

UNIVERZITA KARLOVA
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Katedra genderových studií

Bc. Jitka Šinfeltová

**Genderová konstrukce role učitele v mateřské
škole z pohledu pedagogických profesionálů
a profesionálek**

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Lubica Kobová, M.A., Ph.D.

Praha 2018

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně. Všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 5. ledna 2018

.....

Bc. Jitka Šinfeltová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala těm, kteří mi pomohli se sepsáním mé diplomové práce, a to především mé vedoucí Mgr. Ľubice Kobové, M.A., Ph.D. za cenné rady a připomínky, bez kterých bych se neobešla. Dále pak nejmenovaným mateřským školám, které mi umožnily provést výzkum, díky kterému jsem mohla svou práci realizovat. A v neposlední řadě také děkuji své rodině, přátelům a mému příteli za jejich trpělivost a podporu.

Abstrakt

Diplomová práce s názvem *Genderová konstrukce role učitele v mateřské škole z pohledu pedagogických profesionálů a profesionálek* se zabývá genderovou konstrukcí role učitele v mateřské škole, a to jak z perspektivy samotných učitelů, tak z perspektivy učitelek a ředitelk, kteří s učiteli v mateřských školách učí. Za tímto účelem jsem provedla nejprve nezúčastněné pozorování, které jsem následně doplnila polostrukturovanými rozhovory. Diplomová práce se skládá ze dvou částí – teoretické a empirické, přičemž v teoretické části jsou vymezeny základní koncepty a argumenty vztahující se k výzkumné otázce a empirická část se skládá z metodologických postupů a analýzy rozhovorů s učiteli, učitelkami a ředitelkami a také analýzy nezúčastněného pozorování.

Klíčová slova: genderová konstrukce role, učitelé, učitelé v mateřských školách, pedagogičtí profesionálové a profesionálky, mateřská škola, nezúčastněné pozorování, polostrukturované rozhovory

Abstract

The thesis *The Gender Construction of the Role of Male Teachers in Kindergarten from the Perspective of Pedagogical Professionals* deals with gender construction of the role of male teachers in kindergartens, from the perspective of the male teachers themselves and from the perspective of female teachers and female directors who teach with male teachers in kindergartens. For this purpose I conducted nonparticipant observation, which was complemented by semistructured interviews. The thesis consists of two parts – theoretical and empirical part. Theoretical part deals with fundamental concepts which are related to the research question and empirical part consists of methodical procedures and analysis of interviews with male teachers, female teachers and female directors as well as analysis of fieldnotes from nonparticipant observation.

Key words: gender role construction, male teachers, pedagogical professionals, educators, kindergarten, early childhood education, nonparticipant observation, semistructured interviews

OBSAH

1 ÚVOD	1
2 TEORETICKÁ ČÁST	4
2.1 Profese vyučujících v mateřské škole jako feminizovaná profese	5
2.1.1 Genderová segregace na trhu práce a ve vzdělávání	5
2.1.2 Skleněný výtah.....	7
2.1.3 Feminizace učitelského povolání v mateřských školách	8
2.1.4 Argumenty za vstup mužů do učitelského povolání v mateřských školách.....	11
2.1.5 Motivace mužů pro vstup do učitelského povolání v mateřských školách	13
2.2 Profese vyučujících v mateřské škole z perspektivy obsahu a cílů předškolního vzdělávání	14
2.2.1 Role vyučujících v mateřských školách	15
2.2.2 Obsah předškolního vzdělávání dle kurikulárních dokumentů	17
2.2.3 Cíle předškolního vzdělávání a vztah mateřské školy k rodině	19
2.3 Profese učitele v mateřské škole z perspektivy dělání genderu	21
2.3.1 Podoby maskulinit	22
2.3.2 Diskurs podezření a strategie jeho minimalizace	24
2.3.3 Genderová dělba práce vyučujících v interakci s dětmi	25
2.3.4 Genderová dělba práce vyučujících mimo interakci s dětmi a pracovní kultura	27
2.4 Shrnutí.....	30
3 EMPIRICKÁ ČÁST	34
3.1 METODOLOGIE	34
3.1.1 Úvod do výzkumu	34
3.1.2 Paradigma.....	34
3.1.3 Feministický výzkum.....	35
3.1.4 Pozicionalita a lokace	36
3.1.5 Technika sběru dat.....	38
3.1.6 Výběr vzorku	40
3.1.7 Průběh výzkumu	41
3.1.8 Informátorky a informátoři	43
3.1.9 Analytické postupy	45
3.1.10 Etické otázky společenskovedního výzkumu	46

3.2 ANALYTICKÁ ČÁST	47
3.2.1 Konstrukce role učitele v mateřské škole ve vztahu k chápání profese vyučujících v mateřské škole jako feminizované	47
3.2.1.1 Motivy pro volbu profese učitele v mateřské škole	47
3.2.1.2 Přínosy práce v mateřské škole	49
3.2.1.3 Příčiny nízkého počtu učitelů v mateřských školách	51
3.2.1.4 Omezení a předsudky	54
3.2.1.5 Reakce na přítomnost muže v mateřské škole z hlediska okolí	56
3.2.1.6 Shrnutí	59
3.2.2 Konstrukce role učitele v mateřské škole ve vztahu k výuce	59
3.2.2.1 Činitele podobností a odlišností ve výuce	60
3.2.2.2 Aktivity, hry a pomůcky	62
3.2.2.3 Shrnutí	64
3.2.3 Konstrukce role učitele v mateřské škole ve vztahu k interakcím s dětmi	65
3.2.3.1 „Učitelé vše méně řeší“	65
3.2.3.2 Legrace a „blbnutí“	67
3.2.3.3 Autorita	69
3.2.3.4 Mužský vzor	72
3.2.3.5 Vzájemný vztah vyučujících a dětí z hlediska genderu	73
3.2.3.6 Shrnutí	76
3.2.4 Konstrukce učitele v mateřské škole ve vztahu k pracovní kultuře mateřské školy	77
3.2.4.1 Vzájemná spolupráce vyučujících na třídě	78
3.2.4.2 Výhody práce s učitelem z pohledu učitelek	79
3.2.4.3 Rodinný model	83
3.2.4.4 Shrnutí	85
4 ZÁVĚR	87
BIBLIOGRAFIE A JINÉ ZDROJE	89

1 ÚVOD

Moje diplomová práce se týká genderové konstrukce role učitele v mateřské škole. Ačkoli se tomuto tématu věnovaly již jiné bakalářské a diplomové práce, zabývaly se buď pouze pohledem učitelek a ředitelek na učitele v mateřských školách (Kinclová, 2016) nebo naopak pouze pohledem samotných učitelů (Sklenářová, 2007) či pohledem učitelů a ředitelek z hlediska dotazníkového šetření (Steidenová, 2011) nebo pohledem učitelů a učitelek, kdy však byl věnován větší prostor učitelům (Fárová, 2014).¹ Na rozdíl od nich se tak v mojí práci zabývám jak pohledem učitelů, tak pohledem učitelek a ředitelek na učitele v mateřských školách, proto se práce jmenuje *Genderová konstrukce role učitele v mateřské škole z pohledu pedagogických profesionálů a profesionálek*, přičemž tento název zahrnuje jak samotné učitele, tak i jejich kolegyně a kolegy.

Co se týče vymezení role učitele či učitelky v mateřské škole, pracuji s konceptem role tak, jak ho pojímá Šmelová, která chápe roli jako „*poslání, úlohu nebo jako předpokládané způsoby chování a jednání*“ (Šmelová, 2006: 120). V této souvislosti předkládá autorka řadu pojetí či vymezení rolí učitele a učitelky v mateřské škole, mezi nimiž je i Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který staví současné učitelky a učitele do rolí jako je role ochránce a poskytovatele odborné péče, role zprostředkovatele poznatků a zkušeností, role poradce a iniciátora, role manažera a role diagnostika a klinika (tamtéž, 2006: 124-125).

Toto téma jsem si vybrala z několika důvodů. Jedním z nich bylo, že jsem již dříve psala bakalářskou práci na téma genderové socializace v mateřské škole, kde jsem se zabývala pozorováním genderově relevantních jevů, které se vyskytovaly v mateřské škole v interakci mezi učitelkami a dětmi a mezi dětmi navzájem (Šinfeltová, 2015). Když jsem později uvažovala o tématu diplomové práce, měla jsem nejprve v úmyslu toto téma více rozvinout v tom smyslu, že bych prováděla rozhovory s učitelkami v mateřských školách a zaměřila se tak na tuto problematiku z jejich vlastního pohledu, nicméně nakonec jsem k tématu diplomové práce přistoupila z jiného úhlu pohledu. Podnětem k výběru tohoto tématu byla rovněž skutečnost, že jsem věděla o dvou učitelích, kteří učili v mateřské škole, a zajímalo mě, zda jsou nějaké rozdíly v tom, jak učitelky a učitelé v mateřské škole chápou tuto profesi, jak ji vykonávají, apod.

¹ Autorka sama ve své práci navrhl, že by v rámci dalšího výzkumu bylo dle jejího názoru užitečné provést více rozhovorů s učitelkami učícími společně s učiteli v mateřských školách, neboť by to mohlo přinést odlišnou perspektivu na situaci učitelů v mateřských školách (Fárová, 2014: 66-67).

I když se problematikou učitelů v mateřských školách zabývá čím dál tím více studentských prací (Sklenářová, 2007; Steidenová, 2011; Fárová, 2014; Kinclová, 2016), ještě pořád – zdá se – stojí mimo zájem odborné obce. Přitom jsou ale vyučující (tedy učitelky i učitelé) v mateřské škole, po základních školách, druhým nejvíce početným učitelským stavem, který je však zastoupen téměř výhradně ženami (Kořátková, 2009: 70). Učitelé jsou v mateřských školách z genderového hlediska ale stále velmi ojedinelou skupinou. Ačkoli jich v posledních letech postupně přibývá, jejich počet stále nepřekročil ani 1 % z celkového počtu vyučujících v mateřských školách (ÚIV, 2011: 14; ČSÚ, 2016: 102).² Z dostupných statistických údajů za poslední školní rok 2016/2017 vyplývá, že nejvíce učitelů je v Praze, kde jich bylo 56 a nejméně pak v Karlovarském kraji, kde byl pouze jeden.

Na jistou marginalizaci tématu také poukazuje nedostatek genderově segregovaných dat o vyučujících v mateřských školách. Neexistují informace týkající se věkové struktury, vzdělání či kvalifikace zvláště pro učitelky a zvláště pro učitele a z dostupných údajů se tak dozvídáme pouze souhrnné informace o vyučujících v mateřských školách obecně. Bližší charakteristiky populace učitelů v mateřských školách tak nutně zůstávají v rovině spekulací.³

Co se týče jazykové stránky mé práce, ráda bych v této souvislosti upozornila na to, že pokud mluvím o učitelích, myslím tím výhradně muže, stejně jako učitelkami myslím pouze ženy. Pokud mluvím o učitelích a učitelkách zároveň, používám buď tuto rozepsanou variantu, nebo o nich mluvím jako o vyučujících.⁴

Pro svůj výzkum jsem si zvolila jako techniku sběru dat nezúčastněné pozorování a polostrukturované rozhovory, kdy jsem se nejprve chtěla zaměřit pouze na dvě mateřské školy, v nichž bych pozorovala učitele a učitelky při jejich práci a posléze bych poznatky z pozorování doplnila rozhovory. Jelikož však vstup do terénu nebyl tak snadný, jak jsem si představovala a samotné pozorování také neprobíhalo v obou případech úplně standardně, rozhodla jsem se později oslovit více informátorů a informátorek a využít tak

² Blíže viz můj rozbor nárůstu počtu učitelů v mateřských školách v části *Feminizace učitelského povolání v mateřských školách* v první kapitole této práce.

³ Z hlediska věkové struktury spadalo největší procento vyučujících v mateřské škole v roce 2015 do věkové kategorie 46-55 let (35,7 %), nejméně vyučujících pak odpovídalo věkové kategorii 66 a více let (0,7 %) (ČSÚ, 2016: 106). Vzhledem k převažujícímu počtu žen v mateřských školách lze však těžko usuzovat, v jakých věkových kategoriích by se pohybovali muži. Zatímco tyto však údaje v České republice chybí, z rakouského výzkumu z roku 2009 vyplývá, že v tamních mateřských školách v té době bylo minimum mužů nad 40 let a jen málo z nich pracovalo déle jak 15 let (Rybářová, 2017: 2).

⁴ V části *Feminizace učitelského povolání v mateřských školách* hlouběji poukazují na genderově nesenzitivní jazyk mnoha pedagogických prací a legislativních dokumentů, které navzdory převažujícímu počtu žen v této profesi zcela zvláště užívají generického maskulina.

převážně metody polostrukturovaných rozhovorů. Výsledky výzkumu jsem přitom konfrontovala s poznatky z literatury a zkoumala, nakolik se shodují či naopak liší.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a empirickou, přičemž v teoretické části jsou vymezeny základní koncepty vztahující se k výzkumné otázce, která zní: Jak je genderově konstruována role učitele v mateřské škole z pohledu pedagogických profesionálů a profesionálek? V této souvislosti je teoretická část rozdělena do tří větších celků, které odpovídají třem rovinám výzkumné otázky, kdy zkoumám, jak je konstruována role učitele v rámci feminizované profese vyučujících v mateřské škole, dále se zabývám konstrukcí role učitele v rámci předškolního vzdělávání a nakonec se zabývám rovinou konstrukce role učitele, jakožto role genderované, a jako takové konstruované odlišně od role učitelky.

Empirická část se pak skládá z metodologických postupů, popisu průběhu samotného výzkumu a analytické části, která obsahuje analýzu rozhovorů s učiteli, učitelkami a ředitelkami, včetně interpretace jednotlivých úryvků z nich. Na závěr pak shrnuji poznatky, které jsem získala v rámci analýzy a odpovídám na výzkumnou otázku.

2 TEORETICKÁ ČÁST

V následujících kapitolách představím teoretická východiska své práce. Teoretickou část dělím do tří větších celků, které vyplývají z definování výzkumné otázky, která zní: Jak je genderově konstruována role učitele v mateřské škole z pohledu pedagogických profesionálů a profesionálek? Zamýšlím se přitom nad třemi rovinami této výzkumné otázky, kdy zkoumám, jak je konstruována role učitele v rámci feminizované profese vyučujících v mateřské škole, dále se zabývám konstrukcí role učitele v rámci předškolního vzdělávání a nakonec se zabývám rovinou konstrukce role učitele, jakožto role genderované, a jako takové konstruované odlišně od role učitelky.

V první části se tedy zaměřuji konstrukci role učitele v rámci feminizované profese vyučujících v mateřské škole, kdy uvádím, jaké postavení zaujímají vyučující v mateřské škole na trhu práce, s jakými výhodami či překážkami se muži setkávají při vstupu do tohoto pro ně netradičního povolání. Zohledňuji v tomto smyslu i otázku skleněného výtahu, kdy lze muže považovat za určitý konkurenční element v prostředí mateřské školy. Dále se zabývám otázkou samotné feminizace učitelského povolání v mateřských školách, argumenty za vstup mužů do tohoto povolání a následně i motivy, které je k tomu vedou.

Ve druhé části se zabývám konstrukcí role učitele v rámci předškolního vzdělávání, kdy se zaměřuji na roli vyučujících v mateřské škole, následně se zabývám obsahem předškolního vzdělávání dle kurikulárních dokumentů a tím, zda jsou tyto dokumenty nějak genderově předstrukturované a nakonec představuji cíle předškolního vzdělávání, které by měl každý učitel či učitelka v mateřské škole naplňovat a věnuji se vztahu mateřské školy k rodině.

Nakonec se ve třetí části zabývám konstrukcí role učitele, jakožto role genderované, a jako takové konstruované odlišně od role učitelky, kdy zmiňuji, jaké jsou podoby maskulinit učitelů v mateřských školách, dále s jakým podezřením se učitelé setkávají a jaké strategie používají k jeho minimalizování, jaká je genderová dělba práce vyučujících v interakci s dětmi a mimo interakci s dětmi a jaká je pracovní kultura v prostředí mateřské školy.

2.1 Profese vyučujících v mateřské škole jako feminizovaná profese

V této části se zabývám profesí vyučujících v mateřské škole jakožto feminizovaným povoláním. Zaměřuji se na to, jak je konstruována role učitele v rámci této profese, s jakými překážkami či výhodami se učitelé při vstupu do tohoto povolání potýkají. Vymezuji samotnou feminizaci učitelské profese v mateřské škole, dále pak argumenty, které hovoří za vstup mužů do tohoto povolání a nakonec i motivy, které je k tomu vedou.

2.1.1 Genderová segregace na trhu práce a ve vzdělávání

Křížková a Sloboda vymezují pojem genderová segregace trhu práce v souvislosti s genderovou dělbou práce, kdy jsou jednotlivá povolání rozdělena neboli segregována podle toho, zda v nich dominují ženy nebo naopak muži, přičemž o segregované zaměstnání se jedná tehdy, pokud v něm jedno pohlaví převažuje z 60% a více. Dále existují i tzv. integrovaná povolání, kde je poměr mužů a žen na pracovišti zhruba vyrovnaný (Křížková, Sloboda, 2009: 13, 16). Genderová segregace je zároveň jednou z hlavních forem genderových nerovností na trhu práce a dělí se na dva základní druhy – segregaci horizontální a vertikální.

Horizontální segregace se vyznačuje vysokým zastoupením mužů či žen v určitém pracovním odvětví či povolání – jde o tzv. typicky mužská nebo typicky ženská povolání či sektory. Vertikální segregace se potom týká disproporčního zastoupení žen nebo mužů z hlediska žebříčku zaměstnanecké hierarchie – ženy se častěji než muži nacházejí na spodních příčkách a méně často také zastávají vedoucí pozice (Valentová, Šmídová, Katrňák, 2007: 43).

Obě dvě diferenciaci můžeme sledovat také v rámci vzdělávacího systému, kdy se horizontální segregace vyznačuje segregací v rámci oborů, tzn., že některé předměty nebo obory vyučují častěji muži, jiné naopak ženy a vertikální segregace se týká rozdílnosti podle prestiže a příjmu, tedy čím vyšší stupeň školství, tím vyšší zastoupení mužů, podobně to souvisí i s vyššími funkcemi (Jarkovská, Lišková, 2008: 693; Václavíková Helšusová, 2007: 38, 40).

Jak uvádí Křížková a Sloboda, genderová segregace má negativní dopady na trh práce jako celek. Mezi hlavní důvody patří platové rozdíly mezi muži a ženami, neboť zaměstnání, v nichž převažují muži, jsou výše finančně hodnocena (2009: 13-14).

Segregace má také negativní vliv na fungování a výkonnost trhu práce, protože se podle Bobka, Boučkové a Kühna zaměstnavatelé často rozhodují spíše na základě průměrných charakteristik pohlaví, než aby posuzovali individuální schopnosti a dovednosti jednotlivců samotných (2007: 236). Dochází tak ke generalizaci a reprodukci genderových stereotypů, což má vliv i na samotné zaměstnance a zaměstnankyně, kteří mají potom tendenci své šance a postavení vidět podle toho, jak je vidí jejich okolí. Dalším negativním dopadem je mimo jiné to, že segregace negativně ovlivňuje výchovu a výuku budoucích generací, neboť volba studijního oboru je také ovlivněna genderovými stereotypy (Křížková, Sloboda, 2009: 14).

Ačkoli v západoevropských a severoamerických společnostech dochází k oslabování genderové segregace a ženy a muži již tak často nepracují ve striktně oddělených sférách (Křížková, Sloboda, 2009: 13), i přesto je proměna genderového systému nevyrovnaná. Jak uvádí England, ženy daleko více než muži vstupují do genderově netradičních povolání, která dříve patřila výlučně mužům, kdežto změn v opačném směru však vidíme málo. Jedním z důvodů, proč se muži nehrnou do tzv. ženských povolání, je podhodnocení a nízké finanční ohodnocení prací tradičně vykonávaných ženami. Jedná se tedy o formu genderové diskriminace, kdy zaměstnavatelé nahlížejí na ženské práce z pohledu genderových stereotypů, a tudíž vymezují mzdy pro muže a ženy ve feminizovaných povoláních na nižší úrovni, než je tomu v povoláních, kde převažují muži (2011: 55-56). Přesto však, jak tvrdí Kimmel, muži, kteří vykonávají tzv. ženskou práci, vydělávají sice méně než muži v tradičně mužských povoláních, ale přitom stále více než ženy v tom samém povolání (2004: 357).

Nicméně pokud bychom to měli vztáhnout k oblasti vzdělávání, ze statistických údajů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) o genderové problematice zaměstnanců ve školství z roku 2015 vyplývá, že se v průběhu uplynulých deseti let rozdíl mezi platy mužů a žen (zejména na prvním a druhém stupni základních škol) stále více stírá. To ostatně dokládají statistická data týkající se platu učitelů a učitelek na základních školách, která se k roku 2015 nachází na srovnatelné úrovni.⁵ Co se však týče předškolního vzdělávání, v této oblasti data schází, respektive v tabulce s přehledem statistických údajů o průměrném hrubém měsíčním platu vyučujících mateřských škol není plat učitelů uveden, je zde pouze plat učitelek, jehož výše odpovídala v roce 2015 částce

⁵ Průměrný hrubý měsíční plat mužů učících na základních školách odpovídal v roce 2015 částce 27 397 Kč, zatímco průměrný hrubý měsíční plat žen učících na základních školách odpovídal v tomtéž roce částce 27 391 Kč. Jak je tedy vidět, rozdíl činil pouhých 6 Kč (MŠMT, 2013-2017a).

23 133 Kč (MŠMT, 2013-2017a). Jak mi bylo odpovězeno z Českého statistického úřadu, pro muže zde údaje chybí, protože se jedná o příliš malý vzorek, tudíž by údaje byly nerelevantní (Řezanka, 2017). Je však otázkou, zda se v tomto případě nejedná spíše o marginalizaci mužů, kteří toto povolání vykonávají. Zároveň tento přístup účinně zabraňuje tomu, aby bylo vůbec možné dělat něco víc než jen spekulovat o platových nerovnostech v této oblasti.

2.1.2 Skleněný výtah

Přestože jsou platy mužů a žen v předškolním a základním vzdělávání vyrovnanější, stále jsou muži na těchto pozicích zvýhodňováni. Takovému mechanismu se říká skleněný výtah, který spočívá v tom, že muži jsou v povoláních s převahou žen povyšováni mnohem rychleji a na vyšší pozice. To se projevuje také tím, že na ně nejsou kladeny tak vysoké nároky týkající se vzdělání, věku či praxe a celkově jsou povzbuzováni v úsilí dosáhnout vedoucího postavení (Pavlík, 2006: 036; Václavíková Helšusová, 2007: 41).

Williams uvádí, že muži si sebou při vstupu do tradičně ženských profesí nesou genderové privilegium, což je pro ně výhodou navzdory jejich nízkému zastoupení v těchto povoláních (1992: 263). Jak zmiňuje Fárová, prostředí, kde jsou muži výraznou menšinou, jim umožňuje ještě více vyniknout a zdůraznit tak jejich výjimečnost, jíž si jsou vědomi jak oni sami, tak jejich okolí (2015: 46). Taylor v této souvislosti mluví o konceptu tzv. menšiny v daném povolání, který spočívá v tom, že je jedno pohlaví v určitém povolání zastoupeno výrazně méně (2010: 190), což je právě například případ mužů jakožto učitelů v mateřských školách.

Jak Taylor dále zmiňuje, pracující, kteří vstupují do pro ně netypických povolání, se stávají anomálií a mohou být svými spolupracovníky či jinými lidmi viděni jako ti, kteří porušují genderové normy. Nicméně se tato situace liší podle toho, zda se jedná o muže či ženy – muži pracující v převážně ženských povoláních nejsou postihováni stejnými sociálními sankcemi jako ženy vstupující do tradičně mužských profesí a navíc jsou ženskými spolupracovnicemi obvykle vítáni, neboť se od nich pravděpodobně očekává, že se díky nim zvýší status těchto povolání (2010: 193, 195).

Zatímco se tedy ženy v „mužských“ povoláních setkávají s relativně nízkou mírou podpory, muži jsou naopak v „ženských“ profesích velmi podporováni (Taylor, 2010: 195)

a navíc se setkávají s tzv. pozitivní diskriminací,⁶ což znamená, že jsou preferováni při najímání do netypických pozic (Kimmel, 2004: 357). Kromě toho se zde odráží genderové stereotypy „v rozdílném společenském hodnocení učitelů a učitelek. Zastává-li pozici vyučujícího muž, je zpravidla vnímán jako odborník s autoritou, zatímco žena bývá nahlížena spíše jako vychovatelka.“ (Kynčlová, 2008: 19). Z toho všeho vyplývá, že být členem početní minority v určitém zaměstnání je pro ženy nevýhodné, kdežto mužům přináší výhody a mohou z toho profitovat (Taylor, 2010: 196).

Z různých výzkumů také vyplývá, že muži vstupující do feminizovaných povolání, které jsou pro ně z hlediska hegemonní definice maskulinity problematické (Pavlík, 2006: 036), nečelí diskriminaci či předsudkům na pracovišti ze strany svých kolegů či nadřízených, ale naopak se potýkají s negativními stereotypy ze strany veřejnosti – u lidí, se kterými se setkávají mimo práci (Williams, 1992: 254, 261).

Jak uvádí Šmausová, muži, jež se věnují genderově netypickému povolání, především péči, která je stereotypně spojována se ženami, jsou vnímáni jako citliví muži či „bábovky“ (2002: 22). Pokud bychom to vztáhli ke konkrétnímu zaměstnání mužů pracujících s malými dětmi v mateřské škole, musí být podle Pavlíka dokonce obezřetní, aby se vyhnuli podezření z homosexuality či pedofilie (2006: 036). Na rozdíl od žen, které vstupují do tradičně mužských profesí, je volba netradičního povolání u mužů v očích veřejnosti vnímána negativně, jako snížení jejich prestiže (Williams, 1992: 262). Paradoxně však tyto negativní stereotypy přispívají k efektu skleněného výtahu, neboť nutí muže opustit feminizovaná povolání a jít do těch, která jsou pro muže prestižnější a vhodnější (Kimmel, 2004: 357).

2.1.3 Feminizace učitelského povolání v mateřských školách

Jak uvádí Smetáčková, feminizované povolání je takové povolání, které se vyznačuje převažujícím zastoupením žen – to znamená, že ženy v něm tvoří více než dvě třetiny všech pracovníků a pracovníc. Takovým povoláním je právě učitelství a zejména pak nejvíce oblast předškolního a základního vzdělání (2006: 73). Již v 19. století se o učitelské a vychovatelské práci uvažovalo jako o profesi vhodné pro ženu, neboť se mělo za to, že výchova potomků a péče o ně patřily k činnostem, které se týkaly výhradně žen.

⁶ Termínem pozitivní diskriminace se zde nemyslí dočasná pozitivní opatření neboli úmyslné zvýhodnění určité skupiny, které má za cíl zvýšit rozsah účasti znevýhodněných či nedostatečně zastoupených skupin (Bobek, Boučková, Kühn, 2007: 23).

Zatímco však na základních školách byla až do konce 19. století výrazná převaha mužů, co se týče mateřských škol, zde od začátku působily jako učitelky ženy, kterým se v českých zemích říkalo pěstounky.⁷ Nebyly však učitelkami v pravém slova smyslu, neboť jejich úkolem nebyla přímo výuka. Jejich profese byla spíše vychovatelská, staraly se o výchovu předškolních dětí v rodinách, kdy tak měly usnadnit péči o rodinu zaměstnaným matkám, ale i ve spolkových školkách a opatrovnách. Ačkoli pěstounky absolvovaly Paedagogium – C.k. český ústav ku vzdělání učitelek, očekávala se od nich spíše láska k dětem a ochota se jim věnovat než úřední doklad o vzdělání (Bahenská a kol., 2017: 196-200).

Podmínkou pro vykonávání pozice učitelky byl také celibát (Bahenská a kol., 2017: 200-203). Pokud žena chtěla být učitelkou, musela zůstat svobodná, neboť se mělo za to, že učitelství je příliš náročná a zodpovědná profese, neslučitelná se starostí o domácnost, děti a manžela. Dnes se učitelství chápe jako jakési prodloužení reprodukční role žen, kdy ženy jsou vnímány jako vhodnější a kvalifikovanější pro tuto profesi, neboť se předpokládá, že ladí s jejich pečovatelskou a mateřskou rolí v rodině, k níž mají ženy podle genderových stereotypů „přirozené“ dispozice. Mnohé ženy si pak volí profesi učitelek také z důvodu, že ji lze dobře skloubit s rodinnými povinnostmi (Lišková, Jarkovská, 2008: 692).

Profese učitelství je tedy vysoce feminizována, nicméně podíl žen se na jednotlivých stupních škol liší. Jak již bylo zmíněno dříve, s vyššími stupni školství přibývá mužů a naopak ubývá žen (Smetáčková, 2006: 73). Nejvíce feminizovanou oblastí školství je tak právě předškolní vzdělávání, kde z celkového počtu vyučujících podle údajů Českého statistického úřadu z roku 2016 je 99,5 % žen a tedy pouze 0,5 % mužů (ČSÚ, 2016: 102).⁸ Ačkoli je procento mužů stále velmi malé, lze v průběhu uplynulých 11 let zaznamenat vzestupnou tendenci. Zatímco ve školním roce 2005/2006 bylo mužů v mateřských školách pouhých 18, ve školním roce 2016/2017 jich bylo již 181. Pokud bychom to nicméně měli porovnat s ženami, těch bylo před 11 lety 22 466, kdežto v roce 2016/2017 se jejich počet zvýšil na 30 821. Co se týče celkového nárůstu vyučujících v mateřských školách za posledních 11 let, jejich počet se zvýšil o 8518 lidí, přičemž z toho bylo 8355 žen a 163 mužů (MŠMT, 2017). Pokud bychom to přepočítali na procenta, dá se tedy říct, že procentuální podíl žen na přírůstku byl 98,1 %, zatímco

⁷ Profese pěstounek, které se staraly o výchovu dětí v opatrovnách, se v českých zemích etablovala již v 70. letech 19. století díky Marii Riegrové-Palacké (Bahenská a kol., 2017: 200).

⁸ V těchto údajích jsou zahrnuty i soukromé školky.

procentuální podíl mužů na přírůstku byl pouhých 1,9 %. Ačkoli učitelů v mateřských školách pozvolna přibývá, i tak je jejich nárůst v tomto povolání výrazně disproportionální.

Jaké jsou tedy důvody, proč muži příliš nepůsobí v učitelské profesi v mateřské škole, jaké překážky jim v tomto působení zabraňují? Již samotné označení instituce⁹ předškolního vzdělávání jako „mateřská škola“ evokuje spojitost s mateřstvím, tedy se ženami, matkami, od nichž se očekává, že jsou empatické, citlivé, trpělivé, obětavé, něžné a laskavé a umí to s dětmi, neboť se předpokládá, že každá žena má zkušenost s výchovou vlastních dětí (Filagová, 2005: 249; Václavíková Helšusová, 2007: 39). Podobný názor měla i pedagožka a feministka Henriette Goldschmidtová, která počátkem 20. století napsala, že *„žiadne povolanie nie je ženskému pohlaviu primeranejšie ako to, ktoré sa najviac podobá povolaniu matky“ a toto povolanie bolo učiteľka v škole*“ (Rybářová, 2017: 2/3). Stejně tak i Bahenská, Heczková a Musilová uvádějí, že již koncem 19. století panovalo přesvědčení, že učitelská profese se hodí pro ženu více než kterákoli jiná, neboť je potřeba, aby se ve škole nejen vyučovalo, ale také vychovávalo, což přísluší právem ženám, které v tomto povolání plní svůj mateřský a vychovatelský úkol (2017: 196). Převažující zastoupení žen, dlouhá historie této profese, v níž dominují ženy, vlastnosti, které jsou v naší kultuře tradičně spojované se ženami a samotné označení vzdělávací instituce tak může vytvářet dojem, že sem muži nepatří, a navíc je může i implicitně odrazovat od vstupu do tohoto povolání.

