

**UNIVERZITA KARLOVA**  
**FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ**

Katedra genderových studií

**Bc. Martina Fucimanová**

**Akademické identity v kontextu**  
**Mentoringového programu pro začínající**  
**vědkyně a vědce**

*Diplomová práce*

Vedoucí práce: **Mgr. Blanka Nyklová, Ph.D.**

Praha 2018

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně. Všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány. Práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu. Současně dávám svolení k tomu, aby tato práce byla zpřístupněna prostřednictvím elektronické databáze vysokoškolských kvalifikačních prací v repozitáři Univerzity Karlovy a byla používána ke studijním účelům v souladu s autorským právem.

V Praze dne 27. června 2018

Martina Fucimanová

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala Mgr. Blance Nyklové, Ph.D. za odborné vedení, cenné připomínky a zpětnou vazbu v průběhu vzniku této práce. Dále děkuji kolegyním z NKC – gender a věda za inspirativní prostředí a ochotu mi kdykoliv poradit. Zejména Haně Tenglerové jsem vděčná za mnohé konzultace a komentáře k textu, Marcele Linkové za možnost práci sepsat a Kateřině Cidlinské za podnětnou spolupráci v průběhu mentoringového programu.

Díky patří také Jakobovi Ježkovi za trpělivost, kterou se mnou v průběhu psaní měl a Jitce Doleželové za korekturu textu.

Na závěr děkuji účastnicím a účastníkovi výzkumu, neboť bez nich by vznikl zcela jiný text.

## OBSAH

<b>ÚVOD .....</b>	<b>7</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>11</b>
<b>1. Vědecké prostředí v České republice .....</b>	<b>11</b>
1.1. Současná podoba vědeckého prostředí v České republice .....	11
1.2. Věda ve vysokoškolském prostředí .....	13
1.3. Doktorské studium v ČR .....	16
1.4. Ženy ve vědě v ČR .....	19
<b>2. Genderovanost vědy .....</b>	<b>21</b>
2.1. Východiska feministické kritiky vědy .....	21
2.2. Věda jako maskulinní projekt .....	23
2.3. Ženy a femininita jako problém ve vědě .....	24
2.4. Věda o ženách a pro ženy .....	27
<b>3. Genderovanost vědeckých organizací .....</b>	<b>29</b>
3.1. Teorie genderovaných organizací podle Joan Acker .....	29
3.2. Genderová kultura akademické sféry .....	30
3.2.1. Lineární pracovní dráha .....	31
3.2.2. Kombinace práce a rodiny .....	32
3.2.3. Ideál excelentní vědy .....	33
3.2.4. Akademická mobilita .....	34
3.3. Strategie změny současného stavu .....	35
<b>4. Identita začínajících vědkyň a vědců .....</b>	<b>38</b>
4.1. Identita jako trajektorie .....	38
4.2. Genderové identity v organizacích .....	40
4.3. Maskulinity a femininity ve vědě .....	42
<b>5. Mentoring .....</b>	<b>46</b>
5.1. Mentoringový proces .....	46
5.2. Mentoring v akademickém prostředí .....	48
5.2.1. Mentoring pro ženy .....	49
5.2.2. Přístup podle Jennifer de Vries .....	51
5.3. Význam mentoringu pro utváření vědecké identity .....	51
<b>EMPIRICKÁ ČÁST .....</b>	<b>54</b>
<b>6. Metodologie .....</b>	<b>54</b>
6.1. Metodologická východiska .....	54

6.2.	Reflexe vlastní pozice a etické aspekty výzkumu .....	55
6.3.	Předmět zkoumání a výzkumná otázka .....	57
6.4.	Sběr dat.....	58
6.4.1.	Metoda sběru dat.....	58
6.4.2.	Výzkumný vzorek.....	59
6.4.3.	Průběh rozhovorů.....	60
6.5.	Metoda analýzy dat .....	61
6.6.	Zpracování dat .....	62
<b>7.</b>	<b>Mentoringový program NKC – gender a věda.....</b>	<b>65</b>
7.1.	Východiska a cíle programu .....	65
7.2.	Průběh programu.....	66
<b>8.</b>	<b>Analýza.....</b>	<b>68</b>
8.1.	Osoba mentorky či mentora .....	68
8.1.1.	Vzor pro skloubení práce a osobního života.....	69
8.1.1.1	Pochopení pro identitu matky.....	71
8.1.1.2.	Podpora životního rozhodnutí.....	73
8.1.2.	Průvodkyně po vědeckém prostředí.....	76
8.1.2.1.	Podpora vymezení vlastního prostoru.....	76
8.1.2.2.	Orientace v mocenských vztazích.....	79
8.1.3.	Odbornice/odborník v oboru (odborné vedení) .....	82
8.1.3.1.	Odborné vedení za nepřítomného školitele.....	83
8.1.3.2.	Odborné vedení jako pomoc pro impaktovanou publikaci.....	85
8.2.	Sdílená zkušenost s vrstevnicemi a vrstevníky .....	88
8.3.	Kurzy jako profesní znalost .....	90
<b>9.</b>	<b>Diskuse .....</b>	<b>93</b>
	<b>Závěr .....</b>	<b>98</b>
	<b>Citované zdroje.....</b>	<b>99</b>
	<b>Přílohy .....</b>	<b>111</b>
	Vzor informovaného souhlasu.....	111
	Okruhy rozhovorů s mentees.....	112
	Příklad kódování.....	113

## **Abstrakt**

Diplomová práce vychází z rozhovorů s účastnicemi a účastníky Mentoringového programu pro začínající vědkyně a vědce. Práce představuje analýzu způsobů, jimiž se účastnice a účastníci vztahují k tomu, co je podle nich věda. Cílem analýzy je zjistit, zda je jejich chápání vědy genderované, i to, jaké znaky nese akademická identita lidí, kteří se do daného mentoringového programu hlásí a jsou v něm aktivní. Teoretickými rámci jsou epistemologie vědy, teorie mentoringu, kontext fungování vysokých škol a vědeckého prostředí v České republice a práce Pat O'Connor, Clare O'Hagan a Julie Brannen, které se zabývají výzkumem akademických identit v současném neoliberalním akademickém prostředí.

## **Klíčová slova**

Mentoring, gender, věda, akademická identita, akademické prostředí, vzor

## **Abstract:**

The diploma thesis is based on interviews with participants of the Mentoring program for early career scientists. The paper presents an analysis of the ways in which interview participants relate to what they believe is science. The aim of the analysis is to find out whether their understanding of science is gender-related and what features carry the academic identity of people actively participating in the mentoring program. The theoretical frameworks are the epistemology of science, the theory of mentoring, the scientific environment in the Czech Republic and the work of Pat O'Connor, Clare O'Hagan and Julie Brannen which deal with the research of academic identities in the current neoliberal academic environment.

## **Key words:**

Mentoring, gender, science, academic identity, academia, role model

## ÚVOD

---

Vědecké poznatky jsou nedílnou součástí našich životů. Aniž bychom si to mnohdy uvědomovali, výsledky vědeckého bádání jsou všude kolem nás. Povolání vědkyně či vědce má tak ve společnosti značnou prestiž a autoritu a souvisí s ním mnohé představy o tom, jak vědkyně a vědci vypadají, čím se zabývají a jací jsou a jací by měli být. Tyto představy mají nejen lidé, kteří ve vědě nepracují, ale také lidé, kteří vědkyněmi a vědci již jsou, nebo aspirují na to se jimi stát.

S vědou se také často pojí předpoklad objektivitu a neutrality procesu bádání, stanovování výzkumných témat a využití jejích výsledků. Objektivita přitom paradoxně nebývá nijak blíže definována, byť je výrazně častěji spojována s přírodními a technickými vědami, a dokonce je v některých případech její údajná absence používána jako argument proti „skutečné vědeckosti“ společenských a humanitních věd. Ve své práci vycházím z výzkumů, které tyto domněnky kriticky přehodnocují a rozkrývají genderovanost vědeckého poznání (např. Harding 1992, Linková et al. 2013). Věda je totiž prostředí a činnost jako každá jiná, a prostupují-li genderové<sup>1</sup> struktury organizaci celé společnosti (Havelková 2007), jsou nutně přítomny také ve vědě.

V souvislosti s tím, že věda byla dlouho prostředím, do něhož měli přístup pouze muži (Renzetti & Curran 2003, Štrbářová 2007), prosadily se v něm hodnoty spojované s maskulinitou: důraz na racionalitu, soutěživost, hodnotovou neutralitu či například nepřerušovanou profesní dráhu. Historická převaha mužů ve vědě však měla a dodnes má také další důsledky. Kromě nižšího počtu žen ve vědě, který částečně vyplývá i z jejich pozdějšího vstupu do tohoto prostoru, jde zejména o stereotypy vázající se k ženám: ženy jsou příliš emocionální a do vědy se nehodí, věda pro ženy kvůli péči o děti není prioritou, ženy nejsou dostatečně ambiciózní pro skutečnou vědeckou kariéru, ženy postrádají hravost potřebnou pro průlomové objevy atd. Různá opatření či projekty, snažící se přímo o podporu žen, potažmo genderové rovnosti v rámci celého výzkumného procesu, pak obloukem opět

---

<sup>1</sup> Gender chápou v rámci konstruktivistického paradigmatu jako konstrukt, který se proměňuje v čase a v různých kontextech.

narážejí na předpoklad neutrálnosti vědy, podle něhož nezáleží na tom, zda vědu dělá žena či muž, neboť v ní jde výlučně o kvalitu (Linková et al. 2013).

V tomto textu se věnuji genderovým aspektům vědeckého prostředí a jejich vlivu na formování akademické identity začínajících vědkyň a vědců. Ve výzkumných rozhovorech s badatelkami a badatelem na počátku vědecké dráhy identifikuji překážky, které ve své situaci pociťují, a motivace pro účast v Mentoringovém programu pro začínající vědkyně a vědce zajišťovaného výzkumným oddělením NKC – gender a věda Sociologického ústavu AV ČR, v.v.i. V analýze se soustředím na to, zda může být účast v programu a spolupráce s mentorkou či mentorem považována za příspěvek k rozvoji jejich akademické identity a jakou akademickou identitu případně napomáhá rozvíjet.

Termín vědecké prostředí používám pro označení veřejných institucí, tedy veřejných vysokých škol a ústavů Akademie věd České republiky, která je veřejnou výzkumnou institucí. Nezabývám se soukromým výzkumným sektorem a soukromými vysokými školami, protože takové bylo i zaměření mentoringového programu, jehož vliv na formování akademické identity analyzuji. Prostředí vysokých škol a Akademie věd není zcela totožné, nicméně jak ukáží dále v textu, některé problémové tendence (např. nárůst účelového financování, systém hodnocení či genderové nerovnosti) se dotýkají obou. Mluvím-li tedy o změnách ve vědeckém prostředí, mám tím na mysli oba tyto prostory. V částech, které se týkají akademické identity, používám termín „akademická“ identita či „akademické“ prostředí ve smyslu vědeckého působení spjatého s vysokými školami.

V teoretické části práce nejprve přibližuji aktuální situaci vědeckého prostředí v České republice. V první kapitole se tedy zaměřuji na současnou podobu vědy, podmínky doktorského studia a krátce pojednávám o postavení žen v české vědě. Ve druhé a třetí kapitole se věnuji genderovým aspektům vědy a vědeckých organizací. Představuji východiska feministické kritiky vědy, poukazují na maskulinní nastavení vědeckého prostředí a blíže se zastavuji u několika zdánlivě neutrálních aspektů akademické sféry. Ve čtvrté kapitole se zabývám identitami začínajících vědkyň a vědců. Na základě konceptu identity jako trajektorie (McAlpine 2012) a konceptu akademických maskulinit a femininit (O'Connor et al. 2015, 2017) ukazují, že akademická identita se vyvíjí v čase a v akademickém, maskulinně orientovaném prostředí může nabývat mnoha podob, které jsou



nicméně dominancí určitého typu maskulinity vždy ovlivněny. V poslední kapitole teoretické části pak představuji koncept mentoringu a možnosti jeho využití v akademickém prostředí.

V empirické části představuji metodologii a podrobně popisuji postup analýzy v rámci tematické analýzy, následně krátce představuji Mentoringový program pro začínající vědkyně a vědce. V závěrečné kapitole přistupuji k samotné analýze rozhovorů, ve které se zaměřuji na to, jakou formu podpory hledaly v programu účastnice a účastník mého výzkumu, a zda má mentoringová podpora vliv na ustavování akademické identity.

Závěry analýzy nakonec shrnuji v diskusi, v níž se dále zamýšlím nad přínosem Mentoringového programu pro začínající vědkyně a vědce z hlediska možnosti strukturální změny a navrhuji další směr výzkumu ve zkoumaném tématu.

Výzkumné téma je mi blízké z mnoha důvodů. Jsem jednou z koordinátorek mentoringového programu a v průběhu programu bylo zajímavé sledovat, co vše může mentoring zahrnovat, jaký může být jeho přínos a jak dokáže zúčastněným lidem pomoci. Sama jsem si navíc vyzkoušela, jak může fungovat neformální mentoring, když mne kolegyně po mém nástupu do Národního kontaktního centra – gender a věda „zasvěcovaly“ do problematiky genderových aspektů vědy. Mít možnost spolupracovat s někým, koho si mohu profesně i lidsky vážít, případně jej obdivovat, pro mě bylo a dosud je velice motivující. Na základě těchto vzorů a účasti na úvodních mentoringových workshopech (v roli koordinátorky), které slovy jedné z účastnic dělaly „*dojem úplně úžasný intelektuální atmosféry*“<sup>2</sup>, jsem se po necelém roce od nástupu do tohoto oddělení rozhodla dokončit své magisterské studium. Prozkoumat mentoring do větší hloubky jsem tak považovala za jasnou volbu pro téma diplomové práce.

V celém textu se snažím vyhnout používání genderově necitlivého jazyka. V souladu s Bergerem a Luckmanem (Berger & Luckmann 1999) chápu jazyk jako základní součást lidského života, jehož používáním se formuje to, jak se díváme na svět, a co od něj

---

<sup>2</sup> Úryvek z rozhovoru s Terezou [Tereza, doktorandka, dvě děti, humanitní vědy, Praha].

očekáváme. Důležitým aspektem je jeho genderovanost, která se v českém jazyce projevuje rozdílnými koncovkami a tvary slov pro ženský, mužský a střední rod, a především pak běžným používáním generického maskulina v množném čísle. V této práci se snažím používání generického maskulina vyhýbat, neboť prokazatelně vede ke zneviditelnování žen v textu i v rámci dané kategorie, např. právě ve vědě (Valdrová 2005). Valdrová si také všimá, že je-li v promluvě používán ženský i mužský tvar daného slova, mužský tvar má přednost: „*Ženy si prostě musejí i v jazyce počkat, než na ně přijde řada: muži a ženy, chlapci a děvčata, odboráři a odborářky; bez jediné výjimky se mluvilo o rovnosti mužů a žen*“ (2005, p.1). Na základě této skutečnosti tak používám jako první ženský tvar a teprve pak mužský, čímž se snažím o zviditelnění žen ve vědě i tímto způsobem.

## TEORETICKÁ ČÁST

---

### 1. VĚDECKÉ PROSTŘEDÍ V ČESKÉ REPUBLICE

---

V této kapitole představím kontext vědeckého prostředí v České republice. Nejprve se budu věnovat současné situaci v této oblasti po roce 1989, poté se zaměřím na vědu ve vysokoškolském prostředí a doktorské studium a kapitolu uzavřu tématem žen v české vědě. Cílem první kapitoly je nastínit současný stav vědeckého prostředí, ve kterém se pohybují účastnice a účastník mého výzkumu.

#### 1.1. Současná podoba vědeckého prostředí v České republice

Po změně politického systému v roce 1989 došlo v české společnosti k mnoha změnám, pro něž se vžilo označení transformace. Tyto proměny se netýkají pouze českého prostředí, nýbrž jde o proces, který zahrnuje i ostatní země Evropské unie. Transformace vědeckého prostředí v České republice je navázána na neoliberalní politiku Evropské unie s cílem vyšší konkurenceschopnosti a ekonomického růstu, jichž má být dosaženo zejména skrze spolupráci vysokých škol a výzkumných institucí s průmyslem, mezinárodní mobilitou a přizpůsobením vědecké pracovní síly trhu práce (Linková et al. 2013).

Jedním z konceptů popisujících tento proces je posun vědy z takzvaného modu 1 do modu 2 (Gibbons et al. 1994). Jedná se o proměnu chápání toho, jaká by věda měla být. Věda modu 1 odkazuje k tradičnímu pojetí vědy, kdy předmět zkoumání určuje sama vědecká komunita v rámci své disciplíny, bez zásadních zásahů pocházejících zvnějšku tohoto prostředí. Posun k modu 2 je například v tom, že badatelský záměr je určen v kontextu předpokládané aplikace výsledku, vzniká například ze spolupráce s průmyslem či z identifikovaných potřeb společnosti, a nevychází tedy z čistě vědeckého zájmu badatelské komunity. Dochází i k posunu jazykovému, spíše než o vědě se mluví o znalosti, vývoji či inovacích.

Tyto změny jsou dnes vnímány jako zásadní moment pro další organizaci vědecké práce, neboť odstartovaly přehodnocení role vědy ve společnosti, témat, kterými se má věda zabývat a cílů, které má sledovat (Linková et al. 2013). Do popředí zájmu se tak dostaly určité typy hodnot, výsledků a kariérních drah, zatímco jiné začaly být zneviditelnovány, vylučovány nebo diskreditovány. Toto nastavení souvisí s ustavováním tzv. znalostní

společnosti<sup>3</sup> v celé Evropě, v jejímž centru stojí specializované vědění (Stöckelová et al. 2009). Podle Stöckelové, Linkové a Lorenz-Meyer je současné pojetí české vědní politiky založeno na 4 premisách: 1/ cílem vědy podporované z veřejného rozpočtu je komodifikovatelná technologická inovace; 2/ přínos vědy pro společnost musí být kvantifikovatelný a zpeněžitelný; 3/ o vědě se uvažuje v termínech jejích přínosů, nikoli možných rizik; a konečně 4/ obsah a směřování vědeckého bádání zůstává změnami financování nedotčen (Stöckelová & Linková 2009).

Popisovaný transformační proces vyústil v roce 2004 v zavedení nové Metodiky hodnocení výsledků výzkumu a vývoje (dále jako Metodika)<sup>4</sup> s cílem zvýšení konkurenceschopnosti české vědy. Metodika vycházela z interního hodnocení Akademie věd, které bylo považováno za úspěšný model. Na rozdíl od hodnocení v Akademii, které zohledňovalo oborové rozdíly ve stylu bádání, výsledků či publikací, však byla Metodika zavedena jako plošný evaluační systém, na nějž byla následně navázána výše institucionálního financování<sup>5</sup> (Linková & Stöckelová 2012).

Tímto posunem došlo k proměně dříve stěžejního institucionalizovaného financování výzkumu a vývoje směrem k budoucímu převažujícímu účelovému financování, nárůstu soutěže a pracovní nejistoty u vědeckých pracovníků a pracovníc (Cidlinská & Vohlídalová 2015). Zároveň začala být věda nazírána jako cosi, co lze snadno naplánovat, manažovat a výsledky přetavit do zpeněžitelného výstupu (Matonoha 2009).

Takový styl vědeckého bádání odpovídá spíše přírodovědným a technickým oborům než humanitním a sociálním vědám, což vede k začarovanému kruhu: vyšší finanční podpora ze strany grantových agentur vede k většímu objemu výzkumů a publikační činnosti, zvýšení citovanosti dotyčných vědkyň a vědců, a tedy k další finanční podpoře jejich oborového

---

<sup>3</sup> Jde o označení společnosti, v níž je produkce vědění dominantní základní hodnotou. Dalšími používanými termíny jsou např. „znalostní ekonomika“, „ekonomika založená na znalostech“ apod. (Veselý 2004).

<sup>4</sup> Usnesení vlády ze dne 23. června 2004 č. 644 k hodnocení výzkumu a vývoje a jeho výsledků, dostupné z <http://www.vyzkum.cz/FrontClanek.aspx?idsekce=18748>

<sup>5</sup> Pro tento systém hodnocení se v českém prostředí vžil výraz „kafemlejnec“, který semele vědecké výsledky a přemění je na body, podle nichž jsou instituce hodnoceny.

zaměření. Tým badatelek a badatelů provádějící etnografický výzkum na českých vysokých školách, pak uvádí, že: „*Modelovým výzkumníkem v dokumentech české vědní politiky je přírodovědec publikující rychlé, spoluautorské a mezinárodně vysoce mobilní články v odborných impaktovaných časopisech, spíše než knihy.*“ (Dvořáčková et al. 2014, p.102).

Podle Linkové tak vzniká určitá představa o excelenci, která se ne vždy shoduje s tím, co vědkyně a vědci považují za úspěch. Na excelenci je podle ní nahlíženo jako na neproblematický koncept, který však ve skutečnosti normalizuje pouze určité typy vědeckých výstupů a jiné umenšuje či zcela opomíjí. Dochází tak k definování toho, jaká znalost je relevantní, hodnotná a tedy podporovaná, což dále vede k chápání toho, co je to úspěšná vědecká kariéra, kdo je úspěšná vědkyně či vědec a jaké činnosti patří, respektive nepatří k vědecké profesi. Tyto hodnoty však nemusí vyhovovat všem zainteresovaným vědkyním a vědcům, mohou podporovat vědeckou realizaci pouze určitých osob, a jak navíc autorka ukazuje, „*jde o hodnoty, které jsou v našem hodnotovém pásmu spojovány s tím, jak jsme zvyklí uvažovat o maskulinitě<sup>6</sup> a mužích.*“ (Linková 2009)

Všechny uvedené změny vedly k tomu, že veřejné výzkumné instituce a vysoké školy dnes soutěží o finance ve stejných grantových výzvách, čímž se přibližují také hodnoty, cíle a tlaky na těchto institucích. Prostředí Akademie věd a vysokých škol je zároveň prostředím, do kterého po získání doktorátu mohou směřovat kroky mladých vědkyň a vědců, a možnost získání vědeckého uplatnění v těchto institucích tak ovlivňuje také to, zda se vědě budou i nadále věnovat.

Na tomto místě jen uvedu, že popisovaný systém má z mnoha důvodů častěji negativní dopad na vědkyně než na vědce.

## **1.2. Věda ve vysokoškolském prostředí**

Transformace po roce 1989 se významně dotkla i fungování vysokých škol. Vysoké školy získaly autonomii, akademické svobody a došlo k výraznému nárůstu počtu studujících.

---

<sup>6</sup> Spolu s Connell chápu maskulinitu jako soubor vzorců chování a činností, které jsou ve společnosti považovány za charakteristické pro muže, přičemž se nejedná pouze o individuální úroveň, ale o charakteristiky přijímané kolektivně (Connell 1995, Messerschmidt 2012).

Zatímco v roce 1990 studovalo na vysokých školách zhruba 118 000 studentů a studentek (Pabian 2010), v roce 2017 to bylo necelých 299 000<sup>7</sup> osob, přičemž v roce 2010 počet studujících kulminoval těsně pod hranicí 400 000 osob (MŠMT 2017).

Procesu výrazného nárůstu počtu studujících na vysokých školách se věnoval již v 70. letech 20. století americký sociolog Martin Trow, který vytvořil koncept masifikace, konkrétně „koncept transformací moderních vysokoškolských systémů od elitních přes masové až po univerzální“ (Pabian 2010, p.15). Masifikace podle Trowa spočívá ve změnách v deseti<sup>8</sup> klíčových oblastech, přičemž jako jednu z hlavních tezí Pabian uvádí to, že rostoucí počty studujících ovlivňují všechny aspekty terciárního vzdělávání (kvalitu, obsah a formu výuky i studia), což má za následek diskuse o kvalitě vysokoškolského studia, jeho nákladech pro stát a spolu se zvyšujícím se počtem občanů a občanek, kteří prošli vysokoškolským studiem, také větší zájem o fungování a kontrolu činnosti vysokých škol ze strany veřejnosti a státu (Pabian 2010).

S masifikací studia úzce souvisí Boloňská deklarace, kterou v roce 1999 podepsalo 29<sup>9</sup> států s cílem vytvořit do roku 2010 společný Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání (EHEA)<sup>10</sup>. Deklarace nastartovala takzvaný Boloňský proces, který trvá dodnes, a jeho výsledky a další cíle jsou každé dva roky vyhodnocovány a stanovovány ministerskými konferencemi. Základními kameny Boloňské deklarace se stal srovnatelný systém vysokoškolských diplomů, zavedení společného systému kreditů (ECTS)<sup>11</sup>, podpora mobility a spolupráce mezi zapojenými zeměmi a důraz na posílení mezinárodní

---

<sup>7</sup> Pokles studujících v posledních osmi letech je dán demografickým vývojem populace, viz např.

<http://www.statistikaamy.cz/2017/10/pocet-studentu-vysokych-skol-klesa-o-ktere-obory-je-nejvetsi-zajem/>.

<sup>8</sup> Pabian vyjmenovává tyto oblasti: 1/vnímání přístupu k terciárnímu vzdělávání, 2/funkce vysokého školství, 3/ kurikulum a formy výuky, 4/ studentská kariéra, 5/ institucionální diverzita a charakteristiky institucí, 6/ rozhodovací mechanismy, 7/ standardy kvality, 8/ kritéria pro vstup do terciárního vzdělávání, 9/ akademická správa a 10/ vládnutí v rámci institucí (Pabian 2010, pp.16-19).

<sup>9</sup> V roce 2018 je již zapojeno 48 států.

<sup>10</sup> European Higher Education Area

<sup>11</sup> European Credit Transfer and Accumulation System

konkurenceschopnosti evropského systému školství<sup>12</sup>. V roce 2003 byl Berlínským komuniké rozšířen do té doby dvoustupňový systém studia (bakalářské a magisterské) na třístupňový (nově včetně doktorského), přičemž Bergenské komuniké z roku 2005 výslovně zmiňuje důležitost doktorského studia a nutnost navýšit počty doktorandek a doktorandů (MŠMT 2013 – 2018).

Důležitým aspektem proměny vysokoškolského prostředí po roce 1989 byl narůstající důraz na výzkum na půdě vysokých škol. Idea propojení vědy a výzkumu, kdy mají vysoké školy nejen vzdělávací, ale také výzkumnou funkci, má dlouhou tradici a vychází z tzv. Humboldtovské představy jednoty výuky a výzkumu, podle které by v ideálním případě měli vysokoškolští vyučující při výuce vycházet ze své badatelské činnosti. (Šima 2015)

Podle Šimy nebyla tato myšlenka v českém prostředí v podstatě nikdy zpochybněna, ačkoliv před rokem 1989 byl výzkum na vysokých školách značně potlačen a v čele výzkumných činností byla dnešní Akademie věd. Ta po roce 1989 prošla významnou transformací a kromě snahy o znovunastolení vědy nezávislé na státním plánování byl jedním z jejích hlavních cílů rozvoj spolupráce s vysokými školami, právě v intencích Humboldtova propojení vědy a vzdělávání. V rámci své vedoucí výzkumné role měla Akademie věd velký vliv na utváření vědních politik a zavádění grantového systému financování, který však toto propojení výuky a výzkumu nezohledňoval, a financování plynulo zejména do ústavů Akademie věd. Následné založení Grantové agentury České republiky, zaměřené primárně na základní výzkum, pak díky svému účelovému zaměření grantů vedlo spíše k podpoře badatelské činnosti jednotlivých vysokoškolských vyučujících než k vytváření stabilnějších výzkumných pozic v rámci vysokých škol. (Šima 2013)

Důležitým aspektem je v kontextu těchto změn upuštění od udělování vědecké aspirantury, titulu CSc., Akademií věd a její nahrazení titulem Ph.D., udělovaným vysokou školou univerzitního typu. Výzkumné ukotvení doktorského studia, spolu s akreditačními pravidly, která vyžadují účast osob s nejvyššími akademickými tituly na výuce, zapříčinilo značný

---

<sup>12</sup> Text Boloňské deklarace v českém jazyce dostupný na

[http://www.msmt.cz/uploads/odbor\\_30/Jakub/bologna/Bolonska\\_deklarace\\_1999\\_CZ.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/Jakub/bologna/Bolonska_deklarace_1999_CZ.pdf)

tlak vyvíjený na vysoké školy ohledně zajištění výzkumných pozic, což vede k vzájemné konkurenci univerzit a Akademie věd v grantových výzvách (Šíma 2013).

Zároveň se tento důraz na výzkum neslučuje s procesem masifikace, kdy do vysokoškolského studia vstupuje stále více studujících, jejichž výuku je potřeba zajistit. Od vyučujících se však očekává také zapojení do výzkumu, ze kterého plyne zisk grantů a tedy financí pro instituci. Výuka se tak odsouvá do pozadí, což se odráží například v času věnovanému její přípravě či absencí pedagogické podpory pro vyučující. (Dvořáčková et al. 2014)

Podle Cidlinské a Vohlídalové právě masifikace terciárního vzdělávání zpočátku pomáhala zajistit potřebný počet pracovních míst na vysokých školách, kdy se zde mohli uplatnit lidé s titulem PhD. na lektorských a asistentských pozicích. V souvislosti se změnami financování, akreditačních požadavků a zmiňovaným tlakem na vykazování vědecké činnosti však dnes školy poptávají více kvalifikované výzkumnice a výzkumníky, než jsou lidé po dokončení doktorátu. Zároveň však na tyto zkušené vědkyně a vědce nemají dostatek financí a jejich nedostatek ve výuce i výzkumu často vykrývají právě doktorandkami a doktorandy. Ti jsou vedeni jako studující a v závislosti na podmínkách daného doktorského programu mohou mít tyto aktivity přímo v popisu svého studia. Není tedy nutné jim dávat adekvátní plat a doktorandky a doktorandi se na univerzitách stávají takzvanou levnou pracovní silou. (Cidlinská & Vohlídalová 2015)

### **1.3. Doktorské studium v ČR**

V této podkapitole se zaměřím na podmínky doktorského studia v České republice, od nichž se podle výzkumů, které představím níže, může dále odvíjet motivace studentek a studentů pokračovat ve vědecké kariéře. Poznat bariéry, které doktorandky a doktorandi, případně i osoby po dokončení doktorského studia, vnímají jako možné překážky jejich setrvání ve vědě, je zásadním aspektem pro možnou podporu těchto lidí v začátcích jejich vědecké dráhy.



Náplň doktorského studijního programu vymezuje zákon o vysokých školách<sup>13</sup>, který uvádí: „*Doktorský studijní program je zaměřen na vědecké bádání a samostatnou tvůrčí činnost v oblasti výzkumu nebo vývoje nebo na samostatnou teoretickou a tvůrčí činnost v oblasti umění.*“ Doktorské studium je tedy považováno za počátek vědecké kariéry. Podle údajů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) bylo ke konci roku 2017 v doktorských studijních programech celkem zapsáno 12 326 studujících v prezenční formě studia (z toho 5 903 žen) a 9 902 studujících (z toho 4 068 žen) v kombinované a distanční formě studia (MŠMT 2017). Celkem se tedy jedná o 22 228 osob, u nichž se dá podle výsledků mezinárodního auditu výzkumu, vývoje a inovací v České republice předpokládat, že pokud studium dokončí, budou chtít své nabyté vědomosti dále využít ve výzkumné a/nebo pedagogické činnosti (MŠMT 2012). Právě úspěšné zakončení studia a budoucí směřování těchto lidí však z mnoha důvodů nemusí být tak přímočaré, jak by si mohli přát.

Faktorů, které významně ovlivňují úspěšnost doktorandek a doktorandů je více. Často nejde přímo o náročnost studia jako takového, ale spíše o strukturální překážky spojené s celkovým nastavením a fungováním doktorských programů, které dotyčným mohou cestu k titulu značně zkomplikovat či překazit úplně. Jedná se zejména o finanční zajištění v průběhu studia, tlak na zahraniční studijní zkušenosti a nejistotu vědeckého uplatnění po dokončení studia.

