

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDÍ

Katedra genderových studií

Mgr. Blanka Müller

Mateřství jako kompetence k učitelství na ZŠ

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Jana Dvořáčková, Ph.D.

Praha 2022

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a s použitím pramenů a literatury řádně citovaných a uvedených v seznamu literatury. Práci jsem nevyužila k získání jiného nebo stejného titulu.

Souhlasím s tím, že tato diplomová práce může být zveřejněna v elektronické knihovně FHS UK a může být využita i jako studijní text.

V Praze dne 28.6. 2022

Blanka Müller

Poděkování

Na tomto místě bych ráda vyjádřila svůj velký dík Mgr. Janě Dvořáčkové, Ph.D., jejíž rady a podněty mi byly velmi nápomocné během celého procesu tvorby této diplomové práce. Její přístup byl z mého pohledu rozhodně nadstandartní a práce s ní mě nejen inspirovala a obohatila, ale především bavila.

Obsah

Úvod	1
1. Teoretická část	3
1.1 <i>Gender a socializace žen pro roli matky</i>	4
1.1.1 Vymezení základních používaných pojmů	5
1.1.2 Žena jako budoucí matka v očích společnosti.....	7
1.1.3 Koncept symbolického násilí a „druhého pohlaví“	10
1.2 <i>Postavení žen na trhu práce</i>	12
1.2.1 Specifické překážky pro ženy na trhu práce.....	12
1.2.2 Specifické překážky pro ženy s dětmi na trhu práce	16
1.3 <i>Mateřská/rodičovská dovolená jako ztráta i získání kompetencí</i>	24
1.3.1 Mateřství, norma dobré matky a další normativní očekávání společnosti	25
1.3.2 Intenzivní mateřství	27
1.3.3 Péče o rodinu, domácnost a osobní volný čas	30
1.4 <i>Učitelství jako alternativní kariéra</i>	31
1.4.1 Společenské vnímání učitelské profese.....	32
1.4.2 Chybějící učitelstvo	34
1.4.3 Obtížnost vstupu do základního školství.....	35
1.4.4 Změny pracovních hodnot	37
2. Empirická část	38
2.1 <i>Metodologie a výzkumné téma</i>	38
2.1.1 Metodologická východiska a postupy	39
2.1.2 Vlastní pozicionalita a příprava výzkumu.....	41
2.1.3 Metody sběru dat a jejich zpracování.....	43
2.1.4 Výběr komunikačních partnerek	44
2.1.5 Etické aspekty výzkumu	45
2.1.6 Medailonky komunikačních partnerek.....	46
2.2 <i>Analýza</i>	50
2.2.1 Faktory ovlivňující nástup žen do základní školy a profesní změnu.....	50
2.2.2 Mateřská zkušenost jako faktor změny i nové kompetence pro vyučování dětí	71
2.2.3 Bod zvratu.....	82
3. Závěrečná diskuse	87
Literatura	90

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá zpracováním fenoménu změny profesních drah vysokoškolsky, ale nepedagogicky vzdělaných žen, které se po mateřské/rodičovské dovolené vrací zpět do pracovního procesu. Tyto ženy, které se před mateřstvím věnovaly rozmanitým zaměstnáním, ve kterých dosahovaly i značných pracovních úspěchů a plnily si své profesní sny, se ale nevrací do svých původních povolání. Nově totiž volí pozice učitelek na základní škole. Mateřství, jako ztráta původních profesních kompetencí a současně získání nových dovedností, je tak zásadním aspektem výzkumu v souvislosti s vyučováním těchto žen na základní škole. Cílem práce je formou hloubkových rozhovorů vedených z feministické perspektivy odhalit důvody a pohnutky ke změně zaměstnání jednotlivých komunikačních partnerek, a to, do jaké míry se jedná o skutečně svobodnou volbu těchto žen, a jak se na této změně podílí rodina, stát, či veřejný diskurz.

Klíčová slova

Mateřství, intenzivní mateřství, sladění pracovního a rodinného života, seberealizace, gender, feminismus, symbolické násilí, učitelství

ABSTRACT

The diploma thesis is focusing on phenomenon of change of career paths of university-educated but non-pedagogically educated women who return to the work process after maternity / parental leave. However, these women, who before motherhood were engaged in various jobs, in which they also achieved considerable job success and fulfilled their professional dreams, do not return to their original jobs. They are newly choosing the position of primary school teachers. Motherhood, as a loss of original professional competencies and gaining of new competencies, is thus a key aspect of research in connection with primary school teaching. The goal of this thesis is to uncover, in the form of in-depth interviews conducted from a feminist perspective, the reasons and motives for changing the employment of individual communication partners, to what extent it is a truly free choice of these women, and how the family, state or public discourse participates in this change.

Key words

Motherhood, intensive mothering, work-life balance, self-realization, gender, feminism, symbolic violence, teaching

Úvod

Tématem předkládané diplomové práce s podtitulem *od plotny před tabulí* je fenomén změny profesního zaměření vysokoškolsky, ale nepedagogicky vzdělaných žen, které se po mateřské/rodičovské dovolené vrátily zpět do zaměstnání. Nevrátily se ovšem do svého původního zaměstnání (nebo se do něj vrátily pouze dočasně) a nově si zvolily profesi učitelek na základní škole. Jedná se o ženy, které se před mateřstvím věnovaly rozmanitým zaměstnáním, ve kterých dosahovaly i značných úspěchů a pocitů seberealizace. V souvislosti s mateřstvím však své pracovní dráhy pozměnily a cílem předkládaného výzkumu je odhalit, jaké konkrétní důvody je k tomuto rozhodnutí vedly.

Ve své práci mapuji možné příčiny pro změnu profesního zaměření ve spojení s mateřstvím a s proměnami, které do života žen tato skutečnost vnáší. Hledám společné a rozdílné pohnutky těchto žen a rozkrývám osobnostní, normativní, strukturální, institucionální a sociálně-ekonomické faktory, které k tomu přispěly. Zajímám se o to, do jaké míry byla změna profesního směřování participujících komunikačních partnerek zvážena a vyhodnocena jako nejen ta nejlepší či správná volba, ale možná dokonce jediná volba. Zda měly ženy zájem se vrátit do svého původního zaměstnání a do jaké míry jim to bylo zaměstnavatelem či jejich životním kontextem umožněno.

Téma mateřství jakožto zásadní faktor zkoumaného fenoménu přestupu vysokoškolsky nepedagogicky vzdělaných žen do základního školství doposud nebylo v českém výzkumu dostatečně zpracováno a jeho zmapování se jeví přínosné z pohledu feministických teorií. Výsledky svého bádání zkoumám skrze prizma konceptu *symbolického násilí* Pierra Bourdieuho a analyzuji, jakou roli sehrála v rozhodnutí žen jejich internalizace tradičně konzervativní mateřské role a vliv okolí. Má studie se zaměřuje na ženy, které mohly svým vzděláním, předešlou praxí i dovednostmi dosáhnout pracovního postupu v původním zaměstnání, přesto se však s příchodem mateřství rozhodly ucházet o pozici, která doposud u převážné většiny z nich nerezonovala s jejich potřebou seberealizace. Post učitelky na základní škole v drtivé většině případů žádný kariérní postup do budoucna neznamena a není často tak dobře finančně ohodnocen jako předešlá zaměstnání mých komunikačních partnerek.

Druhé prizma, které je pro mou práci stejně podstatné a současně je i v úzké souvislosti s předešlým, je koncept *druhého pohlaví* Simone de Beauvoir. Zkoumám, do jaké míry se

ženy v rámci svého profesního růstu vnímají jako ty *druhé*, méně významné, u kterých se očekává i jistá forma sebeobětování v rodině.

Blíže se zaměřuji na konstrukci mateřství v naší společnosti, na normu „dobré matky“ a koncept praktikování „intenzivního mateřství“ skrze optiku Hays, Haškové, Zamykalové, Nešporové, nebo například Markové Volejníčkové. Zajímá mě, jak jsou tato normativní, kulturně podmíněná očekávání společnosti spolu s „přirozeností“ péče ženy o rodinu a domácnost provázána s možnostmi seberealizace žen (Chaloupková, Federici). V práci se zaměřuji na kompetence mých komunikačních partnerek získané mateřstvím a jejich provázání s nastalou životní změnou.

Považuji pro mou práci za důležité podkrýt normativní a institucionální nastavení české společnosti, které ženám často vytyčuje cestu, již se mají vydat, chtějí-li dostát očekávání svého okolí a možná i svému vlastnímu. Ve své studii identifikuji různé typy překážek, se kterými se musí ženy s dětmi (a obecně i „jen“ ženy) potýkat. Dávám do souvislosti na jedné straně nerovné odměňování žen a mužů, „mateřskou sankci“, bariéry ve sladění pracovního a rodinného života, normativní očekávání společnosti v péči o malé děti a nedostatečnou nabídku institucionální péče o tyto děti. Na druhé straně se zaměřuji na relativně hladkou a snadnou cestu nástupu těchto žen do základního školství. V souvislosti se zmíněnými aspekty se snažím odhalit okamžik zvratu, ve kterém se ženy rozhodly podřídit zájmům rodiny (a potažmo tedy i svým, jelikož i ony jsou součástí rodiny), a do jaké míry ženy svou volbu vnímají jako „svobodnou“.

Mapovaný fenomén přestupu vysokoškolsky, avšak nepedagogicky vzdělaných žen po ukončení mateřské/rodičovské dovolené do základního školství je nutné zkoumat i skrze potřeby seberealizace a změny pracovních hodnot žen. Hodnotový žebříček každého jedince je zatížen důsledky jeho socializace, a díky tomu se u žen i mužů ubírá trochu jiným směrem. Odlišná socializace jedinců následně implikuje i rozdílné životní hodnoty u žen a mužů (Janíčko, Šťastná a Šimová).

Mým cílem je zjistit, co přesně ženy z mého výzkumu k jejich rozhodnutí přimělo, v jakém okamžiku nastalo, a tento zvrát následně zasazují do již existujících teorií.

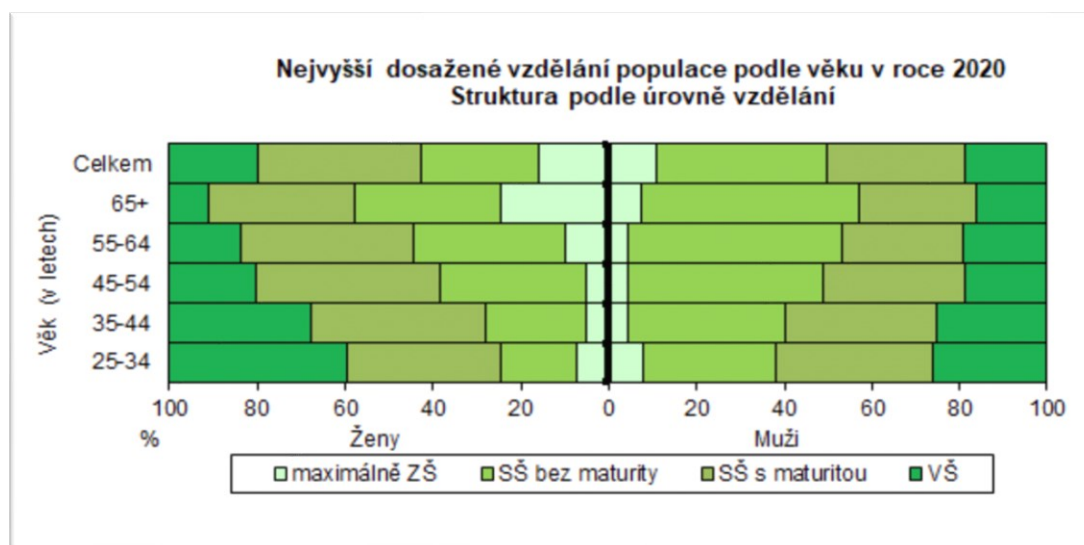
1. Teoretická část

Ženy i muži jsou si de iure rovni. Přesto jsou obě pohlaví (české zákony uvažují o jednotlivcích pouze v dichotomii žena/muž) zatížena mnoha společensky a kulturně podmíněnými požadavky, které mají oporu především v esencialistickém přístupu k jedincům. Tento fakt zapříčiňuje, že socializace ženy je plná protichůdných očekávání. Na jedné straně je ženě již od útlého dětství predestinováno, že může dosáhnout stejných postů a výsledků jako muži, že její startovní pozice je stejná, na straně druhé je jí ale mnoha způsoby naznačováno, že ona rovnost a stejné možnosti pro obě pohlaví jsou stále ještě v českém kontextu spíše v rovině teoretické a že její místo ve společnosti je úzce spojeno především s rodinou, mateřstvím a s podřízeností vůči muži/ům.

Ženy participující v mém výzkumu byly vychovány jako emancipované osoby, které po vysokoškolských studiích pracovaly na zajímavých postech a skutečně měly obdobnou startovací pozici jako muži. Nicméně s příchodem mateřství se jejich situace v sociálních strukturách proměnila. Aktivovaly se totiž nesmírně komplikované mechanismy (viz dále), které spolu s nerovností v oblasti politické moci v důsledku zapříčinily nikoliv vyrovnání vztahů moci mezi muži a ženami, ale naopak potvrzení statu quo ve společnosti. Tyto viditelné i neviditelné mechanismy v součtu znamenají pro Českou republiku, která je ovlivněna do značné míry nerovností v oblasti politické moci, dlouhodobou nelichotivou oscilací okolo osmdesátého místa v žebříčku celkové rovnosti žen a mužů ve světě¹ (WPR, 2022). Současným trendem ve společnosti je rostoucí vzdělanost žen. Jak je patrné z *Obrázku 1*, podle Českého statistického úřadu (dále jen ČSÚ) mají ženy do věku 34 let včetně vyšší podíl vysokoškolsky vzdělaných osob než muži.

¹Zdroj: <https://worldpopulationreview.com/country-rankings/gender-equality-by-country>

Obrázek 1: Nejvyšší dosažené vzdělání populace podle věku v roce 2020



Zdroj: https://www.czso.cz/csu/gender/1-gender_vzdelani

Rostoucí vzdělanost žen i společnosti celkově by podle autorského týmu Michal Janíčko a Zdeňka Šimová (2021: 4) měla zakládat postupné vyrovnávání genderových rozdílů v pracovních hodnotách. Tento důsledek ale statistická data nepotvrzují. Česko se naopak dlouhodobě drží v rámci zemí EU na spodních příčkách v oblasti rovnosti žen a mužů, aktuálně se nachází na dvacátém druhém místě z evropské sedmadvacítky.² (Eige, Gender Equality Index, 2022)

1.1 Gender a socializace žen pro roli matky

Socializaci vnímají Daniel J. Curran a Claire M. Renzetti (2003: 93) jako proces, jehož prostřednictvím si lidé předávají a vstřebávají společenské hodnoty a normy, včetně těch, které se týkají genderu. Vzhledem k tomu, že má socializace u žen a mužů odlišný průběh, obdobné jsou tudíž pouze heteronormativní rámce, v nichž se socializace jedinců uskutečňuje. Ženy se oproti mužům musí častěji potýkat s esencialistickými očekáváními

² Po vystoupení UK z EU se ČR posunula o jedno místo vpřed. Zdroj: <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2021/compare-countries>

společnosti, mezi které patří i stále silně zakořeněná představa, že žena je primární zodpovědnou pečovatelkou o děti a domácnost (Renzetti, Curran, 2003: 24, Morrisová, 2000: 57). V této podkapitole se zaměřím na objasnění základní terminologie a koncepty vztahující se k socializaci žen.

1.1.1 Vymezení základních používaných pojmů

Pro účely této diplomové práce je třeba hned v jejím úvodu vymežit mé nahlížení základních pojmů, a sice *gender*, *genderové role* a *genderové stereotypy*, se kterými pracuji.

Gender

Gender uvádím jako první z pojmů, které vnímám jako potřebné objasnit pro uvedení do problematiky a sjednocení terminologie. S pojmem gender ve své práci pracuji jako s konstruovaným sociálním pohlavím, tedy nikoliv jako pohlavím definovaným skrze biologické pohlavní znaky jedince. V rámci konstruktivistického pojetí genderu jej například Blanka Knotková-Čapková (2010) vnímá jako interdisciplinární analytickou kategorii, která je závislá na sociálních, kulturních a dalších kontextech, a dotýká se takřka všech oblastí lidského života.

Autoři Candace West a Don H. Zimmerman ve svém článku *Dělat gender* (2008: 99) popisují gender jako *rutinní, metodické a opakované konání, které činí muži i ženy. Současně děláni genderu zahrnuje soubor sociálně řízených činností v rovině vnímání, interakcí a mikropolitiky, jež odrážejí konkrétní zájmy beroucí na sebe podobu maskulinní a femininní „přirozenosti“* (tamtéž: 100). Zároveň autoři ale dochází k závěru, že *ačkoli genderu můžeme „dosahovat“, přibližně v pěti letech je do značné míry pevně ukotvený, neměnný a stálý – čímž se mnohem spíše podobá pohlaví* (2008: 99).

Podle Gerlindy Šmausové (2002) plní dichotomní dělení lidstva na biologické ženy a muže ve společnosti především pořádkovou funkci. Potlačením většiny shodných biologických znaků a naopak vyzdvihnutím nepatrných rozdílů mezi muži a ženami dochází ke zvýznamňování rozdílů mezi jedinci a jejich diferencí až na úroveň společenského řádu. Tyto rozdíly jsou dále zvýrazňovány skrze vzezření genderového kulturního těla (například úpravou zevnějšku nebo oblečením), které tak umožňuje relativně snadné pohlavní kódování jedinců. Autorka dále podotýká, že stejně dichotomně jako biologická definice pohlaví je konstruována i identita genderová.

Podle například Currana a Renzetti (2003) nebo Gerlindy Šmausové (2002), je v případě nesouladu biologických znaků jednotlivce s jeho předpokládanou genderovou identitou tento jedinec nahlížen společností problematičtě a je společností disciplinován nebo dokonce ostrakizován.

Genderové role

Vlivem kulturního působení společnosti jsou jedinci socializováni do mužských nebo ženských genderových rolí a zároveň vedeni buď k maskulinním, nebo femininním způsobům jednání. West a Zimmerman dále rozvádějí, že *kompetentní dospělí členové společnosti vnímají rozdíly mezi kategoriemi mužů a žen jako zásadní a trvalé, a to především díky tomu, že ve společnosti jsou podporované dělbu práce na mužskou a ženskou, dále rozlišováním ženských a mužských postojů, způsobů chování, které představují významné rysy sociálního uspořádání* (2008:101). Tento názor koresponduje i se závěry Šmausové, která v této souvislosti hovoří o *druhé přirozenosti*, již se genderové role v průběhu života stávají (2002: 6). Ačkoliv se tedy v souvislosti s genderovými rolami nejedná o něco vrozeného, nýbrž o konstrukci, přesto pro chod společnosti sehrávají velmi podstatnou roli.

Sandra Harding (1990) vysvětluje genderové role, které „hrají“ všichni jedinci ve společnosti v souvislosti se svým životním kontextem, za výsledek *genderového symbolismu* a s ním související *genderové organizace společenské dělby práce*. Jako genderový symbolismus (nebo také genderové univerzum) označuje Harding binární kategorizaci, podle které je vše na světě přiřazeno buď k „mužskému,“ nebo „ženskému“ principu, kdy mužský je vždy kulturně nadřazen ženskému. Genderový symbolismus se ve společnosti reprodukuje v podobě společenské genderové dělby práce, která je normativně konstruována a má současně funkci legitimizující stav ve společnosti. Genderový symbolismus a dělba práce jsou následně reprodukovány přímo samotnými jedinci „aktéry“, kteří se genderové role „učí“.

Genderové stereotypy

Za *genderové stereotypy* můžeme podle Curran a Renzetti (2003: 20) označit všeobecně přijímané zjednodušující popisy toho, jak má vypadat maskulinní muž a femininní žena. Tato očekávání, která se mohou jevit jako přirozená, jsou ve skutečnosti opět sociálně

konstruovaná a prostupují všemi strukturami společnosti. Mohou být jak pozitivní, tak i negativní, ale vždy se vztahují k určité homogenizované skupině. Vzhledem k normativním následkům stereotypního nahlížení jednotlivců hovoříme o *pohlavně-genderovém systému společnosti*, ze kterého je obtížné vystoupit.

1.1.2 Žena jako budoucí matka v očích společnosti

Socializace žen i mužů se odehrává skrze vztahy, které se společností jedinci navazují. Mezi instituce, které jsou z hlediska socializaci nejvíce podstatné, patří zejména rodina a státní instituce v čele se školními zařízeními, dále pak i náboženství a další.

K biologickému pohlaví se vážou esencialistická očekávání konkrétních charakteristik jedince, která jsou detekovatelná ve společnosti ještě před samotným narozením dítěte. Tato očekávání se promítají skrze touhu rodičů i okolí přiřadit ještě nenarozené dítě k jednomu z pohlaví. Ulrich Beck (1986) uvádí, že místo ve společnosti je každé osobě dáno do jisté míry již jejím zrozením. Podle Jacquesa Lacana již samotná performativnost jazyka situuje jedince v rámci sociálních struktur. Jinými slovy, pokud o někom vyřkneme, že je dívka nebo chlapec, do značné míry tím formujeme a předurčujeme i její*ho sociální vztahy. Lacan doslova říká, že *jazyk nás očekává, a ještě než se narodíme, máme v jeho diferenčním souřadnicovém systému svou pozici jako „syn“ nebo „dcera“* (Morrisová, 2000: 119). Jak dále rozvádí Mirek Vodrážka (2001), tato potřeba „přiřadit“ jedince vychází z binárního nastavení společenského chápání biologického pohlaví, které je ovšem pouhou ideologickou konstrukcí a ze své povahy vylučující.

Dívky i chlapci jsou přiřazováni k jednomu z pohlaví z pohledu své biologie od velmi útlého věku a s tímto dělením se pojí i očekávání toho, jak se budou jedinci projevovat. Děti získávají jasnou odezvu okolí na to, jaké chování je žádoucí nebo naopak nežádoucí, a to odděleně pro chlapce a pro dívky. Podle výzkumu Sarah Callahan a Lucy Nicholas (2018) si děti již ve věku jednadvaceti měsíců osvojují dichotomii žena-muž a s ní spojený genderovaný jazyk a rámování společnosti. Z výzkumu Jennifer Lyttleton-Smith (2019) dále vyplývá, že ve školce panují vztahy a hry zcela analogické k reálnému světu. Běžně zde dochází ke kategorizaci podle duálního konceptu vnímání pohlaví a děti jsou utvrzovány ve stereotypch a zaběhlých hierarchiích, které se odehrávají v heteronormativním domácím světě. Chlapci jsou připravováni na roli „tatínka“ a analogicky jsou děvčata připravována na svou budoucí roli „maminky“. Děti si osvojují genderové vzorce chování formou realistických her a v případě nepřijmutí těchto „rolí“ jsou usměrňovány a často i ostatními

děťmi disciplinovány. Oba tyto výzkumy velmi dobře ukazují genderová očekávání vkládaná rodiči, školkou i okolím do nejmenších dětí, jejichž osobnost se teprve utváří.

O reprodukci genderových stereotypů v rámci základního školství hovoří Lucie Jarkovská (2013), která se ve svých výzkumech zaměřuje především na tuto tematiku. Poukazuje na to, že stát, jakožto autorita, se sice hlásí k principu genderové rovnosti, ale konkrétní instituce jako např. církve, školka, škola a rodina tyto stereotypy přesto často reprodukuje. Podle Jarkovské (2013) pomáhá především škola udržovat ve společnosti status quo a jednotlivé děti umísťuje na jejich pomyslné pozice v sociální struktuře. Školská zařízení spolu s kurikulem podle ní, více či méně plánovaně, reprodukuje binárně nastavené heteronormativní a stereotypní vzorce chování, které jsou nejnázorněji slučitelné s očekáváním společnosti v souladu se stávajícími i budoucími genderovými rolemi konkrétních jedinců. Marie Vágnerová, která se zabývá vývojovou psychologií dětí a dospívajících, uvádí, že škola je významnou institucí působící ve směru eliminace individuálních rozdílů a vytvářející tlak na posílení socializačně žádoucího chování (Vágnerová, 2021:17). I školní vzdělávací kurikulum, které je v českém kontextu silně ovlivněno konzervativním veřejným diskurzem, se přiklání k udržování jedinců v rolích podle jejich pohlavního zařazení a k zachování stávajících struktur společnosti. Dětem i adolescentům škola předává jasná poselství hodnot z mainstreamové kultury „co a jak by mělo být, co je normální“. Jedná se tak o soustavnou reprodukci zažitých sociálních schémat, kdy škola vytváří tlak na osobnost jedince, která se teprve formuje (Hasmanová Marhánková, in Jarkovská a kol, 2016).

Dívky podle tohoto soustavně reprodukováného vzorce jednání a chování, působením institucí jako je rodina, škola, stát nebo náboženství, a především pak internalizací androcentrického prizmatu, hledají a také nacházejí, své místo častěji než chlapci v pečovatelské a vzdělávací roli. Právě tyto dvě kompetence se zdají být nedílnou součástí „přirozené“ mateřské role, která je považována u žen za automatickou a samozřejmou (Morrisová, 2000: 57). Chlapci naopak v důsledku stejné optiky volí spíše technicky zaměřené obory, akcentují soutěživost, výdělek a připravují se na opět „přirozenou“ budoucí roli živitele rodiny.

Na základě socializace je následně z biologických rozdílů mužů a žen odvozována i dělba práce podle pohlaví ve společnosti, která je fyziologickými odlišnostmi mužů a žen ospravedlňována. Stejný vzorec přístupu k ženám a mužům se postupně přelévají i do pracovního života, kdy je na mladé ženy z pohledu zaměstnavatele často pohlíženo jako na „budoucí matky“, tedy jako pracovní sílu, která pravděpodobně brzy odejde na mateřskou dovolenou, a naopak na muže jako na „živitele rodiny“, který bude pracovně

velmi angažován. Tato esencialisticky pojatá očekávání budoucího stavu implikují mnoho nerovností již na pomyslné kariérní startovní čáře a často znamenají i sebenaplňující se proroctví (viz dále).

Podle Michela Foucaulta (1999) je ovšem udržování stávajícího genderového řádu ve svém důsledku velmi výhodné pro stát. Pro možnost vývoje společnosti a predikce všech oblastí vývoje ve společnosti tak není vítaná jakákoliv zásadní změna, která by jeho očekávaný chod mohla narušit. Jinými slovy, čím konzervativnější jsou představitelé (nejen) státní moci, tím rigidnější jsou současně i celospolečenské změny, tedy i ty, které by mohly vést k úplnému vyrovnání práv žen a mužů. I Česká republika patří mezi země s konzervativní státní mocí, což ve svém důsledku ovlivňuje i možnost změn.

Z tohoto úhlu pohledu se jeví možnost úniku před internalizací postojů převládajících ve veřejném diskurzu ve společnosti jako spíše teoretická. Internalizací genderových rolí, které jsou utvářeny stereotypními způsoby, se reálně vzdaluje i nabytí rovnosti mezi ženami a muži.

Právě tato „důsledná“ a často i celoživotní příprava žen společností na budoucí roli matky a současně i partnerky/manželky v sobě zahrnuje očekávané dovednosti ženy, které se pojí s jejich „přirozenými“ schopnostmi. Mezi kompetence ženy jako matky patří především dovednosti pečovatelky, vychovatelky a edukátorky (např. Renzetti, Curran, 2003: 20). Mezi „přirozené“ schopnosti „hrdinské“ partnerky/manželky pak řadí Silvia Federici (2012:12) kompetence služky, prostitutky, zdravotní sestry a psychologů.

Socializace žen a mužů je podstatná i v kontextu uvažování rozdílných hodnotových preferencí v budoucnosti. Jak píše Janíčko a Šimová (2021), žebříček hodnot se u jednotlivců v průběhu času vyvíjí a především u žen se v souvislosti s mateřstvím/rodičovstvím rodinné preference dostávají do popředí.

Zajímavé je také možné přispění vlivu náboženství, respektive víry, na odlišnou socializaci žen a mužů ve společnosti. Podle dat ČSÚ se v rámci posledního sčítání lidu v roce 2021 v České republice přihlásilo k nějaké formě víry více než 22% obyvatelstva a téměř třetina lidí svou víru neuvědla. Pouze méně než polovina všech obyvatel se explicitně vyjádřila, že jsou bez náboženské víry. Největší počet obyvatel se přiklonil k tradičním náboženstvím³. Právě v rámci tradičních náboženství, v křesťanství a v judaismu, byl rozdíl mezi ženami a muži celá tisíciletí vysvětlován pomocí ontické prvotnosti stvoření muže, ze které má současně vyplývat i jeho přirozená nadřazenost nad ženou. Otázka nadřazenosti muže, která

³ Zdroj: ČSÚ, <https://www.czso.cz/csu/scitani2021/nabozenska-vira>

vychází z biologického esencialismu, je ukotvována všemi třemi nejvýznamnějšími monoteistickými náboženstvími světa, křesťanstvím, judaismem i islámem, ve kterých je pak žena ctěna především jako matka. Ženě je i z pohledu náboženství (jehož vliv na veřejný diskurz je v českém prostředí stále aktuální) přisouzena pozice té „druhé“ (Beauvoir, 1967).

1.1.3 Koncept symbolického násilí a „druhého pohlaví“

Stěžejním konceptem pro mou práci je koncept symbolického násilí, se kterými přichází francouzský sociolog Pierre Bourdieu. Koncept symbolického násilí je vnímán ve feministických teoriích jako velmi podstatný především kvůli pochopení genderu jako analytické kategorie. Podle Bourdieuho se jedná o univerzální koncept, pomocí něhož lze vysvětlit mechanismus zvnitřňování útlaku a internalizaci domnělé přirozenosti tohoto stavu.

V knize *Nadvláda mužů* (2000) Bourdieu vychází ze svého antropologického a sociologického výzkumu mezi muži a ženami na severu Afriky v nomádských kmenech kabylské společnosti. Na základě tohoto výzkumu pak přichází s vysvětlením, proč osoby trpící nějakou formou útlaku, ať již genderovou, rasovou, kulturní nebo náboženskou a obecně ideologickou, mohou sami na svém útlaku participovat. Bourdieu si v knize klade otázku, proč se v této zkoumané společnosti ženy podřízeně chovají, jednají, vypadají, a dokonce i myslí. Autor se dále detailně věnuje procesu následné naturalizace sociálních rozdílů. Naturalizace pak znamená v podstatě přetavení určitých vzorců chování a jednání v důsledek biologie. Bourdieu tento biologický determinismus, tedy to, že něco je ženám i mužům „vrozené“ a od přírody jsou díky tomu rozdílní, zpochybňuje a napadá. Na příkladu kabylské společnosti pak demonstruje, jak dochází k somatizaci kulturních a společenských norem. Genderové normy jsou podle něj následně vpisovány do našich těl⁴. Právě způsob, jak jsou tyto normy propisovány do našich těl, pak podle něj zakládá pocit přirozenosti, vrozenosti. Tento kulturní nános lze však podle Bourdieuho jen velmi obtížně detekovat a odstranit.

⁴ Příkladem může být způsobné sezení na židli. Např. Ladislav Špaček hovoří o tom, že *žena u stolu nesedí proto, aby se najedla, ale aby byla krásná. Najíst se může doma, třeba lžící a v teplákách. Ale u stolu musí zdobit.* Zdroj: https://www.lidovky.cz/domov/zena-nesedi-u-stolu-aby-se-najedla.A101231_100004_ln_noviny_sko

Právě pomocí konceptu symbolického násilí a naturalizace Bourdieu odkrývá, proč ženy mohou podporovat patriarchát, a proč tak mnohé z nich dokonce činí, byť je to v přímém rozporu s jejich zájmy. Ženy totiž, díky převzetí androcentrického prizmatu, nacházejí-li se v podřízeném postavení, tuto opresi nevidí a vnímají ji tedy jako přirozenou (Bourdieu, 2000: 35).

V obecné rovině budu využívat pro svou práci jako druhý zásadní *koncept druhého pohlaví*, se kterým přišla již v roce 1949 ve stejnojmenné knize Simone de Beauvoir (1967). Autorka v knize konceptualizuje, že existenci ženy je možno definovat pouze skrze vyhranění se k odlišnému, k subjektu, kterým je vždy muž jakožto „norma“. Ženy jsou podle ní v patriarchální společnosti vnímány jako „odchylka“, jako ontologicky druhotné a odlišné od této mužské normy. Beauvoir zároveň v knize rozebírá, že ženu neomezuje její osud, ale především výchova a stereotypy, které ji provází po celý její život (Beauvoir, 1967: 382). Ačkoliv je její dílo již letité, v mnoha ohledech zůstává stále aktuální a pro pochopení fungování mužů i žen (sebe i ostatních) v českém kontextu je stále velmi nosné.

Na vnímání muže jako normy, a potažmo ženy jako ne-normy/odchylky, poukazuje také Sandra Bem (1981), která hovoří o třech *optických sklech kultury* (lenses of gender). První sklo tvoří důsledná genderová polarizace ve společnosti, druhé androcentrismus a třetí biologický esencialismus. Těmito třemi skly je možné nahlížet společnost jako dichotomní (genderová polarizace), kdy jsou zvýznamňovány rozdíly mezi ženami a muži a muži jsou současně ženám nadřazeni z pozice „normy“ (androcentrismus). Třetí sklo pak tvoří přesvědčení, že se jedná o biologickou danost, tedy o přirozenost (biologický esencialismus). Koncept symbolického násilí, proces naturalizace a koncept „té druhé“ jsou pro mou práci podstatné především kvůli pochopení, nakolik bylo rozhodnutí komunikačních partnerek z mého výzkumu skutečně svobodné a nakolik bylo učiněno ve stínu symbolického násilí, kdy v rámci patriarchální společnosti (kterou Česká republika nade vší pochybnost je), jsou ženy vedeny k upřednostňování zájmů „druhých“ před svými vlastními.

Zaměřuji se na ženy, které prošly procesem socializace v českém sociálně-kulturním systému a prošly i školními institucemi, které se na utváření jejich osobností podílely přinejmenším stejným dílem, jako jejich vlastní rodinné zázemí. Internalizovaly si, často nevědomky, celou řadu stereotypních genderových vzorců, kterými je česká společnost protkána a kterým se nelze v životě ve společnosti vyhnout. Zároveň si ale, na druhé straně, osvojily celou řadu dovedností, znalostí a zkušeností, které je předurčovaly k rovnému postavení v partnerském vztahu i ve společnosti, a to minimálně do okamžiku, než se staly matkami. Tyto ženy se rozhodly nastoupit své vytoužené profesní dráhy nehledě

na jejich „patričnost“ vzhledem k biologickému pohlaví a připisovanému genderu. V naracích jejich životů se cíleně zaměřuji na bod zvratu, tedy okamžik, kdy se rozhodly pro změnu své profesní dráhy na vzdělávání dětí a zkoumám, jaké konkrétní pohnutky k této změně mé komunikační partnerky vedly.

1.2 Postavení žen na trhu práce

Muži i ženy v průběhu socializace sjednocují svůj androcentrický náhled na svět, který je ovšem pro ženy v konečném součtu velmi nevýhodný, jelikož je situuje do podřadné pozice v rámci jakékoliv sociální struktury, oblast zaměstnání nevyjímaje. V důsledku toho se samy ženy vnímají jako pro společnost méně významné, méně užitečné a často své kvality podceňují. Svůj úsudek mají tendenci bagatelizovat, a naopak úsudek muže považují častěji za správný a hodný obdivu (Renzetti, Curran, 2003). Stejně prizma je samozřejmě možné aplikovat i na muže, pouze opačně.

Podle Beauvoir (1967) je žena tou, jejíž kvality jsou společností posuzovány vždy jako méně hodnotné než kvality muže. Podle Bourdieuho (2002) pak člověk aspiruje jen na to, čeho si myslí, že má šanci dosáhnout. Internalizací těchto dvou aspektů se následně jeví jako zcela „přirozené“, že je k ženám přístupováno i na pracovním trhu odlišně, a to nejen muži, nýbrž i samotnými ženami. Role ženy jakožto matky (ať již konkrétní žena děti má, plánuje, či vůbec neplánuje) je často skrytou překážkou nejen kariérního postupu, ale i rovného finančního ohodnocení žen (Zajíčková a Zajíček 2020, 2021b).

V následující podkapitole se proto zaměřím na překážky na pracovním trhu, které jsou úzce spjaté pouze s ženami, následně i s ženami-matkami, a zda mohly přispět k rozhodnutí žen z mého výzkumu k přestupu do základního školství.

1.2.1 *Specifické překážky pro ženy na trhu práce*

Zakořeněná celospolečenská představa meritokracie uvažuje o ženě jakožto o osobě, která má stejnou startovací pozici jako kterýkoli muž. Jak bylo popsáno výše, společnost ale s ženami a muži nezachází stejně a jejich životní trajektorie se do značné míry liší. Rovnost žen a mužů na pracovním trhu se tak jeví spíše jako iluzorní a utopistická než jako žitá realita. Vlivem kultury dané společnosti a zažitých představ „vhodnosti“ zaměstnání

pro ženy a muže dochází totiž i v této oblasti u mužů a žen ke značným nerovnostem, které jsou však často samotnými aktérkami* y internalizovány a naturalizovány.

1.2.1.1 Segregace na trhu práce

Kulturně zapříčiněné představy o ideálních zaměstnáních pro ženy a pro muže patří mezi hlavní důvody *horizontální genderové segregace* trhu práce. Ta v součtu znamená vysokou míru koncentrace mužů nebo žen v určitém sektoru trhu práce nebo v konkrétních povoláních. Podle Ivy Šmídové (2009) v této souvislosti hovoříme o „feminizovaných“ zaměstnáních, která jsou spojována převážně s ženami a jsou dlouhodobě na nižší mzdové úrovni než zaměstnání spojovaná výhradně s muži. Důsledkem horizontální segregace je pak v podstatě skutečnost, že ryze „femininní“ profese, jako například školství nebo pečovatelství, jsou v konečném součtu takřka vždy podhodnoceny oproti ryze „maskulinním“ profesím, jako je například práce ve stavebnictví nebo strojírenství.

Stereotypy pojící se se ženami jakožto méně kompetentními, méně pracovně nasazenými a méně schopnými zaměstnankyněmi než jsou muži pak vedou k *vertikální genderové segregaci*. Tato segregace odděluje ženy od dosahování řídicích pozic současně s vyššími příjmy (MPSV, 2020). V praxi to znamená disproporčně vyšší zastoupení mužů na vyšších a nejvyšších příčkách zaměstnanecké hierarchie, především pak ve vedoucích pozicích v managementu společností apod. (Valentová, Šmídová, Katrňák, 2007). Kolektiv autorů dále uvádí do souvztažnosti, mimo genderovou vertikální a horizontální segregaci, i *vzdělanostní segregaci*. Všechny typy segregace jsou podle nich vzájemně provázané a podstatné je nejen to, do jakých oborů, ale i na jaké hierarchické posty ženy a muži vstupují. Faktory segregace jsou z pohledu mé práce velmi významné, jelikož základní školství v roce 2021 zaměstnávalo celkem více než 85 % žen. Ačkoliv se tedy jedná bezesporu o feminizované pracovní prostředí, v řídicích pozicích se objevují muži již ve více než 32 % případů (MŠMT, 2022). Školství tak sice otevírá náruč ženám, které potřebují sladovat své zájmy, ale tyto ženy současně přichází na pozice řadových učitelek, nikoliv na posty hierarchicky nadřazené⁵.

⁵ Zdroj: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>

Skleněný strop

V rámci vertikální segregace na trhu práce autoři Drahomíra Zajíčková a Miroslav Zajíček (2020) podle svých zjištění usuzují na existenci *skleněného stropu* na českém trhu práce. Tato neviditelná bariéra (strop), kdy dochází k oddělování žen od nejvyšších pozic v organizacích, je vysvětlitelná pouze kulturně zakořeněnými esencialistickými předpoklady o ženách. Tyto představy opět vychází z tradičního heteronormativního nahlížení partnerství a rodiny, kdy připouští pouze variantu, kde každá žena je matka/ pečovatelka. Jakožto žena je zaměstnankyně podle tohoto prizmatu současně schopná a ochotná pracovat méně než muž, tedy otec a tradiční živitel rodiny. Zajímavé je v tomto kontextu i zjištění Rosemary Crompton (2006), že až dvě třetiny manažerek nežije s dětmi, zatímco až dvě třetiny manažerů s dětmi naopak žije.

Skrze tuto optiku jsou pak nahlíženi všichni jednotlivci, ženy i muži, nehledě na svá životní specifika, jako jsou osobnostní charakteristiky, životní kontext nebo jiné než heterosexuální vztahy. Skleněný strop také může být jedním z vysvětlení, proč je ve školství, byť se jedná o feminizované prostředí, na ředitelských postech proporcčně daleko více mužů.

Skleněný výtah

Crompton (2006) hovoří nejen o existenci skleněného stropu pro ženy, ale analogicky i o *skleněném výtahu* pro muže. Zatímco důkaz existence skleněného stropu tkví v nevysvětlitelném oddělení žen od nejvyšších postů v rámci organizací, skleněný výtah funguje přesně na opačném principu. Vstoupí-li muž do oblasti nebo odvětví, které je úplně nebo aspoň převážně obsazeno ženami, tento neviditelný mechanismus (výtah) ho vynese na nejvyšší příčky v rámci hierarchie společnosti. Od mužů společnost očekává, že se chopí vedoucích pozic zcela „přirozeně“, a považuje jejich (často i jen domnělé) kvality za nadřazené kvalitám jakékoliv ženy (Crompton, 2006: 6). Jako příklad by zde mohl posloužit opět nepoměr ředitelů na základních školách vůči ředitelkám, a to vzhledem k celkovým počtům zaměstnanců a zaměstnankyň základních škol.

1.2.1.2 Gender Pay Gap

Nejhmatalelnějším důkazem existence genderové segregace na trhu práce je rozdílné odměňování práce žen a mužů – Gender Pay Gap (dále jen GPG).

Podle statistik ČSÚ (viz Obr.1) jsou v současnosti české ženy v průměru vzdělanější než muži, a přesto se tato skutečnost neodráží na jejich mzdách. Příčin GPG je celá řada a jedná se o velmi komplexní problematiku (Balcar a kol., 2012).

Jako první oblast GPG je třeba jmenovat již rozebírané *kulturní příčiny* představ o ženách a mužích ve společnosti, kterou tvoří především odlišná socializace dívek a chlapců a z toho plynoucí úvahy o „ženských“ a „mužských“ povoláních. Druhou oblast tvoří *strukturální příčiny* jako skutečná genderová segregace na trhu práce nebo obtížné vymáhání rovného zacházení s muži a se ženami. Třetí oblast představují *institucionální vlivy*, jako jsou politická opatření, která zahrnují mimo jiné i finanční a časový rámec nastavení mateřské nebo rodičovské dovolené, ne/dostupnost zařízení péče o malé děti, podmínky pro možnost sladování rodinného života se zaměstnáním apod. Jako poslední oblast je podle studie Ministerstva práce a sociálních věcí (dále jen MPSV) nutné zmínit i *individuální osobní preference* jednotlivých aktérů*ek, pramenících z jejich konkrétních životních kontextů (MPSV, 2020).

Zatímco některé faktory zapříčiňující GPG se jeví jako téměř „logický“ důsledek výchozího nastavení stavu ve společnosti, existuje i statisticky podložená „prostá“ genderová diskriminace, v jejímž rámci v mnoha případech při stejném vzdělání a kvalifikaci mužů a žen na stejných postech (kdy neexistuje žádný reálný důvod odchylky ve finančním ohodnocení práce) jsou ženy přesto ohodnoceny za svou práci nižším platem. Diana Bílková (2017) uvádí, že tento rozdíl v odměňování žen a mužů vzniká mimo jiné i díky tomu, že muži si, častěji než ženy, přijdou o zvýšení platu sami říci a je jim vyhověno. Oproti tomu ženy mnohdy pracují bez platového navýšení dlouhá léta.

Netransparentnost v odměňování zaměstnaných osob tedy implicitně vede k možnosti segregovaného navyšování mezd. Právě tato forma platové diskriminace je přitom nejsnáze odhalitelná a postihnutelná stran kompetentních úřadů, kterými jsou v Česku Státní úřad inspekce práce a Úřad práce. Nástroje na odhalení diskriminačních praktik existují, jsou funkční, ale v českém prostředí doposud schází veřejný zájem na sledování a odstraňování nerovností na trhu práce.

Platy ve školství, jakožto vypočítávané na základě tabulkových platových tříd⁶, umožňují jen částečnou diverzifikaci mezd, a to prostřednictvím osobního ohodnocení jednotlivých zaměstnankyň*ců. Ve školství je ženám plat zvyšován pravidelně a plošně, a to bez jejich vlastní intervence, která může být mnohým z nich nepříjemná. Kontinuálně navyšované

⁶ Blíže viz MŠMT <https://www.msmt.cz/platy-pedagogickych-pracovniku-v-roce-2021>

platy v tomto feminizovaném prostředí (stejně jako např. i ve zdravotnictví) tak zmírňují celkový GPG. Významný posun ve výši platového ohodnocení je v České republice patrný již více než pět let. Zatímco v roce 2016 byla průměrná mzda učitelstva 29 779 Kč, v roce 2020 atakovala již průměrná výše 45 067 Kč. Celkově za toto období došlo k růstu mezd v základním školství v průměru o více než 50 %, což může učitelství zatraktivnit i ženám, které mají vystudovanou jinou vysokou školu, a řeší znovuzapojení do zaměstnání po mateřské/rodičovské dovolené.

V roce 2014 činil podle statistik vydaných ve *Zprávě za rok 2013 o rovnosti žen a mužů úřadem vlády ČR* rozdíl v průměrné mzdě žen a mužů 21,5 %. Stejný dokument z roku 2019 ukázal rozdíl mezd ve výši 18,8 % v neprospěch žen. Z kontinuálních dat je patrný jen opravdu velmi pozvolně vzrůstající trend srovnávání mezd žen a mužů.

Podle statistických dat Eurostatu⁷ z roku 2022 je aktuální GPG v Česku na úrovni 16,4 %. Tento stav je ale z jistého úhlu pohledu možné považovat podle Pavly Špondrové⁸ i za „výkyv“, jelikož je z velké části zapříčiněn speciálními odměnami, které byly poskytnuty v rámci tzv. „covidově exponovaných“ povolání, tedy primárně ve zdravotnictví a školství. Jedná se o odměny v zaměstnáních, která jsou z drtivé většiny vykonávána ženami, a tyto odměny se již v budoucnu nemusí opakovat.

1.2.2 Specifické překážky pro ženy s dětmi na trhu práce

Do struktur nerovnosti zasahuje v zásadní míře i mateřství. Postavení žen-matek je více intersekcionalně zatíženo a z tohoto důvodu je vhodné další dělení žen, a to na ženy s dětmi a ženy bez dětí. Vývoj rozdílů v odměňování žen a mužů statisticky mapuje v průběhu dvaceti let i Bílková (2017), která uvádí, že neopodstatněnými rozdíly v odměňování za provedenou práci, jsou ohrožené zejména určité skupiny žen. Patří sem především matky samoživitelky, ženy s malými dětmi a speciálně ženy po mateřské dovolené, dále ženy v předdůchodovém věku či ženy patřící k národnostním a etnickým menšinám (2017: 623).

Důsledků, které z tohoto nastavení společnosti plynou, je celá řada a mimo prosté diskriminace žen a GPG je nutné zvažovat i nezaměstnanost matek a tzv. *mateřskou sankci* (viz dále). O *feminizaci chudoby* hovoří v souvislosti s ženami a jejich dětmi také Scott

⁷ <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/SEPDF/cache/6776.pdf>

⁸ Zdroj: Přednáška na FHS UK, Gender a právo. Citováno 22.04.2022.

Sernau (2006), který ekonomickou závislost žen na druhých spojuje s jejich mateřskou rolí především v případě, že na zabezpečení dětí ženy zůstanou samy.

1.2.2.1 „Mateřská sankce“ a nezaměstnanost matek

Specifickým fenoménem, který je spojen výhradně s ženami s dětmi, je tzv. „mateřská sankce“. Mateřská sankce se projevuje v podobě sníženého ohodnocení za vykonanou práci matek oproti ženám bezdětným, a jak dále píše Zajíčková a Zajíček (2020, 2021b), tato mateřská sankce roste s počtem dětí. Zatímco jedno dítě má na výši sankce relativně malý vliv, dvě a více dětí tuto sankci významně zvyšují. Dále je mateřská sankce přímo úměrná době, kterou žena stráví na mateřské/rodičovské dovolené, a také vzdělání matky (Zajíčková, Zajíček, 2020: 574). Autoři uvádí, že *u žen s dětmi je GPG asi o třicet procentních bodů vyšší než u žen bezdětných* (Zajíčková, Zajíček, 2021b: 675). Současně artikulují, že *je pravděpodobné, že GPG bude přetrvávat minimálně do té doby, dokud bude existovat znevýhodnění v důsledku mateřství, tedy mateřská sankce* (Zajíčková, Zajíček, 2020: 570-571). K prosté genderové diskriminaci, která vychází již z pouhého „bytí“ ženou, se přidává ještě diskriminace, která se jeví jako „racionální“, ospravedlnitelná očekávanou sníženou produktivitou, dovedností a zkušeností matek. Ženy bezdětné a pracující na plný úvazek tak mohou pociťovat v tomto ohledu výhody plynoucí z možného kariérního postupu a kontinuální praxe.

Jako protipól mateřské sankce existuje i statisticky doložený „otcovský bonus“. Tento doposud velmi málo prostudovaný fenomén se vyskytuje takřka výlučně v soukromém sektoru a jeho důsledkem je vyšší mzda otců oproti bezdětným mužům. Od roku 2010 se v České republice tento bonus pohybuje mezi 10-15 % (Zajíčková, Zajíček, 2021a).

Na zaměstnanost žen má podle Zajíčkové a Zajíčka (2020) zcela zásadní vliv trojčlenka zahrnující mateřskou/rodičovskou dovolenou, flexibilitu pracovní doby a dostupnost zařízení pro malé děti. Zaměstnanost matek v kontextu předešlého stoupá spolu s dostupností zařízení pečujících o děti a opačně, pokud nejsou zařízení péče o děti ženám k dispozici, ženy se na trh práce vrací pouze v omezenější míře (Self in Zajíčková a Zajíček, 2020). Tento institucionální problém zapříčiňuje, že v tradičně konzervativní společnosti, do které spadá i Česká republika, kde je péče o velmi malé děti vykonávána převážně nejbližší rodinou, je i zaměstnanost matek s malými dětmi relativně nízká. Tento fakt z výše popsaných důvodů sekundárně vylučuje řadu žen z pracovní kontinuity, zapříčiňuje ztrátu pracovních kompetencí a sebevědomí z toho plynoucí a způsobuje mateřskou sankci.

Ukončení nebo přerušování kariéry v původním zaměstnání znamená pro ženy volbu dalšího zaměstnání, které se bude jevit aspoň relativně pracovně adekvátní a v souladu s osobními i rodinnými cíli konkrétní ženy. Touto volbou pak může být právě učitelství na základní škole. Jak píše Bičáková a Kalíšková (2015), jsou v ČR dopady mateřství na zaměstnanost žen jedny z největších v EU. Jako zásadní autorky zmiňují především institucionální kontext, kdy je standardní doba péče o malé děti nastavena na tři nebo čtyři roky. Samotný institut mateřské a následně rodičovské dovolené je poměrně komplikovaný (viz další kapitola).

Po dobu čerpání mateřské dovolené, která trvá do šesti měsíců věku dítěte, je zaměstnavatel povinen garantovat ženě možnost návratu do zaměstnání, a sice na původní pracovní zařazení. Během této doby čerpá žena *peněžitou pomoc v mateřství*. Po mateřské dovolené a současně do věku tří nebo čtyř let pak rodiče (opět z 98 % ženy)⁹ čerpají tzv. rodičovskou dovolenou a od státu pobírají *rodičovský příspěvek*.

Zaměstnavatel je ze zákona povinen ženě držet zaměstnání do věku tří let dítěte. Po uplynutí šestiměsíční mateřské dovolené však již není nucen nabídnout ženě tentýž post, ze kterého odcházela, ale jakýkoliv jiný, který je slučitelný s její pracovní smlouvou. Rozhodne-li se žena pro nastoupení čtyřleté rodičovské dovolené, její nárok na zpětné získání pracovního místa ze zákona zaniká úplně. Nic na tomto faktu nemění ani situace, kdy je pro ženu z institucionálních či strukturálních důvodů nemožné se do zaměstnání vrátit.

Během čerpání mateřské/rodičovské dovolené navíc není do dvou let věku dítěte povolena možnost pro pečující osobu se nechat vystřídat, aniž by přišla o nárok na finanční příspěvky¹⁰. Nastavení čerpání mateřského a rodičovského příspěvku vychází z očekávané společné péče obou rodičů, čímž implicitně vytváří závislost pečujících osob na osobách nepečujících.

Zajíčková a Zajíček (2020: 572) poukazují ve své studii, kdy čerpají ze zahraničních výzkumů, na odlišný náhled zaměstnavatelů na matky oproti bezdětným ženám. Tyto praktiky byly podle výzkumů, na nichž se podíleli i sami zaměstnavatelé, aplikovány již v okamžiku nábory zaměstnankyň, kdy byly ženám-matkám nabízeny nižší mzdy než ženám bezdětným. Současně na náborové pohovory zaměstnavatelé pozvali o polovinu méně matek oproti bezdětným ženám (Correll in Zajíčková a Zajíček, 2020).

⁹ Zdroj: <https://www.mpsv.cz/vybrane-statisticke-udaje>

¹⁰ Maximální doba pro vystřídání pečující osoby je ohraničena do dvou let věku dítěte 92 hodinami měsíčně. Zdroj: <https://www.mpsv.cz/-/rodicovsky-prispevek>

Ačkoli nemají zaměstnavatelé ze zákona nárok k mateřství přihlížet nebo se na něj vůbec ptát, je tuto skutečnost při přijímacím řízení pro ženy velmi obtížné skrýt a v době tříměsíční pracovní zkušební lhůty, během které může být jakákoli osoba bez udání důvodu propuštěna, je to ještě náročnější, ne-li takřka nemožné.

Oproti tomu u žen, které vstupují do základního školství, je kladný vztah k dětem (a to k vlastním i cizím) celospolečensky očekáván a samotné mateřství je bráno spíše jako výhoda oproti ženám bezdětným. U těch se totiž mateřství teprve „očekává“.

Otázka mateřské sankce a jejích dopadů je pro mou práci velmi podstatná, jelikož může v mnoha případech aspoň částečně finančně devalvovat předešlá zaměstnání žen participujících na mém výzkumu. Hodnota práce těchto žen po návratu z mateřské/rodičovské dovolené na trhu z pohledu finančního ohodnocení díky mateřské sankci klesá, zatímco v základním školství tato sankce buďto vůbec neexistuje, nebo je jen ve velmi omezené míře (v závislosti na osobních bonusech).

1.2.2.2 Sladování pracovního a osobního života

Potřeba sladování pracovního a rodinného života je specifikum především žen, které mají děti, případně pečují o blízkou osobu. Ve snaze o sladování práce a rodiny jsou ženy, častěji než muži, ochotné vyměnit vyšší výdělek za možnost flexibilní pracovní doby nebo blízkost domova, případně hledat uplatnění i v zaměstnání, které nekoresponduje s jejich vzděláním nebo zkušenostmi (Zajíčková, Zajíček, 2020).

Dalšími faktory, které umožňují lepší sladování, jsou především podpora rodičů ze strany zaměstnavatelů a státu, dostupná předškolní péče a vzdělávání, umožnění většího zapojení mužů do péče o malé děti a jejich motivování (Úřad vlády, 2014). Všechny tyto faktory jsou v ČR právně ukotveny, možné a teoreticky dostupné všem, nicméně jejich implementace do reality se jeví poněkud problematicky (Úřad vlády, 2021).

Podle Crompton (2006) je požadavek částečných úvazků pro ženy možné vnímat ambivalentně, jelikož se o nich hovoří především ve spojení s matkami, nikoliv s otci. Přebíráním odpovědnosti za snížené platové ohodnocení v důsledku kratší pracovní doby na ženy opět přechází role těch, které jsou finančně závislé, a netvoří si tak vlastní finanční rezervu pro případ, že by došlo k rozchodu/rozvodu/smrti partnera. Současně je zkrácený pracovní úvazek i silně limitující, často přímo vylučující, pro možnost kariérního postupu. Ženy jsou navíc ve společnosti ve značné nevýhodě vzhledem k očekávání pracovního trhu, který v rámci veřejného diskurzu předpokládá, že jsou v první řadě zodpovědné za domácnost

a výchovu dětí, a teprve v dalším kroku se stávají aktérkami na pracovním trhu (Mareš in Šmídová, 2009).

U mužů je naproti tomu požadavek na sladování ve společnosti nejen zarážející, ale také často nepřijatelný. Zatímco u žen – matek existuje stereotypní předpoklad, že nebudou ochotné tvrdě pracovat kvůli tomu, že budou spěchat za dětmi a za rodinou, u mužů existuje právě opačný předpoklad, že budou bez dalšího k dispozici kdykoliv, včetně práce přesčas (Šmídová, 2009).

Také podpora dlouhé rodičovské dovolené v Česku je problematická. V republice schází dostupná institucionální péče o malé děti (viz dále), kterou tak musí na svá bedra přebírat obvykle ženy na úkor své vlastní kariéry, resp. ekonomické nezávislosti. Muži naproti tomu mají možnost v ten samý okamžik budovat svůj sociální kapitál, když se i po pracovní době mohou neformálně potkávat s kolegy. Právě tento aspekt podporuje *homosociabilitu mezi muži*, o které hovoří například i Crompton (2006). Jedná se o možnost budovat kariéru a budoucí finanční zabezpečení formou navazování neformální sociální sítě, která je mužům následně pomocníkem při pracovním postupu, zatímco pro ženy zůstává tato možnost obvykle nedosažitelná (analogicky i k vědecké práci). Ženy ve většině případů po práci v placeném zaměstnání nastupují *druhou směnu* v domácnosti, tentokrát již ovšem finančně neohodnocenou (Sernau, 2006:158).

Zaměstnání učitelky na základní škole zahrnuje z větší míry všechny požadované faktory sladování a ženám je tedy přestupem do tohoto odvětví „umožněno“ (v souladu s jejich sociální lokací a očekáváními, která mají v očích společnosti naplnit) kompletně podřídit svou profesní dráhu zájmům rodiny.

1.2.2.3 Dostupná předškolní péče

S otázkou sladování pracovního a osobního života je provázána i možnost umístění dítěte/dětí ve veřejném, finančně široce dostupném zařízení. Ta se jeví jako zcela zásadní pro návrat žen do zaměstnání v době, kdy je ještě dostatečně kompetentní pro vykonávání své předešlé profese, případně dokud je jí pracovní místo drženo ze zákona zaměstnavatelem. Podle studie MPSV však bylo v roce 2018 v České republice odmítnuto bezmála 33 000 přihlášek do státního předškolního zařízení (MPSV ČR, 2020: 40). O děti, které nebyly přijaty do těchto zařízení, se tak musela postarat jejich rodina.

Nepodařilo-li se umístění dítěte v mateřské škole, dětských skupinách, v jeslích nebo v mikrojeslích, jejichž kapacita není k dispozici zdaleka v dostatečné výši a často nejsou

finančně ani místně dostupné, bylo nezbytné využít služeb rodinného příslušníka* nice, který*á tím pádem přišel*a o svou vlastní možnost výdělků. Osobou, která zůstává v těchto případech s dítětem nejčastěji doma, bývá žena, a to jak z důvodu existujícího GPG, tak i kvůli obtížnějšímu sehnání zaměstnání obecně. Jak bylo uvedeno výše, tak výzkumy prokazují přímou provázanost zaměstnanosti matek a nabídky zařízení pro malé děti, s čímž souzní i Slepíčková a Fučík (2018: 46), kteří hovoří o *spojených nádobách a sebeposilujícím kruhovém vztahu*.

Ze *Zprávy o rodině 2020*¹¹ vyplývá, že ačkoliv jsou představy rodičů o dělbě rolí a péče o děti celkově ve shodě, že by měly být rovnocenné, žitá realita je odlišná. Celodenní péče o dítě v kontextu České republiky je partnery sdílena spíše v teoretické rovině a *matka je po celou dobu, kdy jsou v rodině nezaopatřené děti školou povinné a studující, hlavní pečovatelkou o děti i rodinu* (Zpráva o rodině, 2020: 146).

Veřejná institucionální dostupná péče o velmi malé děti (do 3 let věku) v ČR existuje navíc jen ve velmi omezené míře. Po pádu komunismu v roce 1989 došlo v rámci republiky k hromadnému uzavírání jeslí a nastoupil silný refamilizační trend, kdy byla významně posílena role muže-živitele. Česká republika se v průběhu 90. let 20. století zařadila mezi země s nejnižší dostupností denní institucionální péče o mladší předškolní děti v Evropě (Hašková, 2010: 154). Funkci původních jeslí sice částečně přebraly (na základě zákona z roku 2014¹²) nově vzniklé dětské skupiny, jejichž vznik byl finančně podpořen EU, ale jejich osud je v této době nejistý a novela zákona z roku 2021 podléhá silné kritice stran odborné i laické veřejnosti. Podle výzkumů v českém prostředí ve srovnání s jinými zeměmi navíc přetrvává konzervativní představa, že velmi malé děti „trpí“, pokud jejich matka pracuje (Hašková, 2011).

Je zarážející, že již roku 2010 Hašková (2010: 157) dochází na základě svých zjištění k závěru, který se příliš neliší od zprávy European Institute for Gender Equality (dále EIGE) z roku 2019. Hašková konkrétně uvádí, že se *Česká republika neukazuje být zemí s přátelskou atmosférou pro kombinování pracovního a rodinného života, ale přesně naopak. Je státem, jehož institucionální rámec podporuje genderově tradiční dělbu rolí. Ta neposiluje důraz na kombinování práce a péče v životech rodičů. Akcentuje naopak práci a živitelství v životě muže a péči v životě ženy, která je ve vztahu k pracovní participaci ženy*

¹¹ Zdroj:

<https://www.mpsv.cz/documents/20142/225508/Zpr%C3%A1va%20o%20rodin%C4%9B%202020.pdf/c3bd-c63d-9c95-497d-bded-6a15e9890abd>

¹² Zákon č. 247/2014 Sb., o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině

definována konfliktně a v určitých fázích rodinného cyklu je chápána jako s výdělečnou činností ženy neslučitelná.

Gender Equality Index (ukazatel sladování pracovního a osobního života v zemích EU) podle EIGE ukázal v roce 2019 v ČR spolu se SR nejnižší dostupnost předškolní péče o děti mladší tří let věku¹³. Také infrastruktura zařízení péče o děti a předškolní vzdělávání nad tři roky je pod průměrem EU. Ženy tedy nemají často vůbec možnost vrátit se do původního zaměstnání, čímž jsou ochuzeny nejen o služby a hmotné statky, které by si za vydělané peníze mohly pořídit, ale i o sociální kontakty, rozvoj a udržení pracovních kompetencí atd. Tímto stavem tak zbytečně strádají nejen ženy, ale potažmo celá společnost, která z jejich produktivní práce a vyšší spotřeby nemá ekonomický užitek.

Vysokoškolsky vzdělané ženy, kterým se nepodaří z rozmanitých důvodů navrácení do původní profese, tak hledají na pracovním trhu nové uplatnění a některé z nich se snaží zúročit nově nabyté kompetence získané mateřskou zkušeností.

1.2.2.4 Přerušování kariéry

Jak již bylo řečeno, GPG je mimo jiné v přímém vztahu s mateřstvím žen. Ať se jedná o mateřství budoucí, probíhající nebo nikdy nevzniknuvší, stejně jsou s ním ženy vždy spojovány, a proto jde i o jednu z podstatných příčin GPG. Na druhé straně je však recipročně důvodem, proč zůstávají doposud v drtivé většině s dětmi doma ženy, mimo tradičního přístupu k mateřství a víře, že děti mají být s matkou aspoň do věku tří let, právě i GPG. Po zvážení možných finančních dopadů na rodinnou situaci se obvykle rozhoduje zůstat s dítětem doma právě žena.

Česká republika je pravidelně terčem kritiky Veřejné ochránkyně práv a také Evropského výboru pro sociální práva, který monitoruje plnění Evropské sociální charty, pro nedostatečné zajištění transparentního odměňování žen a mužů (Úřad vlády, 2021).

Podle Bílkové (2017: 643) jsou rozdíly ve výši mezd mužů a žen celkově nejvyšší mezi 35. a 45. rokem života, což koresponduje s věkem, kdy ženy na několik let přerušují kariéru a odcházejí na mateřskou/rodičovskou dovolenou. Zpět do zaměstnání se často vrací s preferencí práce na částečný úvazek ve snaze o sladování rodinných a pracovních cílů. Zatímco ženy kariéru přerušují a pečují o děti, případně volí práci na zkrácený úvazek, muži

¹³ Zdroj: <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/thematic-focus>

v témže věku na kariéře naopak intenzivně pracují a posilují své kompetence i sociální vazby, které jsou velmi podstatné pro kariérní postup (Bílková, 2017). Nůžky mezi příjmy mužů a žen se tak nemilosrdně rozevírají a GPG se najednou může jevit (a z určitého hlediska také je) jako opodstatněný.

Nástup na mateřskou/rodičovskou dovolenou může být jednoznačně vnímán jako zásadní zlom ve finanční samostatnosti ženy, pokud byla do té doby pracovně činnou a pobírala mzdu. Finanční zabezpečení žen na mateřské/rodičovské dovolené je navíc dlouhodobě nastaveno jako nedostatečné a téměř žádná matka se tak v případě výpadku pravidelné mzdy a jejího nahrazení podporou neobejde bez dodatečných příjmů plynoucích od partnera/manžela/jiného donátora. V opačném případě se může potýkat i s chudobou. Podle výzkumu Zuzany Andresky (2018) na tom nemění nic dokonce ani fakt, že jsou partneři sezdáni. Ze statistik dále vyplývá, že i v dlouhodobém horizontu je odchod žen na mateřskou dovolenou spojen s výrazným propadem mezd, který v drtivé většině případů ženy nemají šanci již nikdy dohnat.

Ačkoliv je bezesporu udržení kontaktu s prací (nejen) pro ženy vhodné a užitečné (Čermáková, 2000), přesto v Česku neexistuje povinnost prostrídání rodičů v péči o dítě/děti, aby ženám bylo umožněno zachovat si své pracovní kompetence. V takovémto případě by se rizikovost zaměstnanců i zaměstnankyň mohla alespoň částečně přiblížit, což by implicitně vedlo k lepšímu postavení žen na trhu práce i finanční samostatnosti žen.

1.2.2.4.1 Fenomén dřavého potrubí

S přerušением kariéry je úzce spojen i systémový problém ve vědě a výzkumu, kdy v akademické sféře s přibývajícím věkem vědeckých pracovníků a pracovníc postupně ubývá žen. Tento problém odborné články nazývají fenoménem *dřavého potrubí* (viz např. Linková, 2002). Při kariérní cestě, kterou nastupují ženy v podobném množství jako muži, se ženy začnou časem „někde vytrácet“. Byť se jedná o ženy, které jsou (alespoň na startu kariéry) stejně vzdělané jako muži a jejich startovací dráha se zdá být s mužskou identická, je jejich pozice značně ztížena jejich „ženstvem“ a případně i mateřstvím. Důsledkem odchodu žen z akademické půdy může být i jejich uplatnění na jiném typu škol, například i v základním školství.

1.3 Mateřská/rodičovská dovolená jako ztráta i získání kompetencí

Mateřskou a následně rodičovskou dovolenou je možné z pohledu dopadů na zaměstnání žen nahlížet ze dvou perspektiv. Negativních důsledků pro pracovní dráhy žen, které jejich pauza způsobená mateřskou/rodičovskou dovolenou může znamenat, je celá řada. Díky nedostatečné nabídce zkrácených pracovních úvazků (pro muže i ženy) ve spojení s nedostačujícím počtem dostupných veřejných institucionálních zařízení pro velmi malé a malé děti, jsou vysokoškolsky vzdělané ženy po skončení mateřské/rodičovské dovolené často takřka vyřazeny z konkurenceschopnosti na trhu práce. Na tento stav má vliv nejen nemožnost děti předat do „důvěryhodné“ a současně dostupné péče, ale i ztráta kompetencí a s tím související sebevědomí žen, které je v přímém spojení s dlouhou pracovní odmlkou. Spolu s mainstreamovým diskurzem, podle kterého malé děti do věku tří let mají být víceméně ve výhradní péči matky, jsou ženy díky soustavné reprodukci genderových stereotypů stylizovány do role pečovatelek o děti a domácnost (Renzetti, Curran, 2003). Implicitně se tak stávají ekonomicky nesoběstačné, potažmo závislé na partnerovi /manželovi nebo jiné nepečující osobě.

Na straně druhé je možné mateřství nahlížet i jako na získávání a zdokonalování kompetencí, které je následně možné po mateřské/rodičovské dovolené zúročit v jiných pracovních oblastech. Mateřství s sebou přináší rozvoj mnohých dovedností, které se v průběhu pauzy z placeného zaměstnání kontinuálně zlepšují. V souvislosti s konkrétním životním kontextem a vzdělanostním i rozvojovým potenciálem jednotlivých žen se jedná v mnohých případech o získání a prohlubování praktických znalostí z oborů pediatrie, dětské psychologie, vzdělávání i pečovatelsví. Míra nabytých kompetencí nebo jejich zvýšení se individuálně liší a zároveň je možné ji dát do souvislosti s celkovým prožíváním mateřské zkušenosti. Ve spojení s prožíváním mateřství je vhodné uvažovat o zapojení pojmů *normy „dobré matky“* a konceptu *intenzivního mateřství*.

Zmapování vnímání normy dobré matky a konceptu intenzivního mateřství je pro mou práci podstatné z toho titulu, že budu hledat možnou spojitost se zkoumaným fenoménem přestupu vysokoškolsky, ale nepedagogicky vzdělaných žen, do základního školství. Ženy, na které se ve svém výzkumu zaměřuji, se před rodičovstvím věnovaly různorodým, nezřídka technickým profesím, ve kterých dosahovaly před nástupem na mateřskou dovolenou i značných pracovních úspěchů. Do role pečovatelek, vychovatelek a učitelek vstoupily až následně, s příchodem mateřství. Právě mateřství je důležitým aspektem výzkumu v oblasti vnímání vlastních kompetencí k vyučování v souvislosti s rodičovskou zkušeností.

Rozhodnutí žen z mého výzkumu ohledně změny pracovní dráhy je artikulováno v jasném spojení s mateřstvím.

Zajímá mě, jak se tyto ženy k samotnému praktikování mateřství staví a zda existuje nějaká příčinná vazba mezi jejich prožíváním (intenzivního) mateřství a následným nástupem do základního školství. Právě intenzivní mateřství je často spojováno s praktikováním domácí výuky, která ovšem není v českém kontextu příliš dobře přijímána. Byť se jedná o postupně vzrůstající trend, stále je tento způsob výuky spíše marginalizovaný (Beláňová a kol., 2018). Svou okrajovostí by tak domácí vzdělávání mohlo být ženami teoreticky transformováno do vzdělávání „pod dohledem“ matky-učitelky. Ve výzkumu budu hledat případnou spojitost mezi zkoumaným fenoménem a intenzivním mateřstvím.

1.3.1 *Mateřství, norma dobré matky a další normativní očekávání společnosti*

Fyzické tělo ženy je navzdory všem feministickým snahám vystaveno sociální kontrole a očekáváním vycházejícím z normativů společnosti. Žena je jediná, kdo může rodit potomstvo, proto je na ní společností kladena zodpovědnost za ne/vymírání národa (Hašková, Zamykalová, 2006).

Mít děti je vnímáno jako norma, závazek společnosti, něco, co má každá žena splnit. Hana Hašková a Lenka Zamykalová si ve své studii *Mít děti-co je to za normu? Čí je to norma?* (2006) kladou otázku, co všechno tato norma obsahuje a zohledňuje a koho konkrétně se týká. Součástí normativního veřejného diskurzu tvoří podle autorek povědomí o tom, kdo tvoří rodinu, kolik by taková rodina měla mít dětí, v jakém věkovém rozmezí by se rodička měla pohybovat i jak by taková „normální rodina“ měla fungovat.

Představa této normální rodiny je formována s ohledem na genderová očekávání od obou heterosexuálních partnerů vyplývajících z jejich genderových rolí. Pokud nejsou tato očekávání z nějakého důvodu naplněna, jedná se o odchylku od očekávaného stavu. Především ženy (muži ve značně nižší míře) jsou pak v rámci veřejného diskurzu, který z velké míry formují média, vystaveny nevraživosti společnosti a jsou „hodny“ veřejného odsouzení. Jak dále zmiňuje text Haškové a Zamykalové (2006: 46) *je rodičovství povinně volitelný předmět na cestě za dospělostí* a ti, kteří se dobrovolně rozhodnou pro bezdětnost, jsou v pohledu společnosti mimo jiné viníky budoucí důchodové krize.

Společnost od žen očekává, že budou jednat podle mainstreamových veřejných diskurzů a za každých okolností se budou snažit být nejen matkami, ale především pak „dobrymi matkami“ (Johnston, Swanson, 2006). V konsonanci s konceptem Beauvoir je „dobrou

matku“ možno vymezit pouze dichotomií a analogií k té „druhé“, ke „špatné matce“. Všechny tyto normy „dobré“ i „špatné matky“ jsou kulturně podmíněné a proměnlivé nejen v čase, ale jsou zároveň v přímém napojení na aktuální veřejný diskurz vztahující se k dané oblasti.

Podle Elisabeth Badinter (1998: 15) je žena „lepší“ nebo „horší“ matkou nazývána konkrétně vždy podle toho, do jaké míry společnost zdůrazňuje nebo podceňuje mateřství. Matka je navíc podle Badinter určitým způsobem masochistka, která se chce obětovat, a zároveň ta, která se podle ní obětovat nechce, se může stát nejkrutější masochistkou z pocitu viny (tamtéž: 231).

Jak bylo popsáno výše, tyto veřejné diskurzy jsou proměnlivé v čase, a jak dodává Johnston a Swanson (2006), vnímání normy dobré matky je odvislé také od sociální lokace konkrétní ženy. Rezonování s normativním diskurzem pak pro rodiče, v našem kontextu primárně tedy pečující matky, znamená podle Deirdre D. Johnston a Debra H. Swanson (2006: 510) schvalování a odměňování konkrétního úsilí a chování žen společností.

Mateřství je v české konzervativní společnosti vnímáno jako hlavní poselství a sen o sebenaplnění každé ženy (Zajíčková a Zajíček, 2020). Norma „dobré matky“, která má a může mít mnoho podob, je v úzkém spojení s konceptem intenzivního mateřství, současně se ve značné míře opírá o esencialistické pojetí ženství, a o „nejlepší zájem dítěte“.

Zájmy dítěte pak formuje společenský, medicínský i psychologický diskurz, který je opět proměnlivý v čase a v místě (Johnston, Swanson, 2006). Pojem *intenzivní mateřství* uvedla v život Sharon Hays v roce 1996, kdy jej zformulovala jako velmi komplexní péči o dítě, která je nejen časově a finančně náročná, ale klade i značné nároky na samotnou praktikující matku (viz dále). Marková Volejníčková (2021) normativní rámce a normy dobrého mateřství rozděluje na několik oblastí. První je oblast přirozenosti pečujících dovedností u žen a obecně normy, že každá žena chce být matkou. Druhá zahrnuje normativní očekávání ohledně biologie a věku pro ideální dobu početí prvního dítěte. Třetí se pak zaměřuje na normativní rámec ohledně přístupu těhotných k sobě samým i ke svému plodu. Čtvrtá oblast definuje ideální délku mateřské a rodičovské péče a návrat matky do placeného zaměstnání. Pátá řeší normy ohledně trávení času s dětmi a jejich výchovu a poslední řeší pozici muže coby otce a partnera v rodině.

1.3.2 Intenzivní mateřství

Praktikování intenzivního mateřství se jeví jako způsob, jak dostat normě „dobré matky“. Podle Hays (1996) se ale nejedná o nový koncept, spíše o novou formulaci a artikulaci stavu, který je podle jejích zjištění běžný pro soudobou západní vyspělou společnost a kontinuálně se vyvíjí spolu se společností. Podle Hays intenzivní mateřství zahrnuje nesmírně komplexní soubor aktivit matky, která se stává garantkou vývoje a optimální výživy dítěte, je zodpovědná za rozhodování ohledně těhotenství i porodu, následného ne/očkování, péče a pokračuje i formou zajištění všeobecného rozvoje dítěte a poskytnutí optimálního vzdělání. Podle Dawna Dow a Katherine Mason je možné praktikování intenzivního mateřství nahlížet optikou, kdy se ženina energie z fyzické péče o domácnost přesouvá blíže k emoční péči o dítě (2018: 10).

Hranice praktikování intenzivního mateřství jsou velmi obtížně definovatelné. Jak dále rozvádí Johnston a Swanson (2006), tradiční ideologie mateřství je vylučující a zahrnuje pouze matky, které mají konkrétní charakteristiky pojící se se sociální lokací. Jejich *sociální status je úzce vymezen genderem, rasou, třídou a sexuální orientací* (Johnston, Swanson, 2006: 510).

1.3.2.1 Časová náročnost intenzivního mateřství

Praktikování intenzivního mateřství v sobě propojuje několik zásadních aspektů, z nichž ten nejpodstatnější je společný čas matky strávený s dítětem. Můžeme hovořit až o „posvátnosti dítěte“, jehož přirozenou čistotu a dobrotu je třeba zachovat, a co možná nejdéle ho udržet mimo struktury světa, který se jeví jako násilný a zaměřený na komerci (Beláňová a kol, 2018: 532).

Takřka neomezená časová náročnost dítěte je však pro řadu žen nejen nemožná, ale i neakceptovatelná. Ačkoliv je většina žen do tří let věku dítě v domácnosti, nelze o nich jednoznačně říci, že praktikují intenzivní mateřství. Vzhledem k obtížnosti umístění dětí do tří let věku do dostupného institucionálního zařízení, a především pak kvůli silně zakořeněné společenské normě, která preferuje výchovu malých dětí matkou a zdůrazňuje tak její nezbytnost v životě dítěte, nemá mnoho matek jednoduše na výběr.

Ať už ženy osobně preferují věnovat svému dítěti jakoukoli formu péče, v českém kontextu je význam mateřství akcentován velmi dlouhou (nejčastěji tříletou) mateřskou/rodičovskou

dovolenou, kterou dle dokumentu *Počet příjemců rodičovského příspěvku podle pohlaví* zveřejněném Ministerstvem práce a sociálních věcí čerpá více než 98 % žen¹⁴.

Postoje rodičů, které odrážejí náladu ve společenském diskurzu, se opírají o věkovou hranici tří let, která se jeví jako „vhodná“ pro umístění dětí do zařízení institucionální péče. V České republice navíc rezonují obavy z umístění dětí do jeslí z důvodu jejich špatné reputace vztahující se k období komunismu. Dudová a Hašková (2010) k tomu ve své studii uvádí, že pro formování veřejného diskurzu (který je stále aktuální) měl v České republice v devadesátých letech minulého století hlavní slovo expertní diskurz. Experti*ky, jejichž názory měly v té době největší váhu, se formovali*y především z řad psychologie a pediatrie.

Přestože se jedná v evropském kontextu o nestandardní přístup, ženy, které se rozhodnou na mateřské/rodičovské dovolené zůstat kratší dobu, než je celospolečensky „vhodné“ pro dítě, se potýkají s negativními reakcemi svého okolí (Hašková a kol., 2012). Pro tyto ženy je často podle výzkumů jediným ospravedlněním v očích společnosti, když nemají na výběr, případně když volí alternativu spojenou s umístěním dítěte v rámci rodiny (Hašková, 2011).

Hranice tří let se jeví jako magická. Tato hranice totiž splňuje očekávání morálního i expertního diskurzu. Navíc se časově jedná o ochrannou lhůtu, během které je zaměstnavatel povinen ženě zachovat pracovní místo podle smlouvy¹⁵ (Slepičková, Fučík, 2018). Podle autorů je tak *důsledkem tohoto modelu úzce spjatého s veřejným diskurzem diskriminace všech žen (coby potenciálních matek) na trhu práce a obtíže matek s pracovním uplatněním, což se projevuje mimo jiné i v jejich vyšší nezaměstnanosti, častým přechodem na sekundární trh práce v důsledku mateřství a nižším výdělkem* (tamtéž:45).

V tomto kontextu je také zajímavé zmínit studii Olgy Nešporové (2015), která ve svém výzkumu analyzovala plány vysokoškolsky vzdělaných budoucích matek a porovnávala je s jejich realizací. Z výzkumu vyplynulo, že ačkoli matky, které plánovaly ještě před porodem v rámci mateřské/rodičovské dovolené pracovat a sladit tak pracovní a rodinný život, po jejím nastoupení tyto plány v drtivé většině opouštěly. Žitá realita vysokoškolaček tak v signifikantní většině případů sklouzávala k realizaci tradičních genderových stereotypních rolí, kdy žena byla pasována do role matky a muž do role živitele. Všechny ženy přitom už při plánování pracovního znovuzapojení s jedním dítětem uvažovaly pouze o práci na částečný úvazek. Nešporová (2015:76) zároveň uvádí, že její komunikační partnerky

¹⁴ Zdroj: <https://www.mpsv.cz/vybrane-statisticke-udaje>

¹⁵ Jak bylo popsáno výše – pracovní místo podle smlouvy nemusí být identické s původním místem.

o umístění dětí do zařízení institucionální péče obvykle nejevily zájem nebo tuto variantu přímo explicitně odmítaly.

1.3.2.2 *Finanční náročnost intenzivního mateřství*

Dalším faktorem, který je v souvislosti s intenzivním mateřstvím zmiňován, je aspekt finanční. Mateřství a péče o dítě jsou samy o sobě finančně velmi náročné. Navíc v situaci, kdy matky praktikující intenzivní mateřství vyhledávají další aktivity, kterými by rozvoj svých dětí adekvátně podpořily, může být finanční rozměr mateřství o to zásadnější.

Napříč celým trhem je k dispozici celá řada aktivit pro matky s dětmi, a to včetně velmi malých dětí (například plavání kojenců, společná jóga, zpívání apod.). Další samostatnou kapitolu mohou tvořit nabídky pouze pro matky (například kurzy záchrany dítěte, rozvoje schopností dítěte atd.) nebo pouze pro dítě (v závislosti na věku v podstatě jakákoliv aktivita). Z uvedeného výčtu je zřejmé, že chce-li matka obsáhnout co nejširší záběr "vhodných" nabízených aktivit pro všestranný rozvoj dítěte, musí na to mít především dostatek volných finančních prostředků.

Finanční faktor sám o sobě z praktikování intenzivního mateřství z výše uvedených důvodu vylučuje matky, které tolik volných finančních a časových prostředků pro investici do aktivit dětí nemají, nemohou věnovat, nebo jednoduše nechtějí.

1.3.2.3 *Teoretická příprava a zdokonalování kompetencí*

Uplatňování intenzivního mateřství v neposlední řadě zahrnuje důkladnou teoretickou přípravu a průběžné sebezdokonalování. Jedná se především o načítání odborných knih, příruček o péči o dítě, odborných článků a diskusí. Dalším zdrojem může pak být i přebírání a selektování informací z okolí. Hays uvádí, že *podle studie z roku 1981 si 97 % amerických matek přečetlo aspoň jednu příručku o výchově dětí a téměř tři čtvrtiny z nich hledaly radu ve více než dvou příručkách* (1996: 51).

Spolu s konceptem intenzivního mateřství lze hovořit o efektivní internalizaci pohledu na svět a jeho uspořádání, ze které plyne zcela „logická“ sebe-regulace, ukázněnost a pocit „přirozenosti“ nadřazení zájmů dítěte nad vlastní zájmy matky.

1.3.3 Péče o rodinu, domácnost a osobní volný čas

Zodpovědnost za péči o rodinu i o domácí práce je z esencialistického pohledu předurčena ženám. Právě od nich společnost očekává, že tyto činnosti budou vykonávat z lásky a přirozenosti, bez nároku na finanční ohodnocení a společenskou prestiž (Gerbery, 2010). Vymezení pojmu *domácí práce* je vztaženo k pravidelně, rutinně se opakující činnosti, která je vykonávána členstvem domácnosti za účelem zajištění jejího chodu. Specifikum domácí práce je její bezúplatné vykonávání v rámci rodiny (Chaloupková, 2007). Znakem spojujícím všechny domácí práce je pak fakt, že jsou zviditelňovány jen tehdy, nejsou-li vykonávány (Renzetti, Curran, 2003).

Italská radikální feministka Silvia Federici (2012) se ve svých textech o mzdě za domácí práci dokonce již v 70. letech 20. století dožadovala ukončení dělení žen na ženy pracující a ženy nepracující, označované jako v domácnosti. Federici vycházela z toho, že zatímco na pracující ženy v domácnosti čeká po placené práci *druhá směna*, tedy práce přisouzená společností ženám v podobě péče o domácnost a děti, u žen v domácnosti tím vzniká dojem, že nepracují a že domácí práce vlastně není práce, jelikož není vykonávána za úplatu. I Sernau (2006) hovoří ve shodě s Federici o současném zapojení žen ve společnosti jako o dvojím břemenu. Mimo vykonávání placené práce mimo domov na pracovním trhu ženám stále zůstává zodpovědnost za péči o rodinu a domácnost (Dow, Mason, 2018).

Ačkoliv podle výzkumů ženy stráví až dvakrát více času domácími pracemi než muži, vnímají to jako férové, a to především z důvodu GPG, kdy ženy vydělávají obvykle méně než muži. Ženy se neplacenou domácí prací a péčí o děti a rodinu snaží tento rozdíl „kompenzovat“ a zároveň tento empiricky dokázaný fakt ospravedlňovat (Pilcher, Whelehan, 2017).

V českém kontextu se této problematice dlouhodobě věnuje Jana Klímová Chaloupková. Domácí činnosti jsou podle jejího zjištění silně stereotypně zatíženy a nejedná se tedy jen o výsledek ekonomického kalkulu. V českých domácnostech převažuje spíše tradiční rozdělení rolí, a to nezávisle na svazku, ve kterém partneri žijí. Vysoký podíl na nejrůznějších domácích činnostech zpravidla obstarávají ženy. Jedná se především o péči o prádlo, přípravu jídla a úklid. Naopak činnosti jako nákupy jsou vykonávány oběma partnery nejčastěji rovnoměrně. Drobné opravy potom nejčastěji zabezpečují muži (Klímová Chaloupková, 2018).

Při zvažování zapojení pomocné placené síly do domácnosti je z feministického pohledu problematická především skutečnost, že jejím přijetím chtějí muži de facto „pomoci“ v domácí práci svým partnerkám, ale ne „osobně“. S největší pravděpodobností se v případě pomocné síly bude jednat opět o ženu, čímž se na základě reprodukce jedné ženy bude emancipovat jiná žena (zaměstnavatelka). Skutečnost, že ženy péči o domácnost následně delegují na další osobu, na tomto internalizovaném přístupu k zodpovědnosti za domácí práce v primárním vztahu nic nemění. Beck (1986: 178) dokonce uvádí, že podle něj úspěch muže a jeho výdělečná činnost závisí na reprodukci domácí práce a podpory jeho ženy. Neplacená práce je také podle něj vnímána jako *přirozené věno spojené s manželstvím*. Beck (1986) také přišel se zajímavým zjištěním, že zůstanou-li v domácnosti muži, zažívají v ní stejné pocity izolovanosti, neuznání a ztráty sebedůvěry jako uvádí ženy. Podle Simone de Beauvoir (1967) ženy přebírají zodpovědnost za péči o domácnost a rodinu mimo jiné i proto, aby vyloučily možnost, že si jejich partner vybere místo nich „opravdovou ženu“, která „přirozenou“ dělbu práce a odpovědnosti nebude rozporovat. Tato přirozená dělba práce a s ní i přirozené genderové role jsou podle Becka (1986: 162) lidem připsány „stavovsky“, tedy zda se narodí jako biologická žena, či biologický muž. Tato „přirozenost“ pak ženám předurčuje činnosti spojené s domovem, s rutinou, zatímco mužům jsou vyhrazeny činnosti opačné, spojené s veřejným prostorem, s kreativitou a potřebou konat. Beck (1986: 169) dále tematizuje skutečnost, že tradiční struktury společnosti jsou stále přítomné, a že tradiční role muže živitele a ženy pečovatelky jsou stále aktuální. Ačkoliv se z mnoha úhlů pohledu mohou zdát zjištění Becka a Beauvoir již přežitá, novodobé výzkumy potvrzují, že změny nejsou až tak zásadní, jak bychom si možná přáli, a podle Nešporové (2019) jsou tradiční genderové role soustavně reprodukovány i mezi vysokoškolsky vzdělanými partnery.

1.4 Učitelství jako alternativní kariéra

Všechny výše probírané faktory pojící se se zaměstnáním žen – matek, společně s jejich nově nabytými kompetencemi, mohou evokovat „logičnost“ vstupu těchto žen do základního školství. Dalšími faktory při rozhodování vysokoškolsky nepedagogicky vzdělaných žen pak mohou být společenské vnímání učitelské profese, nedostatek učitelek*ů a také otázka možnosti vstupu do odvětví základního školství. Právě tyto aspekty, které mohou ovlivňovat rozhodování žen, přiblížím v této podkapitole.

1.4.1 *Společenské vnímání učitelské profese*

Prestiž povolání u učitelek*ů na základní škole tak, jak ji vyhodnocuje na základě svých zjištění pravidelně Centrum pro výzkum veřejného mínění při Sociologickém ústavu AV ČR, osciluje mezi 4.-5.místem žebříčku. Toto umístění je víceméně neměnné již od roku 2004 (TZ CVVM SOÚ AV ČR, 2019). Výsledky výzkumu jsou pravidelně prezentovány v generickém maskulinu, tedy pouze v mužském rodě, který má jaksi implicitně zahrnovat i ženy. V případě učitelství na základní škole (ale i v dalších feminizovaných profesích), kdy z celkového počtu učitelstva bylo v roce 2020 dle ČSÚ (2021) na prvním stupni zaměstnáno 94 % a na druhém stupni pak 74 % žen, se generické maskulinum jeví značně nepatřičně. Tento stav je, podobně jako žebříček oblíbenosti profesí, od roku 2005 takřka neměnný (ČSÚ, 2021).

Obrázek 2 : Prestiž povolání v letech 2004-2019

Profese	2004		2007		2011		2013		2016		2019	
	prům.	poř.	prům.	poř.	prům.	poř.	prům.	poř.	prům.	poř.	prům.	poř.
Lékař	89,5	1.	89,8	1.	89,1	1.	91,5	1.	90,1	1.	88,6	1.
Vědec	80,7	2.	81,8	2.	75,4	2.	76,3	2.	77,1	2.	77,3	2.
Zdravotní sestra					73,9	3.	74,8	3.	72,8	3.	77,0	3.
Učitel na vysoké škole	78,5	3.	78,2	3.	72,4	4.	74,6	4.	72,7	4.	72,2	4.
Učitel z základní školy	71,3	4.	70,7	4.	70,3	5.	71,1	5.	70,8	5.	70,1	5.
Soudce	64,8	6.	65,0	7.	61,0	7.	66,3	6.	64,3	6.	67,5	6.
Projektant	64,1	7.	65,5	6.	61,7	6.	62,6	8.	61,4	7.	61,4	7.
Soukromý zemědělec	59,1	10.	59,0	8.	60,3	9.	63,9	7.	58,3	9.	61,1	8.
Policista	47,6	20.	52,1	13.	53,9	11.	55,7	10.	56,3	10.	60,8	9.
Programátor	66,3	5.	65,7	5.	60,8	8.	59,7	9.	59,7	8.	60,3	10.
Voják z povolání	44,8	22.	46,4	21.	48,3	17	49,7	16.	53,4	12.	56,4	11.
Truhlář	50,8	16.	51,4	14.	53,2	12.	55,6	11.	52,1	13.	55,9	12.
Starosta	60,1	8.	57,4	9.	52,6	14.	53,1	13.	54,3	11.	53,9	13.
Majitel malého obchodu	51,2	15.	50,1	16.	51,4	15.	54,8	12.	50,3	15.	52,7	14.
Účetní	53,5	14.	51,3	15.	54,1	10.	52,3	14.	50,5	14.	51,8	15.
Profesionální sportovec	56,1	11.	55,6	10.	51,2	16	47,6	18.	49,3	16.	50,6	16.
Manažer	59,4	9.	55,4	11.	53,0	13	50,2	15.	48,9	17.	50,5	17.
Stavební dělník					48,1	18	49,3	17.	44,0	19.	47,4	18.
Bankovní úředník	50,2	18.	48,7	20.	46,9	19	45,7	19.	42,3	20.	45,5	19.
Ministr	53,8	13.	50,0	17.	38,0	24	37,9	24.	46,7	18.	43,9	20.
Prodavač	42,8	24.	41,5	23.	43,6	21	44,7	20.	40,5	23.	43,5	21.
Novinář	54,4	12.	53,0	12.	46,5	20	43,8	21.	40,9	21.	40,3	22.
Sekretářka	43,7	23.	40,5	24.	41,4	23	40,0	22.	37,3	24.	38,5	23.
Kněz	46,1	21.	43,2	22.	42,8	22	38,0	23.	40,8	22.	36,7	24.
Uklízečka	29,4	26.	29,0	26.	34,0	25	34,2	25.	29,0	26.	34,5	25.
Poslanec	39,9	25.	36,5	25.	27,0	26	25,1	26.	31,2	25.	31,0	26.

Zdroj: CVVM SOÚ AV ČR, Naše společnost

Učitelstvo se pravidelně umísťuje na vrcholu za vedoucími lékaři*kami, vědci*kyněmi, zdravotními sestrami a učitelstvem na vysoké škole (ve výzkumech opět uváděno striktně v generickém maskulinu). Protože prestiž profese lze vnímat jako určitý průsečík sociální struktury společnosti s její hodnotovou strukturou, tak toto zjištění znamená, že naše společnost je v ohledu významu duševní a fyzické práce, významu kvalifikace či určitých oblastí společenská práce stabilizovaná (TZ, CVVM SOÚ AV ČR, 2019:1).

Faktor vysoké prestiže profese společně s feminizovaným prostředím základního školství může být pro ženy přecházející do tohoto oboru z jiné profese zajímavým propojením. V zaměstnání, kde převládají ženy (a analogicky i opačně), lze očekávat sdílení podobné životní zkušenosti žen, které implicitně mohou vytvářet i vyšší míru pochopení. V případě žen se jedná především o péči o děti a domácnost.

1.4.2 Chybějící učitelstvo

Poptávka po učitelkách*ích stále v Česku významně převyšuje nabídku. To dokládá i statistika mapující podíl škol (Obrázek 3), které označily možnost obsazení volného pracovního místa jako velmi problematickou. Jsou zde patrné rozdíly na základě jednotlivých krajů, nicméně tento trend je na základě dat ČSÚ zřejmý napříč celým Českem. Situace v Praze a ve Středočeském kraji je jednoznačně nejhorší.

Obrázek 3 : Situace na trhu práce – podíl škol, které označily možnost sehnat učitele na trhu práce jako významný/kritický problém (nad 7 měsíců)

Situace na trhu práce - podíl škol, které označily možnost sehnat učitele na trhu práce jako významný/kritický problém (nad 7 měsíců)					
Vybrané předměty (oblasti výuky)	Počet poptávajících škol	Podíl poptávajících škol,			
		ČR	PHA	STČ	JHČ
RgŠ	14 981	66,4 %	70,9 %	75,6 %	60,8 %
MŠ – učitel/ka v mateřské škole	2 898	35,0 %	51,5 %	43,5 %	30,2 %
1. st. ZŠ – běžný učitel/ka	2 007	61,5 %	72,3 %	75,1 %	53,5 %
2 .st. ZŠ – matematika	804	83,7 %	89,0 %	92,2 %	68,6 %
2 .st. ZŠ – fyzika	765	90,8 %	92,0 %	96,2 %	79,2 %
2 .st. ZŠ – anglický jazyk	714	77,0 %	77,8 %	83,9 %	59,4 %
1. st. ZŠ – anglický jazyk	520	80,4 %	76,8 %	86,1 %	70,8 %
2 .st. ZŠ – informatika	440	90,1 %	95,3 %	94,1 %	92,0 %
2 .st. ZŠ – český jazyk a literatura	438	65,6 %	80,0 %	82,8 %	50,0 %
2 .st. ZŠ – tělesná výchova	362	68,6 %	76,7 %	85,2 %	80,8 %
2 .st. ZŠ – chemie	347	88,2 %	82,6 %	94,1 %	87,5 %
SŠ – matematika	338	69,2 %	74,6 %	78,0 %	55,0 %
2 .st. ZŠ – německý jazyk	323	80,8 %	91,7 %	92,5 %	50,0 %
SŠ – anglický jazyk	300	52,8 %	45,9 %	64,3 %	x
2 .st. ZŠ – hudební výchova	298	83,9 %	91,3 %	84,3 %	90,9 %
SŠ – Strojírenství a strojírenská výroba (23)	257	91,2 %	91,7 %	97,1 %	95,5 %
2 .st. ZŠ – zeměpis/geografie	243	73,6 %	66,7 %	81,1 %	55,6 %
2 .st. ZŠ – pracovní činnosti	241	83,0 %	88,2 %	83,3 %	64,3 %
2 .st. ZŠ – přírodopis/biologie/ekologie	227	69,6 %	60,9 %	75,0 %	57,1 %
SŠ – fyzika	227	79,2 %	90,4 %	76,9 %	73,3 %
2 .st. ZŠ – výtvarná výchova	225	76,3 %	77,8 %	85,7 %	75,0 %
2 .st. ZŠ – dějepis/historie	219	68,4 %	50,0 %	85,7 %	87,5 %
SŠ – informatika	218	85,7 %	94,9 %	80,8 %	81,3 %
SŠ – Elektrotechnika, telekomunikační a výpočetní technika (26)	200	90,8 %	100,0 %	100,0 %	75,0 %

Zdroj: Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učiteli v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ

Napříč celou evropskou společností v základním a středoškolském vzdělávání dominují ženy. Procentuální rozdíly v jednotlivých zemích sice existují, trend je však v současnosti všude stejný, a sice se stoupajícím stupněm vzdělávání se na školách objevuje i více mužů (ČSÚ, 2021: 44-45). Podle výzkumu Briana Seiera a Catherine Ashcraft (2009) patří mezi důvody, pro které si muži povolání učitele volí řidčeji než ženy, především nedostatečná prestiž zaměstnání vnímaného jako ženská práce (ve spojení s mateřskou rolí a jejich přirozenou vhodností pro toto povolání) a dále pak problematický kariérní postup spojený s nízkým platovým ohodnocením v porovnání s jinými profesemi.

Toto zjištění se zdá být v přímém rozporu se statistikami prestiže zaměstnání CVVM SOÚ AV ČR (2019). Zůstává samozřejmě otázkou, do jaké míry působí na prestiž zaměstnání generické maskulinum, a jak by se v žebříčku umísťovala učitelská profese, pokud by byla označena „učitelka na základní škole“.

1.4.3 Obtížnost vstupu do základního školství

Nedostatečné množství učitelstva na základních školách umožňuje především vysokoškolsky vzdělaným osobám relativně snadný přístup do tohoto odvětví. Kvalifikační předpoklady zákona pro vstup do školství sice stanovují nutnost ukončeného vysokoškolského studia v magisterském oboru a pedagogické vzdělání¹⁶, nicméně ředitelky*é mohou v případě nenalezení kvalifikovaného zájemkyně*ce přijmout i osobu bez patřičných požadavků.

V praxi tak, podle analýzy *Odboru školské statistiky, analýz a informační strategie MŠMT* z roku 2019, tvoří na 1. stupni základních škol učitelky*é bez splnění aspoň některé z podmínek kvalifikačních předpokladů signifikantní počet ze všech pedagožek*ů. Situace se v jednotlivých krajích liší. Nejhorší situace panuje v kraji Karlovarském 18,4 %, ve Středočeském 17,4 % a v Praze 15,6 %. Na 2. stupni základní školy opět dominuje Karlovarský kraj s 19,0 %, Ústecký kraj s 14,2 %, Středočeský kraj s 12,9 % a Praha s 11,4 %.

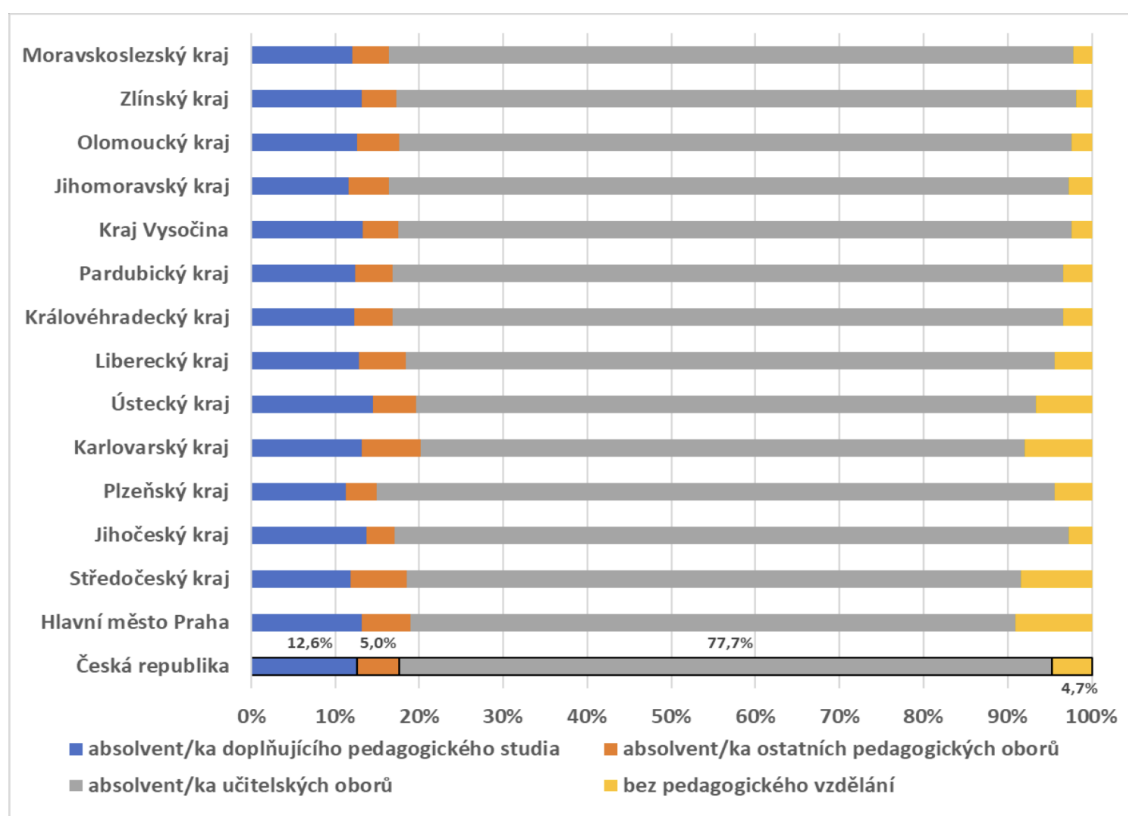
V podílech učitelstva úplně bez pedagogického vzdělání, pak celorepublikově vede statistiku Praha s 9,1 % a Středočeský kraj s 8,4 %.¹⁷ Osoby bez pedagogického vzdělání nejsou absolventkami*y učitelských oborů, doplňujícího pedagogického studia, ani ostatních pedagogických oborů.

¹⁶ Viz zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých předpisů.

Zdroj: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich>

¹⁷ Zdroj: https://www.msmt.cz/file/50371_1_1/

Obrázek 4 : Rozložení pedagogického vzdělání v regionálním školství



Zdroj: Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učitelů v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ

Přístup do základního školství není podle dostupných informací pro nově příchozí nijak zvlášť problematický, obzvláště pokud mají vysokoškolské vzdělání a pedagogické vzdělání si plánují co nejdříve doplnit. Překážky vstupu tak pro osobu, která má ukončené vysokoškolské vzdělání v magisterském oboru a zájem o profesi, v podstatě neexistují nebo jsou velmi malé.

Navíc lze předpokládat, že mnoho základních škol uvítá aspoň částečný pracovní úvazek, protože potřebuje řešit svůj akutní nedostatek učitelů*ů v pedagogickém sboru. Tento stav nahrává nově příchozím pedagožkám*gům, kteří tím mohou získat významně lepší vyjednávací pozici než na volném trhu práce. Podle statistik ČSÚ je celá polovina všech vyučujících-žen na základní škole ve věku 30-49 let. Jedná se tedy o celou jednu polovinu všech učitelů, u kterých se dá zároveň předpokládat, že pro ně otázka sladování pracovního a rodinného života bude podstatná.

1.4.4 Změny pracovních hodnot

Jako poslední, nikoliv však méně podstatný faktor je pro potřeby výzkumu vhodné zvážit změny v žebříčku hodnot žen ve spojení s mateřstvím. Tyto změny mohou mít jak institucionální, strukturální, tak i kulturní původ. Důsledkem odlišné socializace dívek a chlapců je mimo jiné i skutečnost, že ženy podle autorského týmu Janíčko a Šímová (2021) následně přisuzují vyšší váhu rodinným očekáváním před kariérami. Na změnu hodnotového žebříčku jednotlivců a jednotlivkyň má vliv odlišnost vnímání důležitosti pracovního nebo rodinného života nebo poměr úspěchu v zaměstnání spolu s vysokým výdělkem oproti vnitřnímu uspokojení z práce (Janíčko, Šímová, 2021).

Anna Šťastná (2007) dále blíže analyzuje, jak ovlivňuje hodnotové preference žen první a jak druhé dítě. Posun hodnot u žen, které plánují druhé dítě, je podle jejích zjištění zřejmý, jelikož si ženy velmi dobře uvědomují, jaký negativní vliv na profesní život jim tato změna přinese. Mimo pracovního života podle autorky ženy zvažují i očekávanou zhoršenou finanční situaci a omezení vlastní osobní nezávislosti a volného času (Šťastná, 2007: 740).

Janíčko a Šímová (2021) dále zdůrazňují, že ačkoli jsou hodnotové vzorce osob uzavřené již na konci adolescentního věku, jedinci se soustavně vyvíjejí. Na základě tohoto vývoje u nich dochází ke změnám hodnotového žebříčku i v rámci dalšího života. Artikulují ovšem, že těmi, kdo zažívají největší posun hodnot z kariérních očekávání směrem k rodinným, jsou ze sociokulturních důvodů především ženy (Janíčko, Šímová, 2021: 5). Jak ale dále uvádí Šťastná (2007), vzdělání na plánování druhého dítěte přesto vliv nemá.

2. Empirická část

2.1 Metodologie a výzkumné téma

Tématem diplomové práce je fenomén změny profesních drah vysokoškolsky, ale nepedagogicky vzdělaných žen, které se po rodičovské dovolené vrací zpět do pracovního procesu, a nově volí pozice učitelek na základní škole.

Má základní výzkumná otázka zněla:

Jak ženy, které se po ukončení mateřské/dovolené rozhodly změnit profesi, konstruují důvody této změny a z jakých důvodů si zvolily právě učitelství na základní škole?

Výzkum vychází ze zkušeností žen, které se před rodičovstvím věnovaly různým profesím, ve kterých dosahovaly i určitých pracovních úspěchů a plnily si své pracovní sny. Práce zároveň hledá společné a odlišné znaky mezi pohnutkami těchto žen, které vedly ke změně zaměstnání. Právě mateřství je tak důležitým aspektem výzkumu v oblasti vnímání vlastních kompetencí k vyučování komunikačních partnerek/vysokoškolaček v souvislosti s rodičovskou zkušeností.

Ve výzkumu jsem pracovala s dvěma základními okruhy pokládaných otázek. První se vztahoval k pracovní dráze komunikačních partnerek a soustřeďoval se na jimi vnímaný bod zvratu, který rozhodl o nastoupení dráhy učitelky. Druhý okruh zkoumal komunikační partnerky z pohledu žen/matek a genderového rozdělení rolí v jejich domácnostech.

Specifické výzkumné otázky byly:

- *Jakou roli hrály v jejich volbě bariéry v uplatnění na trhu práce a otázka finančního samostatnosti?*
- *Jakou roli hrála v jejich volbě dělba domácích prací a péče o rodinu?*
- *Jakou roli hrál v jejich volbě koncept intenzivního mateřství a norma dobré matky?*
- *Jakou roli sehrává u vysokoškolsky nepedagogicky vzdělaných žen rodičovská zkušenost pro pocit vyšší kompetentnosti pro vyučování dětí?*

Vzhledem k okolnostem, za jakých byla tato práce sepsána, je nutné ještě vymezit pojem *pandemie covid-19*, který byl v rozhovorech často zmiňován. Pandemie viru covid-19, která započala roku 2020 a v roce 2022, kdy byla tato diplomová práce dokončena, ještě neskonzčila, zasáhla v masivní míře celý svět. Ačkoli na samotném počátku pandemie byla nemoc přirovnávána ke klasické chřipce, celkem záhy se ukázalo, že tomu tak není, a svým rozsahem se tak stala bezprecedentní. Statistiky nakažlivosti i smrtnosti začaly po celém světě prudce stoupat a tento stav ochromil všechny oblasti lidského života včetně školství. Učitelstvo a žactvo se najednou dostalo do situace, kdy byly uzavřeny školy a veškerá výuka probíhala pouze online. Uzavření se v domácím, leckdy ne zcela vyhovujícím nebo podporujícím prostředí, znamenalo silný psychický tlak na děti, rodiče i všechny vyučující. Následky této pandemie budou jistě v budoucnu předmětem zkoumání z mnoha perspektiv.

Pandemie samotná však není nosným tématem této diplomové práce, proto se k ní dále blíže vymezovat nebudu, nicméně právě přesun mnoha aktivit do online prostředí v době pandemie zapříčinil, že i já jsem dva rozhovory vedla skrze platformu MS Teams. Tuto variantu bych přitom v dobách „před-covidových“ nepovažovala vzhledem k zaměření práce za uskutečnitelnou. Zároveň v době pandemie i jedna z mých komunikačních partnerek nastoupila do základní školy v souvislosti s přerušáním cestovního ruchu, ve kterém do té doby pracovala.

2.1.1 Metodologická východiska a postupy

Z metodologického hlediska bylo nejprve nutné identifikovat paradigma, ve kterém jsem se v rámci výzkumu plánovala pohybovat, a i jak jsem k samotnému výzkumu přistupovala. Podle autorské dvojice Egon G. Guba a Yvonna S. Lincoln (1994) je paradigma vnímáno jako základní pohled na realitu, který předurčuje výzkumní*íkovi výběr metod. Paradigma je definováno skrze tři základní otázky, a sice otázku ontologickou, epistemologickou a metodologickou. Otázkou ontologickou se zaměřujeme na to, jaká je podle nás povaha reality a co o ní můžeme (respektive nemůžeme) zjistit. Otázkou epistemologickou otevíráme diskusi o tom, jaká je povaha vztahu mezi výzkumní*íkem a předmětem jejího*ho zkoumání. Samotná metodologická otázka pak odhaluje, jakým způsobem výzkumnice*ík přistupuje k samotnému poznání (Guba, Lincoln, 1994:105-108).

Ve své práci jsem se na základě zodpovězení předešlých otázek pohybovala v rovině konstruktivistického paradigmatu, protože z ontologického pohledu vnímám svět, který nás

obklopuje, jako více konstruovaných realit. Ve shodě s Gubou a Lincoln své poznání považují za kulturně a místně ovlivněné, zcela podmíněné mou vlastní sociální pozicionalitou. Konstruktivismus autorů z pohledu epistemologie pracuje s vědomím, že dochází k soustavné interakci mezi výzkumníci*íkem a předmětem jejího*ho zkoumání. Vědění je tedy vytvářeno skrze neustálý proces poznávání (Guba, Lincoln, 1994).

O svých respondentkách záměrně hovořím jako o *komunikačních partnerkách*. Ve všech uskutečněných rozhovorech jsem se snažila striktně dodržovat rovnocennost tazatelky a dotazované. Nejednalo se o jakýkoliv hierarchicky ustavený vztah, nýbrž o přátelsky chápající přístup se vzájemným respektem.

Rozhovory byly vedeny ve velmi příjemné atmosféře, většinou nad šálkem kávy nebo čaje. Některé partnerky jsem navštívila u nich doma, s jinými jsem se setkala v kavárně, některé upřednostnily online formu. Vždy jsem respektovala jejich přání, abych již od prvního okamžiku vyloučila případně napjatou situaci, která by mohla nevhodně narušit náš leckdy intimní rozhovor. Část mých komunikačních partnerek byla z mého blízkého okolí, ostatní jsem získala pomocí metody *sněhové koule* (Hendl, 2005). Všechny ženy byly nesmírně komunikativní a byla radost s nimi můj výzkumný záměr realizovat. Patří jim můj velký dík.

Jako metodu výzkumu jsem si zvolila formu kvalitativních polostrukturovaných hloubkových rozhovorů (Coughlan, 2009), které byly vedeny s ohledem na feministické teorie tak, abych svým komunikačním partnerkám mohla dopřát prostor hovořit především o tom, co budou vnímat jako podstatné (Reinharz, 1992). Podle Caroline Ramazanoglu a Janet Holland (2004) neexistuje univerzální definice toho, co ze sociologického výzkumu dělá feministický, a genderové vztahy je podle nich velmi obtížné separovat od ostatních sociálních vztahů. Jako „feministický“ je výzkum podle nich spíše označen badatelkou*em, než že by vykazoval nějaké konkrétní atributy. V obecné rovině lze za feministický výzkum tedy spíše považovat takový, který je zasazen do feministického rámce, a jehož cílem je zformulovat teorii, která bude užitečná a efektivní při odstraňování genderové nespravedlnosti a podřízenosti ve společnosti. Feministické výzkumy pak dále podle Ramazanoglu a Holland (2004) umožňují vhled do genderové sociální reality, ve které se odehrává interakce výzkumnice*níka a její*ho komunikační partnerky*a coby subjektu, nikoliv jen objektu pozorování výzkumu. Dotazování ženy ženou je také důležitý aspekt při zpracovávání interview, jelikož se jedná o informace často nahlížené z podobné perspektivy „ženy“. Dotazovaná žena je vedena skrze odhalování své žité zkušenosti (Reinharz, 1992).

Gayle Letherby (2003) hovoří o feministickém výzkumu jako o ideálním přístupu k získání informací, protože k jednotlivým účastnicím*níkům přistupuje nehierarchicky. Zároveň přiznává, že badatel*ka vnáší do poznání vždy svou subjektivitu (Letherby, 2003: 5).

Na feministicky vedeném rozhovoru jsem já, jako výzkumnice, ocenila i fakt, že jsem se mohla dotazovat tak dlouho, dokud jsem se nedobrala samého merita věci, a zároveň měla možnost nechat partnerku sdělit mi vše, co sama považovala za podstatné. Podle Hendla (2005: 50) umožňuje navíc kvalitativní forma vedení rozhovoru badatelce*i pružně doplňovat nebo aktualizovat otázky, které klade. V práci jsem proto často využívala povzbuzování „řekněte mi více a co se stalo pak?“ (Coughlan, 2009: 309). Okamžitá interakce s komunikační partnerkou spolu s možnými příležitostmi pro diskusi mi tak pomohla plně objasnit každou myšlenku, která by například v případě jiné formy dotazování nemusela, nebo dokonce nemohla být dostatečně osvětlena.

Přitažlivost přímého dotazování je pro mě (ale ostatně i pro všechny feministky a feministy) ukotvena ve své pestrosti a možnosti zapojení dotazované osoby, což souzní s názorem Shulamit Reinharz (1992).

2.1.2 *Vlastní pozicionalita a příprava výzkumu*

Sandra Harding (1991) upozorňuje na fakt, že člověk nemůže být nikdy zcela objektivní. V rovině ontologické jsem se ve mnou zvoleném konstruktivistickém paradigmatu musela nejprve zaměřit na mou vlastní pozicionalitu, tu detekovat, a zároveň přijmout fakt, že vůbec existuje. Reinharz (1992) uvádí, že je badatel*ka vždy ovlivněn*a svou vlastní pozicí ve světě, tedy svými zkušenostmi, znalostmi, ale také neznalostmi, předsudky a neopodstatněnými předpoklady, se kterými do výzkumu přichází. Povinností každé*ho badatelky*e je artikulovat, jakou pozici již ve svém zkoumání zastává, a poctivě přiznat, které konkrétní vlivy mohou mít na její*ho interpretaci výzkumu vliv. Je potřeba také zohlednit, jaké téma má více či méně zmapované, jaké se jí*ho více či méně dotýká a proč, nebo jaké má s danou skutečností již zkušenosti.

Podle Ramazonglu a Holland (2004) je potřeba se v přípravě výzkumu zaměřit na východiska teoretická, ontologická i epistemologická. Ztotožňuji se s jejich názorem, že každý výzkum je současně neodmyslitelně spojen s kontextem, ve kterém se realizuje, ať se jedná o kontext akademický, náboženský, institucionální nebo státní, a dále je rámován okolnostmi vzniku jeho potřeby a poptávky po něm. Výběrem teorie, kterou jsem pro svůj výzkum vybrala, jsem ovlivnila samotné ustanovení otázek.

V rovině epistemologické vnímám jako možnou výhodu pro rozhovor blízkost, respektive známost dotazované osoby. Tuto blízkost může navozovat pocit sdílených zkušeností z oblasti mateřství, podobná sociální lokace nebo „společná přítelkyně“, díky které se rozhovor uskutečnil.

Vzala jsem si za cíl zpracovat fenomén, který se týká změny profesních drah vysokoškolsky vzdělaných žen, které původně neaspirovaly na pozici učitelek na základní škole. Inspirovaly mě ženy z mého bezprostředního okolí, přítelkyně, které mají podobně staré děti jako já, zároveň je obdobný i jejich sociální status, rodinné zázemí a sdílíme obdobné žebříčky hodnot. Žen, které osobně znám a tykám si s nimi, jsem ve svém okolí v podobné situaci napočítala patnáct. Toto číslo mi přišlo poměrně vysoké. Zároveň se jejich životní trajektorie jevíly a byly prezentovány tak samozřejmě, tak logicky, že jsem jejich příběhy rozhodla zasadit do feministických teorií. Do jejich příběhů jsem promítala i svou vlastní životní dráhu, kdy v období, kdy mé vlastní děti byly velmi malé, jsem sama vedla různé kroužky a podílela se na různých aktivitách spojených s dětmi, a i já jsem (velmi) krátce zvažovala učitelství na základní škole. Sonda do jejich životů a zvrátů v kariéře tak asi částečně odráží i mou vlastní zkušenost a osobně se mě jejich témata dotýkají.

Jak rozvádí Mišovič (2019), cílem badatele*ky je zasazovat získané informace do souvislostí a zároveň prezentovat, že výsledky výzkumu se vyskytují opakovaně, a můžeme tedy hovořit o fenoménu. Jak ale podotýká Hendl (2005:50), mezi *nevýhody kvalitativního výzkumu patří fakt, že získaná znalost nemusí být zobecnitelná na populaci a do jiného prostředí*. Jinými slovy je třeba zohlednit sociální lokaci, konkrétní životní kontext a také místo bydliště mých komunikačních partnerek.

Pro svůj výzkum jsem si připravila osnovu rozhovoru, která zahrnovala i konkrétní otázky. Tyto otázky jsem byla připravena svým komunikačním partnerkám pokládat především v případě, že by na ně nenarazily při svém volném vyprávění samy. Komunikační partnerky jsem jinak ale nechala vyprávět jejich příběh svými vlastními slovy a jen velmi nenásilně vedla linku jejich vyprávění. Chtěla jsem, aby dostaly především možnost mi sdělit to, co samy považovaly za podstatné a zásadní pro ně samotné (Hendl, 2005). Příprava se mi jednoznačně vyplatila a některé z mých komunikačních partnerek tuto přípravu i explicitně ocenily.

Vzhledem k tomu, že jsem se ze své pozice cítila částečně jako „zasvěcenec“ (Mišovič, 2019: 85), snažila jsem se více zaměřit na drobné nuance ve vyprávění mých komunikačních partnerek, které bych v běžném rozhovoru patrně přešla bez většího zájmu. K tomu mi dopomáhaly opakované poslechy a čtení prepisů rozhovorů.

Byla jsem připravená poskytnout pomocnou ruku při naraci příběhu a do jisté míry jsem i zkusila nabídnout občas i vlastní vhledy nebo zkušenosti. K mému milému překvapení jsem zjistila, že tento způsob nebyl ani nutný, ani žádoucí. Mé komunikační partnerky se vždy do rozhovoru položily tak, že bylo patrné, že moje vlastní zkušenosti jsou pro ně spíše rušivé, a utvrzování o tom, zda to má někdo další stejně, vůbec nevyžadovaly. Pro vedené rozhovory byla nepochybně i velká výhoda, že se jednalo o ženy, které jsou zvyklé komunikovat v rámci zaměstnání na různých úrovních, ať už s dětmi, s kolegyněmi*y, nebo s vedením a rodiči.

2.1.3 *Metody sběru dat a jejich zpracování*

Ve chvíli, kdy mi mými přítelkyněmi byla doporučena vhodná žena, která splňovala požadavky mého výzkumu, oslovila jsem ji a seznámila se zamýšleným interview. Po jejím souhlasu jsem si s ní sjednala osobní schůzku. Se dvěma komunikačními partnerkami jsem se potkala na platformě MS Teams, ostatní jsem poznala osobně.

Ženy jsem vyhledávala a oslovovala tak dlouho, dokud nedošlo k saturaci mnou zkoumaných témat. Výzkumný vzorek čítá nakonec sedm partnerek, které plně odpovídají mým vymezeným požadavkům, jedné partnerky, která mi posloužila pro provedení předvýzkum, ve kterém jsem si upřesnila formu a obsah mnou prováděných interview, a jedné partnerky, která ještě reálně učit nezačala, nicméně podniká kroky, aby v případě potřeby mohla okamžitě do základní školy nastoupit. I ženy, které plně neodpovídaly mým původně velmi striktním kritériím, jsem do výsledků výzkumu zahrnula, protože jsem jejich příběhy považovala za zajímavé, a v mnoha aspektech doplňují nebo kopírují zkušenosti mého výzkumného vzorku. Vyšla jsem z doporučení Jána Mišoviče (2019: 42), který uvádí, že *pro každý kvalitativní výzkum se jeví jako ideální takový výběr, který umožňuje bohaté a autentické údaje k vytvoření nových pohledů, a tento vzorek může být postupně zpřesňován*. Celkem jsem tedy měla možnost vyslechnout si příběhy a dotazovat se devíti žen.

Rozhovory, které byly nahrávány, jsem se rozhodla do psané formy převést metodou doslovné transkripce a následně jsem využila program Atlas.ti. Přepsané rozhovory jsem opatřila kódy, které mi pomohly v třídění, přeskupování a propojování dat pro analýzu (Mišovič, 2019). Následně jsem si připravila základní téma příběhu a interpretace získaných dat a udělala si tak konkrétní představu o tom, která data chci prezentovat, v jakých souvislostech, a jak jsou tato data provázána s teorií.

Hlavní kódy jsem hledala pomocí doplňujících otázek *Co je tématem promluvy? O jakém fenoménu to vypovídá? O čem to je? Kdo? O koho jde? V jakých rolích vystupují? Jak? Které vlastnosti jevu jsou zmiňované nebo naopak zamlčované? Kdy? Jak dlouho? Jaký je čas a trvání? Kde? V jakém prostoru je dění lokalizováno? Jak moc? Jak silně? Jaká je intenzita jevu? Proč? Jaké jsou příčiny? Kvůli čemu? S jakým záměrem aktéři jednají? Pomocí čeho? Jaké jsou strategie k dosažení cíle?* (Vlčková, Lojdrová, 2016). Tato analýza mi pak posloužila v provázání s teoretickými koncepty a pro následné vyhodnocení získaných dat pomocí axiálních kategorií příčiny, daného fenoménu a konkrétního kontextu (Strauss, Corbin, 1998).

Díky doslovnému přepisu a mnohokrát vyslechnutým nahrávkám se mi podařilo odhalit mnoho drobných detailů, kterým jsem při samotném rozhovoru například vůbec nepřikládala význam a které se pro mé závěry ukázaly jako podstatné. Přesvědčila jsem se, že kouzlo pochopení sdělované informace tkví právě v tomto drobném detailu.

2.1.4 Výběr komunikačních partnerek

Pro můj výzkum byla zásadní zkušenost konkrétních žen. Pro potřeby analýzy jsem tedy oslovila ženy s vysokoškolským, ale nepedagogickým vzděláním, které po skončení mateřské nebo rodičovské dovolené nastoupily novou profesní dráhu a staly se učitelkami na základní škole. Kritéria pro výběr komunikačních partnerek byla pro potřeby výzkumu vcelku jasně vymezena. Mým vzorkem se staly ženy s vysokoškolským vzděláním nepedagogického zaměření, které na pozici učitelky na základní škole přešly až poté, kdy se staly matkami. Všechny mé komunikační partnerky spadají do rozmezí 40 až 50 let věku ve chvíli konání osobního rozhovoru.

Výběr komunikačních partnerek se zprvu zdál neproblematický, vzhledem k tomu, že jsem jich dostatečné množství pro můj výzkum znala osobně. Nicméně po prvním provedeném rozhovoru, který probíhal s mou dobrou přítelkyní, mi bylo jasné, že pokud budu chtít použít informace citlivějšího charakteru, které mi mé přítelkyně odhalí, na oplátku bych jim nemohla zaručit plnou anonymitu. Tyto ženy se totiž v podstatě všechny navzájem znají a jejich odhalení by tím pádem bylo v jejich životním kontextu velmi snadné. Ze svého místně blízkého okolí jsem se nakonec rozhodla neoslovit žádnou z původně zamýšlených žen. Komunikační partnerky nakonec nejsou z mého bezprostředního okolí, jsou to kamarádky mých kamarádek. Paradoxně jsem si tak situaci, která se jevila z pohledu získání výzkumného vzorku zprvu velmi snadná, zkomplikovala.

2.1.5 Etické aspekty výzkumu

Feministické kvalitativní hloubkové rozhovory zakládají svou platnost na důvěře, kterou si badatel*ka s komunikační partnerkou*em vytvoří. Důvěra, se kterou do rozhovoru komunikační partnerka vstupuje, je podstatná pro rozkrytí citlivých témat, která je obtížné často pro dotazované osoby s někým sdílet.

Etiku výzkumu považuji za zcela zásadní pro následnou důvěryhodnost zjištěných dat. Interakci, která vzniká mezi mnou, jakožto badatelkou, a mou komunikační partnerkou, je třeba nahlížet skrze zásady pro etický výzkum (Ramazanoglu, Holland, 2002). Všechna vedená interview se odehrála v nehierarchicky pojatém vztahu s dodržением všech etických požadavků na výzkum, kterými jsou podle Coughlana (2009: 312) především zaručení anonymity a důvěrnosti dotazované. Ve svém výzkumu jsem se řídila konkrétními pokyny pro jednání při výzkumu tak, jak je identifikuje a artikuluje i Hendl (2005:153), a to jak psaných, tak i nepsaných.

Po představení mého výzkumného záměru jsem komunikační partnerky informovala, že pokud se nebudou chtít o nějakou konkrétní událost se mnou podělit, je jejich výsostné právo takovou otázku odmítnout, v krajním případě i rozhovor ukončit. Žádná z žen tuto možnost nevyužila. Všechny explicitně souhlasily s nahráváním rozhovoru a podepsaly informovaný souhlas. K jejich podpisu jsem připojila i můj vlastní a každá jsme si odnesla svůj originální exemplář. Odlišně jsem postupovala jen ve dvou případech, kdy k setkání došlo pomocí platformy MS Teams. Obě partnerky mi v těchto případech při nahrávání sdělily, že s participací a nahráváním souhlasí. Jedna mi souhlas poslala podepsaný obratem ještě před započítím samotného rozhovoru, druhá pak informovaný souhlas zaslala zpět podepsaný mailem krátce po jeho skončení. Formulář informovaného souhlasu jsem si vytvořila sama přesně pro účel tohoto výzkumu a specifikovala jsem v něm práva komunikačních partnerek. Tentýž obsah jsem partnerkám sdělila i ústně.

Dále jsem komunikačním partnerkám zaručila anonymní využití získaných dat. Vzhledem k tomu, že některé získané informace by mohly být potenciálně využity proti zájmům mých partnerek, rozhodla jsem v některých případech údaje a získaná data uvádět spíše vágně, neadresně. Považuji za správné zachovat citlivé informace, vztahující se především k jejich současné profesi, vztahům na pracovišti i osobním vztahům, nespojitelné s jejich osobou.

2.1.6 Medailonky komunikačních partnerek

Míra otevřenosti byla různá. Některé ženy braly rozhovor spíše věcně a strukturovaně, některé do něj promítaly více své vlastní pocity, sny a (ne)splněné touhy.

Uskutečnila jsem celkem devět rozhovorů, z nichž dva probíhaly online, ostatní byly vedeny v rámci osobního setkání. Všechny komunikační partnerky byly velmi vstřícné a k mé práci přistupovaly s respektem a opravdovou chutí mi pomoci. Celkově jsem online prostředí nevnímala jako nějaký zásadní handicap z pohledu neverbální komunikace, možná jen z pohledu sdílení těch nejvíce citlivých informací. Tento „dojem“ ale není možné ani vyvrátit, ani potvrdit.

Ženy, které se mnou rozmlouvaly online, byly v domácím prostředí, kdy se zaprvé mohl zjevit některý člen rodiny, a zadruhé zde mohla probíhat jakási nedůvěra z jejich strany vůči zvolenému médiu, které je potencionálně zneužitelné, za třetí je možná nějaká nedůvěra k mé vlastní „virtuální“ osobě. Všechny ženy se ujišťovaly, že je rozhovor opravdu anonymní, a to především ve chvíli, kdy se se mnou dělily o nějakou kritiku svého okolí, a tento fakt by se v případě úniku teoreticky mohl obrátit proti nim.

Jana

Jana vystudovala vysokou školu ekonomického směru, kterou dokončovala již s prvním dítětem. Ještě při studiích na škole se zaměřovala na marketing a statistiku, na mateřské dovolené se pak realizovala jako manažerka a koordinátorka vlastního projektu vzdělávání žen, které se chtěly po návratu z mateřské nebo rodičovské dovolené vrátit do zaměstnání. Po skončení projektu se rozhodla přejít do školství, kde stále pracuje. Byť nikdy nepracovala na plný úvazek, vydělávala podle jejích slov „hezké peníze“. Práce s dětmi ji vždy bavila, proto ještě před nástupem do ZŠ vedla šachový kroužek a doučovala český jazyk a matematiku. Z důvodu zkvalitnění výuky se rozhodla pro doplňující pedagogické studium, které si platila sama. Jana je vdaná, žije v menší obci poblíž Prahy, má tři děti a pracuje jako učitelka na částečný úvazek.

Cecilie

Cecilie se po střední škole na vysokou školu nedostala, a proto se rozhodla vyjet jako au pair do Londýna. Po návratu do Čech přesídlila z malé vesnice do Prahy a nastoupila v bankovním sektoru, kde si prošla celou řadou pozic. Nakonec zakotvila v marketingu, který ji pracovníě uspokojoval skoro patnáct let. V rámci zaměstnání si s podporou

zaměstnavatele dodělávala VŠ, která byla podmínkou lepšího finančního ohodnocení. Postupně se vypracovala na významnou manažerskou pozici. S příchodem mateřství si dopřála zhruba roční pauzu, po které opět postupně začala pracovat. Zprvu pracovala na částečný úvazek, v synových třech letech již na plný úvazek. Vysoké pracovní nasazení se jí jen obtížně dařilo kloubit s mateřstvím. Jelikož si chtěla podle svých slov syna „užít, dokud byl ještě malý“, rozhodla se zaměstnání opustit a dopřála si opět několikaměsíční pracovní pauzu. Dlouho to ovšem nevydržela a krátce poté akceptovala nabídku na pracovní pozici, která byla ještě více náročná a zodpovědná, než její předešlé zaměstnání. Touha po lepším sladění práce s rodinným životem spolu s komplikovanou situací ve škole jejího syna ji následně přivedla k profesi učitelky na základní škole. Cecilie čerstvě absolvovala doplňující pedagogické studium, je vdaná, žije v malé obci poblíž Prahy a má jednoho syna a na 1. stupni základní školy pracuje na plný úvazek.

Simona

Simona byla mou komunikační partnerkou pro předvýzkum, a to díky své životní trajektorii, která ji provázela školstvím téměř po celý její profesní život. Pro zařazení jejího příběhu do analýzy jsem se rozhodla z důvodu, že Simona nabízí perspektivu vzhledu do srovnání učitelství na základní a na střední škole. Vzhledem k tomu, že působila na obou typech škol (a ještě před tím dokonce i na škole speciální) a její matka v mateřské škole, má jako jediná z komunikačních partnerek možnost osobního srovnání škol. Simona je vystudovaná pedagožka, která přešla kvůli mateřství ze střední školy na školu základní, a to v podstatě z obdobných důvodů, které uváděly i mé ostatní komunikační partnerky. Také jako jediná v mém výzkumu nepochází ani z Prahy, ani z přilehlého okolí. Simona pracuje jako učitelka na 1. stupni ZŠ, je vdaná, žije v malé obci poblíž německých hranic a má dvě děti.

Silva

Silva pochází z menšího města, kde vystudovala gymnázium, a posléze přešla na vysokou školu ekonomického zaměření. Po vysoké škole nastoupila do oddělení lidských zdrojů velké mezinárodní firmy, kde si získala slušné postavení, a zároveň vydělávala i podle jejích slov „hodně peněz“. Právě zde potkala svého budoucího muže a vzhledem „k jejímu věku“ si spolu poměrně rychle pořídili děti. Po skončení mateřské/rodičovské dovolené zůstala Silva v domácnosti, a teprve když první syn nastoupil do školy, začala uvažovat o vstupu do školství. Tam také posléze i nastoupila. Velmi rychle se z její původně asistentské pozice stala pozice učitelky. Během střední školy jezdila na tábory jako praktikantka a během

mateřské/rodičovské dovolené vedla kroužek pro děti. Silva pracuje jako třídní učitelka na 1. stupni základní školy, je vdaná, žije na okraji Prahy a má dvě děti.

Dana

Dana vystudovala gymnázium a původně plánovala jít na medicínu. Nakonec se však rozhodla pro obor „diplomovaného zdravotnického záchranáře“, kdy však po jeho vystudování nenašla uplatnění v oboru. Práci hledala v různých nesouvisejících oborech, než se rozhodla zakotvit v cestovní kanceláři zaměřené na teambuildingové aktivity a práci s dětskými kolektivy. V rámci osobní potřeby zkvalitnění svých pracovních kompetencí spojených s aktivitami pro děti se rozhodla doplnit si vzdělání a začala studovat psychologii v magisterském studijním programu. Během studií se jí práce psycholožky zalíbila a plánovala pracovat jako dětská krizová psychoterapeutka, což se ukázalo jako nereálné. Své uplatnění našla sice nakonec ve vystudovaném oboru, ale neplánovaně ve školství, kde prozatím zůstává. Dana je rozvedená, žije v menší obci poblíž Prahy, má dvě děti a pracuje jako školní psycholožka. Její úvazek zahrnuje částečně i přímou výuku žactva.

Jiřina

Jiřina si po studiu na gymnáziu podala přihlášku mimo jiné i na pedagogickou fakultu. Tuto volbu jí však obratem rodina rozmluvila. Jiřina tedy nastoupila na fakultu v oboru STEM, kde absolvovala i pedagogické minimum. Po ukončení studií nastoupila dráhu vědecké pracovnice ve svém oboru a zároveň spolupracovala i s dalšími komerčními firmami, kde se zaměřovala na práci se specializovanými informačními technologiemi. S prvním mateřstvím se ještě snažila zůstat v kontaktu s původní profesí, s příchodem druhého dítěte se však již k této práci reálně nevrátila, protože už to podle jejích slov „nešlo“. Po různých životních peripetiích dostala ve správný čas nabídku na práci v blízké základní škole, kterou akceptovala. Jiřina je vdaná, má dvě děti a pracuje jako učitelka na 2. stupni základní školy na plný úvazek.

Hana

Hana po studiu na gymnáziu chtěla pokračovat na pedagogické fakultě, kam se dostala. Její působení zde ale bylo velmi krátké, jelikož jí nevyhovovala ani forma výuky, ani kolektiv a studium přerušila. Odešla za zkušenostmi do zahraničí jako au pair a po návratu pokračovala ve studiu vysoké školy humanitního zaměření. Po ukončení bakalářského programu krátce pracovala v call centru a poté nastoupila na mateřskou,

posléze i rodičovskou dovolenou, při které rozjela své podnikání v cestovním ruchu, ve kterém působí doposud. S příchodem pandemie covid 19 a nástupem zdravotních komplikací začala vážně uvažovat o přechodu do školství, které bylo ovšem podmíněno získáním magisterského titulu. Ještě během pandemie tedy nastoupila na magisterské studium s cílem v budoucnu učit. Aktuálně své působení na základní škole ještě zvažuje, především kvůli výrazně vyšším výdělům, které má v cestovním ruchu. Hana žije v centru Prahy, má tři děti a školní systém pro ni tvoří „zadní vrátka,“ kdyby se situace v cestovním ruchu nevyvíjela příznivě. V budoucnu plánuje učit na 2. stupni základní školy.

Helena

I Helena vystudovala vysokou školu ekonomického zaměření. Již během studií se zajímala o cestování a v zahraničí si také našla svého budoucího manžela. Po dokončení vysoké školy odjela do zahraničí, kde jako řešení své problematické pracovní situace začala studovat doktorandské studium na prestižní vysoké škole. Těsně před dokončením doktorského studia však otěhotněla a krátce nato se přestěhovala s manželem za prací do jiného státu. K nedokončenému studiu se již nikdy nevrátila. Po návratu zpět do České republiky se věnovala rozmanitým profesím, jako například překladatelství, cestovnímu ruchu, práci u filmu nebo designu. První seriózní příležitost učit na základní škole se jí naskytla až s příchodem covidové pandemie, kdy začala učit na částečný úvazek angličtinu na 2. stupni základní školy. V učitelství na základní škole však Helena svou budoucnost nespatřuje a po jednom odučeném roce a odeznění pandemie covid 19 tuto práci opět opustila, aby se mohla vrátit ke svým původním aktivitám. V budoucnu by se sice ráda věnovala výuce, ale ideálně na univerzitě třetího věku nebo formou vzdělávacích kurzů pro dospělé. Helena žije se svým manželem a třemi dětmi v širším centru Prahy.

Adéla

Také Adéla se po vystudování gymnázia rozhodla pro studium vysoké školy ekonomického zaměření a po studiích se rozhodla nastoupit rovnou do zaměstnání, kde pracovala jako obchodní zástupkyně, a to až do doby, než otěhotněla. Po pětileté pauze, kdy byla Adéla na mateřské dovolené se dvěma dětmi, začala hledat zaměstnání, které by bylo slučitelné s rodinným životem, což se jí nedařilo. Jako východisko z její situace se naskytla možnost přechodu na základní školu, kde zprvu učila jen angličtinu na částečný úvazek, později i němčinu a již na plný úvazek. Během svého působení na základní škole si Adéla doplnila formální doplňující pedagogické studium, a dokonce uvažovala i o kandidatuře na pozici

ředitelky základní školy, na které doposud působí. Adéla žije v menší obci poblíž Prahy, vyučuje na 2. stupni ZŠ a má dvě děti.

2.2 Analýza

Mým cílem je zjistit v rámci analýzy mapovaného fenoménu, nakolik se změna v hodnotovém žebříčku žen odehrála náhle a nakolik byla důkladně zvažována. Dále mě zajímá, o jakých dalších možnostech v rámci svého profesního směřování ženy z mého výzkumu reálně přemýšlely nebo jaké alternativy vůbec měly k dispozici.

V první části analýzy se nejprve budu zabývat konkrétními faktory, které mé komunikační partnerky zmiňovaly nejčastěji jako podstatné pro zvažování nástupu na pozici učitelky na základní škole. V druhé části se zaměřuji na vnímání mateřské zkušenosti a kompetencí získaných v průběhu mateřství/rodičovství v souvislosti s péčí o vlastní děti a jejich přenositelnosti do základního školství. V poslední části pak analyzuji bod zvratu v jejich rozhodování. Bodem zvratu přitom nazývám konkrétní kombinaci sledovaných faktorů, z nichž se snažím detekovat ten nejzásadnější důvod pro změnu profese.

2.2.1 Faktory ovlivňující nástup žen do základní školy a profesní změnu

Z rozhovorů, které jsem s mými komunikačními partnerkami absolvovala, vzešlo celkem šest oblastí, které měly nejzásadnější vliv pro přestup žen po mateřské/rodičovské dovolené do základního školství. Vzhledem k tomu, že jsem rozhovor prováděla s celkem devíti komunikačními partnerkami, dostala jsem i devět různých unikátních kombinací faktorů, z nichž každý měl pro konkrétní ženu jinou váhu.

Mezi nejčastěji zvažované faktory, které zapříčinily bod zlomu a přechod do základního školství žen, se zařadilo především sladění pracovního a rodinného života, blízkost zaměstnání, problematique uplatnění na pracovním trhu spolu s fenoménem „dřavého potrubí“, možnost seberealizace a stabilita pracovního místa a jeho finanční ohodnocení.

Povětšinou byly jednotlivé faktory vzájemně provázané, a tudíž je jejich členění poměrně obtížné. Z důvodu přehlednosti ale považuji za podstatné je artikulovat zvlášť.

2.2.1.1 Faktor slad'ování rodinného a pracovního života

Nejčastěji zmiňovaným, a zároveň nejpodstatnějším faktorem, se ukázal být pro ženy faktor slad'ování. Možnost slad'ování rodinného a pracovního života uvedly jako nejzásadnější všechny ženy bez rozdílu, a to na prvním místě. Jak uvádí autoři Zajíčková a Zajíček (2020), ženy jsou často ochotné kvůli potřebě slad'ování práce a rodiny pracovat i v takových zaměstnáních, která by dříve nezvažovaly. Takováto zaměstnání mohou být mimo jejich oblast vzdělání nebo předchozích zkušeností a nemusí na ně mít nutně ani kvalifikaci. Zároveň preferují zaměstnání, která je možné vykonávat i na směny nebo na částečný úvazek.

Přišlo mi to dobrý, no, s těmi malými dětmi. Dřív jsem o tom neuvažovala, že bych učila, protože rodiče jsou vlastně oba učitelé, a prostě jsem si říkala, že mi to přišlo docela rozumný a docela mě to lákalo tím, jak jsem měla už na ty svoje děti a zkušenost nějakou sama s dětmi. A zároveň mi to přišlo fajn množství času, který to umožňuje. Volný prázdniny a tak. Takže mi to přišlo fajn, jak skloubit rodinu s tou prací. (Jana)

Učitelství umožňuje práci na částečný úvazek, zároveň zde pro mé komunikační partnerky prakticky neexistovala překážka vstupu do tohoto odvětví. Všechny zmínily výhodnost prázdnin, které se s učitelskou profesí pojí a které zároveň pokrývají a kopírují prázdniny dětí.

No, já jsem vlastně potřebovala něco, co by bylo skloubitelné s tou mojí rolí matky. Já jsem měla dvě děti, o které jsem se potřebovala stoprocentně postarat. (...) Takže já jsem si mohla dovolit pracovat vlastně jenom v té době, kdy byly děti ve škole nebo ve školce, a to se prostě nabízí taková pracovní doba. Společně samozřejmě s prázdninami, které jsou nezanedbatelné, a je to velká pomoc. Tak to je jediná, v podstatě jediná šance, jak to všechno skloubit. (Silva)

Ženám tak toto zaměstnání řeší problémy s hlídáním jejich vlastních dětí v době, kdy jsou samy v placeném zaměstnání. Učitelství na základní škole může splňovat současně všechny požadavky žen a matky „mohou“ dále praktikovat intenzivní mateřství, jelikož jsou nepřetržitě „k dispozici“.

2.2.1.2 Faktor blízkosti zaměstnání

Základní škola je téměř v každé vesnici nebo aspoň v její bezprostřední blízkosti. Podle autorů Zajíčkové a Zajíčka (2020) ženy, častěji než muži, volí zaměstnání, která jsou v blízkosti jejich domova. I mé komunikační partnerky ve shodě s autory artikulovaly potřebu blízkosti zaměstnání, a to opět především z důvodu lepšího sladování práce a rodiny, které bylo primárně považováno u všech žen za „jejich“ odpovědnost. Vysokoškolsky vzdělané ženy z vesnice mají obvykle menší možnost uplatnění svých schopností, dovedností a vzdělání v místě bydliště než ženy z velkého města, kde je příležitostí více. Ženy se tedy opět v souladu s konceptem symbolického násilí přizpůsobují a volí zaměstnání, která jsou v souladu v první řadě s očekáváním ostatních členů rodiny, nikoliv přímo s jejich.

Protože bydlíme kousek za Prahou, tak to znamená, že máma je taxikář. Nebo někdo jiný musí být taxikář. Nemám v místě bydliště všechny kroužky, ale školu jo. (Cecilie)

Explicitně o důležitosti času stráveným dojížděním do zaměstnání hovořily všechny ženy z mého výzkumného vzorku, vyjma dvou žen, které bydlí přímo v centru hlavního města.

Začala jsem se poohlížet (po rozvodu) po něčem jiném, z toho důvodu, že jsem už na tom byla sama, jednak, a kvůli vlastně tomu dojíždění do té práce. Bylo prostě pro mě dlouhé, jezdit až na druhý konec Prahy, takže jsem chtěla něco, co bude blíž. Co nebude tak časově náročné, abych prostě stíhala vozit a vyzvedávat ze školky. (Dana)

Oblast, kde ženy bydlí, se jeví být jako jeden ze stěžejních důvodů, proč volí nástup do základního školství.

2.2.1.3 Faktor problematického uplatnění se na pracovním

Naprostá většina žen participujících na mém výzkumu (sedm z devíti) bydlí v menším městě/vesnici, tedy v lokalitě s omezeným přístupem k lépe placeným, zajímavým zaměstnáním, vhodným pro vysokoškolsky vzdělané ženy, které za sebou mají i pracovní praxi. Zároveň všechny ženy před nástupem na mateřskou/rodičovskou dovolenou pracovní působily ve velkém městě.

Přechod na základní školu u některých komunikačních partnerek znamenal hořké vzpomínky na pocit zmaru, kdy se jim po mateřské nepodařilo uplatnit v oboru, který vystudovaly a pro který získaly i patřičné zkušenosti.

Vlastně ti celou dobu doma natloukali do hlavy, že se musíš učit, abys něco dokázala, být poslušná, tohle a tamto dělat a nikdo ti už neříká, že pak budeš devět let doma. To mi nikdo neřekl. (Jiřina)

Adéla, Dana i Jiřina se po rodičovské dovolené ocitly v situaci, kdy se jim nedařilo najít takovou práci, která by odpovídala jejich původním vizím a očekáváním. Právě v tomto okamžiku se všechny tři rozhodly nastoupit na základní školu, která se zdála jako racionální volba, rozumné východisko z nastalé situace. Podle Haškové (2011: 41) však takovéto volby nelze chápat jako svobodné bez ohledu na kulturně sociální kontext, v němž vznikají.

No a už vlastně během toho druhého dítěte jsem se tak začala poohlížet, co bych tak mohla dělat. Zkoušela jsem různé inzeráty na částečný úvazek a podobně. Chtěla jsem se prostě vrátit, protože ta moje práce obchodní zástupkyně byla jako velmi dobře ohodnocená. Měla jsem v tom nějakou praxi a myslela jsem si, že by to prostě šlo nějak skloubit s těmi dětmi. To se ale bohužel nepodařilo. (Adéla)

Ani Dana o základní škole jako o možném zaměstnavateli dříve neuvažovala, a jakožto vystudovaná psycholožka se snažila především najít práci v oboru, původně ale mimo školství. Do firemního prostředí už se podle svých slov vrátit z časových důvodů nemohla, takže začala pracovat pro organizaci, která řešila primární prevenci rizikového chování přímo v základních školách. Také Dana si uvědomuje, že situace na trhu pro ni nebyla zrovna příznivá.

Určitě nebylo moc možností, ale protože jsem věděla, že v tom mám praxi, že to umím dobře, a zároveň mně lákalo mít na starosti jakoby tu svoji školu, tak jsem do toho šla. (Dana)

Vzhledem k tomu, že dvě z mých komunikačních partnerek byly původní profesí vědkyně, považuji za podstatné blíže se věnovat fenoménu dřavého potrubí. Kolektiv autorek Linková a spol (2013) se ve svém výzkumu zaměřují na genderové aspekty akademických pracovních drah a vědních politik v ČR. Genderové nerovnosti zkoumají feministky a

badatelé již od 70. let 20. st. a situace se podle autorek od těchto časů příliš nezměnila. Autorky čerpají z výzkumů, podle kterých jsou v rámci vědecké profese společností soustavně uplatňovány genderové stereotypy spojené s biologickým esencialismem. Hovoří o vědě v západní společnosti jako o „maskulinní“ disciplíně, která je svou podstatou androcentrická a spojovaná s objektivitou a racionalitou. Genderové stereotypy jsou pak podle nich nejen deskriptivní, ale i preskriptivní, a ve vědě slouží jako opora prizmatu esencialismu.

Ženy se navíc oproti mužům potýkají s jejich neustálým spojováním s rolí matky, a to ať již jimi jsou, plánují či neplánují být. Jejich přerušení kariéry v důsledku mateřství na dobu nezbytné péče o dítě je vnímáno jako dobrovolné, bez ohledu na strukturální, institucionální nebo kulturní překážky, jimž musí ženy čelit. Mateřství je při současném nastavení akademických drah ženám značnou komplikací při kontinuálnosti kariérního postupu, který zahrnuje soustavnou publikační činnost, potřebu vytváření sociálních akademických sítí a často i nutnost vycestovat na zahraniční stáž (Linková a kol., 2013).

Helena, vědecká pracovnice v oboru SSH, se kvůli svému věku a neuspokojivému zdravotnímu stavu rozhodla „neotálet s dětmi“ a dráhu vědkyně také raději předčasně ukončit. Norma „mít děti“ a „mít je v určitém věku“ spolu s tlakem okolí dohnala i Helenu ve shodě s výzkumem Haškové a Zamykalové (2006) k přerušení vědecké práce na univerzitě a zaměření se plně na rodinný život.

Už mně bylo přes 30 a já jsem jako chtěla děti. A najednou kamarádky okolo mě je všechny už jako měly nebo měly problém. (...) Tak jsem si říkala, tak já tady budu do 35 let dělat doktorát, a pak zjistím, že už taky nic. Takže jsem trochu zpanikařila a říkala jsem si, tak teď jde všechno stranou. (Helena)

Vědkyně čelí nelehkému úkolu skloubit náročnou roli matky s náročnou vědeckou prací. Ženy, které se rozhodnou z jakýchkoliv důvodů zůstat s dětmi na mateřské/rodičovské dovolené doma, a které se ocitnou na delší dobu mimo svůj obor, jen zřídka kdy mají šanci udržet krok s inovacemi v oblasti jejich profese. Vědecká práce je totiž podle Linkové a kol. (2013) vzhledem ke svému maskulinnímu nastavení jen velmi obtížně slučitelná s rodinným životem. Pro ženy-vědkyně ve vědecky i fyzicky „plodném“ věku často tak akademická dráha často nepřipadá v úvahu.

Takže jsem skončila ten program, dodělala jsem všechno, odučila jsem všechno, všechny povinné kurzy, ale nedodělala jsem disertační práci. Nemám to dodělané, mám takzvané ABD. To znamená, že jsou to ti doktorandi, kteří tam ty čtyři roky odkroutili, ale ta disertace nedošla do toho zdárného konce. Skončili nebo měli děti nebo tak. (Helena)

Helena zmiňuje neoficiální termín ABD (All But Dissertation)¹⁸, který odpovídá její situaci. Univerzity (ani ty zahraniční) s tímto stupněm vzdělání oficiálně nepracují, nicméně fakt, že samotný název existuje, poukazuje na systémový problém, který je u doktorandského studia bohužel relativně běžný, a lze se s ním setkat i v Česku.

Podle Cidlinské (2018) navíc pociťují vědkyně ze STEM oborů konflikt identity mezi normativním očekáváním role „řádné vědkyně“ a „řádné matky“ a tento spor vidí v podstatě jako neřešitelný. Vědkyně z oborů SSH podle ní přímo mateřství neshledávají jako ohrožující aspekt jejich kariéry, ale spíše se obávají nedostatku stálých pozic v oboru, stejně jako nejistoty finančního ohodnocení. Granty, z nichž jsou vědkyně v oborech SSH často placeny, se totiž obvykle vztahují jen na konkrétní, časově omezené projekty. Často se tudíž podle výzkumu Cidlinské (2018) cítí jen jako „dočasné vědkyně“.

Po mateřské/rodičovské dovolené se ženy – vědkyně jen obtížně a pomalu zpět zapracovávají (je-li to vůbec možné) nebo volí méně atraktivní či méně náročná pracovní místa, kde existuje možnost sladování rodinného a pracovního života (Linková a kol., 2013). Studie Bičákové a Kalíškové (2015) dokazuje, že mateřství pro velkou část žen (nejen vědkyň) v České republice představuje zásadní přerušování profesního vývoje a vede pravděpodobně také i k častější změně zaměstnání. K této změně podle jejich zjištění dochází především díky nezvyšování pracovního kapitálu žen během mateřské/rodičovské dovolené, který je potřebný k vykonávání jejich zaměstnání, a tím implicitně vede i ke snížení sebevědomí žen. Dalším významným faktorem pak může být podle autorek i technologický vývoj, který často mění obsah jejich náplně práce. To potvrzuje i výpověď Jiřiny, dřívější vědecké pracovnice v oboru STEM. Po ukončení mateřské/rodičovské dovolené, která v jejím případě znamenala devět let v domácnosti, kdy neměla možnost se do práce zapojit, tak byla její možnost vrátit se na původní pozici již spíše teoretická.

Tak jsem hledala (práci) i dávala nějaký inzeráty, a chtěla jsem nejlépe pracovat z domova. To vůbec nevyšlo. Pak jsem v nějaké firmě byla a nechali si mě na zkoušku. Ale

¹⁸ ABD je termín/zkratka běžně používaná v zahraničí pro studentstvo doktorského programu, které studia nedokončí pouze z důvodu neodevzdání disertační práce.

já prostě po devíti letech na mateřské, když mě tam posadili k počítači, tak prostě už jako jsem to neuměla. Těch devět let je strašně moc a během mateřské člověk ty novinky tak nevstřebává. Nejde to, je to průšvih. No, takže se naskytla ta škola jako východisko, a tak jsem tam nastoupila. (Jiřina)

Ani Helena v situaci, kdy nastoupila covidová epidemie, reálně neměla moc možností, jak získat práci, která by naplňovala její očekávání a požadavky na zaměstnání. Původně se Helena ucházela o pozici učitelky na střední škole, což jí ovšem nevyšlo z důvodu chybějícího formálního vzdělání v pedagogickém oboru, které se na tuto pozici ukázalo být jako klíčové.

Já jsem si říkala, že by to nebylo špatné, že je to mám kousek, a že ona (kamarádka) tam taky pracuje. Takže já jsem se vlastně přihlásila. A ta ředitelka mi říkala, že jako super, že se jí to moc líbí to moje resumé, ale že nemám to minimum. A že pro ni je to velký problém, že jí chodí inspekce a ona to pak musí hrozně obhajovat. Takže mi říkala, že když tady bude mít několik životopisů, tak si vždycky zvolí toho kandidáta s pedagogickým vzděláním. (Helena)

Helena tudíž přijala možnost nástupu na základní školu jako alternativu k něčemu, co si chtěla vyzkoušet. Nicméně Helena základní školství s lepšími se covidovou situací celkem rychle opustila a vrátila se k původním aktivitám.

Ženy jsou podle zjištění Cidlinské (2018) oproti mužům více vystavovány negativním genderovým stereotypům, kdy je jejich vědecká práce častěji posuzována jako druhotná vůči práci mužů a podřadná vůči práci partnera. Tento názor podporuje i zkušenost Heleny, která sama vnímá manželovo zaměstnání jako více významné než dokončení svého vlastního doktorandského studia. Helena považuje za vcelku samozřejmý fakt, že z důvodu manželovy práce bylo nutné se přestěhovat do jiného státu, odkud ovšem nebylo nereálné docházet opět na univerzitu.

Pak jsme se ještě museli stěhovat do jiné země kvůli manželově práci, takže jsem nemohla na tu univerzitu vlastně ani dojíždět. No a pak jsme se vrátili zase do Ameriky, no a pak jsem měla dvě děti, a tři, a pak už jsem se k tomu nikdy nevrátila. Měla jsem pak i noční můry. (...) Já jsem k té disertaci už měla i tu osnovu. Měla jsem to schválené. (Helena)

Helena sama přiznává, že nedokončené studium ji delší dobu mrzelo a cítila se kvůli tomu frustrovaná. Sama sebe tedy vnímá jako „tu druhou“, ale toto působení symbolického násilí páchaného na sobě internalizuje a ospravedlňuje větší důležitostí manželovy práce. Fenomén děravého potrubí ve svém důsledku může být také jedním z vysvětlení, proč se některé ženy-vědkyně vydají po mateřské/rodičovské dovolené na dráhu učitelky na základní škole.

Ženy z mého výzkumu, které bydlí přímo v Praze, ve školství dlouhodobě nepůsobí, ale vnímají nebo vnímaly jej jako možnou alternativu, kdyby se jejich situace nějak významně změnila. Hana, která díky této vizi začala studovat magisterské studium, teoreticky možný nástup do školství pojala jako strategický záložní plán.

Tak buďto se ten turistický ruch vrátí, anebo prostě bych mohla jít učit třeba i dějepis. To spolu souvisí. A angličtinu na základní škole vlastně můžeš učit hned, já mám jakoby státnice z angličtiny, a to by mě normálně přijali jako učitelku. (Hana)

Jedinou komunikační partnerkou, která explicitně odmítla problematičnost uplatnění na trhu práce, byla Cecilie. Její pracovní zapojení, jakkoli bylo obtížné a náročné pro oba partnery, bylo umožněno tím, že Cecilie má jen jedno dítě. Tato skutečnost rezonuje se zjištěními Zajíčkové a Zajíčka (2020) ohledně mateřské sankce. Mateřská sankce má totiž, v případě jednoho dítěte v rodině a krátké pracovní pauzy, na výši sankce relativně malý vliv, zatímco naopak s rostoucím počtem dětí v domácnosti a delší pauzou se zvětšuje.

Když byl syn se mnou v práci, tak když jsem měla prezentaci třeba nové značky, a tak můj syn, dvouletý, tam byl, a já jsem prezentovala s dítětem jako na ruce, protože mi to můj zaměstnavatel povolil, že věděl, že tu práci odvedu. (...) No, samozřejmě ne vždycky byly tak extrémní situace. (Cecilie)

Cecilie se nejvíce ze všech žen snažila během mateřské/rodičovské dovolené sladovat svou kariéru s rolí „dobré matky“. Kvůli svému „předčasnému“ znovuzapojení do pracovního procesu (v jednom roce dítěte) také musela čelit tlakům stran okolí i vlastní rodiny. Její práce tak nerezonovala veřejným diskurzem ohledně potřeby dítěte být do tří let věku víceméně výhradně s matkou, a především v jejím centru dění.

Johnston (2006: 510) tematizuje, jak je zisk, úspěch nebo osobní úspěch v přímém rozporu s podstatou intenzivního mateřství. Matky mají podle něj šanci jen velmi obtížně naplnit

současně očekávání veřejné i soukromé sféry, jelikož musí být soustavně „k dispozici“ dítěti. Podle zjištění Nešporové (2015: 82) se život matek častěji přeorientuje na oblast péče, než že by se jim podařilo sladit sféru pracovního i rodinného života. A to navzdory jejich plánům před nastoupením mateřské/rodičovské dovolené. Právě tato zjištění se potvrdila i v případě Cecilie.

Manžel měl vyšší postavení a nemohl tam mít syna pořad, ale pomáhal. Jako když jsem potřebovala já mít zrovna to jednání, kde opravdu nemohl být, tak si ho vzal manžel a byl tam tu hodinu. (...) A pak viděl, že už to nejde, a tak jsme se dohodli, že právě odejdu. Takže primárně ta péče šla jakoby za mnou. (Cecilie)

Cecilie se v jejich vztahu s manželem pasuje do role „té druhé“, té, která má méně významnou zaměstnaneckou pozici. Jakkoli dobře placená a zajímavá Ceciliiina práce z jejího pohledu byla, stejně byla ve vztahu k zaměstnání jejího manžela vnímána párem jako méně hodnotná, jako podřadná.

2.2.1.4 Faktor finančního ohodnocení

Kontinuálně stoupající mzdy ve školství v některých mých komunikačních partnerkách posilují pocit z toho, že se nejedná jen o koníček, nýbrž o seriózní profesi. Práci i ohodnocení učitelky na základní škole všechny vyhodnotily velmi pozitivně, a ať již byly jejich původní pohnutky změny profesní dráhy jakékoliv, jsou se svým rozhodnutím spokojené.

Já myslím, že když to takhle vidím, jak to někdo má v soukromém sektoru, tak už je to hodně finančně vyrovnaný. Možná i lepší. Někde spíš jsou ty zaměstnanci i podhodnocení, ale třeba mají zas výhodu, že můžou pracovat jen 6 hodin. To zase jsou výhody, ale víc peněz asi nemají. A nemají prázdniny. (Jiřina)

Jiřina ukončení své dráhy vědecké pracovnice a současně i své finanční nezávislosti spojuje s nástupem mateřství. Nástup do základního školství tak pro ni znamenal opětovné získání sebevědomí v oblasti financí a pocit větší rovnoprávnosti v manželství. Zároveň díky zvýšení platu ve školství dále netouží po uplatnění v soukromém sektoru.

Tak i finančně jsem jakoby spokojená, protože jsem získala totiž samostatnost finanční, nebo nezávislost na tom manželovi, v podstatě. Jo, a to hodně pomáhá, opravdu to zvedne sebevědomí. Kdyby člověk měl nízký plat, tak by si připadal méněcenný. Ale nebyl to ten hlavní motor, protože to máme doma nastavené tak, že kdybych jako na tom finančně byla doma dobře, tak bych měla doma problém. (Jiřina)

Jiřina pokračuje s objasňováním jejich rodinné situace vztahující se k rigidnímu genderovému řádu, který vychází ze stereotypních představ o muži živiteli a ženě pečovatelce. Explicitně uvádí, že její teoretická nadřazenost v podobě vyššího výdělků je s jejím manželstvím neslučitelná. Takto konzervativní přístup žádná z dalších komunikačních partnerek neuvedla.

Další, pro koho bylo finanční ohodnocení velmi podstatné, byla rozvedená psychologka Dana. Na základní škole je se mzdou velmi spokojena ve srovnání s ohodnocením v jejím předešlém zaměstnání jinde.

Ono se to nezdá, protože celkově ta naše profese psychologa je hodně jako podhodnocená finančně, ale pořád v tom školství ještě ty peníze jsou dobrý ve srovnání s jinými pozicemi psychologa v jiných organizacích. Já vlastně už poslední dva roky sleduji ty pozice, sleduju ty nabídky, a když jsem zjistila (...) že bych měla třicet hrubého, a ještě bych byla ráda. Jako že prostě jsem si řekla, že prostě ne. (Dana)

Zatímco Jana svůj současný příjem hodnotí velmi kladně a cítí v posledních několika letech znatelný nárůst učitelského platu, manžel podle jejích slov vnímá její práci stále jen jako doplňkovou, pro rodinný rozpočet nepodstatnou. Z jejích slov číší symbolické násilí, které je patrné skrze paternalistický přístup, který k ní její manžel chová. Jana však tento přístup vnímá naprosto přirozeně, spíše pozitivně a vstřícně.

Mám to tak, že manžel nás uživí a mohla jsem to mít jako koníčka, teda z jeho pohledu. Abych se nenudila. Takže ohodnocení pro mě není nějak jako zásadní. To ohodnocení ale není tak hrozný už v poslední době ve školství, zvýšilo se to. A taky ty prázdniny jsou placený, tak je to docela hezký příjem. (...) No, ale předtím jsem vydělávala mnohem víc. No, šla jsem dolů s penězma. (Jana)

Jana dále uvádí, že má-li žena vlastní děti, promítá se jí tato skutečnost do profesní učitelské praxe¹⁹. Mateřství tak vnímá jako výhodu oproti bezdětným kolegyním nejen v kontextu průpravy pro učitelství, ale i v kontextu finančním.

To vidím na kolegyních, který ty děti nemají, tak normálně se do toho taky dostanou, jen že akorát musí získat teda ty zkušenosti ve škole a my (nepedagogicky vzdělané vysokoškolačky s dětmi) jsme je trošku získaly doma. Když je učitelka na mateřské, tak se jí to počítá jako započitatelné praxe, tak je to nějak. (Jana)

Podle Fárové (2018) je vnímání příjmu ženy jakožto doplňkového k příjmu muže důsledkem společenského uspořádání. V tomto uspořádání je platný fakt, že obvykle ženy nefungují v rámci rodiny jako živitelky, a proto jim stačí i nižší plat než mužům. Mé komunikační partnerky se v souladu se zjištěním Fárové ve většině případů (sedm z devíti) skutečně nepasovaly do role živitelky rodiny.

Výjimky tvořily z pochopitelných důvodů rozvedená Dana, a dále i Hana, která uvedla, že sféry finančního zabezpečování rodiny měli po dobu deseti let po jejím návratu k placenému zaměstnání s manželem striktně oddělené. Právě Hana byla pak podle jejích slov tou, kdo investoval (v době před covidovou pandemií) do domácnosti větší podíl. V průběhu pandemie si tak role „živitele*ky“ rodiny podle jejích slov spravedlivě vyměnili.

Převážná většina žen svůj plat plynoucí z učitelské profese vnímá spíše jako doplňkový, pro rodinný rozpočet ne zcela zásadní.

Ten příjem, který tady z toho mám, on (manžel) osobně vnímá spíš jako nějaký moje kapesný. Jako nějaká spíš zábava, než doopravdivá reálná práce, že by to byla. (Silva)

Také Simona svůj příjem hodnotí jako nepodstatný, byť pokud by místo ní zůstal s dětmi na rodičovské dovolené partner, podle její výpovědi by jejich životní úroveň nijak významně neklesla. Díky existenci GPG a skleněného stropu by dost možná nevydělávala tolik jako její manžel, stále by však její příjem byl dostatečný na zajištění rodiny, pokud by získala obdobnou práci jako před nástupem na mateřskou/rodičovskou dovolenou. Přesto tento model v jejich vztahu ani nediskutovali.

¹⁹ Tuto informaci se mi nepodařilo nikde ověřit, může se tedy jednat i jisté specifikum konkrétní školy, nikoliv o běžnou praxi.

Mimo rozvedené Dany je nutno podotknout, že mé komunikační partnerky měly v rodině stabilní finanční zázemí, které zajišťoval manžel, jakožto hlavní živitel. Ženy nebyly v situaci, kdy by byly nuceny si nějaké zaměstnání hledat z existenčních důvodů. Mohly si tedy dovolit „luxus“ vybrat si takovou práci, kterou samy vyhodnotily jako vhodnou a na tu si případně i počkat až po nástupu dětí do školky. Ze strukturálních důvodů tato doba u některých z nich nebyla totožná.

Přestože měly ostatní ženy z výzkumného vzorku „objektivně“ stabilní finanční zázemí v rodině, byla míra intenzity potřebnosti vlastního výdělků u žen rozdílná. Tento aspekt byl nejvíce viditelný u Jiřiny (viz dále) a Adély. Právě Adéla vyjádřila své obavy spojené s budoucností a důvodností její potřeby finančně se zabezpečit a udržovat si hodnotu na trhu práce.

Kdybychom se jako, nedej bože, klepe (na stůl) rozváděli, tak by mi toho asi moc jako nezůstalo, já jsem vlastně přišla bydlet k němu domů, jak rád (manžel) říká „s igelitkou“ (směje se). Má barák po babičce, nic mi tam vlastně nepatřilo, a jako papírově mi tam vlastně nepatří nic doted'. Ten dům je psaný jenom na něj, auta taky, neměla bych nic. (Adéla)

Adéla zmiňuje situaci, která ji bez dobře placeného zaměstnání uvádí v teoretickou existenční nejistotu v případě rozvodu. Její finanční ohodnocení tedy není nijak zásadní pro aktuální chod jejich domácnosti, ale zásadní roli naopak hraje v případě posilování její sebejistoty vztahující se k finanční samostatnosti.

Ačkoli míra nezaměstnanosti žen s dětmi ve věku tří let je dle studie Bičákové a Kalíškové (2015) jedna z nejvyšších ve společnosti, přesto není mými komunikačními partnerkami zmiňována jako zásadní. Autorky argumentují dvěma možnými způsoby vysvětlení, proč mají často ženy po mateřské/rodičovské dovolené stabilní finanční zázemí v podobě dostatečně vydělávajícího partnera/manžela. Za první, že si ženy pro založení rodiny vybírají muže s vyšším platem a s tím souvisejícím nižším rizikem nezaměstnanosti, a za druhé, že muži v pozici živitele rodiny podávají v zaměstnání vyšší výkony a jsou ochotni *přijmout i méně atraktivní zaměstnání za účelem zabezpečení rodiny* (Bičáková, Kalíšková, 2015: 9).

Tak v tu chvíli to ohodnocení zásadní asi nebylo, ale byla jsem mile překvapená, že vlastně tak špatného to vůbec nebylo, takže to bylo vlastně docela dobrý. (Helena)

Komunikační partnerky, které před nástupem na mateřskou dovolenou měly spíše nadstandardní příjem, svůj přechod ospravedlňují racionální volbou, které ani jedna z nich nelituje.

Finančně? Tak to se nedá vůbec srovnat. Já jsem měla fakt manažerskou pozici a byla jsem finančně velmi spokojená. Bylo to, řekla bych, nadstandardní. Takže kvůli penězům jsem do školství určitě, určitě nešla. (Silva)

I Simona, která sice původně ve školství pracovala, se s potřebou sladit rodinný a pracovní život rozhodla přejít ze střední školy na základní školu. Podle jejích slov je přitom střední škola lépe finančně ohodnocená, nicméně faktor blízkosti základní školy vyrovnal i tento rozdíl.

Střední škola je o trochu líp ohodnocená, možná o pár tisíc, ale že by to byl nějaký extrémně velký rozdíl, to ne. Ta blízkost tam hraje roli, taky do té práce se musíte nějak dopravovat. Takže když jsem to sečetla a podtrhla, tak jsem vlastně ušetřila na benzínu, ale budu mít i ten čas. (...) Takže ušetřím čas dojížděním a taky hlavně ten vztah dítě a matka, že budu poblíž svému synovi. (Simona)

Finanční ohodnocení tyto ženy upozadřují před ostatními faktory, které jsou podstatné pro sladování role matky a zaměstnankyně.

Tak to je asi neporovnatelný. Ne, jako kvůli ohodnocení to jako nemůžete udělat. To bych tedy nikdy neudělala. Pokud by šlo člověku o peníze, tak zůstane tam, kde byl. (Cecilie)

Výběr partnera, který se jeví jako vhodný potenciální žitel, není náhodný a souvisí opět s konceptem symbolického násilí (Bourdieu, 2000), kdy si ženy internalizují představu o ideálním protějšku na základě sociokulturních představ společnosti, ve které žijí. West a Zimmerman hovoří v této souvislosti o takzvané „párovací taktice“ (2008: 103), kdy ženy volí kromě fyzických atributů mužů, jako větší výšky nebo síly, také partnery starší, častěji moudřejší. Implicitně se tedy opět může jednat o muže „lépe situované“, kteří budou schopni se o rodinu postarat v duchu esencialistických očekávání.

Neviditelný, konstruovaný genderový řád naší společnosti si ženy natolik zvnitřňují, že výhody z toho plynoucí mohou ženy, jak se Bičáková s Kalíškovou (2015) domnívají,

považovat za projev své niterné touhy. Stejně tak na straně muže-živitele vzniká díky stejnému působení kulturních vzorců ve společnosti pocit, že musí ženu a děti chránit a zajistit. Vztah ženy a muže se tak posouvá do roviny vnímání vztahu jako vztah dítěte a dospělého. Od dospělého je očekáváno, že se postará, že věci vyřeší, že bude oporou. Od dítěte se skrze stejné prizma očekává, že bude poslušné, nebude problematické a bude vděčné (Bourdieu, 2000).

Stejnou optiku lze použít i na situaci Jiřiny, která sama o sobě hovoří jako ženě, která nemůže ani teoreticky převyšovat kvality svého manžela.

Mám manželství takový, jaký mám, takže manžel moc není tolerantní na to, abych si mohla dělat nějakou kariéru. Já to prostě mám nastavený tak, že jsem v podstatě byla podržena. Že on vydělává peníze, tak já se prostě musím maximálně se starat o děti. (Jiřina)

I Jiřina vztahy v jejich domácnosti internalizuje a přijímá situaci, kterou podle jejích slov nemůže mnoho změnit, jelikož je v pozici té „druhé“.

2.2.1.5 Faktor stability pracovního místa

Učitelství na státní ZŠ je mými komunikačními partnerkami vnímáno jako stabilní zaměstnání s pravidelnou úhradou mzdy v termínu, garantovanou zřizovatelem (obvykle veřejným subjektem), navíc s relativně nízkým rizikem propuštění pro nadbytečnost.

Potřebu stabilního zaměstnání zdůrazňovala především rozvedená Dana, pro kterou bylo zásadní, aby jí vždy přišly peníze na účet včas a v patřičné výši. Z tohoto důvodu také neuvažovala o návratu ke své původní profesi formou práce na živnostenský list.

Máš to školství jako takový, že víš, že ty peníze prostě přijdou, že tu práci máš víceméně jako jistou, že to jako pokud se nestane něco zásadního, tak že tam vlastně jakoby můžeš být, dokud budeš chtít. Že se nemusíš obávat o svoji práci. Co jsem dělala ty práce předtím (...) na živnostník, bylo to o tom, že jsem musela hledat ty zákazníky, vymáhat proplacení faktur a tady ty věci. A už tenkrát jsem si říkala, že prostě chci být zaměstnanec, že se chci nechat zaměstnat. (Dana)

Na tomto místě je potřeba opět zdůraznit, že Dana se nacházela v odlišné situaci než mé ostatní komunikační partnerky, protože v jejím rodinném modelu přebírala zodpovědnost živitelky rodiny ona sama.

Další ženou, která považovala stabilitu pracovního místa za podstatnou, byla Helena, která se k práci učitelky na základní škole dostala s nástupem covidu. Do té doby pracovala na „volné noze“ a věnovala se rozmanitým činnostem spojeným se službami, které během pandemie nebylo možné kvůli restrikcím vykonávat. Do školství ji tak přivedla spíše souhra náhod než nějak hlouběji zvažované rozhodnutí.

Protože to všechno (předešlá zaměstnání) bylo na volné noze, takže spousta těch věcí, které jsem měla (...) skončily ze dne na den. (...) A vy nemáte v podstatě práci. (...) Tak já jsem měla zkušenost z té školy. Tím že jsem byla asistentka profesora na univerzitě, a pak jsem i při škole na vysoké párkrát učila v nějaké agentuře (...) ale spíš tak nárazově, nikdy jsem o tom moc neuvažovala. Tak jsem si říkala, teď to zkusím. Teď je ta dobrá doba.
(Helena)

Přístup Heleny byl specifický tím, že do základního školství nastoupila v době pandemie a pouze na přechodnou dobu. Školství tak vnímala jako jakýsi „bezpečný přístav“, kde je možné setrvat, dokud se covidová „bouře“ nepřežene.

Dokud nebyly všechny děti ve škole, tak jsem neměla práci, kam bych chodila pravidelně na celý den nebo tak. (...) Takže většinou, když něco dělám, tak to bylo něco, co jde dělat z domova a jsem chodila jenom na dvě, tři hodiny. Takže to nebylo na celý den. Prostě jsem nechtěla, aby byly děti doma samy. (Helena)

U Heleny je patrná možnost snadné záměny jednoho zaměstnání za druhé, což může být v přímém spojení s dostupností zajímavých pracovních možností v bezprostřední blízkosti jejího bydliště, kterým je širší centrum hlavního města. Právě tato lokace jí umožňuje snazší sladování rodinných a pracovních povinností, které pramení z blízkosti a dostupnosti zaměstnání. Helena zároveň jako jediná zmiňuje výhodnost učitelského zaměstnání v době covidu. Podobnou zkušenost žádná z dalších komunikačních partnerek nezaznamenala, právě naopak. Z jejich úst zaznívají slova spokojenosti s tím, že mohla opustit každý den domov, což pro ni znamenalo únik ze stresové situace v domácnosti, která v době pandemie

v rodině panovala. Mimo nabytou finanční stabilitu a pocity seberealizace se tak mohlo v jejím případě jednat svým způsobem i o duševní očistu.

Taky jsem si neuměla představit, že bych seděla doma. Doma tři děti, které seděly u těch třech počítačů, které zezáčátku ani neměly. Ale já potřebuji, oni potřebují, všichni potřebujeme nějaký řád. Takže já jsem během toho covidu chodila do školy a učila jsem ze školy. Někteří učitelé učili ze školy a měli jsme pro sebe vlastní učebnu. Takže já jsem tam šla a měla jsem tam klid. (Helena)

Ačkoliv všechny ostatní komunikační partnerky vnímaly aktuální zaměstnání učitelky jako pravděpodobně dočasné, o změně profese v době konání výzkumu reálně ani jedna z nich neuvažovala. Žádná z nich ale zároveň nepotvrdila, že by uvažovala o tom, zůstat ve školství až do důchodového věku.

To asi spíš ne, to si neumím moc přestavit. Myslím, že až děti odrostou, budu chtít asi dělat zase něco takovýho, co jsem dělala před nimi. Ale to se ještě uvidí. (Silva)

Důvodem pro setrvání ve školství by mohl být pro Silvu možný postup v zaměstnání, který v rámci rozhovoru zmínila. Tento důvod uvedla i Adéla, která o získání pozice ředitelky na její škole reálně uvažovala. Nakonec se ale do řízení nepřihlásila z důvodu možné ostrakizace jejími kolegyněmi.

Jestli u toho zůstanu, to já nevím, možná že jo. Je to asi rok, když jsem uvažovala o tom, že bych vzala místo po ředitelce, která odcházela. Bylo vypsané výběrové řízení, ale nakonec jsem to vzdala, protože jsem se na to prostě necítila. Tam šlo i o to, že jak máte zaběhlý kolektiv, tak jsem se bála, že na mě budou koukat jinak. Jako na nějakou ambiciózní, s prominutím mrchu, a kdyby to náhodou nevyšlo, tak že by se ta moje pozice ve škole dost významně změnila, a mohlo by to ovlivnit i moje vztahy s kolegyněmi. (Adéla)

Adéla tak jednala v souladu s internalizovanou představou, kde je její místo ve společnosti, respektive v zaměstnaneckém kolektivu. Do její volby se nepřihlásit se promítlo symbolické násilí, díky kterému jedinci aspirují jen na to, čeho si myslí, že mohou dosáhnout (Bourdieu, 2000). Její přístup zrcadlí aplikaci genderových stereotypů sama na sebe.

2.2.1.6 Faktor změny žebříčku hodnot, seberealizace, a dodatečného vzdělání komunikačních partnerek

Faktor seberealizace se nachází na samém vrcholu Maslowovy teorie uspokojování potřeb (Taormina, Gao, 2013) a je dalším z faktorů, který byl mými komunikačními partnerkami hojně jmenován jako podstatný pro změnu jejich profesního směřování. Vzhledem k tomu, že se jejich životní kontext a s ním i změny žebříčku hodnot s příchodem mateřství/rodičovství významně proměnily, bylo pro ně v podstatě nemyslitelné z pracovního pohledu žít stejný život jako před jeho příchodem.

Cílem žen z mého výzkumu se nově stalo najít si takové zaměstnání, které splňuje jejich potřebu sebenaplnění „v rámci jejich možností“. Faktor seberealizace je tedy v silném provázání se změnami možných pracovních preferencí, které se proměnily s nástupem mateřství a vzrůstajícími kompetencemi v jednání a práci s dětmi (Janíčko, Šímová, 2021). Nezbytným atributem seberealizace je i jistá míra zodpovědnosti. V případě učitelstva se jedná o zodpovědnost za žactvo, odvedení kvalitní práce ve výuce a pocit z dobře vykonané práce a užitku pro společnost. Zároveň se v průběhu rodičovství významně zvýšilo sebevědomí žen a jejich zkušenosti s vedením dětí, které následně umocnilo i dodatečné pedagogické vzdělání žen.

V průběhu mateřství/rodičovství se u žen udály změny, které formovaly vnímání toho, co považovaly za podstatné nebo důležité před dětmi. Zatímco potřeba seberealizace zůstala v ženách přítomna, možnosti a očekávání, jak ji realizovat, se důrazně proměnily. Dle výpovědí mých komunikačních partnerek se změnil i jejich žebříček hodnot. Nejrázněji se k otázce učitelství za okolností, kdy by neměla dítě, vyjádřila Cecilie.

Kdybych to dítě neměla, tak tady nejsem v žádném případě, jo, to už bych měla kariéru úplně jinde a jinak rozjetou. To bych cestovala mnohem víc a bylo by to všechno jinak. Určitě. Já jsem tady, protože to dítě mám. (Cecilie)

Všechny ženy z mého výzkumu, které měly dvě a více dětí a do zaměstnání se vracely až po delší pauze, se nesmířily s pocitem nenaplněnosti, který zažívaly v domácnosti, a s přihlédnutím k ostatním atributům podstatným pro jejich budoucí směřování (sladování, blízkost zaměstnání, prestiž, finanční ohodnocení, nebo stability pracovního místa a snadný vstup do odvětví), našly možnost seberealizace ve školství.

Jiřina původně do základní školy jít pracovat nechtěla, a ačkoliv měla vystudované pedagogické minimum, tuto variantu si nechávala jako opravdu poslední alternativu. Možná kdesi ve skrytu duše věděla, že možností, jak sladit rodinný a pracovní život, mít mnoho nebude, a bude-li si chtít zachovat důstojnost a sebedůvěru ve vztahu, učitelství by mohla být volba. Po mnoha neúspěšných pokusech získat jinou práci, která by odpovídala aspoň částečně její kvalifikaci a současně byla skloubitelná s rodinným životem, se rozhodla kývnout na nabídku, která přišla z místní základní školy.

Jo, tak byla to nabídka, která přišla v pravou chvíli, kdy jsem ji mohla přijmout. Myslím si, že takovéhle nabídky se neodmítají, protože mi bylo nabídnuto pracovat v místě bydliště, což je obrovský, obrovský plus. Opravdu si toho vážím, že ušetřím spoustu času. Má to i své mínusy, že jo, člověk je známá osoba a můžeš s tím mít problémy. Ale učím takový předměty, že to není problém, si myslím. (Jiřina)

Vstup do základního školství mé komunikační partnerky nevnímaly jako problematický. Potřebné dovednosti komunikace s dětmi a empatie získaly podle svých slov v rámci péče o vlastní děti, ostatní dovednosti posuzovaly jako minimálně „dostatečné“ vzhledem k vysokoškolskému vzdělání. Jak ale samy uváděly, nastoupit do mateřské školy by vnímaly jako víceméně degradující a tuto práci reflektovaly často jako nekorespondující s jejich možností seberealizace. Na nástup na střední školu se ale zase necítily dostatečně kvalifikované.

A co se týče té mateřské školy, tak přece jenom tím, že mám vysokou školu, a mám těm dětem co nabídnout, tak ta mateřská škola mě nelákala. (...) A navíc já jsem si vlastně docela ulevila, když moje vlastní děti vyrostly z toho nejnáročnějšího období z té doby, kdy se nedokázaly pořádně samy najíst, oblíknout, neuměly samy v podstatě nic. Chtěla jsem být asi s dětmi, s kterými už se dá nějakým způsobem domluvit, a to na té základce už je. (Silva)

Helena v souvislosti s mateřskou školou explicitně zmiňuje, že v mateřské škole by z její strany nedocházelo k seberozvoji, tudíž pro ni tato zkušenost není zajímavá.

Do mateřské (školy) asi ne, protože mě vždycky lákalo, abych i já se něco nového učila. V mateřské škole je to krásné tím, že ty děti jsou hrozně ryzí, čistý, a jsou to taková zlatička, i když zlobí. Ale úplně se člověk sám neposouvá někam. (Helena)

Také další komunikační partnerka nástup do školky hodnotí jako nedostatečně uspokojivý pro vlastní ambice a sebenaplnění.

A do školky, to ne. To jako zase vím, že aspoň trochu jsem chtěla uplatnit to, co jsem vystudovala, aspoň trošičku. Že tady bych šla už opravdu úplně jako dolů. To by mě neuspokojovalo, školka by mě neuspokojovala. (Jiřina)

Adéla práci na základní škole vyhodnotila jako zajímavější a více pestrou, než byla její předešlá zkušenost v mateřské škole.

Mateřská školka mi jako dost silně nevyhovovala, protože s těmi dětmi toho nemůžete dělat tolik, a je to takový, řekněme, jednotvárný. (Adéla)

Novou perspektivu z pohledu učitelství na mateřské základní a střední škole vnáší do diskuse Simona, která jako jediná z mých komunikačních partnerek, pracovala i na střední škole. Základní školu hodnotí jako jednoznačně nejzajímavější a sama má pocit, že se zde může nejvíce realizovat.

No nevím, ta práce v mateřské škole je taková na nižší úrovni. Nechci to nějak očerňovat, ale tady člověk dělá trochu víc té práce. To je takové zábavnější. (...) No a na té základce, tak za prvé práce s malými dětmi je taková radostnější, vidíte zpětnou vazbu, je to veselejší. Ze všeho jsou víc nadšený, lépe se motivují a ta práce přináší srdeční uspokojení oproti těm starším (středoškolským) studentům. Na ty musí člověk už se vším trochu jinak. (...) Pak ještě tam víceméně to bylo takové jednotvárné, protože tam jsem učila jenom ty dva jazyky a tady učím, dá se říct, všechno. (Simona)

Další komunikační partnerky o nástupu na střední školu reálně neuvažovaly, a to především z důvodu požadavku vyšší odborné kvalifikace k učitelství, potřeby vyššího pracovního nasazení, nutnosti dojíždění, a současně i problematičtějšímu sladování pracovního a rodinného života.

Tak na střední školu, to popravdě nevím, co bych tam přesně učila, protože nemám aprobaci na nic konkrétního, a na to bych si teda netroufla. (Silva)

I Jiřina připouští, že by ji práce na střední škole lákala, ale zároveň pochybuje o své dostatečné odbornosti. Ani ona ale po zvážení všech aspektů sladování pracovního a rodinného života o střední škole reálně neuvažovala.

No tak já jsem o střední chvílku uvažovala s tím, že jsem si říkala, že ale střední škola by teda ještě vyžadovala mnohem větší nasazení, tedy to odborný, a to teda bych asi jako nezvládla s těma dětma. No na to nemám nějak ambice. (Jiřina)

Jana explicitně zmiňuje otázku sebedůvěry, kterou by v případě vyučování na střední škole, kde by se potkávala s adolescenty, patrně postrádala. Ztráta sebedůvěry pramení v jejím případě především ze ztráty kompetencí, které jakožto vysokoškolačka s ekonomickým zaměřením původně měla.

Na střední škole by mě docela lákalo být a ještě tak přemýšlím, jestli se tam někdy jako nepřesunu, na nějakou střední. Ale tady ta základka byla nejdostupnější. Prostě, mám to pěšky, je to ta jediná škola, kterou mám v dochozí vzdálenosti. A zároveň ani teda odborně bych si teď netroufla na střední školu. Matiku bych se musela doučit a informatiku vůbec. (...) Takže abych mohla učit na střední škole, to bych potřebovala být jako větší odborník a bylo by to asi podstatně těžší. (Jana)

Učitelství na základní škole tak v sobě spojuje všechny podstatné prvky pro „dostatečnou“ podobu seberealizace v případě změny žebříčku hodnot, které mé komunikační partnerky napříč svou sociálně ekonomickou situací zmiňovaly.

Zároveň některé z nich připouští, že o učitelství na základní škole nikdy předtím reálně neuvažovaly, a kdyby se nestaly matkami nebo měly jinou možnost volby, patrně by do školství nikdy nenastoupily.

Cecilie, která jednoznačně svůj nástup do školství spojuje s mateřstvím, ale zároveň nostalgicky zmiňuje vzpomínku z dětství, v jejímž světle se učitelství lehce jeví jako splněný sen, kterým si ospravedlňuje přerušení velmi dobře rozjeté profesní dráhy.

Když jsem byla malá, tak jsem vždycky říkala, že budu paní učitelka. Jako že jsem milovala svoji učitelku z první a druhé třídy. A pak už žádnou. (Cecilie)

Ačkoliv v rámci celé republiky má dlouhodobě téměř každá škola podstav, finanční podpora dozděláním pro učitelky přecházející z jiných profesí běžná není. Všechny mé komunikační partnerky shodně uvádí, že si investice do dalšího vzdělávání musely platit samy. Ani odborná práce psychologů v tomto není výjimkou. Doplňující studium není sice požadováno, nicméně kurzy nebo konzultace, na základě kterých by bylo možné zvyšovat kompetence nebo doplňovat odbornost, jsou na bázi dobrovolnosti.

Nemám tam žádnou podporu (profesní) nebo tak něco. Takže jediný, jako co mám, tak je externí. To teda mám supervize, který si ale samozřejmě platím. Jednou za měsíc. (Dana)

Jana na základní škole původně začala vyučovat informatiku, ale vzhledem k jejímu inženýrskému titulu nebyla další kvalifikace nutná. Přesto však Jana pocítila potřebu se ve své profesi někam posunout a začít se více vzdělávat. Ani v tomto případě ji škola v rámci jejích snah o zkvalitnění pedagogického přístupu finančně nepodpořila.

Pak mě přestala tady ta informatika trochu bavit a říkala jsem si, že bych chtěla být jako takový důležitější učitel, a začít učit matematiku, a začít učit víc. Informatika je taková fakt okrajová v té škole zatím brána, a to přesto, že by asi neměla být. (...) Tak jsem si říkala, tak to už by asi chtělo i něco dostudovat. Tak jsem ještě začala studovat pedagogické minimum, které si teď dokončuji, takže už ze mě bude plnohodnotný učitel v tomhle směru. (Jana)

Cecilie, si podala přihlášku na doplňující pedagogické studium již před svým nástupem na základní školu, a to ze své vlastní iniciativy, z potřeby připravit se na budoucí profesi.

Takže to bylo super ten rozchod (s minulým zaměstnavatelem) a vlastně už v tom červnu jsem si dala přihlášku na ped'ák, v září jsem nastupovala na dálkové studium na ped'áku a od září jsem nastoupila jako asistentka. Takže jsem si udělala dva měsíce volno a pak jsem začala jako asistentka. Říkala jsem si, že nemůžu rovnou učit, protože to neumím, že jo, a potřebuji vědět, jak se to dělá. (Cecilie)

Také Hana se rozhodla před nástupem do ZŠ dozdělat. Jako hlavní handicap pro možný nástup do základní školy totiž uvádí fakt, že není dostudovaná, že nemá ukončené

plnohodnotné vysokoškolské vzdělání, že má aktuálně pouze bakalářské vzdělání, a podle jejich slov je toto limitující pro její nástup na základní školu.

Já jsem seděla během covidu doma a říkala jsem si, tak jako co budu dělat. (...) No, a tak jsem si to začala googlit, že i na základní školu musí mít člověk magistra dokončeného. Nemusím mít to pedagogické minimum, to si můžou udělat jako v průběhu, ale musím být Mgr., aspoň tady v Praze. Nevím, jak je to prostě v regionech, mně říkaly pak kamarádky, že v regionech někdy nemusíš mít magistra hotového, a že to stačí. Takže ten požadavek, to byla moje motivace začít, vlastně. (Hana)

Hana začala studovat obor, který jí v budoucnu zajistí možnost vyučovat dějepis na základní a teoreticky i na střední škole. Vzhledem k personální nedostatečnosti v českém školství by jistě tato komunikační partnerka práci v základním školství, kde by uplatnila svoji znalost (minimálně anglického jazyka), našla. Nenacházela se však v takové ekonomické ani sociální situaci, aby musela přijmout místo za každou cenu.

2.2.2 Mateřská zkušenost jako faktor změny i nové kompetence pro vyučování dětí

Mateřství, jakožto zcela zásadní kompetenci pro roli učitelky na základní škole, zmiňovaly společně všechny komunikační partnerky. Na mateřství je ovšem současně potřeba nahlížet zároveň i optikou „spouštěče“, jelikož bez toho, že se staly matkou, by mé komunikační partnerky o pozici učitelky na základní škole neuvažovaly.

Samotná *kompetence k mateřství* je artikulována skrze konkrétní činnosti, které k jejímu získání vedly. Mezi tyto činnosti v případě mých komunikačních partnerek patřilo praktikování (intenzivního) mateřství, zdokonalování se v empatii vzhledem ke specifickým dětským potřebám, a narůstající sebevědomí v oblasti vedení dětí a práce s nimi. Ani jedna z žen zároveň nezpochybnila svoji autoritu vůči žactvu.

Praktikování mateřství, a zvláště pak intenzivního mateřství

Celodenní péče o vlastní děti v rámci mateřské/rodičovské dovolené v kontextu žen z mého výzkumu vyžadovala získání specifických znalostí, a zároveň poskytla i obrovské penzum zkušeností. Především praktikování intenzivního mateřství, které v různé míře intenzity činily všechny komunikační partnerky, se v prohlubování jejich kompetencí k učitelství ukázalo jako velmi podstatné, a to nehledě na fakt, že by se ani jedna matka za „intenzivní

matku“ sama neoznačila. Ve své péči i výchově se snažily naopak najít nějaká pochybení. Všechny měly současně pocit, že v rámci mateřství dělaly hodně, ale že vždy je prostor na zlepšení, což lze považovat za určitý znak vnímání svého nasazení jakožto nedostatečného. Nicméně z definičních znaků intenzivního mateřství vyplývá, že ženy z mého výzkumného vzorku celou řadu těchto aspektů splnily nebo nadále splňují.

Intenzivní mateřství vyžaduje plné nasazení žen, kdy musí v „projektu“ výchovy dítěte soustavně a kontinuálně prohlubovat své znalosti z praktické psychologie, zdravotní péče, zdravotní výchovy, vzdělávání i pečovatelské péče (Hays, 1998).

Všechny komunikační partnerky se shodly na obrovském množství času, který strávily s dětmi, pokud byly malé nebo velmi malé, tedy před jejich nástupem do mateřské školy.

Z výpovědí žen ve výzkumu nicméně vyplynulo, že proces intenzivního mateřství není z jejich pohledu zatím ukončený, a požadavky vztahující se na rodiče jsou veskrze artikulovány především potřebami dětí.

Jako příklad za všechny může posloužit výpověď Jany. Jeden z jejích synů měl možnost navštěvovat fotbalové tréninky pouze ve vesnici, kde jejich rodina žije. Přesto ho rodiče neváhali v rámci jeho rozvoje vozit i na doplňující tréninky, které nebyly nezbytně nutné pro vykonávání sportovní aktivity a zároveň byly pro rodinu časově náročné.

Jo tak ten starší, (...) toho jsme třeba vozili do Prahy (...) na individuální brankářské tréninky, že to bylo třeba jako časově náročnější. (Jana)

Samotné praktikování tohoto stylu péče a výchovy je především velmi časově náročné (Johnston, 2006). Ani jedna matka však nedala do souvislosti časovou náročnost péče o děti s náklady spojenými s dojížděním na různé aktivity, nebo ušlý zisk. Ačkoliv své časové nasazení, vzhledem k potřebám dětí, často považovaly za velmi vysoké, nevnímaly jej v této souvislosti jako finance, které by bylo možné propojit s „extra“ péčí v rámci praktikování intenzivního mateřství.

V souvislosti s finanční náročností svých dětí se komunikační partnerky vesměs shodly na tom, že se snažily svým dětem „dopřávat“, ale zároveň je „nerozmazlovat“. Z jejich výpovědí ovšem vyplynulo, že ačkoli ony samy investice do dětí (a to i ty časové) nevnímaly jako extra vysoké, zanedbatelné z pohledu „zvenku“ rozhodně nebyly.

Jedinou ženou v mém výzkumu, která „přiznala“, že své děti, a to i díky velmi dobré finanční situovanosti rodiny, rozmazlovala, byla Silva.

Tak občas jsem kupovala i nějaký zbytečnosti, (...) a stejně tak ty kroužky si myslím, že to byla takový nadstandardní. Ony všechny ty aktivity, které děti dělaly, tak v součtu dělaly jako opravdu hodně peněz. Ale pro mě to bylo v té době důležité. (...) Myslím si, že to ty děti zúročily a třeba mi za to budou jednou i vděčný. (Silva)

Silva se zároveň, jako jediná, vyjádřila, že očekává v budoucnu od svých dětí nějakou formu „vděčnosti.“ Jak konkrétně si reciprocitu svého vynaloženého úsilí představuje, ale blíže nerozvedla.

Všechny komunikační partnerky z mého výzkumu uvedly, že v souvislosti s mateřstvím/rodičovstvím čerpaly různé rady z příruček, knih, případně z internetových fór, a to kontinuálně. Jak v průběhu těhotenství, tak i v samotném mateřství/ rodičovství. V případě psycholožky Dany se jednalo především o odbornou literaturu, která jí doplňovala teoretické vzdělání, které se posléze snažila aplikovat na vlastní děti. I tento fenomén je spojován s praktikováním intenzivního mateřství podle Sharon Hays (1998)

Tak určitě, když byly děti malinký, tak jsem měla nějaké ty knížky, jak pečovat o dítě. (...) Fakt jsem nevěděla, nebyla jsem si úplně jistá, jestli všechno dělám správně, abych je nějak nepoškodila, nebo i nezadělala na nějaké vážnější problémy. (Silva)

Pouze jedna žena (Simona) uvedla, že uvítala rady stran rodiny, ostatní ženy se shodly na pravém opaku. Explicitně se vyjádřily, že rady jejich matek, a případně i ostatních příbuzných, vnímaly jako nevyžádané, zastaralé a nekorespondující s jejich názorem na mateřství.

Co se týče té péče, tak takový spíš ty nevídaný rady, to mám doted'. Teda radila babička, co mají jíst a tak, takže to jsou spíš ty nevyžádané rady od rodiny. (Jana)

Ženy z mého výzkumu přicházející do učitelství z domácí sféry tak, podle mých zjištění, byly v mnoha ohledech proškoleny praktikováním nějaké formy intenzivního mateřství, ač již to byly ochotné přiznat, či nikoliv.

Domov je pro ženy místem oddechu jen tehdy, nejsou-li doma muž a děti.

(bell hooks)

Praktikování intenzivního mateřství je v přímé souvislosti s tradičním rozdělením genderových rolí ve vztahu, a k němu se vztahující péče o děti a domácnost, potažmo i množství volného času žen. Jako volný čas je přitom podle Jiřiny Pávkové (2001) možno označit dobu strávenou odpočinkem, zábavou nebo jinou obdobnou činností, případně „žádnou“ činností. Jedná se o čas, o kterém jedinec rozhoduje zcela sám a dobrovolně.

Volný čas je především u žen s malými dětmi v přímé souvislosti s nastavením jejich vztahu s partnerem, který implicitně vychází z rozdělení genderových rolí v rodině. Tradiční, nebo naopak netradiční, praktikování těchto rolí vychází z internalizace „správnosti“ jejich nastavení v rámci socializace po celý život, nicméně nejsilněji v průběhu dětství a dospívání (Janíčko a Šimová, 2021). Jinými slovy, čím více byl vztah mých komunikačních partnerek spojen s tradičními genderovými rolemi žen a mužů v rámci rodiny a společnosti, tím více byly ženy odpovědné za patriční sféru. Analogicky s tím měly také méně volného času, kterým mohly disponovat.

Všechny ženy z mého výzkumného vzorku byly primárně zodpovědné za chod domácnosti a péči o děti, kterou především v prvních letech mateřství hodnotily jako velmi časově i emočně náročnou. Míra zapojení jejich partnerů se značně lišila a s tím i jejich možnosti udržovat nějaké koníčky nebo si užívat volného času jen pro sebe.

Na základě jejich výpovědí jsem ženy rozdělila do dvou skupin podle subjektivního vnímání svého volného času v době, kdy byly děti velmi malé. Ženy z první skupiny uvedly, že volný čas neměly takřka vůbec, zatímco ženy z druhé skupiny byly schopné si jej v rámci svých možností vyjednat.

Jako existoval sice i manžel, ale já jsem se jako by úplně musela naladit na tu svoji rodinu a přizpůsobit se jí. Ona byla ta priorita a já jsem se přizpůsobovala vlastně té rodině, i pracovně, i zájmově. Když byly děti malé, já jsem neměla vůbec žádné koníčky, (...) vůbec jsem se nezaměřovala na sebe. (...) Poučila jsem se, ale prostě v té chvíli, ta žena, že jak je zahlcena tím mateřstvím, že opravdu na sebe přestane myslet. (Hana)

Ženy, které uvedly, že v době mateřství svůj osobní volný čas v podstatě neměly, se vzápětí vyjádřily tak, že se „poučily“, jako například právě Hana. Poučily v tom smyslu, že je hořká

zkušenost dohnala k okamžiku, kdy opět začaly prosazovat svou vlastní vůli a větší rovnoprávnost ve vztahu. Okamžik „poučení se“ byl ženami vždy spojován s postupujícím časem, tedy implicitně i se zvyšujícím se věkem dětí. Jiřina navíc dokonce v souvislosti s přetížením organismu čelila zdravotním problémům.

Snažila jsem se vždycky dělat maximum, možná až moc, možná až na úkor vlastních potřeb, které jsem potlačovala, a vůbec jsem ty signály vlastně toho svého těla nevnímala. To byla moje velká chyba. (...) Že jsem si neuměla prostě vyčlenit nějakou oblast, ve který bych se realizovala, a dlouhodobě mě uspokojovala. Pak už jsem to vzala za lepší konec, pak jsem jako třeba dělala nějaké kurzy, ale měla jsem tohle asi dělat od začátku. (Jiřina)

První skupina žen, která artikulovala, že volný čas neměla vůbec, zároveň pociťovala přímou souvislost osobního volného času a finanční nezávislosti. Celkem se jednalo o tři ženy, Hanu, Jiřinu a Danu.

Tohle to pak trvá docela dlouho, než si to člověk zase prosadí. Ted' už jezdím, (...) ale musela jsem za to zabojovat. Jako ten manžel to nerad viděl, že najednou jsem se trošku osamostatnila, ale souviselo to přesně s těmi financemi, jak jsem se začala jako finančně osamostatňovat. (Hana)

Komunikační partnerky, u kterých se nejvíce projevila změna vyjednávací pozice s partnerem, v závislosti na jejich finančním osamostatněním, žily/žijí zároveň ve vztahu, který vykazuje silné genderové stereotypy v souvislosti s rolí žen a mužů v rodině. Všechny tyto rodiny měly striktně rozděleno, kdo pečuje o děti a domácnost, a současně kdo je živitelem.

On (manžel) byl ten vydělávač peněz a já jsem tam byla ta, která dělala prostě ten zbytek. Starala se o děti, o tu domácnost a o všechno. (Dana).

Nástup žen na mateřskou/rodičovskou dovolenou, zvyšuje jejich ekonomickou závislost na partnerovi, případně jiném subjektu (Sernau, 2006). Výpověď Jiřiny dále rozkrývá její obtížnou životní situaci během mateřské/rodičovské dovolené, kdy ji její nedostatečný příjem v podobě příspěvků od státu a příspěvku od manžela udržoval v pocitu bezmoci.

Naopak manželova symbolická i reálná moc nad Jiřinou postupně začala slábnout ve chvíli, kdy nastoupila do placeného zaměstnání, do základního školství.

Já jsem se snažila pořád vycházet z těch stejných peněz a vlastně manžel mě v tom jenom utvrzoval. Řekla bych, že ze mě dělal zbytečně chudinku. (...) V podstatě se cítím jako trochu zrazená, že on vydělával, on si to tak jako hromadil a (...) ty s tímhle málo, tak s tím vyjdi. Nakup, ošat', obuj, a já jsem měla co dělat, abych to zvládla. A neudělal to dobře, protože prostě je takovej skrblík, a já jsem prostě blbá. (Jiřina)

Dana i Jiřina shodně vypověděly, že ani jedna z nich neměla informace o výši manželova příjmu. V případě Dany byla finanční nejistota ve vztahu artikulována skrze jeho podnikání, kam podle jejích slov investoval podle jejích slov „každou korunu“. Jiřina tuto nevědomost spojovala s nedůvěrou ohledně financí v jejich vztahu.

Kolik vydělává, tak o tom jsme se nebavili. A já nevěděla, a bála se na to zeptat, že jako budu nařčená, že mu důvěřuji. On mi to furt dával najevo, že to jsou jeho peníze, ale přitom jsem mu vychovávala děti. Vytvářela mnohem větší hodnoty, ale jsou neviditelný. A on měl pocit, že mě živí, (...) že já jsem líná kůže. To je ten důvod, proč člověk se prostě musí postavit na vlastní nohy. (Jiřina)

Jiřina sama vnímá domácí práci a péči o děti jako „neviditelnou“ a uvádí, že její práce se „zviditelnila“ až ve chvíli, kdy byla krátkodobě hospitalizována v nemocnici, což je v souladu i s mnoha dalšími sociologickými výzkumy (Klímová Chaloupková, 2018).

Druhá skupina žen z mého výzkumu měla k dispozici osobní volný čas po určitém vyjednávání, nicméně jím disponovaly. Ženy, které by měly v této životní etapě dostatek volného času na sebe a své zájmy, se v mém výzkumu nevyskytovaly.

Některé výpovědi žen, mezi které patří i Adéla, v souvislosti s volným časem působily lehce ambivalentně. Rozpor v její výpovědi se jeví jako důsledek internalizace role primární pečovatelky. Adéla například měla tendenci znevýznamňovat prvních několik let na mateřské/rodičovské dovolené, když sice na jedné straně hodnotila svůj volný osobní čas jako dostatečný, na druhé ovšem dodala, že tomu tak nebylo vždy.

Péče o děti a domácnost je časově náročná, to jako rozhodně. Já teda nejsem asi úplně pečovatelský typ se vším všudy, takže já jsem si pro sebe vždycky dokázala nějak ten

čas udělat (...). Vlastně, no nemyslím si, že bych nějak strádala, když byly malé. Jako když byly úplně malinkatý, tak to bylo horší (...), ale já nevím, když té mladší byly třeba dva, tak se to zlomilo, a pak už to docela šlo. (Adéla)

Stejný rozpor ve vnímání reality je patrný i u Simony, tentokrát v souvislosti s domácími pracemi. Na jedné straně považuje zapojení její a manželovo jako víceméně rovnocenné, při bližším rozboru je však zřejmé, že většina domácích prací a péče o děti je spojována s ní. Tento fenomén ve své práci sleduje i Pilcher a Whelehan (2017), kdy uvádí, že ačkoliv ženy stráví průměrně dvakrát více času domácími pracemi než jejich mužských protějšek, vnímají rozdělení jako férové.

No, tak něco dělám já, něco dělá manžel, něco máme flexibilní. (...). Tak třeba praní a starání se o prádlo, to je moje starost. Úklid domu, to je taky většinou moje starost a vaření, to si tak jako střídáme. Většinou třeba přes zimu vaří on, to zase má víc času (...), přes rok se stará více o zahradu, na podzim a zjara mi to ryje, tu zahradu. No a v zimě tohle odpadne, tak třeba víc vaří, protože ho to baví. Takže takhle to máme nějak rozdělené a takové ty mužské práce, třeba pořeže dříví, pak dělá uhlí, protože topíme uhlím. To dělá on, to nedělám já (smích). (Simona)

Manžel Simony se v rámci práce v domě ujímá pouze vaření, které ho baví, a tuto činnost vykonává spíše nárazově v zimním období. Manžel tím získává privilegium, že si může v rámci rutinních prací spojených s domácím prostředím vybrat ty, které jsou pro něj zajímavé, nebo případně ty, které jsou považovány za ryze maskulinní (Dow, Mason, 2018). Toto „spravedlivé“ a „logické“ rozdělení prací značí symbolické násilí, které v jejich vztahu panuje (Bourdieu, 2000).

Zajímavou zkušenost do výzkumu přináší Dana, která je jako jediná z komunikačních partnerek rozvedená.

Na mateřské jsem sama pro sebe měla čas asi jen, když jsem šla na záchod (smích). No, koničky, záliby, prostě jako by všechno to přestalo s tím, že se to vrátilo až zase časem. (...) Mně se po rozvodu velice ulevilo, protože přesně před tím, když jsme byli spolu, tak jsem všechno dělala já, všechno bylo na mně. Po rozvodu vlastně máme děti ve společné péči. To znamená, že (...) najednou jsem měla celý víkend pro sebe a mohla jsem si dělat, co chci (...). Takže pro mě to z tohoto pohledu bylo rozhodně osvobozující. (Dana)

Dana rozděluje své časové možnosti v rámci trvání manželství a po jeho rozvedení. Zatímco v době trvání svazku byla rodinou i domácností zcela pohlcena, okamžik rozvodu vnímá jako osvobozující. Střídavá péči jí zajistila nečekané množství volného času, se kterým mohla nově začít nakládat zcela podle svého.

Empatie

Nově získaná dovednost žen, jakožto bezprostředně se vztahující k mateřství, byla zmiňována rozvinutější schopnost empatie. Tuto kompetenci, kterou získaly v průběhu péče o vlastní děti v mateřství, je možné opět vnímat jako významný přínos těchto žen pro základní školství. Shodně ji uvedly jako velmi podstatnou všechny komunikační partnerky, a to bez rozdílu.

Určitě jsem získala schopnost se na svět podívat těma dětskýma očima. Přece jenom, jak si s nimi hraje, jak se s nimi učíte, tak poznáváte i jejich kamarády, takže se do té komunity snáz jako zapojíte. Je to, je to určitě výhoda být matka. (Silva)

Díky empatii, která se v souvislosti s mateřstvím v mých komunikačních partnerkách prohlubovala, se ženy stávaly senzitivnější k pocitům a jednání žactva. V souvislosti s empatií komunikační partnerky připouštěly i navázání bližších kontaktů s dětmi, kdy se více zajímaly i o jejich konkrétní rodinnou situaci. Mnohé z nich byly podle svých slov i citlivější k možné komplikovanosti vztahů rodičů a dětí.

Jo, já si myslím, že to je strašně důležité, a že kdo nemá děti, tak na mě nahlíží jinak. Tak je mnohem přísnější, bere všechno moc vážně a neumí se vcítit do toho, jak to funguje na té druhé straně. To si myslím, že tyhle ty učitelé, co nemají děti, tak to jsou o to horší učitelé. Ale jako i z vlastní zkušenosti to vidím, že je to spíš handicap, když ty děti nemají. (Jiřina)

Také další komunikační partnerka považuje mateřství jako klíčovou kompetenci pro každou učitelku, a bez toho, že by byla matkou, si v podstatě nedokáže svou roli učitelky představit.

Být matka? No pomohlo mi to určitě v té empatii, tím myslím, že chcete, aby těm dětem tady bylo dobře, protože chcete, aby vašemu dítěti bylo ve škole taky dobře. (...) Přemýšlíte, jako by to bylo vaše dítě. (...) Vím, že kdybych neměla toho kluka, tak to vidím jinak. Že bych to brala, že všichni jedem prostě stejně. (Cecilie)

Všechny komunikační partnerky v souvislosti s rozvinutím empatie uvedly, zda mají chlapce či dívky, nebo obojí, a to vzhledem k porozumění danému pohlaví, která některé ženy vnímaly jako dichotomní. Tím mimoděk prezentovaly i svůj názor, že existuje jakýsi oddělený „svět chlapců“ a „svět dívek“, které jsou si vzájemně vzdáleny, a pro jejichž penetraci je potřeba zvláštních komunikačních dovedností.

Tak já mám tři kluky, takže zase třeba nemám vůbec žádné zkušenosti s nějakým holčičím povídáním, se mnou si prostě kluci doma nepovídají, takže jsem se to učila spíš s holkama ve škole. Ale zároveň ty kluci asi mě naučili, tím, že jsou hodně divoký, tak mám prostě pochopení, protože ne každý tam sedí v klidu a dělá to, co já bych chtěla. (Jana)

Přístup Jany podporuje vnímání dichotomie pohlaví ve společnosti a současně, zastává-li tento názor pedagožka, reprodukuje tím genderové stereotypy ve společnosti. Binarizační trend vyučujících v rámci školských zařízení mapuje výzkum genderové reprodukce v každodennosti Lucie Jarkovské (2013). Autorka ve své práci hodnotí reprodukci genderových stereotypů ve školství, která se děje mimo jiné i díky interakcím vyučujících s žactvem, kdy dochází k odlišnému jednání na základě jejich pohlaví, a z toho plynoucího i odlišného očekávání výkonů (Jarkovská, 2013).

Autorita a sebejistota

Poslední faktor, ať již získaný nebo rozvinutý, v souvislosti s mateřstvím/ rodičovstvím, který bych chtěla zmínit, je autorita mých komunikačních partnerek před žactvem.

Autoritu před dětmi ženy spojovaly se svou sebejistotou, pramenící ze zkušeností s vlastními dětmi, některé také se svým vzděláním a předešlou profesí.

Můžu jim něco předat. Vedla jsem spoustu projektů nebo mluvila před lidmi. Že jako umím tři sta lidem doručit nějaký vzkaz. (...). Mám možnost dát jim něco navíc, než jenom říct, jak se dělá jako násobení dvojciferným číslem. No, že tam je nějaký přesah. (Cecilie)

Ze sdělení Cecilie je jasně patrné, že svou předešlou praxi reflektuje i jako přidanou hodnotu oproti „běžným“ učitelkám, jejichž pracovní trajektorie jinou zkušenost nezahrnuje.

Všechny ženy z mého výzkumu se shodly na tom, že cítí, že mají dostatečnou autoritu, že si jich děti považují, a že žádný handicap v souvislosti s jejich nepedagogickým vzděláním nepocítují. V souvislosti s autoritou žen – učitelek vyvstala v rámci rozhovorů ze strany komunikačních partnerek potřeba se nějakým způsobem vymezit proti vnímání mužů ve školství jako „přirozených“ autorit v rámci veřejného diskurzu (Fárová, 2018). Nejenže tento pocit „přirozenosti“ ani jedna z žen nezastávala, ale některé se naopak ostře vyhranily vůči působení mužů ve školství celkově.

Přítomnost mužů v základním školství pohledem komunikačních partnerek

Téma mužů a jejich přínosu pro školství, společně s feminizací tohoto povolání, vyplynulo až na základě realizace samotných rozhovorů s komunikačními partnerkami a nebylo ani v mém původním výzkumném záměru obsaženo. Nicméně vzhledem k tomu, že samy ženy začaly tuto problematiku ve svých rozhovorech artikulovat, rozhodla jsem se jejich názory uvést v život. Obecně ženy rozdělovaly roli mužů – učitelů z pohledu jejich kolegů v zaměstnání a z pohledu pedagogů.

Dle výzkumu Fárové (2018), která vychází ve své studii z článku autorů Sevier a Ashcraft (2009), se i v České republice společenská diskuse v posledních letech stáčí k potřebě mužských vzorů pro žáky v oblasti především základního školství, kde je po celém světě patrná disproporce ve vykonávání tohoto zaměstnání ženami a muži. Vliv feminizace školství je veřejností vnímán veskrze negativně a autoři kritik nejčastěji zmiňují důvody pro vnesení „mužského elementu“ do školství, kterými mají být získání „pozitivního mužského vzoru“ především pro chlapce, alternativní způsoby výuky či společenská akceptace učitelů-mužů, jakožto relevantní pracovní dráhy pro muže (Sevier, Ashcraft 2009).

Stejně jako Sevier a Ashcraft i Fárová (2018) značně problematizuje nereflektované očekávání společnosti, kdy jsou automaticky očekávány pozitivní dopady na školství obecně v případě vyššího zapojení mužů do učitelské profese. Fárová (2018: 85) vnímá aktuální nastavení snahy o posílení vstupu mužů do učitelské profese spíše jako způsob upevnění stávajícího genderového řádu, než jako snahu o odstranění nespravedlností plynoucích z nerovného postavení mužů a žen ve společnosti.

Muži jako kolegové pohledem komunikačních partnerek

Naprostá většina žen z celého výzkumného vzorku zastává názor, že pokud je pedagogický sbor smíšený, na jeho fungování to má jen velmi malý nebo vůbec žádný vliv. Feminizaci školství v rámci pedagogického sboru tak moje komunikační partnerky problematicky rozhodně nevnímají.

Naopak, proti působení mužů ve školství se explicitně vyjadřuje Jiřina, která zmiňuje konkrétní situaci na základní škole, na které působí, a kde je ve vedení ředitel, muž.

Řekla bych, že (...) je to spíš povolání pro ženský, a když tam jsou nějaké chlapi, tak to tak akorát kazí. Tak je to taky takové nepřírozené prostředí, že tam je strašně ženských, tři chlapi, a oni si myslí, že jsou králové. A řediteli z toho hrabe. On si myslí, že je to tam jeho, že tam má svůj harém, a v podstatě šikanuje ty ženský, protože on je nadřizený. (Jiřina)

Jiřina ve své výpovědi nepokrytě hovoří o tom, že ředitel má tendence ke zneužívání své moci, jak z pohledu hierarchie, tak i z pohledu svého „mužství“. Tato komunikační partnerka by spíše uvítala, kdyby byl kolektiv jen ženský. Její výpověď je tedy v přímém rozporu s výzkumy sledujícími genderově smíšené kolektivy, kdy jsou tyto kolektivy hodnoceny jako efektivnější a lidé v nich pracující jako celkově spokojenější (Fárová, 2018).

Muži jako pedagogové pohledem komunikačních partnerek

Pohled na muže, jakožto pedagogy, vnímala většina mých participačních partnerek taktéž veskrze neutrálně, případně hovořily o drobné výhodě v rámci „přírozené“ autority. Například Adéla autoritu u dětí s muži vůbec nespojuje, a zároveň nepochybuje o té své. Dokonce přiznává, že uvažovala o postu ředitelky na základní škole, na které v současnosti učí.

Neřekla bych, že mají chlapi větší autoritu než my, ženský, já si naopak myslím, že mám autoritu hodně dobrou. Možná jednu z nejlepších z celé školy. (Adéla)

I podle Fárové (2018) muži oproti ženám nedisponují žádnými „speciálními“ kvalitami, které by ženy neměly. Podle autorky by o vnímání pedagožky*ga veřejností spíše, než její*ho pohlaví, měly rozhodovat kompetence k vyučování. Právě tyto kvality žen a mužů ve školství jsou podle průzkumů srovnatelné (Fárová, 2018).

Nejhlasitěji pak opět zazněl hlas Jiřiny, která působení mužů ve škole spojuje nejen s jejich „mužskou“ nedostatečností pro dané zaměstnání, nýbrž i s jejich předpokládaným neúspěchem v běžném životě.

Mají jiný pohled na tu výchovu, jiný styl a (...) to nefunguje. Oni jsou hrozně benevolentní, a pak najednou bouchnou do stolu a všechno smetou. (...). No, a taky to školství stahuje spíš takový chlapy, který by se asi v jiné sféře úplně tak jako neprosadili. (...) Tak to si myslím, že jsou spíš takový ty neúspěšné tipy, no. A proto skončili tady. To u těch ženských je to jinak. (Jiřina)

Simona o mužích ve školním zaměstnaneckém kolektivu na střední škole, kde učila před svým působením na základní škole, hovoří spíše jako o autoritách, které mají praktické zkušenosti imponující především studentům-chlapcům. Nehovoří tedy o jejich „lepších“ učitelských kompetencích, ale o výhodách plynoucích z jejich předešlého působení (podobně jako Cecilie), byť tyto kompetence vztahuje pouze k mužům.

A u těch můžu, když to třeba byli bývalí kriminalisté nebo pracovali u policie, takže k tomu měli určitě blíž, takže těm dětem měli co nabídnout. Kdežto já z té pozice jsem to měla velice těžké. Takže ti muži to měli podle mě snazší, protože oni taky třeba někdy neučili, začínali novou kariéru, ale víceméně si myslím, že si zjednali hned respekt. Možná je to i tím, že to byli muži, že byli taková ráznější. (Simona)

Všechny partnerky závěrem uznaly, ve shodě se závěry Fárové (2018), že záleží především na charakteru a osobních kvalitách vyučující*ho, než na jejím*ho konkrétním biologickém pohlaví.

2.2.3 Bod zvratu

Bodem zvratu označuji konkrétní kombinaci faktorů, na základě které se ženy z mého výzkumu definitivně rozhodly ke změně profesního zaměření a přestupu do základního školství.

Jako rámování bodu zvratu všech žen bez rozdílu byla jmenována mateřská zkušenost. Ta

se ukázala být určující nejen z pohledu zvažování změny profesního směřování, nýbrž i z pohledu nově získaných kompetencí v rámci mateřství.

Dalšími faktory, podstatnými pro volbu zaměstnání, pak byla především potřeba sladování rodinného a pracovního života, bez které by o změně zaměstnání mé komunikační partnerky neuvažovaly, a změna v oblasti žebříčku hodnot. Právě na základě změny žebříčku hodnot a osobních preferencí, bylo ženy možno obecně rozdělit do dvou skupin.

První skupinu žen, které si zvolily učitelství z důvodu změny niterních hodnot, reprezentovala pouze jediná žena z výzkumu, a sice matka jednoho dítěte, Cecilie. Právě jí se netýkal faktor problematického uplatnění na trhu práce a důvodem ke změně zaměstnání byly osobní pohnutky. Cecilie se totiž, v souvislosti se synovou třídní učitelkou, dozvěděla o nevyhovujících pedagogických praktikách, které celkově panovaly na škole, kterou syn navštěvoval, a rozhodla se situaci řešit z pozice *insidera*, myšleno člověka, který je součástí kolektivu a má přístup k podstatným informacím.

Já jsem tady (ve školství), protože mám to dítě, a protože mi extrémně vadilo, do jaké se dostalo situace. (Cecilie)

Bod zvratu, kdy se Cecilie rozhodla přestoupit do školství, je spojen s proměnou jejích životních hodnot nabytých v mateřství. Jako „dobrá“ matka pocítila potřebu být k dispozici synovi, u kterého detekovala školní problémy. Ve shodě s premisami Hays (1998) se mohlo u Cecilie jednat o rozšíření praktikování intenzivního mateřství formou snahy o zabezpečení optimálního vzdělání dítěti a snahou být mu nablízku v kritických chvílích. Ostatní komunikační partnerky artikulovaly změnu žebříčku hodnot také, nicméně až poté, kdy se možnost jejich uplatnění na trhu práce ukázala z různých příčin problematická.

Právě okamžik uvědomění si, jak komplikovaná možnost uplatnění pro ženy s dětmi na trhu práce je, byl bodem zvratu pro další skupinu mých komunikačních partnerek. Další faktory podstatné pro volbu učitelství tak byly zvažovány až následně. Ženy začaly hledat rupturu na trhu práce, která z obecného hlediska nabízí bezproblémový vstup do odvětví, zároveň umožňuje částečné úvazky, splňuje aspoň částečně jejich představu o seberealizaci v zaměstnání a je přátelská ke sladování práce a rodiny.

S tímto orámováním požadavků se pět žen z mého výzkumného vzorku poohlíželo po možnosti zaměstnání, které bude finančně dobře ohodnocené a/nebo stabilní. Mezi tyto ženy patřila Dana, Adéla, Jiřina a Helena.

Jiřina a Adéla ocenily nejvíce výši učitelského platu. Jiřina vzhledem k potřebě získat lepší vyjednávací pozici v rodině v souvislosti s finančním terorem stran jejího manžela, Adéla kvůli blíže nespecifikované potřebě peněz.

Děti byly malinký a já jsem potřebovala peníze, tak to byl hlavní důvod. A ta škola se jevila jako taková rozumná volba. Jako ne, že by mě to úplně táhlo do té školy ze začátku, ale říkala jsem si, vlastně proč ne. Aspoň dokud budou ty děti malé. No, a vlastně mě to potom začalo bavit. Ani se mi nechce odtamtud odcházet. (Adéla)

Helena hledala možnost pracovat v době pandemie ve stabilním zaměstnání, a pro rozvedenou Danu byly velmi podstatné oba aspekty. Dana vedla jedno-příjmovou domácnost a vzhledem ke špatné zkušenosti z období podnikání (společně s nejistotou v partnerovi, kterou prožívala v rámci manželství), pro ni byl klid z pohledu stability zaměstnání i dostatečný příjem, rozhodujícími kritérii. Zároveň do této skupiny spadá i Hana, která studuje vysokou školu především kvůli tomu, aby v budoucnu mohla mít jistotu v podobě stabilního zaměstnání právě ve školství.

Manžel během pandemie hrozil, že bude nějaká válka. A to se jako teď potvrdilo, po covidu začala válka ve východní Evropě. Takže on říkal, ale jo, udělej si to, kdyby začala nějaká taková situace. Kdyby se vyhrotila, tak do školy můžeš jít učit vždycky. (Hana)

Poslední skupina žen se porozhlížela po zaměstnání, které by mimo sladování a blízkosti zaměstnání navíc splňovalo požadavek seberealizace a pocitu odpovědnosti. Některé z nich pak zmiňovaly i požadavek smysluplně stráveného času. Bod zvratu u této skupiny žen tedy tvořila potřeba seberealizace a teprve v další fázi tyto ženy řešily otázku příjmu. Celkem do takto vymezené kategorie spadaly tři komunikační partnerky, Simona, Silva a Jana.

Finance máme doma nějak vyřešené, tak to je velká výhoda, že prostě můžu dělat věc, která mě dává smysl. I když tolik nevydělám, jako bych vydělala jinde. Ale tady, jak člověk stárne, tak asi chce dělat něco, co má nějaký smysl. Než třeba chodit někam do banky a nic, no. (Jana)

U každé z nich byl podstatný i jejich životní kontext, který jejich očekávání podpořil. Zatímco Simona kvitovala variabilitu učení na základní škole oproti škole střední, odkud

přestupovala, Silva a Jana se pro učení rozhodly spíše z důvodu smysluplného vyplnění volného času v domácnosti ve chvíli, kdy byly děti ve škole nebo ve školce.

Když první dítě nastoupilo na základku a druhé začalo chodit do školky, tak já jsem najednou měla volný čas. (...) Pořád to nebylo na to, abych začala někde pracovat na plný úvazek, protože pořád ty děti byly jako navázaný na mě (...), ale něco jsem chtěla dělat. A jak to dítě začalo chodit do školy, tak mi přišlo, že to by vlastně mohla pro mě být zajímavá cesta, se do těch aktivit nějakým způsobem zapojit. (Silva)

Shrnutí faktorů podstatných pro bod zvratu

Po začlenění faktorů problematického uplatnění na trhu práce, následovaném faktory sladování a blízkosti zaměstnání, které zmiňovaly všechny ženy jako zcela zásadní, se jako další významný faktor bodu zvratu v mém výzkumném vzorku ukázaly být finance společně se stabilitou místa. Tento faktor, který základní školství naplňuje, zmínila nadpoloviční většina mých komunikačních partnerek, celkem pět žen z devíti dotazovaných.

Jako následující významný faktor pro bod zvratu se ukázal faktor potřeby seberealizace a potřeba vyplnění neproduktivních volných chvil strávených v domácnosti. Tento faktor zmínila celkem třetina komunikačních partnerek. Pro obě skupiny žen byl následujícím, v pořadí nejvýše zohledněným aspektem pro vstup do školství, faktor změny žebříčku hodnot.

Tento faktor jako nejzásadnější, opět hned po potřebě sladování rodinného a pracovního života, uvedla pouze jedna žena z mého výzkumného vzorku, a sice manažerka Cecilie.

Vrátíme-li se zpět k Maslowově teorii uspokojování potřeb, tak ačkoliv byl přestup do základního školství mými komunikačními partnerkami velmi často v rámci rozhovorů spojován s pocity seberealizace, z analýzy vyplynulo, že tyto pocity rozhodně nebyly primární ani rozhodující. Nejednalo se tak o uspokojování jejich niterných potřeb, ty tak mohou být dost možná rozdílné. Naopak, u všech žen z mého výzkumu, faktor seberealizace hrál roli až implicitně, tedy poté, kdy do školství skutečně nastoupily, což se, jak jsem rozebrala výše, událo z jiných důvodů.

Toto zjištění je nejen zarážející, nýbrž i smutné, jelikož opět odráží existenci symbolického násilí, které na ženách páchá patriarchálně nastavená společnost, která na ně pohlíží jako na ty méně důležité. Na ty méně podstatné, které „samozřejmě“ přetaví své niterné tužby a potřeby seberealizace do takových, které budou nově v souladu s uspokojením potřeb rodiny. Na základě zvážení svých možností se všechny ženy z mého výzkumu (mimo Hany)

nejen přizpůsobily svým vyhlídkám a nastoupily na pozici učitelek do základní školy, ale pasovaly se zároveň do role „té druhé“.

3. Závěrečná diskuse

Zatímco mateřství bylo ještě v 19. a na začátku 20. století pro ženy překážkou, aby se mohly stát učitelkami, dnes tuto profesi volí i ty, které původně záměr učit na základní škole neměly, aby získaly šanci skloubit roli matky i výdělečně činné osoby.

Podle mých zjištění se jeví jako velmi pravděpodobné, že mateřství je nespornou výhodou především pro začínající učitelky, stejně tak jako pro jejich žactvo. Mateřství přináší ženám nejen velké množství zkušeností z různých oblastí života, ale i silné posílení jejich empatie a sebedůvěry v komunikaci s dětmi. Přichází-li navíc žena z nepedagogického zaměstnání, může se svými předešlými zkušenostmi stát pro žactvo v určitém ohledu i vzorem, případně zaujmout ve výuce příklady z praxe. Ačkoli mají ženy přicházející z nepedagogických oborů často nevýhodu v absenci pedagogického vzdělání, přichází oproti tomu s kompetencemi, které bezdětné ženy, byť pedagogicky vzdělané, získávají po dlouhá léta při samotné praxi ve školství.

Komunikační partnerky z mého výzkumného vzorku si učitelství na základní škole po ukončení mateřské/rodičovské dovolené nevybraly náhodou, ani to nebylo jejich vysněné zaměstnání. Z mého výzkumu vyplynulo, že hlavním motivem pro nástup do školství byla potřeba sladování rodinného a pracovního života, která jde ruku v ruce s možností zaměstnání na částečný úvazek a dojezdovou „blízkostí“ zaměstnání, a hned poté finance. Při zapojení všech předešlých požadavků na pracovní poměr se jeví vcelku jako nevyhnutelné, že tyto ženy čelí problematickému uplatnění se na pracovním trhu. Faktor bezproblémové možnosti vstupu do odvětví pro vysokoškolačky, způsobený především nedostatkem učitelstva prakticky v celé zemi, spolu se zajímavým finančním ohodnocením práce učitelstva v posledních letech, tak pro tyto ženy znamená zajímavou příležitost.

Pokud by se ženy přesto rády účastnily pracovního života dříve, v českých podmínkách čelí v mnoha případech neřešitelné možnosti umístění dítěte do finančně dostupného institucionálního zařízení, i očekáváním svého okolí ohledně normy dobré matky. Připojíme-li dále otázku veřejného diskurzu, který vytyčuje ideální dobu strávenou (takřka výhradně) ženami s dětmi v domácnosti na tři roky, často se ženy s více než jedním dítětem stávají pro pracovní trh již nezajímavé. V případě vědkyň pak tento okamžik nastává dokonce daleko dříve. Recipročně ani samy ženy nemají často ambice v předešlém zaměstnání pokračovat a častěji tak volí změnu profesního směřování, která se zdá dobrovolná a rozumná.

Na dlouhou mateřskou dovolenou je možné nahlížet z mnoha úhlů pohledu jako na nevyhovující. Přesto má i svá pozitiva, především pro českou společnost, a to právě v podobě přísunu často kvalitních žen, vysokoškolaček – nově učitelek na základní školy, které by při jiném strukturálním nastavení společnosti o tuto profesi nejevily zájem. V případě žen z mého výzkumu se navíc jedná o matky, které praktikovaly během „kariérní pauzy“ v různé míře intenzivní mateřství, které je mimo jiné spojeno s kontinuálním rozvojem mateřských/rodičovských kompetencí, které jsou využitelné i v učitelské profesi. Nepedagogicky, vysokoškolsky vzdělané ženy, nástupem do základního školství alespoň částečně využívají své předešlé i nově nabyté schopnosti a znalosti, nevzniká jim stigmatizující prázdné místo v životopise a získávají novou možnost seberealizace. Spolu s pocitem zvýšené sebedůvěry, pramenící z ekonomické soběstačnosti a finanční nezávislosti na manželovi nebo partnerovi, se jim daří uniknout pasti nezaměstnanosti, do které se ve zvýšené míře dostávají právě matky s malými dětmi, které skončily mateřskou dovolenou (Bičáková a Kalíšková, 2015).

Díky specificky vybranému vzorku komunikačních partnerek, ve kterém ženy nebyly nuceny řešit otázky financí ještě během trvání mateřské dovolené (a až na jednu rozvedenou partnerku ani poté), je nutné zohlednit jejich sociální kontext, který jim učitelství na základní škole předložil spíše jako možnost než jako nutnost.

Osm z devíti žen z mého výzkumu uvedly faktor změny žebříčku hodnot a seberealizace až v souvislosti s jejich nástupem do školství. Možnost seberealizace přitom stojí na samém vrcholu Maslowovy pyramidy potřeb. U mých komunikačních partnerek se ale nalézá až na samém pomyslném chvostu v rámci rozhodovacích strategií o změně směřování kariéry. Tyto ženy jsou tak sociálními konvencemi a zvnitřněnými normami, určenými především skrze veřejný diskurz, spolu s institucionálními a strukturálními překážkami ve společnosti, v podstatě vedeny k internalizaci tohoto rozhodnutí. Považují ho za „své vlastní“ a hovoří o „logičnosti“ této volby, kterou však ve skutečnosti vůbec neměly.

Ačkoliv nebyla změna profesního směřování participujících komunikačních partnerek unáhlená, naopak pečlivě zvažena a analyticky vyhodnocena jako ta nejlepší možná varianta, zůstává otázkou, kolik matek by upřednostnilo opětovné zařazení do pracovního procesu a nepřerušeni profesního růstu před možností zůstat s dítětem/s dětmi doma, a především z jakých příčin a při jakém strukturálním nastavení.

Pro mou práci se ukázal jako velmi inspirativní mimo jiné výzkum Olgy Nešporové (2015), která porovnávala plány vysokoškolsky vzdělaných matek týkající se sladování pracovního a osobního života novopečených matek s jejich následnou realizací. I v mém výzkumu se

jedná o vysokoškolsky vzdělané ženy, které měly před mateřskou/rodičovskou dovolenou původně jiná očekávání spojená s jejich následným pracovním životem. Z tohoto pohledu by byl jistě zajímavý další výzkum, který by tyto výzkumy propojil a obohatil tím mnou zkoumaný fenomén.

Závěrem je potřeba zdůraznit, že z rozhovorů v rámci výzkumu vyplynulo, že mnohé ženy, pokud by byly jinak nastaveny zkoumané faktory ovlivňující přechod do učitelské profese, by žily dost možná významně jinak a jejich životy by se z mnoha úhlů pohledu zdály možná být spíše „maskulinní“ než „femininní“, kterými se zdají být nyní. Pod vlivem socializace se mé komunikační partnerky v průběhu mateřství/rodičovství pasovaly do role té „druhé“ a přizpůsobily se tak genderovým stereotypům, které považují ženy především za matky, a teprve následně za ženy, které mají právo plnit si své touhy o seberealizaci.

Literatura

1. Andreska, Z. (2018). *Společné jmění manželů - iluze nebo realita? Systém příspěvkového hospodaření očima žen*. Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií.
2. Badinter, É., & Vychovála, L. (1998). *Materská láska: od 17. století po současnost*. Aspekt.
3. Balcar, J., Filipová, L., & Machová, Z. (2012). Gender Wage Gap in the Czech Republic: First Descriptive Analysis Based on Survey 2011. *Review of economic perspectives*, 12(3), 151-167.
4. Beauvoir, S. (1967). *Druhé pohlaví*. Praha: Orbis.
5. Beláňová, A., Machovcová, K., Kostecká, Y., & McCabe, M. (2018). Justifying homeschooling in Czech Republic: How “good parents” and their children use time. *Childhood (Copenhagen, Denmark)*, 25(4), 530-543.
6. Bem: L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological review*, 88(4), 354-364.
7. Beck, U. (2004). *Riziková společnost*. Praha: SLON, 161–194
8. Bičáková A., & Kalíšková K. (2016). *Career Breaks after Childbirth: The Impact of Family Leave Reforms in the Czech Republic*. Bonn: Institute for the Study of Labor (IZA).
9. Bičáková, A., & Kalíšková K. (2015). *Od mateřství k nezaměstnanosti: Postavení žen s malými dětmi na trhu práce*. Praha: Národohospodářský ústav AV ČR.
10. Bílková, D. (2017). Vývoj genderové mzdové nerovnosti v České republice za posledních 20 let. *Politická ekonomie*, 65(5), 623-647.
11. Bourdieu, P. (2000). *Nadvláda mužů*. Praha: Karolinum.
12. Callahan:, & Nicholas, L. (2019). Dragon wings and butterfly wings: implicit gender binarism in early childhood. *Gender and education*, 31(6), 705-723.
13. Cidlinská, K. (2018). How not to scare off women: different needs of female early-stage researchers in STEM and SSH fields and the implications for support measures. *Higher education*, 78(2), 365-388.
14. Crompton, R. (2006). "Gender and Work." Pp. 253-271 in K. Davis, M. Evans & J. Lorber (eds.). *Handbook of Gender and Women's Studies*. London: SAGE Publications.

15. Čermáková, M. (2000). Zaměstnanost, pracovní kompetence a perspektivy české pracující ženy. In H. Maříková (ed.), *Proměny současné české rodiny* (s. 83-99). Praha: SLON.
16. Dow, D., K. Mason. (2018). Gendering Social Reproduction. Pp. 121-146 in R. Ray, J. Carlson, A. Andrews (eds.). *The Social Life of Gender*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
17. Dudová, R., & Hašková, H. (2010). Diskursy, instituce a praxe péče o děti do tří let ve francouzsko-české komparativní perspektivě. *Gender, rovné příležitosti, výzkum, 11(2)*, 36-47.
18. Drudy: (2008). Gender balance/gender bias: the teaching profession and the impact of feminisation. *Gender and education, 20(4)*, 309-323.
19. Fárová, N. (2018). Muži do škol? Ano! Ale...: Potřeba mužů v primárním vzdělávání. *Gender a Výzkum, 19(1)*, 82-104.
20. Federici, S. (2012). „Mzda proti domácí práci“ In Bod nula: texty o mzdě za domácí práci. Bratislava: Kolektivně proti kapitálu, s. 9-15.
21. Foucault, M. (1999). *Dějiny sexuality I. Vůle k věděni*. Praha: Hermann & synové 155-185.
22. Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigmas in Qualitative Research. *Handbook of Qualitative Research in theory and practice*. London: SAGE publication, 105- 116.
23. Harding, Sandra. (1991). *Whose science? Whose knowledge? Thinking from Women's Lives*. New York: Cornell University Press
24. Hasmanová Marhánková, J. (2016). L. Jarkovská, K. Lišková, I. Šmídová a kol: S genderem na trh. Rozhodování o dalším vzdělání patnáctiletých. *Sociální studia, 8(4)*.
25. Hašková, H. (2010). *Fenomén bezdětnosti v české společnosti*. Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd.
26. Hašková, H. (2011). Proměny časování a způsobu návratu matek do zaměstnání. *Gender, rovné příležitosti, výzkum, 12(2)*, 40-52.
27. Hašková, H., & L. Zamykalová. (2006). Mít děti-co je to za normu? Čí je to norma? *Biograf*.
28. Hašková, H., Saxonberg:, & Mudrák, J. (2012). *Péče o nejmenší: boření mýtů*. Sociologické nakladatelství SLON v koedici se Sociologickým ústavem AV ČR.
29. Hays, Sharon. (1998). *The Cultural Contradictions of Motherhood*. Place of publication not identified: Yale University Press.

30. Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál.
31. Hochschild, A., & Machung, A. (2003). *The Second Shift*. London: Penguin books.
32. hooks, bell, Juránová, J., & Mendelová, L. (2013). *Feminizmus do vrecka: o zanietenyých politikách*. Zájmové združenie žien Aspekt.
33. Chaloupková, J. (2005). Faktory ovlivňující dělbu domácí práce v českých domácnostech a hodnocení její spravedlnosti. *Sociologický časopis* 41(1), 57-77.
34. Janíčko, M., & Šimová, Z. (2021). Působení rodinného zázemí, vzdělání a životních změn na pracovní hodnoty mužů a žen v České republice. *Sociální studia/Social Studies*, 17(4), 1-20.
35. Jarkovská, L. (2013). *Gender před tabulí*. Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy. *Pedagogická orientace*, 24(3).
36. Johnston, D. D., & Swanson, D. H. (2006). Constructing the “Good Mother”: The Experience of Mothering Ideologies by Work Status. *Sex roles*, 54(7), 509-519.
37. Katrňák, T., Valentová, M., & Šmídová, I. (2007). Genderová segregace trhu práce v kontextu segregace vzdělanostní: mezinárodní srovnání. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, 8(2), 43-52.
38. Klímová Chaloupková, J. (2007). *Rozdělení domácí práce: ekonomická racionalita, mocenské zdroje a symbolické významy*. Fakulta sociálních věd UK.
39. Klímová Chaloupková, J. (2018). Rozdělení domácí práce a hodnocení jeho spravedlnosti v České republice. *Sociologický časopis*, 54(4), 593-624.
40. Letherby, G. (2003). *Feminist research in theory and practice*. Philadelphia: Open University Press.
41. Linková, M. (2002). Děravé potrubí: genderové zatížení vědecké profese. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, 3(4), 3-4.
42. Linková, M., K. Cidlinská, H. Tenglerová, M. Vohlídalová, & A. Červinková. (2013). „Úvod: Ženy a gender v proměňujícím se světě vědy.“ Pp. 14–50 in M. Linková et al. (eds.). *Nejisté vyhlídky: Proměny vědecké profese z genderové perspektivy*. Praha: SLON.
43. Lyttleton-smith, J. (2019). Objects of conflict: (re) configuring early childhood experiences of gender in the preschool classroom. *Gender and education*, 31(6), 655-672.
44. Jaroslava Hasmanová Marhánková. (2016). L. Jarkovská, K. Lišková, I. Šmídová a kol: S genderem na trh. Rozhodování o dalším vzdělání patnáctiletých. *Sociální studia*, 8(4).

45. Marková Volejníčková, R. (2021). *Konstrukce mateřství a feminity z pohledu tří generací*. Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd.
46. Mišovič, J. (2019). *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Sociologické nakladatelství SLON.
47. Morrisová, P. (2000). *Literatura a feminismus*. Brno
48. Nešporová, O. (2015). Přejít k mateřství – plány versus realita týkající se pracovních životů vysokoškolsky vzdělaných žen. *Gender a Výzkum, 16(2)*, 73-84.
49. Nešporová, O. (2019). „Hazy Transition to Fatherhood: The Experiences of Czech Fathers.“ *Journal of Family Issues 40(2)*: 143–166.
50. Pávková, J. (2014). *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 2001.
51. Petersen, T., Penner, A. M., & Křížková, A. (2008). Gender wage gap, gender segregation of the labor market, discrimination. *Gender, rovné příležitosti, výzkum, 9(2)*, 55-67.
52. Pilcher, J., & Whelehan I. (2017). *Key Concepts in Gender Studies*. London: SAGE Publications (p. 34-37: "Domestic Division of Labour").
53. Pytlíková, M. (2015). *Rozdíly ve výši výdělků ve vztahu k mateřství a dítěti v rodině*. Praha: Národohospodářský ústav AV ČR.
54. Ramazanoglu, C., & Holland, J. (2004). *Feminist methodology: challenges and choices*. London: SAGE.
55. Reinharz: (1992). *Feminist methods in social research*. New York: Oxford University.
56. Renzetti, C. M. & Curran, D.J. (2003). *Ženy, muži a společnost*. Praha: Univerzita Karlova v Praze Nakladatelství Karolinum
57. Ryan, F., Coughlan, M., Cronin, P. (2009). Interviewing in qualitative research: The one-to-one interview. *International Journal of Therapy and Rehabilitation, 16(6)*, 309-314.
58. Sevier, B., & Ashcraft, C. (2009). Be Careful What You Ask For. *Men and masculinities, 11(5)*, 533-557.
59. Slepíčková, L., & Fučík, P. (2018). Využívání předškolního vzdělávání v České republice: Komu chybí místa ve školkách?. *Sociologický časopis, 54(1)*, 35-61.
60. Strauss, A., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Los Angeles: SAGE.
61. Sernau: (2006). *Worlds Apart Social Inequalities*. California: Pine Forge Press. 158 – 162.
62. Šmausová, G. (2002). Proti tvrdošíjně představné o ontické povaze gender a pohlaví. *Sociální studia 7*

63. Šmídová, I. (2009). Genderovaná volba práce: statusové šance a vzdělávací rozhodovací strategie. *Sociologický časopis*, 45(4), 707-726.
 64. Šťastná, A. (2007). Druhé dítě v rodině – preference a hodnotové orientace českých žen. *Sociologický časopis*, 43(4), 721-746.
 65. Taormina, R. J., & Gao, J. H. (2013). Maslow and the Motivation Hierarchy: Measuring Satisfaction of the Needs. *The American journal of psychology*, 126(2), 155-177.
 66. West, C., & Zimmerman, D. H. (2008). *Dělat gender*. Sociální studia. Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity, 1/2008, 99-120.
 67. Zajíčková, D., & Zajíček, M. (2020). Motherhood Penalty in the Czech Republic: Its Evolution and Sources. *Politická ekonomie*, 68(5), 569-604.
 68. Zajíčková, D., & Zajíček, M. (2021a). Otcovský bonus v České republice, jeho vývoj a zdroje. *Politická ekonomie*, 69(5), 529.
 69. Zajíčková, D., & Zajíček, M. (2021b). Gender Pay Gap in the Czech Republic - Its Evolution and Main Drivers. *Prague economic papers*, 30(6), 675-723.
 70. Vágnerová, M. (2021). *Vývojová psychologie Dětství a dospívání*. Karolinum.
 71. Vlčková, K. & Lojdová K. (2016). Když čísla a slova spolupracují: smíšený design v ukázkách z výzkumu moci ve školní třídě 1. *Pedagogická orientace*. Brno: Pedagogická Orientace Journal, 2016, 26(3), 482.
 72. Vodrážka, M. (2001). Život mezi. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, 2(3), 3-6.
 73. Volejníčková, R. (2015). Je mateřství přirozenost? (Badinter, E. The Conflict). *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, 16(2), 100-102.
-

Zákony, oficiální státní statistiky a výzkumy

1. Český statistický úřad. 2021. *Zaostřeno na ženy a muže. Vzdělávání* [online]. Praha [citováno 2022-04-29]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/142141209/3000022103.pdf/c2f370f6-d457-4d1e-98d1-eef3f9e5bee0?version=1.3>
2. Český statistický úřad. 2010, 2019. *Populace podle věkových skupin a vzdělání v letech 2010 a 2019* [online]. Praha [citováno 2022-04-29]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/151439704/30000420k03.pdf/88c78c65-af8f-443b-8245-626e4e9cdb26?version=1.1>
3. Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. 2020. *Shrnutí poznatků z výstupů projektu 22 % K ROVNOSTI o GPG* [online]. Praha [citováno 2022-05-11]. Dostupné z: <https://www.rovnaodmena.cz/www/img/uploads/520f37781.pdf>
4. Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. 2020. *Analýza dostupnosti zařízení péče o děti v předškolním věku, se zaměřením na mateřské školy a dětské skupiny* [online]. Praha [citováno 2022-05-21]. Dostupné z: http://www.dsmpsv.cz/images/ke_stazeni/Anal%C3%BDza_dostupnosti_za%C5%99%C3%ADzen%C3%AD_p%C3%A9%C4%8De_o_p%C5%99ed%C5%A1koln%C3%A1D_d%C4%9Bti.pdf
5. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. 2019. *Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učitelů v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ* [online]. Praha [citováno 2022-04-29]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/50371_1_1/
6. Úřad vlády ČR. 2014. *Vládní strategie pro rovnost žen a mužů v České republice na léta 2014 – 2020* [online]. Praha [citováno 2022-05-21]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/dokumenty/vladni-strategie-pro-rovnost-zen-a-muzu-126186/>
7. Úřad vlády ČR. 2021. *Zpráva za rok 2020 o rovnosti žen a mužů* [online]. Praha [citováno 2022-04-29]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/dokumenty/Zpravaorovnostizarok2020.pdf>
8. VÚPSV. 2020. *Zpráva o rodině 2020* [online]. Praha [citováno 2022-05-21]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/documents/20142/225508/Zpr%C3%A1va%20o%20rodin%C4%9B%202020.pdf/c3bdc63d-9c95-497d-bded-6a15e9890abd>

9. Zákon 563/2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů [online].
Praha [citováno 2022-05-21]. Dostupné z:
<https://aplikace.mvcr.cz/sbirkazakonu/SearchResult.aspx?q=563/2004%20&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy>

Seznam obrázků

Obrázek 1: Nejvyšší dosažené vzdělání populace podle věku v roce 2020.....	4
Obrázek 2 : Prestiž povolání v letech 2004-2019	33
Obrázek 3 : Situace na trhu práce – podíl škol, které označily možnost sehnat učitele na trhu práce jako významný/kritický problém (nad 7 měsíců).....	34
Obrázek 4 : Rozložení pedagogického vzdělání v regionálním školství	36