

Univerza v Ljubljani
Fakulteta za socialno delo

Sara Pišek

Prepoznavanje vloge spola v osnovni šoli

Magistrsko delo

Ljubljana, 2020

Univerza v Ljubljani
Fakulteta za socialno delo

Sara Pišek

Prepoznavanje vloge spola v osnovni šoli

Magistrsko delo

Študijski program: Socialno delo

Mentorica: red. prof. dr. Vesna Leskošek

Ljubljana, 2020

Zahvaljujem se izvrstnima mentoricama Vesni Leskošek ter Lilijani Sulič, ki sta mi skozi študij stali ob strani, mi skozi teoretični ter praktični okvir omogočali strokovno vodstvo in oporo ter mi hkrati dopuščali dovolj svobode za razvoj lastne strokovne avtonomije.

Magistrsko delo posvečam svoji vzornici srčnosti ter neodvisnosti, mami Barbari.

Poskušam se odvaditi številnih s spolom povezanih lekcij, ki sem jih ponotranjila med odraščanjem. A včasih se ob soočenju s pričakovanji v zvezi s spolom še vedno počutim zelo ranljivo.

Chimamanda Ngozi Adichie

(povzeto po eseju Vsi moramo biti feministi, ki je izšel pri založbi Sanje)

Prepoznavanje vloge spola v osnovni šoli

Povzetek magistrskega dela

Dejstvo je, da med deklicami in dečki obstajajo določene biološke razlike, ki v današnji družbi nosijo del odgovornosti za ustvarjanje neenakosti med spoloma. Otroci namreč skozi odraščanje ponotranjajo spolne stereotipe, ki jih opažajo v njihovem okolju, in posledično odraščajo v razmejenem svetu spolne dualnosti. Skozi različne igre tako deklice socializiramo v smeri lepote, gospodinjskih opravil ter skrbi za druge, dečke pa učimo, da se lahko ravna v skladu z močjo, ki jim pripada, ter zatiramo njihove izkaze žalosti. Poleg dejstva, da s takšno vzgojo otrok vzpodbujamo in širimo spolne stereotipe ter spolne vloge, pa naletimo na težavo tudi v primeru, ko se posameznica opredeljuje v okvirih moškosti ali ko se posameznik opredeljuje v družbenih okvirih ženskosti. Kakršnokoli odstopanje od spolno binarnega sistema povzroči zmedo, ki pogosto zraste v marginalizacijo ali celo diskriminacijo posameznika ter skupine, s katero se poistoveti. Tako se morda sprva odzovejo tudi starši ali učitelji otroka, ki je transspolen. Vendar pa starši in učitelji ter tudi otroci potrebujejo orodja, s katerimi bodo lahko naslovili odstopanja od binarnega spolnega sistema ter stali otroku ob strani, medtem ko odrašča in raziskuje svojo identiteto, katere velik del je tudi spolna identiteta. Pa vendarle so ta pomembna orodja v našem šolskem sistemu spregledana s strani (prikritega) kurikuluma, ki se je šele sedaj nekoliko moderniziral, saj je do sedaj ženske prikazoval v stereotipnih spolnih vlogah, za napredek onkraj spolne binarnosti pa bo najbrž potreboval še kar nekaj časa. Kakor kaže pa tega časa nimamo. Vedno več otrok se namreč sooča s transspolnostjo v mnogih različnih izrazih, kar pomeni, da se morajo vsaj učitelji izobraževati v smeri spolno nediskriminatornih praks, če želijo strokovno sodelovati z omenjenimi otroki. Tuji avtorji že uspešno predstavljajo njihove načine soočanja s problematiko sprejemanja transspolnosti v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah in želela bi si, da bi tudi slovenski izobraževalni sistem prevzel vsaj del njihovega znanja ter ga prenesel na strokovno osebje in posledično na otroke. Da so nekatere učiteljice že strokovno opolnomočene, nakazujejo njihovi odzivi, ki so jih podelile z mano tekom raziskovanja. Magistrsko nalogo sem soustvarjala skupaj z učiteljicami, ki so privolile v pogovor o spolnih stereotipih v šoli, o šolskem kurikulumu, o njihovem pedagoškem delu v navezavi z dimenzijo spola ter o morebitnem sodelovanju s spolno nedeterminiranim otrokom. Rezultati so pokazali, da se razumevanje spola pri otrocih razvija, saj se otroci v prvi triadi še ne vedejo tako spolno stereotipno, kot to na primer počno v zadnji triadi. Vendar pa tekom tega razvoja razumevanja spola primanjkuje pogovorov med učenci in učitelji o spolu, pogovor pa je orodje, s katerim lahko zagotovimo varen prostor za izražanje svojega spola, zato je potrebno spodbuditi soudeležene k pogovoru. Rezultati kažejo tudi na prilagajanje pedagoškega dela glede na potrebe otrok, vseeno pa je tukaj dimenzija spola pogosto spregledana ali prepoznana le kot obrobni dejavnik. Pomembna je tudi informacija, da so učitelji zgled otrokom za odzivanje na spolno nedeterminiranega otroka, zato je še toliko pomembneje, da se učitelji nanj/o odzivajo strokovno. Nalogo pa je obogatil pogled skozi otroško perspektivo, saj sem skozi otroške risbe pridobila vpogled v njihove najljubše igrače in barve ter posledično interpretirala del njihove socializacije v povezavi z njihovim spolom. Za strokovno delo v prihodnosti je ključnega pomena izobraževanje obstoječega ter prihajajočega strokovnega kadra ter nadgrajevanje njihovih pogovornih veščin. Še več usmeritev za prihodnost ter relevantnih podatkov pa bi prinesle poglobljene, reprezentativne raziskave, ki bi zajele večjo populacijo otrok po Sloveniji.

Ključne besede: spolni stereotipi, spolna nediskriminiranost, transspolni otroci

Recognizing role of gender in primary school

Master's Thesis Abstract

It is a well-known fact that there are some biological differences between girls and boys. Those differences carry part of the responsibility for existence of gender inequality. Through childhood, children internalise gender stereotypes that they see in their surroundings, therefore they are growing up in a world where only two genders are acknowledged. Through different games girls are socialised to be pretty, to care for others and to become housewives. Meanwhile we teach boys to behave in compliance with the power that is ascribed to the male sex and simultaneously we are suppressing their demonstration of feelings of sadness. In addition to the fact that with this kind of upbringing we are encouraging and spreading gender stereotypes and also gender roles, we often encounter a problem when we work with a non-conforming person. Any kind of deviation from binary gender system brings confusion, which often rises to marginalisation or discrimination of an individual and of the group to which he or she identifies. Sadly, marginalisation or discrimination is also a common first response of parents or teachers of transgender children. I strongly believe that parents and teachers need knowledge and tools with which they can address deviations from binary gender system so they can be a support system for children who are exploring their identities. Nevertheless these important tools are disregarded by our school curriculum which is only now slowly beginning to be updated. Up until now the school curriculum projected women in their stereotypical gender roles, consequently I believe it will take even more time to move over the boundaries of binary gender system. More and more children are facing with transgender issues therefore we need educated teachers who can interact with children in gender non-discriminatory ways. Foreign authors are successfully presenting their ways of confrontation with issues of acceptance of transgender children in kindergartens, primary schools and middle schools and I wish that some of this practices would be transferred in Slovenian educational system. Some of the teachers that I worked with have shown me that they already are empowered and educated in this area. I was co-creating this thesis with teachers that agreed to talk to me about gender stereotypes at school, about school curriculum, about their work considering gender and their work with non-conforming children. Results show that children are developing comprehension of gender, because children in the first triad are not behaving in such gender stereotypical way as children from the third triad are. Through development of gender comprehension there is deficiency of teacher-student conversation about gender, but that conversation and discussions are a tool with which we can ensure safe space for expression of gender, which is why we need to encourage everyone to participate in various conversations. Results also show that teachers try to adjust their work to the needs of children however gender is once again overlooked or seen just as a marginal factor for adjustment. Further, it is very important to know that teacher is an example for children in every situation, especially in situations where children see how teacher is behaving towards a transgender child. That is why it is very important that teachers act professional. My research is enriched by children's drawings I included in my thesis. The drawings bring children's perspective and through them I was able to gain data about their favourite toys and colours. For professional work in the future it is very important to educate and upgrade communication skills of existent and upcoming generations of teachers. Even more directions for future we would gain if a wide research would be conducted in Slovenia, where a bigger population of pupils would be engulfed, therefore even more relevant data would be gained.

Key words: gender stereotypes, non-discriminative gender practices, transgender children

Kazalo vsebine

1. Uvod	1
1.1. Spol	1
1.1.1. Biološke razlike med deklicami in dečki v razvojnem obdobju osnovne šole 1	
1.1.2. Spolni stereotipi	2
1.1.3. Izražanje spola pri otrocih	4
1.1.4. Spolna nezaznamovanost otrok	6
1.2. Osnovna šola	8
1.2.1. Kurikulum in spol v osnovni šoli	8
1.2.2. Vpliv spolnih stereotipov na pedagoško delo	11
1.2.3. Učitelji kot prenašalci ali preoblikovalci spolnih vlog	13
1.2.4. Spolna nediskriminiranost v učilnicah in spoštljivo ravnanje s spolom	15
2. Problem	19
3. Metodologija	21
3.1. Vrsta raziskave, model raziskave in spremenljivke	21
3.2. Raziskovalni instrumenti in viri podatkov	21
3.3. Populacija in vzorčenje	22
3.4. Zbiranje podatkov	23
3.5. Obdelava in analiza podatkov	23
4. Rezultati	27
4.1. Odražanje spola	27
4.2. Pedagoška dejavnost in spol	34
4.3. Spolna občutljivost	38
4.4. Uspoljenje v šolskem sistemu	42
4.5. Risbe učenk in učencev	44
5. Razprava	47
6. Sklepi	60
7. Predlogi	62
8. Uporabljena literatura	64
9. Priloge	68
9.1. Vprašalnik	68
9.2. Zapisi intervjujev	68
9.3. Kodirni listi	72
9.3.1. Odprto kodiranje intervjuja F	72
9.3.2. Osno kodiranje intervjuja F	79
9.3.3. Odnosno kodiranje	82
9.4. Analiza otroških risb	89

Kazalo tabel

Tabela 3.1: Primer odprtega kodiranja	24
---	----

Kazalo shem

Shema 3.1: Načini spoprijemanja učiteljev s situacijo, v kateri sodelujejo s spolno nezaznamovanim otrokom.....	26
Shema 9.1: Načini izražanja spola učenk ter učencev, ki jih učiteljice opažajo pri svojem delu.....	82
Shema 9.2: Področja, kjer učiteljice pri učencih in učenkah najpogosteje opažajo prestopanje meja tradicionalnega spola	83
Shema 9.3: Metode prilagajanja pedagoškega dela, ki se jih učitelji poslužujejo z namenom upoštevanja razlik med spoloma v učnem procesu.....	83
Shema 9.4: Razlike med pogledi učiteljic prve ter tretje triade na vlogo pri soočenju otrok s spolnimi vlogami	84
Shema 9.5: Pogostost prisotnosti ter odsotnosti pogovora učiteljev z učenci o njihovih prepričanjih o spolu.....	84
Shema 9.6: Razdeljenost mnenj učiteljic prve ter tretje triade o vplivu spola učenca ali učenke na pedagoško delo učitelja	85
Shema 9.7: Enotnost učiteljic pri pristopanju ter reševanju konfliktnih situacij med učenci, ne glede na njihov spol:	85
Shema 9.8: Pogostost sodelovanja učiteljev s spolno nezaznamovanim otrokom.	86
Shema 9.9: Načini spoprijemanja učiteljev s situacijo, v kateri sodelujejo s spolno nezaznamovanim otrokom:	86
Shema 9.10: Viri (po)moči, na katere bi se učitelji obrnili v primeru, če ne bi vedeli, kako naj sodelujejo s spolno nezaznamovanim otrokom	87
Shema 9.11: Razredi ter dejavnosti, preko katerih poteka uspolnjevanje v šolskem sistemu ter rezultat teh dejavnosti	87
Shema 9.12: Gradiva, s katerimi pridejo otroci v stik in v katerih učiteljice prepoznavajo naslavljanje vsakega spola posebej:	88
Shema 9.13: Različna stališča učiteljic o vplivu šolskega sistema na uspolnjevanje otrok.....	88

1. Uvod

1.1. Spol

1.1.1. Biološke razlike med deklicami in dečki v razvojnem obdobju osnovne šole

V času prenatalnega razvoja, torej v obdobju šestih tednov po spočetju, med moškim ter ženskim spolom ni bioloških razlik, saj so embrionalni spolni organi enaki za moške in ženske. Šele po šestih tednih kromosom Y poskrbi za razvoj embrionalnega gonada v testis pri moških, medtem ko se pri ženskah v dvanajstem tednu po spočetju embrionalni gonad razvije v jajčnika. Prenatalni razvoj spolnih organov pa je zaključen v šestem ali sedmem mesecu nosečnosti. V času zgodnjega razvoja imamo v sebi tako osnovne notranje kanale za razvoj biološkega spola, ki nam je pripisan ob rojstvu, kakor nasprotnega biološkega spola. Približno tri mesece po spočetju se povečajo notranji kanali, ki sovpadajo s spolom, pripisanim ob rojstvu, kanali, ki so povezani z nasprotnim spolom, pa degenerirajo. Zadnji proces, ki kasneje determinira spolno diferenciacijo, je razvoj zunanjih genitalij. Prisotnost hormona androgena poskrbi za formiranje penisa pri moškem zarodku, odsotnost androgena pa poskrbi za razvoj klitorisa pri ženskem zarodku (Archer in Llyod, 2002).

Kasneje, v času otroštva, je najbolj opazna razlika med deklicami in dečki ta, da deklice rastejo hitreje in običajno hitreje dosežejo obdobje pubertete kakor dečki. Razlike so v času otroštva pogosto opazne tudi v fizični konstrukciji deklic in dečkov, saj so deklice običajno nižje in lažje od dečkov, v času vstopa v puberteto pa dečke pogosto prehitijo za tri leta in hitro zrastejo ter pridobijo na teži. V času vstopa v puberteto pomembno vlogo ponovno igrajo hormoni, torej testosteron pri dečkih in estrogen ter progesteron pri deklicah. Pri dečkih testosteron poskrbi za poglobitev glasu, aktivnost žlez znojnic se poveča, spremeni se tudi distribucija telesnih dlak, obenem pa se poveča tudi mišični razvoj še posebej na področju vratu, prsi in ramen. Pri dekletih pa povečanje estrogena poskrbi za razvoj prsi, prerazporeditev maščobe po telesu ter pripomore k začetku menstrualnega cikla. Pri deklicah puberteta torej označuje pričetek ponavljajočih se serij hormonalnih sprememb, ki vplivajo na sposobnost razmnoževanja, pri moških pa so hormonalne spremembe bolj preproste narave in vplivajo večinoma na produkcijo sekundarnih spolnih karakteristik.

V obdobju pubertete pa lahko pride do variacij v razvoju oziroma v porazdelitvi fizikalnih lastnosti med ženskim in moškim spolom. Mladostnik na primer razvije manj dlak

na prsnem predelu, medtem ko se lahko mladostnica srečuje z večjo telesno poraščenostjo kot njene vrstnice. Odstopanja in razlike, ki se pojavljajo pri posameznikih, v družbenem okolju niso sprejete kot normalne in imajo številne kompleksne psihološke posledice za posameznika. Spol je namreč ena od prvih determinant, ki otroke razvrščajo v družbi in v njihovem socialnem svetu, in je zato ključnega pomena za razvoj zavedanja o sebi. Celotno otrokovo okolje z otrokom komunicira upoštevajoč njegov ali njen spol. Ravno spol ter fizične biološke razlike med spoloma nosijo pomembne socialne funkcije, ki so pogosto nepovezane z njihovo originalno biološko funkcijo. Že ob rojstvu na primer genitalije pomembno odločajo o tem, kakšno življenjsko izkušnjo bo otrok doživel kot dekle ali kot deček. Poleg spola pa ima dodaten pomen še kultura, v kateri se spol interpretira. Nastop menstrualnega cikla je v nekaterih kulturah znak začetka plodnosti, ženskosti, medtem ko je v nekaterih kulturah tretiran kot zasebna tema, ki je obremenjena s tabuji in se o njej ne govori veliko (Archer in Llyod, 2002).

1.1.2. Spolni stereotipi

Novinar Walter Lippmann je v letu 1922 pojem "stereotip" povezal z mentalnimi reprodukcijami resničnosti, kar je kasneje pripeljalo do tega, da se je pojem pričel povezovati s posploševanjem o članih neke določene skupine. Te posplošitve so lahko pozitivne narave, večinoma pa so negativne in jih je težko spreminjati. Stereotipna mišljenja se pojavljajo na mnogih področjih, kot so: spol, religija, rasa, spolna usmerjenost in podobno. Stereotipi so škodljivi zaradi svojega vpliva na diskriminacijo na omenjenih področjih. Zaradi diskriminacije, ki jo stereotipi podpirajo, so namreč določene skupine posameznikov v slabšem položaju ali pa so na njih celo naslovljene razne grožnje na podlagi njihove pripadnosti tej skupini. Vseeno pa psihološke raziskave kažejo, da je stereotipiziranje pogost proces, ki se odvija v vseh kulturah sveta. Stereotipi podobno kot druge posplošitve mnogokrat delujejo kot mentalne bližnjice, ki jih ljudje uporabljajo v odnosu do drugih ljudi, še posebno, kadar so zaposleni. Stereotipi lahko močno vplivajo na socialne percepcije ter vedenje. Pomemben je podatek, da otroci pričnejo s prepoznavanjem družbenih kategorij tekom prvega leta njihovega življenja, torej lahko pričnejo z uporabo stereotipov že okoli tretjega leta starosti. Pomembno je tudi dejstvo, da obstajajo direktne vzporednice v vsebini stereotipov med otroci in odraslimi (Plous, 2003).

Barbara Morrongiello in drugi (Morrongiello in Dawber, 2000 v Plous, 2003) so izvedli študijo, kjer so prikazali primer spolnih stereotipov. Materam so predvajali videoposnetke

otrok, ki so bili vpleteni v aktivnosti, kjer so se izpostavljali nevarnostim. Prosili so jih, naj ustavijo videoposnetek na točki, kjer bi svojega otroka običajno ustavile pri takšni aktivnosti in naj povedo, kaj bi običajno svetovale svojemu otroku v takšni situaciji. Posebej so videoposnetke pokazali tudi otrokom ter jih prosili, naj tudi oni ustavijo videoposnetek na točki, kjer bi jih ustavile matere ter naj tudi oni povedo, kaj mati po navadi reče v takšni situaciji. Skladno s spolnimi stereotipi se je izkazalo, da so matere deklic videoposnetek ustavile prej kakor matere dečkov, poleg tega pa so matere deklic večkrat verbalno opozorile na možnost fizične poškodbe, medtem ko bi mame dečkov svoje sinove spodbujale pri aktivnosti. Takšne pristranskosti so podobne tudi pri materah, ki podcenjujejo sposobnost plazenja pri dojenčkih ženskega spola ter materah, ki precenjujejo sposobnost plazenja pri dojenčkih moškega spola, čeprav pravzaprav razlike sploh ne obstajajo. V drugem delu študije so rezultati pokazali, da je šest od desetih otrok zrcalilo vedenja odraslih, saj je šest otrok pri videoposnetkih deklic opozarjalo na možnost poškodbe (Plous, 2003).

Zaradi ponotranjanja socialnega okolja in njegovih norm dečki in deklice že zelo zgodaj odraščajo v razmejenem svetu spolne dualnosti in razvijajo samopodobo, vedenja, čustvovanje v skladu z veljavno podobo ženskosti ali moškosti. Spolni stereotipi so opredeljeni kot kognitivne strukture, ki slonijo na družbenem znanju o značilnostih žensk in moških. Temeljijo na vzorcih zaznavanja, na katerih posamezniki gradijo in organizirajo svoje izkušnje. Spolni stereotipi izražajo pričakovanja do določenega spola ter tvorijo strukturo potreb glede na spol in predstavljajo del individualne spolne identitete. Spolni stereotipi so tudi del neenakosti in družbenih razlik v moči med ženskami in moškimi (Cankar, Slivar in Milekšič, 2004).

Leta 2003 je bila opravljena primerjalna študija (Cankar, Slivar in Milekšič, 2004) na vzorcu štirinajstletnih učencev in učenk slovenskih, avstrijskih in hrvaških osnovnih šol. Raziskovalce je zanimalo, za katere aktivnosti se mladi odločajo na osnovi spola ter kako pričakovanja, ki so povezana z njihovim spolom, vplivajo na njihovo samopodobo. Rezultati so pokazali, da je na športnem področju opaziti veliko mero spolnih stereotipov, saj so se deklice odločale za ples, badminton, ritmično gimnastiko, dečki pa za nogomet, košarko, plavanje, poleg tega pa se deklice pogosteje odločajo tudi za "fantovske" športe, medtem ko je manj zanimanja fantov za "dekliške" športe. Ukvarjanje s športom pa pri fantih igra pomembno vlogo tudi na področju njihovega samozadovoljstva. Pri domačih opravilih so se strinjali učenci in učenke slovenskih in avstrijskih šol, saj menijo, da so zanje najprimernejša opravila: kuhanje, nakupovanje živil, pospravljanje stanovanja, zalivanje rož in podobno, medtem ko so posebej za dekleta še vedno manj primerna opravila, ki so povezana z

vzdrževanjem doma. Zanimivi so rezultati na področju šolskih spretnosti, saj slovenski učenci učenkam pripisujejo visoko stopnjo obvladanja matematičnih spretnosti, medtem ko se avstrijski učenci ne strinjajo s slovenskimi. Še vedno pa učenci učenkam pripisujejo lepo pisavo ter lepo risanje. Učenke pa po drugi strani svojim moškim sovrstnikom pripisujejo uspešnost v matematičnih spretnostih in v osvajanju znanja tujih jezikov. Še ena zanimivost rezultatov se skriva v dejstvu, da so slovenske učenke izstopale s pozitivno smerjo ovrednotenja vseh področij, medtem ko so bile avstrijske učenke bolj zadržane, hrvaške učenke pa so se izkazale kot najbolj kritične ocenjevalke svojih vrstnikov na vseh področjih.

Področje raziskovanja, ki je tesno povezano s samopodobo, so osebne lastnosti, značilnosti in ravnanja, kjer se je pokazala tesna prepletenost družbenih pričakovanj in razvojnega obdobja še posebej pri dekletih, saj so učenci povedali, da je za dekleta najbolj značilna skrb za lepo telo in zunanji izgled, kar je eno največjih družbenih pričakovanj, ki se jih pričakuje od žensk. Dekleta pa ocenjujejo, da želijo fantje imeti vedno prav in da so pogosto udeleženi v počenjanju neumnosti, kar spominja na stereotipno podobo fantov, ki so otročji in občasno agresivni. Študija zaključuje, da je podoba sedmošolk in sedmošolcev visoko povezana s težnjami spola glede samopodobe in glede domnevne podobe nasprotnega spola (Cankar, Slivar in Milekšič, 2004).

1.1.3. Izražanje spola pri otrocih

Za kratek čas šestih tednov se spola še ne razlikujeta, kasneje, med prenatalnim razvojem pa se lahko zgodi, da je posameznik izpostavljen veliko večji količini spolnih hormonov, kakor so običajno izpostavljeni drugi, kar se lahko izide kot nastanek andro-genitalnega sindroma. Če je zarodek na primer ženskega spola in nadledvične žleze proizvedejo večjo količino androgenov, to lahko privede do maskulinizacije spolnih organov ne glede na kromosomski spol. Sindrom torej na zarodek vpliva tako, da ima notranje organe, kakršne bi pripisali ženskemu spolu, zunanje genitalije pa se razvijejo kakor pri moškem spolu. V takšnem primeru so posamezniki ob rojstvu običajno operirani ter so deležni neprekinjene hormonske terapije, čeprav sami ne morejo izraziti volje in želje o lastnem spolu. Raziskave se osredotočajo na vprašanje, kako se ti otroci identificirajo s spolom, ki ga izberejo starši.

Berenbaum in Hines (Berenbaum in Hines, 1992 v Brody in Ehrlichman, 1997) sta opazovala deklice, stare od treh do osem let, ki imajo andro-genitalni sindrom, v igri pa so bile udeležene tudi njihove sestre ter sestrčne. Deklice so imele na izbiro raznovrstne igrače, tako stereotipno "dekliške" kot stereotipno "fantovske", prav tako pa so bile na voljo tudi

spolno nevtralne igrače, kot so knjige ter družabne igre. Deklice, ki so imele andro-genitalni sindrom, so preživele več časa z igračami, ki so v družbi označene kot "fantovske" igrače ter manj časa z "dekliškimi" igračami, deklice, ki niso imele andro-genitalnega sindroma, pa ravno obratno. Rezultati te študije potrjujejo rezultate prejšnjih podobnih študij, ki so pokazale razlike med posamezniki z andro-genitalnim sindromom in tistimi, ki sindroma nimajo. Posamezniki z andro-genitalnim sindromom namreč kažejo drugačna zanimanja v celotnem življenjskem poteku; vse od igralnih vzorcev z igračami pa do zanimanja do različnih poklicev. Na tem področju je veliko možnosti za dodatno raziskovanje in raziskovanje s pomočjo napredne tehnologije, ki bi pomagala osvetliti, kako možgani vplivajo na spolno "dimorfna" vedenja (Brody in Ehrlichman, 1997).

Igra ima velik vpliv, saj zajema velik del otrokovega življenja. Skozi igro otrok lahko osmisli svoje okolje, razvije jezikovne in kognitivne spretnosti, razvije vzorce reševanja problemskih situacij in vpliva na razvoj njegove osebnosti. Otrok ob prvem letu že razvije zanimanje za igrače, ki ga pritegnejo zaradi več razlogov, kot je na primer oglašanje igrače, ob starosti dveh let pa igrače že uporablja z namenom ter je sposoben oponašati druge. Otrok skozi igro ponotranja tudi sporočila, ki jih prejema iz svojega okolja, saj je igra delno determinirana s strani okolja, v katerem otrok odrasča. Tako se dečki običajno ne smejo igrati z dojenčki ali punčkami. Sobe dečkov so praviloma bolj založene z raznolikimi igračami kakor dekliške, vendar pa deklice med igro izkazujejo večjo vsestranskost kakor dečki. Velik vpliv na izbiro igrač imajo po navadi tudi starši, ki nekako postavijo pravila, s katerimi igračami se bo otrok igral ne glede na njegove interese. Obenem pa so dečki med igro s starši deležni več fizične aktivnosti, medtem ko so deklice bolj verbalno spodbujene. Med starejšimi otroci je še bolj opazna razlika v večji socializaciji dečkov proti samostojnosti in samozavestnosti kakor pri dekletih, kar verjetno pripomore k izbiri igrač ter načinu igranja (Rosenblatt, 1980, str. 292).

Različna socializacija s strani staršev pa ne vključuje le področje igre, temveč tudi druga področja. Zaradi večje fizične aktivnosti dečkov se v igri pojavi več grobosti. Predvsem so očetje bolj grobi v igri s sinovi, kar lahko vodi tudi v strožje kazni zaradi neprimernega vedenja pri dečkih.. Tako imajo očetje do sinov večkrat bolj avtoritaren odnos kakor do hčerk. Sinovom postavljajo strožja pravila, ki jih ni dovoljeno preizpraševati, kar pa ne velja v isti meri za hčerke. Posledično deklice večkrat vzpostavijo bolj harmoničen odnos s staršema kakor dečki (Maccoby in Jacklin, 1980, str. 92).

1.1.4. Spolna nezaznamovanost otrok

Za razumevanje pomena spolne nezaznamovanosti je potrebno razumevanje obstoječega spolnega sistema. Ko govorimo o spolu, namreč lahko govorimo o ob rojstvu pripisanem spolu, družbenem spolu, o spolni identiteti, o spolnem izrazu ali o spolnih vlogah. Spol, ki je pripisan ob rojstvu, je povezan z biološkimi lastnostmi spola, saj ga medicina pripiše glede na podobo genitalij otroka (Fausto-Sterling, 2014, Koletnik, Grm in Gramc, 2015). Spol, ki je pripisan ob rojstvu, torej temelji na biološkem spolu, ki vzdržuje sistem spolne binarnosti. Spolno binaren sistem sloni na dihotomiji dveh spolov, in sicer ženskega in moškega in jima pripisuje stereotipne družbene vloge (Koletnik, Grm in Gramc, 2015). Otroci že zelo zgodaj, od starosti sedmih mesecev naprej, razlikujejo med moškim in žensko. Poleg razločevanja med moškim in žensko pa sčasoma razvijejo tudi zavedanje, da je spol konstanta v posameznikovem življenju, počasi prepoznavajo spolne vloge pri drugih in jih prevzemajo nase. Vse te sposobnosti se pri otroku še poglobijo, ko razvije sposobnost govora, saj na ta način pogloblja svoj spol in spol ljudi okoli sebe (Brannon, 1999). Spol tako postane socialno in kulturno pričakovanje o tem, kako naj bi moški in ženske mislili, se vedli in kako naj bi jih videli drugi. Posamezniki, še posebej otroci, ki se ne vedejo v skladu s pričakovanji, ki so povezana z njihovim biološkim spolom, se soočajo s stresom in marginalizacijo, pogosto pa pomoč potrebuje celotna družina, saj je odklonilnost od družbeno sprejetih spolnih vlog pogosto videna kot nevzdržna, žaljiva in zaskrbljujoča (Wiseman in Davidson, 2012).

Spolne vloge so družbeno predpisani vzorci vedenja, ki so v obstoječi družbi zasnovani na podlagi heteronormativnosti ter na patriarhatu. Spolni izraz pa zajema vse zunanje predstave osebne spolne identitete, vendar ni nujno, da se ujema s spolnimi vlogami in spolno identiteto, ki je določena z binarnim spolnim sistemom. Ujemajoča spolna identiteta osebe s spolno identiteto, ki je bila osebi določena glede na spol, ki ji je bil pripisan ob rojstvu, je cisspolnost. V naši družbi velja prepričanje, da so vse osebe cispolne, zato je cispolnost družbeno sprejeta spolna identiteta. Transspolne osebe pa so osebe, ki v celoti ali deloma ne sprejmejo in ne ponotranjijo družbeno določenih in pripisanih spolov in spolnih identitet, temveč doživljajo neujemanje in neusklajenost med spolom, ki jim je bil pripisan ob rojstvu ter med lastnim doživljanjem svoje spolne identitete. Naj omenim še izraz družbeni spol, ki je zelo raznolik, saj se lahko spreminja vzporedno z razvojem družb. Osnova družbenega spola je samoidentifikacija, ki predstavlja individualno oblikovano ali preoblikovano spolno identiteto in posledično ne zajema le ženskega in moškega spola kot binarnega spolnega sistema, temveč zajema vse spole.

Če se vrnem nazaj na transspolnost, naj povzamem, da je transspolnost pojem, ki predstavlja vse spolne identitete, osnovane in po potrebi preoblikovane v skladu s posameznikovimi čutenji in doživljanji sebe, ne glede na spol, ki je osebi bil pripisan ob rojstvu. Transspolnost zajema nekatere izmed sledečih identitet: transseksualne identitete, nebinarne identitete, kvirspolne identitete, bispolne identitete, trispolne identitete, spolno fluidne identitete, aspolne identitete itd. Kljub temu, da so otrokom spolna identiteta in posledično tudi spolne vloge vsiljene že v času zgodnjega otroštva, lahko tudi otroci pri drugem ali tretjem letu starosti čutijo neujemanje s spolom, ki je bil pripisan ob rojstvu. Zaradi tabuizacije teme transspolnosti tako otroci kakor starši nimajo orodij, s katerimi bi se lahko odprto pogovorili o transspolnosti. Posledično otroci nimajo znanja o tem, kako se spoprijeti z občutki spolnega neujemanja, starši pa so pogosto mnenja, da je z njihovim otrokom nekaj narobe ali pa so prepričani, da so tekom vzgoje naredili nekaj narobe, kar se kaže v transspolnosti otroka, vendar vzgoja ne spreminja otrokove spolne identitete. V preteklosti se je kot rešitev uveljavil vzorec, da se otroke sili k temu, da se vedejo ujemajoče s spolom, ki jim je bil pripisan ob rojstvu, s čimer se je povečevala travmatizacija transspolnih otrok. Sedaj pa se vse bolj uveljavlja praksa, da je potrebno otroku omogočiti, da živi na način, ki mu prinaša srečo. To na primer pomeni, da se oblači v željena oblačila ter da se igra z želenimi igračami (Koletnik, Grm in Gramc, 2015).

Starši transspolnih otrok se v svojem socialnem okolju pogosto srečujejo s potrebo po razlagi, po pojasnitvi, kaj se dogaja z njihovim otrokom. Zmožnost starša, da pojasni dogajanje, pa je odvisna od njegovega besednega zaklada, s katerim je opremljen. Zato je poznavanje osnov, ki so povezane s spolom, nujno. Hkrati se starši znajdejo v vlogi prevajalca med otroci ter med medicinskim, socialnim in širšim okoljem, v katerem živijo. Nekako morajo pridobiti razlago s strani otrok, kako oni čutijo svoj spol, kako se spolno identificirajo, hkrati pa postanejo tudi zagovorniki svojih otrok v zdravstvenih, šolskih in podobnih ustanovah. Svojim otrokom pomagajo ubesediti njihovo doživljanje spola, da bi lahko otroci in drugi pridobili podobo spolne identitete, ki jo zaradi kulturnih norm družba potrebuje za obstoj in komuniciranje z otrokom. Starši povezujejo povsem zasebno, emocionalno in kognitivno izkušnjo otroka s širšim okoljem in družbenimi institucijami. Mnogokrat starši svojim transspolnim otrokom dovolijo, da se prosto izražajo v svojem domu ali na počitnicah, kjer jih nihče ne pozna, nekaj zadržkov ali časa za razmislek pa potrebujejo, ko jih otroci prosijo ali nakažejo, da želijo prosto izražanje prenesti tudi v javen družbeni prostor, kot sta na primer vrtec ali šola. Običajno ta dilema izhaja predvsem iz želje staršev, da bi svojega otroka zaščitili pred diskriminacijo, ki so jo transspolni otroci pogosto deležni

(Meadow, 2011). Rahilly je raziskovala, s kakšnimi izzivi se soočajo starši transspolnih otrok pri vzgoji. Raziskava je pokazala, da so starši transspolnih otrok njihovo neujemanje s spolom res opazili in pričeli opozarjati nanjo že pri starosti dveh let. Sprva so se starši z nastalo situacijo soočili tako, da so svojim otrokom dovolili, da en dan za v vrtec oblečejo oblačila, ki so "primerna" za njihov spol, naslednji dan pa so se lahko oblekli po želji, čeprav bi v sedanjosti ravnali drugače in se jim iz sedanje perspektive njihovo ravnanje v preteklosti kdaj zdi tudi napačno. Drugi način spoprijemanja za starše je na primer bil, da so otroke naučili, kaj reči oziroma kako se odzvati v primeru, ko se srečajo z diskriminacijo zaradi transspolnosti. Na koncu pa so starši postali zagovorniki otrok in so postali dosledni ozaveševalci socialnega okolja (Rahilly, 2015).