Na aspekty vědecké práce, kvůli nimž z vědy odcházejí lidé v doktorské a postdoktorské fázi akademické dráhy, se ve svém výzkumu z roku 2015 zaměřily Kateřina Cidlinská a Marta Vohlídalová. Jako nejčastější důvody pro opuštění vědeckého prostředí autorky uvádějí nízké finanční ohodnocení, ekonomickou nestabilitu a nejistotu stálého pracovního uplatnění, s čímž (jak bylo poukázáno výše) i v prostředí vysokých škol souvisí důraz na kvantifikovatelné výsledky výzkumu institucí, na nichž působí (Cidlinská & Vohlídalová 2015). U doktorandek a doktorandů je totiž často nejasná hranice mezi pozicí studentky či studenta a juniorní vědecké síly dané instituce, ačkoliv oficiálně jsou vedeni jako studující osoby (Úřad vlády České republiky 2015). Z důvodu velkého počtu studujících bakalářských

---

<sup>13</sup> Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), dostupné z <http://www.msmt.cz/vyzkum-a-vyvoj-2/zakon-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach>

studijních programů však mnohdy zajišťují výuku na těchto nižších stupních studia či se podílí na administrativním chodu a/nebo na vědecké činnosti pracoviště, přičemž tyto činnosti vykonávají bez výhod pracovně-právních vztahů (nemají pracovní smlouvu) s často minimálním stipendiem, nedostatkem času na samotné studium a bez jistoty návazného zaměstnání (Cidlinská & Vohlídalová 2015, Červinková 2010a).

Podmínky doktorského studia jsou v České republice nejednotné a výrazně se liší jak mezi institucemi, tak mezi samotnými obory dokonce i v rámci jedné instituce (Šima 2010). Z analýzy České asociace doktorandek a doktorandů vyplývá, že průměrné doktorandské stipendium činilo v roce 2017 přibližně 7 500 Kč, přičemž není garantována jeho výpalata v plné výši (ČAD 2017). Pobírají jej pouze studentky a studenti v prezenčním doktorském studiu a toto stipendium tak má být zřejmě odměnou za odváděnou výzkumnou práci. Jde však o velice nízkou částku, a pokud je navíc dotyčným více než 26 let, hradí si z ní také zdravotní a sociální pojištění. Řešením této nevýhodné ekonomické situace je pro některé z nich zapojení do grantů řešených na instituci, kdy je za ně odváděno jak pojištění, tak získají i přivýdělek. Tento postup je častější v technických a přírodních vědách, kde mohou být doktoráty navázány přímo na pozici v určitém grantu a dizertační výzkum je jeho přímou součástí. Doktorandky a doktorandí, kteří takovou možnost nemají, jsou často nuceni pracovat na částečný nebo plný úvazek mimo vědecké prostředí, což může vést k prodlužování doby jejich studia. (Cidlinská & Vohlídalová 2015)

Podle *Analýzy stavu výzkumu, vývoje a inovací v České republice a jejich srovnání se zahraničím v roce 2014* je patrné, že uplatnění absolventek a absolventů doktorského studia ve výzkumu a vývoji se liší v závislosti na studovaném oborovém zaměření. Nejlepší šance na uplatnění mají z pohledu celkového počtu takových pracovních pozic absolventky a absolventi technických a přírodních věd, situace v humanitních a sociálních vědách je však opačná a počty doktorandek a doktorandů dosahují či dokonce převyšují počty pozic, pro které je nutné mít doktorský titul (Úřad vlády České republiky 2015). Tento přebytek pak otevírá otázky ohledně vysokého počtu studujících přijímaných do doktorských programů či přináší diskuse o zavedení takzvaných profesních doktorátů jako protiváhy doktorátů implicitně výzkumných (Dvořáčková et al. 2014).

K nejisté situaci doktorských studujících i začínajících badatelek a badatelů v postdoktorské fázi přispívá také rostoucí tlak na mezinárodní mobilitu vědkyň a vědců, přičemž požadavek zahraniční stáže může být pro řadu z nich podmínkou, kterou z různých důvodů nemohou či nechtějí splnit – může jít například o možné narušení partnerských či rodinných vztahů, potřebu péče o děti či jiné závislé členky a členy rodiny nebo nemožnost opustit na dobu výjezdu své zaměstnání (Červinková 2010b, Vohlídalová 2013, Vohlídalová 2014).

Zmíněné aspekty začínající vědecké kariéry mají podle citovaných výzkumů dopad jak na ženy, tak na muže, přičemž ženy mohou pociťovat větší nesoulad mezi preferovaným průběhem vědecké dráhy a jejich osobním životem například s ohledem na jejich současné či předpokládané budoucí pečující povinnosti. Jak ukáží dále v textu, požadavek ekonomické, časové i prostorové flexibility je silně genderovaný a odpovídá maskulinnímu pojetí vědy znevýhodňujícímu ženy, které mu často nemohou dostát.

#### **1.4. Ženy ve vědě v ČR**

Mapování situace žen v české vědě se již od roku 2005 každoročně věnuje Monitorovací zpráva Hany Tenglerové. Ze zatím poslední zprávy pro rok 2015 vyplývá, že počet žen v doktorském studiu a počet jeho absolventek roste – v roce 2015 tvořily ženy 43,8 % osob v doktorském studiu a 44 % osob s ukončeným doktorským vzděláním, což je od roku 2005 nárůst o 5,6 procentních bodů v prvním případě a o 9,1 procentních bodů v případě celkového počtu absolventek a absolventů. Tento pozitivní trend je však vzápětí zvrácen počty akademických pracovníků; docentek je z celkového počtu lidí s docenturou 25,2 % a profesorek je z celkového počtu osob na profesorských postech pouhých 15,2 % (Tenglerová 2017). Znamená to tedy, že čím vyšší pozice v hierarchii vysoké školy, tím méně žen zde nalezneme.

Zvyšující se počet žen s doktorským titulem se neodráží ani v počtu výzkumníků. Zde se podíl žen od roku 2005 nejen nezvyšuje, nýbrž dokonce klesá, a to z 28,8 % v roce 2005 na 26,9 % v roce 2015. Zcela nejnižší je pak zastoupení žen v čele institucí výzkumu a vývoje<sup>14</sup>, kde jejich podíl činí pouhých 10,3 %. (Tenglerová 2017)

---

<sup>14</sup> Jedná se o státní a veřejné vysoké školy, veřejné výzkumné instituce, Akademii věd ČR, Českou konferenci rektorů, Radu vysokých škol, Technologickou agenturu ČR, Grantovou agenturu ČR a Radu pro výzkum, vývoj a inovace (Tenglerová 2017, p.42).

Ve srovnání s ostatními zeměmi Evropské unie se Česká republika pohybuje výrazně pod jejím průměrem. V roce 2012 se umístila s poměrem 27,5 % žen mezi celkovým počtem osob na výzkumných pozicích na páté nejhorší příčce (průměrné zastoupení činilo 33 %) a v podílu profesorek mezi všemi osobami na profesorských pozicích dokonce na třetím nejhorším místě (13,1 % oproti průměru 20,9 % v EU) (Commission 2016). Tyto statistické údaje ilustrují trend známý v odborné literatuře pod termínem „*leaky pipeline*“ (děravé potrubí), popisující „mizení žen“ z vědeckého prostředí (Wickware 1997). Tento trend je možné sledovat nejen v České republice, ale také v dalších evropských zemích (Leemann et al. 2010) či USA (Gasser & Shaffer 2014); ženy mizí nejen v průběhu studia či z vyšších vědeckých a akademických pozic, ale také z technických a přírodních věd jako takových (McCullough 2011). Důvody, které k popsání situaci vedou, a možnými cestami ke změně tohoto stavu, se budu zabývat dále.

## 2. GENDEROVANOST VĚDY

---

Genderovým aspektům vědy, prostupujícím celý proces produkce vědecké znalosti, se již od 70. let 20. stol. věnuje mnoho badatelek a badatelů v rámci feministických kritik vědy. Rozmach těchto feministických kritik navazuje na druhou vlnu feminismu, která kladla důraz zejména na rovnost ve společenském postavení žen a jejich přítomnost, respektive nepřítomnost v různých oblastech společnosti (Szapuová 2005) a podle Londy Schiebinger souvisí i s dalšími okolnostmi své doby, zejména strachem ze směřování vědy po studené válce, zájmem o pracovní uplatnění žen a nárůstem jejich zastoupení ve vědě (Schiebinger 1987). Výzkumnice a výzkumníci bádající na tomto poli se tak zabývají nejen samotnou produkcí vědecké znalosti, tedy tématům, kterým se věda věnuje, a znalostí, kterou produkují (např. Harding 1992, Linková et al. 2013), ale také hodnotícími procesy (van den Brink & Benschop 2013) či lokalitou, ve které je vědecké bádání produkováno (Nyklová 2017).

Na základě těchto a mnoha dalších prací se dá říci, že věda, která bývá stále často považována za objektivní, hodnotově neutrální a přinášející nezvratné důkazy a pravdy, je stejně jako všechny ostatní aspekty lidské společnosti ovlivněna hodnotami, které daná společnost vyznává a s nimi spojenými představami a předsudky o tom, co je to (správná) věda, kdo je (správný) vědec<sup>15</sup> a co, případně kdo, do vědeckého prostředí patří či nepatří. Níže proto přiblížím vývoj feministické kritiky vědy a poukazem na její historickou spjatost s muži a maskulinními hodnotami ozřejmím kořeny dnešní genderově nevyvážené situace.

### 2.1. Východiska feministické kritiky vědy

Průkopnicí bádání na poli epistemologie a filosofie vědy z feministických pozic je americká filosofka Sandra Harding, která začala zpochybňovat objektivitu a neutralitu zejména přírodních věd s ohledem na jejich ukotvení v androcentrickém<sup>16</sup> vnímání světa. Poukázala

---

<sup>15</sup> Zde záměrně používám „vědec“ jako označení muže-vědce (nikoli jako generické maskulinum) pro zdůraznění mužské osoby v představách o vědě.

<sup>16</sup> Androcentrismus je „představa, že muži jsou ženám nadřazeni a že muži a jejich prožívání představují normu, jíž jsou ženy poměřovány“ (Renzetti & Curran 2003, p.526).

na dichotomie ve vědeckém bádání, které proti sobě staví objektivní, rozumný, duchovní, aktivní, poznávací subjekt a subjektivní, emocionální, tělesný, pasivní objekt poznání, přičemž aktivní subjekt je ztotožňován s hierarchicky nadřazeným mužstvím a pasivní objekt s podřízeným ženstvím (Harding 1990, p.131 in Šmausová 2011). Dosavadní přístupy feministické kritiky shrnula Harding do tří proudů: feministického empirismu, teorie stanoviska a feministického postmodernismu, které jsou však ve vzájemné kontradikci (Harding 1986, p.24-29)

Teorii stanoviska dále rozpracovala Donna Haraway v konceptu situovaného vědění, ve kterém klade důraz na lokaci, situovanost a částečnost vědění, přičemž výzkumnice či výzkumník by měli reflektovat svou pouze částečnou perspektivu. Díky této sebereflexi pak mohou zodpovídat za vědění vycházející právě z daného úhlu pohledu, který je jim dostupný. (Haraway 1991 in Matonoha 2005)

Současné feministické epistemologie v tématu situovanosti vědění poukazují na významný vliv geopolitické lokace, která má vliv nejen na téma, ale také na přijetí výsledků výzkumů v rámci celosvětové vědy (Felt & Stöckelová 2009 in Nyklová 2017). Autorky zmiňují souvislosti mezi fyzickou lokací badatelek a badatelů a symbolickým významem, které v rámci dichotomií Západ versus Východ<sup>17</sup>, resp. centrum a periferie určují například to, v jakém jazyku je potřeba dodat vědecké výsledky, jaké nároky na univerzální platnost si výzkumy mohou nebo nemohou nárokovat či v jakých vědeckých časopisech je třeba publikovat. Tyto nároky pak mají dopad nejen na samotnou produkci vědění, ale také na jeho dostupnost mimo ustavená centra.

---

<sup>17</sup> Koncept Západu a Východu, resp. Orientalismu (velké písmeno jako označení konceptu, nikoli pouhé lokace) zavedl Edward Said. Poukázal na hierarchii mezi těmito koncepty, přičemž Západ je definován v negativním slova smyslu tím, čím není (Said 1991). Connell tvrdí, že „*Západní Věda a technologie jsou kulturně maskulinizovány. Není to jen otázka jednotlivců...Metafory, které vedou vědecký výzkum, neosobnost tohoto diskurzu, struktury moci a komunikace ve vědě i reprodukce vnitřní kultury, to vše vychází ze společenské pozice dominantních mužů v genderovaném světě.*“ (Connell 2005, p.6 in O'Connor et al. 2015: 9) Významy, které jsou jednotlivým sférám přisuzovány, jsou v hierarchickém postavení, tak jako stojí maskulinita nad feminitou nebo racionalita nad emocionalitou (Beauvoir, 1967: 11).

## 2.2. Věda jako maskulinní projekt

Jak jsem ukázala výše, vědecké poznání bývá ztotožňováno s objektivitou, neutralitou a racionalitou, tedy atributy, které bývají přisuzovány tradičně mužům (Haraway 1988, Harding 1992, Keller 1998, Nagl-Docekal 2007). V rámci feministických přístupů ke zkoumání vědy dochází k problematizaci těchto základních předpokladů vědeckého poznání a jeho redefinicím a rozšiřováním o dosud netematizované oblasti i přístupy. Jak uvádí Linková: „*Z toho, co dříve vysvětlovalo, se stává to, co musí být vysvětleno.*“ (Linková 2007, p.35). Nejedná se tedy pouze o „doplnění“ žen do vědeckého prostředí a tím pádem participaci na jeho současném nastavení, ale spíše o jeho celkovou proměnu, která zahrnuje situovanost vědění badatelek a badatelů a odklon od dominantní pozice výzkumnic a výzkumníků v procesu bádání (Matonoha 2005).

Kritizované maskulinní nastavení vědy vychází podle Hany Havelkové (Havelková 2007, p.19-21) z genderového řádu<sup>18</sup>, který stojí na čtyřech základních rovinách. První rovinou je mužská hegemonie<sup>19</sup>, ze které plyne již zmiňované ztotožnění objektivit a neutrality s muži. Tato hegemonie byla vytvořena v průběhu dějin skrze náboženství, legislativu a „domněle vědecké teorie o přirozené mužské nadřazenosti“ (Havelková 2007, p.19), čímž vytváří dojem univerzality. Druhou rovinou je vědomá i nevědomá participace žen na tomto genderovém řádu a jeho reprodukce.<sup>20</sup> Třetí rovinou je to, že z genderového řádu profitují všichni muži na úkor všech žen. Havelková poukazuje na ne/samozřejmost žen či mužů v různých prostředích a na příkladu rodiny a domácnosti ukazuje, jak jejich ztotožňování se ženami vytváří další privilegia pro muže a bariéry pracovního života pro ženy. Poslední, čtvrtou rovinou, je podle autorky takzvaný teror úspěchu, kterým trpí muži tlačení do role úspěšných, silných lidí bez zbytečných emocí. Pro muže je pak společensky nepřijatelné vyjadřovat emoce či strach a jsou jim nepřístupné různé činnosti a zkušenosti, spojované s ženskostí. Všechny tyto aspekty genderového řádu působí společně a vzájemně se podporují,

---

<sup>18</sup> Podobně Sandra Harding rozlišuje tři roviny genderu – genderový symbolismus, genderové struktury a individuální gender (Harding 1986).

<sup>19</sup> Pierre Bourdieu mluví doslova o nadvládě mužů (Bourdieu 2000).

<sup>20</sup> Tuto myšlenku detailně rozvíjí Simone de Beauvoir ve své knize Druhé pohlaví (de Beauvoir 1966).

což podle Havelkové společně s genderovou socializací<sup>21</sup> vede k vytváření strategií (namísto čistě svobodné volby), jak jednat v určité situaci. (Havelková 2007)

V rámci vědy pak mají tyto procesy za následek nižší motivaci žen a dívek vstupovat do vědeckého prostředí, ovlivňují jejich oborové zaměření a často omezují jejich možnost v něm uspět. Alison Kelly v tomto kontextu rozeznává čtyři způsoby, proč může být věda vnímána jako maskulinní již na úrovni školní docházky: jde o aspekt toho, kdo vědu učí/studuje a je rozpoznán jako vědec (spíše než vědkyně); jak je věda prezentována, tedy příklady jejího použití; interakce mezi dětmi a vyučujícími ve vyučování, kdy jsou ve znalostech a jejich prezentaci podporováni více chlapci než dívky a nakonec převažující dojem, že vědecké myšlení reprezentuje mužský pohled na svět (Kelly 2006). V praxi pak jako následek můžeme pozorovat zejména genderovou nevyváženost v prostředí STEM<sup>22</sup> oborů, které jsou považovány za „tvrdé“ vědy a tedy ztělesňující maskulinní vědecký ideál.

### 2.3. Ženy a femininita jako problém ve vědě

Počet žen v nejvyšších akademických funkcích či na vědeckých pozicích v České republice je výrazně nižší, než počet mužů. Nejde však o české specifikum, tento trend je podle publikace Evropské komise *She Figures* možné pozorovat i v dalších státech Evropské unie (Commission 2013, 2016), a přítomen je také v USA (Renzetti & Curran 2003).

Z historického pohledu se současným nízkým číslem nelze divit, neboť ženám byl vstup k vyššímu vzdělání umožněn výrazně později, než mužům. Například v USA byl ještě v 19. století ženám vstup na prestižní univerzity odpírán poukazováním na jejich vrozené nedostatečné intelektuální kompetence, neslučitelnost vzdělávání a ženského těla či nepotřebnost vzdělání pro jejich mateřské a rodinné role (Renzetti & Curran 2003). Podobně tomu bylo v českých zemích, kde však v 19. století vyvstalo téma emancipace českého národa. To s sebou přineslo vzrůstající potřebu vzdělaných žen – vlastenek, matek a

---

<sup>21</sup> Socializace „je proces, jehož prostřednictvím si lidé předávají a vstřebávají společenské hodnoty a normy, včetně těch, které se týkají genderu“ (Renzetti & Curran 2003).

<sup>22</sup> Pojem „STEM (fields)“ se v anglosaském světě používá jako zkratka pro Science, Technology, Engineering, Mathematics – v českém prostředí nemá ekvivalent, neboť „science“ a „engineering“ neznáme jako samostatné obory. Obvykle se používá opis přírodní a technické vědy.



vychovatelek budoucí generace. Podle Pavly Vošahlíkové pak tato situace společně se změnami v rodinném uspořádání (atomizace rodiny) a technologickým pokrokem vedla od poloviny 19. století k tomu, že se „[d]ůkladná školní příprava dívek a žen, včetně univerzitního studia, stávala nejen právem, ale také potřebou“ (Vošahlíková 2010, p.9).

Soňa Štrbáňová však upozorňuje, že dívky stále neměly přístup k maturitě, a to až do roku 1890, kdy bylo v Praze zásluhou Elišky Krásnohorské otevřeno první dívčí gymnázium ve střední Evropě – Minerva. V roce 1900 absolvovaly první ženy filosofickou fakultu české univerzity a roku 1901 byl dvěma ženám poprvé udělen doktorát – Marii Zdeňce Baborové ve filosofii a Marii Fabiánové v matematice<sup>23</sup>. Z dalšího textu autorky však vyplývá, že otevření vysokých škol ženám automaticky neznamenalo možnost akademické kariéry ve vystudovaném oboru (obzvláště v technických vědách), a to jak v předválečné době, tak v období komunismu. Projevovaly se genderové stereotypy<sup>24</sup> o tom, které obory jsou pro ženy vhodné, práce i přínosy žen ve vědecké práci byly zneviditelňovány<sup>25</sup>, zastoupení žen v Československé akademii věd a jejím vedení mizivé. Zároveň však v oblastech, ke kterým měly ženy „povolen“ přístup, tedy zejména k méně prestižním, nižším a tedy méně placeným pozicím ve výzkumu nebo např. ve školství, došlo k takzvané feminizaci – obory či oblasti, ve kterých ženy převažovaly, začaly být v logice maskulinního nastavení vědy považovány za méně náročné a tedy méně hodnotné. Prestiž teoretických věd naopak stále stoupala. (Štrbáňová 2007)

Tato hierarchizace oborů trvá dodnes a má přímé důsledky například v oblasti financování. Do přírodních a technických věd, tedy „tvrdých“ a racionálních disciplín, které jsou asociovány s maskulinitou (a vzhledem k často potřebnému technickému vybavení či stavbě celých výzkumných center jsou i finančně náročnější), plyne podle Linkové mnohem více

---

<sup>23</sup> Přehled dalších uváděných významných milníků: promoce prvních žen na ČVUT – 1921 (chemie, architektura), 1922 – první čestný doktorát UK udělen E. Krásnohorské, 1925 – první habilitace (Mílada Paulová, historie na Filosofické fakultě UK), 1939 – první profesorka (Mílada Paulová), 1954 – první profesorka na VŠCHT (Julie Hamáčková).

<sup>24</sup> Renzetti a Curran definují genderové stereotypy jako „zjednodušující a paušalizující obecné popisy maskulinity a femininity“ (Renzetti & Curran 2003).

<sup>25</sup> Příklady zneviditelňování a upírání zásluh ženám na významných vědeckých objevech je v historii vědy mnoho – např. Lise Meitner, Ada Lovelace, Rosalind Franklin atd. Viz např. projekt Great Minds na <https://www.youtube.com/playlist?list=PLC31B0C382F9585D6>, Newsletter NKC – gender a věda 5/2017, (Rossiter 1993).

finančních prostředků, než do sociálních a humanitních věd, tedy do „měkkých“, emocionálních disciplín asociovaných s femininitou (Linková et al. 2013).

Dalším z důsledků výše popsaného historického vývoje je nastavení fungování samotných akademických a vědeckých institucí. Genderovanosti organizací se budu věnovat v samostatném oddílu níže, nicméně zde bych ráda poukázala na to, že je jasně patrné, že ženy v akademickém, potažmo vědeckém prostředí nebyly na našem území až téměř do poloviny 20. století ničím běžným; jednalo se spíše o výjimky. Naopak muži zde byli již dlouhodobě „zabydlení“ a fungování těchto jimi ustavených institucí tak spíše vyhovuje životní zkušenosti mužů než žen<sup>26</sup>. Ženy tak mohou narážet na bariéry, se kterými se jejich mužští kolegové potýkat nemusí, například sladřování vědecké práce a těhotenství, mateřství a/nebo péče, nedostatek ženských vědeckých vzorů či nerozvinuté profesní sítě (Linková et al. 2013).

V současnosti se na praktickou situaci žen ve vědě u nás i v zahraničí zaměřuje mnoho národních i mezinárodních projektů, akční plány či politiky a programy různých vědeckých institucí, jejichž cílem je ženy podpořit. Dnešní situaci, kdy se z žen ve vědě stal problém, který je potřeba aktivně řešit politikami rovnosti a gender mainstreamingem<sup>27</sup>, se ve své práci věnují například Lisa Garforth a Anne Kerr. Autorky na příkladu Velké Británie ukazují, že navzdory dobrým úmyslům tato opatření často nijak nezpochybňují tradiční nastavení vědy jako mužského prostředí, kdy to, co je ženské, je stále vnímáno jako odklon od normy, které je potřeba přizpůsobit podmínky pro možnost zapojení těch, kdo jí nevyhovují (Garforth & Kerr 2009). Z pohledu feministické kritiky vědy jde tedy o nejednoznačně přijímaná opatření.

---

<sup>26</sup> Jsem si vědoma jisté esencializace, které se zde dopouštím, nicméně v daném kontextu si myslím, že je na místě, neboť vědecké prostředí historicky vylučovalo právě ženy pouze s poukazem na jejich ženskost, reprodukční funkci apod.

<sup>27</sup> Podle European Institute for Gender Equality (EIGE) je gender mainstreaming „*mezinárodně přijímaná strategie pro dosažení genderové rovnosti. Zahrnuje integraci genderové perspektivy do přípravy, tvorby, implementace, monitoringu a evaluace politik, regulačních opatření a výdajových programů se zřetelem na zvyšování rovnosti mezi ženami a muži a boj proti diskriminaci.*“ Dostupné z <http://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/what-is-gender-mainstreaming>.

O dalších strategiích, prosazovaných za účelem férových podmínek ve vědě pro všechny, bude řeč dále v textu.

#### 2.4. Věda o ženách a pro ženy

O genderových stereotypch vztahujících se k účasti žen na vyšším vzdělání či působení ve vědě jsem se již zmínila. Zajímavé však je, kolik úsilí bylo vynaloženo na vznik těchto teorií a výzkumů, které měly potvrdit biologické (a tedy přirozené) základy, z nichž podřízená pozice žen vůči mužům plyne. Toto úsilí bylo vedeno jasnou snahou o legitimizaci genderového řádu, neboť ve chvíli, kdy je považován za přirozený, konotuje to jeho nezvratnou platnost (Nagl-Docekal 2007). S touto logikou vznikaly studie, které se soustřeďovaly na rozdílnou fyziognomii či chování žen oproti mužům, čímž upevňovaly jejich status jako „jiných“ oproti mužské normě.<sup>28</sup>

Podle Janet A. Kourany jsou tyto studie projevem jedné ze čtyř základních charakteristik toho, že je věda maskulinní. Maskulinními aspekty vědy jsou podle ní normy a metody vědeckého bádání, to, že je věda kontrolována a ovládána muži, vyloučení žen z předmětu bádání a konečně negativní reprezentace žen ze strany vědy (Kourany 1998 in Szapuová 2005). V jedné ze svých nejnovějších prací Kourany například ukazuje, jak se od 17. století až dosud věda soustavně zabývá rozdíly mezi ženským a mužským mozkiem, které následně propojuje s intelektuální kapacitou žen a mužů. Autorka poukazuje na to, že tento princip hledání rozdílů mezi pohlavími je podobný zkoumání rozdílů mezi rasami a varuje před ukotvováním nerovností, které takovéto bádání může způsobovat.<sup>29</sup> (Kourany 2016)

Kromě negativního zobrazování žen ve vědě jsem zmínila také jejich nezahrnování do výzkumů. To probíhá na různých rovinách – opomíjení žen jako účastnic výzkumu, opomíjení témat týkajících se ženské zkušenosti (např. tělesné procesy spojené s reprodukcí, výzkumy soukromé sféry), absence žen ve vědeckých týmech. Toto vylučování žen mělo zejména v minulosti důsledky například v zobecňování výsledků výzkumů prováděných

---

<sup>28</sup> Jde např. o psychoanalytické teorie o ženské hysterii, rozdíly ve stavbě mozku apod.

<sup>29</sup> Jako příklad může být použito podceňování dívek v matematice, které následně vede k horším výsledkům dívek v matematických úlohách.

pouze na mužích na celou populaci<sup>30</sup> či nižší vědeckou znalost v tématech týkajících se pouze žen (Linková & Červinková 2005)<sup>31</sup>.

Tím se dostávám zpět k feministickým kritikám vědy, které volají po větší demokratičnosti vědy a její společenské odpovědnosti, což znamená podrobit kritice celý proces produkce vědecké znalosti.

---

<sup>30</sup> Znamé jsou dnes již např. studie o konstrukci bezpečnostních pásů navrhovaných podle mužských proporcí, odlišný průběh kardiovaskulárních chorob u žen a mužů či rakovina prsu u mužů. Více viz <http://genderaveda.cz/gender-a-zmena/vyzkum-a-vyuka/>.

<sup>31</sup> Více k problematice pohlaví a genderu ve vědě a výzkumu na webu <http://genderedinnovations.stanford.edu>.

### 3. GENDEROVANOST VĚDECKÝCH ORGANIZACÍ

---

Podle Sandry Bem stojí Západní kultura na třech základních předpokladech: androcentrismu, který definuje muže jako neutrální normu; genderové polarizaci, díky níž rozdílnost mužů a žen funguje jako organizační princip veškeré lidské zkušenosti; a biologickém esencialismu, který legitimizuje androcentrismus i genderovou polarizaci jako přirozené a tedy neměnné. Skrze tato takzvaná genderová optická skla (*lenses of gender*) se podle Bem reprodukuje mužská moc do všech aspektů společnosti, včetně společenských institucí a tedy i organizací. (Lipsitz Bem 1993)

V této kapitole nejprve představím teorii genderovaných organizací Joan Acker, která ozřejmuje, jak organizace fungují na základě genderových stereotypů o maskulinitě a femininitě. Následně poukáži na genderovou kulturu v akademické sféře a její nejvýraznější praktické projevy, a nakonec se zmíním o strategiích, které mohou být zaujímány ve snahách o změnu současného maskulinního nastavení vědeckých organizací.

#### 3.1. Teorie genderovaných organizací podle Joan Acker

Koncept genderovanosti organizací rozvíjí ve své průkopnické stati socioložka Joan Acker (Acker 1990). Acker tvrdí, že ačkoliv jsou organizační struktury často nazírány jako sice hierarchické, ale genderově neutrální, opak je pravdou. Tato zdánlivá neutralita zakrývá genderovou strukturu prostupující celými organizacemi – od organizačních dokumentů, přes odtělesněné představy ideální, univerzální pracující osoby až po konceptualizace placené a neplacené práce. Všechny tyto a další aspekty organizační struktury implicitně předpokládají muže a maskulinitu, přičemž maskováním této preference za neutrální nastavení organizačních procesů dochází k posilování, legitimizaci a normalizaci tohoto nastavení a zároveň vylučování a marginalizaci žen. Jedním z nejsilnějších nástrojů je podle Acker v tomto procesu pracovní hodnocení, skrze něž je struktura organizace vytvářena a posilována. Genderovaný je podle autorky už samotný koncept pracovního místa, neboť pro zaměstnavatele je ideální zaplnit jej pracující osobou, která bude cele oddána práci, a kromě své pracovní náplně nebude mít žádné další závazky. Tato odtělesněná osoba nemá emoce ani sexualitu, a tudíž se nerozmnožuje, čímž dochází k oddělení práce a sexuality. Skrze

ztělesnění této ideální pracující osoby dochází k jejímu propojení s muži a maskulinitou, přičemž tělesnost žen je používána pro jejich vyloučení a kontrolu. (Acker 1990, 1992)

Ve své další práci Acker (Acker 2006) svou tezi rozvíjí do konceptu režimů nerovnosti. Nerovnosti v organizacích definuje jako „*systematické rozdíly mezi zainteresovanými v přístupu k moci a kontrole cílů, zdrojů a výstupů; k rozhodnutím ohledně organizace práce; k příležitostem k povýšení a zajímavé práci; ke stabilitě zaměstnání a benefitům; k platu a dalším finančním odměnám; k respektu; a k potěšení z práce a pracovních vztahů*“ (p.443). Tyto režimy nerovnosti jsou pak propojeny s dalšími nerovnostmi ve společnosti a nejsou nijak stabilní, nýbrž velice proměnlivé.

Akademické prostředí je v tomto ohledu velice hierarchické a institucionalizované (Morley 1999 in Parsons & Priola 2013) a koncept genderované organizace a popis maskulinního prostředí ve vědě se v mnohých aspektech prolíná.

### **3.2. Genderová kultura akademické sféry**

Z historického pohledu je fungování vědy a vědeckého prostředí nastaveno spíše na mužské zkušenosti a zájmy než na životní realitu žen. Ve vědeckém prostředí se tak setkává genderovanost organizace s genderovanými představami o tom, kdo je to ideální vědec, a jak má vypadat věda. Tyto aspekty se propojují v konceptu genderové kultury akademické sféry, „*podle něhož představují akademické instituce prostor nekompatibilní s životní zkušeností velké části žen*“ (Vohlídalová 2013, p.99).

Současně je toto pole ovlivněno i obecnými představami a názory společnosti o správném fungování rodiny či rolích mužů a žen, které se dále promítají nejen do životních voleb vědkyň (i některých vědců), ale také do vědních politik, norem institucí či grantových schémat. Jedním z příkladů může být například uplatňování stejných kritérií na muže a ženy bez zohlednění doby mateřství/rodičovství v grantových žádostech<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> Viz např. <https://m.zpravy.tiscali.cz/ombudsman-varvarovsky-udelovani-grantu-je-nekorektni-vuci-zenam-208447>

V této podkapitole se tedy zaměřím na čtyři aspekty práce ve vědeckém prostředí, které jsou do značné míry genderované, a mohou mít na badatelky a badatele různý dopad v pracovní i osobní rovině.

### 3.2.1. Lineární pracovní dráha

Mužský model ideálního pracovníka, o kterém jsem se zmínila výše, se projevuje v obecném povědomí o tom, jak má vypadat běžná pracovní kariéra. Podle Ulricha Becka vychází z konceptu práce v 19. století a představuje normu celoživotní celodenní práce s jasně rozlišitelnými hranicemi mezi pevnou pracovní dobou a volným časem (Beck 2004).