Jak už bylo nastíněno dříve, muži se setkávají i s dalšími překážkami, které je mohou odrazovat od volby tohoto zaměstnání. Průcha jako hlavní příčiny vysoké feminizace učitelské profese uvádí ustálenou dělbu práce mezi muži a ženami, tedy stereotypně zažitá mužská a ženská povolání a s tím i *„přesvědčení o genderovém esencialismu – myšlenka, že muži a ženy jsou vrozeně a zásadně rozdílní ve svých zájmech a dovednostech“* (England, 2011: 54). Koncept genderového esencialismu rozvíjí i Stiegler, která v této souvislosti definuje tradiční genderové konstrukty jako konstrukty duální, kdy existují jen dvě pohlaví, dále jako polaritní, kdy mužské je protikladem ženského a jako hierarchické, kdy mužské je nadřazené ženskému (2009: 49). Další

⁹ Václavíková Helšusová v této souvislosti uvádí i oficiální označování povolání ženským rodem „učitelky mateřských škol“, nicméně na základě mé vlastní zkušenosti s hledáním literatury v českém prostředí musím říct, že jsem se s tímto označením prakticky nesetkala. Naopak veškerá literatura paradoxně odkazuje obecně na „učitele v mateřských školách“. Užívá tak generické maskulinum, ačkoli je to v souvislosti s tímto téměř absolutně feminizovaným povoláním nevhodné a nepatřičné. Jedná se o tituly jako např. Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn (Šmelová, 2006); Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn (Šmelová, Nelešovská, 2009); Profesní činnosti učitelů mateřských škol a jejich výzkum (Burkovičová, 2012); Učitel – aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání (Berčíková, Šmelová, Stolinská a kol., 2014), aj.

překážkou vstupu mužů do povolání učitelů v mateřských školách je nízká finanční atraktivnost tohoto povolání pro muže, kteří jsou stereotypně považováni za živitele rodiny, a tudíž toto povolání pro ně není dostatečně výdělečné, aby mohli tuto roli naplnit (Kynčlová, 2008: 19). Jako poslední faktor v řadě pak Průcha zmiňuje nízkou náročnost studia na pedagogických fakultách, kdy si studenti většinou volí učitelství jako náhradní variantu v případě nepřijetí na atraktivnější školu (Průcha, 2013: 183-184).

Jak píše Smetáčková, feminizovaná povolání se také obvykle vyznačují nižší společenskou prestiží a poklesem pracovních standardů a nároků (2006: 73). To vše vede zároveň k nízké motivaci mužů vstupovat do tohoto povolání, nízké atraktivitě učitelské profese pro absolventy pedagogických fakult či dokonce k odchodu nejschopnějších učitelů do jiného sektoru (Martinec, 2009: 54).

Další překážkou pro vstup mužů do pro ně netradičního povolání vyučujících v mateřské škole je negativní stigma spojované s muži, kteří pracují s malými dětmi, a tudíž jsou konstruováni jako hrozba. Musí se potýkat nejen s předsudky ohledně homosexuality, zženštilosti, pedofilie či násilí (Pruit, 2015: 510), ale také s rozšířenou představou ve společnosti i v učitelské profesi, že muži jsou méně schopní pečovat a vzdělávat děti než ženy. (Tato představa je tedy druhou stranou představy uvedené v úvodu této části – představy o spojení mateřské školy s mateřskostí a pečující rolí žen). Tyto negativní stereotypy pak mohou ovlivnit rozhodnutí o přijetí mužů na post učitelů v mateřské škole a rovněž mohou ovlivnit i samotné muže z hlediska volby tohoto povolání (Cunningham, 2002: 10).

2.1.4 Argumenty za vstup mužů do učitelského povolání v mateřských školách

Z uvedeného je zřejmé, že feminizace učitelství v mateřských školách je výsledkem spolupůsobení mnoha faktorů. Ve společenské diskusi se ale začíná argumentovat proti feminizaci školství a místo překážek pro muže vstupující do tohoto povolání se naopak zdůrazňují možné pozitivní dopady přítomnosti mužů v mateřské škole. Ještě před jejich nastíněním je však potřebné se také dotknout otázky, z jakých normativních předpokladů uvedené úsilí vychází.

Gobyová podotýká, že se již řadu let ozývají hlasy kritizující vysokou feminizaci školství a s tím spojené negativní důsledky, které z ní plynou. *„Za hlavní negativní důsledky vysokého procenta žen učitelek je považován vznik jednostranných pedagogických kolektivů, které nevytvářejí vždy pozitivní pracovní a citovou atmosféru,*

permanentní přetíženost žen vyplývající z plnění odpovědných a náročných úkolů ve škole a především narušení vyváženosti mezi působením mužského a ženského prvku ve výchově.“ (Gobyová, 1994: 5). Jak je vidět, feminizace se vnímala jako „problém“ již v roce 1994, není to tedy jen otázka posledních let. Nicméně je sporné, k čemu studie Gobyové vlastně sloužila, jelikož doteď se tato problematika příliš nevyřešila. Rovněž lze tento výrok kritizovat z feministického hlediska, neboť na jedné straně Gobyová uznává, že práce ve školství je odpovědná a náročná, ale na druhé straně předpokládá, že kolektivy skládající se převážně z žen nevytvářejí „pozitivní pracovní a citovou atmosféru“. Otázkou je, co ji k tomuto předpokladu vede a proč si to myslí. Dále také argumentuje, že součástí výchovy má být „vyvážený“ ženský a mužský „prvek“. Opět je třeba položit si otázku, proč zde klade takový důraz na komplementaritu pohlaví, z jakých přesvědčení její tvrzení vychází.

Výzva ohledně zapojení se mužů do rané péče o děti v mateřských školách kvůli mužskému vzoru se objevuje ve více zdrojích. Poukazuje se přitom na pozitivní vliv na genderovou socializaci dětí, což by mělo mít mimo jiné za následek posílení vyrovnanějších genderových rolí v budoucích generacích (Laere et al., 2014: 232-233). Dále většina mezinárodních studií poukazuje na to, že větší počet mužů v mateřských školách by mohl vést ke změně, ať už z hlediska pedagogického vedení, týmové spolupráce, ale i profesionalizace a společenského uznání. Stejně tak by větší přítomnost mužů mohla vést i ke zvýšení platů (Rybárová, 2017: 2/3). Jak se ukazuje, vstup mužů do povolání vyučujících v mateřské škole má mít vliv jednak na výchovu dětí a jednak na proměny profesního prostředí a zvýšení statusu tohoto povolání.

Jak zmiňuje Børve, jak muži, tak ženy oceňují, pokud je na pracovišti smíšený kolektiv. Podle některých studií byli muži vítáni a vnímáni jako vhodní pro práci v mateřské škole (Barkham in Børve, 2016: 1090). Mezi důvody patřilo například to, že přítomnost mužů představovala další dimenzi pracovní dynamiky – jejich rozdílnost vybízela k novým způsobům práce s dětmi nebo k novým perspektivám ohledně diskuzí mezi pracovníky. Dalším názorem bylo, že muži vnášeli do tohoto pracovního prostředí více humoru (Cameron, 2006: 73; Børve, 2016: 1090).

Jak uvádí Kinclová, která prováděla rozhovory s učitelkami a ředitelkami mateřských škol, muži podle nich nebyli dobrým vzorem jen pro děti, ale také pro učitelky. Jejich přítomnost působila příznivě na genderovou vyváženost atmosféry na pracovišti tím, že pomáhali ženskému kolektivu zbavovat se určitých negativních „ženských“ projevů.

Zároveň byli podle některých informátorek zpeštěním pro celý kolektiv a vyznačovali se jinou duševní silou či energií (2016: 56).

2.1.5 Motivace mužů pro vstup do učitelského povolání v mateřských školách

Otázkou je, proč si muži povolání učitele v mateřské škole vybírají, co je k němu vede, co jim přináší či jakou mají sami představu o této profesi. Výzkumů je v této oblasti zatím málo, neboť většinou si totiž muži a ženy vybírají povolání, která jsou tradičně spojována buď s muži či ženami, tj. muži si často vybírají technické a inženýrské obory, ženy se více objevují v medicínských a zdravotnických službách a v pečovatelských službách. Tomu pochopitelně předchází i rozdílné vzdělání, kdy jsou dívky a chlapci směřováni k výběru různých studijních oborů právě na základě stereotypních představ pojících se s jejich genderem (Šmídová, 2009).

Co se tedy týče odůvodnění výběru netradičního povolání, jakým je profese vyučujících v mateřské škole, musíme v tomto ohledu čerpat z bakalářských a diplomových prací, které se tímto tématem alespoň částečně zabývaly v minulých letech. Jak například uvádí Fárová, většina učitelů, s nimiž dělala rozhovory, nechtěla od začátku učit v mateřské škole, ani tento obor původně nestudovala, brali to spíše jako výzvu či možnost vyzkoušet si něco nového, vyzkoušet si, zda na to vůbec mají, zda jsou toho schopní. Rovněž také zmiňuje, že se muži k tomuto povolání dostávají různě, nicméně společným rysem téměř všech učitelů byla jejich předchozí zkušenost s pracovní či zájmovou činností, v níž figurovaly děti. Navíc informátoři mluvili o tom, že mají děti rádi a současně že i děti mají rády je. Nedá se tedy říct, že by si toto povolání muži volili úplně náhodně, vždy tomu předcházela nějaká zkušenost a pozitivní vztah k dětem (2014: 13-17).

Ačkoli není žádný výzkum, který by se zabýval pouze cíleně motivy mužů k volbě povolání učitelů v mateřské škole, můžeme v tomto směru využít srovnání s výzkumem mezi učiteli na prvním stupni základních škol, kde se mezi příčinami vedoucími k rozhodnutí věnovat se učitelské profesi objevoval například vztah k učitelské profesi již v mládí, vliv širšího okolí, vliv vzoru v rodině, vliv pozitivního názoru a postojů blízkého okolí, zájem o obor a chuť pracovat s dětmi, praktické důvody (např. dostupnost školy) či lepší připravenost na rodičovství (Kahánek, 2012: 87-88).

Ukazuje se, že právě vztah k učitelské profesi, touha pracovat s dětmi a vliv okolí jsou těmi hlavními podněty, proč muži do této práce vstupují. Co se pak týče přínosu, který z ní mají, jak uvádí Steidenová, *„je práce v mateřské škole naplňuje. Mají pocit*

seberealizace. Práci mají rádi a vidí v ní svou budoucnost.“ (2011: 44). Mezi možné další přínosy učitelské profese, které vnímali učitelé na prvním stupni základních škol, patří například pestrost a tvořivost práce, pocit smysluplnosti, možnost osobního růstu ve smyslu okamžité zpětné vazby či jedinečnost postavení muže-učitele v ženském kolektivu (Kahánek, 2012: 97-98). Nicméně učitelé vnímají i negativní stránky tohoto povolání, jako například nízké platové ohodnocení, s nímž zdaleka tak spokojeni nejsou a mnoho z nich uvádí, že na uživení rodiny si musí přivydělávat ještě jinou práci (Kahánek, 2012: 90; Steidenová, 2011: 44).

Z tohoto důvodu berou někteří učitelé tuto práci pouze jako přechodnou či krátkodobou. Vykonávají ji pouze na částečný úvazek či v rámci dohody o provedení práce, v tomto směru se jedná zejména o různé zájmové kroužky, a to do doby, než si založí vlastní rodinu (Kinclová, 2016: 53). Opět zde převládá argument, že muž je živitelem rodiny, tedy tím, kdo přináší do rodiny hlavní příjem, kdo vydělává víc, a tudíž musí mít dostatečně rentabilní zaměstnání, kterým profese učitele či učitelky v mateřské škole rozhodně není. Většina učitelů, kteří se pro toto zaměstnání rozhodnou, se neztotožňuje s představou muže-živitele. Nedělají tuto práci pro peníze, ale proto, že je naplňuje, obohacuje či proto, že se v ní cítí být sami přínosní.

Jak uvádí Fárová, muži si zároveň uvědomovali, že mohou být v mateřské škole vzorem, k němuž je vzhlíženo. Jeden informátor podotkl, že to vnímal zejména v přítomnosti malých chlapců, kteří v něm viděli právě tzv. mužský vzor. Jiní učitelé si myslí, že by mužů v mateřských školách mělo být víc, aby měly děti možnost setkat se s rozmanitějšími typy osobností (2014: 51-52).

2.2 Profese vyučujících v mateřské škole z perspektivy obsahu a cílů předškolního vzdělávání

Zatímco v předchozí části jsem se zabývala profesí vyučujících v mateřských školách jakožto feminizovanou profesí a věnovala jsem se konstrukci role učitele v rámci tohoto povolání, v této části se věnuji uchopení profese učitele z hlediska toho, co se od nich očekává podle nároků na pedagogickou profesi. Zaměřuji se na konstrukci role učitele v rámci předškolního vzdělávání, kdy nejprve představuji, co je mateřská škola, dále definuji roli vyučujících podle pedagogiky, uvádím, co je náplní jejich práce prostřednictvím vymezení obsahu předškolního vzdělávání tak, jak ho definují kurikulární

dokumenty a nakonec zmiňují cíle předškolního vzdělávání, kde se poukazuje na sepětí mateřské školy s rodinou.

Mateřská škola představuje počáteční stupeň veřejného vzdělávání, které je řízené a organizované podle požadavků a pokynů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Ve vzdělávacím systému je legislativně zakotvena jako druh školy, a proto se také řídí obdobnými pravidly jako ostatní školy (Smolíková, 2017: 6). V rámci mateřské školy je realizována výchova a vzdělávání dětí předškolního věku, tj. dětí ve věku zpravidla od 3 do 6 let (Guziová, 1999: 5). Mateřská škola je také první výchovno-vzdělávací institucí, ve které jsou dětem zprostředkovány společenské normy. Jedná se tak zároveň o významné prostředí z hlediska formování genderové identity dětí (Filagová, 2005: 248).

2.2.1 Role vyučujících v mateřských školách

Učitelka či učitel jsou průvodci dítěte na cestě za vzděláním v mateřské škole. Jedná se o profesionálně kvalifikované odborníky či odbornice v oblasti předškolního vzdělávání, kteří by měli být schopni převzít zodpovědnost za rozvoj dítěte a saturaci jeho potřeb (Šmelová, Nelešovská, 2009). K výkonu učitelského povolání je přitom nezbytná pedagogická způsobilost (Průcha, Walterová, Mareš in Syslová, 2013: 19).

„Získání odborné kvalifikace pro činnost učitele mateřské školy je od 1. ledna 2005 upraveno zákonem č. 563/2004 Sb. ve znění zákona č. 264/2006 Sb. o pedagogických pracovnících.“ (Burkovičová, 2012: 28). Ačkoli zákon blíže nespécifikuje muže a ženy, lze se domnívat, že platí stejně jak pro učitelky, tak pro učitele. Vyučující v mateřské škole může nabýt odborné kvalifikace různými způsoby – buď vysokoškolským vzděláním zaměřeným na pedagogiku předškolního věku, nebo vyšším odborným vzděláním zaměřeným na přípravu učitelů předškolního vzdělávání či středním vzděláním s maturitní zkouškou zaměřeným na přípravu učitelů předškolního vzdělávání, anebo vysokoškolským vzděláním zaměřeným na speciální pedagogiku. Z toho vyplývá, že učitelé v mateřských školách mohou být, jako jediní ze všech učitelů v České republice, kvalifikovaní, i když nemají vysokoškolské vzdělání. Současně však mají podle téhož zákona §24 odst. 1 po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, upevňují, doplňují či (podle §24 odst. 2) zvyšují svou kvalifikaci (tamtéž, 2012: 28-29).

Dle statistik k roku 2015 měla většina vyučujících v mateřských školách nejvyšší dosažené střední vzdělání s maturitní zkouškou (76,5 %). Vyučujících, kteří získali vysokoškolský diplom, bylo 18 % (MŠMT, 2013-2017c).

I když je pro výkon povolání učitelky či učitele v mateřské škole nutná pedagogická kvalifikace, podle Syslové je učitelka mateřské školy veřejností vnímána spíše jako matka než profesionál, což je, jak autorka sama uvádí, možná dáno vysokým zastoupením žen v této profesi (viz kapitola *Feminizace učitelského povolání v mateřských školách* v této práci). Mnohdy se tak za nejdůležitější charakteristiku učitelky v mateřské škole považuje láska k dětem. Ukazuje se však, že jde spíše o motivační impulz při výběru povolání než kritérium kvality, neboť tento charakteristický rys není v současné době dostačující, naopak se od učitelky a učitele vyžaduje široká škála znalostí a dovedností (Syslová, 2013: 18).

Učitelka či učitel by měli vykazovat jistou míru morální vyspělosti, která se vyznačuje tvořivostí, autentičností, svobodou a všestranností. Důležitými vlastnostmi, které jsou pro výkon tohoto povolání zapotřebí, jsou např. trpělivost, flexibilita, odpovědnost a sociabilita (Šmelová, 2006: 116) a mezi požadavky na tuto profesi rovněž patří dovednosti v oblasti tělesné, výtvarné a hudební (Šmelová, Nelešovská, 2009: 102-103).

Učitelka a učitel také plní v rámci své práce v mateřské škole různé role. Šmelová podotýká, že pojem „role“ lze v tomto kontextu chápat jako „*poslání, úlohu nebo jako předpokládané způsoby chování a jednání*“ (Šmelová, 2006: 120). V této souvislosti předkládá autorka řadu pojetí či vymezení rolí učitele a učitelky v mateřské škole, mezi nimiž je i Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV), který staví současné učitelky a učitele do rolí jako je role ochránce a poskytovatele odborné péče, role zprostředkovatele poznatků a zkušeností, role poradce a iniciátora, role manažera a role diagnostika a klinika. Jak však sama autorka uvádí, tyto role jsou proměnlivé, vyučující prostřednictvím nich reagují na měnící se celospolečenské požadavky, a tím i na vzdělávací politiku a funkci mateřské školy (tamtéž, 2006: 124-125).

Ve výchovno-vzdělávacím působení na dítě se také upouští od dominantního postavení učitele či učitelky. Dítě by mělo být vnímáno nejen jako objekt, ale i jako subjekt výchovy, jedná se o určitou schopnost sebevýchovy a sebereflexe dítěte. Vychází se přitom z předpokladu, že každé dítě má aktivní podíl na svém osobním růstu, přičemž hlavní výchovno-vzdělávací metodou je hra. Dítě by mělo mít s učitelem či učitelkou rovnocenný vztah, ve kterém by se měli navzájem obohacovat (Guziová, 2005: 8).

Role učitelek a učitelů jsou kromě RVP PV vymezeny i v jiných legislativních dokumentech vztahujících se k profesní činnosti vyučujících mateřských škol,¹⁰ z nichž vyplývají činnosti, jako například příprava na přímou pedagogickou činnost – tvorba edukačního projektu či jeho části, příprava didaktických materiálů a pomůcek, hraček, spolupráce s učitelkou na třídě, spolupráce s ostatními pedagogickými a nepedagogickými pracovníky, spolupráce se zákonnými zástupci dětí, přímá pedagogická činnost s dětmi v budově mateřské školy a při pobytu venku podle rozvržení pracovní doby, osobní zajišťování bezpečnosti a ochrany dětí v budově mateřské školy i při pobytu venku, administrativní práce spojené s údaji o dítěti, atd. (Burkovičová, 2012: 44-45).

2.2.2 Obsah předškolního vzdělávání dle kurikulárních dokumentů

Kurikulární a legislativní dokumenty, z nichž v následujícím textu vycházím, jsou pro uchopení profese učitele v mateřské škole důležité, protože nám ukazují, co má být náplní práce vyučujících v mateřských školách ve vztahu k výchově a vzdělávání dětí. Tyto dokumenty jsou normativní, formulují jistá očekávání na pedagogické profesionály a profesionálky jak z hlediska obsahu, který vyučující zprostředkovávají, tak také z hlediska formy, kterou k tomu užívají. Tyto dokumenty jsou různě interpretovány také teoretickými a teoretiky z oblasti pedagogiky, kteří tak vymezují bližší pochopení těchto normativních požadavků v České republice dnes. Na základě těchto dokumentů a jejich akademické pedagogické interpretace si můžeme utvořit představu jednak o tom, jestli a jak jsou genderované samotné obsahy vzdělávání a také představu o tom, jaká je šíře činností, které se od učitelů a učitelek očekávají i to, jestli (a případně jak) jsou tyto činnosti genderované.

Kurikulární dokumenty jsou dokumenty týkající se vzdělávání a jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Pod státní kurikulární dokumenty spadá *Národní program vzdělávání*, který vymezuje počáteční vzdělávání jako celek a dále *rámcové vzdělávací programy*, které jsou určené pro jednotlivé etapy vzdělávání, tj. pro předškolní, základní a střední vzdělávání. Úroveň školních kurikulárních dokumentů představují *školní vzdělávací programy* (dále ŠVP), podle nichž se realizuje vzdělávání na jednotlivých školách, z nich pak vychází ještě *třídní vzdělávací programy* (dále TVP), které si sestavují

¹⁰ Jedná se především o zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů ze dne 24. září 2004; zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon) ze dne 24. září 2004 ve znění pozdějších změn provedených zákonem č. 383/2005 Sb., zákonem č. 161/2006 Sb. a zákonem č. 179/2006 Sb.; a vyhlášku č. 263/2007, která stanovuje pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí ze dne 4. října 2007 (Burkovičová, 2012: 44).

učitelky a učitelé v jednotlivých třídách konkrétních škol (Šmelová, Nelešovská, 2009: 24; Smolíková, 2017: 43). V rámci této kapitoly se budu zabývat všemi úrovněmi – rámcovými, školními i třídními vzdělávacími programy pro předškolní vzdělávání.

Školní vzdělávací programy pro předškolní vzdělávání jsou povinnou součástí dokumentace mateřské školy. Na jejich znění se podílí ředitelka či ředitel ve spolupráci s pedagogickým sborem. Společně při jejich sestavování vychází z rámcových vzdělávacích programů a formulují je v podobě integrovaných bloků, které odpovídají vzdělávacímu obsahu stanovenému ve vzdělávací nabídce v RVP PV, což je jediný společný požadavek, jinak je na každé mateřské škole, jakým způsobem vzdělávací obsah pojme a následně realizuje (Smolíková, 2017: 30).

ŠVP má obsahovat informace týkající se těchto okruhů: identifikační údaje o mateřské škole, obecnou charakteristiku školy, podmínky vzdělávání, organizaci vzdělávání, charakteristiku vzdělávacího programu, vzdělávací obsah a evaluační systém a pedagogickou diagnostiku (Smolíková, 2017: 40).

„ŠVP je společným východiskem pro práci učitelů v rámci jednotlivých tříd. Na jeho základě a v souladu s ním by si měl učitel připravovat svůj plán – třídní vzdělávací program (TVP) tak, aby svým obsahem odpovídal věku, možnostem, zájmům, potřebám dětí konkrétní třídy a svou formou způsobu práce učitele.“ (Smolíková, 2017: 43). Obsah vzdělávacích programů má skutečně pouze rámcový charakter, jeho konkrétní podoba se odvíjí od tvořivosti učitelky či učitele (Guziová, 2005: 7).

Třídní vzdělávací programy vytváří učitelky a učitelé průběžně a případně je upravují. Při jejich přípravě by spolu měli vyučující na třídě spolupracovat, ačkoli by měli mít zároveň možnost připravit si pracovní materiály každý sám tak, jak jim to vyhovuje. Stejně tak by měli brát ohled na aktuální vzdělávací příležitosti a situace, výsledky vzdělávání dětí a jejich individuální potřeby a zájmy a podle toho vzdělávací nabídku přizpůsobovat (Smolíková, 2017: 43). Jak vyplývá z výzkumu v českém prostředí, učitelé se podílí na vymýšlení programu ve stejné míře jako učitelky a stejně tak často jako ony se také aktivně účastní jeho realizace (Sklenářová, 2007: 38).

Co se týče toho, jestli se samotná genderová tematika objevuje v obsahu vzdělávání, tak *„rámcové vzdělávací programy, které stanovují obecný rámec vzdělávání, pracují s genderovou problematikou velmi vágně. Pasáží, které užívají pojem gender nebo pojednávají o postavení a vztahu žen a mužů s ohledem na jejich socio-kulturní determinovanost, je v RVP velmi málo.“* (MŠMT, 2013-2017b: 19). Rámcové vzdělávací programy pro předškolní vzdělávání (RVP PV) a Rámcové vzdělávací programy pro

základní vzdělávání (RVP ZV) vyzdvihují ve svých formulacích zejména nutnost vzájemné tolerance pohlaví, což je sice důležité, nicméně z hlediska genderové rovnosti může dojít k nepochopení a dezinterpretaci ve shodě s genderovými stereotypy.

Podle České školní inspekce (ČSI) vykazují ŠVP nedostatky a nejsou v souladu s požadovanými RVP, nicméně není zřejmé, zda se tyto nedostatky týkají přímo oblastí souvisejících s genderovou problematikou. Každopádně by bylo do budoucna potřeba, aby se genderová problematika stala součástí všech vzdělávacích oblastí a vzdělávacích oborů (MŠMT, 2013-2017b: 19-20).

2.2.3 Cíle předškolního vzdělávání a vztah mateřské školy k rodině

Cílem předškolní výchovy a vzdělávání je doplňovat a zároveň i podporovat výchovu v rodině a v návaznosti na ni zajistit prostředí s dostatečným množstvím podnětů, které přispějí k aktivnímu rozvoji a učení dítěte (Smolíková, 2017: 6-7).

K prvnímu seznámení dětí se společností totiž dochází prostřednictvím rodičů – ti zprostředkovávají dítěti nejrůznější podněty podle jejich vlastního uvážení a výběru. Každá rodina má tak svůj vlastní způsob existence, svůj mikrosvět, své principy a pravidla. „*Každá rodina má iné výchovné štýly, iné rozdelenie právomocí medzi manželmi, iný počet členov, socioekonomické zázemie a všetky tieto faktory pôsobia na dieťa pri postupnom utváraní si vlastnej rodovej identity.*“ (Filagová, 2005: 249). Předškolní vzdělávání má podle pedagogických expertů a expertek za úkol doplňovat rodinnou výchovu o výchovno-vzdělávací činnost zaměřenou na všestranný rozvoj osobnosti dítěte, jeho sociálně-emocionální, fyzický a intelektuální rozvoj, a to vše s ohledem na jeho individuální a věkovou způsobilost. Nejdůležitějšími mezníky z hlediska vývoje předškolního dítěte jsou osvojení řeči a socializace, která vrcholí dosažením sociální způsobilosti dítěte, jako jedné ze složek školní zralosti – připravenosti na základní školu (Guziová, 2005: 5, 7).

Efektivní výchova je tedy zajištěna prostřednictvím tří činitelů – rodiny, školy a společnosti, pokud selhává jeden z nich, pak selhává celá výchova. Stejně jako rodina má i mateřská škola své specifické poslání (ani jedna nemůže tu druhou nahradit). Dítěti by se mělo dostat jak rodinné výchovy, tak výchovy a vzdělání v mateřské škole, neboť obojí je stejně důležité a potřebné. Mateřská škola tak působí paralelně s rodinou jako veřejná společenská instituce (Guziová, 2005: 6).

Dle Guziové „*[c]ielová a hodnotová orientácia inštitucionálnej predškolskej výchovy vychádza z osobnostného rozvoja dieťaťa predškolského veku.*“ (Guziová, 2005:

6). Základem rozvoje osobnosti je rozvoj emocionality, který je v tomto věkovém období nejvýraznější a zároveň také nejkritičtější. Dle autorky patří k negativním vlivům, které mohou nepříznivě ovlivnit jak emocionalitu, tak i integritu osobnosti, například vysoká rozvodovost v současných rodinách, nezaměstnanost nebo třeba dlouhá nepřítomnost jednoho z rodičů, případně obou. V takovýchto případech může příznivé psychosociální klima, které působí v mateřské škole do jisté míry korigovat nedostačující výchovu v rodině, a tím tak částečně eliminovat citovou deprivaci dětí (Guziová, 2005: 6-7).

Zde vidíme, že do pedagogických představ o cílech vzdělávání, které má být propojené s rodinnou výchovou, se významně otiskují normativní představy o rodině. Z tohoto hlediska je také možné přehodnotit na první pohled zdánlivě genderově subversivní pozvolné zvyšování počtu učitelů v mateřských školách a jeho reflexi. S přibývajícím počtem mužů v mateřských školách se totiž reviduje i otázka genderové socializace – k genderově stereotypnímu přesvědčení o ženách jako lepších opatrovatelkách a pečovatelkách se přidává další genderově stereotypní vrstva, a sice že dítě se správně socializuje, když se o něj stará heterosexuální pár. Dle této představy učitel s učitelkou v mateřské škole zastupují roli otce a matky v rodině. Jak uvádí Fárová ve své diplomové práci *Není učitel jako učitel(ka) – Situace mužů-učitelů v mateřských školách*, informátorky a informátoři, kterých se v rámci svého výzkumu dotazovala, ztotožňovali fungování mateřské školy s učitelkou i učitelem s fungováním té „správné“ standardní rodiny, jejíž součástí je matka, otec a děti. Jinými slovy připodobňovali tak mateřskou školu heteronormativnímu modelu rodiny, ve kterém je třeba mít oba socializační vzory – mužský i ženský, mezi nimiž je zároveň určitá polarita (2014: 61; Kinclová, 2016: 57).

Součástí výše zmiňovaného pozitivního sociálního klimatu v mateřské škole jsou ale také vzájemné vztahy všech pracujících v mateřské škole (jako jsou ředitelka, učitelé a učitelky i ostatní pracovníci), vztah učitelky či učitele k osobnosti každého dítěte, vzájemná spolupráce učitelek i učitelů ve třídě či diskuze, podpora nápadů a shoda názorů na práci. To vše by mělo přispívat k osobní spokojenosti a pohodě dítěte. Děti by si měly z mateřské školy odnést pozitivní vnímání světa, emocionální a osobnostně sociální stabilitu, což by mělo do budoucna vést k motivaci a ochotě učit se se zájmem (Kořátková, 2009: 70-71, 73; Smolíková, 2017: 7).

Mezi další cíle předškolního vzdělávání, tak jak je vymezuje RVP PV, patří podporování tělesného rozvoje a zdraví dítěte a napomáhání mu v chápání okolního světa, s čímž souvisí i úkol naučit dítě žít ve společnosti ostatních a seznamovat ho s normami a hodnotami, které tato společnost uznává (Smolíková, 2017: 7). Toto tvrzení vede k úvaze,

jaké normy a hodnoty se mají v mateřské škole prosazovat, jestliže se mají prosazovat normy a hodnoty „uznávané společností“. Společnost uznává a reprodukuje sexismus, který stojí v základě genderové nespravedlnosti, ale je pochopitelně otázkou, zda mají vzdělávací instituce takovouto nekritickou společenskou normu a hodnoty dále reprodukovat (navíc, pokud tím přispívají k porušování ústavní rovnosti pohlaví – která je také normou a hodnotou společnosti, ale většinou ne žitou).

RVP PV vymezuje zároveň čtyři cílové kategorie, jimiž jsou rámcové cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle a dílčí výstupy. Všechny kategorie jsou přitom provázané a navzájem spolu korespondují. Rámcové cíle ukotvují obecné záměry vzdělávání, a zároveň se promítají do pěti vzdělávacích oblastí (dílčích cílů), jako je oblast biologická (Dítě a jeho tělo), psychologická (Dítě a jeho psychika), interpersonální (Dítě a ten druhý), sociálně-kulturní (Dítě a společnost) a environmentální (Dítě a svět). Naplňování dílčích cílů vede následně k dosahování dílčích výstupů či kompetencí, které jsou základem pro budování klíčových kompetencí. Soubor klíčových kompetencí pak nabízí učitelům a učitelkám poměrně jasnou představu o tom, jak mají postupovat. Primárně slouží k vymezení vzdělávacího obsahu v kurikulárních dokumentech týkajících se předškolního vzdělávání (Smolíková, 2017: 9, 13-14).

Ačkoli rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání nevymezuje rozdílný obsah či metody práce vyučujících s dětmi zvláště pro učitele a učitelky, je otázkou, zda právě toto není jedna z rovin, které jsou také nějak genderově určené a utvářejí mateřskou školu jako genderovanou organizaci.

2.3 Profese učitele v mateřské škole z perspektivy dělání genderu

Zatímco v předchozích dvou částech jsem se věnovala konstrukci role učitele v rámci feminizované profese vyučujících v mateřské škole a konstrukci role vyučujících v mateřské škole v rámci předškolního vzdělávání, nyní se zaměřuji na konstrukci role učitele v mateřské škole, jakožto role genderované, a jako takové konstruované odlišně od role učitelky. V této kapitole se tak zabývám způsoby dělání genderu, maskulinity, kdy nejprve uvádím podoby maskulinit u učitelů v mateřských školách, následně se věnuji podezření, kterému učitelé v mateřských školách čelí a strategiím, které používají k jejich omezení či minimalizování. Dále se věnuji genderové dělbě práce vyučujících v interakci s dětmi a mimo interakci s dětmi a pracovní kultuře v prostředí mateřských škol.