1.2. Osnovna šola

1.2.1. Kurikulum in spol v osnovni šoli

Za razumevanje razsežnosti spola v šolskem kurikulumu je potrebna opredelitev pojma kurikulum. Kurikulum je načrt znanja, ki naj bi bil podan v izobraževalni ustanovi, ter zajema informacije o tem, kaj naj se otroci naučijo, kako naj jih učijo in kdo naj bi bil upravičen do izobraževanja. Kurikulum mora vsebovati svoj namen, vsebino, metode, organizacijo ter evalvacijo dela. Kurikulum se torej nanaša na celotno šolsko izkušnjo, ki jo doživijo učenci in učenke in je lahko načrtovan ali nenačrtovan. Kurikulum zatorej zajema načrtovane ter nenačrtovane rezultate. Različne teorije različno opredeljujejo kurikulum. Te teorije so lahko tradicionalne, sociološke, ideološke, humanistične ter razvojne (DeMarrais in LeCompte, 1998). Vendar pa sodobni kurikulum temelji na učinkovitosti, na ocenjevanju, na znanju, ki ga lahko izmerimo in primerjamo.

Mnogo javnih šol še vedno organizira znanje v predmete, ki se jih poučuje v časovnih sklopih, ki jih predstavljajo šolske ure. Mnogo učiteljev in učiteljic na srednjih šolah še vedno dela ločeno, glede na predmet, ki ga poučujejo in se ne posvečajo toliko medpredmetnemu povezovanju. Na osnovnošolskem ter srednješolskem nivoju je prav tako običajno, da se znanje podaja oddelčno, torej se učenci in učenke premikajo iz učilnice v učilnico za ločene predmete. Medpredmetno povezovanje, projektno učenje, fleksibilne šolske ure ter integriran kurikulum so inovativne metode, ki pa še nimajo ustreznega mesta v pedagoškem procesu. Kurikulum je torej stratificiran, kar pomeni, da je kurikulum povezan z lokacijo ter resursi

šole, starostjo otrok, številom otrok v učilnici ter pričakovanji, ki jih šola goji do svojih učencev, torej kako uspešni bodo na učnem področju ter v prihodnosti (DeMarrais in LeCompte, 1998).

Poleg veljavnega je pomemben tudi skriti kurikulum. Skriti kurikulum predstavlja neizrečene norme, vrednote in prepričanja, ki so vgrajena v šolo in posledično tudi prenešena na učenke in učence preko pravil, ki strukturirajo šolske rutine ter socialne odnose tako na celotni šoli kot v posameznih učilnicah. Skriti kurikulum učencem pošilja sporočila o legitimnem oziroma primernem vedenju, ki se ga učenci priučijo in ponotranjijo skozi šolski vsakdan. Prikriti kurikulum torej prenaša sporočilnost tako skozi izrečena kot neizrečena sporočila (DeMarrais in LeCompte, 1998). Tu bi poleg prikritega kurikulumu, ki učencem predaja prepričanja izobraževalne ustanove, izpostavila tudi vprašanje, ali kurikularne spremembe dohajajo spremembe v življenjskih slogih otrok. Jurak in Kovač (2009) sta opravila analizo, ki se je poglobljala v športno aktivnost otrok. Ugotovila sta, da dosedanje kurikularne spremembe ne upoštevajo sprememb v družbi ter posledično spremenjenih potreb otrok. Razlike so opazne že na področju potrebe po gibanju, zato bi bila dobrodošla tudi analiza na področju spolnih vlog, ki so ravno tako kot fizična aktivnost vpete v posameznikov vsakdanjik.

Če se vrnem nazaj k problematiki prikritega kurikulumu, je ta še kako povezan tudi s spolom, saj legitimira le nekatere vrednote in poglede na svet, drugih pa ne in tako ustvarja vednost, ki je obremenjena z določeno interpretacijo, kar pomeni, da vednost ni umeščena nekam stran, v objektivni prostor. Ravno preizpraševanje, sprememba ustaljene perspektive, pa lahko omogoči večjo družbeno participacijo ter posledično večje vključevanje udeležencev v učni proces. Zelo so se namreč razširila določena prepričanja, ki jih prikriti kurikulum prenaša naprej, da so določeni predmeti bolj pisani na kožo učenkam, določeni pa učencem ter da so učenci bolj pametni, učenke pa bolj pridne. Izhajajoč iz tega se vzpostavljajo hierarhije med različnimi vednostmi ter posledično tudi med spoloma. Prikriti kurikulum je torej lahko uporabljen tudi kot orodje za preboj ustaljenih prepričanj, za umestitev na drugo mesto, od koder lahko poskušamo rekonstruirati ter bolje razumeti realnost nekoga drugega ter osvetliti tisto, kar je skrito v sporočilnosti prikritega kurikulumu (Vendramin, 2010).

Tudi avtorici DeMarrais ter LeCompte (1998) osvetlujeta povezanost prikritega kurikulumu z družbeno sprejetimi normami, ki jih učitelji ter starši udeležujejo tekom socializacije otrok. Dejstvo je, da se dečki in deklice srečujejo z različnimi vzorci sprejemljivega vedenja glede na spol. Opozarjata na rezultate raziskav, ki kažejo na to, da učenke v šolah niso obravnavane enako kakor učenci, še več, razlike med spoloma so

povezane tudi s kurikulumom. Kakor sem že omenila, je vsem dobro znana delitev predmetov glede na spol. Ta delitev se posledično prenese tudi v spolno deljenost oseb, ki izobražujejo, več je namreč učiteljev, ki poučujejo matematiko, računalništvo ali tehnični pouk ter učiteljic, ki poučujejo jezike ter na primer gospodinjstvo. Šele feministična kritika v sedemdesetih letih devetnajstega stoletja je pripomogla k spremembi in večji pogostosti prikazovanja žensk v učnih materialih, ki so zajeti v kurikulum.

Zelo pomemben vidik kurikulumu je poleg tega, kako so ženske predstavljene, tudi vidik izpuščenosti žensk iz kurikulumu. Kurikularne tišine namreč sporočajo, katero znanje je pomembno in katero je nepomembno. Poleg tega pa je prikazovanje žensk kot gospodinj ali oskrbovalk globoko povezano s prihodnostjo učenk in učencev, saj je cilj kurikulumu, da učenke in učence pripravi na njihove vloge v prihodnosti. Vse te razlike, ki jih učenci in učenke občutijo med šolanjem, vplivajo na njihovo izbiro nadaljnjega šolanja ter posledično izbire poklica. Prenesene družbene norme pa vplivajo na učenke in učence tudi pri soočanju z akademskim neuspehom. Učenke na primer neuspeh mnogokrat ponotranjijo ter se preizprašujejo o svoji splošni učni uspešnosti, medtem ko učenci neuspeha ne povezujejo z njihovo samopodobo, temveč neuspeh pripišejo nekompatibilnosti s snovjo, ki je niso osvojili (DeMarrais in LeCompte, 1998).

Kurikulum ter spol sta torej povezana, vendar lahko to povezanost tudi prepoznamo in jo predrugačimo, reflektiramo. V tem dejanju moramo biti zelo precizni, pozorni, saj so določene prakse zelo prikrita ter globoko zakoreninjene in posledično težko ugotovljive. Vendar samorefleksija, samozavedanje ter odprtost do uporabe alternativnih metod lahko privede do prvih uvidov (Vendramin, 2010). Do podobnih uvidov je prišel Allan Luke, avstralski avtor alternativnega koncepta kurikulumu, ki sloni na izdelkih, ki jih učenci in učenke izdelajo pri različnih nalogah in projektih ter na njihovih predstavitvah, govorih ali esejih. Gre za odmik od klasičnega preverjanja znanja, saj se od učencev pričakuje nekakšen izdelek ali uprizoritev, ki izkazuje njihovo znanje. Kurikulum je zastavljen tako, da učitelji delajo na osmih ali devetih projektih v obdobju treh let, s čimer nadomestijo nacionalna preverjanja znanja ob koncu triad. Kurikulum tako nastaja na šoli in se povezuje s skupnostjo ter naslavlja reševanje problemov v skupnosti, ki so zajeti v štiri kurikularne kategorije in sicer: večrazsežne pismenosti in komunikacijske tehnologije, življenjske poti in prihodnost družbe, aktivno državljanstvo ter okolje in tehnologija. Te kurikularne kategorije pripomorejo k mešanju predstavnikov različnih kateder ter medpredmetnemu povezovanju (Luke in Vončina Vodeb, 2006).

1.2.2. Vpliv spolnih stereotipov na pedagoško delo

Danski projekt, začel leta 2007, je namenjen spolni enakosti v vrtcih in je sestavljen iz štirih delov. Prvi del zajema izvedbo študije v danskih vrtcih, kjer je bilo raziskano, kako vzgojiteljice vključujejo koncept enakosti spolov v svoje delo. Drugi del predstavlja vodilo za vzgojiteljice v vrtcih, iz katerega lahko črpajo navdih za delo po konceptu enakosti spolov in je bil posredovan vsem vrtcem v državi. Tretji del projekta predstavlja knjiga, ki je namenjena otrokom in je lahko v pomoč vzgojiteljicam, saj lahko s pomočjo knjige v skupinah pričnejo diskusijo o skupnem igranju deklic in dečkov. Četrti del pa predstavlja evalvacijsko študijo, ki preverja učinke drugega in tretjega dela. Naj se vrnem k razlogu, zakaj je bil projekt sploh izveden. Danski raziskovalci in raziskovalke so se za izvedbo obširnega projekta odločili na podlagi obsežne švedske raziskave, ki je bila prav tako izvedena v vrtcih in je pokazala, da vzgojiteljice med svojim delom do deklic in dečkov pogosto pristopajo na spolno stereotipen način. Mnoge vzgojiteljice nezavedno razvijejo drugačna pričakovanja do deklic in dečkov ter z deklicami in dečki ravnaajo na povsem različne načine. Sicer to ni njihov namen, vendar so izsledki raziskave opozorili na zaskrbljujoče rezultate, zato so se tudi danski raziskovalci odločili preveriti, kakšno je stanje v njihovih vrtcih. Primeri različnih pričakovanj, ki so jih danski raziskovalci povzeli po švedskih, so za deklice sledeči:

- da so prijazne in da se vedejo po navodilih,
- da se pri aktivnostih odrežejo dvakrat boljše kakor dečki,
- da so ljubeče in uvidevne, posebno do dečkov,
- da se izogibajo konfliktom,
- da razvijejo verbalno sposobnost izražanja svojih čustev, kar pa morajo narediti v primernem tonu,
- da iščejo telesni kontakt, mnogokrat pa jih vzpodbujajo, da se igrajo v bližini odraslih in v parih.

Od dečkov pa učiteljice in učitelji pričakujejo:

- da ne bodo naredili nekaj na tak način, kakor jim je bilo naročeno, kar se mnogokrat opraviči z izgovorom "boys will be boys" oziroma "fantje so fantje",
- da se bodo vedli na zelo fizičen način, poleg tega pa vzgojiteljice hitro sprejmejo prepričanje, da se dečki ne morejo skoncentrirati za dalj časa,
- da so v centru pozornosti,
- da bodo iskali konfliktna situacija in da bodo prevzemali vlogo vodje,

- da bodo razvili verbalne veščine skozi konkretne stvari in zvoke, kakor je oponašanje zvoka avtomobila,
- da se igrajo v velikih skupinah ali sami,
- od fantov se ne pričakuje iskanja fizičnega kontakta.

Danski raziskovalci so mnenja, da je potrebno takšna stereotipna prepričanja prenehati prenašati na otroke, saj ne samo omejujejo enakih priložnosti za oba spola, temveč tudi onemogočajo, da bi v popolnosti v družbi lahko izkoristili kompetence moških in žensk. Zgodnja stereotipna prepričanja že v vrtcu kasneje doprinesejo k spolni segregiranosti na področju izobraževanja, kar posledično pomeni tudi spolno segregiran trg dela. Tako se sklene začaran krog, kjer ženske niso sprejete na vodilne položaje, velja mišljenje, naj ostanejo doma, kjer so najboljše skrbnice za otroke (Carsten Nielsen, 2008, str. 41). Začaran krog moramo torej nekje presekati in zelo pomembno je, da to naredimo najkasneje takrat, ko otroci vstopijo v izobraževalni sistem, saj so takrat veliko bolj dovzetni za poglede iz drugačnih perspektiv, kakor ob zaključku izobraževanja.

Tudi v Grčiji je bil izveden obširen program, ki je od leta 2002 pa do leta 2008 opozarjal na spreminjanje odnosa do spolnih stereotipov v izobraževanju. Program je naslavljal mlade ter mlade odrasle, učitelje in učiteljice na vseh nivojih izobraževanja, ki so se udeleževali tečajev "senzibilnosti edukatorjev" v namen promoviranja enakosti spolov. Program je do leta 2008 dosegel kar 8,250 učiteljev in učiteljic ter kar 89,830 učencev iz 2,645 šol. Tudi grški izvajalci projekta se strinjajo, da spolni stereotipi pripomorejo k neizkoriščenosti potenciala žensk in moških. Poleg tega pa so zaskrbljeni, saj predvsem za dekleta uspešno šolanje ne pomeni netežavnega prehoda na trg dela. Nosilci projekta se zavedajo tudi odgovornosti, ki jo nosi izobraževalni sistem za pripravo učencev in učenk na aktivno participacijo na vseh področjih in nivojih demokratičnega življenja. Zaradi tega izpostavljajo pomembnost vključenosti učiteljev in učiteljic ter drugega osebja, ki dela na področju izobraževanja, v promoviranje enakosti spolov. Namen projekta je, da mladi in njihovi edukatorji prepoznavajo spolno diskriminacijo v šolskem sistemu in se nanjo odzovejo, da se kritično oceni učna gradiva ter način, kako prikazujejo oba spola, saj mladi preko učnih gradiv pridobivajo svoje znanje in da tako mladi kot njihovi izobraževalci, postanejo bolj pozorni na svojo vlogo kot državljani, saj lahko s promoviranjem in udeležanjem koncepta enakosti spolov pripomorejo k demokratični družbi (Katsaridou, 2008, str. 69).

Finska raziskovalka Aapola-Kari (2008) dodaja še nekaj usmeritev za bolj učinkovite spremembe v prihodnosti. Predlaga širši razpon dolgotrajnih ukrepov, ki bi se izvajali na širši strukturni ravni, ne le v osamljenih projektih. Kot pomembno izpostavlja vključenost tako

mladih kot starih na področjih, kjer lahko vplivajo na dogajanje, saj se tako počutijo bolj odgovorne in udeležene v spremembe. Zavzema se tudi za razumevanje širših struktur in mehanizmov moči ter zavzetost moških za udeležnost v spremembah, saj je pomembno, da pri tem sodelujeta oba spola, ne samo ženske. Pomembno je tudi poznavanje in razumevanje vladajočih spolnih stereotipov ter njihovo delovanje na posameznih področjih, sferah, okoljih, saj lahko na ta način preprečimo ali zmanjšamo učinkovanje stereotipov na nas ter jih ne reproduciramo. Avtorica kot dodatne politike na področju šolstva predlaga še vključevanje spolno občutljivih tečajev v izobraževanje učiteljev in učiteljic ter dosledno uvajanje ukrepov enakosti med spoloma v vseh uradnih ustanovah, ki so vpletene v izobraževanje mladih (Aapola-Kari, 2008, str. 75).

1.2.3. Učitelji kot prenašalci ali preoblikovalci spolnih vlog

Od leta 1961, ko je odstotek zaposlenih moških osnovnošolskih učiteljev v Evropi znašal 12,7 %, pa do leta 2015, ko je odstotek zaposlenih moških osnovnošolskih učiteljev narastel le za 1,1 %, je za pedagoški poklic značilna izrazita zastopanost žensk kot osnovnošolskih učiteljic (Santos in Amâncio, 2019). Eurostatovi podatki iz leta 2014 sicer kažejo rahlo drugačno stanje na osnovnošolskem področju, saj je po njihovih podatkih v Evropi 15,3 % zaposlenih moških učiteljev, na srednješolskem področju pa se odstotek zviša na 36,0 % zaposlenih moških učiteljev (Eurostat, 2016). K temu dejstvu veliko prispeva globoko zakoreninjeno prepričanje, da so ženske bolj spretni v skrbi za otroke kakor moški. Kljub visoki zastopanosti žensk v pedagoškem poklicu pa vodstvene položaje še vedno večinoma zasedajo moški. V letu 2015 je bilo na Portugalskem na vodstvenih položajih ravnateljcev ter ravnateljic kar 56,7 % moških ter 43,3 % žensk. Moški se namreč nasprotno kot ženske, v poklicih, kjer dominirajo ženske, srečujejo s steklenim dvigalom, ki jih pripelje do bolj plačanih položajev, medtem ko se ženske v moško dominiranih poklicih srečujejo s steklenim stropom, ki onemogoča njihovo napredovanje (Santos in Amâncio, 2019). Podatki so zelo zgovorni, vendar pa učitelji in učiteljice spolnih stereotipov ter družbeno sprejetih vlog ne prenašajo le skozi reprezentativnost moškega in ženskega spola ter njunih vlog v pedagoškem poklicu, temveč tudi preko njihovih osebnih prepričanj o spolu. Učiteljeva naloga je, da je pozoren na vse možne dejavnike, ki so lahko prežeti s spolnimi stereotipi in prepričanji ter se prenašajo na učence in učenke, na primer na izbiro učbenikov ali učnega gradiva, ki vsebuje večjo zastopanost žensk ter sledi modernejšim spolnim vlogam in ne prikazujejo ženske le v kuhinji. Diskusija z učenci o vlogah učencev in učenk v razredu, kdo lahko kaj postori ter

kako spolni stereotipi vplivajo na medsebojne odnose v razredu, je primer, ki lahko prinese spremembe v razredni skupnosti (Aikman in Rao, 2012).

Če se še malo zaustavim pri izbiri literature oziroma učnega gradiva, ki ga učitelji in učiteljice izbirajo za obravnavo pri pouku, je potrebno poudariti pomembnost izbire gradiva, ki vsebujejo tudi ženske ter moderne spolne vloge, ki veljajo za ženske. Učenci in učenke imajo pri učenju maternega jezika ter pri spoznavanju zgodovine in drugih predmetov veliko priložnosti za branje literature, ki je lahko zelo osebna izkušnja, saj predstavlja odkrivanje in spoznavanje samega sebe preko drugih likov. Ravno to znanje o sebi pa potem osmisli vse drugo znanje, ki ga je učenec ali učenka pridobil/a skozi izobraževanje. Skozi besedila se otroci namreč sprašujejo o sebi, o svetu, o svojem dojemanju sveta ter o njihovem položaju v njem in ravno zato je vsebina teh besedil zelo pomembna (Sobočan, 2010). Učitelj ali učiteljica lahko ustvari veliko spremembo že samo, če ustvari prostor za novejša gradiva.

Vendar pa menim, da ob vse večji pojavnosti fluidnosti spola pri otrocih, to kmalu ne bo več dovolj. Učitelji so že v osnovnošolskem času pomembne druge osebe v življenjih otrok in je zato prav, da so na takšne situacije bolj pripravljeni ter opremljeni z znanjem, ki jih opolnomoči za kompetentno odzivanje. Za doseg takšnega pristopa mora tudi strokovno osebje prepoznavati svoje predsodke ter razumeti sistem, ki deluje na zakoreninjeni privilegiranosti moškega spola. Izobraževanje je namreč del socialne vključenosti, vendar pa so za šole še vedno značilne izključujoče prakse, ki jih srečujemo vsakodnevno, kar je med drugim tudi posledica rigidnosti šolskega sistema. Šolski sistem privilegira skladnost biološkega in družbenega spola ter se boječe poskuša izogniti naslavljanju ter prilagajanju spremembam v družbi. Življenjske realnosti nekaterih učenk in učencev (tudi učiteljic in učiteljev) niso priznane in so izbrisane oziroma prekrite z resničnostjo večinske družbe. Frohard-Dourlent (2016) predlaga, naj učitelji in učiteljice priznajo vplive institucionalnih omejitev na njihove sposobnosti ustvarjanja transformativnih sprememb, naj prepoznajo njihovo vpletenost v sistem, ki temelji na moči in uveljavlja spolno skladnost kot najprimernejšo resničnost, ter naj poskušajo spremeniti pedagoške ter administrativne prakse, ki ustvarjajo heteronormativno šolsko kulturo. S temi priznanji in zavedanji bi učitelji lahko ustvarili prostor za prihod diskurzov, ki bi doprinesli k pogledu iz drugega zornega kota ter prispevali k profesionalnemu razvoju (Frohard-Dourlent, 2016).

Heather Killelea McEntarfer (v Case, 2018) je posebej v ta namen pripravila izobraževalni program za učitelje, kjer se opolnomočijo za delo s transspolnimi otroci ter drugimi člani LGBTQI skupnosti ter so vzpodbujani, da postanejo njihovi zagovorniki in na ta način ščitijo spolno fluidne otroke pred diskriminacijo. Ravno tako kot učitelji in učiteljice

pa tudi strokovni delavci v svetovalni službi šole nosijo odgovornost za vzpostavljanje vključujoče klime na šolah. Transspolni otroci se pogosto soočajo z medvrstniškim nasiljem ali drugačnimi oblikami nasilja. Zaradi negativnih izkušenj, ki jih doživijo v šoli, pa lahko do šole razvijejo odpor ali pa postanejo bolj izpostavljeni možnosti razvoja stisk na področju mentalnega zdravja. Zaposleni v šolski svetovalni službi zaradi svojega strokovnega znanja pomembno prispevajo k dobrobiti učencev in učenk, ki so del kakršnihkoli manjšin. Zatorej je pomembno, da imajo dobro razvite stike s skupnostjo, z zunanjimi organizacijami, ki naslavlja razne člane manjšin, hkrati pa morajo nuditi pomoč ali podporo tudi na družinski ravni ter voditi druge zaposlene pri osvajanju spretnosti za naslavljanje tem, s katerimi se srečujemo v vsakdanu, vendar se o njih bojimo spregovoriti (Mason, Springer in Pugliese, 2017).

1.2.4. Spolna nediskriminiranost v učilnicah in spoštljivo ravnanje s spolom

Magić in Swieszcz v priročniku o uvajanju razprave o homoseksualnosti in homofobiji v srednji šoli navajata veliko sporočil učencev in učenk, ki so namenjena njihovim učiteljem. Eno od sporočil je navedeno takole: *"Potem so prišle govorilne ure. Prve, ki se jih je udeležila moja mati. Ko je prišla domov, me je takoj vprašala: »Kaj, a si peder?!« Začel sem se braniti, pa nisem ravno daleč prišel. Povedala mi je, da je bila na govorilnih urah, kjer ste ji povedali, da sem večkrat pokazal znake »čudne nagnjenosti«, in da bi bilo dobro, da se posvetujemo s kakšnim specialistom. Povedali naj bi ji tudi, da sošolci prav tako opažajo mojo drugačnost in da je z menoj gotovo nekaj narobe. Sprašujem se, od kod ste si jemali pravico temo, ki je tako zelo občutljiva za mladostnika, predstaviti staršu ne glede na to, kako bi to lahko vplivalo name."* Ravno zaradi takšnih pričanj o občutljivih situacijah je potreben strokoven, nediskriminatoren in strpen diskurz o tematikah, ki se navezujejo na spol in spolno usmerjenost. Avtorica in avtor sicer pišeta o homoseksualnosti, vendar se njuni nasveti lahko prevedejo tudi v okvir spoštljive in nediskriminatorne razprave o spolu na splošno. Podanih je nekaj ključnih napotkov za vse strokovne delavke in delavce v izobraževalnih ustanovah, ki lahko pripomorejo k ustvarjanju nediskriminatorne klime v razrednih ali nastajanju drugačnih skupnostih. Strokovni delavci naj ne bi spolne identitete lezbijk, gejev, biseksualcev in biseksualk ali trans oseb predstavljali kot njihov najbolj pomemben del osebnosti. Spodbujati je potrebno univerzalnost enakosti in dostojanstva med člani skupnosti, namesto da se jih poučuje o konceptih enakosti v smislu navajanja argumentov za in proti. Pomembno je, da strokovne osebe ne dopuščajo kakršnihkoli homofobnih ali diskriminatornih stališč ter da

LGBTQI identitete posameznika ne predstavljajo kot težavne identitete, ki jo mora družba pomilovati. Nasprotno, strokovni delavci lahko osvetlijo doprinos LGBTIQ oseb družbi, obenem pa je pomembno, da se tema naslavlja nekajkrat letno, saj tako pokažemo aktualnost in pomembnost podobnih tematik. Najpomembnejše bistvo pa je, da strokovne osebe homofobne ter podobne diskriminatorne šale ter opazke odločno označijo za neprimerne in nedopustne (Magić in Swierszcz, 2012).

V razredni skupnosti lahko temo soočenja s predsodki, stereotipi in diskriminacijo naslovimo skozi aktivnost. Učencem moramo pokazati, da s pretvarjanjem, da diskriminacija ne obstaja, ne naredimo ničesar proti širjenju stereotipov in predsodkov, temveč dopuščamo širjenje takšnih družbenih pojavov. Učencem torej razložimo, da je splošna nestrpnost resna problematika, ki se odvija in razvija tudi v šolskem prostoru. Z učenci lahko strokovni delavec z metodo možganske nevihte učence vodi v razmišljanje o tem, ali nestrpnost občutijo tudi sami ali bi se jo dalo preprečiti in na kakšen način lahko to naredijo. Pomembno je, da strokovna oseba skozi aktivnost jasno izrazi, da se ljudje na nestrpnost pogosto odzovejo tako, da jo ignorirajo, namesto da bi se ji odločno uprli, obenem pa naj strokovni delavec spodbuja učence, naj bodo bolj pozorni na diskriminacije, saj jih pogosto ne zaznamo, ker se jim nihče ne zoperstavi. Posledično lahko otroci sami pripomorejo k preprečevanju in omejevanju diskriminacije. Skupaj z razredno skupnostjo naj strokovna oseba poskuša izluščiti konkretne strategije preprečevanja diskriminacije ter jih zapiše na tablo ali plakat v glagolski obliki, tako da učenci prejmejo razvidno novo znanje, s katerim si lahko pomagajo, ko se srečajo z diskriminacijo. Aktivnost naj se zaključi s krogom dialogov, kjer učenci podelijo misli o tem, kaj cenijo pri sebi in pri osebi, ki se od njih samih razlikuje (Palomares, 2001).

Zagotavljanje nedikriminiranosti v razredni skupnosti asociira na predpostavke čustveno varne šole avtorice Bluestein (2001). V čustveno varni šoli ali razredu naj bi učenci razvijali in pridobivali občutek pripadnosti, vrednosti in občutek spoštovanosti in sprejetosti. Učenci se v čustveno varnem okolju zavedajo, da se lahko kdaj tudi zmotijo, drugi pa se bodo do njih še vedno vedli spoštljivo. Učenci so v takšnem okolju vođeni, opogumljeni ter imajo občutek, da imajo na voljo vire ne glede na svoje potrebe, ki so lahko različne glede na razvojno, spoznavno ali čustveno raven. Upoštevani so tudi otrokovi individualni viri in spretnosti, otrokom pa so zahteve podane na razumljiv način, spremljajo jih jasna pričakovanja ter varnost pred nepričakovanim kaznovanjem. Otrokom je v čustveno varnem okolju zagotovljena varnost pred trpinčenjem in poniževanjem ter pred telesnimi poškodbami, najsi bo s strani vrstnikov ali odraslih oseb. Zagotovljena je tudi varnost pred predsodki,

sodbami in diskriminacijo na pogladi telesnih značilnosti in splošnega videza ter spolne usmerjenosti ali verske pripadnosti. Najpomembnejše pa je, da čustveno varna šola zagotavlja učencem svoja čustva in mnenja, ki jih lahko izrazijo brez strahu pred obtožbami s strani drugih. Vendar pa koncept čustveno varne šole ne velja le za otroke, temveč tudi za učitelje, kar je inovativna posebnost, ki izraža skrb za vse udeležence v izobraževalnem prostoru. Poleg naštetih dejavnikov, ki veljajo za otroke, avtorica predlaga še nekaj dejavnikov posebej za odrasle. Navezujejo se na spoštovanje strokovne presoje, upoštevanje in spoštovanje prispevkov sodelavcev, občutke vključenosti med procesom sprejemanja odločitev, ki vplivajo na njihovo sposobnost učinkovitega delovanja, spoštovanost in podpore s strani ministrstva, politike ter skupnosti. Ključen je kritičen pristop do vsebine in nadzora, ki učitelje običajno usmerja med poučevanjem in se osredotoča na odnosno dimenzijo učenja, ki soustvarja večjo pripravljenost za sodelovanje, tako na strani otroka kot učitelja (Blustein, 2001).

Nedavno, leta 2014, je bila izvedena raziskava na Norveškem, kjer so raziskovalci med 997 srednješolci raziskovali vpliv metode petih "C-jev" v šoli na pozitiven razvoj mladih. Koncept pozitivnega razvoja mladih namreč upošteva dvosmerno povezavo med razvojem posameznika ter njegovim okoljem. Koncept namreč zagovarja stališče, da posameznikovo okolje vpliva na hitrost razvoja, smer razvoja ter končni rezultat posameznikovega razvoja. Pet "C-jev" predstavlja "*caring*" oziroma empatijo, skrb za druge, "*character*" oziroma moralen občutek kaj je prav in kaj narobe, "*competence*" oziroma kompetentnost na področju učenja ter socialnih veščin, "*confidence*" oziroma splošno pozitivno samopodobo ter samovrednotenje ter "*connection*" ali pozitivno, vzajemno prispevno vez med posameznikom ter v tem primeru izobraževalno ustanovo. Če na metodo petih "C-jev" pogledamo skozi koncept pozitivnega razvoja mladih, le ta predpostavlja, da v primeru uravnovešenja individualnih moči oziroma sposobnosti ter sredstev v okolju posameznika, ki vzpodbujajo zdrav razvoj, obstaja verjetnost za razvoj petih "C-jev" skozi proces individualnega razvoja. Vendar pa koncept pozitivnega razvoja mladih poudarja tudi pomen opolnomočenja mladih na različnih področjih, saj lahko sami pomembno prispevajo v svoj življenjski kontekst, namesto da v njem le živijo. Eden od teh področjih je šolsko področje, kjer mladi preživijo veliko svojega časa. Koncept je torej že sam po sebi zanimiv, saj spodbuja opolnomočenje mladih v njihovih trenutnih življenjskih obdobjih, poleg tega pa v njihovem okolju upošteva tudi perspektivo spola. Priznava namreč, da se mladi na splošno v življenju ter v šolah srečujejo s splošno veljavnimi spolnimi vlogami, kar pomeni, da ima spol vpliv na to, kako

mladi izkusijo njihovo življenjsko okolje. Vloga spola pa se potencira skozi kulturne dejavnike ter skozi edukacijski sistem, kar lahko vpliva na posameznikovo dobrobit.

Rezultati norveške raziskave so pokazali, da so na splošno dejavniki, kot so skrb, moralnost, kompetentnost, samozavest ter povezava med posameznikom in ustanovo, v perspektivi opolnomočenja v šoli in zadovoljstva v šoli bolj pomembni sodelujočim srednješolkam kakor srednješolcem. Rezultati posredno opozarjajo tudi na dejstvo, da občutenje opolnomočenja na šolskem področju lahko vpliva na individualni razvoj ter na občutek zadovoljstva v šoli. Poleg tega raziskava osvetli tudi vlogo učiteljev ter učiteljic, saj jih predstavi kot osebe, ki imajo največ vpliva na učenčevo dožemanje šolskega okolja ter njihovega dobrega počutja v šoli. V končnih rezultatih pa je bilo opaziti tudi nekaj razlik med spoloma v povezavi s petimi "C-ji". Srednješolke so namreč namenile več pozornosti povezavam med skrbjo, moralnostjo ter opolnomočenostjo v šolskem okolju ter zadovoljstvom v šoli. Srednješolci pa so izražali več samozavesti kakor srednješolke. Avtorji ta rezultat povezujejo z dejstvom, da so mladostniki najbolj usmerjeni v vprašanje, kako bodo obravnavani v prihodnosti. Oba spola v razvitih državah naj bi bila deležna enakih priložnosti, pa vendar kulturne norme ob vstopu v adolescenco ter smernice, ki jih mladi ponotranjijo s strani učiteljev, staršev in medijev, prinašajo dvojno sporočilo, da imajo ženske enake priložnosti kot moški na področju doseganja visokih ciljev, čeprav jih zahvaljujoč socialnim primerjavam in diskriminacijam nimajo. Rezultati raziskave pa se od starejših raziskav razlikujejo v tem, da ni bilo opaziti velikih razlik med spoloma pri ocenjevanju kompetentnosti (Årdal, Holsen, Diseth in Larsen, 2018).

2. Problem

Do ideje za raziskavo, ki bi prepoznavala vlogo spola v osnovni šoli, sem prišla ob zaključevanju diplomskega dela, kjer sem raziskovala medgeneracijsko razumevanje spolnih vlog in vpliv spolnih vlog na vsakdanje življenje. V diplomski nalogi sem oblikovala predloge za delo v prihodnosti in prišla do spoznanja, da je potrebno ozaveščati o diskriminaciji na podlagi spola, zelo je pomembna spolno nestereotipna vzgoja ter spodbujanje k enakovrednosti med spoloma na vseh področjih (Pišek, 2018). S strokovnega vidika pa je pomemben tudi ustrezen pristop in jasen odziv strokovnih delavcev na spolno diskriminacijo, kot stroka pa moramo spodbujati tudi vključujoč družbeni diskurz o spolu, spolnih vlogah ter o diskriminaciji na podlagi spola, kar pa bo posledično pripeljalo do generacijskega prispevka k preoblikovanju tradicionalnih spolnih vlog. Ker pa je ta problem tako zelo zakoreninjen, je najbolj smiselno, da pričnemo pri otrocih, ki še niso toliko obremenjeni s spolnimi vlogami. Pomembno je tudi ozaveščanje in razvoj strokovnih izhodišč za tisto stroko, ki je največ časa v stiku z otroki in ima na otroke tudi največji vpliv, to pa so ravno učitelji in učiteljice, ki za otroke pogosto predstavljajo pomembne osebe v njihovih življenjih.

Pomembno je, da učitelji kot pomembne osebe v otrokovem življenju upoštevajo vpliv spolnih ideologij na njihovo delo in da sami pri sebi ter pri učencih dosledno prevprašujejo ta vpliv. Učitelji morajo biti med učnim procesom aktivno vpleteni v otrokovo uporabo spolnih označevalcev, budno morajo spremljati njihovo razumevanje spola, obenem pa morajo tudi sami pri sebi opazovati, kako v interakciji z otroki uporabljajo spol, saj jim na ta način predajajo sporočila o spolu, kar vpliva na otrokovo zavedanje o spolu (Yelland, 1998).

Menim, da naredi večplastnost raziskavo bolj zanimivo ter omogoči, da na problem pogledamo iz več zornih kotov, zato sem se odločila, da v raziskavo vključim tudi otroke oziroma učence.

Da bi v raziskavo vključila oba vidika, tako učenčevega kot učiteljevega, postavljam sledeča raziskovalna vprašanja:

- Kako otroci opredeljujejo spol?
- Kako otrokom zagotoviti varen prostor pri raziskovanju in izražanju svojega spola?
- Kako spol vpliva na delo učiteljic v osnovni šoli?
- Kako lahko učiteljice doprinesejo k večji enakosti med spoloma že v osnovni šoli?