Phyllis Moen pro tento předpoklad stabilního zaměstnání, které s přibývajícím zkušenostmi přináší postup v kariéře, zvýšení finančního ohodnocení a v americkém kontextu nakonec výhody sociálního zabezpečení a zajištěné stáří, přichází s konceptem kariérní mystiky. Ukazuje, že tento ideál nikdy neplatil pro většinu společnosti, nýbrž pouze pro úzkou skupinu převážně bílých mužů ze střední třídy, jejichž manželky se staraly o domácnost. Tento koncept kariéry však většinou není dostupný ani dnes, neboť jak ženy, tak muži se chtějí podle autorky více angažovat v rodině a skloubit tak soukromou a pracovní sféru, přičemž jen málo rodin si může dovolit pouze jednoho živitele či živitelku rodiny. Neplatí už ani předpoklad seniority a postupu v kariérním žebříčku spojený s vyšším platem, neboť je potřeba o pracovní pozice globálně soutěžit. Ačkoliv tento kariérní model nikdy nebyl všeobecně dostupný, odráží představu o osobní odpovědnosti za kariérní úspěch či selhání, a jsou na něj navázána mnohá životní rozhodnutí. (Moen 2005)

Podle Cidlinské a Linkové platil podobný předpoklad také ve vědě – po ukončení doktorského studia následuje postdoktorská stáž, a poté samostatná vědecká pozice, v případě akademických ambicí habilitace, a jako nejvyšší meta profesura. V měnícím se vědeckém prostředí však tato dráha přestává být samozřejmou, ačkoliv je stále předpokládána. Autorky zavádí koncept normalizované nejistoty, kdy dokládají, že nejistota ohledně budoucího uplatnění osob na počátku jejich vědecké kariéry se stává pro dotyčné novou normou (Cidlinská & Linková 2013, p. 58). Do kariérních plánů se v této fázi kromě nejistoty promítají také plány na rodinu, které zejména ženám mohou ideální, lineární pracovní dráhu, a tedy profesní i finanční postup, komplikovat „vypadáváním“ a následným navracením do tohoto naplánovaného procesu. (Cidlinská & Linková 2013)

### 3.2.2. Kombinace práce a rodiny

Přerušovaná pracovní kariéra žen, v protikladu ke kontinuální pracovní kariéře muže, se stala po roce 1989 genderovanou normou pracovního trhu, která se projevuje v politikách kombinace práce a péče (Křížková 2011), a v podobě zákonů<sup>33</sup> a společenských názorů má vliv na práci žen.

Marta Vohlídalová, která se zabývá kombinací práce a rodiny ve vědeckém prostředí, situaci žen ve vědě popisuje metaforou „mlýnských kamenů“ (Vohlídalová 2013, p. 124); ukazuje, že ženy snažící se skloubit vědeckou profesi a mateřství se pohybují mezi dvěma hodnotovými systémy. Institucionálně je jim předkládána preference a očekávání dlouhé rodičovské péče o dítě (ideální varianta 3 roky), která je však v kontrastu s tlakem vědeckého prostředí na rychlý návrat zpět k bádání, a tedy na výsledky a publikace. Podle Vohlídalové je tak ve vědě očekáváno takzvané minimální mateřství, které je však neslučitelné s ideologií správného mateřství a v českém prostředí pro něj ani není opora v zajištění péče o takto malé děti. Všechny tyto aspekty navíc vedou k tomu, že problém skloubení práce a rodičovství je přenášen na jednotlivé ženy jako věc jejich osobních preferencí. (Vohlídalová 2013)

Tato individualizace problému je podle Catherine Rottenberg jedním z hlavních znaků neoliberalismu, který se vyznačuje tím, že strukturální genderové nerovnosti přeměňuje v individuální zodpovědnost. Na ženy je pak vyvíjen další tlak na to, aby situaci zvládly samy, čímž se limituje možnost kolektivnější akce a změny v samotné organizaci. (Rottenberg 2014)

Dalším aspektem, který ukotvuje představu žen jako těch, které mají problém, je zneviditelňování otcovství. V okamžiku, kdy se předpoklad péče váže k ženám, zůstává na institucionální úrovni otcovství netematizováno a neproblematizováno, což upevňuje zavedené struktury (Lorenz-Meyer 2009). Pokud se instituce nakonec rozhodne téma sladování řešit, jde primárně o ženy, kterým se snaží nastavit lepší podmínky pro to, aby splnily maskulinní nároky vědeckého prostředí, nikoli o snahu transformovat toto znevýhodňující nastavení (Bagilhole 2002). Dagmar Lorenz-Meyer poukazuje na to, že

---

<sup>33</sup> Např. Zákon o rodině 94/1963 Sb,



právě tak fungují evropská opatření pro ženy ve vědě, „*a pokud by měla zůstat jediným řešením, staví ženy znovu do pozice pečovatelek a neplnohodnotných výzkumnic*“ (Lorenz-Meyer 2009).

### 3.2.3. Ideál excelentní vědy

Myšlenka excelentní, tedy té nejlepší možné, nejkvalitnější vědy, je navázána na meritokratické ideály vědy, tedy na představu individuálních úspěchů, které jsou po zásluze odměněny (Linková 2017, van den Brink & Benschop 2013). Meritokratický ideál tak odkazuje na koncept kariérní mystiky, neboť systém kariérních odměn je navázán na lineární kariérní postup. Ten je však pro značnou část populace nedostupný; ve vědeckém prostředí zejména pro vědkyně a vědce s nelineární vědeckou dráhou či pečovatelskými povinnostmi.

Podle van den Brink a Benschop se excelence pojí zejména s produktivitou, mezinárodně uznávanými publikacemi a citacemi, tedy s ukazateli kvality a výkonu, které se prezentují v souladu s ideálem vědy jako objektivní a neutrální. Autorky však ukazují, že toto hodnocení je problematické nejen z hlediska sociálně-vědních a/nebo interdisciplinárních výzkumů či jejich lokace, ale zejména z hlediska genderových nerovností, které se v procesu hodnocení vyskytují. Na holandském příkladu hodnocení profesorských kandidátek a kandidátů dokládají, že pro ženy je nejen náročnější požadovaným kritériím dosáhnout, ale zároveň je u nich jejich stoprocentní splnění vyžadováno důsledněji než u mužů<sup>34</sup>. (van den Brink & Benschop 2013)

Podle Linkové, která se genderovaností hodnocení vědy v českém prostředí zabývá, je excelence problematický, normativní koncept, který určuje, jaký typ vědecké činnosti a výsledků je považován za kvalitní a vědecky relevantní. Autorka popisuje celý proces hodnocení, který svým důrazem na kvantifikovatelné, ekonomicky využitelné vědecké výstupy zneviditelňuje některé aspekty vědecké činnosti, zatímco jiné vyzdvihuje. Současné vědecké prostředí tak klade důraz na prvky konkurenceschopnosti a soutěže, což jsou hodnoty, které mohou být v protikladu s hodnotami některých badatelek a badatelů. Zároveň je celý proces hodnocení prezentován jako spravedlivý. Tento tlak na produkci pouze

---

<sup>34</sup> Více viz tzv. Matoušův efekt a Matyldin efekt (Rossiter 1993).

některých typů výstupů má pak podle Linkové dopady na proměnu vnímání vědecké práce a úspěšné kariéry ve vědě u samotných vědkyň a vědců. (Linková 2009)

Možný nesoulad mezi hodnotami prosazovanými ve vědeckém prostředí a osobním nastavením se projevuje i u osob na počátku vědecké dráhy, které pak mohou nesouhlas s podmínkami vědecké práce řešit i úplným odchodem z vědy. Takto nastavené podmínky dále více dopadají na osoby, které nejsou s to dostat tlaku na rychlé dosahování kvantifikovatelných výsledků a ideálně nepřetržitému pracovnímu nasazení z důvodu péče, rodičovství či neochoty podřídit vědecké práci i osobní život. (Cidlinská & Vohlídalová 2015, Cidlinská 2015).

#### 3.2.4. Akademická mobilita

Mezinárodní mobilita vědkyň a vědců a transfer znalostí patří mezi základní pilíře evropských vědních politik (Kerr & Lorenz-Meyer 2009). Je nezbytnou součástí Evropského výzkumného prostoru, který deklaruje, že je „*sjednoceným prostorem otevřeným světu, v němž volně cirkulují vědecké znalosti, technologie a výzkumnice a výzkumníci*“ (European Research Area [online]). Tato cirkulace lidí neznamená jen účast na mezinárodních konferencích či dostupnost a sdílení vědeckých výsledků v zahraničí, ale zahrnuje také stáže či pracovní uplatnění badatelek a badatelů na zahraničních vědeckých institucích.

Důraz na zahraniční studijní a pracovní stáže, který se prosazuje v akademickém prostředí, je zejména pro výzkumnice a výzkumníky na začátku jejich vědecké dráhy velkým tématem. Požadavek zahraniční studijní zkušenosti může být přítomen v podmínkách doktorského studia, mezinárodní pracovní zkušeností je na některých institucích podmíněn zisk pracovního místa, některé instituce musí lidé po dokončení doktorského studia opustit a zahraniční stáž je podmínkou jejich možného návratu (Červinková 2010b, Cidlinská & Vohlídalová 2015). Půlroční zahraniční stáž, kterou je možné rozdělit na dvě kratší, je podmínkou veřejné soutěže o juniorský grant Grantové agentury ČR, jenž je určen pro osoby do 8 let po získání doktorského titulu.<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> Původně nebylo možné stáž rozdělit na dva kratší časové úseky, o grant bylo možno žádat pouze do určité věkové hranice a nebylo umožněno získat zpět řešitelství grantu po návratu z mateřské či rodičovské. Více viz <http://www.soc.cas.cz/aktualita/ga-cr-meni-podminky-pro-rodice-ve-vede-dlouhodobá-snaha-nkc-zeny-veda-nese-ovoce>

Jak ukazují výzkumy akademické mobility, tato povinnost zahraničního výjezdu dopadá na mladé vědkyně a vědce různě, a to zejména podle toho, zda ve své domovské zemi mají rodinné či pečující povinnosti, zda plánují založení rodiny či zda vůbec chtějí odjet na delší dobu do zahraničí (Vohlídalová 2013, Červinková 2013).

Alice Červinková dochází k závěru, že je-li ve hře rodičovství, dopadá požadavek zahraniční zkušenosti více negativně na ženy než na muže, přičemž ideálem zůstává bezdětnost a tedy větší předpokládaná flexibilita. Autorka upozorňuje, že se akademická mobilita stává součástí kariérní mystiky, která nepředpokládá pečující povinnosti. (Červinková 2013)

### **3.3. Strategie změny současného stavu**

Přes veškerou problematičnost je důležitým argumentem pro změnu současného stavu, kdy jsou ve vědě méně zastoupeny ženy než muži, ekonomická nevýhodnost tohoto stavu – ať už ve formě zbytečných investic do vzdělání žen, které z vědeckého prostředí z různých důvodů odejdou, nebo ve formě nižší konkurenceschopnosti české, potažmo evropské vědy, pokud nevyužívá polovinu svého lidského potenciálu.

Na tuto situaci reaguje na mezinárodní úrovni Evropská unie různými pobídkami ve formě grantových projektů či nařízení, jejichž cílem je podpořit genderovou rovnost také na národní úrovni. Ukazuje se, že státy, které dosahují největších inovačních úspěchů, jsou zároveň státy, které implementují politiky genderové rovnosti (Linková & Tenglerová 2015).

Tato opatření či projekty se pak promítají do aktivit a politik akademických a výzkumných institucí například ve formě takzvaných projektů institucionální a kulturní změny<sup>36</sup>, jejichž úspěch či neúspěch, stejně jako analýzy dalších strategií vytvářených organizacemi, jsou

---

<sup>36</sup> Viz např. <http://genderaveda.cz/gender-a-zmena/>

předmětem zájmu zainteresovaných badatelek a badatelů (Acker 2006, Brunila & Ylöstalo 2013, Ahmed 2012).<sup>37</sup>

Při kategorizaci možností vyjednávání žen o přístupu do vědeckého prostředí uvádí Linková a Červinková čtyři strategie marginalizovaných skupin vyvíjené k dosažení přístupu do ustavených mocenských struktur, které si vypůjčují od Nicky LeFeuvre. Jde o strategii „feminitude“, která vyzdvihuje rozdílnost mužů a žen a argumentuje větší heterogenitou vědy v případě zapojení žen; přijetí maskulinního dělání vědy, kdy ženy přistoupí na stávající stav a snaží se dostat jeho nastaveným podmínkám; patriarchální přístup, jehož principem je přijetí nadvlády mužů jako faktu s poukazem na nebezpečí feminizace vědy a tedy snížení její prestiže a odlivu mužů<sup>38</sup> a konečně strategie genderové subverze, podle níž je základem veškeré akce odmítnutí binárních rozdílů mezi muži a ženami, protože v opačném případě dochází pouze k jejich upevňování. (LeFeuvre 2000 in Linková & Červinková 2005, pp.11-12)

V současnosti nejvíce podporovanými konkrétními kroky jsou aktivity spadající na pomezí kategorie „feminitude“ a maskulinního dělání vědy – ať už jde o akční plány genderové rovnosti<sup>39</sup>, gender mainstreaming, či například mentoringové programy. Všechny tyto aktivity mají společné zacílení převážně na ženy a jejich zapojení do stávajících struktur. Právě u mentoringových programů se v argumentaci na jejich podporu často poukazuje na nízké zastoupení žen na vyšších vědeckých pozicích a ve vědě obecně a přínos ženské zkušenosti při stanovování výzkumných témat a práci vědeckých týmů. Zároveň nabízí

---

<sup>37</sup> Ve své práci se zaměřuji zejména na situaci žen, nicméně tyto projekty a obecně politiky genderové rovnosti se stále častěji zaměřují na interseksionalitu a diverzitu – téma tělesné zdatnosti, osoby GLBTI, rasová či třídní příslušnost apod.

<sup>38</sup> S feminizací určitého prostředí souvisí také pokles finančního ohodnocení v dané oblasti. Více např. viz <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Feminizace>.

<sup>39</sup> Viz např. Akční plán pro vyrovnání zastoupení žen a mužů v rozhodovacích pozicích na léta 2016-2018, dostupné na <https://www.vlada.cz/cz/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/dokumenty/akcni-plan-pro-vyrovnanee-zastoupeni-zen-a-muzu-v-rozhodovacich-pozicich-na-leta-2016---2018-147260/> nebo Stínová zpráva o stavu genderové rovnosti v České republice 2015 (Smetáčková 2015).

mentoringové programy podporu v úsilí badatelek při splnění nároků vědeckého prostředí, čímž však může docházet k ukotvení těchto nároků spíše než k jejich problematizaci a proměně (de Vries 2012). V případě, že není ambicí těchto programů změna na úrovni organizační struktury, nýbrž „pouze“ podpora na individuální úrovni, nedochází k proměně hodnot prosazovaných ve vědeckém prostředí, a tedy ani k odklonu od preferované maskulinní vědecké identity. V následující kapitole se tak zaměřím na formování akademických identit.

## 4. IDENTITA ZAČÍNAJÍCÍCH VĚDKYŇ A VĚDCŮ

---

To, jak se začínající výzkumnice a výzkumníci vztahují k tomu, co se od nich očekává, jak jsou schopny/i a ochotny/i těmto nárokům dostát, i jak se v souvislosti s těmito požadavky cítí spokojeny/i, přispívá k budování jejich osobní identity, potažmo k pocitu sounáležitosti s akademickou komunitou, uspokojení ze studia a/nebo vědecké činnosti a spokojenosti se sebou samými. Jde o proces neustálého vytváření a přetváření akademické identity, v níž se vědkyně a vědci vztahují k měnícím se hodnotám akademického prostředí, rolím, které jsou po nich vyžadovány a možnostem, které v rámci těchto struktur mají na individuální úrovni. (Billot 2010, Smith 2017)

V této kapitole představím některé přístupy, které se zabývají formováním identity ve vědeckém a akademickém prostředí, ukážu, jak jsou tyto identity genderovány, a jaké důsledky z toho plynou.

### 4.1. Identita jako trajektorie

Výzkumy, věnující se badatelkám a badatelům na počátku vědecké dráhy, uvádějí, že identity vědkyň a vědců nejsou stabilní a neměnné, nýbrž jsou společensky konstruovány v čase zejména skrze procesy spolupráce, interakcemi s dalšími lidmi a vyjednáváními (Jazvac-Martek et al. 2011). Jde o dlouhodobý, neukončený, formativní proces ovlivněný mnoha skutečnostmi (McAlpine 2012a).

Pro moji práci se jako nosný jeví koncept identity jako trajektorie, který na základě longitudinálních výzkumů osob v doktorské a postdoktorské fázi vědecké dráhy rozvíjí badatelka Lynn McAlpine a další výzkumnice a výzkumníci. Identita je v tomto pojetí „*fluidní, vyvolávaná a formovaná činností a sociální výměnou*“ (Alexander et al. 2014, p.163)<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> Všechny překlady z článků v anglickém jazyce jsou autorčiny.

Identita se podle tohoto konceptu neustále vyvíjí v interakci s prostředím. Jejím základem je aktérství<sup>41</sup> (tedy schopnost konat), propojení akademických a osobních zkušeností a vliv minulých zkušeností na současnost a představy o budoucnosti (McAlpine & Lucas 2011, McAlpine 2012).

McAlpine zdůrazňuje, že identita začínajících badatelek a badatelů se začíná formovat již v rámci doktorského studia, a to ve „*třech odlišných, ale vzájemně propojených rovinách*“:

*1/ rovina síťování: současné a minulé vztahy, které jsou využívány jako zdroje, ale zároveň s sebou nesou zodpovědnost*

*2/ rovina intelektuální: psané i mluvené akademické příspěvky, které vedou k uznání*

*3/ rovina institucionální: povinnosti a zdroje v organizaci“.*

(McAlpine 2012a, p.39)

McAlpine zároveň upozorňuje na význam kolektivní identity, která se vytváří ve spolupráci s dalšími spolužačkami, spolužáky a vedoucí/m práce či nadřízenou osobou zejména ve formě pocitu příslušnosti k akademické komunitě. V individualizovanějších sociálních a humanitních vědách však může být tento aspekt opomenut. (McAlpine & Amundsen 2009)

Výzkumnice Anna Sfard a Anna Prusak navazují na model trajektorie, tedy propojenost minulých, současných a budoucích zkušeností u McAlpine, když chápou identitu jako *narativ*, jako „*soubor zpřítomňujících, významných, potvrzujících příběhů o dané osobě*“ (Sfard & Prusak 2005, p.14). Do těchto příběhů se promítají vyprávění o vzorech, kterým bychom se sami chtěli přiblížit, příběhy těch, kterými bychom naopak být nechtěli, i vyprávění našich vzorů například o někom, koho obdivují oni. Může jít také o institucionální příběh úspěchu v podobě udělení diplomu či ocenění, které nahradí cíl, jenž jsme dosud měli zakomponován jako součást naší budoucí, chtěné identity. Jedná se tedy o vlivné hlasy a příběhy v daném kontextu, které mají na další činnost dotyčných osob největší vliv. Tyto „*vypravěčky a vypravěči*“ příběhů přispívají k prožívané identitě, která je rozdělena na identitu současnou a identitu předpokládanou (*designated identity*). Výrazný nesoulad mezi těmito dvěma identitami podle autorek vede k pocitům nespokojenosti, které je možné

---

<sup>41</sup> V anglickém originále použito do češtiny těžko přeložitelné slovo „*agency*“.

překonat procesem učení, díky němuž se z představ o budoucnosti stává realita. (Sfard & Prusak 2005)

Všechny zmiňované aspekty formující akademickou identitu hrají zásadní roli nejen pro studentky a studenty v doktorském studiu, ale také u osob v postdoktorské fázi. Podle výzkumu Chen, McAlpine a Amundsen jde o velice nestabilní, přechodové období, v němž je klíčové jednat aktivně a cíleně se přibližovat své očekávané kariéře. V procesu budování identity je zde podle nich důležitá osoba vedoucí/ho či mentorky/mentora, kteří mohou být v dalším kariérním směřování pro postdoktorandky a postdoktorandy příkladem i inspirací. (Chen et al. 2015)

K formování akademické identity dochází v průběhu času a v interakci mnoha vlivů. Kromě osob jsou dalším výrazným aspektem formování identity instituce, v nichž se lidé pohybují. Vlivu institucí na budování identity se věnuji v následující podkapitole.

#### **4.2. Genderové identity v organizacích**

V textu zabývajícím se identitou je nemožné nezmínit se o zásadním vlivu americké filosofky a teoretičky genderu Judith Butler. Butler odmítá univerzální kategorii ženy jako ustálené identity a namísto toho zkoumá, „*jak je kategorie ženy, subjektu feminismu, vytvářena a omezována samotnými strukturami moci, skrze které se emancipuje*“ (Butler 1999, p.5).

Pro mou práci je relevantní její pohled, že genderová identita není stálá, neměnná ani univerzální, nýbrž je stále znovu vytvářena a ustavována specifickými diskurzivními praktikami. Podle Sary Salih je u Butler gender ne to, co daná osoba je, ale spíše to, co dělá: „*a ,doing' rather than a ,being*“ (Salih 2007, p.55).

Toto pojetí nadále rozvíjí další výzkumnice a výzkumníci, kteří chápou genderovou identitu jako neustálou aktivitu „dělání genderu“. Autorky Julia C. Nentwich a Elisabeth K. Kelan se zabývají genderem v institucích a analyzují, jak jsou skrze „dělání genderu“ v každodenní



praxi (re)produkovány a vyjednávány genderové<sup>42</sup> nerovnosti, které tato praxe vytváří. Docházejí k závěru, že genderové struktury, prostupující představu o daném pracovním místě, sice vyžadují od daných pracovníků a pracovníků „dělání“ určitého genderu, to však nemusí vést k určité genderové identitě; genderové identity totiž „*mohou být konstruovány skrze zdůrazňování nebo potlačování určitých aspektů dané pracovní pozice*“ (Nentwich & Kelan 2014, p.128). Autorky dále zdůrazňují, že je důležité pochopit, jak jsou genderové nerovnosti (re)produkovány v každodenních činnostech a promluvách (zahrnují tedy i vliv jazyka), a kde je prostor pro jejich nabourávání.

Další práce ukazují, že proměna genderového prostředí v institucích není jednoduchá, a ve vědeckém prostředí může být obzvláště náročná. Být otevřeně kritickou osobou ve vědeckých institucích, které se deklarují jako genderově neutrální, případně otevřeně zastávat feministické postoje a poukazovat na různé formy genderové diskriminace, může být vnímáno jako ohrožení vztahů a kariéry v dané instituci (Katila & Merilainen 1999).

Proces „dělání genderu“ se obvykle pojí s představou o tom, kdo je a jak vypadá žena či muž – dochází tedy k „dělání“ femininního či maskulinního genderu, respektive různých femininních či maskulinních genderů. Zásadním příspěvkem pro zkoumání maskulinit je práce R. W. Connell, která zavedla koncept hegemonní<sup>43</sup> maskulinity.

Hegemonní maskulinita je podle ní „*forma maskulinity v daném historickém a společenském uspořádání, která strukturuje a legitimizuje hierarchické genderové vztahy mezi muži a ženami, mezi maskulinitou a femininitou a mezi muži samotnými*“ (Connell in Messerschmidt 2012, p.58). Connell zde pracuje se ztotožněním maskulinity s muži a femininity s ženami, přičemž u hegemonní maskulinity jde o její preferovaný typ, který má nadřazené postavení nad ostatními maskulinitami (např. nad maskulinitou homosexuálních mužů) a femininitami, k nimž se vztahuje, a bez nichž by nemohla existovat (Connell 1995).

---

<sup>42</sup> Intersekcí nerovností genderových, sociálních, třídních, etnických, rasových, sexuálních, tělesné zdatnosti atd. se vzhledem k homogenitě zkoumaného vzorku nevěnuji.

<sup>43</sup> Koncept hegemonie použil jako první Antonio Gramsci pro popis mocenských praktik mezi společenskými třídami zajišťujícími udržení nadřazeného postavení vládnoucí třídy v rámci společenského řádu.

Práce dalších badatelek a badatelů pak tento koncept podrobují kritice, přepracovávají a dále rozvíjejí (např. Schippers 2007, Connell & Messerschmidt 2005).

### 4.3. Maskulinity a femininity ve vědě

Vědecké prostředí je z historických důvodů popsanych výše považováno za prostředí, ve kterém dominují muži a kde jsou hodnoty spojované s maskulinitou považovány za normu, případně za ideál (Katila & Merilainen 1999).

Protože je maskulinní gender spojován s muži, jsou vnímáni jako „přirození“ nositelé vlastností jako soutěživost, ambicióznost a vytrvalost, což (nejen) ve vědeckém prostředí vede ke spojování mužů s vedoucími funkcemi. Na rozdíl od žen je u mužů považován zájem o kariérní postup a vyšší hierarchické pozice jako srozumitelný a očekávaný. Ženy jsou však běžně spojovány s femininitou a z ní „plynoucími“ určitými vlastnostmi, mezi které vlastnosti přisuzované mužům nepatří. (Cidlinská & Linková 2013)

Elizabeth Fee dokonce tvrdí, že „*protože se věda tak pevně identifikovala jako mužská, ženy ve vědě musely být zprostředkovatelkami mezi dvěma světy a musely mít dvojitou identitu: být ‚skutečnou‘ ženou znamená být nevědeckou, být ‚skutečným vědcem‘ znamená být nefemininní*“ (Fee 1991, p.45 in Szapuová 2005, p.47). Fee zde poukazuje na rozpor mezi genderovými identitami, který mohou ženy (a samozřejmě také muži, pokud nesplňují tuto tradiční představu o maskulinním genderu) zažívat ve vědeckém prostředí.

Inspirativní myšlenkový rámec pro to, jaké typy maskulinit zaujímají ve vědeckém prostředí muži, představily na základě svého výzkumu sedmi irských akademických institucí badatelky Pat O'Connor, Clare O'Hagan a Julia Brannen (O'Connor et al. 2015). O dva roky později pak publikovaly také svou typologii akademických femininit (O'Connor et al. 2017). V rámci analytických os závazku<sup>44</sup> ke kariéře a závazku k osobním vztahům mimo akademickou obec identifikují čtyři typy maskulinit a čtyři typy femininit vyskytujících se ve vědeckých organizacích: kariéristickou, podnikavou (resp. individualizovanou), čistě

---

<sup>44</sup> V originálu použit pojem „*commitment*“, který může být přeložen i jako angažovanost či povinnost. Závazek ale považuji za překlad, který v sobě nese povinnost jako takovou, ale spíše určitou preferenci či povědomí o preferované variantě.

vědeckou (resp. odbornou) a maskulinitu (resp. femininitu) orientovanou na rodinu. Z této typologie budu vycházet ve své analýze, představím ji tedy nyní blíže.

Kariéristická maskulinita vyjadřuje silný závazek ke kariéře spolu se slabým závazkem ke vztahům. V popisovaném výzkumu představuje stereotypní pojetí maskulinity jako prioritizace pracovního života a úspěchů v něm dosahovaných před vztahy mimo pracovní prostředí a rodinou. Kolegiální vztahy a kontakty v rámci pracovního prostředí jsou však nazírány jako nutné a výhodné pro postup v akademické kariéře a jsou tedy cíleně budovány. Důležitost těchto sítí, s důrazem na to, že se často jedná o mužské sítě, potvrzují i výzkumy zkoumající procesy hodnocení, citování a jmenování do akademických funkcí (van den Brink & Benschop 2013).

Podnikavá maskulinita představuje silný závazek ke kariéře i vztahům. Tyto preference vedou k tomu, že si muži vybírají pracovní pozici s ohledem na svou rodinnou situaci a zapojují se do chodu rodiny a domácnosti. Neznamena to však rezignaci na kariéerní postup; spíše jeho přizpůsobení současnému stavu a snahu maximalizovat užitek dané situace.

Čistě vědecká maskulinita se projevuje slabým závazkem ke kariéře i vztahům. Tento typ nejvíce odráží Humboldtovskou představu vědce, který vědě věnuje veškerý svůj volný čas. Zároveň jde čistě o vědu jako vědecké bádání, nikoliv o vědu spojenou s manažerskou a administrativní prací, která je typická pro vyšší kariéerní posty a omezuje čas, který je možné věnovat samotnému výzkumu. Podle autorek toto odmítnutí kariéerního postupu představuje výzvu pro kariéristickou maskulinitu.

Maskulinita orientovaná na rodinu vyjadřuje slabý závazek ke kariéře a silný závazek ke vztahům. Autorky uvádí, že muži spadající do této kategorie, čerpají výhody v obou polích. V rovině kariéry nejsou pod tlakem ohledně splňování kritérií k dosažení postupu v hierarchii, tedy ani nepotřebují budovat kontakty a vstupovat do mužských sítí, které by jim v postupu pomohly. Zároveň mají dost času na rodinu, které se však věnují až po splnění svých pracovních povinností. Muži ve výzkumu autorek navíc pracovali na plné pracovní úvazky a tedy splňovali společenský stereotyp o muži živitelích; snížení pracovního úvazku ve prospěch péče o rodinu pro ně nebylo tématem.

Ačkoliv podle autorek tato typologie do jisté míry nabourává stereotypní konstrukci jedné, hegemonní maskulinity, autorky uvádí, že výzkum „*odhalil vytrvalost patriarchálních výhod v životech jednotlivých mužů*“ (O'Connor et al. 2015, p.13).

Ve své další analýze se autorky zaměřily na ženy v prostředí STEM oborů a vytvořily obdobnou typologii femininity (O'Connor et al. 2017). Zatímco rozložení analytických os zůstává stejné, dochází zde ke změně názvu u druhé a třetí kategorie: podnikavá maskulinita vs. individualizovaná femininita a vědecká maskulinita vs. odborná femininita.

Ačkoliv se kariéristický typ vyskytuje jak u maskulinit, tak u femininit, ženy jsou v rozdílné situaci, neboť je pro ně kariéristická femininita dosažitelná pouze přijetím hodnot maskulinně nastaveného prostředí. V popisovaném výzkumu ji tak zaujímaly zejména mladé, bezdětné vědkyně.

U druhého typu, tedy individualizované femininity, spočívá významový posun zejména v tom, že ženy orientované jak na kariéru, tak na vztahy v rodině, zaujímají individuální strategie pro vyrovnání se s protichůdnými hodnotami vědy a rodiny v maskulinně nastaveném prostředí; autorky uvádí příklad odlišného místa pobytu vědkyně s dítětem a jejího manžela nebo vysoké pracovní nasazení v období před porodem a těsně po něm.

U třetího typu je u maskulinit i femininit zdůrazněna rezistence k manažerialismu ve prospěch činnosti, která dává dotyčným větší smysl. U mužů jde však o výzkum, zatímco u žen jde v případě odborné femininity spíše o výuku. Odpoutání se od tlaku na výzkum a kariérní postup pak činí tyto ženy podle jejich slov v organizaci takřka neviditelné.

Typ femininity orientované na rodinu se podle analýzy u žen vyskytoval nejméně často, což je podle autorek v protikladu s názorem, že ženy přirozeně preferují rodinné vazby před kariérou. Zároveň se však ve výzkumu maskulinit jedná o nejběžnější kategorii, což vede autorky k názoru, že takto femininní orientace na rodinu je akceptovatelnější u mužů než u samotných žen ve STEM oborech. (O'Connor et al. 2017)

Základní odlišností mezi těmito typologiemi je to, že všechny maskulinity těží z takzvané patriarchální dividendy (Connell 1995), tedy výhod plynoucích ze všeobecně nadřazeného postavení mužů nad ženami. Z tohoto pohledu je i maskulinita orientovaná na rodinu u mužů

sice nečekanější, ale přijatelnější, než když zaujme tento postoj žena, u níž se v rámci femininity orientace na rodinu sice očekává, avšak ve chvíli, kdy ji žena přijme za svou, potvrdí tím stereotyp péče vztahující se k femininitě a dostane se tím do příkrého rozporu s maskulinním profesním prostředím.

Zdá se tedy, že rozdělení typologie na maskulinity a femininity (např. místo nediferencované identity) má smysl v případě, kdy je úmyslem výzkumu poukázat na to, že ať muži či ženy zaujmají při svém akademickém působení jakékoli strategie, muži mají vždy lepší pozici. Zároveň je do jisté míry problematické, že autorky automaticky přiřazují maskulinity ke strategiím mužů a femininity ke strategiím žen; nicméně jde o kategorie vycházející z vnímání jejich výzkumného vzorku.

Pro mou práci považuji tuto typologii za inspiraci k zamyšlení nad tím, jaké identity zaujmají lidé hlásící se do programu. Mou aspirací však není typologii otestovat u všech účastnic a účastníka rozhovorů ani navrhnout její změnu. Jde mi spíše o to, poukázat na některé aspekty jejich strategií, které by mohly být vnímány jako součást určitého typu identity, a zamyslet se nad jejich implikacemi pro další vědeckou kariéru dotčených.