2.3.1 Podoby maskulinit

Muži sami si uvědomují, že jsou v tomto povolání ze statistického hlediska anomálií, mohou dokonce zažívat pocit izolace v kolektivu samých žen, setkávat se s pochybnostmi o tom, zda je toto povolání pro ně to pravé. Jsou neustále středem pozornosti a jejich maskulinita je pořád pod dohledem (Johnson, 2010: 19-21; Nelson and Sheppard in Cunningham, 1999: 67).

Učitelé také prožívají dilema, neboť oni sami chtějí děti vychovávat tak, jako to dělají matky, nicméně jsou nuceni chovat se spíše stereotypně. Je od nich vyžadován odstup a maskulinní přístup k dětem a také jsou jim svěřovány nejzlobivější děti, neboť se předpokládá, že muži jsou ti, kteří si umí vydobýt autoritu a jsou ti, kteří ukáznují (Sargent in Deutsch, 2007: 112). Vše tedy nasvědčuje tomu, že muži by se měli chovat maskulinně, v souladu se stereotypní představou o jejich roli. Měli by být tím „správným“ mužským vzorem.

Sargent tvrdí, že však neexistuje pouze jedna interpretace ohledně mužského vzoru, ale že je jich několik a často jsou spolu dokonce v rozporu. Soubor definic obsahuje myšlenku, že učitel hraje roli náhradního otce, což je také nejčastější argument, co se týče ospravedlnění pro najímání více mužů do mateřských škol. Z toho dále vyplývají tři různé formy mužské role (2005: 254).

Za prvé, muži poskytují živoucí model maskulinity chlapcům, kterým v jejich životě chybí trvale přítomnost muže, jinými slovy, učitelé by měli být vzorem stereotypně maskulinního chování a vlastností (2005: 254). V tom se shodují i poznatky z výzkumů v českém prostředí, kdy učitelky a ředitelky z mateřských škol, ale i svobodné matky, často vyjadřují názor, že učitelé jsou důležitými mužskými vzory pro děti, obzvláště pro chlapce, na něž otcové doma nemají čas, nebo kde úplně chybí (Kinclová, 2016: 55; Fárová, 2014: 50-51; Steidenová, 2011: 43; Sklenářová, 2007: 40). Za druhé, přítomnost muže by měla přispívat k větší disciplíně, a tudíž zároveň i k poklesu problémů s chováním, zvláště u chlapců (Sargent, 2005: 254). Jako přínos z hlediska tzv. přirozené autority vidí učitele i některé ředitelky a učitelky v českých mateřských školách. Ačkoli mnohdy dodávají, že záleží na konkrétní osobnosti (Steidenová, 2011: 43; Kinclová, 2016: 57). Nakonec muž by měl dívkám ukázat „alternativní“ formu maskulinity, což souvisí s představou, že mnoho dívek se doma setkává s muži, kteří je zneužívají či zanedbávají, kdežto muži, kteří si zvolí učitelskou dráhu, mají odlišnou, vlídnější formu maskulinity (Sargent, 2005: 254). To do značné míry koresponduje i s argumentem Fárové, která tvrdí, že učitelé působící

v mateřské škole zároveň dávají dětem najevo, že je normální, aby v takovém povolání figuroval muž. Děti se tedy neseznamují pouze se stereotypním obrazem nepečujícího muže živitele, ale naopak je jim ukazována variabilita maskulinit (2015: 54).

Jak navíc uvádí Johnson, muži sami by chtěli být spíše uznávaní jako „dobří učitelé“ než jako „mužský vzor“ (2010: 21). Nehledě na to, že představa „mužského vzoru“ je problematická i z důvodu, že konstruuje děti pouze jako pasivní příjemce sdílených hodnot a znalostí. Alternativní perspektiva však vidí děti i učitele jako konstruuující se navzájem, učící se jeden od druhého (Cameron, 2006: 75).

Z různých výzkumů vyplývá, že učitelé učící v mateřské škole jsou stejně hodnotní jako učitelky a z hlediska profesionálního přístupu nemá jejich gender vliv na to, jak se chovají k dětem ve věku od tří do šesti let (Nelson in Eisenhauer, Pratt, 2010: 12; Brandes et al., 2015: 325). Samy učitelky rovněž shledávají učitele jako rovnocenné partnery (Sklenářová, 2007: 39). Učitelé také přináší jiný pohled na děti a jejich chování, dokáží si k dětem vytvořit vztah a mají také pozitivní vliv na diverzitu aktivit vykonávaných v rámci předškolního vzdělávání. Děti je mají rády a kolegyně je považují za pozitivní vzor pro děti (Eisenhauer, Pratt, 2010: 13-16; Brandes et al., 2015: 326).

Učitelé v předškolním vzdělávání se vymezují vůči ostatním mužům, vůči jejich hegemonní maskulinitě, ale i vůči svým kolegyním. Jak uvádí Fárová, muži, kteří se rozhodnou pracovat jako učitelé v mateřské škole, prošli, podle jejich vlastního mínění, určitým duševním a osobnostním vývojem a považují se tedy za „lepší“ muže než jsou ostatní. Této údajně lepší verzi maskulinity odpovídají vlastnosti jako je empatie, komunikativnost, tolerance, inteligence a odhodlanost. Lze říci, že se jedná o jakýsi elitní typ maskulinity, tedy něco výlučného, kam spadá pouze malé množství mužů. Tuto elitnost pak nevnímají jen samotní učitelé, kteří se tak konstruuují, ale i jejich kolegyně, které jsou za mužského kolegu rády a mít ho v kolektivu berou jako určitou výsadu (Fárová, 2015: 49; Kinclová, 2016: 54).

Učitelé v mateřských školách jsou do značné míry stále novým fenoménem, ačkoli jich je více než před deseti lety, dalo by se říct, že jejich přítomnost v předškolním vzdělávání rozhodně stále není samozřejmá. Podobným trendem je nová podoba otcovství – otcové na rodičovské dovolené. Ačkoli si uvědomují, že tyto dvě skupiny nelze úplně srovnávat, domnívám se, že mají hodně společného. Zástupci obou z nich mohou být považováni za představitele nové formy maskulinity, jak již bylo několikrát zmíněno i výše (Sargent ji popisuje jako „alternativní“, Fárová jako „elitní“), která spočívá v diferencovanější, jemnější mužnosti. Jak uvádí Kubíčková v souvislosti s otci na

rodičovské dovolené, „*matka i otec mohou být stejnou měrou citliví a dokáží se vcítit do potřeb svého dítěte, mateřskost může být i mužskou vlastností.*“ (Kubičková, 2003: 2). Muži, kteří pečují, starají se o děti, ať už otcové či učitelé v mateřské škole, mohou, stejně jako matky, prokazovat něhu, cit, schopnost empatie, altruismu a sebeobětavost. V souvislosti s tím se objevuje zajímavá myšlenka, že chlapci, jimž je vzorem pečující muž, budou androgynnější a budou sami více pečovat ať už o sebe, své děti či o okolí jako takové (tamtéž, 2003: 2).

Ačkoli učitelky v mateřských školách vnímají přítomnost takových mužů pozitivně, ze strany veřejnosti mohou muži, kteří se starají o děti, čelit negativním stereotypům.

2.3.2 Diskurs podezření a strategie jeho minimalizace

Muž, který si zvolí feminizované povolání, může být svým okolím vnímán jako ne dostatečně „opravdový“ či „úplný“ muž (Fárová, 2015: 49). Kromě toho navíc čelí řadě podezření a obav ze zženštilosti, homosexuality, pedofilie či zneužívání (Pruit, 2015: 510). Na rozdíl od žen musí být muži pracující s malými dětmi neustále obezřetní a musí zohledňovat jejich gender. Zatímco tedy u učitelek se fyzická pozornost, jako je objímání dětí, chování na klíně, pohlazení po hlavě či „pusinkování“, bere jako běžné chování, které přispívá ke spokojenosti dítěte, učitelé jsou od takového chování odrazováni právě z důvodu vzbuzování podezření (Brody, 2015: 352, 354).

Ze studie Brodyho, který zkoumal reakce mužů vyrovnávajících se se zpochybňováním jejich maskulinní identity, však vyplývá, že učitelé byli vůči těmto podezřením imunní, a že se děti dotýkali, když to považovali za vhodné. Rovněž také uvádí, že tito muži kladli více důraz na jejich vztah s dětmi a na jejich potřeby, než na své vlastní potřeby či požadavky vyplývající z kurikula. Ponechávali také dětem větší volnost a nechávali je jednat samy za sebe. Navzdory podezření a strachu z nesouhlasu rodičů našli vhodný způsob, jak projevit své vřelé chování k dětem (2015: 354, 357).

Za další strategii můžeme považovat i vymezování se mužů vůči povolání v mateřské škole jako výhradně pečovatelskému povolání. Jak uvádí Fárová, učitelé, s nimiž dělala rozhovory, „*často zdůrazňovali, že jejich práce nespočívá pouze v tom, že se starají o malé děti a zajišťují jejich základní biologické potřeby, ale že neméně důležitá je i výchova a vzdělávání dětí.*“ (2015: 50). Muži zdůrazňovali, že považují tuto práci za společensky hodnotnou, čímž se snažili zvýšit tomuto zaměstnání, a tím nepochybně i sami

sobě, určitou prestiž (tamtéž, 2015: 50), a zároveň se tak vyvarovat negativních stereotypů či podezření souvisejících s jejich rolí.

Pruit zmiňuje v souvislosti s minimalizováním podezření diskursivní a sebeprezentační strategie, které mají za cíl vyhnout se, a/nebo omezit podezření. Tyto strategie přitom vychází z osobních zdrojů upevňování hegemónických očekávání maskulinity. Autor to uvádí na příkladu, kdy učitel doprovází děti na toalety, ale nevstoupí tam s nimi. Zachovává si tedy určitý odstup. Stejně tak se drží stranou, když dojde na převlékání dětí či jejich přebalování, neboť se má za to, že tyto praktiky mají vykonávat pouze ženy. Samy učitelky však přiznávají, že se jedná o nejméně záživnou součást jejich práce. Spíše tedy, než že by zde existovala nějaká vylučující pravidla, jsou muži omlouváni z vykonávání nepříjemné práce a mají v tomto směru určitou patriarchální výhodu. Tím však dochází k posilování genderové nerovnosti mezi muži a ženami, neboť od žen se očekává více práce než od mužů, a navíc je pro ně tato práce méně osobně přínosná (2015: 529-530).

2.3.3 Genderová dělba práce vyučujících v interakci s dětmi

Se skutečností, že jsou muži z určitých pečujících činností omlouváni, se pojí i již jednou zmiňovaný výrok, že učitelé jsou bráni spíše jako odborníci, tedy ti, co vzdělávají, kdežto učitelkám je přisuzována role pečovatelek a vychovatelek. Zatímco u žen se předpokládá, že vykonávají práci, která je jim přirozeně připisována, od mužů se očekává, že budou vykazovat stereotypní charakteristiky pojící se s jejich maskulinitou jako je autorita, moc a disciplína (Václavíková Helšusová, 2007: 39; Brody, 2015: 352).

Jak vyplývá z různých výzkumů, učitelky a učitelé se však neliší pouze z hlediska vnímání hodnotnosti jejich profese, ale rovněž například i pojetím výuky a přístupem k dětem. Co se týče výzkumů z prostředí českých mateřských škol, učitelky i učitelé často vyjadřovali názor, že učitelé vše méně řeší, dávají dětem větší volnost, nepřemýšlí tolik nad důsledky a jsou více spontánní a kreativní, kdežto ženy jsou spíše starostlivé, bojácné a kladou důraz na určitý systém pravidel, který v mateřské škole funguje, tudíž je jejich přístup formální a rigidní (Fárová, 2014: 58; Fárová, 2015: 53; Sklenářová, 2007: 38). Toto tvrzení se do značné míry shoduje i s tím, co zmiňuje Cunningham, a sice že učitelé jsou hlučnější, nepořádnější, dávají přednost fyzickým aktivitám, humoru, vtipům a „blbnutí“ (1999: 68), současně se také více účastní dětské hry, jak vyplývá z pozorování (Sklenářová, 2007: 38). Jsou aktivnější a využívají více své tělo při hře s dětmi (Børve,

2016: 1088). S tím se shledáváme i u otců na rodičovské dovolené, o nichž jsem se již dříve zmiňovala, kteří mají také sklon hrát si s dětmi více než matky a jejich hry jsou více podněcující, průbojnější a vzrušující (Kubíčková, 2003: 2).

Stejně tak si učitelé v mateřských školách, jak vyplývá z výpovědí učitelů a učitelek, hrají s dětmi bláznivěji a jinak, snesou více rizika, dávají dětem větší zodpovědnost, zacházejí s nimi jako s rovnocennými partnery a nechávají jim větší prostor pro řešení jejich vlastních problémů. Když jdou s dětmi ven, „řadí“ tam s nimi a „blbnou“, děti se přitom strašně baví a jsou spokojené a učitelé jsou rádi, když vidí, že se tomu děti smějí a že jsou šťastné. Jsou také přímější v komunikaci, a to i co se týče konfliktů, ačkoli, jak se ukazuje, i tady to záleží na povaze jednotlivého učitele (Koch, 2009; Kinclová, 2016: 58; Sklenářová, 2007: 39). Učitelky a učitelé také uváděli, že učitelky naproti tomu prosazují spíše klidné a tiché hry, soustředí se více na sociální vývoj dětí a neparticipují příliš na dětské hře. Spíše stojí a pozorují děti při jejich hře, rovněž také více přemýšlejí o organizaci dalších činností, což vede k jejich spojení s myslí, na rozdíl od mužů, jimž venkovní aktivity dávají prostor pro ovládnutí jejich maskulinit a kteří jsou v rámci her s dětmi aktivnější a fyzičtější a jsou naopak asociováni s tělem (Børve, 2016: 1088). Toto zjištění přitom odporuje tradiční asociaci mysli s mužem a těla se ženou (Kiczková, 2011: 127). Učitelky také zároveň kladou důraz na vytváření dobrých vztahů s dětmi, zatímco učitelé se více zaměřují na aktivity, které s dětmi dělají a na to, jak je dělají – chtějí zkrátka řídit či organizovat nějaké projekty v rámci předškolního vzdělávání, jako je například hraní fotbalu (Sandberg, Pammling-Samuelsson, 2005: 304).

Fyzické aktivity, venkovní prostředí, zábava a společensky významná práce jsou charakteristiky, které muže k této práci přitahují (Cunningham, 1999: 66). Jak vyplývá z jednoho norského výzkumu, právě zaměření se na fyzické aktivity a venkovní hry je jeden z klíčových faktorů, proč zde učí na úrovni předškolního vzdělávání více mužů, než je tomu jinde v Evropě. Podle samotných učitelů jim příležitost pobývat venku dává více svobody pracovat s dětmi podle jejich vlastního uvážení, čímž se zároveň vymaňují z tradiční mateřské domácí péče (Laere et al., 2014: 241).

Co se týče přístupu k dětem, vyučující v mateřské škole zachází jinak s chlapci než s dívkami. Například komunikace s chlapci je více objektivně funkční, kdežto komunikace s dívkami je spíše orientovaná na osobní vztahy. Tato skutečnost se pojí zejména s jednáním ze strany učitelek. S těmi mají také dívky pevnější vazby než chlapci a jsou jimi více podporovány ve vzdělávacích aktivitách. Učitelé zase pomáhají naopak chlapcům, aby se zapojili do různých aktivit (Brandes et al., 2015: 316, 325). Podle

výsledků jedné rakouské studie z roku 2013 se chlapci v přítomnosti učitelů pohybovali častěji v centru dění a podíleli se s dívkami na aktivitách, stejně tak měli menší problém s blízkostí, tělesným kontaktem a citovou komunikací, zatímco u dívek vědci nepozorovali výraznější rozdíly (Aigner, 2013). Z výzkumu v české mateřské škole však vyplynulo, že učitelé i učitelky přistupují k chlapcům a dívkám stejně a nedělají mezi nimi rozdíly (Sklenářová, 2007: 38).

Výrazné odlišnosti se mezi učitelkami a učiteli v předškolním vzdělávání projevují také ve vztahu k materiálům a tématům – ženy preferují ruční práce, kdežto muži spíše práce spojené s vyráběním ze dřeva či větších materiálů (Brandes et al., 2015: 325).

Pokud jde o přestupky dětí či naopak jejich utěšování, záleží podle učitelů a učitelek na jedinečnosti situace, pokaždé reagují jinak, nicméně často při utěšování děti pohladí a povzbudí (Sklenářová, 2007: 38).

Navzdory některým uvedeným rozdílům mezi učitelkami a učiteli v mateřských školách (nejen) z výzkumu Fárové vyplývá, že ačkoli informátoři a informátorky, kterých se dotazovala, mluvili o odlišném přístupu učitelů a učitelek k dětem, většinou zároveň s tím upozorňovali na vliv individuálních charakteristik, tedy že ne všichni muži a ženy jsou stejní. To se ostatně projevilo i v jiných výzkumech z českého prostředí, kde se hodně kladl důraz na individualitu osobnosti či jedinečnost situace. Stejně tak se zde projevila souvislost s délkou praxe, kdy někteří informátoři mluvili o starších učitelkách ve spojitosti s přehnanou systematičností, která se projevovala na úkor zájmu o děti (2014: 59, 62). Jak zmiňuje Kinclová, starší učitelky, které v mateřské škole učí již 15-20 let nemají navíc, na rozdíl od mladých, již takovou chuť do práce a chybí jim i nadšení pro nové věci (2016: 49). Mnohdy se u nich také může projevit žárlivost na učitele z důvodu větší oblíbenosti u dětí (Steidenová, 2011: 43). Ačkoli se tedy, jak se zdá, přístup učitelek a učitelů v mnohém liší, je potřeba si položit otázku, nakolik se skutečně jedná o genderové rozdíly, a nakolik jde o rozdíly individuální, týkající se povahových vlastností člověka či související s jeho věkem.

2.3.4 Genderová dělba práce vyučujících mimo interakci s dětmi a pracovní kultura

Předpokládá se, že větší genderová rovnováha v zaměstnáních a na pracovištích přispěje ke zlepšení pracovních podmínek a pracovní kultury pro muže i ženy (Børve, 2016: 1083).

Pracovní kultura vychází z toho, co je sdíleno mezi členy určité organizace, což zahrnuje přesvědčení, postoje, hodnoty a normy chování a odkazuje se na systém společných symbolů a společensky sdílených názorů spíše než na osobní názory. Otázka genderu je vnímána jako záležitost toho, jak lidé naplňují a ovlivňují způsoby, které jsou založené na genderových obrazech a jak potvrzují genderovou identitu skrze jejich působení na pracovišti (Børve, 2016: 1085).

Acker mluví o čtyřech procesech, které se podílejí na produkci a reprodukci genderové organizace. V první řadě se jedná o konstrukci genderové dělby práce, za druhé jde o vytváření symbolů a obrazů, které vysvětlují, posilují nebo někdy také vyvracejí genderové rozdíly mezi muži a ženami, dále pak jde o interakce mezi muži a ženami, v nichž vznikají vztahy dominance a podřízenosti a nakonec jde o chápání genderové struktury organizace samotnými jedinci (1990: 146-147). To vše implikuje zkoumání toho, jak jsou maskulinita a femininita konstruovány jako praktiky v odlišných kontextech (Børve, 2016: 1085).

Børve v souvislosti s těmito procesy používá koncept vyjednávání, který je založen na předpokladu, že máme odlišné zájmy a postoje, kvůli kterým je potřeba neustále vyjednávat. Interakce a vztahy mezi aktéry jsou pak vnímány jako výsledek vyjednávání o normách a praktikách mezi nimi. Když muži vstupují do organizací, v nichž dominují ženy, perspektiva vyjednávání přispívá k objasňování možných rozporů a nesrovnalostí mezi normami a praxí pracovníků. Příkladem je pedagogické chápání péče o děti v mateřských školách – samozřejmě chápání organizace ohledně toho, co je vhodná praxe a co není (2016: 1085-1086).

„Feminizovaná“ pracovní kultura s převahou žen, kde jsou jejich způsoby chování a názory chápány jako norma, může pro muže představovat problém z hlediska jejich motivace k této práci, nedůvěry a podezření ohledně vykonávání práce, u níž se má za to, že je „přirozeně“ ženská (Børve, 2016: 1085). Svou roli zde hrají i obrazy a symboly, které podporují a ospravedlňují genderové rozdíly mezi muži a ženami (Acker, 1990: 146). Obraz učitelství a péče o děti jako ženské práce je také silně podpořen používáním termínů jako „matka“ a „mateřství“ jakožto metafor pro příslušné pracovní pozice či pracovní funkce v rámci předškolního vzdělávání, s nimiž se zároveň pojí i určité schopnosti a atributy jako například čtení dětských myšlenek, trpělivost, poskytování fyzického komfortu, apod. Muži musí vyjednávat svou pozici v rámci této dominantní ideologie. Jak však sami muži uvádějí, tyto vlastnosti a dovednosti nejsou závislé na osobě matky, ale na

tom, aby byl člověk empatický, chápající k dětským potřebám (Sargent, 2005: 253; Cameron, 2006: 74, 76).

Pracovní kultura je chápána jako výsledek vyjednávání mezi individuálním chápáním jednotlivých zaměstnanců a praxí v každodenním životě mateřské školy. Jak ukazují údaje vyplývající z norského výzkumného projektu s názvem „Gender Equality in Kindergartens“, který byl realizován ve dvou soukromých mateřských školách, zaměstnanci (učitelky a asistenti i asistentky)¹¹ poukazovali na velké rozdíly mezi ženskou a mužskou praxí v každodenním životě mateřské školy. Zatímco ženy měly rády rutinu a postupování podle určitého časového plánu, pro muže znamenala tato přílišná organizovanost omezení a málo prostoru pro jejich vlastní kreativitu. Vyžadovali větší flexibilitu, co se týče pracovní organizace a rozdělení práce podle zájmů. Ženy chtěly mít přehled a kontrolu nad aktivitami v každodenním chodu mateřské školy, kdežto muži se spíše zaměřovali jen na jednu věc v daném čase (Børve, 2016: 1088, 1091).

Praxe mužů pak byla popsána jako odlišná a v rozporu se zavedenými tradicemi a normami, což koresponduje se čtvrtým procesem u Acker, vlastním vnitřním chápáním genderové struktury organizace (1990: 147). Sargent v této souvislosti mluví o tom, že si muži vytváří systém genderových strategií, které označuje jako „kompenzační aktivity“, mezi něž spadá například psaní jmen dětí na tabuli, rozdělování odměn, podávání ruky apod. Muži tak hrají protikladné role ve snaze performovat gender způsobem, který nakonec reprodukuje patriarchální genderový řád. Muži, na rozdíl od žen, strategicky používají tyto aktivity místo fyzického kontaktu s dětmi (2005: 256). Zpochybňováním dominantní praxe a děláním věcí jinak, vyjadřovali muži určitou formu maskulinity, i když na druhou stranu sankcionováním mužské praxe měly ženy pravomoc definovat, co je správná praxe a co není (Børve, 2016: 1089).

Dalším z procesů podílejících se na produkci a reprodukci genderové organizace je interakce mezi jedinci, která, jak uvádí Sargent, odhaluje přilnutí k tradičním genderovým přesvědčením a/nebo praktikám (2005: 256). Pracovní náplň učitelek a učitelů v mateřské škole zahrnovala kromě práce s dětmi také praktickou práci bez dětí, přičemž některé takové úkoly byly asociovány s maskulinitou a mužsky definovanou prací. Podle Børva učitelky sice muže o tyto úkoly nežádaly, ale v praxi se očekávalo, že učitelé budou takové úkoly vykonávat. Jednalo se například o opravování něčeho, zvedání, tahání a stěhování

¹¹ Muži pracovali v soukromých mateřských školách pouze jako asistenti, kteří jsou však v Norsku na stejné hierarchické úrovni jako učitelky, pouze se u nich liší dělba práce, kdy učitelky se více věnují administrativě na rozdíl od asistentů a asistentek, kteří se naopak ve větší míře věnují dětem (Børve, 2016: 1086).

těžkých objektů či například výměnu žárovky. Mělo se za to, že to bylo něco, v čem jsou muži „přirozeně“ dobří (2016: 1089; Sargent, 2005: 257; Cameron, 2006: 73). Učitelé tyto úkoly dělali rádi, navíc se od nich také očekávalo, že se více zapojí při venkovních aktivitách než učitelky či že je budou bavit více určité typy her, jako například míčové hry nebo hry s auty a nákladáky. A rovněž se také očekávalo, že budou asertivnější, utilitárnější a autoritativnější, ačkoli většina mužů, jak vyplývá ze Sargentovy studie, takové popisy sebe samých odmítá (2005: 257; Børve, 2016: 1089; Cameron, 2006: 73).

Podobně se naopak muži distancovali od některých prací, které se svým charakterem podobaly pracím v domácnosti a které byly tradičně spojovány s femininitou a ženskou prací, jako například uklízení. Jak poznamenala jedna participantka, ženy mají rády, když je útulno a uklizeno, vše je pěkně uspořádáno v policích apod., zatímco muži se o takové věci příliš nestarají (Børve, 2016: 1090-1091).

Jak se ukazuje, v prostředí mateřské školy jsou silně zakořeněné genderové stereotypy, kdy se některé vlastnosti či činnosti stereotypně pojí buď se ženami, nebo s muži, jako například spojení mužů s fyzickou prací, aktivitou, flexibilitou, kreativitou apod., a naopak spojení žen s uklízením, pasivitou, rigidností aj. Tato ostrá bipolarizace přitom zamezuje překračování genderových očekávání (Kiczková, 2011: 124, 127). Ačkoli, jak bylo zmíněno výše, v případě tradičního spojení muže s myslí a ženy s tělem to bylo naopak (Børve, 2016: 1088). Nicméně i když se jedná o obrácený stereotyp, stále se zde uvažuje v rámci dvou dichotomií. Jak uvádí Bourdieu, vypadá to jako by dělení podle pohlaví bylo v řádu věcí, *„přirozené a tedy nevyhnutelné: existuje objektivně ve věcech (...) v celém sociálním světě, a zároveň se ztělesňuje v tělech, v habitech aktérů, kde funguje formou systémů schémat, vnímání, myšlení a jednání.“* (2000: 12). Dualisticky konstruovaná dichotomie přitom polarizuje a maximalizuje rozdíly mezi pohlavími a naopak minimalizuje společné charakteristiky.

2.4 Shrnutí teoretické části

V této kapitole shrnuji základní koncepty a argumenty v souvislosti s výzkumnou otázkou: Jak je genderově konstruována role učitele v mateřské škole z pohledu pedagogických profesionálů a profesionálek?, které byly představeny v teoretické části mé práce. Tři kapitoly teoretické části odpovídají třem rovinám výzkumné otázky.

První rovina se týká konstrukce role učitele v rámci feminizované profese v mateřské škole, kde jsem v této souvislosti zmiňovala, že se jedná o genderově segregovanou profesi, v níž dominují převážně ženy, a to zejména na vertikální úrovni, kdy podle údajů Českého statistického úřadu z roku 2016 bylo v předškolním vzdělávání 99,5 % žen a tedy jen 0,5 % mužů (ČSÚ, 2016: 102). Důvodů, proč tomu tak je, je více. Jednak se tato profese vyznačuje převažujícím zastoupením žen, což souvisí s nízkou společenskou prestiží a nízkým finančním ohodnocením, což může odrazovat muže, kteří jsou stereotypně považováni za živitele rodiny, tudíž pro ně toto povolání není dostatečně výdělečné (Smetáčková 2006: 73; Kynčlová, 2008: 19). Dále samotné označení instituce předškolního vzdělávání jako „mateřská škola“ evokuje spojitost s mateřstvím a tedy i se ženami (matkami) (Filagová, 2005: 249). Svou roli zde hraje i negativní stigma spojované s muži, kteří pečují o malé děti a kteří se tak musí potýkat s předsudky ohledně homosexuality či pedofilie (Pruit, 2015: 510)

Navzdory četným překážkám a předsudkům se však muži setkávají v rámci feminizovaných povolání s výhodami. Prostředí, kde jsou muži výraznou menšinou, jim umožňuje vyniknout a zdůraznit tak jejich výjimečnost (Fárová, 2015: 46). Setkávají se také s pozitivním přijetím ze strany svých spolupracovnic, jimiž jsou v tomto prostředí vítáni (Taylor, 2010: 195). I ve společenské diskuzi se objevují argumenty, které zdůrazňují možné pozitivní dopady přítomnosti mužů v mateřských školách. Jde zejména o názor, že přítomnost mužů v mateřských školách bude mít pozitivní vliv na genderovou socializaci dětí, dále že to přispěje k vyrovnanějšímu pracovnímu kolektivu, týmové spolupráci či společenskému uznání této profese (Gobyová, 1994: 5; Laere et al., 2014: 232-233; Rybárová, 2017: 2/3). Muži sami pak do profese vyučujících v mateřské škole vstupují především proto, že by rádi vyzkoušeli něco nového, chtějí si ověřit, zda jsou tuto profesi schopni vykonávat či mají předchozí zkušenosti s prací s dětmi (Fárová, 2014: 13-17).

Druhá rovina se zabývá konstrukcí role učitele v rámci předškolního vzdělávání, kdy jsem se věnovala specifické roli, kterou vyučující zaujímají v rámci předškolního vzdělávání a jež je chápána jako poslání, úloha nebo jako předkládané způsoby chování a jednání (Šmelová, 2006: 120). Co se týče náplně práce vyučujících v mateřských školách ve vztahu k výchově a vzdělávání dětí, vychází učitelé a učitelky v tomto směru z kurikulárních a legislativních dokumentů. V případě předškolního vzdělávání se pak jedná zejména o rámcové, školní a třídní vzdělávací programy. Školní vzdělávací programy pro předškolní vzdělávání vypracovává ředitelka mateřské školy ve spolupráci

s pedagogickým sborem, přičemž vycházejí z rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Třídní vzdělávací programy si pak sestavují konkrétní vyučující na třídách, přičemž by se na jejich přípravě měli společně podílet (Šmelová, Nelešovská, 2009: 24; Smolíková, 2017: 30, 43). Co se týče toho, jestli se v obsahu vzdělávání objevuje genderová tematika, nutno podotknout, že tyto dokumenty nedefinují specifickou roli či úlohu pro učitele a učitelky, které by vyplývali z jejich odlišného genderu (MŠMT, 2013-2017b: 19).

Cílem předškolní výchovy a vzdělávání je doplňovat a zároveň i podporovat výchovu v rodině (Smolíková, 2017: 6-7). Rovněž se má za to, že dítě se může správně socializovat pouze tehdy, když se o něj stará heterosexuální pár. V souvislosti s tím se zde objevuje představa, že učitel s učitelkou zastupují v mateřské škole roli otce a matky v rodině, čímž dětem poskytují oba socializační vzory – mužský i ženský (Fárová, 2014: 61). Mezi další cíle předškolního vzdělávání, tak jak je vymezuje rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, patří podporování tělesného rozvoje a zdraví dítěte a napomáhání mu v chápání okolního světa, s čímž souvisí i úkol naučit dítě žít ve společnosti ostatních a seznamovat ho s normami a hodnotami, které tato společnost uznává (Smolíková, 2017: 7).

Co se týče třetí roviny, konstrukce role učitele v mateřské škole, jakožto role genderované, a jako takové konstruované odlišně od role učitelky, uváděla jsem, že učitelé jsou v mateřské škole jistou anomálií, kvůli svému výjimečnému postavení jsou také neustále středem pozornosti a jejich maskulinita je pořád pod dohledem (Johnson, 2010: 19-21; Nelson and Sheppard in Cunningham, 1999: 67). Je na ně také vyvíjen genderový tlak, kdy se od nich očekává, že budou zaujímat odstup a maskuliní přístup k dětem. Předpokládá se, že si dokážou vydobýt autoritu, ukázněvat děti a být pro ně tím „správným“ mužským vzorem (Sargent in Deutsch, 2007: 112).

Muži, kteří se rozhodnou pro profesi vyučujících v mateřské škole mohou být vnímáni jako ne dostatečně „opravdoví“ či „úplní“ muži (Fárová, 2015: 49). Rovněž také čelí podezření z homosexuality, zženštilosti či pedofilie (Pruit, 2015: 510). Na rozdíl od žen tak musí být muži, kteří pečují o malé děti obezřetní a zohledňovat svůj gender (Brody, 2015: 352, 354). Muži si tak vytváří strategie, prostřednictvím nichž minimalizují či se vyhýbají podezření, což se projevuje například při zachovávání si určitého odstupu při doprovázení dětí na toalety (Pruit: 2015: 529-530).