Zgornja raziskovalna vprašanja imajo v socialnem delu veliko težo, saj je za socialne delavke in delavce pomembno, da kompetentno izvajajo spolno občutljivo socialno delo, kar

pomeni, da prepoznavajo in spreminjajo destruktivne stereotipne vloge ter pričakovanja (Collins, Jordan, in Coleman, 2010). Ugotovitve iz zgornjih raziskovalnih vprašanj bodo tako učiteljem kot socialnim delavcem pomagale pokazati, kako kompetentni so pri izvajanju spolno občutljivega strokovnega dela ter kje lahko svoje kompetence še nadgradijo.

3. Metodologija

3.1. Vrsta raziskave, model raziskave in spremenljivke

Glede na način zbiranja podatkov je raziskava kvalitativna, saj moje osnovno izkustveno gradivo predstavljajo besedni opisi, ki se nanašajo na raziskovalni pojav (Mesec, 2009). Zbrala sem namreč besedne opise mnenj in izkušenj učiteljev o odražanju spola v osnovni šoli, o pedagoški dejavnosti učiteljev v povezavi s spolom, o spolni občutljivosti ter o uspoljenju v šolskem sistemu. K dodani vrednosti raziskave pa doprinesejo še risbe prvošolcev, ki jih v analizi besedno analiziram. Kvalitativna oblika raziskave mi je omogočala, da sem se med pogovorom z učiteljicami osredotočala na raziskovalne teme, obenem pa je bila varovalni dejavnik, preko katerega sem ohranjala nevtralnost vprašanj, da učitelji intervjuja ne bi zaznali kot nestrinjanja z njihovim načinom dela. Glede na odnos do neposrednega izkustvenega gradiva je raziskava empirična, saj sem zbrala novo, neposredno izkustveno gradivo preko spraševanja, obenem pa sem pridobila tudi unikatne umetniške izdelke otrok (Mesec, 2009). Izkustveno gradivo k raziskavi doprinaša stvarno sliko praktičnega dela v današnjem strokovnem prostoru, kar predstavlja iztočnico za razmišljanje o tem, koliko se učitelji sploh zavedajo svojega vključevanja spola v učne procese ter vpliva na otroke. Obenem pa raziskava zagotavlja tudi pogled iz otroške perspektive, ki je v mnogih raziskavah zanemarjen. Glede na stopnjo v procesu spoznavanja je raziskava eksplorativna, saj predstavlja uvod v spoznavanje področja problematike (Mesec, 2009).

3.2. Raziskovalni instrumenti in viri podatkov

Podatke sem pridobivala s spraševanjem, vir podatkov pa so bila tudi ročna dela otrok in sicer risbe. Vprašalnik za intervjuje z učiteljicami je delno standardiziran in je služil kot vodilo za izvedbo intervjuja. Med samim potekom intervjuja pa sem dopuščala tudi možnosti za podvprašanja s strani učiteljic, obenem pa sem tudi jaz postavljala podvprašanja, ki so poglobila razumevanje tematike. Vprašalnik je dolg približno eno stran, zajema deset vprašanj in podvprašanj na sledeče teme: odražanje spola, pedagoška dejavnost in spol, spolna občutljivost ter uspoljenje v šolskem sistemu. Vprašalnik je anonimiziran, saj ne razkriva identitete sogovornic, vprašanja v njem pa so odprtega tipa (Mesec, 2009). Pred izvedbo raziskave je bil vprašalnik predan v vpogled profesorici Liljani Rihter ter mentorici

magistrskega dela, profesorici Vesni Leskošek. Vprašalnik pa je pregledala tudi mentorica na praktikumu, dipl. soc. del. Lilijana Sulič. Vprašalnik je sogovornice spodbujal k razmišljanju ter refleksiji o njihovih načinih vnašanja vidika spola v pedagoško delo ter vplivanja na učence. Nekatere sogovornice so o takšnih temah razmišljale prvič, nekatere so izkazovale manjše zadrege ob preverjanju razumevanja mojih vprašanj in tematik, nekatere pa so podelile mnenje, da na te tematike niso bile pozorne, zato ocenjujem, da je bil vprašalnik dobro zastavljen. Ročna dela otrok so bila ustvarjena med mojo prisotnostjo v podaljšanem bivanju učencev in učenk. Podala sem jim navodilo, naj narišejo svojo najljubšo igračko, s katero se najraje igrajo.

3.3. Populacija in vzorčenje

Stvarna opredelitev populacije v moji raziskavi so učiteljice ter učitelji in učenke ter učenci v osnovnih šolah. Krajevna opredelitev populacije zajema vse učiteljice ter učitelje in učenke ter učence v Republiki Sloveniji. Časovna opredelitev populacije pa je šolsko leto 2018/2019. Populacija je heterogena, saj zajema informantke ženskega spola, ki pripadajo različnim generacijam ter imajo različne stopnje izobrazbe. Ker časovno nisem mogla izvesti intervjujev z vsemi učiteljicami ter učitelji v Republiki Sloveniji, sem uporabila neslučajnostno, priročno vzorčenje. Ker sem po opravljenih petih intervjujih v prvi triadi prišla do teoretične saturacije, sem se odločila za izvedbo intervjujev v tretji triadi, saj sem predvidevala, da bo tako najbolj opazen kontrast med generacijami učencev. Po opravljenih petih intervjujih v zadnji triadi je prišlo do teoretične saturacije, zato sem tudi na tej stopnji intervjuje zaključila. Prednost so imeli informanti ter informantke, ki so v obdobju opravljanja mojega praktikuma imeli čas ter željo za izvedbo intervjuja. Izkazalo se je, da so se za intervjuje odločale predvsem učiteljice. Z uporabo neslučajnostnega vzorčenja vse enote populacije niso imele enakih možnosti za sodelovanje v vzorcu, zato je ugotovitve niso splošljive na vso populacijo. Neslučajnostno vzorčenje pa je omogočalo stik z informantkami, ki sem jih spoznala že v preteklih letih opravljanja študijske prakse, kar je zagotovilo bolj sproščeno in iskreno izvedbo intervjuja ter doprineslo k kvaliteti pridobljenih podatkov.

Za pridobivanje risb otrok sem ponovno vzorčila neslučajnostno, saj nisem mogla pridobiti risb od vseh učencev ter učenk v Republiki Sloveniji. Za sodelovanje sem prosila razredno skupnost, ki me je v času opravljanja praktikuma spoznala in me je sproščeno

sprejela medse. Tekom podaljšane bivanja so učenke ter učenci ustvarili vsak svojo sliko. Slike sem analizirala iz vidika narisanih igrač glede na spol, uporabljenih barv ter zapisala še druge podrobnosti, ki so ob posameznih izdelkih izstopale.

3.4. Zbiranje podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo od 6. 2. 2019 do 15. 2. 2019. Vsi intervjuji so bili izvedeni v Novi Gorici, pet intervjujev je bilo izvedenih na podružnični šoli Ledine, pet intervjujev pa na matični šoli Milojke Štrukelj v Novi Gorici. Najkrajši intervju je trajal enajst minut, najdaljši pa štiriindvajset minut. Intervjuje v prvi triadi sem izvajala v prazni pisarni šolske svetovalne službe na podružnični šoli Ledine, intervjuje na matični šoli pa sem večinoma izvajala v kabinetih ali praznih učilnicah učiteljev, kamor so me povabili sami. Pred izvedbo intervjuja sem s sogovorniki podelila predviden čas izvedbe intervjuja, da bi zagotovila nemoten potek pogovora. Poudarila sem tudi anonimnost intervjuja ter jim pojasnila, da lahko zavrnejo odgovarjanje na vprašanja, ki jih morebiti ocenijo kot neprimerna ali neprijetna. Od sogovornikov sem pred začetkom vsakega intervjuja pridobila tudi privolitev v zvočno snemanje pogovora za potrebe kasnejšega zapisa intervjuja. Vprašani so v intervjuju aktivno sodelovali, učiteljice, ki imajo bolj razvito zavedanje o spolni občutljivosti ter o spolno kompetentnem delu, so podelile več izkušenj, kakor tiste, ki o tej temi še niso razmišljale. Ob redkobesednosti učiteljic, ki lahko svoje znanje na tem področju še razširijo, sem opazila tudi zagato ob nepoznavanju nekaterih izrazov, zato sem jim ponudila primere, preko katerih so lahko pri sebi preverile, če so se že kdaj srečale s takšno izkušnjo.

3.5. Obdelava in analiza podatkov

Obdelava zbranih podatkov je kvalitativna. Zbrano gradivo sem zapisala po zvočnem zapisu. Pri vsakem intervjuju sem nato zapisano razdelila na posamezne izjave, v katerih sem prepoznala pomembne podatke ter jih oštevilčila. Vsak intervju je deležen svoje črke ter svojega števila izjav. Izjave sem shematizirala v razpredelnico, kjer sem vsaki izmed izjav pripisala pojem. Vsak pojem zato pridobi še kategorijo, kategoriji pa se pripiše nadkategorija, ki sem jih razvrstila v sledeče teme: odražanje spola, pedagoška dejavnost in spol, spolna občutljivost ter uspoljenje v šolskem sistemu. Po zaključku odprtega kodiranja je nastopilo osno kodiranje, v katerem sem pregledala, koliko se ujemajo ali prekrivajo pojmi iz vseh

intervjujev. Po ustrezni razporeditvi vseh pojmov sem zaključila osno kodiranje ter prešla na odnosno kodiranje. V tej stopnji kodiranja sem raziskovala povezave med vsemi obdelanimi podatki ter jih izrazila skozi sheme, ki prikazujejo povezljivost ter razlike v vsaki od glavnih štirih tem. Celotna obdelava podatkov izvira iz kodirnih listov, ki se nahajajo v prilogah.

Tabela 3.1: Primer odprtega kodiranja

8	Ne.	Učiteljica še ni sodelovala s spolno nezaznamovanim otrokom	Odsotnost izkušnje sodelovanja z otrokom, ki je spolno nezaznamovan	Spolna nezaznamovanost	Spolna občutljivost
9	Ne vem, to, kar zdej čutim, js zdej sledim temu, kar se dogaja po svetu in tudi pri nas	Spremljanje dogajanja po svetu	Načini spoprijemanja s situacijo	Usposobljenost	Spolna občutljivost
0	in mislim, da imam razčiščene te zadeve,	Razčiščenost zadev pri sebi	Načini spoprijemanja s situacijo	Usposobljenost	Spolna občutljivost
1	mislim, da bi mi uspelo,	Pozitiven pristop	Načini spoprijemanja s situacijo	Usposobljenost	Spolna občutljivost
2	drugače bi pa iskala pomoč ne.	Ob ugotovitvi nepripravljenosti bi učiteljica poiskala pomoč	Načini spoprijemanja s situacijo	Usposobljenost	Spolna občutljivost
3	Ja, najprej do svetovalne službe, če bi se to dogodilo na šoli,	Svetovalna služba	Šolska svetovalna služba	Viri (po)moči	Spolna občutljivost
4	alpa bi kšnga kolega vprašala, odvisno ne.	Posvet s sodelavci	Sodelavci	Viri (po)moči	Spolna občutljivost

Primer osnega kodiranja:

Tema: SPOLNA OBČUTLJIVOST

- **Spolna nezaznamovanost**

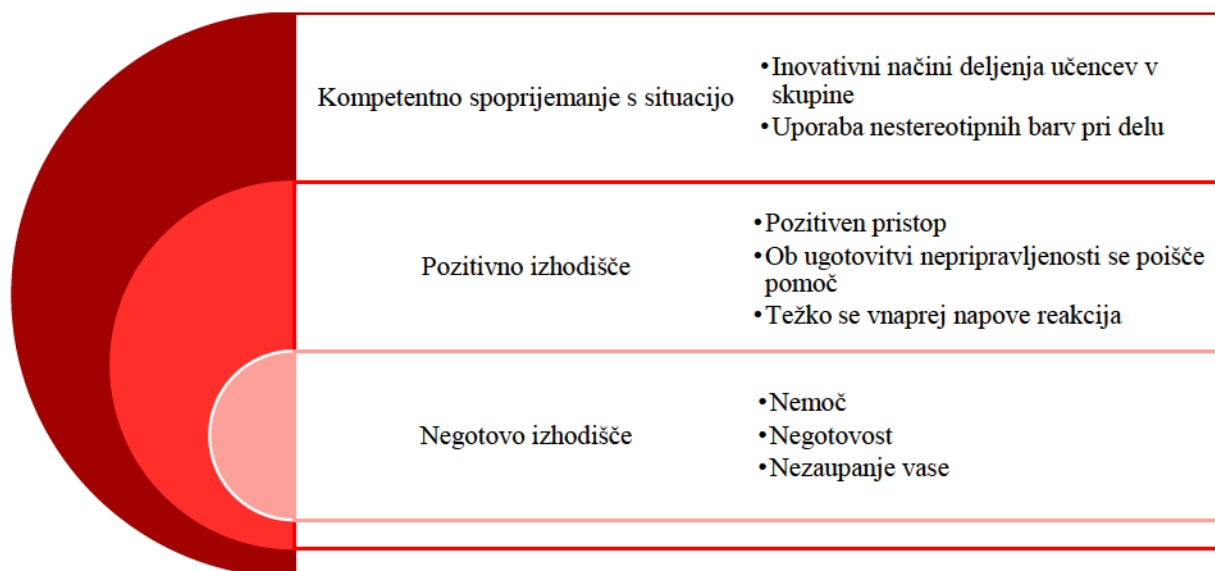
- Prisotnost izkušnje sodelovanja z otrokom, ki je spolno nezaznamovan:
 - Pedagoška zadrega (A67).
 - Učiteljica najprej ni vedela, kako bi reagirala (A68), (J113).
 - Zaradi starosti učenke si niso upali napovedati spola v prihodnosti (A69).

- Učiteljica učenke ni izpostavljala (A70).
- Učiteljica je učenki namenila kompliment (A71).
- Učiteljica je učenki pustila, da se svobodno odloča, kje se bo igrala (A72).
- Učiteljica je učenko naslavljalala kot žensko (A73), (J114).
- Učenka ni izrazila nelagodja ob uporabi ženskega spola zanjo (A74).
- Učenka je sprejemala poimenovanja drugih (A75).
- Sošolci niso imeli posebnih reakcij na učenko (A76), (J124).
- Učenka, ki rada sodeluje pri fantovskih igrah (A77).
- Učenka je sprejeta (A78).
- Otroci niso ozko omejeni (A79).
- Razlaga pojma spolna nezaznamovanost (I48).
- Učiteljica nima predsodkov (I49).
- Fant se je oblačil v žensko (I50).
- Fant je nosil visoke pete (I51).
- Fant je imel žensko torbico (I52).
- Fant je nosil nakit (I53).
- Odprt pogovor s fantovimi zanimanji (I54).
- Naslavljanje fanta v moškem spolu (I55).
- Fant se je družil z dekleti (I57).
- Učiteljica ni zaznavala konfliktov s sošolci (I58).
- V zbornici so se učitelji včasih spraševali o njegovem videzu (I59).
- Učenka je za govor o sebi uporabljala moško obliko (J112), (J115), (J123).
- Učenka je pisno uporabljala moško obliko (J116).
- Učiteljica učenke ni popravljala med govorom, pustila ji je, da se je izražala, kot si je želela (J117).
- Učenka je izgledala kot fant (J118).
- Na plavalnem tečaju učenka ni vedela, katero slačilnico naj uporabi (J119).
- Učenko so povabili v prazen prostor, da se je lahko preoblekla (J120).
- Učenka je obiskovala žensko stranišče v šoli (J121).
- Učenko so naslavljali kot žensko (J122).

- Fantje so si jo želeli v nogometni ekipi, ker je bila dobra v nogometu (J125).
- Odsotnost izkušnje sodelovanja z otrokom ki je spolno nezaznamovan
 - Učiteljica še ni sodelovala s spolno nezaznamovanim otrokom (B63), (C89), (D55), (E37), (F68), (G77), (H61).
 - Posredno zavedanje o otroku, ki je bil spolno nezaznamovan (E41), (E42).

Primer odnosnega kodiranja

Shema 3.1: Načini spoprijemanja učiteljev s situacijo, v kateri sodelujejo s spolno nezaznamovanim otrokom.



4. Rezultati

4.1. Odražanje spola

Uvodna tema intervjuja je bila tema odražanja spola otrok v osnovni šoli. Zanimalo me je, v kolikšni meri se otroci ob vstopu v šolo vedejo spolno stereotipno oziroma v kolikšni meri se spolno stereotipno vedenje opazi v zadnji triadi. Raziskovala sem, ali se otroci poistovetijo s tipičnimi značilnostmi njihovega spola in če se, na kakšne načine se to izraža. Z učiteljicami je stekel pogovor tudi o prestopanju meja tradicionalnega spola pri otrocih, koliko si otroci to upajo storiti ter na kakšne načine. Po uvodu v intervju smo skupaj raziskovale, ali opazijo razlike med učenkami ter učenci ter na kakšen način opažene razlike med spoloma upoštevajo pri svojem delu. Za konec sklopa te teme pa sem s sogovornicami raziskovala še, kako lahko učenci izražajo svoj spol med poukom ali med igro ter na kakšen način jih učiteljice pri tem podpirajo.

Tematika odražanja spola je že na začetku intervjuja prinesla širino pogovora, saj smo spregovorile o spolno stereotipnem vedenju, razlikah med spoloma v učnem procesu, prestopanju meja tradicionalnega spola, o prilagoditvah dela učiteljev in učiteljic ter o načinu izražanja spola učenk in učencev.

Spolno stereotipno vedenje s strani učiteljic v prvi triadi večinoma ni zaznano, saj se s to trditvijo strinjajo, kar tri učiteljice od petih. Z učiteljicami iz prve triade pa se strinja le ena od učiteljic iz tretje triade (G). Učiteljica A iz prve triade svojo trditev, da ni zaznati spolno stereotipnega vedenja, krepi s prepričanjem, da je spolno stereotipno vedenje otrok odvisno od pogovorov, ki jih starši z otrokom opravijo doma, opazila pa sem, da je učiteljica med intervjujem težko poimenovala spolno stereotipno vedenje oziroma se je imenovanju izognila. Nadaljevala je, da v prvi triadi ni opaziti poistovetenja otrok s spolno specifičnimi značilnostmi moškega ali ženske, čemur sta pritrdili še dve učiteljici iz prve triade. Učiteljica A je poudarila le športno področje kot področje, kjer se zgodi spolno nestereotipno vedenje. Učila je namreč učenko, ki je o sebi govorila v moškem spolu, oblačila se je v fantovske obleke in sodelovala pri fantovskih igrah. Spolno nestereotipno vedenje je opazila tudi učiteljica C, ki je navedla albume s sličicami ter igro z vrvicami kot dve skupni točki med učenkami ter učenci. Spolno stereotipnega vedenja ne zaznava niti učiteljica iz tretje triade, ki vodi učence pri izbirnem predmetu priprave hrane. Učiteljica G je opazila, da so fantje bolj spretni pri pripravi hrane kot dekleta, dotaknila pa se je tudi teme predsedanja učencev, saj je

pojasnila, da jih presede, ko je potrebno zagotoviti mir v razredu, odločilni dejavnik pa ni spol, torej lahko se zgodi, da skupaj sedijo učenci istega ali nasprotnega spola (v mojem času obiskovanja osnovne šole je predvsem v nižjih razredih veljalo prepričanje, da sedenje ob učencu nasprotnega spola pomeni kazen). Če pa učenci izrazijo posebno neprijetnost ob presedanju, učiteljica to poskusi upoštevati. Tudi učiteljica I je navedla kuhanje kot sodobni dejavnik spolno nestereotipnega vedenja oziroma kot dejavnost, kjer ne opazi spolno stereotipnega vedenja. Izpostavila je tudi občudovanje do staršev, ki ne udejanjajo ter poglobljajo spolnih stereotipov pri vzgoji svojih otrok. Pri otrocih pa je opazila vedno večje sprejemanje nestereotipnosti.

Tri učiteljice od petih iz prve triade pa se strinjajo, da je spolno stereotipno vedenje opazno predvsem v času igre. Učiteljica C pri učenkah opaža igranje s punčkami (s čimer se strinja tudi učiteljica D) ter da imajo učenke po navadi roza in bleščeče stvari, da imajo razne torbice in rade nosijo nakit, medtem ko pri učencih opaža igre z avti, roboti, vrtavkami (kar opaža tudi učiteljica D). Učiteljica C spolno stereotipno vedenje opaža tudi v načinu reševanja konfliktov, učiteljica D pa pri učenkah opaža veliko igranja s plišastimi igračkami ter zbiranje nalepk, pri učencih pa zaznava igro s kockami. Učiteljica E je opazila, da učenci ne želijo pospravljati ali opravljanje določenih opravil, saj naj bi le ta pripadala učenkam. Ista učiteljica se skupaj s tremi učiteljicami iz tretje triade strinja, da je več spolno stereotipnega vedenja opaziti v tretji triadi. Učiteljici F in H se strinjata, da je spolno stereotipno vedenje opazno v vedenju učencev in učenk v tretji triadi. Učiteljica F se pri državljski vzgoji in etiki o stereotipnih in predsodkih pogovarja z učenkami in učenci. Učiteljica G pa opaža, da se učenke in učenci posedajo po spolu, ona pa jih pogosto razsede, pri čemer opazi, da se je učenkam in učencem nerodno posesti mešano po spolu, če pa jih ona razsede mešano po spolu, jim to ne predstavlja težav. Učiteljica H navaja, da opaža posmehovanje, obrekovanje med učenkami in učenci, da učenci učenkam nagajajo in jih tako posredno osvajajo, kar je splošno poznan spolni stereotip, ki je eden izmed najbolj nevarnih, saj ženskemu spolu sporoča, da je nasilno nadlegovanje znak zaljubljenosti. Učiteljica I pa je spolno stereotipno vedenje zaznala med pogovorom z učenci in učenkami o domačih opravilih, predvsem pri pospravljanju. Likanje je na primer ena od dejavnosti, ki še vedno pripada ženskam. Učiteljica navaja, da opazi poistovetenje s tipičnimi značilnostmi spola tako učenk kot učencev, vendar pa to ni splošno pravilo. Učiteljica J navaja, da zaznava tipične učenke in tipične učence, priznava pa tudi obstoj netipičnih učencev in učenk, vendar so v manjšini. Tipične učenke je navedla kot "okrancljane", imajo pobarvane nohte, pazijo, kako so oblečene, peresnica se jim ujema s torbo in v šolo prihajajo z urejenimi frizurami. Kot tipične

učence pa navaja fante, ki igrajo nogomet, posledično opaža tudi izrazit športen pristop do določenih situacij. Učiteljica zelo barvito opiše hierarhijo, ki jo opaža v razredu, hierarhija je namreč vezana na športne sposobnosti in učno uspešnost posameznikov. Navaja, da so dekleta večinoma v skupinah in so svojim skupinam zelo zvesta in medse težko sprejmejo nove članice. Zelo malo je mešanih skupin po spolu oziroma obstajajo, če se določeni skupini pridruži otrok, ki nima druge družbe. Otroci naj bi druženje med seboj prilagajali glede na dejavnost. Pri plesu na primer jih mora učiteljica spodbuditi v mešane pare po spolu in takrat se organizirajo v stalne pare in se ne mešajo med seboj v nove kombinacije. Če želi učiteljica vzpodbuditi nastanek novih parov, naleti na neugodje in na neodobravanje. To je jasno izrazil učenec, ki ga je posedla poleg učenke. Jasno je pokazal, da zraven nje ne želi sedeti, čeprav za to med pogovorom z učiteljico ni izrazil tehtnih razlogov. Učiteljica pove, da se takšna nesoglasja včasih rešujejo tudi tako, da učenci pošljejo svoje starše v šolo z namenom, da oni z učitelji razrešijo nastalo situacijo, brez prisotnosti učenke ali učenca. Učiteljica zaključi s trditvijo, da imajo več kot očitno učenke in učenci svoje predsodke, ki se jih držijo.

Učiteljica C je zaznala podobna vedenja kot učiteljica J, vendar jih je označila kot poistovetenje deklet s tipičnimi značilnostmi žensk. Učiteljica je opazila, da so učenke zelo hitro jezne ena na drugo in da se pogosto "tožarijo". Pri dekletih zaznava tudi močno prisotnost čustev, glede na njeno razlago tekom pogovora pa se zdi, da te značilnosti tudi sama povezuje s tipičnimi značilnostmi deklet, kar lahko povežem s stereotipiziranjem. Učiteljica E pa opaža, da se rade igrajo princeske.

Učiteljica C je navedla tudi dejavnike, kjer opaža poistovetenje fantov s tipičnimi značilnostmi moških. Učenci po njeni pripovedi zelo hitro fizično obračunajo ter izkazujejo manj čustev kot učenke, na podlagi te izjave pa lahko sklepam, da učiteljica fizičnega obračunavanja ne prepozna kot izkazovanja čustev, ki jih otroci očitno še ne znajo nadzorovati in bi morda potrebovali nekoga, ki bi jih tega naučil. Fantje po mnenju učiteljic konflikte rešujejo bolj samostojno, čeprav jih učiteljice bolj pogosto opazujejo, saj morajo preprečiti fizično obračunavanje med učenci. Učiteljica E pa je kot poistovetenje fantov s tipičnimi značilnostmi moških navedla igranje nogometa, igro z avtomobili, učiteljica F pa jim je pripisala nagajivost, čeprav priznava, da niso vsi učenci nagajivi.

Učiteljica F je za zaključek izrazila poistovetenje z značilnostmi nasprotnega spola, saj opaža, da so nekateri učenci bolj nežni, nekatere učenke pa bolj močne.

Učiteljice zaznavajo razlike med spoloma v učnem procesu. Tiste učiteljice, ki so navedle da med spoloma ni razlik, so pravzaprav navajale aktivnosti, kjer se učenci po spolu ne razlikujejo, na primer: tako učenke kot učenci se udeležujejo delavnic o spolnosti. Edino

učiteljici A in E trdita, da razlik med spoloma v učnem procesu ne opazita. Učiteljica A navaja, da jih ni opazila niti pred dvajsetimi leti, učiteljica E pa meni, da lahko vsi učenci ter učenke počnejo vse ne glede na spol in jih sama tudi ne želi ločevati po spolu. Kot sem omenila, pa so druge učiteljice navajale skupne aktivnosti spolov. Povedale so, da se tako učenci kot učenke udeležujejo delavnice o spolnosti, učiteljica I pa opaža, da otroci (ne glede na spol) ne želijo pospraviti za drugimi in predvideva, da so se tega navadili doma, saj najbrž starši pospravljajo za njimi.

Učiteljice navajajo več opažanj o značilnostih deklic in dečkov, ki se v veliki meri skladajo s spolno stereotipno podobno o značilnostih žensk in moških. Učiteljica A meni, da učenci pokažejo svoje znanje na drugačen način kot učenke, učiteljica B dodaja, da so učenci bolj praktični, spretni, učenke pa naj bi bile bolj ukalupljene ter večje perfekcionistke, pri učencih je perfekcionizem redko opažen. Učiteljica C posebno poudarja, da opaža razlike med spoloma v učnem procesu, v pogovoru z učenkami mora namreč več utemeljevati, opaža, da so učenke oblikovane v skupine, da se mora z njimi več pogovarjati, saj jih je po navadi več vpletenih v določeno situacijo. Z učenci pa opravlja bolj individualne pogovore, saj fantje bolj samostojno rešujejo konflikte, zato pri njih ne potrebuje toliko časa za utemeljevanja. Tudi učiteljica D opaža razlike med spoloma v učnem procesu med reševanjem konfliktov. Strinja se z učiteljico C, da učenci konflikte rešujejo na fizičen način, opaža pa, da učenke "tožarijo" druga drugo, ter da je pri učenkah vpletenih več čustev kakor pri učencih. Ponovno me ta trditev pripelje do opažanja, da učiteljice fizičnega obračunavanja ne razumejo kot neobvladovan izbruh čustev, temveč fizičnega obračunavanja sploh ne povezujejo s čustvovanjem. Po drugi strani pa naj bi bili učenci bolj živahni od učenk. Razlike opažajo tudi v tretji triadi. Učiteljica F navaja, da učenci pri pouku ne sodelujejo, posebno je izpostavila, da določen učenec pri pouku preklinja, kar jo še posebej moti. Pri učenkah ne opaža takšne apatičnosti, kot jo opaža pri učencih. Učiteljica G pa je opozorila na to, da učenke po navadi v sedmem razredu dobijo prvo menstruacijo. Posebej v ta namen imata s socialno delavko sklenjen dogovor, ki ga podelita tudi z učenkami ter jih obvestita, da lahko k njima kadarkoli pridejo po vložke. Učiteljica pri tem izpostavi, da je učenkam mnogokrat nerodno priti in vprašati za vložke, zato ponje pošljejo svoje sošolke. Razlike opaža tudi pri svojem predmetu, ko se pogovarjajo o razmnoževanju pri živih bitjih, predvsem pri živalih, kasneje pa pogovor nanese tudi na spolnost. Ta tema je v šestem razredu vsem še zelo smešna, v sedmem razredu pa jo učenke že resno spremljajo, medtem ko je fantom neke do konca sedmega razreda še vedno zabavna. Proti koncu sedmega razreda ali v osmem razredu pa se lahko z učenkami in učenci o tej tematiki že resno pogovarja. Sicer na začetku naleti na

odgovor, da učenke in učenci že vse vedo, vendar se po določenem času sprostijo in priznajo, da imajo prostor za izboljšavo svojega znanja. V šestem razredu pa učiteljica potrebuje nekaj ogrevalnih uvodnih misli, da lahko pogovor lepo steče. Učence in učenke je pogosto strah, da bi učiteljica njih spraševala o spolni aktivnosti in jim je zato neprijetno, ko pa spoznajo, da se ne bodo neposredno pogovarjali o spolnosti, se sprostijo. Učiteljica pa je opazila, da je bilo nekaterim dekletom na delavnici, ki jo je izvajala zunanja organizacija, zelo neprijetno, pravzaprav se jim je natikanje kondomov prav gnusilo. Učenci pa so se s situacijo spopadali tako, da so jo vzeli kot zabavo in so se iz delavnice "delali norca". Učiteljica sicer opaza razlike o pripravljenosti na pogovor o spolnosti tudi glede na generacije, odločilen dejavnik pa so tudi zunanji izvajalci, saj učencev ne poznajo tako dobro in je zato izvajanje delavnice lahko ovirano. V tej situaciji je opazila, da je bilo še posebno neprijetno učenkam, ki prihajajo iz drugih držav in so se priselile v Slovenijo, pri njih opaza višjo stopnjo zadržanosti. Učiteljica je želela delavnico zaustaviti, vendar je ni, po opravljeni delavnici pa se z učenkami ni pogovarjala o doživetem, saj jih ni želela ponovno postavljati v neprijeten položaj.

Učiteljica H pa pri svojem predmetu opaza, da učenke moti, da so navodila za reševanje nalog ali besedila v moškem spolu, vendar pa je nikoli niso prosili, naj v kontrolni nalogi na primer zapiše navodila v obeh spolnih slovničnih oblikah, pa tudi učiteljica nima navade pisati navodil v obeh spolnih slovničnih oblikah. Včasih mora učiteljica posebej opozoriti, da navodila, ki so sicer zapisana v moški slovnični obliki veljajo za oba spola. Učiteljica I pa opaza večjo marljivost učenk, čeprav istočasno navaja tudi dejstvo, da včasih ravno učenke za seboj pustijo večji nered kakor učenci, kar asociira na stereotipno prepričanje, da bi morale biti učenke bolj marljive pri pospravljanju kakor učenci. Učiteljica J pa opozori na različne standarde ter izvedbo vaj pri športnih aktivnostih. Tam namreč veljajo tudi različni ocenjevalni kriteriji za ženske in moške, obenem pa so predvideni tudi različni rezultati, čeprav tako učenke kot učenci presegajo predvidene rezultate, ki so predpisani za njih. Obenem pa dodaja, da so učenke bolj urejene v odnosu do šolskih obveznosti kot učenci, ter da so bolj spretni pri gospodinjstvu, učenci pa pri športu. Te spretnosti povezuje z dejstvom, da so mestna šola, kar pomeni, da se učenke priučijo gospodinjstvih opravil, ker imajo to možnost, učenci pa se ne morejo priučiti zunanjih opravil (npr. vrtnih opravil), zato se usmerijo v šport.

Prestopanje meja tradicionalnega spola se dogaja preko igrač, čustvovanja, normalizacije, barv ter drugih dejavnikov. Učiteljice B, D, J in G so opazile, da se otroci igrajo z igračami, ki niso spolno stereotipne za njihov spol (učenci na primer zbirajo nalepke), ter da so učenke bolj pogumne pri izposojanju igrač od učencev in to tudi pogosteje naredijo kakor učenci.

Učiteljica C navaja, da kakšen učenec izrazi več čustev (s čimer se strinja tudi učiteljica F), čeprav se ji zdi to bolj značilno za učenke. Obenem pa je opazila, da tudi nekatere učenke rešujejo konflikte na bolj fizičen način, tako kot to počno učenci. Učiteljica F iz tretje triade pa je opazila, da v primeru učenčevega izkaza čustev le ta potem trpi obrekovanje v skupini, učiteljica pa izražanje čustev s strani fantov normalno sprejme, tudi če to pomeni, da se pred njo v zasebnosti zjočejo, saj si takšnega izražanja čustev po navadi pred skupino ne upajo. Učiteljici D in E pa se strinjata, da poteka nekakšna normalizacija, saj menita, da so meje med spoloma zabrisane, da ni posmehovanja med učenci in učenkami zaradi prestopanja mej spolov, učiteljica D pa priznava, da je zasmehovanja najbrž več v višjih triadah. Učiteljica J trdi, da lahko vsak posameznik postane dober na področju svojega zanimanja. Učiteljica G opaza, da sedaj barve niso več tako zelo določene za vsak spol posebej. Pod druge dejavnike pa sem uvrstila opazanje učiteljice H, saj je zaznala prestopanje v stranišča, ki so označena za drugi spol, ter opazanje učiteljice J, saj meni da učenci vstopijo v skupino, kjer so pretežno učenke ali učenci drugega spola, ker nimajo druge družbe.

Učitelji se glede na opažene razlike odzivajo s prilagoditvijo svojega dela. Učiteljica A na primer uporablja veliko diferenciranja med učenci na splošno, saj sledi napredku učencev ter jim zastavlja naloge, ki ustrezajo znanju učenk in učencev, torej uporablja različne nivoje zahtevnosti nalog. Učiteljica B se nagiba k individualnosti, saj meni da moraš otroku pustiti svojo pot, na kateri lahko otroka le spodbujaš in ga opozarjaš. Učiteljica C otroke opazuje, se uči od njih, na opažene potrebe pa odgovori tako, da se z učenkami več pogovarja, z učenci pa sodeluje na bolj konkretni ravni, kar kaže na prostor o pridobivanju znanja s področja spolno kompetentnega dela z otroki. Učiteljica D razlike med spoloma upošteva, dokler ne motijo poteka pouka, če pa to postane moteče, pa zagotovi red in disciplino. V tretji triadi pa je učiteljica F zagovornica preverjanja ter vztrajnosti, v skrajnem primeru pa učenca ali učenko povabi na ustni zagovor oziroma ustno ocenjevanje. Učiteljica H svoje delo prilagaja tako, da opozarja, da moška slovnična oblika velja za oba spola ter poskuša izbrati učenko za branje besedila, kjer je zapisana ženska slovnična oblika. Takšen način prilagajanja dela torej kaže na to, da se moškemu spolu prihranijo občutki nelagodja oziroma se prilagodi delo željam pripadnikom moškega spola.