## 5. MENTORING

---

Význam osobních vazeb, supervize a mentoringu pro budování identity v doktorské i postdoktorské fázi potvrzuje mnoho zahraničních výzkumů. Tyto práce zkoumají mentoring z mnoha úhlů pohledu; mentoring má pozitivní vliv například na akademickou identitu žen vstupujících do doktorského studia (Stroude et al. 2015), jsou doloženy výhody vrstevnického mentoringu (Kalpazidou Schmidt & Faber 2016) i mentoringu v postdoktorské fázi kariéry (Scaffidi & Berman 2011). V této kapitole tedy představím koncept mentoringu, jeho přínosy v akademickém prostředí a nakonec jeho roli v rozvoji akademické identity u zúčastněných badatelek a badatelů.

Koncept mentoringu a různé druhy mentoringových programů jsou v anglosaském prostředí, ke kterému se česká věda často vztahuje, celkem běžnou součástí studijních i pracovních kariér. Mentoring je možné najít jak na různých stupních školní docházky či vysokoškolského studia, tak v průběhu akademické či vědecké kariéry stejně jako v soukromých společnostech či státní správě.

V akademickém prostředí jde o jistý druh prestiže; uvést v životopisu jméno osoby, která byla mou mentorkou či mentorem, znamená zvýšit kredit nejen sobě, ale také dané osobě. Stane-li se z mentorované osoby, tzv. mentee, uznávaná vědkyně či vědec, svůj díl úspěchu si může do určité míry připsat i daná mentorka či mentor. V této části nejprve představím koncept mentoringu a jeho typy, následně se budu věnovat mentoringu v akademickém prostředí, a nakonec se zaměřím na to, jaký vliv mohou mít mentoringové programy na utváření akademické identity začínajících vědkyň a vědců.

### 5.1. Mentoringový proces

V obecném pojetí se dá říci, že mentoring je vztah, v němž zkušenější osoba radí osobě méně zkušené (Meschetti & Lawton Smith 2017). V nejširším slova smyslu se pak mentoringové vztahy chápou jako vztahy, které poskytují „jedinečný pohled na kariérní rozvoj v rámci různých oborů a povolání“ (Chandler 1996, p.79).

Diskuse a zkoumání mentoringu zásadním způsobem ovlivnila Kathy E. Kram. Tato badatelka na základě svého výzkumu v americké instituci veřejné správy identifikovala

čtyři<sup>45</sup> fáze, kterými mentoringové vztahy procházejí na základě postupného dosahování stanovených cílů, a rozlišila dvě hlavní oblasti přínosu pro mentees: kariérní, poskytující motivaci, představení v dané komunitě apod.; a psychosociální, spočívající v zajištění vzoru (*role model*), rad a přátelství (Kram 1983).

Uvést jednu, univerzálně platnou definici mentoringu, není dle dostupné literatury možné, neboť se jeho pojetí liší nejen v závislosti na prostředí, v němž probíhá, ale také z pohledu disciplín, které mentoring zkoumají (Eby et al. 2010). Spíše je podle autorek možné identifikovat společné rysy jednotlivých mentoringových vztahů, které poskytují určitý rámec pro pochopení toho, v čem mentoring spočívá. Mezi ně patří:

- 1/ jedinečný vztah mezi mentorkou či mentorem a mentorovanou osobou*
- 2/ vzájemné učení mentorky či mentora a mentorované osoby*
- 3/ mentoring jako proces definovaný určitým typem podpory (emocionální/psychosociální nebo instrumentální/zaměřená na kariéru)*
- 4/ ačkoliv je mentoringový vztah reciproční, zůstává asymetrický; těží z něj zejména mentorovaná osoba.*

(Eby et al. 2010, p.10)

Mentoringové vztahy se mezi sebou v zásadě liší zejména s ohledem na to, zda jsou formální, či nikoliv; především u formálních vztahů se pak definuje jejich cílová skupina, mentoringový model a jeho očekávaný efekt (Meschetti & Lawton Smith 2017). Formální mentoringové vztahy probíhají obvykle v rámci oficiálně ustanoveného mentoringového programu nebo na půdě určité instituce. Charakteristické jsou zejména tím, že do procesu párování mentorky či mentora a mentorované osoby vstupuje třetí strana, která na základě stanovených kritérií a preferencí přiřadí mentorovanou osobu k určité mentorce či mentorovi. Oproti tomu neformální mentoring vzniká spontánně, vztahy v něm mohou být bližší a může trvat déle, občas i celý život. (Mullen 2010)

---

<sup>45</sup> Seznámení (počátek vztahu), kultivace (poskytovaná podpora dosahuje maxima), separace (období po zásadní změně dosažené v mentoringovém vztahu, a redefinice (období, kdy je mentoringový vztah ukončen nebo se promění v kolegiální či přátelství).

Cílovými skupinami formálních mentoringových vztahů mohou být například nové či juniorní zaměstnankyně či zaměstnanci, mladí lidé nebo děti ohrožené chudobou či špatnou sociální situací, podprezentované skupiny v určitém prostředí (např. ženy v technických oborech) nebo začínající vědkyně a vědci v akademickém prostředí. Mentoring může probíhat ve formátu jeden mentor či mentorka pro jednu mentorovanou osobu, skupinově (například tzv. mentoringové kruhy, více mentees ve vztahu s jednou mentorkou či mentorem nebo jedna mentorovaná osoba s více mentorkami a mentory) či mezi vrstevnicemi a vrstevníky; efekt může být krátkodobý, například seznámení s chodem instituce nebo dlouhodobý, například navýšení počtu žen v dané instituci či oboru. (Meschetti & Lawton Smith 2017)

Předpokladem formálních i neformálních mentoringových vztahů je na straně mentorek a mentorů určitá moudrost, ochota předávat své znalosti a orientace na společný cíl, u mentees pak zejména identifikace vlastních cílů, aktivní přístup a schopnost přijímat rady (Vance 2002 in Stroude et al. 2015). S postupem přibývajících studií na toto téma se dá říci, že v mentoringu jde o „*vztah recipročního učení, charakterizovaného důvěrou, respektem a závazkem, v němž mentorka či mentor sdílením svých zkušeností, vlivu a expertizy podporují profesní a osobní rozvoj někoho dalšího*“ (Zellers et al. 2008, p.555).

Mentoring má podle tohoto přístupu vliv nejen na mentorovanou osobu, ale také na samotnou mentorku či mentora. Takový mentoring je pak považován za rozvojový či transformační, přičemž vliv se nemusí omezit pouze na osobu mentorky či mentora, ale skrze ně či mentees může přispět ke změnám v nastavení a fungování celých institucí (de Vries & van den Brink 2016).

## 5.2. Mentoring v akademickém prostředí

V akademickém prostředí<sup>46</sup> se formálního mentoringu využívá jako prostředku podpory začínajících vědkyň a vědců pro dosažení akademických cílů (Lewis & Olshansky 2016),

---

<sup>46</sup> Jsem si vědoma běžného využívání mentoringu v anglosaském prostředí a v západní a severní Evropě, tedy v prostoru, ke kterému se česká věda často vztahuje jako ke svému vzoru. Vzhledem ke své situovanosti a jazykové ne/vybavenosti bohužel nedokážu posoudit jeho rozšíření i mimo tento prostor.



pro podporu studentek a studentů z řad podreprezentovaných skupin/minorit (Beech et al. 2013) či žen v akademickém kariérním postupu (Nöbauer & Genetti 2008). Nejnovější mentoringové programy pak poukazují na intersekcionalní povahu znevýhodnění v akademické sféře (Grant & Simmons 2008) a zaměřují se na potřebu propojit mentoring na osobní úrovni s nutností cílit na strukturální změny v samotných institucích (Nöbauer & Genetti 2008, de Vries 2011). V této podkapitole krátce představím mentoring zaměřený na ženy a koncept strukturální změny Jen de Vries.

### 5.2.1. Mentoring pro ženy

Ačkoliv mnohé studie prokázaly, že mentoring má pozitivní dopad na kariérní růst zainteresovaných mentorovaných osob, zejména ženy a lidé z dalších nedostatečně<sup>47</sup> reprezentovaných skupin v daném prostředí k němu mívají ztížený přístup (Chandler 1996). V této podkapitole se zaměřím konkrétně na ženy v akademickém prostředí.

V akademickém prostředí existuje předpojatost<sup>48</sup>, na jejímž základě jsou upřednostňováni bílí muži. Tyto předsudky souvisejí s tím, že na seniorních pozicích často převládají právě bílí muži, kteří mají tendenci preferovat osoby, jež jsou jim podobné – tedy další bílé muže. V důsledku těchto preferencí pak lidé z podreprezentovaných skupin nemají dostatečný přístup k neformálnímu mentoringu, neboť se na vyšších pozicích nevyskytují osoby, které by jim mohly či chtěly být mentorkou či mentorem, případně vzorem. (Meschetti & Lawton Smith 2017, p.5)

---

<sup>47</sup> V politickém kontextu ve volených rozhodovacích orgánech je v otázce zastoupení žen a mužů považována za kritickou hranici hladina 30 %; pod touto hranicí není schopna znevýhodněná skupina prosadit své zájmy. Za paritní je považováno zastoupení ve výši 40 %. Viz [https://aa.ecn.cz/img\\_upload/666f72756d35302d6669313030313139/kvoty\\_a\\_dalsi\\_opatreni\\_pro\\_vyssi\\_zastoupeni\\_zen\\_v\\_politice.pdf](https://aa.ecn.cz/img_upload/666f72756d35302d6669313030313139/kvoty_a_dalsi_opatreni_pro_vyssi_zastoupeni_zen_v_politice.pdf).

<sup>48</sup> V anglickém originálu se používá termín “*bias*“, který je do češtiny špatně přeložitelný; používám tedy termín „předpojatost“, který se původnímu významu snad blíží nejvíce.

V případě žen to pak vede k tomu, že mají „méně mentorek či mentorů, čelí větší profesní izolaci, pomalejšímu kariérnímu postupu a častěji než muži opouštějí akademické prostředí před dosažením definitivy“<sup>49</sup> (Wasburn 2007, p.57 in Lewis & Olshansky 2017).

Právě neformální mentoringové vztahy jsou přitom pro svůj spontánní vznik na základě vzájemného porozumění považovány za ty nejvíce obohacující a efektivní a jejich ztížená dostupnost je pro ženy velkou nevýhodou (Mullen 2010). Neformální mentoring totiž často zahrnuje rozšiřování kontaktů a profesních sítí, přičemž tyto kontakty na národní i mezinárodní úrovni vedou například i k většímu vzájemnému citování vědeckých prací či doporučením na profesní postup (van den Brink & Benschop 2013). Pokud ženy nejsou do podobných sítí zapojeny, utužují se vazby mužů na muže, což vede k takzvané homofilii těchto sítí (Husu 2004 in van den Brink & Benschop 2013) a fenoménu klonu<sup>50</sup> (Johnson 2007 in Meschitti & Lawton Smith 2017). Vysoce postavení muži, kteří se mezi sebou navzájem znají, jsou též nazýváni „strážci bran“; mohou mít totiž vliv nejen na akademický postup ostatních badatelek a badatelů, ale svou činností v různých komisích, výborech či redakcích vědeckých periodik také na rozdělování financí či publikaci výsledků výzkumů. (Linková et al. 2013)

Formální mentoringové programy tak reagují na tuto nevýhodnou situaci a snaží se ženám nabídnout jakousi alternativní cestu k neformálním sítím, podpoře a možnému přátelství s dalšími vědkyněmi i vědci. V evropských zemích jsou tyto snahy často navázány na cíle Evropské unie ve zvyšování její globální konkurenceschopnosti a budování společného výzkumného prostoru. Mentoring je v rámci tohoto přístupu považován za „*efektivní nástroj pro posílení pozice žen v akademickém prostředí a výzkumu, zejména v zemích jižní a východní Evropy, kde je stále vzácný.*“ (Füger et al. 2008, p.10)

---

<sup>49</sup> V anglickém originálu „*tenure*“; české prostředí akademickou definitivu nezná, spíše se tedy hovoří obecně o dosažení nejvyšších akademických pozic, tedy docentury a profesury.

<sup>50</sup> Fenomén (či také faktor) klonu je koncept, který popisuje tendence mužských vedoucích pracovníků poskytovat neformální vedení lidem, kteří jsou jim podobní, tedy například bílých mužů dalším bílým mužům. Z toho důvodu mají ženy a další podreprezentované skupiny ztížený přístup k neformálnímu mentoringu.

### 5.2.2. Přístup podle Jennifer de Vries

Mentoringové programy v akademickém prostředí mohou být propojeny se snahami o změnu na úrovni samotných institucí s důrazem na nutnost rozšíření chápání toho, jak vypadá a probíhá akademická kariéra (Füger et al. 2008).

Australská badatelka Jennifer de Vries pro toto propojení osobní a institucionální úrovně zavedla koncept takzvaného dvouohniskového přístupu (*bifocal approach*); ve své práci upozorňuje, že mnoho mentoringových programů (nejen) v Evropě cílí zejména na ženy jako mentees ve snaze jejich většího zapojení do akademických struktur, čímž je však reprodukován pohled na ženy jako na ty, které je potřeba „opravit“ a nedochází ke zpochybnění struktur v dané instituci. Jennifer de Vries zdůrazňuje nutnost zapojení mužů do mentoringových programů nejen v roli mentorů, ale obecně do snah o změnu institucí a odstranění strukturálních bariér, neboť podle jejího názoru tuto změnu ženy nemohou dělat samy. Zásadním aspektem tohoto přístupu je tedy schopnost rozpoznat genderovanost strukturálních bariér a to, že nejde o překážku na individuální, nýbrž na institucionální úrovni. (de Vries 2012)

Podle rakouské výzkumnice Angely Wroblewski tak Jennifer de Vries chápe mentoring jako „*součást rozsáhlé strategie institucionální změny, jejímž cílem je změna genderovaných organizací a odkrytí a odstranění genderových předpokladů, které jsou zakořeněné ve fungování institucí*“ (Wroblewski 2015, p.1).

### 5.3. Význam mentoringu pro utváření vědecké identity

Mentoringové vztahy a podpora mají velký význam obzvláště na počátku akademické dráhy, tedy při vstupu do nového prostředí a přechodu k novým rolím a povinnostem. Začínající vědkyně a vědci se mohou potýkat s množstvím překážek, mezi něž patří zejména nedostatek kontaktů, uznání a zdrojů, potřeba najít čas zároveň na výzkum i výuku a v neposlední řadě také snaha sladit pracovní a soukromý život. Všechny tyto překážky mohou vést k pocitům nespokojenosti a pochybám o budoucím setrvání ve vědě, přičemž úlohou mentorky či mentora často bývá jejich překonání a socializace mladých vědkyň a vědců do akademického prostředí. Spolupráce s mentorkou či mentorem nebo účast v mentoringovém programu tak

přispívá k začlenění do akademické komunity a budování pocitu sounáležitosti s akademickou obcí. (Bland et al. 2011)

Budování akademické identity, tedy vědomí toho, že dotyčná či dotyčný je akademička či akademik, je proces; jde o „*aktivní účast na praktikách společenských komunit a konstrukce identit ve vztahu k těmto komunitám*“ (Wenger 1998, p.4 in Sutherland 2015). To, co je akademické, je definováno jako opakování určitých diskurzivních praktik, na jejichž základě je dotyčná osoba rozpoznána jako patřící do akademického prostředí (Petersen 2007 in Charteris et al. 2016)

Ústřední součástí rozvoje akademické identity je sebevědomí, které je utvářeno v interakci s ostatními členy a členkami akademické komunity i osobami mimo toto prostředí (Budge 2014). Zejména pro ženy tedy může mentoringový vztah představovat významnou podporu při seznamování se s fungováním akademického prostředí a pocitu, že do něj patří.

Švýcarský tým výzkumníků (Stroude et al. 2015) na základě své studie univerzitní mentoringové skupiny pro ženy vstupující do doktorského studia chápe mentoringová setkání jako jakýsi svobodný prostor, kde mohou účastnice bezpečně vyjádřit a sdílet své zkušenosti, očekávání či pochybnosti, diskutovat o svých kariérních i osobních plánech a motivacích a získat podporu a cenné rady. Všechny tyto aktivity přispívají k ustavování akademické identity, která byla podle analýzy badatelek pro účastnice ústředním tématem. Mentoringová setkání zároveň představovala nehierarchický, nesoutěživý prostor bez přímých měřitelných výstupů, čímž se vymykala ze současného vysoce kompetitivního vědeckého prostředí zaměřeného na výkon.

Podle Kylie Budge je právě vzhledem k nastavení současného vědeckého prostředí důležité umět se v něm zorientovat a stanovit si své priority, cíle a strategie, jak jich dosáhnout. Zdůrazňuje, že aktivním zapojením do (plánování) vlastní kariéry se před začínajícími badatelkami a badateli otevírá mnoho možností, jak k ní přistoupit a být spokojeni s vlastním akademickým působením. Za klíčové aspekty pro tuto aktivní participaci považuje nalezení někoho, kdo by mohl fungovat jako vzor, s nímž je možno diskutovat kariérní směřování či nároky akademického prostředí a síťování, tedy vytváření sítě kontaktů, které pak vedou jak ke spolupráci založené na otevřenosti a čestnosti, tak ke sdílení zkušeností a podpoře v rámci akademické komunity. (Budge 2014)

Již jsem uvedla, že zejména ženy a lidé z podreprezentovaných skupin se do akademických sítí zapojují výrazně hůře, což má negativní důsledky pro jejich kariérní směřování a potažmo setrvání v akademickém prostředí. Na základě výše uvedených výzkumů se tedy dá říci, že je-li síťování důležitou součástí formování akademické identity, a zároveň je právě rozšiřování sítě kontaktů jednou z důležitých náplní mentoringového vztahu, přispívá minimálně v tomto ohledu zapojení do mentoringu k budování akademické identity. Tyto studie jsou také v souladu s typologií akademických maskulinit (O'Connor et al. 2015), konkrétně s kariéristickou maskulinitou, kde je silný důraz kladen právě na vztahy v rámci akademické komunity.

### 6. METODOLOGIE

#### 6.1. Metodologická východiska

Ve svém výzkumu se pohybuji na pomezí konstruktivistického paradigmatu a kritické teorie (Guba & Lincoln 2005). Vycházím z přesvědčení, že realita není objektivně daná, nýbrž je sociálně konstruována v různých situacích, časech a místech a v interakci s dalšími lidmi. Výzkum prováděný v konstruktivistickém paradigmatu se snaží porozumět různým konstrukcím reality, jež jsou však každým člověkem, který si je vytváří, vnímány jako reálné, a tyto konstrukce se tak mohou ocitnout ve vzájemné kontradikci. (Guba & Lincoln 2005)

Tím, že jsou tyto konstrukce vnímány jako reálné, jsou také považovány za samozřejmé a objektivní, a do značné míry sdílené. Toto se týká nejen společenských rolí či řádu, ale také institucí, které jsou vždy výsledkem určitých historických procesů a řídí chování lidí, kteří v rámci nich fungují (Berger & Luckmann 1999). Lidé jsou tak do společenských struktur a institucí socializováni s vědomím, že to, jak společnost funguje, je cosi přirozeného a odvěkého. Konstruktivismus poukazuje na to, že tomu tak není a snaží se o kritiku těchto struktur, čímž vznikne prostor k jejich transformaci.

Snaha o transformaci vychází z hodnotových systémů, jejichž vznikem, studiem a kritikou se zabývá kritická teorie, která dle Guby a Lincoln zastřešuje takzvaná alternativní paradigmatu, mezi něž řadí také feminismus (respektive feminismy). Výzkumy prováděné v rámci kritické teorie vycházejí z historického realismu, který tvrdí, že realita je poznatelná, přičemž jejím tvarováním mnoha vlivy (sociální, ekonomické, politické, genderové, etnické) se proměňuje v sociálně konstruované struktury, jež následně působí objektivně, a tedy neměnně. Cílem výzkumů je pak proměnit tento pohled v pochopení struktur i jednání a přispět k možnosti jejich změny. (Guba & Lincoln 2005)

Zmiňovaná feministická perspektiva je pro mou práci zásadní. Feministický přístup neurčuje konkrétní metody výzkumu, nýbrž s nimi pracuje tak, aby nedocházelo k jejich nereflektovanému použití způsobem, který zneviditelňuje určité skupiny lidí, témata, dopady či například mocenskou pozici výzkumnice či výzkumníka. Právě orientace na odkrývání

mocenských vztahů ve společnosti (a ve výzkumu) je jednou ze základních charakteristik feministického výzkumu.

Podle Reinharz může být výzkum považován za feministický, pokud je „*rámován feministickou teorií a snaží se o tvorbu znalosti, která bude využitelná pro efektivní transformaci genderované nespravedlnosti a podřízenosti*“ (Reinharz 1992, p.147). Gender je ve feministickém výzkumu považován za jednu ze základních kategorií organizace společnosti a jeho zkoumání a pochopení genderové dynamiky a z ní vycházejících intersekcionalních nespravedlností, je jedním z důležitých aspektů feministického výzkumu. Dalšími určujícími charakteristikami jsou pak kromě morální odpovědnosti za výsledky výzkumu (která je důležitým aspektem veškerých veřejných sociologických výzkumů) také důraz na etiku, kontextualizace výzkumu či pozicionalita a lokace badatelky či badatele.

Ve své práci se snažím o rozkrytí mocenských aspektů vědeckého prostředí, které na osoby, jež se v něm pohybují, působí jako hodnotově a mocensky nezátížené a historicky „objektivně“ dané. Práce v tomto prostředí má různé implikace pro životy různých osob, které se v něm pohybují, přičemž tyto dopady jsou výrazně genderovány. Snažím se přispět k porozumění těchto struktur a tím poukázat na možnost a prospěšnost jejich změny směrem k větší genderové rovnosti.

## **6.2. Reflexe vlastní pozice a etické aspekty výzkumu**

V teoretické části již bylo zmíněno, že v rámci feministického přístupu k výzkumu je osoba badatelky či badatele nedílnou součástí jakéhokoliv výzkumného procesu. Na tomto místě tedy představím svou lokaci a vztah ke zkoumanému tématu.

Nejprve bych ráda uvedla své privilegované pozice, jichž jsem si vědoma. Začnu od těch nejzjevnějších. Jsem člověk bílé pleti, což znamená, že svou barvu kůže v českém, potažmo evropském prostoru nevnímám jako „barvu“, nýbrž jako něco normálního a bezpříznakového a nemám tedy zkušenost s diskriminací na základě barvy mé pokožky. Jsem žena v Západní společnosti, což sice neznamená, že se nemohu setkat (a také se setkávám) s diskriminací či sexismem, nicméně to znamená, že mám ústavně zajištěna stejná práva jako muži, což nemusí být ve všech částech světa pravidlem. Jsem heterosexuální a nejsem tedy diskriminována ani znevažována z důvodu mé sexuální orientace, neboť

vyhovuji silně heteronormativním hodnotám současné společnosti. Jsem tělesně zdatná, nesetkávám se tedy s diskriminací či překážkami na základě mé tělesné jinakosti. Stavbou těla odpovídám průměrné ženě, nejsem tedy terčem předsudků ohledně tělesných dispozic.

Jako své další, velmi výrazné privilegium, vnímám to, že mne rodiče od dětství vedli ke čtení. Díky tomu jsem získala pozitivní vztah ke knihám, který se postupně proměnil v lásku k četbě a dovedl mne ke studiu vysoké školy humanitního zaměření. Zde se po absolvování několika kurzů zaměřených na feministické teorie a zkoumání různých témat z genderové perspektivy dostavil „aha“ efekt a touha vědět toho o genderu a feminismu co nejvíce.

Genderová studia mne naučila vnímat genderovanost okolního (i mého vnitřního) světa. Tuto schopnost považuji za další, velice zásadní privilegium, které mi umožňuje nahlédnout pod zjevné uspořádání věcí, mít rovnocenný partnerský vztah a mít větší svobodu volby v životních rozhodnutích, která bych mohla v opačném případě vnímat jako „neženská“, nepatřičná či „nenormální“. Genderová perspektiva mi „dala hlas“, stala se mou nedílnou součástí – jsem si lépe vědoma svých práv, svých možností i svého sebevědomí. Jsem feministka.

Privilegovanou pozici jsem zastávala také v rámci svého výzkumu. Díky práci v Národním kontaktním centru – gender a věda a zapojení do mentoringového programu jsem měla přístup k účastnicím a účastníkům výzkumu, odborné literatuře k tématu i podpoře od zkušenějších kolegyně. Nemusela jsem tedy složitě hledat téma práce, které by mne zaujalo a bavilo, neměla jsem problém s nedostupnými články v elektronických databázích či některými zahraničními knihami a téma genderových aspektů vědeckého prostředí pro mne nebylo nové.

Jako omezení vnímám pro svůj výzkum to, že na úrovni potřebné pro čtení odborné literatury neovládám jiný jazyk než angličtinu. Schopnost číst texty i v jiných jazycích by mohla rozšířit soubor teoretických i prakticky zaměřených textů k tématům práce, zejména z oblastí na východ od České republiky. Ve své diplomové práci tak vycházím z textů, které jsou psány pouze česky, slovensky nebo anglicky, čímž se podílím na ukotvování a reprodukci preferencí anglicky psané odborné literatury.



Dalším limitem mohla být při provádění rozhovorů má pozice koordinátorky programu, jež mohla ovlivnit informace, které mi účastnice a účastník výzkumu poskytli. Nemuseli být tedy dostatečně kritičtí a mohli vyzdviňovat přínosy programu, protože mohli očekávat, že je „chci slyšet“. Tohoto nebezpečí jsem si byla vědoma a na začátku rozhovoru i v jeho průběhu jsem zdůrazňovala, že není mým zájmem dozvědět se pouze pozitiva programu, ale že mne zajímají i negativní zkušenosti dotyčných.

Omezením mohlo být také to, že rozhovory nebyly vedeny primárně pro účel mé diplomové práce, nýbrž pro popularizační knihu rozhovorů s účastnicemi a účastníky mentoringového programu. Okruhy otázek tak byly připraveny zejména pro potřeby knihy, nikoliv pro můj výzkum. Rozhovory však probíhaly ve velice uvolněné atmosféře a v případě potřeby jsem se mohla účastnic a účastníka na cokoliv doptat. Také jsem díky širšímu okruhu rozhovorových témat získala velice plastický obraz zkušeností dotyčných mentees, což by se při užším vymezení rozhovorových témat nemuselo povést.

Etickým dilematem pro mne byla anonymizace rozhovorů. Rozhovory byly důsledně anonymizovány již pro knihu rozhovorů, kde však byly editovány a konečná verze rozhovoru byla autorizována dotyčnými mentees. Z tohoto procesu jsem tedy věděla, že ačkoliv mentees vystupovali anonymně, některé citace z rozhovorů nechtěli v knize uvádět. Pro tuto práci jsem tak stála před rozhodnutím, zda účastnice a účastníka rozhovorů anonymizovat podruhé, případně jak nakládat s úryvky rozhovorů tak, aby zůstala anonymita zachována. Nakonec jsem se rozhodla pro druhé kolo anonymizace zejména z toho důvodu, abych snížila možnost přiřazení účastnice a účastníka mého výzkumu k rozhovorům publikovaným v knize. Záměrně tedy neuvádím, zda byly všechny mnou analyzované rozhovory publikované také v knize, či kolik rozhovorů bylo celkem provedeno. Ohledně úryvků rozhovorů jsem se rozhodla nepoužít ty, které mentees nechtěli zveřejnit.

### **6.3. Předmět zkoumání a výzkumná otázka**

Ve svém výzkumu se zaměřuji na zkoumání fungování vědeckého (potažmo akademického) prostředí v České republice, konkrétně na to, jak jej vnímají vědkyně a vědci na počátku své vědecké dráhy, jaké pociťují překážky ve své práci, a co by jim mohlo v jejich překonání pomoci. Můj zájem o toto téma vyplývá z mého tříletého zapojení do přípravy, koordinace

a hodnocení Mentoringového programu pro začínající vědkyně a vědce, které mi poskytlo neocenitelný vhled do tohoto prostředí, a také podnítilo můj zájem o téma fungování vědy a rozkrývání její zdánlivé neutrality a objektivitu.

Výzkumné otázky mám stanoveny dvě:

**1/ Jaké překážky pocít'ují účastnice a účastníci mentoringového programu na začátku své vědecké dráhy?**

**2/ Jak jsou tyto překážky genderované?**

V první řadě se zaměřuji na to, jak identifikované překážky vznikají a zda účastnicím a účastníkovi rozhovoru mentoring pomohl s jejich překonáním. Následně hledám souvislosti mezi konceptem identity jako trajektorie a popisovanými přínosy mentoringových vztahů a aktivit a zkoumám, zda může mentoring přispět k formování akademické identity.

#### **6.4. Sběr dat**

Můj výzkum je kvalitativní, neboť v souladu s Denzinem a Lincoln jsem si vědoma hodnotového zatížení poznání a věřím, že skrze osobní kontakt badatelky či badatele se zkoumanou osobou (či předmětem) lze lépe postihnout každodenní zkušenosti, které jsou hodnotné pro popis sociálního světa a možných těžkostí, jež z něj pro dotyčné plynou (Denzin & Lincoln 2005).

##### **6.4.1. Metoda sběru dat**

Výzkum jsem provedla metodou polostrukturovaného rozhovoru. Podle Reinharz je rozhovor jedním z hlavních prostředků, jak zapojit účastnice a účastníky výzkumu do konstrukce dat o jejich životě a tématu zkoumání. Badatelce či badatelovi rozhovor umožňuje získat přístup k tomu, jak dotyčné/í vnímají svou situaci a k jejich způsobu konstrukce reality. V rozhovorech prováděných v rámci feministického přístupu je kladen důraz na aktivní a pečlivé naslouchání, které umožňuje nastolování nových témat a otázek, pozornost věnovanou neverbální komunikaci a snahu o nepřebírání kontroly nad průběhem rozhovoru. Mezi výzkumníci/výzkumníkem a účastnicí/účastníkem rozhovoru jde spíše než o mocenský vztah o partnerský přístup vzájemného porozumění. (Reinharz 1992)

Určitému mocenskému aspektu rozhovoru se však v mém případě nebylo možné vyhnout, neboť jsem vystupovala z pozice koordinátorky programu a měla jsem připraveny okruhy otázek předem. Pomocný scénář rozhovorů byl připraven ve spolupráci s vedoucí programu. Na základě studia odborné literatury a interakce s mentees na úvodních workshopech jsem navrhla témata, jež by pro nás byla užitečná pro rozvoj programu v dalších ročnících a pro představení jeho fungování zainteresovaným stranám – začínajícím badatelkám a badatelům, potenciálním mentorkám a mentorům, ale také institucím, jež by se mohly inspirovat pro vlastní podpůrné aktivity. Následně jsme připravily okruhy otázek a podotázky, které nám měly pomoci doptat se na daná témata, pokud by se k nim účastnice a účastníci výzkumu nevyjádřili sami během rozhovoru.

#### 6.4.2. Výzkumný vzorek

Účastnice a účastník rozhovorů byli vybráni na základě jejich aktivity v Mentoringovém programu pro začínající vědkyně a vědce. Byla jsem tedy v pozici takzvané insiderky (Hesse-Biber & Leavy 2006), neboť jsem k účastnicím a účastníkovi svého výzkumu měla zajištěn přístup ze své pozice koordinátorky programu, osobně jsem se s nimi potkala na začátku programu i v jeho průběhu a byla jsem s nimi v pravidelném kontaktu přes e-mail a sociální síť Facebook.

Zvolený vzorek sedmi žen a jednoho muže pokrývá různé formy zapojení osob do nabízených aktivit programu. Smyslem tohoto výběru bylo postihnout širší osobních motivací a témat, se kterými tito lidé do programu vstupovali, a na nichž v jeho průběhu pracovali. Program byl koncipován jako otevřený pro muže i ženy, nicméně ženy výrazně převažovaly.

Na základě konzultací s koordinátorkou jsem vytipovala nejaktivnější mentees v programu s ohledem na to, zda působí v přírodních/technických/humanitních/sociálních vědách, a v jaké fázi jejich akademické dráhy se v době účasti v programu nacházeli. Následně jsem je kontaktovala e-mailem s žádostí o rozhovor za účelem sběru dat pro připravovanou knihu rozhovorů a moji diplomovou práci. Všech osm oslovených mentees reagovalo na mou žádost kladně.

