

UNIVERZITA KARLOVA  
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ  
Studium humanitní vzdělanosti

Pavλίna Řeháková

Muži primárního vzdělávání

Bakalářská práce

Praha 2023

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

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem práci vypracoval/a samostatně. Všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány. Práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 22. června 2023

Pavλίna Řeháková

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Janě Dvořáčkové, Ph.D. za její odborné rady a podporu.

## **Abstrakt**

Bakalářská práce *Muži primárního vzdělávání* se zaměřuje na pozici mužů učitelů a jejich vnímání vlastní maskulinity v prostředí prvního stupně základních škol, které je v českém kontextu poměrně silně feminizované. Dále zkoumá vztah maskulinity mužů učitelů s maskulinitou homogenní. Práce se snaží zachytit rozmanitost sociální reality mužů učitelů v rámci jejich pracovního prostředí. Pozornost této práce je zaměřena především na mladší generaci vyučujících. Z výzkumného hlediska práce uplatňuje kvalitativní přístup a staví na polostrukturovaných rozhovorech.

**Klíčová slova:** maskulinita, hegemonní maskulinita, femininita, gender, primární vzdělávání, učitel, muž, žena

## **Abstract**

The Bachelor's thesis *Men of Primary Education* focuses on the position of male teachers and their perception of their own masculinity in the environment of the primary schools, which is quite strongly feminized in the Czech context. It also examines the relationship of masculinity of male teachers with homogeneous masculinity. The thesis attempts to capture the diversity of the social reality of male teachers within their work environment. The focus of this thesis is primarily on the younger generation of male teachers. From a research perspective, the thesis adopts a qualitative approach and builds on semi-structured interviews.

**Key words:** masculinity, hegemonic masculinity, femininity, gender, primary education, teacher, male, female

# Obsah

1. Úvod.....	7
2. Teoretická část .....	10
2.1 Gender a pohlaví .....	10
2.2 Maskulinita .....	11
2.3 Genderová dělba práce.....	14
2.4 Je tradiční rozdělení pracovní sféry dle genderu opravdu tradičním? .....	16
2.5 Genderované primární vzdělávání .....	18
2.5.1 Ženy učitelky a muži učitelé v pedagogických sborech na základních školách .	18
2.5.2 Muži základního vzdělávání .....	19
3. Empirická část.....	21
3.1 Metodologie .....	21
3.2 Výzkumná část.....	25
3.2.1 Představení aktérů.....	25
3.2.2 Interpretace polostrukturovaných rozhovorů.....	27
3.2.3 Zodpovězení výzkumných otázek .....	42
4. Závěr .....	45
5. Použitá literatura .....	47

# 1. Úvod

Naše společnost a kultura (stejně jako všechny ostatní) je zabalená do genderového společenského řádu. Tento řád ovlivňuje naši každodennost a souvisejí s ním ústřední pojmy této bakalářské práce: maskulinita a femininita. Maskulinita a femininita jsou obsáhlými pojmy, jež jsou plně komplikovaných procesů, které na první pohled nejsou naší zkušenosti dostupné. Maskulinita ani femininita není univerzálním pojmem, který u všech jedinců bude vypadat stejně. Vnímání své vlastní maskulinity je podmíněné a ovlivňované genderovým řádem celé společnosti ale zároveň i sociální realitou určitého jedince. I když se v této práci zaměřuji na maskulinitu mužů, je více než nutné v souvislosti s maskulinitou hovořit i o femininitě. Ať každý chápe a představuje si maskulinitu a femininitu jakýmkoli způsobem, jeden pojem bez druhého, jak dále v práci ukážu, nebude fungovat.

Tato práce se mimo jiné zabývá pracovním trhem a vlivem genderových norem a stereotypů na jeho podobu a na způsob přisuzování určitých povolání ženám či mužům dle toho či onoho genderu. Ani svět práce totiž neuniká vlivu genderovému řádu.

V této práci se ale především zajímám o vnímání a reflexi maskulinity muži uvnitř feminizovaných pracovních kolektivů. Zajímá mě, jakými způsoby muži svou maskulinitu vnímají v pracovním prostředí, kde jsou v minoritním početním zastoupení, a kde jim chybí ostatních mužů, kteří by jim sloužili jako diváci při potvrzování jejich maskulinity. Zajímá mě, jakým způsobem se muži vyrovnávají se svým minoritním početním zastoupením v rámci vnímání jejich maskulinity, a zda se toto jejich minoritní početní postavení vůbec do jejich vnímání maskulinity nějakým způsobem propisuje. Některé úvahy totiž svádí k dojmu, že ten, kdo je v minoritním početním zastoupení bude i ve znevýhodněném mocenském postavení. Toto postavení by dále mohlo ovlivňovat reflexi maskulinity vybraných mužů tohoto výzkumu. Jsou však tyto úvahy pravdivé? Opravdu se muži ve feminizovaných prostředích nacházejí ve znevýhodněných postaveních? Nebo je tomu jinak?

Pro tuto práci jsem si vybrala muže učitele prvních stupňů základních škol. Základní školy se v České republice skládají z prvního a druhého stupně. Na první stupeň obvykle dochází žáci ve věku šesti až jedenácti let. První stupeň je tedy spojený s nižším věkem dětí. Zároveň je v českém kontextu první stupeň základních škol silně feminizovaným prostředím. Data Českého statistického úřadu z let 2020-2021 ukazují, že pedagogické sbory prvních stupňů základních škol (z hlediska učitelů, kteří vykonávají své povolání na plný úvazek) jsou tvořeny z 94,1 % ženami a z 5,9 % muži (ČSÚ, 2021). Tato feminizace vychází ze stereotypně rozdělené pracovní sféry dle genderu. V českém primárním vzdělávání je tedy

pouze hrstka mužů. Přesně z tohoto důvodu jsem se rozhodla si toto prostředí pro svoji práci vybrat. Je však nutné dodat, že feminizovaným pracovním prostředím nejsou pouze první stupně základních škol, ale i celé pedagogické sbory základních škol, včetně prvního i druhého stupně. První stupeň je však silněji vnímán jako pracovní prostředí „spíše pro ženy“.

Práce se dělí na dvě následující části: na teoretickou a na empirickou. V teoretické části představuji důležité a ústřední pojmy a mechanismy, které souvisí s tématem a výzkumným záměrem bakalářské práce. Těmito pojmy a mechanismy jsou: gender, maskulinita, femininita, genderový společenský řád atd. Obeznamení s těmito pojmy a mechanismy je důležité hned z více důvodů. Zaprvé je potřebné pro celkové porozumění práce vyložit odborné pojmy, s kterými je dále v práci zacházeno, a i další pojmy s nimi související, které dokreslují teoretické zakotvení práce, které je nutné pro celkové porozumění finálním závěrům práce. Zadruhé je důležité představit způsob, jakým tyto pojmy chápe výzkumník, aby nedocházelo k chybným interpretacím závěrů výzkumu ze strany čtenářek a čtenářů.

V empirické části předkládám metodologická východiska, etické otázky, s kterými jsem se potýkala při realizaci výzkumu, vývoj a výsledky výzkumu, který byl prováděn za pomoci kvalitativního výzkumu s použitím polostrukturovaných rozhovorů s učiteli, kteří vyučují na prvních stupních základních škol. Prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů jsem se snažila porozumět jejich názoru na maskulinitu v obecné rovině a jejich vnímání své vlastní maskulinity, genderových stereotypů a femininity. Skrze interpretaci dat získaných prostřednictvím těchto rozhovorů jsem v závěrečné části odpovídala na vytyčené výzkumné otázky.

V rámci bakalářské práce jsem si vytyčila dvě výzkumné otázky, a to:

- 1) Jak muži reflektují svou maskulinitu ve většinově ženských pracovních kolektivech, konkrétně v rámci prvních stupňů základního vzdělávání?
- 2) Jak se muži učitelé prvních stupňů základních škol vztahují k hegemonní maskulinitě?

Na tyto výzkumné otázky jsem odpovídala skrze interpretace získaných dat, které jsem uspořádala do tří tematických kategorií:

1. Chápání maskulinity a femininity a přenášení tohoto chápání na představy o ženách učitelkách, mužích učitelích a o sobě samotném



2. Postavení mužů v převážně ženském pracovním kolektivu základních škol, jejich spokojenost v těchto kolektivech a plynoucí výhody či nevýhody z jejich menšinového zastoupení v těchto kolektivech

3. Vnímaná potřeba mužů ve školství a příčiny jejich nízkého počtu

## 2. Teoretická část

### 2.1 Gender a pohlaví

Gender je jedním z hlavních organizujících principů společenského života. Formuje náš každodenní život a chod společnosti, její pravidla a normy (Kimmel, 2004). Gender představuje rozličné a komplexní vztahy mezi ženami a muži, zasahuje do lidské každodennosti a mimo jiné se vztahuje i na sexuální sféru a kulturní definice femininity a maskulinity. Typicky jsou tyto vztahy hierarchické a asymetrické, přičemž muži jsou tím dominantním genderem (Bradley, 2013). Genderová identita společně s pohlavní socializací, která u nás dodnes znevýhodňuje spíše ženy než muže, je v nás pěstována od počátku dětství(, a to nejen v evropské kultuře) (Karsten, Babka, 2006).

Genderová identita se formuje i v rámci sociálního učení, které vychází z principu sociální nápodoby a posilování projevů chování, které spadají do typicky normativně vymezených genderových rolí. Dítě pak na základě poznávacích schémat (, s jejichž formováním počítá kognitivně vývojová psychologie) sebe samo zařazuje do systému shodných znaků (Slabáková., 2012).

Gender je pojmem, který se dá myslet, nedá se ho však dotknout. Představuje i jazykový obraz člověka, jeho sdílenou představu a společenskou reprezentaci. Nefunguje jako pouhý fyziologický popis jedince (Řídký, 2010).

Gender, či genderový řád, je hluboce a neustále přítomný v našem myšlení. To ústí do falešné představy přirozeného polarizujícího řádu, který je nevyhnutelný. Jelikož je ale tak silně a hluboce uložen v každém aspektu našeho života, lidé mají tendence považovat ho za přírodní danost, která se transformuje do schémat myšlení, vnímání a jednání (Bourdieu, 2000). Gender je polarizující řád světa a lidských vztahů, který ovlivňuje všechny sféry našich životů (v této práci se budu zabírat především pracovní sférou), a který je společensky konstruován. Tudiž variuje napříč časem, místem a kulturou (Renzetti a kol., 2003). I když je naše představa genderu často černobílá, realita taková není. Definice genderu založená na dichotomii neobsahuje rozmanitost odlišností uvnitř skupin žen a mužů (Connell, 2009).

K genderu se vztahují určité předpoklady, které pak lidé přijímají za obecně platné nebo správné a na jejich základě rozdílně soudí činy a životy mužů a žen. Každá společnost tak

svým členů předepisuje určité vlastnosti, způsoby chování a vzorce vzájemné interakce v závislosti na jejich pohlaví, které se následně institucionalizují. „Genderové stereotypy jsou tedy zjednodušující popisy toho, jak má vypadat „maskulinní muž“ či „femininní žena“ (Renzetti a kol., 2003, str. 20). Stereotypy pak určují naše očekávání vůči jednotlivým ženským a mužským jedincům a zároveň i naše jednání vůči nim v konkrétních sociálních situacích (Karsten, 2006).

Pohlaví je na druhou stranu biologickým určením jedince při narození. Liší se tak tedy od genderu tím, že představuje pouze biologickou část určení jedince. Na biologických základech pak staví procesy učení a výchovy, které od narození vytvářejí individuální a sociální genderovou identitu jedince (Karsten, 2006). „Jinými slovy, lidské pohlaví jako biologická danost (bytí mužem či ženou) tu slouží jako základ, na němž lidé konstruují společenskou kategorii zvanou gender (maskulinitu či femininitu).“ (Renzetti a kol., 2003, str. 20).

Gender se do kategorií, skrz které se nahlíží na fungování společností a postavení jedinců v ní, plně dostal až během 70. let 20. století (Kimmel, 2004).

## **2.2 Maskulinita**

Maskulinitu bychom mohli popsat jako soubor rysů typicky připisovaných mužům. Ať už se jedná o vnější rysy v podobě vzhledu či o vnitřní rysy v podobě vlastností, chování nebo například pocitů. Jde o způsob, jak muži ukazují svému okolí, že muži jsou. Samotný obsah maskulinity a její rysy nejsou ale něčím univerzálním. Můžeme pouze hovořit o častých projevech maskulinity v té či oné kultuře. Maskulinita se totiž utváří, mění a variuje právě v kontextech určité kultury a času (Kimmel, Aronson, 2004). Muži jsou (stejně jako všechny lidské bytosti) v rámci svého jednání vedeni společenskou strukturou, která řídí jejich myšlení a jednání (Bourdieu, 2000). Strukturou, která nám vnucuje svá pravidla, jež platí i pro realizaci našeho genderu a s ním související projevy maskulinity či femininity.