Izražanje spola učenk in učencev poteka na različne načine. Učenci izkazujejo svojo moč, čeprav tej potrebi ne podležejo vsi fantje. Učenci igrajo predvsem fantovske igre, privlačijo pa jih tudi nove dejavnosti, čeprav se jih hitro naveličajo in se želijo igrati po svoje. Učiteljica D je opazila, da učenci med igro prevzemajo vloge z avtoriteto. V tretji triadi učiteljice zaznavajo močnejše reakcije učencev, več kričijo kot učenke, se "petelinijo". Učiteljica G pa

opaža, da so nekateri učenci bolj vključeni v kuhinjska opravila kot dekleta, pri čemer jih tudi sama spodbuja, učenci pa so ji tudi povedali, da nekaterim učencem mame ne pustijo kuhati doma. Učiteljica željo po kuhanju s strani učencev povezuje tudi z vse bolj priljubljenimi kuharskimi oddajami, saj je v njih veliko moških. Učiteljica H pove, da učence včasih skrbi, da bi zaradi moške slovnične oblike v navodilih nalog morali naloge reševati sami oni, učenke pa ne. Opozori tudi na dejstvo, da avtomatsko pretvorijo prebrano poved, ki vsebuje žensko slovnično obliko tako, da ustreza njihovemu spolu in zavračajo branje besedil v ženski obliki. Učiteljica J pa izražanje spola učencev povezuje z igranjem nogometa ter z drugimi "tipičnimi fantovskimi" predmeti, kot so: traktorji, letala, avtomobili, roboti, kopači.

Učenke svoj spol izražajo z lepimi oblačili, igranjem skrivalnic, večjo pripravljenostjo za delo, večjo ustvarjalnostjo pri delu ter z izdelavo več ustvarjalnih izdelkov kot učenci. Učiteljica D navaja opažanje, da učenke med igranjem prevzemajo skrbstvene vloge. V zadnji triadi pa so učiteljice opazile, da so učenke bolj umirjene, da ne kažejo več velikega zanimanja za kuhanje ter da se kuhanju posvečajo le pod prisilo. Učiteljica J učenke povezuje z motivi, kot so: rožice, metulji, psički ter srčki.

Učiteljice menijo, da je izražanje spola najbolj opazno v času igre, za igro pa imajo v prvi triadi v času podaljšanega bivanja veliko možnosti. Če učiteljica vodi dejavnost, so učenci med seboj po spolu po navadi pomešani, če pa se samostojno igrajo, se po navadi ločijo po spolu. Interakcije so med spoloma v času samostojne igre le redko zaznane. V zadnji triadi pa učiteljica opomni na učenca, ki rad kvačka, kar njegovi sošolci sprejemajo, vendar pa je mnenja, da paralelka njegove aktivnosti ne bi tako dobro sprejela, saj je v tisti razredni skupnosti več učencev, ki se ukvarjajo s športno aktivnostjo. Nekateri vrstniki razne nenavadnosti sprejmejo, nekateri pa ne. Izražanje spola je opazno tudi pri umetniških dejavnostih, kot je na primer likovni pouk.

Osebno mnenje učiteljice A o izražanju spola je, da je različnost spolov normalna in se strinja s tem, da si učenci in učenke sami izbirajo, kaj se bodo igrali. Učiteljica B opozarja, da so si generacije med seboj različne in da so bile generacije, ki so si želele igrati le nogomet in so bile res ločene po spolu, pri sedanjih generacijah pa opaža večjo mešanost po spolu. V tretji triadi pa je učiteljica G mnenja, da je veliko odvisno od vzgoje v družini in da priseljene učenke opravljajo več gospodinjskih opravil, učiteljica pa vseeno tudi učence spodbuja k vpletenosti v kuhinjska opravila. Učiteljica I je mnenja, da pri pouku ne potekajo takšne aktivnosti, preko katerih bi lahko učenci izrazili svoj spol.

4.2. Pedagoška dejavnost in spol

Z učiteljicami sem spregovorila tudi o njihovem delu in jih poskušala spodbuditi k razmišljanju, k zavedanju o tem, da se spol neizogibno prepleta v vseh vidikih vsakdanjega življenja tudi v šoli. Najprej sem sogovornice povabila, naj skozi svoje pedagoške izkušnje pogledajo ali opazijo, kakšno vlogo imajo pri soočanju, spoznavanju otrok s spolnimi vlogami, zatem pa sem jih prosila, naj reflektirajo še svojo vlogo pri razbijanju tradicionalnih spolnih vlog. Zatem smo s sogovornicami preverile, ali spol učenca vpliva na njihov način učenja, motiviranja, hvaljenja ter grajanja, učiteljice pa so mi zaupale tudi njihove pristope, ki jih uporabljajo, ko posegajo v konfliktne situacije. Ob zaključevanju te teme sem se zanimala ali se učiteljice z učenci kdaj pogovarjajo o njihovih prepričanjih o spolu, zanimalo me je tudi, na kakšen način načenjajo takšne pogovore, če do njih pride.

Tematika pedagoške dejavnosti in spola je pri učiteljicah vzbudila odgovore, ki so se navezovali na spolne vloge. Odgovore sem razdelila na prvo ter tretjo triado, saj so se med seboj razlikovali že zaradi starosti otrok. Sogovornice so spregovorile tudi o vplivu spola učenek ter učencev na njihovo delo ter o količini pogovorov z otroki o njihovih prepričanjih o spolu.

Spolne vloge so opazne že v prvi triadi. Učiteljica A je povedala, da je odprta za vprašanja, ki zanimajo učence o tej tematiki, hkrati pa je navedla, da so učenci v prvi triadi "na skrivaj" spolno radovedni. Ocenjuje, da se spolna radovednost pojavi od petega pa do sedmega leta starosti. Kar tri učiteljice od petih v prvi triadi se strinjajo, da ne vidijo svoje vloge v razbijanju tradicionalnih spolnih vlog. Učiteljica A to poveže le s kontekstom sodelovanja z enostarševskimi družinami učencev. Navaja, da morajo otrokom zelo občutljivo razložiti razhod staršev, da se učenci ne počutijo, kot da jim zaradi razhoda staršev nekaj manjka v primerjavi z drugimi učenci. Učiteljica pa se z učenci in učenkami odprto pogovarja tudi o istospolnih družinah, učenci naj bi namreč o vseh podobnih temah odprto spraševali, priznava pa, da se o tem pogovarjajo le, če pogovor z vprašanji načnejo učenci. Učiteljica je opazila, da se učenci včasih zmerjajo z besedami, katerih pomena ne poznajo, zato jim učiteljica razloži pomen besed. Tudi pri soočanju otrok s spolnimi vlogami tri učiteljice od petih učiteljic iz prve triade ne vidijo svoje vloge v takšnih situacijah. Učiteljica C se sicer z učenci pogovarja o nosečnosti ter o tem, da je žensko telo prilagojeno nosečnosti, pogovarjajo pa se tudi o vlogi očeta ob rojstvu otroka ter na kakšne načine lahko partnerko razbremeni oziroma pomaga ženski. Vendar pa se prav o ženskih in moških spolnih vlogah v razredni

skupnosti ne pogovarjajo. Učiteljica D meni, da so meje spolnih vlog sedaj zabrisane in da je včasih veljala večja ločenost ženskih in moških opravil. Učiteljica je mnenja, da je tradicionalne spolne vloge mogoče bolj zaznati v višjih triadah, saj v prvi triadi vsi sodelujejo pri pospravljanju, če pa kdo ne sodeluje, naj bi bilo zaradi pomanjkanja volje za sodelovanje in ne zaradi spola.

Učiteljica F iz tretje triade pa meni, da učitelji imajo vlogo pri soočanju učencev in učenk s spolnimi vlogami. Pravi, da na to vpliva že samo dejstvo, da je ona ženska. Namenoma z učenci opravi vajo, kjer morajo igrati vloge v družini. Tokrat je eden od učencev zaigral vlogo ženske in menda jo je odlično uprizoril. Ta delavnica učiteljici služi tudi kot iztočnica za pogovor o stereotipih, vendar pa učiteljica opaza spremembe v načinu življenja in posledično se spreminjajo tudi spolne vloge. Učiteljica obudi spomine, ko je njen oče svoji družini s fizičnim delom priskrbel kurjavo, danes pa na primer tudi moški opravljajo ženska opravila. Učiteljica G meni, da ima učiteljica biologije vpliv na učence pri soočanju s spolnimi vlogami, saj je pomembno, kako jih učencem in učenkam predstavi. Opaža pa, da je med učenci vse manj tabujev ter spolnih stereotipov, meje spolnih vlog pa so vse bolj zabrisane. Učiteljica H je mnenja, da je pomembno domače okolje, saj se po njeno otroci s spolnimi vlogami spoznajo doma, kjer veliko stvari postorijo mame. Zato učiteljica včasih učenke in učence sooči z dejstvom, da mama ne more sama postoriti vsega doma, vendar navaja, da otroci še vedno ločujejo ženska in moška dela, saj ji povedo, katerih opravil oni doma ne opravljajo. Učiteljica tudi v umetnostnih besedilih opaza bolj tradicionalne spolne vloge in le redko se pojavljajo moderne spolne vloge. Učiteljica I je mnenja, da nima posebne vloge pri soočanju učencev in učenk s spolnimi vlogami. Tudi učiteljica I, tako kot učiteljica H, opaza ločenost domačih opravil med učenkami ter učenci, saj izpostavlja, da še vedno velja, da fantje ne likajo. Opaža pa večje razlike pri učenkah in učencih, ki so priseljeni iz drugih držav. Tam je še posebej izrazita naloga učenk, da doma pomagajo pri domačih opravilih, medtem ko učencem ni potrebno početi ničesar. Vendar pa se z učenci in učenkami o drugačnih navadah ne pogovarjajo, prav tako se ne pogovarjajo o tradicionalnih spolnih vlogah. Učiteljica J meni, da nekateri učenci in učenke šele v šoli lahko odkrito vprašajo ali spregovorijo o spolnih vlogah, zato se z njimi pogovarja o odgovorni spolnosti ter o menstruaciji, saj starše včasih hiter prihod menstruacije pri dekletih preseneti in se s hčerkami ne uspejo pogovoriti o menstrualnem ciklu. Mnogokrat mora učiteljica starše nekako pomiriti in jim zagotoviti, da njihova hči ni edina, ki že ima menstruacijo. Tudi učiteljica J je, tako kot učiteljica G, opazila, da se učenke zanesejo na sošolke, če potrebujejo pomoč pri pridobivanju vložkov. Učiteljici se strinjata tudi glede opažanja, da se učenke bolj resno zavzamejo pri

pogovoru o spolnosti, zanima jih na primer, kako spolni odnos poteka, medtem ko učenci teh pogovorov še ne jemljejo tako resno. Učiteljica vidi svojo vlogo v razbijanju tradicionalnih spolnih vlog in spodbuja učence k aktivnosti v gospodinjstvu ter učenke k aktivnostih, ki so povezane z urejanjem okolice hiše. Učiteljica na ta način spodbuja k enakovrednem deljenju opravil ne glede na spol, dodaja še misel, da mora vsak otrok imeti dodeljena svoja hišna opravila, saj mnogokrat opazi, da mame postorijo vse namesto otrok. Opaža, da se nekatere družine skupno organizirajo in počistijo stanovanje ali hišo, medtem ko so nekatere družine bolj tradicionalne in se potem ta tradicionalnost prenaša naprej na otroke skozi vzgojo.

Kar nekaj učiteljic priznava vpliv spola na delo učitelja. Učiteljice B, C in E so navedle, da za učence uporabljajo drugačen pristop kot za učenke, saj vsak posameznik potrebuje svoj pristop. Učiteljici B in C se strinjata, da učenci delujejo bolj tehnično in konkretno, vendar pa učiteljica B poudarja, da lahko učitelj vedno najde skupne teme za oba spola. Učiteljica E meni, da se do vseh otrok vede enako, vendar v naslednji sapi dodaja, da je treba učence bolj "prijet", saj so bolj neposlušni, vendar pa bi tudi učenko bolj "prijela", če bi se vedla tako kot učenci. Učiteljica F iz tretje triade pravi, da poskuša biti enaka do učenk in učencev, vendar mora drugače reagirati na učence kot na učenke. Učenci naj bi namreč situacijo drugače razumeli kakor učenke, kar zanjo pomeni, da mora bolj energično reagirati. Pri učencih namreč opaza drugačno naravo, učenci so bolj neposredni, medtem ko so učenke bolj posredne. Učiteljica H opaza v trenutni razredni skupnosti tipične pridne učenke ter tipične nemirne učence. To pomeni, da učenke za seboj spravljajo, medtem ko učenci pustijo za seboj razmetano. Učiteljica mora za motivacijo učencev porabiti več časa kot pri učenkah, oziroma ji včasih učencev sploh ne uspe motivirati. Najprej poskusi s pogovorom, nato s prepričevanjem in za konec s spodbujanjem, medtem ko učenk ni potrebno spodbujati in motivirati, saj same vedo, kaj morajo narediti.

Učiteljice D, I in J se strinjajo, da spol nima vpliva na njihovo delo, temveč na njihovo delo vpliva karakter učenca. Učiteljica D meni, da je karakter bolj pomemben, saj vpliva na to, kako učenca soočiš s situacijo, kakšno obliko pomoči mu ponudiš in ne nazadnje tudi na to, kako razložiš učno snov. Učiteljica zato enako obravnava oba spola in za motiviranje uporablja enake pristope. Učiteljica G pove, da zavestnega vpliva ne opazi, priznava pa možnost obstoja nezavednega vpliva. Učiteljica I pojasni, da tako za učenke kot učence uporablja enako obliko hvaljenja, to stori z ustno pohvalo ali s pomočjo ročnih gest. Tudi učiteljica J se strinja, da spol otroka ne vpliva na njeno delo, temveč ima vpliv zrelost otroka oziroma otrokova sposobnost razumevanja situacije. Učiteljica tudi pri športni vzgoji ne

ločuje učencev in učenk po spolu, temveč aktivnosti zastavlja mešano ter v vsako skupino vključuje takšne učenke in učence, da bodo lahko skupaj zagotovo opravili zastavljeno nalogo.

Učiteljica A je spregovorila tudi o sedežnem redu ter poudarila, da se učitelji po navadi ne vmešajo v način deljenja skupin med učenci in učenkami pri igri in da se po njeno učenci ne delijo več po spolu, sama jih podpira, da se razdelijo po lastnih željah. V primeru nereda med poukom pa so učenci razsedeni, sedežni red na splošno med poukom po navadi določajo učitelji in si ga učenci ne izbirajo sami po svojih željah. Učiteljica navaja še sedanji položaj klopi, ki ni več klasičen, opaža pa tudi, da učenci mešani sedežni red po spolu lepo sprejmejo.

V primeru konfliktnih situacij imajo učiteljice dokaj сложен način pristopanja. Učiteljica A enako obravnava konfliktno situacijo pri obeh udeležениh spolih, učenca ali učenko najprej pokliče k sebi, z namenom, da vsak od udeležениh podeli svojo zgodbo; najprej jo podeli eden in drugi posluša, potem pa jo podeli še drugi in prvi posluša. Takšen pristop uporabljajo tudi učiteljice B, C, E, G in J. Sledi skupna razprava o dogodku in zavedanje, da sta v konfliktni situaciji vedno udeležena dva, s čimer se strinjata tudi učiteljici B in D. V primeru nasilja seveda učiteljice udeležence najprej ločijo. Učiteljica A situacijo zaključi z vzgojno kaznijo in sicer tako, da učenec ali učenka razmisli, kaj bi lahko lepega storil/a za svojega sošolca. Učiteljica B pa priznava, da vedno manj kaznuje učence in da na situacijo raje pogleda iz humorne perspektive. Tekom konfliktnе situacije pa raje uporablja soočenje udeležениh. Učiteljici B in D se strinjata, da učence spodbujata k samostojnemu reševanju konfliktov. Pristop učiteljice C je uvodoma podoben pristopom drugih učiteljic, razlikuje pa se v tem, da v primerih resnejših konfliktov naredi manjše "sodišče". Učiteljica D rada razišče vzrok konfliktnе situacije, zavzame nevtralen položaj in z učenci podeli, kaj je prav in kaj je narobe. Učiteljica E poišče tudi krivca ter glede na situacijo podeli kazen ali opozorilo.

V tretji tiradi učiteljica F poudari, da je njeno ravnanje odvisno od tega, kakšna je konfliktna situacija, tako kot učiteljici I ter J uporabi umirjen pristop in se pogovori z udeležениmi učenci, pri čemer jih povabi, naj pogledajo na situacijo skozi oči drugih udeležениh. Tudi učiteljici F in H vztrajata na učenju prevzemanja odgovornosti za svoja dejanja. Učiteljica H je pri učencih opazila, da pogledujejo okoli sebe, če jih pokliče k sebi, kakor da bi opazovali, kako bodo na to reagirali drugi sošolci in sošolke. Zaznala je, da so učenci lahko zelo posmehljivi, kar privede do ranjenosti, vendar jo učenci ne pokažejo. Učiteljica I je podelila, da si želi, da bi nadgradila svoje sposobnosti pri reševanju konfliktov, da bi lahko bolj umirjeno pristopila k situaciji. Učiteljica J se v primerih resnejših konfliktov poslužuje tudi pogovora s pričami, nikoli pa ne izpostavlja krivca.

Vsakdo ima svoja prepričanja o spolu, vendar je glede na odgovore učiteljic možno razbrati, da obstaja večja odsotnost, kakor prisotnost pogovora o prepričanjih o spolu. Prisotnost pogovora je namreč vidna samo v tretji triadi in sicer preko subtilnih dejavnosti. Učiteljica H za iztočnico uporabi literaturo, preko katere pogledajo nekdanje spolne vloge, čeprav opaža, da je ta tema učencem zelo nepoznana, nekoliko odmaknjena, saj se osredotočajo na druga dejstva in spregledajo vloge spola. Učiteljica A iz prve triade pravi, da se o prepričanjih o spolu z učenci pogovarja le, če jo sami kaj povprašajo, medtem ko se učiteljice B, E, F, G, I in J strinjajo, da pogovor v razredni skupnosti ne nanese na prepričanja o spolu. Učiteljica B je mnenja, da učenci ne izražajo zanimanja za takšne pogovore, in da je učencem v prvi triadi takšna tematika še zelo smešna. Učiteljici C in D ne čutita potrebe po pogovoru o prepričanjih o spolu v razredni skupnosti. Učiteljica C bi o takšni situaciji v razredu spregovorila, če bi opazila diskriminatorno situacijo.

Učiteljica A v svoje delo vnaša drugačne pogovore. Vsak dan si organizira nekaj časa, da ven iz razreda pokliče učenko ali učenca in jo ali ga povpraša kaj mu/ji je bilo danes v šoli všeč in kaj ne. Obenem učenca povabi, da ji podeli, kaj se je danes novega naučil, vendar tukaj ni vključena nova snov, temveč novo znanje o odnosih ali o čem drugem. Učenci pri tej razpravi zelo radi sodelujejo in povejo, da jim ni všeč uporaba grdih besed ali nasilje med vrstniki, všeč pa jim je, ko se razumejo, ko se lepo igrajo ali če jim nekdo nekaj lepega pove.

4.3. Spolna občutljivost

Med intervjujem me je zanimalo, ali je katera od učiteljic že sodelovala s transspolnim otrokom. Če je do sodelovanja prišlo, me je zanimalo, kako so učenca ali učenko podprle, koliko kompetentne so se počutile v dani situaciji ter če so si v času sodelovanja z učencem ali učenko želele strokovne pomoči. Spregovorile smo tudi o njihovih stališčih o pripravljenosti na sodelovanje s spolno nezaznamovanimi učenci ter o načinih, kako se na takšno situacijo pripravljajo. Povprašala sem jih tudi o načinih, s katerimi spodbujajo učence k spoštljivem ravnanju s svojim spolom ter s spolom drugih učencev ter kako v razredu zagotavljajo spolno nediskriminiranost, če jo je potrebno zagotoviti.

Tema spolne občutljivosti je ponovno vodila v širok spekter odgovorov, saj sem z učiteljicami spregovorila o njihovih izkušnjah sodelovanja s spolno nezaznamovanimi otroci, o njihovi usposobljenosti za takšno delo, o virih pomoči, kamor so se ali bi se obrnili po pomoč v prihodnosti ter o spolni nediskriminiranosti v razredu.

Tri učiteljice od desetih so se že srečale in sodelovale z otrokom, ki je bil transspolen oziroma spolno nezaznamovan. Od treh učiteljic sta se dve s spolno nezaznamovanim otrokom spoznali v prvi triadi, ena pa v srednji šoli, kjer je takrat bila zaposlena. Ti dve učiteljici, ki sta z otrokom sodelovali v prvi triadi, obe opisujeta isto osebo, učiteljica I pa drugega posameznika. Učiteljica A je povedala, da se je ob prvem srečanju s spolno nezaznamovano učenko znašla v pedagoški zadregi. Ne učiteljica A in ne učiteljica J nista vedeli, kako bi se odzvali na situacijo. Učiteljica A dodaja, da je bil eden od dejavnikov začetne nepripravljenosti tudi starost učenke, saj si niso upali napovedati, kako se bo razvijala v prihodnosti. Učiteljica A se je po začetnem obdobju odločila, da učenke ne bo izpostavljala, če je imela na primer lepo majico tako kot druge učenke ali učenci, ji je namenila kompliment, drugače pa ji je svobodno prepustila odločanje o tem, kaj ter s kom se bo učenka igrala. Učiteljica je učenko naslavljala v ženski slovnični obliki, čeprav je učenka zase uporabljala moško slovnično obliko, kar pomeni da se je sama opredelila kot moški. Učenka ob različnih načinih naslavljanja ni izražala nelagodja ali nestrinjanja, temveč je poimenovanja, ki so prihajala iz okolice, sprejemala. Učenci so jo medse lepo sprejeli in nanjo niso imeli posebnih reakcij. Učiteljica pove, da učenci in učenke niso ozko omejeni, in da je bila učenka med njih sprejeta, še posebej rada je sodelovala pri fantovskih igrah. Učiteljica J pa je ob dejstvu, da je učenka o sebi govorila kot o fantu opazila tudi to, da je učenka tudi v pisani obliki uporabljala moško slovnično obliko. Učiteljica učenki uporabe spolnih slovničnih oblik tako med govorom kot med pisanjem ni popravljala, temveč ji je pustila, da se je izražala, kot si je želela. Učiteljica se spomni, da je učenka izgledala kot fant in da je imela na plavalnem tečaju dilemo, saj ni vedela, katero slačilnico naj uporabi, da se preobleče. V šoli je sicer uporabljala prostore, namenjene dekletom, tukaj pa ni bila prepričana, za kateri prostor bi se odločila. Učiteljice so jo zato povabile v poseben prostor, ki je bil še na voljo in je bil prazen, da se je preoblekla. Tudi učiteljica J se spomni, da je bila učenka zaželen v nogometni ekipi učencev, saj je bila v nogometu zelo dobra.

Učiteljica I mi je povedala svojo izkušnjo sodelovanja s spolno nezaznamovanim učencem, čeprav ob postavljenem vprašanju ni točno vedela, kaj jo želim vprašati, po razjasnjenem pojmu pa se je spomnila na učenca, s katerim je sodelovala. Učiteljica je takrat bila zaposlena na srednji šoli in sama zase ocenjuje, da nima predsodkov do učencev in učenk, ki so spolno nezaznamovane/i. Spomnila se je učenca, ki se je oblačil v ženska oblačila, ki je rad nosil visoke pete, imel je žensko torbico ter je rad nosil nakit. Učiteljica je učenca naslavljala v moški slovnični obliki in je z njim pogosto imela pogovore o njegovih zanimanjih. Pogovarjala sta se o njegovem zanimanju do mode ter sledenju modnim

oblikovalcem ter njihovim izdelkom. Učiteljica ni zaznavala konfliktov med njegovimi vrstniki, ki bi po njenem vedenju nastajali zaradi spolnega izraza, je pa slišala, kako so se učitelji v zbornici med seboj spraševali o njegovem videzu.

Ostalih sedem učiteljic še ni imelo izkušnje sodelovanja s transpolnim otrokom.

Z učiteljicami sem spregovorila tudi o tem, koliko se počutijo usposobljene za sodelovanje s spolno nezaznamovanim otrokom. Učiteljica A, ki ima izkušnjo sodelovanja s spolno nezaznamovano učenko, je povedala, da ni imela nobenih skrbi pri opravljanju dela, da pa bi ob morebitnih težavah poiskala dodatno pomoč. Vendar pa ob pregledu situacije za nazaj ocenjuje, da je sodelovanje z otrokom steklo naravno, ne more pa oceniti, kako so učitelji sedaj usposobljeni za takšne primere, saj se je sama usposabljala pred sedemintridesetimi leti. Učiteljica C je omenila, da bi najbrž na začetku potrebovala nekaj časa zaradi elementa presenečenja, zatem pa bi skušala biti občutljiva na problem in bi uporabila pozitiven pristop, s čimer se strinjata tudi učiteljici E in F. Učiteljici D in H menita, da je težko vnaprej napovedati, kako bi se odzvale v takšni situaciji, vendar pa bi tudi onidve v primeru ugotovitve nepripravljenosti poiskali pomoč, čemur se pridružuje tudi učiteljica F. Učiteljici E se zdi, da je na sodelovanje s spolno nezaznamovanim otrokom pripravljena, bi pa spremljala razvoj sodelovanja. Učiteljica F meni, da je del priprav tudi spremljanje dogajanja po svetu ter razčiščenost zadev pri samem sebi. Učiteljica G ugotavlja, da bi v takšni situaciji čutila nezaupanje vase, opaža, da primanjkuje pogovora o takšni tematiki med sodelavci. Tudi učiteljica H se nagiba v tej smeri, saj bi čutila nemoč ter negotovost, meni, da poznavanje teorije še ne zagotavlja, da boš potem kot strokovnjak vedel, kako se kompetentno odzvati. Učiteljica J, ki ima izkušnjo sodelovanja s spolno nezaznamovanim otrokom, je poudarila sprotno učenje iz situacije, pomembnost svobodnega odločanja otroka ter inovativnost načinov, s katerimi lahko učence in učenke razdeli po aktivnostih in pri tem ne uporablja stereotipnih metod, kot so na primer rožnata barva za učenke ter modra za učence.

Viri (po)moči, na katere bi se učiteljice obrnile v primeru, da bi potrebovale pomoč ali svetovanje, so: šolska svetovalna služba, zunanje strokovne službe, literatura, sodelavci, svoja osebna stališča, hkrati pa tudi učiteljice predstavljajo vire (po)moči za starše. V sklopu šolske svetovalne službe so učiteljice omenile psihologinjo (A), socialno delavko (A, D, G), druge strokovne službe, nekatere pa so semkaj uvrstile svetovalno službo na splošno, brez da bi opredelile profil, na katerega bi se obrnile po pomoč (B, C, F, G, I). Učiteljica H je izpostavila pomembno prednost svetovalnih delavk, saj včasih poznajo ozadje zgodb, ki učiteljem niso znane in zato pomagajo pri kompetentnem odzivu na potrebe posameznika. Učiteljica J pa je izpostavila pomanjkanje šolske svetovalne službe na podružnici, kjer je delala v preteklosti.

Učiteljica B bi se obrnila tudi na center za socialno delo, če bi bilo potrebno, učiteljica A pa bi pomoč iskala tudi preko literature. Kar polovica učiteljic se je strinjala, da pomaga tudi posvet s sodelavci ali pogovor v zbornici, učiteljica I pa je mnenja, da je bolj tolerantna od sodelavcev, zato se na njih ne obrača. Pomembna so tudi osebna stališča učiteljic, učiteljica A je izpostavila svoje sprejemanje do istospolnih družin, učiteljica B meni, da je pomoč vedno dobrodošla, saj učitelj ne more biti vedno strokovnjak za vse. Učiteljica J je opazila, da so tudi učitelji in učiteljice lahko pomoč staršem, saj jo je enkrat eden od staršev prišel vprašati, če je z njegovim sinom vse dobro, ker je opazil, da se igra z punčkami. Oče je imel za svojega sina očitno postavljene drugačne kriterije. Učiteljica je očeta pomirila tako, da mu je razložila, da lahko gre za prehodno obdobje ter mu podelila svojo osebno izkušnjo, ki jo je imela s svojim sinom.

Temo sem zaključila s pogovorom o zagotavljanju spolne nediskriminiranosti med učenci in učenkami. Vsi odgovori, ki so povezani z opažanjem potrebe po zagotavljanju spolne nediskriminiranosti, so prišli od učiteljic, ki poučujejo v tretji triadi. Učiteljica F opaza, da učenci po njihovo zaznavajo obstoj dvojnih standardov. Učiteljica se je z učenci pogovorila o njihovi zaznavi, saj so ji izrazili, da se jim zdi, kot da učiteljica učenk ne vidi, ko klepetajo, ter da opazi samo učence med klepetanjem. Učiteljica jim je pojasnila, da se učenke med poukom pogovarjajo tišje, učenci pa na glas, vendar učenci ne prenehajo z izpostavljanjem učenk. Učiteljica H je opazila, da se ena od učenk želi družiti z učenci, oni pa jo odrivajo, je ne sprejmejo medse in jo pošiljajo drugam. Učenci zavračajo pogovor z učiteljico, obenem pa želijo, da se učenka od njih popolnoma umakne. Učiteljica J je opazila obiskovanje straniščnih prostorov, ki so namenjene za nasprotni spol, ob čemer poudari, da imajo učenke in učenci v prvi ali zadnji triadi različne razloge za obiskovanje stranišč, ki so namenjena nasprotnemu spolu. Z učenci je izvedla pogovor o tem, zakaj so garderobe že od tretjega razreda, torej od zaključka prve triade dalje, ločene.

Štiri učiteljice od petih iz prve triade se strinjajo, da ni potrebno zagotavljati spolne nediskriminiranosti v prvi triadi, učiteljica A pa navede, da učencev v prvi triadi ni potrebno učiti, kako spoštljivo ravnati s svojim spolom in s spolom drugih. Učiteljica A je edina od učiteljic prosila za razlago pojma spolna nediskriminiranost. Učiteljici G in I zavzemata stališče, da ni pojava spolne diskriminacije v zadnji triadi.

4.4. Uspoljenje v šolskem sistemu

S sogovornicami sem spregovorila tudi o uspoljenju v šolskem sistemu. Zanimalo me je, ali se učitelji v osnovni šoli soočajo s tematiko spola, če je predvidena v kurikulumu. Raziskovala sem učna gradiva, ki bi posebej nagovarjali dečke ali deklice, za konec pa sem jih povprašala še o njihovem stališču o vplivu šolskega sistema na utrjevanje spola učenk ter učencev.

Po izkušnjah učiteljic s kurikulumom se učenci s temami, ki so povezane s spolom, srečujejo že v prvem razredu (A, B, E, J), tretjem razredu, četrtem razredu ter v višjih razredih oziroma v osmem razredu.

Zelo pogosta dejavnost, ki je izvedena, ko se učenci spoznavajo s temami, povezanimi s spolom, je naravoslovni dan z medicinskimi sestrami, kar potrjujejo učiteljice A, B, G in J. Učiteljica A v prvi triadi opaža, da otroci berejo knjigo z naslovom "Kako smo si različni", učiteljice pa so odprte za vprašanja, ki se porodijo pri otrocih, čeprav je učencem in učenkam iz prve triade še zelo nerodno. Otroci se v prvi triadi spoznajo tudi z razlikami med spoloma, kar tri učiteljice (B, D in G) se strinjajo, da se otroci s tematiko spola spoznajo, ko spoznavajo človeško telo. Le dve učiteljici omenjata tudi pogovor o spolnosti, učiteljica B pove, da se pri pogovoru o spolnosti ali kakšnih vprašanjih poslužuje individualnega pogovora in ne skupinskih razprav, saj mora paziti na izrečeno zaradi interpretacije staršev. Učiteljica C navaja tudi aktivnosti, kot so igra, razredne ure, pravlјice ali predmet Družba in etika, sodelovala pa je tudi v otroškem parlamentu, kjer so se otroci pogovarjali o spolu in so bili za to temo zelo zainteresirani. Učiteljica C vztraja, da pouk v naših šolah ni enakovredno naravnan do obeh spolov, saj ne upošteva karakteristik obeh spolov. Zdi se ji, da so učenke bolj uspešne pri ustvarjalnosti, učenci pa so bolj uspešni pri logičnem razmišljanju. Učiteljica meni, da ni dovolj aktivnosti, ki bi bile namenjene učencem, ki bi jih morali učiti na konkretni ravni, medtem pa je naš šolski sistem napolnjen z ustvarjanjem, branjem in je posledično naravnan tako, da so dekleta bolj uspešna v njem. Učiteljici D in E pa se strinjata, da je tematika spola učencem in učenkam v nižji triadi smešna in zato le redki postavljajo vprašanja, s tematiko spola pa se srečajo tudi med spoznavanjem narave.

V zadnji triadi pa se učenci in učenke s spolom srečajo pri Državlјanski vzgoji, kjer se pogovarjajo o razlikah med ljudmi in naštevajo razlike med spoloma. Ogledajo si kratke video vsebine in učiteljica pove, da učenci v videu prepoznavajo vedenje svojih staršev in se z videom tudi poistovetijo. Pri učiteljici H se učenci in učenke s spolom in slovničnimi

oblikami za spol podrobno spoznajo pri pouku o samostalnikih, ki jim določamo spol. Učenci takrat sodelujejo z različnimi pripombami, saj jih pogosto zmede srednji spol in čas porabijo za zabavo in posmehovanjem učenkam, saj je beseda "dekle" srednjega spola. Vendar učiteljica takšno vedenje prekine in tudi učencem poda primer srednjega spola, ki se navezuje na njihov spol. Učiteljica I z učenci o spolu spregovori posredno, ko govorijo o oblačilih, ki jih nosijo ženske in moški. Omenijo tudi obstoj oblačil, ki jih lahko nosita oba spola. Ponovno v razpravi sodelujejo učenci, ki se nasmihajo ob omembi ženskega spodnjega perila ter zavzemajo stališča, da sami ne bi nikoli oblekli rožnatih oblačil, čeprav veliko odraslih moških obleče oblačila rožnate barve. Učiteljica J se z učenci pogovori o rojstvu, vendar tudi ona opaza, da so nekaterim učencem ti pogovori smešni. Vidno je, da se starši z nekaterimi učenci in učenkami doma bolj odprto pogovarjajo o takšnih tematikah in učenci razpravo spremljajo bolj resno, nekateri pa se v razpravo sploh ne vključujejo. Tudi medicinska sestra jim je na voljo za vprašanja, obenem pa je na listih, ki jih rešujejo, tudi veliko uporabnih informacij ter odgovorov, tako da se učenke in učenci ne potrebujejo izpostavljati z vprašanji, če se ne želijo.