Celkem se rozhovorů zúčastnilo sedm žen a jeden muž; jedna osoba byla z oblasti humanitních věd, jedna z oblasti technických věd, tři se věnovaly sociálním vědám a tři

přírodním vědám. Tři osoby studovaly v době účasti v mentoringovém programu doktorské studium, pět osob se nacházelo v postdoktorské fázi. Šest mentees působilo na akademických institucích mimo Prahu, dva lidé v Praze.

#### 6.4.3. Průběh rozhovorů

V následné e-mailové a v jednom případě telefonické komunikaci bylo domluveno datum, čas a místo setkání. Tyto okolnosti jsem nechala zcela na volbě dotyčných s tím, že jsem jim zdůraznila, že se jim zcela přizpůsobím a setkám se s nimi kdykoliv a kdekoliv jim to bude vyhovovat. V několika případech to vzhledem k působišti dotyčných znamenalo cestovat do různých měst v České republice. Rozhovory se odehrály dvakrát v čajovně, třikrát v kanceláři na pracovišti dotyčných, jednou v místě mého pracoviště, jednou částečně v parku a částečně v městské knihovně za přítomnosti dítěte dotyčné a jednou v kavárně na nádraží při čekání na navazující spoj dotyčné. Tuto rozmanitost prostředí jsem nevnímala jako překážku rozhovoru, nýbrž jako aspekt co největšího přizpůsobení se možnostem účastnic a účastníka výzkumu v rámci jejich životních realit (Reinharz 1992).

Všechny rozhovory byly provedeny po podepsání informovaného souhlasu dotyčnými a s jejich souhlasem nahrány na diktafon. V průběhu rozhovorů jsem si dělala poznámky, na což jsem dotyčné předem upozornila, aby to nebrali jako projev nezájmu o to, co říkají. Při prvním rozhovoru se však ukázalo, že psaní poznámek je rušivé zejména pro mne, neboť při jejich psaní opravdu poklesla míra mé soustředěnosti na mluvené slovo. V dalších rozhovorech jsem se tedy snažila pouze o heslovité poznámky a spíše jsem se soustředila na samotnou promluvu a mé reakce na sdělované zkušenosti. Z mého pohledu probíhaly rozhovory v uvolněném duchu ve formě plynoucího dialogu. S účastnicemi výzkumu jsme si tykaly, s jediným mužem v mém vzorku jsme si vykali. Bylo tomu tak zřejmě proto, že jsme se v průběhu programu viděli pouze jednou na úvodním workshopu a naše následná občasná komunikace přes e-mail se odehrávala právě prostřednictvím vykání.

Po skončení rozhovoru jsem si poznamenala nejzajímavější témata zmíněná v jeho průběhu a jeho atmosféru. Následně jsem data poslala k přepisu. Transkripce rozhovorů byla provedena dlouholetým spolupracovníkem oddělení NKC – gender a věda v rámci grantového schématu MENTOR. Jsem si vědoma toho, že zřejmě nejde o běžný postup při zpracování rozhovorů v diplomové práci, a také toho, že existuje více technik transkripce, z

nichž každá může mít jistá úskalí (Hendl 2005). V souladu s doporučením Braun a Clarke (Braun & Clarke 2006) jsem si tak po obdržení přepisu rozhovor poslechla a zkontrolovala, zda v přepisu nic nechybí, a poznamenala různé nuance, pokud nebyly v přepisu zachyceny.

### 6.5. Metoda analýzy dat

Pro analýzu dat jsem zvolila tematickou analýzu podle výzkumnic Braun a Clarke (Braun & Clarke 2006), které tuto analýzu definují jako „*metodu pro identifikaci, analýzu a podání zprávy o vzorech (tématech) v rámci dat*“ (p. 79). Považují ji za metodu, jež je díky své flexibilitě v teoretickém ukotvení přístupná i začínajícím výzkumnicím a výzkumníkům na poli kvalitativní analýzy dat, mezi něž se se svou dosavadní, nepříliš rozsáhlou zkušeností mohou řadit také. Tematická analýza může být použita buď pro popis reality, tedy zkušeností a významů, které jí účastníci a účastnice výzkumu připisují, nebo odkrývat její skryté významy a procesy konstruování, tedy poukazovat na to, jak jsou tyto zkušenosti a významy důsledkem různých společenských diskurzů.

Jedním z mnoha rozhodnutí, která musí badatelka či badatel v průběhu tematické analýzy učinit, je rozhodnout se, co bude považovat za téma. Pro tuto metodu neplatí, že vyšší počet výskytu daného tématu automaticky znamená jeho větší relevanci. Důležitost tématu spočívá spíše než v počtech výskytu v jeho významu; tedy zda v rámci stanovené výzkumné otázky vypovídá o něčem důležitém.

Dalším rozhodnutím je podle autorek volba mezi induktivní a teoretickou tematickou analýzou. Zatímco induktivní analýza vychází podle autorek pouze z témat objevených v celém souboru dat a výzkumnice či výzkumník nemusí mít žádnou předchozí teoretickou znalost tématu, teoretická tematická analýza je vedena badatelským zájmem v dané oblasti a soustřeďuje se pouze na některé aspekty zkoumaných dat. Vzhledem k tomu, že jsem se podílela na koordinaci mentoringového programu a tvorbě okruhů rozhovoru pro účely vyhodnocení jeho přínosu, měla jsem jakési předporozumění zkoumaného tématu. Můj přístup byl tedy teoretický, s předem stanovenou výzkumnou otázkou na základě nastudované literatury i zkušeností z mentoringového programu.

Tematická analýza má podle Braun a Clarke také mnohá úskalí. Autorky vyzdvihují zejména nutnost jasně identifikovat témata, jejich analýzu dostatečně podložit teorií a zasadit ji do

kontextu. V této metodě je ústřední osobou samotná badatelka či badatel, na jejichž úsudku, analýze a interpretaci je celý proces závislý. (Braun & Clarke 2006)

Těchto úskalí jsem si při analýze dat byla vědoma a snažila jsem se jich vyvarovat.

## 6.6. Zpracování dat

Při kódování rozhovorů jsem se soustředila na nacházení dat, která se vztahovala k určitému tématu, a následně na hledání jejich spojitostí pro tvorbu relevantních konceptů (Coffey & Atkinson 1996). V celém procesu zpracování dat jsem postupovala podle návodu pro tematickou analýzu (Braun & Clarke 2006). Proces je rozdělen do šesti fází, které nyní blíže představím a uvedu, jak jsem v rámci nich s daty pracovala.

### 1/ seznámení s daty

Na počátku analýzy je potřeba důkladně se seznámit s analyzovanými daty. Autorky hovoří o „*ponoru*“ do dat (p. 87), který zahrnuje opakované, aktivní čtení. V mém případě se jednalo o osm rozhovorů, které jsem s účastnicemi a účastníkem rozhovorů uskutečnila v období od října 2016 do dubna 2017. Tím, že jsem rozhovory provedla sama, byla jsem s jejich obsahem seznámena od počátku. Má první práce s přepsanými daty probíhala v létě 2017 při editaci rozhovorů pro knihu. K rozhovorům jsem se vrátila v dubnu 2018, kdy jsem si je všechny znovu přečetla. Při tomto čtení jsem si dělala stranou ruční poznámky o tom, co mne v rozhovorech zaujalo, a po dočtení každého rozhovoru krátké shrnutí obsahu rozhovoru.

### 2/ vytváření prvotních kódů

Braun a Clarke rozlišují témata vyplývající z dat, kdy se kóduje celý soubor dat, a témata vyplývající z teorie a výzkumné otázky, kdy lze kódovat jen segmenty vztahující se k výzkumnému zájmu. V mém případě šlo o kombinaci obou přístupů: vycházela jsem sice z teoretické literatury a výzkumné otázky a měla jsem povědomí o tom, jaká témata v datech hledám, kodovala jsem však celé rozhovory bez ohledu na výzkumnou otázku, neboť data pokrývala komplexní akademickou zkušenost účastnic a účastníka výzkumu, a dalo se očekávat, že z kódů vyplynou další relevantní témata pro analýzu, což se také stalo (např. téma Západního ideálu vědy či feministického mentoringu).

### 3/ hledání témat

V této fázi začíná „*třídění různých kódů do potenciálních témat a shromažďování všech relevantních okódovaných částí v rámci identifikovaných témat*“ (Braun & Clarke 2006, p.89). Probíhá hledání prvních souvislostí mezi kódy i mezi samotnými tématy. V této fázi jsem použila dvě dřevěné policové desky, které mi poskytly dostatečně velký a zároveň přenositelný prostor pro základní myšlenkovou mapu. Na tyto desky jsem lepila barevné samolepicí papírky s tématy, jež jsem mohla snadno přeskupovat. V této fázi jsem identifikovala sedm aspektů akademické dráhy, které účastnice a účastník rozhovorů zmiňovali: osamocení, finance, informace, vedení, vzor, budoucnost a podpora. Každé z těchto témat dále zahrnovalo další podtémata. Braun a Clarke upozorňují, že v této fázi je běžný výskyt kódů, které se (dočasně nebo nastálo) nehodí do žádného tématu. Pro mne to v tuto chvíli byl například kód *vstup do doktorského studia* nebo *prestiž*. Podle návodu jsem je tedy zařadila pod téma *různé*.

### 4/ přezkoumání témat

V tomto kroku dochází k prozkoumání vnitřní homogenity (data v rámci tématu spolu souvisí) a externí heterogenity (témata se liší jedno od druhého) témat (p. 91). V této části je podle autorek běžné, že dochází k dodatečnému kódování dat nebo změně dosavadních kódů, neboť kódování je neukončený proces. Prozkoumala jsem tedy podtémata a data vztahující se k daným (pod)tématům a na základě tohoto dalšího čtení kódů a prvotní myšlenkové mapy jsem přeformulovala původních sedm témat na osm: ideál vědce, péče o osobní vztahy, vzor, osamělost, finance, množství práce, tlak na výkon a realita.

### 5/ definování a pojmenování témat

V této fázi by již měla mít badatelka či badatel představu o tom, jak spolu témata souvisejí a jaký příběh říkají. Mělo by tedy dojít k re/definici témat a jejich samotné analýze, přičemž re/definicí není myšlen obsah těchto témat, ale jejich *esence* (p. 92). Tuto fázi jsem chápala jako abstrakci od dosud stanovených témat k nalezení toho, z čeho daná témata plynou, na co ukazují, a co znamenají s ohledem na identitu účastnice a účastníka výzkumu. Z důkladného pročítání a promýšlení dosavadních témat a kódů jsem následně pojmenovala tři hlavní témata (osoba mentorky či mentora, sdílená zkušenost s vrstevnicemi a vrstevníky,

kurzy jako profesní znalost), přičemž u tématu osoba mentorky či mentora jsem identifikovala další tři podtémata (vzor pro skloubení práce a osobního života, průvodkyně po vědeckém prostředí, odbornice/odborník v oboru). Každé toto podtéma pak obsahuje dvě další podtémata.

#### 6/ vytvoření zprávy

Posledním krokem analýzy je sepsání výzkumné zprávy. Autorky upozorňují na nutnost doložení validity interpretace použitím vhodných příkladů z dat, přičemž za analýzu není považován popis dat, nýbrž argument vztahující se k výzkumné otázce. V tomto kroku jsem tedy provedla a sepsala samotnou analýzu a snažila jsem se ji provázat s teoretickou částí práce.



## 7. MENTORINGOVÝ PROGRAM NKC – GENDER A VĚDA

---

### 7.1. Východiska a cíle programu

Mentoringový program pro začínající vědkyně a vědce<sup>51</sup> organizuje od roku 2014 oddělení Národní kontaktní centrum – gender a věda Sociologického ústavu Akademie věd, v.v.i. Program byl v letech 2014 až 2017 financován grantem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Já jsem se na přípravě programu a jeho chodu podílela na pozici asistentky koordinátorky od dubna 2014 do konce jeho financování. V této kapitole tedy vycházím zejména ze svých zkušeností s chodem programu a informační brožury programu, jejíž jsem spoluautorkou.

Program byl původně zamýšlen jako mentoring pro ženy v doktorském studiu a v postdoktorské fázi kariéry. V přípravné fázi projektu se však při úvodním dotazníkovém šetření a skupinových diskusích mapujících potřeby cílové skupiny ukázalo, že ženy odrazují aktivity určené pouze pro ženy. Účastnice šetření uváděly, že by v nich program určený na podporu žen vyvolával pocit jakési nedostatečnosti a potřeby pomoci. Měly také dojem, že je to nespravedlivé vůči mužům, kteří by takovou podporu mohli uvítat také.

Koordinátorky programu se tedy rozhodly otevřít program také pro muže s tím, že očekávaly, že mužů se přihlásí méně než žen. Tento předpoklad se potvrdil; během tří ročníků programu do něj bylo přihlášeno 133 žen a 43 mužů, přičemž ženy byly v programu aktivnější, častěji navazovaly mentoringovou spolupráci a častěji se účastnily pořádaných aktivit a nabízených kurzů.

Deklarovaným hlavním cílem programu byla „*podpora profesního rozvoje (post)doktorandek a (post)doktorandů, pomoc s rozjezdem vědecké kariéry a ujasněním si jejího směřování*“ (Cidlinská & Fucimanová 2014). Cílovou skupinou tedy byly osoby v doktorském studiu a postdoktorské fázi vědecké dráhy působící na veřejných vysokých školách a ve veřejných výzkumných institucích. Účast v programu nebyla limitována ani oborem, ani místem působení v rámci České republiky.

---

<sup>51</sup> Projekt Podpora mezinárodní spolupráce v oblasti mentoringu: síťování a výzkum (smlouva č. LE14021), financovaného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR.

Mentorky a mentoři nebyli zajišťováni v rámci programu. Párování probíhalo čistě z popudu mentees – na základě svých potřeb se pokusili nalézt osobu, která by jim mohla poskytnout podporu. Následně jsem vybranou mentorku či mentora kontaktovala já a představila jsem program i dotyčnou/dotyčného mentee s tím, že se jim v nejbližších dnech ozvou se svou žádostí o mentoringovou podporu. Toto byl jediný okamžik, kdy jsme z pozice koordinátorek aktivně vstupovaly do vztahu mentorky či mentora a mentee. Vzhledem k tomu, že mentoringové programy nemají v našem prostředí tradici, domnívaly jsme se, že podpoření žádosti formálním dopisem ze Sociologického ústavu pomůže mentees v získání kladné odpovědi.

Nalezení mentorky či mentora tak bylo v rukou samotných mentees a úspěšnost závisela do značné míry na jejich aktivitě. Tento program tak nelze snadno zařadit do kategorie formální či neformální; formálně byla mentoringová spolupráce zaštitěna Sociologickým ústavem, nicméně samotný výběr mentorky či mentora a následný mentoringový vztah závisel na domluvě mentoringové dvojice.

## **7.2. Průběh programu**

Každý ročník programu se konal od března do prosince daného roku. V úvodní fázi byli mentees požádáni o zřízení svého profilu na intranetu webových stránek programu a v případě zájmu byli přidáni do uzavřené mentoringové skupiny na sociální síti Facebook. Program začínal úvodními workshopy, na nichž se mentees seznámili a vytvořili si osobní mentoringový plán na daný rok, v němž definovali své cíle a charakteristiky své potenciální mentorky či mentora. Již na těchto úvodních setkáních se stávalo, že si mentees mezi sebou poradili vhodnou osobu, která splňovala jejich požadavky na mentorku či mentora, a již v této úvodní fázi tak program podporoval síťování mentees a sdílení jejich zkušeností.

Následně si mentees udělali „rešerši“ osob, které by jim vyhovovaly jako mentorka či mentor, a ve spolupráci s koordinátorkami je oslovili. Pokud byla odezva kladná, domluvili se na formě spolupráce, případně stanovili datum úvodní schůzky. Dalším krokem bylo sepsání mentoringové dohody, která měla oběma stranám usnadnit vzájemnou spolupráci, její formu a očekávaný průběh, včetně ošetření nakládání s citlivými informacemi, které budou navzájem sdílet. Tento krok, ač byl míněn jako určitá opora obou stran v dodržení domluvených termínů schůzek či ujištění o důvěrnosti informací, nebyl vždy dodržen.

Zejména v případě, kdy se mentorka či mentor s mentee již předem znali nebo se vztah vyvinul spíše v přátelskou úroveň, nepovažovala ani jedna strana za nutné či vhodné tuto dohodu sepisovat.

V průběhu každého ročníku byla mentees nabízena bezplatná účast na kurzech profesního a osobního rozvoje a na dalších akcích a přednáškách organizovaných (nejen) v rámci mentoringového programu oddělením NKC – gender a věda, na kterých měli opět možnost setkávat se s ostatními účastnicemi a účastníky programu. Na konci každého ročníku byli účastnice a účastníci programu (včetně mentorek a mentorů) požádáni o vyplnění evaluačního dotazníku a pozváni na závěrečné setkání mentoringového programu. Všechny nabízené aktivity v programu byly bezplatné a zcela dobrovolné.

## 8. ANALÝZA

---

V analýze se vzhledem k zaměření rozhovorů na zhodnocení mentoringových vztahů a aktivit nabízených v programu soustřeďuji na tři tematické oblasti: charakteristiky mentorek a mentorů, které mentees oslovili a případně s nimi navázali spolupráci; kurzy osobního a profesního rozvoje; a kontakt s dalšími účastnicemi a účastníky mentoringového programu.

V rozhovorech jsem identifikovala pět oblastí podpory, které mentees v programu vyhledávali. Jedná se o podporu poskytovanou konkrétním mentorem či mentorkou v rovině vzoru, ve formě odborného vedení a v oblasti orientace ve vědeckém prostředí, kontakt s dalšími začínajícími vědkyněmi a vědci a rozvoj dovedností potřebných pro působení ve vědeckém prostředí. Tyto kategorie odpovídají překážkám představeným v teoretické části, jimž mohou lidé na počátku své vědecké dráhy čelit, a na jejichž překonání byl mentoringový program cílen.

Z analýzy vyplynula také témata, kterými se sice vzhledem k zaměření práce detailně nezabývám, nicméně ovlivňují motivaci pro vstup do programu a dokreslují situace, ve kterých se mentees nacházeli v jeho průběhu. Jedná se například o finanční podmínky v akademickém prostředí, podporu kariéry ze strany institucí, v nichž působí, motivaci pro vstup do doktorského studia, vnímané rozdíly v prestiži a organizaci práce v sociálních a přírodních vědách či přínos mentoringového vztahu pro samotnou mentorku či mentora. Všechna tato témata považuji za velice zajímavá a hodná zpracování, bohužel k tomu v této práci již není prostor.

### **8.1. Osoba mentorky či mentora**

Na základě analýzy rozhovorů se dá říci, že mentees, se kterými jsem provedla rozhovory, se v kontextu své konkrétní situace a potřeb zaměřovali při vyhledávání a oslovování potenciálního mentora či mentorky zejména na tři oblasti: rolový model, odborné vedení a orientace ve vědeckém prostředí. Tyto oblasti nejsou ideální a nevyskytovaly se v „čisté“ formě; spíše se dá říci, že se často prolínají a doplňují, přičemž jedna osoba může poskytovat podporu ve více oblastech, stejně jako mentees mohou vyhledávat podporu v několika či všech těchto oblastech současně.

Pro začínající vědkyně a vědce v doktorském studiu i postdoktorské fázi představovala osoba jejich školitelky/školitele či vedoucí/ho důležitý referenční bod, ke kterému se vztahovali při hodnocení průběhu jejich dosavadního studia či vědeckého působení i budoucí kariéry. To, jak je pro ně tento člověk dostupný, jak se v akademickém prostředí pohybuje, i jeho náplň práce a její výstupy, ovlivňovalo u dotyčných povědomí o tom, jací by mohli či měli být a jaké jsou jejich možnosti kariérního směřování. V některých případech vedlo naopak k vymezení se vůči modelu, který tyto nadřazené osoby představovaly.

#### 8.1.1. Vzor pro skloubení práce a osobního života

V teoretické části jsem zmínila, že existence vzoru může být pro ženy v akademickém prostředí zásadním aspektem pro budování jejich profesní identity (Budge 2014), a v konečném důsledku tedy také pro rozhodnutí, zda v tomto prostředí setrvají, nebo z něj odejdou.

V případě rozhovorů, které jsem provedla, potřebu vzoru pro skloubení práce a rodiny vyjádřilo několik žen napříč obory; téma osobních vztahů se však objevilo ve všech analyzovaných rozhovorech. Jednalo se o vztahy partnerské a kombinaci péče o děti a pracovního života. Zde bych ráda podotkla, že na toto téma nebyla položena přímá otázka a účastnice a účastník rozhovorů k ní dospěli obvykle po otázce na motivaci vstupu do programu či pocíťované bariéry vědeckého/akademického prostředí.

Vztahy s rodiči, případně nutnost postarat se o ně v budoucnu, v rozhovorech nebyly tematizovány. Jde zřejmě o důsledek nízkého věku účastnic a účastníka výzkumu, kdy bylo v době pořizování rozhovoru většině z nich okolo třiceti let. Prarodiče či jiné příbuzenstvo nebylo v tomto ohledu zmíněno vůbec, kromě případů, kdy se tyto osoby podílely na zajištění hlídání dětí.

Ženy nutnost skloubení práce a péče o děti zmiňovaly i v případě, kdy byly (prozatím) bezdětné. Na základě provedených rozhovorů není možné posoudit, zda je to způsobeno tím, že jsou si vědomy překážek, jimž budou jako matky na pracovním trhu (ne všechny plánují ve vědě zůstat) čelit, nebo proto, že chtějí své pracovní úsilí s příchodem dítěte omezit a

samy mu zajišťovat maximální péči<sup>52</sup>. Domnívám se však, že tím, že o potřebě skloubit práci a péči o děti přemýšlejí i před tím, než tato situace potenciálně nastane, potvrzují v českém prostředí převažující orientaci žen na rodinu; ta je důsledkem i příčinou přetrvávajícího a do značné míry rigidního rozdělení pohledu na tradiční dělbu práce mezi muži a ženami, vedoucí například k častějšímu využívání flexibilních úvazků právě ženami (Hašková 2014, pp.163-164).

Z rozhovorů vyplynulo, že za současných podmínek není akademická kariéra považována za prostor, ve kterém lze dobře skloubit pracovní a rodinný život. Účastnice i účastník výzkumu poukazovali na nestálost pracovní doby, tlak na vysoké pracovní nasazení a na omezení vědecké práce plynoucí z nutnosti péče o děti. Tyto výroky potvrzují teze uvedené v teoretické části, podle nichž má takto nastavené pracovní prostředí negativní dopad na osoby, které se s jeho hodnotami plně neztotožňují či jim nemohou dostat, což se týká v oblasti péče o rodinu zejména žen (Cidlinská & Vohlídalová 2015).

Objevily se však také poukazy na to, že flexibilita akademického prostředí může kombinaci práce a péče o děti naopak umožňovat. Tato nekonzistence může být způsobena mnoha faktory. Za prvé, hodnocení může být ovlivněno ambicemi dotyčných posunovat se na kariérním žebříčku. Osoby, pro něž není postup v hierarchii či budování mezinárodní vědecké reputace prioritou, mohou flexibilitu pracovního prostředí vnímat jinak než osoby, pro které je postup v kariéře součástí jejich životního plánu. Druhým aspektem mohou být konkrétní akademické povinnosti, které jsou ovlivněny jak jejich časovou náročností, tak flexibilitou jejich časového harmonogramu. Třetím faktorem mohou být individualizovaná pojetí a praktické „dělání“ péče o děti a kariéry, kdy má každý člověk jinou představu o tom, jaké nastavení mu vyhovuje a jaké již nikoliv. V neposlední řadě může jít také o vliv vědeckého oboru, ve kterém se daný člověk pohybuje. Například práce v laboratoři navázaná na pevně daný harmonogram využití určitého přístroje či životnost zkoumaného materiálu

---

<sup>52</sup> Nelze opomenout také možnost, že ženy toto téma zmiňovaly v souvislosti s mým působením v oddělení NKC – gender a věda, které se podmínkám žen ve vědě dlouhodobě věnuje, a mohly tedy očekávat, že mne toto téma zajímá, ačkoliv se na něj neptám.

bude mít patrně jiné implikace pro kombinaci práce a osobního života než potřeba provádět rozhovory v terénu či studium odborné literatury.

S představou mentorky, která s nimi bude sdílet praktické zkušenosti (nejen) ohledně práce ve vědeckém či akademickém prostředí v kombinaci s péčí o děti, do programu vstupovaly například Tereza a Karolína. Již samotná účast v programu a hledání mentorky, jež pomůže vyvinout konkrétní strategie „přežít“ ve vědeckém prostředí, je aspektem identity, který v typologii akademických identit poukazuje na *individualizovanou femininitu*. Tereza i Karolína hledaly mentorku s dětmi, u níž předpokládaly pochopení pro jejich situaci, a měly za to, že půjde-li o etablovanou vědkyni, poradí jim v dalším kariérním směřování a bude jim inspirací.

#### 8.1.1.1. Pochopení pro identitu matky

Terezu děti provázely velkou část jejího vysokoškolského studia. První dítě se jí narodilo na magisterském studiu, s ním i s manželem pak absolvovala zahraniční stáž, druhé dítě se narodilo v průběhu doktorátu. Děti ovlivnily její přístup ke studiu a vstoupily i do rozhodování o zahraničním výjezdu; na stáž celá rodina odjela v době, kdy bylo první dítě velice malé, a spolu s pomocí manžela a institucionálního zajištění podpory rodin na hostitelské instituci se Tereze tato doba zdála jako vhodná pro zahraniční zkušenost. Spolu s narozením dětí Tereza reflektuje změnu vnímání sebe sama:

*„[T]ím, že se jako narodily nebo že se mně narodilo to dítě, tak mně se úplně změnila jako identita vlastně. Já jsem se najednou stala matkou, a to byla moje primární identita v tu chvíli a všechno se tomu muselo podřídít, takže já jsem na konferenci jezdila s ním (...) a třeba jsem zaplatila mojí sestře (...) a ona mi ho tam přes den hlídala, a pak jsme byli večer spolu...“*  
[Tereza, doktorandka, dvě děti, humanitní vědy, Praha]

Pro Terezu je tedy podle jejích slov primární identitou mateřství. Zároveň to pro ni však neznamená upuštění od jejích studijních a vědeckých ambicí. Bádání je pro ni stejně jako péče o děti „srdeční záležitostí“, nicméně péče o děti má navrch. Její studijní i vědecké působení tak bylo až do staršího věku dětí podřízeno dostupnosti jejich hlídání, čemuž

Tereza přizpůsobovala jak výběr kurzů na doktorském studiu, tak účast na konferencích či psaní dizertační práce.

Situace, kdy Tereza zaplatí své sestře za hlídání dítěte na zahraniční konferenci, vykazuje v typologii akademických femininit ve STEM oborech (O'Connor et al. 2017) znaky *individualizované femininity*. Ta se vyznačuje silným závazkem k rodině i kariéře a vede ženy k zaujímání individualizovaných strategií, jak se vyrovnat s často protichůdnými požadavky kladenými na péči o děti a vědeckou kariéru. Účast na konferenci je přitom důležitým aspektem vědeckého kariérního růstu nejen z odborného hlediska, ale také již zmiňované potřeby síťování v akademické komunitě. Strukturální bariérou je zde absence systémové podpory v případě, že má badatelka či badatel dítě, jehož péči nechce nebo nemůže na dobu výjezdu přenechat někomu jinému. Nejen v tomto konkrétním případě by tak pomohl například grant pro rodiče umožňující zajištění péče o dítě v průběhu konference či hlídání dětí přímo na konferenci. V maskulinně nastaveném vědeckém prostředí se však s touto možností běžně nepočítá. Dochází tak k situaci, kdy je potřeba na individuální rovině řešit bariéry způsobené institucionálními podmínkami.

Jde-li pouze o individualizované strategie konkrétních žen, které se nepokoušejí (nebo k ní nevedou) o změnu podmínek na strukturální úrovni, může být tato činnost vnímána jako specifické vypořádání s danou situací, které v intencích neoliberálního feminismu nezakládá žádný prostor pro změnu (Rottenberg 2014). V případě Terezy se ale domnívám, že tím, že na finanční odměnu pro svou sestru použila prostředky ze stipendia určeného na zmiňovanou konferenci, určitým způsobem naborovala vědecký systém a využila jeho možnosti pro své potřeby. Tento v podstatě „akt vzpoury“ by se pak dal interpretovat jako vyjednávání genderových nerovností (Nentwich & Kelan 2014), které následně mohou vést k otevření prostoru pro změnu.

Tereza byla v navázání mentoringového vztahu úspěšná a našla si mentorku podle svých představ. Navázala spolupráci se zkušenější vědkyní z oboru, o které již z dřívějších setkání věděla, že jí „lidsky“ vyhovuje, a navíc má děti, takže pochopí Terezinu občasnou nespolehlivost projevující se rušením dohodnutých schůzek z důvodu onemocnění dětí. V průběhu rozhovoru se ukázalo, že právě spolehlivost považuje Tereza za charakteristiku správného vědce:



*„[M]oje spolehlivost končí tam, kde začíná ten rodinný život, takže ve chvíli, kdy teď měly moje děti neštovice, tak prostě všechno ostatní muselo jít stranou, protože já jsem musela být doma, dokud nepřijela hlídací babička (...) prostě priorita byla jinde v tu chvíli. Takže bych řekla, že možná, že jakoby to vnímám trošku jako limit toho, že furt nejsem na tom, abych si mohla říkat vědkyně...“*  
[Tereza, doktorandka, dvě děti, humanitní vědy, Praha]

Na této výpovědi je kromě dalších aspektů (jímž se zde nebudu blíže věnovat, např. absence otce v zajištění péče o děti, která se objevila také v rozhovoru s Karolínou, či zajištění hlídání další ženou z rodiny) zajímavé to, že Terezino ztotožnění spolehlivosti s identitou vědkyně eliminuje z této definice nejen ji, ale všechny osoby, které by v jistém okamžiku upřednostnily potřeby svého dítěte před vědeckou činností. Potvrzuje tím tak tradiční maskulinní představu ideálního vědce, který je bez jakýchkoliv osobních závazků a svůj život může zcela věnovat vědě. Zmínky o tom, že existence dětí je výraznou překážkou pro akademickou či vědeckou kariéru, nebo ji v jejím preferovaném, lineárním modelu přímo znemožňuje, byly přítomny i v dalších rozhovorech, což potvrzuje přetrvávání tohoto diskriminačního nastavení vědeckého prostředí minimálně na symbolické rovině.

#### 8.1.1.2. Podpora životního rozhodnutí

Karolína se do programu přihlásila ve chvíli, kdy se po druhé rodičovské<sup>53</sup> vrátila na svou pozici na univerzitě. Záhy přestoupila do nově vzniklého oddělení, od něž si slibovala motivaci a inspiraci pro další práci. Její plány však ztroskotaly na často nemocném dítěti, což jí znemožnilo plné zapojení do akademické činnosti a nalezení nového výzkumného tématu. Snížila si tedy úvazek, ale brzy zjistila, že poloviční úvazek neznamená poloviční množství práce; objem administrativy a výuky na úkor času pro bádání naopak významně narostl. Zároveň postrádala odborné i osobní vedení, které se jí nepovedlo nalézt u její přímé nadřízené. Všechny tyto okolnosti její tehdejší situace vedly k tomu, že cítila, že něco potřebuje, ale nevěděla přesně co:

---

<sup>53</sup> Záměrně nepoužívám spojení „rodičovská dovolená“, neboť slovo dovolená implikuje, že nejde o práci, nýbrž o jakousi volnočasovou činnost. Slovo rodičovská tak používám jako podstatné jméno.

*„[V] tu chvíli jsem měla pocit, že něco potřebuju, protože tak, jak to je, to je špatně. A že vlastně ale vůbec nevím, kudy do toho, že vlastně nevím, kdo mi pomůže, kdo mi poradí (...) já jsem viděla, že jsem na mrtvém bodě a že prostě potřebuju nějakou impuls.“ [Karolína, postdoktorandka, dvě děti, sociální vědy, mimo Prahu]*

Karolína pociťovala výraznou nespokojenost a nejistotu ohledně toho, jaký směr nabrala její akademická kariéra. Ztratila motivaci, nedařilo se jí skloubit osobní a pracovní život a vzhledem k rodičovské a novému působišti neměla jak stavět na minulých zkušenostech.