Dle Bourdieho (2000), který zakládá svou analýzu na studiu afrického berberského kmene Kabyků, se základní projevy maskulinity řídí logikou hrdinského kousku, výboje, který slouží ke cti. Typicky je maskulinita také spojována s drsností a asertivitou. Jak tvrdí Bourdieu (2000), maskulinita se z individuálního hlediska konstruuje ve vztahu k femininitě jako její opak a jako snaha vymezit se vůči ní a utvrdit se tak ve své vlastní mužnosti. Androcentrická společenská struktura staví muže a ženy proti sobě, vykresluje je jako opaky.

Slouží jako vodítka, jak konstruovat svou maskulinitu či femininitu. Nasměrovávání společenskou strukturou se nám ale jeví jako naše přirozené a svobodné rozhodování. Činíme tak bez toho, aniž bychom si těchto struktur byli vědomi (Bourdieu, 2000).

Aby tedy muži mohli být muži, nesmí být ženami, a naopak ženami jsou ti, kteří nejsou muži (Bradley, 2013). Uspořádání této věty zní až absurdně logicky, ale vychází z toho nutnost neustálého dokazování mužské odlišnosti od žen, směřování žen a mužů do naprosto odlišných sfér života a urputná snaha udržet mužské sféry mužskými, aby nezačaly přejímat ženské atributy a tím tedy neohrožovaly mužské sebeurčení. Maskulinita nebude existovat bez svého opaku – femininity. Nestojí ve společnosti jako samostatný společenský úkaz, ale ve vzájemném vztahu s femininitou.

Muži se tedy snaží odlišit od žen z určitého strachu z vyloučení z kolektivu jejich mužských druhů, čímž se zároveň utvrzují ve své mužnosti. Toto utvrzování pak probíhá skrze svědectví jiných mužů. Maskulinita je pojmem vztahovým a je budovaný před očima ostatních mužů (Bourdieu, 2000). Maskulinita pro svou existenci a „provozování“ potřebuje ostatní muže i ženy, jejich ocenění a svědectví. Maskulinita tímto způsobem drží muže v podvědomém napětí.

Neměli bychom však nabírat dojem, že v rámci jedné kultury, společnosti či historického období existuje jen jedna univerzální maskulinita, kterou v sobě obsahují, pěstují a vykazují ji všichni muži určité společnosti a její epochy. Maskulinita je nepřeborné množství a v rámci společnosti variiují a proměňují se. Je pravdou, že se muži do určité míry sobě vzájemně podobají v určitých aspektech maskulinity, i tak se ale nedá říci, že všichni muži vykazují totožné znaky maskulinity. Maskulinitu bychom si také neměli představovat jako něco, co se automaticky rovná muži. Maskulinita jsou (mimo jiné) určité znaky, které si osvojují především muži (Slabáková, 2012). Muži nejsou homogenní skupinou. Tato skupina uvnitř sebe obsahuje rozdíly a nedá se tak jednoznačně definovat jako seskupení bez zmínky o vnitřních rozdílech. Existuje spektrum maskulinit, jelikož muži se chovají rozdílně, mají rozdílné zkušenosti, vlastnosti atd. (Pease, 2000).

V rámci společností existuje něco, co se nazývá hegemonní maskulinitou. Hegemonní maskulinita představuje nejideálnější vzorce chování mužů a způsoby, jak být mužem. Zároveň staví ostatní muže do vztahu s ní. Je považována za normativní a nadřazenou všem ostatním maskulinitám a zároveň staví ženy do podřízeného vztahu vůči mužům (Connell, Messerschmidt, 2005). Hegemonní maskulinita má svou legitimní moc jak nad muži, tak i nad ženami a efektivně přebírá kontrolu nad genderovým řádem společnosti a řídí ho dle svých ideálů. I když je tento typ maskulinity nadřazen všem ostatním a může tak působit

jako typ maskulinity, která se dá přiřknout většině mužů, neznamena to, že většina mužů se podle ní přesně a vždy chová, naopak. Jen minimum mužů má s touto maskulinitou přímé spojení. I přes to však z ní většina mužů těží dominanci především vůči ženám, a to už jen jejím akceptováním a akceptováním jejích měřítek. Principy, které udržují hegemonní maskulinitu stále platnou se propisují a uplatňují v každodenním životě a stávají se dominantním principem a hybnou silou společnosti. Hegemonní maskulinita tedy spíše vymezuje, co představuje být „ideálním“ mužem a ženou a nastavuje hranice ostatním maskulinitám a femininitám (Howson, 2006).

Richard Howson (2006) představuje ve své knize *Challenging hegemonic masculinity* schéma maskulinit dle Raewyn Connell. Hegemonní maskulinita je v tomto schématu na jedné straně nadřazená maskulinitám komplicitním, marginalizovaným a podřízeným, přičemž tyto maskulinity jsou v hierarchizovaném vztahu v uvedeném pořadí. Na druhé straně je nadřazená zdůrazněným, ambivalentním a protestním femininitám, které uvádím též v jejich hierarchické posloupnosti. Zároveň jsou všechny druhy uvedených maskulinit a femininit v dalších vzájemných vztazích dominance, zpochybňování a aliance. Sama hegemonní maskulinita je ale také v podřízeném vztahu, a to vůči společenským jevům jako je moc nebo symbolizace. Toto schéma implikuje, že maskulinity (a femininity) nejsou pouhými samostatně stojícími kategoriemi, ale že existují vždy v rámci vztahů jak mezi sebou, tak k ostatním společenským jevům. Dále implikuje existenci jak klíčových maskulinit, tak i klíčových femininit. Z toho lze soudit, že i muži se ocitají v marginalizovaných pozicích vůči jiným mužům (nebo alespoň k symbolům, které reprezentují), kteří se pohybují v těsné blízkosti k hegemonnímu ideálu maskulinity. I přes to ale zmíněné schéma chrání balanc moci ve prospěch mužů (Howson, 2016).

Maskulinita je tedy především vztahem. Vztahem, který je neustále vyjednáván uvnitř dvou skupin: mezi ženami a muži a mezi muži navzájem. Vztahem, který se utváří v dichotomně konstruovaném společenském řádu a nahlíží na ženy a muže jako opaky proti sobě stojící. Musím ale dodat, že tento jednorozměrný model muže a ženy, který si můžeme představit jako přímkou, kde na jednom konci leží pojem žena a na druhém pojem muž, je nahrazován dualistickým modelem. V rámci dualistického modelu každá osoba může mít znaky jak maskulinní, tak femininní, nezávisle na svém biologickém pohlaví (Karsten, 2006).

Proto mě v souvislosti s tímto vztahovým předpokladem utváření maskulinity zajímá, jak probíhá reflexe maskulinity v prostředí, kde ostatní muži, kteří by jiným mužům

přihlíželi a oceňovali by je, spíše chybí. Nebo zda naopak dochází k její vyzvedávání v převážně ženském kolektivu.

## 2.3 Genderová dělba práce

Zaměstnání je v dnešním světě součástí života téměř každého z nás. To, jaká zaměstnání mají ženy či muži, v jakých odvětvích a na jakých pozicích jsou, je mimo jiné určováno genderovými pravidly té či oné společnosti. Nasměrování na určitou kariérní trajektorii můžeme sledovat již od útlého věku dítěte. Genderová segregace začíná již v brzkých dnech našich životů a pokračuje i v zaměstnání. To má výrazné dopady na příjmy a zkušenosti generované v zaměstnání a v souvislosti s ním (Kimmel, 2004). Záleží na tom, jak je vedena výchova, která je též silně genderovaná: jaké hračky jsou dětem rodiči nabízeny, jaké vzorce chování odměňovány či trestány, jaké hry se podporují v dívčích nebo chlapeckých kolektivech, jak se samotní rodiče chovají k dětem a svému okolí, s čím, s kým a jakým způsobem se setkáváme s určitým chováním ve škole atd. rolí (Renzetti a kol., 2003). „V důsledku stereotypně předkládané sociální reality se také dítě a jeho identita formuje pod daným úhlem schematického rozdělení na mužský a ženský svět.“ (Slabáková, 2016, str. 279). S tím souvisí i výběr školy (.ve které také dochází k reprodukci genderových norem a nerovností) v pozdějším věku a následný výběr povolání.

Pracovní trh má (jako vše v našem životě) svou genderovou strukturu, která odráží a koresponduje s genderovou strukturou vzdělávacího systému. Genderové nerovnosti se formují již na nejnižších stupních vzdělávacího systému a následně se projevují na segregovaném pracovním trhu (Čermáková a spol., 2000, dle Šmídová 2009). Výběr povolání tedy reflektuje i to, čemu jsme se v kontextu společnosti, ve které jsme vychováni, naučili a zároveň tím i sami utvářeli. Ženy a muži se tedy rozdílně socializují ve společnosti a v souvislosti s tím si pak hledají rozdílné zaměstnání (Kimmel, 2004).

Jak jsem výše uvedla, genderové vzorce diferenciací se institucionalizují. Souhrnně se pak označují jako pohlavně-genderový systém společnosti. Tento systém zahrnuje mimo jiné i dělbu práce na základě pohlaví, což znamená, že jednotlivci jsou v rámci určité společnosti nasměrováváni na různé pracovní pozice v závislosti na jejich genderu (Renzetti a kol., 2003). Právě s genderem jsou spojeny určité vlastnosti, které předurčují vhodnost lidí pro pracovní pozice. „Existují určité „mužské“ vlastnosti a určité protichůdné „ženské“ vlastnosti, které jsou spojovány s činnostmi nebo povoláními bez ohledu na biologické pohlaví člověka, který je zastává.“ (Fárová, 2018, citováno dle Fárová, 2019, str. 4).

Jak jsem uvedla v kapitole *Gender a pohlaví*, ve společnosti vznikají stereotypy ohledně toho, jaká by měla být „správná žena“ a „správný muž“. Tyto společenské stereotypy pohlavních rolí jedinců ovlivňují i přístup k povoláním a jejich důsledkem může docházet k diskriminaci toho či onoho genderu, převážně však toho ženského. Přímou v českém prostředí může jako důkaz sloužit například rozdílnost v jejich finančním ohodnocení, nebo také dávání přednosti tomu či jinému genderu při výběru zaměstnanců (Vohlídalová, 2006).

Různé pozice jsou viděny jako vhodné pro určitý gender, a tím jsou ženy a muži tlačeni a vedeni k specifickým pracovním pozicím (Reskin, 1993 dle Kimmel, 2004). V pracovním světě ale bývá mužská pracovní síla vnímána jako ta „více schopná, přizpůsobivější, přesvědčivější, racionálnější, rozhodnější, výkonnější“ a to bez ohledu na jejich reálné schopnosti. Český trh práce pak stále dává přednost spíše mužskému modelu pracovní kariéry nepřerušené rodinnými událostmi a typicky maskulinním hodnotám soutěživosti, individualismu a instrumentality (Vohlídalová, 2006), a to především v rámci vyšších pracovních pozic.

Možnou příčinou odlišného postavení pohlaví na trhu práce jsou strukturální bariéry, které jedno pohlaví buď „brzdí“ v kariérním růstu, nebo naopak ho zvýhodňují na úkor jiného (Vohlídalová, 2006). V rámci těchto strukturálních bariér je třeba uvést fenomén skleněného stropu a skleněného výtahu. V obou případech se jedná o zdánlivě neviditelné mechanismy a silně souvisí s genderovým systémem určité společnosti.

Fenomén skleněného stropu zahrnuje existenci formálních i neformálních bariér, které zpomalují nebo případně i znemožňují kariérní růst a jsou přímo vázány na gender osob, který tento fenomén postihuje. Částečně vychází i z přímého odmítání určitého genderu ve vedoucích pozicích. Skleněný strop postihuje v drtivé většině ženy a znemožňuje jim tak kariérní postup. To souvisí i s reálnými možnostmi žen. Pro příklad: Ženy jsou více vázány péčí o své děti a domácnost a mají tak menší časové možnosti se práci věnovat „přesčas“ než muži. Mohou potom působit jako méně odhodlané pro určité povolání, nebo dokonce i méně kompetentní v porovnání s muži (Smetáčková, 2007).

Fenomén skleněného výtahu představuje urychlený kariérní postup mužů v porovnání s kariérním postupem žen a často i na jejich úkor. Muži se skleněným výtahem „vyvezou“ do vyšších pracovních pozic často i bez ohledu na shodnost či dokonce lepší kvalitu schopností, vzdělání, vlastností a zkušeností jejich žen spolupracovnic. Muži mají tedy vysokou šanci obsadit vedoucí pozice, a to často i v pracovních prostředích, kde je počet žen a mužů neúměrný (Pavlík, Smetáčková, 2006). Muži jsou v rámci tohoto fenoménu více

povzbuzování ve snahách získat vyšší pozice nebo jsou vůči nim uplatňována měkčí kritéria výběru na vedoucí pozice týkající se například délky praxe. Důsledkem skleněného výtahu je pak nepoměr v zastoupení žen a mužů v běžných a vedoucích pracovních pozicích (Smetáčková, 2007).