Učiteljice tekom svoje kariere niso srečale učnega gradiva, ki bi posebej naslavljal učenke in učence, so se pa srečale z drugimi vrsti gradiv, ki to vključujejo. Učiteljici A in B iz prve triade sta opazili pesmico za dečke in deklice v Berilu in poročata, da je pesmica učenkam in učencem všeč. Učiteljice iz tretje triade pa so se srečale z bontoni, knjižicami za dekleta, ki jih pošljejo proizvajalci vložkov skupaj z vzorci njihovih proizvodov ter knjigo o spolnosti za punce in fante. Učiteljica H pa je posebej poudarila umetnostna besedila, ki so po njeno bolj namenjena dekletom, saj naj bi bila bolj prilagojena dekliškemu doživljanju.

Polovica učiteljic je eksplicitno poudarila, da se z učnimi gradivi, ki posebej nagovarjajo učenke in učence, še ni srečala, učiteljica G pa poudarja, da v učbenikih ni ločenih vsebin, so samo ločeno prikazani sekundarni spolni znaki v gradivih, kar pomeni prikaz fizičnih sprememb na ženskem in moškem telesu tekom odraščanja in razvijanja.

Vpliv šolskega sistema je pokazal razdvojenost učiteljic. Tri učiteljice od petih učiteljic iz prve triade se strinjajo, da je vpliv bolj opazen pri starejših učencih. Učiteljica C poudari, da feminiziranost poklica vodi v prikrajšanosti učencev v naših šolah, saj fantje svoja zanimanja lahko uresničujejo šele v višjih razredih. Učiteljici E in F pa opazata in priznavata vpliv šolskega sistema na uspoljenje. Učiteljica E pravi, da učitelji morda mislijo, da delajo enako, vendar lahko učenec učiteljev namen razume drugače. Nadaljuje, da na otroke vpliva vse in otroci veliko časa preživijo v šoli, šola pa nosi tudi vzgojni dejavnik. Učiteljice višjih triad izpostavijo tudi ločenost športne vzgoje, drugačnost narave obeh spolov ter delavnice, ki jih

včasih izvajajo ločeno glede na spol. Učiteljica F na primer včasih čuti potrebo po tem, da najprej izvede delavnico z učenkami in nato z učenci, kasneje pa sodelujejo vsi skupaj. Učiteljica G pa je mnenja, da je veliko odvisno od dela učitelja ter njegovega zavedanja enake obravnave učenk in učencev.

Učiteljice A, B in D se strinjajo, da so učenci in učenke v prvi triadi še premajhni, da bi vpliv uspoljenja šolskega sistema lahko prepoznali. Učiteljica A pravi, da o tem v prvi triadi preprosto še ne razmišljajo. Učiteljica G posebej poudari, da načela pedagoškega dela prepovedujejo drugačno obravnavo učencev glede na spol. Učiteljica H pa meni, da dejavnosti niso več vezane na spol, zato predvideva, da šolski sistem ne vpliva na uspoljenje učenk in učencev.

Učiteljici I in J sta neodločeni. Učiteljica I najprej ni vedela, kako bi odgovorila na to vprašanje, kasneje pa je podala svoje mnenje, da spolni stereotipi ne veljajo več. Učiteljica J pa je pri odločanju tehtala različne dejavnike, kot so: način dela učiteljice, spodobnost učiteljevega prilagajanja dela, ozaveščenost učitelja o takšnih tematikah ter vpliv vzgoje na učence, ki jo prinesejo s seboj od doma.

4.5. Risbe učenk in učencev

Učenke	Učenci
Zajček, mucka	Lego kocke
Panda, LOL ljubljenci, dnevnik	Lego kocke, žoga
Žoga, zajček, srček	Vrvica, avto, obrat za avto
Morski konj, zajček, panda, medvedek	Žoga, lego kocke, avto
Konjiček, barbika, LOL punčka	Avto
Barbika, konjiček, LOL punčka, kužek	Avto
Štiri v vrsto	Lego kocke
LOL punčka, LOL ljubljenci, pesek	Štiri v vrsto
Samorog, LOL jajce	Avto, Beyblade
Medvedek, palčke, tabla	Avto
LOL punčka, zajček, sluz	Avto
Človek ne jezi se	
Skupno učenk: 12	Skupno učencev: 11

Učenkam in učencem so bile skupne slednje igrače:

- Žoga (narisana trikrat)

- Igra štiri v vrsto (narisana dvakrat)

Pogostost	Učenke	Učenci
Sedemkrat	LOL igrače	Avto
Štirikrat	Zajček	Lego kocke
Dvakrat	Konjiček Panda Medvedek Barbika	
Enkrat	Mucka Človek ne jezi se Dnevnik Srček Morski konj Kužek Pesek Palčke Samorog Tabla Sluz	Beyblade Vrvica Obrat za avto

Po pregledu vseh slik se je izkazalo, da sta edini stični točki med učenkami in učenci sledeči igrači: žoga ter človek ne jezi se. Žoga omogoča gibalno igranje, medtem ko človek ne jezi se zahteva bolj miselno koncentracijo ter predvidevanje in uči strpnosti ter sprejemanja poraza.

Če številčno povzamem zabeležko ter razdelitev igrač glede na pridobljene risbe učencev in učenk, lahko razberemo, da so učenke narisale veliko več motivov kot učenci. Sicer je potrebno upoštevati, da je sodelovalo dvanajst učenk in enajst učencev, pa vendar se je veliko učenk odločilo narisati več kakor eno najljubšo igračo, čeprav so vsi prisotni prejeli enako navodilo, ki se je glasilo: "Narišite igračo, s katero se najraje igrate.". Igrače, s katerimi se igrajo deklice so ne le številčnejše, temveč tudi zelo raznolike. Od klasičnih iger z punčkami in barbikami, pa do iger z raznimi živalcami. Prisotne so tudi igrače, preko katerih lahko ustvarjamo z rokami (npr.: pesek, sluz) ali pa igrače, ki zahtevajo pisanje (npr.: dnevnik, tabla). Igrajo se tudi z igračkami, ki so koristne za možgansko telovadbo (npr.: palčke, človek ne jezi se).

Učenci pa so bili veliko bolj složni in so narisali manj motivov igrač, s katerimi se najraje igrajo. Prevladali so avtomobili, pripomočki za avto, priljubljen pa je tudi Beyblade, torej je obema igračkama skupno premikanje ter določena hitrost. Še vedno pa so priljubljene tudi Lego kocke, ki so najbolj poznane po gradnji različnih elementov.

Učenke so za svoje risbe večinoma izkoristile več prostora kot učenci, saj so se osredotočile na sredino lista ter risale večje motive kot fantje. Fantje so se tudi osredotočili na risanje v sredini lista, vendar so narisali opaznejše manjše motive igrač kot dekleta. Tako učenke kot učenci pa so se potrudili pri uporabi barv, le nekaj posameznih primerov je bilo narisanih le s črno barvico oziroma svinčnikom, vsi ostali pa so v svoje risbe vnesli raznolike barve.

5. Razprava

Spolno stereotipno vedenje otrok s strani učiteljic v prvi triadi ni zaznano. Učiteljice menijo, da se učenci in učenke v starostnih skupinah v prvi triadi tudi ne poistovetijo s spolno specifičnimi značilnostmi moškosti ali ženskosti. Nasprotno, učiteljice opažajo spolno nestereotipno vedenje, saj sedaj učenke in učenci skupaj zbirajo albume z nalepkami, se igrajo igre z vrvicami, obstajajo pa tudi posamezne učenke, ki rade igrajo nogomet. Tudi v tretji triadi sta učiteljici opazili spolno nestereotipno vedenje, saj so nekateri učenci bolj spretni pri pripravi hrane kakor učenke in do kuhanja izražajo več zanimanja. Mlajša generacija učiteljic v prvi triadi vseeno opaža spolno stereotipno vedenje otrok med igro ter med reševanjem konfliktov. Učenke se igrajo s punčkami in s plišastimi igračami, učenci pa z avtomobili, roboti in vrtavkami. S pričanjem učiteljic mlajše generacije sovпада tudi raziskava, kjer so spremljali učence in učenke pri igri. Učenke se po navadi zadržujejo v skupini, ki jo sestavlja od tri pa do šest učenk, med igro pa v skupini pogosto hodijo naokoli, se pogovarjajo ali smejiijo. Opazili so tudi dekliške pare, kjer članici kot najboljši prijateljici skoraj vse počneta skupaj. Učenke v skupni med seboj vzpostavijo nekakšen krog, gibljejo se skupaj, nagibajo se ena proti drugi med pogovorom, šepetajo si na ušesa in včasih se držijo za roke. Fantje so po navadi v fizičnem gibanju, igrajo košarko, nogomet ali kakšno drugo igro. Med igro gradijo prijateljstva, ki pa niso tako poglobljena oziroma intimna, temveč prispevajo k izboljšanju akcije med igro. Učenci pokažejo svojo moč in si za igro vzamejo več prostora kot učenke ter tudi večkrat izzivajo avtoriteto kot učenke. Učenci včasih tudi prirejajo pravila igre s pomočjo svoje fizične moči; prerivajo se ali kričijo, dokler se ne sporazumejo (Boyle, Marshall in Robeson, 2003).

Učiteljice prve triade predpostavljajo, da je več spolno stereotipnega vedenja možno opaziti v tretji triadi, kar se izkaže za pravilno predpostavko. V tretji triadi je možno opaziti obrekovanje, posmehovanje, nagajanje kot obliko osvajanja, učenci in učenke pa tudi jasno izrazijo mnenja o domačih opravilih, pri čemer še vedno velja, da je likanje žensko opravilo. Mojo pozornost pri prvih odgovorih je pritegnila generacijska razlika med učiteljicami v prvi triadi, saj sta učiteljici A ter B pripadnici starejše generacije učiteljic, medtem ko so sogovornice C, D in E pripadnice mlajše generacije učiteljic. Učiteljici A in B ne zaznavata spolno stereotipnega vedenja, medtem ko ga učiteljice C, D in E zaznavajo. Želim vzpostaviti paralelo med generacijo ter zaznavanjem spolno stereotipnega vedenja, saj sta starejši učiteljici živeli v času, ko je bilo vsakodnevno življenje bolj zaznamovano s spolno

stereotipnim vedenjem in ga morda sedaj zaradi vseh družbenih sprememb ne zaznavata več ali pa mu ne pripisujeta takšne teže. Medtem ko mlajša generacija zaznava spolno stereotipno vedenje, saj je živela v drugem družbenem obdobju, ko se je o spolu in spolnih vlogah več govorilo. Tudi njihove lastne izkušnje so drugačne, zato prej opazijo spolne stereotipe.

V prvi triadi so opazne tudi razlike med spoloma v učnem procesu. Učenke so po besedah učiteljic bolj ukalupljene in so večje perfekcionistke, medtem ko so učenci bolj praktično naravnani. Učiteljice menijo, da so pri soočanju s konfliktno situacijo učenke običajno povezane v skupino, vpletenih je več oseb, pogovor o konfliktu je daljši, vpletenih in izraženih je več čustev, učenke druga drugo zatožijo učiteljicam, učenci pa konflikte rešujejo bolj samostojno, individualno in če jim problema ne uspe razrešiti, se zatečejo k fizičnemu reševanju konfliktov. Te razlike so osnova za razvoj razlik tudi v tretji triadi. Tam učenci pri pouku pogosto ne sodelujejo, izražajo se s kletvicami ali pa so apatični, učenke pa so veliko bolj urejene v odnosu do šolskih obveznosti kakor učenci.

Podoben obrazec se opazi tudi pri pogovoru o spolnosti v razredni skupnosti. Učenke k pogovoru pristopijo bolj resno, pridobivajo informacije, medtem ko učenci v pogovor najprej vstopijo skozi zabavo ali odklon, nato šele skozi šolsko leto razvijejo pripravljenost za resno sodelovanje. Pomembno opažanje učiteljic je tudi, da je za nekatere priseljene učenke delavnica o spolnosti zelo neprijetna izkušnja. Še eno pomembno odkritje je, da učenci zavračajo branje besedil v ženski obliki in da avtomatično besedilo pretvorijo v moško obliko, tako da ustreza njihovem spolu. To kaže na manjšo sposobnost prilagajanja moških, saj je svet, v katerem živimo, pravzaprav moški svet, kjer so moškim na voljo izbire, ki jih lahko sprejmejo. Medtem ko kaže tudi na večjo sposobnost prilagajanja žensk, ki morajo v moškem svetu živeti in preživeti in so glede na svoje življenjsko okolje, iz katerega izhajajo razvile mehanizme, s katerimi si počasi večajo možnosti izbire za kvalitetnejše življenje.

Moško vztrajanje pri svojem spolu ter žensko prehajanje med ženskostjo ter moškostjo je opaziti v izjavi učiteljice, da so učenke bolj pogumne pri izposojanju igrač, ki niso spolno stereotipne za njihov spol. Poleg igrač pa se prestopanje meja tradicionalnega spola dogaja tudi preko zmanjševanja uporabe stereotipnosti barv, odprtega čustvovanja fantov, uporaba ženskega slovničnega spola ter normalizacije odstopanja od tradicionalnih spolnih norm. Izkazalo se je, da se učenci in učenke najbolj spolno stereotipno vedejo v prostem času oziroma v času, ki je namenjen igri, vendar pa je ta čas lahko vstopna točka za pridobivanje novih vzorcev, ki bi presegali spolne stereotipe določenega spola. Menim pa, da je potrebno hkrati tudi spoštovati otrokov čas za igro in raziskovanje, za nestrukturirane dejavnosti, ki spodbujajo njihovo domišljijo ter jih učijo samoiniciativnosti. Zatorej bi bile najbolj primerne

kratke aktivnosti v času pouka, ki skozi kreativnost spodbujajo k odprtosti ter strpnosti otrok ter k sprejemanju vsakega posameznika takšnega, kakršen je. V namen profesionalnega razvoja ter izboljšanja akademske participacije v multikulturnih ter spolno vključujočih učilnicah sta prof. Zozakiewicz ter prof. Rodriguez iz Univerze v San Diegu ustanovila projekt Maxima. Maxima spodbuja participacijo učenk v znanosti, predvsem na področju matematike, tehnologije ter naravoslovnih ved, vendar pa hkrati opolnomoči učitelje in učiteljice za inovativne pristope pri podajanju znanja. Tekom treh let so bili učitelji, ki so bili vključeni v Maximo, prisotni na dvotedenskih poletnih izobraževanjih, med letom so izvajali fokusne skupine po posameznih šolah ter sodelovali v mesečnih srečanjih ter delavnicah. Izsledki raziskave so pokazali, da so se učitelji počutili slišane, podprte in da so dobili priložnost za medsebojno izmenjavo idej ter navezali nove stike. Ustvarjalca Maxime sta namreč poskrbela, da so učitelji med izobraževanji pridobili model, po katerem so lahko delali in ga posledično implementirali v prakso, poleg tega pa so pridobili novo znanje, kako lahko podajanje znanja izvedejo v okviru multikulturalnosti ter spolne vključenosti. Ena od učiteljic je na primer skupaj s svojimi učenci okrasila razred s plakati, kjer so bili prikazani znanstveniki obeh spolov iz različnih kulturnih okolij, ki jih je kasneje dosledno vpletala v učno snov, ki so jo jemali (Zozakiewicz, in Rodriguez, 2007).

Učitelji na opažene razlike med učenci in učenkami odgovarjajo s prilagajanjem svojega dela. Metode prilagajanja zajemajo vztrajanje, opozarjanje, spodbujanje, opazovanje in učenje od otrok, spremljanje napredka učenk in učencev, razvijanje različnih zahtevnosti nalog glede na različne nivoje znanja oziroma diferenciranje ter preverjanje znanja. Glede na zbrane podatke je razvidno, da učitelji prilagoditve ne izvedejo glede na razlike med spoloma, temveč grejo še globlje ter delo poskušajo prilagoditi glede na posameznikove sposobnosti. Dobrodošlo je, da izhajajo iz otrokovih že osvojenih sposobnosti in jih poskusijo nadgraditi, pri tem pa jih tudi motivirajo do uspešne osvojitve znanja. Eden od znakov omogočanja vztrajanja učencev pri svojem spolu pa je učiteljičin ukrep, da ob besedilu, ki je zapisano v ženski obliki pokliče učenko, da prebere besedilo, zato da se izogne učenčevemu pretvarjanju besedila v moški spol. Na zelo poenostavljenem primeru je pokazano, kako moškim omogočamo, da se jim niti ni potrebno učiti prilagajati in da lahko vztrajajo pri svojih izkušnjah, svojem načinu delovanja. Sicer učiteljica to stori z namenom tekočega procesa dela ter ohranjanja miru v razredu, pa vendar bi lahko razvila drugačno ter bolj kreativno rešitev. Na Škotskem so pripravili program profesionalnega razvoja, ki usposablja učiteljice in učitelje za delo v inkluzivnih razrednih skupnostih. Vendar je profesionalni razvoj razumljen kot proces. Učitelj mora namreč razumeti učenje, socialno pravičnost ter postati aktiven

strokovnjak na svojem področju. Temeljna predpostavka razumevanja socialne pravičnosti tega programa je, da učitelji verjamejo, da so sposobni učiti vse učence in učenke. Ta predpostavka se v akcijo prevede na ta način, da se raziščejo težave, s katerimi se učenci srečujejo, vendar v kontekstu učnega procesa, ne pa kot problema, ki tiči v učencu ali učenki. Glavni izziv pri pretvarjanju predpostavke v akcijo pa je, da prepoznane težave in izzivi, s katerimi se učenec sooča, zanj ne predstavljajo steklenega stropa njegovih dosežkov ter učne uspešnosti. Program poudarja, da mora stroka razviti nove kreativne načine sodelovanja z učenci in učenkami ter jih tudi implementirati v prakso, pri čemer se mora pri inkluziji osredotočati na vse učence in učenke, ne pa samo na nekatere (Florian, 2012).

Spol učenci izražajo pretežno med igro, saj ni bilo izpostavljenih načinov, kako lahko učenci izražajo svoj spol med poukom, razen med likovnim poukom, ki ponovno sodi med umetniške dejavnosti. Učenci spol izražajo na način, da igrajo nogomet, izkazujejo svojo moč, kasneje v tretji triadi pa uporabljajo tudi glasovne sposobnosti in včasih zakričijo. Učenke pa svoj spol po mnenju učiteljic izražajo tako, da se lepo oblačijo, so bolj pripravljene za delo in so tudi bolj ustvarjalne, v zadnji triadi pa so bolj umirjene. Zaskrbljujoče je, da se fantje med igro še vedno prevzemajo vloge, ki izražajo avtoriteto, dekleta pa prevzemajo skrbstvene vloge. To sta ena od najpogostejših spolnih stereotipov, ki jasno izražata moško moč ter žensko skrbnost za druge ljudi. Izražanje spola nekatere učiteljice poskušajo podpreti s svojimi osebnimi prepričanji, ki izkazujejo sprejemanje drugačnosti in spodbujanje k aktiviranju tako učencev kot učenk v gospodinjstva ter hišna opravila, vendar pa se spodbujanje le redko pretvori v aktiviranje.

Pogovor o spolnih vlogah v razrednih skupnosti steče le, če učenci in učenke učiteljicam zastavijo kakšno vprašanje na to temo. Morda je ravno pomanjkanje pogovora ter posledično ozaveščenosti o spolnih vlogah razlog, zakaj učiteljice ne prepoznavajo svoje vloge pri soočenju otrok s spolnimi vlogami ali pri razbijanju tradicionalnih spolnih vlog. Učiteljice so namreč povedale, da opažajo spolno radovednost pri otrocih, da jim morajo občutljivo razložiti razveze staršev ali pa jim razložiti istospolne družine ter da se otroci zmerjajo z besedami, katerih pomena ne poznajo. Učiteljice učencem razlagajo tudi potek nosečnosti ter prilagojenost ženskega telesa nosečnosti ter jih hkrati učijo, kako lahko moški po porodu ženski pomaga. Vidim razkorak v mnenju učiteljic, da ne prepoznavajo svoje vloge pri soočenju otrok s spolnimi vlogami ter njihovemu poročanju o vrstah pogovorov, ki se vrstijo v razredni skupnosti. Očitno je, da imajo učiteljice zadržke govoriti o spolnosti in potrebno jih je podpreti, da bodo zmogle odprtega in strokovno vodenega pogovora o tej pomembni temi. Spolno radovednost sicer opazijo, vendar ostaja prikrita, je ne naslovijo direktno ali

indirektno, torej morajo otroci sami pri sebi ustvariti neko mnenje o vprašanih spolnosti in ali se lahko o tem s kom pogovorijo ali ne. Neizrečenost potisne tematiko v oklep skrivnosti, v nekaj, o čemer se ne govori naglas. Lahko se navežem tudi na zmerljivke, ki jih otroci uporabljajo, ki so pravzaprav vezane na spolno usmerjenost posameznikov, saj je tudi to očitno ena od tematik, ki ni naslovljena in če jo otroci spoznajo samo v povezavi z kletvicami, torej z nečim slabim, zaničevalnim, potem tudi iz tega ustvarijo mnenje o drugačni spolni usmerjenosti. Ali pa pogovor o tem, kako lahko moški pomaga ženski po rojstvu. Ravno tako kot ženska postane mama, tudi moški postane oče. Moški ni poleg ženske samo za pomoč, temveč tako nanj kot na žensko pade dolžnost starševstva in ne samo pomoči ženski pri materinstvu. Pogovor, osvetljevanje tem, ki ostajajo zakrite s tišino ali z neizrečenim, je torej pogoj za diskurz, razvijanje strpnosti, razvijanje razumevanja "drugačnosti". Le ena od učiteljic v tretji triadi prepozna svojo vlogo pri soočanju otrok s spolnimi vlogami in se zaveda že samega vpliva svojega spola na celotno situacijo. Z učenci in učenkami naredi delavnico, kjer osnovnošolci odigrajo vloge v družini in si ogledajo video vsebine, s katerimi se učenci poistovetijo. Učiteljica spremembo tempa življenja povezuje tudi s spreminjanjem spolnih vlog. Le še ena od učiteljic tretje triade vidi svojo vlogo pri soočenju otrok s spolnimi vlogami in pri razbijanju tradicionalnih spolnih vlog, druge učiteljice pa svoje vloge ne prepoznavajo. Učiteljice se morda niti ne zavedajo, kakšno vlogo igrajo v življenju osnovnošolcev kot pomembne druge osebe, ki s svojim vedenjem vplivajo nanje. Odnos med učiteljico in učencem ali učenko je namreč zelo pomemben odnos, ki vpliva na povezavo med spolom ter počutjem med šolskimi urami in na pristop k šolskim obveznostim (Palsdottir, Asgeirsdottir in Sigfusdottir, 2012). Glede na vse našteje vplive, ki jih ima učiteljica na učenca ali učenko, lahko pomislimo tudi na vpliv prenašanja spolnih vlog. Pomembno je tudi opazovanje učiteljic, da učenke ki imajo menstruacijo, prosijo svoje sošolke, naj grejo do učiteljice ali do socialne delavke po vložke. Tudi učiteljice se z učenkami o vložkih pogovarjajo bolj intimno, ne pred celotno razredno skupnostjo. Torej dekleta in ženske ohranjajo in nadaljujejo običaj, da je potrebno menstruacijo skrivati. Menstruiranje je naraven telesni pojav pri ženskah, ki ga ne bi bilo potrebno tabuizirati.

Ponovno je eno od pomembnejših opazanj tudi razlika med kulturami oziroma med priseljenimi učenkami in učenkami, ki so tukaj že od prvega razreda dalje. Učiteljice pri pogovorih z učenci in učenkami o domačih opravilih razberejo, da morajo priseljene učenke doma veliko več pomagati kot učenci, katerim gospodinjskih opravil sploh ni potrebno opravljati, ali kot učenke drugih narodnosti. Sicer je tema kulturnih vzorcev in navad dosti širša in kompleksnejša, vendar jo je potrebno nasloviti in ne ignorirati. Nasloviti bi jo morali

vsaj v tretji triadi, če ne že pred tem, učenci pa lahko v takšnem pogovoru sodelujejo kot eksperti iz svojih izkušenj. Ključ za pogovor je ponovno strpnost in spoštljivost soudeleženi v pogovoru. Pogovor lahko služi vsaj spoznavanju novih običajev ali pa prevzemanju različnih delov običajev ter ustvarjanju nove kulture, ki bo tem učenkam in učencem v prihodnosti služila za kvalitetnejše življenje, ki bo spoštovalo dele kulture njihovih prednikov.

Učiteljice se strinjajo, da spol učencev vpliva na njihovo delo in za učenke ter učence uporabljajo drugačne pristope. Ob naštevanju vplivov na delo pa so učiteljice ponovno zdrsnile v diskusijo o razlikah med učenci in učenkami, posledično sem pridobila malo direktnih odgovorov o tem, kako učiteljice otroke motivirajo, hvalijo ali grajajo ter ali spol vpliva na njihov način poučevanja. Ena od učiteljic iz tretje triade je edina eksplicitno izpostavila, da potrebuje za motivacijo učencev več časa kot za motivacijo učenk, oziroma ji učencev včasih sploh ne uspe motivirati. Učenk pa ji naj ne bi bilo treba toliko motivirati ter spodbujati, saj same vedo kaj morajo storiti. Štiri učiteljice pa so zavzele drugačno stališče in so kot dejavnike, ki vplivajo na njihovo delo, izpostavile karakter ter zrelost učenca. Glede na ta dva dejavnika je namreč razvidno, kako lahko osnovnošolca soočijo z njegovo situacijo, kakšne oblike pomoči mu lahko nudijo ter kakšen način podajanja snovi bo zanj najbolj primeren. Učiteljice so posebej izpostavile še dejstvo, da zavednega vpliva spola na njihovo delo ne opazijo, priznavajo pa, da obstaja možnost nezavednega vpliva, ki pa ga same ne zaznajo. Tukaj ponovno vidim različna mnenja, različne subjektivne zaznave učiteljic, ki pravijo, da spol učenca ne vpliva na njihov način učenja, hvaljenja, grajanja in motiviranja, hkrati pa v isti sapi ena od učiteljic podeli, da učence redno spremlja in jih ima bolj pod nadzorom kot učenke, saj naj bi bili bolj neposlušni. Enakost med spoloma pa po svoje ohranja na ta način, da bi tudi učenke, ki bi se vedle kot učenci, pričela redno spremljati in nadzorovati, tako kot sedaj počne pri učencih. Na koncu je zelo zanimiva analiza rezultatov, saj dve učiteljici iz prve triade menita, da spol učenca vpliva na njihovo delo in tri učiteljice prve triade vpliv zanikajo. V tretji triadi pa se odgovori razvrstijo ravno obratno, saj dve učiteljici zanikata obstoj vpliva spola na delo učitelja, tri učiteljice pa ga priznavajo.

Pristopanje h konfliktni situaciji je točka, kjer so učiteljice med seboj zelo složne. Njihov pristop se prične z mirnim približevanjem h konfliktni situaciji, razen v primeru nasilja, kjer se vpletene učence ali učenke takoj loči, da bi se preprečilo fizične poškodbe vpletenih. Nato vsak udeleženi posebej pove svojo plat zgodbe, pri tem pa učiteljice skrbijo, da se udeleženi med seboj poslušajo oziroma da govori samo eden naenkrat. Ko vsak podeli svojo plat zgodbe, učiteljice opozorijo na dejstvo, da sta za konflikt potrebna dva in da vsak od udeleženi nosi svojo odgovornost za svoja dejanja. Sledi skupna razprava o konfliktu, kjer se

poskuša najti rešitev, pri čemer se spodbuja samostojno reševanje konfliktna situacije. Ob koncu se glede na resnost konflikta izreče opozorilo ali kazen, odvisno tudi od šolskega pravilnika. Izstopale so učiteljice, ki imajo nekoliko drugačne pristope. Ena od njih učenca nerada kaznuje in raje humorno pogleda na situacijo in med reševanjem konflikta uporablja tehniko soočenja, druga učiteljica v resnejših primerih uprizori manjše "sodišče", tretja pa išče krivca za konflikt. Dober primer prakse pa predstavlja ena izmed učiteljic iz prve triade, ki učenca, udeleženega v konfliktu, povabi, naj razmisli, kako lahko kaj lepega stori za drugega udeleženega v konfliktu, tako situaciji doda novo vrednost in sicer izkustveno učenje o konfliktu ter odnosih. Tak pristop je vreden pozornosti, saj konfliktno situacijo sprejme kot nekaj, iz česar se lahko učimo, jo nekoliko bolj vplete v vsakdanje življenje in priznava njen obstoj. Marsikdaj se namreč zgodi, da je konflikt potlačen, nekatere družine imajo takšen vzorec, da se pretvarjajo, kot da konflikta ter čustev povezanih s konfliktom ni. Takšen pristop pa učencu ponudi potrditev obstoječih čustev in jim omogoči tudi učenje krepitve odnosov oziroma pristopanja do sočloveka tudi po končanem konfliktu. Učijo se ponovnega navezovanja in vzdrževanja stikov s sovrstniki.

V prvi triadi je opaziti popolno odsotnost pogovora o prepričanjih o spolu. Vprašanja, kaj učitelji naredijo, če se prepričanja učencev in učenk razlikujejo od prepričanj, ki jih uči šola, sploh nisem uspela zastaviti, saj sem prejela skoraj složen odgovor, da se o takšnih temah na šoli ne pogovarjajo. V prvi triadi naj bi bile takšne teme učencem še smešne in zanimanja za pogovor o prepričanjih o spolu še ne kažejo, medtem ko so nekatere učiteljice izrazile, da ne čutijo potrebe po takšnih pogovorih. Morda se lahko na tej točki strinjam z učiteljicami prve triade, saj sem glede na odgovore dobila vtis, da gre za skupnost učencev in učenk, ki dobro sprejemajo drugačne učence, kot so spolno nezaznamovani učenci, učenci, ki se priselijo iz drugih držav ali pa učenci, katerih starši se ločujejo, mimogrede pa še vsi sodelujejo pri pospravljanju in vzdrževanju čistoče v razredu. Pomembna je tudi izjava ene od učiteljic, da bi takšen pogovor načela, če bi opazila diskriminatorno situacijo v razredni skupnosti. Odstopanje se pojavi v tretji triadi, kjer se učenci in učenke iz tem, ki bi lahko vodile k pogovoru o prepričanjih o spolu norčujejo oziroma temo izkoristijo za postavljanje vprašanj, ki jih zabavajo. To kaže na odtujenost učencev in učenk o njihovih stališčih in prepričanjih o spolu. Skleпам, da otroci v starostnem obdobju osnovne šole ne reflektirajo svojih prepričanj o spolu. Če dobro premislim, se lahko z njihovim funkcioniranjem poistovetim tudi sama, saj dvomim, da sem se ob koncu osnovne šole spraševala o mojih prepričanjih o spolu, kaj šele ob vstopu v osnovno šolo. Vseeno pa gre zaznati prepričanja osnovnošolcev o spolu iz njihova vedenja. Odgovori v raziskavi so pokazali odprtost pri igranju s spolno

nestereotipnimi igračami, pripravljenost na sodelovanje pri pospravljanju ter sprejemanje drugačnosti. Seveda obstaja tudi drugi vidik, kjer se učenske lepše oblačijo, so bolj marljive, učenci pa konflikte rešujejo na fizičen način in so do šole nekoliko apatični. Vendar pa vedenje kaže na odprtost učencev, na dovzetnost za spremembe, ki jih sedaj že sami udeležajo skozi svoj način obnašanja.

S spolno nezaznamovanim otrokom so v svoji dosednji karieri sodelovale tri učiteljice od desetih, pri čemer sta dva učiteljici sodelovali z isto osnovnošolko. Glede na pridobljene odgovore je bila na začetku zaznana manjša zadrega, vendar so kasneje učiteljice svoje pedagoško delo korektno izpeljale. Že zaradi same redkosti pojava je razumljivo, da se učiteljice ob začetku sodelovanja soočijo s presenečenjem, vendar pa je pomembno, da imajo znanje ali pomoč, ob kateri lahko sodelovanje z učencem spolno kompetentno izpeljejo. Glede na izjave teh treh učiteljic je za učenca ali učenko pomembno, da lahko kljub svoji drugačnosti nekam pripada in da ni izpostavljen ali izpostavljena v negativnem smislu pred razredno skupnostjo. Potrebno je inovativno prilagajanje, kot je na primer uporabljanje nestereotipnih barv za razvrščanje v skupine ali drugačno poimenovanje kot "punce" in "fantje" ali pa sposobnost improvizacije, ko na primer učenec ali učenka ne ve, v kateri slačilnici bi se preoblekel ali preoblekla. Še ena pomembna stvar je tudi naslavljanje učenca ali učenke ter spoštovanje spolnega izraza. To v praksi pomeni, da se pri pisanju spisa ohrani in ne popravlja moška slovnična oblika pri opisovanju, kaj je učenka čutila ali počela, čeprav je moško slovnično obliko za opisovanje uporabljala učenka, ki ji je ob rojstvu bil pripisan ženski spol. Pomembna je bila tudi prošnja druge učiteljice o razlagi termina "spolna nezaznamovanost". Učiteljica je sicer imela izkušnjo sodelovanja s spolno nezaznamovanim otrokom, vendar kljub izkušnji ni prepoznala strokovnega termina za doživetje izkušnje. Morda lahko to povežem z dejstvom, da omenjena učiteljica prvotno ne izhaja iz pedagoškega področja. Zmotila pa me je njena izjava, da je včasih v zbornici slišala pogovore med sodelavci, ki so se pogovarjali o videzu omenjenega učenca. Takšni pogovori ne sodijo v strokoven prostor in bi se jih morali učitelji izogibati, ne samo zaradi tega, ker niso profesionalni, temveč tudi zaradi možnosti, da pogovor zapusti prostore zbornice in se razširi po drugih šolskih prostorih. Po pregledu odgovorov sem spoznala, da gre pri dveh učiteljicah od treh za izkušnjo sodelovanja s spolno nezaznamovanim otrokom, ki je šele v prvi triadi, torej je v starostnem obdobju nekje od šest pa do devet let. Zaradi pojavnosti otrok, ki se o svojem spolu še sprašujejo, otrok, ki so spolno fluidni, ter transspolnih otrok so bile razvite tako imenovane "Gender Facilitative" šole, oziroma šole ki podpirajo vključevanje različnih spolov. Gre za šole, kjer lahko učenci v varnem okolju izražajo svojo pravo identiteto, kjer so

zagotovljene enake priložnosti za učenje, kjer se neguje in razvija otrokova identiteta in kjer so otroci deležni tudi podpore vrstnikov. Te šole promovirajo uporabo naracij ter jezika, ki izraža sprejemanje otrok s celotnega spolnega spektra, izzivajo spolne privilegije in stereotipe s pomočjo vključujočega kurikulumu ter obšolskih aktivnosti ter v prakso implementirajo spolno nediskriminatorne politike. Obenem pa so to šole, ki gledajo onkraj spolnega binarnega sistema, torej sprejemajo vse spole ter razumejo razvojno fluidnost ob spolnem razvijanju otroka. Oblikovali so tudi bolj inkluzivne jezikovne izraze, kot so: spolna kreativnost, spolna neodvisnost, spolna raznolikost ter spolna razsežnost, s katerimi si pomagajo opisati "drugačnosti", ko je to potrebno (Luecke, 2018).