Obtíže v těchto třech rovinách korespondují se třemi základními aspekty konstrukce identity podle konceptu *identity jako trajektorie* (McAlpine 2012, p.39). Jde o aktérství (plánování, překonávání překážek), osobní rovinu (zakomponovat zkušenosti z akademického působení do širšího kontextu) a minulost (vliv minulých zkušeností na současnost a představu o budoucnosti). Karolína svým vstupem do mentoringového programu začala pracovat na aktérství, které jí mělo dopomoci k rozvoji dalších dvou klíčových aspektů konstrukce identity, tedy propojit osobní rovinu s rovinou akademického působení a včlenit určující zkušenosti z minulosti do svých bližších i vzdálenějších plánů (narození dětí, změna pracoviště). V osobě mentorky tak potřebovala nalézt podporu svého rozhodnutí nevzdat se navzdory náročné situaci s dětmi vědy úplně, pomoci s vědeckou profilací a poradit s dalším směřováním kariéry.

Karolína navázala spolupráci s mentorkou z oboru, která se vzhledem k tomu, že má sama děti, velice dobře orientuje v bariérách vědeckého prostředí pro vědkyně-matky. Tereza potřebovala hlavně konkrétní informace o tom, jak v akademickém prostředí fungovat se dvěma dětmi, jaké má možnosti financování svého výzkumného tématu a jak si nastavit priority na pracovišti. Mentorka jí z vlastní zkušenosti poradila konkrétní grantová schémata, jejichž požadavky bude jako matka s dětmi schopna splnit, a uvedla ji do odborné komunity v novém tématu. Vybraná mentorka pro ni byla vzorem a oporou nejen po odborné, ale také osobní stránce:

*„[Č]lověk se v tom plácá z hlediska takových pocitů toho, co je správně, že si říkáš jako: Je to teda správně, že jsem šla do té práce, a nemám se úplně zvyška vykašlat na nějakou vědu? (...) Nějaký pocit viny, který tam neustále*

*probublávaj', že možná zrovna nejsem tam, kde bych zrovna v tu chvíli chtěla  
bejt...*“ [Karolína, postdoktorandka, dvě děti, sociální vědy, mimo Prahu]

Pro Karolínu byla důležitou součástí mentoringového vztahu, který hledala, podpora v jejím rozhodnutí neodejít z akademického prostředí a její začlenění do odborné komunity po absolvování druhé rodičovské. V osobě mentorky tedy skloubila jak kariérní poradenství, tak podporu na osobní rovině, čímž sloučila obě hlavní oblasti mentoringové podpory podle vymezení Kathy E. Kram: kariérní rovinu a psychosociální rovinu (Kram 1983).

Vybraný úryvek ilustruje nejistotu a pocity viny ohledně správnosti rozhodnutí „opouštět“ děti kvůli pracovnímu zapojení – ve chvíli, kdy je Karolína v práci, byla by raději s dětmi, a naopak. Jedná se o konkrétní příklad situace vyjádřené metaforou mlýnských kamenů, mezi nimiž se vědkyně nalézají (Vohlídalová 2013); potkává se zde koncept konzervativní ideologie mateřství, preferující setrvání ženy doma s dětmi po co nejdelší možnou dobu (Linková & Červinková 2013), a tlak na brzký návrat vědkyně k vědecké činnosti, tedy takzvané minimální mateřství (Vohlídalová 2013). Karolína je tak v podstatě v každé chvíli nespokojená se svou volbou, což společně s dalšími negativními aspekty její situace vede k rozpolcenosti mezi tím, jakou vědkyní by chtěla být, a jakou v dané chvíli je. Dochází tedy k narušení vztahu mezi současnou a předpokládanou identitou, což vede k pocitu nespokojenosti (Sfard & Prusak 2005). Právě tento moment pak může být motivem pro vstup do mentoringového vztahu, jenž by měl pocíťovaný rozkol pomoci překlenout.

Karolínina situace dále dokládá, jak je pro ženy podstatná podpora v situaci, kdy narazí na překážky spojené s přerušением akademické kariéry. Ačkoliv u Karolíny došlo na základě spolupráce s mentorkou ke stabilizaci situace, odborné profilaci a nasměrování další dráhy, je si vědoma „zpoždění“, které má oproti kolegyním či kolegům bez kariérního přerušení. Reálný dopad to na ni má například v tom, že se v nejbližší době nechystá aspirovat na habilitaci, ačkoliv plánuje ucházet se o ni v budoucnosti. Jde o praktický důsledek předpokladu lineární pracovní dráhy, která nezohledňuje kariérní přerušení, návraty a obecně odlišný průběh, přičemž tato nelinearita je vnímána jako jakýsi speciální případ odklonu od normy (Linková & Červinková 2013). Spolupráce s mentorkou je pro Karolínu způsob, jak najít přijatelný a dostupný způsob fungování v akademické sféře v situaci, kdy není schopna dostát nárokům na linearitu, a tedy jejímu ideálnímu průběhu. Důležitým

aspektem této spolupráce bylo to, že Karolína začala hledat „alternativní“ cestu svého působení v akademické sféře, která jí umožní být spokojena se svou prací a zároveň si stanovit nové cíle s ohledem na změny ve svém životě. Zároveň však i zde platí, že jde o individuální strategii, která se snaží včlenit ženy do stávajícího systému, a místo o vyřešení problému (*fix the problem*) se snaží o jakousi „opravu žen“ (*fix the women*) (de Vries 2007).

### 8.1.2. Průvodkyně po vědeckém prostředí

Výrazným tématem, vyskytujícím se napříč rozhovory, byla potřeba osoby, která bude ochotna sdílet své zkušenosti s fungováním vědeckého prostředí a podělit se o praktické tipy, jak se v něm pohybovat a orientovat. Reálně se pak jednalo o mentorky (ženy), se kterými navázaly spolupráci některé ženy ze zkoumané skupiny; budu tedy používat ženský tvar slova – průvodkyně.

Od těchto průvodkyň mentees očekávaly, že budou jakýmsi zprostředkovatelkami informací, kterých se účastnicím rozhovorů ve velké míře nedostávalo. Jednalo se ze jména o řešení konkrétních situací, v nichž se účastnice rozhovorů nacházely nebo které mohly v budoucnu nastat, a praktické znalosti a dovednosti, které mentorky získaly za dobu svého vědeckého působení v oblasti fungování vědeckého či akademického prostředí. Ženy v rozhovorech uváděly, že se necítí být součástí vědecké či akademické komunity, neboť neznají její psaná i nepsaná pravidla fungování, nedaří se jim proniknout do odborných sítí a mnohdy si ani nejsou vědomy jejich existence. Zaznívalo také, že nemají informace o tom, co se od nich v dané fázi jejich kariéry očekává, a pokud tyto informace měly, scházelo jim konkrétní povědomí o tom, jak těmto požadavkům dostat. Často se proti současnému fungování vědy také vymezovaly, a potřebovaly si ujasnit, jaké hodnoty jsou prosazovány, a zda jsou ochotny a schopny je přijmout za své, případně jak s nimi pracovat ve svůj prospěch.

#### 8.1.2.1. Podpora vymezení vlastního prostoru

Alena do programu vstupovala s pocitem, že jí úplně nevyhovuje nastavení jejích pracovních podmínek a vztah s přímou nadřízenou. Nebyla spokojena s vysoce konkurenčním prostředím na pracovišti a tlakem na rychlé výsledky, v důsledku čehož se zhoršovaly vztahy mezi kolegyněmi a kolegy. Cítila se přetížena administrativní prací, jež nesouvisela s jejím

výzkumem, a do určité míry také využívána ze strany své vedoucí, která v práci trávila všechny svůj čas:

*„[J]sem hodně řešila i to, jakým způsobem pracovat ve vědě s nějakým rozumným nasazením (...) měla (jsem) pocit, že se toho hodně na mě hrne shora, a zároveň to ještě nemám na koho přesouvat dolů... hlavně že fakt neumím si stanovit prostě nějaké meze vůči své šéfové...“*  
[Alena, postdoktorandka, přírodní vědy, bezdětná, mimo Prahu]

Ze vztahu s mentorkou si chtěla odnést zejména rady, jak se vymezit vůči své nadřízené a nenechat se od ní zavalit pracovními povinnostmi, a zároveň zjistit, zda jsou její pocity nespokojenosti z fungování práce ve vědě legitimní. Alena také velmi silně vnímala, že ji práce obírá o osobní život, a chtěla se vyhnout potenciálním partnerským problémům, které často pozorovala na svém pracovišti.

Tlak na rychlou produkci vědeckých výstupů, přetíženost manažerskými činnostmi souvisejícími se správou a získáváním grantů a nedostatek času na osobní život vychází ze současného nastavení vědeckého prostředí jako vysoce konkurenčního pole (Linková 2009). V takových podmínkách nejlépe uspějí lidé, kteří jsou ochotni přistoupit na styl práce, ve kterém upozadí své mimopracovní aktivity a zájmy, a veškerý svůj čas věnují práci. Tím se upevňuje vnímání vědy jako činnosti, ve které jsou nutné oběti ve prospěch dosažení vědeckých výsledků, a tedy i posilování ideálu vědy ve smyslu vědecké činnosti jako poslání.

Na úryvku z rozhovoru s Alenou je zajímavé to, že nezpochybňuje množství práce jako takové, ale činnost své nadřízené, která na ni práci „hrne“. Z jiné části rozhovoru je patrné, že Alena vnímá, že její pracovní přetíženost souvisí s vysoce konkurenčním nastavením vědeckého prostředí, nicméně ani tam neproblematizuje samotné pracovní povinnosti, nýbrž způsob, jak se k ní dostávají. Alena si je vědoma toho, že její nadřízená tráví veškerý svůj čas prací a očekává toto i od svých podřízených; ztělesňuje tak vlastně ideálního vědce, který svou práci bere jako poslání na úkor svého osobního života. Alena cítí, že jí tento styl práce nevyhovuje, zároveň si však není jistá, jestli je to v dané situaci adekvátní pocit. To naznačuje, že i ona má zvnitřněn ideál odtělesněného pracovníka a není pro ni jednoduché se vůči němu vymezit.

Představa toho, že věda není pouze práce, ale jakési poslání, je velice rozšířena nejen mezi etablovanými vědkyněmi a vědci, ale také mezi badatelkami a badateli, kteří do vědeckého prostředí teprve vstupují. Pod pojmem věda se skrývají odkazy na obětavost, vytrvalost či oddanost, přičemž se tyto hodnoty často pojí s názorem, že se věda nedělá pro peníze, a řešit v tomto kontextu výši finanční odměny je jaksi nemorální (Stöckelová 2009). Zároveň však dochází k proměně vědeckého prostředí, kdy se začínají silně prosazovat hodnoty jako konkurenceschopnost, zisk a vysoké pracovní nasazení (Gibbons et al. 1994, Linková et al. 2013), které kladou značné nároky na čas věnovaný vědecké práci. Z tohoto postojů se postupně stává jakási norma vědecké kariéry, ve které je věda vnímána jako „*činnost, která kolonizuje veškerý pracovní i soukromý čas a má tendenci se nekontrolovatelně rozpínat*“ (Vohlídalová 2013, p.101).

Tato norma není genderově neutrální a dopadá více na osoby, které mají pečovatelské povinnosti (v českém prostředí jsou tak do značné míry stále vnímány primárně ženy) nebo jednoduše chtějí mít i soukromý, mimopracovní život, protože upřednostňuje nositele *kariéristické maskulinity* (O'Connor et al. 2015). Ta se vyznačuje vysokou orientací na kariéru na úkor vztahů mimo pracovní prostředí. Ke kariéristické maskulinitě jako normě se pak vztahuje i *kariéristická femininita* (O'Connor et al. 2017). Ženy spadající svým hodnotovým systémem do této kategorie vnímají tlak vědeckého prostředí na kariéristický typ identity upozadující osobní rovinu života a snaží se mu přizpůsobit. Podle autorek však v současné společnosti pro ženy není možné tomuto požadavku dostát, neboť jsou stále vnímány jako primární pečovatelky ve smyslu péče nejen o děti, ale obecně i o osobní vztahy. Předpoklad potenciálního mateřství pak umožňuje vztahovat se k ženám jako k matkám i v případě, že děti zatím nemají.

Tezi o pečovatelských povinnostech potvrzovala také Alena, která byla sice v době rozhovoru bezdětná, ale cítila, že zanedbává manžela a péči o domácnost. Další účastnice rozhovoru byla v tomto ohledu velice otevřená, když hodnotila zodpovědnost za domácí práce:

*„Oni (muži) můžou být v práci, můžou tam lenořit, můžou tam pracovat, a je to na nich – co chtějí, to tam dělají, víš, ale žena nemůže. Ona buď pracuje, nebo má doma práci...“* [Jana, postdoktorandka, přírodní vědy, 3 děti, Praha]

Z konzultací s mentorkou vyplynulo, že Aleniny pocity nespokojenosti jsou oprávněné a vcelku běžné. Vzhledem k tomu, že mentorka působila v humanitních vědách, oceňovala Alena její schopnost podívat se na fungování přírodních věd optikou zvenčí a Alena tak získala srovnání své situace se situací v jiném oboru. Zároveň ji mentorka podpořila v rozhodnutí postavit se své nadřizené a určitým způsobem si tak vymezit svůj vlastní prostor. V praktické rovině jí doporučila prosadit si v dalším grantu osobu na výpomoc.

Alenina situace byla zajímavá v tom, že ačkoliv svou nadřizenou odborně obdivuje a respektuje, potřebovala se vymezit proti způsobu jejího fungování ve vědeckém prostředí. Představovala pro ni negativní vzor, ke kterému se nechtěla obracet pro inspiraci. Osoba vedoucí/ho je přitom pro budování identity a inspiraci k dalšímu akademickému působení pro badatelky a badatele v postdoktorské fázi jejich kariéry velice důležitá (Chen et al. 2015). Z provedených zahraničních výzkumů vyplývá, že vztah s vedoucí/m přímo ovlivňuje vědeckou produktivitu postdoktorandek a postdoktorandů a jejich celkovou spokojenost s průběhem jejich vědeckého působení v této fázi jejich kariéry (Scaffidi & Berman 2011).

Mentorka byla pro Alenu pozitivním vzorem, ke kterému se mohla vztahovat po osobní i profesní stránce a čerpat z něj inspiraci pro vlastní působení ve vědeckém prostředí i pocit příslušnosti k vědecké komunitě. Zásadním způsobem přispěla k Alenině vyjednávání vlastní akademické identity skrze odmítnutí ideálu kariéristické maskulinity a podpořila ji v aktérství, tedy aktivním, vědomém jednání v rámci pracovního prostředí.

#### 8.1.2.2. Orientace v mocenských vztazích

S velice jasnou představou o mentorce a výstupu vzájemné spolupráce vstoupila do mentoringového programu doktorandka Markéta. Chtěla si ujasnit, zda chce po doktorátu za současných podmínek ve vědeckém prostředí zůstat, neboť se cítila být pod velkým tlakem z hlediska nedostatečného finančního zajištění a zároveň vysoké kompetitivnosti vědeckého prostředí. Pracovala na několik malých úvazků uvnitř i vně oblasti vědy a bylo pro ni velice náročné skloubit práci, doktorské studium a zároveň se nemuset vzdát svých dalších aktivit v podobě příspěvků do veřejných debat na jí blízká témata.

Ačkoliv do doktorského studia vstupovala s tím, že chce být vědkyně a chce se vědou živit, v jeho průběhu na ni dolehly praktické aspekty této práce a své rozhodnutí začala zpochybňovat:

*„[Z]atímco na magistru jsem mohla, tak tady se najednou čekalo, že budu, a že budu muset žádat o granty, publikovat články bla bla, prostě všechny tyhle věci, takže na mě dopadnul takovej tlak, tak jsem si říkala, že bych se právě přihlásila do tadytoho mentoringu a že bych třeba možná zjistila, jestli to chci dělat, nechci dělat, a jak to dělat.“* [Markéta, doktorandka, sociální vědy, bezdětná, Praha]

Kromě kompetitivního prostředí do rozhodování výrazně vstupovala Markétina feministická pozice; Markéta se identifikuje jako feministka, je schopna analyzovat fungování genderových vztahů ve společnosti a silně vnímá genderovanost vědeckého prostředí a jeho mocenské aspekty. Tato její otevřeně feministická identita má vliv na zostřené vnímání podmínek práce ve vědě a zároveň ji může v akademické komunitě jejího oboru stavět do nepříjemné pozice, kdy pro ostatní ztělesňuje negativní stereotyp feministky (Sang 2018). Rozhodla se tedy oslovit mentorku, o které ví, že se problematikou genderu ve vědě zabývá, má zkušenosti s pozicí feministické badatelky, a zároveň pro ni představuje vzor skloubení vědecké práce a jisté angažovanosti, která je pro Markétu důležitou součástí vědeckého působení:

*„[M]yslím, že perspektiva nebo náhled na ty mocenský vztahy (...) tak že v českém prostředí, který je pořád dost machistický a sexistický, tak líp reflektují ženy. Pro mě jako ženu bylo vlastně klíčový, aby ten člověk reflektoval podobně jako já (...) někdo, kdo si uvědomuje ty mocenský vztahy a ten gender právě v těch mocenských vztazích.“* [Markéta, doktorandka, sociální vědy, bezdětná, Praha]

Mentorka svým přístupem Markétě výrazně zvýšila její sebevědomí a zároveň ji motivovala k tomu, aby dokončila doktorát. V kontextu identity jako trajektorie se dá říci, že mentorka byla pro Markétu jakousi „vypravěčkou“ příběhu (Sfard & Prusak 2005); reflexí své dosavadní životní dráhy přiblížila Markétě její možnosti nejen na akademickém poli, ale také na poli veřejného angažmá, a motivovala ji k dokončení doktorátu. Titul, který Markéta



po jeho absolvování získá, tak bude příkladem institucionálního úspěšného příběhu, který ji tak alespoň přiblíží k původně předpokládané identitě vědkyně a sníží její možnou rozčarovanosť nad odchýlením se od tohoto plánu (Sfard & Prusak 2005).

Markéta si na vztahu se svou mentorkou cenila jejího přístupu, kdy spolu stanovená témata řešily na partnerské úrovni. Kolegiální atmosféra setkání zanechala v Markétě pocit, že i mentorka ze setkání profitovala, když měla s kým sdílet své zkušenosti s fungováním vědy z feministického pohledu, zejména důležitost budování ženských sítí a problematičnost jejího kompetitivního nastavení. Domnívám se, že popisovaný mentoringový vztah se dá považovat za feministický vzájemný mentoring (*feminist co-mentoring*) (McGuire & Reger 2003).

Zatímco u běžných mentoringových vztahů bývá zachována jistá míra hierarchie, pro feministický vzájemný mentoring je charakteristická snaha o zpochybnění „*maskulinních hodnot hierarchie, soutěže a objektivitu zdůrazňováním nehierarchických vztahů založených na spolupráci, které vedou ke vzájemnému učení a rozvoji*“ (McGuire & Reger 2003, p.54). Ačkoliv v článku, ze kterého zde vycházím, je tento koncept vyložen na základě vztahu mezi dvěma doktorandkami, hlavní aspekty tohoto přístupu Markétin mentoringový vztah splňuje.

Tento mentoringový model vychází z feministického pohledu na vztahy moci, genderovanou dualitu těla (maskulinity a objektivitu) a duše (femininity a emocí) v akademické sféře a zhodnocuje neplacenou, neviditelnou práci, odehrávající se mimo pracovní trh. Zároveň je pro feministický mentoringový vztah charakteristické, že v něm mohou zaujímat pozice mentora/mentorky obě osoby v závislosti na tom, kdo je v dané chvíli zkušenější. (McGuire & Reger 2003, p.54)

Všechny vyjmenované aspekty feministického vzájemného mentoringu byly ve vztahu Markéty a její mentorky obsaženy. Pro Markétu bylo důležité, že mentorka chápala význam jejího veřejného angažmá, které je v tomto případě onou neviditelnou prací zabírající mnoho času; bylo by tedy „logické“ ji omezit, což však nebyla pro Markétu přijatelná varianta. Spolupráce s mentorkou vyústila v Markétino rozhodnutí, že se vědě věnovat nebude. Zároveň v ní ale posílila vědomí toho, že samotné bádání a výuka, která se s vědou pojí, ji baví, a ve vědě by tak chtěla zůstat alespoň jako vyučující na vysoké škole.

Mentorka tak posílila Markétinu akademickou identitu tím, že ji motivovala k dokončení doktorského studia, čímž se Markéta přiblíží svému původnímu plánu stát se vědkyní. Ten sice v době mentoringu přestal být aktuální, nicméně díky doktorskému titulu bude stále jistou možností v budoucnu. Markéta zároveň silně vnímá pozitivní dopad mentoringové spolupráce na zvýšení svého sebevědomí, což ji dále podnítilo v jejím úsilí nevzdat se žádné z činností, které ji naplňují.

### 8.1.3. Odbornice/odborník v oboru (odborné vedení)

Na potřebě odborného vědeckého vedení v doktorském studiu panuje obecná shoda, která je vyjádřena v povinnosti instituce zajistit všem osobám v doktorském studiu školitele či školitelku, pod jejichž vedením provádějí svůj dizertační výzkum. Z provedených rozhovorů však vyplývá, že spolupráce se školitelem či školitelkou nemusí vždy fungovat ke spokojenosti na straně doktorandek a doktorandů, což může negativně ovlivnit její přínos.

U postdoktorandek a postdoktorandů je spolupráce s vedoucí/m či s přímo nadřízenou osobou klíčová pro rozvoj vědeckých kompetencí. Kromě toho by však měla tato osoba postdoktorandy a postdoktoranky vést k plánování další kariéry a předávat jim své zkušenosti a kompetence pro budoucí vědecké osamostatnění. (Scaffidi & Berman 2011)

Z rozhovorů je patrné, že pokud vedoucí či nadřízená/ý takovouto formu vedení neposkytuje, postdoktoranky a postdoktorandi se ve své situaci necítí komfortně a vyhledávají alternativní zdroje této podpory.

#### 8.1.3.1. Odborné vedení za nepřítomného školitele

Nedostatečné odborné vedení školitele v průběhu doktorského studia v rozhovoru tematizovala Tereza. Se svým školitelem se neshodla na vhodné metodologii pro dizertační výzkum a odborné vedení tedy neprobíhalo podle jejích představ. Podpora školitele se snižovala a Tereza se s rodinou navíc přestěhovala z univerzitního města do svého nového působiště. Školitel byl tedy nejen fyzicky vzdálený, ale ani nesplňoval její nároky na odborné vedení, neboť se v preferované metodologii příliš neorientoval. Tereza tak potřebovala najít někoho, kdo jí poradí s odbornou stránkou jejího výzkumu a nasměruje ji v něm dál.

Nedostatečnou podporu po odborné stránce zmínila v rozhovoru také Anna, která byla ve složité situaci, neboť dělala doktorát ve spolupráci dvou univerzit. K první z nich náležela formálně a měla tam také svého školitele, který však měl odlišnou specializaci; na druhé univerzitě dělala pokusy v laboratoři pod vedením specialisty, který měl ale vlastní tým a neměl čas na odborné konzultace. V době přihlášení do mentoringu Anna navíc řešila nedostupnost této laboratoře, neboť byla kapacitně přetížena a Anna do ní ztratila přístup. Hledala tedy odborníci či odborníka v tématu jejího výzkumu, kteří by na ni měli čas a zároveň jí mohli zajistit přístup do nějaké laboratoře, kde by mohla dokončit svůj výzkum.

U obou žen bylo motivací vstupu do programu úspěšné sepsání dizertační práce, k němuž potřebovaly vedení zkušenější vědkyně či vědce orientujících se v jejich tématu. Zmiňované účastnice rozhovorů očekávaly, že odborné vedení budou zajišťovat jejich školitelé. To se však nestalo a obě tedy hledaly jiné cesty odborného růstu. Pro Terezu byl v jejím hledání vhodné osoby zásadní také aspekt vzoru v oblasti sladění péče o děti a práce ve vědě, který jsem analyzovala výše.

Právě spolupráce s profesně staršími vědkyněmi a vědci, kteří předávají své znalosti méně zkušeným kolegyním a kolegům v určitém tématu, je hlavní myšlenkou mentoringu v akademickém prostředí (Stroude et al. 2015). Jde o doplnění spolupráce se školitelkou/školitelem či vedoucí/m, nikoliv o její náhradu; v obou zmíněných případech však měla osoba mentorky či mentora vykompenzovat chybějící odborné vedení, které mělo být původně zajištěno samotnou univerzitou; přesněji řečeno člověkem, který má toto vedení v náplni své práce, je za něj finančně odměněn, a osoby v doktorském studiu jsou závislé na jeho posudku dizertační práce.

Úspěšné absolvování doktorského studia je považováno za jakousi „*vstupenku*“ do akademické kariéry (Eddy & Rao 2009, p.1) a základní kámen pro další budování akademické identity (Schulze 2014). Spolupráce se školitelkou či školitelem je v tomto procesu významným faktorem, neboť tito lidé mohou doktorandku nebo doktoranda „*vytvořit, nebo zlomit*“ (Lee 2008, p.267). Pro rozvoj akademické identity je tato spolupráce klíčová, neboť v ní jde nejen o předávání znalostí, ale také o sdílení akademické praxe a předávání často nepsaných hodnot (Green 2005).

Tereza i Anna identifikovaly svou potřebu odborného vedení a snažily se ji uspokojit skrze mentoringový program nalezením vhodné mentorky či mentora. Tereza byla úspěšná a po krátkém hledání navázala spolupráci se svou mentorkou:

*„[O]na byla úplně úžasná, protože všechno, co jsem jí poslala, dopředu přečetla, měla k tomu vždycky co říct, opravdu mě vedla úplně fantastickým způsobem, pro mě neuvěřitelným, protože to dělala ve svém volném čase, totálně zaneprázdněná jinými věcmi (...) a věnovala se tomu opravdu intenzivně, protože chtěla. To mi přišlo fakt jako úplně úžasný.“* [Tereza, doktorandka, dvě děti, humanitní vědy, Praha]

Z Terezina výroku je patrné, že vysoké nasazení mentorky pro ni není samozřejmá zkušenost, k čemuž se přidává aspekt toho, že jde o činnost, kterou dělá mentorka dobrovolně. Mentorka se pro ni stala osobou, která jí poskytla potřebnou expertizu a provedla ji nejen procesem psaní dizertace, ale také odborného článku. V tomto ohledu by se dal popisovaný mentoringový vztah interpretovat jako instrumentální mentoring (Eby et al. 2010), který u Terezy vedl k lepšímu výkonu, uspokojení ze své práce a růstu profesního sebevědomí, které je důležitou součástí budování akademické identity (Budge 2014).

Anně se mentora získat nepodařilo. Oslovila dva vysoce postavené odborníky, podle svých slov „*kapacity v oboru*“, ale ani jeden z nich se jí neozval zpět. Anna se cítila demotivovaná a další osoby již nekontaktovala. Nezájem si vysvětlovala chybným výběrem těchto oslovených mužů, kteří se kromě vědy angažovali také v politice a různých komisích a dalších orgánech:

*„Já jsem si pak říkala, že jsem asi zvolila takový těžko dosažitelný mentory (...) kteří asi to poslední, co by je zajímalo, je někdo z (jméno univerzity)“* [Anna, doktorandka, bezdětná, přírodní vědy, mimo Prahu]

To, že si Anna v obou případech vybrala jako své potenciální mentory vysoce postavené muže, nebylo v rozhovoru vůbec reflektováno; tito muži splňovali její představu o tom, kdo je vědeckou kapacitou v jejím oboru. Vzhledem k přírodovědné specializaci a potřebě výzkumu v laboratoři se pak přímo nabízí klasický obraz vědce v bílém plášti se zkumavkou, který dále odkazuje k maskulinnímu nastavení prostředí přírodních věd (Linková et al.

2013). Anna měla za oba své školitele muže, je tedy možné, že si „ze zvyku“ ztotožnila obraz mentora s osobami vysoce postavených odborníků, kteří pro ni představovali jakýsi vzor a obraz úspěšných vědců, čímž potvrzuje vnímání přírodních věd jako maskulinního prostředí.

Annina výpověď také poukazuje na její vnímání velké vytíženosti až přetíženosti osob, které zastávají ve vědecké či akademické hierarchii vysoké posty. Toto povědomí se objevovalo i v dalších rozhovorech, zejména v souvislosti s kariérními plány zúčastněných osob. V rozhovorech zaznívala neochota postupovat po kariérním žebříčku výš, neboť to s sebou nese nárůst administrativní práce, a tedy méně času na samotnou vědu.

V obou zmiňovaných případech ženy oslovily osoby, které pro ně ztělesňovaly jakýsi ideál vědkyně či vědce. Tereza byla úspěšná a navázala spolupráci s mentorkou, která pro ni byla vzorem. Udělala si na Terezu čas na úkor svého osobního života, což Tereza velice oceňovala, ale již nereflektovala, že tím mentorka potvrzuje ideál vědce, který vědě obětuje svůj volný čas, z čehož Tereza těžila pro svou práci. U Anny k navázání spolupráce nedošlo, což si Anna vyložila jako potvrzení toho, že šlo opravdu o kapacity v oboru, neboť oslovení muži neměli čas věnovat se někomu, jako je ona. Oba muži pro ni představovali ideál vědce, který se jí potvrdil v podobě jejich nereagování na její žádost z důvodu velkého časového vytížení. Protože se jí nestalo poprvé, že se aktivně dožadovala podpory či reakce od lidí na vysokých postech ve vědě, utvrdilo to v ní pocit, že úspěch ve vědě do značné míry závisí na lidech okolo, aktivním úsilím jít si za svým cílem a stále překonávat nějaké překážky, což jí nevyhovovalo. V době pořizování rozhovoru byla těsně před odevzdáním dizertační práce, pracovala sice v oboru, ale mimo akademické prostředí, a návrat neplánovala.

#### 8.1.3.2. Odborné vedení jako pomoc pro impaktovanou publikaci

Cílem Jakuba bylo navázat mentoringovou spolupráci s člověkem, který by mu pomohl napsat odborný článek, jenž by mohl publikovat v Západním<sup>54</sup> zahraničním impaktovaném časopisu. Tento článek potřeboval pro posun ve své kariéře, kdy v horizontu několika

---

<sup>54</sup> Opět používám velké písmeno ke zdůraznění, že jde o koncept Západní vědy, nikoliv o prostor na západ od ČR

příštích let aspiroval na habilitaci, tedy získání titulu docenta. V prostředí své instituce se však pro takovou podporu neměl na koho obrátit. Chtěl najít osobu, která již má nějaký impakt na Západě a v ideálním případě působí v zahraničí:

*„Šel jsem tam s tím, že bych chtěl najít nějakého odborníka se zkušenostma, (...), někdo, kdo má ty impakty, abych věděl, že je dobřej...“* [Jakub, postdoktorand, dvě děti, sociální vědy, mimo Prahu]

Jakub svou výpovědí potvrzuje současnou převládající představu o excelenci, která se odvozuje od počtu publikací v impaktovaných časopisech (Linková 2009), přičemž tyto časopisy se vyznačují západní geografickou lokací. Toto vnímání Západní vědy jako garanta kvality souvisí s vnímáním vědecké produkce vzniklé např. v zemích východní Evropy dříve náležejících do Východního bloku jako méně kvalitní a prestižní než produkce zemí na západ od hranic tohoto bloku (Nyklová 2017). Jakub toto vnímání reprodukuje, když vyjmenovává články, u nichž v době prováděného rozhovoru čekal na výsledek recenzního řízení:

*„[J]á jeden a s kolegyní máme dva. Jeden v Chorvatsku a jeden v Litvě a jeden na Slovensku, takže zatím na východ od nás, ale každé nějak začíná, nebo ještě stále jsme (...) aspoň si to namlouvám, relativně mladý, takže můžeme dál růst. (...) Dobře, začneme na Východě, a třeba se postupně na ten Západ jednou taky dostanem.“* [Jakub, postdoktorand, dvě děti, sociální vědy, mimo Prahu]

Jakub sice v rozhovoru reflektuje ztíženou pozici sociálních věd v takto nastaveném prostředí, do níž vstupuje i lokálnost témat sociálně-vědního výzkumu, zároveň je však přesvědčen, že kdo je dobrý, tak se na Západ dostane, a publikací v impaktovaném časopisu dokáže, že jeho výzkum má cenu.

Z Jakubovy výpovědi vyplývá, že impaktovaný článek v Západním odborném periodiku je pro něj jakýmsi ideálem, potvrzením jeho hodnoty jako výzkumníka. Mentorka, kterou oslovil a navázal s ní spolupráci, mu má pomoci tohoto ideálu dosáhnout. Splňuje všechny Jakubovy požadavky: má impaktované publikace, působí na prestižní univerzitě v západní Evropě, a navíc pochází z prostoru Východu, což je pro Jakuba důkazem toho, že je-li člověk dobrý, do té nejlepší vědy se dostane.