Učitelky a učitelé se také liší v pojetí výuky a v přístupu k dětem. Učitelé dávají dětem větší volnost, nepřemýšlí tolik nad důsledky, kdežto učitelky jsou starostlivější a

bojácnější. Dávají přednost fyzickým aktivitám, více se také účastní dětské hry na rozdíl od učitelek, které děti při hře spíše pozorují. Častěji si s dětmi také dělají legraci či s nimi „blbnou“ (Fárová, 2014: 58; Sklenářová, 2007: 38; Kinclová, 2016: 58; Cunningham, 1999: 68). Současně s tím se však objevily i názory, že jsou rozdíly v přístupu vyučujících individuální a že mnohdy také záleží na délce praxe, kdy starší učitelky nemají již takovou chuť do práce a nadšení pro nové věci jako mladí učitelé či učitelky (Fárová, 2014: 59, 62; Kinclová, 2016: 49).

Předpokládá se, že větší genderová rovnováha v zaměstnáních a na pracovištích přispívá ke zlepšení pracovních podmínek a pracovní kultury pro muže a ženy (Børve, 2016: 1083). S tím úzce souvisí také koncept vyjednávání, který je založen na tom, že muži a ženy mají odlišné zájmy a postoje, kvůli kterým je třeba neustále vyjednávat. Když muži vstupují do organizací, v nichž dominují ženy, perspektiva vyjednávání přispívá k objasňování možných rozporů a nesrovnalostí mezi normami a praxí pracovníků. Pracovní kultura je pak chápána jako výsledek vyjednávání mezi individuálním chápáním jednotlivých učitelů a učitelek a praxí v každodenním životě mateřské školy (tamtéž, 2016: 1085, 1091).

3 EMPIRICKÁ ČÁST

3.1 METODOLOGIE

3.1.1 Úvod do výzkumu

Cílem mého výzkumu je zodpovědět výzkumnou otázku: Jak je genderově konstruována role učitele v mateřské škole z pohledu pedagogických profesionálů a profesionálek?, přičemž zkoumám, jak je konstruována jejich role v rámci feminizované profese, dále jak je konstruována jejich role v rámci předškolního vzdělávání a jak je konstruována jejich role, jakožto role genderovaná, a jako taková konstruovaná odlišně od role učitelek.

Pro svůj výzkum jsem zvolila kvalitativní výzkumnou strategii, která slouží podle Strausse a Corbinové k odhalení podstaty něčích zkušeností s určitým jevem. Pomáhá nám porozumět tomu, co je podstatou jevů, o nichž toho ještě moc nevíme nebo také přispívá k získání nových a neotřelých názorů na jevy, o nichž už něco víme (1999: 11). Klade důraz na interpretaci a subjektivitu a snaží se do hloubky pochopit určitou situaci. Zaměřuje se také na přirozené výpovědi aktérů, na jejich jednání či jednání druhých v rámci jejich sociálního pole (Morrow, 1994). V této souvislosti sleduji, jaké zkušenosti mají s učitelem v prostředí mateřské školy učitelky a ředitelky, a zároveň jak se vidí v tomto povolání sami učitelé.

V následujících kapitolách se věnuji charakteristice výzkumu, kdy popisuji, do jakého paradigmatu svůj výzkum řadím a nakolik svými prvky odpovídá feministickému výzkumu. Dále zmiňuji, jak jsem postupovala při sběru dat a výběru vzorku a nakonec jak probíhal samotný výzkum a následná analýza, přičemž zároveň reflektuji svoji roli ve výzkumném procesu a úskalí, s nimiž jsem se v rámci něj musela potýkat.

3.1.2 Paradigma

Můj výzkum se pohybuje v rámci konstruktivistického paradigmatu. Podle Guby a Lincolna představuje paradigma ucelený názor na svět sdílený skupinou vědců či badatelů, kteří prostřednictvím něj nahlíží na svět a zkoumají ho. Jedná se o základní systém přesvědčení založený na ontologických, epistemologických a metodologických

předpokladech. Paradigmata se vždy vztahují ke třem základním otázkám – ontologické otázce, která se ptá na to, jaká je povaha reality a co bychom o ní měli vědět, epistemologické otázce, která zkoumá vztah mezi poznávajícím a poznávaným a metodologické otázce, která určuje způsob, jakým lze poznávat realitu (1994: 107-108).

Konstruktivistické paradigma vychází z předpokladu, že sociální realita je konstruovaná v procesu sociální interakce. Z hlediska ontologie lze říci, že zde není jedna jediná realita, ale je jich naopak více a mohou se měnit. Není žádná objektivní pravda, každý si může realitu konstruovat podle svého. Poznání se může v různých kontextech lišit a každá kultura či skupina si tak konstruuje realitu jinak. Co se týče epistemologie, zde je kladen velký důraz na subjektivitu. Výzkumník či výzkumnice jsou se zkoumanými ve vzájemné interakci a mohou se vzájemně ovlivňovat. Cílem je pochopit, jak lidé konstruují a také interpretují realitu a svět kolem sebe. V rámci svého výzkumu se zabývám konstruováním role učitele v mateřské škole a snažím se porozumět tomu, jak na učitele v mateřské škole informátoři a informátorky nahlíží, jak jeho roli uchopují, jak ji interpretují. Metodologie je v rámci tohoto paradigmatu hermeneutická a dialektická a jejím cílem je, jak již bylo zmíněno, porozumění a rekonstrukce dříve zastávaných konstrukcí, což by mělo vést ke konsensu, ale zároveň by to mělo zůstat otevřené novým interpretacím (Guba, Lincoln, 1994: 111-113). Jednou z metod, jež nám pomáhají zkoumat realitu v rámci konstruktivistického paradigmatu, jsou rozhovory a právě tuto techniku sběru dat jsem se pro svůj výzkum rozhodla použít i já.

3.1.3 Feministický výzkum

Můj výzkum odpovídá svým charakterem výzkumu feministickému. Jak uvádí Reinharz, neexistuje žádná metoda, která by byla výlučně feministická, naopak feminističtí výzkumníci a výzkumnice pracují s různými metodami. Podle Letherby přitom nejde o použití konkrétní metody či metod, ale spíše o způsob, jakým se daná metoda používá (2003: 81).

Feminističtí výzkumníci a výzkumnice by měli v rámci svého výzkumu reflektovat vztahy moci. Reflexivní přístup vyžaduje uvědomění si vztahu mezi výzkumníkem či výzkumnicí a zkoumanými a odpovídající reakci na tento vztah (Ramazanoglu, 2004: 156). Ann Oakley v této souvislosti uvádí rozdíl mezi „vědeckým“ dotazováním vyžadujícím objektivitu a feministickým výzkumem vyžadujícím otevřenost, angažovanost a vývoj potencionálně dlouhotrvajícího vztahu. Obhajuje nový model feministického dotazování,

který usiluje o důvěrnost a zahrnuje sebe-odhalení výzkumníka či výzkumnice a „důvěřování zkoumanému“. Tvrdí přitom, že tento model musí být vyvinut jako alternativní k modelu dominantnímu. Je důležité, aby výzkumník či výzkumnice vytvořili spolu se zkoumanými vztah založený na vzájemné důvěře a upřímnosti, a aby se dotazovaní cítili cenní jako jednotlivci než jako pouzí „poskytovatelé dat“. Pokud zkoumaný výzkumníkovi důvěřuje, spíše mu odhalí pravdu (Oakley in Reinharz, 1992: 27-28).

Ve feministickém výzkumu jde především o vymezení se vůči mainstreamu, kde chybí genderová perspektiva. U mnoha feministických výzkumů se tak do popředí dostává gender, přičemž v centru zájmu jsou většinou ženy, jež byly v minulosti umlčovány a jimž je proto potřeba dávat hlas, aby se mohly vyjádřit (Reinharz, 1992: 19-20, 22).

Nicméně feministický výzkum se nemusí zaměřovat pouze na ženy. Jak uvádí Ramazanoglu a Holland, feministický výzkum lze považovat za feministický, pokud vychází z feministické teorie a jeho cílem je produkce vědění, které bude sloužit k efektivní transformaci genderové nespravedlnosti a podřízenosti. Stejně tak je tedy důležité zkoumat mužské, intersexuální či jinak genderované životy (2004: 147). S tímto argumentem se také ztotožňuji, neboť si myslím, že vedle žen, je potřeba dávat prostor také mužům, kteří jsou v této společnosti v menšinovém postavení právě proto, že se věnují pro ně netradičnímu povolání, jako je například učitelství v mateřské škole.

3.1.4 Pozicionalita a lokace

Důležitou součástí feministického výzkumu je zohlednění pozice a lokace výzkumníka či výzkumnice ve výzkumu, neboť, jak uvádí Braidotti, „*pojmem politiky lokace je jedním z epistemologických základů feministické teorie a genderového vědění.*“ (Braidotti in Lorenz-Meyer, 2005: 76). Součástí výzkumné praxe by tak mělo být sebe-reflexivní zhodnocení role výzkumníka či výzkumnice. Je třeba se zamyslet nad tím, nakolik se do výzkumu promítá jejich přítomnost, jejich osobní hodnoty a zájmy, stejně jako je potřeba brát v úvahu, nakolik mocenské vztahy ovlivňují formování vědeckého tvrzení (Lorenz-Meyer, 2005: 76-77).

Jak uvádí Adrienne Rich, na začátku je potřeba „*pojmenovat místo, ze kterého vycházíme, podmínky, které jsme si zvykli považovat za samozřejmost.*“ (Rich in Lorenz-Meyer, 2005: 78). Mohanty pak dodává, že místo, které zaujímáme, „*si vynucuje a umožňuje specifické způsoby vědění a čtení dominance.*“ (Mohanty in Lorenz-Meyer,

2005: 79). Ráda bych tedy v souladu s těmito tvrzeními na tomto místě reflektovala svoji pozici coby výzkumnice.

Do výzkumu jsem vstupovala z privilegované pozice bílé heterosexuální ženy, narozené na začátku 90. let minulého století do rodiny, pocházející ze střední třídy a vyznávající křesťanskou víru. Můj otec pracoval/pracuje jako provozní technik u Českých drah a moje matka byla/je učitelkou v mateřské škole. Vystudovala jsem gymnázium, následně jsem absolvovala bakalářské studium v oboru studium humanitní vzdělanosti a nyní v době výzkumu jsem studentkou magisterského oboru genderových studií a identifikuji se jako feministka.

Právě studium genderových studií mě naučilo všimnout si více společenských nerovností, ať už genderových, etnických, třídních, náboženských, aj., o nichž jsem do té doby příliš neuvažovala. Předtím jsem si nepřipouštěla, že být příslušnicí bílé barvy pleti, heterosexuální orientace, pocházející ze střední třídy znamená v euroamerické společnosti být privilegovaná, tedy nadřazená jiným „rasám“, lidem s neheterosexuální orientací či lidem pocházejícím z jiného sociálního prostředí. Právě tyto kategorie jsem se naučila problematizovat, nevnímat je jako „samozřejmé“ a „přirozené“, jako něco, „co je dané“, ale naopak jako něco, co je třeba zohledňovat, nad čím je třeba se zamýšlet.

Ačkoli si uvědomuji otázku intersekcionality, téma mé práce je zaměřené na genderové nerovnosti, kdy zkoumám, jak je genderově konstruována role učitele v mateřské škole z pohledu pedagogických profesionálů a profesionálek. Dalším faktorem, který zde potom vstupuje do hry, je věk, respektive délka praxe vyučujících.¹² Co se však týče ostatních faktorů, všichni mí informátoři a informátorky zaujímalí privilegovanou pozici, byli bílé barvy pleti, heterosexuální orientace a pocházeli ze střední třídy.¹³ V tomto ohledu jsme tak byli na „stejně úrovni“.

Téma genderové konstrukce role učitele v mateřské škole mě zajímá jak z výzkumného, tak z osobního hlediska. Na začátku jsem o tomto tématu měla pouze povrchní představu, která se však prohlubovala s načítáním literatury. Konstruovala jsem se přitom jako člověk, který se o toto téma zajímá z pozice studentky genderových studií a zároveň z pozice dcery učitelky v mateřské škole, která ví, jak to v mateřské škole funguje a zároveň tak vnímá tuto profesi jako společensky hodnotnou, ale bohužel často podceňovanou a podhodnocovanou. Stejně tak jsem se prezentovala i svým informátorům

¹² O tomto faktoru jsem se zmiňovala v teoretické části v kapitole *Genderová dělba práce vyučujících v interakci s dětmi* a později se jím zabývám i v analytické části této práce.

¹³ Jejich krátkou charakteristiku uvádím níže v podkapitole *Informátorky a informátoři*.

a informátorkám. Domnívám se, že zejména moje druhá pozice mi pomohla při vytváření důvěry s participujícími a měla vliv i na jejich otevřenost, jelikož jsem se často setkávala s výroky jako „takže víte, o čem mluvím“ nebo „tak to mi jistě rozumíte“, případně „tak to víte, co tím chci říct“. Zároveň si však uvědomuji, že toto mé sebe-odhalení mnohdy zapříčinilo ztrátu mého odstupů jako výzkumnice. Ve snaze získat co nejdůvěrnější vztah s participujícími, mi občas činilo potíže zůstat neutrální a připouštím, že tak mohlo v některých případech dojít ke zkreslení mého uvažování a závěrů.

Důležitým aspektem je také reflexe mé pozice ve vztahu k otázce moci. Jak zmiňuji níže, co se týče mého vstupu do terénu, zakusila jsem v tomto ohledu jistý pocit „bezmoci“, neboť ani samotný vstup do terénu negarantoval, že bude výzkum probíhat podle mých představ. Zejména pokud jde o pozorování v první mateřské škole, nebylo mi umožněno provádět nezúčastněné pozorování standardním způsobem, neboť pozorování sami určovali, co mám sledovat. Z tohoto hlediska se tak na jednu stranu v tomto případě projevilo jejich uplatňování moci vůči mně jakožto výzkumnici. Stejně tak se jejich uplatňování moci vůči mně projevilo i v tom, že pozorování bylo těžko uskutečnitelné, zatímco rozhovory byly lehčí. Naopak na druhou stranu jsem se já sama v průběhu výzkumu snažila oslabit svou mocenskou pozici výzkumnice, a to například tím, že jsem nechávala na participujících, aby si sami zvolili prostředí, kde bude rozhovor probíhat, rovněž jsem je upozornila, že nemusí odpovídat na otázky, na které nechtějí, že lze rozhovor kdykoli ukončit. Také jsem jim nechávala dostatek času na odpovědi a celkově se na ně snažila příliš nenaléhat. Pokud chtěli sami něco dodat nad rámec mých otázek, nechala jsem je volně mluvit a nezasahovala příliš do jejich projevu. Zároveň jsem to však byla já, kdo analyzoval získaná data a jsem si vědoma toho, že se do procesu analyzování promítly mé osobní hodnoty a zájmy.

3.1.5 Technika sběru dat

Jako techniku sběru dat jsem si zvolila nezúčastněné pozorování a polostrukturované rozhovory. Nicméně jelikož vstup do terénu nebyl tak snadný, jak jsem si zpočátku představovala, zůstala jsem nakonec převážně pouze u polostrukturovaných rozhovorů.

Nezúčastněné pozorování je kvalitativní technikou sběru dat, která nám umožňuje zkoumat nějaký jev bez přímé interakce s účastníky. Výzkumník či výzkumnice mají zároveň možnost pozorovat jednání lidí v jejich přirozeném prostředí (Williams, 2008:

561; Liu, Maitlis, 2010: 609-610). V rámci svého výzkumu jsem sledovala učitele i učitelky při jejich práci v mateřské škole za účelem zkoumání náplně jejich výuky, jejich přístupu ke kolegyním či kolegům a k dětem.

K tomuto záměru se nejlépe hodí otevřené pozorování, které umožňuje výzkumníkovi či výzkumnici zachovat si svou pravou identitu, neboť zúčastnění jsou obeznámeni s tím, že výzkumník či výzkumnice jsou tam za nějakým výzkumným účelem. Díky tomu mohou být pozorovatel či pozorovatelka přítomni veškerému dění, ačkoli se jejich role zásadně liší od role zkoumaných jedinců (Liu, Maitlis, 2010: 610). Jinými slovy zastávají pozici „*pozorovatel jako participant*“ – jsou sice v kontaktu s účastníky a účastnicemi, ale nejsou skutečným participantem či participantkou (Disman, 2002: 306). Hendl v této souvislosti upozorňuje na to, že je důležité, aby si výzkumník či výzkumnice zachovali odstup a co nejméně narušovali dění (2005: 202). Této zásady jsem se při svém výzkumu držela i já, snažila jsem se být nestrannou pozorovatelkou, zaznamenávat vše, co se dělo kolem mě a co nejméně zasahovat do přirozeného chodu mateřské školy.

Polostrukturované rozhovory jsou podle Reinharz kvalitativní technikou sběru dat, která je hlavním prostředkem, prostřednictvím něhož feministky usilují o dosažení aktivního zapojení svých informátorek a informátorů při konstruování údajů o jejich životech. Tato metoda klade důraz na otevřené sdělování a na volnou interakci mezi výzkumníkem či výzkumnici a zkoumanými, což zároveň poskytuje prostor pro objasnění a diskuzi. Otevřené interview zkoumá pohled lidí na realitu a umožňuje výzkumníkovi i výzkumnici vytvářet teorie. Zároveň také produkuje nestandardizované informace, které umožňují výzkumníkům a výzkumnicím plně využívat rozdílů mezi lidmi (1992: 18).

V rámci polostrukturovaného rozhovoru je důležité získat si zpočátku důvěru našich informátorů a informátorek, nechat je rozmluvit a až poté jim klást připravené otázky, které však můžeme v průběhu rozhovoru doplňovat – můžeme se doptávat, pokud nás něco více zaujme či nám naopak není zcela jasné. Výzkumník či výzkumnice by měli při rozhovoru dbát na dvě věci – na přístup k dotazovanému a postoj vůči obsahu sdělení. Během rozhovoru by měli své informátory a informátorky motivovat k vyprávění, zároveň by se však měli zdržet jakýchkoli reakcí, ať už kladných či záporných. Výzkumník či výzkumnice by tedy měli zaujímat neutrální postoj, s čímž souvisí i neutrální formulace otázek (Hendl, 2005: 170-171). V rámci svého výzkumu jsem se snažila participující vhodně podněcovat a dávat jim najevo svůj zájem o jejich sdělení a zároveň jsem se snažila zaujímat neutrální postoj.

Tato technika sběru dat umožňuje přístup k lidským představám, myšlenkám a vzpomínkám jejich vlastními slovy. Je třeba dát zkoumaným prostor a dostatek času na odpovědi, všimnout si verbální i neverbální komunikace. Pozorné naslouchání umožňuje výzkumníkovi či výzkumnici přijít na nové otázky a zároveň se od informátorů a informátorek dozvědět něco nového, překvapivého. Je však důležité nesoustředit se tolik na odpovědi samotné, jako spíše na pochopení dotazovaných (Reinharz, 1992: 19-21, 24).

Na začátku každého rozhovoru jsem se svých informátorů a informátorek ptala na jejich základní údaje o sobě (Reinharz, 1992: 25), kdy jsem zjišťovala věk, vzdělání, předchozí praxi či zkušenosti s dětmi, motivaci ke vstupu do povolání vyučujících v mateřské škole a délku praxe. Poté jsem začala rozhovor nahrávat, alespoň tehdy, kdy mi to okolnosti umožnily, v několika případech totiž probíhal rozhovor za plného provozu mateřské školy, tudíž byl ve třídě hluk, rozhovor přerušovaly děti či jiné učitelky nebo zaměstnankyně mateřských škol a nahrávka tak byla nepoužitelná. V rámci rozhovorů jsem se pak již ptala na otázky související s tématem mé práce. Rozhovory byly přitom různě dlouhé (45-90 minut), vždy záleželo na tom, zda rozhovor probíhal v klidném či naopak rušném prostředí a také na tom, kolik měli informátoři a informátorky času – pokud nikam nespěchali, mnohdy se sami ještě na konci rozprávěli a řekli mi k tématu i více informací, než na které jsem se v průběhu rozhovorů ptala já sama.

3.1.6 Výběr vzorku

Vzhledem k charakteru mého výzkumu jsem zvolila účelový výběr vzorku, který závisí na rozhodnutí výzkumníka či výzkumnice ohledně toho, co by mělo být pozorováno a co je možné pozorovat a ohledně toho, s kým, kde a jak bude výzkum realizován (Disman, 2002: 112; Palys, 2008: 697). Jinými slovy, výzkumník a výzkumnice musí přesně definovat populaci, kterou jejich vzorek reprezentuje (Disman, 2002: 113). Podle Palyse je tento typ vzorku vhodný zejména pro specifická témata, která se zabývají konkrétními skupinami lidí či jednotlivci, jejich postoji a rolemi, což odpovídá náplni mého výzkumu (2008: 697). Ačkoli nám tento typ vzorku neumožní širokou generalizaci našich závěrů, neznamená to, že získané informace nemohou být užitečné (Disman, 2002: 112).

Kritériem výběru byly státní mateřské školy, v nichž učí nebo učili muži, přičemž zjistit, ve kterých mateřských školách muži učí, nebylo zpočátku vůbec snadné. Ptala jsem zejména v Ústeckém kraji a v Praze, přičemž v prvním případě jsem žádala krajský

úřad Ústeckého kraje o poskytnutí aktuálních údajů o počtu učitelů (mužů) v mateřských školách v Ústeckém kraji a poskytnutí informací ohledně toho, v jakých mateřských školách se nacházejí. Krajský úřad Ústeckého kraje mi poslal zpět údaje k 30. 9. 2016 (Dosedělová, 2017). Z celkového počtu pěti mateřských škol jsem oslovila tři mateřské školy, které byly státní, přičemž dvě z nich s výzkumem souhlasily, ze třetí nepřišla žádná odpověď. Co se týče Prahy, tam to se získáváním těchto informací bylo těžší. Obrátila jsem se nejprve na Magistrát hlavního města Prahy na Odbor školství a mládeže, kde mi však bylo odpovězeno, že se takové statistiky nevedou (Němcová, 2017). Následně jsem se stejnou žádostí oslovila Český statistický úřad, kde mi však sdělili, že regionální přehled nemají k dispozici, pouze údaje za celou Českou republiku (Řezanka, 2017). Poskytli mi nicméně kontakt na statistiku za Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, odkud mi nakonec poslali údaje k loňskému školnímu roku, tedy roku 2016/2017 (Maršíková, 2017). Dozvěděla jsem se tak, že v Praze učí v mateřských školách 56 mužů, přičemž 27 jich učí ve státních mateřských školách. Z tohoto počtu jsem oslovila 9 mateřských škol, z nichž s výzkumem souhlasily pouze tři.

Nakonec jsem tedy realizovala výzkum celkem v pěti mateřských školách, přičemž ve dvou z nich jsem prováděla jak nezáúčastněné pozorování, tak polostrukturované rozhovory a ve zbylých třech pouze polostrukturované rozhovory.

3.1.7 Průběh výzkumu

Na začátku jsem se rozhodla, že bych ráda realizovala výzkum ve dvou mateřských školách, kde jsem chtěla provádět nezáúčastněné pozorování, pozorovat učitele a učitelky při jejich práci s dětmi v mateřské škole, sledovat, zda a jak se liší náplň jejich práce či přístup k dětem a následně poznatky získané z pozorování doplnit rozhovory. V první řadě bylo však velmi těžké najít vůbec nějaké mateřské školy, které by takový výzkum umožnily. Já sama jsem věděla na začátku o dvou mužích, kteří učí v mateřské škole, a proto jsem se nejprve rozhodla oslovit je, přičemž jeden s výzkumem souhlasil, druhý ho však odmítl z důvodu pracovní vytíženosti a rekonstrukce části prostor v mateřské škole. Dlouho jsem tedy nemohla najít druhou mateřskou školu. Buď jsem nedostala žádnou odpověď, nebo jsem se setkávala s odmítavou odpovědí, jelikož většina ředitelek psala, že nevědí, zda budou učitele ještě příští rok mít, nebo že od nich přímo odchází. Některé mateřské školy také vnímaly pozorování jako narušování běžného chodu mateřské školy.

Nakonec se mi ozvala jedna ředitelka mateřské školy, která s provedením výzkumu souhlasila s tím, že musím jednat rychle, neboť učitel u nich ke konci července 2017 končí. Využila jsem její nabídky, ačkoli to bylo v době letních prázdnin. Nicméně když jsem potom do mateřské školy přišla, ani zde neviděli příliš rádi, že je budu pozorovat při práci a snažili se mou přítomnost omezit na minimum. V mateřské škole jsem tak nakonec mohla být jen tři dny, navíc probíhaly letní prázdniny, takže zde byly děti z jiných mateřských škol a byl zde upravený režim. Ačkoli jsem v mateřské škole byla od 8:30 do 16:30, příliš jsem toho nevyzpytávala, neboť učitel nejenže se snažil program přizpůsobit tak, abych dle jeho slov z pozorování něco měla, ještě k tomu vyžadoval, abych se ho v průběhu dne ptala na otázky, které mě zajímají. To znamená, že jsme rozhovor prováděli tzv. za pochodu a mnohdy i na úkor jeho věnování se dětem. Důvodem bylo zejména málo času, který jsem na tento výzkum měla, tudíž jsem se musela přizpůsobit podmínkám, které se mi naskytly. Dále jsem zde provedla ještě další dva rozhovory – s učitelkou, která s učitelem na třídě učila a s ředitelkou, která se sama nabídla, že mi o panu učiteli něco řekne – v tomto případě se však jednalo o nestrukturovaný rozhovor, neboť jsem nechala ředitelku volně mluvit, pouze jsem se jí doptávala na některé věci, které mě zajímaly nebo mi nebyly úplně zřejmé.¹⁴

Druhé nezúčastněné pozorování doplněné o rozhovory jsem potom realizovala ve druhé mateřské škole ke konci září a na začátku října 2017, tedy již v době standardního provozu mateřské školy, kdy jsem šest dní prováděla nezúčastněné pozorování, a to od 7:00 do 16:00. Ačkoli jsem se snažila dodržovat zásady této metody, ne vždy bylo možné stranit se veškerého dění a zachovávat si potřebný odstup. Jak učitel, tak i učitelka a vedoucí se se mnou neustále snažili navázat kontakt, měli potřebu na něco poukazovat či mi vysvětlovat jisté situace, které nastaly. Stejně tak děti na mě neustále pokřikovaly a něco mi říkaly, mnohdy jsem jim také pomáhala například v šatně s převlékáním, když se chystaly jít na vycházku ven. Na konci pozorování jsem zde provedla tři rozhovory – s učitelem, jeho bývalou kolegyní a jeho současnou kolegyní.

Jelikož však nezúčastněná pozorování ve zmiňovaných dvou mateřských školách nevyšla tak, jak jsem si představovala, rozhodla jsem se následně výzkum doplnit o více rozhovorů s dalšími učiteli a učitelkami z jiných mateřských škol. Pokusila jsem se tedy znovu oslovit mateřské školy, které mě původně odmítly převážně kvůli pozorování, zda by nesouhlasily alespoň s rozhovory, přičemž se mi ozvaly zpět tři mateřské školy, z nichž

¹⁴ Jelikož se jednalo o nestrukturovaný rozhovor, není u ředitelky uveden medailonek v podkapitole *Informátoři a informátorky* tak jako u ostatních učitelů, učitelek a ředitelky.

jsem v každé provedla dva rozhovory. Tyto další rozhovory probíhaly v období od poloviny října až skoro do konce listopadu 2017.

Celkem jsem tedy provedla ve všech mateřských školách 11 polostrukturovaných rozhovorů a jeden nestrukturovaný rozhovor. Všechny rozhovory byly realizovány v přirozeném prostředí konkrétních mateřských škol a probíhaly v přátelském duchu. Někteří učitelé či učitelky mi dokonce navrhli tykání, jiným jsem během rozhovoru vykala. Všichni byli ochotní a milí, někteří se zajímali i o téma mého výzkumu a doufali, dle jejich vlastních slov, že mi jejich výpovědi pomohou.

3.1.8 Informátorky a informátoři

Zde uvádím stručné medailonky učitelů, učitelek a ředitelky mateřských škol, s nimiž jsem vedla polostrukturované rozhovory.

Štěpán – 27 let, v mateřské škole učí sedmým rokem. Vystudoval obor mechanik-elektronik. Nesehnal práci v oboru, a proto se ucházel o různé pozice, až se mu naskytla práce asistenta v mateřské škole, u níž zůstal a začal zde později pracovat i jako učitel. Doplnil si současně i vzdělání na vysoké škole v oboru speciální pedagogika. Nyní vykonává navíc ještě funkci zástupce vedoucí, tudíž se kromě dětí věnuje i administrativě.

Radim – 27 let, v mateřské škole učí prvním rokem, předtím pracoval tři roky v družině. Vystudoval střední pedagogickou školu a následně i vysokou školu v oboru předškolní a mimoškolní pedagogika. Když pracoval s dětmi v družině, táhlo ho to k mladším dětem do mateřské školy. Když se od své známé dozvěděl, že v mateřské škole, kde ona učí, někoho hledají, rozhodl se to zkusit.

Hynek – 30 let, v mateřské škole učil asi dva roky. Vystudoval ekonomii, při níž se závodně věnoval badmintonu. Před prací v mateřské škole pracoval jako asistent pedagoga na základní škole logopedické. Z mateřské školy odešel z osobních a finančních důvodů. Nyní pracuje v oboru logistiky ve firmě na výrobu motorů.

Emil – 30 let, v mateřské škole učil půl roku. Předtím pracoval tři roky s dětmi z mateřské školy, pro něž vedl různé sportovní kroužky a učil je angličtinu. Vystudoval pedagogickou fakultu, obor tělesná výchova a sport. Nyní učí na základní škole, kde mu nabídli místo učitele tělocviku.

Igor – 42 let, v mateřské škole učí dvanáct let. Původně se vyučil valcířem trubek, čímž se však nikdy neživil. Pracoval nejprve ve věznicí pro mladistvé, poté nějaký čas v dětském domově, ve výchovné ústavu či ve Fondu ohrožených dětí Klokánek. Když se od známé dozvěděl, že je v jedné mateřské škole volné místo, rozhodl se to zkusit. Se vstupem do mateřské školy si zároveň doplnil vzdělání na vysoké škole, kde vystudoval nejprve obor učitelství pro mateřské školy a následně obor pedagogika předškolního věku.

Beáta – 22 let, v mateřské škole učí letos čtvrtým rokem. Vystudovala střední pedagogickou školu v oboru předškolní pedagogika a hned po studiu nastoupila do mateřské školy. Nyní studuje ze své vlastní iniciativy dálkově vysokou školu opět se zaměřením na předškolní pedagogiku.

Julie – 28 let, v mateřské škole učí osmým rokem. Vystudovala střední pedagogickou školu, po níž začala studovat vysokou školu, obor pedagogika volného času, kterou však z osobních důvodů nedokončila. V průběhu studia nastoupila do mateřské školy.

Nela – 29 let, v mateřské škole učí šestým rokem. Vystudovala střední pedagogickou školu a následně vyšší odbornou školu. Před prací v mateřské škole dělala pár let dobrovolnici v dětském domově, a poté i v družině či nízkoprahových centrech. Následně začala pracovat v mateřské škole jako asistentka a v této práci pokračovala pak i jako učitelka.

Ester – 33 let, v mateřské škole učí sedmým rokem. Vystudovala střední školu v oboru sociální péče a následně vyšší školu sociálně správní. Poté působila tři roky na základní škole jako asistentka pedagoga a nějakou dobu i jako zastupující třídní. Kvůli snížení platů asistentů a asistentek přestoupila po čase do mateřské školy, kde byla nucena doplnit si vzdělání na vysoké škole, kde vystudovala obor předškolní a mimoškolní pedagogika.

Milada – 58 let, v mateřské škole působí téměř 40 let. Vystudovala gymnázium a následně pedagogickou přípravu pro mateřské školy. Později ještě vystudovala vysokou školu v oboru školský management. Nebyla pouze učitelkou, ale několikrát také ředitelkou. V současné mateřské škole dělá ředitelku již šestým rokem.

Dagmar – 60 let, v mateřské škole učí 41 let. Vystudovala střední pedagogickou školu a následně vyšší odbornou školu zaměřenou na speciální pedagogiku. Po studiu začala pracovat v mateřské škole. Svou práci nebere jen jako povolání, ale má ji i jako koníčka. Nyní pracuje v mateřské škole pouze jako asistentka na částečný úvazek.

3.1.9 Analytické postupy

Jak uvádí Coffey a Attkinson, na začátku mnoha analýz kvalitativních dat je třeba identifikovat klíčová témata a vzory, což závisí na procesech kódování dat. Obvyklým způsobem kódování je přiřazování určitých značek či štítků k datům, založeným na našich konceptech. Jinými slovy je třeba převést naše datové soubory do analyzovatelných jednotek tak, že z nich vytvoříme určité kategorie. Nicméně tento postup nemá přesně vymezená pravidla, naopak existuje celá řada přístupů a způsobů organizování kvalitativních dat (1996: 26-27).