Pomembnost vidim predvsem v tem, da otroka ne poskušamo usmeriti v smeri, ki jih družba prepozna kot primerne, temveč da otroku dopustimo raziskovanje in spreminjanje svojega spolnega izraza in identitete. Tako mu omogočimo pridobivanje izkušenj, ki mu kasneje lahko pomagajo pri odločanju o svojem spolu, o načinu kako želi biti naslovljen in podobno. Poleg naslavljanja menim, da je pomembna tudi uporaba spolno vključujočega jezika. Sczesny, Moser in Wood (2015) namreč pišejo o uporabi generičnega jezika z moškimi zaimki, ki v komunikaciji nosi spolne stereotipe in posledično ženske včasih izključuje iz določenih družbenih vlog. Razumevanje spolno inkluzivnega jezika je socialno znatno pomembno, saj zmanjšuje spolne stereotipe in zvišuje vidnost žensk v javnosti, veliko pa lahko doprinese tudi v razrednih skupnostih, posebno v razrednih skupnostih s spolno nezaznamovanim otrokom, saj to za otroka pomeni, da se zmanjša število odločitev, kjer se mora opredeliti kot ženska ali kot moški.

Učiteljice imajo deljena mnenja glede usposobljenosti za delo s spolno nezaznamovanim otrokom. Nekatere učiteljice se čutijo dovolj pripravljene in bi pozorno spremljale razvoj situacije in se glede na potrebe obrnile po pomoč, če bi jo potrebovale, druge v tem trenutku ne morejo napovedati, kako bi se odzvale ter ocenile, koliko so na takšno sodelovanje pripravljene, tretje pa se ne počutijo dovolj pripravljene na takšno pedagoško delo. Najbolj zaskrbljujoči so podatki iz zadnje skupine učiteljic, saj so povedale, da bi čutile nezaupanje vase, negotovost in nemoč. Izrazile so tudi pomanjkanje pogovora med sodelavci o takšni tematiki. Gre torej za prostor in priložnost, kjer bi učiteljice in učitelji lahko nadgradili svoje znanje, saj bi bilo dobro, da bi v primeru takšnega sodelovanja imeli vsaj osnovno znanje, iz katerega bi lahko izhajali in tako zmanjšali učinek presenečenja oziroma v situacijo vstopili bolj suvereno in optimistično.

Osebe ali službe, na katere so se učiteljice pripravljene obrniti v primeru ugotovitve nepripravljenosti na sodelovanje s spolno nezaznamovanim otrokom, so: šolska svetovalna

služba, zunanje strokovne službe, literatura, sodelavci ter svoja osebna prepričanja, ki bi jih podpirala pri delu. Najpogostejši navedeni obliki pomoči sta šolska svetovalna služba in sodelavci. Izpostavljena je bila tudi pomembna prednost socialnih delavk kot članic šolske svetovalne službe, saj poznavajo ozadje družinskega življenja, ki ga vsi učitelji ne poznajo, kar posledično pomeni kvalitetnejše delo z otrokom. V obeh primerih pa je tako za socialne delavce in delavke kot za učitelje in učiteljice torej pomembno, da poznajo osnove spolno kompetentnega dela, saj so najpogostejši viri (po)moči za svoje sodelavce.

Potrebo po zagotavljanju spolne nediskriminiranosti je opaziti le v tretji triadi, čeprav učiteljice ne prepoznavajo potrebe po učenju učenk in učencev o spoštljivem ravnanju s svojim spolom ter spolom drugih. Učencem v tretji triadi se namreč zdi, da obstajajo dvojni standardi kar se tiče klepetanja med poukom, obenem pa so ravno učenci tisti, ki v svojo družbo ne sprejmejo učenke, ki se želi družiti z njimi, zavračajo pa tudi pogovor z učiteljico o sprejemanju sošolke medse. Učiteljice so opazile tudi obiskovanje toaletnih prostorov, ki so namenjeni nasprotnemu spolu. Učiteljice so bile med pogovorom o obiskovanju toaletnih prostorov, ki so namenjeni drugemu spolu, v vidni zadregi in niso natančno definirale, zakaj se učenci ali učenke odločajo za takšna dejanja. Samo učiteljica A je jasno opredelila spolno radovednost učencev in učenk v prvi triadi, učiteljice višjih triad pa niso jasneje opredelile svojih opažanj ali svojih ukrepov, ko takšna dogajanja opazijo. Gre torej za diskriminacijo, ki je povezana s spolom, posebno v prvih dveh primerih, pa čeprav sta morda za koga to banalna primera brez teže predstavljata zametke diskriminacije na podlagi spola. Tretji primer učiteljice bolj povezujejo z nagajanjem oziroma osvajanjem. Tukaj nastane situacija, kjer bi učiteljice morale reagirati in kjer lahko jasno predstavijo diskriminacijo učencem in učenkam in jih naučijo, da kakršnokoli nagajanje ali zalezovanje v straniščne prostore ali morda celo nasilje ni način, preko katerega se izkazuje zaljubljenost. Zdi se mi zelo pomembno, da se na diskriminacijo kot strokovni delavci odzovemo takoj, ko jo zaznamo, ne glede na stopnjo diskriminacije, saj ne moremo čakati, da se diskriminacije razvije v med vrstniško nasilje, zato da se bomo odzvali nanjo. Diskriminacijo je potrebno zatreti že v najmanjši obliki, saj s tem pošiljamo jasno sporočilo, da imamo do diskriminacije ali nasilja ničelno toleranco.

Osnovnošolci se s tematikami, ki posredno ali neposredno naslavljaajo spol, srečujejo že od prvega razreda pa vse do zadnjega razreda osnovne šole. Ena od najpogostejših dejavnosti, preko katere je posredno naslovljen spol, saj je neposredno naslovljena pravzaprav spolnost, so naravoslovni dnevi z medicinskimi sestrami, ki potekajo že od prve triade dalje. Takrat se poveča tudi izposoja knjige "Kako smo si različni", kar kaže na zanimanje otrok do tematike spola. Izjava, ki mi je ostala v spominu, govori o tem, kako učiteljica vprašanja o spolnosti ali

podobnih tematikah raje naslovi individualno, ne skupinsko, saj lahko takšni pogovori izzovejo težave, ker se nikoli ne ve, kako starši interpretirajo pripoved otrok o tem, kaj so danes počeli v šoli. Čutiti je bilo zadržanost učiteljice, zaskrbljenost, nelagodnost, ker je takšno dejstvo sploh podelila z mano, pa vendar se mi je zdelo zelo zaskrbljujoče, saj kaže na pomanjkanje pogovora o spolu in spolnosti, kar ponovno poskrbi za zavijanje teme v skrivnostnost, v tabuizacijo. Glede na pridobljene rezultate, se osnovnošolci namreč zatekajo najprej v knjige (berejo knjigo "Kako smo si različni"), potem pri delavnicah z medicinskimi sestrami ponovno dobijo odgovore v pisni obliki, tako da se jim ni potrebno izpostavljati in spraševati, učenke pa prejmejo tudi promocijske zloženke skupaj z vzorci vložkov, ki jih ravno tako pospravijo v torbo in se o njih ni potrebno pogovarjati, temveč in najbrž zloženko preberejo šele doma, v zasebnosti. Morda učiteljice takšnih tem res ne načenjajo, ker se osnovnošolci odzovejo s smehom in ker opažajo, da jim je neprijetno ob tem, vendar menim, da bi se jim ob pogostejših odprtih pogovorih spremenile tudi njihove reakcije. Zanimiva je tudi trditev ene od učiteljic, da je naš šolski sistem narejen tako, da je bolj pisan na kožo učenkam in da zapostavlja sposobnosti, ki bi se lahko razvile pri učencih, če bi dobili priložnosti. Raziskava iz Islandije, v kateri so sodelovali strokovnjaki iz Univerze v Reykjaviku, Centra za socialne raziskave in analize iz Reykjavika ter Učiteljskega kolidža iz Univerze v New Yorku je primerjala počutje učencev in učenk v šoli. Osnovnošolce so spraševali o sledečih dejavnikih: kako se počutijo med poukom, koliko so jim šolski predmeti zanimivi, če se jim zdijo šolski predmeti pretežki, koliko jim je njihova učiteljica všeč, kolikokrat so pohvaljeni s strani učiteljice, koliko prijateljev imajo v šoli, koliko nasilja občutijo v razredu ter koliko nasilja občutijo med odmorom. Pri dejavniku počutja med poukom je bila zelo očitna razlika med odgovori učencev in učenk, kjer je večji odstotek učencev odgovoril, da se med poukom počutijo slabo. Razlika med spoloma je bila prisotna tudi pri vseh dejavnikih, ki so povezani s šolo in to v prid učenk, razen pri številu prijateljev ter nasilju tekom pouka, kjer razlika ni bila tako velika. Učenke so izrazile, da so šolski predmeti zanimivi, medtem ko so odgovori učencev pokazali, da se jim predmeti zdijo pretežki. Učenci so izrazili tudi nezadovoljstvo v odnosu do učiteljic, medtem ko je bilo pri odgovorih učenk očitno, da jih učiteljice večkrat pohvalijo (Palsdottir, Asgeirsdottir in Sigfusdottir, 2012). Izsledki druge študije, ki je bila izvedena na 57 srednjih šolah so pokazali, da učenci v šoli vidijo manj smisla kot učenke, vendar pa se ta občutek manjša z višanjem deleža učenk na šoli. Zato so se raziskovalci začeli spraševati ali učenke spodbujajo učence pri učenju (Van Houtte in Vantieghem, 2017). Rezultati te raziskave torej izpostavljajo pozitiven dejavnik spolno mešanih javnih šol, kakršne so tudi najbolj razširjene v Sloveniji.

Morda bi morali namesto kritiziranja šolskega sistema, da omogoča prednost učenkam in prikrajša učence, delati na tem, da se učitelje usposobi za spolno kompetentno delo in jih opolnomočiti z orodji in znanji, s katerimi bodo v razredni skupnosti ustvarjali sprejemajočo in strpno klimo, ki ne bo tolerirala med vrstniškega nasilja, temveč bo omogočala uspešno učenje tako učenk kot učencev.

Učnega gradiva, ki bi posebej naslavljal učenke in učence učiteljice niso opazile, kar je dobro, saj je naslavljanje dečkov in deklic na spolno specifičen način kot dve ločeni spolni entiteti strokovno neustrezno. Učiteljice pa so opazile obstoj takšnih promocijskih gradiv, umetnostnih besedil, bontona ter knjig za fante in dekleta.

O obstoju vpliva šolskega sistema na uspoljenje otrok učiteljice niso složnega mnenja, saj nekatere vpliv opažajo, se zavedajo tudi feminiziranosti pedagoškega poklica ter ločenosti učencev in učenk pri športni vzgoji, kjer so tudi kriteriji za ocenjevanje prilagojeni glede na spol. Ena od učiteljic je poudarila, da na otroke vpliva vse, še posebno zaradi tega, ker je šola vzgojna ustanova, v kateri preživijo ogromno svojega časa. Nekatere učiteljice menijo, da so učenci v prvi triadi premajhni, da bi vpliv lahko zaznali oziroma se sklicujejo tudi na načela pedagoškega dela, ki prepovedujejo drugačno obravnavo glede na spol. Tretja skupina učiteljic pa vpliv povezuje tudi z drugimi dejavniki, kot je učiteljeva ozaveščenost o spolu ter spolnih stereotipih. Sprva mi je bilo zelo težko razumeti neodločenost dveh učiteljic, ki nista jasno izrazili, v katero smer se nagibata, vendar sem spoznala, da je ena od učiteljic izpostavila pomemben argument, kjer je poudarila tudi ozaveščenost učitelja. Če učitelj namreč ni ozaveščen o spolu, potem se tudi ne more opredeliti o vplivu šolskega sistema na uspoljenje. Kar je ponovni pokazatelj pomembnosti osnovnega poznavanja spola za spolno kompetentno delo z učenci in učenkami.

Otroške risbe

Po pregledu risb osnovnošolcev se je izkazalo, da so učenke narisale več motivov kot učenci, pri čemer so motive narisale tudi večje ter zasedle več prostora na listih kakor učenci. Motiva, ki sta bila skupna obema spoloma, sta bila človek ne jezi se in žoga. Učenke so narisale tudi več različnih motivov, medtem ko so bili učenci zelo složni in so se večinoma odločili narisati podobne motive. Oba spola pa sta uporabila raznolike barve, pri čemer so vsi poskrbeli za zelo lepe ročne izdelke.

Glede na metodologijo sicer ne morem rezultate posplošiti na celotno populacijo, saj je vzorec zajemal le učitelje iz prve in tretje triade ter učence iz prvega razreda osnovne šole v Novi Gorici. Rezultati bi se lahko tudi razlikovali, če bi v raziskavi sodeloval učitelj in moje sogovornice ne bi bile same učiteljice. Rezultati bi lahko bili drugačni tudi v primeru, da bi

učence in učenke v tretji tiradi prosila, naj narišejo svoje najljubše igrače ali aktivnosti, ki pri katerih najraje sodelujejo. Kot pomanjkljivost metodologije bi izpostavila predvsem zmanjšan obseg pridobljenih podatkov s strani otrok, saj sem načrtovala izvedbo delavnice, kjer bi dodala tudi opazovanje in tako pridobila poglobljene podatke. Če pa izvzamem omenjene pomanjkljivosti vzorca, menim, da je raziskava prinesla zelo bogate podatke, saj sem k sodelovanju pritegnila učiteljice, ki pripadajo različnim generacijam, ki učijo različne razrede in imajo različne (stopnje) izobrazbe, kot velik doprinos pa štejem tudi sodelovanje učencev in učenk v raziskavi. S svojimi risbami so otroci podali informacije o svojih najljubših igračah, kar mi je omogočalo analizo spolne stereotipnosti na tem področju. Vprašalnik sem ustrezno oblikovala, z učiteljicami sem spregovorila o vseh načrtovanih temah in pridobila raznolike informacije.

Želim si, da bi boljše izpostavila ali oblikovala vprašanje o tem, kako učiteljice učence hvalijo, motivirajo, grajajo in učijo, saj sem na koncu pridobila podatke, ki so bili v večini vezani na konfliktno situacijo in grajo. Želela bi zabeležiti tudi odziv nekaterih učiteljic, ko sem jih prosila za sodelovanje v intervjuju. Pogost odziv je bil, da niso prepričane, če bodo znale odgovoriti na vprašanja in da bodo sodelovale, če ne bo pretežko. Potem pa sem se soočila še z odzivi nekaterih učiteljic, ko sem jim posredovala zapise njihovih intervjujev. Nekatere so izrazile željo po slovnični obliki zapisa intervjuja, s čimer bi izgubila avtentičnost podatkov, nekatere pa so izrazile željo, naj njihovega intervjuja ne objavim v prilogi magistrske naloge, čeprav so zapisani v popolni anonimnosti. Med izvajanjem intervjujev sem se zelo trudila, da bi bilo sogovornicam udobno, da bi bile sproščene in da bi se zavedale, da lahko zavrnejo odgovore na vprašanja, ob katerih se počutijo neprijetno. Odziv, ki sem ga bila deležna po razposlanih zapisih intervjujev, pa me spominja na nekakšno zadržanost pred povedanim, kakor da ne želijo biti povezane s tem, kar so mi zaupale. To razumem in spoštujem, a vendar je tudi ta informacija sama po sebi zelo zgovorna. Kljub temu ocenjujem, da sem z raziskavo prišla do rezultatov, ki so in bodo tudi v prihodnosti ostali aktualni in bodo prispevali k novim pedagoškim praksam, še posebej, če bo stroka želela šolo vrniti v roke učiteljem in učencem.

6. Sklepi

Če torej odgovorim na raziskovalna vprašanja, ki sem jih zastavila pred začetkom raziskovanja, je glede na pridobljene rezultate razvidno, da se razumevanje spola pri otrocih razvija. V prvi triadi se otroci še ne vedejo toliko spolno stereotipno, kot je to opazno v tretji triadi. V prvi triadi učenci med igro najdejo skupne točke, tudi pri pospravljanju sodelujejo vsi, medse pa so sprejeli tudi učenko, ki je bila spolno nezaznamovana. V prvi triadi otroci torej še ne prevzemajo vseh stereotipov ter vlog, ki jih družba pripisuje spolu, temveč so še zelo odprti in sprejemajoči do posameznikov, ki so na nek način drugačnih od njih. Spolno stereotipno vedenje je morda najbolj izraženo v načinu reševanja konfliktov, saj učenci pri tem uporabljajo tudi fizično moč. Skozi odraščanje in socializacijo otroci svoje razumevanje spola spremenijo oziroma ga približajo razumevanju družbe. Otroci se v tretji triadi bolj poistovetijo s tipičnimi značilnostmi pripisanega spola. To se pri pouku izraža tako, da fantje ne sodelujejo toliko kot dekleta, pogosto se znajdejo v diskusijah z učiteljicami, učiteljice pa za motivacijo učencev porabijo več časa, medtem ko so dekleta bolj marljiva v odnosu do šolskih obveznosti in pri tem izražajo več ustvarjalnosti.

Otrokom lahko varen prostor za raziskovanje in izražanje svojega spola zagotovimo tako, da se o spolu z njimi odkrito pogovarjamo v varnem okolju, kakor to predlagajo tudi razni viri. Vendar pa je tega pogovora med učiteljicami ter osnovnošolci občutno premalo. Pomanjkanje pogovora vodi učence k prevzemanju naučenih spolnih vlog ter k tihemu ustvarjanju svojih mnenj, ki jih oblikujejo s pomočjo razne literature, kot je na primer Knjiga o spolnosti za dekleta in fante. Osnovnošolci svoj spol bolj svobodno izražajo med igro, takrat se zgodi tudi največ prestopanja meja tradicionalnega spola, vendar pa v večjo tradicionalnost zapadejo ravno v času pouka, ko so učenke potisnjene v vloge pridnih in marljivih deklic, učenci pa v vloge nagajivih fantov. Primanjkuje tudi podpore učiteljev in učiteljic pri podpori izražanja samega spola, vendar o načinih ne morem poročati, saj učitelji svoje vloge na tem področju ne prepoznavajo.

Prilagajanje načina dela je odgovor na vpliv spola, ki ga učiteljice zaznavajo v šoli. Učiteljice svojega dela ne prilagajajo samo na spol, nasprotno, le redke odkrito priznavajo vpliv spola na njihovo delo, večina učiteljic ga ne priznava, ker ga ne opazi. Trudijo se biti čim bolj enakopravne do učencev in učenk, vendar v isti sapi posamezne učiteljice navajajo razlike, ki jih med delom opažajo in načine, kako se nanje odzivajo. Ena od učiteljic priznava, da so fantje bolj nagajivi, zato jih več časa spremlja in nadzoruje, druga učiteljica porabi več

časa za pogovor z učenkami, saj se ji zdi da so med reševanjem konfliktov bolj čustvene in potrebujejo več pogovora, tretja učiteljica se z učenkami pogovori o menstruaciji, četrta pa z učenci in učenkami izvede delavnico in pogleda video vsebine, kjer se pogovarjajo o spolnih vlogah in stereotipih. Vprašanje je, ali se učiteljica vpliva sploh zaveda ter koliko se ga zaveda, zato je odgovori tudi toliko različni, saj so subjektivne narave.

Učiteljice lahko k večji enakosti med spoloma doprinesejo že v osnovni šoli tako, da zagotavljajo spolno nediskriminiranost v razrednih skupnostih. Po poročanju učiteljic pa to v prvi triadi ni potrebno, čeprav menim da ena od učiteljic s svojim unikatnim načinom pogovora z učenci posredno preprečuje kakršnokoli obliko diskriminacije, saj jima z učenci dobro razviti dialog. Večja potreba po zagotavljanju spolne nediskriminiranosti se namreč pojavi v tretji triadi, kjer so opazni zametki diskriminacije na podlagi spola. Tam pa je opaziti pomanjkanje vzpostavljenega stika z učenci in učenkami, saj nekateri pogovore zavračajo. Nediskriminiranost učiteljice zagotavljajo tudi s svojim zgledom, ko so sodelovale s spolno nezaznamovanim otrokom, so na primer postavile lep zgled za vse ostale učenke in učence, saj so z učenko ravnale spoštljivo in so jo sprejele takšno, kot je bila.

7. Predlogi

Glede na zbrane rezultate za prihodnje praktično delovanje predlagam naslednje:

- Učiteljice so izrazile večje zanimanje učenk za resno sodelovanje pri pogovorih o spolnosti v nižjih razredih, kakor pri učencih, kjer se resno zanimanje pojavi kasneje. Poleg skupnih predlagam tudi ločene delavnice o spolnosti, kjer bi lahko učenke pridobile informacije brez nepotrebnih prekinitev s strani učencev. Morda bi lahko na takšnih ločenih delavnicah lažje spregovorile o menstruaciji, o vložkih ter o vseh stvareh, ki bi jih zanimale s tega področja. Ločene delavnice bi bile tako bolj produktivne za oba spola. Glede na podatke pa priporočam, da delavnico izvedejo poznane učiteljice v sodelovanju z zunanjimi izvajalci, ki pa se v delavnici naj ne pojavijo v prevelikem številu, saj učenke o takšnih temah lažje spregovorijo s poznano osebo. Poleg tega pa naj se pred delavnico učiteljica ter zunanji izvajalec uskladita o poteku delavnice, saj učiteljica najboljše pozna učenke in učence, zunanji izvajalec pa obravnavano snov, potek delavnice pa naj se oblikuje skupaj.
- Dobri primeri praks sodelovanja z učenci, kot so: navezovanje in ohranjanje stika s pogovorom o tem, kaj se je učenec danes naučil in kaj mu je bilo v šoli všeč, sodelovanje s spolno nezaznamovanim otrokom, izvedba delavnice z igro ter ogled video vsebin naj se med učitelji delijo. Obstajati bi morala baza dobrih praks, kjer bi lahko učitelji črpali ideje in za svoje delo in o njih diskutirali, posledično pa bi navezovali stike, širili svojo mrežo pomoči ter pridobili na občutku podprtosti. Nekatero učiteljice so namreč izrazile pomanjkanje pogovora o sodelovanju s spolno nezaznamovanim otrokom, prepričana pa sem, da bi jih zanimale tudi druge tematike.
- Izobraževanja in usposabljanja učiteljev, spoznavanja z novimi in inovativnimi načini dela, je eden od najpomembnejših pogojev. Kot se je izluščilo iz podatkov, je potrebno učitelje usposobiti za pogovore z otroci o temah, pri katerih se moramo še posebej pozorno izražati. Te teme pokrivajo področja: spola, spolnosti, menstrualnega cikla, različnih kulturnih navad ter raznoraznih oblik diskriminacije. O teh tematikah morajo učitelji znati suvereno in kompetentno izvesti pogovore z učenci, saj so podatki pokazali, da jih takšne stvari zanimajo, saj drugače sami iščejo odgovore, hkrati pa bi pripomogli tudi k preoblikovanju odprtosti pri učencih za naslavljanje teh tem.

Glede na pridobljene rezultate za raziskovanje v prihodnosti predlagam sledeče:

- V raziskave, ki poročajo o otrocih, je potrebno vnesti tudi več metod za pridobivanje podatkov s strani otrok. Glavni razlog za manjši obseg pridobljenih podatkov tako s strani učencev kot s strani učiteljev je kompleksen postopek pridobivanja dovoljenj za sodelovanje z otroci. Da pa bi lahko več otrok sodelovalo v raziskavah, je potrebno uvesti način, ki bi otrokom ter staršem zagotavljal anonimnost, hkrati pa raziskovalcem omogočil lažji dostop do sodelovanja z otroci, seveda v obziru do etičnih načel raziskovanja.
- Zanimivo bi bilo izvesti študijo v Sloveniji, ki bi raziskovala počutje učenk in učencev v slovenskih šolah. Na ta način bi prišli do podatkov, ki bi bili relevantni pri spremembah, ki se bodo slej ko prej morale zgoditi v našem šolskem sistemu. Najbolj smiselno je pridobiti perspektivo otrok, saj kot so povedale učiteljice, veliko časa preživijo v šoli, takšna raziskava pa bi primerjala tudi vidika obeh spolov in naredila šolo bolj primerno za oba spola, če bi reprezentativni rezultati raziskave pokazal, da je to potrebno.
- Če bi imela na razpolago več časa, bi si želela raziskati tudi odgovore otrok na vprašanja iz vprašalnika, le da bi jih prilagodila za otroke. Zanimalo bi me, kako jih učiteljice pohvalijo in kolikokrat, kako jih učiteljice spodbujajo, kako kaznujejo in ali jim je način podajanja znanja ustrezen. Zanimalo bi me, kje oni vidijo razlike med spoloma, kako bi opisali učenke in kako učence. Vprašala bi jih, v čem so si podobni z mamo ali očetom, da bi na ta način posredno naslovila spolne vloge ter prepoznala tradicionalnost v njih.

8. Uporabljena literatura

1. Aapola-Kari, S. (2008). Counteracting gender stereotypes – focus on young people. V M. Gortnar (ur.), *Elimination of gender stereotypes: mission (im)possible?: conference report* (str. 75–82). Ljubljana: Government of the Republic of Slovenia, Office for Equal Opportunities.
2. Adichie, C.N. (2017). *Vsi moramo biti feministi*. Ljubljana: Sanje.
3. Aikman, S., & Rao, N. (2012). Gender equality and girls' education: Investigating frameworks, disjunctures and meanings of quality education. *Theory and Research in Education*, 10(3), 211–228.
4. Archer, J., & Lloyd, B. (2002). *Sex and gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Årdal, E., Holsen, I., Diseth, Å., & Larsen, T. (2018). The Five Cs of Positive Youth Development in a school context; gender and mediator effects. *School Psychology International*, 39(1), 3–21.
6. Bluestein, J. (2001). *Creating emotionally safe schools : a guide for educators and parents*. Deerfield Beach: Health Communications.
7. Boyle, D.E., Marshall, N.L., & Robeson, W.W. (2003). Gender at play, Fourth-Grade Girls and Boys on the Playground. *American Behavioral Scientist*, 46(10), 1326–1345.
8. Brannon, L. (1999). *Gender: psychological perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.
9. Brody, N., & Ehrlichman, H. (1997). *Personality psychology : the science of individuality*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
10. Cankar, F., Slivar, B., & Milekšič, V. (2004). Vloga in pomen spolnih stereotipov v samopodobi učencev in učenk. *Anthropos*, 36(1/4), 315–326.
11. Carsten Nielsen, S. (2008). Danish project on gender roles and gender equality in kindergarten. V M. Gortnar (ur.), *Elimination of gender stereotypes: mission (im)possible?: conference report* (str. 41–46). Ljubljana : Government of the Republic of Slovenia, Office for Equal Opportunities.
12. Case, K.A. (2018). Student Narrative Writing in Teaching Sexuality and Gender Identity. *Sex roles*, 78(1–2), 163–164.
13. Collins, D., Jordan, C., & Coleman, H. (2010). *An introduction to family social work*. Belmont: Brooks/Cole, Cengage Learning.

14. DeMarrais, K.B., & LeCompte, M.D. (1998). *The way schools work : a sociological analysis of education*. New York: Longman.
15. Eurostat. (2016). *World Teachers' Day: Women teachers largely over-represented in primary education in the EU*. Pridobljeno 15.07.2019 s <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7672738/3-04102016-BP-EN.pdf/9f0d2d04-211a-487d-87c3-0a5f7d6b22ce>
16. Fausto-Sterling, A. (2014). *Biološki/družbeni spol: biologija v družbi*. Ljubljana: Krtina.
17. Florian, L. (2012). Preparing Teachers to Work in Inclusive Classrooms: Key Lessons for the Professional Development of Teacher Educators from Scotland's Inclusive Practice Project. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 275–285.
18. Frohard-Dourlent, H. (2016). 'I don't care what's under your clothes': the discursive positioning of educators working with trans and gender-nonconforming students. *Sex Education*, 16(1), 63–76.
19. Jurak, G., & Kovač, M. (2009). Ali kurikularne spremembe dohajajo spremembe v življenjskih slogih otrok? *Sodobna pedagogika*, 60(1), 318–333.
20. Katsaridou, I. (2008). Eliminating gender stereotyping in education. V M. Gortnar (ur.), *Elimination of gender stereotypes: mission (im)possible?: conference report* (str.69–74). Ljubljana: Government of the Republic of Slovenia, Office for Equal Opportunities.
21. Koletnik, A., Grm, A., & Gramc, M. (2015). *Vsi spoli so resnični: transspolnost, transseksualnost in cispolna nenormativnost*. Ljubljana : Društvo informacijski center Legebitra.
22. Luecke, J. C. (2018). The gender facilitative school: Advocating authenticity for gender expansive children in pre-adolescence. *Improving Schools*, 21(3), 269–284.
23. Luke, A., & Vončina Vodeb, V. (2006). Večrazsežna pismenost kot jedro novega koncepta splošne izobrazbe ali Kako pripraviti učence/dijake za kritičen vstop v sodobno kulturo in družbo? *Sodobna pedagogika*, 57(5), 8–21.
24. Maccoby, E.E., & Jacklin, C.N. (1980). Psychological sex differences. V M. Rutter (ur.), *Developmental psychiatry* (str. 92-100). Washington: American psychiatric press.
25. Magić, J., & Swierszcz, J. (2012). *Prebijmo molk! : priročnik za učitelje pri uvajanju razprave o homoseksualnosti in homofobiji v srednji šoli*. Ljubljana: Društvo informacijski center Legebitra.

26. Mason, E.C.M., Springer, S.I., & Pugliese, S. (2017). Staff Development as a School Climate Intervention to Support Transgender and Gender Nonconforming Students: An Integrated Research Partnership Model for School Counselors and Counselor Educators. *Journal of LGBT Issues in Counseling*, 11(4), 301–318.
27. Meadow, T. (2011). 'Deep down where the music plays': How parents account for childhood gender variance. *Sexualities*, 14(6), 725–747.
28. Mesec, B. (2009). *Metodologija raziskovanja v socialnem delu 1: Načrtovanje raziskave z osnovami informatike* (študijsko gradivo za interno uporabo). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
29. Palomares, S. (2001). *Spodbujanje strpnosti in spoštovanja drugačnosti*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
30. Palsdottir, A., Asgeirsdottir, B. B., & Sigfusdottir, I. D. (2012). Gender difference in wellbeing during school lessons among 10–12-year-old children: The importance of school subjects and student–teacher relationships. *Scandinavian Journal of Public Health*, 40(7), 605–613.
31. Pišek, S. (2018). Medgeneracijske razlike v razumevanju spolnih vlog in njihov vpliv na vsakdanje življenje (Diplomsko delo). Fakulteta za socialno delo, Ljubljana.
32. Plous, S. (ur). (2003). *Understanding prejudice and discrimination*. Boston: McGraw-Hill.
33. Rahilly, E. P. (2015). The Gender Binary Meets the Gender-Variant Child: Parents' Negotiations with Childhood Gender Variance. *Gender & Society*, 29(3), 338–361.
34. Rosenblatt, D.B. (1980). Play. V M. Rutter (ur.), *Developmental psychiatry* (str. 292–303). Washington : American psychiatric press.
35. Santos, M. H., & Amâncio, L. (2019). Gender dynamics in elementary school teaching: The advantages of men. *European Journal of Women's Studies*, 26(2), 195–210.
36. Sczesny, S., Moser, F., & Wood, W. (2015). Beyond Sexist Beliefs: How Do People Decide to Use Gender-Inclusive Language? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 41(7), 943–954.
37. Sobočan, A. M. (2010). Branje in postajanje. *Sodobna pedagogika*, 61(3), 66–105.
38. Van Houtte, M., & Vantieghem, W. (2017). Do Girls Make Boys Study? Gender Composition, Gender Role Culture, and Sense of Futility in Flemish Secondary Schools. *Youth & Society*, 00(0). Pridobljeno 25.04.2019 s <https://journals-sagepub-com.nukweb.nuk.uni-lj.si/doi/full/10.1177/0044118X17740597>

39. Vendramin, V. (2010). Feminizem, epistemologija in kurikulum. *Sodobna pedagogika*, 61(3), 106–132.
40. Wiseman, M., & Davidson, S. (2012). Problems with binary gender discourse: Using context to promote flexibility and connection in gender identity. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 17(4), 528–537.
41. Yelland, N. (1998). *Gender in early childhood*. London ; New York : Routledge.
42. Zozakiewicz, C., & J. Rodriguez, A. (2007). Using Sociotransformative Constructivism to Create Multicultural and Gender-Inclusive Classrooms. *Educational Policy*, 21(2), 397–425.

9. Priloge

9.1. Vprašalnik

1. Koliko otroci ob vstopu v osnovno šolo delujejo spolno stereotipno? Koliko ter na kakšen način se dečki poistovetijo s tipičnimi značilnostmi moškosti? Koliko ter na kakšen način se deklice poistovetijo s tipičnimi značilnostmi ženskosti? Si otroci upajo prestopiti meje tradicionalnega spola?
2. Kako bi vi opredelili razliko med deklicami in dečki v učnem procesu, kje vidite razlike in kje podobnosti? Ali opazate bistvene razlike med spoloma, ki jih morate pri svojem delu upoštevati? Na kakšen način te razlike upoštevate?
3. Kako lahko učenci izražajo svoj spol med poukom in kako med igro? Na kakšen način jih pri tem podpirate?
4. Kako se učitelji v osnovni šoli soočate s tematiko spola, je kje vključena v kurikulumu? Ali obstaja kakšno učno gradivo, na primer delovni zvezek ali učbenik, ki bi posebej naslavljal deklice ali dečke?
5. Glede na vaše pedagoške izkušnje, kakšna je vaša vloga pri soočenju otrok s spolnimi vlogami? Kakšna pa je vaša vloga pri razbijanju tradicionalnih spolnih vlog?
6. Kako spol učenca vpliva na način vašega učenja, motiviranja, hvaljenja ter grajanja? Pomislite na konfliktno situacijo v razredu, ko ste morali poseči v prepir, ali je takrat spol vpletenih učencev vplival na vašo reakcijo? Kako posežete v konfliktno situacijo, ko so vpletene učenke, in kako, ko so vpleteni učenci?
7. Se z učenci kdaj pogovarjate o njihovih prepričanjih o spolu? Kaj lahko naredite, če se prepričanja učencev ne skladajo s prepričanji, ki jih uči šola? Na kakšen način načenjate te teme?
8. Ste že kdaj sodelovali z otrokom, ki je bil spolno nezaznamovan? Kako je potekalo to sodelovanje? V čem ste učenca podpirali? Ste imeli za kompetentno delo dovolj znanja? Ste si želeli na kakšnem področju več pomoči? Menite, da morate kot učitelj biti pripravljeni na sodelovanje s takšnimi učenci? Kako se na to pripravljate?
9. Na kakšen način učence spodbujate k spoštljivem ravnanju s svojim spolom ter s spolom drugih? Kako v razredu zagotavljate spolno nediskriminiranost?
10. Ali menite, da šolski sistem vpliva na utrjevanje spola učenk in učencev? Kako, na kakšen način se to dogaja?

9.2. Zapisi intervjujev

Za potrebe magistrske naloge je bilo izvedenih deset intervjujev, kot primer zapisa intervjuja in obdelave podatkov pa prilagam enega. Odnosno kodiranje je priloženo v celoti, saj prikazuje odnose med vsemi zbranimi podatki.