Jeho postoj tedy souzní s meritokratickým ideálem vědy (Linková 2017), podle něhož se dobré badatelky a badatelé na základě svých kvalit ve vědeckém prostředí prosadí sami (bez pomoci). Neuvědomuje si však, že právě tento ideál hned z několika důvodů vylučuje i jeho samotného. Ačkoliv totiž Jakub aspiruje na docentskou pozici, potřebuje ke svému průniku na pole mezinárodní vědy pomoc zvenčí. Na dalších místech v rozhovoru pak dále zmiňuje například omezení plynoucí z lokalizace jeho instituce mimo Prahu nebo podezření na existenci klientelistických vazeb a politických zájmů v habilitačních řízeních a v rozhodovacích procesech při udělování grantů plynoucích z malého prostoru české vědy, kde se i při anonymním posuzování dá z tématu odvodit autorství posuzovaného textu. Všechny tyto aspekty vědecké práce, které v českém vědeckém prostředí identifikuje, tento meritokratický ideál zpochybňují a jeho samotného z něj v principu diskvalifikují, protože působí mimo Prahu, není součástí klientelistických sítí ani jiných akademicko-politických klik a nemá vlastní zdroje ve formě podpory.

Na tomto místě bych ráda podotkla, že podle veřejně dohledatelného životopisu (z něhož není patrné, jaká je její rodinná situace) má Jakubova mentorka za sebou celoživotní působení na zahraničních univerzitách; do mezinárodního prostředí odešla již po dokončení bakalářského studia, své další vzdělání absolvovala na různých univerzitách v zahraničí a do místa svého původu se zatím profesně nevrátila. Její akademická dráha je tedy zcela odlišná od té Jakubovy, která se celá odehrává na území České republiky, pouze s občasnými krátkodobými výjezdy v rámci programu Erasmus+ pro vyučující. Mentorka tedy představuje současný ideál mezinárodní vědecké dráhy, který je ale pro Jakuba s ohledem na jeho dosavadní kariéru ukotvenou v českém prostředí i omezením plynoucím z jeho neochoty stěhovat se do zahraničí (ani sám, ani s celou svou rodinou) nedostižitelný.

Na tuto situaci Jakub reaguje tak, že nedostatek své zahraniční mobility nahrazuje mobilitou své mentorky, která mu má pomoci k dosažení cíle, tedy v podstatě mobility jeho vědecké produkce. Vědecký ideál ztělesňovaný kariéristickou maskulinitou tedy on sám naplnit nemůže, ale skrze mentorku, která ji ztělesňuje spíše než on, se k němu může alespoň přiblížit. Jakub vykazuje znaky podnikavé maskulinity (O'Connor et al. 2015); ze své situace, kdy sice nechce nadřadit svou kariéru nad spokojenost rodiny, ale zároveň není primárním pečovatelem, se snaží pomocí mentorky vytěžit maximum a neustoupit ze svých kariérních plánů směřujících k habilitaci.

## 8.2. Sdílená zkušenost s vrstevnicemi a vrstevníky

Setkávání a spolupráce s dalšími členy a členkami vědecké komunity je považováno za nedílnou součást vědecké práce, zhmotňující se v pořádání konferencí a podpoře spolupráce nejen v rámci tématu či oboru, ale také mezi různými vědními disciplínami či v součinnosti mezinárodních týmů a konsorcií. Zároveň však v současném měnícím se vědeckém prostředí dochází k poklesu kolegiálních vztahů a vzestupu pohledu na úspěch jako individuální záležitosti (Blackmore 2014 in Budge 2014).

Tento tlak na individualismus je však mýtem (Bagilhole 2002), neboť nezohledňuje neformální mužské podpůrné sítě, z nichž jsou ženy často vyloučeny. Současná preference individuálního úspěchu na úkor spolupráce a vzájemné podpory tak zakrývá, že *„akademické kariéry závisejí na podpoře kolegů a kolegyně, nadřízených a rozsahu spolupráce“* (p.166). Úspěšná akademická kariéra tak do značné míry záleží na úspěšné socializaci do akademického prostředí. Tato socializace se však nedostaví sama od sebe, a obzvláště na počátku akademické dráhy je potřeba na ní aktivně pracovat. Jak vyplynulo z rozhovorů, nejedná se vždy o jednoduchý a samozřejmý proces. Není-li tento aspekt akademické dráhy zohledněn vůbec, může vést k pocitům osamělosti a nedostatečné identifikace s akademickou komunitou na osobní rovině, a zároveň může mít negativní praktické dopady například na možnosti kariéřního postupu či získání grantových prostředků.

V provedených rozhovorech se téma osamělosti na doktorském studiu objevovalo v kontextu nedostatečného kontaktu s prostředím, ve kterém bylo studium uskutečňováno. Zejména lidé z humanitních a sociálně-vědních oborů zmiňovali, že se jedná o osamělou práci na dizertačním výzkumu, bez pravidelného kontaktu s ostatními doktorandkami a doktorandy a často nedostatečnou podporou a vedením od svých školitelek a školitelů:

*„[V]ůbec nebylo jasný, co se po doktorandech chce (...) já jsem měla celou dobu prezenční studium, a vůbec jsem tam nebyla (...) všechno jsem řešila buď online, nebo vůbec... Já jsem si říkala, bych nakonec byla ráda, kdyby toho po mně chtěli i víc, člověk by se víc zapojil do těch aktivit (...) ale to nikoho nezajímalo (...) nikdo se neptal, co dělám.“* [Tereza, doktorandka, dvě děti, humanitní vědy, Praha]



Podobně na tom byla i Markéta, jejíž školitel byl v době jejího nástupu do doktorského studia mimo území České republiky. Jejich konzultace se tak odehrávaly převážně přes e-mail, a Markéta necítila ve svém úsilí žádnou podporu:

*„[T]ak jsem na tom doktorátu najednou měla pocit, že jsem jako strašně osamělá, protože je to samozřejmě úplně jiný režim studia, než co člověk zná na tom magistru, že tam prostě chodí a je v nějakým tom kolektivu a je permanentně v nějakým kontaktu vlastně s tou vědou nebo s tím bádáním jako takovým. (...) (chtěla bych) sdílet nějaký zážitky nebo pocity a zkušenosti taky s ostatníma lidma, který jsou třeba v podobný, nebo někdy byli v podobný pozici.“ [Markéta, doktorandka, sociální vědy, bezdětná, Praha]*

Lidé z přírodních a technických věd osamělost na doktorátu nezmiňovali, neboť jejich studium bylo více navázáno na práci v týmech či laboratořích na jejich institucích, a tak neměli pocit, že by se jim potřebného kontaktu nedostávalo v dostatečné míře. Osoby v postdoktorské fázi své kariéry hovořily napříč obory zejména o nedostatku podpory ve svém dalším kariérním směřování, kdy postrádaly jak vzory, tak odborné vedení a kontakty pro možnou spolupráci.

Tyto pocity osamělosti může pomoci překonat mentoring ve formátu podpůrné skupiny (*support group*) či mentoringové kohorty (*mentoring cohort*), v jejichž rámci se setkávají lidé z podobného prostředí, kteří čelí určitým obtížím a mají podobné cíle. Smyslem těchto setkání je sdílení zkušeností, vzájemná podpora a posílení spolupráce. (Mullen 2010)

V kontextu mentoringového programu NKC – gender a věda byl tento formát inspirací pro úvodní mentoringové setkání, v němž se v rámci celodenního workshopu potkala skupina začínajících vědkyň a vědců hlásících se do programu. Účelem tohoto workshopu bylo síťování mezi jednotlivými mentees a sdílení překážek, které pociťovali ve své tehdejší situaci, a jež je dovedly k účasti v programu. Tento efekt mělo setkání u Simony:

*„[M]ně to pomohlo si uvědomit spoustu věcí a hlavně asi úplně ten nejhlavnější dojem je, že v tom nejsem sama, že všichni řeší ty stejné věci.“ [Simona, postdoktorandka, bezdětná, technické vědy, mimo Prahu]*

Podle Lynn McAlpine je schopnost síťování jedním ze tří hlavních aspektů akademické identity, přičemž důležitou funkci může mít zejména v případě, kdy daná osoba pracuje nejen na svém výzkumném záměru, ale zároveň na projektech či v prostředí, které se k jeho hlavnímu zájmu nevztahují. Postrádá pak podporu ve svém vědeckém úsilí, již může nalézt právě v těchto sítích. (McAlpine 2012)

Síťování a spolupráce jsou však důležité také jako zdroj inspirace pro přemýšlení o svých plánech a možnostech (Budge 2014), čímž přispívají k propojování současné a budoucí akademické identity (McAlpine & Amundsen 2009). Tuto inspiraci od kolegyň a kolegů z workshopu potvrzuje Karolína:

*„A ono je to takový hezký, oni ti mladí jsou takoví inspirativní (...) na tom školení byla ta holčina, co byla v tom zahraničí (...) i s tím manželem a s tím dítětem, a já jsem si pak říkala: To je přesně ono. Já se potřebuju potkávat s těmahle lidma, který pro mě budou živým důkazem toho, že když já ty maily s nabídkama automaticky mažu se slovy 'to nestíhám' nebo 'co bych udělala s dětma', tak že to jako jde...“* [Karolína, postdoktorandka, dvě děti, sociální vědy, mimo Prahu]

Z rozhovorů je tedy jasně patrný paradox současného proměňujícího se vědeckého prostředí. Na jedné straně stále funguje meritokratický ideál individualizovaného úspěchu, kdy však situace začínajících vědkyň a vědců ukazuje, že nemají-li potřebnou podporu, značně jim to ztěžuje jejich vědecký rozvoj. Na straně druhé je prokázán pozitivní vliv využívání kontaktů a síťování na průběh kariéry a rozvoj akademické identity, avšak zůstává jaksí oficiálně nepřiznán, a tedy strukturálně nepodporován. V tomto ohledu tak může mentoring svou jasně artikulovanou podporou síťování přispět ke zviditelnění jeho důležitosti a přínosů.

### **8.3. Kurzy jako profesní znalost**

V měnícím se prostředí vědy dochází také k proměně toho, jaké kvality a schopnosti se od ideální vědkyně či vědce očekávají. Z vědeckého prostředí se stává vysoce kompetitivní prostor, ve kterém nestačí pouze dělat dobře svou práci, tedy výzkum, nýbrž je potřeba tuto kvalitu prokázat dobrými publikacemi, prestižními granty, skvělými prezentacemi na

konferencích, sítí mezinárodních kontaktů a naplněnými kurzy na univerzitách. V tomto nastavení tak nejlépe uspějí ti, kdo si vezmou za svou *kariéristickou maskulinitu* (O'Connor et al. 2015), nenechají se rozptýlit mimopracovním životem a budují svou vědeckou kariéru.

Z provedených rozhovorů vyplynula představa vědce<sup>55</sup> jako někohe, kdo umí v podstatě vše: je dobrý manažer, dobrý učitel, je odolný vůči stresu, má rozhled, píše články, jezdí na konference, má svůj tým a výzkumné téma, je dobrý teoretik, je angažovaný, poctivý, chová se eticky a je zapojen do mezinárodní spolupráce. Tyto charakteristiky vyžadují určité kompetence, které však nebývají běžnou součástí vzdělávacího kurikula. Být dobrý manažer znamená umět vést lidi, mít organizační schopnosti a dobrý time management; dobrý učitel a přednášející na konferencích by měl mít skvělé prezentační dovednosti; být zapojen do mezinárodní spolupráce znamená hovořit nějakým cizím jazykem; psát články vyžaduje schopnost umět napsat vědecký text a zároveň vědět, kde je největší šance na jeho publikaci; a konečně mít svůj tým a výzkumné téma je často podmíněno orientací v grantových výzvách a napsáním dobré grantové žádosti.

Pro úspěšný pohyb v měnícím se prostředí vědy je potřeba si tyto znalosti a kompetence osvojit. V ideálním případě díky návštěvě kurzů na domovské instituci nebo ve spolupráci se svým školitelem/školitelkou, vedoucí/m či prací v týmu. Pro některé účastnice rozhovorů však nebyla účast na kurzu takzvaných měkkých dovedností ničím samozřejmým:

*„[T]en seminář o time managementu byl geniální, protože já když jsem si tam vyrobila tu tabulku, a teď jsem to viděla černý na bílým (...) co jsem tam měla napsaný ((smích)). Já jsem dělala fakt asi úplně všechny hříchy, který se dají udělat“ [Karolína, postdoktorandka, dvě děti, sociální vědy, mimo Prahu]*

Potřeba těchto kompetencí je reakcí na současné hodnoty vědeckého prostředí (Linková 2009) a jejich zvládnutí je předpokládánou výbavou excelentního vědce, k jehož ideálu se vědkyně a vědci vztahují. Mohou však být do značné míry nedůležité v případě, že dotyčné

---

<sup>55</sup> Zde používám generické maskulinum, neboť účastnice a účastník výzkumu (až na jednu výjimku) v otázce na správného či ideálního vědce či vědkyni používali zásadně označení vědec.

badatelky a badatelé neaspirují na vědeckou kariéru ve smyslu nejvíce hodnocených výstupů a odklánějí se od preferovaného typu *kariéristické maskulinity*.

Účastnice a účastník rozhovorů hodnotili možnost účasti na kurzech velice pozitivně, a to i v případě, že se žádného nezúčastnili. Například Jakub nepociťoval takovou formu dalšího vzdělávání jako svou prioritu a své úsilí soustředil pouze na spolupráci s mentorkou, která pro něj byla vzhledem k nutnému dojezdu do Prahy na kurzy časově výhodnější. Naopak pro Janu byly kurzy velice důležité a svou účast musela obhajovat před svým školitelem, který byl zároveň jejím nadřízeným:

*[M]usela jsem občas bojovat za tu možnost chodit na lekce, víš, můj školitel chtěl, abych jenom pracovala, protože říkal: 'To nepotřebujete,' prostě on nemyslel, že to je jako důležité. (...) Já třeba když jsem měla nějaký ty vaše školení nebo co, tak jsem prostě si brala dovolenou, abych neměla problém s vedoucím.“ [Jana, postdoktorandka, přírodní vědy, 3 děti, Praha]*

Jana zažívala odrazování od profesního růstu ze strany školitele ve více situacích. Školitel jí předával jen selektivní informace o fungování pracoviště, nechtěl jí osvětlit fungování grantů či ji zapojit do jejich řešení s poukazem na to, že se třemi dětmi jí tyto informace k ničemu nebudou, neboť to s dětmi ve vědě nezvládne. V odborné práci však Janu podporoval a z toho důvodu Jana jeho chování v ostatních oblastech interpretovala jako obavu z toho, aby se příliš neosamostatnila a po dokončení doktorátu neodešla z jeho týmu na lepší pozici. To byla částečně pravda – Jana na základě informací získaných v programu začala usilovat o zahraniční stáž. Jana i její školitel tak vnímali kurzy osobního a profesního rozvoje jako něco, co může Janu posunout dále v její akademické kariéře, a tedy posílit její identitu jako výzkumnice. Kurzy jsou tak přínosem zejména pro badatelky a badatele, kteří se orientují na kariéru a chtějí uspět ve vědě; zároveň je však možné předpokládat, že účastnice a účastníci mentoringového programu takové ambice mají, a potom mohou být dovednosti získané v kurzech důležitým aspektem v rozvoji jejich akademické identity směrem k současnému normativnímu ideálu vědce.

## 9. DISKUSE

---

Z analýzy vyplývá, že spolupráce s mentorkou či mentorem, sdílení zkušeností s dalšími badatelkami a badateli na počátku akademické dráhy a účast v kurzech zaměřených na profesní a osobní rozvoj mohou pomoci začínajícím vědkyním a vědcům se socializací do akademického prostředí a s plánováním jejich akademické dráhy. Mentees v mém výzkumném vzorku navázali spolupráci ve všech případech s mentorkami.

Ukazuje se, že pro socializaci do akademického prostředí a vyjednávání vlastní akademické identity je zásadní především nalezení mentorky a navázání vztahu s ní. V rozhovorech jsem identifikovala tři nejdůležitější roviny této spolupráce, ve kterých mentorky poskytly mentees podporu: představovaly vzor pro skloubení práce a osobního života, zprostředkovávaly informace ohledně fungování vědeckého prostředí a zajišťovaly chybějící odborné vedení.

V rovině vzoru pro skloubení osobního života účastnice výzkumu vyjadřovaly zejména potřebu konzultací s někým, kdo bude mít pochopení pro jejich rodinné závazky a kdo je podpoří v těžkých rozhodnutích, souvisejících se skloubením akademické kariéry a osobního života. Tyto ženy chtěly primárně navázat spolupráci se zkušenějšími vědkyněmi, které by jim mohly z vlastní zkušenosti poradit osvědčené, „prošlapané“ cesty, které jsou v maskulinně orientovaném vědeckém prostředí schůdné pro ženu s dětmi. Vzhledem ke stále výrazně nižšímu počtu žen než mužů na vyšších vědeckých pozicích pro ně nebylo snadné navázat s nějakou takovou ženou neformální vztah, neboť se v jejich okolí buď nevyskytovaly, nebo nesplňovaly požadovaná kritéria. Některé mentees si také teprve díky vstupu do programu uvědomily, co přesně jim v jejich současné situaci vadí a byly schopné identifikovat, jakou formu podpory by ocenily.

Na základě provedených rozhovorů se dá říci, že má analýza potvrzuje závěry zahraničních výzkumů (např. Budge 2014), podle nichž může mít pozitivní vzor (zejména pro ženy) v procesu formování akademické identity (a setrvání v akademickém prostředí) zásadní význam. Ženy, které si našly mentorku se záměrem vzít si příklad z její dosavadní dráhy, uváděly po skončení programu vyšší spokojenost se svou situací, lepší orientaci

v možnostech, které mají, a aktivní převzetí zodpovědnosti za svou další akademickou dráhu.

V rovině zprostředkování informací lze mentorky vnímat jako průvodkyně po vědeckém prostředí. Ženy, které vyhledávaly tuto formu podpory, se necítily jisté ve svém akademickém působení z důvodu nedostatku informací o fungování vědeckého prostředí, chybějící začleněnosti do sítí, nejasnosti požadavků, které na ně byly kladeny, případně byly nespokojeny s nastavením podmínek pro jejich vědeckou práci. Jako konkrétní překážky spatřovaly předpoklad nadřazování pracovního života nad osobní, přetíženost pracovními úkoly a obecně tlak na výkon. Potřebovaly si ujasnit, zda jsou tyto jejich pocity legitimní, neboť měly pocit, že jsou nepatřičné a že jsou s nimi osamoceny.

V tomto aspektu jisté nedůvěry ve vlastní úsudek a v potřebě podpory v negativním vymezení se vůči fungování vědeckého prostředí spatřuji důsledek jeho specifického normativního nastavení. Jak jsem ukázala v teoretické části, věda není hodnotově neutrální, naopak. To může vést k tomu, že nevyhovují-li někomu hodnoty, které jsou s akademickým prostředím spojovány (např. tlak na výkon, mobilita, nepřerušovaná kariéra), pochybuje spíše o sobě, než o celkovém nastavení daného prostředí a potřebuje pro svůj pocit oporu dalšího stanoviska. Mentorky ženám v těchto případech nabídly konkrétní podněty pro řešení jejich situace a poskytly jim zpětnou vazbu jejich pocitu nespokojenosti. Mentorky dotyčné účastnice programu podpořily v jejich vyjednávání akademické identity – mentees odmítaly ideál kariéristické maskulinity a aktivně hledaly vlastní cesty, jak se posouvat ve své akademické kariéře.

Třetím výrazným aspektem mentoringových vztahů bylo odborné vedení. Obvykle nahrazovalo odborné vedení za nepřítomnou školitelku či školitele, případně nadřízené/ho pro postdoktorandky a postdoktorandy. Tento typ odborného vedení se vymyká běžným mentoringovým vztahům, neboť mentoring by tyto odborné vztahy neměl suplovat, nýbrž rozvíjet například jiným pohledem na věc nebo spoluprací v jiných kontextech. Měl by tak v zásadě poskytovat jinou podporu, než nahrazovat vedení přímé vedoucí či vedoucího. Ačkoliv tedy v těchto případech nešlo o mentoringový vztah v běžném slova smyslu, obzvláště zde bylo jeho ustavení důležité, neboť podpora od mentorek byla vnímána jako zásadní aspekt úspěšného dokončení doktorského studia, a tedy vůbec vstupu do

akademického prostředí. V dalším případě, kdy šlo účastníkovi výzkumu o pomoc se zahraniční impaktovanou publikací, představovala pro něj mentorka vzor ideální vědecké kariéry a vědeckého úspěchu. Spolupráce s ní mu měla dopomoci k posunu jeho akademické identity v kontextu snahy o docenturu, tedy k posunu po akademickém kariérním žebříčku. Navázání této mezinárodní mentoringové spolupráce a její zásadní vliv na akademické plány účastníka výzkumu potvrzuje, že síťování je jedním z hlavních aspektů budování akademické identity.

Sdílení zkušeností s ostatními účastnicemi a účastníky programu bylo důležité zejména s ohledem na pocity osamění v jejich akademickém úsilí, které účastnice a účastník výzkumu uváděli. V takových případech se vytrácelo vědomí sounáležitosti s akademickou komunitou a vůbec pocit, že do ní dotyčné osoby patří. Mentees se cítili sami nejen se svým výzkumným tématem, ale například i s pochybnostmi o fungování vědy, uváděli také nedostatek inspirace pro svou další činnost. Právě budování kontaktů a jejich využívání v průběhu akademické kariéry je důležitou podmínkou akademického úspěchu (van den Brink & Benschop 2013) a podpora v této oblasti je tedy zásadní. Ženy přitom mají k neformálním sítím menší přístup než muži (Meschetti & Lawton Smith 2017), což potvrzuje jejich výrazná převaha v mém vzorku a účast pouze jednoho muže.

Několik okamžitých důsledků ze setkávání a síťování mentees bylo patrné již v rozhovorech (např. inspirace pro zahraniční cestu s dětmi či spolupráce na grantu). Vliv mentoringu na formování akademické identity z dlouhodobého hlediska však nyní vyhodnotit nelze. Vzhledem k tomu, že identita není neměnná, ale stále se utváří v sociální interakci a s ohledem na dosahované cíle a překonávání překážek (Alexander et al. 2014), bylo by přínosné zjistit, jak budou tuto mentoringovou zkušenost mentees hodnotit v budoucnu s ohledem na jejich profesní dráhu, a zda, případně jaký, měla účast v programu vliv na jejich další akademické směřování.

Co se týká kurzů profesního a osobního rozvoje, z pohledu formování akademické identity se jedná o dovednosti, které se pojí s dnešním manažerským pojetím vědy, a jejich osvojení je tak součástí kompetencí normativního ideálu úspěšné vědkyně či vědce. Kurzy tak sloužily především k tomu, aby mentees přiblížily k této představě ideálního vědce, který musí v současném nastavení vědy umět vše: získat financování pro výzkum, manažersky a

administrativně vést samotný grant i osoby, které jsou do něj zapojeny, a zajistit si dostatek času na samotné bádání. Zároveň je však dnes možné tyto dovednosti nahlížet jako součást jakékoliv profesní identity, nejen té akademické. Aktivní participaci na kurzech tak vnímám jako příspěvek k rozvoji identity obecně.

Z analýzy vyplynulo, že mentoringový program přispěl k formování akademických identit jak směrem k normativní identitě vytíženého, mobilního vědce (např. Jakubova zahraniční publikace, Karolínina inspirace zahraničního výjezdu, Annin neúspěch v získání mentora, Simonin důraz na návštěvu kurzů), tak směrem od této představy, spíše k vyjednávání alternativních přístupů k tomuto ideálu (např. Karolínina orientace na granty dostupné vědkyni s dětmi, Markétiny plány na odchod z vědy, Terezino vyjednávání mateřské a vědecké identity). Není však možné jednoznačně určit, zda se jednotliví mentees ideálu spíše přibližují, či se vůči němu vymezují, neboť nemusí jít vždy o zcela protichůdné tendence (např. v případě Aleny a jejího konfliktu s vedoucí). Dá se však říci, že všichni mentees, se kterými jsem dělala rozhovory, se k tomuto ideálu nějakým způsobem vztahovali, což však neznamená, že v tomto ohledu například zaujmou aktivní přístup na svých institucích.

Koncepce tohoto konkrétního mentoringového programu však na proměnu samotných vědeckých institucí ani neaspiruje. Zaměřuje se na podporu konkrétních začínajících vědkyň a vědců v jejich začlenění do akademického prostředí, čímž v podstatě ukotvuje maskulinní způsob dělání vědy. Jinak to ve svém současném pojetí ani dělat nemůže; tím, že není ustanoven v rámci jedné instituce, nýbrž je otevřen lidem ze všech veřejných vysokých škol a výzkumných institucí, není v jeho možnostech ovlivňovat prostředí v těchto institucích přímo.

Jistý subverzivní potenciál se dá u účastnic a účastníka výzkumu najít v případě, že budou mít díky programu povědomí o hodnotách, na kterých současná věda staví, a budou tak mít možnost se vůči nim aktivně vymezit. Tato aktivita by pak na jejich institucích mohla vést například k diskusím ohledně pracovních podmínek či požadovaných výstupů.

Velký potenciál ke změně program představuje pro výzkumnice z oddělení NKC – gender a věda, které se genderovaností vědeckého prostředí zabývají. Provedené rozhovory, stejně jako další výstupy z programu, jim poskytují cenná, do jisté míry unikátní data o tom, jak badatelky a badatelé na začátku své vědecké dráhy vnímají vědecké prostředí, jaké pocitují



bariéry a jaké formy podpory by jim mohly pomoci. Tato data výzkumníci mohou poskytnout argumenty pro jejich další práci – nejen pro další zkoumání, ale také vyjednávání férovějšího nastavení vědeckého prostředí.

Inspiraci pro další výzkum pak vidím zejména v další spolupráci s vědkyněmi a vědci, kteří se programu zúčastnili. V současné chvíli jsou známy pouze krátkodobé výstupy programu, a bylo by proto cenné se po určité době k dotyčným vědkyním a vědcům vrátit a zjistit, jak svou účast, případně přínosy programu, vidí s odstupem. Z dosavadních výzkumů například vyplývá, že lidé, kteří v průběhu své kariéry spolupracovali s mentorkou či mentorem, se častěji stávají mentorkami či mentory než lidé, kteří takovou zkušenost nemají (Ragins & Scandura 1999). Dalším možným směrem výzkumu je přínos mentoringové spolupráce pro samotné mentorky. Zahraniční práce na toto téma zmiňují například zvýšení pracovního výkonu mentorek a mentorů (Ramaswami & Dreher 2010) či vyšší uspokojení z vlastní práce než u osob, které mentoring neposkytují (Allen et al. 2016). Dá se tedy předpokládat, že mentoringový vztah může přispět k formování identity nejen u mentees, ale také u mentorek a mentorů.

Akademické identity zúčastněných mentees jsem zkoumala v kontextu mentoringového programu, který byl zaměřen na podporu jednotlivých mentees v jejich kariérních plánech. Program jako takový tak z mého pohledu nelze automaticky považovat za příspěvek k nabourání současného maskulinního nastavení vědy a k odstranění strukturálních bariér, které se v něm vyskytují. Na základě provedené analýzy je však patrné, že mentoringové aktivity, zejména vztah s mentorkou, napomohly aktivnímu přístupu mentees k plánování své kariéry; ať už ve smyslu přiblížení k normativnímu ideálu odosobněného vědce a preferované identity kariéristické maskulinity, nebo v podobě vymezení se vůči této představě a hledání alternativní cesty. V obou případech však mentoringový vztah přispěl k aktérství mentees, které je podle Lynn McAlpine základním rysem formování akademické identity (McAlpine 2012).

## ZÁVĚR

Ve svém výzkumu jsem se zabývala tím, jakými konkrétními způsoby přispívá mentoring k formování akademické identity začínajících vědkyň a vědců. Má interpretace vychází z analýzy osmi rozhovorů se začínajícími vědkyněmi a vědci, kteří se zapojili do aktivit nabízených v rámci Mentoringového programu pro začínající vědkyně a vědce, organizovaného Národním kontaktním centrem – gender a věda Sociologického ústavu Akademie věd, v.v.i.

Cílem analýzy bylo poukázat na to, jaký vliv mohou mít genderované překážky na počátku akademické dráhy na ne/spokojenost začínajících badatelek a badatelů se svým akademickým působením, což se následně odráží na pocitu sounáležitosti s akademickou komunitou, a tedy na jejich akademické identitě (Alexander et al. 2014).

Analýzu jsem zasadila do konceptu identity jako trajektorie (McAlpine 2012) a typologie akademických maskulinit a femininit (O'Connor et al. 2015, 2017). V rozhovorech byl patrný ideál kariéristické maskulinity, k němuž se účastnice a účastník výzkumu vztahovali. V rámci typologie femininit jsem identifikovala typ individualizované femininity, ostatní typy femininit nebyly patrné. V rámci typologie maskulinit vykazoval jediný účastník výzkumu znaky podnikavé maskulinity.

Na základě provedené analýzy se dá říci, že mentoringový program přispěl k formování akademické identity mentees ve třech rovinách: navázáním mentoringového vztahu s mentorkou, setkáváním účastnic a účastníků programu a účastí mentees na kurzech osobního a profesního rozvoje.

Z analýzy je také patrné, že překážky, které začínající badatelky a badatelé pocítují na počátku akademické dráhy, jsou genderované, a ve větší míře dopadají na osoby, jejichž prioritou je nejen pracovní, ale také osobní život a které mají, nebo plánují mít děti. Tyto překážky se tak i dnes týkají více žen než mužů.

Touto prací bych ráda přispěla k dalšímu zlepšování programu nabízeného oddělením NKC – gender a věda, ale také k inspiraci dalších akademických i vědeckých institucí pro jejich vlastní aktivity v oblasti podpory doktorandek a doktorandů a osob v postdoktorské fázi. Zároveň se domnívám, že je z mé práce patrné, že feministická kritika vědy, poukazující na diskriminační nastavení vědeckého prostředí, má smysl i dnes.

## CITOVANÉ ZDROJE

---

- Acker, J., 1990. Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations. *Gender and Society*, 4(2), pp.139-158.  
[http://www.jstor.org.ezproxy.is.cuni.cz/stable/189609?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org.ezproxy.is.cuni.cz/stable/189609?seq=1#page_scan_tab_contents)  
[Accessed 2018-05-21].
- Acker, J., 1992. From Sex Roles to Gendered Institutions. *Contemporary Sociology*, 21(5), pp.565-569.
- Acker, J., 2006. Inequality Regimes Gender, Class, and Race in Organizations. *Gender and Society*, 20(4), p.441.  
<http://journals.sagepub.com.ezproxy.is.cuni.cz/doi/pdf/10.1177/0891243206289499>  
[Accessed 2018-02-18].
- Ahmed, S., 2012. *On being included: racism and diversity in institutional life*, London: Duke University Press.
- Alexander, P., Harris-Huemmert, S. & McAlpine, L., 2014. Tools for Reflection on the Academic Identities of Doctoral Students. *International Journal for Academic Development*, 19(3), pp.162-173.
- Allen, T., Lentz, E. & Day, R., 2016. Career Success Outcomes Associated With Mentoring Others. *Journal of Career Development*, vol. 32(issue 3), pp.272-285.  
<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0894845305282942> [Accessed 2018-06-28].
- Bagilhole, B., 2002. Challenging equal opportunities: changing and adapting male hegemony in academia. *BRITISH JOURNAL OF SOCIOLOGY OF EDUCATION*, 23(1), pp.19-33.
- Beck, U., 2004. *Riziková společnost: na cestě k jiné moderně* Vyd. 1., Praha: Sociologické nakladatelství.
- Beech, B. et al., 2013. Mentoring Programs for Underrepresented Minority Faculty in Academic Medical Centers. *Academic Medicine*, vol. 88(issue 4), pp.541-549.  
<https://insights.ovid.com/crossref?an=00001888-201304000-00028> [Accessed 2018-06-08].
- Berger, P. & Luckmann, T., 1999. *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii věděni*, Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Billot, J., 2010. The imagined and the real: identifying the tensions for academic identity. *HIGHER EDUCATION RESEARCH*, 29(6), pp.709-721.
- Bland, C. et al., 2011. *Faculty success through mentoring: a guide for mentors, mentees, and leaders* 1st paperback ed., Lanham, Md.
- Bourdieu, P., 2000. *Nadvláda mužů* Vyd. 1., Praha: Karolinum.

- Braun, V. & Clarke, V., 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, vol. 3(issue 2), pp.77-101. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa> [Accessed 2018-05-09].
- Brunila, K. & Ylöstalo, H., 2013. Challenging gender inequalities in education and in working life – a mission possible?. *Journal of Education and Work*, vol. 28(issue 5), pp.443-460. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13639080.2013.806788> [Accessed 2018-05-28].
- Budge, K., 2014. Finding pockets of agency: Reconstructing Academic Identity. In N. Lemon, ed. & S. Garvis, ed. *Being "In and Out": Providing Voice to Early Career Women in Academia*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, pp. 60-78.
- Butler, J., 1999. *Gender trouble: feminism and the subversion of identity* 2 ed., New York & London: Routledge.
- Cidlinská, K., 2015. *Změna trasy: o odchodech z vědy* Vydání první., Praha: Sociologický ústav AV ČR, v.v.i.
- Cidlinská, K. & Fucimanová, M., 2014. *Mentoring: kariérní rozvoj začínajících vědkyň a vědců*, Praha: Sociologický ústav AV ČR.
- Cidlinská, K. & Linková, M., 2013. Ekonomie příslibu: pracovní nejistota a gender na počátku vědecké dráhy. In *Nejisté vyhlídky: proměny vědecké profese z genderové perspektivy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), pp. 51-80.
- Cidlinská, K. & Vohlídalová, M., 2015. Zůstat, nebo odejít? O deziluzi (začínajících) akademických a vědeckých pracovníků a pracovníc. *Aula – časopis pro vysokoškolskou a vědní politiku*, 23(1), pp.3-36. [http://www.csvs.cz/aula/clanky/AULA\\_01\\_2015\\_CI\\_VO\\_3\\_35.pdf](http://www.csvs.cz/aula/clanky/AULA_01_2015_CI_VO_3_35.pdf) [Accessed 2017-09-24].
- Coffey, A. & Atkinson, P., 1996. *Making sense of qualitative data: complementary research strategies*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Commission, E., 2013. *She figures 2012: Gender in research and innovation; Statistics and indicators*, Luxembourg: Publications Office of the European Communities.
- Commission, E., 2016. *She figures 2015: Gender in research and innovation; Statistics and indicators*, Luxembourg: Publications Office of the European Communities.
- Connell, R. & Messerschmidt, J., 2005. Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender and Society*, 19(6), p.829.
- Connell, R., 1995. *Masculinities*, Berkeley: University of California Press.
- ČAD., 2017. Souhrn statistik, analýz a strategických dokumentů o DS v ČR s komentáři ČAD.

Červinková, A., 2010a. Nejistá sezóna: Spravování doktorského studia a ustavování počátku akademické dráhy. *Biograf*, (51). <http://www.biograf.org/clanek.html?id=746> [Accessed 2017-09-29].

Červinková, A., 2010b. „Postdokovat po světě“: genderové politiky akademické mobility. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, 11(1), pp.49-59.

Červinková, A., 2013. Nesnesitelná lehkost mobility: osobní a profesní biografie začínajících vědců a vědkyň. In *Nejisté vyhlídky: proměny vědecké profese z genderové perspektivy*. Studie (Sociologické nakladatelství). Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), pp. 81-98.

de Beauvoir, S., 1966. *Druhé pohlaví*, Praha: Orbis.

de Vries, J., 2011. *Mentoring for Change*, Melbourne, Victoria: Universities Australia Executive Women & the LH Martin Institute for Higher Education Leadership and Management. <http://www.jendevries.com/publications-full/2014/5/1/mentoring-for-change> [Accessed 2018-06-08].

de Vries, J., 2012. The 'Bifocal Approach': (Re)Positioning Women's Programs. In S. Strind, ed., L. Husu, ed. & L. Gunnarsson, ed. *GEXcel Work in Progress report Volume X: Proceedings from the GEXcel Theme 11-12: Gender Paradoxes in Academic & Scientific Organisations*. Sweden: Örebro University, pp. 105-112.

de Vries, J., 2007. Can't we just fix the women? Designing a women's leadership development program that challenges the organisation. In T. Jefferson, ed., L. Lord, ed., N. Nelson, ed. & A. Preston, ed. *Changes. Challenges. Choices. Conference Proceedings from the Inaugural International Women & Leadership Conference, Fremantle, 16 and 17 November 2006*. Fremantle Western Australia, pp. 107-130.

de Vries, J. & van den Brink, M., 2016. Transformative gender interventions. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, vol. 35(7/8), pp.429-448. <http://www.emeraldinsight.com/doi/10.1108/EDI-05-2016-0041> [Accessed 2018-06-08].

Denzin, N. & Lincoln, Y., 2005. *The Sage handbook of qualitative research* Third edition., Thousand Oaks: Sage.

Dvořáčková, J. et al., 2014. *Politika a každodennost na českých vysokých školách: etnografické pohledy na vzdělávání a výzkum* Vyd. 1., Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).

Eby, L., Rhodes, J. & Allen, T., 2010. Definition and Evolution of Mentoring. In T. Allen, ed. & L. Eby, ed. *The Blackwell handbook of mentoring: a multiple perspectives approach*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, pp. 7-20.

Eddy, P. & Rao, M., 2009. Leadership Development in Higher Education Programs. *Community College Enterprise*, 15(2), pp.7-26.

European Research Area, [http://ec.europa.eu/research/era/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/research/era/index_en.htm) (navštíveno 25. 5. 2018)

Felt, U. & Stöckelová, T., 2009. Modes of Ordering and Boundaries that Matter in Academic Knowledge Production. In U. Felt, ed. *Knowing and living in academic research: convergences and heterogeneity in research cultures in the European context*. Prague: Institute of Sociology of the Academy of Sciences of the Czech Republic, pp. 41-126.

Füger, H., Nöbauer, H. & Genetti, E., 2008. Towards a European platform of mentoring schemes: Introduction to eument-net. In H. Nöbauer, ed. & E. Genetti, ed. *Establishing mentoring in Europe: strategies for the promotion of women academics and researchers : a guideline manual*. Fribourg: eument-net c/o Service de l'égalité, University Fribourg, pp. 9-16.

Garforth, L. & Kerr, A., 2009. Women and Science: What's the Problem?. , vol. 16(issue 3), pp.379-403. <https://academic.oup.com/sp/article-lookup/doi/10.1093/sp/jxp015> [Accessed 2018-05-24].

Gasser, C. & Shaffer, K., 2014. Career Development of Women in Academia: Traversing the Leaky Pipeline. *Professional Counselor*, 4(4), pp.332-352.

Gibbons, M. et al., 1994. *The new production of knowledge the dynamics of science and research in contemporary societies*, Los Angeles, CA: Sage. <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.is.cuni.cz/lib/cuni/reader.action?docID=1024114&query=> [Accessed 2018-06-02].

Grant, C. & Simmons, J., 2008. Narratives on experiences of African-American women in the academy: conceptualizing effective mentoring relationships of doctoral student and faculty. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 21(issue 5), pp.501-517. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09518390802297789> [Accessed 2018-06-08].

Green, B., 2005. Unfinished business: subjectivity and supervision. , vol. 24(issue 2), pp.151-163. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07294360500062953> [Accessed 2018-05-29].

Guba, E. & Lincoln, Y., 2005. Competing paradigms in qualitative research. In *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 105-117.

Haraway, D., 1988. Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, vol. 14(issue 3), pp.575-599. <https://www.jstor.org/stable/3178066?origin=crossref> [Accessed 2018-05-25].

Harding, S., 1986. *The science question in feminism*, Ithaca: Cornell University Press.

Harding, S., 1992. After the Neutrality Ideal: Science, Politics, and "Strong Objectivity". *Social Research*, 59(3), p.567.

- Hašková, H. ed., 2014. *Vlastní cestou?: Životní dráhy v pozdně moderní společnosti 1.*, Praha: Sociologické nakladatelství (SLON) v koedici se Sociologickým ústavem AV ČR.
- Havelková, H., 2007. Transformace, která nikdy nezačala: ženy v české vědě. In *Transformace gender, věda a společnost*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky, pp. 18-33.
- Hendl, J., 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*, Praha: Portál.
- Hesse-Biber, S. & Leavy, P., 2006. *The practice of qualitative research*, Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Chandler, C., 1996. Mentoring and women in Academia: Reevaluating the traditional model. *NWSA Journal*, 8(3), pp.79-100.
- Charteris, J. et al., 2016. The emotional knots of academicity: A collective biography of academic subjectivities and spaces. *Higher Education Research and Development*, 35(1), pp.31 - 44.  
<http://www.tandfonline.com.ezproxy.is.cuni.cz/doi/abs/10.1080/07294360.2015.1121209> [Accessed 2017-04-20].
- Chen, S., McAlpine, L. & Amundsen, C., 2015. Postdoctoral positions as preparation for desired careers: a narrative approach to understanding postdoctoral experience. *Higher Education Research and Development*, 34(6), pp.1083 - 1096.
- Jazvac-Martek, M., Chen, S. & McAlpine, L., 2011. Tracking the Doctoral Student Experience over Time: Cultivating Agency in Diverse Spaces. *Doctoral Education: Research-Based Strategies for Doctoral Students, Supervisors and Administrators*, pp.17-36. [http://link.springer.com/10.1007/978-94-007-0507-4\\_2](http://link.springer.com/10.1007/978-94-007-0507-4_2) [Accessed 2018-05-29].
- Kalpazidou Schmidt, E. & Faber, S., 2016. Benefits of Peer Mentoring to Mentors, Female Mentees and Higher Education Institutions. *Mentoring*, vol. 24(issue 2), pp.137-157.  
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13611267.2016.1170560> [Accessed 2017-05-15].
- Katila, S. & Merilainen, S., 1999. A Serious Researcher or Just Another Nice Girl?: Doing Gender in a Male-Dominated Scientific Community. *Gender, Work and Organization*, vol. 6(issue 3), pp.163-173. <http://doi.wiley.com/10.1111/1468-0432.00079> [Accessed 2018-05-30].
- Keller, E., 1998. Feminismus a přírodní vědy. In *Dívčí válka s ideologií: klasické texty angloamerického feministického myšlení*. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). Praha: Sociologické nakladatelství, pp. 259-276.
- Kelly, A., 2006. The Construction of Masculine Science. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 6(issue 2), pp.133-154.  
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0142569850060201> [Accessed 2018-05-25].

Kerr, A. & Lorenz-Meyer, D., 2009. Working Together Apart. In U. Felt, ed. *Knowing and living in academic research: convergences and heterogeneity in research cultures in the European context*. Prague: Institute of Sociology of the Academy of Sciences of the Czech Republic, pp. 127-167.

Kourany, J., 2016. Should some knowledge be forbidden? The case of cognitive differences research. *Philosophy of Science*, 83(5), pp.779 - 790.  
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?authtype=shib&custid=s1240919&direct=true&db=edselc&AN=edselc.2-52.0-84995687971&site=eds-live&scope=site&lang=cs> [Accessed 2018-05-26].

Kram, K., 1983. Phases of the Mentor Relationship. *Academy of Management Journal*, vol. 26(issue 4), pp.608-625. <http://journals.aom.org/doi/10.5465/255910> [Accessed 2018-06-08].

Křížková, A., 2011. *Pracovní dráhy žen v České republice* Vyd. 1., Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).

Lee, A., 2008. How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*, vol. 33(issue 3), pp.267-281.  
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075070802049202> [Accessed 2018-06-17].

Leemann, R., Dubach, P. & Boes, S., 2010. Identifying Gender Barriers in Postgraduate Education and Networks Using Longitudinal Data. *Swiss Journal of Sociology*, 36(2), pp.299-323.

Lewis, C. & Olshansky, E., 2016. Relational-cultural Theory as a Framework for Mentoring in Academia: Toward Diversity and Growth-fostering Collaborative Scholarly Relationships. *Mentoring*, 24(5), pp.383-398.

Lewis, C. & Olshansky, E., 2017. Relational-cultural Theory as a Framework for Mentoring in Academia: Toward Diversity and Growth-fostering Collaborative Scholarly Relationships.vol. 24(issue 5), pp.383-398.  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13611267.2016.1275390> [Accessed 2018-06-09].

Linková, M., 2007. Ženy ve vědě po roce 1989: český aktivismus a evropské debaty. In *Trans/formace gender, věda a společnost*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky, pp. 34-44.

Linková, M., 2009. Ne každý úspěch se počítá: Excellence a genderování vědecké dráhy v přírodních vědách. In *Akademické poznávání, vykazování a podnikání: etnografie měnící se české vědy*. Studie (Sociologické nakladatelství). Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), pp. 72-99.

Linková, M., 2017. Excellence a genderové předsudky v praktikách a vnímání přírodních vědců ve vedoucích a rozhodovacích pozicích.



- Linková, M. et al., 2013. Úvod: ženy a gender v proměňujícím se světě vědy. In *Nejisté vyhlídky: proměny vědecké profese z genderové perspektivy*. Studie (Sociologické nakladatelství). Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), pp. 14-50.
- Linková, M. & Červinková, A., 2005. Vyjednávání hranic, utváření nových prostorů. In *Myšlení hranic: genderové pohledy na racionalitu, objektivitu a vědoucí subjekt = Thinking borders : gender examinations of rationality, objectivity and the knowing subject*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, pp. 9-22.
- Linková, M. & Červinková, A., 2013. "Vlastní laboratoř": akademické trajektorie a gender v současných biovědách. *Gender, Equal Opportunities, Research / Gender, Rovne, Prilezitosti, Vyzkum*, 14(1), pp.15-26.
- Linková, M. & Stöckelová, T., 2012. Public accountability and the politicization of science: The peculiar journey of Czech research assessment. *Science*, 39(5), pp.618-629.
- Linková, M. & Tenglerová, H., 2015. Genderová rovnost ve vědě. In *Stínová zpráva o stavu genderové rovnosti v České republice v roce 2015*. Praha: Česká ženská lobby, pp. 102-109.
- Lipsitz Bem, S., 1993. *The Lenses of Gender: Transforming the Debate on Sexual Inequality*, London: Yale University Press.
- Lorenz-Meyer, D., 2009. Nový pohled na problém "žen ve vědě": Tři mody genderového jednání v akademickém výzkumu. In *Akademické poznávání, vykazování a podnikání: etnografie měnící se české vědy*. Studie (Sociologické nakladatelství). Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Matonoha, J., 2005. Ženy a věda: feministické epistemologie a kritika vědeckého dirskurzu. In *Myšlení hranic: genderové pohledy na racionalitu, objektivitu a vědoucí subjekt = Thinking borders : gender examinations of rationality, objectivity and the knowing subject*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, pp. 25-36.
- Matonoha, J., 2009. Nejistá půda: diskurzivní terén českých vědních politik a vědeckého provozu. In *Ročenka Katedry genderových studií FHS UK v Praze 2007-2008*. Praha: Katedra genderových studií FHS UK v Praze, pp. 149-177.
- McAlpine, L., 2012. Identity-Trajectories: Doctoral Journeys from Past to Present to Future. *Australian Universities' Review*, 54(1), pp.38-46.
- McAlpine, L., 2012. Academic Work and Careers: Relocation, Relocation, Relocation. *Higher Education Quarterly*, vol. 66(issue 2), pp.174-188.  
<http://doi.wiley.com/10.1111/j.1468-2273.2012.00514.x> [Accessed 2017-06-05].
- McAlpine, L. & Amundsen, C., 2009. Identity and agency: pleasures and collegiality among the challenges of the doctoral journey. *Studies in Continuing Education*, vol. 31(issue 2), pp.109-125.  
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01580370902927378> [Accessed 2018-05-29].

McAlpine, L. & Lucas, L., 2011. Different places, different specialisms: similar questions of doctoral identities under construction. *Teaching in Higher Education*, 16(6), pp.695-706. <http://eds.b.ebscohost.com/eds/results?vid=0&sid=b8722ffa-d2bf-4c42-9c27-dee3f654dde2%40sessionmgr102&bquery=Different+places%2c+different+specialisms%3a+similar+questions+of+doctoral+identities+under+construction&bdata=JmNsaTA9RIQxJmNsdjA9WSZsYW5nPWZzJnR5cGU9MCZzaXRIPWVkcylsaXZlJnNjb3BIPXNpdGU%3d> [Accessed 2017-08-23].

McCullough, L., 2011. Women's Leadership in Science, Technology, Engineering and Mathematics: Barriers to Participation. *Forum on Public Policy Online*, 2011(2). <http://forumonpublicpolicy.com/vol2011.no2/archivevol2011.no2/mcCullough.pdf> [Accessed 2018-06-03].

McGuire, G. & Reger, J., 2003. Feminist co-mentoring: a model for academic professional development. *NWSA Journal*, 15(1), pp.54-72. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?authtype=shib&custid=s1240919&direct=true&db=edsglr&AN=edsgcl.100607423&site=eds-live&scope=site&lang=cs> [Accessed 2018-06-19].

Meschetti, V. & Lawton Smith, H., 2017. Does mentoring make a difference for women academics? Evidence from the literature and a guide for future research. *Journal of Research in Gender Studies*, vol. 7(issue 1), pp.166-. <https://addletonacademicpublishers.com/contents-jrgs/990-volume-7-1-2017/3081-does-mentoring-make-a-difference-for-women-academics-evidence-from-the-literature-and-a-guide-for-future-research> [Accessed 2018-06-06].

Messerschmidt, J., 2012. Engendering Gendered Knowledge: Assessing the Academic Appropriation of Hegemonic Masculinity. *MEN AND MASCULINITIES*, 15(1), pp.56-76.

Moen, P., 2005. Beyond the Career Mystique: "Time in," "Time out," and "Second Acts". *Sociological Forum*, 20(2), pp.189-208. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?authtype=shib&custid=s1240919&profile=eds> [Accessed 2018-06-04].

MŠMT., 2012. *Závěrečná zpráva Mezinárodního auditu výzkumu, vývoje a inovací v České republice* 1. vyd., Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. <http://audit-vav.reformy-msmt.cz/soubory-ke-stazeni/zaverecna-zprava-z-audit-u-va-val/> [Accessed 2018-05-20].

MŠMT., 2013-2018. Boloňský proces. In *MŠMT*. Praha. <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/bolonsky-proces-2> [Accessed 2018-05-23].

MŠMT., 2017. MŠMT, data o studentech, poprvé zapsaných a absolventech vysokých škol 2017. <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/data-o-studentech-poprve-zapsanych-a-absolventech-vysokych> [Accessed 2018-05-20].

Mullen, C., 2010. Naturally Occurring Student-Faculty Mentoring Relationships: A Literature Review. In *The Blackwell handbook of mentoring: a multiple perspectives approach*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, pp. 119-138.

- Nagl-Docekal, H., 2007. *Feministická filozofie: výsledky, problémy, perspektivy* Vyd. 1., Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Nentwich, J. & Kelan, E., 2014. Towards a Topology of 'Doing Gender': An Analysis of Empirical Research and Its Challenges. , vol. 21(issue 2), pp.121-134. <http://doi.wiley.com/10.1111/gwao.12025> [Accessed 2018-05-29].
- Nöbauer, H. ed. & Genetti, E. ed., 2008. *Establishing mentoring in Europe: strategies for the promotion of women academics and researchers : a guideline manual*, Fribourg: eument-net c/o Service de l'égalité, University Fribourg.
- Nyklová, B., 2017. Research on the Semi-Periphery? Beyond Geopolitics. In M. Vohlídalová, ed. & M. Linková, ed. *Gender and Neoliberalism in Czech Academia*. Praha: SOCIOLOGICKÉ NAKLADATELSTVÍ (SLON), pp. 26-68.
- O'Connor, P., O'Hagan, C. & Gray, B., 2017. Femininities in STEM: Outsiders Within. *Work, Employment and Society*, vol. 32(issue 2), pp.312-329. <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0950017017714198> [Accessed 2018-06-11].
- O'Connor, P., O'Hagan, C. & Brannen, J., 2015. Exploration of masculinities in academic organisations: A tentative typology using career and relationship commitment. *Current Sociology*, vol. 63(issue 4), pp.528-546. <http://csi.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/0011392115574859>.
- Pabian, P., 2010. Od elitního přes masové k univerzálnímu terciárnímu vzdělávání: konceptuální rámec. In *České vysoké školství: Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009*. Sociologie (Grada). Praha: Grada, pp. 14-26.
- Ragins, B. & Scandura, T., 1999. Burden or Blessing? Expected Costs and Benefits of Being a Mentor. *Journal of Organizational Behavior*, 20(4), pp.493-509. <https://www.jstor.org/stable/3100386> [Accessed 2018-06-28].
- Ramaswami, A. & Dreher, G., 2010. The benefits associated with workplace mentoring relationships. In *The Blackwell handbook of mentoring: a multiple perspectives approach*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, pp. 211–231.
- Reinharz, S., 1992. *Feminist methods in social research*, New York: Oxford University Press.
- Renzetti, C. & Curran, D., 2003. *Ženy muži a společnost* 1. vyd., Praha: Karolinum.
- Rositer, M., 1993. The Matthew Matilda Effects in Science. *Social Studies of Science (Sage Publications, Ltd.)*, 23(2), pp.325-340.
- Rottenberg, C., 2014. The Rise of Neoliberal Feminism. *Cultural Studies*, vol. 28(issue 3), pp.418-437. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09502386.2013.857361> [Accessed 2018-02-18].

- Said, E., 1991. *Orientalism* Reprinted 2003., London: Penguin.  
<http://jpkc.fudan.edu.cn/picture/article/294/2d/bb/f0541e364151afa9136935ce911b/cfd376a0-3bad-441f-88e5-dad82e291148.pdf> [Accessed 2018-06-04].
- Salih, S., 2007. On Judith Butler and Performativity. In *Sexualities & Communication in Everyday Life: A Reader*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications, pp. 55-68.
- Sang, K., 2018. Gender, ethnicity and feminism: an intersectional analysis of the lived experiences feminist academic women in UK higher education. *JOURNAL OF GENDER STUDIES*, 27(2), pp.192-206. <https://doi.org/10.1080/09589236.2016.1199380> [Accessed 2018-06-19].
- Scaffidi, A. & Berman, J., 2011. A positive postdoctoral experience is related to quality supervision and career mentoring, collaborations, networking and a nurturing research environment. *Higher Education*, vol. 62(issue 6), pp.685-698.  
<http://link.springer.com/10.1007/s10734-011-9407-1> [Accessed 2018-05-28].
- Sfard, A. & Prusak, A., 2005. Telling Identities: In Search of an Analytic Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity. *Educational Researcher*, 34(4), pp.14-22.
- Schiebinger, L., 1987. The History and Philosophy of Women in Science: A Review Essay. *Signs*, 12(2), pp.305-332.
- Schippers, M., 2007. Recovering the Feminine Other: Masculinity, Femininity, and Gender Hegemony. *Theory and Society*, 36(1), pp.85-102.  
<http://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=4&sid=455a4834-3c36-46eb-8c35-8b70bd0188f7%40sessionmgr4006&hid=4210&bdata=Jmxhbmc9Y3Mmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=edsjsr.4501776&db=edsjsr> [Accessed 2017-04-23].
- Schulze, S., 2014. Finding the academic self: Identity development of academics as doctoral students / Die vind van die akademiese self. *Koers*, 79(1), pp.1-8. <http://dx.doi.org/10.4102/koers.v79i1.2114> [Accessed 2018-06-17].
- Smetáčková, I. ed., 2015. *Stínová zpráva o stavu genderové rovnosti v České republice v roce 2015*, Praha: Česká ženská lobby.
- Smith, J., 2017. Target-setting, early-career academic identities and the measurement culture of UK higher education. *Higher Education Research and Development*, 36(3), pp.597 - 611.
- Stöckelová, T., 2009. Politická a morální ekonomie vědy. In T. Stöckelová, ed., M. Linková, ed. & D. Lorenz-Meyer, ed. *Akademické poznávání, vykazování a podnikání: etnografie měnící se české vědy*. Studie (Sociologické nakladatelství). Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), pp. 37-71.
- Stöckelová, T. & Linková, M., 2009. Uvedení k výzkumu: Problematizace vědy a genderu. In *Akademické poznávání, vykazování a podnikání: etnografie měnící se české vědy*. Studie (Sociologické nakladatelství). Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), pp. 12-36.

Stöckelová, T., Linková, M. & Lorenz-Meyer, D., 2009. *Akademické poznávání, vykazování a podnikání: etnografie měnící se české vědy* Vyd. 1., Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).

Stroude, A. et al., 2015. Mentoring for women starting a PhD: a “free zone” into academic identity. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, vol. 4(issue 1), pp.37-52. <http://www.emeraldinsight.com/doi/10.1108/IJMCE-06-2014-0019> [Accessed 2018-06-08].

Sutherland, K., 2015. Constructions of success in academia: an early career perspective. *Studies in Higher Education*, pp.1-17. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075079.2015.1072150> [Accessed 2017-06-05].

Szapuová, M., 2005. Ženy, veda a feminizmus: k niektorým problémom vedeckého poznania z pohľadu feministickej epistemológie. In *Myšlení hranic: genderové pohledy na racionalitu, objektivitu a vědoucí subjekt = Thinking borders : gender examinations of rationality, objectivity and the knowing subject*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, pp. 39-54.

Šima, K., 2010. Doktorské studium mezi Skyllou masifikace a Charybdou vykazování výzkumu. *Biograf*, (51).

Šima, K., 2013. Míjení a potýkání vědní a vysokoškolské politiky po roce 1989. In *Ztracený Humboldtův ráj: ideologie jednoty výzkumu a výuky ve vysokém školství*. Studie (Sociologické nakladatelství). Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), pp. 97-114.

Šima, K., 2015. *Humboldtovská idea jednoty výzkumu a výuky a její podoby v českém vysokém školství po roce 1989*, Praha: Národohospodářský ústav Josefa Hlávky.

Šmausová, G., 2011. Proti tvrdošíjně předstávě o ontické povaze genderu a pohlaví. In L. Oates-Indruchová, ed. *Tvrdošíjnost myšlenky: od feministické kriminologie k teorii genderu*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), pp. 179-194.

Štrbáňová, S., 2007. Ženy ve vědě v letech 1840-1989. In *Trans/formace gender, věda a společnost*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky, pp. 26-33.

Tenglerová, H., 2017. *Postavení žen v české vědě. Monitorovací zpráva za rok 2015.*, Praha: Sociologický ústav AV ČR.

Úřad vlády České republiky., 2015. *Analýza stavu výzkumu a vývoje v České republice a jejich srovnání se zahraničím v roce ...*, Praha: Úřad vlády ČR. [file:///C:/Users/martina.fucimanova/Downloads/ANALYZA\\_VAVAI\\_2014\\_WEB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/martina.fucimanova/Downloads/ANALYZA_VAVAI_2014_WEB%20(2).pdf) [Accessed 2018-05-21].

Valdrová, J., 2005. Jak jazyk zabíjí image odbornice. *Gender / rovné příležitosti / výzkum*, 6(2), pp.1-3. [https://www.genderonline.cz/uploads/4bd25679c2fcaac2ca403a0395672d458dc8d941\\_jak-jazyk-zabiji-image-odbornice.pdf](https://www.genderonline.cz/uploads/4bd25679c2fcaac2ca403a0395672d458dc8d941_jak-jazyk-zabiji-image-odbornice.pdf) [Accessed 2018-06-27].

- van den Brink, M. & Benschop, Y., 2013. Genderové praktiky v konstrukci akademické excelence: ovce s pěti nohama. *Gender, Equal Opportunities, Research / Gender, Rovne, Prilezitosti, Vyzkum*, 14(1), pp.3-14.  
<http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?sid=c03ca546-6b6c-4ae6-b4b2-3e87f2142e39%40sessionmgr104&vid=0&hid=127&bdata=Jmxhbmc9Y3Mmc210ZT11ZHMtbG12ZSZzY29wZT1zaXR1#AN=90229729&db=sih> [Accessed 2017-04-23].
- Veselý, A., 2004. Společnost vědění jako teoretický koncept. *Sociologický časopis*, 40(4), pp.433-446.
- Vohlídalová, M., 2013. Vědkyně mezi dvěma mlýnskými kameny: o podmínkách kombinace pracovního života a rodičovství ve vědecké profesi. In *Nejisté vyhlídky. Proměny vědecké profese z genderové perspektivy*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, pp. 99-126.
- Vohlídalová, M., 2014. Academic mobility in the context of linked lives. *Human Affairs*, vol. 24(issue 1), pp.-. <http://www.degruyter.com/view/j/humaff.2014.24.issue-1/s13374-014-0208-y/s13374-014-0208-y.xml> [Accessed 2017-10-01].
- Vošahlíková, P., 2010. Úvodem: Podmínky, nástroje a projevy ženské emancipace v 19. s počátkem 20. století. In *Cesty k samostatnosti: portréty žen v éře modernizace*. Praha: Historický ústav, pp. 5-11.
- Wickware, P., 1997. Along the leaky pipeline. *Nature*, 390(6656), pp.202 - 203.
- Wroblewski, A., 2015. Introduction. In A. Wroblewski, ed. "*Mentoring – An Instrument to Promote Equality in Science and Research: Status Quo, New Developments, and Challenges*". Vienna: Department of Sociology, Institute for Advanced Studies (IHS), pp. 1-9.
- Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), dostupné z <http://www.msmt.cz/vyzkum-a-vyvoj-2/zakon-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach>
- Zellers, D., Howard, V. & Barcic, M., 2008. Faculty Mentoring Programs: Reenvisioning Rather Than Reinventing the Wheel. *Review of Educational Research*, 78(3), pp.552-588.  
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&an=35181006&scope=site> [Accessed 2018-06-08].

## PŘÍLOHY

---

### VZOR INFORMOVANÉHO SOUHLASU

#### Informovaný souhlas s výzkumným rozhovorem

Byl/a jste požádán/a o rozhovor v rámci sběru dat pro diplomovou práci, kterou píšete na Fakultě humanitních studií Univerzity Karlovy.

#### **Důvěrnost informací**

S Vaším svolením bude tento rozhovor nahráván. Nahraný rozhovor bude přepsán a použit pro analýzu. Ani zvuková ani textová forma rozhovoru nebude žádným způsobem jako celek zveřejněna a veškeré citace, které budou v rámci výstupů použity, nebudou obsahovat Vaše jméno ani jméno Vašeho zaměstnavatele.

Vaše rozhodnutí je pro mne závazné.

Prosím o Váš souhlas s provedením rozhovoru za výše uvedených podmínek. Vaše účast na rozhovoru je dobrovolná a můžete ji kdykoliv v jeho průběhu přerušit.

Jestliže budete mít jakékoliv dotazy týkající se tohoto výzkumu či rozhovoru, obraťte se na Martinu Fucimanovou ([martina.fucimanova@gmail.com](mailto:martina.fucimanova@gmail.com), 737 264 618).

Datum konání rozhovoru:

Rozhovor vedla: Martina Fucimanová

Podpis:

Vaše jméno: .....

Váš podpis:

## OKRUHY ROZHOVORU S MENTEES

### MENTORING

- Předchozí mentoringová zkušenost
- Motivace vstupu
- Mentoringový cíl
- Spolupráce s mentorkou/mentorem
- Kurzy
- Přínosy/negativa programu

### STUDIJNÍ/PRACOVNÍ DRÁHA

- Dosavadní průběh studia
- Zkušenosti ze zahraničí

### VSUVKA K VĚDĚ

- Správný vědec/správná vědkyně
- Plusy a mínusy vědecké práce
- Překážky vědecké dráhy

### PLÁNY

### ZÁVĚR

- Rady pro ostatní (post)doktorand(k)y
- Rady budoucím mentees
- Vzkaz pro potenciální mentor(k)y
- Neopomenuly/i jsme nějaké téma?



## PŘÍKLAD KÓDOVÁNÍ

VÝROK	AUTORKA ČI AUTOR	KÓD	PRVOTNÍ TÉMA
“Školitel byl v té době v zahraničí”	MAR1	Nepřítomný školitel	Osamocenosť Vedení
“Najednou přišlo jakoby prázdno, že jsem vlastně nevěděla, jak to uchopit, jak se někam posunout, co bych si měla vytyčit jako další cíl”	SIM2	Budoucnost Nejistota	Informace Budoucnost
“Potřebuju impuls”	KAR10	Inspirace	Podpora Budoucnost
„Jediný důvod, proč jsem na tu konferenci šla, bylo, že měla hlídání dětí avizovaný zadarmo“	TER1	Mateřství Hlídání dětí	Podpora
„V tom vědeckém prostředí už se nějakou dobu pohybuju, a bylo to zrovna ve fázi, kdy jsem si začala všimnat takových těch věcí, co mně vadí“	AL2	Nespokojenosť	Vedení