Kódování propojuje různé segmenty či případy v datech. Úkolem výzkumníka je dávat dohromady určité fragmenty dat a vytvářet z nich kategorie, které se vyznačují nějakými společnými prvky, které se vztahují k nějakému konkrétnímu tématu. Tyto kódy nebo kategorie mohou přitom pocházet z různých zdrojů. Mohou například vycházet z našeho teoretického či konceptuálního rámce, z našeho čtení v obecné oblasti nebo z předchozí studie. Klíčové koncepty mohou být odvozeny z odborné literatury. V praxi může být tak kódování myšleno jako řada přístupů, které nám pomáhají organizovat, znovu získávat a interpretovat data (Coffey a Attkinson, 1996: 27, 32).

Hlavním cílem kódování je usnadnění vyhledávání datových segmentů na základě jejich roztržení na stejné kódy. Podle Milese a Hubermana tento proces umožňuje výzkumníkovi identifikovat smysluplná data a připravit tak půdu pro interpretování a vyvození závěrů. Jedná se o jakousi přípravnou fázi analýzy, která je založena na pečlivé kontrole a analýze surových dat a na jejich porovnání za účelem identifikování vzorů a struktur. Kódování nám rovněž pomáhá rekontextualizovat data, dát nový kontext pro datové segmenty (Coffey a Attkinson, 1996: 27-31).

V rámci mé analýzy jsem tak nejprve okódovala všechny přepsané rozhovory, kdy jsem určitým shodným datovým segmentům přiřazovala stejné kódy a třídila tak data do určitých kategorií. Následně jsem pak po této organizaci dat uspořádala kategorie do čtyř tematických celků, které odpovídají čtyřem kapitolám v empirické části, a sice *Konstrukce role učitele v mateřské škole ve vztahu k chápání profese vyučujících v mateřské škole jako feminizované*, *Konstrukce role učitele v mateřské škole ve vztahu k výuce*, *Konstrukce role učitele v mateřské škole ve vztahu k interakcím s dětmi* a *Konstrukce role učitele v mateřské škole ve vztahu k pracovní kultuře mateřské školy*, které se následně dělí na množství podkategorií neboli podkapitol.

3.1.10 Etické otázky společenskovedního výzkumu

V rámci společenskovedního výzkumu by se měly dodržovat určité etické zásady, jako je zajištění informovaného souhlasu, soukromí participujících a emoční bezpečí. Je rovněž potřeba zohlednit vliv výzkumníka či výzkumnice na participující. Výzkumník či výzkumnice by se měli snažit minimalizovat nebo se úplně vyhnout narušení existence sociálního prostředí nebo života participujících (Vannini, 2008: 278; Hendl, 2005: 156).

Před každým vstupem do mateřské školy jsem si prostřednictvím emailu zajistila informovaný souhlas od ředitelky či vedoucí mateřských škol, ve kterém jsem je informovala o mém výzkumu a jeho následném využití. Stejně tak i učitele a učitelky jsem informovala před každým rozhovorem, o čem můj výzkum je, k čemu informace potřebuji, jak bude rozhovor probíhat, že nemusí odpovídat na otázky, na které odpovídat nechtějí, že jejich jméno zůstane utajeno a údaje, které získám, využiji pouze k účelům mé diplomové práce. Zároveň jsem je také upozornila, že můžeme rozhovor kdykoli ukončit, pokud budou chtít.

Jak jsem již naznačila, důležité je také zachování anonymity participujících. Pro zajištění soukromí zúčastněných je podstatné, aby jejich identita zůstala utajena. Z toho důvodu jsem v rámci svého výzkumu pozměnila jména všech účastníků a účastnic a neuvádím ani názvy a adresy konkrétních mateřských škol. Zároveň jsem brala ohled na emoční bezpečí participujících, což znamená, že jsem se snažila, aby se jak učitelky, učitelé i děti necítili mou přítomností ohroženi a snažila jsem se získat si jejich důvěru (Hendl, 2005: 155-156).

3.2 ANALYTICKÁ ČÁST

Následující část se týká analýzy rozhovorů s učiteli, učitelkami a ředitelkami a také analýzy nezúčastněného pozorování, na jejichž rozboru ukazují, jak je genderově konstruována role učitele v mateřské škole z pohledu pedagogických profesionálů a profesionálek. Jednotlivé kapitoly vychází z procesu kódování, kdy jsem v rámci organizace dat uspořádala vzniklé kategorie do čtyř tematických celků, které odpovídají následujícím čtyřem kapitolám v této části a jež se dále dělí na množství podkategorií neboli podkapitol, jak bude následně vidět. Ačkoli analytická část neodpovídá přesně struktuře teoretické části, uvedené tematické celky přispívají k odpovědi na výzkumnou otázku, která se zabývá konstrukcí role učitele v mateřské škole v rámci feminizované profese, konstrukcí role učitele v mateřské škole v rámci předškolního vzdělávání a konstrukcí role učitele, jakožto role genderované, a jako takové konstruované odlišně od role učitelky.

3.2.1 Konstrukce role učitele v mateřské škole ve vztahu k chápání profese vyučujících v mateřské škole jako feminizované

V této kapitole se zabývám konstrukcí role učitele v rámci feminizované profese vyučujících v mateřské škole, což svým charakterem odpovídá první rovině výzkumné otázky. Věnuji se tedy tomu, co učitele k této práci motivuje a co jim tato práce přináší. Uvádím zde také, zda a s jakými se potýkají předsudky či omezeními, s jakými reakcemi se setkávají ze strany svého okolí, ať už se jedná o jejich kolegyně či rodiče dětí. Nakonec se zabývám názory samotných učitelů a učitelek na příčiny nízkého počtu učitelů mezi vyučujícími v mateřských školách.

3.2.1.1 Motivy pro volbu profese učitele v mateřské škole

V rámci mého výzkumu se ukázalo, že učitelé, s nimiž jsem prováděla rozhovory, původně nechtěli učit v mateřské škole a většina z nich ani nestudovala pedagogickou školu. Toto vzdělání si doplnili až později, právě v souvislosti se vstupem do tohoto povolání. Nicméně u všech informátorů předcházela profesi učitele v mateřské škole praxe a předchozí zkušenosti, které měli s dětmi již z dřívější doby, ať už se jednalo o různé zájmové kroužky, sportovní dny, práci v družině či ve škole, v dětském domově, apod.

Žádný z učitelů, s nimiž jsem dělala rozhovor, tedy nešel učit do mateřské školy bez předchozí praxe s dětmi, nebo bez toho aniž by měl pozitivní vztah k dětem. Tato zjištění se shodují i se závěry Fárové, která taktéž uvedla, že i přesto, že se učitelé k tomuto povolání dostávali různě, u všech tomu předcházely dřívější zkušenosti s dětmi a pozitivní vztah k dětem (2014: 13-17). Zároveň, stejně jako v rámci jejího výzkumu, i v případě toho mého představovala tato práce pro většinu učitelů možnost vyzkoušet si něco nového, což však u každého znamenalo trochu něco jiného.

„Nic nezahazuju, že bych byl nějaký kariérista, to vůbec, беру to jako zkušenost. Není to o penězích nebo o nějakém místě, každý je nahraditelný. Je to o tom být otevřený a vnímat tu zpětnou vazbu, ať už ze strany kolegů, rodičů, ale i od těch dětí, člověk se pořád učí. Tady je to fakt o těch lidech.“ (Radim, 27 let, učitel v MŠ)

„Nedělal jsem v tom rozdíly. Bral jsem to tak, že si to zkusím, být s dětma celý den, protože jsem byl zvyklý trávit s nima dost času...“ (Emil, 30 let, bývalý učitel v MŠ)

„Chtěl jsem zkusit něco nového. Je to zajímavá zkušenost, kterou hodlám využít i v budoucím životě“ (směje se). (Hynek, 30 let, bývalý učitel v MŠ)

Jak je vidět, učitelé brali vstup do pro ně netradičního povolání převážně jako výzvu, s níž se hodlají utkat a zároveň jako zkušenost, která jim může přinést nějaké obohacení, něco pozitivního, ať už jde o další sebe-rozvíjení se, nebo využití této praxe v rámci lepší přípravy na rodičovství. Což lze vidět i v následujícím výroku jednoho učitele, který prohlásil:

„Mám doma děti, protože k nim mám vztah odtud. Kdybych tu nepracoval, tak už nemám dvě. Možná tak jedno a nemluvili bysme doma o třetím.“ (Štěpán, 27, učitel v MŠ).

Ukazuje se, že muže vybírající si povolání učitele v mateřské škole vedou k tomuto rozhodnutí jiné motivy než muže, kteří si za svou profesi volí učitelství na prvním stupni základních škol, jak jsem uváděla v teoretické části. Na rozdíl od nich zde totiž nehraje tak velkou roli vzor v rodině, vliv pozitivního názoru a postojů blízkého okolí nebo vztah k této profesi již z mládí (Kahánek, 2012: 87-88), ale naopak, jak již bylo řečeno, spíše vlastní předešlá zkušenost s prací s dětmi či budoucí potencionální zkušenost, která může přinést něco nového.

3.2.1.2 Přínosy práce v mateřské škole

V rámci mého výzkumu se ukázalo, že největším přínosem pro informatory je to, že je baví práce s dětmi. Zejména pak někteří vyzdvihovali skutečnost, že mohou dětem něco předat a že od nich mají zároveň zpětnou vazbu. Dva učitelé také poukazovali na to, že tato práce není stereotypní.

„Baví mě práce s dětma, je to rozmanitý. Každý den nevíš, co se stane, den rychle uteče. Každý den se děje něco jinýho, děti reagují úplně jinak.“ (Štěpán, 27 let, učitel v MŠ)

„Když to srovnám s nějakou fabrikou, tak tady není ten stereotyp. Ve fabrice nevidíte žádný výsledky práce. Ve školce je to tejdne od tejdne, ty děti se někam posouvají. Naplňuje vás to, že jste těm dětem něco předal, nějak se vyvíjí.“ (Igor, 42 let, učitel v MŠ)

Ukazuje se, že učitelé považují tuto práci rovněž za smysluplnou, že je naplňuje a jsou rádi, když vidí výsledky své práce.

„... A radosti jsou pak, když člověk může těm dětem pomoci, něco jim ukázat, něco je naučit, je jim oporou, rozveselí je. Když vidím, že jsou šťastný, mají vás rádi, to je pro mě největší odměna.“ (Radim, 27 let, učitel v MŠ)

„V první řadě jsem měl radost z toho, když ty děti měly radost a bavilo je do té školky chodit a pak ze školky ani chodit nechtěly, to bylo takový příjemný. Člověk jim má co dát a je to baví, takže ta zpětná vazba a to jak se vyvíjej a vidět, že děláte něco dobrýho, co má opravdu smysl...“ (Emil, 30 let, bývalý učitel v MŠ)

Co se týče přínosů, které učitelé z práce v mateřské škole mají, ty se do značné míry shodují se zjištěními z výzkumů z českého prostředí z minulých let. V tomto směru se ani příliš neliší přínosy týkající se učitelů z mateřských škol a učitelů na prvním stupni základních škol. U obou skupin je víceméně shodně vyzdvihován pocit smysluplnosti a naplnění z práce, zpětná vazba, pestrost a tvořivost práce a možnost osobního růstu (Steidenová, 2011: 44; Kahánek, 2012: 97-98). U učitelů v mateřských školách se pak navíc objevuje ještě pozitivní zpětná vazba nejen od dětí, ale i od rodičů.

„Mužů je málo a rodiče si toho považují (...) Jak rodiče, tak kolegyně mou přítomnost přivítali dobře. Stávalo se, že lidé byli překvapení, když mě viděli na této pozici, zvláště například prarodiče si zvykali na tuto skutečnost děle. Nezdálo se jim, že v mateřské škole učí muž, ale nikdy jsem se nesešel s předsudky či negativními reakcemi. Rodiče jsou se

mnou naopak spokojeni, líbí se jim dvojí způsob výuky – například když jsem učil jejich syna, chtěli, aby jeho bratr chodil do třídy opět ke mně. To se stávalo ve více případech.“ (Hynek, 30 let, bývalý učitel v MŠ)

Je však otázkou, do jaké míry je toto pozitivní ocenění ukotvené v jistém genderovém stereotypizování rodičů a v jistém přesvědčení o jasně rozdělených ženských a mužských stylech výuky, které mají pravděpodobně posilňovat maskulinitu vychovávaných chlapců, jak se ukazuje v uvedeném výroku. To také souvisí s tím, co uváděl Sargent, a sice že učitelé mají chlapcům poskytovat živoucí model maskulinity, respektive mají pro ně být vzorem stereotypně maskulinního chování a vlastností (2005: 254).

Nicméně se v mém výzkumu neukázalo, že by se učitelé cítili nějak výjimeční či jedineční v rámci ženského kolektivu v mateřské škole, jak zmiňuje například Fárová (2015: 46) či Kahánek, který však mluví o učitelích na prvním stupni základních škol (2012: 98). Naopak většina učitelů vnímala své postavení v rámci kolektivu spíše jako rovné s učitelkami. Jeden učitel, který už učí v mateřské škole dvanáct let, dokonce řekl, že bere toto povolání již jako své životní poslání. Pro dalšího učitele se jedná pouze o návrat k tradicím, neboť dle jeho slov dříve byli učitelé jen muži. Jiný učitel si naopak postěžoval na to, že příliš vyčnívá:

„Nedá se říct, že bych se cítil nějak výjimečný, spíše se cítím být jistou anomálií a raději bych si přál být méně výrazný...“ (Hynek, 30 let, bývalý učitel v MŠ)

Podobnou zkušenost učitelů uváděl i Johnson, který tvrdil, že si učitelé mohou v rámci ženského kolektivu připadat jako anomálie či že jsou neustále středem pozornosti (2010: 19-21). Jeden učitel pak také poznamenal, že možná vnímá jistý pocit výjimečnosti ve vztahu k dětem, neboť spousta z nich je z rozvedených rodin a chybí jim v rodině mužský vzor. Tento názor se v průběhu mého výzkumu vyskytoval poměrně často, později se k tomuto tématu ještě vrátím v kapitole *Konstrukce role učitele v mateřské škole ve vztahu k interakcím s dětmi*. A konečně jeden učitel řekl, že spíše než že by se on sám cítil výjimečný, tak obdivuje své kolegyně.

„Ba naopak, spíš jsem vzhlížel ke kolegyním, který jsou v týhle branži dvacet až pětadvacet let, protože je to docela i zátěž na nervy, takže těch dvacet pět let je úctyhodnejch v tomhle.“ (Emil, 30 let, bývalý učitel v MŠ)

3.2.1.3 Příčiny nízkého počtu učitelů v mateřských školách

Navzdory přínosům a pozitivům, s nimiž se učitelé v prostředí mateřské školy setkávají, se ukazují i jistá negativa či překážky, které zabraňují či odrazují muže od vstupu do tohoto povolání. Prvním a víceméně také hlavním důvodem jsou finance, kdy učitelé a učitelky často uvádějí, že je toto povolání výrazně podhodnocené navzdory tomu, jak je práce s dětmi náročná a zodpovědná.

„Mohli by nám přidat peníze všem. Oproti manažerům, kteří končí ve dvě a berou dvakrát tolik, je to nespravedlivě ohodnocený. My to máme fyzicky náročnější. Nehledě na to, že neseme za ty děti odpovědnost. Už jenom za to, že neseme denně takový riziko, mělo by za to být daleko víc peněz.“ (Štěpán, 27 let, učitel v MŠ)

„Důvodem jsou určitě finance. Kdyby měl chlap uživit rodinu, tak z tohohle platu ji neuživí. I žena kdyby zůstala sama, tak s tím bude mít problém, kor při pražských nájmech. Myslím si, že je to jediný důvod.“ (Ester, 33 let, učitelka v MŠ)

„... ale spíš tam hrají roli ty finance, že si říkám, co bude do budoucna, jestli uživím rodinu, ale jinak mě práce s dětmi baví... Někdy možná ta prestiž těch učitelů, že někteří rodiče říkají, vy se jen flákáte, tak to mě mrzí.“ (Radim, 27 let, učitel v MŠ)

Jak je vidět, objevuje se zde spojitost výše mzdy s mužem jako živitelem rodiny, kdy je zjevné, že stále převládá stereotypní názor, že muž je živitelem rodiny, a tudíž je pro něj nízké finanční ohodnocení překážkou pro vstup do povolání vyučujícího v mateřské škole. Tento argument zmiňovala i Kiczková, jež mluvila o tom, že „správný“ muž by měl být schopen zabezpečit rodinu (2011: 124) a Kynčlová, která v této souvislosti uváděla, že toto povolání není dostatečně výdělečné, aby muž mohl tuto roli naplnit (2008: 19), ale i Steidenová a Kahánek, kteří v rámci svých výzkumů došli ke stejnému zjištění (2011: 44; 2012: 90). Kinclová pak uvádí, že to je také častým důvodem, proč většina učitelů dělá tuto práci pouze krátkodobě či přechodně (2016: 53). Jak již jsem zmiňovala dříve, učitelé, kteří se pro tuto práci rozhodnou, ji nedělají pro peníze, ale protože je obohacuje či naplňuje, jak ostatně poznamenal i jeden učitel:

„Hlavně když člověk může předávat ty zkušenosti, vidět ten progres, to je to, proč to ten člověk dělá. Kdyby člověk koukal na peníze, tak školy a školky v týhle republice zavřou.“ (Emil, 30 let, bývalý učitel v MŠ)

Zároveň jsme si mohli všimnout v předchozích výrocích, že se objevoval i názor, že je tato profese nedocenená i z hlediska prestiže, kdy je práce učitelů a učitelek v mateřské škole často znevažována a shazována. Nicméně druhým nejčastějším důvodem, který informátoři a informátorky v rozhovorech zmiňovali, bylo to, že si muži nevybírají povolání vyučujícího v mateřské škole, protože převládá společenský stereotyp, že toto povolání je typicky ženské.

„... Pak si myslím, že je to pořád takovej předsudek, že nepatří do školek, i když doma otec je ve většině případů...“ (Milada, 58 let, ředitelka v MŠ)

„... Mimo jiné jde i o ten sociální status v tom školství, v té společnosti je to tak nastavený, že od chlapů se očekává něco jinýho, tak si vybírají jiné obory a školy.“ (Radim, 27 let, učitel v MŠ)

„Tak to je obecně daný tou feminizací školství, chlapi to berou tak, že to není povolání pro muže (...) je tam zakořeněný ten gender, že ženy patří do mateřský školy...“ (Igor, 42 let, učitel v MŠ)

Jak se ukazuje, ve společnosti je stále zakořeněný předsudek, že profese vyučujícího v mateřské škole je feminizované povolání, kde jsou jen samé ženy. Jak navíc podotkl učitel Radim, od mužů se očekává, že si budou vybírat jiné obory, které jsou zase považované za „typické pro ně“. Navzdory těmto vžitým stereotypům někteří učitelé a učitelky uváděli, že se nedomnívají, že by práce vyučujícího v mateřské škole byla pouze prací pro ženy.

„... Nebo si muži možná můžou myslet, že je to typicky ženský povolání, ale v dnešní době jsou chlapy, co jsou i na mateřský dovolený, takže si myslím, že už ta bariéra taková není.“ (Milada, 58 let, ředitelka v MŠ)

„... Nemyslím si, že je to jen práce žen, mužů by mělo být v mateřských školách víc. Nicméně nechci, aby to vyznělo tak, že by tam měli jít povinně, každý nemá vztah k dětem, ale pokud se pro to rozhodnou, je to dobře...“ (Hynek, 30 let, bývalý učitel v MŠ)

Poměrně často se objevovala spojitost mezi muži v mateřské škole a muži na mateřské či rodičovské dovolené, což měli učitelé a učitelky tendenci sobě navzájem připodobňovat. Vidíme zde rozvolňování normy otcovství směrem k pečujícímu otci a jeho vliv na legitimitu učitelů v mateřské škole, jak bude ještě vidět v následujících

podkapitolách. Zdá se, že zde tak dochází k rozšiřování genderové normy z jedné oblasti – neplacené práce, která se odehrává v rodině, v soukromí, do jiné oblasti – placené práce, která se děje ve veřejném prostoru. Podobnou spojitost jsem již naznačovala v teoretické části, kdy jsem zmiňovala, že Kubíčková rovněž uvádí, že matka i otec mohou být stejně citliví, tudíž že mateřskost může být i mužskou vlastností (2003: 2). Podobně tak tedy i povolání vyučujícího v mateřské škole může být povoláním muže. Je však zajímavé, že místo toho, aby Kubíčková mluvila o postupném de-genderování činností spojených s péčí a o tom, že péči mohou vykonávat též muži, vidí naopak péči jako úzce svázanou s mateřstvím, a tedy i s ženskostí.

Učitel Hynek však říká, že to není pouze práce žen. Podle něj je třeba přenastavit normu a chtít více mužů do mateřských škol, neboť jejich vstup do mateřských škol je dobrý. Jak zmiňuje na jiných místech v rozhovoru, přítomnost mužů v mateřské škole je podle něj přínosná pro všechny – jak pro kolegyně, tak pro děti, které mají tím pádem možnost vidět dvojí přístup. (O těchto tématech bude ještě řeč později v kapitole *Konstrukce role učitele v mateřské škole ve vztahu k pracovní kultuře mateřské školy*.)

„... Já v tom vidím pořád tu hlubší myšlenku, vracet se k těm tradicím, že dřív byli učitelé jen chlapi, což bylo taky asi špatně. Pro mě to není nic zvláštního, nebaví mě, když se mě někdo zeptá, objasňovat mu tu situaci... Dřív to bylo normální, teď zas jsou jen samý ženský. Je dobré, když děti vidí muže i ženu, tak jak doma. Každý má jiný myšlení, jiný vztah. V rámci té socializace si myslím, že je to vyrovnaný.“ (Radim, 27 let, učitel v MŠ)

Jak vidíme, objevuje se zde zajímavý příměr, kdy učitel Radim připodobňuje mateřskou školu „správné“ domácnosti, je zde tak vidět kontinuita těchto dvou institucí – mateřská škola se zde modeluje podle rodiny či domácnosti. (Později budu ještě mluvit o komplementaritě mužské a ženské role a jejím odrazu v rodinném modelu v kapitole *Konstrukce role učitele v mateřské škole ve vztahu k pracovní kultuře mateřské školy*.)

Učitel Radim rovněž mluví o tom, že dříve byli učitelé jenom muži, což není pravda. Muži sice převažovali jakožto učitelé na měšťanských či obecných školách, ale nikdy nepůsobili v rámci předškolního vzdělávání či v mateřských školách, kde byly od začátku výhradně ženy (Bahenská a kol., 2017: 196-198). Rovněž se zde objevuje myšlenka, že přítomnost muže v mateřské škole má pozitivní vliv na socializaci dětí. Se stejným názorem se setkáváme například u Gobyové či Laera (1994: 5; 2014: 232-233).

Přes tyto pozitivní reakce a nadějně vyhlídky do budoucna se muži, kteří se rozhodují pro povolání vyučujících v mateřské škole, stále musí vyrovnávat s překážkami a

zakořeněnými stereotypy, které mí informátoři a informatorky zmiňovali, jako například, že muži sami chtějí uznávanou práci, nemají takový vztah k dětem, nemají s nimi tolik trpělivosti a je pro ně psychicky náročné být v ženském kolektivu. Ojediněle pak učitelé uváděli ještě důvody jako nemožnost kariérního postupu, stres z práce, obtížnost zvládnout takový počet dětí či absenci zastání ze strany kolegy.

3.2.1.4 Omezení a předsudky

Učitelé se však nesetkávají s předsudky a překážkami jen při rozhodování o vstupu do povolání vyučujících v mateřské škole, ale rovněž se musí vypořádávat s negativními předsudky či omezeními pokud si tuto profesi již zvolí za svou vlastní. Je pak na nich, jaké zvolí strategie k jejich minimalizování a vyrovnání se s nimi.

Co se týče tematizace genderu ve školních, případně třídních vzdělávacích programech, respektive toho, zda jsou v nich vymezené odlišné požadavky a nároky pro učitele a učitelky, z analýzy vyplynulo, že nikoli.

„Co se týče školních vzdělávacích programů, v nich nic vyloženě specifikováno není, jsou psány hodně obecně. Považuji za samozřejmé, že se předpokládá, že kdokoli pracuje s dětmi, musí dodržovat pravidla, která nejsou nikde ustanovena, jak chlap, tak ženská.“ (Hynek, 30 let, bývalý učitel v MŠ)

„Ne, to je obecný rámec vzdělávání, tam se gender neuplatňuje.“ (Igor, 42 let, učitel v MŠ)

„Ne, pro učitele i učitelky platí stejné nároky. Vychází se z rámcových vzdělávacích programů a ty vzdělávací cíle jsou stejné pro všechny.“ (Sandra, ředitelka v MŠ)

Jak je vidět, ve školních ani třídních vzdělávacích programech se gender neuplatňuje, požadavky a nároky jsou tak pro všechny učitele i učitelky stejné. Není zde stanoveno, že by byli učitelé z nějakých činností vylučováni, nebo naopak že by měli dělat něco navíc. Jak učitelé, tak učitelky by se tedy měli dětem věnovat stejně. Toto zjištění tak dokládá skutečnost, že ať už se tedy jedná o obecné rámcové vzdělávací programy pro předškolní vzdělávání či více specifikované školní nebo třídní vzdělávací programy pro předškolní vzdělávání, není zde žádný rozdíl – ani na jedné úrovni se nepracuje s genderovou problematikou.

Co se pak týče tvorby školních vzdělávacích programů, ty, jak jsem měla možnost se dozvědět, zpravidla vypracovává ředitelka či vedoucí mateřské školy. Pokud jde o třídní vzdělávací programy, ty vypracovávají společně učitelé a učitelky v jednotlivých třídách, přičemž má rovněž každý možnost připravit si pracovní materiály sám, podle toho, jak mu to vyhovuje. Toto zjištění se tak shoduje i s tím, co je uvedeno v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (Smolíková, 2017: 43) a také se závěrem, k němuž došla Sklenářová, a sice že učitelé se podílí na vymýšlení programu ve stejné míře jako učitelky a rovněž se stejně často jako ony také aktivně účastní jeho realizace (2007: 38).

Ačkoli učitelé nemají v kurikulárních dokumentech stanovena žádná omezení a podílí se na jejich tvorbě na třídní úrovni, v praxi jsou ve svém přístupu k dětem obezřetnější a chovají se tak, aby předešli případným negativním reakcím či předsudkům.

„Neřekl bych, že se setkávám s omezeními nebo jsem z něčeho vylučován, to ne, jsem si vědom, že není vhodné objímat děti či je chovat v náručí. Na přednáškách, které jsem navštívil v rámci vzdělávacích kurzů, bylo řečeno, že muži v mateřských školách se mají spíše vyhýbat různému objímání a mazlení, protože to nepůsobí dobře vzhledem k předsudkům, které by mohli mít někteří rodiče. Nevadí mi to, že to nejde, respektuji to. Snažím se to vyřešit jiným způsobem, nabídnu jim nějakou hračku, stavebnici, mohu je vzít třeba za ruku, to je takový kompromis. Zároveň si myslím, že to děti vede k samostatnosti.“
(Hynek, 30 let, bývalý učitel v MŠ)

„Co se týče takovýchhle věcí, co si člověk může a nemůže dovolit, tím by se měl řídit každé, když chce dělat ve školství. Takže povinnosti, který jsem si měl splnit, jsem si splnil. Když jsme chodili na záchod, čistit si zuby, tak samozřejmě paní učitelka byla u holek a já jsem kontroloval kluky, takže jsem nechodil do prostoru WC, ale stál jsem u vchodu a jen na ně křiknul, když bylo potřeba. Takže samozřejmě, co se týče takových věcí, musí si člověk dát pozor, protože stojí na tenkém ledě v tomhle ohledu. Tím, že jsem měl ale ty předškoláky, který byli soběstačný, tak tyhle věci se mě netýkaly, a když jsem byl u těch menších, tak už jsme tam byli s kolegyní.“ (Emil, 30 let, bývalý učitel v MŠ)

Jak můžeme vidět na výroku učitele Hynka, učitelé nejsou ze strany instituce ničím omezováni či z něčeho vylučováni, nicméně uvádějí, že jsou si sami vědomi toho, že by se měli určitých věcí vyvarovat, neboť, slovy učitele Emila, stojí na tenkém ledě. Ačkoli to není nikde psáno, v obecném povědomí panuje představa, že není vhodné, aby učitel objímal děti či je choval v náručí, jak zmiňoval učitel Hynek, který se s tímto názorem

setkal v rámci vzdělávacích kurzů, kam chodil, aby si doplnil vzdělání. Toto se shoduje i se zjištěním Brodyho, který uvádí, že zatímco u učitelek se fyzická pozornost, jako je objímání dětí, chování na klíně či hlazení bere jako běžné chování, muži jsou od něj naopak odrazováni z důvodu vzbuzování podezření (2015: 352, 354). Učitel Hynek pak sám řekl, že mu to nevadí, že tuto skutečnost respektuje a že se to snaží řešit jiným způsobem, kdy nabídne dítěti například hračku či ho vezme za ruku. Toto alternativní řešení nazývá Pruit diskursivní a sebeprezentační strategií, kterou si učitelé volí za účelem omezení či vyhnutí se podezření. Pruit v této souvislosti uvádí příklad s doprovázením na toalety, kdy tam učitel děti sice odvede, ale nevstupuje do jejich prostoru, stojí u dveří a kontroluje je odtamtud (2015: 529-530). Se stejným případem jsem se setkala i já v rámci mého výzkumu, jak bylo možné vidět ve výše zmíněném výroku učitele Emila, který si také v této situaci udržoval potřebný odstup a dohlížel na děti zpozudálí.

Ačkoli se někteří učitelé snažili být obezřetní a vyvarovat se určitého jednání, jako je například objímání dětí či chování dětí na klíně, které by mohlo být považováno vzhledem k jejich roli učitele v mateřské škole za nevhodné, byli i tací, kteří se chovali stejně jako učitelky, a navíc to považovali za přirozené chování.

„To je takové přirozené, člověk to dělá automaticky. Vadí mi, když proti tomu někdo něco má, doma mají děti taky tatínka, přijde mi to přirozené.“ (Radim, 27 let, učitel v MŠ)

Tento přístup se legitimizuje tím, že i otcové se takto chovají k dětem. Vidíme tu tak jistou analogii v tom, že když se k dítěti laskavě a intimně chová matka, tak se tak může chovat i učitelka. Pak také, pokud se k dítěti laskavě a intimně chová otec, tak se tak může chovat i učitel. Kubičková v této souvislosti mluví o nové podobě otcovství – otcích na rodičovské dovolené. Muži, kteří pečují, starají se o děti, ať už otcové či učitelé v mateřské škole mohou, stejně jako matky, prokazovat něhu, cit, schopnost empatie, altruismu a sebeobětavost (2003: 2).

3.2.1.5 Reakce na přítomnost muže v mateřské škole z hlediska okolí

Ať už si někteří učitelé dávali pozor na své chování či se chovali naopak stejně jako učitelky, žádný učitel ani učitelka se nikdy nesesetkali s negativními reakcemi či předsudky ze svého okolí z hlediska toho, že by byl učitel gay, případně že by byl pedofil, jak o tom mluví Pruit či Pavlík (2015: 510; 2006: 036). Většinou se setkali akorát s překvapivým

údivem, a to jak ze strany svých kolegyň, tak ze strany rodičů dětí ohledně toho, že v mateřské škole učí muž.

„Asi ani nijak si nejsem vědoma, že by byly nějaký negativní věci. Spíš je to takový pozdvižení, já, vy tam máte chlapa' ...“ (Julie, 28 let, učitelka v MŠ)

„Každý akorát, kdo se ode mě dověděl, že tam mám kolegu a ne kolegyni, tak se ptal: ‚tam je chlap?‘ Spíš z toho byli udivení, ale že by měli nějaké narážky nebo byli nějak nespokojeni, to vůbec. Myslím si, že rodiče ho měli taky rádi, ale byli z toho taky překvapeni, ze začátku byli vykulení.“ (Beáta, 22 let, učitelka v MŠ)

Ve dvou případech se také objevil výrok, že se učitelé někdy setkávají se závistí svých kolegyň.