Zapis intervjuja F

Podatki o intervjuju	Podatki o intervjuvancu
Kraj srečanja: Osnovna šola OŠMŠ	Spol: ženski
Dan srečanja: 13. 2. 2019	Triada: tretja
Trajanje intervjuja: 17 minut	

Pred izvedbo intervjuja sem sogovornici pojasnila namen tega intervjuja, se ji zahvalila za sodelovanje ter ji povedala, da lahko na katerokoli vprašanje odgovarjanje zavrne. Sogovornica je prejela zapisan intervju v vpogled.

1. Koliko otroci v zadnji triadi delujejo spolno stereotipno?

Ja nekateri že ja. (F1)

Kako pa se to opazi?

Pri vedenju, obnašanju, ne. (F2)

Bi lahko podali kakšen primer za punce in za fante, če se spomnite?

Ja stereotip za fante je, da so fantje nagajivi, ne, (F3) to mamu pri pri državljanski vzgoji stereotipe in predsodke (F4) in dekleta so marljiva, ne. (F5) In so, bi rekla, fantje nagajivi ne, čutim to, (F6) ne vsi, ne velja za vse (F7) in tudi dekleta so taka, marljiva ne, vsaj kažejo na to in to opažam. (F8)

Se vam zdi, da si otroci upajo prestopati meje tradicionalnega spola?

V vedenju so nekateri bolj nežno ženski, fantje ne (F9) in dekleta, posamezna bolj možače, ne. (F10)

Kako pa so fantje z izražanjem čustev? Si upajo pokazati da jokajo?

Ja. (F11)

Pa so zaradi tega zasmehovani s strani vrstnikov?

Če se je to izrazilo v skupini ja, mislim so ga, kaj se boš jokov, kaj se cmiriš ne, (F12) če sm pa sama z učencem in tu izrazi to pa ne, js sprejemem to. (F13)

2. Kako bi opredelili razliko med deklicami in dečki v učnem procesu, kje vidite razlike in podobnosti?

Opažam pri fantih, da so uglavnom fantje tisti, ki ne potegnejo zvezka ven, ki popolnoma nič ne počnejo, takega, da bi kej sodelovali. (F14) Včerej je eden spal celo uro (F15) alpa eden kar naprej kolne in to mi je grozno. (F16) Pri dekletih tega ne opažam, da bi ble popolnoma apatične, nedelavne. (F17) Fantje pa kar, v teh devetih razredih so to kar dogaja. (F18)

Kako pa potem te razlike upoštevate pri svojem delu? A poskušate te fante bolj pritegniti?

Ja, opozorim, ukažem naj potegne ven zvezek, naj začne delat, piši, (F19) pa grem potem zraven če je prepisal, če je napisal, kar naprej to. (F20) Včasih je že malo odveč ne, da moraš pri devetošolcu to počet. (F21) Včasih enga, tazga bolj sposobnega pa kar pred zemljevid pa dejva, pokaži da si sposoben, pri temu s lahko privoščim tko ne, ker se mi zdi, da mu je fajn ne, da lahko pokaže vse kar zna. Pa tut test ne, je pisal pet, kljub temu, da ne piše pri pouku. (F22)

3. Na kakšen način lahko učenci izražajo svoj spol med poukom in kako med igro?

Js tu ne delam nobenih razlik, izkažejo svoj spol fantje ne, s svojo reakcijo. (F23)

Kakšne reakcije pa imajo po navadi?

Ja znajo tut zakričat ne, (F24) ker dekleta uglavnom ne tega počnejo. (F25) Eni se pa znajo tko fajn petelinit, izrazit svoje mnenje, kar tko moško. (F26)

4. Kako se učitelji soočate s tematiko spola, je vključena kje v kurikulumu?

Ja, pri državljanski, ja, (F27) ko mam prvo temo posameznik, skupnost, v čem se razlikujemo ljudje med sabo. (F28) Imamo prov, da morajo naštet, kakšne so razlike med fanti in dekleti, med moškimi in ženskami, (F29) gledamo tudi en kratek filmček, animiran film in to jim je blazno všeč. (F30)

Kako pa reagirajo na to?

Ja, rečejo točno to, moja mama je prov taka, gre v trgovino in gre od police do police in spravlja smo notr ne, (F31) ker potem je pa moški in k gre točno tisto vzame in gre ven. (F32) Ali pa tudi recimo, kako je, ko gre moški pred televizijo ne alpa ženska, ki gleda romantični film, ženska začne jokati, (F33) moški bo pa zaspal. (F34)

Torej že prepoznavajo te stvari, jih najdejo v svojem življenju in se poistovetijo z njimi?

Ja, ja. (F35)

Ali obstaja kakšno učno gradivo, ki bi naslavljal posebej fante in dekleta?

Ne, (F36) zadnjič mi je prnesla ena učenka, bonton za fante in bonton za dekleta. To ja, to smo pri državljanski pred prazniki božičnimi smo vključili temo bonton rokovanja in potem je ona prnesla to, da vidim, kako zgleda knjiga za fante in za dekleta. (F37)

Se spomnite, je to kakšna novejša knjiga ali starejša izdaja?

Nisem gledala, ampak mislim, da je to novejša, ker je osnovnošolka prinesla jo, ne. (F38)

5. Glede na vaše pedagoške izkušnje, kakšna je vaša vloga pri soočenju otrok s spolnimi vlogami?

Verjetno, da ja ne. Ne verjetno, mislim da ja. (F39) Ker sm js ženska in glede na to kako js reagiram ne. (F40) Smo pa poskušali v sedmem razredu in so bili strašno navdušeni nad tem, zaigrati vloge, en je bil tata, en je bil mama, en je bil otrok, reakcijo v družini ne. Je blo zanimivo. (F41)

Aha, pa so igrali v svojem spolu al nasprotnem?

Ja en fant je igral punco, žensko. (F42)

In kako se je znašel v tej vlogi?

Dobro, dobro. Morem reč, da so dobro igrali. (F43)

Kakšno pa imate vlogo pri razbijanju tradicionalnih spolnih vlog?

Kako je to mišljeno? (F44)

Se na primer kej pogovarjate o tradicionalnih in netradicionalnih spolnih vlogah pri pouku?

Ja, zdej recimo se pogovarjamo prov pri družini, k smo meli, mama, tata, none ne. Pa tudi pri stereotipih se pogovarjamo. (F45)

Pa se vam zdi da se tradicionalnost ohranja ali da se vloge spreminjajo?

Ja mislim, da se spreminja ne, način življenja se spreminja in tudi vloge se spreminjajo, zagotovo. (F46) Moj tata recimo je fizično skrbel, da je drva naštimu, danes ne tega večina počne, (F47) opravljajo tudi določene ženske vloge tudi moški. (F48)

6. Kako spol učenca vpliva na vaš način učenja, motiviranja, hvaljenja in grajanja?

Ja verjetno, da ja, oziroma zagotovo. Mislim, da ja. (F49) Poskušam bit enaka, (F50) ampak včasih, ko se moram na fante osredotočit, tam pa malo drugače reagiram kot pri dekletih. (F51) Se mi zdi da drugače razumejo fantje kot pa dekleta. (F52)

Kako pa reagirate potem v teh primerih ko so vpleteni fantje, kako primete to situacijo?

Ja včasih malo bolj ostro, bolj energično ne. (F53)

To pomeni da morate bolj pokazati svojo avtoriteto?

Ja odvisno tudi od situacije, ampak tam kjer recimo pride do konflikta jo zagotovo bolj kot pri dekletih. (F54)

Vsaj jaz tako čutim no. Js sm odraščala s fanti doma, in sm zlo rada s fanti. (F55) Zlo rada sm z njimi, ker imajo drugačno naravo kot dekleta, (F56) to je dejstvo ne, se mi zdi fajn, ker so dostikrat bolj neposredni kot pa dekleta, (F57) dekleta bolj ovinkarijo, fantje pa bolj udarijo. (F58)

Če pomislite na kakšno konfliktno situacijo, kako vanjo vstopite, imate kakšen postopek?

Odvisno od situacije, ali gre za pretep ali za besedno. (F59) Poskušam umirjeno najprej nastopat, ne s kakšno silo glasovno al kukrkoli (F60) in potem se še pogovorit z njimi. (F61)

Kaj pa po navadi vprašate med pogovorom?

Po navadi, če vidim da kšn koga tovrče nekoga po glavi, če bi mu blo njemu to všeč, če je njega vprašal če mu je to fajn in dostikrat potem reče ne nism, na tak način ne. (F62)

Torej poskušate tudi tako da bi prevzemali odgovornost?

Ja, seveda. (F63)

7. Se z učenci kdaj pogovarjate o njihovih prepričanjih o spolu?

Niti ne, nismo meli o tem, da bi se pogovarjali o prepričanjih. (F64)

A kdaj kej pridejo vprašat sami od sebe?

Kako to misliš? (F65)

Tako da bi prišli vprašat kaj kar se navezuje na spol, spolne vloge in podobno?

Ja včasih, ko mam razlike med fanti in dekleti rečejo fantje, kej o puncah (F66) in punce kej o fantih ne, tko da bi pa posebej, ko nimamo take tematike pa ne. (F67)

8. Ste kdaj že imeli priložnost sodelovati z otrokom, ki je bil spolno nezaznamovan?

Ne. (F68)

Pa se vam zdi, da če bi do te situacije prišlo, se počutite dovolj pripravljene na to ali bi si želeli kakšno dodatno znanje, pomoč?

Ne vem, to, kar zdej čutim, js zdej sledim temu, kar se dogaja po svetu in tudi pri nas (F69) in mislim, da imam razčiščene te zadeve, (F70) mislim, da bi mi uspelo, (F71) drugače bi pa iskala pomoč ne. (F72)

Kam pa bi se obrnili za pomoč?

Ja, najprej do svetovalne službe, če bi se to dogodilo na šoli, (F73) alpa bi kšnga kolega vprašala, odvisno ne. (F74)

9. Ste morali v razredu že kdaj zagotavljati spolno nedikriminiranost?

Ja, punce lahko mi pa ne, ne! (F75)

Aha, tak odziv ste imeli. Kako pa potem to razčistite?

Ja poskušamo se pogovoriti o problematiki ne. (F76) A one lahko mi pa ne, punc pa ne vidite nas pa pravijo. (F77)

Na kakšen način učence spodbujate k spoštljivem ravnanju s svojim spolom in spolom drugih?

Ja, to jih je treba, kar spodbujat ja. (F78)

In kako se dotaknete te tematike?

Zdej imam pred sabo prav primer ne. Reče učiteljca, sošolka pa klepeta aveste, ker fantje mislijo, da js samo fante vidim in deklet ne, (F79) ampak dekleta če poklepetajo poklepetajo potih, (F80) fantje so pa glasni in zato reagiram. (F81) In bom kar naprej, čim bo klepetala bom povedal mi pravi, (F82) in zdej se bova pogovorila, da nej odneha s tem in da vidim js, kdaj kdo kej poklepeta in kej pove ampak je način kako to izpelje. (F83)

10. Menite, da šolski sitem vpliva na utrjevanje spola učencev in učenk?

Ja, seveda vpliva, (F84) že to da imajo recimo športno vzgojo ločeno, da so fantje posebej in dekleta posebej. (F85) Zagotovo, ker je narava enih in drugih različna mislim, da se to pozna. (F86) Čeprav drugače imamo pa skupne zadeve, delavnice na primer imamo skupej fantje in dekleta. (F87) Ko smo meli enkrat ene delavnice, smo pa meli samo dekleta skupaj in potem samo fante skupaj, (F88) potem smo se pa pomešali, da smo stvari razčiščevali med sabo. (F89)

Aha, se vam zdi, da je včasih bolj produktivno če najprej povežete po spolih in potem združite?

Ja, ja, mogoče se zgodi kdaj tko, da čutim prov potrebo da se o isti tematiki pogovorim najprej z deklet in potem s fanti, (F90) najprej z eno skupino in potem z drugo in potem gremo skupej. (F91)

9.3. Kodirni listi

9.3.1. Odprto kodiranje intervjuja F

Tabela F

ŠT. IZJAVE	IZJAVA	POJEM	KATEGORIJA	NADKATEGORIJA	TEMA
F1	<i>Ja nekateri že ja.</i>	V zadnji tiradi se nekateri že vedejo spolno stereotipno	Je zaznano s strani učiteljice	Spolno stereotipno vedenje	Odražanje spola
F2	<i>Pri vedenju, obnašanju ne.</i>	Vedenje	Je zaznano s strani učiteljice	Spolno stereotipno vedenje	Odražanje spola
F3	<i>Ja stereotip za fante je, da so fantje nagajivi ne,</i>	Nagajivost	Poistovetenje fantov s tipičnimi značilnostmi moških	Spolno stereotipno vedenje	Odražanje spola
F4	<i>to mam pri pri državljanski vzgoji stereotipe in predsodke</i>	Se pogovarjajo pri državljanski vzgoji in etiki o stereotipih in predsodkih	Je zaznano s strani učiteljice	Spolno stereotipno vedenje	Odražanje spola
F5	<i>in dekleta so marljiva ne.</i>	Marljivost	Poistovetenje deklet s tipičnimi	Spolno stereotipno vedenje	Odražanje spola

			značilnostmi žensk		
F6	<i>In so bi rekla fantje nagajivi ne, čutim to,</i>	Nagajivost	Poistovetenje fantov s tipičnimi značilnostmi moških	Spolno stereotipno vedenje	Odražanje spola
F7	<i>ne vsi, ne velja za vse</i>	Niso vsi fantje nagajivi	Poistovetenje fantov s tipičnimi značilnostmi moških	Spolno stereotipno vedenje	Odražanje spola
F8	<i>in tudi dekleta so taka, marljiva ne, vsaj kažejo na to in to opažam.</i>	Marljivost	Poistovetenje deklet s tipičnimi značilnostmi žensk	Spolno stereotipno vedenje	Odražanje spola
F9	<i>V vedenju so nekateri bolj nežno ženski, fantje, ne</i>	Nekateri fantje so bolj nežni	Poistovetenje z značilnostmi nasprotnega spola	Spolno stereotipno vedenje	Odražanje spola
F10	<i>in dekleta, posamezna bolj možače, ne.</i>	Nekatera dekleta so bolj močna	Poistovetenje z značilnostmi nasprotnega spola	Spolno stereotipno vedenje	Odražanje spola
F11	<i>Ja.</i>	Tudi fantje pokažejo čustva	Čustvovanje	Prestopanje meja tradicionalnega spola	Odražanje spola
F12	<i>Če se je to izrazilo v skupini ja, mislim so ga, kaj se boš jokov, kaj se cmiriš ne,</i>	Če fant pokaže čustva v skupini, se obrekujejo	Čustvovanje	Prestopanje meja tradicionalnega spola	Odražanje spola
F13	<i>če sm pa sama z učencem in tu izrazi to pa ne, js sprejemem to.</i>	Če fant pokaže čustva pred učiteljico, ona to sprejme	Čustvovanje	Prestopanje meja tradicionalnega spola	Odražanje spola
F14	<i>Opažam pri fantih, da so uglavnom fantje tisti, ki ne potegnejo zvezka ven, ki popolnoma nič ne počnejo, takega, da bi kej sodelovali.</i>	Fantje pri pouku ne sodelujejo	Opažene razlike	Razlike med spoloma v učnem procesu	Odražanje spola
F15	<i>Včerej je eden spal celo uro</i>	Fantje pri pouku ne sodelujejo	Opažene razlike	Razlike med spoloma v učnem procesu	Odražanje spola
F16	<i>alpa eden kar naprej kolne in to mi je grozno.</i>	Fant pri pouku preklinja	Opažene razlike	Razlike med spoloma v učnem procesu	Odražanje spola
F17	<i>Pri dekletih tega ne opažam, da bi ble popolnoma apatične, nedelavne.</i>	Dekleta niso apatična	Opažene razlike	Razlike med spoloma v učnem procesu	Odražanje spola
F18	<i>Fantje pa kar, v teh devetih razredih so to kar dogaja.</i>	Fantje so apatični	Opažene razlike	Razlike med spoloma v učnem procesu	Odražanje spola
F19	<i>Ja, opozorim, ukažem naj potegne ven zvezek, naj začne delat, piši,</i>	Opozarjanje	Metode prilagajanja	Prilagoditev dela	Odražanje spola
F20	<i>pa grem potem zraven, če je prepisal, če je napisal, kar naprej to.</i>	Preverjanje	Metode prilagajanja	Prilagoditev dela	Odražanje spola

F21	<i>Včasih je že malo odveč ne, da moraš pri devetošolcu to počet.</i>	Vztrajanje	Metode prilagajanja	Prilagoditev dela	Odražanje spola
F22	<i>Včasih enga, tazga bolj sposobnega pa kar pred zemljevid pa dejva, pokaži, da si sposoben, pri temu s lahko privoščim tko ne, ker se mi zdi, da mu je fajn ne, da lahko pokaže vse kar zna. Pa tut test ne je pisal pet, kljub temu, da ne piše pri pouku.</i>	Ustno ocenjevanje	Metode prilagajanja	Prilagoditev dela	Odražanje spola
F23	<i>Js tu ne delam nobenih razlik, izkažejo svoj spol fantje ne, s svojo reakcijo.</i>	Močnejše reagirajo	Fantje	Izražanje spola	Odražanje spola
F24	<i>Ja znajo tut zakričat ne,</i>	Kričanje	Fantje	Izražanje spola	Odražanje spola
F25	<i>ker dekleta uglavnem ne tega počnejo.</i>	Bolj umirjene	Dekleta	Izražanje spola	Odražanje spola
F26	<i>Eni se pa znajo tko fajn petelinit, izrazit svoje mnenje, kar tko moško.</i>	Petelinjenje	Fantje	Izražanje spola	Odražanje spola
F27	<i>Ja pri državljski ja,</i>	Državljska vzgoja	Dejavnost	Kurikulum	Uspoljenje v šolskem sistemu
F28	<i>ko mam prvo temo posameznik, skupnost, v čem se razlikujemo ljudje med sabo.</i>	Razlikovanje med ljudmi	Dejavnost	Kurikulum	Uspoljenje v šolskem sistemu
F29	<i>Imamo prov, da morajo naštet, kakšne so razlike med fanti in dekleti, med moškimi in ženskami,</i>	Naštevane razlik med spoloma	Dejavnost	Kurikulum	Uspoljenje v šolskem sistemu
F30	<i>gledamo tudi en kratek filmček, animiran film in to jim je blazno všeč.</i>	Ogled kratke video vsebine	Dejavnost	Kurikulum	Uspoljenje v šolskem sistemu
F31	<i>Ja rečejo točno to, moja mama je prov taka, gre v trgovino in gre od police do police in spravlja smo notr ne,</i>	Učenci v videu prepoznavajo vedenje svojih staršev	Dejavnost	Kurikulum	Uspoljenje v šolskem sistemu
F32	<i>ker potem je pa moški in k gre točno tisto vzame in gre ven.</i>	Učenci v videu prepoznavajo vedenje svojih staršev	Dejavnost	Kurikulum	Uspoljenje v šolskem sistemu
F33	<i>Ali pa tudi recimo, kako je, ko gre moški pred televizijo ne alpa ženska, ki gleda romantični film, ženska začne jokati,</i>	Učenci v videu prepoznavajo vedenje svojih staršev	Dejavnost	Kurikulum	Uspoljenje v šolskem sistemu
F34	<i>moški bo pa zaspal.</i>	Učenci v videu prepoznavajo vedenje svojih	Dejavnost	Kurikulum	Uspoljenje v šolskem sistemu

		staršev			
F35	<i>Ja, ja.</i>	Učenci se z videom poistovetijo	Dejavnost	Kurikulum	Uspoljenje v šolskem sistemu
F36	<i>Ne,</i>	Učiteljica takšnega učnega gradiva ni zaznala	Takšnega učnega gradiva ni	Učno gradivo	Uspoljenje v šolskem sistemu
F37	<i>zadnjič mi je prnesla ena učenka, bonton za fante in bonton za dekleta. To ja, to smo pri državljski pred prazniki božičnimi smo vključili temo bonton rokovanja in potem je ona prnesla to, da vidim, kako zgleda knjiga za fante in za dekleta.</i>	Bonton	Druga gradiva	Učno gradivo	Uspoljenje v šolskem sistemu
F38	<i>Nisem gledala, ampak mislim, da je to novejša, ker je osnovnošolka prinesla jo ne.</i>	Novejša izdaja bontona	Druga gradiva	Učno gradivo	Uspoljenje v šolskem sistemu
F39	<i>Verjetno, da ja ne. Ne verjetno, mislim, da ja.</i>	Učitelji imajo vlogo pri soočanju spolnih vlog	Tretja triada	Spolne vloge	Pedagoška dejavnost in spol
F40	<i>Ker sm js ženska in glede na to, kako js reagiram ne.</i>	Že samo dejstvo da je učiteljica ženska ima vpliv	Tretja triada	Spolne vloge	Pedagoška dejavnost in spol
F41	<i>Smo pa poskušali v sedmem razredu in so bili strašno naudušeni nad tem, zaigrat vloge, en je bil tata, en je bil mama, en je bil otrok, reakcijo v družini ne. Je blo zanimivo.</i>	Igranje vlog v družini	Tretja triada	Spolne vloge	Pedagoška dejavnost in spol
F42	<i>Ja en fant je igral punco, žensko.</i>	Fant je igral žensko vlogo	Tretja triada	Spolne vloge	Pedagoška dejavnost in spol
F43	<i>Dobro, dobro. Morem reč, da so dobro igrali.</i>	Fant je žensko vlogo dobro odigral	Tretja triada	Spolne vloge	Pedagoška dejavnost in spol
F44	<i>Kako je to mišljeno?</i>	/	Tretja triada	Spolne vloge	Pedagoška dejavnost in spol
F45	<i>Ja, zde recimo se pogovarjamo prov pri družini, k smo meli, mama, tata, none ne. Pa tudi pri stereotipih se pogovarjamo.</i>	Pogovor o stereotipih	Tretja triada	Spolne vloge	Pedagoška dejavnost in spol
F46	<i>Ja mislim, da se spreminja ne, način življenja se spreminja in tudi vloge se spreminjajo, zagotovo.</i>	Ker se spreminja način življenja se spreminjajo tudi spolne vloge	Tretja triada	Spolne vloge	Pedagoška dejavnost in spol

F47	<i>Moj tata recimo je fizično skrbel, da je drva naštimu, danes ne tega večina počne,</i>	Včasih so moški s fizičnim delom priskrbeli kurjavo	Tretja triada	Spolne vloge	Pedagoška dejavnost in spol
F48	<i>opravljajo tudi določene ženske vloge tudi moški.</i>	Danes tudi moški opravljajo ženska opravila	Tretja triada	Spolne vloge	Pedagoška dejavnost in spol
F49	<i>Ja verjetno, da ja, oziroma zagotovo. Mislim, da ja.</i>	Spol učenca vpliva na način dela	Obstoj vpliva	Vpliv spola na delo učitelja	Pedagoška dejavnost in spol
F50	<i>Poskušam bit enaka,</i>	Učiteljica poskuša biti enaka	Obstoj vpliva	Vpliv spola na delo učitelja	Pedagoška dejavnost in spol
F51	<i>ampak včasih ko se moram na fante osredotočit, tam pa malo drugače reagiram kot pri dekletih.</i>	Učiteljica mora drugače reagirati na fante kot na dekleta	Obstoj vpliva	Vpliv spola na delo učitelja	Pedagoška dejavnost in spol
F52	<i>Se mi zdi, da drugače razumejo fantje kot pa dekleta.</i>	Fantje drugače razumejo situacije kot dekleta	Obstoj vpliva	Vpliv spola na delo učitelja	Pedagoška dejavnost in spol
F53	<i>Ja včasih malo bolj ostro, bolj energično ne.</i>	Učiteljica mora pri fantih bolj energično reagirati	Obstoj vpliva	Vpliv spola na delo učitelja	Pedagoška dejavnost in spol
F54	<i>Ja odvisno tudi od situacije, ampak tam kjer recimo pride do konflikta jo zagotovo bolj kot pri dekletih.</i>	Učiteljica mora pri fantih pokazati več avtoritete	Obstoj vpliva	Vpliv spola na delo učitelja	Pedagoška dejavnost in spol
F55	<i>Vsaj jaz tako čutim no. Js sm odraščala s fanti doma, in sm zlo rada s fanti.</i>	Izkušnje iz zasebnega življenja vplivajo na delo učiteljice	Obstoj vpliva	Vpliv spola na delo učitelja	Pedagoška dejavnost in spol
F56	<i>Zlo rada sm z njimi, ker imajo drugačno naravo kot dekleta,</i>	Fantje imajo drugačno naravo kot dekleta	Obstoj vpliva	Vpliv spola na delo učitelja	Pedagoška dejavnost in spol
F57	<i>to je dejstvo ne, se mi zdi fajn, ker so dostikrat bolj neposredni kot pa dekleta,</i>	Fantje so bolj neposredni	Obstoj vpliva	Vpliv spola na delo učitelja	Pedagoška dejavnost in spol
F58	<i>dekleta bolj ovinkarijo, fantje pa bolj udarijo.</i>	Dekleta bolj ovinkarijo	Obstoj vpliva	Vpliv spola na delo učitelja	Pedagoška dejavnost in spol
F59	<i>Odvisno od situacije, ali gre za pretep ali za besedno.</i>	Odvisno od situacije	Konfliktna situacija	Vpliv spola na delo učitelja	Pedagoška dejavnost in spol
F60	<i>Poskušam umirjeno najprej nastopat, ne s kakšno silo glasovno al kukrkoli</i>	Umirjen pristop	Konfliktna situacija	Vpliv spola na delo učitelja	Pedagoška dejavnost in spol
F61	<i>in potem se še pogovorit z njimi.</i>	Pogovor z vpletenimi učenci	Konfliktna situacija	Vpliv spola na delo učitelja	Pedagoška dejavnost in spol
F62	<i>Po navadi če vidim da kšn koga tovrče nekoga po glavi, če bi mu blo njemu</i>	Učenje pogleda na situacijo skozi oči nekoga drugega	Konfliktna situacija	Vpliv spola na delo učitelja	Pedagoška dejavnost in spol

	<i>to vseč, če je njega vprašal, če mu je to fajn in dostikrat potem reče ne nism, na tak način ne.</i>				
F63	<i>Ja, seveda.</i>	Učenje prevzemanja odgovornosti	Konfliktna situacija	Vpliv spola na delo učitelja	Pedagoška dejavnost in spol
F64	<i>Niti ne, nismo meli o tem, da bi se pogovarjali o prepričanjih.</i>	Pogovor ne nanese na prepričanja o spolu	Odsotnost pogovora v razredu	Prepričanja o spolu	Pedagoška dejavnost in spol
F65	<i>Kako to misliš?</i>	/	Odsotnost pogovora v razredu	Prepričanja o spolu	Pedagoška dejavnost in spol
F66	<i>Ja včasih, ko mamo razlike med fanti in dekleti rečejo fantje, kej o puncah</i>	Občasno fantje povedo kaj o dekletih	Odsotnost pogovora v razredu	Prepričanja o spolu	Pedagoška dejavnost in spol
F67	<i>in punce kej o fantih ne, tko da bi pa posebej, ko nimamo take tematike pa ne.</i>	Občasno dekleta povedo kaj o fantih	Odsotnost pogovora v razredu	Prepričanja o spolu	Pedagoška dejavnost in spol
F68	<i>Ne.</i>	Učiteljica še ni sodelovala s spolno nezaznamovanimo trokom	Odsotnost izkušnje sodelovanja z otrokom ki je spolno nezaznamovan	Spolna nezaznamovanost	Spolna občutljivost
F69	<i>Ne vem, to kar zdej čutim, js zdej sledim temu kar se dogaja po svetu in tudi pri nas</i>	Spremljanje dogajanja po svetu	Načini spoprijemanja s situacijo	Usposobljenost	Spolna občutljivost
F70	<i>in mislim, da imam razčiščene te zadeve,</i>	Razčiščenost zadev pri sebi	Načini spoprijemanja s situacijo	Usposobljenost	Spolna občutljivost
F71	<i>Mislim, da bi mi uspelo,</i>	Pozitiven pristop	Načini spoprijemanja s situacijo	Usposobljenost	Spolna občutljivost
F72	<i>drugače bi pa iskala pomoč ne.</i>	Ob ugotovitvi nepripravljenosti bi učiteljica poiskala pomoč	Načini spoprijemanja s situacijo	Usposobljenost	Spolna občutljivost
F73	<i>Ja najprej do svetovalne službe, če bi se to dogodilo na šoli,</i>	Svetovalna služba	Šolska svetovalna služba	Viri (po)moči	Spolna občutljivost
F74	<i>alpa bi kšnga kolega vprašala, odvisno ne.</i>	Posvet s sodelavci	Sodelavci	Viri (po)moči	Spolna občutljivost
F75	<i>Ja punce lahko mi pa ne, ne!</i>	Fantje menijo, da obstajajo dvojni standardi	Zagotavljanje je potrebno	Spolna nediskriminiranost	Spolna občutljivost
F76	<i>Ja poskušamo se pogovoriti o problematiki ne.</i>	Pogovor s fanti	Zagotavljanje je potrebno	Spolna nediskriminiranost	Spolna občutljivost
F77	<i>A one lahko mi pa ne, punc pa ne vidite nas pa, pravijo.</i>	Fantje menijo da učiteljica deklet ne vidi	Zagotavljanje je potrebno	Spolna nediskriminiranost	Spolna občutljivost

F78	<i>Ja to jih je treba kar spodbujat ja.</i>	Spodbujanje	Zagotavljanje je potrebno	Spolna nediskriminiranost	Spolna občutljivost
F79	<i>Zdej imam pred sabo prav primer ne. Reče učiteljca, sošolka pa klepeta a veste, ker fantje mislijo da js samo fante vidim in deklet ne,</i>	Fantje izpostavljajo dekleta	Zagotavljanje je potrebno	Spolna nediskriminiranost	Spolna občutljivost
F80	<i>ampak dekleta če poklepetajo poklepetajo potih,</i>	Dekleta se pogovarjajo potih	Zagotavljanje je potrebno	Spolna nediskriminiranost	Spolna občutljivost
F81	<i>fantje so pa glasni in zato reagiram.</i>	Fantje se pogovarjajo naglas	Zagotavljanje je potrebno	Spolna nediskriminiranost	Spolna občutljivost
F82	<i>In bom kar naprej, čim bo klepetala bom povedal mi pravi,</i>	Fantje ne prenehajo z izpostavljanjem	Zagotavljanje je potrebno	Spolna nediskriminiranost	Spolna občutljivost
F83	<i>in zdej se bova pogovorila, da nej odneha s tem in da vidim js kdaj kdo kej poklepeta in kej pove ampak je način, kako to izpelje.</i>	Pogovor z osebo ki izpostavlja druge	Zagotavljanje je potrebno	Spolna nediskriminiranost	Spolna občutljivost
F84	<i>Ja, seveda vpliva,</i>	Učiteljca opaža vpliv šolskega sistema na uspoljenje	Opazen vpliv	Vpliv šolskega sistema	Uspoljenje v šolskem sistemu
F85	<i>že to, da imajo recimo športno vzgojo ločeno, da so fantje posebej in dekleta posebej.</i>	Ločena športna vzgoja	Opazen vpliv	Vpliv šolskega sistema	Uspoljenje v šolskem sistemu
F86	<i>Zagotovo, ker je narava enih in drugih različna mislim, da se to pozna.</i>	Drugačnost narave obeh spolov	Opazen vpliv	Vpliv šolskega sistema	Uspoljenje v šolskem sistemu
F87	<i>Čprav drugače imamo pa skupne zadeve, delavnice na primer imamo skupej fantje in dekleta.</i>	Delavnice ločene glede na spol	Opazen vpliv	Vpliv šolskega sistema	Uspoljenje v šolskem sistemu
F88	<i>Ko smo meli enkrat ene delavnice, smo pa meli samo dekleta skupaj in potem samo fante skupaj,</i>	Včasih so delavnice, ki so izvedene najprej glede na spol in zatem skupaj, bolj učinkovite	Opazen vpliv	Vpliv šolskega sistema	Uspoljenje v šolskem sistemu
F89	<i>potem smo se pa pomešali, da smo stvari razčiščevali med sabo.</i>	Po ločenih delavnicah debatirajo še vsi skupaj	Opazen vpliv	Vpliv šolskega sistema	Uspoljenje v šolskem sistemu
F90	<i>Ja, ja, mogoče se zgodi kdaj tko, da čutim prov potrebo, da se o isti tematiki pogovorim najprej z deklet in potem s fanti,</i>	Učiteljca včasih prav čuti potrebo po izvajanju ločenih delavnic	Opazen vpliv	Vpliv šolskega sistema	Uspoljenje v šolskem sistemu
F91	<i>najprej z eno skupino in potem z drugo in potem</i>	Po ločenih delavnicah	Opazen vpliv	Vpliv šolskega sistema	Uspoljenje v šolskem

	<i>gremo skupaj.</i>	debatirajo še vsi skupaj			sistemu
--	----------------------	--------------------------	--	--	---------

9.3.2. Osnovno kodiranje intervjuja F

Tema: ODRAŽANJE SPOLA

- **Spolno stereotipno vedenje**
 - Je zaznано s strani učiteljice
 - V višjih triadah je opaziti (F1).
 - Se pogovarjajo pri državljanski vzgoji in etiki o stereotipih in predsodkih (F4).
 - Poistovetenje deklet s tipičnimi značilnostmi žensk
 - Marljivost (F5), (F8).
 - Poistovetenje fantov s tipičnimi značilnostmi moških
 - Nagajivost (F3), (F6).
 - Niso vsi fantje nagajivi (F7).
 - Poistovetenje z značilnostmi nasprotnega spola
 - Nekateri fantje so bolj nežni (F9).
 - Nekatera dekleta so bolj močna (F10).
- **Razlike med spoloma v učnem procesu**
 - Opažene razlike
 - Fantje pri pouku ne sodelujejo (F15), (F16).
 - Fant pri pouku preklinja (F17).
 - Dekleta niso apatična (F18).
 - Fantje so apatični (F19).
- **Prestopanje meja tradicionalnega spola**
 - Čustvovanje
 - Kakšen fant izraža več čustev (F12).
 - Če fant pokaže čustva v skupini, se obrekujejo (F13).
 - Če fant pokaže čustva pred učiteljico, ona to sprejme (F14).
- **Prilagoditev dela**
 - Metode prilagajanja
 - Preverjanje (F20).
 - Vztrajanje (F21).
 - Ustno ocenjevanje (F22).
- **Izražanje spola**
 - Fantje
 - Močneje reagirajo (F23).
 - Kričanje (F24).
 - Petelinjenje (F26).

- Dekleta
 - Bolj umirjene (F25).

Tema: PEDAGOŠKA DEJAVNOST IN SPOL

• Spolne vloge

- Tretja triada
 - Učitelji imajo vlogo pri soočanju spolnih vlog (F39).
 - Že samo dejstvo da je učiteljica ženska ima vpliv (F40).
 - Igranje vlog v družini (F41).
 - Fant je igral žensko vlogo (F42).
 - Fant je žensko vlogo dobro odigral (F43).
 - Pogovor o stereotipih (F45).
 - Ker se spreminja način življenja, se spreminjajo tudi spolne vloge (F46).
 - Včasih so moški s fizičnim delom priskrbeli kurjavo (F47).
 - Danes tudi moški opravljajo ženska opravila (F48).