## **2.4 Je tradiční rozdělení pracovní sféry dle genderu opravdu tradičním?**

Tak, jak známe pracovní sféru dnes a nazýváme jí tradiční, je výsledkem vcelku nedávných historických událostí, což dokazuje, že dnešní rozdělení genderových rolí nereflektuje nějakou pomyslnou lidskou přirozenost. Pokrytí pracovního trhu ženami a muži se v průběhu historie zásadně měnilo, stejně jako pracovní trh samotný. Změny se dějí v závislosti na historických událostech v rámci určité společnosti. Zajímavé je, že i když v dnešní společnosti (alespoň v té euro-americké) většinou není aktuální rozdělení pracovní sféry dle genderu legislativně upraveno a každý nezávisle na svém genderu může vykonávat prakticky jakoukoli práci, tak se představy o vhodnosti povolání pro ženu či muže revolučně neproměnily (Kimmel, 2004).

V postavení žen a mužů na trhu práce jsou ale stále přítomny výrazné rozdíly. Z toho se dá soudit, že genderové rozdělení pracovního trhu a představy o něm se staly součástí naší kultury (Kimmel, 2004).

Tyto představy se kříží i s ideou mateřství, jako hlavní ženskou doménou. Avšak koncept matky či přímo ženy pečovatelky a hospodyně je spojen až se vznikem moderní společnosti, která se v důsledku modernizačních procesů urbanizace a industrializace začala štěpit na sféru veřejnou (v této práci ji budeme chápat jako prostor placené práce) a soukromou (prostor rodiny a domácnosti) (Maříková a spol., 2012). To dále souviselo i se vznikem měšťanské rodiny, která byla postavena na rigidním vymezení rolí muže a ženy, kdy muž představoval živitele rodiny a žena zase pečovatelku v soukromí rodiny. V tomto smyslu „moderní“ rozvržení veřejné a soukromé sféry se stalo zdrojem moderního genderového systému a tehdejší dělba práce jej kopírovala (Maříková a spol., 2012). V souvislosti s touto představou, která se i v dnešní společnosti stále drží, přicházejí pochyby o časových možnostech žen a o jejich schopnostech.

I když se tento model rozdělení pracovní sféry dle genderu často označuje za „tradiční“, ne vždy byla genderová dělba práce v této podobě a toto samotné označení může být až zavádějící při promýšlení vhodnosti povolání pro jednotlivá pohlaví. Jak píše Jan Řidký, na původ genderových stereotypů se zapomnělo a současnost se staví na sto let



staré kostry. To tedy znamená, že stereotypy, které vychází a odpovídají uspořádání světa z minulosti stále přetrvávají a považují se za aktuální popisy stavu světa, nebo v našem případě genderové rozvržení pracovní sféry (Řidký, 2010).

To, co tedy nazýváme „tradičním“ rozdělením pracovních pozic je relativně novodobým konceptem. Dnešní stereotypy, kterými je opředena představa ohledně tradiční rodiny a z toho vyplývající i dominantní schopnosti žen a mužů (tedy představa schopného muže a emocionální ženy, která se stará o děti), které se zúročují na trhu práce, pochází z trendů, které vrcholily na pomezí 18. a 19. století (Řidký, 2010). Před 18. a 19. stoletím nebyly životy žen a mužů až tak rozdílné a oddělení soukromé sféry (domova) a veřejné sféry (placené práce) většinou prakticky neexistovalo. Společenským ideálem se posléze rychle stala žena v domácnosti a muž živitel rodiny (Smetáčková, 2007).

Toto stereotypní, rigidní a genderované rozdělení rolí a povolání již však není zcela aktuálním. V moderní době ženy vstoupily na trh práce v rekordním počtu a začaly se podílet na finančním zajišťování rodiny (Hendlová, 2007). Ve 20. století se prohluboval trend z 19. století, kdy se rodily první pokusy žen vstoupit na trh práce. Zatímco v 19. století se ženy začaly uplatňovat v povoláních, které korespondovaly s jejich zdánlivě „přirozenými předpoklady“, v 20. století ženy musely v souvislosti se světovými válkami zastávat i ostatní povolání, která byla typicky vykonávána muži. Muži na pracovním trhu vlivem světových událostí chyběli a ženy je nahradily. I tak ale byly ženy koncentrovány do určitých povolání, o kterých se pak začalo uvažovat jako o „ženských povoláních“ (Smetáčková, 2007). Tento větší podíl žen na placené práci je ale nezavil domácích povinností, a tedy neplacené práce, které věnují výrazné množství času, jelikož samotná práce v domácnosti je spojována s ženami. I když v realitě tyto stereotypy a představy ohledně „tradiční rodiny“ a „tradičního“ genderového rozdělení trhu neplatí, i tak přetrvávají v našem obrazu chodu společnosti (Hendlová, 2007).

Tento vývoj genderovaného pracovního trhu je dobře viditelný právě na zaměstnání učitelství, které bylo dlouhou dobu především mužskou doménou.

## 2.5 Genderované primární vzdělávání

### 2.5.1 Ženy učitelky a muži učitelé v pedagogických sborech na základních školách

I když tomu tak vždy nebývalo, dnes jsou pedagogické sbory na základních školách tvořeny především ženami a učitelství je vnímáno jako typicky ženská profese. To se dá ale považovat za výsledek obecného historického vývoje přelomu 19. a 20. století, jak bylo popsáno v kapitole *Je tradiční rozdělení pracovní sféry dle genderu opravdu tradičním?* V přímé návaznosti na tento historický vývoj bylo zdůrazňováno, že ženy jsou dobře uzpůsobeny pro výchovu a péči o děti, a tudíž vhodné pro učitelskou profesi, která byla do této doby výhradně mužským povoláním. Ve 20. století pak docházelo k stále časté definici učitelství jakožto ženské profese (Bahenská, 2005 dle Smetáčková, 2005).

Představa, že učitelství je tedy „tradičně“ ženským zaměstnáním je mylná a chybná, jelikož tato „tradice“ nemá kořeny starší než jedno století a v porovnání bylo učitelství daleko delší dobu „mužským“ povoláním (Jarkovská, Lišková, 2008). I tak se ale tato představa neustále udržuje naživu, a to i u samotných žáků, což se dále odráží i na jejich budoucích volbách povolání v závislosti na jejich genderu a tím se dále reprodukuje a stává se součástí naší sociální reality (Kynčlová, 2008).

Dnešní prostředí pedagogických sborů základního školství je tedy silně feminizovaným místem. Ze statistik Českého statistického úřadu z let 2020-2021 vyplývá, že pedagogické sbory prvních stupňů základních škol (z hlediska učitelů, kteří vykonávají své povolání na plný úvazek) jsou tvořeny z 94,1 % ženami a z 5,9 % muži (ČSÚ, 2021). K této feminizaci přispívá několik faktorů, mezi které patří například i již zmíněný historický vývoj

euro-americké společnosti, v rámci kterého mimo jiné na jedné straně dochází k postupnému snižování zájmu mužů pracovat jako učitelé a na druhé straně k zvyšování zájmu o tuto profesi u žen. Muži upřednostňují povolání, která jim nabízí větší možnost uplatňování moci, participaci na dění ve společnosti a výraznější kariérní růst, který se od mužů požaduje a očekává. Učitelské povolání je zároveň dlouhodobě spojeno s nižším výdělkem. Ženy naopak vnímají učitelské zaměstnání jako vhodné pro skloubení s rodinným životem a s výchovou vlastních dětí a obecně vítají jeho časovou flexibilitu (Smetáčková, 2007). Na tomto místě je však nutné poznamenat, že poměr mužů a žen v pedagogických sborech se

liši v rámci daného stupně vzdělávání: čím vyšší stupeň vzdělávání, tím méně žen nalezneme v jeho pedagogických sborech.

V rámci genderového řádu je v dnešní společnosti výchova a výuka na nižších vzdělávacích stupních (mateřské školy, základní školy...) stále spjata především s ženským elementem v souvislosti s již zmíněnými stereotypy, historickým vývojem a karierními očekáváními od žen a mužů. (Karsten, 2006). Školské prostředí je feminizované i z důvodu jeho spojení s potřebou péče o žáky a jejich výchovou (částečně i vzhledem k jejich věku), což mimo jiné představuje latentní funkci školství (Merton, 1968).

Pokud se tedy bavíme o horizontálním poměru žen a mužů v pedagogických sborech základních škol, muži jsou v menšinovém zastoupení. Když se však podíváme na vertikální (z hlediska hierarchizovaných pozic) poměr žen a mužů v základním školství vidíme pravý opak. I když jsou muži v pedagogických sborech základních škol minoritou, mají daleko větší šanci obsadit zastupitelské a vedoucí pozice. To svědčí o tom, že ve školství jsou přítomné fenomény skleněného stropu a výtahu, které jsem popsala v kapitole *Genderová dělba práce*. Školství vykazuje všechny rysy těchto fenoménů (Pavlík, Smetáčková, 2006).

### **2.5.2 Muži základního vzdělávání**

Jak již bylo několikrát řečeno, školství je silně feminizovaným prostředím v rámci pedagogických sborů. V této kapitole se budu věnovat tomu, jak se toto prostředí jeví mužům a jak je v něm a mimo něj s nimi zacházeno.

Pokud si muži zvolí povolání, které je považováno za „ženské“, často se setkávají s konfrontacemi od svého okolí, které je kvůli tomu vidí jako „nedostatečné“ muže. Vidí je, jako kdyby jim chybělo něco z „pravého“ muže, nebo jako muže, který potlačuje svou maskulinitu a nenaplnuje ji tak naplno. Pro své okolí neodpovídá ideálu hegemonní maskulinity (Henson, Rogers, 2001 dle Fárová, 2015). Muži jsou tak v neustálém stavu poměrování v rámci hegemonní maskulinity: jsou dle ní sociálně hodnoceni a jsou na ně kladeny požadavky spíše ekonomické povahy než co do péče o děti (Slabáková, 2012).

Muži se ale také mohou v současnosti ocitát uprostřed dvou rozdílných tlaků, a to jak tlaku dostat požadavkům hegemonní maskulinity, ale také zároveň být správným otcem, který se věnuje svým dětem, a tím tedy participuje i na péči o ně. Ocítají se tedy v situaci, kdy je obtížné dostat všem požadavkům na ně, které jsou často protichůdné (Slabáková, 2012).

I když v poslední době roste počet otců, kteří se více věnují péči o své děti a více přijímají svou rodičovskou roli, i tak musí být žena matka připravena muže otce zastoupit v případě, že se rozhodne potvrdit svou maskulinitu. To ukazuje, že primárně zodpovědným rodičem za péči o dítě stejně zůstává matka, jelikož v opačném případě na muže otce tyto nároky „připravenosti“ ji zastoupit nebývají kladeny. To i z důvodu, že ženy svou femininitu potvrzují právě mateřstvím. Zároveň narůstající tendence mužů být pečovateli o děti je dána i změnami na pracovním trhu, jak jsem popsala výše: ženy více vstupují na pracovní trh a podílejí se na financování domácnosti, a to i z nutnosti současného ekonomického stavu světa, jelikož pouze jeden plat by nestačil pro provoz celé domácnosti (Slabáková, 2012). Nadále se tedy a priority na péči o děti a jejich výchovu nahlíží jako na ženskou aktivitu, a to se neustále propisuje právě i do nižších stupňů školství.

Nina Fárová ve své studii *Muži učitelé v mateřských školách – konstrukce maskulinity ve feminizovaném prostředí* uvádí, že muži učitelé většinou odmítají tuto hegemonní maskulinitu a vymezují se vůči ní. I tak z ní ale těží výhody (Fárová, 2015). Ve své jiné práci *Muži do škol? Ano! Ale: Potřeba mužů v primárním vzdělávání* Fárová identifikuje apel na navyšování počtu mužů v pedagogických sborech primárního vzdělávání a představuje několik narativ v diskusích ve veřejném prostoru ohledně tohoto tématu. Jedním z narativ je také to, že pouze ženské kolektivy mohou být škodlivé a příliv více mužů do školství může tuto situaci napravit a nabídnout žákům mužský vzor, který je často akční, racionální a spravedlivý (Fárová, 2018). Tímto narativem a také narativem, že ženský princip výchovy je nedostatečný bez mužského principu výchovy, muži v primárním školství těží z mužské nadřazenosti ženám (Fárová, 2015). Muži tak i přes povrchové odmítání hegemonní maskulinity a „neaspirování“ na společensky žádanou maskulinitu, tvoří svou vlastní – lokální – maskulinitu pro účely jejich feminizovaného prostředí pedagogických sborů, jež by měla být pro toto prostředí hegemonní (Fárová, 2015). „Lokální genderová hierarchie v mateřských školách tedy kopíruje principy hegemonní maskulinity, ač by se na první pohled mohlo zdát, že ženy si ve feminizovaném prostředí udrží nejen početní, ale i faktickou dominanci“ (Fárová, 2015, str. 50). I když jsou tyto data z práce, která se věnuje mateřským školám, dle mého jsou její výsledky přínosné i pro tuto práci, jelikož se shodují v tématu a to – muži ve feminizovaných pracovních prostředích.

## 3. Empirická část

### 3.1 Metodologie

#### Výzkumné otázky:

- 1) Jak muži reflektují svou maskulinitu ve většinově ženských pracovních kolektivech, konkrétně v rámci prvních stupňů základního vzdělávání?
- 2) Jak se vztahují muži-učitelé k hegemonní maskulinitě

#### Výzkumná strategie

Práce bude realizována empiricky skrze kvalitativní metody. Kvalitativní metody jsou pro tuto práci vhodné, jelikož vedou k podání obrazu o určitých nuancích kontextuálně určité a přesně vymezené sociální reality. Tento typ výzkumných strategií se zaměřuje právě na různorodou rovinu sociální reality, na to jak rozumíme našim životům a životům ostatních (Novotná a spol., 2019). Kvalitativním výzkumem je zároveň i ten výzkum, který nepoužívá statistické metody, tedy tento i tento výzkum (Šubrt, 2010). Tento typ výzkumu se snaží zachytit pohled aktérů daného výzkumu a věnuje se jejich subjektivní zkušenosti, jejich konkrétnímu jednání a kontextu ve kterém jednají a uvažují (Hendl, 2006). Díky kvalitativnímu výzkumu se můžeme pokusit o pochopení určitého konkrétního společenského jevu, jelikož jádrem kvalitativních výzkumných přístupů je důraz na specifičnost, jedinečnost a rozmanitost. Kvalitativní strategie využívají idiografického přístupu, který má schopnost pozorovat určitý jev všemi možnými způsoby, sledovat podobnosti a odlišnosti (Novotná a spol., 2019).

Cílem kvalitativního výzkumu je situovaná generalizace, a to, jak vybraní učitelé prvních stupňů základních škol reflektují svou maskulinitu v kontextu feminizovaného prostředí učitelského sboru. Přesně takovouto generalizaci nám kvalitativní výzkumné strategie umožňují. Dokáží zobecnit určitý jev v jeho konkrétních kontextech (Novotná a spol., 2019). Výzkum bude chtít pochopit a odhalit, jak se jednotliví aktéři staví ke své maskulinitě, k maskulinitě v obecné rovině a v jakém vztahu jsou vůči hegemonní maskulinitě.

## **Techniky sběru dat**

Pro tento výzkum jsem jako techniku sběru dat zvolila polostrukturované rozhovory. Učinila jsem tak, jelikož polostrukturovaný rozhovor nabízí možnost flexibilního provedení rozhovoru. Není zcela třeba držet se jasně daného scénáře rozhovoru a dává tak aktérům výzkumu větší prostor a výzkumníkovi možnost širšího nahlédnutí aktérových výpovědí z různých úhlů a v širších kontextech (Novotná a spol., 2019). To, že se při polostrukturovaném rozhovoru nemusíme řídit jasně daným scénářem má své výhody, které korespondují se záměrem kvalitativního výzkumu. Tím, že je aktérovi udělen prostor a zároveň výzkumník může reagovat na jeho do jisté míry nepředvídatelné výpovědi, polostrukturovaný rozhovor je schopný poskytnout hlubší vhled do sociální reality aktéra (Šubrt, 2010). Kvalitativní rozhovor zároveň umožňuje témata sledovat jak explicitní obsah, tak i sdělení skrývající se „mezi řádky“ (Novotná a spol., 2019).

V mém případě půjde o proniknutí do nahlížení tematiky maskulinity aktéry výzkumu, ať už skrze jimi přímo vyřčenými slovy či skrze analýzu dat a hledání souvislostí mezi všemi aktéry (Novotná a spol., 2019).

## **Výběr vzorku**

Tato práce bude sledovat reflexi vlastní maskulinity mužů učitelů ve feminizovaném prostředí pedagogických sborů prvního stupně základního vzdělávání u mladší generace vyučujících. Pro tento výzkum jsem zvolila mladší generaci kvůli jejich předpokládané silnější genderové citlivosti a obeznamenosti s genderovou tematikou. Genderová tematika se v posledních letech mimo jiné začala více objevovat na sociálních sítích, jejichž uživatelé jsou dle šetření Českého statistického úřadu z roku 2021 nejčastěji ve věku 16-24 let (95 %). S přibývajícím věkem pak uživatelů sociálních sítí ubývá (ČSÚ, 2021). Z toho se tedy dá usuzovat, že mladší generace bude mít k těmto tématům blíže. Genderová tematika se také poslední léta více vyskytuje ve veřejném prostoru.

Nižší věk aktérů výzkumu jsem zvolila i z důvodu svého vlastního věku. Mně samotné je 22 let a vím, že jsem schopná vést kvalitní polostrukturovaný rozhovor spíše s mladší generací učitelů nežli s tou starší. I to je totiž velice důležitý faktor při polostrukturovaném rozhovoru. Výzkumník musí být schopný působit tím způsobem, aby se aktér výzkumu cítil pohodlně, bezpečně a uvolněně (Novotná a spol., 2019). Víím, že takovou atmosféru rozhovoru nejlépe navodím při práci s mladšími aktéry.

Vzorek byl vybrán skrze účelový výběr, jelikož výzkumný vzorek je konkretizován již ve výzkumných otázkách. Pro tento výzkum je účelový výběr vhodný i z toho důvodu, že předmět výzkumu je jasně vymezený a váže se přímo na určitou skupinu, v mém případě na mladší generaci mužů učitelů prvních stupňů základních škol (Novotná a spol., 2019).

Vzorek jsem tvořila skrze techniky účelového vzorkování a nabalování. Skrze účelové vzorkování jsem oslovila dva aktéry výzkumu prostřednictvím inzerátu na sociální síti Instagram. Skrze techniku nabalování (neboli techniku sněhové koule) jsem získala další dva aktéry. Technika nabalování spočívá v doporučení aktéra jiným aktérem výzkumu. Výhodou techniky nabalování je, že aktéři, kteří se již v terénu pohybují, mají lepší přístup k ostatním potenciálním aktérům (Novotná a spol., 2019).

### **Konkrétní parametry vybraného výzkumného vzorku:**

**1. věk aktérů: od 24 let do 36 let**

**2. délka učitelské praxe aktérů: minimálně jeden rok, maximálně 12 let**

U této kategorie je specifický jeden aktér výzkumu, který povolání učitele na základní škole vykonává již 12 let. Zbylí aktéři toto povolání vykonávají v rozpětí jednoho roku až dvou let. Zajímavé je, že i když v rámci výzkumného vzorku vybočuje délkou praxe, svými odpověďmi nikterak zvláště nevybočoval od většiny aktérů.

**3. gender aktérů: mužský**

Pro potřeby výběru výzkumného vzorku jsem zde musela vymezit gender poměrně rigidním způsobem, ač si jsem vědoma, že pojem gender není přísně ohraničenou kategorií (, jak dokládám v teoretické části).

## **Analytické postupy**

Analýza dat bude probíhat skrze segmentaci a kódování komentované transkripce polostrukturovaných rozhovorů s aktéry výzkumu. Komentovanou transkripci jsem mimo jiné zvolila, jelikož všichni aktéři v průběhu rozhovoru vtipkovali a pro další analýzu nasbíraných dat jsem potřebovala vědět, při jakých okamžicích se aktéři smáli a při jakých ne.

Pro interpretaci dat jsem zvolila tři kategorie, které vyplynuly z polostrukturovaných rozhovorů:

1. Chápání maskulinity a femininity a přenášení tohoto chápání na představy o ženách učitelkách, mužích učitelích a o sobě samotném
2. Postavení mužů v převážně ženském pracovním kolektivu základních škol, jejich spokojenost v těchto kolektivech a plynoucí výhody či nevýhody z jejich menšinového zastoupení v těchto kolektivech
3. Vnímaná potřeba mužů ve školství a příčiny jejich nízkého počtu

Poté jsem sledovala různé vztahy uvnitř těchto kategorií i mezi nimi, tak jak to doporučuje Jan Hendl (Hendl, 2006). Odpovědi na výzkumné otázky jsem konstruovala i skrze tyto odhalené vztahy.

## **Mikroetická úskalí výzkumu**

Mikroetika představuje etické problémy, se kterými se výzkumník potýká při realizaci svého výzkumu. Nemusí se vždy jednat o velká etická dilemata. Mikroetika se týká i menších, avšak nikterak méně důležitých, etických problémů a otázek.

Při realizaci výzkumu by měl každý výzkumník respektovat základní etické principy výzkumu, kterými především jsou: respektování soukromí; zamezení zneužití, či využití aktérů výzkumu; ochrana výzkumníka (Novotná a spol., 2019). I při dodržení těchto principů a zásad pro provedení eticky přijatelného výzkumu, se mohou vyskytnout dopředu neočekávané etické otázky a nároky.

V rámci mého výzkumu jsem narazila na etický problém již při promýšlení vhodného způsobu provedení polostrukturovaných rozhovorů. Bylo velmi náročné připravit si tematické otázky tak, abych jimi aktérům výzkumu rovnou nepředkládala i požadovanou odpověď. Se stejným etickým problémem jsem se setkala i při realizaci polostrukturovaných rozhovorů. Ze samotné povahy tohoto typu rozhovoru, se výzkumník nikdy nemůže



stoprocentně připravit na vše, co se během rozhovoru bude dít. Polostrukturovaný rozhovor je do značné míry nepředvídatelný, a tak bylo občas silně náročné nedát znát jak můj osobní postoj k probíraným tématům, tak mé odborné znalosti, pokud výpovědi aktérů s jedním nebo s druhým nekorespondovaly.

## **3.2 Výzkumná část**

Pro realizaci výzkumu jsem provedla polostrukturované rozhovory se 4 aktéry, s muži učiteli na prvním stupni základní školy. Věkem se pohybovali mezi 25 až 36 lety a profesní praxí mezi 1 rokem až 12 lety praxe. V rámci anonymizace nasbíraných dat, bude tento výzkum aktéry oslovovat pouze smyšlenými křestními jmény. Zároveň data, která by napovídala místo jejich zaměstnání budou změněna tak, aby z nich místo nebylo patrné, případně je záměrně neuvádím ani v jejich změněné podobě. Činím tak z důvodu nízkého počtu mužů učitelů na základních školách, a tedy lehčí dohledatelnosti identity aktéra.

### **3.2.1 Představení aktérů**

Na začátku každého rozhovoru jsem se aktérů ptala na obecné informace ohledně jejich osoby a učitelské kariéry. Tato data jsou důležitá pro přesnější pochopení a porozumění jejich výpovědí, které budou dále v práci interpretovány. Obecné informace jsem tedy shrnula do ucelených medailonků, které seznámí s každým z aktérů.

#### **Albert**

Albertovi je 25 let a na základní škole vyučuje rok a půl. Má vystudovaný bakalářský pedagogicky zaměřený obor a momentálně dálkově studuje pedagogicky zaměřený magisterský obor. V pedagogickém sboru jsou včetně něj 3 muži učitelé z celkového počtu 40 učitelů. Momentálně je třídním učitelem a má ve své třídě asistentku ženu. Učí matematiku a tělesnou výchovu. Albert popisuje své začátky v tomto povolání jako náhodu a také říká, že si sám sebe jako učitele do poslední chvíle nedokázal představit. Říká, že až s praxí došel k tomu, že ho zaměstnání baví, a že ho chce vykonávat. Nejvíce ho na této práci baví pozorovat výsledky své práce a zlepšování dětí v předmětech, které vyučuje.

#### **Oliver**

Oliverovi je 28 let. Oliver má střední pedagogické vzdělání. Nejdříve pracoval v mateřské škole a následně jako asistent na základní škole. Až pak začal pracovat jako učitel na základní škole. Učitelem na základní škole je druhým rokem. Popisuje, že k dětem měl vztah již delší dobu jako trenér hokeje a trenér ve fitness centru. Zároveň ho k tomuto povolání

přivedli jeho rodiče, kteří jsou oba pedagogicky vzdělaní. Na prvním stupni základní školy vyučuje hudební a výtvarnou výchovu. Sám by si ale přál vyučovat spíše anglický jazyk a tělesnou výchovu. Pro to ale nemá potřebné vzdělání. Pedagogický sbor je jeho odhadem tvořen z 30% učiteli muži a ze 70% učitelkami ženami. Celkově je v pedagogickém sboru dle jeho úsudku maximálně 20 mužů i žen učitelů.

### **Josef**

Josefovi je 36 let a jako učitel na základní škole pracuje již dvanáct let. Říká, že s dětmi pracoval odjakživa (byl trenérem, vedoucím na táborech, atd...) a sám již má své děti. Studoval na Fakultě tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy. Říká, že při studiu vysoké školy se mu naskytl nabídka vyučovat na základní škole a na té vyučuje dodnes. Momentálně je třídním učitelem v páté třídě. Shodně s Albertem vyučuje i tělocvik. Na jeho povolání se mu líbí práce s dětmi, rozmanitost činností, relativní finanční jistota a jistota volného času. Pedagogický sbor je tvořen 10 ženami a 4 muži vyučujícími.

### **Radek**

Radkovi je 36 let a na základní škole vyučuje jeden rok. Říká, že když před pár lety začal trénovat děti ve fotbale, zjistil, že ho práce s dětmi baví. Věděl, že v té době jeho známý ředitel základní školy shání tělocvikáře. Radek se s ním tedy spojil a místo tělocvikáře dostal. Momentálně si dodělává pedagogické vzdělání, konkrétně studuje učitelství pro první stupeň. V jeho pedagogickém sboru jsou včetně něj čtyři muži učitelé. Žen učitelek je v pedagogickém sboru 40.

### 3.2.2 Interpretace polostrukturovaných rozhovorů

Z rozhovorů s aktéry výzkumu vyvstaly tři oblasti, které souvisí s jejich reflexí své maskulinity, femininity jejich kolegyň, chápání genderových rolích ve školství a jejich vztahu vůči hegemonní maskulinitě. Tyto oblasti jsem uspořádala do následujících kategorií, skrze které jsem dále prováděla interpretaci shromážděných dat a z těchto interpretací dále konstruovala odpovědi na výzkumné otázky:

1. Chápání maskulinity a femininity a přenášení tohoto chápání na představy o ženách učitelkách, mužích učitelích a sobě samotném

2. Postavení mužů v převážně ženském pracovním kolektivu základních škol, jejich spokojenost v těchto kolektivech a plynoucí výhody či nevýhody z jejich menšinového zastoupení v těchto kolektivech

3. Vnímaná potřeba mužů ve školství a příčiny jejich nízkého počtu

1. Chápání maskulinity a femininity a přenášení tohoto chápání na představy o ženách učitelkách, mužích učitelích a sobě samotném

Skrze tuto kategorii interpretuji, jak muži tohoto výzkumu rozumí maskulinitě a femininitě, jak si představují ideální obraz mužství a ženství a do jaké míry se jejich obecné chápání těchto pojmů odráží v představách o ženách učitelkách a mužích učitelích.

#### Albert

Albert obecné maskulinní charakteristiky mužů spojuje s pocitem bezpečí, upřímností a zodpovědností, což koresponduje s vymezením maskulinity Bourdiem (Bourdieu, 2000). Dodává, že správný muž by měl být také vtipný. Když začal mluvit o mužích učitelích, tyto charakteristiky, které přisoudil mužům obecně, propisoval i do popisu mužů učitelů:

*„Musí hodně porozumět, musí mít určitě empatický schopnosti...ani nebudu říkat jako přísnej, ale spíš zásadovej...jo, že dokáže přesně určit pravidla a dokáže je dodržovat všem uplně stejně, férovej a zase no zodpovědnej, aby se někde něco nestalo a taky zábavnej určitě, protože ty děti musíš umět zaujmout a mně se to daří nejlíp, když se spolu smějem.“*

Když začal srovnávat vlastnosti žen učitelek a mužů učitelů uvedl:

*„Ja si myslim, že to se překrejšvá (s maskulinními charakteristikami), ale určitě by měla být víc jako usměvavá, taková měla by bejt trošku i jako mamča... taková starostlivá... no a úplně nevim, co víc by tam mělo bejt... pak je to podobný.“*

Albert tedy (stejně jako Oliver a Josef) předložil obecné charakteristiky maskulinity, které jsou ve shodně se stereotypními představy ohledně maskulinity v našem kulturním a společenském kontextu. Do popisu charakteristik muže učitele však shodně s Josefem zakomponoval i spíše typicky feminní vlastnosti a schopnosti. V této části však obecně přisoudil mateřské schopnosti výlučně ženám učitelkám.

Dále sobě (jakožto muži) přisoudil i větší respekt na hodinách, při srovnání s jeho kolegyní:

*„Já na ně zařvu a oni jsou zticha, ale jí skáčou... dá se říct jako po krku.“*

To ale vzápětí doprovází větou, ve které vysvětluje, že nemá pocit, že by to ale vycházelo z jejího nebo jeho genderu:

*„...to záleží jako člověk od člověka, myslim si, že naopak někdo pro to může mít jasně daný předpoklady, třeba učit tělocvik a někdo zase holt nemá...“*

V průběhu rozhovoru se však v jeho řeči tato mateřská schopnost žen učitelek daleko více prolíná mezi ním jakožto mužem učitelem a jeho kolegyněmi, a to především v pasáži, kde hovoří o péči jakožto aspektu učitelství profese. Na začátku této pasáže říká, že s jeho asistentkou pedagoga má rozdělené role ve třídě a uvádí, že asistentka se dle jeho slov, *„kolikrát postará, když to tak řeknu maminkovsky, třeba poskytne nějaký to obětí...“* (čímž jí i přiděluje automaticky mateřskou roli na základě jejího genderu). Sobě pak přiděluje především komunikační roli. Později v této části však uvádí následující, čímž ukazuje, že ve skutečnosti je pro něj ideální, že za péči o děti je nejvíce zodpovědná žena, což opisuje principy pečovatelsství v rodinách (Slabáková, 2012):

*„To (pečovatelské schopnosti) bych řekl, že přijde s tou praxí a s těma zkušenostma. Já jsem nevěděl, co od toho čekat a učim se furt, a to se budem učit furt, jako učitelé...“*

Dále dodává:

*„My se tam prostě dobře doplňujem a je to takový všechno spontánní. (...) Takže třeba něco delám, něco jsem se třeba naučil delat, něco jsem odkoukal (od kolegyň)...“*

Albert zde tedy říká, že i on jakožto muž učitel v praxi získal určité pečovatelské schopnosti a sám se některé naučil od svých kolegyně. Tudiž i když při charakteristice žen učitelek a mužů učitelů pečovatelskou/mateřskou stránku přisoudil pouze ženám, zde ukazuje, že i on muž učitel v sobě objevil tyto schopnosti. Což indikuje, že nemá problém jako muž sobě přisuzovat vlastnosti, které sám nadefinoval jako feminní. Albert na konci této části ještě doplňuje:

*„Už to vlastně všechno okolo sebe vnímám úplně jinak, hodně dávám pozor na ty děti, co se týče toho zdraví.“*

*„Takže si myslím, že se určitě postarat dokážu.“* Jako příklad uvádí: *„...loni jsme byli na výletě na kolech a už vlastně neřešíš sebe (...) řešíš ty děti žejo, koleno že si vodřela holčína, nebo že spadl řetěz, nebo že je něco zaseklý jo... a najednou se staráš víc o ty děti než vlastně sama o sebe...“*

### **Oliver**

Oliverova výpověď vybočuje oproti ostatním. V průběhu rozhovoru se daleko silněji vyjadřoval ohledně obecných rozdílů mezi ženami a muži. Již na začátku rozhovoru řekl:

*„...asi pořád to máme geneticky daný, že chlap by měl víc vydělávat než ženská...“*

Dvakrát dále v průběhu rozhovoru uvedl:

*„...muži jsou z Marsu a ženy z Venuše žejo...“*

Oliverovo vnímání maskulinity a femininity v obecné rovině bude tedy ovlivněno v souvislosti s jeho vykládáním těchto pojmů z perspektivy přirozené danosti, která však neodpovídá reálným kořenům genderového systému společnosti, jak jsem vysvětlila dříve v teoretické části práce. Podobně se vyjádřil pouze Josef, ale jen okrajově a rozhodně ne v takové míře. Navíc tvrzení, že „muži jsou z Marsu a ženy z Venuše“ popisuje představu dichotomní rozdílnosti žen a mužů, která není přesná, jelikož nalezneme daleko více odlišností uvnitř skupin mužů než mezi nimi a tím pádem budeme přehlížet vnitřní rozmanitost těchto skupin (Connell, 2009).

Dále dodává:

*„...chlapi jsou ty, který se prostě o tu ženskou nějakým způsobem postaraj... jak fyzicky tak trošku finančně, ale na druhou stranu jsme v období 21. století, kdy ty ženský už nejsou doma za plotnou a že takovou ženskou ani já sám nesháním...“*

Oliver si tedy zároveň uvědomuje, že pojmy maskulinita a femininita nejsou v naší současné společnosti zcela rigidními, a i když uznává, že feminní a maskulinní vlastnosti se mohou do určité míry prolínat, obecně je rigidně chápe. To lze vidět na příkladu, kdy mluvil o mateřských a otcovských dovolených:

*„Už jsou i chlapi na mateřský, ale pořád si myslím, že...nejsem toho názoru, že by měla vychovávat jenom ženská a chlap by měl být v háji, to rozhodně ne.. ten element má být prostě mužskej a ženskej, ale pořád jsem toho názoru, že jako ta ženská něha a citlivost je na jiný úrovni než ta chlapova...měli bysme se nějak vzájemně doplňovat. Ale nemyslím si zase, že bych uznával chlapy jako na mateřský, já jsem v tomhle asi stará škola...“*

V souvislosti s „přirozenými“ aspekty femininity a maskulinity se dále vyjadřuje takto:

*„...od přírody ty ženský, ty jejich mateřský pudy a tadycto, tak jsou automaticky k těm dětem blíž.“*

*„...ty chlapi nejsou třeba na to rozmazlování no...od toho tu byly od pradávna prostě ženský...“*

Jako přirozený aspekt femininity tedy popisuje především mateřství.

V rámci obecného rozumění maskulinity se vyjadřuje, že spíše muži dokáží být autoritativní a více přímočaří, což uvádí jako opak emocionality, kterou přisuzuje zase femininitě a chápe ji spíše jako negativní vlastnost:

*„...chlapi jsou víc přímočarý a v tomhle je s nima jednodušší práce v práci obecně a ženský jsou prostě citově víc založený a ta komunikace je s nima těžší.“*

Dále pro něj k mužství neodmyslitelně patří sport. Sám často zdůrazňuje svůj kladný vztah k hokeji.

Při vztahování jím vytyčených charakteristik femininity a maskulinity na charakteristiky a popisy žen učitelek, mužů učitelů a tohoto povolání obecně vyvstává, že učitelství na základní škole vnímá jako ženské povolání, což je shodné s Karstenovým vymezením typicky ženských pracovních míst (Karsten, 2006). Například při hodnocení poměru mužů a žen na střední pedagogické škole uvádí:

*„V maturitním ročníku byl se mnou jeden a ten byl teplej, většinou ty kluci na můj vkus (...) byli teplí, nebo nebyli úplně normální, jako tím chci říct (...) nechci tím nikoho urážet (...) není to typicky mužský povolání.“*

Tím zároveň říká, že homosexuální muži pro něj představují muže méně než muži heterosexuální. To odpovídá vidění homosexuálních mužů dle hegemonní maskulinity, tedy jako té maskulinity, která je nejdále od té ideální maskulinity (Howson, 2016).

Kromě prisouzení pečovatelské funkce ženám učitelkám a větší schopnosti dosáhnout autority mužům učitelům, se (shodně s ostatními aktéry) o učitelkách a učitelích nevyjadřuje tak diametrálně odlišně jako o ženách a mužích obecně. Autoritu přitom staví jako nadřazenou pečovatelské schopnosti. Nedává ji však vždy přímo do souvislosti s tím, zda vyučující je žena nebo muž:

*„Já prostě říkám obecně...pevná ruka a zároveň nějaký vcítění do toho dítěte, ale na druhou stranu...jo měl by mít nějaký vztah k dětem (učitel – generické maskulinum) ale měl by být prostě autorita, a když nemá autoritu, tak se strašně blbě učí, ať už je jakkoli chytrý. Bez autority to je hodně těžký.“*

*„Mateřská láska patří...do druhý třetí třídy, ale myslím si, že bez toho, aby ten člověk byl autoritativní, tak tu práci nemůže vykonávat.““*

*„...nebudou (učitelé – generické maskulinum) vychovávat, ale budou vzdělávat, oni nejsou chůvy, jsou učitelé.“*

Mateřskou/pečovatelskou stránku tedy nevidí jako nutnost pro vykonávání tohoto povolání, i navzdory tomu, že učitelství vnímá jako spíše ženské povolání.

Oliver tedy sám sobě nepřisuzuje jím nadefinované feminní charakteristiky a maskulinitu a femininitu chápe silně rigidně. Ne všechny tyto jím nadefinované mužské či ženské vlastnosti spojuje s genderem vyučujících. Učitelství chápe zároveň jako dovednost samu o sobě (*„...chlap bude mít větší respekt, ale když nebude umět učit, tak je to jedno, jestli to bude chlap, nebo ženská...“*), ale zároveň je z jeho výpovědi patrné, že se pro něj jím nadefinované mužské a ženské charakteristiky propisují i do školního pracovního prostředí. Zde chápe jako potřebnější k výkonu tohoto povolání spíše maskulinní charakteristiky.

## Josef

Josef v průběhu rozhovoru skoro nevěnuje pozornost rozdílnosti mezi maskulinitou a femininitou. S maskulinitou a femininitou obecně spojoval jen pár charakteristik. S maskulinitou spojoval, stejně jako ostatní aktéři tohoto výzkumu, větší míru autority, praktičnosti a agrese. S femininitou spojoval mateřství a klid, nikoli však pečovatelskou stránku (na rozdíl od ostatních aktérů výzkumu):

*„...já si myslím, že to (pečovatelská stránka) je jako v každém člověku obecně něco takovýho..“*

Sám potom dodává:

*„Nákou (pečovatelskou stránku) jsem měl určitě od začátku a nákou jsem získal až narozením dětí.“*

Když začal mluvit o obecných, typických charakteristikách mužů, uvedl:

*„...většinou ne že by musel pracovat rukama, ale měl by umět pracovat rukama...já jsem spíš takovej konzervativní, takže muž by měl vydělávat...netvrdim, že víc, ale měl by v uvozovkách žít tu rodinu.“*

Obecné rozdíly tedy mezi maskulinitou a femininitou vnímá, i když na ně sám na rozdíl od Alberta a Olivera příliš neupozorňuje.

Stejně jako Oliver vnímá ale možnou proměnu těchto pojmů v čase. Jejich samotnou představu o mužství to však nemění:

*„Dneska se to srovnalo...za mě dneska už půlka mužů nevypadá jako muži, nebo se tak jako minimálně nechová...“*

Při vztažení představy o ženách a mužích ve vztahu k učitelské profesi říká, že by se jejich gender neměl promítat do způsobu vyučování, ale že se tak stejně děje:

*„Já si myslím, že se to v ničem nemá lišit (jaké má charakteristiky žena učitelka a muž učitel), ale samozřejmě, že se to prakticky liší...Muži vymýšlí, a hlavně se neboje. Žena přemýšlí hlavně o bezpečnosti a muž podle mě tu bezpečnost posouvá třeba až na nějaký třetí, čtvrtý místo, jde po nějakým zážitku.“*



Dále ale z jeho řeči lze vyčíst, že mu (na rozdíl od Olivera a shodně s Albertem) pro povolání učitele nepřijdou vhodné pouze mužské charakteristiky, ale také charakteristiky, které sám přiřknul ženám:

*„Jo rozhodně...jsou prostě situace, kdy to tak je (potřeba – jeho slovy – „maminkovství“ k vykonávání práce učitele), ať už při tělocviku, když někdo dostane míčem...je nutný utišit, říct, že to bude dobrý...někomu se nepovede test...prostě říct, jo to si opraviš...to určitě musí dělat každej učitel....bych řekl já teda.“*

*„Měl by to (pečovatelskou stránku) mít určitě aspoň v nějakém procentuálním zastoupení každej učitel (použito jakožto generické maskulinum).“*

Josef tedy výslovně říká, že pro profesi učitele je žádoucí přijímat určité jím nadefinované aspekty femininity.

### **Radek**

Radek ve své výpovědi ze všech čtyř aktérů výzkumu nejméně často spojoval ženy a muže s některými obecně typickými charakteristikami. Když přišla řeč na rozdílnost mezi ženami a muži, často se dlouze rozmýšlel a nakonec řekl:

*„Já totiž v zásadě jako nerozlišuju moc jako ženská nebo chlap, ano jako jsem nerozlišoval mezi kamarádem a kamarádkou...já v tom uplně nerozlišuju a je mi jedno jestli to je chlap nebo ženská...co se týče toho mužství...nevím já zas tolik nerozlišuju.“*

Jako jediný se takto vyjádřil nejen u rozdílnosti mezi ženou učitelkou a mužem učitelem, ale i mezi ženou a mužem obecně. O mužích a ženách tedy nemá zcela dichotomní představu (, jež má Oliver). Jeho představa vykazuje známky spíše dualistického modelu (Karsten, 2006).

I přes toto jeho vyjádření, však mluví o pár typických charakteristikách mužů a žen, které jim bývají v naší společnosti automaticky připisovány:

*„...ten chlap má už od svý podstaty přirozenější respekt u těch dětí...“*

Vzápětí však dodává:

*„...ale nemyslím si, že to je o tom učiteli jako o chlapovi, že i ta ženská dokáže mít fakt pěkný hodiny...,že je to spíš o tý osobnosti toho člověka...“*

I když tedy říká, že muži mají ze své podstaty přirozený respekt, nevyvrací, že ho mohou mít i ženy.

Dále ale uvádí, že v jedné třídě, kde vyučuje tělocvik, má asistentku pedagoga, která spíše zastává pečovatelskou roli na hodinách, což se blíží situaci Alberta. Radek však sám tuto roli zastávat spíše nechce:

*„...jako já spíš těm dětem chci jít příkladem, jak se chovám, než že bych o ně jako nějakým způsobem pečoval...ale je zase pravda, že já mam tělocvik a tam je asistentka, tak oni to maj spíš k tý asistentce.“*

Když hovoří o nějakých dovednostech učitelek a učitelů, které potřebují pro vykonávání tohoto povolání, téměř nikdy je nedává do souvislosti s jejich genderem až na jednu výjimku. Aktér se v části rozhovoru, kde jsme spolu mluvili o rozdílnosti výuky mezi ženami učitelkami a muži učiteli vyjádřil následovně:

*„Spíš mi přijde, že to je člověk od člověka, že bych nechtěl brát chlap vs ženská, ale jsou ženský, který za mě učí supr a jsou ženský, který jsou typický učí.“*

O chvíli později, kdy jsme spolu probírali téma respektu dodává:

*„Je to spíš o tý osobnosti toho člověka a spíš mi přijde, že ty učitelky jsou takový ty učí...že jsou už vyhořelý ty ženský...“*

Zajímavé tedy je, že záporné vlastnosti spojené s učitelskou profesí ve své řeči přisuzuje pouze ženám a u mužích učitelích se negativně nevyjadřuje. Navíc tyto vlastnosti by se daly označit za stereotypně feminní (Karsten, 2006).

I přes tyto uvedené příklady jeho přisuzování určitých charakteristik ženám a mužům, celkově ve své výpovědi působí silně genderově neutrálně.

## **Shrnutí**

Všichni čtyři účastníci tohoto výzkumu vnímají určitým způsobem rozdílnosti mezi maskulinitou a feminitou. Každý však jiným způsobem a jinak silně. Albert, Josef a Radek tyto rozdíly nevnímají tak silně jako Oliver. Nejméně je vnímá Radek.

Všichni čtyři aktéři výzkumu do určité míry shodně chápou učitelskou profesi jako hodnotu samu o sobě a výslovně si aspekty vyučujících nedávají do souvislosti s jejich genderem. Nicméně zároveň všichni připouští, že se do způsobu jednání vyučujících ve škole propisují maskulinní či feminní vlastnosti v závislosti na jejich genderu.

Všichni zároveň uznávají, že tyto vlastnosti se na pracovišti mohou prolínat mezi jednotlivými gendery.

## 2. Postavení mužů v převážně ženském pracovním kolektivu základních škol, jejich spokojenost v těchto kolektivech a plynoucí výhody a nevýhody z jejich menšinového zastoupení v těchto kolektivech

Skrze tuto kategorii interpretuji, jak se muži cítí v jejich pracovních kolektivech, které jsou tvořeny převážně ženami a jak jejich spokojenost/nespokojenost spojují s genderovými stereotypy. Zároveň jsem se zajímala, zda jim z jejich minoritního postavení v těchto kolektivech plynou nějaké výhody či nevýhody.

### **Albert**

Albert se v pracovním prostředí, kde je většina žen necítí dobře:

*„...všude to slyšíš stejně...je to slepičinec, hroznej...prostě hrozně mi to vadí a je to strašný bejt v takovym kolektivu samejch ženských...“*

*„...když tam jsou prostě chlapi, tak spolu dokážou strašně jednoduše koordinovat, což mi přijde, že u těch učitelek tolik prostě není jo...ty mezi sebou válčí, soupeří a my si tam prostě uděláme, co potřebujeme a vyhovíme si..“*

*„...náš kolektiv není úplně zdravěj, protože tam válčí první a druhěj stupeň a ty ženský...no je to strašný, takže tak...“*

Jeho důvody by se tedy daly shrnout do dvou kategorií: iracionalita kolegyň (což opět představuje stereotypní vlastnost žen (Karsten, 2006) a špatné klima celé školy.

Albert ale (shodně se všema aktéry výzkumu) v nevyváženém zastoupení žen a mužů v pedagogickém sboru pro sebe nalézá i určité výhody, a to především v přístupu ostatních žen k němu jako k jednomu z mála mužů v pedagogickém sboru:

*„Přistupujou (kolegyně) k tobě prostě jinak a já jak jsem mladej žejo...ostatním dvoum je 60 už, takže já jsem tam nejmladší a mám funkci vyloženě...já jsem dostal přezdívkou mazánek jo...dostávám materiály, dělaj mi kafíčko, chtěj se se mnou bavit víc jako...a já toho dokážu patřičně zneužít (dodává se smíchem)...“*

Albert se dále vyjádřil, že mu začátek kariéry ve většinově ženském kolektivu (shodně s Radkem) usnadnilo i to, že je muž.

Tedy i když říká, že mu většinově ženský kolektiv nevyhovuje, přiznává, že ze svého minoritního početního postavení a genderu těží i určité výhody (Fárová, 2015).

Zároveň říká, že zkušenost s většinově ženským prostředím má pro něj přínos i mimo pracovní prostředí, a to v podobě většího porozumění ženám:

*„...řekl bych, že dokážu na to (životní situace) koukat už více očima a jako myslím, že určitě z tohodle tady nějaký zkušenosti jsou a budou jako.“*

### **Oliver**

Oliver se k otázce „jak se cítí ve většinově ženském pracovním prostředí“ vyjadřuje rozporuplně. Obecně se však dá na základě jeho výpovědi tvrdit, že ve většinově ženském kolektivu se necítí zcela komfortně. Zároveň ale (částečně jako Albert) připouští, že tento jeho nekomfortní pocit se odvíjí i od individuálních vazeb v pracovním kolektivu.

Při dotazu, jak se v takovém kolektivu cítí, začal popisovat zkušenosti již ze střední školy a se smíchem odpovídá:

*„Záleží, jak ty ženský vypadaj žejo... já jsem to prostě měl jiný než klasickej chlap...já sem měl hokejový prostředí a pak jenom holčičí prostředí ve škole a za mě to nebylo úplně dobře, bejt tam jako jedinej jo, protože ta holčičí síla, kde držej při sobě, oni si sice nerozbijou držku, ale pomlouvaj se...no tak jak bych to řekl, tak oficiálně jo...asi se necejtím úplně komfortně...“*

Ihned ale dodává:

*„...záleží na partě prostě, kdo se tam sejde...to je prostě individuální.“*

Dále pokračuje svoje momentální pocity z jeho pracovního kolektivu:

*„Já se necejtím, že bych tam měl nějakou tu partu upřímně, takže necejtím se tam nějak vyloženě pohodlně...a já si myslím, že to je fakt strašně individuální v tý škole...vždycky by tam měl bejt nějaký poměr...trošku víc chlapů víc...to je jako když je holka sama mezi klukama, taky to není úplně komfortní, pokud není babochlap (dodává se smíchem a úšklebkem).“*

Oliver tedy tímto říká, že i když je situace individuální, chtěl by mít ve svém kolektivu více mužů a zároveň činí generalizující tvrzení, že v jeho očích každá (pro něj) „normální“ žena také nebude spokojená v kolektivu složeném pouze z mužů. Svůj pohled na věc tedy chápe univerzálně a jako sdílený s ostatními.

I dle Olivera ale ze styku s většinově ženským kolektivem pro něj vyplývají i určité výhody a pozitiva (Fárová, 2015), a to především v rovině komunikace s ženami mimo

pracovní prostředí. Shodně s Albertem tak říká, že zkušenost s většinou ženským prostředím má pro něj přínos i mimo pracovní prostředí :

*„Výhody tam samozřejmě jsou...V první řadě si myslím, že komunikace s ženskejma...ta praxe prostě, že s nima člověk mluví...já jsem se dřív styděl jako promluvit vůbec na ženskou a teď nemám problém se bavit s kýmkoli...“*

Dále ještě dodává:

*„...seš k nim (ženám) blíž, ale to neznamená, že jim ve všem rozumíš, ale ji seš jim blíž.“*

### **Josef**

Josef naproti Albertovi a Oliverovi uvádí, že se ve většinově ženském kolektivu cítí komfortně:

*„My jsme strašně malej a řekl bych, že kamarádskej kolektiv a fungujeme jako taková rodinná škola...uplně kamarádský vazby...“*

Josef také říká, že těží v ženském kolektivu výhody ze svého mužského genderu (Fárová, 2015), které vidí především v jednání žen s ním a ostatními muži učiteli v pedagogickém sboru:

*„Nadbíhaj nám, projde nám určitě víc než ženám v kolektivu...osobní pocit je, že muži to maj v ženskym kolektivu mnohem jednodušší...Tak jako si myslím, že obráceně, když bude typicky mužský kolektiv, tak prostě...ne že to tam (žena) bude mít uplně jednodušší, ale myslím si, že se tam nebude cítit uplně špatně.“*

Josef však výslovně vylučuje, že by mu jeho mužský gender usnadnil začátek jeho kariéry ve školství.

### **Radek**

Radek se shodně s Josefem cítí ve většinově ženském prostředí dobře a shodně s Albertem a Oliverem hovoří o individuální povaze této záležitosti:

*„Nevadí mi to...ale je pravda, že to je o lidech, takže ve sborovně jsem vychytil supr lidi a ňák mi to zatím nevadí, jsem v pohodě...“*

Pocit v pedagogickém sboru tedy nedává zcela do vztahu s genderem členů pedagogického sboru.

I dle Radka mu z jeho minoritního zastoupení jakožto muže v pedagogickém sboru plynou určité výhody:

*„Ty ženský prostě nadbíhají trošku no...a jako když potřebuju s něčím pomoci, tak mi rády pomůžou, ale naopak je pravda, že když potřebujou oni něco těžkýho někam odtáhnout, tak jdou za mnou.“*

Výhody tedy vidí i částečně recipročně, tedy že i on pomáhá ženám, které tak těžší z toho, že je mužem. Dle jeho slov lze odvodit, že on sám vnímá muže jako silnější než ženy, a že i ženy v jeho pedagogickém sboru muže tak vnímají.

Radek dále popisuje, že mu plynuly výhody z jeho mužského genderu i při přijímání na pozici učitele. Dodává však, že v jeho oblasti je těžké najít kohokoli, kdo by chtěl učit, takže svůj snadný začátek kariéry nepřikládá jen svému genderu:

*„Je pravda, že já ředitele znám už dlouho, tykáme si, už dřív jsme si tykali, a když jsem mu řekl, že bych chtěl učit, tak věděl o koho jde...ja tady i řídím sportovní klub, takže mám i nějaký zaměření... tak se mu rozzářily oči... se mi zdálo jako (že si říká): Ha! Chlap! Zaplat' pánbůh!...jo, takže si myslím, že tady v tom nějaká výhoda je, ale zase v téhle oblasti najít kohokoli, kdo by chtěl učit ne jenom jestli chlap nebo ženská, ale aby aspoň někdo jo.“*

## **Shrnutí**

Komfortně se ve feminizovaném prostředí cítí pouze Josef a Radek. Albert a Oliver se v ženském pracovním kolektivu dobře necítí. Oliver a Radek ale říkají, že jejich pocit z pracovního prostředí záleží i na individuálních osobnostech kolegyní a kolegů, a ne pouze na jejich genderu.

Všichni aktéři výzkumu se shodují, že z menšinového zastoupení jejich genderu v pedagogickém sboru těží výhody. Shodují se na tom, že je v praxi jejich povolání zvýhodňují ženy samotné.

Albert a Radek zmiňují i výhodu jednoduššího začátku jejich kariéry, který plynul čistě z jejich genderu.

### 3. Vnímaná potřeba mužů ve školství a příčiny jejich nízkého počtu

Skrze tuto kategorii tematizují, jak se muži učitelé tohoto výzkumu vyjadřovali k potřebě dalších mužů na prvním stupni základních škol a ve školství obecně. V rámci této kategorie jsem identifikovala dvě klíčová témata, které se objevily ve většině rozhovorů: postrádání mužského element a platové podmínky.

#### **Albert**

Albert v rozhovoru začal samostatně mluvit o potřebě mužů na prvním stupni základních škol a o platových podmínkách ve školství (Smetáčková, 2007). To mě velice zaujalo a jelikož jsem s Albertem dělala rozhovor jako s prvním začala jsem na toto téma zavádět řeč i se všemi ostatními aktéry.

Albert shodně s Oliverem uvádí, že děti na prvním stupni základní školy působí nedisciplinovaně. Tvrdí, že si dokáže představit změnu této skutečnosti k lepšímu, pokud by bylo v pedagogických sborech více mužů učitelů, a to díky větší míře autority, kterou dříve v rozhovoru přisuzuje spíše mužům. Potřebu většího počtu mužů na prvním stupni základní školy však v rozhovoru ale často nezmiňuje a nepovažuje to za nutnost.

Jako důvod, proč je na základních školách tak málo mužů učitelů uvádí platové podmínky (,které ale nevidí tak markantně odlišné od ostatních povoláních), zodpovědnost, vztah k dětem a administrativní povinnosti související s tímto povoláním:

*„...určitě tam svojí roli hraje plat, protože jako učitel ještě tolik nedosáhneš na takový peníze, třeba oproti tomu, když seš třeba na stavbě, nějaké stavby vedoucí...něco takovýho...Takže si myslím, že to může hrát taky trošičku roli, ale už to není jako hrozný a markantní, teďka už se to vyrovnává...“*

*„...ne každej má prostě nervy na ty děti a musím teda říct, že strašně těžký je všechno okolo jo. Je tam hodně papírování, velká zodpovědnost. Tam je toho opravdu moc, co si myslím, že toho chlapa může odradit.“*

Albert v průběhu rozhovoru výslovně neřekl, že muži by měli vydělávat více peněz, nebo mířit do zaměstnání, které jim bude vydělávat více peněz. Na tomto místě je však patrné, že má určité povědomí o potřebě některých mužů vydělávat více peněz. Nečiní z toho však obecné tvrzení o všech mužích a nevztahuje je ani sám na sebe.

## Oliver

Oliver má vysloveně pocit, že muži v základním vzdělávání chybí. Jak jsem představila v prvním bodě, tvrdí, že učitel by neměl vychovávat, nýbrž vyučovat a měl by mít jeho slovy „pevnou rukou“. To jsou vlastnosti a schopnosti, které dle něj obecně mají spíše muži. I z tohoto důvodu pro něj nedostatek mužů představuje příčinu současného stavu školství, který dle něj není ideální. Oliver ale uvádí i další příčiny současného stavu, a to zpochybňování autority učitelů rodiči žáků a nedostatek možností trestání žáků:

*„...jsou (děti) voprsklý od těch rodičů..., že učitel rozhodně není nad dítětem ani nad rodičem, a že si z toho nemaj dělat hlavu...“*

Za hlavní příčinu nízkého počtu mužů v základním školství považuje především nízký plat. Zároveň tvrdí, že ženám jejich nízký plat tolik nevadí, jelikož dle jeho názoru má většina žen ve školství bohaté partnery, kteří je finančně zaopatřují. Zároveň zde argumentuje, že muži mají geneticky dáno, že by měli vydělávat více peněz než ženy. Genetické argumenty jsou ale silně problematické a nelze jimi vysvětlovat povahu společenské reality (Renzetti a kol., 2003):

*„Já si myslím, že jo, že mužskej element tam chybí...stopro, ale tím, že to chlapy neláká kvůli penězům...víš co, kdyby se platilo dvakrát tolik, tak to přetpěj.“*

*„Je vidět, že tam (ve školství) je málo peněz, kord pro chlapa... asi pořád to máme geneticky daný, že chlap by měl víc vydělávat než ženská. A taky mi přijde, že tam (ve školství) ty ženský maj bohatý chlapy, nemusej vydělávat...“*

Dále k tématu, proč jsou v pedagogických sborech základních škol převážně ženy dodává:

*„Zaprvé to jsou ty peníze. Za druhý to je, že od přírody ty ženský, ty jejich mateřský pudy a tadycto, tak jsou automaticky k těm dětem blíž.“*

Jeho vidění příčin nízkého zastoupení mužů tedy zároveň odráží i jeho stereotypní představy o rolích a schopnostech jednotlivých genderů.

## Josef

Dle Josefa je ve školství obecně řečeno mužů dost, avšak na prvním stupni základních škol by více mužů uvítal. Tvrdí, že vyšší počet mužů by na základní školy mohl přinést praktičnost a (stejně jak tvrdí Oliver) vyšší disciplinovanost žáků, jelikož muži dle něj mají více přirozené autority, jak jsem již uvedla v první kategorii:



*„Myslím, že by tam (muži) mohli přinést nějakou tu praktičnost a možná trošku víc by (žáci) dodržovali ty pravidla, že by (muži) měli trošku větší přirozenou autoritu.“*

Josef důvody pro nízký počet mužů v primárním školství neuvádí. Vyšší počet žen v pedagogických sborech chápe jako statistický fakt a tento početní nepoměr žen a mužů si nespojuje s genderovými rolemi.

### **Radek**

Radek cítí nejmenší potřebu zvýšit počet mužů ve školství. Téměř se k tomuto tématu nevyjadřoval. Přání vyššího počtu mužů ve školství vyřkl pouze jednou, a jako své přání, že by si někdy v práci rád popovídal s více muži.

Když jsem se ho zeptala, zda si myslí, že nízký počet mužů ve školství je zapříčiněn platovými podmínkami, vyslovil se, že si to nemyslí.

Obecně bylo cítit, že Radek k tomuto tématu nechce moc říkat a nespojuje si ho s genderovým řádem naší společnosti.

### **Shrnutí**

Albert, Oliver a Josef mluví o potřebě vyššího počtu mužů učitelů na základních školách. Všichni tři se shodují, že muži by přinesli do prostředí základních škol více disciplíny, jelikož schopnost mít autoritu u druhých přisuzují spíše mužům. Radek takovou potřebu nevnímá.

Albert a Oliver se dále shodují, že možnou příčinou nízkého zastoupení mužů ve školství mohou být i platové podmínky, tedy podfinancování českého školství. Oliver argumentuje i biologismem (Renzetti a kol., 2003), tedy tím že muži mají geneticky dáno, že by měli vydělávat více peněz než ženy a z toho důvodu nechtějí pracovat jako učitelé základních škol, jelikož jejich vidina vysokých výdělků je tam mizivá. Albert takto sice neargumentuje, ale je si vědom ambicí některých mužů vydělávat více peněz, a tedy s tím spojeného jejich nezájmu o tuto práci.

V rámci tohoto tématu vybočuje Radek, který se k potřebě vyššího počtu mužů v pedagogických sborech základních škol téměř nevyjadřuje, a když tak pouze v souvislosti s vlastními potřebami být na pracovišti v kontaktu s více muži.

### 3.2.3 Zodpovězení výzkumných otázek

Aktéři tohoto výzkumu si ve svých výpovědích často odporovali, či postupně zeslabovali svá vyjádření ohledně rozdílností mezi maskulinitou a femininitou. Upozorňovali, že i když je jejich pohled na maskulinitu a femininitu ten či onen, často záleží na osobnosti určitého člověka. I přes to však lze najít určité faktory, které je spojují a skrze které lze odpovědět na výzkumné otázky.

#### **VO1: Jak muži reflektují svou maskulinitu ve většinově ženských pracovních kolektivech, konkrétně v rámci prvních stupňů primárního vzdělávání?**

I když je tato výzkumná otázka zaměřená na reflektování maskulinity, je nutné zde hovořit i o chápání a představách aktérů o femininitě. Maskulinita a femininita existují v rámci určité společnosti v různých vzájemných vztazích, skrze které se vzájemně ovlivňují (Howson, 2016). Interpretace reflektování maskulinity aktérů bez ohledu na jejich pohled na femininitu by tedy byly neúplné.

Všichni čtyři aktéři tohoto výzkumu vnímají rozdílnosti mezi projevy maskulinity a femininity, a to jak uvnitř svého pracovního prostředí, tak i mimo něj. Projevy maskulinity a femininity však v těchto dvou kontextech chápou odlišně. Zároveň rozdílně chápou i projevy maskulinity a femininity v obecné rovině a při konkrétním vztáhnutí těchto projevů přímo na jejich osobu.

Aktéři mají více stereotypní představy ohledně vymezení maskulinity a femininity mimo jejich pracovní prostředí. Ženám přisuzují spíše pasivitu, mateřství, méně autority a mužům zase aktivnost, autoritu, racionalitu. Toto rozdělení vlastností mezi ženy a muže odpovídá stereotypním představám o ženských a mužských dovednostech. Zároveň tato jejich vyjádření korespondují se stereotypním chápáním genderových rolí (Renzetti a kol., 2003). Projevy maskulinity a femininity mimo jejich pracovní prostředí vnímají více rigidně, jako dvě oddělené dichotomní kategorie (Karsten, 2006). Změna v jejich chápání těchto projevů však nastává, když tyto maskulinní a feminní projevy vztahují na své pracovní prostředí.

V jejich pracovním prostředí základních škol maskulinitu a femininitu vnímají daleko více jako vzájemně se prolínající pojmy, které ne vždy musí definovat kvalitu vyučujících schopností. To můžeme pozorovat na jejich popisech potřebnosti pečovatelské schopnosti a autority, přičemž první schopnost učitelé tohoto výzkumu v obecné rovině vnímají spíše jako feminní atribut a druhou schopnost jako maskulinní atribut. Jakmile aktéři tyto atributy vztáhli na prostředí základních škol, nevyjadřovali se o nich jako atributech

výhradně maskulinních či feminních. Říkali, že správný učitel potřebuje oba dva. Učitelskou profesi nepředstavují jako genderovanou, a i když vnímají rozdíly mezi styly vyučování mezi ženami a muži ve školním prostředí tyto kategorie chápou daleko více fluidně a s méně rigidně vymezenými hranicemi. I tak ovšem rozumí „mužskému principu“ jako tomu ideálnějšímu pro správné vykonávání učitelské profese, i když tyto principy výslovně jako mužské v souvislosti se školstvím nepopisují, a naopak o nich mluví jako o obecných principech. Jelikož je naše současná společnost stále konstruována z mužských pozic, maskulinita se jako důsledek stává spíše neviditelnou a vytváří iluzi objektivitu (Kimmel, 2004). K tomu dochází právě i zde. Tedy i když charakteristiky žen učitelek a mužů učitelů aktéři nedávají vždy do souvislosti s genderovým společenským rámcem, i tak jejich hodnocení činí z mužské pozice, která falešně působí jako objektivní.

Stejný princip se odehrává i v rámci vnímání a reflexe maskulinity samotných aktérů. Vyjádření účastníků výzkumu o maskulinitě v obecné rovině často odráží a korespondují se stereotypními představami o tomto pojmu (Karsten, 2006). Pokud ale dojde na jejich osobu, každý z aktérů svou maskulinitu chápe lehce jinak a nereflektuje ji v rámci jeho pracoviště striktně dle jím nadefinovaných obecných charakteristik maskulinity.

Zároveň muži tohoto výzkumu v jejich zaměstnání sobě přisuzují některé charakteristiky, které sami označili za feminní, konkrétně pečovatelské schopnosti a mateřské schopnosti. Jedinou výjimkou v přisuzování některých jimi nadefinovaných feminních charakteristik je aktér Oliver, který ve výzkumu nevykázal žádné známky, které by naznačovaly, že k něčemu takovému u něj dochází.

## **VO2: Jak se muži učitelé prvních stupňů základních škol vztahují k hegemonní maskulinitě?**

Muži učitelé na prvních stupních základních škol jsou v minoritním početním zastoupení. Staví je však tato početní převaha žen do znevýhodněného postavení vůči nim? Je jejich pracovní prostředí ovlivněno principem hegemonní maskulinity, či nikoli? To jsou vše otázky, které souvisí s hegemonní maskulinitou a se vztahem mužů učitelů s ní.

Jak jsem tedy vyložila v předcházející části VO1, muži učitelé primárního vzdělávání v kontextu se svým pracovním prostředím reflektují svou maskulinitu zároveň shodně se stereotypními představami o maskulinitě (Karsten, 2006) a zároveň sobě přisuzují i určité aspekty feminity (*pečovatelská stránka, mateřské dovednosti*). Výjimkou je zde aktér Oliver, který v průběhu rozhovorů nevykazoval žádné známky přisuzování sobě jím nadefinovaných feminních charakteristik. Z toho by se tedy dalo soudit, že maskulinita aktérů výzkumu se bude od hegemonní maskulinity spíše oddalovat, jelikož hegemonní

maskulinita představuje vzor „ideálního muže“ určité společnosti, je opozicí vůči femininitě a staví se do nadřazeného vztahu s ní. Většina aktérů výzkumu však zároveň chápe maskulinní vlastnosti jako důležitější pro výkon práce učitele a učitelky na prvních stupních základních škol. Tyto vlastnosti navíc v kontextu primárního školství vidí jako objektivně potřebné vlastnosti. To ukazuje, že své představy o maskulinitě a femininitě konstruují z pozice mužské nadřazenosti, která vytváří iluzi, že to, co má vyšší mocenské postavení představuje něco objektivního (Kimmel, 2004). Tím tedy sami akceptují, ač v některých případech nevědomky, nadřazenost maskulinity nad femininitou a uznávají měřítko hegemonní maskulinity (Howson, 2016).

Všichni aktéři svou maskulinitu zároveň vnímají jako něco, z čeho jim plynou výhody ve feminizovaném pracovním kolektivu. Za výhodu považují čistě svůj gender a jeho menšinové zastoupení v pracovním kolektivu. Navíc dochází k tomu, že je zvýhodňují samotné jejich kolegyně. Aktéři často hovoří o nadbíhání, či ulehčování jejich práce, o výpomoci s administrativními aspekty jejich práce, jako je například sdílení materiálů pro přípravu vyučovacích hodin. Navíc dva aktéři výzkumu (Albert a Radek) popisují i zvýhodnění při přijímání na jejich pracovní pozici, které plynulo čistě z jejich genderu.

Většina aktérů říká, že na prvních stupních základních škol chybí větší disciplinovanost žáků a tvrdí, že by se disciplína žáků mohla zlepšit, kdyby na prvních stupních základních škol učilo více mužů. Nedisciplinovanosti žáků rozumí v kontextu početní převahy žen učitelek, jelikož většina z nich připisuje schopnost mít autoritu spíše mužům. I když všichni jedním dechem vždy dodávají, že „situace je ale individuální“ a tím tedy změkčují svá tvrzení o ovlivňování výkonu práce učitele genderem jednotlivých učitelů, jejich pocit dominance nad ženami v jejich zaměstnání je neustále přítomný. Především pocit nadřazenosti maskulinních charakteristik mužů nad feminními charakteristikami se opakovaně objevuje v jejich řeči.

Všichni čtyři aktéři jsou tedy ve vztahu spíše užšího spojení s hegemonní maskulinitou. Maskulinitu aktérů výzkumu tedy lze dle schematizace maskulinit, kterou uvádí Richard Howson označit za konformní (Howson, 2016). Nejbliž homogenní maskulinitě je pak Oliver, po něm následuje Albert, dále Josef a jako nejdále od hegemonní maskulinity se nachází Radek.

## 4. Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo odpovědět na dvě následující výzkumné otázky:

1. Jak muži reflektují svou maskulinitu ve většinově ženských pracovních kolektivech, konkrétně v rámci prvních stupňů základního vzdělávání?
2. Jak se muži učitelé prvních stupňů základních škol vztahují k hegemonní maskulinitě?

Odpovědi na tyto otázky jsem dosáhla pomocí kvalitativního výzkumu, konkrétně skrze interpretaci dat získaných prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. V rámci polostrukturovaných rozhovorů jsem identifikovala ústřední témata, která jsem kategorizovala do třech tematických celků, prostřednictvím nichž jsem dále prováděla interpretaci získaných dat:

- Chápání maskulinity a femininity a přenášení tohoto chápání na představy o ženách učitelkách, mužích učitelích a o sobě samotném
- Postavení mužů v převážně ženském pracovním kolektivu základních škol, jejich spokojenost v těchto kolektivech a plynoucí výhody či nevýhody z jejich menšinového zastoupení v těchto kolektivech
- Vnímaná potřeba mužů ve školství a příčiny jejich nízkého počtu

V rámci první výzkumné otázky jsem došla k následujícím závěrům:

Všichni účastníci tohoto výzkumu vnímají určitým způsobem rozdílnosti mezi maskulinitou a femininitou. Každý však jiným způsobem a jinak silně. Také záleží na kontextu, ve kterém zrovna na maskulinitu a femininitu nahlíží. Aktéři totiž do určité míry rozdílně nahlíží na maskulinitu a femininitu v kontextu školství a v kontextu obecném. Z jejich řeči vyplývá, že mimo školní prostředí chápou tyto pojmy daleko více rigidním způsobem. Kupříkladu mužům učitelům přisuzují i některé typicky feminní vlastnosti. V rámci svého pracovního prostředí tedy svou maskulinitu reflektují jinak než mimo něj. Zároveň však vnímají nadřazenost mužů nad ženami a jimi definované maskulinní vlastnosti označují za důležitější pro vykonávání jejich profese než jimi nadefinované feminní vlastnosti. Reflexi své maskulinity, ač většinou bez vědomého povšimnutí, provádí z nadřazené pozice mužů vůči ženám a tuto jejich nadřazenou pozici chápou jako objektivní (Kimmel, 2004). Dále muži učitelé primárního vzdělávání tohoto výzkumu reflektují svou maskulinitu v jejich pracovním prostředí i za použití jimi vymezených aspektů femininity. V rámci svého pracovního prostředí tedy svou maskulinitu reflektují jinak než mimo něj.

U druhé výzkumné otázky jsem došla k těmto závěrům:

Většina aktérů výzkumu chápe maskulinní vlastnosti jako vhodnější vlastnosti pro vykonávání práce učitelky a učitele na prvním stupni základních škol. Maskulinní vlastnosti většina považuje za nadřazené těm feminním a tím tedy akceptují principy homogenní maskulinity. Všichni čtyři aktéři jsou v blízkém vztahu vůči hegemonní maskulinitě. Maskulinitu aktérů výzkumu lze dle schematizace maskulinit, kterou uvádí Richard Howson, označit za konformní (Howson, 2016).

## 5. Použitá literatura

Bourdieu, P., Dvořáková, V., & Petrusek, M. (2000). *Nadvláda mužů*. Praha: Karolinum.

Bradley, H. (2013). *Gender*. John Wiley & Sons.

Connell, R. W. (2009). *Gender*. Cambridge: Polity.

Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2005). „Hegemonic masculinity: Rethinking the concept“. *Gender & society*, 19(6), 829-859.

Fárová, N. (2015). „Muži učitelé v mateřských školách – konstrukce maskulinity ve feminizovaném prostředí“. *Gender a výzkum (On-line)*, 16(1), 46-56. Dostupné z : <https://doi.org/10.13060/12130028.2015.16.1.166>

Fárová, N. (2018). „Muži do škol? Ano! Ale...: Potřeba mužů v primárním vzdělávání“. *Gender a výzkum*, 19(1), 82-104. Dostupné z: <https://doi.org/10.13060/25706578.2018.19.1.406>

Fárová, N. (2019). *Muži do škol: Potřeba mužů v českém základním školství* [Fakulta filozofická, Západočeská univerzita v Plzni]. Dostupné z: [https://genderaveda.cz/wp-content/uploads/2020/08/Farova\\_dizertacni-prace\\_2019.pdf](https://genderaveda.cz/wp-content/uploads/2020/08/Farova_dizertacni-prace_2019.pdf)

Hendl, J. (2006). „Kvalitativní výzkum v pedagogice“. *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník 14. konference České asociace pedagogického výzkumu* (Vol. 5, No. 7).

Hendlová, T. (2007). „Dynamika domácích prací z globálního hlediska“. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, 8(1), 6-13.

Howson, R. (2006). *Challenging hegemonic masculinity*. London: Routledge.

Jarkovská, L., & Lišková, K. (2008). „Genderové aspekty českého školství“. *Sociologický časopis*, 44(4), 683-701. Dostupné z: <https://doi.org/10.13060/00380288.2008.44.4.04>

Karsten, H. , Babka, P. (2006). *Ženy-muži: Genderové role, jejich původ a vývoj*. Praha: Portál.

Kimmel, M. S. (2004). *The Gender Society*. Oxford: Oxford university press

Kimmel, M. S., & Aronson, A. (2004). *Men and masculinities: A social, cultural, and historical encyclopedia*. Santa Barbara: ABC-CLIO.

Kynčlová, T. (2008). „Dopady genderové segregace pedagogických sborů na symbolickou úroveň vnímání vztahů mezi ženami a muži“. *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém* , 18-21, Gender Studies, ops.

Maříková, H., Křížková, A., & Vohlídalová, M. (2012). *Živitelé a živitelky: reflexe (a) praxe*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON.

Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure*. New York: Simon and Schuster.

Novotná, H., Špaček, O., & Jantulová, M. Š. (2019). *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: FHS UK.



Pavlík, P., & Smetáčková, I. (2006). *Analýza odměňování žen a mužů ve školství*. Praha: Otevřená společnost.

Pease, B. (2000). *Recreating men: postmodern masculinity politics*. Thousand Oaks: SAGE.

Renzetti, C. M., Curran, D. J., & Gjuríč, L. (2003). *Ženy, Muži a Společnost*. Karolinum.

Řídký, J. (2010). „Dlouholetá měření dokazují, že ženy patří za plotnu, pane kolego“. *Dějiny, teorie, kritika*, (1), 30-56. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/24645370.2547>

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

Smetáčková, I. (2007). *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. Praha: Otevřená společnost.

*Školy a školská Zařízení – školní ROK 2020/2021*. Školy a školská zařízení – školní rok 2020/2021 | ČSÚ. (31. 4. 2023). Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-tjp3wpnyep>

Šmídová, I. (2009). „Genderovaná volba práce: statusové šance a vzdělávací rozhodovací strategie“. *Sociologický časopis*, 45(4), 707-726

Šubrt, J. (2010). Radka Dudová: konstruktivistická grounded theory a „rozumějící rozhovor“. *Soudobá Sociologie IV*. Praha: Karolinum.

Švaričková-Slabáková, R. (2012). *Konstrukce maskulinní identity v minulosti a současnosti: koncepty, metody, perspektivy*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.

Vohlídalová, M. (2006). „Mají muži a ženy v ČR odlišné postoje k práci?“. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, 7(1), 26-32.

*Využívání informačních a komunikačních technologií v domácnostech a mezi osobami – 2021. Využívání informačních a komunikačních technologií v domácnostech a mezi osobami - 2021* | ČSÚ. (2021). <https://www.czso.cz/csu/czso/7-socialniste>