„Ze začátku na mě rodiče [dětí] koukali divně, kolegyně závistivě, ale když pak zjistili, o co jde, tak nebyl problém. První schůzka s rodiči byla zvláštní, přeci jenom muž ve školce je anomálie a ještě dlouho bude...“ (Igor, 42 let, učitel v MŠ)

„On to umí. On je tady zatím jenom s náma třema. Co se týče profesionálních věcí, je to v pohodě. Jedna učitelka na něj žárlí, protože ho všichni rodiče chválí, takže je to spíš taková ta osobní rovina.“ (Milada, 58 let, ředitelka v MŠ)

Jak je vidět, ředitelka závist kolegyně vůči kolegovi interpretuje jako něco, co probíhá na „osobní“ rovině. Nabízí se tu však i jiná interpretace, a sice že to, na co učitelka „žárlí“ by mohlo být i osobně nijak nezasloužené, neboli na všechny muže všeobecně uplatňované, mužské privilegium.

V rámci mého výzkumu se vyskytl i případ, kdy byla zpochybněná maskulinita učitele, i když takový argument se objevil jen zřídka.

„Kdybych to měla říct za sebe, tak pro mě chlap, kterej dělá ve školce, není úplně chlap (...) Chlap by měl dělat něco pořádnýho, aby uživil tu rodinu. Tohle je práce pro ženský. Na těch základkách už mi to tak nepříjde, ale myslím si, že ve školkách by měly být spíš ženské, ale ta spolupráce s ním byla příjemná.“ (Beáta, 22 let, učitelka v MŠ)

„Zpočátku jsem se kolegyním zdál méně ‚chlapský‘. Nicméně já si to nemyslím, ony mě neznají v jiném prostředí. Také mi zpočátku říkaly, že jsem na děti moc hodný a měl bych být přísnější. Nicméně se nechci chovat jako generál, nepotrpím si na přísnost, raději se

snažím dětem porozumět a domluvit se s nimi po dobrém.“ (Hynek, 30 let, bývalý učitel v MŠ)

Jak je vidět, učitelka Beáta zastává tradičně genderově stereotypní názor, že profese vyučujícího v mateřské škole, je typicky ženská práce, která se pro muže nehodí, protože za ni dostává málo peněz, zatímco muži mají dostávat více peněz, aby tak mohli „zabezpečit rodinu“ (Kiczková, 2011: 123). Nicméně sama přiznává, že se jí spolupráce s mužem v tomto povolání líbila. Její vlastní zkušenost si tak protirečí se společensky zakořeněným předsudkem. Podobný názor se objevil i ve výzkumu Fárové, která taktéž uváděla, že muž, který si zvolí feminizované povolání, může být svým okolím vnímán jako ne dostatečně „opravdový“ či „úplný“ muž (2015: 49). Rovněž učitel Hynek zmiňuje, že se kolegyním zdál méně „chlapský“, což však sám popírá a následně uvádí, že se nechce chovat k dětem jako generál. To souvisí s tím, co uváděli Sargent a Deutsch, a sice že se od mužů v mateřských školách očekává, že budou asertivnější a autoritativnější, že to budou zejména oni, kdo bude děti ukázněvat, nicméně většina mužů se s takovými charakteristikami neztotožňuje, jak je ostatně patrné i ze zjištění v mém výzkumu (2005: 257; 2007: 112).

Jak se později ukázalo, ačkoli byli na začátku všichni překvapení či měli určité výhrady, posléze si na učitele zvykli a měli ho velmi rádi. Jeho přítomnost si chválili jak učitelky, tak rodiče dětí.

„Všichni byli hrozně nadšeni z toho, že je tu chlap.“ (Nela, 29 let, učitelka v MŠ)

„Ze strany rodičů byli nejdřív překvapení, ale pak z něj byli nadšený.“ (Milada, 58 let, ředitelka v MŠ)

„Rodiče se zpočátku divili, že je tu muž, ale teď už by nikdo neměnil.“ (Ester, 33 let, učitelka v MŠ)

Je přitom zajímavé, že nikdo neocenuje profesionální kvality učitelů, jako například toleranci či pochopení, ale spíše mužskost jako takovou, a to navíc jednoznačně pozitivně, neboť se zde mluví o „nadšení“ či „teď už by nikdo neměnil“.

„Úplně přirozeně. Spíš se zarazí nějaké starší učitelky, ale obecně i ta společnost to přijímá normálně dneska (...) Dokonce mi přijde, že to kvitují maminky i tatínci (...) hodně se setkávám i s tatínky na rodičovské dovolené, myslím si, že se to otáčí, že v té společnosti je to všechno tak zrovnoprávněný.“ (Radim, 27 let, učitel v MŠ)

Podobně jako je pro uchopení role učitelek v mateřské škole důležitá spojitost této role s mateřstvím, jak ostatně uvádí například i Sargent (2005: 253), tak zde učitel Radim konstruuje analogické tvrzení pro muže, a sice že se role učitele v mateřské škole spojuje s otcovstvím. Vypadá to tedy, že čím více se muži aktivně zapojují do péče o děti – rodičovská dovolená – a jsou tak viděni jako pečující otcové, o to přijatelnější je působení učitele v mateřské škole. Rovněž je zajímavé, jak učitel Radim chápe pojem „rovnoprávnost“, neboť zatímco v běžném chápání jsou tím komparátorem, se kterým se porovnává znevýhodněná skupina, muži, tady je to naopak – muži si nárokují rovnost práva na péči.

3.2.1.6 Shrnutí

Jak jsme mohli vidět, roli učitele v rámci feminizované profese vyučujících v mateřské škole konstruuji učitelé a učitelky jako roli ojedinělou a specifickou. Být učitelem v mateřské škole znamená být výjimkou či jistou anomálií. Učitelé se v rámci této feminizované profese vymezují vůči negativním stereotypům či předsudkům, ať už při rozhodování ohledně vstupu do této profese či z hlediska obezřetného chování k dětem v prostředí mateřské školy jako takové. Jak se ukazuje, učitelé si hledají vlastní alternativní způsob přístupu k dětem a svou volbu dokládají různými motivy, které je k tomuto povolání vedou a přínosy, jež z něj mají a díky nimž tuto práci vykonávají.

3.2.2 Konstrukce role učitele v mateřské škole ve vztahu k výuce

Nyní se zaměřím na přístup učitelů k výuce, přičemž uvedu, zda je konstruován odlišně od přístupu učitelek. Jak se uvádí v literatuře, učitelé jsou bráni spíše jako odborníci, kteří vzdělávají, kdežto u učitelek se předpokládá spíše pečovatelská a vychovatelská role (Kynčlová, 2008: 19). Učitelé a učitelky se také liší z hlediska vystudovaného vzdělání, délky praxe, užívání metod či volby různých aktivit, her nebo pomůcek (Fárová, 2014: 14-15; Kinclová, 2016: 49; Brandes et al., 2015: 316, 325; Aigner, 2013).

3.2.2.1 Činitele odlišností a podobností ve výuce

„To je právě to, že i když mám ty zkušenosti, tak při té práci s tím Štěpánem nemám pocit, že by to bylo nějak viditelně odlišovaný, to je zřejmě tou spoluprací mezi náma. Já když něco použiju a vím, že Štěpán to ještě neviděl, tak okamžitě je mezi náma zpětná vazba, i když by ty zkušenosti neměl, tak není takový, že by se tomu bránil, naopak si to doplní, aby získal ty zkušenosti, to je právě to plusový u něj.“ (Dagmar, 60 let, učitelka-asistentka v MŠ)

„Tím, že jsme se shodli, tak přistupujem stejně. On má třeba odlišný přístup než kolegyně, ten jeho mi konvenuje víc, ale pořád je to v té rovině, že oba nepřekračují tu hranici ani negativně, ani pozitivně.“ (Milada, 58 let, ředitelka v MŠ)

Jak lze vyčíst z předešlých citací, v několika málo případech učitelky konstatovaly, že se jejich přístup oproti přístupu učitelů nelišil, což lze pravděpodobně přisuzovat dobré spolupráci vyučujících na třídě, jak sama učitelka Dagmar zmiňuje. Vyskytovaly se však i případy, kde byl přístup učitelů jiný než přístup učitelek, jak lze vidět na následujících výrociích.

„Když jsem měl starší kolegyně, bylo vidět, co ony měly zažité z dřívějšíka a některé věci už se dneska dělají jinak. Ale jinak se to nijak zásadně neliší.“ (Štěpán, 27 let, učitel v MŠ)

„To je těžko říct, protože každéj jsme měli vystudovanej jinej obor a každéj ty děti vnímal asi trošku jinak a taky byla důležitá ta doba s těma dětma, protože když některý kolegyně byly s dětma už pětadvacet let, tak s nima měly spoustu zkušeností a já jak jsem s nima byl první půl rok, tak u mě převládala ještě ta nadšenost – tohle budem dělat a tohle. Nechci říct, že by to kolegyně neměly, ale už měly zajetý ty zkušenosti s těma dětma, takže byly rády, že je tam někdo akčnější, kdo se těm dětem bude věnovat víc.“ (Emil, 30 let, bývalý učitel v MŠ)

Z obou výroků vyplývá, že co se týče přístupu vyučujících k výuce, záleží také na délce praxe učitelů a učitelek. Mladí učitelé, kteří učí teprve pár let, mají více elánu a chuť zkoušet nové věci, než učitelky s několikaletou praxí, které již mají zažité zkušenosti, u kterých setrvávají. Toto zjištění se shoduje i s tvrzením Kinclové, která v rámci svého výzkumu zjistila totéž (2016: 49).

Jak se však ukázalo, rozdílný přístup k výuce nemusí ovlivňovat jen délka praxe. Učitelé a učitelky se ve svém přístupu k výuce mohou lišit i v aplikování jiných metod a forem bez ohledu na délku praxe.

„V metodách a formách má každé svůj styl. Já dovedu do dramatické výchovy zakomponovat tu hudebku, někdo je víc na tu výtvarku, ale je to o těch metodách a formách.“ (Igor, 42 let, učitel v MŠ)

„Určitě se lišil. Ale nevím, co bych vám dala za příklad. Asi mi přijde, že jsem měla větší přístup k těm individuálním pracem s dětmi. Každopádně to bylo úplně jiné...“ (Julie, 28 let, učitelka v MŠ)

Z výše uvedených výroků lze vyčíst, že přístup k výuce se může lišit jak z hlediska délky praxe, tak také z individuálního hlediska podle toho, co který učitel či učitelka více ovládají, na co se více zaměřují či co preferují, anebo také, jak můžeme vidět v následujících citacích, podle toho, jakou má ten který vyučující povahu, vztah k dětem a schopnost něco jim předat.

„To nemůžu takhle říct. To jsou už takový ty osobnostní, to co má ten člověk v sobě. Každý má v sobě to, jak na ty děti působí, jak to podá. Každý je oblíbený kvůli něčemu jinému.“ (Radim, 27 let, učitel v MŠ)

„Myslím si, že muži a ženy mají odlišný přístup, a že je dobře, aby učil muž i žena. Chlap ty věci vnímá jinak, jde tu o různé pohledy. Nelze však rozdíly zevšeobecňovat, liší se to individuálně, ne chlapy versus ženský.“ (Hynek, 30 let, bývalý učitel v MŠ)

Ačkoli většina informátorů a informátorek mluvila o odlišném přístupu k výuce, ukázalo se, že není založen až tak na genderových rozdílech mezi muži a ženami, ale spíše na individuálním nastavení každého z vyučujících. U učitele Hynka můžeme rovněž v první části jeho výpovědi pozorovat, že tak soudí na základě nějakých existujících norem, o nichž ví, nicméně skutečnost, kterou zažívá on sám, se od nich liší. Toto zjištění se shoduje i se závěry Fárové, která ve své diplomové práci uváděla, že její informátoři a informátorky také mluvili o odlišném přístupu učitelů a učitelek, ale zároveň s tím upozorňovali na vliv individuálních charakteristik, tedy že si byli vědomi toho, že ne všichni muži a ženy jsou stejní (2014: 62).

3.2.2.2 Aktivity, hry a pomůcky

Učitelé a učitelky rovněž využívali různé aktivity a hry či používali různé pomůcky v rámci výuky. I zde se však projeví spíše individuální rozdíly, ať už z hlediska výběru různých aktivit či her nebo z hlediska preference prostředí výuky.

„Spíš jsme se doplňovali. Ale já jsem s dětma hodně kreslila, vytvářela, Štěpán s nimi dělal víc ty technický věci. V rámci center to bylo to manipulační – zatloukání hřebíčků, logické hry, pohybové hry – fotbal, hokej...“ (Nela, 29 let, učitelka v MŠ)

„Já třeba s dětmi více cvičím, děláme kotouly a tak, Hynek se spíše věnuje výtvarce. Oba děláme stejně, ale každý více preferuje něco jiného.“ (Ester, 33 let, učitelka v MŠ)

„Co se týče tohohle, tak byla určitě jasná spolupráce, co, kdo, jak bude dělat a jak to uděláme a tak. A protože já mám vystudovanej tělocvik, ovládám angličtinu, tak jsem jim do toho programu dal někdy navíc angličtinu, nějaký pohybový věci a kolegyně s nima dělala zas věci ohledně písniček s doprovodem na klavír a tak.“ (Emil, 30 let, bývalý učitel v MŠ)

Jak je vidět, učitelé a učitelky si často rozdělovali jednotlivé činnosti podle toho, co koho více bavilo, případně co kdo ovládal lépe, což ovšem vyplývalo z jejich voleb při jejich vlastním vzdělání, jak se ukazuje u učitele Emila. Většinou se tedy mezi sebou domluvili, co kdo bude dělat a vzájemně spolupracovali. Zatímco učitelé často uváděli, že se více věnují pohybovým hrám s dětmi (nikoli však cvičení, které bylo naopak převážně v režii učitelek), učitelky zase preferovaly více hudební výchovu. Jak učitelky, tak učitelé měli rovněž v oblibě výtvarnou výchovu či tvoření s dětmi.

Co se týče různých materiálů a pomůcek, které vyučující při své práci s dětmi používají, většinou všichni uváděli, že se nijak neliší a že pracují se stejnými materiály a pomůckami, které mají v mateřské škole všichni k dispozici, až na určité výjimky.

„... Minule jsem dětem něco popisoval, donesl jsem pilku a ukazoval jsem jim, jak s tím pracovat. Paní učitelka zase s dětmi vyšívá...“ (Radim, 27 let, učitel v MŠ)

Jak vyplývá z uvedeného výroku, v jednom případě se ukázalo, že učitel s učitelkou používali jiné pomůcky, které se přitom stereotypně pojily buď s mužem (řezání pilkou) či ženou (vyšívání). Nicméně jak učitel Radim uvádí, do obou aktivit se zapojily všechny děti bez ohledu na jejich pohlaví. Stejně tak tomu bylo i při mém pozorování, kdy jsem

zaznamenala, že učitel například ukazoval dětem, jak zatlouci kladivem hřebík či s dětmi vydlabával a vyřezával dýni, přičemž se těchto aktivit účastnily všechny děti bez rozdílu. Nelze však říci, že by tyto činnosti vykonával výhradně pouze učitel, neboť do dlabání dýně se později zapojila i učitelka (nezúčastněné pozorování, MŠ2, P6 – 4. 10. 2017). Jak se tedy opět ukazuje, vyučující se na třídě vzájemně doplňovali či spolu spolupracovali, než že by měli mezi sebou striktně rozdělené aktivity či používali rozdílné pomůcky pojící se tradičně s jedním nebo druhým pohlavím. V tomto se mé zjištění liší od poznatků z německé studie, která uvádí, že učitelé a učitelky se lišili v rámci provozování různých aktivit a že rovněž používali s dětmi jiné materiály a pomůcky, kdy se ženy často věnovaly ručním pracím a muži práci se dřevem či většími materiály (Brandes et al., 2015: 316, 325). Jak již jsem uvedla, tyto rozdíly se v rámci mého výzkumu vyskytovaly pouze ojediněle a pokud se objevily, bylo to spíše z důvodu jistého zpestření či ozvláštňení běžných aktivit či práce se zavedenými pomůckami, než že by se jednalo o genderové rozdíly v přístupu vyučujících.

Další podkategorií, která se v rámci mé analýzy objevila, byla preference prostředí, ve kterém výuka každodenně probíhá, přičemž se ukázalo, že jak učitelé, tak učitelky preferují pobyt venku.

„Já jsem raději venku. Chodíme hodně na procházky do lesa, do třešňovky. V lese si děti staví domečky, povídáme si o přírodě, jak se chovat... Děti potřebují taky tu volnost, ne jen řízené činnosti. Nejlepší jsou praktické ukázky. Třeba když bylo jaro, šli jsme ven a ukazovali jsme si kytičky... “ (Ester, 33 let, učitelka v MŠ).

„Venku. Úplně nejradši preferuju, když můžeme s dětma vypadnout někam na výlet na celý den. Rodiče už s dětma dneska nikam nechoděj, tak takhle se ty děti aspoň dostanou ven. “ (Štěpán, 27 let, učitel v MŠ)

„Já jsem environmentální typ, takže když je hezký počasí, tak jdeme ven a tu hru, kterou můžem hrát tady, tak si zahrajeme venku. Tady mi vadí ten omezený prostor. “ (Igor, 42 let, učitel v MŠ)

Jak můžeme vidět, pokud si učitelé či učitelky mohou vybrat, kde bude výuka probíhat, velmi často volí pobyt venku, kde podle jejich slov, mají děti více prostoru na hraní, větší volnost a mohou také lépe poznat v praxi, o čem si povídají ve třídě. Jak potom zmiňuje učitel Štěpán, je to pro ně rovněž příležitost, jak se dostat ven, neboť rodiče již s dětmi v dnešní době příliš nikam nechodí. Tento názor se v průběhu mých rozhovorů

objevoval častěji, což by mohl být jeden z hlavních důvodů, proč vyučující preferují převážně pobyt venku. Mimo to však také někteří vyučující uváděli, že mají rádi, když je výuka z hlediska toho, kde se odehrává, vyvážená a mohou být s dětmi jak ve třídě, tak venku.

„Já mám ráda tu dynamiku. Ano, ať se splní to, co je v ŠVP [školních vzdělávacích programech], ale ať jsme i venku, aby tam ty děti viděly a pozorovaly, co se naučíme ve třídě. Prakticky, aby poznávaly, nejenom podsouvat ty hotový poznatky, ale i uplatňovat to.“ (Milada, 58 let, ředitelka v MŠ)

Ačkoli zde ředitelka uvádí, že je důležité, aby se děti vzdělávaly teoreticky ve třídě, zároveň rovněž dodává, že je potřeba načerpané poznatky uplatňovat i v praxi, tudíž je dobré, aby děti chodily i ven a ověřovaly si tam, co se naučily. I tento názor se v rámci mého výzkumu objevoval vícekrát. Pouze jeden učitel a jedna učitelka preferovali spíše pobyt ve třídě, přičemž učitel to zdůvodňoval tím, že práce ve třídě je dlouhodobá, více se toho stihne a může s dětmi tvořit, případně se s nimi učit říkanky a básničky.

Uvedená zjištění se tak liší od poznatků z literatury, kde byly venkovní aktivity spojovány výhradně s muži, přičemž to bylo zároveň uváděno jako jeden z klíčových důvodů, proč si muži toto povolání vybírají (Cunningham, 1999: 66; Laere et al., 2014: 241). Ačkoli se v mém výzkumu ukázalo, že muži z velké části preferují aktivity a hry venku, nepředstavovalo to pro ně hlavní důvod k tomu, aby si na základě toho zvolili profesi učitele v mateřské škole. Naopak jak jsem zmiňovala výše, učitele k tomuto kroku motivovaly jiné důvody, jako především předešlé zkušenosti s prací s dětmi či možnost vyzkoušet si něco nového. Rovněž se v mém výzkumu neukázalo, že by učitelé měli díky pobytu venku pocit větší svobody, co se týče práce s dětmi podle jejich vlastního uvážení (Laere et al., 2014: 241), naopak jako hlavní pozitiva uváděli možnost vyzkoušet si teoretické poznatky v praxi či příležitost pro děti dostat se ven, v čemž se zároveň shodovali s učitelkami, které taktéž preferovaly pobyt venku a uváděly pro to podobné důvody.

3.2.2.3 Shrnutí

Jak jsme mohli vidět, pokud jde o přístup k výuce a volbu různých aktivit, her či pomůcek, projevují se zde odlišnosti zejména, co se týče délky praxe, kdy u mladých učitelů převládá nadšení a chuť zkusit nové věci, kdežto starší učitelky čerpají spíše

z několikaleté praxe a zažitých zkušeností. V tomto smyslu se tak mohou lišit i metody a formy práce, jež učitelé a učitelky v rámci výuky aplikují. V této souvislosti se pak objevuje řada individuálních odlišností, kdy záleží na tom, co kdo více ovládá, na co se zaměřuje či co upřednostňuje. To se ostatně projevuje i v preferencích prostředí výuky, kde však učitelé a učitelky odůvodňovali své preference především ve vztahu k dětem. Nelze tedy všeobecně říci, že by informátoři a informátorky konstruovali přístup učitelů jako odlišný od přístupu učitelek, neboť jak se ukázalo, učitelé a učitelky netvoří homogenní skupiny.

3.2.3 Konstrukce role učitele v mateřské škole ve vztahu k interakcím s dětmi

V této kapitole se zabývám konstrukcí role učitele v mateřské škole ve vztahu k interakcím s dětmi, kdy se v souvislosti se třetí rovinou výzkumné otázky zaměřuji na to, zda a případně jak je odlišně konstruována role učitele od role učitelky. Jak se v mém výzkumu ukázalo, informátoři a informátorky často konstruovali přístup učitelů jakožto odlišný od přístupu učitelek, i když v některých oblastech se to projevilo více než v jiných.

3.2.3.1 „Učitelé vše méně řeší“

Často se například mezi učiteli či učitelkami objevoval názor, že muži vše méně řeší, se vším si dělají méně starostí, dávají dětem větší volnost a tolik se o ně nebojí.

„Měl jiný přístup ke všemu (...) Projevovalo se to v chování dětí. Děti na něj reagovaly jinak než na mě. Třeba přípravy měl jiný, celkově ten přístup, má to prostě daný jinak. Všechny normy má jakoby posunutý. Nechával děti třeba víc volněji. U mě měly děti daný mantinely, tam měly fakt volnost.“ (Julie, 28 let, učitelka v MŠ)

„Myslím si, že maj [dětí] takovou větší volnost než u těch učitelek. Ty učitelky maj takovej větší strach. Co mě vyčerpává nejvíc, je ta zodpovědnost, člověk se pořád bojí, že se těm dětem něco stane. To vyčerpává myslím si všechny učitele. Myslím si, že ty ženský trochu víc předpokládaj, domýšlí si, co se může stát, to ten Štěpán nemá (...) Já se podívám na kluka, jak si strká něco do pusy a hned si představím, jak se tím dusí, to si Štěpán nepředstaví (...) Oni [učitelé] to řešej, až když se to stane...“ (Nela, 29 let, učitelka v MŠ)

Jak je vidět, učitelé dle svých kolegyně děti tolik nekontrolují a nepřemýšlí příliš nad důsledky, které by mohly v určitých situacích nastat. Naopak dávají dětem větší volnost, čímž je vedou i k větší samostatnosti a jak poznamenala učitelka Nela, nezabývají se hypotetickými situacemi, ale řeší problém, až když nějaký nastane. K podobným závěrům dospěla i Fárová, která navíc taktéž tvrdila, že muži jsou spontánnější a kreativnější, kdežto ženy jsou spíše bojácnější a starostlivější (2014: 58; 2015: 53), jak lze vidět i v následujícím výroku jednoho učitele.

„... A chlap má i jiný přístup k těm dětem, ženská je taková ta opatrovatelka, ošetřovatelka. Já jsem s dětmi schopen vylízt na posed, kdežto paní učitelka by se bála, že se zraní, hned by viděla ta zkrvavená tělíčka. Já tam s nima vylezu rád, ty děti o tom pak doma tři týdny mluvěj. Jsem takovej, že mám menší strach, ale zachovávám stejnou bezpečnost, jako ty ženský, ale to je přirozenost toho chlapa, ty ženský jsou prostě bojácnější.“ (Igor, 42 let, učitel v MŠ)

Jak můžeme z uvedené citace vyčíst, učitel sám o sobě tvrdí, že má menší strach než učitelky, což jak dokládá, navíc považuje za přirozenou mužskou vlastnost. Podporuje tak genderový stereotyp, že muži jsou odvážnější a zvyklí více riskovat, kdežto ženy jsou naopak bojácnější a vyhledávají bezpečí (Kiczková, 2011: 126). S podobným tvrzením se setkáváme také u Rybářové, která uváděla, že učitelé snesou více rizika a dávají také dětem větší zodpovědnost (2017: 2/3) či jim nechávají prostor pro řešení jejich vlastních problémů (Sklenářová, 2007: 39).

To se ostatně projevilo i při mém pozorování, které jsem prováděla ve druhé mateřské škole, když za učitelem přišel chlapec s tím, že mu jiný chlapec stále bere čepici, načež učitel mu odvětil, že se nesmí nechat dát a že na něj má taky vymyslet nějakou „kulišárnu“ (nezúčastněné pozorování, MŠ2, P2 – 19. 9. 2017). V jiném případě, když učitel požádal chlapce z jiné třídy, aby mu pomohli nanosit k němu do třídy velké kostky, jim potom řekl, že zpátky mohou jít už sami. Když na to učitelka namítla, že je raději odvede, protože by sami chodit neměli, učitel řekl, že to ví, ale ať je nechá, že to zvládnou (nezúčastněné pozorování, MŠ2, P6 – 4. 10. 2017). Nejenom tedy, že se učitel snažil, aby si děti své problémy řešily samy, ale také jim dával větší volnost a zodpovědnost za jejich jednání a chování.

3.2.3.2 Legrace a „blbnutí“

Větší volnost z hlediska přístupu učitelů se projevovala i v případech, kdy si učitelé dělali s dětmi legraci či s nimi jen tak „blbli“. Ačkoli se objevovaly některé názory, že co se týče legrace a „blbnutí“ s dětmi, je to stejné jak u učitelů, tak u učitelek, většina však v tomto ohledu mluvila spíše o učitelích, kteří se dětem v tomto směru věnovali více.

„Dělal s nimi blbosti, děti vzal a vyhazoval je do vzduchu, dělal s nima různé kravinky, které já bych ve školce nedělala. Nebo s dětma hrál venku fotbal. To já bych dělat nešla, my necháváme děti hrát spíš volně. To že s nima hrál ten fotbal, mi přijde na jednu stranu strašně hezké. Měl z toho radost on i děti. Dokud ho nenaštvaly, tak byl s dětmi kamarád, když ho naštvaly, tak byl přísněj, pak se to zas uklidnilo a vrátilo se to zpátky.“ (Beáta, 22 let, učitelka v MŠ)

„Jo, určitě s nima víc blbne. My si spíš řeknem, že je to nepřiměřená sranda, že je lochtá a tak. My na to pohlížíme víc morálně, aby byl ten klid, aby děti byly v pohodě. Chlap dělá humbuk, pak zakřičí a je zas ticho.“ (Nela, 29 let, učitelka v MŠ)

Častokrát se objevoval názor, že učitelé s dětmi dělali „blbosti“, které se některým učitelkám mohly zdát nepřiměřené a které by ony samy nedělaly. Tento argument se objevil i v diplomové práci Kinclové, když uváděla výrok jedné učitelky, která také tvrdila, že když jdou děti s učitelem ven, tak s ním „blbnou a řadí“ a velmi je to baví a jsou spokojené, nicméně ona v tom spatřuje velké množství rizik, které by se mohly stát, což učitelky vidí a právě proto takové věci nedělají (2016: 58). Naopak se snaží děti spíše umravňovat, dbají na pořádek a klid.

Jak můžeme dále vidět, učitelé se také více účastnili dětské hry, jak lze vyčíst z první citace, kdy učitelka Beáta zmiňuje, že učitel hrál s dětmi venku fotbal, zatímco ostatní učitelky nechávaly děti hrát si spíše samostatně bez jejich zapojení. Stejně zjištění se objevuje i u Sklenářové, která taktéž říká, že v rámci jejího výzkumu se ukázalo, že muži více participovali na dětských hrách (2007: 38) a současně i u Kubičkové, která mluví o otcích na rodičovské dovolené, kteří měli také sklon hrát si s dětmi více než matky (2003: 2). Rovněž i Børve uvádí, že učitelé v rámci jeho výzkumu byli aktivnější a více využívali své tělo při interakci s dětmi, zatímco učitelky spíše stály a pozorovaly děti při jejich hře (2016: 1088).

„To si myslím, že ty chlapi obecně jsou samá srandička, teď si třeba házíme polštáře – pozor letí polštář’, Baruška Tichá je pro mě Baruška Hlučná ze srandy. Myslím si, že ty ženský nenapadne taková kravina jako ze jména něco zkomolit, to ty chlapy pořád něco vymýšlej. Nebo se dělej takový ty letadýlka – ,a zamotej mě a vezmi mě na koně’. Ty děti na to přistoupí a vnímaj to jako srandu, ale musí být hranice, musí to být odsad’, podsad’. Je to dobré odlehčení situace, takových těch všedních věcí.“ (Radim, 27 let, učitel v MŠ)

Opět se zde objevuje určitý stereotyp, že muži „přirozeně“ více holdují humoru, vtipům a „blbnutí“ s dětmi, jak ostatně uvádí i Cunningham (1999: 68), což by ženy ani nenapadlo nebo by jim to přišlo nevhodné. Učitel Radim tu má ve výše zmíněné citaci konkrétně na mysli například komolení jmen. S něčím podobným jsem se setkala i v rámci nezúčastněného pozorování, kdy učitel také použil nejednou legrační oslovení, když jedné dívce řekl: *„Ty hňupe jeden ušatej“* (nezúčastněné pozorování, MŠ2, P5 – 3. 10. 2017), čemuž se poté děti společně smály. Podobně se s dětmi loučil při odchodu z mateřské školy slovy *„nazdárek párek“* (nezúčastněné pozorování, MŠ2, P3 – 20. 9. 2017), což u dětí také vyvolalo pozitivní reakci. Toto však nebyly jediné momenty, kdy si učitel dělal s dětmi legraci. Běžně děti lochtal či pošťuchoval, nevadilo mu ani, když děti mezi sebou například „blbly“ při oblékání v šatně, upozornil je však, že přitom musí dělat to, co mají. Sám pak děti naváděl k různým nezbednostem, jako například v případě, kdy si děti hrály venku a následně přišly za učitelem, že našly nějaké žížaly. Učitel pak pošeptal jedné dívce, aby je šly ukázat jedné učitelce, která se jich štitila. Děti poté na učitelku dorážely a společně se s učitelem smály tomu, jak se učitelka bránila (nezúčastněné pozorování, MŠ2, P2 – 19. 9. 2017). Jak poznamenal učitel Radim ve výše zmíněné citaci, učitelé brali tuto zábavu jako odlehčení všedních věcí. Zároveň se také ukázalo, že v tomto ohledu může hrát svou roli i faktor věku, jak poznamenal jeden učitel:

„Je to taky o tom věku, mně je dvacet sedm, dokážu si zablbnout, starší učitelky na to až tak nejsou.“ (Štěpán, 27 let, učitel v MŠ).

„... Chlapi jsou spíš na to blbnutí, na tu volnost a my tu máme ty pravidla, a to je tak sužuje.“ (Nela, 29 let, učitelka v MŠ)

Z výroku učitelky Nely je možné usuzovat, že muži si zábavou a legrací kompenzují jinak přísná pravidla a řád, které se v mateřské škole musí dodržovat. To do značné míry souvisí i s tím, co uváděl Børve, a sice že muži vnímají přílišnou organizovanost v mateřské škole jako omezení a málo prostoru pro vlastní kreativitu, a

proto požadují větší flexibilitu v rámci pracovní organizace (2016: 1088, 1091), což se, pokud to vztáhnu ke svému výzkumu, může projevovat právě v poskytování větší volnosti dětem, vymyšlení různých „blbostí“ a legračních situací. Ačkoli si však učitelé často dělali legraci a poskytovali dětem v tomto ohledu větší prostor, mnoho z nich také zdůrazňovalo, že to musí mít své meze, děti musí vědět, kdy je to ještě legrace a kdy už ne.

3.2.3.3 Autorita

Co se týče autority, od učitelů v mateřské škole se očekává, že si umí vydobýt autoritu a jsou ti, kteří ukáznují, proto jsou jim také svěřovány nejzlobivější děti (Deutsch, 2007: 112). Předpokládá se, že přítomnost muže by měla přispívat k větší disciplíně, a tím pádem také k poklesu problémů s chováním, a to zejména u chlapců (Sargent, 2005: 254).

„To je taky individuální u každýho. Paní kolegyně, co se mnou dělala loni, byla hodně autoritativní, ale u chlapa je ta autorita samozřejmě přirozenější...“ (Igor, 42 let, učitel v MŠ)

„... Protože některý děti jsou problematický, některý třídy taky, takže když je učitel, který si dokáže u dětí zjednat respekt, tak je to vždycky pro tu školu a ostatní paní učitelky přínosem. Ale to může být i paní učitelka, která si dokáže zjednat respekt, to nemyslím tak, že chlapi jsou v tomhle výjimečný, je to o tý osobnosti člověka. Ale tím, že těch učitelek je na těch školách sedmdesát, osmdesát procent, tak jich má tu autoritu třeba jen dvacet, třicet procent z nich, tak je to takhle přirovnávaný, že ty chlapi si dokážou víc zjednat pořádek. Tím, že chlapů je málo v tom školství, je to takhle brány.“ (Emil, 30 let, bývalý učitel v MŠ)

Jak můžeme vidět, objevují se zde dvě významové roviny. Jednak učitel Igor vyjadřuje názor, že „mít autoritu“ znamená mít přirozenou autoritu a zjednávat si poslušnost jednoduše bez diskuze, kdežto „být autoritativní“ znamená uplatňovat nepřiměřenou moc na druhých, moc, která je vnímaná jako této osobě „nevlastní“. Zároveň se ukazuje, že také v jazyce se projevuje tendence přisuzovat autoritu mužům, kdežto u žen se nevnímá jako jejich běžná součást.

„Určitě je to jiný. Štěpán jim dává spíš takový ty pravidla, jak se chovat, řešil situace, já jsem spíš byla na to citový, chodily ke mně, když se jim něco stalo... Byla jsem měkčí. Chlap má větší autoritu na sto procent. I hlasově, když zakřičí chlap, je to něco jinýho, než

když zakřičí ženská (...) Štěpán reagoval striktně, zakřičel a většinou poslechl na první slovo. Já jsem to musela zdůraznit víc. Mezi námi děti opravdu dělaly rozdíly v autoritě. Když jsme tu dvě ženský, děti věděj, že nás maj poslouchat obě... Ty chlapi zdržujou i doma tu výchovu, choděj do práce, děti neviděj a výchova je většinou na ženskejch. Děti pak nejsou tak vychovaný. Když jsou na ně ženský samy, tak jsou na ně hodný. Je to tak odjakživa, k mámě se jdeš pomazlit a táta je tvůj vzor.“ (Nela, 29 let, učitelka v MŠ)

V tomto citátu se objevuje více jevů: za prvé, muž je vnímán jako ten, který má větší autoritu, vymezuje pravidla, říká dětem, co mají a nemají dělat, kdežto učitelka funguje spíše jako pečovatelka, utěšuje děti, když se jim něco stane, poskytuje jim citovou oporu. To do značné míry souvisí s tím, co uváděla Kynčlová, a sice že muž je v pozici vyučujícího vnímán jako odborník s autoritou, kdežto žena bývá vnímána pouze jako vychovatelka (2008: 19). Učitelka to přitom připodobňuje rodinnému prostředí, kde je podle ní otec vzor a matka ta, která poskytuje dětem fyzický kontakt. Objevuje se zde tak genderový stereotyp, kdy otec je hlavou rodiny, ten, kterého musí všichni poslouchat a matka ta, která o děti pečuje (Stiegler, 2009: 58). Za druhé se zde rovněž objevuje koncept chybějícího otce, který není často doma a výchova tak zůstává pouze na ženách, které však nemají takovou autoritu jako muž, tudíž nedokážou děti řádně vychovat. V tomto případě pak mají učitelé za úkol nahrazovat dětem chybějícího otce v rodině (Sargent, 2005: 254). Zajímavé však je, jak učitelka zmiňuje, že pokud jsou ve třídě dvě ženy, děti vědí, že je musí poslouchat obě, jakmile se však objeví muž, má automaticky větší autoritu než žena. Učitelům se tak připisuje větší autorita na základě toho, že jsou muži, jedná se o zažitý stereotyp, který je mužům přisuzovaný a který se od nich rovněž očekává, jak zmiňují například i Sargent či Deutsch (2005: 254; 2007: 112), anebo také Steidenová a Kinclová, které uvádějí, že jejich informátorky také zdůrazňovaly, že učitelé mají tzv. přirozenou autoritu (2011: 43; 2016: 57).

Ne všechny výroky však byly takto stereotypní, naopak se objevily i názory, že větší autoritu měla učitelka, případně, že učitel a učitelka měli stejnou autoritu či to záleželo na konkrétní osobnosti člověka.

„Když tam byl pan učitel, tak [děti] věděly, že toho můžou víc vyzkoušet nebo víc toho maj povolenýho. Možná jsem tím pádem ta autorita byla spíš já (...) U mě měly děti daný mantinely, tam [u učitele] měly fakt volnost.“ (Julie, 28 let, učitelka v MŠ)

„Tak to měl právě menší [autoritu], dokud nezakřičel. Děti věděly, že když já něco nedovolím, můžou jít za panem učitelem a ten jim to povolí. Pokud jsme se předem nedomluvili a já mu neřekla, že tohle děti dělat nemají... Přišlo mi, že byl spíš takovej jejich kamarád než pan učitel.“ (Beáta, 22 let, učitelka v MŠ)

Jak je vidět, objevovaly se i názory, že učitelé spíše dávali dětem větší volnost a učitelky naopak vyžadovaly dodržování určitých pravidel a zásad. V této souvislosti si také můžeme všimnout, jak různě se konstruuje to, co je autorita, neboť u učitelů se zdůrazňuje to, že takzvaně po „blbnutí“ zakřičí, čímž si opět zjedná klid. Jak se však ukazuje v předchozích výrocích, v některých případech měly větší autoritu učitelky, protože to, co dětem povolil učitel, jim u nich neprošlo.

„Myslím si, že máme každé stejnou míru autority a já úplně jinou než on, protože já jsem starší paní a on mladej pán. Tak jak zloběj mě, tak zloběj stejnou měrou pana učitele. Myslím si, že nás oba respektujou stejnou měrou, není to tak, že já jsem paní ředitelka...“ (Milada, 58 let, ředitelka v MŠ)

„Děti reagují na učitele i učitelku stejně. Je to spíš o konkrétních lidech.“ (Ester, 33 let, učitelka v MŠ)

„Děti mají ke každému učiteli vytvořený vlastní vztah, pokaždé trochu jiný, když tam jsou oba najednou, je to jiná situace – třetí režim, společný.“ (Hynek, 30 let, bývalý učitel v MŠ)

„To je různý. Když jsem byl s Nelou, tak v tom rozdíl nebyl, máme spolu kamarádštější vztah. Tady má paní učitelka větší autoritu.“ (Štěpán, 27 let, učitel v MŠ)

Jak vyplývá z předešlých citací, často se ukazovalo, že učitel i učitelka měli stejnou míru autority, že na oba z nich děti reagovaly stejně a měly k nim stejný respekt. Případně lze také vidět, že pokud se objevují nějaké rozdíly, je to individuální a záleží spíše na konkrétním vyučujícím, potažmo na samotných dětech, které si, jak zmiňoval učitel Hynek, vytváří ke každému učiteli či učitelce vlastní vztah. S podobnými závěry se lze setkat i u Kinclové, a sice že to, zda má učitel či učitelka větší míru autority, popřípadě je to stejné, záleží spíše na osobnosti toho daného člověka než na genderových rozdílech mezi muži a ženami (2016: 57).

3.2.3.4 Mužský vzor

Zatímco co se týče autority nelze jednoznačně říci, že by učitelé měli větší autoritu než učitelky, často se však v mých rozhovorech opakovalo téma mužského vzoru, který měl pro děti učitel představovat, ať už z hlediska chybějícího mužského vzoru v rodině, jak bylo zmíněno i výše, či právě ve smyslu jiného přístupu k dětem.

„Velké procento lidí v mém okolí toto kvituje a zastává tento názor. Ostatní spatřují pozitivitu mužského elementu právě v tom, že dětem obecně chybí mužské vzory, ať už se jedná o feminizaci školství nebo rodinné zázemí – rozvedené rodiny, a podobně.“ (Igor, 42 let učitel v MŠ)

„Ano, chlap je mužský vzor. Mnoho dětí je z rozvedených rodin, mnoha dětem mužský vzor chybí, je to hodně znát u kluků (...) Navíc všude kolem jsou samé ženy – učitelky, kuchařky, prodavačky, doktorky – děti potřebují vidět mužský vzor (...) Vidím to u svého syna – jakýkoli chlap je pro něj vzor, protože nemá doma otce.“ (Ester, 33 let, učitelka v MŠ)

„Ano, ze strany rodičů se setkávám s pozitivními ohlasy, myslím si, že je dobře, když ve školce učí žena i muž, že maj děti ten dvojitý přístup.“ (Hynek, 30 let, bývalý učitel v MŠ)

Jak je vidět, hodně učitelů a učitelek vyjadřovalo především názor, že dětem obecně chybí mužské vzory, neboť se zvláště v době raného dětství, setkávají primárně pouze se ženami, a to nejenom s učitelkami, ale i kuchařkami, prodavačkami či dětskými lékařkami. Všechny tyto profese jsou tradičně spojované se ženami, a tudíž se v nich také nachází velké procento žen, jak ostatně vyplývá i z přehledu deseti nejčastějších zaměstnání žen v České republice za rok 2008 (Křížková, Sloboda, 2009: 24). Vyučující tak vyjadřují souhlas s tím, že učitel v mateřské škole pak představuje pro děti mužský vzor jako protipól k převažujícímu vzoru ženskému (Stiegler, 2009: 49). Rovněž se v tomto ohledu často opakovalo, že učitel hraje roli náhradního otce dětem, které pochází z rozvedených či neúplných rodin, jak ostatně uvádí i Sargent.

Sargent rovněž zmiňuje tři různé interpretace konceptu mužského vzoru, přičemž jedna z nich je, že muži představují živoucí model maskulinity pro chlapce, v jejichž životě chybí trvale přítomnost muže (2005: 254). Ačkoli v rámci mého výzkumu učitelé a učitelky ve většině případů popírali, že by byl v tomto ohledu nějaký rozdíl, co se týče chlapců a dívek, v několika málo případech se objevil i názor, že učitel představuje mužský vzor zejména pro chlapce, jak je možné vyčíst i z výše uvedené citace, kdy učitelka Ester

zmiňovala, že to vidí u svého syna, který vyrůstá doma bez otce. Toto zjištění se shoduje i se závěry z výzkumů z českého prostředí (Kinclová, 2016: 55; Fárová, 2014: 50-51; Steidenová, 2011: 43; Sklenářová, 2007: 40).

Sargent jako druhou interpretaci mužského vzoru uvádí, že přítomnost mužů by také měla vést k větší disciplíně a k poklesu problémů s chováním (2005: 254). Nicméně jak se v mém výzkumu ukázalo a jak jsem již uváděla výše v podkapitole s názvem *Autorita*, neprojevil se v této oblasti výrazně větší vliv mužů. Navíc, když jsem se informátorů a informátorek ptala na otázku, zda se liší jejich přístup k dětem, pokud zlobí, většinou odpovídali, že mají stejný přístup k řešení konfliktů.

„... V tomhle jsme měli stejně daný pravidla na začátku s dětmi, že věděly, kdy a co je čeká, co jak bude. V tomhle jsme měli stejný jednání.“ (Julie, 28 let, učitelka v MŠ)

„Právě že v tomhle jsme byli absolutně stejný, což byla celkem výhoda, že jsme to řešili všichni tak nějak stejně, když byl nějaký konflikt (...) Ty děti měly jasně daný režim a když něco vzniklo, tak se to objasnilo, řeklo se co a jak, omluvilo se a nedělalo se z toho žádný velký haló.“ (Emil, 30 let, bývalý učitel v MŠ)

Co se pak týče třetí interpretace mužského vzoru, která je založena na představě, že učitel by měl dívkám ukázat „alternativní“ formu maskulinity, s tímto názorem jsem se v rámci svého výzkumu nesetkala vůbec (tamtéž, 2005: 254).

3.2.3.5 Vzájemný vztah vyučujících a dětí z hlediska genderu

V rámci mé analýzy se také objevilo téma vzájemného vztahu vyučujících a dětí z hlediska genderu, pod něž spadají podkategorie jako přístup vyučujících k dívkám a k chlapcům, vymezování různých hraček a aktivit dětem či vztah dětí k vyučujícím. Vycházela jsem přitom zejména z poznatků ze zahraničního výzkumu (Brandes et al., 2015: 316, 325), kde se v těchto oblastech projevovaly výrazné rozdíly, jak z hlediska přístupu vyučujících k dětem, tak z hlediska vztahu dětí k vyučujícím, jak jsem uváděla v teoretické části. Nicméně informátoři a informátorky až na jeden případ, kdy učitel Hynek uvedl, že je možná tolerantnější k chlapcům, když zlobí, žádné rozdíly v přístupu k dětem z hlediska genderu nekonstruovali, ba spíše naopak.

„Nedělal jsem rozdíly. To vůbec ne, i když třeba někdo byl zlobivější, ale měl jsem je rád absolutně všechny stejně a přistupoval jsem k nim se stejným metrem. To ani nejde, abych mezi nima nějak rozlišoval, to se nesmí.“ (Emil, 30 let, bývalý učitel v MŠ)

„Ne, to vůbec ne. Ani mezi tím, jestli je hodnej nebo zlej, když je potřeba pochválit, pochválím ho, když je potřeba pokárat, pokárám. Ale nedělám v tom rozdíly.“ (Radim, 27 let, učitel v MŠ)

Jak vyplývá z uvedených citací, učitelé se domnívají, že mezi dětmi skutečně žádné rozdíly nedělali. Jak dokonce podotkl učitel Emil, ani se to nesmí. Vyučující by se měl věnovat všem dětem stejně, ke všem přistupovat stejným metrem. K podobným závěrům dospěla i Sklenářová ve své bakalářské práci, kdy rovněž uváděla, že učitelé a učitelky přistupují k chlapcům i dívkám stejně a nedělají mezi nimi žádné rozdíly (2007: 38).

Pokud se přeci jen objevily nějaké rozdíly, pak to byla otázka větší oblíbenosti, případně rozdílného věku u dětí, nikoli však rozdílného zacházení s dětmi, jak dokládá následující výrok.

„Určitě se snažím přistupovat ke všem stejně, mezi klukem a holkou nedělám rozdíly, ale je to tak, že vždycky nějaké dítě máte radši, ale nesmíte to dávat najevo. Tam se akorát liší to, že máme smíšenou třídu, takže s předškoláky pracujeme jinak, dáváme jim pracovní listy nebo o něco těžší činnost...“ (Beáta, 22 let, učitelka v MŠ)

Rovněž jsem v rámci svého výzkumu jak při pozorování, tak během rozhovorů, nezaznamenala, že by učitelé či učitelky nabízeli dětem rozdílné hračky či jim vymýšleli odlišné aktivity. Případně, že by se nějak lišila míra zapojení dívek či chlapců do určitých aktivit z hlediska toho, zda byl ve třídě přítomný učitel či nikoli, jak uvádí Rybářová (2017: 2/3).

„To záleží na nastavení toho dítěte. Přijdou, tak je podpořím nebo se zapojím do té hry, ale je to o tom, co je napadne, holky si hrajou s autama, kluci v kuchyňce, vždyť je to přirozený, chlap taky doma umývá nádobí.“ (Radim, 27 let, učitel v MŠ)

„Při spontánních činnostech si to volí samy, ale když máme společný řízený, tak se to nerozlišuje na kluci, holky. Možná potom, když je ta hra motivovaná příběhem, holky jsou třeba Mařenky a kluci Honzíci, protože kluci neradi hrají holčičí role, ale jinak obecně ne.“ (Igor, 42 let, učitel v MŠ)

„... já sama jsem si hrála jako malá s autíčkama a pistolkama, takže dětem v tomto dávám volnost. Kluci jezdí s kočárky, holky si staví dráhy pro autíčka, je to jedno.“ (Ester, 33 let, učitelka v MŠ)

Jak je vidět, děti měly v rámci neřízené činnosti při hraní s hračkami či výběru aktivit možnost volby. Učitelky ani učitelé neříkali dětem, s čím si mají hrát, nechávali výběr na nich, i když si například chlapci či dívky zvolili pro ně genderově netypickou hru. Jak podotkla učitelka Ester, ona sama měla v dětství v tomto směru volnost, tudíž nevidí důvod, proč by ji neměly mít i děti v mateřské škole. Učitel Radim pak dokonce poznamenal, že mu přijde přirozené, když si dívky hrají s auty a chlapci v kuchyňce, neboť muž také doma umývá nádobí. Jak se tedy ukazuje, učitelé a učitelky v tomto směru prolamují zažitá genderová stereotypy. Nicméně pokud jde o hru, v níž vystupují mužské a ženské postavy, jak je možné vyčíst z výroku učitele Igora, tady zůstává rozvržení rolí tradiční, tj. dívky představují ženské postavy, chlapci mužské.

Co se týče vztahů dětí k vyučujícím, ve většině výpovědí zaznívalo, že děti mají stejně rády učitele i učitelku. Nicméně se v jednom případě objevil i názor, že děti mají radši učitele.

„Asi si myslím, že se to mísilo kluci, holky, tak jako normálně, tak nějak na půl. Ano, měly rády i mě, ale měli radši kolegu, právě z toho důvodu, že měl ten volnější přístup, nebyl tak přísný.“ (Julie, 28 let, učitelka v MŠ)

Nejenže se ukázalo, že muži mají raději volnost a dávají dětem větší prostor, v tomto případě, jak učitelka Julie zmiňuje, tuto skutečnost kvitovaly i samy děti. Ve dvou případech pak učitelky zmínily, že dívky mají raději učitelku a chlapci učitele.

„Je to asi tak. Kluci jdou více za chlapem, holky za paní učitelkou (...) Holky se jdou spíš pomazlit k ženskému, protože jim nahrazuje mámu.“ (Ester, 33 let, učitelka v MŠ)

„Kluci k němu víc chodili, když něco potřebovali a ke mně spíš ty holčičky, ale když je člověk ve třídě sám, tak děti neměly na výběr. Ale byl tam třeba jeden kluk, který na něm byl úplně závislej, začal třeba brečet, když tam zrovna nebyl.“ (Nela, 29 let, učitelka v MŠ)

Z uvedených výroků je patrné, že pokud si děti mohly vybrat, preferovaly dívky učitelku, která jim dle slov učitelky Ester měla nahrazovat matku, a chlapci učitele. Ačkoli, jak učitelka Nela podotýká, pokud byl na třídě vyučující sám, děti byly odkázány na toho, kdo tam zrovna byl. Tento názor ohledně preferencí učitele či učitelky u chlapců či dívek

však nebyl častý. Naopak, jak už jsem zmiňovala, převážná většina informátorů a informátorek se shodovala v tom, že děti mají stejný vztah k učiteli jako k učitelce, což jsem ostatně sama zaznamenala při mém pozorování, kdy jsem si nevšimla žádných rozdílů z hlediska vztahu dětí k vyučujícím.

„To bylo úplně stejně. Což jsem byl taky překvapený, říkal jsem si, jak to bude, ale oni nás měly rády oba jak kluci, tak holky. A ty reakce jsou vesměs podobný. Když jsme se objevili ve dveřích, střídali se v práci, tak se vždycky všichni seběhli a volali ‚jéé‘. Takže to bylo bez nějakýho velkýho rozdílu.“ (Emil, 30 let, bývalý učitel v MŠ)

„Vůbec bych to tak nerozlišovala – holky, kluci... Ono je to i o těch dětech, Janička je třeba mazlivá, ta chodí pořád, ale Kristýnka neprijde nikdy.“ (Beáta, 22 let, učitelka v MŠ)

Jak vyplývá z předcházejících citací, děti většinou mezi vyučujícími příliš nerozlišovaly. Jak dokonce poznamenala učitelka Beáta, byl jejich vztah k vyučujícím individuální, záleželo na osobnostním založení konkrétního dítěte.

3.2.3.6 Shrnutí

Jak je vidět, informátoři a informátorky konstruují přístup učitelů v některých případech jako odlišný od přístupu učitelek. Podle jejich slov se projevují rozdíly například v tom, že učitelé dávají dětem větší volnost, vedou je k větší samostatnosti a zodpovědnosti, také si s dětmi dělají častěji legraci a „blbnou“ s nimi. Rovněž učitelé a učitelky konstruují roli učitele jakožto roli mužského vzoru pro děti, zejména pro ty z rozvedených rodin, a tedy zároveň jakožto odlišného vzoru od ženského vzoru učitelky. Pokud však jde o autoritu, tam již učitelé a učitelky tak výrazné rozdíly nekonstruovali, naopak se v tomto případě spíše ukázalo, že záleží na individuální povaze toho kterého vyučujícího či vyučující než na genderových rozdílech. Podobně i co se týče přístupu vyučujících k dětem z hlediska genderu, se učitelé a učitelky domnívají, že nezachází s dětmi rozdílně, tj. nerozlišují mezi chlapci a dívkami, ale věnují se všem dětem bez rozdílu stejně. Stejně tak konstruovali informátoři a informátorky i přístup dětí k nim samým, kdy uváděli, že děti mají ve většině případů rády jak učitele, tak učitelku.

3.2.4 Konstrukce role učitele v mateřské škole ve vztahu k pracovní kultuře mateřské školy

Jak uváděl Børve, předpokládá se, že pokud je v zaměstnáních a na pracovištích větší genderová rovnováha, zlepšují se pracovní podmínky a pracovní kultura pro muže a ženy. Stejně tak podle něj i muži a ženy oceňují, když je pracovní kolektiv smíšený (2016: 1083, 1090). Z toho důvodu jsem se v rámci svého výzkumu také zaměřovala na to, jaká atmosféra panovala v mateřské škole, pokud tam byl přítomný muž a jak spolu učitelky a učitelé vycházeli. V této kapitole se tedy budu zabývat tím, jaká byla pracovní atmosféra v prostředí mateřské školy, jaká byla vzájemná spolupráce vyučujících na třídách, jaké výhody vnímaly učitelky při práci s učitelem, a nakonec, jaká je paralela mezi vztahem učitele a učitelky a vztahem otce a matky.

Někteří učitelé a učitelky vyzdvihovali i příjemné prostředí a pozitivní atmosféru na pracovišti, která je podle většiny učitelů i učitelek v mateřské škole nezbytná pro vykonávání jejich práce. Totéž ostatně zmiňují i Guziová a Kořátková, jak jsem uváděla v teoretické části, které v této souvislosti mluví o pozitivním sociálním klimatu, které přispívá k osobní spokojenosti a pohodě dítěte (2005: 7; 2009: 70,73).

„Je to pěkné prostředí. Na jiných pozicích, kde jsem byl předtím, nebo co jsem se měl možnost se dozvědět, probíhá práce pod tlakem, v nepříjemné atmosféře. Tady je to jiné, dbá se, aby vše fungovalo, aby se všichni cítili dobře a děti se cítily dobře díky nám.“ (Hynek, 30 let, bývalý učitel v MŠ).

„Nehaním ostatní práce, ale když slyším z různých stran tohle a támhle to, že tenhle podrazil tamtoho, a tohle nebyla pravda, a proč já musel dělat tu práci, když ji měl dělat on... Tady člověk dělá podle osnov a má z toho radost, že ty děti to baví a maj z toho radost. Děti jsou čisté, není tam žádná přetvářka. Člověk z toho může mít dobrej pocit.“ (Emil, 30 let, bývalý učitel v MŠ).

Jak je vidět, objevují se tu dvě roviny. Jednak se informátoři zmiňují o příjemném prostředí ve smyslu pozitivního sociálního klimatu, které je třeba v mateřské škole vytvářet ve prospěch dětí, pro jejich dobrý vývoj a socializaci. Zároveň je však toto výchovno-vzdělávací prostředí dětí i pracovištěm učitelek a učitelů, jehož odlišnost a „pohodovost“ tak velmi oceňují učitelé v porovnání s jinými pracovišti, kde probíhá práce často pod tlakem, v nepříjemné atmosféře, apod.

3.2.4.1 Vzájemná spolupráce vyučujících na třídě

Jak jsem již dříve zmiňovala, jednou z důležitých součástí pozitivního sociálního klimatu je zejména vzájemná spolupráce vyučujících na třídě či diskuze, podpora nápadů a shoda názorů na práci (Koťátková, 2009: 73). Podobně by také měla být spolupráce vyučujících na třídě rovněž naplní role učitelů a učitelek v mateřské škole, jak je stanoveno v některých legislativních dokumentech (Burkovičová, 2012: 44-45).

„... Tohle dost dělá i kolektiv a my jsme tam měli docela dobrý paní učitelky a já jsem měl kolegyni, s kterou jsme si sedli, a bylo to super. Taková ta pohoda se pak vlastně přenáší i na ty děti. Viděl bych to tak, že když ve třídě budou dva učitelé, kteří se nepohodnou, může se to odrážet i na ty děti. Takže ta spolupráce těch pedagogů ve třídě je dost důležitá...“ (Emil, 30 let, bývalý učitel v MŠ).

„... Ale zase je to o té kolegiální podpoře, zase když jeden bude shazovat druhýho, tak to nebude fungovat. Musíme držet pohromadě a dávat dětem společně ty hranice, jako je to v rodině, musíme spolu spolupracovat.“ (Radim, 27 let, učitel v MŠ)

„U té ženské záleží, na koho natrefíte, protože ne každá jsme stejná. Pokud se sjednotí ty dvě kolegyně stejně, jako my se Štěpánem, když se ujednotíme, tak to funguje i s těma dětma. Děti choděj rády do školky, děti odcházej spokojený, když je ten soulad s těma učitelkama. Dřív v bývalé školce jsem narazila, tam to bylo takový okolo, nejednotný působení, a to se okamžitě promítne do práce s dětma, protože ty děti to vycítí...“ (Dagmar, 60 let, učitelka-asistentka v MŠ)

Jak je vidět učitelé a učitelky svým tvrzením podporují argument, že vzájemná souhra vyučujících na třídě přispívá k pozitivnímu sociálnímu klimatu v prostředí mateřské školy, což je, jak sami zdůrazňují, důležité zejména pro děti, které se tu mají cítit dobře (Koťátková, 2009: 73). Rovněž to podporuje dobrou atmosféru a vztahy na pracovišti, tudíž spolupráce vyučujících je příjemná i pro učitele a učitelky (Børve, 2016: 1083). Učitel Radim zde přitom navíc poukazuje na kolegiální podporu, kterou připodobňuje partnerské podpoře otce a matky v rodině. Vyučující v mateřské škole by podle něj měli spolupracovat stejně jako rodiče doma. Bere tak rodinu jako vzor toho, jak to vypadá v mateřské škole, respektive, jak by to tam mělo vypadat.

Učitelka Dagmar rovněž uvádí, že učitelky se mohou mezi sebou lišit, tudíž ne vždy je podle ní spolupráce se ženou ideální, zatímco spolupráci s kolegou si chválí. Nezdá

se však, že by to bylo tím, že je muž, učitelka pouze zmiňuje, že jim společná spolupráce vyhovuje. Ukazuje se tak, že nezáleží ani tak na tom, zda je vyučující muž nebo žena, jako spíše na povahových vlastnostech, schopnosti se přizpůsobit či ochotě spolupracovat. Rovněž je otázkou, zda by se výrok učitelky lišil, kdyby měla možnost srovnání spolupráce s více učiteli, jelikož zatímco u učitelek má možnost komparace, neboť se za svou dlouhou učitelskou praxi setkala s mnoha kolegyněmi, s učitelem učí poprvé, tudíž to nemůže objektivně posoudit.

„Je to jiné v tom, že s tou kolegyní, když jsem chtěla něco jinak, muselo být většinou vždycky po jejím, ale když jsem dělala s Emilem, tak jsem řekla, uděláme to tak, on že tak, ale pak se mi radši přizpůsobil, nechtěl se hádat. Ale je to potom už o povaze, není to o tom, jestli je to chlap nebo ženská...“ (Beáta, 22 let, učitelka v MŠ)

„Já si myslím, že to není výhoda nebo nevýhoda, jestli je to muž nebo žena, ale spíš, jaký je to člověk, kolega a tady je důležitý to, že na sebe slyšíme.“ (Milada, 58 let, ředitelka v MŠ)

Jak je vidět, ačkoli některé učitelky uváděly, že se kolegyně mohou od sebe lišit, co se týče vzájemné spolupráce a že ne vždy se jim tak s nimi pracuje dobře, zároveň samy přiznávají, že nezáleží ani tak na genderových rozdílech, jako spíše na těch individuálních, které v konečném důsledku hrají tu hlavní roli. Toto zjištění se shoduje i se závěry Fárové, která taktéž uvádí ambivalentnost v tvrzeních svých informátorů a informátorek (2014: 62).

3.2.4.2 Výhody práce s učitelem z pohledu učitelek

Ačkoli tedy nelze jednoznačně říct, že by byla spolupráce s mužem lepší než se ženou, většina učitelek, včetně dvou ředitelek, se shodovala v tom, že je pozitivní mít v pracovním kolektivu muže.

„Tím, že tu byli ti muži, se ty ženy snažily být lepší... Bylo méně konfliktů, všichni si vycházeli vstříc. Ten mužský vliv byl vidět na kolegyních i na dětech. Kolegyně cítily jistotu a oporu, bylo tu jiné klima, ta celková atmosféra byla klidnější, příjemnější. Vyrovnal se, abych tak řekla ten přetlak, protože ti muži nejsou tak emotivní, takže to řešení každodenních situací bylo klidnější.“ (Sandra, ředitelka v MŠ)

„Ta vnitřní korekce, ženská se snaží tomu chlapovi vnitřně zalíbit, takže koriguje to svý chování, třeba v tom, že nevybuchne. Myslím si, že oni to maj stejně. (...) Je to kontrolovanější vztah, já mám větší sebereflexi než s ženskou. Ty ženský jsou drbny, vy to víte, takže víte, že to s ní nikdy probírat nebudete. S tím chlapem je to otevřenější a upřímnější (...) S tím chlapem ty konflikty nevznikají tolik, ty ženský se styděj, jsou takový přikrocený. Do školky by bylo ideální, kdyby byl na každé třídě chlap a ženská.“ (Milada, 58 let, ředitelka v MŠ)

„Potom jak jsme ho poznaly, jsme byly rády, že je tu ten mužský element, že to není takový slepičinec. Bylo dobrý, že tu byl nějaký chlap, udělalo to tu dobrotu. Možná sama víte, jak je to mezi chlapama a ženskejma...“ (Beáta, 22 let, učitelka v MŠ)

Jak můžeme vidět, učitelky a ředitelky často zmiňovaly, že muž prospívá ženskému kolektivu. Jednak tím, že se s přítomností muže zlepšuje pracovní atmosféra, vzniká méně konfliktů a učitelé a učitelky si vycházejí navzájem vstříc a jednak tím, že ženy se před muži více kontrolují ve svém chování a snaží se být lepší. To se ukazuje podobně i ve výzkumu Kinclové, jejíž informátorky také tvrdily, že přítomnost mužů působí příznivě na genderovou vyváženost atmosféry na pracovišti, neboť muži pomáhají ženskému kolektivu zbavovat se určitých negativních „ženských“ projevů (2016: 56). Sama Kinclová však toto genderově předpoklaté tvrzení nijak nereflektuje. Ačkoli ředitelky a učitelky braly přítomnost muže jako výhodu a jakési vyvážení atmosféry na pracovišti, domnívám se, že učitelé působili v kolektivu učitelek především jako disciplinátoři, kteří mají umravňovat a ukázněvat upovídané a hádavé ženy. Jak je vidět, učitelky a ředitelky uvažují o ženách a mužích genderově stereotypně v tradičních dichotomiích (Kiczková, 2011: 127; Bourdieu, 2000: 11-12), kdy vnímají muže jako ty, kteří jsou racionálnější, umírněnější, klidnější, kdežto ženy jsou upovídané, hádavé, emotivní, neklidné, apod.

Některé učitelky a jeden učitel také hodnotili pozitivně skutečnost, že učitel vykonává za učitelky fyzicky těžší práci.

„Prostě chlap ve školce má samá pozitiva. Když je potřeba udělat něco fyzicky těžšího, je dobré, že to udělá ten chlap. Například já jsem tu dřív utahovala šroubky, a když mě viděl Hynek [učitel], namítl, že to udělá za mě, že je to jeho práce, ale mně to nevadilo, dělám to sama i doma. Nebo pomáhá, když je potřeba něco stěhovat a tak.“ (Ester, 33 let, učitelka v MŠ)

„... Spíš [byl] znevýhodňovaný (směje se). Někdo potřeboval něco odnést, tak za ním přišel, že je tu jediný chlap, tak jestli by nám něco nepřemístil.“ (Beáta, 22 let, učitelka v MŠ)

„Třeba když se tahaly nějaký věci, hračky, něco se stěhovalo nebo tak, je lepší, že to může vzít ten chlap, vezme si na pomoc kluky. To je fajn, že se nemusí dřít ty holky a že je tam na pomoc ta chlapecká ruka v těchhle věcech.“ (Emil, 30 let, bývalý učitel v MŠ)

Jak je možné vyčíst z předešlých úryvků, ženy kvitovaly, že za ně muž udělá fyzickou práci. Ačkoli je zarážející, že jedna učitelka považuje za fyzicky těžší práci i utahování šroubků. Její výrok je přitom rozporuplný, neboť na jednu stranu říká, že je zvyklá tuto práci v mateřské škole dělat a dělá jí běžně i sama doma, na druhou stranu, když se však učitel nabídne, že to udělá za ni, ochotně mu práci přenechá a ještě to kvituje jako dobré. Přitom ji však ona sama, jak se zdá, bez problému jinak dělá, a kdyby se neukázal v blízkosti učitel, ani by ji nenapadlo, že by ji nemohla sama udělat. To je ostatně zřejmé i v jiných případech, kdy učitelky cíleně využívaly pomoc učitelů právě kvůli jejich přítomnosti, ať už šlo o stěhování, přenášení či tahání různých věcí nebo hraček. Sám učitel také přiznal, že je lepší, když muž může ženám s touto prací pomoci, a nemusí se „dřít“ ony samy. Navíc zmínil, že si vezme na pomoc chlapce, čímž se reprodukuje genderový stereotyp, že fyzicky těžší práce náleží mužům, jak ostatně uvádí i Kiczková (2011: 124). V rámci mého pozorování se také vyskytla podobná situace, kdy učitel poprosil chlapce, aby mu šli pomoci nanosit do třídy velké kostky, které si půjčí z jiné třídy, aby si s nimi potom mohli hrát. Když se jedna dívka zeptala, zda může jít taky, učitel odvětil, že ona ne, čímž jí dal najevo, že tato práce není vhodná pro dívky. Učitelka pak chlapce chválila, jací jsou to svalovci (nezúčastněné pozorování v MŠ2, P6 – 4. 10. 2017). Jak je vidět, dětem se tento genderový stereotyp prezentuje jako něco, co je dané, co tak má být.

Rovněž je z jazykového hlediska zajímavý výrok učitele Emila, kdy lze pozorovat kontrast mezi infantilizací žen, které označuje jako „holky“, kdy potom samozřejmě jako malé dívky nemohou disponovat silou, a mezi prisouzením dospělosti mužům – „chlapům“.

Jak je však vidět, škála činností, které učitelé vykonávali, je poměrně široká. Nejedná se totiž jen o činnosti ve třídě, jako je například přenášení hraček, kdy si učitelé berou na pomoc chlapce, přičemž je třeba zmínit, že pokud tuto práci zvládají malí chlapci, proč by ji nezvládaly učitelky, zároveň jde také o činnosti mimo výuku, mimo třídy, jako je

například zmíněné dotahování šroubků, které ale nutno uznat, není fyzicky namáhavé, případně nějaké stěhování věcí. Toto zjištění také do značné míry koresponduje se závěry výzkumů Børva, Sargenta či Cameron, kteří taktéž uváděli, že učitelé často vykonávali za učitelky fyzicky těžší práci, ať už šlo o zvedání či stěhování určitých objektů či opravování něčeho, a že to brali jako samozřejmost a dělali to rádi. Zároveň se mělo za to, že je to něco, v čem muži dominují, co je jejich „přirozená“ práce (Børve, 2016: 1089; Sargent, 2005: 257; Cameron, 2006: 73).

Nejen ženy si chválily spolupráci s muži v prostředí mateřské školy i samotní muži se setkávali s pozitivním ohlasem ze strany svých kolegyně i vedení při vstupu do tohoto zaměstnání a někteří z nich také vyjadřovali názor, že si myslí, že muži v mateřských školách jsou potřební.

„Jako byli rádi, že má o takovou pozici zájem chlap, protože chlapa ve školce nemá moc škoklek. V tomhle to bylo fajn, i vedoucí učitelka byla ráda, že bude mít chlapa v týmu, a když jsem odcházel, tak byly smutný, že je škoda, že odchází chlap, že ten půl rok byl fajn a i ty rodiče si to mezi sebou říkali, že to bylo dobrý, byla tam ta pevná ruka. Je to takový příjemnější, když ten chlap mezi nima asi je...“ (Emil, 30 let, bývalý učitel v MŠ)

Jak je vidět, učitelé jsou také vnímáni jako konkurenční výhoda mateřské školy, v níž působí, což se ostatně ukázalo i ve výroku jedné učitelky:

„... Spíš to dělalo problém těm okolním školám, pohlíželo se na nás, že jsme VIP, že máme něco lepšího...“ (Dagmar, 60 let, učitelka-asistentka)

Podobně i Fárová uvádí, že prostředí, kde jsou muži výraznou menšinou, jim umožňuje vyniknout a zdůraznit tak jejich výjimečnost jak pro ně samé, tak pro jejich okolí (2015: 46). Rovněž se v pro ně netradičním povolání setkávají s pozitivním přijetím a podporou ze strany svých kolegyně či ředitelek mateřských škol (Taylor, 2010: 195), které jsou za učitele rády a považují ho v rámci svého kolektivu za určitou výsadu (Fárová, 2015: 49). V tomto smyslu si tak muži nesou při vstupu do této profese určité genderové privilegium (Williams, 1992: 263).

„Měl jsem štěstí, že po dobu více než jednoho roku, kdy jsem v naší MŠ působil, tam byl kromě mě ještě jeden učitel. Bylo přínosné mít v blízkosti dalšího kolegu – což však samozřejmě neznamená, že by se mi nelíbilo v dámském kolektivu (...) Řekl bych, že kolega měl odlišný přístup k dětem než já, což bylo obohacující a podnětné. Za jeho přístup k

dětem i za mnohé další jsem si ho nesmírně vážil. Celkově si myslím, že je přínosné pro všechny, když se v MŠ sejde několik učitelů.“ (Hynek, 30 let, bývalý učitel v MŠ)

Ačkoli si informátoři sami nepřipadali nijak výjimeční v prostředí mateřské školy, jak jsem uváděla v kapitole *Konstrukce role učitele v mateřské škole ve vztahu k chápání profese vyučujících v mateřské škole jako feminizované*, z analýzy vyplynulo, že považují svou přítomnost za přínosnou a že si myslí, že učitelé do mateřských škol patří, ať už z hlediska obohacení ženského kolektivu či, jak vyplývá z výše uvedené citace, z hlediska autority pro děti, o čemž jsem se již zmiňovala dříve v podkapitole *Autorita*. Rovněž je pozoruhodný výrok učitele Hynka, který mluví o své zkušenosti s kolegou, přičemž ho nevnímá jako konkurenta, který by ho shazoval z piedestalu výjimečného muže v mateřské škole, ale jako kolegu profesionála, který má jiný přístup a je pro něj zdrojem učení. Tato situace však byla ojedinělá, protože jak jsem měla možnost v rámci svého výzkumu zjistit, žádný jiný učitel se při svém působení v mateřské škole neseťkal s jiným učitelem, pouze s učitelkami. Ačkoli některé učitelky či ředitelky uváděly, že v jejich mateřských školách již působilo více učitelů, právě jen v jednom případě učili dva najednou.

3.2.4.3 Rodinný model

Muži však nepovažovali svou přítomnost v mateřské škole za přínosnou jen pro své kolegyně či zpestření kolektivu celkově, ale také pro děti, kdy se zde nejednou objevil názor, že učitel a učitelka v mateřské škole svými rolemi odpovídají rolím matky a otce v rodině.

„... Většinou to kvitovaly nejenom kolegyně, ale i vedení. I ten přístup, ono se to obmění, namíchá a v té mateřské škole je to jako ten otec, matka, děti vidí oba ty elementy.“ (Radim, 27 let, učitel v MŠ)

„Vlastně vytváříme vzorec partnerského vztahu rodinného (...) Ta kombinace muž a žena je ideální pro děti. Jednotný působení pro ně je velice dobrý (...) Když jeden něco řekne, tak ten druhý ho podrží a trvá na tom taky. Mužskej element ve školce je potřeba. Ve třídě, kde je muž a žena, je to vlastně jako v rodině, kde jsou dvě ženský, tam to tak není. Na děti z rozvrácených rodin to má pozitivní vliv, když nemají doma toho tátu, učitel jim to nahrazuje.“ (Dagmar, 60 let, učitelka-asistentka v MŠ)

„V rodině jsou role máma a táta nezastupitelný. V dnešní době je spousta rodin neúplných, na dětech to zanechává hrozný následky a děti potřebují jak ženskou, tak mužskou vzor, bez ohledu na pohlaví toho dítěte. Chlap přistupuje k řešení věci úplně jiným klíčem než ženská. Děti potřebují mít vzor toho jednání, jak jedná chlap, jak jedná ženská. Jak chlap řeší situaci s přehledem, v klidu a ženská vyjekne. Když to mají takhle kompletní, mohou to krásně analyzovat a to je tu učíme – myslet. Musejí se naučit přemýšlet, být zodpovědný za to, co dělají, což je doma nikdo neučí. Tak jak vědí, že učitelka A řeší situace jinak než učitelka B, tak to viděj u toho chlapa, to je zdravější model rodiny. Ty kluci budou víc inklinovat k němu, stavět s ním stavebnice a podobně, pokud teda ten chlap není zženštilý a ty holky jdou víc k učitelkám, chlap je neučese, neudělá jim ten cop. To je přesně ta role mámy a táty, a my jsme škola mateřská, to je pořád podobný tý rodině. Neměli bychom to označovat jako vzdělávání, my bychom měli být ta náruč otevřená, chápající, a ne ta instituce... V důsledku je jedno, jestli je to ženská nebo chlap, ale musí mít ten člověk ty děti rád.“ (Milada, 58 let, ředitelka ve školce)

Jak můžeme z výše zmíněných citací vyčíst, mateřská škola má představovat „náhradní“ rodinné prostředí pro ty, jejichž rodinné prostředí sice existuje, ale neodpovídá podle ředitelky Milady „zdravému“ modelu rodiny neboli genderové ideologii dvou komplementárních genderů. Jak je tedy rovněž vidět, heteronormativní model rodiny je bráný jako ten jediný „správný“, „zdravý“ rodinný model. Učitelka a učitel tak mají představovat „náhradní“ vzory matky a otce pro děti nejen z neúplných rodin. O těchto vzorech se přitom mluví jako o dvou odlišných elementech. Reprodukují se zde tedy stereotypní představa o genderově odlišných rolích muže a ženy (otce a matky či učitele a učitelky), které jsou brány jako přirozené, dané, s nimiž by se děti měly identifikovat a naučit se role „správně“ rozlišovat. Jak podotýká ředitelka Milada, jasně rozdělené genderové role jsou potřebné pro kritické myšlení a zodpovědnost. Stiegler v této souvislosti mluví o duální dimenzi genderovosti, kdy existují jen dvě pohlaví a tedy pouze mužské, anebo ženské způsoby chování, schopnosti, vlastnosti či pozice, a polaritní dimenzi genderovosti, kdy mužské je protikladem ženského a muži jsou racionální, silní, kdežto ženy naopak emotivní a slabé. V rámci tohoto uspořádání rovněž existuje jen sexuální touha od muže k ženě, respektive od ženy k muži, a tato touha se také zakládá na protikladech pohlaví, které se vzájemně přitahují a doplňují (2009: 49-51). S tímto zjištěním se setkáváme i u Fárové, která rovněž uvádí, že informátoři a informatorky v rámci jejího výzkumu připodobňovali mateřskou školu, kde učí učitelka a učitel,

heteronormativnímu modelu rodiny, ve kterém je třeba mít oba vzory – jak mužský, tak ženský (2014: 61).

Rovněž se objevoval názor, jak vidíme u učitelky Dagmar, že učitelé mají pozitivní vliv na děti z rozvedených rodin, které nemají doma otce, neboť jim ho tak nahrazují. S tímto tvrzením se setkáváme i u Sargenta, který rovněž potvrzuje roli učitele jako náhradního otce, kdy dodává, že je to důležité zejména v případě chlapců (2005: 254), o čemž jsem se již zmiňovala ve výše uvedené kapitole *Konstrukce role učitele v mateřské škole ve vztahu k interakcím s dětmi*.

Nicméně zároveň je však vyznění posledního výroku ambivalentní, neboť ředitelka Milada v něm uvádí, že dvě učitelky nemusí jednat stejně, z čehož vyplývá, že tedy nelze dělit role striktně jen na mužské versus ženské, ale že se mohou objevovat rozdíly v chování i mezi samotnými ženami. Rovněž v poslední větě dodává, že v konečném důsledku nezáleží až tak na genderových rozdílech, ale nejdůležitější je, aby měli učitelka či učitel děti rádi.

„Jsme tu takovej rodinnej podnik, věkově je to rozházený, takovej táta, máma, teta, babička... Pedagogický sbor ve školce by měl bejt pestrej a měl by nabízet dětem všechny vzory....“ (Milada, 58 let, ředitelka ve školce)

Jak vyplývá z předešlé citace, nemusí také jít pouze o roli matky a otce. Například pokud děti učí starší učitelka, mohou ji děti vnímat jako „náhradní“ babičku. Podle výše zmíněných výroků tak mateřská škola vlastně svým charakterem připomíná i vícegenerační rodinu, kde se děti mohou setkat s rozmanitými vzory, zvláště pak s těmi, které jim v jejich vlastní rodině chybí. Tyto chybějící vzory by jim, dle slov informátorů a informátorek, měli nahrazovat učitelé a učitelky v mateřské škole. Rovněž je zde implicitně přítomná kritika současných podob rodiny, kdy si někteří učitelé a učitelky představují mateřskou školu jako „hráz“, která má zabraňovat rozvolňování genderových norem, norem partnerského a generačního spoluzití. Mateřská škola se tak v tomto světle jeví jako instituce s výsadním právem posvěceným státem napravovat to, co rodina kazí.

3.2.4.4 Shrnutí

Jak je vidět, učitelé jsou v tomto prostředí konstruováni z pohledu učitelů a učitelek jako přínosní, a to jak pro děti samotné, tak pro celý pracovní kolektiv. Jak se informátoři a informátorky domnívají, je to jednak tím, že učitelé pomáhají vytvářet pozitivní a

příjemnou atmosféru na pracovišti, což prospívá jak dětem, jejich správnému sociálnímu vývoji, tak i jejich kolegyním, které se podle informátorek více kontrolují a snaží se být lepší a jednak také tím, že učitel spolu s učitelkou představují „náhradní“ vzory otce a matky zvláště pro děti, kterým v rodině tyto vzory chybí.

4 ZÁVĚR

Ve své práci jsem se snažila ukázat, jak je genderově konstruovaná role učitele v mateřské škole z pohledu pedagogických profesionálů a profesionálek, a to z hlediska tří podotázek, jež nyní zodpovím.

Jak jsme měli možnost vidět, role učitele je v rámci feminizované profese konstruována jako role ojedinělá a specifická. Učitelé v tomto povolání zauímají stále výjimečné postavení, s čím souvisí i jejich vymezování se vůči okolí. Ve společnosti stále převládá stereotyp, že se jedná především o tzv. ženskou profesi, s čímž souvisí i výrazné podhodnocení této práce. Učitelé, kteří se pro povolání vyučujících v mateřské škole rozhodnou, se tak musí vyrovnat s překážkami a předsudky, které se s ním pojí. V této souvislosti si tak hledají vlastní způsob, jak k této profesi přistupovat, jaký přístup k dětem zaujímat a co si z této práce vzít.

Co se týče toho, jak je konstruována role učitele v rámci předškolního vzdělávání, učitel v tomto ohledu plní stejné povinnosti jako učitelka. V kurikulárních dokumentech na úrovni školních a třídních vzdělávacích programů pro předškolní vzdělávání nejsou vymezeny odlišné povinnosti pro učitele a učitelky. Vyučující tak mají z hlediska obsahu vzdělávání plnit stejné cíle. Rovněž se také stejnou měrou podílí na vypracování třídních vzdělávacích programů. Co se tedy týče předškolního vzdělávání, je role učitele konstruována stejně jako role učitelky.

Pokud jde o konstrukci role učitele, jakožto role genderované, a jako takové konstruované odlišně od role učitelky, informátorky často zdůrazňovaly, že přítomnost učitelů pomáhá vyvažovat genderovou rovnováhu na pracovišti a prospívá jak dětem, tak celému kolektivu. Co se týče přístupu vyučujících k výuce a volbě různých aktivit, her či pomůcek, projevují se mezi vyučujícími jednak rozdíly v délce praxe, kdy u mladých učitelů převládá nadšení, chuť zkoušet nové věci, kdežto starší učitelky čerpají z mnohaletých zkušeností, a rovněž také individuální rozdíly, kdy záleží na tom, co kdo více ovládá či preferuje. Z hlediska přístupu k dětem se pak mezi učiteli a učitelkami projevují rozdíly zejména, co se týče dávání větší volnosti dětem a „blbnutí“ s nimi, což více prosazují učitelé. Rovněž se projevuje odlišnost mezi učitelem a učitelkou, co se týče představování odlišných vzorů pro děti, kdy informátoři a informátorky připodobňovali roli učitele a učitelky roli otce a matky v rodině, kdy pak konstruovali učitele a učitelku jako „náhradní“ vzory otce a matky zvláště pro děti, jimž tyto vzory v rodině chybí. Stejně tak se také často objevoval argument, že učitelé představují pro děti mužský vzor, který

dětem obecně v době raného dětství schází. Nicméně pokud šlo o autoritu či přístup k dětem z hlediska genderu, zde informátoři a informatorky nekonstruovali výrazné rozdíly mezi vyučujícími, naopak se v tomto směru projevil spíše vliv individuálních charakteristik vyučujících.

Co se týče dalšího možného výzkumu učitelů v mateřských školách, jistě by bylo zajímavé se do budoucna zaměřit na soukromé mateřské školy, popřípadě i lesní mateřské školy a pokusit se provést jak pozorování, tak rozhovory s učiteli i učitelkami, které by mohly poskytnout odlišný pohled na situaci učitelů v tomto povolání. Rovněž by pro posouzení toho, jak jsou genderovány jednotlivé činnosti vyučujících v mateřských školách bylo dobré zkoumat vzdělávání učitelů a učitelek, neboť jak se ukázalo v mém výzkumu, zdá se, že na přednáškách v rámci vzdělávacích kurzů, jež učitelé a učitelky navštěvují, aby si doplnili vzdělání, se mluví o věcech, které nejsou nikde oficiálně písemně zakotvené, nicméně se formují jako nepsaná pravidla toho, co je v pořádku a co není.

BIBLIOGRAFIE A JINÉ ZDROJE

Literatura

Acker, Joan. 1990. „Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations“. *Gender and Society* 4 (2): 139-158.

Aigner, Josef. 2013. „Es gibt einen deutlichen ‚Junge-männliche Fachkraft-Effekt‘: Prof. Josef Aigner aus Österreich im Interview über seine Studie zur ‚Wirkung männlicher Fachkräfte auf Kinder im elementarpädagogischen Alltag.“ Dostupné z: <http://mika.koordination-maennerinkitas.de/unsere-themen/detailansicht/article/oesterreich/> [cit. 2017-12-20].

Bahenská, Marie, Libuše Heczková, Dana Musilová. 2017. *Nezbytná, osvobozující, pomlouvaná: O ženské práci*. Hradec Králové: Veduta.

Berčíková, Alena, Eva Šmelová, Dominika Stolinská a kol. 2014. *Učitel – aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Bobek, Michal, Pavla Boučková, Zdeněk Kühn (eds.). 2007. *Rovnost a diskriminace*. Praha: C. H. Beck.

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

Børve, Hege E. 2016. „Men in kindergartens: work culture and gender“. *Early Child Development and Care* 187 (7): 1083-1094.

Brandes, Holger et al. 2015. „Does gender make a difference? Results from the German ‘tandem study’ on the pedagogical activity of female and male ECE workers“. *European Early Childhood Education Research Journal* 23 (3): 315-327.

Brody, David L. 2015. „The construction of masculine identity among men who work with young children, an international perspective“. *European Early Childhood Education Research Journal* 23 (3): 351-361.

Burkovičová, Radka. 2012. *Profesní činnosti učitelů mateřských škol a jejich výzkum*. Ostrava: Pedagogická fakulta.

Cameron, Claire. 2006. „Men in the Nursery Revisited: issues of male workers and professionalism“. *Contemporary Issues in Early Childhood* 7 (1): 68-79.

Coffey, Amanda, Paul Atkinson. 1996. „Concepts and coding“. In Amanda Coffey, Paul Atkinson (eds.). *Making sense of qualitative data*. London: SAGE Publications, p. 26-51.

Cunningham, Bruce. 1999. „Hiring and retaining male staff“. *Child Care Information Exchange* (1): 66-69.

- Cunningham, Bruce, Lemuel Watson. 2002. „Recruiting male teachers“. *Young Children*: 10-15.
- ČSÚ. [Český statistický úřad]. 2016. *Zaostřeno na muže a ženy 2016*. Praha: ČSÚ.
- Deutsch, Francine M. 2007. „Undoing gender“. *Gender and Society* 21 (1): 106-127.
- Disman, Miroslav. 2002. *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha: Karolinum.
- Eisenhauer, Mary J., David Pratt. 2010. „Capturing the Image of a Male Preschool Teacher“. *Young Children* 65 (3): 12-16.
- England, Paula. 2011. „Genderová revoluce. Nerovnoměrná a zastavená“. *Gender, rovné příležitosti, výzkum* 12 (1): 54-62.
- Fárová, Nina. 2015. „Konstrukce maskulinity ve feminizovaném prostředí“. *Gender, rovné příležitosti, výzkum* 16 (1): 46-56.
- Fárová, Nina. 2014. *Není učitel jako učitel(ka) – Situace mužů-učitelů v mateřských školách*. Nepublikovaná diplomová práce. Plzeň: FF ZČU.
- Filagová, Markéta. 2005. „Materská škola cez rodové okuliare.“ *Pedagogika LV*: 248-263.
- Gobyová, Jitka. 1994. *Feminizace ve školství*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělání.
- Guba, Egon G., Yvonna S. Lincoln. 1994. „Competing paradigms in qualitative research“. In Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln. (eds.). *Handbook of qualitative research*. London: SAGE Publications, p. 105-116.
- Guziová, Katarína. 1999. *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Hendl, Jan. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál.
- Jarkovská, Lucie, Kateřina Lišková. 2008. „Genderové aspekty českého školství“. *Sociologický časopis* 44 (4): 683-701.
- Johnson, Shaun P. et al. 2010. „Still So Few Male Teachers: Now What?“ *Young Children* 65 (3): 18-23.
- Kahánek, Jakub. 2012. *Fenomén feminizace učitelské profese v prostředí českého školského systému*. Nepublikovaná diplomová práce. Liberec: FP TUL.
- Kimmel, Michael. 2004. „Glass escalator“ In Michael Kimmel, Amy Aronson (eds.). *Men and Masculinities: A Social, Cultural, and Historical Encyclopedia*. California: Santa Barbara.
- Kinclová, Nikola. 2016. *Genderová rovnost v předškolním vzdělávání*. Nepublikovaná diplomová práce. FHS UK.

- Kiczková, Zuzana. 2011. „Moc rodových stereotypov“. In Zuzana Kiczková, Mariana Szapuová (eds.). *Rodové štúdiá: súčasné diskusie, problémy a perspektívy*. Bratislava: Centrum rodových štúdií & Univerzita Komenského v Bratislave, s. 122 – 144.
- Koch, Bernhard. 2009. *Männer in Österreichs Kinderbetreuungseinrichtungen: Stand der Forschung und erste Ergebnisse des bundesweiten Forschungsprojektes elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kinder*. Innsbruck: Institut für Erziehungswissenschaften.
- Koňátková, Soňa. 2009. „Kvalita sociálního klimatu a potřeby učitelek mateřských škol.“ *Studia Paedagogica* 14 (2): 70-84.
- Křížková, Alena, Zdeněk Sloboda. 2009. *Genderová segregace českého trhu práce: Kvantitativní a kvalitativní obraz*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.
- Kubíčková, Klára. 2003. „Matkové – mateřští otcové“. *Gender, rovné příležitosti, výzkum* (3-4): 1-3.
- Kynčlová, Tereza. 2008. „Dopady genderové segregace pedagogických sborů na symbolickou úroveň vnímání vztahů mezi ženami a muži“. In Helena Skálová (ed.). *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém*. Praha: Gender Studies, s. 18-21.
- Laere, Katrien V. et al. 2014. „Challenging the feminisation of the workforce: rethinking the mind-body dualism in Early Childhood Education and Care“. *Gender and Education* 26 (3): 232-245.
- Letherby, Gayle. 2003. „Quoting and counting: the qualitative/quantitative divide“. In Gayle Letherby (ed.). *Feminist research in theory and practice*. Philadelphia: Open University Press, p. 80-98.
- Liu, Feng, Sally Maitlis. 2010. „Nonparticipant observation“. In Albert J. Mills, Gabrielle Durepos, Elden Wiebe (eds.). *Encyclopedia of Case Study Research*. 2nd ed. Los Angeles: SAGE Publication, p. 609-611.
- Lorenz-Meyer, Dagmar. 2005. „O politice lokace: strategie používané ve feministické epistemologii a jejich význam pro výzkum prováděný z feministické perspektivy“. In Marcela Linková, Alice Červinková (eds.). *Myšlení hranic: genderové pohledy na racionalitu, objektivitu a vědoucí subjekt*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, s. 75-94.
- Martinec, Lubomír a kol. 2009. *Co se změnilo v českém školství*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělání.
- Morrow, Raymond A. 1994. „Deconstructing The Conventional Discourse of Methodology: Quantitative Versus Qualitative Methods“. In Morrow Raymond A. (ed.). *Critical theory and methodology*. London: SAGE Publications, p. 199-215.

MŠMT. [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy]. 2013-2017a. *Genderová problematika zaměstnanců ve školství: 1. Zaměstnanci v regionálním školství – ženy a muži v letech 2006-2015. Rok 2015.* Praha: MŠMT. Dostupné z www: <www.msmt.cz/file/37419/download/>

MŠMT. [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy]. 2013-2017b. *Stav genderové rovnosti a plán MŠMT. Rok 2013.* Praha: MŠMT. Dostupné z www: <<http://www.msmt.cz/file/31791>>

MŠMT. [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy]. 2013-2017c. *Předškolní vzdělávání, vývoj mateřských škol: Tab. B3.12: Mateřské školy – struktura učitelů v letech 2006-2006 – podle nejvyššího dosaženého vzdělání (bez škol pro děti se SVP).* Rok 2017. Praha: MŠMT. Dostupné z www: <www.msmt.cz/file/43609/download/>.

MŠMT. [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy]. 2017. *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele: B Předškolní vzdělávání – Tab. B1.7.: Předškolní vzdělávání – učitelé (přepočtené počty) – podle území; Tab. B1.8.1: Předškolní vzdělávání – učitelé (počet, přepočtení na plně zaměstnané), nadúvazky – podle území.* Rok 2017. Praha: MŠMT. Dostupné z <www: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>>.

Palys, Ted. 2008. „Purposive sampling“. In Lisa M. Given (ed.). *The Sage Encyclopedia Of Qualitative Research Methods.* Los Angeles: SAGE Publication, p. 697-698.

Pavlík, Petr. 2006. „Gender a trh práce“. In Irena Smetáčková, Klára Vlková (eds.). *Gender ve škole.* 1. vyd. Praha: Otevřená společnost o. p. s., s. 032-037.

Pruit, John. C. 2015. „Preschool Teachers and the Discourse of Suspicion“. *Journal of Contemporary Ethnography* 44 (4): 510-534.

Průcha, Jan. 2013. *Moderní pedagogika.* 5. vyd. Praha: Portál.

Ramazanoglu, Caroline, Janet Holland. 2004. „Choices and decisions: Doing a feminist research project“. In Caroline Ramazanoglu, Janet Holland (eds.). *Feminist methodology: challenges and choices.* London: SAGE, p. 145-164.

Reinharz, Shulamit. 1992. „Feminist interview research“. In Shulamit Reinharz (ed.). *Feminist methods in social research.* New York: Oxford University Press, p. 18-45.

Rybárová, Ela. 2017. Ak škôlkarov učí muž, chlapci sú aktívnejší. *SME.* 24. 10. 2017. Dostupné z: <https://plus.sme.sk/c/20676516/ak-skolkarov-uci-muz-chlapci-su-aktivnejši.html>

Sandberg, Anette, Ingrid Pamling-Samuelsson. 2005. „An Interview Study of Gender Differences in Preschool Teachers' Attitudes Toward Children's Play“. *Early Childhood Education Journal* 32 (5): 297-305.

Sargent, Paul. 2005. „The Gendering of Men in Early Childhood Education“. *Sex Roles* 52 (3/4): 251-259.

- Sklenářová, Monika. 2007. *Učitel v mateřské škole*. Nepublikovaná bakalářská práce. Praha: PedF UK.
- Smetáčková, Irena. 2006. „Gender a školství“. In Irena Smetáčková, Klára Vlková (eds.). *Gender ve škole*. 1. vyd. Praha: Otevřená společnost o. p. s., s. 073-079.
- Smolíková, Kateřina. (ed.). 2017. *RVP PV [Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání]*. 2017. Praha: MŠMT.
- Steidenová, Bronislava. 2011. *Muži v předškolním vzdělávání*. Nepublikovaná bakalářská práce. Praha: PedF UK.
- Stiegler, Barbara. 2009. „Formulovanie cieľov a stratégií rodovej politiky: podnety na uplatňovanie rodového hľadiska“. In Jana Cviková (ed.). *Spravodlivosť v rodových vzťahoch: aspekty rozdeľovania (nielen) zdrojov*. Bratislava: ASPEKT, s. 43 – 80.
- Strauss, Anselm, Juliet Corbin. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
- Syslová, Zora. 2013. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing a. s.
- Šinfeltová, Jitka. 2015. *Genderová socializace v mateřské škole – analýza tří věkově odlišných tříd*. Nepublikovaná bakalářská práce. Praha: FHS UK.
- Šmausová, Gerlinda. 2002. „Ontická představa genderu a pohlaví“. *Sociální studia* 7: 15-25.
- Šmelová, Eva. 2006. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Šmelová, Eva., Alena Nelešovská. 2009. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Šmídová, Iva. 2009. „Genderovaná volba práce: statusové šance a vzdělávací rozhodovací strategie“. *Sociologický časopis* 45 (4): 707-726.
- Taylor, Catherine J. 2010. „Occupational Sex Composition and the Gendered Availability of Workplace Support.“ *Gender and Society* 24 (2): 189–212.
- ÚIV. [Ústav pro informace ve vzdělání]. 2011. *Školství pod lupou 2010*. Praha: ÚIV.
- Václavíková Helšusová, Lenka. 2007. „Učitelé sbory z genderové perspektivy“. In Irena Smetáčková (ed.). *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, o. p. s., s. 37-43.
- Valentová, Marie, Iva Šmídová, Tomáš Katrňák. 2007. „Genderová segregace trhu práce v kontextu segregace vzdělanosti: mezinárodní srovnání“. *Gender, rovné příležitosti, výzkum* 8 (2): 43-52.

Williams, Christine L. 1992. „The Glass Escalator: Hidden Advantages for Men in the ‚Female‘ Professions.“ *Social Problems* 39 (3): 253–267.

Williams, Patrick J. 2008. „Nonparticipant observation“. In Lisa M. Given (ed.). *The Sage Encyclopedia Of Qualitative Research Methods*. 1st ed. Los Angeles: SAGE Publication, p. 561-562.

Emailová korespondence

Dosedělová, Lucie. Re: Výzkum k diplomové práci [Internet]. Adresátka: Jitka Šinfeltová. 31. 5. 2017 [cit. 2017-11-22].

Maršíková, Michaela. Re: Výzkum k diplomové práci [Internet]. Adresátka: Jitka Šinfeltová. 9. 6. 2017 [cit. 2017-11-22].

Němcová, Lenka. Re: Výzkum k diplomové práci [Internet]. Adresátka: Jitka Šinfeltová. 31. 5. 2017 [cit. 2017-11-22].

Řezanka, Marek. Re: Výzkum k diplomové práci [Internet]. Adresátka: Jitka Šinfeltová. 6. 6. 2017 [cit. 2017-12-18].

Seznam nezúčastněného pozorování

Nezúčastněné pozorování v MŠ2, P2 – 19. 9. 2017

Nezúčastněné pozorování v MŠ2, P3 – 20. 9. 2017

Nezúčastněné pozorování v MŠ2, P5 – 3. 10. 2017

Nezúčastněné pozorování v MŠ2, P6 – 4. 10. 2017