• Vpliv spola na delo učitelja

- Obstoj vpliva
 - Spol učenca vpliva na način dela (F49).
 - Učiteljica poskuša biti enaka (F50).
 - Učiteljica mora drugače reagirati na fante kot na dekleta (F51).
 - Fantje drugače razumejo situacije kot dekleta (F52).
 - Učiteljica mora pri fantih bolj energično reagirati (F53).
 - Učiteljica mora pri fantih pokazati več avtoritete (F54).
 - Izkušnje iz zasebnega življenja vplivajo na delo učiteljice (F55).
 - Fantje imajo drugačno naravo kot dekleta (F56).
 - Fantje so bolj neposredni (F57).
 - Dekleta bolj ovinkarijo (F58).
- Konfliktna situacija
 - Odvisno od situacije (F59).
 - Umirjen pristop (F60).
 - Pogovor z vpletenimi učenci (F61).
 - Učenje pogleda na situacijo skozi oči nekoga drugega (F62).
 - Učenje prevzemanja odgovornosti (F63).

• Prepričanja o spolu

- Odsotnost pogovora v razredu
 - Pogovor ne nanese na prepričanja o spolu (F64).
 - Občasno fantje povedo kaj o dekletih (F66).
 - Občasno dekleta povedo kaj o fantih (F67).

Tema: SPOLNA OBČUTLJIVOST

- **Spolna nezaznamovanost**
 - Odsotnost izkušnje sodelovanja z otrokom ki je spolno nezaznamovan
 - Učiteljica še ni sodelovala s spolno nezaznamovanim otrokom (F68).
- **Usposobljenost**
 - Načini spoprijemanja s situacijo
 - Pozitiven pristop (F71).
 - Ob ugotovitvi nepripravljenosti bi poiskala pomoč (F72).
 - Spremljanje dogajanja po svetu (F69).
 - Razčiščenost zadev pri sebi (F70).
- **Viri (po)moči**
 - Šolska svetovalna služba
 - Svetovalna služba (F73).
 - Sodelavci
 - Posvet s sodelavci (F74).
- **Spolna nediskriminiranost**
 - Zagotavljanje je potrebno
 - Fantje menijo, da obstajajo dvojni standardi (F75).
 - Pogovor s fanti (F76), (H73).
 - Fantje menijo, da učiteljica deklet ne vidi (F77).
 - Spodbujanje (F78).
 - Fantje izpostavljajo dekleta (F79).
 - Dekleta se pogovarjajo potihoma (F80).
 - Fantje se pogovarjajo naglas (F81).
 - Fantje ne prenehajo z izpostavljanjem (F82).
 - Pogovor z osebo, ki izpostavlja druge (F83).

Tema: USPOLJENJE V ŠOLSKEM SISTEMU

- **Kurikulum**
 - Dejavnost
 - Državljska vzgoja (F27).
 - Razlikovanje med ljudmi (F28).
 - Naštevane razlik med spoloma (F29).
 - Oglede kratke video vsebine (F30).
 - Učenci v videu prepoznajo vedenje svojih staršev (F31), (F32), (F33), (F34).
 - Učenci se z videom poistovetijo (F35).
- **Učno gradivo**
 - **Druga gradiva**
 - Bonton (F37).

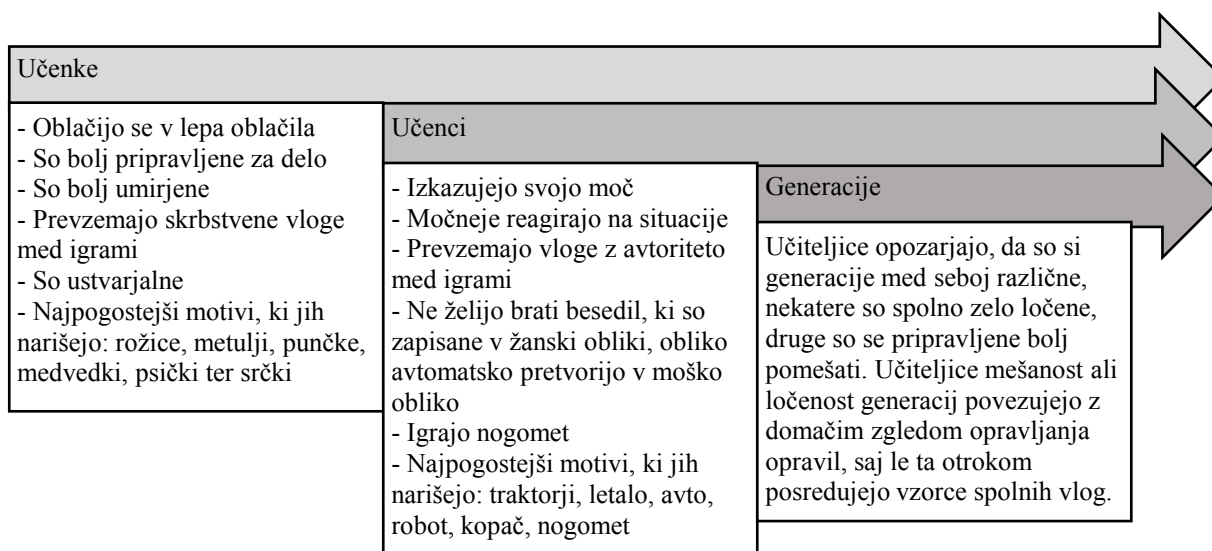
- Novejša izdaja bontona (F38).
- Takšnega učnega gradiva ni
 - Učiteljica takšnega učnega gradiva ni zaznala (F36).
- **Vpliv šolskega sistema**
 - Opazen vpliv
 - Ločena športna vzgoja (F85).
 - Drugačnost narave obeh spolov (F86).
 - Delavnice ločene glede na spol (F87).
 - Včasih so delavnice, ki so izvedene najprej glede na spol in zatem skupaj, bolj učinkovite (F88).
 - Po ločenih delavnicah debatirajo še vsi skupaj (F89), (F91).
 - Učiteljica včasih prav čuti potrebo po izvajanju ločenih delavnic (F90).

9.3.3. Odnosno kodiranje

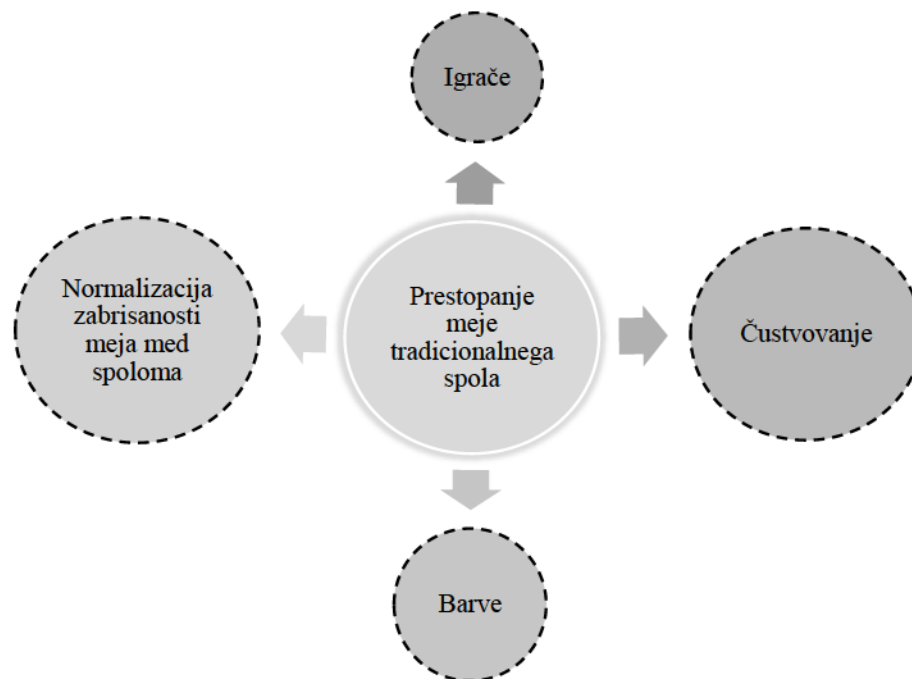
Sheme:

- Prikaz dejavnikov skozi katere učenci in učenke izražajo svoj spol v osnovni šoli ter področja, kjer otroci prestopajo meje svojega spola, glede na opažene dejavnike s strani učiteljev sledijo metode prilagajanja njihovega dela na opažene razlike med spoloma.

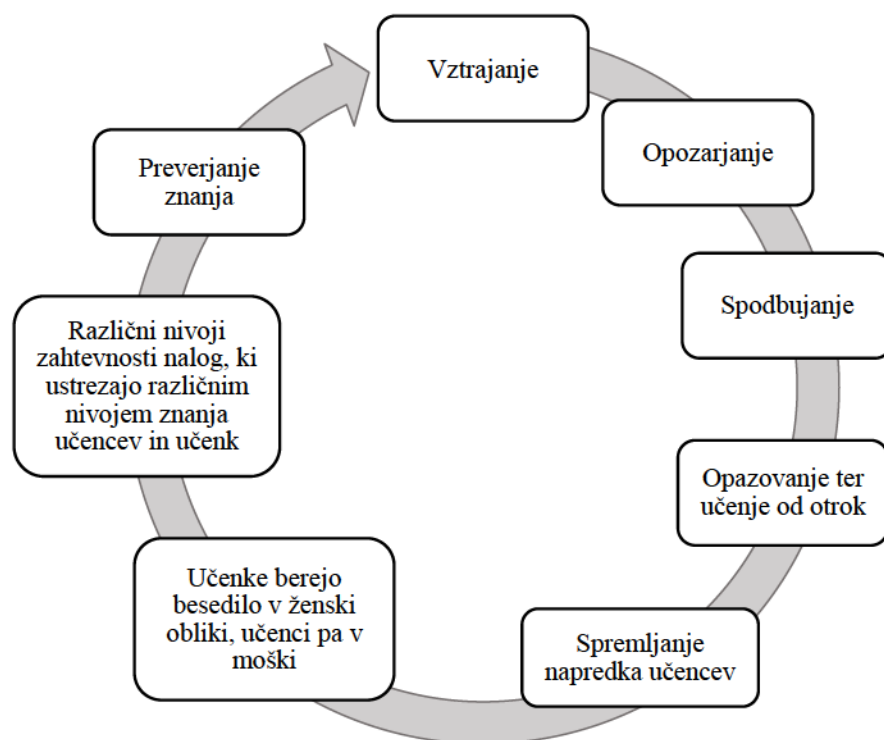
Shema 9.1: Načini izražanja spola učenk ter učencev, ki jih učiteljice opažajo pri svojem delu



Shema 9.2: Področja, kjer učiteljice pri učencih in učenkah najpogosteje opažajo prestopanje meja tradicionalnega spola

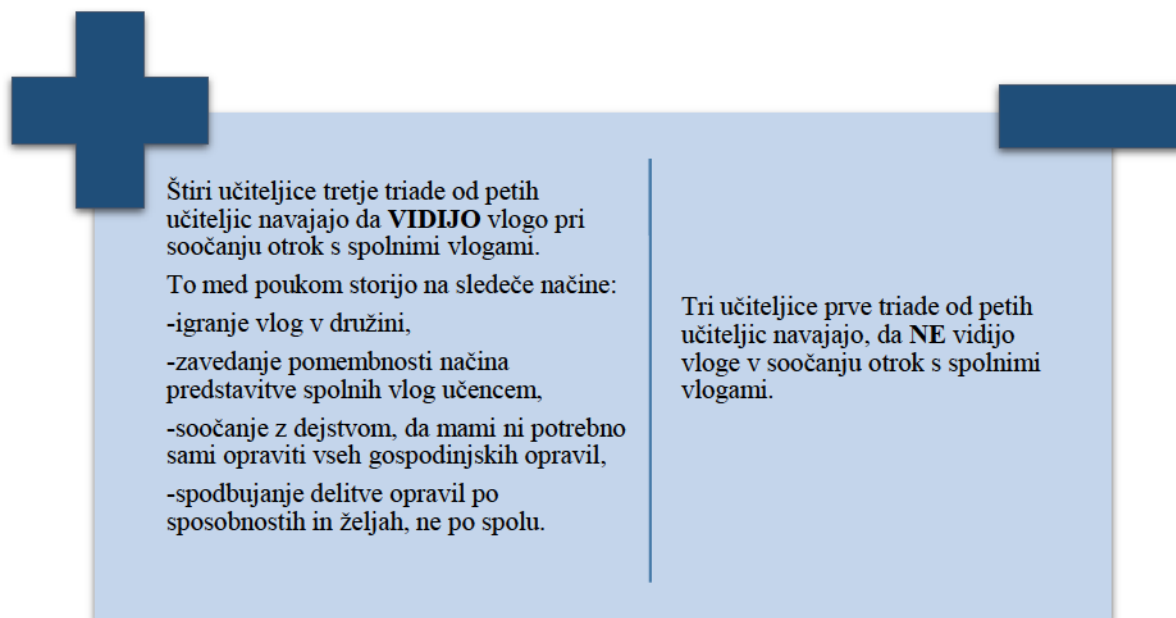


Shema 9.3: Metode prilagajanja pedagoškega dela, ki se jih učitelji poslužujejo z namenom upoštevanja razlik med spoloma v učnem procesu

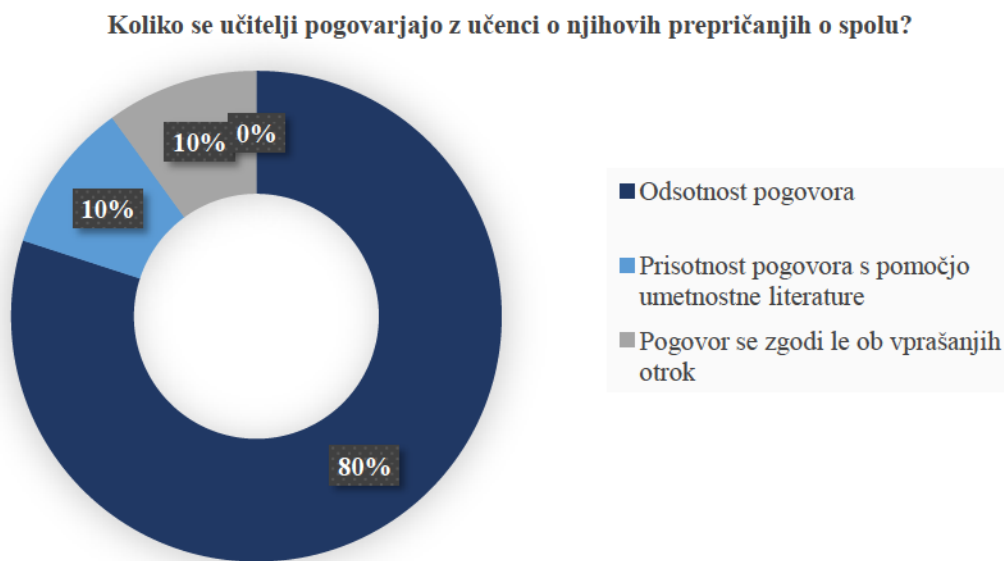


- Prikaz različnih stališč učiteljic glede soočanja otrok s spolnimi vlogami, pogovorov z učenci o njihovih prepričanjih o spolu, mnenju o vplivu spola na pedagoško delo ter primer enotnosti učiteljic pri reševanju konfliktnih situacij.

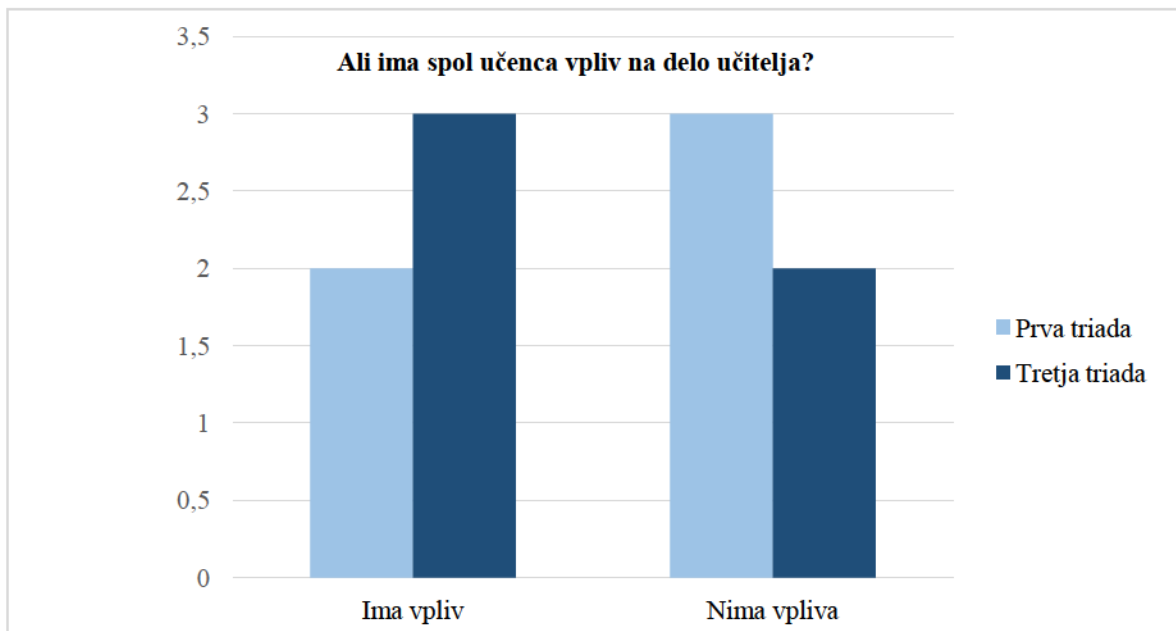
Shema 9.4: Razlike med pogledi učiteljic prve ter tretje triade na vlogo pri soočenju otrok s spolnimi vlogami



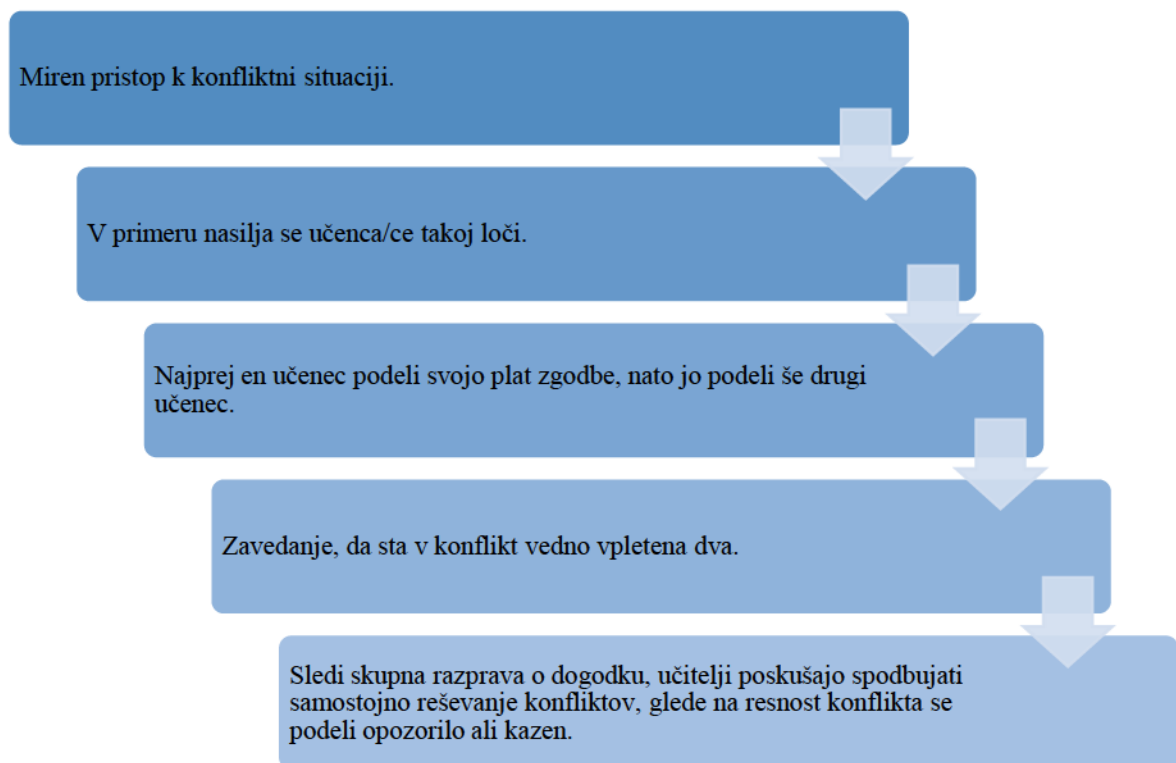
Shema 9.5: Pogostost prisotnosti ter odsotnosti pogovora učiteljev z učenci o njihovih prepričanjih o spolu.



Shema 9.6: Razdeljenost mnenj učiteljic prve ter tretje triade o vplivu spola učenca ali učenke na pedagoško delo učitelja

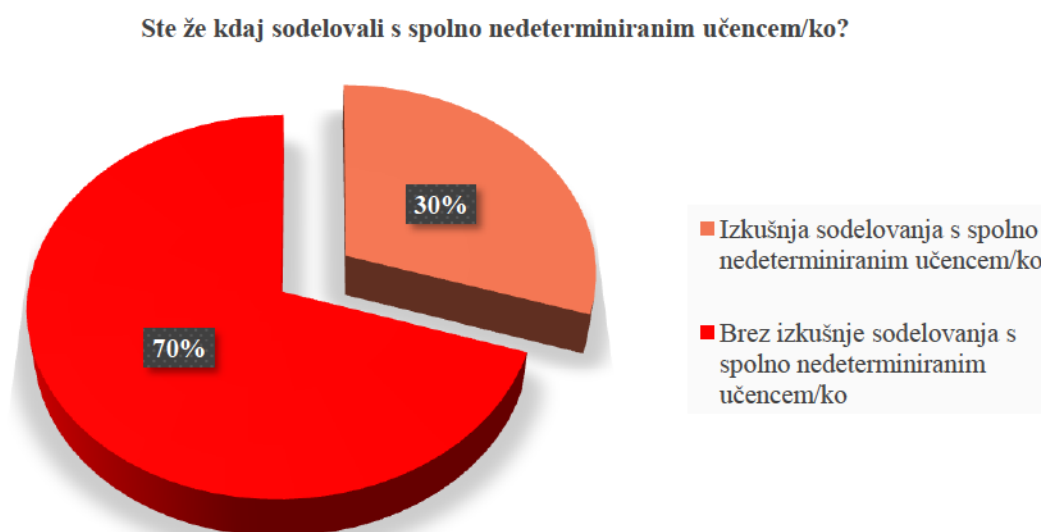


Shema 9.7: Enotnost učiteljic pri pristopanju ter reševanju konfliktnih situacij med učenci, ne glede na njihov spol:

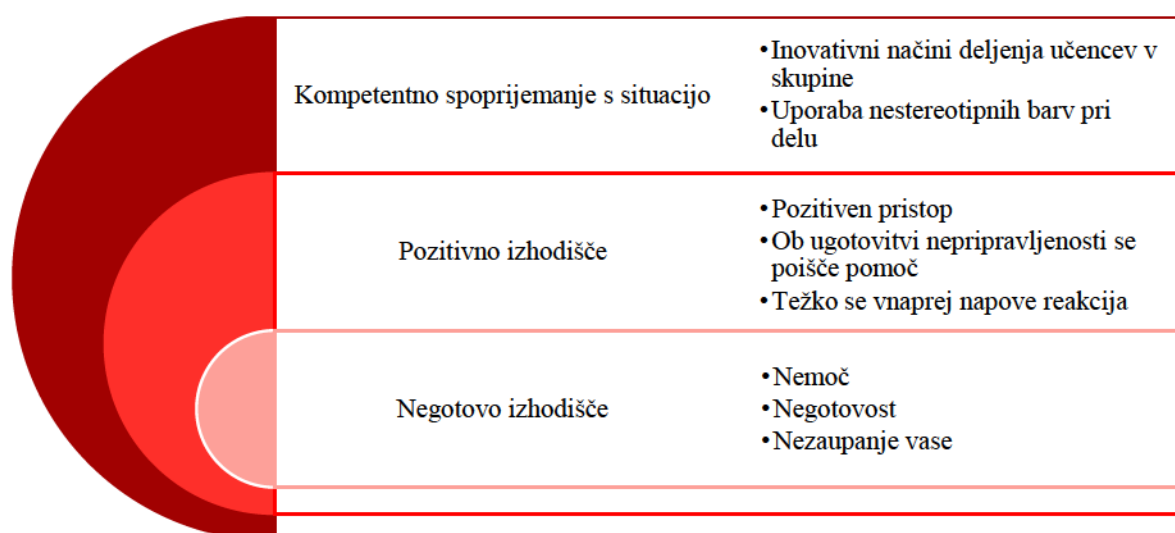


- Prikaz povezanosti med pogostostjo sodelovanja učiteljev s spolno nezaznamovanim otrokom ter načinom spoprijemanja učiteljev s takšno situacijo ter viri (po)moči, ki so jih učitelji izpostavili kot uporabne.

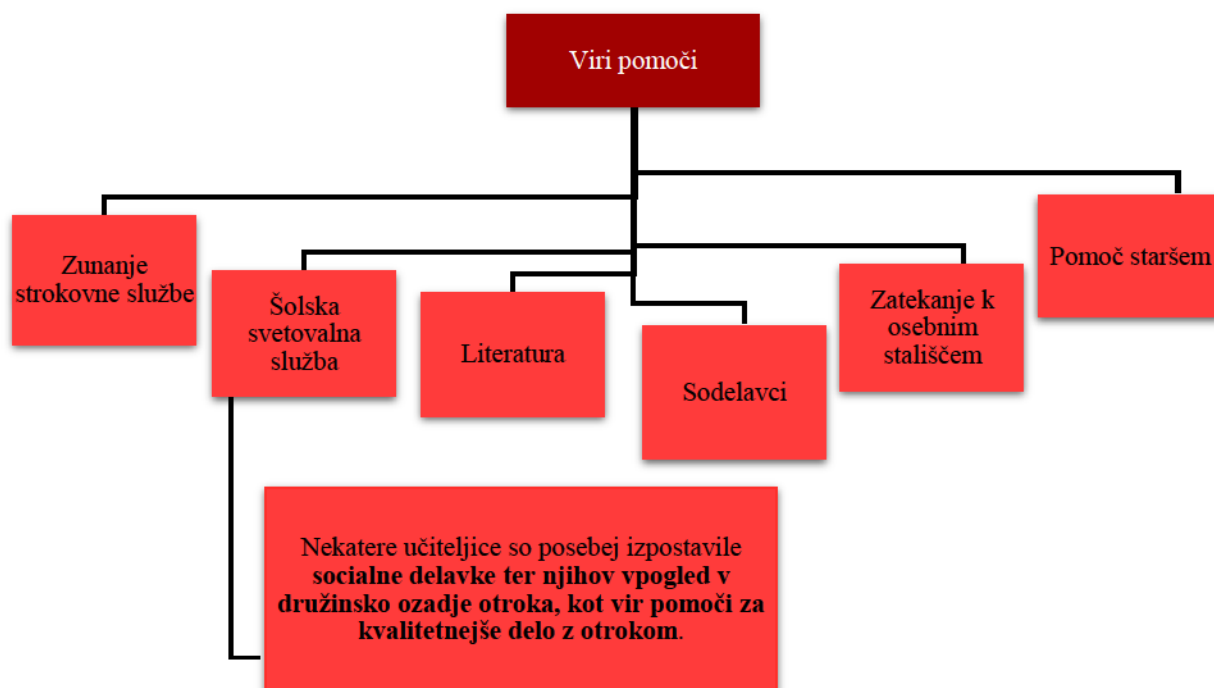
Shema 9.8: Pogostost sodelovanja učiteljev s spolno nezaznamovanim otrokom.



Shema 9.9: Načini spoprijemanja učiteljev s situacijo, v kateri sodelujejo s spolno nezaznamovanim otrokom:



Shema 9.10: Viri (po)moči, na katere bi se učitelji obrnili v primeru, če ne bi vedeli, kako naj sodelujejo s spolno nezaznamovanim otrokom

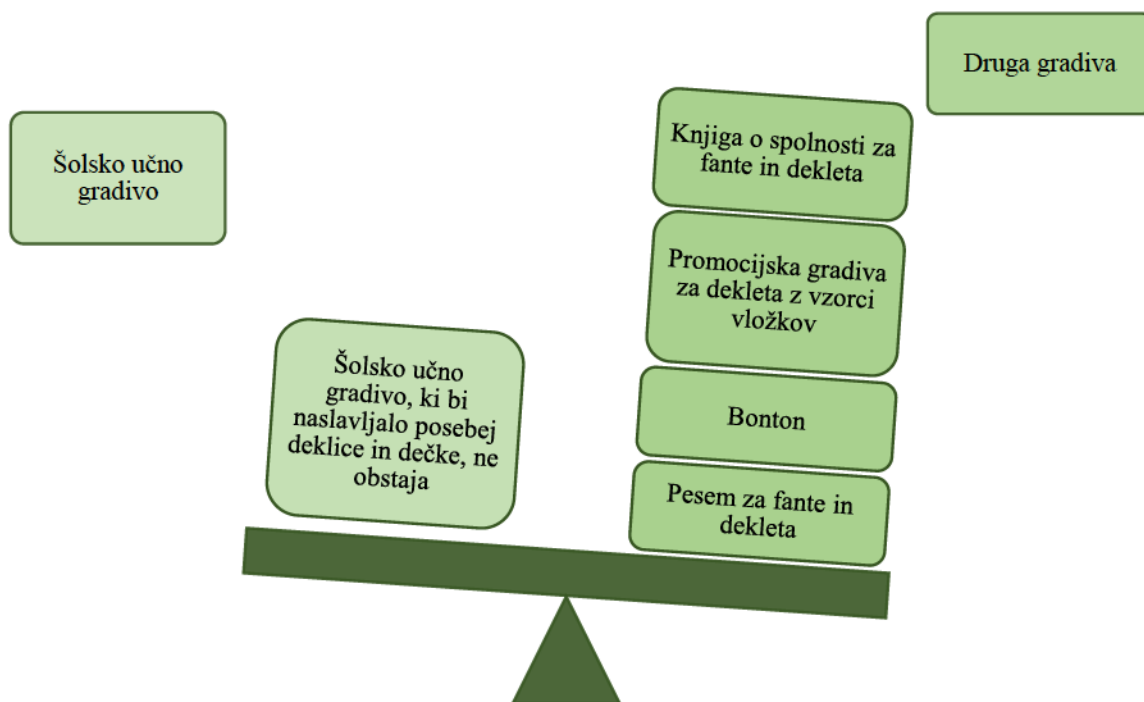


- Primeri srečanja otrok z vsebino, ki ima lahko vpliv na njihovo uspoljenje ter gradiva, ki so jih učiteljice zaznale kot spolno usmerjena gradiva, in stališča učiteljev glede vpliva šolskega sistema na uspoljenje otrok.

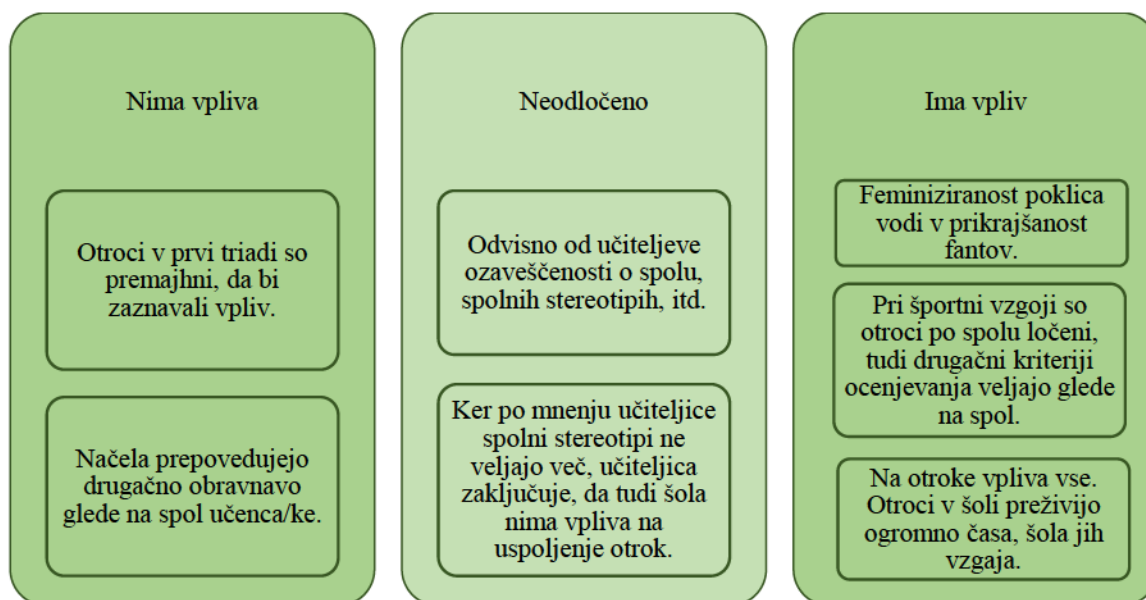
Shema 9.11: Razredi ter dejavnosti, preko katerih poteka uspoljenje v šolskem sistemu ter rezultat teh dejavnosti



Shema 9.12: Gradiva, s katerimi pridejo otroci v stik in v katerih učiteljice prepoznajo naslavljanje vsakega spola posebej:



Shema 9.13: Različna stališča učiteljic o vplivu šolskega sistema na uspoljenje otrok.



9.4. Analiza otroških risb

Zabeležka o narisanih najljubših igračah učenk in učencev:

Učenke	Učenci
Zajček, mucka	Lego kocke
Panda, LOL ljubljenci, dnevnik	Lego kocke, žoga
Žoga, zajček, srček	Vrvica, avto, obrat za avto
Morski konj, zajček, panda, medvedek	Žoga, Lego kocke, avtočki
Konjiček, barbika, LOL punčka	Avto
Barbika, konjiček, LOL punčka, kužek	Avto
Štiri v vrsto	Lego kocke
LOL punčka, LOL ljubljenci, pesek	Štiri v vrsto
Samorog, LOL jajce	Avto, Beyblade
Medvedek, palčke, tabla	Avto
LOL punčka, zajček, sluz	Avto
Človek ne jezi se	
Skupno učenk: 12	Skupno učencev: 11

Učenkam in učencem so bile skupne naslednje igrače:

- žoga (narisana trikrat),
- igra štiri v vrsto (narisana dvakrat).

Učenke so glede na pogostost risale slednje motive:

- LOL igrače (sedemkrat),
- zajček (štirikrat),
- konjiček (dvakrat),
- panda (dvakrat),
- medvedek (dvakrat),
- Barbika (dvakrat),
- mucka (enkrat),
- človek ne jezi se (enkrat),
- dnevnik (enkrat),
- srček (enkrat),
- morski konj (enkrat),
- kužek (enkrat),
- pesek (enkrat),
- palčke (enkrat),
- samorog (enkrat),
- tabla (enkrat),
- sluz (enkrat).

Učenci so glede na pogostost risali slednje motive:

- avto (sedemkrat),
- Lego kocke (štirikrat),
- Beyblade (enkrat),
- vrvica (enkrat),
- obrat za avto (enkrat).

Primer risbe, ki jo je narisala učenka:



Primer risbe, ki jo je narisal učenec:

