

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

Katedra genderových studií

Bc. Nikola Kinclová

Genderová rovnost v předškolním vzdělávání

Gender Equality in Preschool Education

Diplomová práce

Vedoucí práce: **doc. PhDr. Irena Smetáčková, Ph. D.**

Praha 2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu. Současně dávám svolení k tomu, aby tato práce byla zpřístupněna v příslušné knihovně Univerzity Karlovy a prostřednictvím elektronické databáze vysokoškolských kvalifikačních prací v repozitáři UK a používána ke studijním účelům v souladu s autorským právem.

V Praze dne 10.června 2016

Nikola Kinclová

Poděkování

Na tomto místě chci poděkovat vedoucí mé práce, doc. PhDr. Ireně Smetáčkové, Ph.D., za její čas, ochotu a vstřícné jednání a také za přehledné komentáře.

Děkuji Mgr. Petře Ezzedinne, Ph.D. za poskytnuté konzultace.

Děkuji všem, kteří se mnou vedli rozhovor, i jejich spolupráce si velmi vážím.

OBSAH

ABSTRAKT

1	ÚVOD	1
2	TEORETICKÁ ČÁST	3
2.1	Genderový řád	3
2.1.1	Pojetí genderové rovnosti	4
2.2	Školní socializace s přesahy do předškolního prostředí	5
2.2.1	Specifika předškolního věku	9
2.2.2	Institucionální charakter předškolního vzdělávání	10
2.3	Formální (oficiální) hledisko vzdělávání	13
2.3.1	Kurikulární a školsko-politické dokumenty – genderový potenciál RVP PV	13
2.3.2	Genderová segregace a feminizace na úrovni předškolního vzdělávání	17
2.3.3	Implementace genderové rovnosti do předškolního vzdělávání	19
3	EMPIRICKÁ ČÁST	22
3.1	Metodologie výzkumu	22
3.1.1	Paradigmatické uchopení	22
3.1.2	Feministický přístup	23
3.1.3	Téma, výzkumné otázky a cíle	24
3.1.4	Sběr dat	25
3.1.4.1	Sebereflexe před zahájením rozhovorů	28
3.1.4.2	Pilotní rozhovory	29
3.1.5	Výzkumný soubor	30
3.1.5.1	Oslovování	31
3.1.5.2	Představení své pozice	31
3.1.5.3	Průběh rozhovorů	32
3.1.6	Etické náležitosti a nekončící reflexe	33
3.2	Tematická analýza	35
3.3	Úvod do analýzy	37
3.4	Prezentace výsledků	39
3.4.1	Profesní identita	39
3.4.1.1	Motivace k profesní dráze vedení	39
3.4.1.1.1	Dlouhodobá motivace	39
3.4.1.1.2	Krátkodobá motivace	41
3.4.1.2	Schopnosti a kompetence k vedení MŠ	43
3.4.1.2.1	Emancipační motiv	44
3.4.1.2.2	Motiv rezistence	45
3.4.2	Definice učitelství	46
3.4.2.1	Paradox většiny	48
3.4.2.1.1	Feminizované kurikulum	49
3.4.2.1.2	Studium pedagogiky	50
3.4.2.1.3	Komplikace s mateřstvím	50
3.4.2.1.4	Finanční ohodnocení vyučujících	52
3.4.2.2	Paradox menšiny	54
3.4.2.2.1	Učitel vítán	55

3.4.2.2.2	Učitel odmítán-----	58
3.4.3	Pojetí předškolního věku -----	60
3.4.3.1	Pedagogická citlivost a rovnost v přístupu-----	60
3.4.3.2	Diskurz esencialismu a konstruktivismu -----	62
3.4.3.3	Genderová očekávání a jejich naplňování-----	64
3.4.3.3.1	Genderová neutralita ve skupině -----	66
3.4.3.3.2	Záměrná genderová segregace -----	69
3.4.3.4	Odmítání a narušování genderových očekávání-----	72
3.4.3.4.1	Odmítání genderové segregace-----	74
3.4.4	Spoluúčast rodiny-----	76
3.4.4.1	Princip aktivní účasti rodin -----	76
3.4.4.2	Princip služby pro rodiny -----	77
3.4.4.3	Princip vzdělávání pro děti -----	78
3.4.5	Organizace a vzdělávací program-----	79
3.4.5.1	Kvality praktické -----	80
3.4.5.2	Kvality etické -----	81
3.4.6	Rovnost ve vzdělávání -----	82
3.4.6.1	Rovné příležitosti a paradox genderové rovnosti -----	82
3.4.6.2	Rovné pojetí-----	83
3.4.6.3	Citlivé pojetí -----	84
3.4.6.3.1	Respektování genderových odlišností v dospělosti -----	85
3.4.6.3.2	Respektování genderových odlišností v dětství -----	87
3.4.6.4	Personální vzdělávání v genderové rovnosti-----	89
3.4.6.5	Genderová rovnost v pedagogických dokumentech-----	90
3.4.7	Prestíž-----	91
3.4.7.1	Zneuznání učitelství-----	91
3.4.7.2	Institucionální nátlak na uznání-----	94
4	DISKUZE A ZÁVĚR -----	96
4.1	DISKUZE -----	96
4.2	ZÁVĚR -----	98
	SEZNAM LITERATURY-----	99
	SEZNAM PŘÍLOH-----	103

ABSTRAKT

Tématem diplomové práce jsou genderové aspekty předškolního vzdělávání z pohledu vedení mateřských škol. Cílem bylo zkoumat stav a uchopení genderové rovnosti v předškolním vzdělávání. Z toho důvodu jsem se zaměřila na znalosti a postoje vedení mateřských škol, na významy, které přiřkládají předškolnímu kurikulu a fungování dětského kolektivu, a to zejména z perspektivy genderu.

Teoretická část shrnuje vybrané dosavadní poznatky týkající se školní socializace, předškolních institucí a kurikulárních dokumentů. Zabývala jsem se institucionálním charakterem vzdělávání dětí předškolního věku, dále pak výzkumy školní a předškolní socializace a aspekty, které způsobují, že je předškolní vzdělávání feminizováno. Empirická část představuje metodologické postupy práce. Metoda, sběr dat i konkrétní způsob dotazování vychází z konstruktivismu a kritické teorie. Tato část poskytuje výsledky analýzy z dvanácti polostrukturovaných rozhovorů, obsahuje prezentaci výsledků a poukazuje na výskyt genderových témat v prostředí mateřských škol – konstruování profesní identity vedením škol či definování učitelství a předškolního vzdělávání. Výzkum ukazuje na uchopení genderové problematiky vedením mateřských škol, souvislosti mezi genderovou identitou a péčí o děti předškolního věku a problematiku prestiže předškolního vzdělávání. Výsledky zahrnují jak různé způsoby chápání genderové rovnosti, tak i deklarovanou prestiž předškolního vzdělávání.

Klíčová slova: předškolní vzdělávání, genderová rovnost, polostrukturovaný rozhovor, identita, zkušenost

ABSTRACT

The diploma thesis deals with gender aspects of preschool education from kindergartens leading's view. The main aim was to research situation and approach to gender equality in preschool education. Because of it I have decided to focus on knowledge and attitude of leading of kindergartens and their importance to preschool curriculum and also to order of children group from the gender perspective.

The theoretical part summarizes findings about school socialization, preschool institutions and documents about curriculum. This part also focus on viewpoint of character of institutional children education, studies of school and preschool socialization

and the aspects which are cause for feminization of preschool education. The empirical part introduces the methodological steps of the research. That means method, data collecting or the way of questioning which work on the constructivism and critical theory. This offers the results of analysis of semi-structured interviews. The main part of the thesis includes the results of twelve research and refers to occurrence of gender topics in the space of kindergartens – construction of professional identity of leading schools or definition of teaching and preschool education. The research refers to understanding of gender issues by preschool leaders in connection with gender identity and preschool care and the preschool education prestige issue. The results include both different ways of understanding of gender equality, and the prestige of preschool education as declared.

Key words: preschool education, gender equality, semi-structured interview, identity, experience

SEZNAM ZKRATEK:

ČR - Česká republika

ČOI - Česká obchodní inspekce

EU - Evropská Unie

FHS UK - Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy

GR - Genderová rovnost

GS - Genderová studia

GRV - Genderově rovné vzdělávání

KGS - Katedra genderových studií

MŠ - Mateřská škola

MŠMT - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NPV - Národní program vzdělávání

RVP - Rámcový vzdělávací program

RVP PV - Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ŠVP - Školní vzdělávací program

ZŠ - Základní škola

1 ÚVOD

Tématem diplomové práce jsou genderové aspekty předškolního vzdělávání. Zajímaly mě souvislosti a asociace, které mohou ovlivňovat utváření genderových vztahů v mateřských školách, ale také deklarace genderu ve vztahu ke kurikulu nebo k pojetí učitelské profese. Chtěla jsem identifikovat a reflektovat názory a postoje osob zastávající vedoucí pozici v mateřských školách k předškolnímu vzdělávání, a to zejména z genderového hlediska. Zajímaly mě jejich konkrétní zkušenosti. Cílem této práce bylo zjistit, jaké genderové aspekty se vyskytují v předškolním vzdělávání, jak lze chápat identitu osob, kteří rozhodují o fungování mateřských škol a jak tito lidé smýšlejí o významu předškolního vzdělávání. Cílem bylo také zjistit, jaký význam jedinci přikládají skutečnosti, ve které jsou situováni.

K volbě tématu diplomové práce mě motivoval osobní zájem o problematiku genderové rovnosti a vzdělávání dětí předškolního věku. Pod odborným vedením doc. PhDr. Ireny Smetáčkové, Ph. D. jsem měla příležitost hlouběji se věnovat souvislostem školní genderové socializace, kurikulárních dokumentů a genderové segregaci. Změnily se tím některé mé dosavadní představy o fungování školních zařízení a o používaných vzdělávacích metodách.

Diplomová práce se člení systematicky na úvodní část, teoretickou a empirickou část a na diskuzi se závěrem. Teoretická část je rozdělená do tří kapitol, přičemž třetí je stěžejní. V první kapitole objasňuji, jakým způsobem chápu genderový řád a jak lze pojímat genderovou rovnost (např. Asklof, 2003), a to především ve vzdělávání (např. Smetáčková, 2007; 2009). Ve druhé kapitole objasňuji mocenské hledisko genderu ve vzdělávání (např. Thorne, 1993; Jarkovská, 2013) a institucionální charakter předškolního vzdělávání (např. Foucault, 2000; Štech, 2008). Ve třetí kapitole se zabývám aspirací školsko-politických dokumentů vůči genderové rovnosti (např. Eurydice, 2010). Analyzuji dokument *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* a zamýšlím se nad možnostmi implementace genderové rovnosti do vzdělávacího systému, přičemž k argumentaci využívám genderové statistiky. Cílem bylo teoreticky uchopit, jaké jsou genderové aspekty předškolního vzdělávání.

Empirická část se skládá z metodologie výzkumu a prezentace dat. V metodologii se zabývám paradigmatem práce a hlásím se k feministickému přístupu. Vysvětluji téma výzkumu a výzkumné otázky a cíle, které jsem si kladla. Zabývám se výzkumnou metodou a sběrem dat, přičemž se snažím tyto procesy eticky reflektovat. Jelikož feministické

přístupy kladou důraz na reflektivitu, věnovala jsem této problematice značný rozsah. Dále vysvětluji metodu, která mi pomohla uspořádat výzkumná data a pokračuji podrobnou analýzou rozhovorů. Diplomová práce je ukončena diskuzí nad výsledky a závěrečným zhodnocením práce.

Pro účely výzkumu jsem zvolila kvalitativní metodologii. Data jsem sbírala pomocí metody polostrukturovaného rozhovoru. Řídila jsem se paradigmatickým kritické teorie a konstruktivismu, respektive jejich kombinací. Rozhovory jsem vedla ve feminizovaném prostředí se ženami, proto výzkum považuji za feministický. Současně je feministický tým, že jsem kladla důraz na subjektivní výpovědi informantek. Interpretačně jsem se opírala např. o Ramazoglu (2002) nebo Reinharz (1992). Při reflexi rozhovorů jsem vycházela z textů např. Guillemin a Gillam (2004) a Kaufmanna (2010).

2 TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. První dvě pojednávají o genderovém řádu a jeho mocenských hlediscích ve vzdělávání. Tyto kapitoly slouží jako předpolí pro třetí, stěžejní kapitolu, týkající se genderové rovnosti v pedagogických dokumentech a pedagogickém přístupu.

2.1 Genderový řád

V této vstupní kapitole představuji, jakými způsoby bude s pojetím genderu ve výzkumu nakládáno. Vymezuji svá základní genderová východiska.

Genderový řád se přenáší od raného dětství prostřednictvím socializace (Havelková, 2004). V rámci socializačních procesů jsou dívkám a chlapcům automaticky přiřazovány femininní nebo maskulinní charakteristiky na základě biologického vymezení – na základě pohlaví (Kvapilová Bartošová, Slepíčková, 2013). Ačkoli nelze genderový řád považovat za stabilní a neměnný (Šmausová, 2002; Butler, 2003), dochází ke vrytí znalostí sociálních praktik. Proto lze gender považovat za soubor znalostí či norem, které jsou vyžadovány jako nezbytné k akceptaci druhými a také sebe sama. Znalost tohoto řádu může být výhodná, jelikož jedinec ví, jak se v určitých situacích zachovat, jak jednat s ostatními nebo jakým způsobem s ní/m bude v daných situacích zacházeno.

Výchova a neviditelný společenský tlak jsou důsledkem, že jedinci naplňují zkonstruované představy o ženách a mužích¹. (Bourdieu, 2000). Ženy a muži jsou mocensky stavěni do vzájemné opozice, přičemž maskulinita bývá považovaná za nadřazenější a hodnotnější oproti femininitě (Pavlík, 2007). Hledají se rozdíly mezi muži a ženami na úkor jejich podobností (Kimmel, 2000). Dělna práce je sexualizovaná a nerovná. Chlapci a dívky získávají odlišné představy o životě. Ostatně tato zvýznamňování podléhají časovému a prostorovému vymezování. A proto se ptám, není právě mateřská škola (MŠ) místem, kde dochází k rozehrávání genderových rolí ve společnosti?

¹ Vysvětlení nachází v dostupnosti obvyklých, předem připravených schémat. Schémata jsou myšlenkové struktury, prostřednictvím kterých se učíme chápat sociální řád založený na rozdílech mezi ženami a muži. Zachovávají konstrukce charakteristik typických pro ženy a muže - např. muži jsou silní, ženy empatické. Určité definování mužů a žen v podstatě může odpovídat skutečnému stavu. Proto působí schémata velmi objektivně.

2.1.1 Pojetí genderové rovnosti

Genderová rovnost (GR) je specifickým požadavkem sociální rovnosti. C. Asklof se zmiňuje, že GR znamená požadavek rovnosti ve svobodném rozvíjení osobnostních schopností a vlastních rozhodnutí. Jedná se o přisuzování stejné hodnoty mužům i ženám na úrovni rovnosti *de jure*, stejně tak *de facto*, přičemž se využívají pozitivní akce k odstraňování nerovného zacházení. Asklof považuje GR za určitou politickou akci, ve které cílem je zajistit stejná práva, povinnosti a možnosti mužů i žen:

Často se má za to, že genderové rovnosti bude možno dosáhnout tak, že se ženám a mužům dají stejné možnosti, přičemž předpoklad je, že to přinese podobné výsledky. Avšak stejné zacházení nezbytně nevede k shodným výsledkům. Pro dosažení podobných výsledků může být někdy nezbytné zacházet se ženami a s muži rozdílně, protože ženy a muži se vyrovnávají s rozdílnými životními podmínkami a čelí rozdílným postojům a očekáváním (Asklof, 2003:9).

Asklof využívá definice Rady Evropy, kdy (g)enderová rovnost znamená stejnou viditelnost, stejné postavení a stejnou účast obou pohlaví ve všech sférách veřejného a soukromého života. Genderová rovnost je opakem genderové nerovnosti, nikoliv genderových rozdílů, a jejím cílem je prosazovat plnohodnotnou účast žen a mužů ve společnosti (Asklof, 2003: 9).

Co se týká rovnosti ve vzdělávání, existují přinejmenším tři pojetí. Běžně se pracuje s rovností v přístupu a s rovností v podmínkách, z čehož vyplývá také třetí pojetí – rovnost ve výsledcích. Rovností v přístupu se míní požadavek, aby bylo vzdělání poskytnuto všem s ohledem na jejich schopnosti. Rovnými podmínkami se označuje požadavek spravedlivého zacházení – shodnost vzdělávacích materiálů, forem nebo kritérií hodnocení (Demeuse, Crahay, Monseur 2001, Coleman 1990 in Smetáčková, 2009). Tato pojetí rovnosti lze využít v oblasti GR ve vzdělávání. Konkrétně je možné definovat dva koncepty genderově rovného vzdělávání (GRV) – genderově citlivé a rovné vzdělávání (Klein 1991, Horgan 1995 in Smetáčková, 2009). V případě genderově citlivého přístupu je cílem škola, která staví na vývojových specifikách z genderové socializace, takže vzdělávání chlapců a dívek může probíhat odlišně za účelem rovnosti výsledků. V případě genderové neutrality se nehledí na genderovou příslušnost – jedná se tedy o rovnost

podmínek. V ideálním případě by se vzdělávání mělo řídit principem genderově citlivého přístupu, aby následně mohlo dojít k genderové neutralitě (Smetáčková, 2009). Podle I. Smetáčkové je tak základní myšlenkou GRV *umožnit každému chlapci a každé dívce, aby rozvíjeli své osobní dispozice a zájmy bez ohledu na genderové představy panující v dané společnosti* (Smetáčková, 2007: 46).

Níže se věnuji školní, potažmo předškolní socializaci, která je významnou součástí vzdělávacích institucí. Snažím se popsat, jakými mechanismy dochází k genderové socializaci ve vzdělávacích institucích.

2.2 Školní socializace s přesahy do předškolního prostředí

Ve vzdělávacích institucích dochází k osvojování či usměrňování genderového řádu. Tímto se mohou podílet na utváření představ zvýznamňováním určitých mechanismů ve společnosti, a proto má smysl zkoumat genderové vztahy a souvislosti právě v prostředí MŠ. Přestože rozdělují školní a předškolní stupeň vzdělávání, vnímám podobnosti např. v disciplinační moci, která je genderovaná.

Instituce školy je specifická svým založením na disciplinační moci (Foucault, 2000; Kimmel, 2000). Podle M. Foucaulta je základem této moci neustálé dohlížení nad jedinci. Sledování nevědí, kdy jsou dozorováni, a proto začnou sami sebe střežit. Vytvořením dozoru sám nad sebou dochází k internalizaci disciplinační moci, čímž se individua formují podle požadavků dozorujících (Foucault, 2000). Tuto moc shledávám jako intenzivní ve školním prostředí. V MŠ je do určité míry nadto intenzivnější, jelikož vyučující musí zajistit bezpečnost svěřených dětí. MŠ bývají architektonicky designované za účelem bezpečnosti prostoru. Děti musí vidět na vyučující a současně vyučující musí mít přehled o každém dítěti. Jak vyučující, tak děti se nemohou vyhnout vzájemné disciplinaci. Všichni mají možnost na sebe navzájem působit.

Školní instituce mají rovněž normalizující charakter, jelikož se v nich aplikují normativní hodnocení. Charakter vzdělávacích institucí vede k artikulaci přijatelnosti a nepřijatelnosti určitých projevů a jedinec se stává součástí označování a produkování vztahů, které se šíří pomocí mocenských nástrojů vzájemné mezilidské kontroly. Tyto nástroje moci bývají tak účinné, že je v každodenním životě ani nevnímáme (Foucault,

2000). Poznání toho, co patří mezi přijatelné projevy je výsledkem moci². Mocný je ten/ta, kdo ví, jak se v určitých situacích zachovat, aby bylo jeho/její chování kladně přijato. Současně probíhá dohled mezi jednotlivými pozicemi, jak u dětí, tak u vyučujících. Dívky se mohou chovat podle vzoru dospělých žen. Chlapci mohou usilovat o zkušenosti s maskulinními sporty, pokud jsou k tomu motivováni. Vyučující mohou děti povzbuzovat k učení se genderové dělby práce, pakliže ji sami hodnotí pozitivně. Jelikož je mocenský nátlak založen v dohlížení nad jednotlivými pozicemi v instituci navzájem, určité sociální praktiky se snadno znormalizují. Disciplinační moc je významným principem každého vzdělávacího zařízení, obzvláště v MŠ.

Také S. Štech se zabývá disciplinační mocí. Vnímá učitelství jako vztahově vlivovou profesi. Podle něj je učitelství založeno na vztahu k druhým a je vystaveno mnohým ambivalentním dilematům z důvodu množství rozporuplných situací, které nemají jednoznačná řešení. Ambivalenci nahlíží v nemožnosti dosáhnout trvalého úspěchu celého počínu, v udržování mocenských vztahů jedněch nad druhými, v autonomii a současně v závislosti zúčastněných na výchovně-vzdělávacím procesu, ve snaze o porozumění a tím i v distanci mezi vyučujícími a studujícími. V poslední řadě je komplikované vyrovnávání se mezi relativismem a normativitou procesu předávání a osvojování znalostí, schopností či dovedností (Štech, 2008). Tyto mechanismy vnímám v předškolním vzdělávání v ambivalentní pozici dítěte. Právě děti se v MŠ učí rozpoznávání situací, jejich správnosti a přijatelnosti. Úspěšnost dítěte bývá založena na hodnocení a akceptaci druhými v rámci mocenských pozic mezi vyučujícími i dětmi navzájem. Dítě je vedeno k autonomii, kterou musí udržovat v mantinelech přijatelnosti ostatními. M. Kimmel dává do souvislosti disciplinační a regulační moc s napodobováním genderových rolí. Gender je produktem interakcí s ostatními. Instituce jsou genderované, podílejí se na vytváření normativních standardů, reprodukuje genderovou rozdílnost a nerovnost ve vzájemných interakcích jednotlivců (Kimmel, 2000). Všichni aktéři a aktérky vzdělávací instituce vytvářejí poznání a vědění, které předávají ostatním za účelem disponování těmito znalostmi, včetně genderových.

Podle výzkumů školní socializace jsou MŠ specifickým prostorem, kde se děti učí sociálním praktikám, formují své představy o fungování společnosti a odnášejí si "ponaučení" do budoucího života. Výzkumy B. Thorne (1993) a E. E. Maccoby (2002)

² Líčení rtů u chlapců je považováno za nepřijatelné a může být okolím negativně posouzeno. Projev lásky mezi dvěma chlapci či dívkami by rovněž mohl být vnímán negativně. V našem kulturním pojetí je láska chápána jako vztah mezi mužem a ženou.

ukázaly, jak dospělí (vyučující, rodiče) jednají rozdílně s chlapci a dívkami. Uplatňovali k nim rozdílný přístup, čímž ovlivňovali jejich nabyté znalosti a dovednosti více, než si sami uvědomovali. Tím se i děti mohly v rámci kolektivu disciplinovat. Podle Thorne nejsou děti pasivními příjemci, kteří by se pouze učili od dospělých, nýbrž děti samy formují způsob, jak k nim budou dospělí přistupovat. Zásadní problém sledává v genderové socializaci, jejímž cílem je vytvořit z dětí takové dospělé, kteří si jsou vědomi konvenčních zásad, včetně dichotomického dělení na muže a ženy. Jedinci, kteří se nedokážou zařadit, bývají považováni za deviantní, což bývá vysvětlováno jako selhání celého socializačního procesu (Thorne, 1993). Zneuznání plynoucí z vymaňování se z genderových pout může vést k tomu, že dívky i chlapci si budou vybírat ty aktivity, které jsou pro jejich genderovou skupinu považovány za vhodné namísto individuální svobodné volby. Tak mohou děti samy sebe v rámci kolektivu disciplinovat – chválit a trestat. Důvod k takovému jednání může být prostý – pomoci druhé/mu naučit se chování, které je považováno za "správné". Tedy nejen dospělí, ale i děti samotné se navzájem vystavují určitým zkušenostem a kladou na sebe odlišné nároky dle genderových představ.

E. E. Maccoby (2002) upozornila na to, jak se dětský kolektiv ve věku kolem tří let segreguje do homogenních skupin dívek a chlapců. Zpočátku jsou tato homogenní přátelství formována ve dvojicích či trojicích. Kolem pátého roku věku začínají chlapci vytvářet daleko početnější skupiny oproti dívkám a dochází tak ke změně ve způsobech hry. Chlapci vytváří organizované skupinové hry, při kterých probíhají koordinované aktivity směřující k dosažení skupinového cíle. Větší počet jedinců ve skupině a charakter hry způsobuje, že si takto utvářené skupiny berou větší hrací prostor. Ten je naplněn nejen snahou o vzájemnou spolupráci, ale také mezilidskými konflikty. Chlapecké hry bývají hrubé, soutěživé a riskantní. Cílem bývá dosažení výhry určitého jedince, který se ve spolupráci s ostatními, agresivitou a námahou prosadí a zvítězí. V chlapeckém kolektivu lze vidět souvislosti mezi obvyklým scénářem hry a preferencí filmů, knih a příběhů pudící násilí, destrukci a mužskými heroickými postavami. Aktivita není směřována k poznání osobností svých vrstevníků a nejsou motivováni k pochopení emočních stavů ostatních. Zato dívky ano. Dívky oproti chlapcům bývají povzbuzovány ke spolupráci, avšak způsobem, který je docela odlišný. Dívky se soustředí na individuální cíle směřující k harmonizaci skupiny. Vytvářejí menší skupiny a mohou tak lépe vnímat své komunikační partnerky. Takové přátelství lze označit jako reciproční, které probíhá na principu vzájemné komunikace. Vztahy jsou intimnější. V dívkách se pěstuje fantazie a hry orientované na domácí prostředí, vnímání charakterů a mezilidských vztahů (Maccoby,

2002). Děti tím získávají rozdílné zážitky ve společnosti svých vrstevníků, dívek a chlapců, prostřednictvím vzájemných interakcí, rozdílnými hrami a hračkami. Volba vrstevníků má vliv na volbu her a hraček³, což souvisí s využitím prostoru (Kaščák, Filagová, 2007).

Lucie Jarkovská realizovala v roce 2013 výzkum každodenních interakcí školního kolektivu v českém prostředí. Pozorování etnografického charakteru v jedné školní třídě šestého ročníku základní školy ukázalo, že české školství není zaměřeno na reflexi a odstraňování genderovaných představ. Výzkum ukázal, jak během vyučování dochází k produkci a reprodukci genderových stereotypů ze strany vyučujících i žactva, kteří si častokrát vykládají genderové stereotypy jako normu. Výsledek studií Maccoby (2002) a Thorne (1993) v tomto ohledu koresponduje se studií Jarkovské (2013) v tom, že vyučující nepracují na odstraňování genderových stereotypů. Jarkovská zjistila, že způsoby a jevy, které narušují genderový řád, jsou přehlíženy a ty, které jej potvrzují, jsou zdůrazňovány⁴. Její práce vysvětluje, že absence genderové reflexe vyučujících negativně ovlivňuje rozvoj dětí (Cidlinská, 2013; Obrovská, 2013). Poměrně stabilní představa genderových kategorií nemůže být u dětí jednoduše narušena, dokud vyučující nepřistoupí na odstraňování genderových stereotypů. Existence normativních představ o chlapcích a dívkách jakožto kategoriích s odlišnými schopnostmi neumožňuje implementovat genderová témata ve vzdělávání.

Vzdělávání souvisí také s přístupem rodičů ke svým dětem. Podle Lareau existuje souvislost mezi genderem a sociální třídou. Autorka ukázala, jak se rodiče americké střední třídy angažují při kultivaci svých dětí – kladou důraz na úspěch a organizují jejich aktivity prostřednictvím mnoha úkolů a povinností. Rodiče z nižších tříd nevěnují svým dětem příliš pozornosti, čímž se paradoxně může více rozvíjet jejich tvořivost a iniciativa. Navíc děti z nižších sociálních tříd jsou nuceny vydobýt si svá práva, což vede k větší samostatnosti (Lareau, 2011). Děti jsou vedeny k napodobování přejatých způsobů myšlení svých rodičů. Domnívám se, že vzdělávání by mělo být přemostěním k rovnocennému osobnostnímu rozvoji nehledě na genderové vymezení či sociální status. Pokud některé rodiny nemohou, ať z finančních, etnických či náboženských důvodů, poskytovat svému dítěti vzdělání, pak může docházet k rozevírání sociálních nerovností. Bourdieu (2000) nazývá symbolickým násilím právě to, kdy dochází k udržování vládnutí vládnoucími a tím k upevnování společenské

⁴ Např. chlapecké zlobení je zvýznamňováno více než zlobení dívek, čímž je současně dívkám upírána pozornost během vyučování.

hierarchie. Prostředí škol tak má disciplinační charakter, který rovněž zahrnuje genderovou nerovnost.

Produkce a reprodukce genderového řádu ve vzdělávání je patrná. Maskulinita a femininita je předváděná mezi dětmi i dospělými navzájem, určitými způsoby se o ní hovoří a vážou se k ní hodnotové soudy. Dívky a chlapci mohou být povzbuzováni, aby byli vzájemně odlišnými. Snahy utvářet homogenní skupiny dívek a chlapců mohou následně poměrně efektivně potvrzovat dospělým i dětem oprávněnost těchto vymezení.

2.2.1 Specifika předškolního věku

Do MŠ se obvykle přijímají děti ve věku od 3 do 6, event. 7 let. Z legislativního hlediska je možné umístit dítě, které nedovršilo věku tří let, do MŠ či do jiného obdobného zařízení. Přesto mohou rodiče narazit na bariéru nedostatečného počtu zařízení zajišťujících služby v péči o dítě. Ředitelé/ky obvykle dávají přednost dětem starším z důvodu zavedení povinného posledního ročníku předškolního vzdělávání za účelem narovnání sociálních nerovností a k přípravě dětí na povinnou školní docházku. Dostupnost péče o dítě má ty výhody, že dovoluje rodinám věnovat se svému zaměstnání a děti tráví čas v dětském kolektivu. Tímto jsou rodiny podporovány v harmonizaci rodinného a profesního života.

Práce s dětmi předškolního věku je do určité míry specifická nejen v odloučení dítěte od rodiny, ale i v naučení se novému režimu dne a přizpůsobování se prostředí MŠ. Předškolní věk je významné období rozvoje inteligence dítěte. J. Piaget rozdělil myšlení do jednotlivých vývojových stádií. První období senzomotorické inteligence končí ve dvou letech věku dítěte, kdy zároveň začíná stádium symbolického a předpojmového myšlení (2-4 let). Rozvoj inteligence pokračuje mezi 4-7 (8) lety věku názorným myšlením a vytvářením myšlenkových operací, což vede ke složitějšímu a komplexnějšímu myšlení. Dítě začíná organizovat své představy do tzv. kognitivních schémat. Tato schémata jsou *osnovami činností, které lze aktivně opakovat* (Piaget, 1999: 20). Prostřednictvím "akomodace" dítě vstřebává podněty z prostředí, "asimilací" je následně začleňuje do svého myšlení a uspořádává si tím představy o světě kolem něj. Podněty, které na něj působí, přetváří a funkčně spojuje ve srozumitelná schémata (Piaget, 1999). Lze tedy připustit, že dítě předškolního věku si osvojuje řeč, senzomotorické schopnosti, touží po poznávání, objevování a experimentování s předměty i hodnotami ve společnosti do té míry, do jaké je s nimi v kontaktu.

V letech 1996–1999 byla ve Švédsku realizována studie zaměřená na pedagogiku v předškolní výchově (Asklof, 2003). Vyučující zapojeni do výzkumu byli přesvědčeni, že s chlapci a s dívkami jednájí bez rozdílu a pokud dělají rozdíly, pak jen individuálně bez ohledu na pohlaví dítěte. Z video nahrávek však bylo zřejmé, že vyučující chovali k tříletým chlapcům a dívkám rozdílně. K chlapcům hovořili daleko méně, používali spíše příkazující pokyny nebo měli negativní očekávání. Chlapci byli spíše ponecháni ve svých skupinách, mimo dohled dospělých. Naopak dívky se držely v jejich blízkosti. Vyučující s dívkami mluvili velmi často o jejich vzhledu, jejich poslušnosti a nápomocnosti. Výzkum tím ukázal, že dívky a chlapci jsou v MŠ vedeni podle genderových stereotypů (Asklof, 2003). Vyučující by neměli prosazovat své preference a tím směřovat buď chlapce nebo jen dívky k určitému chování, které považují za vhodné pro dané pohlaví. Je však náročné vzdělávat a zároveň potlačit představy utvářené vlivem sociálního prostředí.

Co je příčinou a následkem udržování genderového řádu v dětském věku? Thorne (1993) a Maccoby (2002) ve svých výzkumech zjistili, že chlapci a dívky okupují určitá místa rozdílným způsobem. Výzkumy Asklof (2003), Jarkovské (2013), Maccoby (2002), Thorne (1993) i Lareau (2011) se vzájemně shodují v tom, jak odlišná bývá komunikace či zacházení dospělých vůči dětem na základě pohlaví. Ukazuje se také, že v homogenním dětském kolektivu bývá vzájemná komunikace založena na genderových kategoriích. Výzkumy genderové perspektivy objasňují fungování genderové socializace. Potvrzují, že nejde o jednosměrný proces, ve kterém by bylo dítě pasivním příjemcem genderových stereotypů, nýbrž se jedná o komplexní proces, který bývá produkován, modifikován a reprodukován všemi aktéry a aktérkami. Z toho důvodu může působit důvěryhodně a lze stěží porozumět jeho všeobjímajícím kulturním vlivům. Strategie, které si dívky a chlapci volí, mohou být ovlivněny jejich postavením ve společnosti. Pokud jsou dané společenské představy považovány za "správné", mohou si děti záměrně (i nezáměrně) budovat určité dispozice k naplnění platných společenských představ. Dívky jsou směřovány k emočním dovednostem, chlapci ke schopnostem se prosadit jako individuality. Ostatně to jim může přinášet určitá privilegia, mohou tím dosahovat uznání, ale také zneuznání ze strany druhých. Dítě si buduje svou identitu.

2.2.2 Institucionální charakter předškolního vzdělávání

MŠ je specifický prostor produkující a reprodukující představy o fungování dané kultury, společnosti a jejich vztahů, který považují za genderovaný, jelikož odráží společenské

představy o maskulinitách, feminitách a dalších sociálních charakteristikách, např. o věku, etnicitě, sociální třídě nebo sexualitě, čímž se do něj promítají informace o sociálních vztazích ve společnosti. Prostor předškolních zařízení je sociálně konstruovaný, jelikož zde dochází k časoprostorovému ustanovování hierarchických pozic. Prostřednictvím aktérů a akterek, které jej (vy)užívají, dochází ke změnám jeho fungování či nárokům na jeho (po)užívání. MŠ má socializační funkci, která se promítá do vzdělávacích pravidel, ať psaných, či nepsaných.

Pravidla, která MŠ nastavují a udržují, ukazují, jak je možné se chovat – navzájem hovořit, užívat společné prostory či předměty. Sděluje explicitní i implicitní pravidla týkající se mocenských pozic, která lze chápat jako skupinová, ačkoli mohou být mířená na konkrétní jedince. Právě genderové konstrukce vymezující společnost na muže a ženy, dívky a chlapce, bývají značně naturalizované a sexualizované, jelikož anatomické/biologické rozdíly jsou vydávány za přirozený důvod sociálního rozlišování (Bourdieu, 2000; Butler, 2003; Kimmel, 2000). Kaščák a Filagová (2007) považují MŠ za prvotní výchovnou instituci, ve které se zprostředkovávají prvky dané kultury. Všimli si, že současně s tím bývá dívkám a chlapcům předáván jiný vzdělávací obsah, jeho forma, prostředky a strategie budují u dětí určité dispozice. Stejně jako výzkumy Thorne (1993), Maccoby (2002) či Jarkovské (2013) ukazují, že institucionální vzdělávání bývá hodnotově zatížené, povzbuzuje či odrazuje od určitých aktivit a slouží poměrně ambivalentním způsobem jako nástroj sociální integrace. Upozorňování a zvýznamňování genderovaných vztahů připomíná "důležitost" genderových konstrukcí ve vzájemných interakcích nejen mezi aktéry a aktérkami, ale může docházet k podporování celkové genderovanosti prostoru předškolních vzdělávacích institucí, což vytváří hierarchizaci a vymezuje identity na úkor individuálních osobnostních charakteristik. Tímto má MŠ silný vliv na utváření osobnosti a je významným činitelem v utváření genderové identity.

Každé kurikulum obsahuje explicitní, oficiální, vyslovené a implicitní, neoficiální, nevyslovená, skrytá, tajná pravidla (Kaščák, Filagová, 2007). Součástí předškolního vzdělávání jsou explicitní a implicitní pravidla a aparát, který privileguje jedny nad druhými. Institucionální pravidla jsou sepsána, anebo jsou skrytá, a přesto svým způsobem vyslovená (Foucault, 2000). Ta jsou vybírána na základě dostupného vědění (Gaine, George, 1999). Proto pokud je součástí explicitního kurikula sepsání vzdělávacího obsahu, pak patří mezi implicitní kurikulum např. prostorové uspořádání tříd. Do jaké míry je GR skutečně prosazována lze sledovat až v konkrétním vzdělávacím zařízení, během výuky nebo přímo snahou začlenit principy GR do psaných pravidel vzdělávání.

Kaščák a Filagová tvrdí, že implicitní, skryté vzdělávací kurikulum představuje určitý scénář, jehož systematické působení může být záměrné i nevědomé, ale významné pro ty, kteří jsou účastni na výchovném procesu. Poselství, které skryté kurikulum nabízí, nemusí vždy vyplývat ze záměrné výuky, ale spíše ze společenských očekávání, která se ve vzdělávacích institucích prosazují a bývají vesměs považována za pozitivní výstupy (Kaščák, Filagová, 2007). Tuto představu potvrzuje Čábalová když chápe školní prostředí jako místo záměrného výchovného a vzdělávacího působení, které umožňuje také nezáměrný osobnostní rozvoj. Předpokládá, že ve školách dochází k rozvoji osobností dětí pomocí různých výchovně vzdělávacích prostředků (Čábalová, 2011). Proto je důležité sledovat, jaké výchovné prostředky jsou používány, jakou hierarchickou strukturu má prostředí, jaké poselství se tím předává, jak probíhá vzájemná komunikace a jaký to má vliv na utváření genderových vztahů. Genderové nerovnosti ve vzdělávání by měly být reflektovány.

Skryté kurikulum není snadné identifikovat, tedy lokalizovat a poznat jeho působení a důsledky. Jeho fungování je víceméně tajné a neviditelné, přestože pojem kurikulum s sebou nese cosi plánovaného a závazného, vymezeného a platného. Přesto jsou vzdělávací instituce⁵ prostorem, kde je fungování skrytého kurikula velmi komplexní. Kaščák a Filagová označují školní instituce za prostor vytvářející *prvotní obraz širší společnosti, se kterým je dítě konfrontované a který je pro něj úplně nový, místy až ohromující* (Kaščák, Filagová, 2007:100). Domnívám se, že opomíjejí genderovou socializaci, se kterou se většina dětí setkala již prostřednictvím rodinné socializace. Nelze považovat kurikulum vzdělávacích institucí za něco naprosto neočekávaného, přelomového a nového pro myšlení dítěte, jelikož s mnohými vědomostmi či znalostmi se setkalo již dříve – s fungováním genderového řádu. Vzdělávací instituce mohou jejich genderové představy potvrzovat, nikoli je ohromovat či překvapovat. Naopak, někteří jedinci se mohou cítit jistě a bezpečně, pokud se v tomto řádu orientují. Přesto – všichni nejsme vystaveni rovnocennému normativnímu prostředí v rodině ani ve vzdělávacích institucích. Procesy zvýhodňování a znevýhodňování se odehrávají prostřednictvím rozličných výchovně vzdělávacích strategií, taktik a opatření. Pro GR z toho vyplývá, že by se měla stát významnou součástí vzdělávacího procesu, přesto vliv genderového řádu tuto rovnost potlačuje.

⁵ Kaščák a Filagová (2007) hovoří o školách, nikoli vzdělávacích institucích obecně.

2.3 Formální (oficiální) hledisko vzdělávání

Tato kapitola se zaměřuje na kurikulární legislativu českého vzdělávacího systému, resp. na jeho genderový potenciál. Směrodatné státní kurikulární a školsko-politické dokumenty mají autoritativní povahu – ukazují, co má být v českém vzdělávání považováno za důležité a významné. Absence určitých témat má tedy také výpovědní hodnotu – může to znamenat, že daná oblast není alarmující nebo že je považovaná za samozřejmou. Proto je mým cílem představit výskyt či absence genderové perspektivy v těchto dokumentech, jelikož ty jsou zásadní v nastavování pravidel školského vzdělávání. Zjišťuji, jak je český vzdělávací systém nasměrován ke vztahové analytické kategorii gender a nakolik je tento koncept pro české školství na úrovni předškolního vzdělávání důležitý.

2.3.1 Kurikulární a školsko-politické dokumenty – genderový potenciál RVP PV

Resort Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) se nejdůležitěji podílí na správě školství České republiky (ČR). MŠMT řídí a schvaluje kurikulární dokumenty, které jsou směrodatné pro český vzdělávací systém. Z toho důvodu by měla být činnost MŠMT kvalitně promyšlená, jelikož vzdělávání je klíčem k dosahování rovnosti občanů a občanek ČR. Kurikulární politika jakožto vládní strategie pro vzdělávání je zformulovaná v Národním programu rozvoje vzdělávání ČR, v tzv. Bílé knize. Spolu se školským zákonem utváří systém dokumentů pro vzdělávání osob ve věku 3-19 let.

Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na státní a školní úrovni. Státní úroveň představuje Národní program vzdělávání (NPV) a Rámcové vzdělávací programy (RVP). Za základě těchto dokumentů mají vzdělávací instituce povinnost vytvářet vlastní školní úroveň – tzv. školní vzdělávací programy (ŠVP). Státní sektor tímto stanovuje pravidla, která je nutno dodržovat, kontroluje vzdělávací zařízení a funguje jako zastřešující autoritativní instituce. Jednotlivá vzdělávací zařízení tak dostávají rastr, normy a pokyny, jak vést vzdělávání dětí a studujících, jelikož diskuze nad organizací výuky ve všech vzdělávacích zařízeních by měla vycházet z těchto dokumentů. Jelikož je povinností dodržovat zásady platné v RVP, nemají vzdělávací zařízení možnost vést výuku naprosto odlišným způsobem. Kombinace státní a školní úrovně by tak mohla podněcovat vzdělávací systém k jednotnému přístupu. I. Smetáčková však upozorňuje, že navzdory tomuto spojení existuje výrazná nejednotnost ve vzdělávání. Podle ní jsou vzdělávací

zařízení velmi autonomní i přes jednotné RVP. Tyto instituce podléhají svým zřizovatelům, což může vést např. k riziku efektu skleněného výtahu z důvodu nerespektování genderové vyrovnanosti v pedagogickém zastoupení, volbě činností nebo struktuře rozpočtu předškolního zařízení. Tato liberální tendence ve vzdělávání může vést k hierarchizaci vzdělávacích institucí na základě poskytování finančních prostředků jejich zřizovateli, kraji či obcemi. Tato zařízení mohou poskytovat různou kvalitu a směřovat děti různými směry podle rozhodnutí obecního či krajského zastupitelstva (Smetáčková, 2008). Liberální trend (viz Příloha č. 1) může být velmi přitažlivý, protože rodiče si mohou vybrat z různých typů MŠ. I. Smetáčková (2008) ale připomíná, že velká část rodičů nedisponuje takovými časovými, intelektovými a sociálními zdroji, aby skutečně mohli provést plnohodnotnou volbu školy pro své děti, což prohlubuje sociální nerovnosti. Nejednotnost výchovy a vzdělávání na úrovni MŠ může vést k rozdílným schopnostem a dovednostem při následném vstupu na ZŠ.

Státní strategické a koncepční dokumenty umožňují ukázat, jaká je míra systémové podpory předškolním zařízením vůči genderovým tématům, jaké jsou očekávané schopnosti pedagogického sboru včetně odborného vedení českých MŠ nebo jak jsou diskutována práva dítěte ve výchově a vzdělávání. Prostřednictvím analýzy sleduji míru předpokládané genderové citlivosti v resortu školství. Na internetovém webu deklaruje MŠMT, že se jeho koncepce zasazuje o rovnost příležitostí pro muže a ženy, což pokládá za základní princip demokratických společností. Doslova se zde píše, že usiluje o prosazování (...) *rovnost(i) občanů bez ohledu na pohlaví (...) odstranění všech forem diskriminace žen (...)* a řešení otázek *rovných příležitostí pro muže a ženy ve všech sférách a na všech úrovních společnosti* (MŠMT)⁶. Avšak již v tomto základním představení genderové strategie MŠMT shledávám nedostatečnou citlivost k genderovému jazyku – používání generického maskulina ve výrazu občané, nepřesné slovní spojení vážící se k "pohlaví" místo k gender nebo diskutování diskriminace žen a opomenutí diskriminace mužů. Tyto postřehy mě nutí pochybovat o snaze resortu posilovat rovné příležitosti mužů a žen a o jejich genderových znalostech.

V textu níže nabízím genderovou analýzu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV), směrodatného kurikulárního dokumentu pro předškolní vzdělávání. Tento dokument tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu ŠVP všech oborů vzdělávání. RVP stanovují zásady a normy, zavazují k určitým pravidlům, kladou

⁶ <http://www.msmt.cz/ministerstvo/rovne-prilezitosti>

podmínky školním a předškolním zařízením. Dokumenty RVP upravují a upřesňují vztahy mezi dětmi, studujícími, vyučujícími a vedením vzdělávacích zařízení. Dokument v podstatě střeží všechny vzdělávací stupně, je autoritou, kterou se musí řídit každá vzdělávací činnost. Vzhledem k tomu, že se MŠMT zavazuje k rovnosti ve všech sférách a úrovních společnosti, dalo by se očekávat, že součástí pravidel RVP bude GR.

RVP PV z roku 2004 vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla společně závazná pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Mezi jeho hlavní principy, které formuluje, patří důsledné a specifické uznání vývoje dětí s důrazem na individualizaci dítěte. Zároveň mají MŠ poskytovat srovnatelné vzdělávání, přičemž mohou zahrnout vlastní vzdělávací koncepce. Pokud čtu formulace RVP PV prostřednictvím genderové optiky, vnímám různé směry, kterými by se čtenář/ka mohl/a ubírat při interpretaci jeho principů. Jednak se zamýšlím nad tím, jakými způsoby lze interpretovat *přirozená vývojová specifika (...), vzdělávání (...) v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb, (...) vytváření základů klíčových kompetencí* (RVP PV, 2004: 6) Domnívám se, že snaha o respektování individuálních potřeb může být lidmi využívajícími informace v dokumentu chápána z poněkud esencialistického a polarizujícího hlediska. Např. v tom smyslu, že chlapci a dívky se od "přírody" vyvíjí jiným tempem či směrem, a proto je důležité v nich tyto "přirozené" odlišnosti podporovat. Na druhou stranu právě artikulace požadavku vzdělávání v rozsahu individuálních možností a potřeb může vést k rozbití polarizované představy. Zaměření se na odlišnosti by mohlo vést k rozpadu představy o rozdílnosti. Pokud by byli všichni velmi rozdílní, pak nelze škatulkovat do skupin z důvodu neexistence dělicího principu. V tomto ohledu zde lze spatřit artikulaci rovnosti v odlišnosti. Lidé jsou stejní v tom, jak velmi jsou rozdílní. V tomto ohledu tedy principy RVP PV nekladou explicitní důraz na genderové kategorie, nýbrž je implicitně sdělují.

Dokument RVP PV se zmiňuje o cílech předškolního vzdělávání: (...) *aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání, umožňující mu se snáze a spolehlivěji uplatnit ve společnosti znalostí* (RVP PV, 2004: 7). Co konkrétně patří mezi spolehlivé uplatnění ve společnosti znalostí? A jak může být dětem prezentováno snadné uplatnění ve společnosti? Dokument je uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí: *Dítě a jeho tělo (biologické), Dítě a jeho psychika (psychologické), Dítě a ten druhý (interpersonální), Dítě a svět (sociálně-kulturní), Dítě a společnost (environmentální)* (taktéž: 15-31), dle kterých jednotlivá předškolní vzdělávací zařízení realizují vlastní programové dokumenty – ŠVP. Podle RVP

PV musí usilovat o dosažení cílů (záměrů vzdělávání) jako je *rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání; osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost; získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí*. (taktéž: 11). V tomto ohledu chápu jako rozporuplný požadavek *osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost*, protože společnost je založena např. na genderových vztazích. Bez hlubšího pochopení genderu a významů, které se k tomuto pojmu vážou, může snaha vyústit v učení hodnot založených na společenských nerovnostech. Mezi klíčovými kompetencemi (výstupy) RVP PV je např. požadavek *kompetence komunikativní; sociální a personální; činnostní a občanské* (taktéž: 12). Přesto si lze pod těmito pojmy představovat různorodé významy, např. *komunikační kompetence* může svádět u dívek k zdůrazňování zájmu v péči o druhé a u chlapců k technickým předmětům. Tento poměrně liberální přístup – možnost výběru vzdělávací oblasti – s sebou může přinášet negativa, pokud vyučující nereflektují genderovou problematiku (ať vědomě, či nevědomě), když dětem předávají znalosti týkající se společnosti.

Ve formulaci RVP PV lze spatřit snahu o GRV, a to jak o citlivé vzdělávání (důraz je kladen na vývojová specifika), tak o genderově rovné (nedůraz na genderovou příslušnost). Gender je v RVP PV implicitně zmíněn. V předpokládaných dosažitelných klíčových kompetencích je popisováno, že dítě si má *všímat souvislostí a experimentovat*. Současně je zde řečeno, že má získanou zkušenost *uplatňovat v praktických situacích*. Vysvětluje se, že dítě má být *informováno o rozmanitostech a proměnách*, ale zároveň se má *orientovat v řádu a dění v prostředí, ve kterém žije*. Jeho učení má být *spontánní, ale i vědomé*, má využívat *dosavadních zkušeností, fantazii a představivost, napodobovat mezilidské vztahy a chování, dodržovat dohodnutá a pochopená pravidla a přizpůsobit se jim*. Existují zde také požadavky rovnosti, *uvědomování si vlastních práv i práv druhých, respektování toho, že všichni lidé mají stejnou hodnotu* (RVP PV, 2004: 12-31). Rovnost tak je zasazena v jednotných vzdělávacích oblastech. Implicitně lze v RVP PV najít snahu o budování GR a odmítnutí vztahových nerovností s odkazem na genderové stereotypy. Přesto se v dokumentu explicitní zmínka o GR nenachází. Pravděpodobně autoři/ky RVP PV nepovažovali pojem GR za významný, přestože kladli důraz na rovnost. Nelze tedy přímo hovořit o neexistenci genderové optiky. V RVP jsou obecnější formulace o dětech a stereotypch, takže při dobré vůli se může GR považovat za součást RVP. Formulace se zaměřují na podporu dětí při rozvíjení jejich individuálních schopností a dovedností.

Genderová terminologie není v RVP PV zastoupena, ačkoli by v předškolních institucích měla mít právoplatné místo. Dokument využívá biologický diskurz, pracuje

s pojmem pohlaví. Není-li zviditelnění genderové problematiky na státní úrovni dostatečné, pak nelze očekávat genderové znalosti na úrovni škol a předškolních zařízení. Individuální rozhodnutí jednotlivých vzdělávacích institucí tak závisí na přístupu zřizovatele, vedení či vyučujících. Dokument je nesměřuje k genderovým znalostem a jejich aplikaci ve výuce.

2.3.2 Genderová segregace a feminizace na úrovni předškolního vzdělávání

Účast mužů a žen v pozici vyučujících ve vzdělávacím systému ČR není rovná. V předškolním vzdělávání výrazně převažují ženy. Genderové statistiky potvrzují, že muži se jako učitelé v MŠ téměř nevyskytují (Ženy a muži v datech, 2014). Podle statistických údajů za rok 2013/2014 v MŠ vyučuje 99,5 % žen a pouhých 0,5 % mužů. Toto číslo v českém prostředí nepřekvapuje. Od roku 2010 nestoupl počet vyučujících mužů na této úrovni vzdělávání ani o celé procento (Zaostřeno na muže a ženy, 2015). Také ve srovnání s ostatními evropskými statistikami tento nepoměr alarmující. Učitelství na nejnižším stupni je silně feminizovanou profesí (Eurydice, 2010). Genderová nerovnost je dána vysokým podílem vyučujících žen na nejnižším, primárním a nižším sekundárním vzdělávání, kdežto v pozici vyučujících terciálního vzdělávání dominují muži.

Genderovou segregaci v předškolním vzdělávání považují za součást skrytého kurikula. Tato oblast vzdělávání se vyznačuje jak horizontální, tak vertikální segregací trhu práce (Ženy a muži v datech, 2014). Lze sledovat vysokou koncentraci žen v tomto specifickém sektoru, jak na vedoucích, tak zaměstnaneckých pozicích. Hierarchie je genderovaná ve prospěch zastoupení žen – konkrétně v odpovědnosti za péči o děti předškolního věku.

Finanční ohodnocení a další zaměstnanecké odměny jsou také významné. Údaje ze školských statistik o průměrném platu na jednotlivých stupních škol ukazují, že zaměstnanci/kyně v MŠ jsou průměrně nejhůře finančně ohodnoceni/é oproti ostatním stupňům vzdělávání. Statistiky MŠMT uvádějí, že platy vyučujících v MŠ jsou v rozmezí 20-23 tisíc Kč hrubého měsíčně, přičemž s délkou praxe roste jejich platové ohodnocení. Na řídicí pozici je plat vyšší, dosahuje až k 34 tisícům Kč (MŠMT, 2014).

Jedním z důvodů tak vysokého rozdílu v zastoupení mužů a žen v předškolních zařízeních by mohla být volba pedagogického oboru zejména ženami. Podle statistik ženy převažují ve studiu pedagogického oboru (81,4 %), avšak zdaleka ne v tak

nekompromisním procentu jako absentují muži na úrovni předškolního vzdělávání (0,5 %) a na prvním stupni vzdělávání (Zaostřeno na muže a ženy, 2015). Zásadním důvodem těchto nerovností je samo společenské smýšlení o mužích a ženách. Naše společnost vnímá ženy v charakteristikách péče o druhé a v otevřeném vyjadřování emocí (Pavlík, 2007). Oblast školního vzdělávání tak může prohlubovat představy o ženskosti a mužskosti jakožto zcela odlišných entitách (Kynčlová, 2008), zejména pak v předškolních institucích. Tento jev vytváří neviditelnou bariéru. Nemyslím si, že by se jednalo přímo o tzv. skleněný strop, kterým se obvykle argumentuje v případě profesních bariér u žen (Ženy a muži v datech, 2014). Nicméně v předškolním vzdělávání mohou postoje, předpoklady a hodnoty bránit posílení pozic mužů v jejich účasti na předškolní péči. Problém feminizace učitelství na úrovni předškolního vzdělávání může vyplývat ze zarytých představ o ženách jako pečovatelkách, jejichž role údajně spadá do rodinné sféry, nebo o mužích, kteří jsou vnímáni jako racionální autority s nadhledem.

Udržování stereotypních představ o mužích a ženách lze analyzovat historicko-kulturně. Podle M. Lenderové je v rámci evropského kontextu předškolní vzdělávání spojováno s ženami, jelikož jejich hlavním společenským posláním bylo rodit děti a pečovat o domácnost. Během 1. světové války byly ženy "tlačeny do mužských oborů", ale muži se ženským aktivitám (filantropii, ošetřování...) bránili. Když se muž věnoval ženskému povolání, ponižoval se tím. V průběhu 20. století se začaly objevovat první výchovné instituce, školky a jesle a logicky ženy se staly těmi, které pečovaly (Lenderová, 1999). Historicky se tak budovala asociace mezi ženstvím a péčí o druhé, pečovatelstvím a podhodnocováním této aktivity. S. Štech (2003) tvrdí, že z hlediska sociálního uznání profese platí, že práce, kterou obvykle vykonávají ženy, je do značné míry vnímána jako komplement k mateřské a rodičovské roli. Možná také proto bývají muži v přístupu k povolání v MŠ znevýhodňováni stereotypními argumenty podporujícími bližší vztah žen k mateřství. Nicméně Kaščák a Filagová si povšimli, že samotné označení předškolního zařízení jako "mateřské školy" naznačuje spojitost s mateřstvím (Kaščák, Filagová, 2007). To jistě působí na smýšlení, kdo by měl být v instituci zastoupen: matka – žena. Takové jazykové označení má podporuje institucionálně zakotvenou genderovanou představu, kdo je kompetentní k výchově dětí.

Převažující zastoupení žen v MŠ může vytvářet pocit, že "sem muži nepatří". Z důvodu feminizace této instituce se k mužům pracujícím v předškolním zařízení může vázat charakteristika slabosti, nemožnosti a necílevědomosti, čímž se mohou stát až terčem posměchu. V opačném může distance mezi muži a malými dětmi souviset s přiřazováním významu maskulinitě. Domnívám se, že právě zájem mužů o práci v MŠ může pozvednout

hodnotu a uznání těchto zařízení. Přece jen platí – s příchodem mužů roste prestiž i ohodnocení. Právě vyšší mzdy mohou být impulzem k narovnání poměru žen a mužů v MŠ. Pokud je považována finanční kompetence jako břemeno mužství, pak muži nízkým platem symbolicky neplní mužskou roli. Nízké platové ohodnocení v MŠ může být nedostatečným impulzem pro vyučující, jak pro muže, tak pro ženy. Navýšením mezd by se mohlo dosáhnout GR v zastoupení počtu žen i mužů. A děti by měly pečující vzory jak ze strany žen, tak mužů. Problém feminizace by byl zmírněn, stejně jako stereotypní vnímání pečovatelsví jakožto domény žen.

2.3.3 Implementace genderové rovnosti do předškolního vzdělávání

Zahraniční publikace Eurydice (2010) upozorňuje, že země, které zohledňují genderové hledisko, provádí různé národní strategie k podpoře GR ve vzdělávání. Kupříkladu školské zákony mohou řešit genderové aspekty ve vzdělávání účinnějším způsobem než právní předpisy, které nejsou přímo zaměřeny na oblast vzdělávání. V ČR je podle školského zákona jednou ze zásad rovný přístup *(..) ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení (..)* (Školský zákon, 2016: § 2a). Přesto GR ve školsko-politických dokumentech mnohdy absentuje. Z toho důvodu by se měla přijmout taková opatření, která by vedla k desegregaci trhu práce, tedy k odstranění horizontální a vertikální segregace na pracovním trhu. Integrace GR by se měla stát politickou agendou, jelikož nerovnost s sebou přináší řadu negativních společenských důsledků: ženy jsou častěji ohroženy chudobou, stávají se oběťmi násilí, přisuzuje se jim více rodinných povinností. Ačkoli tvoří většinu studujících na univerzitách, jsou nedostatečně zastoupeny na rozhodovacích pozicích a jejich platy jsou v průměru nižší (Evropská komise, 2009a in Eurydice 2010). V publikaci Eurydice (2010) se uvádí, že *(..) vzdělávání nelze považovat za hlavní nástroj vytváření rovných příležitostí, protože společnost jako celek neposkytuje rovné příležitosti (...). Vzdělávání však poskytuje důležitý socializační kontext (...)* (Eurydice, 2010: 32).

Je nezbytné reflektovat problémy vznikající z přehlížení či posilování genderových stereotypů a nerovností již v předškolním vzdělávání, kdy se dítě dostává do pravidelného kontaktu s ostatními dětmi i dospělými a poznává, jak fungují společenské vztahy a jakou pozici v nich zastává. To by nemělo být vedeno genderovými nerovnostmi v sebepojetí a v pojetí druhých.

Příklady politik a strategií zahraničních školských systémů prosazující GR ukazují (Eurydice, 2010), že téměř všechny evropské země mají ustanovení o rovnosti uvedena v ústavě a ve specifických právních předpisech:

Na základě organizace a okruhu působnosti těchto právních rámců ve vzdělávání můžeme rozlišit tři modely právní úpravy: obecné rovné zacházení a rovné příležitosti, rovné zacházení a rovné příležitosti ve vzdělávání a konečně genderovou rovnost ve vzdělávání. Z organizačního hlediska ukazují tyto modely míru, do jaké jsou koncepce genderové rovnosti zakotveny v právních rámcích (Eurydice, 2010: 46).

Například na Maltě, v Rakousku, ve Finsku a Lichtenštejnsku je GR důležitou obecnou zásadou povinného vzdělávacího programu, není artikulována jako pouhý cíl. Ve Švédsku a Norsku je základní cíl GR zformulován v hlavních školských právních předpisech a rovněž ve všech vzdělávacích programech od předškolního až po vyšší vzdělávání. Ve Finsku ukládá zákon o GR vzdělávacím institucím od sekundární úrovně povinnost vypracovat plán rovnosti na konkrétní škole. Ve Švédsku musí poskytovatelé vzdělávání zavádět politiku rovného zacházení, jinak jim hrozí pokuta. Ve Spojeném království zákon stanovuje všem veřejným orgánům (včetně vládních resortů, orgánů místní správy a škol) povinnost podporovat rovnost příležitostí mezi muži a ženami (Eurydice, 2010: 48-50). Z toho vyplývá, že většina evropských zemí se genderovými nerovnostmi ve vzdělávání zabývá, přestože se různí rozsahem právních a politických rámců.

Podle *Stínové zprávy o stavu genderové rovnosti z roku 2015* (Smetáčková, 2015) vykazuje současné české školství několik výrazných slabin z hlediska prosazování GR. I. Smetáčková objasňuje, že GR ve vzdělávání není vnímána jako významná politická hodnota a princip. MŠMT pojímá agendu formalisticky, čímž se stává školská politika GR nesystematickou a nekonzistentní jak na národní, tak regionální úrovni. I. Smetáčková tvrdí, že v klíčových dokumentech MŠMT není GR věnována pozornost, což je důsledkem toho, že vzdělávací instituce nejsou podporovány v prosazování GR co do obsahu a procesu výuky. Jako problém lze v také označit nedostatek výzev, projektů a výzkumů, které by prosazovaly tento druh rovnosti ve vzdělávání z iniciativy MŠMT, který ani nevyužívá jejich výsledky (Smetáčková, 2015).

Na prosazování GR v českém školství se podílí zejména akademická obec ve spolupráci s neziskovým sektorem (Gender Studies, Fórum 50%, proFem, Nesehnutí, Žába na prameni atd.). Vytvářejí projekty, které si kladou za cíl posílit reflektování a aktivní

odstraňování genderových stereotypů a z nich vyplývajících společenských nerovností. Spoluprací akademiků/ček a neziskového sektoru vznikají velmi zajímavé projekty. Jedním z nich je v *Příručka pro genderově citlivé vedení škol* od I. Smetáčkové z roku 2007, která vznikla v rámci projektu Prolomit vlny realizovaného od roku 2005 organizací Otevřená společnost, o.p.s. Projekt si kladl za cíl zlepšit genderovou citlivost na českých školách a podpořit rovné příležitosti dětí, žactva, studujících a vedení škol. Podle realizátorů a realizátorek projektu (Smetáčková, 2007) by genderově rovná škola musela plnit určité zásady, které, ačkoli jsou založeny na implementaci pozitivní změny, je obtížné na školách prosazovat prakticky. Priority a požadavky genderově rovné školy jsou velmi pestré a týkají se všech subjektů.

GRV bych rozhodně uvítala v předškolním vzdělávání a na prvním stupni základních škol, kdy jsou děti ještě velmi přístupné "novým" tématům či znalostem a vytváří si představu o světě, který je obklopuje. Domnívám se, že vláda ČR a MŠMT by mohly přijmout tuto variantu, jelikož se jedná o prosazování rovných příležitostí žen a mužů ve školství, což veřejně deklarují. Řešením by mohlo být prohloubení informovanosti prostřednictvím seminářů pro vyučující a vedení škol, jejichž podmínkou by byla nejen bezplatnost, ale také povinná účast. Současně by měla být koncepce genderově rovného vzdělávání explicitně zakotvena v RVP PV a pro rámcový program pro první stupeň. Cílem by bylo dosažení genderových znalostí již u dětí předškolního věku. V ideálním případě by bylo vhodné zavést výuku genderové problematiky i na vyšších vzdělávacích stupních.

V teoretické části jsem se snažila ukázat, jak nesnadné je reflektovat fungování genderového řádu obecně. V případě vzdělávání dětí je však nutné se touto problematikou zabývat, aby děti v prostředí MŠ mohly rozvíjet svůj potenciál nehledě na genderové kategorie. Ve vlastním výzkumu se proto věnuji tomu, jak jsou v prostředí MŠ konstruovány genderové kategorie.

3 EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část práce obsahuje metodologii výzkumu, ve které přibližuji feministické principy, nastiňuji výzkumné postupy, čímž jsem chtěla docílit toho, aby byl výzkum průhlednější. Dále se tato část skládá z popisu tematické analýzy a z prezentace výsledků. Práci ukončuji diskuzí výsledků a závěrem.

3.1 Metodologie výzkumu

Kapitola se zaměřuje na utváření metodologie jakožto důležitého procesu ve výzkumu. V této kapitole vysvětluji své postupy při tvorbě badatelské práce, přiznávám své osobní postoje a názory vůči výzkumu. Představuji pozici, kterou zaujímám, jelikož si uvědomuji, že subjektivní hledisko je faktorem, který ovlivňuje metodologii. Důvodem, proč přiznávám úskalí výzkumu, je snaha ukázat, jak se měnil můj vztah jakožto badatelky k výzkumné činnosti, jak mě ovlivňovaly zvolené postupy práce a do jaké míry mě formovaly odpovědi informantek a celková atmosféra v průběhu bádání. Reflexi vlastní pozice v průběhu výzkumné práce považují feminističtí autoři a autorky (např. Ferber, 1993; Guba, Lincoln, 1994; Ramazanoglu, 2004) za významný krok ve zpracovávání badatelské práce.

3.1.1 Paradigmatické uchopení

Paradigma je podle Guby a Lincoln (1994) souborem určitých teorií, východisek a předpokladů, které utváří pohled na svět a zakotvují tak poznávající v perspektivně základních "pravd". V této práci jsem se řídila paradigmatickým kritické teorie a konstruktivismu, respektive jejich kombinací, jelikož ta vytváří určitý rámec myšlení, perspektivu a pravidla, která jsou mi blízká. Má pozice se vztahuje ke kritickému čtení a pochopení re-konstrukcí, které se nabízejí. Uvědomuji si, že myšlení lidí jako sociálních aktérů/ek se utváří v čase a prostoru, a tak se mění také jejich subjektivita. Jsem si vědoma, že do mé práce určitým způsobem zasahuje pozitivismus z pozice participujících, kteří mohou svá sdělení považovat za objektivní. Vymanit se z objektivního porozumění reality je do jisté míry nesnadný úkol, avšak v pozici badatelky bych toho měla být schopna. Proto v této práci usiluji o analytické rekonstrukce a odmítnutí objektivitu jakožto něčeho "pravdivého". Opírám se rovněž o perspektivu kritické teorie, jelikož ta klade důraz na

poznávání zprostředkovaných hodnot. Paradigma kritické teorie je ve své ontologii zaměřeno na hodnotové zatížení reality: *faktická realita je utvářena sociálními, politickými, kulturními, ekonomickými, etnickými a genderovými hodnotami, které se mění v čase* (Guba, Lincoln, 1994 : 109, překlad autorky). Metodologie kritické teorie musí být značně dialektická – zacílená na neustálou diskuzi. Podobný postup se vyskytuje také v konstruktivistickém paradigmatu. Poznávání konstrukcí musí být uchopováno hermeneuticky, aby docházelo ke specifikaci jednotlivých konstruktů, které vytváří lidé při smýšlení o realitě (tamtéž). Hermeneutický postoj podle filosofa H. G. Gadamera přináší otevřenost vědomí vůči novým podnětům, přičemž dochází k uvědomování si svých názorů a předsudků (Gadamer, 1994). Kritická teorie a konstruktivismus upozorňují především na historické a strukturální přeměny pojmů, které bývají interpretovány jako "přirozené", přičemž jejich významy jsou ovlivněny tím, jak jsou uchopovány (Guba, Lincoln, 1994).

Považuji za důležité uvědomovat si významové zatížení sdělení ze strany výzkumného souboru. Participující mohou tato zatížení explicitně vnímat, ovšem mohou je vnímat jen implicitně a přitom explicitně tuto představu odmítat, protože se o takových jevech nehovoří nebo mohou mít jiné důvody. Tímto může docházet k určitému konstruování reality, která je však považována za faktickou, stabilní a neměnnou. Z toho důvodu považuji za vhodné přihlásit se právě k pojetí kritické teorie, využívat přitom prvky konstruktivistického paradigmatu. Mým cílem bylo objektivitu reflektovat, provést kritické zhodnocení a snažit se pochopit či nastínit konstrukční významy, které mohou být považovány za stabilní, skutečné či přirozené.

3.1.2 Feministický přístup

Svou pozicí a osobnostním přístupem k tématu odkrývám otázky, které si kladou feministické přístupy. Odkazuji se k popisu Ramazoglu (2004) o podobě feministické pozice, jelikož se zabývám tím, jaké sociální a politické dění se v MŠ vytváří. Zkoumám, v čem nebo v jakých tématech lze nacházet předpoklady o přirozenosti, jaké významy a zkušenosti se odehrávají v deklarované sociální realitě MŠ. Kriticky reflektuji autoritativní prohlášení, která se vztahují k předškolnímu vzdělávání, potažmo k učitelské profesi. Zajímám se, jakými způsoby dochází k produkci vědění, přičemž považuji tuto produkci, respektive určitá prohlášení, za odpovědná, jelikož právě ta vědění vytváří a reprodukuje. Navíc MŠ jsou prostorem, jehož primární funkcí je předávání vědění. Přesto zastávám

stanovisko, že vztah mezi autorizovaným poznáním a každodenní zkušeností může být konfliktní. Snažím se kriticky nahlížet na to, co je považováno za autoritativní poznání a vědění, které může utvářet hierarchii nebo dokonce podporovat nerovné vztahy ve společnosti.

3.1.3 Téma, výzkumné otázky a cíle

Tématem výzkumné práce je stav a uchopení GR v předškolním vzdělávání. Zaměřuji se na znalosti a postoje vedení MŠ, na významy, které přikládají předškolnímu kurikulu a fungování dětského kolektivu, a to zejména z perspektivy genderu. Na mém výzkumu participovaly pouze ženy. Z tohoto hlediska je mé bádání založeno na feministickém kvalitativním přístupu – zkoumám souvislosti mezi genderem a předškolní péčí z pohledu žen ve vedení MŠ. Abych mohla zjišťovat, jak vedení hovoří o principech, které rámuje každodenní výuku, nebo jaké souvislosti přikládají ženy ve vedení MŠ genderovým tématům, obrátila jsem se s tímto výzkumným zájmem právě na vedení MŠ. Výsledky mé práce jsou jistě podmíněné tím, koho zkoumám, na co zaměřuji svou pozornost, s kým vedu výzkum. Mým cílem bylo zjistit, respektive identifikovat a reflektovat názory a postoje osob ve vedení MŠ na české předškolní vzdělávání zejména z genderového hlediska. Zajímaly mě proto konkrétní zkušenosti s fungováním MŠ.

Mým záměrem bylo dozvídat se pomocí předem stanovených témat, jak lidé ve vedení MŠ rozumí genderové dimenzi v českých předškolních zařízeních a zda ji vůbec vnímají jako podstatnou. Zajímaly mě zejména jejich vlastní zkušenosti, ale také názory a postoje ke kurikulárním a dalším školsko-politickým principům a aspektům učitelské profese. Přes explicitní dotazy jsem mimo jiné usilovala o pozdější možnost analýzy implicitní roviny. Cílem mé práce bylo zjišťovat, jak lze konstruovat mocenská hlediska v předškolním vzdělávání, jak je možno chápat identitu aktérů a aktérek, kteří/ré nějakým způsobem vstupují do fungování předškolního vzdělávání. Zajímaly mě souvislosti a asociace, které mohou ovlivňovat pojmání genderových vztahů v MŠ, ale také deklarace genderu ve vztahu ke kurikulu nebo v pojetí učitelské profese. Výzkumné otázky jsem tedy směřovala následujícím způsobem:

Jaká je deklarovaná podoba a jaké jsou způsoby utváření genderových vztahů v prostředí MŠ z pohledu odborného vedení? Na jakých principech je podle vedení MŠ sestaveno předškolní kurikulum? Existují nějaké obecné principy, které vedení MŠ zvýznamňuje nebo

tematizuje obdobnými způsoby? Jaká je dynamika dětského kolektivu i pedagogického sboru a jak se projevuje? Jaké formy, postupy a cíle práce s dětmi volí vedení MŠ? Jak lidé ve vedení MŠ představují svou pozici, jakou roli přikládají pedagogickému sboru, rodičům dětí a dalším aktérům/kám, kteří/ré vstupují do výuky v MŠ? Jaké mocenské vztahy vedení MŠ identifikuje v dětském kolektivu? Existují nějaké významné rozdíly v nahlížení na předškolní vzdělávání, potažmo na genderové vztahy v běžných a alternativních MŠ? Mým cílem bylo zjišťovat, jaké zkušenosti ovlivňují porozumění genderové tematiky v předškolním vzdělávání, jakým způsobem ji lidé v odborném vedení MŠ reflektují a v čem vidí její smysl.

Ze struktury výzkumných otázek je snad patrná snaha o identifikaci obecných principů, které prosazuje vedení MŠ. Výzkumné otázky sledují deklarovaná prohlášení a dlouhodobé postoje vedení MŠ, nikoli každodenní realitu v prostředí předškolní péče. Tento rámec bádání by vyžadoval jiné strategie, odlišné výzkumné otázky i metodu sběru dat. Proto upozorňuji, že každodenní realita je sice podstatná, nikoli však v tomto výzkumu.

3.1.4 Sběr dat

Pro výzkum jsem zvolila kvalitativní metodologii. Kvalitativní sociologické výzkumy vycházejí z analýzy *velkého množství informací o malém počtu jedinců, přičemž se a priori neredukuje počet proměnných ani vztahy mezi nimi, ale o jejich redukci rozhodují samy zkoumané subjekty* (Dudová, 2010: 364). Při používání této metodologie jsem se v pozici badatelky zajímala, *jak jednotlivci a skupiny nahlíží, chápou a interpretují svět* (Dudová, 2010: 364). Cílem bylo proniknout k významům, které sami/y participující přikládají skutečnosti, ve které jsou situováni/y. Výsledkem je představení optiky participujících, ze které nahlíží na sociální realitu.

Používala jsem metodu rozhovoru jakožto empirický nástroj sloužící k účelům sběru relevantních dat s ohledem na artikulaci výzkumných otázek. Rozhovor slouží ke zvýznamňování sociálního chování prostřednictvím vzájemné komunikace. Přesto je nutné rozlišovat typy rozhovoru. Rozhovor může být strukturovaný, polostrukturovaný či nestrukturovaný. Struktura však brání volnému toku řeči. Strukturované rozhovory se podle sociologa Kaufmanna i feministické autorky Reinharz ukazují jako málo efektivní, jelikož neposkytují dotazovaným dostatek svobody se vyjádřit (Kaufmann, 2010;

Reinharz, 1992). V opačném případě poskytuje nestrukturovaný rozhovor někdy až příliš velkou možnost projevu. Já jsem však potřebovala vést takové rozhovory, abych získala odpovědi na určitá témata v rozsahu, který bude určovat samotná informantka, ačkoliv já v pozici badatelky vedu "melodii rozhovoru", jednotlivé "tóny" znějí od informantek. Proto jsem si zvolila metodu polostrukturovaného rozhovoru. Informantky v něm badatelku vedou, naznačují, co považují ony za důležité, co je potřeba rozvést a diskutovat. Badatelka rozhovor usměrňuje, aby nedošlo k odklonu od stanovené tematiky. Všechny aktérky by měly mít příležitost vyjádřit se ke stejným tématům. To by mi neposkytlo pozorování terénu, obsahová analýza ani jiné metody sběru dat, než právě polostrukturovaný rozhovor. Během rozhovoru informantky konstruovaly způsoby a představovaly vlastní pozice k určitým tematickým oblastem (viz Příloha č. 2). Témata byla následující: základní profesní údaje, předškolní pedagogika a hlavní pedagogické dokumenty, genderové pojetí prostoru a dynamiky dětského kolektivu, rovnost ve školství, složení pedagogického sboru a na závěr otevřená otázka. Postupným dotazováním se na tato témata bylo možné zaznamenávat, jakým způsobem ženy hovoří o principech, které každodenní výuku rámuje, přestože tyto principy nemusí být přenášeny do výuky a výuka se jim může dokonce přičít. Ženy ve vedení mohly dokonce v řeči akcentovat jiné principy, než jaké pak reálně prosazují. Metoda polostrukturovaného rozhovoru mi poskytla mnohá zjištění, která objasňují, jak určité zkušenosti podmiňují interpretaci reality, jak široký význam má subjektivita a co informantky považují za důležité napříč stanovenými tématy. Jejich výpovědi byly individuální, aktérky nehovořily za ostatní vyučující, kteří/ré by mohli/y na probíraná témata nahlížet jinou optikou.

Témata, která byla diskutována během rozhovoru, nebývala vždy vnímána jako jednoduchá. Na některé aktérky působilo téma zabývající se vztahy a situacemi, které se odehrávají v dětském kolektivu, jako triviální, postupně však během rozhovoru většina z nich docházela k názoru, že jsou komplikovanější, než se mohou zdát. Podobná stanoviska byla u otázek uspořádání a organizace prostoru v MŠ a pojetí rovnosti. V těchto tématech bývaly informantky obvykle zprvu velmi přesvědčivé, posléze však mnohdy svými prohlášeními odporovaly vlastnímu předchozímu sdělení. Nastávaly tím momenty napětí jak ze strany badatelky, tak aktérky. Naopak otázky, které se týkaly přímo faktických jevů, jako např. reálné složení pedagogického sboru, délka praxe ve vedení nebo znění ŠVP, byly stabilní, ovšem jen do chvíle, než se informantky rozhovořily o tom, jaké další významy mohou tato fakta nést. Bylo tedy velmi důležité pozorně vnímat, jaké souvislosti a významy si k tématům, ať jim velmi blízkým a oblíbeným, či těm, kterým věnovaly

méně pozornosti, přikládají a s čím je asociují. Musela jsem se snažit být maximálně otevřená tomu, co aktérky tematizovaly a jaké vnímaly souvislosti, které bych byt' nepředpokládala. To ostatně vysvětluje Reinharz, když tvrdí, že právě v polostrukturovaných rozhovorech je šance na objevení nových různorodých a neobvyklých informací. Metoda je podpořena řadou podotázek, čímž se rozhovor může vyvinout v zajímavou diskuzi (Reinharz, 1992). Nejčastější podotázky, které jsem pokládala, byly: *Mohla byste mi to přiblížit? Můžete mi, prosím, vysvětlit, co znamená...? Hovořila jste o ..., mohla byste to, prosím, nyní více rozvést? Můžete uvést nějaký příklad? Promiňte, asi tomu úplně nerozumím, mohla byste mi to více přiblížit? Napadá vás, čím by to mohlo být způsobeno?* A mnohé další popisné, zvýznamňující nebo argumentační otázky. A tak lze polostrukturovaný a nestrukturovaný rozhovor považovat za metodu, která napodobuje přirozený rozhovor každodenního života. Lidé mohou reflektovat myšlenky a vyjadřovat své názory. Polostrukturovaným rozhovorem jsem naslouchala, zda lidé, kteří se nacházejí profesně na stejné nebo alespoň velmi podobné pozici, prožívají určitá témata obdobným způsobem, v čem se jejich interpretace, jak o svých zkušenostech hovoří, jaké jim přikládají významy nebo jaké volí strategie v určitých typech situací. To vyžadovalo být maximálně pozornou posluchačkou, schopnou reagovat "v pravou chvíli".

Polostrukturovaný rozhovor v této práci představuje tematické okruhy, které jsou doplněny formulacemi různých podotázek sloužících jako "záchranný kruh" v případě, že by se během rozhovoru "ztratila nit". Používání podobných otázek následně umožnilo snazší analýzu rozhovorů z důvodu přehlednosti. Snaha obsáhnout všechna témata a pomoci informantkám s vyjadřováním pomocí podotázek jsem je dostávala do podobných situací, čímž jsem usilovala o vyrovnané příležitosti ve vyjadřování všech participujících. Kaufmann podotýká, že otázky by měly mít řád, který se uskutečňuje pomocí plynulých přechodů a v logické návaznosti. Za nejdůležitější považuje aktivní zapojení badatele/ky do otázek, aby u participujících docházelo k pocitu, že je o jeho/její odpovědi zájem (Kaufmann, 2010). V případě mých rozhovorů jsem si nepotřebovala připomínat, že mám o vyprávění informantek zájem – můj zájem byl opravdový a zapojení mé osoby ve vyptávání mohlo být o to plynulejší a přirozenější. Současně s Kaufmannem souhlasím, protože logické uspořádání otázek má jistě vliv na celkovou podobu rozhovoru, ač může být úsilí o logickou provázanost poměrně náročným úkolem. Kaufmann dále upozorňuje, že přítomnost badatele/ky by měla být téměř neviditelná – má hovořit daleko méně než dotazovaný/á a nemá do rozhovoru nechat pronikat své emoce a názory. Otázky však nemají být neosobní, to by vzbudilo neosobnost odpovědí. Badatel/ka se tedy zapojuje do

rozhovoru takovou mírou, aby vzbudil/a u dotazované/ho zájem o její/ho odpovědi, ale nevnučuje svou subjektivitu (Kaufmann, 2010). Používala jsem proto techniku aktivního naslouchání, kdy jsem se snažila zasahovat do rozhovoru jen do té míry, pokud bylo nutné usměrnit informantku k tématu. Pokoušela jsem se "zrcadlit" výpovědi informantek, což, předpokládám, působilo na informantky příjemným dojmem. Podle Reinharz se navíc (oproti jiným metodám) uplatňují rovnocenné vztahy, díky nimž mohou respondenti/ky aktivně konstruovat data o svém životě. Badatel/ka se nechce dívat na informátory/ky jako na „poskytovatele/ky dat“. Dotazovaní/é jsou individuality a tak je také musíme vnímat. Důvěra je základem etiky. Výzkumník/ice je posluchač/ka, která má zájem se dozvědět a zjišťovat (Reinharz, 1992). Představu o rovnocennosti vztahu mezi badatelem/kou a participujícími komplikují Guillemin a Gillam (2004). Podle nich existuje tzv. mikroetika mezi výzkumníkem/nicí a zkoumaným/nou. Kdo zkoumá, je vždy tím, kdo zaznamenává zkušenosti, které jsou svým způsobem emocionálně zatížené a osobní. Z toho důvodu se lze přinejmenším odkázat na snahu působit při rozhovoru přátelsky a empaticky v přístupu k participujícím (Reinharz, 1992), jelikož každý rozhovor je výjimečný a nelze jej zopakovat tak, aby dospěl k totožným "výsledkům".

3.1.4.1 Sebereflexe před zahájením rozhovorů

Ještě před započítím sběru dat jsem promýšlela, jaké nástrahy mě a můj výzkumný soubor mohou potkat. Promýšlela jsem, kde by se mohly objevit komplikace či nejasnosti, abych předešla trapným nebo nejasným situacím zavčasu. Bylo pro mě velmi důležité představovat si samotný průběh rozhovorů a reakce osob, které jsem hodlala oslovit. Vlastní imaginace mi pomohla připravit si předem reakce na určité situace. Díky tomu jsem poté během realizace sběru dat byla poměrně klidná. Pomohlo mi to především v tom, že jsem se mohla o to více soustředit na osoby, se kterými vedu rozhovor, zajímat se o jejich výpovědi, nikoli o mé obavy z nezdaru.

Můj první návrh otázek rozhovoru byl poněkud nevhodně strukturovaný. Otázky jsem rozdělila na dílčí témata, přičemž jsem pod témata uváděla příklady výsledků z výzkumů genderové socializace ve vzdělávání. Tento postup jsem považovala za zajímavý, jelikož jsem očekávala, že mi poskytne data týkající se konkrétních názorů na genderovou problematiku ve výuce. Domnívala jsem se, že taková struktura rozhovoru by byla příjemná pro aktéry/ky z MŠ a nevznikly by obavy z mých dotazů, ani z toho, že snad kontrolují jejich znalosti či vedení instituce. Avšak mým cílem nebylo vést dotazované k určitým odpovědím, ale pochopit jejich žitou zkušenost. Opustila jsem tedy strukturu

původních otázek. Nově vytvořené otázky byly naopak příliš striktní, neosobní a přiznávám, že některé z nich vedly ke snaze o objektivní zkoumání reality. Takovéto uchopení výzkumu považují Guba a Lincoln za pozitivistické, jelikož se jedná o snahu hledat pevně daná a ověřitelná fakta (Guba, Lincoln, 1994). V dané situaci by tak mohlo docházet k manipulaci z mé strany, jelikož by se participující mohli snažit projevovat a odpovídat tak, aby prokázali své znalosti a tím se zavděčili (Reinharz, 1992). Participující by mě také mohli/y vnímat z nadřazené pozice, jelikož otázky směřovaly k jejich znalostem spíše než k názorům a postojům, čímž by se ztrácela možnost svobodně se vyjadřovat. Vyznění otázek by je zřejmě svádělo k obhajování jejich vlastních postupů ve vedení MŠ než k vlídnému sdílení zkušeností. Provedla jsem následnou úpravu rozhovoru, aby došlo ke vzniku svobodnějších projevů a poté jsem se začala připravovat na svůj první, pilotní rozhovor.

3.1.4.2 Pilotní rozhovory

Pilotní výzkum neboli předvýzkum slouží k úpravě představ, výzkumných otázek či k objevení nových možností dotazování (Ramazanoglu, 2004). Pilotní výzkum považuji za nesmírně významný zejména pro ty, kteří mají málo zkušeností s metodou, kterou hodlají použít, nebo s tématem, které si zvolili. V mém případě bylo vedení rozhovorů v rámci výzkumné práce první opravdovou zkušeností. Osobně jsem provedla dva pilotní rozhovory, a to z mnoha pro mě významných důvodů. Za prvé jsem si potřebovala ověřit funkčnost a vyznění otázek. Dále jsem se chtěla naučit reagovat na odpovědi a umět participující usměrnit, pokud by se jejich odpovědi příliš vzdalovaly dané tématice. Za třetí jsem chtěla porozumět úskalím rozhovorů (funkčnost nahrávacího zařízení, způsob dosažení příjemné nerušené atmosféry, usměrnění intenzity mých reakcí atp.). Rozhovorům předcházelo sepsání základních charakteristik participujících: jméno, věk, profesní zaměření a údaje vykreslující atmosféru (datum, místo, čas, způsob navázání kontaktu, posléze délka rozhovoru). Nezbytnou součástí byly terénní poznámky, které sloužily k reflexi problematických momentů. Takto sepsované údaje jsem používala v každém z rozhovorů. Samozřejmostí bylo předložení informovaného souhlasu (viz Příloha č. 3) před zahájením každého rozhovoru.

První pilotní rozhovor sloužil spíše k uvědomění si mého přístupu, způsobu dotazování a jednání než pro analýzu témat. Rozhovor jsem vedla s člověkem, který je mi velmi blízký, ale ve své profesi se nezabývá školstvím. Tento rozhovor byl pro mě přínosným, jelikož jsem si uvědomila, že otevřenost některých otázek poskytuje větší

volnost v možnostech jejich pojetí, což dává participujícím možnost zachytit to, co sami považují za zásadní. Také jsem mohla reflektovat své vyjadřování, abych omezila výskyt plevelných slov, jejichž existence působí neprofesionálně, a zároveň udržela přátelskou konverzaci. Po skončení rozhovoru jsem ocenila důležitost položení závěrečné otázky, která rozhovor a pocity z něj shrnuje.

V druhém pilotním výzkumu jsem ověřovala strukturu rozhovoru, způsob kladení otázek a navazování témat. Tento rozhovor jsem rovněž vedla s osobou mě blízkou, ke které chovám přátelský a profesní vztah v oblasti vzdělávání dětí. Z toho důvodu pro mě byly její výpovědi přínosnější pro ověření struktury témat a záchytných otázek, než mi poskytl předchozí rozhovor. Dodržela jsem tentokrát všechny náležitosti, ale uvědomila jsem si, jak důležitý je během rozhovoru momentální psychický stav tazatelky i informantky, kdy únava způsobuje např. strnulost debaty. Rovněž jsem si uvědomila, jak důležitá je znalost témat a pomocných otázek v rozhovoru, což přispívá k plynulosti konverzace. Podobně upozorňuje Kaufmann na úskalí rozhovoru, když tvrdí, že ačkoliv na sebe musí otázky navazovat, aby byl celek koherentní, přesto musí tazatel/ka znát otázky z paměti, aby je bylo možné pokládat tak, jak si situace vyžaduje (Kaufmann, 2010). Opět se mi potvrdil smysl závěrečné otevřené otázky, která ukazuje, do jaké míry byla participující oslovena tématem a dává možnost závěrečnému vyjádření názorů a postojů.

3.1.5 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor se skládá z odborného vedení MŠ. Konkrétně se jimi stalo 12 žen, které profesně zastávají rozhodovací funkci v MŠ, čímž je soubor homogenní a účelový. Zvolila jsem MŠ v Praze a v okrese Praha-západ, abych se mohla s aktérkami setkat osobně. Ačkoli mým cílem nebylo hovořit pouze se ženami, nesetkala jsem se s jediným mužem v této profesní pozici. Učitelská profese na úrovni předškolního vzdělávání je doménou žen.

Kvalitativní výzkum probíhal od listopadu 2015 do února 2016. Na výzkumu se podílely čtyři běžné MŠ, čtyři alternativní, dvě firemní, jedna dvojjazyčná a jedna bilingvní MŠ (viz Příloha č. 4). Z alternativních typů MŠ se výzkumu zúčastnily Montessori, Waldorfská, Lesní školka a Zdravá školka. V některých MŠ ženy z vedení zároveň vyučovaly, jiné byly jednatelkami nebo kontaktními osobami pro komunikaci s veřejností. Aktérky byly různého věku, od mladých po ženy, které se chystají do důchodu. Všechny hovořily česky. Ženy měly světlou pleť a žádný (pro mě) viditelný tělesný či mentální handicap. Rozhovory probíhaly individuálně. Ve většině případů (v osmi z

dvanácti) jsem se s aktérkou setkala přímo v ředitelně konkrétní MŠ. Pouze ve čtyřech případech probíhal rozhovor v jiném prostředí: jeden ve školní třídě, jeden v autě informantky a dva telefonicky z důvodu čerpání mateřské samotnou aktérkou. Volbu prostředí jsem nechávala na nich, protože mi záleželo na jejich komfortu. Podmínkou bylo nerušivé prostředí bez účasti dalších osob⁷.

3.1.5.1 Oslovování

Výzkum probíhal metodou nenáhodného výběru. Při oslovování participujících jsem zpočátku využila osobní známosti ve dvou MŠ. Následně jsem používala metodu sněhové koule. Během kontaktování kompetentních osob jsem se odkazovala na předchozí doporučení. Ta mi umožnila snazší přístup do dalších zařízení. Metoda je výhodná v tom, že výzkumnice působí důvěryhodněji při kontaktování nových participujících. Nevýhodu vidím v možnosti předávání informací o tématu výzkumu. Přesto jsem nebyla obeznámena s předáváním informací mimo mou aktivitu.

Ačkoli jsem původně zamýšlela vést rozhovory pouze s lidmi z vedení běžných MŠ, právě metoda sněhové koule způsobila, že výzkumný soubor se rozšířil. Ani samotné ředitelky mnohdy netušily, na jaký typ MŠ mi poskytují doporučení. Docházelo tak k narušení původně zamýšlené homogenity výzkumného souboru. Usilovala jsem proto o rozhovory v konkrétních typech MŠ, abych mohla výzkumný soubor komparovat, čímž se sněhová koule "rozpadala". Z toho důvodu jsem zvolila státní i soukromé MŠ⁸.

Při oslovování participujících jsem byla převážně úspěšná. Vyzkoušela jsem si jak kontaktování telefonicky, tak e-mailovou komunikaci, která nebyla efektivní. Na žádnou z akterek jsem nenaléhala, aby se zúčastnila rozhovoru. Vždy jsem naslouchala jejich časovým požadavkům. Těšil mě jejich zájem o výzkum a vstřícnost se do něj zapojit.

3.1.5.2 Představení své pozice

Jak bylo výše řečeno, existuje mnoho úskalí rozhovoru. Jedním z nich může být samotné představení badatelky participujícím. Osobně jsem si pokládala otázku, zda je vhodné říci, že jsem studentka GS a také lektorka dětského klubu, lektorka kurzů angličtiny pro děti předškolního věku a prvních tříd nebo se vyhnout specifikaci mého osobnostního zaměření. Zvažovala jsem, že pokud přiznám svůj studijní obor, rozvířím debatu dříve, než sama započne. V tom případě by si mohly participující vyhledat informace o tematicce

⁷ Podmínka byla porušena pouze v rozhovoru ve školní třídě.

⁸ Rovněž během analýzy dat jsem zjistila, že MŠ označená jako běžná, je firemní. Vzorek se stal vyvážený.

genderu dopředu, čímž bych výzkum znehodnotila. Proto jsem se rozhodla nezmiňovat svůj studijní obor a v případě jejich dotazu jsem se představovala jako studentka sociologického zaměření a lektorka dětských kroužků. Aktérky mohly mít pocit sounáležitosti⁹ díky mé praxi ve vzdělávání dětí a mohly se stavět do přátelské pozice, jelikož mám k jejich zkušenostem blíže než studentka bez praxe ve vzdělávání dětí. Přesto jsem se chtěla vyhnout představení mé osobnosti co nejvíce a z toho důvodu jsem na informovaném souhlasu zmínila pouze studium na FHS UK¹⁰. Ovšem pokud došlo během nebo po skončení rozhovoru k dotazům na téma genderu, neviděla jsem důvod tajit mé studijní zaměření a zájem o dané téma.

3.1.5.3 Průběh rozhovorů

V průběhu rozhovoru jsem měla vždy k dispozici seznam témat a podotázek, které mi umožňovaly zajistit plynulost debaty. Vedla jsem terénní poznámky, které jsem využila k zaznamenávání již probraných tematických oblastí a tím jsem si zajistila přehlednost rozhovoru a logickou posloupnost témat dle konkrétního projevu aktérky. Prováděla jsem si také poznámky k tzv. zrcadlení, a to zejména z důvodu, abych se mohla vrátit k již probrané oblasti a v případě potřeby ji dále otevřít k diskuzi. Zaznamenávala jsem rovněž výrazná gesta, která jsem následně v analýze zohlednila. Snažila jsem se psát poznámky pokud možno nenápadně, aby to nevedlo k narušení rozhovoru. Vše jsem chtěla udržet v paměti, popř. si zaznamenávat poznámky jen krátce.

Rozhovor, který obvykle trval 20 - 45 minut, jsem otevírala otázkami směřujícími k praxi v učitelství. Domnívala jsem se, že se tím mohou informantky zklidnit a zavzpomínat na své životní zkušenosti. Úvodní téma cílící na praxi ve vedení jsem vedla spíše strukturovaným způsobem, jelikož jsem chtěla zjistit jejich identifikační údaje (věk, studium, délka praxe apod.). Přesto daná témata nebyla založena na pevné struktuře. Otázky volně směřovaly k různým aspektům předškolního vzdělávání. Přitom jsem mohla sledovat, jak psychické nastavení ovlivňuje průběh dialogu. Na závěr jsem položila

⁹ Příležitost zahrnout do výzkumného souboru alternativní MŠ mě vedla k očekávání, že to povede k zajímavějším a pestřejším výsledkům. Snažila jsem se, aby má osobní tendence kladně přijímat alternativní typy vedení výuky a vzdělávání neovlivnila můj výzkum.

¹⁰ V informovaném souhlasu jsem u třetího rozhovoru změnila téma výzkum, jelikož předchozí téma dostatečně neodpovídalo zaměření rozhovoru.

otevřenou otázku, protože jsem předpokládala, že aktérka už je "rozmluvená", ale možná i unavená ze soustředění se během rozhovoru. Tři z rozhovorů překonaly předpokládanou délku téměř dvojnásobně.

Kladla jsem důraz na anonymizaci informantek. Některé z nich měly obavy o důvěrnost svých výpovědí, jiné anonymizaci své osoby příliš netematizovaly. O anonymizaci své osoby usilovaly zejména aktérky z alternativních a specifických typů MŠ, proto v analýze nahrazuji jejich skutečná jména pseudonymy. Aktérky tak nelze identifikovat a přesto je možné se zorientovat ve složení výzkumného souboru.

3.1.6 Etické náležitosti a nekončící reflexe

Výzkum je o konstrukci vědění, je činností získávání poznatků, zkoumání a zvažování informací. V tomto ohledu lze hovořit o důležitosti "mikroetiky", čímž se označuje interakce, která se odehrává mezi badatelem/kou a participujícími (Guillemin, Gillam, 2004). Důležité je neustále zvažovat a promýšlet vlastní kroky a dopady na průběh výzkumu. Jde o to pochybovat, aktivně se ptát, "co vím" nebo spíše "co mohu vědět" a "jak vím, že něco vím"? *Reflexivita ve výzkumu je tedy procesem kritického zvažování jak jednotlivých výzkumných poznatků, tak cest, kterými jsme k poznatkům došli* (Guillemin, Gillam, 2004: 25). Etické rozměry výzkumu proto úzce souvisí s vlastní reflexí při badatelském postupování. Podle M. Guillemin a L. Gillam by měla být reflexivita chápána jako pojem ryze etický, každý kvalitativní výzkum má dvě etické roviny: procedurální etiku a "etiku v praxi" (Guillemin, Gillam, 2004). Ve svém výzkumu jsem oba typy etického rozměru rozmýšlela.

Za dodržení procedurální etiky považuji předání informovaného souhlasu participujícím, což jsem vnímala jako velmi pozitivní a přínosné. Nejenže měly informantky možnost přečíst si, kdo jsem a co mohou od rozhovoru očekávat (např. předpokládaná délka, důvod a účel rozhovoru), ale také mohly touto cestou získat ujištění, že rozhovor jim nezpůsobí následně jakékoli znevýhodnění či újmu. Přála jsem si, aby měly z informovaného souhlasu dobrý pocit, aby jej vnímaly jako smlouvu, která jim poskytne nejen zběžnou informaci o výzkumu, ale i možnost jej případně odmítnout. Rovněž jsem se zmínila o pozitivním účelu výzkumu v možnosti reflektovat vlastní pozici ve vedení předškolního zařízení. Z toho důvodu lze tvrdit, že tento souhlas obsahuje

explicitní a implicitní rovinu sdělení¹¹. Samotný informační souhlas neměl vždy pouze papírovou podobu. Jelikož jsem provedla dva telefonické rozhovory (dle přání aktérek), souhlas měl také ústní podobu a současně jsem jim text informovaného souhlasu poslala e-mailem. Domnívám se, že tímto jsem naplnila procedurální etiku dostačujícím způsobem.

Za druhý typ etiky lze považovat "etiku v praxi", což jsou etické otázky vyvstávající v průběhu sběru dat (Guillemin, Gillam, 2004). Ačkoli bývají kvalitativní výzkumy v mnohém odlišné, určité etické zásady by měly být vždy reflektovány. Podle Guillemin a Gillam (2004) existují mnohá etická napětí v průběhu výzkumu, kdy úkolem badatele/ky je schopnost pružně a do jisté míry vhodně reagovat na vzniklé situace, abychom druhým neublížili jak fyzicky, tak psychicky. Považuji za významné reflektovat schopnost citlivosti ke sdělení informací, uvědomovat si, do jaké míry je etické ptát se na některá témata nebo jaký vliv mohou mít rozhodnutí použít určité výrazové prostředky během rozhovoru: úsměv, náklon, pohlédnutí do terénních poznámek apod. Domnívám se, že nejen verbální, ale také neverbální signály během rozhovoru ovlivňují průběh a tím také sdělení. Také další faktory hrají významnou roli: spěch informantky či badatelky, únava nebo naopak velmi pozitivní naladění, problémy v osobním životě či obavy z využití získaných dat. Jelikož si tyto vlivy uvědomuji, snažila jsem se neutrálně oblékat, líčit a působit vstřícně.

Podle Guillemin a Gillam je významné ptát se, do jaké míry lze hovořit o napětí mezi procedurální etikou a "etikou v praxi". K potvrzení správnosti etického jednání slouží reflexivita. Za velmi důležité považuji v rámci reflexe průběhu výzkumu oddanost poznání, čestné a etické jednání, úctu k lidem v jejich autonomii, důvěryhodnost v bezpečném uložení dat a zachování lidské důstojnosti. Významným je tedy princip prospěšnosti, spravedlnosti a úcty k osobám (Guillemin, Gillam, 2004). Tyto tři základní principy byly pro výzkum klíčové.

Princip prospěšnosti nacházím v tom, že jsem "dala hlas" lidem, kteří nemívají pravidelně možnost hovořit s médii. Tyto ženy se mohly díky diskuzi zamyslet nad tím, jak vedou svou MŠ, popř. jakými jinými směry by se mohly vydat. Prospěšnost vidím také v tom, že svým výzkumem podpořím předškolní vzdělávání jako právoplatnou a důležitou rovinu vzdělávání. Princip prospěšnosti mohu vztáhnout i sama k sobě, protože si rozšířím svůj obzor o fungování MŠ. Výzkum pro mě sloužil jako určitá forma sebereflexe.

¹¹ Na informovaném souhlasu jsem opomenula psát jména informantek a další možnosti využití analýzy rozhovorů mimo účely diplomové práce. Aktérky jsem zpětně kontaktovala a upozornila je na tyto nesrovnalosti.

Princip spravedlnosti vidím v možnosti "dát rovnocenný hlas" všem aktérkám při vyjádření se k tématům rozhovoru. Jejich účast byla dobrovolná, stejně jako místo a čas věnovaný rozhovoru. Ostatně v tomto shledávám také princip úcty k osobám. Úctou je celková tolerance před, po a během výzkumu vůči participujícím.

Jako eticky komplikované se může zdát materiální odměna. Uvědomuji si, že to může mít vliv na přístup participujících k výzkumu. Proto jsem se rozhodla odměnit informantky malou pozorností¹² (čokoládou nebo svíčkou¹³). Tyto ženy mi věnovaly svůj čas, pomohly mi k sepsání diplomové práce a předaly mi určité zkušenosti a "know-how". Drobnou materiální odměnu jsem předávala až po ukončení rozhovoru a proto to nemohlo mít vliv na rozhodování informantek.

Metodologickou část práce jsem uchopila poměrně reflexivním způsobem, jelikož souhlasím s tím, o čem hovoří antropolog D. Fassin: *Etické nástrahy jsou často nepředvídatelné, jindy ovšem méně, mohou vyvstávat před výzkumem, někdy ale až během výzkumu nebo až po něm* (Fassin, 2009:5). Proto je vhodné provést nejen analýzu shromážděných dat, ale také průběžně analyzovat vlastní badatelský přístup, postupy a očekávání.

3.2 Tematická analýza

Tematická analýza je poměrně flexibilní způsob, jak přistupovat k analýze kvalitativních výzkumných dat. Slouží k získání bohatých, přestože velmi detailních údajů. Jedná se o metodu, kterou lze data identifikovat, analyzovat a organizovat. Proces se týká hledání vzorců neboli témat v datech (Braun, Clarke, 2006). Objasňuji, jakým způsobem jsem postupovala při tematickém zpracování dat, aby bylo možno mou práci z výzkumného hlediska zhodnotit a posoudit kvalitu. Vycházím z návodu, jak provést tematickou analýzu podle autorek V. Braun a V. Clarke (2006).

Taková analýza se nachází na pomezí konstruktivistického a realistického/esencialistického paradigmatu, čímž dochází k propojování významů, zkušeností a jazyka (Braun, Clarke, 2006). Prostřednictvím konstruktivismu lze přistupovat k významům a zkušenostem jako k sociálně produkovaným a reprodukovaným, spíše než jako k jevům jedincům skutečně vlastním (Burr, 1995 in Braun, Clarke, 2006). Konstruktivistický

¹² Přestože jsem napsala do informovaného souhlasu, že se k výzkumu nevztahují žádné finanční kompenzace ani jiné bezprostřední výhody.

¹³ V případě telefonického rozhovoru nebylo možné odměnu předat.

přístup podněcuje snahu hledat socio-kulturní kontext a strukturální podmínky, které jedince opravňují hovořit o nějakém jevu určitým způsobem. Zato esencialistické hledisko představuje způsob, jak se lidé vyjadřují a zvýznamňují vlastní motivaci či zkušenosti (Braun, Clarke, 2006). Tematická analýza tak podává zprávu o zkušenostech, významech a o tzv. realitě těch, kteří participují na výzkumu. Lze ji považovat za metodu konstruktivistickou, jelikož zkoumá, jakými způsoby události, realita, významy a zkušenosti participujících působí uvnitř společnosti. Tato metoda "kontextualizuje", přestože se nachází mezi esencialismem, konstruktivismem a je rovněž charakteristická kritickým realismem (Willing in Braun, Clarke, 2006). *(V)ědění určuje způsob, jakým jedinci přikládají význam svým zkušenostem a tak se vytváří poměrně široký sociální kontext těchto významů, přičemž to zůstává zachováno jako tzv. realita* (Braun, Clarke, 2006: 9, překlad autorky). Proto je tematická analýza metodou, která jednak reflektuje "realitu" a současně objasňuje, co je v jádru tzv. reality ukryto. Cílem této metody je učinit "realitu" viditelnější, zřetelnější a jasnější (Braun, Clarke, 2006), z toho důvodu se domnívám, že je vhodným postupem v identifikaci deklarovaných dlouhodobých postojů v prostředí MŠ.

Analýza probíhá velmi systematicky – skládá se z transkripce, z kódování, analýzy, sumarizace a závěru (Braun, Clarke, 2006). V procesu transkripce dochází k přepisování rozhovorů (viz Příloha č. 5). Zvolila jsem autentický (doslovný) přepis, přestože jsem si vědoma, že tyto záznamy jsou poměrně subjektivní. Během přepisování rozhovorů jsem se již zamýšlela nad významy a souvislostmi výpovědí, čímž jsem učinila první kroky k redukci, organizaci a analýze dat. Přepsané rozhovory jsem ihned kódovala (viz Příloha č. 6) vizuální metodou komentářů, které nabízí Microsoft Word. Pro některé citované pasáže jsem v analýze zvolila redigovaný přepis. Při kódování jsem se snažila věnovat datům shodnou pozornost, jelikož upozorňování pouze na některá data může vést k upozadování jiných. Soustředila jsem se na znění výzkumných otázek. Tento postup lze podle Braun a Clarke označit za počáteční fázi interpretace rozhovorů, kdy texty začínají promlouvat významy, které byly doposud skryty. V pozdější fázi procesu jsem identifikovala opakující se vzorce. Analýza byla hledáním souvislostí mezi daty a zpětným promyšlením významů (Braun, Clarke, 2006). Snažila jsem se data a kódy pozorně prohlížet a zamýšlet se, jak spolu souvisejí. Zpočátku jsem vytvořila kategorie odpovídající struktuře rozhovoru. Poté jsem identifikovala jiné koncepty na základě témat a kódů, jež nebylo možné z rozhovorů ihned "vyčíst". Analýza je proces rozhodování, co zvýznamnit. Docházelo k selekci dat vytvářením nových konceptů a kategorií, které lze pokládat za sociálně konstruované.

Tvorba kategorií a seřazování výpovědí (citací) probíhala současně, čímž docházelo k funkčnímu podporování témat. Sumarizací analýzy jsem chtěla docílit toho, aby závěrečné kategorie odpovídaly všem naracím. Vlastními interpretacemi jsem se snažila nalézat zásadní ideje, domněnky, koncepty a ideologie, které informantky utvářely, ačkoli tyto souvislosti ony samy nemusely nacházet. Mým cílem bylo vytvořit témata, která by přesahovala rámec explicitních sdělení v rozhovorech, a to považuji za cíl tematické analýzy, jak o ni hovoří V. Braun a V. Clarke (2006). Závěrečné kategorie by měly vypovídat o "celých příbězích". Interpretacemi nových témat/kategorií se ukázalo, co aktérky zvyznamňují, zhodnocují a umocňují a kde nacházejí společenské hierarchie. Docházelo k propojování výpovědí, k jejich identifikaci podobností a odlišností. Má snaha byla vedena touhou po koherentních kategoriích, aby jednotlivé kódy odpovídaly tématům a logicky na sebe navazovaly. Na závěr jsem se pokusila shrnout výsledky celkové analýzy a snažila jsem se porovnávat prohlášení a koncepty použité v teoretické části s analytickými poznatky.

3.3 Úvod do analýzy

Účelem tohoto úvodu je stručné představení skupiny informantek, které vedou MŠ. Cílem je poskytnout krátký vhled do prezentace výsledků a nastínit, jak souvisí profesní identita s deklarovanou podobou genderových vztahů v prostředí MŠ.

Z rozhovorů vyplynulo, že ženy, které preferují učitelství, jsou dlouhodobě motivovány k volbě učitelské dráhy. Na ředitelském postu jsou však méně šťastné než ty, které dávají přednost ředitelování před učitelstvím. Ženy, které preferují ředitelování, jsou na postu vedení MŠ motivovány krátkodobě, respektive spouštěcím mechanismem byla konkrétní životní etapa, která je k tomuto rozhodnutí dovedla. Tyto ženy se někdy považují spíše za manažerky než za učitelky. Jejich sebeúcta je vyšší než u žen s dlouhodobou motivací. V tomto ohledu lze zvyznamňovanou pozitivní motivaci k ředitelování rozdělit dle typu MŠ, přestože to není vždy pravidlem.

Ženy z běžných MŠ velmi často argumentovaly motivací rodinného příběhu. Jejich motivace byla založena na identifikaci s učitelstvím, jelikož jejich původní rodina se zabývala vzděláváním dětí. To bývalo také důvodem, proč v mládí zvolily pedagogické studium. Volba studijního oboru pedagogiky většinou předcházela následné profesi ředitelky MŠ, proto bylo toto studium vnímáno pozitivně. Ženy z běžných MŠ se cítily být

spíše učitelkami než ředitelkami, což může také následně působit značné komplikace nebo nesouznění s povinnostmi souvisejícími s ředitelováním a zdůrazňováním, jak by měly být MŠ vedeny, jaké schopnostmi má mít učitelský sbor, do jaké míry je vhodné zapojovat rodiče dětí a jaký je vlastně smysl předškolního vzdělávání.

Poněkud odlišné strategie k volbě ředitelování a následného řízení MŠ měly ženy z ostatních typů MŠ (alternativní a specifické), které se vyjadřovaly spíše pozitivně k profesi ředitelky. Rozlišovaly učitelství a ředitelování, protože obvykle nezačínaly v MŠ jako učitelky, ale přímo jako ředitelky. Častokrát se neztotožňovaly s "běžnými" učitelkami a mnohé z nich se prezentovaly jako schopné matky a podnikatelky. Velmi zajímavá se stávala jejich motivace k ředitelování ve smyslu osobní potřeby vyplývající ze strukturálních podmínek souvisejících s rolí matky v období po ukončení rodičovské "dovolené". Zde se jednalo spíše o potřebu sladování, popř. zharmonizování soukromého a profesního života a šlo o účelový podnikatelský záměr. Nejenže se tedy identifikovaly jako spokojené matky, ale založením MŠ potvrdily své uznání jakožto pečovatelek anebo žen, které pracují na svém profesním růstu.

U ředitelek alternativních typů MŠ souvislosti rodinné tradice a ředitelování nebyly tak markantní, přestože se také vyskytly. To může být důvodem, proč některé z nich dokončily pedagogické studium až v pozdější době. Nicméně také ony dbaly na předepsaný charakter své MŠ dle daného vzdělávacího typu a kladly důraz na to, jak a s kým MŠ vést, jaké schopnosti předávat a co je podle nich cílem předškolního vzdělávání.

Ředitelky specifických MŠ byly většinou motivovány snahou vést MŠ na pozici ředitelky. Pouze dva případy vybočovaly (nedobrovolné dosazení a negativní vztah ke školní administrativě). Nicméně motivace ředitelek specifických MŠ byla spíše vedena profesními a kariérami důvody. Obvykle si studium pedagogiky zpětně dokončily. Motivace k ředitelování byla většinou vedena podnikatelskými či profesními důvody, obvykle souvisejícími se sladováním rodinného, soukromého a profesního života. Volba ředitelské dráhy byla spíše důsledkem jejich rodinné situace, protože potřebovaly vyřešit problém související s umístěním jejich dítěte do MŠ. Tyto ženy se taky výrazně shodovaly v tom, že jejich MŠ vznikla na jejich přání jakožto matek, přestože argumentovaly zejména přáním ostatních rodičů. Založení MŠ chápaly jako něco, co má být rodiči dětí oceněno, a proto zdá se, nepovažovaly za nutné vázat se konkrétními podobami či vzdělávacími schématy.

3.4 Prezentace výsledků

Tato část představuje výsledky analýzy rozhovorů, které jsou prezentovány v konzistentních kategoriích.

3.4.1 Profesní identita

Téma profesní identity akterek otevíralo rozhovor. Dotazované ženy vysvětlovaly, co je motivovalo k profesní dráze učitelství a vedení MŠ.

3.4.1.1 Motivace k profesní dráze vedení

Informantky vzpomínaly a pojmenovávaly důvody nastoupení na učitelskou a/nebo ředitelskou kariéru. Přemýšlely o své minulosti. Jednotlivé důvody učitelství a ředitelování lze detailněji přiblížit motivací dlouhodobou a krátkodobou.

3.4.1.1.1 Dlouhodobá motivace

Ženy, které tematizovaly rodinnou tradici jako důvod volby učitelské/ředitelské profese v MŠ, v podstatě přirovnávaly svůj zájem o vzdělávání dětí k čemusi, co je dlouhodobě přesahuje. Rodinný příběh založený na učitelství a/nebo ředitelství v MŠ u nich sehrál významnou roli. Aktérky, které deklarovaly rodinnou tradici, v mnoha případech preferovaly učitelství před ředitelováním. Tradice učitelství v rodině v podstatě určovala jejich životní dráhu nezávisle na vlastním rozhodnutí. Některé z nich zdůrazňovaly dědičnou rovnu rodinné tradice. Poměrně dobře vystihuje vliv rodinné situace a dědičnou rovnu volby kariéry v učitelství Dagmar, která vystudovala jak předškolní pedagogiku na UK, tak speciální pedagogiku:

Já jsem chtěla být od malička učitelka. My máme celou rodinu, jsme pedagogové. Takže jsem s tím ani nic nezmohla ((smutný tón smíchu)). Tak já jsem od školky chtěla být učitelka ... oba ((pozn. rodiče)) učili a děda byl ředitel školy. A všechny tety byly učitelky, ale je pravda, že jsme chodili s maminkou do školy, tak jestli to na to mělo vliv... Ale je pravda, že moji synové oba dva k tomu taky tíhnou. Takže zřejmě tam v těch genech něco bylo. (Dagmar)

Rodinné prostředí může mít vliv na budoucí rozhodování. Dagmar ukázala téměř až nemožnost vyvázání se z rodinného údělu, jehož vliv vztáhla na vlastní rozhodnutí volby učitelství. Celkovou argumentaci o naprogramování své budoucí profese podpořila představou o genetickém předurčení učitelského povolání. Velmi podobně argumentovaly také další ženy:

Máma, děda, praděda, u nás to je všichni, u nás to je polovina rodiny, mě to přijde jako normální. Už pradědeček byl ředitel. Jo, takže já to mám někde v krvi ((smích)). (Brigita)

S odkazem na rodinnou tradici obvykle souvisel také pozdější vlastní zájem o učitelství. Ten býval potvrzen zvolením si pedagogického studia. Pedagogika vedla a směřovala k této profesní dráze, nicméně volba pedagogického vzdělání v některých případech vycházela právě ze zájmu o učitelství z dřívějších let. Ženy se odkazovaly na své schopnosti, dovednosti a zájem vést a pečovat o děti již od svého mládí, resp. od dětství či puberty:

Nevím, já jsem měla vždycky k malým dětem jako hezký vztah. Starala jsem se o své sourozence. O ségru, tu jsem vlastně vyzvedávala každý den ze školky. Takže to asi tak nějak vyplynulo z toho starání se o sourozence. A víceméně jsem si byla jistá, když jsem se přihlašovala na ped'ák. (Klára)

Já už od mala k tomu měla blízko... Já už jsem jako chtěla na základní škole – to už jsem tak nějak věděla. No, že už jsem za tím tak nějak šla... Vystudovala jsem předškolní pedagogiku na UK. (Klaudie)

Vystudovala jsem Střední školu pedagogickou. Ale ze začátku to bylo tak, že už jsem vždycky jako v pubertě starala o děti. Maminka byla učitelka plavání, takže okolo dětí jsem se pohybovala. A pak jsem to prostě jakoby vyhodnotila, že by to mohlo bejt a pak teprve až po tom studiu tý VŠ jsem si řekla, že to je ta správná cesta, no. (Kitty)

Nicméně studium pedagogiky nebylo vždy záměrem. Objevila se argumentace, že volba studia pedagogiky nebyla původním úmyslem:

To byla z nouze ctnost, bych řekla. Protože já mám původně, jsem výtvarně i hudebně nadaná a chtěla jsem to zúročit, hlavně tu výtvarnou stránku. Jenže paní Kristýna neprošla přijímacím řízením na školu, kterou si původně vybrala. Takže jsem zvolila potom Pedagogickou školu. Tam se dělají talentové zkoušky z hudebky i z výtvarky, z tělesné výchovy, tak to všechno jsem splnila, protože k tomu mám docela vztah a nakonec si myslím, že jsem udělala dobře, protože mě ta práce naplňuje a cítím se v ní dobře. (Kristýna)

Některé ženy také zvýznamňovaly snahu zkombinovat profesní život s představou rodinného příběhu. Veronika tematizuje výhodu učitelství/ředitelování v tom, že je možné tuto profesi dobře využít po ukončení mateřské/rodičovské "dovolené":

No, jsem speciální pedagog. No a mám teda i atestaci v klinický logopedii. Vrátila jsem se do školství po mateřské dovolené z praktických důvodů, časových určitě... co se týče školky, vždycky mě lákala práce s předškolními dětmi. A myslím, že i rodinná tradice se na tom podepsala velmi ((smích)). Na tom, že jsem zvolila učitelství. (Veronika)

3.4.1.1.2 Krátkodobá motivace

Motivace k získání ředitelského postu většinou nevycházela z představy předurčenosti rodinnou tradicí a z pozitivních vzpomínek na mládí. Ženy argumentovaly jiným způsobem, odkazovaly se na "osobní potřebu" založit si vlastní MŠ. U žen, které pracovaly jako učitelky dlouhodobě, bylo ředitelování spíše logickým důsledkem jejich praxe. Studium pedagogiky bylo spíše povinností a nutností, nicméně obsazení postu ředitelky ženou, která byla do té doby učitelka, byla dána personální potřebou konkrétní MŠ. Argumentace tak byla pojata negativně. Příkladem může být následující úryvek:

To bylo tak, že paní ředitelka předchozí si mě tak jako vyhlídla a vsadila mě do toho. ... pak jsem si říkala, proboha, jak mi to mohla udělat ((smích)), ale ne jako je to hrozně náročný, když se najde někdo jinej, koho já si vyberu a řeknu: "Klidně to dělej za mě", tak ať to dělá. (Brigita)

Co je však důležitější než negativní postoj k ředitelování a s tím související pedagogické studium, je již dříve zmíněná tzv. osobní potřeba. Velmi častým důvodem tematizování byla existence vlastních dětí jakožto impulz pro zájem o předškolní pedagogiku. Snaha

získat post ředitelky MŠ bývala vedena zájmem vycházejícím nikoli z původní, ale z nově založené rodiny. Obvyklým zdůvodněním bylo zajištění místa na trhu práce po ukončení období rodičovské, zejména však kvůli zajištění předškolní péče vlastním dětem. Citace ukazují, že potřeba umístit své dítě do MŠ může vést až k rozhodnutí otevřít si vlastní MŠ:

Když jsem byla na mateřské, chtěla jsem se vrátit zpátky do práce, s kolegyní jsme si založily maličkou PR agenturku, která se rozjela... Nebyl takový výběr školek. Malé dítě nebylo možno umístit ve státní školce. Proto jsme zřídili 1. maličkou školičku vlastně pro mé děti a ta se potom rozrostla... Tak v podstatě ten byznys školkový narůstal, takže jsme se dostaly k tomu předškolnímu vzdělávání. (Filipa)

A později opět uvádí a rozšiřuje důvod založení MŠ:

To bylo čistě, že jsem neměla, kam dát děti. A ty školky tedy nemám jen já, mám je s kolegyní, taky podobně nastavenou. (...)

A jak jsem se dostala k předškolní pedagogice? Jsem matka čtyř dětí a byla jsem hrozně nespokojená s mateřskou školou u mých dětí, ale opravdu hodně. A teď jsem hledala způsob, jak vylepšit a tak jsem zjistila, že bude nejlepší, když si to udělám podle svého ((úsměv)). (Petra)

Já opravdu nejsem učitel. Já jsem měla úplně jiné povolání předtím. Ale můj život se změnil, když se mi narodily děti. Hlavně ten první syn, kterému teď bude 10 let, tak vlastně když mu byly necelý tři, tak jsem začala uvažovat o nějakém kolektivu pro něj. Ale nedokázala jsem si představit, že bych ho dala do státní školky. Ale tenkrát ještě nebylo moc alternativních. Byly prostě nějaký soukromý školičky, který byly hrozně takový jako ambiciózní, různý jazykový a tak. A my jsme se s kamarádkama, který jsme měly podobně starý děti rozhodly ... No a tak jsme je tak nějak dali dohromady. (Florentýna)

A pokračuje vysvětlením, jak úzce je její profese spjata s vlastním soukromým životem:

Jsem tam s těma dětma a vidím prostě, jak to funguje a mohou si opravit třeba i nějaké moje domněnky a tak. (...)

Výše zmíněné ženy nebyly motivovány rodinnou tradicí. Jejich rozhodnutí stát se ředitelkou MŠ bylo vyvoláno snahou postarat se o vlastní dítě/děti a "ubránit se" vlivu běžných státních školek, a proto založily školky alternativní nebo specifické. Tyto ženy motivovala nespokojenost s představou "běžného" předškolního vzdělávání, vůči kterému se vymezovaly. Právě u nich se objevovala genderová představa matky, jejíž povinností je zajistit péči a vzdělání vlastních dětí, což považují za osobní břímě. Jedná se o strukturální důvody založení MŠ: potřeba zaměstnání a potřeba zajištění péče o své dítě/děti. Motiv stát se ředitelkou je krátkodobý. Mateřství se stává spouštěčem podnikání v prostředí, které má mateřský charakter. Role matky je tak přenesena do profesního života.

Objevuje se genderový rozměr v chápání dítěte jakožto někoho, kdo patří především matce. Žádná z žen se nezmiňovala o povinnosti další blízké pečující osoby při zajišťování předškolního vzdělávání jejich dítěte. Volba profese tak byla spíše logickým vyústěním rodinné situace než dlouhodobým promyšleným záměrem. Tzv. osobní volba je tedy ovlivněna genderovou identitou určitého životního cyklu ženy – matky.

3.4.1.2 Schopnosti a kompetence k vedení MŠ

Představy o schopnostech a kompetencích, které musí zvládat lidé ve vedení MŠ, byly interpretovány poměrně ambivalentním způsobem. Informantky obvykle spojovaly určitou emancipaci s odporem k představě "běžného" nebo naopak "moderního" způsobu vedení MŠ a zdůvodňovaly pozitiva a negativa ředitelování. Hledaly důvody, proč je vedení MŠ náročné, ale zároveň tyto potíže překrývaly pozitivní motivací. Nejlépe tento paradox ospravedlňování vystihuje Zora:

No tak je to hodně práce ((smích)) a hodně povinností. ... Myslím, to co jsem řekla na začátku, že to dává smysl. Dělam práci, která je smysluplná a taky ráda pracuju s těma dětma osobně, což je něco, s čím jsem spokojená. ... A to vedení, to je spíše břímě. Tak rozhodnout a nést tu odpovědnost. ... je to tíha odpovědnosti. A člověk, když je ve vedení, je ten kdo musí nést všechny ty problémy, které tam jsou. A to je těžký. Ale vůbec ta práce s lidma je těžká. Tam se pracuje s těma učitelkama, ... a s rodičema. (Zora)

Nyní podrobněji představím způsoby, jakými informantky tematizovaly svou osobní identitu na pozici vedení MŠ, jakým způsobem o své profesní identitě hovořily. Ženy

vyjádřily pozitiva i negativa této profese, a ty, které se v rozhovorech hojně vyskytovaly, jsem systematicky rozdělila na dva základní motivy - motiv emancipační a motiv odporu.

3.4.1.2.1 Emancipační motiv

Za emancipační motivaci označuji snahu informantek dosáhnout nezávislosti a osamostatnění se. Emancipační motiv byl veden představou o poslání, která jejich profese přináší. Vedení MŠ vnímají jako způsob, jakým lze získat společenskou a také osobnostní hodnotu. Obvykle se objevuje konsenzus v pojetí ředitelování. Jejich sebeúcta k vlastní identitě jako matek a podnikatelek byla vysoká.

Ženy hovořily o spokojenosti ve významu smysluplnosti této profese. Hovořily o přesahu jejich snah do budoucnosti v celospolečenském měřítku. Označovaly podstatu své profese jako něčeho, co má smysl pro společnost. Jednalo se tedy o potvrzení vlastního uznání a přijetí své kariérní role ve společnosti:

Je to takový splněný sen. Mohu dělat práci, která si myslím, že má smysl. Která mě baví a vést k tomu lidí, práce s dětmi a taková kombinace. (Petra)

... je to něco, co dává smysl. Vzdělávat děti a vychovávat další generaci. ... Člověk nějakým způsobem vzdělává, vychovává a tak nabírá zkušenosti, které může poté předávat dál. A další tak může vzdělávat a vychovávat. (Zora)

Jindy byla jejich emancipace založená více na sebepojetí než na společenském zvýznamňování profese. V tomto ohledu ženy hovořily spíše o vlastním prospěchu či o osobním profesním úspěchu:

... jsem docela spokojená, protože jsem svou vlastní paní a tak nějak si to řídím podle svého.. (Kristýna)

Vzhledem k tomu, že si vedu sama sebe... (Kitty)

... asi je to vrchol kariéry? (Veronika)

... pochopitelně se mi líbí to osobní ohodnocení, jednak z obce, protože máme výborný vztahy se zřizovatelem. ... mám svoji práci ráda a mám štěstí na lidi, mám štěstí na starostu. Opravdu na lidi, kteří tu školku podporují. (Klára)

Některé ženy pouze vedly MŠ a nevyučovaly. V tomto ohledu definovaly svou funkci jako manažerskou a organizační, čímž v podstatě některé typy činností očekávaly a byly spokojeny. To vystihují poměrně dobře následující úryvky:

Já ani nemám ambice být učitelka. Já v té školce funguji 5 let jakožto organizátor a teprve teď 3. rokem tam figuruju jeden den ve školce jakožto průvodce a je to pro mě práce za odměnu musím říct. ... tak jsem dospěla k tomu, že bych chtěla i s těma dětma být více než třeba být jen organizačně. (Florentýna)

Já jsem vlastně tady jen jakoby ředitelka. Takže já, mě spíš baví to manažerství než učení. To říkám na rovinu. (Aida)

3.4.1.2.2 Motiv rezistence

Prostřednictvím motivů rezistence vyjadřovaly informantky spíše negativní zkušenosti s ředitelováním. Vnitřním odmítáním určitých činností v podstatě tematizovaly své negativní zkušenosti. Hojně se zmiňovaly o problémech s odpovědností, která je na ně kladena, o velkém množství práce a povinností, a o náročné komunikaci se všemi aktéry/kami, kteří/ré vstupují do provozu MŠ. Označovaly to za těžkosti, komplikace a problematické aspekty ve vedení MŠ, z čehož plynula nespokojenost. Rozdíly ve spokojenosti mezi ženami, které se považují spíše za učitelky a těmi, které vnímají svou profesní identitu v roli ředitelky, byly mírné. Na příkladu Kláry lze vidět, že v rámci učitelství je spokojená, co se však týče spokojenosti s vedením, její radostný tón hlasu jednoznačně poklesl:

Já jsem spíš kreativní člověk. Mě spíš baví ta práce s dětma. Nebaví mě to papírování. (Klára)

Nicméně práce v ředitelně je náročná, ať je prováděná v kombinaci s učitelstvím či nikoli. Podle informantek se jedná o profesi zatíženou neustálým papírováním a administrativou:

Je to hodně administrativy, komunikace a řešení problému a tak. Ta mě také nějakým způsobem jakoby baví, těší (Florentýna)

A samozřejmě těch papírů. ... Já nemám ráda papíry pro papíry ... (Brigita)

Z náročnosti funkce ředitelování plynul také smutek:

Někdy si to vyčítám: říkám si proč (Filipa)

Odpor k vedoucí funkci souvisel také s jejich představami o určitých povahových rysech člověka ve vedení. Některé ženy se v této pozici cítily nepatřičně:

Já nejsem vůbec ambiciózní, takže spíš to byla taková oběť z mé strany a určitě je to strašnej záhul a teď bych řekla, že ten čtvrtý rok cejtím určitou úlevu. Že fakt ty první tři roky a všichni to říkaj, jsou mazec. (Brigita).

... nejsem typ až tak do vedoucí funkce, ale říkám si, že v té mateřské škole je to ehm ((pozn. nedokončí větu)) ... funguje pátým rokem. Pod mým vedením. Nevedením. (Klára)

Lidé ve vedení MŠ jsou pověřeni nejen koordinací aktivit v dětském kolektivu, komunikací mezi všemi subjekty nebo sledováním školských dokumentů, ale také mnoha dalšími úkoly mimo působnost samotné budovy MŠ. Dobře to shrnuje kritika Brigity:

Jako to je na tom to náročný, jako jste manažer a zároveň jste učitelka a jakoby máte vystudovanou učitelku, ale ne manažerku. ... A nejsou tu žádný sekretářky, furt telefonujete, furt něco berete a když se člověk do něčeho zabere, tak vlastně furt, furt vás od toho někdo vyrušuje. Když ne telefon, tak rodič, když ne rodič, tak učitel nebo dítě a vlastně pořád ta práce je v tomhle náročná. (Brigita)

3.4.2 Definice učitelství

V průběhu rozhovoru jsem se informantek explicitně ptala, jaké je složení jejich učitelského sboru. Popisovaly, jací lidé u nich vyučují, zaměřovaly se na jejich pohlaví, věk a vzdělání, hovořily o kompetencích, které od učitelského sboru očekávají. V této souvislosti se velmi často zmiňovaly o mužích, kteří se v MŠ vyskytovali – učitele

posuzovaly intenzivněji. Definování schopností a kompetencí vyučujících má co dočinění s ustavováním genderových hierarchií, které zahrnovaly mocenská hlediska nadřazenosti a podřazenosti žen a mužů, učitelek a učitelů. Ta byla v rozhovorech vysvětlena představou přirozené biologické rozdílnosti, která podmiňuje role mužů a žen na celý život.

Je to úplně přirozená věc, přece. Tak jako žena a muž jsou prostě odlišní od přírody, tak je to úplně jasný přece. Nebudeme přeci popírat, že ženy jsou jiný než chlapi, takhle ten svět funguje logicky, je to jenom z té přirozenosti té bytosti, že jo - ženský a tý mužský, že jo. A že je někdo víc mužskou nebo ženskou energií, tak samozřejmě záleží, co převládá ... Ale když to bereme jako skupinově, tak je to úplná přirozenost přírody jako. Jiný smysl v tom vůbec nevidím. (Kitty)

Je to prostě tou podstatou. Že někdo je muž a někdo je žena. Z té podstaty to vychází. (Zora)

Je to takový přirozený, plynulý, hezký. Ten muž se v tom cítí dobře ((pozn. ve své roli)), ta žena se zase cítí dobře v tom, že opečovává ty nejmenší děti. A tak ten muž zase může zápasit s těma velkýma dětma. (Florentýna)

Hodnocení vyučujících, jejich kompetencí a schopností být vhodným/vhodnou pro vzdělávání předškolních dětí souvisí s představami o biologické předurčenosti, esencialismu, což je založeno na polarizaci a generalizaci žen a mužů. Rozhovory se dotýkaly pojetí GR, jehož význam byl obvykle překryt vyzdvihováním a udržováním nerovných genderových rolí.

Mé přímé dotazování se na složení učitelského sboru také ukázalo, že existují další genderované hierarchie v učitelství na úrovni předškolního vzdělávání. Nejenže vedení rozlišuje kompetence k učitelství podle toho, zda učí žena nebo muž, ale rovněž zdůrazňuje vliv věku a vzdělání pro kompetenci učit. Ačkoli v těchto souvislostech ženy ve vedení netematizovaly etnicitu (jazykové vybavení) nebo sexualitu explicitně, vnímala jsem, že to má vliv na jejich rozhodování o vhodnosti vyučovat v MŠ. Obecně vždy očekávaly heterosexuální, a z toho vyplývající prokreační a prorodinné úmysly, a to jak u mužů, tak u žen, i mimo oblast vzdělávání dětí.

3.4.2.1 Paradox většiny

Jedním z důvodů, proč muži – učitelé absentují v předškolním vzdělávání, může být většinová převaha žen. Vyučující kolektiv složený z žen může způsobovat, že je předškolní vzdělávání chápáno jako ženské prostředí, kde se muži příliš nevyskytují. Pojetí tohoto stupně vzdělání jako ženského může mít důsledky. Měřítka kvality předškolního vzdělávání tak souvisejí s chápáním kvalit ženského kolektivu jako celku.

Jasně, je to babinec, pro ten tým by to bylo fajn ((pozn. učitel)). Ale že by to těm dětem chybělo, to si nemyslím. (Klára)

Ženy ve vedení často hovořily o tom, že v předškolním vzdělávání je obecně těžké sehnat vyučující ženy, natož muže.

Voni nejsou ani ženský – učitelky kvalitní. (Klára)

Ale ono to taky vůbec není jednoduchý sehnat učitelku. Není to sranda. (Brigita)

Jenom je problém, že jo, aby ten člověk opravdu byl kvalitní. Protože ono se říká genderově, genderově, ale opravdu najít schopnýho člověka, kterej to chce, kterej už má prostě něco za sebou. Je to strašně složitý: aby tam ten chlap byl a byl plnohodnotnej a to všem těm okolním ženám. Samozřejmě nechci říkat, že chlapi jsou špatný. (Kitty)

Kromě vymezení podle pohlaví docházelo k vymezení z hlediska věku a pedagogického vzdělání. Informantky preferovaly mladé pedagogicky vzdělané ženy a vymezovaly se vůči ženám důchodového věku nebo si hledaly vyučující v jejich věkové kategorii. Pedagogicky nevzdělané ženy ve vedení tolerovaly vyučující bez studia pedagogiky. Významnější jsou však příklady vymezení se na základě věku. Nabízím pasáž z rozhovoru s Dagmar, která má pětadvacetiletou praxi v ředitelování. Dále je zde úryvek z rozhovoru s Filipou a Brigitou, které si po nastoupení do vedení MŠ, doplnily vysokoškolské pedagogické vzdělání:

... já tady mám kolegyně mého věku ... nechci říct, že jim něco nevytknu, ale o něčem se pobavíme, je pravda, že po těch 40 letech už taky nemáme tu jiskru, co jsme měly. (Dagmar)

... schválně máme mladé tety, protože jak už jsem se zmiňovala předtím, mají ještě takovou tu chuť do práce, ten entuziasmus a když máme pohovory třeba se staršíma učitelkama, který pracujou 15 až 20 let ve státní školce, tak ty by jako vůbec nezvládly ten náš přístup k dětem, ty už jsou tak semletý tím státním školstvím, že by prostě nedaly to, co my chceme. (Filipa)

Teď se to omlazuje, od té doby, co jsem tady já. To je jasný, bejvalá paní ředitelka byla před důchodem a člověk si tak nějak hledá k sobě ty svý. (Brigita)

3.4.2.1.1 Feminizované kurikulum

Na tvorbě základních principů a funkcí MŠ se vždy podílí vyučující, kterými jsou převážně ženy a vlivem toho může být předškolní kurikulum feminizováno. To však informantky spontánně neuváděly. Z rozhovorů však vyplynulo mnoho příkladů znázorňujících, že zejména ženy vytváří každodenní program MŠ, posuzují děti a předávají jim schopnosti a hodnoty, které samy preferují.

Paní učitelka vybere tu charakterovou vlastnost, popíše ji, vysvětlí, proč je to důležité, když se člověk proviňuje proti tomu, jaké to má následky a potom se na to dbá. Děti mají takový notýsek, do kterého paní učitelka také hodnotí, do jaké míry jsou v tom úspěšné. (Zora)

... během 30-40 minutového setkání s těmi rodiči řeší pokroky dítěte ve školce, jeho chování, sociální vztahy a vazby mezi těmi dětmi...(Zora)

Ale ty témata, ta podtémata, týdenní nebo čtrnáctidenní, ty jsou na paní učitelce, jak si je zvolí. To už je na nich, co si tam zvolí. (Kristýna)

A paní učitelky si samozřejmě píšou, co je potřeba, jak, co se třeba nedaří. (Aida)

Někdo je na ty výtvarné věci, takže si jedem každéj podle tý svý. V rámci svejch specializací, podle toho, co je zajímavá. (Kitty)

... jedna teta je lepší na pohybovky, jedna má nějaký hudební vzdělání, jedna navíc výtvarku nebo dramaturgu a když se takto postaví ten kolektiv, tak si tak každá jede tím svým směrem... (Filipa)

3.4.2.1.2 Studium pedagogiky

Ředitelky MŠ musejí v souladu se zákonem požadovat pedagogické vzdělání. Tento požadavek je zatěžující, protože pedagogicky vzdělaných mužů je málo, přitom některé informantky by přivítaly větší počet mužů v MŠ.

... vzdělanejch chlapů v tomhle oboru jako moc není. Takže ono je těžký najít ty lidi, kterýj maj i s tou pedagogikou něco za dočinění. Aby v tom vzdělaný byli. (Kitty)

No, ale muži většinou tenhle obor nestudují. ... neznám žádného učitele, předškolního pedagoga. Ve škole, která navazuje na tu naši školku, tak tam je poměrně dost učitelů. (Kristýna)

Mě zrovna pan učitel, který odešel, ten měl vystudovanou předškolní pedagogiku na pedagogický fakultě a myslím, že říkal, že byl jeden v ročníku. Ze 30 děvčat. (Petra)

Petra ukázala příklad toho, že již při studiu pedagogiky je přítomnost mužů výjimkou. To lze považovat za jeden z důvodů, proč muži nevolí studium pedagogiky. V kolektivu složeného především z žen by se mohli cítit nepatřičně.

3.4.2.1.3 Komplikace s mateřstvím

Dále informantky zdůrazňovaly spojitost ženy a mateřství. Své názory obvykle podporovaly nemožností muže porodit dítě a navázat s ním blízký vztah. Tato vysvětlení byla značně esencialistická, protože argumentovala fyziologickým "nedostatkem" mužů. Informantky rovněž vyjadřovaly představu spíše společensky konstruktivistickou, když mluvily o obavách ze zvládnutí otcovské sociální role mužem. Biologická ne-předurčenost mužů tak byla vždy následně přenesena do sociální roviny, kde hovořily o obavách z pedofilie, ze společenských pochybností, které častokrát vznikají z představy blízkého vztahu muže a malého dítěte. Čím je však dítě starší, tím blíže muž k němu má, zejména, jde-li o chlapce.

My máme pana učitele. Ale zase v tomhle odvětví má spousta i maminek nedůvěru, ale za základce už ne. Tam už toho chlapa berou, ale myslím si, že v těch MŠ je to furt takovej malej otazníček nad tím, jestli to ten chlap ze svý role zvládne, protože není ten mateřskej, jakoby myslím si, že tam ty rodiče maj trošku obavu, ale na druhou stranu jsou nadšený, že tam ten chlap je. Paradoxně učí ten chlap i ty nejmenší děti, protože je takovej citlivej, tak jdou za ním. Většinou by se čekalo, že půjdou k paní učitelce, ale ne, oni jdou za naším Lukášem a ten je utěšuje. ((smích)) Tak to je takový vtipný. (Kitty)

Ale když se změnil kolektiv dětí, také on přestal tady trošku fungovat. Byly tady trošku mladší děti, a už to přestalo fungovat. Neuměl je už tolik zabavit. Spíš si myslím, že je na ty starší. K těm menším dětem už byl, si myslím, ten vztah takový, už nevěděl si s nima rady. Myslím si, že třeba zase ta slečna, ta k tomu má jakoby větší cit. (Klaudie)

... máme dost starostí a ještě jako že si myslím a ještě k tomu si myslím, že do prvního ((pozn. MŠ)) patří ženská a to je dobře. Já mám chlapy ráda. Jako třeba na základku šup tam s nima, tam určitě, ale upřímně k tomu prvnímu sedmiletí prostě patří ty ženský. (Brigita)

A pokračuje potvrzením autorit:

S psychologama to mám potvrzený, prostě tam ta ženská má bejt. A já si myslím, že je to v pořádku. Sem to patří... nemám nějaký velký pocit ztráty, že je tu nemáme. (...)

Na druhou stranu, právě mateřství mnohdy způsobuje komplikace, jelikož pro vedení MŠ to znamená personální změny:

... pořád odcházejí na mateřskou, takže pořád noví zaměstnanci. (Filipa)

My tedy máme poměrně stabilní, ale paní učitelky nám buď odcházejí na mateřskou nebo do důchodu, jo. ... No a nebo za lepším. Třeba na ředitelský posty a tak. (Veronika)

3.4.2.1.4 *Finanční ohodnocení vyučujících*

Když informantky hovořily o nízkém finančním ohodnocení zaměstnankyň v MŠ, často zastávaly názor, že ženy nemusí mít vysoký příjem jako muži. Tím v podstatě potvrdily nerovnou roli ženy ve společnosti a odsouhlasily rozdíly ve výši platu žen a mužů, protože na bedrech mužů leží povinnost přinášet vyšší/hlavní příjem do rodinného rozpočtu. S tím souvisí také stabilní představa, že ženy pracující v MŠ jsou jediné heterosexuální a plánují založit rodinu s mužem. Podle informantek na mužích zůstává povinnost finančního zajištění celé rodiny, což může být jedním z důvodů, proč muži nevolí zaměstnání v MŠ.

Ale pro ty muže to vidím tak, že pan učitel, který odešel, se oženil a měl dítě, prostě stal se živitelem rodiny. S tímto platem, asi víte jak to vypadá. Jaký mají platy předškolní pedagogové, tak prostě pochopil, že rodinu neuživí. Prostě když ten chlap přinese, tam začínáte na 20 500 je, myslím, ta první částka, na který začínáte a samozřejmě z čistýho přijdete domů s 16 000 a žijete rodinu. Je to podhodnocený, trvale je to podhodnocený. (Petra)

Petra uváděla příklad konkrétního učitele, který opustil její MŠ z finančních důvodů a tuto zkušenost vztáhla na všechny ostatní muže. Také ostatní ženy, když hovořily o mužích zaměstnaných v předškolním zařízení, spojily si muže a problematiku nízkých platů. Také Klauďie hovořila o představě, že výše platu je pro muže důležitá. Ženy jsou ochotny akceptovat nižší plat než muži:

My jsme měli rodilého mluvčího tady každý den dopoledne, akorát teď teda rodiče nechtějí platit tolik peněz, abychom ho zaplatili, tak si to tady jako vyučujem samy ((pozn. učitelky)) (Klauďie)

Dále upozornila, že také ženy se potřebují finančně zaopatřit, přesto nekladla důraz na to, že také ony by měly mít vyšší plat:

Měli jsme tady studentku, teď máme ještě jednu slečnu jakoby také na brigádu, která má malé dítě, tak vypomáhá z finančních důvodů. (...)

Některé aktérky vnímaly nepřijatelnost nízkého finančního ohodnocení výhradně u mužů, přestože si uvědomovaly problematiku nízkého platu v MŠ plošně:

Jinak by bylo fajn, ale prostě ten plat je tak mizernej opravdu, že prostě to nemůžou dělat. ... No, jakmile si pořídí rodiny, tak musí jít ((pozn. muži)). Musí si k tomu najít další práci a nebo teda úplně odejít. Ona je ta předškolní výchova docela mizerně ohodnocena. Neskutečně. (Dagmar)

Jako nevážení si tý práce těch holek. ... to je nehorázný, už jenom ty platy ((pozn. v porovnání s jinými profesemi)) mají nižší. Z jakýho titulu? Vždyť dělaj víc hodin, já říkám, ta práce je vždycky těžká, ale je úplně jiná. A ty ženský tady dělaj, maj víc úvazků než jinde, pracujou, jsou hotový, unavený, dávaj do toho všechno. Jo z nějakýho mě neznámýho důvodu maj jako prostě nejnižší platy. Takže to já cejtím jako velkou bolest A zbytečně těm ženským do bere chuť do práce, když teda za to nedostanou ani zaplacíno. Když už teda aspoň nic jinýho. (Brigita)

Problematika nízkého platového ohodnocení bývá někdy řešena tak, že muži pracují v MŠ pouze krátkodobě jako jazykoví lektori, učitelé kroužků pro děti, na dohodu nebo si berou částečné úvazky. Někteří muži se zapojují do fungování předškolního vzdělávání pouze jako nestálí pracovníci, kteří v MŠ tráví čas jen výjimečně:

Jako pan učitel, mám tady dohodu o provedení práce... jednou za měsíc přijede na dva dny a prostě něco jako bilingvní výuka – já mluvím česky a on jenom anglicky. Nazvala jsem ho: jazykový asistent pedagoga. No anebo tady máme ten AIESEC a to jsou taky chlapi, to jsou vždycky chlapi, že jo. (Klára)

Muž, který je ochoten dlouhodobě pracovat v MŠ a přijímat nízké platové ohodnocení, je údajně podle ředitelek veden touhou pracovat s dětmi a jeho profese je jeho posláním:

... většinou je tady zavedeno, že tatínek je živitel, muž je živitel rodiny, takže pro spoustu mužů, ten plat, který jim můžeme poskytnout, není dostatečně vysoký, takže není to snadný. Každý to takhle má, jo a prostě nemůžete chtít po tom chlapovi, aby vám tady dělal za tyto peníze, jo? Třeba ti muži, kteří u nás pracujou, to mají spíš jako nějaký poslání než vyloženě zaměstnání. chceme ty muže, ale nemáme tolik peněz. Nebo že i pro ty ženy, hm, jako ten plat není tak úplně jakoby báječnej. (Florentýna)

3.4.2.2 Paradox menšiny

Nízká přítomnost mužů – učitelů jim přináší punc výjimečnosti a jejich pozice bývá v prostředí MŠ poněkud paradoxní. Muži jsou považováni za něco specifického, jejich přítomnost je neobvyklá a jejich aktivity v MŠ jsou vymezeny tím, že muž je v kolektivu žen. Z rozhovorů vyplynulo, že kompetence, které se očekávají od učitelek, se velmi často odlišují od očekávaných kompetencí učitelů. Informantky často zdůrazňovaly svou představu o odlišných schopnostech mužů a žen. Nabízím úryvky z rozhovorů, kdy ženy vysvětlují, jak je přítomnost učitele výjimečná:

Co je tedy moje chloubka, je to, že máme pana učitele. To jsem tedy velmi jako o to stála. A máme pana asistenta. Jo a měli jsme tady i asistenty muže, ale ti vždycky mívají jako na dobu určitou smlouvu, že jsou takový ti projektoví asistenti. Jako osvědčuje se nám ten mužský element v tom kolektivu. (Veronika)

My jsme vlastně takoví průkopníci v tom, že hledáme ty muže do toho vzdělávání, kterých je prostě zoufale málo. A myslím si, že to je ten důvod, proč my jsme třeba tolik žádání. (Florentýna)

Z rozhovorů rovněž vyplynuly požadavky na určité kompetence vyučujících. Většinou se očekává, že učitelka bude empatická, bude umět respektovat, vzdělávat a provázet děti celodenním programem. Kromě toho bude zodpovědná, bude umět děti vést k tomu, aby byly rozumné a klidné. Takové "ženské" charakteristiky jsou vítány také u mužů, přestože se to od nich příliš neočekává.

Programové zaměření MŠ je velmi zásadní v tom, jak se přistupuje k mužům a ženám v kolektivu. Některé informantky necítí potřebu zaměstnávat muže, ačkoli se zmiňovaly o možných pozitivních důsledcích jejich přítomnosti. Jedná se o MŠ se zaměřením spíše na vzdělávání a disciplinaci dětí. Může to souviset s prosazováním spíše "ženských" charakteristik (klid, zodpovědnost, poslušnost), které nemusejí být současně chápány jako "mužské".

... on je extrémně rozdíl v tom, že je empatickejší. Ono nezáleží, co dítěti říkáte, ale co z vás vycejtí. Myslím, že ((pozn. jejich učitel)) je takovej hodnej a empatickejší člověk, a to z něj určitě vycejtější ti nejmenší. (Kitty)

Zato MŠ (převážně alternativní), které se zaměřují na dlouhodobý pobyt venku, na ekologii, manuální zručnost nebo sport, usilují o muže, kteří budou mít "mužské" charakteristiky, jako je fyzická síla, tělesná aktivita a schopnost vytvářet zábavu a dobrodružství. To souvisí s programem MŠ, kdy se očekává, že učitel svými vrozenými charakterovými rysy, vlastnosti a zájmy podpoří naplnění ŠVP.

My jezdíme i na školu v přírodě s rodičema. A tam maj zas spoustu práce i ty chlapy. Takže oni mají možnost to tady vidět. ... a my máme ponk ... a on se tam třeba nachomejtne a nám tu hračku opraví i v té třídě a to vidíte, jak ty děti úplně ((pozn. představuje dětské nadšení)). Pan školník to opravil. Takže si myslím, že ten vzor chlapa tady není tak vzdálenej a není tak nutnej, že by to musel být zrovna učitel. (Brigita)

Vzpomínala na muže, který k nim rok docházel:

Ale on měl přesně těch svých 10 a hodin a byl s klukama venku někde házel já nevím. Řezal větve nebo něco. No a to bylo skvělý jako. (...)

Mužská pozice na této úrovni učitelství je komplikovaná – v prvním případě má být muž jako žena a přitom má být mužem. Jeho schopnosti mají odpovídat schopnostem učitelek, ale jeho přítomnost má být zárukou viditelné mužnosti. V druhém případě jsou muži téměř bezpodmínečně přijímání a vítání už jen z jejich "podstaty" jejich mužství. Ovšemže se někteří muži mohou v takovém prostředí cítit potřební a patřiční, protože jsou vítány typicky maskulinní charakteristiky. Pro jiné muže by takový program mohl být frustrující.

3.4.2.2.1 Učitel vítán

Některé aktérky vyjádřily přesvědčení, že učitelé jsou v MŠ vítání, protože jsou považováni za důležité vzory pro děti.

Já si myslím, že protože je to ten chlap a zvlášť ti chlapečci, tam ty tatínkové často nemaj čas a takže tam je maličko i ten model toho, že oni toho chlapa, tu mužskou ((pozn. energii)) hmm toho chlapa prostě potřebujou. Ten vzor potřebujou. (Kitty)

Aktérka prezentovala stabilní představu o mužích. V jednom kroku však zmínila, že v jejich MŠ pracuje učitel, který se vymyká nějaké obecné představě mužství:

Celá naše práce spočívá v tom, jednoduše, že my jsme vzorem pro ty děti a ten učitel je ten vzor, podle kterého ty děti napodobují. Veškerý náš způsob práce je nápodoba. Protože my si myslíme, že děti se nejlépe učí nápodobou. Takže cokoli já chci, aby dělali, musím dělat také já sama. (Zora)

Zde se ukazuje snaha o poskytnutí plnohodnotného vzoru pro děti vyučujícími, ale také to, že používání generického maskulina může zkreslovat význam sdělení. Ženy ve vedení používaly generické maskulinum velmi často.

Muži jsou dobrým vzorem nejen pro děti, ale i pro učitelky. Častokrát jsou mužští kolegové chápáni jako ti, kteří pomáhají kolektivu žen zbavovat se určitých negativních "ženských" projevů:

... nám to dělá hrozně dobře ((pozn. přítomnost muže učitele)) ... ženský kolektiv řeší takový ty běžný spory a tlachání o ničem. Prostě dělá nám to dobře v kolektivu, bych řekla. (Petrana)

Já si nemohu pomoci. Jak se říká: dospělé ženy se často dokážou pohádat kvůli maličkostem a myslím si, že to je potom škoda. (Kristýna)

Dochází k vymezování učitelek vůči učitelům. Aktérky znehodnocovaly ženy, zejména jejich způsob komunikace a vyzdvihovaly muže. Na druhou stranu, porovnávání učitelek a mužské menšiny může mít na svědomí také negativní chápání mužů v MŠ jako "narušitelů" ženského kolektivu. Podle některých informantek jsou muži zpestřením pro celý kolektiv a vyznačují se jinou duševní silou, jinou energií, což se projevuje následovně:

Protože by to bylo oživení. Zase jiný pohled na věc, jiné energie. A co si budeme povídat, máme tady spoustu dětí z rozvedeného manželství a vidíme, jak děti jinak reagují, když je tady nějaký kluk, když přijde nějaký tatínek... oni ty chlapy k nim taky přistupují jinak než paní učitelky. Takže prostě tam ta chemie takto funguje. (Filipa)

Já si myslím, že pro některé děti i pro mě to bylo takový zpestření, ale hlavně ten muž měl trochu větší autoritu, v tom, že ty děti zabavil, udělal ten program tak, jak má být. Ale je to také o tom, co je to za osobnost ((pozn. smích)). (Klaudie)

Učitelé jsou chápáni jako ztělesnění fyzické síly a aktivity. Na příkladu Veroniky lze vidět, že tyto aktivní "mužské" charakteristiky nejsou přisuzovány ženám, které k nim ani nejsou ředitelkou vedeny:

Takže se snažím, aby to bylo vyvážený, že třeba když je pan učitel dole, tady v té třídě předškolní, je samozřejmě sportovec, dává těm dětem hodně toho tělocviku a tady těchhle těch věcí, jo. Tak paní učitelka, co je s ním ve třídě, tak se snažím, aby byla zaměřená na ty další výchovy, výtvarka, hudebka, jo, abych měla ty učitele takhle vlastně nakombinovaný v těch třídách. (Veronika)

Muži vystupují v MŠ v určitých rolích, jsou tedy spíše jen ztělesněním genderových stereotypů a zdůrazněním dělby práce mezi muži a ženami. Muž není spojován s péčí o dítě. Ostatně genderovou polarizaci a její záměrné udržování před očima dětí tematizuje také Florentýna:

Vždy ve školce máme muže a ženu. Což také považujeme za velmi příznivý vzor pro děti, aby viděly vlastně toho muže v té své mužské pozici, tu ženu v té své ženské pozici. Aby tam měly možnost obou těch vzorů. (Florentýna)

V některých MŠ se mužské a ženské učitelké pozice představují jako stereotypní vzory pro chlapce a dívky. V těch MŠ, kde je potřeba fyzických aktivit a řemeslných zručností, může častěji docházet k ustavování toho, co by mohly genderové role znamenat.

... že tam mám toho muže ve školce, tak můžu být ta žena. Když jsme tam dvě holky, tak jedna z nás může dělat toho muže nebo se v tom střídáme... prostě jedna z nás se vždy musí dostat do té role. Třeba rozdělovat oheň ... Opravdu, když tam toho muže nemáme, tak nám to tam fakt chybí ... je to pro nás velká podpora. Že můžeme zůstat v tom, v čem jsme ... Prostě rozděluji ten oheň, taky jo. Nebo raději jdu opucovat nějak to zázemí, dát si tam kytičku na stůl... Přirozeně ((důraz)), prostě jedna z nás dělá takový to, že si stoupne do

toho muže, do toho táty a ta druhá je spíš ta máma, která tam prostě drží ty dětičky za ruku a pečuje o ně, zapíná jim ty bundy a ten táta tam většinou nevidí a prostě zase razí tu cestu a nějak to vede.... každý tam může být v tom svém. Ať je to napříč tím genderem. (...)

Na závěr však aktérka ukázala, že jsou také jedinci mezi muži, kteří se od této představy vzdalují:

Ty děti se tam právě mohou naučit, že třeba můj kolega je zahradník, zná všechno o kytkách a o tom jak se opylují stromy a vypráví s takovou něhou a třeba v tomto nejsem vůbec tak zběhlá. A oni vidí, že i chlap má strašně rád kytičky, jo? (...)

3.4.2.2 Učitel odmítán

Většina informantek vstup učitelů do prostředí MŠ vítá a zdůrazňuje jejich pozitivní přínos. Některé z nich však zároveň vyjádřily pochybnosti, zejména z důvodu údajné distance mezi mužem a zodpovědností při péči o malé děti.

Jednou z obav působení učitele v MŠ je schopnost zajištění bezpečnosti a disciplíny kolektivu dětí:

... chybí tam takový nějaký zajištění bezpečnosti... Zajištění bezpečnosti pro děti. ((pozn. odpovídá rozhodně)). Myšleno tím, že když jdou děti ven s tím panem učitelem, tak tam řádí, blbnou atd. Děti se strašně baví, všichni jsou strašně spokojení. Ale kdybych tam přišla já, tak bych, tak tam vidím takovejch rizik, co se všechno mohlo stát, což ty učitelky vidí a nebudou to dělat... A ty chlapy to nevidí, ty prostě řádí a jsou spokojení, že se děti smějou atd., jo. Takže toho jsem se vždycky trochu obávala.... když se mi tady nějaké namane a bude splňovat tyhle ty dvě věci, že zajistí bezpečnost, že prostě ty děti pořádně obleče atd. Tak nemám vůbec s tím problém. (Aida)

... chlap, mladej, cvičí, běhá, lítá, takže jim se to líbí, děti jsou nadšený. No ale teď přesně že jo, teď se to taky schází ze všech pavilónů, ne že by někde zapomněl nějaký dítě, to ne, ale taky tu nechá otevřeno, takže člověk, vid', takže člověk ho musí furt kontrolovat, takže vopravdu pro nás je to starost, jo. (Klára)

Objevil se také příklad, kdy se rodiče obávali o bezpečnost svých dětí zřejmě nejen z toho důvodu, že vyučoval muž, ale také proto, že byl navíc jiné národnosti. Důkaz, že gender je součástí interseksionality, poskytla Klaudie:

My jsme tady měli jednoho rodilého mluvčího. Někteří rodiče byli rádi, někteří z toho byli naopak jako trošku, nevěděli a báli se. My jsme ho tady měli, protože ze začátku pracoval s dětmi dobře, byli jsme rádi, že tady máme vlastně rodilého mluvčího I když tedy pár rodičů bylo takových trošku jako rozpačitých.... to bylo i tím, že byl cizinec, Španěl, Mexičan, takže i ta národnost, tady z toho byly trošku obavy. Ale myslím si, že nakonec byli všichni rádi, že tady byl. Že to byl rodilý mluvčí, že se tu učila angličtina. (Klaudie)

Dále ženy tematizovaly jako velmi zásadní negativní představu, kdy učitel v MŠ je pro děti považován za nebezpečného, jelikož je může sexuálně ohrozit.

... když to chci přehnat, tak to беру tak, že pokud má někdo soukromou školku a chce tam zaměstnat pedofila, který včera odešel z Valdic, tak prostě může. Takže jako tohle to uniká, tato poměrně zásadní věc. (Filipa)

... vím, že tady říkali nějaký chlapy, že tady s tím byl problém. Tady i ženská měla problém. Tady kluk čůral na záchodě takhle všude a ona na něj: "Koukej čůrat do záchodu" a pak přišla stížnost rodičů, že osahává dítě.... A tam si bohužel myslím, že hrozí potenciálně větší nebezpečí takovejch blbejch scének, jo? A ty děti vám vlezou na klín. ... Ale nemyslím si, že jsem tady od toho, abychom se s nima mazlili, od toho tady nejsme, to ať si dělaj s rodičema. ... Myslím, že když je ten chlap, tak je zbytečně větší riziko nějakýho jako ... podezření. (Brigita)

Nabízím příklad, ve kterém není maskulinita přijímaná ze strany vyučujících:

Ty mladý děvčata jako s tím problém neměly. Ale ty starší učitelky říkaly: "Hele, jak ty víš, že jako ten člověk je v pořádku?" Takže tyhle obavy tam jakože byly, ale spíš ze strany pedagogů ((pozn. pedagožek)). Nikdy jsem se s tím nesečkala ze strany rodičů. (Veronika)

3.4.3 Pojetí předškolního věku

Následující kategorie je zaměřená na pedagogickou citlivost vůči dětem, kterou deklarují ženy ve vedení MŠ. S tím souvisí rovnost přístupu, podmínek a výsledků ve vzdělávání. Informantky popisovaly zkušenosti, které mají s formováním chlapců a dívek v kolektivu. Konkrétně jsem se zajímala o názory na respektování dětí v MŠ, ale také na to, jakým způsobem je utvářen prostor MŠ, jak je organizován. Obvykle jsem tato témata otevírala otázkou, co si představují pod pojmem respektování potřeb a individuality dítěte. Spontánně začaly hovořit o tom, zda tento pojem považují za problematický či nikoli a jak jej uplatňují během výuky. Mým záměrem bylo dozvědět se, jakým způsobem je kolektiv dětí organizován a utvářen. Proto jsem se informantek ptala, jestli shledávají nějaké rozdíly (nebo shody) mezi chlapci a dívkami, případně jaké rozdíly by to byly a jakými způsoby pracují s těmito odlišnostmi u chlapců a dívek. Aktérky mnohdy považovaly dělicí princip za nepřijatelný a ihned jej odmítaly. Na druhou stranu, rychlé odmítnutí dělicího principu později prozradilo, že ačkoli se mu brání, popisují ho v určitých situacích jako nepostradatelný. Informantky zdůrazňovaly, jak rozdílně vnímají svět dívek a chlapců, poukázaly na podobnosti a rozdíly na základě pohlaví, přičemž argumentovaly zkušenostmi, které nabyly. Na jednu stranu vnímaly dětský kolektiv skládající se z dívek a chlapců jako homogenní, na druhou stranu spatřovaly jeho pestrost v individualitách. Různost tedy nacházely nejen podle genderu, ale také podle jiných znaků fyziologických a psychických nebo např. podle způsobu hry, vyjadřování a utváření sociálních vztahů. Ve své argumentaci se pohybovaly mezi těmito rovinami kontextuálně.

3.4.3.1 Pedagogická citlivost a rovnost v přístupu

Explicitní dotaz na respektování individuality a potřeb dítěte otevíral téma, jak informantky přistupují ke kolektivu dětí, do jaké míry prosazují individuální přístup k dětem. V tomto ohledu popisovaly principy a vizi jejich MŠ a současně ukázaly, čemu se při individuální práci s dětmi vyhýbají a v jakých situacích se vůči ní vymezují. Ukázaly, jak vnímají dynamiku dětských kolektivů.

Některé informantky glorifikovaly dětský věk a zdůrazňovaly bezpodmínečné přijetí dítěte. Zajímaly se o jeho "rodinný příběh", emoce, dovednosti a zájmy. S tím souvisela vysoká pedagogická citlivost a úzká spolupráce s rodinou dítěte, především u alternativních a také u specifických MŠ. Důraz obecně kladly na roli vyučujících – jejich smyslem má být snaha potlačit očekávání vůči dítěti a poskytnout mu tím možnost svobodně se vyvíjet.

Většina aktérek se shodovala na důležitosti individuálního přístupu MŠ k dětem zdůrazňováním respektování fyziologických (potřeba spánku) nebo psychických potřeb (klidného prostředí). Argumentačně se také opíraly o nabytí individuálních dovedností dítěte bez ohledu na gender. Zdůrazňovaly snahu pochopit individualitu dítěte a přijmout ho nehledě na schopnosti jiných dětí ve školní skupině. V této souvislosti se obvykle nezamýšlely nad paušalizaci na základě pohlaví.

... nemáme žádné škatulky a přijímáme každý to dítě takový, jaký je. A dokážeme respektovat, přijmout dítě i s odlišnými potřebami, přistupovat tak k němu. Prostě že nemáme ten stádovej přístup k dětem ... u každého dítěte respektujeme ten jejich vývoj, jejich nastavení. (Florentýna)

Aktérky však častokrát tvrdily, že požadavek respektování individuality je náročný zejména organizačně. To popisovaly zejména ty, které aktivně vyučují nebo mají delší pedagogickou praxi. Ač tedy všechny informantky hovořily o respektování potřeb a individuality dítěte jako o velmi důležité součásti výchovného procesu (což lze označit za rovný přístup k dětem), upozorňovaly na jeho limity, např. velký počet dětí, odlišné rodinné návyky, rozdílné vývojové požadavky.

Snažíme se to respektovat, ale jako v tom velkém kolektivu to tak úplně nejde. Tam člověk musí velmi jako i sám se sebou pracovat. (Veronika)

V těch 25 dětech myslíte ((ironie)). ... ((pozn. dítě se)) potřebuje umístit v té skupině a je to strašně těžký, pokud jste sami na třídě. A individuálně nám jde o to, aby neodešlo to dítě ze třídy, aby to přežili, jo, takže tam si myslím, že si není na co hrát. (Brigita)

Mnoho aktérek považuje testování dětských znalostí, schopností a dovedností prostřednictvím evaluace za naplňování individuálního přístupu k dětem v kolektivu:

... proto to dítě také hodnotíme, abychom zjistili, jaké to dítě má potřeby ... (Kristýna)

Přesto se i v tomto ohledu projevovala polarizace. Aktérky vymezovaly chlapce a dívky jako dvě skupiny, které mají většinou odlišné specifické projevy, což komplikuje práci v

kolektivu. Svými výpověďmi ukázaly, že i v individualistickém přístupu lze najít komplikace z genderového hlediska, čímž požadavek individualizace potlačovaly.

3.4.3.2 Diskurz esencialismu a konstruktivismu

Informantky hovořily o tom, jakým způsobem je utvářen prostor pro vzdělávání dětí a jak je organizován. Zde jsem se explicitně doptávala na konkrétní předměty, hry nebo místnosti, které MŠ dětem nabízí. Zajímaly mě důvody určitého prostorového uspořádání a herní nabídky. Nicméně s tím souviselo tematizování genderových očekávání, jejich naplňování nebo naopak bourání. Rozhovory směřovaly k rovnosti podmínek vzdělávání dětí s důrazem na výsledné projevy, popř. výsledky u dívek a chlapců. Informantky přemýšlely nad tím, jaké jsou charakteristiky, projevy nebo zájmy dětí, jak probíhá každodenní vzdělávání v MŠ, jaké mají děti k dispozici předměty a zda mohou být vyučujícími hodnoceni odlišně. Implicitně vyjadřovaly své představy o fungování genderového řádu, který v určitých kontextech potvrzovaly, odmítaly a jindy přehlížely jeho vliv. K maskulinitě a feminitě dětí dokázaly vztahovat určitá mocenská hodnocení, homogenizovat je jako skupiny a zároveň tato vymezení striktně narušovat.

Aktérek jsem se dotazovala na důvody, schémata a vzorce, proč jsou dívky a chlapci v MŠ odlišní nebo podobní. Aktérky zdůrazňovaly, že chlapci jsou jiní než dívky a jejich osobnost se vyvíjí jiným směrem. Každá z nich byla docela přesvědčená o svých představách o chlapcích a dívkách – přirozenost byla základním argumentem pro potvrzení jejich odlišnosti, tedy biologický determinismus. Přirozená rozdílnost či binarita "druhů", vstupovala do jejich úvah.

Ty holky jsou přirozeně napřed, jo, jako chvílku. Ono se to pak zase srovná. ... obecně se dá říct, že ty holky to v sobě rovnou maj, ti kluci to v sobě maj. (Brigita)

Aktérky velmi často zdůrazňovaly, že esencialismus mezi muži a ženami automaticky znamená přirozenou rozdílnost mezi dětmi, chlapci a dívkami, ke které přirozeně dospějí.

Je to úplně přirozená věc, přece. Tak jako žena a muž jsou prostě odlišní od přírody ... A že je někdo víc mužskou nebo ženskou energií, tak samozřejmě záleží, co převládá, takže se může stát, že fakt nějaká holčička je takovej drsoň a je jak kluk. A naopak, že je zas jemný. ... když to bereme jako skupinově tak je to úplně přirozenost přírody jako. Jiný smysl v tom

vůbec nevidím. ... Lidi se roděj a maj nějaký předpoklady a to si myslím, že je přirozený. (Kitty)

... děti mají nějaké svoje předurčení a je to v pořádku. Oni mají tu možnost vidět tu odlišnost, ty dva různé světy - mužský, ženský. Někdo se může klidně inspirovat tím mužským, i když je to holčička a někdo se zase inspiroje tím ženským a cítí se v tom dobře, když tam mají obě ty dvě polarity. (Florentýna)

Brigita zdůrazňovala myšlenku, že malé dívky mají hledat vzory ve světě dospělých žen.

To přesně říkají: "Ne to je tím, že jim to někdo vnucuje" ((vyšší tón posměšný))... je to dobře, že si ta holčička s tou panenkou hraje... neříkám: "Jdi si hrát s panenkou". Ale vono to tak je. Oni to tak udělaj a já si myslím, že je to v pořádku, protože jednou jsem ženská a ona je ženská. (Brigita)

Nejen představa biologické rozdílnosti hrála u informantek roli. Rovněž se odkazovaly na diskurz sociálně konstruktivistický, ve kterém zdůrazňovaly význam socializace, popř. výchovy ze strany společnosti. Nicméně, to bylo opravdu výjimkou. K dispozici je úryvek z rozhovoru s Aidou a Kristýnou, které se však v jiných pasážích klonily k biologickému determinismu:

Jsou k tomu od malička vychovávaný, že mají holčičky panenky. Nikdo jim nekoupí autíčko, že jo. ... samozřejmě záleží, jakou jim dáte nabídku těch hraček ... (Aida)

Samozřejmě každé to dítě je jiné a ty děti jsou různě vedeny z domova. Nebo vůbec nejsou vedené z domova. A to se samozřejmě projeví. (Kristýna)

Z výpovědí je zřejmé, že u informantek často figurují představy o skupinách chlapců a dívek. Stabilita dětské maskulinity a femininity je v určitých situacích zvýznamňována a jindy potlačována. Za významné však považuji to, jak velmi často aktérky deklarovaly odlišnosti chlapců a dívek na základě zkušeností s odlišnostmi mužů a žen.

3.4.3.3 Genderová očekávání a jejich naplňování

Určitá genderová očekávání jsou posilována a naplňována odlišnou mírou aktivit nebo zájmů dívek a chlapců. Na příkladu Brigity lze vidět, jak odmítání chlapecké aktivity dívkami způsobuje naplňování genderových představ o přirozené rozdílnosti skupin dětí. V jejich MŠ vyučují jen ženy:

Že by si šly holky hrát fotbálek? Žádnou jsem neviděla i když jasně, občas se tam nějaká přichomejtne. Ale jako my ((pozn. učitelky)) taky s nima nehrajeme moc fotbal... (Brigita)

Jelikož učitelky nehrají fotbal, dívky nemají ženský vzor v této aktivitě. Pokud by učitelky vyjadřovaly zájem o tuto tzv. maskulinní aktivitu, možná by tento sport dívky více zaujal. Jenže následující úryvek říká, že ačkoli učitelky hrají fotbal, dívky preferují jiné aktivity. V této MŠ se žádní učitelé – muži nevyskytují.

... hrajeme všichni fotbal. Protože je to prostě sportovní aktivita. Je k dispozici pro všechny. Ale je pravda, že třeba ti chlapci ji využijí víc. Že děvčata tam raději vozí kočárky nebo si hrají na pískovišti na prodavače. A chlapci raději jdou hrát ten fotbal. (Zora)

Genderové představy se naplňují v případě míčových her, skládání stavebnic a používání nářadí chlapci¹⁴. Jedná se o aktivity, ve kterých dítě využívá konstruktivní a analytické myšlení. Dívky naplňují představu zájmu o vlastní vzhled a péči o ostatní¹⁵. Trénují si tak spíše schopnost navazování sociálních vztahů. Podle informantek děti preferují odlišné hry, hračky a činnosti, protože je to baví. Tento názor zastávala více než polovina informantek bez ohledu na zaměření MŠ.

... v kuchyňce vaří holčičky, v krámku prodávají holčičky, v kadeřnictví jsou holčičky. Kluci jsou zase v dílničkách nebo hodně si hrají s těma molitanovejma kostkama. (Klára)

... chlapci si spíš hrajou se stavebnicema a takové ty volné hry. Staví si vláčky. Dívky jdou k zrcadlu, češou a prodávají v obchodě. (Filipa)

¹⁴ Chlapci si podle zkušeností akterek hrají také s kostkami, staví dráhy pro dopravní prostředky, rádi v herním koutku dílny montují nebo si hrají vojáky.

¹⁵ Dívky si podle informantek hrají na prodavačky nebo matky. Rády manipulují s kočárky a panenkami či pečují o ostatní děti. Ke svým hrách využívají zrcadla, která mají k dispozici v herním koutku simulující kadeřnictví, kde jsou např. fény, přípravky péče o krásu těla nebo hřebeny.

Kluk postaví domeček, holka to v něm pak zařídí. Jo? Je to takový přirozený. (Kitty)

Ovšem na příkladu Petrány nebo Kristýny lze vidět, že vyhledávání maskulinních aktivit chlapci a femininích aktivit dívkami není naprosto zřejmé. Kristýna hovořila o tom, jak se během her utváří přátelství mezi chlapci a dívkami právě tím, když dívka využívá chlapeckou aktivitu:

Určitě před tím zrcadlem se chlapci asi moc nevyskytují a chlapci spíš si hrají s kostkami anebo nějaké konstruktivní hry, to mají takové stavebnice, které využívají více kluci. A holčičky se k nim třeba přidají. Pokažd' se kamarádí s těmi chlapci, tak se rády přidají... Ale ti chlapci mají samozřejmě jiné zájmy, děvčata mají také jiné zájmy. Takže se ve třídách samozřejmě různě kamarádí. Takže jsou tam takové různé skupinky chlapců a skupinky dívek, které se spolu kamarádí. Ale jsou tam i skupinky chlapců a dívek dohromady. (Kristýna)

Petrana se vyhýbala generalizaci aktivit na dívčí a chlapecké. Objasňovala, že chlapci a dívky vždy nenaplňují stereotypní představy:

Máme kuchyňku ve třídách nebo ponk pro kluky nebo nějakou pracovní část... Třeba tam máme nějaký kufřík s náradím a helmu k tomu, kterou si myslím, že vyhledávají kluci a naopak holky tam mají magnetický puzzle, který oblékají panenku. ... to není takový, že by si holky nepřibíjely na korkové desce něco, taky to dělají. I když by se dalo říct, že je to klučičí. ... ((pozn. chlapec)) se zajímá o technické věci, staví byt, auta a třeba, nemůžu to úplně paušalizovat, ale třeba nevyhledává nějaké výtvarné činnosti nebo pohybové činnosti. Oproti děvčatům. Ale to se také nedá říct. (Petrana)

Vzájemnými projevy přízně mezi chlapci a dívkami děti naplňují genderová očekávání heteronormativity. Aktérky považovaly heteronormativní "lásku" za přirozený vývoj, ke kterému děti dospívají, což hodnotily velmi kladně. Při těchto výpovědích se aktérky usmívaly a tvářily se spokojeně.

Vůbec v tom předškolním tam už se začínají trochu vyčleňovat holky - kluci, mají tam ty první lásky. A mají takovou tu první pubertu, jo. Jak se říká. Už to trošku rozlišují to

pohlaví a už se jim jako líbí, když je nějaká někde krasavice s dlouhým vlasama, tak ta je jako populární, oblíbená. (Dagmar)

Genderová očekávání z odlišných projevů chlapců a dívek bývá dětmi často naplňována, tvrdí informantky. Jelikož se tyto rozdíly projevují již v raném věku, může to utvrzovat v představě přirozené rozdílnosti již od narození. Děti naplňují genderová očekávání a vyučující je vnímají. Děti i vyučující je mohou dále reprodukovat tím, že na ně upozorňují, hodnotí je a přisuzují je dívkám a jindy chlapcům.

3.4.3.3.1 Genderová neutralita ve skupině

Většina akterek tematizovala odlišný charakter aktivit, z čehož plynou odlišné projevy dívek a chlapců. Odlišnost považovaly za přirozenou nebo utvářenou vlivem vnějšího prostředí. Především ženy z alternativních a běžných MŠ byly schopny o tom plynule hovořit, hodnotily odlišnosti projevů dětí i v souvislostech s náročností pedagogické práce. Vyučující určitým způsobem hodnotí způsob hry a komunikace mezi dětmi, přičemž některým projevům je přisouzena vyšší, jiným nižší hodnota.

S téma holčičkama je lehčí práce. Vy je posadíte k tomu kreslení a oni tam prostě dřepěj a kreslí si. A těm klukům se musíte věnovat. Třeba si s nima hrát a dát jim nějaký náměty a taky víc zloběj kluci, samozřejmě. Jsou živější a chtějí vás jako zatáhnout. Ty holky jsou mnohem míň průbojný než ti kluci. A kluci maj třeba takovej větší smysl pro humor a jsou takový otevřenější a ty holky jsou takový ((pozn. zesměšňující pisklavý tón)): "Já s tebou nebudu kamarádit". Jo a teď ta druhá brečí, jo a pak si doma stěžujou. A druhý den přijde maminka a ona s ní nekamarádí a co vy s tím teď máte dělat a ti kluci se třeba poperou, ale prostě nějak tak si to vyříkaj. (Dagmar)

Dagmar, která má nejdélší pedagogickou praxi ze všech informantek, hovořila o povaze dívek a chlapců naprosto odlišným způsobem. Zdůraznila, že s klidnými dívkami je snazší pedagogická práce, přestože sama disciplinované chování nepreferuje. Pedagogická práce s chlapci je těžší, což jí nevádí. Chlapce považuje za průbojně, otevřenější, živější. Hodnotí děti skupinově (dívkami negativně, chlapce kladně), hierarchizuje a paušalizuje.

Ty holky si tak divně hrajou. Jako musím říct, že ti předškolní kluci si hrajou mnohem líp... ty holky jsou takový trošku jako, oni by tak štěbetaly a drbaly někde někoho a kreslily...

myslím si, že je víc učitelek, který maj radši holky. Jako každej člověk má radši holky nebo kluky. (...)

Kitty také hovořila o tom, jak jsou dívky a chlapci odlišní v preferování aktivit a utváření jejich charakteru. I ona popisovala chlapce jako bojovné a dívky jako citově založené. Vnímá, že rozdíly mezi chlapci a dívkami nejsou ani tak individuální, ale spíše se projevují skupinově a když je v kolektivu převaha dívek nebo chlapců, vzniká určitá výrazná převaha jedné energie. Úkolem vyučujících by podle ní měla být schopnost tyto nevyrovnané energie zharmonizovat. Jaké energie to konkrétně jsou, vysvětlila následovně:

Kluci to řešej tím, že se poperou... člověk musí dávat strašnej pozor, aby se to nezvrhlo v nějakou agresi... aby se ti kluci nějak nesešli a aby tam nebylo furt nějaký to porovnávání se v síle. A aby neměli tendence jakoby bojovat nebo aby tam byla ta spolupráce. I když oni jako spolupráce, to jako jo, ale ono jde o ty silný energie, který v nich prostě přirozeně jsou, tak pak je ta práce jako složitější... mají prostě tendenci se porovnávat, bojovat (Kitty)

... holky to řešej tím, že vymejšlej nějaký jako záłudnosti... třeba tu další holčičku odříznou a prostě ona nemá možnost se k nim dostat ... holky si dokážou takhle vzájemně jako znepríjemnit život... furt něco vymejšlej mezi sebou, jsou tam zas nějaký jiný spory. Převaha těch holčiček taky není dobrá, protože tíhnou zase k takovým těm ženskejm věcem.(...)

Kitty obě tyto energie vysvětlovala jako přirozené. Polarizovala charaktery chlapců a dívek. Chlapci jsou podle ní agresivní a porovnávají se v síle namísto snahy o spolupráci, dívky jsou zaměřené na vztahy s ostatními dívkami, což vytváří časté spory, které poté musí vykomunikovat.

I jiné aktérky zdůrazňovaly rozdíly mezi skupinami dívek a chlapců a vnímaly zaměření dívek na péči a komunikaci s ostatními. V případě přehnané tendence k pečování se projevuje snaha učitelek tyto aktivity usměrňovat.

A holky jsou pečlivější. Kdybyste viděli, ten kluk tam sedí jako pašák a ty holky kolem hopky, hopky ((tón hlasu velmi vysokou, posměšně)), oblečem ho. A já říkám: "Holky

nechte ho, on se obleče sám." Jako ty holky to vyloženě baví, kluka to taky baví, že jo, vysmátej. Ale my je to neučíme, naopak. "Každý se koukejte oblíknout sám". (Brigita)

Dívky bývají klidné, disciplinované a zaměřené na komunikaci s ostatními. Naproti tomu, chlapci bývají agresivní a je těžké je zklidnit.

Děvčata jsou taková spíše komunikativnější určitě, že se spolu více dokážou více věcí říci a shodnout se... Já těm děvčatům nechávám takovou volnou ruku, protože si myslím, že oni se tak nějak dohodnou samy, jsou klidné a dokážou tu hru nějakým způsobem tvořit. ... zatímco ti kluci, tam je rozdíl v tom, že v tomto věku, hlavně ti starší kluci, tam vznikají, řekla bych takové kasty v té třídě. Že se tam hodně perou, ubližují si hodně. Musíme dávat pozor. Takových těch klidných chlapců je hodně málo. Tak je potřeba je nějak uklidnit. To přináší asi ta doba,... je většinou potřeba je nějakým způsobem i třeba pokárat (Kristýna)

Agrese chlapců může být způsobena vnějšími vlivy, o čemž se zmiňovala také Aida.

((pozn.Chlapci)) jsou prostě živější, že když jsou spolu, tak tam prostě řádí, no. Holčičky si hrajou s panenkama v klidu, že to není taková jakoby větší aktivita. (Aida)

Pouze jedna informantka explicitně zmínila, že skupiny chlapců a dívek si zasluhují jiný přístup vyučujících. Ačkoli většinou vysvětlovala rozdílné projevy dětí jejich biologickou podstatou a nepřijímala myšlenku, že by rozdílnost mohla být způsobena výchovným prostředím, sama usilovala o zavedení rozdílných výchovných metod pro dívky a chlapce, které chápala jen jako důsledek, nikoliv příčinu genderových rozdílů.

... chlapci, když jsou neukáznění, tak děvčatům řeknete: "Zastavte se". Zatímco u chlapce musíte často přikleknout na jeho úroveň, případně položit mu ruku na rameno a říct: "Zastav se, stůj". A on vás jinak nevnímá. Jinak vás vnímá jako šum. Zatímco to děvče má trošku jinak to vnímání nastavené... Kdybychom k chlapcům a dívkám přistupovali stejně, tak u dívek tu disciplínu udržíme, jo, ale u chlapců ne. (Zora)

Aktérky naznačily, že genderová neutralita ve větším kolektivu dívek a/nebo chlapců je nemožná, jelikož děti se ve skupinách takto vytvořených projevují velmi rozdílně. Právě proto k nim vyučující přistupují odlišně.

3.4.3.3.2 Záměrná genderová segregace

Prostorová segregace dětí ze strany vyučujících souvisí s naplňováním jejich genderových očekávání. Tato segregace se užívá záměrně ve dvou kontextech: při používání toalet a při rozpočítávání dětí. V obou z nich je rozdělování do skupin dívek a chlapců považováno za logický organizační princip.

Prvním důvodem záměrné segregace je zachování soukromí při používání toalet. Většina MŠ je vybavena společnými toaletami, kde prostor pro dívky a chlapce je oddělen příčkou, stěnou nebo paravanem. Pokynem pro používání určené části prostoru toalety jsou symboly nebo kresby u toalet znázorňující dívky a chlapce a očekává se, že děti budou toto rozdělení dodržovat.

... hned na začátku řeknou, že tohle je pro holčičky a tohle je jako pro kluky. Ale oni s tím nemají problém, to se naučí. ... To fakt vědí hned. ... jak to funguje ve školce (Klára)

Mnoho aktérek zdůrazňovalo, že prostor toalet má především zachovat dětem soukromí, což považovaly za samozřejmé. Pokud je místnost vymezená zvlášť pro dívky a zvlášť pro chlapce, pak je soukromí automaticky vyšší, protože jsme ve vlastní genderové skupině. Je tam tedy představa dvoustupňovité potřeby soukromí – individuální a skupinová. Oddělené toalety mohou v dětech budit pocity bezpečí, ale také pocity rozdílné intimity, něčeho, vůči čemu se mají vymezovat, co nemohou snadno poznat.

... na jedné straně jsou toalety pro kluky a na druhé jsou tři pro holky a mezi tím je panel velikánskej s umyvadlami. Že vlastně na sebe děti ani nevidí. (Klára)

Obecně ženy upozorňovaly na potřebu zajistit oddělené prostory kvůli soukromí intimity dětí. Prostory toalety považovaly za diskrétní zónu, nad kterou je vhodné mít dohled. To tematizovala Filipa v souvislosti s dohledem nad nejmladšími dětmi:

... kdyby to bylo oddělené, tak bychom asi neměli ani takový dohled. Takže možná je to praktické, ty společné toalety a doted' jsme nezaznamenali žádný problém. (Filipa)

Dozor, dohled a kontrola nad používáním toalet jsou podle aktérek důležité. Děti v MŠ se právě v těchto prostorách vůči sobě velmi vymezují. Z toho důvodu mají vyučující zajistit

bezpečnost dětí tak, že uchrání skupiny dívek a chlapců před případnými nepříjemnými situacemi konfrontace jejich intimity. Dětský stud bývá považován za přirozený.

Aby tam měli tu ((důraz)) diskrétní zónu kolem sebe, protože jim je to nepříjemný tam být společně.... Protože pro ně je to důležité. Třeba ti chlapečci tam pak nechtějí jít, když jsou tam ty holčičky. Že jim to jako vadí. Což je přirozené, že jo. Přirozený stud. (Zora)

Oddělení prostor, které je legitimizací odlišností mezi dívkami a chlapci, se na vzniku studu přímo podílí. Stud tak může vznikat již v předškolním věku. Brigita vysvětlovala, že děti tento stud někdy vůbec netematizují. Upozornila na to, že určité situace nutí vyučující vytvořit z toalet oddělený prostor, aby se předešlo konfliktům mezi dětmi.

Je to podle situace. Není to tak vždycky, někdy to téma není, vůbec se to neřeší a sedí vedle sebe a je jim to jedno. A někdy vyloženě vidíme, že ten kluk něco přinese a teď to začne řešit a je to téma. Tak když jdeme třeba ven a maj se jít vyčůrat, tak řekneme: "Tak teď jdou holčičky." (Brigita)

I další informantky objasňovaly, že segregace v používání toalet je prospěšná v situacích, kdy např. celý kolektiv dětí potřebuje rychle opustit MŠ. Účel rozdělených prostor je organizačně výhodný v tom, že dívky a chlapci jej mohou klidněji a bez problému využívat. Při společném používání toalet se vyučující snaží, aby se dívky a chlapci neselektovali.

... když jdeme ven, tak jdou napřed holky na záchod a pak kluci... snažíme se, aby se tam moc nepotkávali na tom záchodě. (Dagmar)

Dalším argumentem zastávání oddělených toalet je snaha naučit děti dodržovat toto dělení, jelikož se s ním nutně setkají na ZŠ:

U těch malinkých by to možná ani nemuselo být ((oddělené)), ale u těch předškoláků by se mi to docela líbilo, protože pak jdou do základní školy a tam mají vlastně ty toalety oddělené. Tak aby se už na to připravovali. (Kristýna)

V MŠ, kterou vede Florentýna, mají i dospělí společné toalety. Vyučují zde ženy i muži, čímž děti mohou u dospělých vidět vzor v používání unisexových toalet. Tím může docházet k narušování potřeby vymezení se v intimitě.

Máme dva záchody, jeden je pro dospělé a jeden pro děti a vždy to tak bylo, a ještě nikdo s tím neměl problém. (Florentýna)

Používání toalet je záležitostí tělesné intimity. Ta se vyskytuje i jinde, např. při spaní nebo při hře. V těchto kontextech aktérky potřebu genderového rozdělení intimity nezamýšlely. Odmítaly představu, že by např. dívka nemohla vstoupit do herního koutku určeného pro chlapce nebo chlapec by si nemohl hrát s kočárkem a panenkami.

Víte, my jak máme ty smíšené třídy, tak máme i skupinové hry, společné, když se něco vyrábí, dělají se pokusy nebo něco se vrtalo. Teď mají zrovna povolání, tak jedna třída tam má samé šrouby a kladiva, nářadí. A tam jsou taky holky. Takže je to přístupné. (Petřana)

Druhým důvodem záměrné genderové segregace dětí je princip rozpočítávání. Ten podle informantek slouží primárně ke zpřehlednění počtu dětí, k jejich kontrole nebo k uspořádání do skupin. Aktérkám tento princip nepřipadá problematický, přesto jsou děti tímto způsobem upozorňovány na potenciální odlišnost dívek a chlapců jako skupin, což může vést k utvrzování binárních pozic.

To se počítáme, kolik je nás kluků, holek... Ono se jim to líp počítá, potom vidíte, kdo tady není, je. (Klaudie)

... než abychom je začali ráno počítat, tak se zeptáme, kolik je kluků, kolik holek.... pak si třeba kluci udělají krok dopředu a řekneme, kolik je kluků ve třídě a pak jdou zpátky a kolik je holek ve třídě... (Aida)

... třeba máme ranní cvičení, tak abych si je rozdělila do družstva, tak než jsem je naučila prvá, druhá, prvá, druhá, tak to bylo holky, kluci, jo ((pozitivní tón)). Ale nakonec ve finále jsme zjistili, že to je špatně, protože zrovna v téhle třídě je hodně holčiček. (Klára)

Záměrná polarizace až segregace z důvodu pohlaví je častá. Objevuje se také segregace věková, jak záměrná (zakotvena v ŠVP), tak nezáměrná:

My to máme třeba ve třídě podle věku rozdělený, protože za prvé, když jsou tam třeba sourozenci, tak ten starší docela trpí, protože ten mladší na něm jako docela visí .. A pak že i paní učitelky toho někdy zneužívají, že ty velký posílaj, že jo: "Pomoz mu a zapni ho a podej mu" a to taky není dobře. (Dagmar)

Ale diferenciaci děláme - mladší, starší. Ne podle pohlaví. V těch smíšených třídách je to důležitý. Nemůžete samozřejmě s jednou hrou přijít k tříletému a šesti až sedmiletým dětem. Tak tam je na místě diferencovat to vzdělávání... Takže diferenciaci vzdělání ano, ale ne podle pohlaví, ale podle věku. (Petra)

Později se během rozhovoru Petra zmiňovala, že segregování na základě věku je rovněž situační. Záměrná polarizace až segregace vychází z určitých kontextů a situací, které bývají považovány za organizačně komplikované. Z toho důvodu vyučující upřednostňují tato genderová dělení.

3.4.3.4 Odmítání a narušování genderových očekávání

Za odmítání genderových očekávání lze označit bourání genderových předpokladů u dospělých a současně experimentování s genderem ze strany dětí. Informantky tematizovaly, jak je chybné paušalizovat dětský kolektiv na základě pohlaví a polarizovat jejich zájmy, aktivity nebo vlastnosti. Přesvědčivé byly příklady, ve kterých aktérky znázorňovaly, jak konkrétně probíhá bourání ustálených představ o chlapcích a dívkách. Obvykle se toto narušování genderových rolí či stereotypů týkalo dětské hry a používání tzv. dívčích hraček chlapci, např. kuchyňského koutu nebo manipulace s kočárkem. Dívky si podle informantek neočekávaně hrají s dopravními prostředky nebo používají náradí, když jsou u ponku.

Tady si kluci hrají s kočárkama a s panenkami a holčičky zase s autíčkama ((smích)) ... panenky, kočárky jsou pro holčičky, mašinky, auta jsou pro kluky, tak oni se tady střídají, takže ne, ne. Není to tak, že by se holčičky hrály jen s holčičím a kluci s klučičím. (Klaudia)

Chlapci podle informantek využívají velmi často chlapecky atypické hry. Rádi se pohybují v kuchyňském prostoru, kde vaří. Rádi si (pouze s dívkami) hrají na rodinu a pečují o novorozeně nebo mají rádi tanec. V tomto ohledu připouštějí větší benevolenci v experimentování chlapců než u dívek, kterou tolik netematizovaly.

Hodně kluci si hrajou s kočárkama, hodně kluci choděj do kuchyňky s holkama si hrát, jo. Zase naopak staví společně vláčky, jo, i s holkama, že jdou zase kluci. (Veronika)

Jsou tady kluci, co stavěj bábovičky a vařej s nima, ale jakoby to spíš kluci udělaj nějakou tu holčičí činnost. (Brigita)

Právě že kluci jsou tam neustále ((pozn. v kuchyňce)). Kluci milujou kočárky, kluci milujou kuchyně. (Dagmar)

Aktérky ujišťovaly, že dětské hračky a herní koutky nejsou vyloženě určeny jen chlapcům nebo dívkám a děti si jsou této skutečnosti vědomy. Dále tematizovaly, jak často pozorují situace, kdy chlapec využívá "dívčí hračky" a dívka "se chová jako chlapec". Situace takto explicitně vyhodnotily. Jindy implicitně v podobě formulací.

... je to daný právě jaksí osobností toho dítěte. Někdy je kluk typický kluk, co se týče přístupu k hračkám nebo výběru hraček, toho, co chce dělat. A holka je zase typická a někdy to tak taky není. ... Máme tady třeba chlapečka, který miluje tancování s šátky. (Petra)

Informantky během rozhovoru dekonstruovaly představy o stabilní dětské femininitě a maskulinitě. Zejména dekonstrukce maskulinity vzbudila u žen pozitivní reakce, tedy dětská maskulinita je zřejmě výrazněji ohraničena než femininita, a proto je její bourání významnější. Následující příklady ukazují situace, kdy jsou zejména chlapci ponecháni volnému zacházení a experimentování s genderem:

... když si chlapeček vezme kočárek a že si ho často vezme, tak hurá, ať si ho vezme... Naopak máme holčičku, která krásně staví z kostek, to je úplně bomba, to je úplně supr, jo. To vůbec nekomentujem, my vůbec nehodnotíme. (Brigita)

... my jsme tady měli jednoho chlapečka, hrál si s látkami atp. On tam furt lítal jako princezna ... on byl strašně šťastnej v těch šatech... A to byla ta úžasná věc, že on si to prostě užíval jo a nikdo ho tím neznepokojoval. A to si myslím, že je vlastně skvělý, když se ty děti neposuzujou, jako že když nemá člověk tendenci pořád je v něčem posuzovat a dávat je do nějakých škatulek. A to je ten kámen úrazu, že jo. Takže to mi přišlo fajn, že se nad tím nikdo nepozastavil, ani z těch rodičů, tak to mi přišlo super. (Kitty)

Některý kluci jsou hodně klučičí a jiný ho... ((nedokončí větu)). Jako to vidíte, kluk chodí a dělá koj, koj, koj ((naznačuje chování dítěte v náruči)) a prostě hraje si a vidíte jako to, co běží doma. Ale nikdo se mu nesměje, nikdo to neřeší... Když jsou jedináčci, tak tam je chlapeček, chlapeček, holčička, holčička.... Mámě se jako narodilo další mimčo a ten kluk jede ... Oni si to odžijou, to, co zrovna mají za problém. Nebo problém, to, co prožívaj zrovna doma. (Brigita)

Výše uvedené příklady situací nasvědčují, že přes poměrně stabilní představu téměř opačných světů dívek a chlapců dochází ze strany dětí k bourání genderových stereotypních představ o tom, jací mají být, s čím si mohou hrát nebo jak se vyjadřovat. Výpověď Brigity navíc ukázala dva zajímavé fenomény: Na jednu stranu jedináčci mohou být v rodině stylizováni do určité genderové role silněji než děti s více sourozenci. Ti mají příležitost kombinovat femininní a maskulinní projevy tím, že mají více vzorů a prostředků (např. hraček). Na druhou stranu přítomnost dívek i chlapců v jedné skupině vytváří tendenci k polarizaci (viz kapitola o skupinové genderové neutralitě).

3.4.3.4.1 Odmítání genderové segregace

Hledání podobností na místo rozdílů se zdá být komplikované. Ačkoli informantky kladly důraz na genderové podobnosti u dětí, často nacházely důvody, proč nemusí být jejich argumentace "pravdivá". Odmítáním genderové segregace zdůrazňovaly, že nerozdělují aktivity podle pohlaví. Hovořily o tom, že kolektiv dívek a chlapců se snaží spojoval. Domnívaly se, že eventuelní rozdíl mezi chlapci a dívkami nepodporují nebo je přímo odmítají. Argumentovaly, že tyto genderové skupiny mají spolupracovat, nikoli se rozdělovat. Podle nich jsou děti osobnosti, které bychom neměli skupinově generalizovat.

Ale je zajímavý, jak jsou ty děti jiný. Každý rok jsou jiný, někdy spolupracujou a někdy se snaží oddělovat jako skupiny. (Kitty)

Větší část informantek genderové rozdíly mezi dětmi vyznávají a používají esencialistické argumenty ve smyslu přirozeného tělesného nastavení, které způsobuje společenskou předurčenost při směřování životních drah žen a mužů. Genderové rozdíly mezi dětmi přijímají a současně odmítají. Chápu totiž dítě jako individualitu, ale zároveň je zařazují do genderové skupiny a vymezují tak budoucí identitu dítěte jako ženu nebo muže. Jejich výpovědi jsou vnitřně nekonzistentní, zřejmě proto, že tato logika si odporuje.

Na následujícím příkladu Dagmar ukazuje, že rozdělování dívek a chlapců nepovažuje za směrodatné. Pochybuje o své předchozí argumentaci esencialistické představy a narušuje ji:

Já jako nevím, jestli je to špatně, ale myslím si, že v tomhle věku je to úplně jedno. Oni jsou ještě poměrně asi stejně rychlí ((pozn. vývojově)) ... Zatím mezi nima ty rozdíly nejsou nějak významný. Co se týče sportovních aktivit, to vůbec ne. (Dagmar)

Méně často se informantky opíraly o sociálně konstruktivistická tvrzení, ve kterých argumentovaly společenskými vlivy, a proto zřejmě dokázaly snáze hovořit o chlapcích a dívkách volněji v hledání genderových podobností. Argumentačně se neopíraly o představu biologického předurčení.

Ale fakt je to tou osobností. Když tady máme nějaký dopravní den nebo něco, tak u většiny

I další aktérky se snažily negeneralizovat dětské skupiny podle pohlaví. Ačkoli nejsou hračky určeny přímo dívkám nebo chlapcům, děti už se zorientují, která je má zaujmout.

... to není dáno, že jo, že by měla bejt stavebnice pro kluka, nebo pro holky. Prostě je tam hodně stavebnic na jemnou motoriku. (Kristýna)

Následující kapitola, která se nazývá Spoluúčast rodiny a kapitola Organizace a vzdělávací program slouží jako předpolí ke klíčové kapitole Rovnost ve vzdělávání. Zařazují je z důvodu plynulejšího a přehlednějšího uvedení do kapitoly o rovnosti.

3.4.4 Spoluúčast rodiny

Následující text se týká způsobů, jakými aktérky prosazují spolupráci rodin, dětí a MŠ. Zajímala jsem se, jak intenzivně ženy ve vedení MŠ usilují o participaci rodin na ŠVP, z čehož jsem usoudila, jak tyto ženy smýšlejí nejen o rodinných vztazích, ale také jak je jejich profesní identita vnímána ze strany rodičů dětí. Informantky hovořily o způsobech rodinné dělby práce, hodnotily společenskou roli matek a otců, zamýšlely se nad způsoby sladování rodinného, osobního a profesního života. Proto jsem následující text rozdělila do tří částí. Do první jsem zařadila informantky, které usilují o intenzivní spolupráci s rodiči a děti i jejich rodiče hodnotí velmi pozitivně. Vyučující jsou oceňováni, nejsou vnímáni jen jako pečující osoby, nýbrž vztahy jsou založené na rovnocennosti. Druhou část tvoří argumenty založené na principu MŠ jako služby pro rodiče. Vyučující se podřizují požadavkům rodin dětí. Třetí část zahrnuje ty MŠ, pro které je cílem především spokojené dítě. Vyučující sami sebe pojmají za kompetentní osoby pro výchovu a vzdělávání dětí.

3.4.4.1 Princip aktivní účasti rodin

Z rozhovorů vyplývá, že především alternativní MŠ mají explicitně zahrnutou participaci rodin na ŠVP. Vysoká participace je požadavkem, nikoli pouze doporučením. Ředitelky předpokládají účast rodičů na častých konzultacích a jejich ochotu spolupodílet se na utváření školního programu ve svém volném čase.

... rodiče nám pomáhají s tou slavností ((pozn. každý měsíc)). Účastní se jich ve velkém množství. Tak také pořádáme několikrát za rok brigády. Kde zušlechťujeme, zkulturníme to naše zázemí a ty děti mají vlastně možnost vidět rodiče v akci přímo na tom jejich místě... Je to velká pomoc pro nás, ale i pro ty děti vidět, že ty rodiče jsou zapojení. (Florentýna)

Spolupráce rodičů je podmínkou vzdělávání dětí, což může být pro některé rodiny komplikované. Rodiny dětí v těchto MŠ jsou chápány jako ty, které přijaly určité vize a principy školky v každodenním životě. MŠ má být pro rodiny srdeční záležitostí a měly by být ochotny jí věnovat své zdroje.

Taková ta rovnost a ty partnerské vztahy. Ty partnerské vztahy mezi učitelem a žákem. A mezi učitelem a rodičem a taková vzájemná úcta. Neposuzování se vzájemně. Nehodnocení

jich, zda jsou špatný model. Ten rodič se vždy prostě snaží být skvělej rodič a jestli tam něco nefunguje, jsou tam problémy, tak to je přirozený. (Kitty)

Tyto ředitelky oceňují, pokud jsou rodiče ochotni do svého dítěte investovat. Investice v mnoha případech nemají pouze finanční podobu, nýbrž také časovou. Mezi rodinami, dětmi a vyučujícími mají být vztahy založené na partnerství a vzájemné pomoci. Objevuje se snaha poznat soukromí rodin a spolupracovat při vzdělávání dítěte. Zora nevede alternativní, ale specifickou MŠ. Její ŠVP však odpovídá principu aktivní participace rodin.

Dítě je vlastně ve dvou výchovných prostředích a ta dvě výchovná prostředí působí stejným směrem, což má pro to dítě velice pozitivní přínosy, protože pak ((pozn. důraz)) roste. A roste dobře. A ten jeho růst je harmonický, protože dostává stejné signály od rodičů i od paní učitelky, což je důležité. (Zora)

3.4.4.2 Princip služby pro rodiny

Ředitelky, zejména specifických typů MŠ, neusilují o aktivní participaci rodin. Cílem těchto MŠ je zastoupit rodiny v jejich povinnostech vztahujících se k péči o dítě během dne. Kladou důraz na vzdělávání dětí. Informantky považují současné rodiny za časově vytížené, ale solventní. Nesnaží se sociální rozdíly mezi jednotlivými rodinami napravovat. Ze strany rodičů čerpají impulzy, co změnit, doplnit, rozšířit, ale neotevírají jim jiné obzory.

Tak je to spolupráce s rodičem, pojdte pomůžeme si ... rodičům odpadá takové to trénování doma, takže to je taková další služba od školky. (Aida)

Vztah rodina a MŠ je podle aktérek založená na naslouchání rodinám, jejich požadavkům a představám o vzdělávání dětí. Podle informantek se MŠ snaží vycházet rodičům vstříc. Cílem jejich spolupráce je spokojenost rodičů. Snaží se pomoci se sladováním rodinných povinností s péčí o dítě. Z těchto důvodů lze takové MŠ označit za ty, které přijímají odpovědnost za rodinu a snaží se za ně naplňovat to, co rodiny zejména z důvodu pracovní vytíženosti plnit nemohou.

... žijeme dneska v kapitalismu ... Vydělávat peníze, vydělat dost a ještě se věnovat dětem. Ty rodiče jsou prostě rádi, že my je, bohužel, v tomhlectom suplujeme. (Klára)

V těchto typech MŠ ředitelky předpokládají, že rodiny dětí jsou přinejmenším časově vytížené, a proto se jim snaží tuto rodinnou situaci ulehčit tím, že je jako výchovná instituce zastupují. Ředitelka Filipa během rozhovoru explicitně formulovala, že jedním z cílů jejich MŠ je snaha pomoci se sladováním rodinného, osobního a profesního života rodin.

Takže my pořád zaznamenáváme nějaké poznatky, nějaké připomínky... vidíme, že rodiče by chtěli nějakým směrem jít... (Filipa)

3.4.4.3 Princip vzdělávání pro děti

Některé MŠ nemají snahu zapojovat rodiny do ŠVP. Většinou se takto vyjadřovaly informantky z běžných MŠ, které nepředpokládají vysoké zapojení rodin. Některé z nich pojímaly svůj přístup jako "tradiční" – vyučující vzdělávají primárně dítě a nezajímají se o jeho "rodinný příběh". Některé informantky doslova odmítaly snahu rodin o zapojení se do ŠVP. Např. odmítají zajistit placené mimoškolní kroužky pro děti, čímž potírají možnost vzniku sociálních nerovností v MŠ. Tyto aktérky odmítají přetěžování dětí.

Pak ((zvýšený tón, naléhavost)) je tedy trošku problém s rodiči. Protože ty by nám je ((pozn. děti)) sem rádi nacpali na všecko - od rána do noci. A pak nám neustále, i když je vyzývám, ať se přijdou podívat, co s dětmi děláme, tak oni prostě jedou v těch kroužcích. ... teď se dítě pomalu ještě nenarodilo a už je přihlášené na spoustu kroužků. A ten, který má deset kroužků, tak je nejlepší ze všeho. Kdyby jste viděla, jak jsou ty děti otrávený z toho. (Dagmar)

Odmítání aktivitní účast rodin dětí může souviset s paušalizací až s neuznáním rodinných modelů ředitelkami MŠ:

... ženský neumí vařit, neumí uklidit, neumí nic, přitom jsme je vychovávaly my... Když ty chlapi pracujou a pak přijdou domů a ta máma už tam číhá, aby mu to dítě hodila! A někde se tam svalujou a přitom je celý den doma a to dítě je v tý školce. Tak co dělá? (...)

Aktérky kladou důraz na roli dítěte. MŠ má usilovat o stmelování kolektivu dětí. Roli rodiny považují za důležitou, ale jejich prioritou je, aby rodina respektovala činnost MŠ – vyučující a program, který pro děti vytvářejí. Informantky podporují vyučující a zdůrazňují náročnost profese učitelství. Některé dokonce považují vyučující za kompetentnější pro výchovu dětí než samotné rodiny. Učitelská perspektiva je důležitější než zapojení rodin dětí do chodu MŠ. Na druhou stranu rodiče podle nich často podhodnocují nebo nedoceňují práci vyučujících a komplikují chod MŠ. V případě, že rodiny na chodu MŠ spolupracují podle pravidel nastavených v MŠ, pak je ředitelky chválí.

... to respektování, to je takové téma, to se ve školce hodně řeší, třeba odpočinek dětí, protože rodiče nahlíží jinak než v pedagogové. (Petra)

Následující výpověď lze vnímat jako MŠ s aktivní participací rodin, přestože Brigita charakterizuje svou MŠ jako "tradiční" se zájmem především o spokojenost dítěte.

Nás cíl je, aby si užilo dítě. Žádný jako hopkání před rodičema, to jako vůbec na tohle nehrajeme. A to nechceme, nám se to vůbec nelíbí. Naopak. A některý ty slavnosti oni chystaj ty rodiče nám. Což my u nás zase vtahujeme, to je ten trend, ty rodiče, což je u nás samozřejmost..... To dělaj voni, voni sestavujou divadlo, kde hrajou, pro ty děti. Tatínek kravaťák někde hopká. A to je pro ty děti. (Brigita)

3.4.5 Organizace a vzdělávací program

Vzdělávací učivo na úrovni předškolního vzdělávání není jednotné. Naopak, nabízí se vícero možností výběru ve způsobu vedení MŠ. Následující kapitola se týká pojetí vyučovaných oblastí, směřování předškolního kurikula a s tím související také předávání poznatků o sociálních vztazích.

Kurikulum, které se snaží informantky prosazovat, závisí do jisté míry na tom, zda jsou povinny jej naplňovat. Explicitně jsem se žen ptala, zda jsou schopny stručně popsat vlastní MŠ a hlavní principy jejich pedagogického přístupu. Tato otázka pomohla ukázat, jak přistupují ke vzdělávání, k dětem, vyučujícím i k rodičům. Obvykle byly schopny hovořit, jak probíhá jejich každodenní program a co považují ve vzdělávání za prioritní. Některé ženy například rozumí školní evaluaci jako práci vyučujících sepsat charakteristiky jednotlivých dětí pro MŠ nebo pro rodiče, jiné považují za evaluaci výtvarnou tvorbu dětí, další kladly důraz na konzultace vyučujících s rodiči a dítětem.

Každá z žen prezentovala svou MŠ jako specifickou, výhodnou nebo neobvyklou. Představovaly svou MŠ téměř pokaždé jako "školu s vlastní vizí", hierarchizovaly vzdělávání. Velmi často se vymezovaly proti ostatním MŠ – alternativní vůči běžným, státní vůči soukromým. Často se objevila celková nedůvěra k běžnému, nekritickému a odosobnělému fungování a vedení MŠ. Z toho vyplývá také nové pojmenovávání učitelek a učitelů a používání jiných přívlastků – tety, průvodci/průvodkyně, oslovování křestními jmény. Nejednotnost vzdělávání může vést k většímu tlaku na konkurenceschopnost mezi MŠ, ale také k větším sociálním nerovnostem.

Vzdělávání dětí je do jisté míry předáváním osobních hodnot vyučujících, kteří mohou vědomosti a znalosti předávat s ohledem na vlastní preference a zkušenosti. Jednou z nich může být také tematizace dělby práce mezi ženami a muži, dívkami a chlapci nebo fungování rodinných vztahů.

3.4.5.1 Kvality praktické

Za praktické kvality označují snahu informantek učit děti praktickým dovednostem. V běžných a specifických typech MŠ jsou děti obvykle vedeny ke vzdělávání ve zpěvu, výtvarných dovednostech, tělesné výchově, tanci nebo ve hře na hudební nástroje. Ředitelky ze specifických MŠ přidávají navíc výuku angličtiny, plavání nebo i lyžování.

... malovat, používat veškeré výtvarné materiály, zapojujeme je do hudebky, do zpívání, do tancování, nástroje hudební jim dáváme, do angličtiny ... (Klaudie)

Informantky se velmi málo zabývají tematizací utváření sociálních vztahů ve ŠVP. Neučí děti tak intenzivně představám o genderových rolích.

Takže my máme zaměření na čtyři hlavní směry. To je angličtina, ... logopedie, ... etiketa. ... příroda, environmentální výchova. ... A tím doufám, že je naše školka taková jedinečná. Že nikde jako kombinace logopedie a angličtiny není. (Aida)

Přínos MŠ obvykle spatřovaly v přípravě dětí ke vzdělávání na ZŠ, nikoli obecně pro život.

Pro ten poslední ročník, tak tam to máme opravdu jako rozpracované i na jednotlivá témata. Podle toho, aby ty děti byly dobře připravené na školu. (Veronika)

3.4.5.2 Kvality etické

Za kvality etické považují snahu směřovat děti k morálce, ke kritickému myšlení a jednání. Zde se řadí zejména alternativní MŠ, kde se snaží děti naučit vnímat společenské hodnoty. Jednou z těchto hodnot je také učení se chápat sociální vztahy. Podle ředitelek úplná rodina dítěti zajistí symbiózu správného vývoje. Jejich snahou je stmelovat dítě a jeho rodinu. Zřejmě proto také zapojují rodiny do ŠVP, chtějí, aby děti viděly ideální vzory ve svých rodičích. V tomto ohledu informantky souhlasí s ustanovováním genderových rolí, kdy muž vykonává "maskulinní" aktivity (používá náradí nebo jako dobrodruh razí cestu) a ženy plní svou "femininní" roli (pečují o děti a starají se o vzhled domova). Obvykle své kurikulum vymezují vůči představám "běžných" školek, které podle nich nezastávají tak vysokou účast rodin a nevytvářejí žebříček hodnot u dětí. Smyslem je docílit osobnostního růstu dětí, vědomého utváření vrstevnických vztahů a rodinných vazeb, kdy na předních místech stojí představa ideální rodiny. Cílem je rozvoj charakteru dětí, aby byly schopny začlenit se do kolektivu a cítit se šťastné. Hlavní důraz není kladen na akademické činnosti.

Protože ta naše idea je taková, že charakterní člověk je jistý kandidát na štěstí. A většina rodičů nebo skoro bych řekla všichni rodiče, co chtějí pro své dítě je, aby bylo šťastné... A máme vlastně takové tři oblasti je to: samostatnost, socializace, práce a pořádek. A vždycky v té oblasti rozvíjíme nějakou charakterovou oblast. (Zora)

Jinak specifika jsou takový, že vedeme děti k samostatnosti, k takovému tomu kritickému myšlení, k tomu, aby se naučily svobodně se rozhodovat a tu svobodu dokázat využít a nezneužít.... (Kitty).

Ačkoli informantky považují za důležité učit děti etice ve smyslu respektovat, nesoudit, nehodnotit druhé, samy důsledně hodnotily, jak má probíhat dělba práce a rodinných povinností mezi muži a ženami. Obrací se spíše k silnému esencialismu, a to jak obsahově, tak formulačně:

... u nás ve školce ten muž tam plní nějakou roli třeba, že seká dřevo a samozřejmě že neřekne, jenom kluci jdou se mnou. Prostě jdou tři kluci a třeba dvě holčičky, úplně přirozeně. A pak třeba zase průvodkyně tam třeba krájí zeleninu nebo dělá něco, ale vůbec

v žádném případě to nedělej jenom holčičky, ale všichni to mohou ochutnat, mohu zkusit, poznat... (Florentýna)

Pocit štěstí aktérky deklarují jako porozumění a naplňování ideálních sociálních vztahů, včetně těch genderových:

A my máme tak velký zapojení tatínků - opravujou, pomáhaj nám všechno, na slavnostech nám hrajou, takže to dítě tady vidí ty chlapy, jo? Že to není, že by tady byly jen ty ženský. (Brigita)

3.4.6 Rovnost ve vzdělávání

V následující kapitole se věnuji pojetí rovnosti ve vzdělávání, jehož součástí je perspektiva GR. Zabývám se tím, jak si ženy ve vedení MŠ vysvětlují rovnost ve vzdělávání a jak se přiklání k pojetí GR.

Informantek jsem se explicitně dotazovala, za jak důležité považují téma rovnosti v (předškolním) vzdělávání a co si pod tím představují. Za rovnost většinou považovaly rovnost příležitostí obecně. Poté jsem se obvykle přímo zeptala, zda znají pojem GR. Některé aktérky se s tímto tématem doposud neselekaly. Zjišťovala jsem, do jaké míry je pojem GR "jejich tématem". Ukázalo se, že tyto aktérky nerozumí významu genderu. Část z nich tento pojem vůbec neznala, druhá část se s ním setkala, ale definovala ho špatně. Informantkám chybí terminologické a teoretické uchopení pojmu gender. Objevil se rozpor v pojetí rovnosti, ze které vyčleňují GR.

3.4.6.1 Rovné příležitosti a paradox genderové rovnosti

Ženy ve vedení MŠ rozumí rovnosti ve školství jako rovnosti příležitostí, šancí, přístupu nebo podmínek ve vzdělávání. Interpretují ji jako snahu poskytnout všem dětem shodné možnosti nezávisle na pohlaví, věku, sociálním postavení nebo etnicitě. V mnoha případech takové pojetí ženy vnímaly pozitivně.

Rovnost. ... aby měli možnost na tu školu všichni nastoupit, že jo. Aby měli všichni stejný podmínky toho vzdělávání. To tady u nás jde samozřejmě vidět ten rozdíl. Pokud jdete do státní a do soukromý. ... Takže třeba já rovnost vidím v tomhle tom, že by všichni měli mít stejný podmínky ve vzdělávání a ne aby to bylo takhle rozlišený. (Aida)

... abychom nezvýhodňovali někoho, kdo je na tom dobře třeba s intelektem nebo prostě má nějaké nadání... my se snažíme, aby tam ta rovnost byla. Aby se všechny děti cítily dobře. (Kristýna)

GR si vysvětlují docela jiným způsobem. Převážná většina z nich nepovažuje GR za pozitivní snahu nabízet dětem a vyučujícím rovnocenné příležitosti. Informantky přijímaly představu rovných příležitostí, ale ve vztahu k termínu gender začaly rovnost obracet, odmítat a přemýšlet nad možnostmi, které se podle nich nabízejí. Obávaly se genderu, jelikož ho považovaly za koncept umělý, který se snaží ne-přirozeně potírat "tradiční" vztahy mezi ženami a muži, dívkami a chlapci v jakémsi jejich vymezení. Gender chápaly v několika případech jako koncept příliš symetrický – tedy jedná se o snahu téměř až vymazat představy o mužství a ženství a vytvářet lidi, kteří budou naprosto shodní. V jiných případech informantky vyjádřily obavu, že gender prosazuje asymetrii, jelikož se snaží nadměrně prosazovat zájmy žen, což u nich vytvářelo strach ze společenského utlačování mužů. Někdy však tyto dvě mocenské roviny kontextuálně spojovaly. Zdá se, že GR je pro ženy ve vedení MŠ negativním tématem. Genderovou problematiku, i přes její nízkou znalost, většinou odmítají. Přijímají ji ve chvílích, kdy přemýšlejí o společenských vztazích konstruktivisticky (jen matka musí být na rodičovské). Jakmile začnou uvažovat v rámci biologicko-esencialistického diskurzu (matka dítě porodí, a proto musí být na rodičovské), pojem GR odmítnou.

Aktérky si většinou nebyly jisté tím, co pojem gender znamená. Často jej interpretovaly jako problematiku pohlaví a věku. Teoretická a terminologická neznalost genderové perspektivy způsobuje, že tato problematika není "jejich tématem" a může být nesprávně interpretovaná.

Slyšela, my jsme se to učili ještě ((smích)) na vysoké škole, ale moc jsem se tím nezabývala tedy. (Klaudie)

... o tom něco vím, ale ne ve vztahu k těm dětem, to je pro mě nový. (Florentýna)

3.4.6.2 Rovné pojetí

Část akterek představovala předškolní instituce jako neutrální půdu ke vzdělávání chlapců i dívek. Domnívaly se, že nerovné vzdělávání způsobuje např. existence soukromých MŠ. Společné vzdělávání chlapců a dívek považovaly za součást rovnosti podmínek, které musí

dětem poskytovat. Chápu dětský kolektiv jako genderově neutrální místo a odmítají genderovou pedagogiku v prostředí MŠ.

Já si myslím, že tady je to, tam je to úplně vyrovnaný. Tam si myslím, že jako vůbec. (Aida)

Aktérky nehleděly na rozdíly mezi dětmi, které by mohly vyplynout z genderové příslušnosti dětí. Odmítaly existenci nerovností podle pohlaví.

Myslím si, že je velmi dobré, že alespoň genderově, že nemáme ty děti rozděleny, že máme teď rozděleny podle věku, což také není úplně ideální. Ale alespoň jsou tady pohromadě holky s klukama, což si myslím že je velmi prostě žádoucí... protože když už takto jsou spolu odmala... naučí se respektovat, jakoby už vidí tu svoji odlišnost ...to jsou takové těžší otázky, myslím že to je prostě přirozený, aby byly holčičky s kluky od malička a určitě bych neviděla žádný smysl, proč je odlišovat. (Florentýna)

Společné vzdělávání dívek a chlapců vnímá pozitivně, protože se tak děti učí respektovat svou odlišnost na základě pohlaví. Dále však aktérka hovořila, že zastává koncept svobodného vzdělávání, kdy se respektuje odlišnost mezi dětmi obecně.

... děti jsou opravdu každý jiný a každému vyhovuje něco jiného, tak bych byla moc ráda, kdyby si každý mohl najít ještě tu svoji formu.(...)

Přestože informantky prosazovaly genderově neutrální vzdělávání dětí, dokázaly během rozhovoru hovořit o odlišnostech, které mezi dívkami a chlapci vnímají. I ony často tematizovaly, že děti jsou odlišné polarity, které mají zastávat "to své" – dívčí nebo chlapecké chování a zájmy. Aktérky usilují o to, aby i přes tuto polarizaci se v prostředí MŠ od sebe navzájem učily, nikoli se sobě vzdalovaly. Tři aktérky však upozornily, že se vstupem na ZŠ se chlapci a dívky začínají vůči sobě silně vymezovat.

3.4.6.3 Citlivé pojetí

Senzitivní pedagogika slouží primárně k účelům genderově citlivého přístupu k chlapcům a dívkám. Princip senzitivní genderové pedagogiky staví na představě vytváření rozdílných vývojových specifíků během genderové socializace, čímž dochází k vybudování odlišných

schopností u dívek a chlapců. Tento přístup respektuje vzniklé rozdílnosti, a proto za účelem narovnění výsledků může být dívkám a chlapcům nabízena jiná forma výuky.

Citlivé pojetí vnímám ve dvou sociálních rovinách (opomím-li pedagogiku). První rovinou je rozdílný přístup k dospělým, druhou k dětem. Informantky zdůrazňovaly, že muži a ženy, chlapci a dívky jsou odlišné polarity, což je nutné brát v úvahu a citlivě s tím pracovat.

3.4.6.3.1 Respektování genderových odlišností v dospělosti

Genderově senzitivní pedagogika se zaměřuje na chlapce a dívky ve vzdělávání. Přesto je vhodné zmínit, že citlivost k rozdílnostem dívek a chlapců vychází z argumentací o genderových rozdílech mužů a žen a jejich očekávaných genderových rolích.

... už pár tisícovek let máme daný, co kdo jsme. A my se to teď snažíme uměle potírat ... Já jsem ráda, že jsem ženská a chci být ženská... máme nějaký role a budme na ty role hrdý... Já mám větší prsa než oni a prostě ne ... (Brigita)

Aktérky odmítaly představu narušování tzv. genderových rolí a bourání odlišností mezi muži a ženami. Polarizaci vycházející z biologicko-esencialistických představ hodnotily pozitivně. Za negativní považovaly představu GR jakožto konceptu stejnosti. Odmítaly radikální symetrii mezi muži a ženami. "Stejnost" mužů a žen zaměňovaly za "rovnost".

Já si prostě myslím, že nejsme genderově rovní. ... když si budeme tohle potírat, tak to bude zlý. Jsem asi divná. Jsem vlastně tradiční v tomhle tom... No a já myslím, že jsme se uměle rozhodli, že všichni teď budem dělat všechno stejně, ale ono to tak není. A teď je prostě moderní říkat, že všichni všechno stejně. (...)

S představami schopností mužů a žen souvisí rovněž zdůvodňování, zda muži – učitelé patří do předškolního vzdělávání (viz kapitola Definice učitelství).

... ve školce to by jako mohl bejt problém, jo. Ať už se to týká genderově jako věku a nebo ať už jako pohlaví. ... když pracuje muž s předškolníma dětma. (Aida)

Často argumentovaly rozdíly kvůli odlišným životním drahám matek a otců.

... máme tady spoustu dětí z rozvedeného manželství a vidíme, jak děti jinak reagují, když je tady nějaký kluk, když přijde nějaký tatínek, než maminka. Takže i třeba v rámci té rovnosti, když jste to zmiňovala, by to bylo fajn. (Filipa)

Objevovaly se výpovědi, ve kterých aktérky chápaly muže a ženy jako odlišné bytosti, odmítaly ale nerovnosti, které z rozdílů vyplývají. Proto chce např. Brigita mužům zprostředkovat zkušenost péče, aby se nerovnosti narovnaly.

... chci bejt hrdá a myslím, si, že ty naše činnosti, ty ženský jsou neuznaný. To je ten problém. Že to, že ty mámy seděj doma a dělaj na tý mateřský, což je totální otročina, to se má, pojďte to do prčic někdo ocenit. Jo, jako to si myslím, že by bylo v pořádku. Ale ne jim vzít tu roli a strkat tam ty chlapy. ... Ano, já bych řekla povinně, ať to maj třeba na půl roku nebo na tři měsíce, ať si to vyzkoušej. Jako ať si vážej tý práce, ale jinak bych to nemíchala. (Brigita)

Interpretace rovnosti se také týkaly rozbourání mocenské roviny – nerovnosti ve vzdělávání. Kitty odmítala nerovné vztahy založené na asymetričnosti a hierarchii mezi všemi aktéry a aktérkami.

Tak ona ta rovnost, když to vezmem učitel – žák, pak rovnost mezi kolegy, že jo, rovnost ve vzdělávání. Ta rovnost by měla bejt všude že jo. Rovnost mezi vztahem učitel – žák, učitel – rodič, všechny tyhle vztahy by měly být na partnerským módu. No a rovnost a tak, y že by ty děti měly mít šanci se dozvídat informace, jakoby nedirektivním způsobem. (Kitty)

Petrana je jedna z mála informantek, která se přímo setkala s genderovou problematikou a hovořila o genderových nerovnostech na pracovním trhu.

Já si pod tím představuji asi vyrovnaný pohled na ženu a muže z různých aspektů. Když to vezmu z hlediska vzdělávání, tak z náplně práce, z ohodnocení, z přístupu k těm lidem, vyrovnané možnosti dostat se k nějakému dalšímu rozvoji toho člověka. (Petrana)

Petrana uvažovala konstruktivisticky.

... když bude více mužů v předškolním vzdělávání, tak to bude mít nějaký vliv na děti, které se tak budou setkávat i s jiným pohlavím, co se týče výchovy a vzdělávání. (...)

3.4.6.3.2 *Respektování genderových odlišností v dětství*

Aktérky zdůrazňovaly, že kvůli rozdílnostem mezi chlapci a dívkami je vhodné zaměřit se na specifika při jejich vzdělávání. Jelikož se domnívaly, že GR znamená snahu vytvořit z chlapců a dívek bezpodmínečně stejné bytosti, GR odmítaly:

No já mám představu, že teď se nějak ruší ty role mužů a žen. Hlavně teda i těch chlapců a děvčat. A já si myslím, že to není dobře. (Dagmar)

Představy o GR se týkaly razantního zrušení "rolí" mužů a žen, tudíž i chlapců a dívek. Takové pojetí aktérky nekompromisně odmítaly a ve výpovědích zachovávaly heteronormativitu a polarizaci genderových vztahů:

Nebudeme říkat jako kluci taky musej s panenka a kluci taky musej tohle. Já si myslím, že tohle je kravina. (Brigita)

Informantky zejména z alternativních typů MŠ nebo z těch, které se zaměřují na vzdělávání v etických tématech (viz kapitola Organizace a vzdělávací program), hovořily o mocenských hlediscích ve vzdělávání. Ačkoli argumentačně zastávaly vnímání osobností mužů a žen, chlapců a dívek, vymezovaly se vůči pojmu GR. Důvodem je chápání GR jako pojetí stejnosti. Ta je založená na mocenské nerovnosti, jelikož nedochází k respektování odlišností mezi muži a ženami, dívkami a chlapci. Terminologická a teoretická neznalost pojmu GR se odrazila v jejich výpovědích.

Jako ta genderová rovnost je fajn, ale nesmí se jako přehánět a jít do extrému. Já si prostě myslím, že žádný extrém není dobrý, a to, že je člověk manipulován do těch rolí, v podstatě to si nemyslím, tak jako je tam jistá dávka toho, že vás svět něčím manipuluje, ale není to jen genderová rovnost, ale vás manipulují vědomostně neustále, předkládají vám, co máte dělat neustále, celý život, že jo... (Kitty)

Takže jestli má být genderovaná rovnost úplně stejný přístup k chlapcům a dívkám, tak bych řekla, že to není úplně šťastná cesta... Myslím si, že právě ten vzdělávací obsah jim dávat stejnej, ale reagovat na ně vlastně konkrétněji. My se to snažíme ještě individualizovat, reagovat na to dítě zvlášť. Ale reagovat na ty chlapce a dívky trochu jinak. (Zora)

Řešení, jak genderově citlivě zacházet s dětmi, nacházela Zora v respektování odlišností chlapců a dívek prostřednictvím uzpůsobení výuky zvlášť pro dívky, zvlášť pro chlapce. Jedná se o snahu prosazovat rozdílný přístup ke vzdělávání dívek a chlapců vycházející z představ o jejich genderových odlišnostech.

Rovné příležitosti. Tak já bych řekla jednu, myslím dost důležitou věc, že chlapci a děvčata jsou odlišní. ... chlapci potřebují třeba daleko víc pohybu, dynamičtější výuku, zatímco děvčata, těm třeba nevadí frontální výuka... to, co je podstatný říct je, že děvčata a chlapci by se měli učit to stejné, že by všichni měli dostat jako stejnou nabídku toho vzdělání, že by v tomhle neměl být rozdíl. A měli by mít k tomu stejný přístup. Ale zároveň by ty metody, které se použijou při vzdělávání chlapců a vzdělávání dívek, by měly brát zřetel na tu jejich odlišnost. (...)

Ačkoli dokázala hovořit o genderové citlivosti ve vzdělávání – tedy o snaze porozumět odlišnostem chlapců a dívek, samotná interpretace termínu GR ji unikala. Respektování genderových odlišností může být současně snahou o zdůrazňování genderových stereotypů. Také ona se obávala, že GR znamená prosazování konceptu stejnosti.

Petrana rozuměla pojmu GR komplexněji:

Já co si pod tím představuju, tak asi ten rovný přístup ke vzdělávání. Ale samozřejmě další pohled může být rovnost toho, jestli ženy – pedagožky a muži – pedagogové jsou v této práci po všech stránkách rovni. Ale asi pro mě ta rovnost představuje rovný přístup ke vzdělávání prostě pro všechny děti. My se s tím totiž potýkáme. ... máme děti s odlišným mateřským jazykem a to je princip toho rovného přístupu, aby oni mohli fungovat v české škole. ... Takže pro mě co nejvíc tohle to znamená, je asi rovný přístup ke vzdělávání pro všechny děti. (Petrana)

I přes zvládnutou interpretaci pojmu GR založenou na rovnosti genderových vztahů pracovala s genderem nereflektovaně. Domnívala se, že se u nich děti genderově nevymezují. Nicméně během rozhovoru hovořila o snahách v potlačování sociálních nerovností.

Oni ((pozn. Děti)) v podstatě ani nemají možnost se nějak genderově nějak vymezovat... my je k tomu tím pádem nijak nemotivujeme. (...)

Aktérky často nerozuměly, v čem je GR důležitá. Považovaly otázky, zda přistupovat k dívkám a chlapcům stejně nebo odlišně, za umělost, kterou přináší současná doba.

Já vím, že to je takový módní, vyloženě módní, ale nepřijde mi to. Oni jsou ještě takový docela stejný ((smích)) ty děti. V té první třídě už ne. ... Jako jak bych měla mluvit jinak s děvčaty? Jako samozřejmě, že s nimi ((smích)) někdy mluvím jinak. Ale tak to bylo vždycky! Vždycky, když jsme oslovovaly jenom děvčata, tak jsme s nimi mluvili jinak než s klukama. Nebo já nevím. To je snad takový přirozený. Když ono se z takových věcí přirozenezích dělá zase kdoví co. (Dagmar)

3.4.6.4 Personální vzdělávání v genderové rovnosti

Zajímalo mě, zda je součástí vzdělávání pedagogického týmu v MŠ informování o tématu GR. Ptala jsem se informantek, do jaké míry si myslí, že se pojem GR nachází v pedagogických dokumentech (RVP) nebo zda se dostaly do styku s příručkami a kurzy, které pojednávají o genderové problematice.

Z rozhovorů vyplývá, že kurzy, na které vedení MŠ vyučující vysílá, odrážejí preference těchto žen. Účast na vzdělávacích kurzech o GR informantky jednak neřeší, s tím nemají žádnou zkušenost a také je odrazuje terminologická neznalost a tudíž nesrozumitelnost v tématech kurzu. Navíc je odmítají, jelikož preferují jiné kurzy a témata, ve kterých chtějí, aby se vyučující rozvíjeli. Přesto – ženy, které pojem gender neznají, občas projeví zájem dozvědět se, v čem tato problematika spočívá.

Na příkladu Aidy lze demonstrovat, že jedním z problémů je, že ředitelkám přichází mnoho různých nabídek. Lze předpokládat, že pokud jsou kurzy s tematikou GR nabízeny, mohou se snadno v emailové korespondenci přehlédnout.

Ani mi nechodí žádný kurzy nebo něco takovýho. Ačkoli tady mám neustále zavalenou korespondenci takovýmahle věcma. (Aida)

Přesto nelze tvrdit, že by ředitelky měly zájem o seminář k genderové perspektivě:

Vím, že to existuje. Ale protože to není pro mě téma, který bych chtěla rozvíjet... (Brigita)

Podle Kitty příručky zabývající se genderem si musí člověk sám záměrně vyhledat, jelikož nejsou běžně nabízeny:

Jako genderová rovnost v rámci zaměstnání, tak to je běžný téma, že jo, to je neustále. Takže spousta článků, co si člověk najde, to jsem četla. (Kitty)

Zřejmě největší znalost a osobní zkušenosti s tématem GR má Filipa. Z její výpovědi bylo patrné, že ačkoli se s touto tematikou setkává, záměrně ji nevyhledává. Genderová témata pro ni nejsou potřebná, jelikož se domnívá, že je k životnímu úspěchu nepotřebuje. Její postoj je emancipační:

Kurzy nenavštěvuji, jenom se setkávám takto s těmi lidmi, kteří něco prezentují ... ale já jsem nikdy na takovém kurzu nebyla. ... Teď to je asi velice osobní postoj, a já jsem se nikdy necítila jako žena diskriminována, i když jsem po škole pracovala ve vysokých funkcích, marketingových, tak co jsem potřebovala, to jsem si získala a nějak tu potřebu necítím.

3.4.6.5 Genderová rovnost v pedagogických dokumentech

Informantky deklarovaly, jakou hodnotu přisuzují RVP a dalším pedagogickým dokumentům. Některé ženy měly tendenci RVP zlehčovat, i přes povinnost jej dodržovat. Některé nebyly schopny popsat jeho strukturu a základní požadavky. Jiné informantky tento dokument chválily a považovaly jej za normu, ze které rády čerpají:

RVP mě přijde jako poměrně velice užitečná věc, a přitom nedává mantinely, přesné, takže se v tom můžeme pohybovat. Takové ty základy samozřejmě máme, asi jako všechny školky, režimové požadavky, přístup k dětem, prosociálnost, prožitkové učení a tak dále. (Filipa)

V rámci tohoto tématu mohly aktérky reagovat na dotaz, zda se domnívají, že je téma GR zahrnuto v tomto dokumentu. Cílem nebylo zjišťovat, zda ano, či ne. Mým záměrem bylo, aby se informantky zamyslely a poskytly zhodnocení, zda by tam takové téma mělo být a proč. Podle některých by toto téma mělo být součástí školsko-politických a pedagogických dokumentů. Přesto většina neměla tendenci to posuzovat.

Většinou se aktérky domnívají, že pojem GR se v důležitých pedagogických dokumentech nenachází. S tímto tvrzením se ztotožňovala téměř polovina z nich. Další

vyjádřily nejistotu ohledně umístění genderové tematiky v těchto dokumentech. Ty aktérky, které neznaly pojem genderu, předpokládaly, že by pro GR měl být v pedagogických dokumentech prostor.

Určitě, tam ((pozn. v RVP)) by to mělo nějak být zahrnuté... aby tam bylo napsaný, že by to měli mít chlapani a dívky stejně, to by tam asi mělo být napsané. (Kristýna)

Filipa přes prvotní odmítnutí výskytu genderových pojmů v RVP hovořila o své představě, že principy GR zahrnuty jsou, nicméně si nikdy nevšimla explicitní zmínky konkrétně pojmu gender.

No, když o tom tak přemýšlím, tak asi ano. A to v takové podobě, že se nedělají rozdíly třeba. ... princip rovnosti, už prostě, je jedno, co kdo dělá, je prostě jedno, jestli je to kluk nebo holka, muž nebo žena, ta rovnost je prostě absolutně všude. (Filipa)

3.4.7 Prestiž

Hodnota předškolního vzdělávání byla během rozhovorů spontánně otevírána. Informantky o tomto tématu obvykle volně hovořily v závěrečné otázce, kdy zvýznamňovaly, co je těší nebo trápí na tomto vzdělanostním stupni. Přisuzovaná hodnota a prestiž předškolního vzdělávání je rozdělená dle uznání: za prvé na společenské zneuznání profese učitelství a za druhé vysokým tlakem na uznání funkce MŠ v souvislosti se společensko-kulturním významem přisuzovaným této instituci. Pedagogický personál v předškolním vzdělávání je složený převážně z ženského kolektivu. Genderovanost této instituce vede k potvrzování představ, že osoby, které o dítě pečují, nemusí být finančně ohodnoceny a zároveň že jimi bývají ženy.

3.4.7.1 Zneuznání učitelství

Jako profesní neuznání lze označit podcenění učitelské profese na úrovni předškolního vzdělávání. Podle informantek český stát zapomíná na fyzickou a psychickou náročnost této profese spojenou s hlukem, neustálým dohlížením a nemožnostmi odpočinku během dne. Aktérky zdůrazňují nejen nízké finanční ohodnocení na trhu práce v porovnání s jinými profesemi, ale také podhodnocující společenské vnímání vyučujících jako pouhých pečovatelek spojených jen s hlídáním dětí. A právě nízká prestiž vyučujících je vedením MŠ považovaná za silně demotivační:

Mě trápí to neuznání těch učitelek, to určitě. Mě je jako hrozně líto, že ty učitelky v MŠ a to říkám, za to bych bojovala, protože my nejsme jenom tety na hlídání: "Vždyť vy si s nima hrajete a z čeho jste unavený?" A tak to je mi hrozně líto. To je mi opravdu líto. A říkala jsem si, že asi je v moci každý jednotlivý z nás, aby za to bojovala. Aby jsme se jako daly víc slyšet. Ty ženský jsou vzdělaný jako každéj druhej. (Brigita)

Pokračuje tvrzením, ve kterém zdůrazňuje, že profesi učitelství zajišťují především ženy, které jsou zneuznány:

Jako vy říkáte: "Jste vzdělávací zařízení, ale zároveň jste teda hlídačky", tak co teda jsme? A to si myslím, že je bolest velká. A zbytečně těm ženskejm to bere chuť do práce, když teda za to nedostanou ani zaplácino. Když už teda aspoň nic jinýho. (...)

Lítost z asociace předškolního vzdělávání a pouhého hlídání dětí byla častá. Ve spojitosti s vysokým počtem dětí na třídu, resp. na vyučující, se nelze tomuto tlaku vyhnout, je nutné jej zvládnout. O tom hovořila Dagmar. Tematizovala, jak jí vadí, že do vzdělávání dětí vstupují požadavky rodičů. To však aktérkám preferujícím MŠ jako službu pro rodiče a vysokou spoluúčast rodiny na ŠVP nevadilo (viz kapitola Spoluúčast rodiny). Některé ale měly pocit, že práce v MŠ není rodinami dětí doceněna.

Máme zapsáno ve třídě 28 dětí. Takže to všechno prostě zvládají ((pozn. vyučující). No, jenom, že by rodiče ((smutný tón)) rádi tedy, vypráví, těm svým kamarádkám, že ten chodí na ten kroužek a co s nima dělá ta hloupá učitelka, že teda to není ono, no. (Dagmar)

Projevuje se podhodnocení učitelské profese i ze strany samotných aktérek, které obecně hovořily o ženách a učitelkách znehodnocujícím způsobem. Kolektiv žen považovaly za "babinec", označovaly ženy posměšně až hanlivě a styl ženské komunikace jako "hádavý". To rovněž ovlivňuje prestiž a z toho plynoucí profesní identitu vyučujících, resp. učitelek a jejich spokojenost s touto profesí. Často aktérky tvrdily, že jejich nespokojenost je ovlivněna tím, že se pohybují v ženském kolektivu.

No ale tohle ve školství, to je tragédie, že jo. Prostě to jsou samý ženský, samý baby. (Klára)

Součástí psychického tlaku na vyučující je rovněž fyzická náročnost práce. To aktérky tematizovaly velmi často:

Protože aby tam byli ty vyučující celý den, to je podle mě nepříjemný, aby to ten člověk ustál, mohl se nějak nabít, odpočinout. Myslím, že těch 6 hodin je max. (Kitty)

... když je zima, tak jsem úplně vyřízená po tom dni, kdy jsme opravdu 8 hodin venku. ... úplně cítím, jak je to náročné, že bych to třeba nemohla dělat třikrát nebo čtyřikrát do tejdne. (Florentýna)

Vždyť v tý mateřský škole my od rána, od 6:30 máme otevřeno a tady skutečně není ani vteřina, kdy by bylo naprostý ticho a skutečně si odpočinuly jak ty děti, tak ten učitel ((pozn. vyučující)). My nemáme žádný přestávky. Takže jediné ta hodina po tom obědě, kdy leží v tý posteli, je tady opravdu chvíli to ticho. (Dagmar)

Podle informantek vyučující nejsou za tak psychicky a fyzicky náročnou práci finančně oceněni. Nejdůrazněji ze všech žen o tom hovořila Brigita, když vysvětlovala, jak je profese učitelství nevýhodná z hlediska ohodnocení.

Jako jo, to vyhoření a to volno, my zase ve školce nemáme volno. Říkám zase, proč nemáme jarňáky, proč nemáme letní prázdniny?... Jak říká můj manžel: "Vy to tady všichni děláte pro radost, ((ztiší se)) ne pro peníze. Vy žádný peníze nedostáváte." Tak my to opravdu děláme s radostí. Ale no ((pochybnost)). (Brigita)

O výši finančního ohodnocení v MŠ pochybovaly i další aktérky. Petrana poukázala na přání a vlastní snahu přesunout školní výdaje ve prospěch finančního ohodnocení vyučujících a dalšího školního personálu:

Trápí mě třeba trvale finance. ((smutný tón)). Myslím ohodnocení pedagogů ((pozn. i pedagožek)). Ale nejenom pedagogů. Prostě provozní zaměstnanci a zaměstnanci kuchyně. ... ale to asi neovlivníme, bohužel, to je tak všude. Je to podhodnocený, trvale je to podhodnocený. A to si myslím, že je největší ((pozn. trápení)). Ono nejde o to, mít super vybavený prostředí, protože ony ty děti se mohou mít dobře, i když tady budete mít hračky jednoduché ... Takže tolik mě ani netrápí provozní peníze, jako finance pro lidi. (Petrana)

... ten plat není tak úplně báječný na to, kolik je to práce a odpovědnosti. (Florentýna)

V kontextu předškolního vzdělávání tedy informantky ukázaly na existenciální potřebu uznat pedagogický a školní personál. Zdůrazňovaly, že zejména učitelky trpí nízkou prestiží, jelikož jsou považovány za pouhé pečovatelky. Profese učitelství na úrovni předškolního vzdělávání je společensky neuznaná.

3.4.7.2 Institucionální nátlak na uznání

Mnoho ředitelek spontánně hovořilo o požadavcích a povinnostech, které jsou kladeny na prostředí a provoz MŠ. Informantky tvrdily, že jejich hlavní činností je sledovat a plnit administrativní požadavky. Ze strany českého státu je podle nich kladen důraz na provoz těchto zařízení a zejména na zajištění spokojenosti a bezpečnosti dětí. Informantky svými výpověďmi ukázaly, že stát projevuje zájem o podporu dětí a rodin, ale přehlíží osoby, které jsou zde zaměstnané, čímž se vytváří tlak na veškerý školní personál.

... v rámci předškolního vzdělávání se řeší každá prkotina, počet dětí na jeden záchůdek, počet dětí na umyvadélko, ... jestli osvětlení má 15 nebo 16 stupňů. (Filipa)

Dvě aktérky hovořily také o státních kontrolách ze strany České školní inspekce. Všechny tyto administrativní povinnosti jsou zatěžující a čas, který by rády investovaly do obnovy školního programu, jim téměř nezbyvá.

Ted'kom ta Česká školní inspekce si myslí, že když ty děti dáš na angličtinu, že máš veget... (Klára)

... já budu muset zřídit funkci, prostě dát slečně, která mi s tím papírováním už bude pomáhat, já ji zatím nemám. (...)

... problém je v tom, že ředitelky MŠ mají vysoký úvazky, že máme být 16 hodin u dětí a potom ta kancelář... já jsem běžně 12 hodin v práci ... Já si myslím, že je problém v tom, že děláte personalistu, děláte učitelku, děláte ředitelku, stavebního tady nějakýho dozora prostě všechno... u nás ((pozn. v ČR) chtěj od ředitelky všechno... (Brigita)

Tyto a podobné úryvky ukazují, pod jakým společenským tlakem je předškolní vzdělávání. Vyžaduje se, aby předškolní zařízení byla na vysoké úrovni, aby byla flexibilní a kvalitní. Informantky vnímaly smysluplnost tohoto vzdělávání pro celou společnost. Tematizovaly, že pokud je předškolní vzdělávání chápáno jako služba pro rodiče a jejich děti, pak je uznáváno. Svou pozici ve vedení MŠ považují za náročnou, přesto mají pocit satisfakce.

Strašně je to naplňující, přesně to, co chci dělat, ale zároveň úplně cítím, jak je to náročné ... (Florentýna)

Ale jako tady ten vděk rodičů, to bych řekla, že je nesrovnatelný. (Brigita)

... předškolní pedagogika obecně v Čechách je na hodně vysoké úrovni...((pozn. ale)) kvalita bývá různá. (Filipa)

Některým informantkám se dostává uznání alespoň od zřizovatele:

... mám štěstí na lidi, mám štěstí na starostu. Opravdu na lidi, kteří tu školku podporují (Klára)

To se máte co, že nás tu máte, to se máte chlubit. ((pozn. zřizovatel se může chlubit)) (Brigita)

Z rozhovorů vyplynulo, že formálně dochází ke znehodnocování ženské práce (práce s malými dětmi), nikoli instituce. Na předškolní vzdělávání jako instituci jsou kladeny vysoké nároky. Současně s tím je prestiž tohoto povolání, snad mimo ředitelování, nízká. Příčinou může být vysoké procento žen zaměstnaných v učitelství na předškolním stupni. Informantky silně tematizovaly zneuznání a přehlížení práce žen – učitelek v MŠ, nikoli však přehlížení nebo ignorování chodu instituce ze strany státu, na který je vyvíjen tlak. Aktérky zdůrazňovaly, že na instituci je soustředěna pozornost – vše musí odpovídat zákonným předpisům. Ale na personál stát zapomíná, vyučující podle nich nejsou doceněni. V tomto ohledu informantky obhajovaly profesi učitelství, přestože někdy aktivity svého učitelského personálu nebo žen obecně podhodnocovaly. Neuznání a znehodnocení učitelství na úrovni předškolního vzdělávání lze díky nim označit za strukturální problém.

4 DISKUZE A ZÁVĚR

V diskuzi se pokouším porovnat má zjištění s literaturou použitou v teoretické části práce, přičemž některá dřívější zjištění potvrzují, s jinými polemizuji. V závěru objasňuji, hodnotím a nabízím další směr bádání.

4.1 DISKUZE

Výzkum ukázal souvislosti mezi péčí a genderovou příslušností. Souhlasím s tím, že prostředí MŠ se podílí na vytváření normativních standardů včetně těch genderových (Kimmel, 2000). Předškolní vzdělávání neslouží jako přemostění k rovnocennému osobnostnímu rozvoji nehledě na genderové vymezení či sociální status (Bourdieu, 2000), vzdělávací zařízení nejsou jednotná, naopak jsou velmi autonomní i přes jednotné RVP (Smetáčková, 2008). Z rozhovorů vyplynulo, že aktérky si zvolily danou profesi, jelikož se identifikují jako ženy se schopností pečovat o děti a jako matky současné či budoucí, nebo podnikatelky se zájmem o děti. Tímto potvrzují, že institucí MŠ prostupuje představa o spojitosti ženy s mateřstvím a rodičovstvím, jak předpokládali Kaščák a Filagová (2007) nebo Štech (2003). To ukazuje, že genderová identita žen je utvářena podle společenských očekávání souvisejících s představami o feminitě.

Z výzkumu vyplývá, že identita ženy ve vedení MŠ je vnímána pozitivně, oproti vnímání identity vyučujících – učitelek. Aktérky hovořily o velmi nízké prestiži učitelství, přestože je na vyučující v MŠ kladen vysoký psychický i fyzický tlak. V podstatě souhlasily s nízkým finančním oceněním a nedostatek učitelů v MŠ vysvětlovaly tím, že muži potřebují vyšší plat. To koresponduje s tvrzením, že s příchodem mužů by mohla vzrůst prestiž i ohodnocení.

Přestože je ředitelský post náročný z hlediska vysoké formalizace a byrokratizace, profesní ocenění a s ním související profesní identita je vyšší. Ředitelování je považováno za smysluplné, jelikož přispívá k rozvoji společnosti. Z výzkumu však vyplynulo, že část informantek byla motivována k vedení MŠ strukturálními důvody souvisejícími zejména s umístěním vlastního dítěte do předškolního zařízení. Volba této profese bývá rovněž ovlivněna potřebou sladit rodinné a pracovní podmínky, což souvisí s představou, že ženy vykonávají takovou profesi, která je komplementem k rodičovské roli, jak tvrdil S. Štech (2003).

Z těchto představ plyne také ambivalentní postoj k učitelům – mužům. Jednak neochota přijímat muže do předškolního vzdělávání souvisí s představami akterek o jeho biologické ne-předurčenosti porodit dítě (není mateřský typ), jednak akceptují absenci mužů v MŠ. Shodují se, že mužova společenská role spočívá ve finančním zajištění rodiny a proto jim nepřísluší nízké platové ohodnocení. Jejich postoj koresponduje s tvrzením, že tyto instituce reprodukuje genderovou nerovnost ve vzájemných interakcích (Kimmel, 2000). Identita muže je tak v prostředí MŠ rozporuplnější. Vedení MŠ obvykle považuje přítomnost mužů za pozitivní a požaduje po nich určité kompetence – buď musí plnit fyzicky náročné úkoly a předvádět svou maskulinitu, nebo se má přizpůsobit kolektivu žen.

Z mého výzkumu dále vyplývá, že z pohledu vyučujících aktivity chlapců vyžadují zapojení více jedinců do hry, větší herní prostor a soutěživý přístup. Souhlasím s tvrzením Maccoby, že chlapecké hry mohou mít hrubější charakter a rovněž, že dívčí styl hry je založen na vzájemné komunikaci (Maccoby, 2002). Podle vyučujících dívky mezi sebou často komunikují a řeší mezilidské vztahy, přesto se nezdá, že by pokaždé byla cílem harmonizace skupiny. Děti často preferují aktivity, které jsou asociované pro jejich genderovou skupinu. Dospělí o dětech často přemýšlejí jako o odlišných entitách. Z rozhovorů vyplynulo, že vyučující nepracují na odstraňování genderových stereotypů, nereflektují je, což koresponduje se studiemi Thorne (1993), Maccoby (2002), Asklof (2003) nebo Jarkovské (2013). Přesto aktérky deklarovaly snahu nejednat vůči dětem stereotypně. Popisovaly situace, ve kterých dochází k narušování genderového řádu dětmi. Zejména u chlapců kladně přijímaly zájem o aktivity, které jsou považovány za dívčí.

Domnívám se, že způsob, jakým informantky smýšlejí o kolektivu dětí (bývá jak genderově neutrální, tak senzitivní), se shoduje s pojetím GRV, které nastiňuje I. Smetáčková (2007). Z výpovědí akterek se zdá, že genderová neutralita je téměř nemožná, jelikož přítomnost dívek i chlapců v jedné skupině vytváří tendenci k polarizaci, čímž se dívky (v protikladu k chlapcům) chovají více femininně než ve výhradně dívčím kolektivu a naopak. Z toho vyplývá, že rozdílné projevy genderově homogenních skupin dětí následně způsobují, že k nim vyučující přistupují rozdílně a usilují pak např. o záměrnou segregaci skupin dívek a chlapců. Učitelství je profesí, ve které dochází k vyvažování vztahů (Štech, 2008).

Existuje množství situací, ve kterých je vyučující tým, kdo předává poznání a řeší dané situace podle svých představ. Zdá se, že gender není pro vyučující kritériem používaným při posuzování vlastních pedagogických přístupů, a proto vyučující mohou být genderově stereotypní. Aktérky v mém výzkumu prosazují představu, že chlapci a

dívky mají kopírovat trajektorie dospělých mužů a žen. Výzkum ukázal, že převážná většina žen ve vedení MŠ nemá terminologickou ani teoretickou neznalost genderové problematiky. Navíc informantky, které jsou s genderovou problematikou obeznámeny, ji odmítají, jelikož gender považují za koncept umělý, který má za cíl potlačit odlišnosti mezi ženami a muži ve společnosti. Pak se nemůže vyučujícím dařit prosazovat GR. Zaměňování konceptu rovnosti se stejností způsobilo, že pojetí GR je odmítáno. Lze tedy tvrdit, že GR jako termín může být pro osoby ve vedení škol negativním tématem, což plyne z určitého pojmového nedorozumění. Domnívám se, že vzdělávání by se mělo zabývat genderovými nerovnostmi, jak se uvádí v publikaci Eurydice (2010). Profese učitelství je založená na výchově a předávání vědění, proto by tato problematika měla být reflektovaná.

4.2 ZÁVĚR

Ve své práci jsem se pokusila popsat hlavní genderové aspekty předškolního vzdělávání, jak je vnímají vyučující. Zajímala jsem se o to, jakými způsoby deklaruje odborné vedení MŠ podobu genderových vztahů, na jakých principech staví předškolní kurikulum a jaké obecné principy toto vedení zvyznamňuje. Zaměřila jsem se také na to, jak hovoří o dynamice pedagogického i dětského kolektivu, jaké cíle, formy a postupy práce vedení MŠ prosazuje. V této souvislosti jsem komparovala výpovědi dle typů MŠ, aby se ukázalo, zda určitou problematiku tematizují obdobnými způsoby. Zjišťovala jsem, jaké zkušenosti ovlivňují porozumění genderové tematiky v předškolním vzdělávání, jakým způsobem ji ženy v odborném vedení MŠ reflektují a v čem vidí její smysl. Ukázalo se, že pojetí předškolního vzdělávání jako profese, kterou zajišťují ženy, s sebou přináší rizika v prosazování GR.

Výzkum je do jisté míry omezen tím, že se jeho výsledky vychází pouze z rozhovorů uskutečněnými se ženami ve vedení vybraných zařízení. Jejich výpovědi jsem neporovnávala s praxí během výuky, což ani nebylo smyslem této práce. Takže se nabízí další možnosti zkoumání. Bylo by možné zaměřit se na určité deklarace a posoudit jejich naplňování: zdali prohlášení deklarovaná na webových stránkách MŠ jsou naplňována v reálné praxi, zdali výroky vedení MŠ a vyučujících jsou v souladu s jejich konáním atd. Zúčastněné pozorování v prostředí MŠ by mohlo ukázat na rozpory v těchto deklaracích.

Domnívám se, že znalost genderové problematiky by mohla pozvednout profesní identitu a vztahy v prostředí MŠ. Semináře by mohly rámovat genderované představy o ženách a mužích a následně se zaměřovat na vztahy v dětském kolektivu. Pokud by byly semináře pojaty jako snaha o harmonizaci mezilidských vztahů, mohly by ženy zaujmout nejen z profesního hlediska, ale rovněž z osobních důvodů (beru-li v úvahu genderovou socializaci). Genderová tematika by tak mohla být uchopena pozitivně a ztratila by nálepku "radikálních změn", získala by označení "snahy o harmonizaci společnosti". Současně bych uvítala, aby dokumenty RVP obsahovaly tematiku GR ve vzdělávání, a to explicitně. Domnívám se, že vzdělávání v genderových tématech by mělo být povinností pro pedagogický personál předškolního a prvního stupně vzdělávání. Proto seznámení pedagogického personálu s genderovými tématy by mohlo podpořit vztahy a jejich identitu.

Překážky při prosazování GR jsou formálního i neformálního charakteru. Vzdělávání by mělo sloužit k tomu, aby všichni aktéři a aktérky svobodně rozvíjeli své schopnosti a potenciál nehledě na genderovou příslušnost. Genderově poučení vyučující by měli vnímat nerovný přístup, který se uplatňuje vůči dětem a měli by pracovat na jeho odstraňování. Pokud je cílem předškolního vzdělávání snaha poskytnout dětem kvalitní výuku při rozvoji jejich etických i praktických schopností, je právě potlačení genderových nerovností tou správnou cestou.

SEZNAM LITERATURY

Asklof, C. 2003. *Příručka na cestu k rovnosti žen a mužů*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2003. s. 9, 38-39.

Bourdieu, P. 2000. *Nadvláda mužů*. Praha: Karolinum.

Braun, V., Clarke, V. 2006. "Using thematic analysis in psychology". *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). s. 77-101. Dostupné z: <http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a795127197~frm=titlelink>. [přístup 13.3.2016]

Butler, J. 2003. *Trampoty s rodem: Feminizmus a podryvanie identity*. Bratislava: Aspekt. s. 176-203.

Čábalová, D. 2011. *Pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada. Harvard. s. 210-227.

Cidlinská, K. 2013. "Jak se dělá gender ve škole a co s tím - od demokratické výuky k demokratické společnosti". *Gender, rovné příležitosti, výzkum*. 14 (1): 95-97. Dostupné z <http://www.genderonline.cz/cs/issue/34-rocnik-14-cislo-1-2013/357>. [přístup 17.1. 2016]

Dudová, R. 2010. "Kvalitativní metodologie sociologického výzkumu: konstruktivistická grounded theory a "rozumějící rozhovor" In Šubrt, J. a kol. *Soudobá sociologie IV. Aktuální a každodenní*. Praha: Karolinum. s. 364.

Duggan, L. 2003. "The Incredible Shrinking Public?". *Neoliberalism, Cultural Politics, And The Attack On Democracy*. Boston: Beacon Press: 42.

Eurydice. 2010. "Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe". Brussels: EACEA P9. s. 57. Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120EN.pdf [přístup 17.1. 2016].

Fassin, D. 2009. *Nad rámec etických pravidel: Zamyšlení nad etnografickým výzkumem praktik zdravotní péče v Jižní Africe*. Biograf (49): 26 odst. Dostupné na: <http://www.biograf.org/clanky/clanek.php?clanek=4902> [přístup 10.3.2016]

Ferber, R. at al. 1993. *What is a survey?* Washington: American statistical association. s. 1-18.

Foucault, T. M. 2000. *Dohlížet a trestat: Kniha o zrodu vězení*. Praha: Dauphin.

Gadamer, H. G. 1994. "Problém dějinného vědomí". *Náčrt základů jisté hermeneutiky*. Praha: Filosofie.

Gaine, Ch., George, R. 1999. *Gender, "Race" and Class in Schooling : An Introduction for Teachers*. London: Falmer Press. s. 37-77. Dostupné z: <http://www.amazon.co.uk/Gender-Race-Class-Schooling-Introduction/dp/0750707585> [přístup 25.11.2015]

Guba, E. G., a Lincoln, Y.S. 1994. "Competing paradigms in qualitative research". In V Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. *Handbook of qualitative research*. London: SAGE Publications. s. 105-116.

Guillemin, M., Gillam, L. 2004. *Etika, reflexivita a "eticky důležité okamžiky" ve výzkumu*. Biograf (35). Dostupné na: <http://www.biograf.org/index.php?m=14&lang=cs&tema=51&page=2> [přístup 2.3.2016]

Havelková, H. 2004. "První a druhá vlna feminizmu: podobnosti a rozdíly". In Formánková, L., Rytířová, K. (eds) *ABC feminizmu*. Brno: Nesehnutí. s. 177-179.

Jarkovská, L. 2013. *Gender před tabulí: Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha - Brno: Slon.

Kašćák, O., Filagová, M. c2007. *Javisko a zákulisie školy: o materskej škole a skrytom kurikule*. Vyd. 1. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.

Kaufmann, J. C. 2010. *Chápající rozhovor*. Praha: Slon.

Kimmel, M. S. 2000. *The Gendered Society*. New York: Oxford University Press.

Kynčlová, T. 2008. "Dopady genderové segregace pedagogických sborů na symbolickou úroveň vnímání vztahů mezi ženami a muži" in Babanová. *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém*. Praha: Gender Studies.

Kvapilová, Bartošová M., Slepíčková, L. 2013. "Genderové role v rodině pohledem dětských aktérů". In Sociologický ústav AV ČR, v. v. i: *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, ročník 14, č. 1/2013: 65. Dostupné z: <http://www.gendersonline.cz/cs/issue/34-rocnik-14-cislo-1-2013-gender-v-akademickem-prostredi/353>. [Přístup 5.2. 2016]

Lareau, A. 2011. *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*, With an Update a Decade Later. London: University of California. Dostupné z <https://books.google.cz/books?id=MKOGTCFvk8IC&printsec=frontcover&dq=Lareau,+A.+2011.+Unequal+Childhoods:+Class,+Race,+and+Family+Life,+With+an+Update+a+Decade+Later.&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKEwiVxbv2zbPJAhVBXRQKHR8ICbAQ6AEIHjAA#v=onepage&q=Lareau%2C%20A.%202011.%20Unequal%20Childhoods%3A%20Class%20Race%20and%20Family%20Life%2C%20With%20an%20Update%20a%20Decade%20Later.&f=false>. [přístup 28.11.2015].

Lenderová, M. 1999. *K hříchu i k modlitbě. Žena v minulém století*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta.

Maccoby, E.E. 2002. "Gender and group process: A developmental perspective. Current Directions" In *Psychological Science*: 11, 54-58.

Obrovská J. 2013. *Jarkovská, Lucie: Gender před tabulí. Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: Sociologické nakladatelství. 2013. s. 189-193. Dostupné z: http://socstudia.fss.muni.cz/sites/default/files/Jarkovska_Lucie_Gender_pred_tabuli_Jana_Obrovska.pdf. [přístup 17.1. 2016].

Pavlík, P. 2007. "Ženy a muži v genderové perspektivě: gender přináší nový pohled". In

Smetáčková I. 2007. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost.

Piaget, J. 1999. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 1999. 2. vyd., překl. F. Jiránek.

Ramazanoglu, C., a Holland, J. 2004. *Feminist methodology: challenges and choices*. London: SAGE. s. 1-16, 145-164.

Reinharz, S. 1992. *Feminist methods in social research*. New York: Oxford University Press.

Šmausová, G. 2002. "Proti tvrdošijné představě o ontické povaze gender a pohlaví". In *Sborník prací FSS brněnské univerzity*. Sociální studia: 15-27.

Dostupné z: <http://www.socstudia.fss.muni.cz/dokumenty/080304142902.pdf> [Přístup 31.3. 2016]

Smetáčková I. (eds.). 2007. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost.

Smetáčková, I. 2008. "Genderový potenciál rámcových vzdělávacích programů". In Skálová, Helena (ed.). *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém*. Praha: Gender Studies. s. 12-17. Dostupné z:

<http://www.genderstudies.cz/download/vzdelavani.pdf> [přístup 17.1. 2016]

Smetáčková, I. 2009. "Politika genderové rovnosti ve vzdělávání" in *Gender, rovné příležitosti, výzkum*. Ročník 10, číslo 2/2009. Dostupné z: http://www.genderonline.cz/uploads/23115243e07c89474abff2fd87e66468819ae052_politika-genderove-rovnosti-ve-vzdelavani.pdf [přístup 8.1.2016].

Smetáčková I. (ed.) 2015. *Stínová zpráva o stavu genderové rovnosti v České republice*. Dostupné z: <http://www.czlobby.cz/cs/zpravy/tiskova-zprava-vydani-stinove-zpravy-o-stavu-genderove-rovnosti-v-cr> [přístup 17.1. 2016]

Štech S. 2007. *Profesionalita učitele v neo-liberalní době*. Pedagogika 57, č. 4: 326–337. Dostupné z: <http://www.karlin.mff.cuni.cz/katedry/kdm/konf-cd2/data/ostatni/stech2.pdf> [přístup 17.1. 2016]

Štech S. 2008. *Profese učitele*. Pedagogika. Dostupné z: <http://www.karlin.mff.cuni.cz/katedry/kdm/konf-cd2/data/ostatni/stech3.pdf> [přístup 17.1. 2016]

Thorne, B. 1993. *Gender play: girls and boys in school*. New Brunswick: Rutgers University Press.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/rovne-prilezitosti>. [přístup 28.11.2015]

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Genderové otázky pracovníků ve školství. Dostupné z: www.msmt.cz/file/35207_1_1/ [přístup 6.2.2016]

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 2004. Praha: VÚP. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp> [přístup 6.6.2016]

Školský zákon, 2016. Sbírka zákonů České republiky. Dostupné z: <http://www.atre.cz/zakony/page0662.htm> [přístup 5.6. 2016]

Zaostřeno na ženy a muže, 2015. ČSÚ. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/zaostreno-na-zeny-a-muze-2015> [přístup 3.2.2016].

Ženy a muži v datech. 2014, 2015. Úřad vlády ČR. Praha: ASTRON studio CZ, a.s. s. 18, 30, 80-86.

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1:** Liberální trend v předškolním vzdělávání
- Příloha č. 2** Scénář rozhovoru
- Příloha č. 3:** Informovaný souhlas
- Příloha č. 4:** Seznam informantek
- Příloha č. 5:** Transkripce
- Příloha č. 6:** Code list

Příloha č. 1 : Liberální trend v předškolním vzdělávání

Lze dokonce tvrdit, že dochází k privatizaci státní sféry (Duggan, 2003). Důraz na možnost výběru zaměření jednotlivých MŠ zvyšuje nátlak na rodiče, jelikož vzdělání, které poskytují svému dítěti je jejich osobní zodpovědností. A proto jsou ředitelé/ky MŠ také nuceni/y vytvářet taková předškolní zařízení, které budou mít z pohledu rodičů originální či oblíbené prvky v poskytované péči. S. Štech tvrdí, že neoliberální politika vede k nahrazování veřejných zájmů soukromými. To, co je soukromé, je pozitivně hodnoceno, veřejné se naopak považuje za špatné (Apple, Le Goff in Štech, 2007). Vzdělávací systém je "kolonizován" politickým, ekonomickým a mediálním systémem (Petrušek in Štech, 2007). Školské reformy jsou orientovány na konkurenceschopnost. Ta probíhá prostřednictvím snižování výdajů z veřejných prostředků a přenášení těchto nákladů na vzdělávací zařízení i rodiče, kteří svěřují své děti konkrétním zařízením. Rodiče, popřípadě děti se tak stávají zákazníky nebo-li spotřebiteli. Tím může vznikat riziko prohlubující se sociální i etnické segregace mezi aktéry/kami, kteří se podílejí na vzdělávacím procesu. Individualizace a nadřazení privátních zájmů nad společným – tak funguje logika neoliberalismu (Štech, 2007).

Příloha č. 2 : Scénář rozhovoru

a) Základní profesní údaje

Na začátku rozhovoru jsem se zajímala o základní profesní údaje týkající se vzdělání, délky profesní praxe a spokojenosti ve vedení předškolního zařízení. Téma sloužilo jako úvodní fáze rozhovoru, ve které jsem si mohla vyjasnit, jakými zkušenosti si informantka prošla, jak dlouho se zabývá předškolním vzděláváním, jak se vztahuje k vedoucí pozici a jak hovoří o profesní identitě sebe jakožto ženy ve vedení předškolního zařízení. Dané téma otevíralo oblast motivace k učitelské dráze a způsoby deklarace učitelské profesionality.

b) Předškolní pedagogika a hlavní pedagogické dokumenty

Smyslem tématu bylo směřovat rozhovor k pojetí předškolní pedagogiky v klíčových pedagogických dokumentech a porozumět, jakými způsoby se MŠ vztahuje k RVP, jak rozumí jeho obsahu a z čeho konkrétně čerpá informace pro svůj vlastní ŠVP. Zde se naskytla příležitost porozumět tomu, co mohou jednotlivé MŠ považovat v předškolní pedagogice za významné. Tím bylo možno pokračovat k dotazům týkajícím se jejich vlastních vzdělávacích programů tzv. ŠVP a ke způsobům provádění evaluace výuky z hlediska všech aktérů a akterek, kteří zasahují do předškolní péče (zřizovatel, vedení, vyučující, rodiče, děti). Zjišťovala jsem cíle, postupy a strategie, které vedení prohlašuje za závazné v zásadních pedagogických dokumentech.

c) Genderové pojetí prostoru a dynamiky dětského kolektivu

Dalším z témat bylo začlenění dětských aktérů/ek do prostoru MŠ. V tomto tématu mě zajímalo, jak lze hovořit o dětech - jakožto skupinách a individualitách. Snažila jsem se otevřít téma genderových vztahů mezi dětmi, přičemž jsem chtěla informantky navádět ke vzpomínání na vlastní zkušenosti s vedením dětského kolektivu a vytáhnout z jejich výpovědí určitý narativ ohledně mocenského fungování vztahů dětí v kolektivu např. odlišnou dělbu práce či vyjadřováním preferencí. Z toho důvodu jsem považovala za vhodné dotazovat se také na organizaci dětského kolektivu, způsoby, jakými je kolektiv veden, s jakými předměty může manipulovat a jaké prostory využívat. Tématem bylo možno zjišťovat, jaký charakter, vlastnosti a asociace se mohou vázat k chlapcům a dívkám v předškolním vzdělávání a jaké prostorové uspořádání jim je nabízeno.

d) Rovnost ve školství

Dalším tématem byla rovnost ve vzdělávání. Chtěla jsem vést informantky k zamyšlení, co si představují a asociují pod tématem rovnosti. Tato otázka vyžadovala komplexní hledání souvislostí mezi rovností v předškolním vzdělávání, zakotvení rovnosti v pedagogických dokumentech a v kolektivu aktérů a akterek, kteří vstupují do předškolní péče. Zajímala jsem se také o interpretaci GR jakožto o dílčí součásti rovnosti obecně.

e) Složení pedagogického sboru

Za neméně důležitou oblast jsem považovala tematizovat složení pedagogického sboru. Zajímalo mě zastoupení žen a mužů v konkrétním předškolním zařízení. Otázky však směřovaly za horizont konkrétního vzdělávacího zařízení. Téma poskytlo otevřít diskusi nad tím, kdo je kompetentní k výchově a vzdělávání dětí, jak může zastoupení žen a mužů ovlivňovat dynamiku celé MŠ a jaké asociace se vážou k mužům a ženám v předškolní praxi. Téma se opět vrátilo k oblasti specifikace učitelství jakožto profese, nicméně až zde mohlo docházet k deklaraci výchovně-vzdělávacích procesů a proměn v závislosti na složení pedagogického sboru.

f) Otevřená otázka

Na závěr rozhovoru jsem se rozhodla poskytovat další prostor k volnému vyjádření se k tématům rozhovoru. Toto závěrečné téma bylo přínosné v tom, že ukázalo, do jaké míry byla informantka otevřena další diskusi, co během rozhovoru zaujalo její pozornost, o čem by chtěla dále hovořit nebo co považovala jako důležité téma v její profesi i do budoucna.

Příloha č. 3: Informovaný souhlas

Informovaný souhlas o poskytnutí rozhovoru

Žádám Vás tímto o souhlas s účastí na výzkumu, který slouží jako podklad pro vypracování diplomové práce v rámci studia na Fakultě humanitních studií Univerzity Karlovy.

Tématem je předškolní kurikulum a dětský kolektiv.

Výzkum provádí Bc. Nikola Kinclová.

Kontakt: e-mailem: nikola-kinclova@email.cz ; telefonicky na čísle: 737 54 88 01

Průběh výzkumu:

Jednalo by se o neformální rozhovor podle předem připravených témat. Zajímaly by mě vaše osobní zkušenosti, názory a postoje k předškolnímu vzdělávání. Při rozhovoru je nutné používat audio záznam, aby došlo k zachycení myšlenek k přesnější analýze. Rozhovor může trvat v rozmezí 15 až 45 minut. Pokud se rozhodnete neodpovídat na nějakou z otázek nebo budete chtít výzkum ukončit, vyjdu vám vstříc.

Osobní údaje:

Záznam z rozhovoru bude sloužit pouze mým studijním účelům v rámci zpracování magisterské práce. Po ukončení projektu budou nahrávky smazány. Vaše jméno a název předškolního zařízení nebude explicitně zmíněn stejně jako sídlo daného zařízení. Bude však možné identifikovat kraj a zaměření mateřské školy.

Dobrovolná účast:

Vaše účast je dobrovolná a nevztahují se k ní žádné finanční kompenzace ani jiné bezprostřední výhody. Vaše účast na projektu může přispět k implementaci pozitivních opatření do českého školství. Diskutovaná témata vám mohou pomoci reflektovat vlastní pozici ve vedení předškolního zařízení. Rozhodnutí o ne/účasti nebude mít vliv na vaše budoucí vztahy k Univerzitě Karlově ani na jiné organizace v České republice či zahraničí.

Souhlasím se svou účastí ve výzkumu dne

Váš podpis:.....

Podpis autorky výzkumu:.....

Příloha č. 4: Seznam informantek

TYP MŠ	ZAMĚŘENÍ MŠ	OZNAČENÍ INF.	VĚK INF.	KRAJ MŠ
běžná		Dagmar	46-55	Praha
		Kristýna	36-45	Středočeský
		Veronika	36-45	Středočeský
		Zora	36-45	Středočeský
specifická	Dvojjazyčná	Aida	25-35	Středočeský
	Firemní	Filipa	25-35	Praha
	Firemní	Klára	36-45	Středočeský
	Bilingvní	Klaudie	25-35	Praha
alternativní	Waldorfská	Brigita	36-45	Praha
	Lesní	Florentýna	36-45	Praha
	Montessori	Kitty	36-45	Praha
	Zdravá škola	Petrana	36-45	Středočeský

Příloha č. 5: Transkripce

Tučné písmo: tazatelka

Normální písmo: informantka

komentář tazatelky ((...))

hezitační a responzní zvuky: hm ehm mhm em

krátká pauza (.)

delší pauza (..)

dlouhá pauza (...)

nesrozumitelný výraz ()

Značky a zkratky jsou převzaty z korpusu Dialog 0.1, vytvořeného v Ústavu pro jazyk český AV ČR

Příloha č. 6: Code list

Kategorie 1.: Rodinná tradice, učitelství v rodině, zájem od dětství, vlastní děti, osobní potřeba, podnikatelský záměr, volba VŠ, pedagogické vzdělání, učitelská dráha.

Kategorie 2.: Učitel, učitelka, komunikace učitel/ka – rodič, komunikace učitel/ka – dítě, ženský kolektiv, kompetence vyučujících, vzor a nápodoba, nedůvěra, zodpovědnost, finance.

Kategorie 3.: Respektování, potřeby, individualizace, vývoj, bezpečí, přizpůsobování, přijetí dítěte, dětský kolektiv, chlapci, dívky, hry, hračky, soukromí, dohled

Kategorie 4.: Rodina, služba, spolupráce s rodinami, komunikace s rodinami, problémy s rodinami, konzultování, nastavení z rodiny.

Kategorie 5.: RVP, ŠVP, mantinely, ČŠI, výuka, vzdělávací program, činnosti v MŠ, vize MŠ, denní režim, zaměření, témata, kurikulum, kroužky pro děti, rozvoj osobnosti.

Kategorie 6.: Rovnost příležitostí, genderová rovnost, specifické potřeby, integrace, genderová vyrovnanost, odlišný přístup, stejné šance, umělý pojem, společenská vrstva, matka, otec, pedagogická citlivost, genderové kurzy a příručky.

Kategorie 7.: Ne/uznání, papírování, náročnost, zodpovědnost, odpočinek, hluk, hlídání, lítost, finance, zřizovatel, vděk, radost.