

Genderové aspekty přechodu žáků a žákyň mezi vzdělávacími stupni

Irena Smetáčková /ed./

Sociologický ústav Akademie věd České republiky
PRAHA 2005

Výzkum byl realizován Sociologickým ústavem Akademie věd České republiky za finanční podpory Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy jako projekt výzkumu a vývoje v rámci programu „Výzkum pro státní zprávu“ pod identifikačním kódem LS0315.

© Sociologický ústav Praha, 2005

Výzkumný tým

Mgr. Alice Červinková

PhDr. Marta Kolářová

Mgr. Marcela Linková

Mgr. Irena Smetáčková-Moravcová

s přispěním Bc. Kateřiny Šaldové a PhDr. Lenky Václavíkové Helšusové

grafická úprava a foto na obálce

© Jana Štěpánová, 2005

OBSAH

1. ÚVOD	- 3 -
2. VÝCHODISKA A CÍLE VÝZKUMU.....	- 5 -
3. PRŮBĚH A METODOLOGIE VÝZKUMU	- 7 -
3. 1. Základní metodologická orientace	- 7 -
3. 2. Podrobný popis metodologického přístupu k rozhovorům.....	- 7 -
3. 3. Podrobný popis metodologického přístupu k dotazníku.....	- 9 -
3. 4. Metodologická výzkumná dilemata	- 9 -
3. 5. Prezentace výzkumných zjištění.....	- 12 -
ČÁST A – ANALÝZA ROZHovorŮ S VYUČUJÍCÍMI.....	- 13 -
1. ÚVOD	- 13 -
2. ANALÝZA ROZHovorŮ S VYUČUJÍCÍMI STŘEDNÍCH ŠKOL.....	- 16 -
3. ANALÝZA ROZHovorŮ S VYUČUJÍCÍMI VYŠŠÍCH ODBORNÝCH A VYSOKÝCH ŠKOL.....	- 41 -
4. ZÁVĚRY	- 57 -
ČÁST B – ANALÝZA ROZHovorŮ SE STUDUJÍCÍMI.....	- 59 -
1. ANALÝZA ROZHovorŮ SE STUDUJÍCÍMI STŘEDNÍCH ŠKOL.....	- 59 -
1. 1. Úvod	- 59 -
1. 2. Volba střední školy a její motivy (včetně předcházející dráhy)	- 60 -
1. 3. „Teď a tady“ na střední škole	- 69 -
1. 4. Přijímací řízení na střední školy	- 77 -
1. 5. Plány a představy o budoucnosti.....	- 82 -
1. 6. Genderové představy a rovné příležitosti	- 87 -
2. ANALÝZA ROZHovorŮ SE STUDUJÍCÍMI VYŠŠÍCH ODBORNÝCH A VYSOKÝCH ŠKOL.....	- 91 -
2. 1. Úvod	- 91 -
2. 2. Volba oboru a vlivy na volbu	- 92 -
2. 3. Současná škola z hlediska genderu	- 102 -
2. 4. Přijímací řízení a jeho genderové aspekty.....	- 111 -
2. 5. Plány do budoucna z hlediska genderu	- 117 -
2. 6. Obecné genderové rozdíly a rovné příležitosti	- 119 -
3. ANALÝZA ROZHovorŮ SE STUDUJÍCÍMI V PŘECHODU Z BAKALÁŘSKÉHO NA MAGISTERSKÉ STUDIUM.....	- 123 -
3. 1. Úvod	- 123 -
3. 2. Volba vysoké školy a navazujícího magisterského studia a vlivy, které na ni působí	- 123 -
3. 3. Reflexe zkušeností ze studia v navazujících magisterských programech	- 128 -
3. 4. Přijímací řízení na navazující magisterské programy.....	- 133 -
3. 5. Plány do budoucnosti v souvislosti se studiem a profesí.....	- 135 -
3. 6. Genderové diferenciaci a rovné příležitosti	- 136 -
4. ANALÝZA ROZHovorŮ SE STUDUJÍCÍMI DOKTORSKÉHO STUDIA.....	- 139 -
4. 1. Úvod	- 139 -
4. 2. Volba doktorského studia: motivace a cesty k současnému oboru.....	- 139 -
4. 3. Popis stávající situace a její hodnocení.....	- 148 -
4. 4. Přijímací řízení	- 156 -
4. 5. Plány a představy: možná věda, uvidím, co rodina	- 162 -
4. 6. Realita vzdělávání a vědy z genderového aspektu.....	- 165 -
5. ANALÝZA ROZHovorŮ SE STUDUJÍCÍMI PO UKONČENÍ DOKTORSKÉHO STUDIA.....	- 169 -
5. 1. Úvod	- 169 -
5. 2. Cesta k vědecké práci: v krajině oborů a institucí	- 169 -
5. 3. „Teď a tady“ – zkušenosti s akademickou dráhou.....	- 180 -
5. 4. Vstup na stávající pracoviště a přijímací řízení v průběhu vzdělávací dráhy	- 186 -
5. 5. Profesní plánování	- 189 -
5. 6. Vzdělávací a vědecká dráha optikou genderu.....	- 194 -
6. ZÁVĚRY	- 199 -
ČÁST C – ŽÁKOVSKÉ DOTAZNÍKY.....	- 204 -
1. ÚVOD	- 204 -
2. VÝSLEDKY DOTAZNÍKŮ PRO STUDUJÍCÍ ZÁKLADNÍ A STŘEDNÍCH ŠKOL.....	- 206 -
3. ZÁVĚRY	- 225 -
5. SOUHRNNÉ ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ.....	- 226 -
LITERATURA	- 229 -
PŘÍLOHY.....	- 231 -
PŘÍLOHY.....	- 231 -

1. ÚVOD

Rovné zacházení se ženami a s muži je podmínkou a výsadou každé demokratické společnosti. Jedině genderově korektní, nestereotypní podmínky ve všech oblastech života společnosti umožňují každému člověku – muži i ženě – rozvinout svůj osobní potenciál, nelimitovat naplňování svých dispozic mantinely očekávání okolí.

Dosahování rovnosti je však náročný a dlouhý proces. I ve společnostech, které dosáhly formálního zrovnoprávnění žen a mužů, mohou existovat oblasti, kde genderové nerovnosti existují dál. Ve své skrytosti jsou dokonce odolnější vůči vymýcení než nerovnosti zjevné. Věříme proto, že povinností demokratických společností je věnovat stálou pozornost prověřování rovnosti žen a mužů a v případě odhalení institucionálního či systémového uplatňování genderových stereotypů přijmout opatření směřující k jejich odstranění, a zároveň podporovat odstranění genderových stereotypů na individuální každodenní úrovni.

Uvědomujeme si, že prosazování genderové rovnosti je velice obtížné. Tato obtížnost vyplývá jednak z toho, že jde o komplexní problém prolínající se mnoha různými oblastmi společenského života, v nichž je nutné sladit dílčí postupy, a dále z toho, že sociální struktury, v jejichž základu stojí přesvědčení o rozdílnosti žen a mužů, jsou velice odolné vůči změnám. Biologicky zdůvodňované rozdíly mezi ženami a muži jsou považovány za přirozené a neměnné, a proto jako běžní členové a členky společnosti obvykle nepocítujeme potřebu snažit se o jejich překonání.

Z uvedených důvodů plyne, že i sebemenší příspěvek k rovnosti žen a mužů má zásadní význam, neboť je důkazem toho, že se můžeme vyvázat ze sociálních struktur, v nichž nám určitá nerovnost žen a mužů připadá správná, nutná a závazná. Ale zároveň tento malý příspěvek nezmůže nic, nebude-li doprovázen dalšími kroky, které jej podpoří v jiných oblastech.

Vnímáme jako velmi vhodné a pro narovnání pozic žen a mužů příznivé, že Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v návaznosti na požadavky Evropské unie vyvíjí a podporuje aktivity směřující k rovnému zacházení s ženami a s muži. Jelikož je Česká republika v této oblasti dosud na začátku snah o posilování rovných příležitostí žen a mužů, je zvláště důležité mapovat prostřednictvím různých výzkumů stávající situaci. Teprve detailní poznání aktuálního stavu rovnosti žen a mužů v resortu školství umožní navrhnout a implementovat efektivní opatření proti genderovým stereotypům.

Proto jsme velice uvítaly, když na přelomu roku 2003 a 2004 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vypsaló výzkumný projekt týkající se rovnosti žen a mužů ve zlomových momentech vzdělávacího systému. Svojí představu výzkumu jsme předložily do výběrového řízení pořádaného MŠMT, které ji vybralo a zadalo. Předkládaná zpráva představuje zakončení výzkumu *Genderové aspekty přechodu žáků mezi vzdělávacími stupni*, který byl realizován Sociologickým ústavem Akademie věd České republiky na podnět Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy formou veřejné zakázky v rámci programu „Výzkum pro státní správu“ (identifikační kód projektu: LS0315).

Cílem výzkumu bylo zmapovat představy, očekávání a zkušenosti se zlomovými momenty vzdělávací dráhy. Zajímalo nás přitom, jak tyto přechody vnímají představitelé škol, které určují pravidla přijímání nových studujících. Dále jsme se soustředily na otázku, jak se ve zlomových momentech cítí a rozhodují žáci/studenti a žákyně/studentky. Vše jsme přitom nahlížely optikou genderových diferencí, tj. konstruovaných rozdílů mezi ženami a muži. Snažily jsme se citlivě hledat odpověď na otázku, zda představy, očekávání a zkušenosti vyučujících či studujících jsou zatíženy genderovými stereotypy, případně zda se tyto představy, očekávání a zkušenosti liší u žen a mužů a vůči ženám či mužům.

K tomuto hledání jsme použily standardní sociálně-vědní nástroje – kvalitativně orientované rozhovory s vyučujícími a rozhovory se studujícími, a dále kvantitativně orientovaný dotazník pro studující. Prostřednictvím všech tří nástrojů jsme získaly velké množství důležitých dat, jejichž možné využití dalece překračuje záměr tohoto výzkumu. Pevně doufáme, že výzkumná data a zjištění rozšíří poznatky o genderovém zatížení českého školství a opatření formulovaná na jejich základě podpoří rovné zacházení s ženami a s muži. Zároveň bychom uvítaly, kdyby tato data a zjištění posloužila jako doplňkový zdroj jiným výzkumům, které se v českém školství realizují či budou realizovat.

S ohledem na záměr projektu jsme zvolily následující strukturu výzkumné zprávy. Na základní představení výzkumu – jeho cílů, metodologie a průběhu (kapitoly 2 a 3) – navazuje hlavní a nejširší

kapitola 4. Ta je vnitřně rozčleněna do tří částí, které kopírují jednotlivé moduly projektu a představují jejich zjištění.

První část kapitoly 4 se věnuje analýze rozhovorů s představiteli a představitelkami středních, vyšších odborných a vysokých škol. Druhá část je zaměřena na analýzu rozhovorů s žáky/studenty a žákyněmi/studentkami středních, vyšších odborných a vysokých škol, a s lidmi, kteří právě dokončili doktorské studium. Třetí část pak nabízí zjištění z dotazníků pro žáky a žákyně základních a středních škol. Všechna zjištění jsou zasazena do aktuálního kontextu, který pomáhá porozumět vnitřním mechanismům školské reality a jejich genderovému rozměru.

Průřezy, které bylo nutné realitou vést, abychom mohly nahlédnout do její vnitřní logiky, se opět spojují v závěrečné kapitole 5. Ta nabízí shrnutí všech z genderového hlediska podstatných zjištění za jednotlivé přechody mezi vzdělávacími stupni. K těmto nejdůležitějším zjištěním jsou v závěrečné kapitole zformulována doporučení směrem k dalším aktivitám Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

Všechny výzkumnice, které se na realizaci projektu podílely jako členky jádrového výzkumného týmu a zajišťovaly tak koordinaci i hlavní část badatelských analytických prací, si jsou vědomy jedinečnosti a užitečnosti provedeného výzkumu. Po celou dobu projektu jsme usilovně řešily řadu výzkumných problémů, z nichž některé byly pro nás osobně a pro oblast sociálně-vědních výzkumů zabývajících se v českém prostředí genderovou problematikou zcela nové. Doufáme, že tento výzkum rozšíří vědecké poznání o nové aktuální údaje a pomůže měnit sociální realitu v místech, kde dosud zaostává za ideály genderové rovnosti.

2. VÝCHODISKA A CÍLE VÝZKUMU

Východiska výzkumu

Výzkum *Genderové aspekty přechodu žáků mezi vzdělávacími stupni* si klade za cíl podrobit genderové analýze hlavní zlomové momenty v českém školském systému, které formují dlouhodobé vzdělávací dráhy dívek/žen a chlapců/mužů.

Východiskem výzkumu se staly poznatky rozsáhlých zahraničních výzkumů i dílčích výzkumů provedených v českém prostředí, které opakovaně ukázaly, že školská realita je obvykle zatížena genderovými stereotypy, jež ji utvářejí a současně jsou jejím prostřednictvím dále reprodukovány. Genderové zatížení se projevuje v mnoha oblastech vzdělávacího systému – od učebních stylů přes interakci vyučujících s žáky a žákyněmi až po výběr povinného učiva. Některá zatížení mají výrazně individuální či interpersonální charakter, jiná jsou a priori systémová a jejich působení se zdá být samozřejmé a přirozené. Propojením těchto dvou rovin – individuální a systémové – vznikají obvyklé vzdělávací dráhy. Ty jsou naplňovány vždy konkrétními lidmi, přitom však mají v rámci daného vzdělávacího prostředí určité pravidelnosti, z nichž některé se týkají i žen a mužů.

Skrz vzdělávací systém vedou různé cesty. Některé jsou relativně snadné, protože pokud se po nich člověk vydá, systém a jeho aktéři i okolí jej podporují a navigují, jiné cesty jsou naopak náročné a je nutné během nich překonávat řadu překážek. Snadné cesty však nejsou otevřeny všem žákům a žákyním stejnou měrou. Dívky jsou obvykle podporovány v jiných drahách než chlapci. Podpora přitom přichází jak bezprostředně od samotných škol, tak i od blízkého okolí člověka, ale rovněž může mít podpora nespécifickou podobu a vycházet obecně ze společnosti (příkladem je představa normality ve smyslu standardního očekávaného postupu dominujícího u větší části studujících).

Existenci typických vzdělávacích drah pro ženy a muže dokládají statistické údaje o počtu přihlášených a přijatých studujících na jednotlivé typy a obory škol. V některých je výrazná převaha žen, v jiných naopak převažují muži. S pouhým konstatováním tohoto rozdílu však není možné se spokojit. V jeho základu totiž může stát znevýhodňování některých skupin studujících, které jde proti principu demokratického školství. Je proto nutné analyzovat, v jakých podmínkách a jakými postupy tyto rozdíly vznikají. A pokud se ukáže, že jejich příčiny mají genderově stereotypní původ, měla by být navržena opatření na jejich odstranění. Právě s tímto záměrem byl realizován výzkum *Genderové aspekty přechodu žáků mezi vzdělávacími stupni*.

Český školský systém vykazuje vysokou selektivitu. Ta je charakteristikou celého průběhu vzdělávání, avšak nejvíce se projevuje v momentech přechodů na vyšší stupeň škol. V důsledku této selekce ze školského systému zcela vypadávají nebo jsou ohroženy některé skupiny žáků/yn, například ze sociálně slabých rodin. Přechody mezi vzdělávacími stupni vystupují jako katalyzátory všech typů znevýhodnění, která působí v rámci školského systému. Nerovnosti, které se při pohledu do každodenní pedagogické praxe mohou rozměňovat, a tím se stávat neviditelné, se v případě vzdělávacího přechodu nezastřeně projeví v plné síle. Na základě empirických výzkumů víme, že jedním z typů nerovností, které ve školství působí, jsou nerovnosti genderové. I vzhledem k tomu je podstatné studovat přechody mezi vzdělávacími stupni právě z genderového hlediska.

Cíle výzkumu

Jak bylo uvedeno, cílem výzkumu *Genderové aspekty přechodu žáků mezi vzdělávacími stupni* je **zmapovat postavení žen a mužů v rámci jednotlivých přechodů mezi vzdělávacími stupni v českém školském systému a identifikovat v nich případné genderové nerovnosti způsobené stereotypním nahlížením na postavení žen a mužů v naší společnosti.**

V situaci přechodu mezi dvěma vzdělávacími stupni dochází k prolnutí podmínek a požadavků nastavených školským systémem a konkrétní školou s očekáváními jednotlivých studujících. Poznat přechodové mechanismy a odhalit jejich případné genderové zatížení proto není možné, nesledujeme-li obě tyto strany. Konečný cíl výzkumu *Genderové aspekty přechodu žáků mezi vzdělávacími stupni* je proto nutné rozčlenit do dvou dílčích cílů.

Jeden spočívá v **poznání způsobu, jakým probíhá nábor a výběr uchazečů a uchazeček o studium na konkrétní škole**. Jedná se o poznání formálních požadavků a pravidel, ale rovněž neoficiálních, implicitních očekávání vůči budoucím studujícím, která mají konkrétní představitel/ky škol organizujících přijímací řízení. Hlavní zájem se přitom soustřeďuje na poznání rozdílů mezi pravidly a očekáváními vůči dívkám/ženám a chlapcům/mužům. Tento cíl lze naplnit především prostřednictvím rozhovorů s vyučujícími. V rozhovorech je možné věnovat pozornost jak faktickým informacím týkajícím se přijímacího řízení, tak i skrytým náznakům, které ukazují postoje i neuvědomované tendence respondentů/ek.

Druhý dílčí cíl se pak týká **představ, očekávání a zkušeností studentek-žen a studentů-mužů vůči své vzdělávací a pracovní dráze**. Důraz je kladen na jejich volbu vzdělávací instituce, na její motivy a okolnosti. A dále je zaměřen na zkušenosti se samotným přijímacím řízením. I k naplnění tohoto cíle byly použity především rozhovory se studujícími. Studující prvních ročníků daných stupňů škol v rozhovorech popisovali své rozhodování o volbě následující školy, očekávání a dojmy z přijímacího řízení a adaptaci na nové prostředí. Jelikož rozhovory umožňují sledovat tato témata pouze zpětně, existuje zde vždy jisté riziko zkreslení pod vlivem aktuální situace, v níž se studující nacházejí. I z toho důvodu bylo vedle rozhovorů použito dotazníkové šetření, které mapovalo proces rozhodování a faktory jej podmiňující u žáků/yň na původní škole, tj. ještě před samotným přechodem na školu následující.

Výzkum se zabývá **pěti klíčovými body v českém školském systému**, které mají význam vzdělávacích přechodů. Jedná se o následující:

- 1) přechod ze základních škol na střední školy
- 2) přechod ze středních škol na vyšší odborné a vysoké školy
- 3) přechod z bakalářských na magisterské či inženýrské studijní programy
- 4) přechod z magisterských či inženýrských studijních programů na doktorské studium
- 5) přechod z doktorského studia do akademické pracovní dráhy

Ke každému z přechodů byla shromažďována data prostřednictvím rozhovorů se studujícími (specificky pro jednotlivé přechody) a prostřednictvím rozhovorů s vyučujícími středních a vysokých škol (přechod 1, respektive společné rozhovory pro přechody 2 – 5). Pro přechody navazující na základní a na střední školy byly navíc údaje doplněny prostřednictvím žákovských dotazníků.

Realizace výzkumu byla rozdělena do dvou fází. První, přípravná fáze představovala studium odborné literatury a mapování současných poznatků o genderovém zatížení českého školství. Výstupem z této fáze byla *Teoretická studie k výzkumu*. Její úlohou bylo vymezit východiska, z nichž bude přistoupeno k samotné empirické realizaci výzkumu. Teoretická studie byla předložena Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy. Tím byla ukončena přípravná fáze a byla započata fáze empirická. Její průběh a záměr, s nímž bylo ke sběru a zpracování dat přistoupeno, jsou popsány v kapitole 3.

3. PRŮBĚH A METODOLOGIE VÝZKUMU

3. 1. Základní metodologická orientace

Výzkum *Genderové aspekty přechodu žáků mezi vzdělávacími stupni* byl z metodologického hlediska připraven a realizován jako kombinace kvalitativních a kvantitativních přístupů, přičemž jak z hlediska cílů, tak rozsahu byl důraz kladen na postupy kvalitativní. Kvalitativní metodologie dominovala v práci s rozhovory, které byly vedeny s vyučujícími i studujícími. Kvantitativní metodologie byla použita v dotazníkovém šetření pro studující.

Převaha kvalitativního metodologického přístupu vychází z potřeb studovaného tématu. Gender stojí v základu organizace naší reality a našich zkušeností. Struktury založené na genderovém principu nás obklopují téměř neustále, a proto je považujeme za natolik samozřejmé, že se vzpírají naší pozornosti. Naše vnímání genderu je často okleštěné – míváme tendenci genderové struktury a mechanismy nevidět, pokládat je za danost věcí či za projev jiných faktorů. Svě životy žijeme uvnitř genderového systému, který je legitimizován především přesvědčením o biologických, a tedy daných a neměnných rozdílech mezi ženami a muži. Tato přesvědčení se pak vpisují do kulturních vzorců nebo s nimi interagují. Vystoupit z tohoto systému a nahlédnout působení genderu je obtížné a bez jistého teoretického vybavení téměř nemožné. Bytí v genderovém systému způsobuje, že situace, které jsou vystavěny na genderovém principu, vidíme jako zcela běžné situace, v nichž není pohlaví aktérů vůbec podstatné či je naopak podstatné velice, avšak v biologické, a tedy determinující rovině. Sami se pak podílíme na reprodukci genderového řádu, a to často navzdory přesvědčení o nutnosti respektu k lidské individualitě.

Z uvedených důvodů se zkoumání genderových aspektů vzdělávacích trajektorií nemůže obejít bez kvalitativního přístupu, konkrétně bez vedení rozhovorů, k nimž se stavíme a jejichž znění analyzujeme z kvalitativního východiska. Prostřednictvím kvalitativního přístupu můžeme společně s respondenty a respondentkami identifikovat a popsat situace, v nichž působí genderový princip. Zároveň můžeme zmapovat jejich osobní postoj k těmto situacím a tedy k genderové problematice obecně. Podstatné přitom je, že význam popisovaných skutečností se v průběhu rozhovoru zpřesňuje. To, co bychom například prostřednictvím dotazníku mohli považovat za nerelevantní téma, se v rozhovoru může ukázat jako velice podstatné, neboť respondenti/ky postupně vyjasňují své vnímání tématu, ukazují více jeho stránek a mohou zmínit i jeho genderový charakter, který však pro ně osobně z výše uvedených důvodů může být druhotný či dokonce hlouběji nereflektovaný. Dotazování zároveň v rámci rozhovorů čelí otázkám, které někdy považují za provokativní až absurdní a svou bezprostřední reakcí dokladují, jak genderové diference vnímají. Právě při analýze těchto reakcí se dozvídáme nejvíce o běžném vnímání a přístupech k genderové problematice.

Kvantitativní přístup byl v průběhu výzkumu použit v rámci dotazníkového šetření. Dotazník pro studující byl formulován jednak na základě poznatků z dosavadních, zejména zahraničních výzkumů, jednak na základě rozhovorů se studujícími a vyučujícími. Cílem dotazníku nebylo odhalit zcela nové skutečnosti, ale spíše zjistit rozsah těch zjištění, která se opakovaně objevovala v rozhovorech. Dotazníkové šetření tedy doplňuje kvalitativní část výzkumu.

3. 2. Podrobný popis metodologického přístupu k rozhovorům

Přístup k rozhovorům s vyučujícími a se studujícími byl obdobný. V obou případech se jednalo o polostrukturované rozhovory. Tematické oblasti, které rozhovory měly pokrývat, byly v přípravné fázi opakovaně diskutovány v jádrovém výzkumném týmu a ověřovány v pilotních rozhovorech. Oblasti představovaly poměrně široké nasměrování jednotlivých bloků rozhovoru, přičemž dále byly tyto oblasti členěny na dílčí témata. Struktura rozhovoru nebyla závazná, její význam spočíval předně v ujasnění cílů kvalitativní části výzkumu (tj. na které výzkumné otázky očekáváme prostřednictvím rozhovorů nalezení odpovědi), a dále ve vytvoření opory pro tazatele/ky. Vzhledem ke specifčnosti jednotlivých vzdělávacích stupňů došlo následně k úpravě společné struktury rozhovorů. Pro každý přechod byla připravena varianta struktury rozhovoru.

Rozhovory byly vedeny jednak samotnými výzkumnicemi, jednak tazatelkami/i najatými pro fázi sběru dat. Jednalo se zejména o studující humanitních oborů, nejčastěji sociologie. Tazatelky/é byli proškoleni – před zahájením rozhovorů se seznámili s cílem výzkumu, s pojetím rozhovorů a se zásadami jejich vedení, po zahájení rozhovorů probíhaly opakované schůzky, na kterých docházelo k dalšímu zpřesňování instrukcí. (Vzhledem k potížím, které nastaly v koordinaci jednoho ze vzdělávacích přechodů, nebyla bohužel příprava tazatelek/ů podrobná ve stejné míře.)

Výběr respondentů/ek pro rozhovor probíhal ve dvou krocích. Jádrový výzkumný tým stanovil oborové zastoupení škol v souboru dotazovaných vyučujících a v souboru dotazovaných studujících. Při určování poměru respondentů/ek z jednotlivých oborů jsme vycházely jednak z jejich váhy ve školské realitě a jednak z jejich přiřazení k oborům s převahou žen, s převahou mužů a oborům smíšeným. Cílem bylo, aby soubor zahrnoval dostatečný počet osob ze všech tří skupin oborů z hlediska poměru žen a mužů v žákovské/studentické populaci a současně aby tyto skupiny oborů byly vnitřně pestré. Po stanovení parametrů souboru byli tazatelé/ky vyzváni ke kontaktování lidí ochotných poskytnout rozhovor. Spíše výjimečně se jednalo o osoby známé, ve většině případů byli respondenti/ky kontaktováni formální cestou přes vedení škol nebo byl kontakt zprostředkován jinou známou osobou.

Rozhovory probíhaly podle orientačně nastavené struktury, s prostorem pro vychýlení předpokládané linie a rozvádění rozhovoru. Průběh rozhovoru byl se souhlasem respondenta/ky nahráván na diktafon. Následně došlo k přepisu rozhovoru do elektronické podoby. Přepis respektoval veškeré danosti rozhovoru podstatné pro nezkrácenou interpretaci – zaznamenávány byly nespisovné výrazy, pauzy v řeči, smích atd.

Přepsané rozhovory byly následně převedeny do programu pro zpracování kvalitativních dat Atlas.ti. Program umožňuje kódování rozhovorů jako předstupeň samotné analýzy a interpretace. Kódování představuje rozčlenění rozhovoru na úseky týkající se určitého tématu. Je-li toto téma relevantní k cílům výzkumu, je označeno určitým kódem. Tento kód je pak přiřazen ke každému úseku týkajícímu se dané problematiky, a to ve všech rozhovorech. Kódy jsou spojovány do tzv. rodin, které popisují z různých úhlů určitou tematickou oblast. Vnitřně mohou být kódy naplňovány jednotlivými variantami odpovědí. Navíc je možné kódy spojovat do různých podporujících či kontradiktorních vztahů. Kódování umožňuje, aby výzkumnice/ici pracovali s rozhovory jak optikou respondentů/ek, tak i optikou dílčích témat a podtémat.

Kódování rozhovorů vycházelo z předem připraveného seznamu kódů, které byly stanoveny na základě prvotního pročtení rozhovorů. Kódy byly rozděleny do dvou skupin – první širší skupina obsahovala společné kódy pro všechny přechody, jejichž prostřednictvím lze porovnávat zjištění z různých vzdělávacích stupňů, druhá užší skupina zahrnovala specifické kódy pro daný vzdělávací přechod.

Okódované rozhovory byly následně analyzovány. Metodologicky jsme čerpaly z několika různých přístupů. Žádný z nich nelze považovat za dominantní, jejich význam se lišil při analýzách rozhovorů spadajících do jednotlivých přechodů i při analýzách jednotlivých témat. Společným rysem všech přístupů, které byly v rámci analýz použity, je konstruktivistické hledisko a otevřenost vůči nepředpokládaným zjištěním.

Detailněji lze říci, že hlavním inspiračním zdrojem se stala zakotvená teorie (grounded theory). Ačkoliv rozhovory byly vedeny v návaznosti na předem danou strukturu, což neodpovídá původnímu pojetí zakotvené teorie, další analytický postup se jí již blížil. V okamžiku, kdy jsme výzkumnou pozornost směřovaly k tomu, jak lidé vypráví o svých rozhodnutích v rámci utváření vzdělávacích a pracovních drah, využívaly jsme narativní analýzu. V jejím popředí stojí pojetí života jako příběhu, jenž se znovu a částečně i s novým významem utváří prostřednictvím rozhovorů. Pro identifikaci subtilnějších postojů jsme použily na dílčí pasáže rozhovorů i přístup diskursivní analýzy.

Analýzování rozhovorů k jednotlivým vzdělávacím přechodům zajišťovala vždy jedna výzkumnice (s výjimkou přechodu do doktorského studia, kterým se zabývaly dvě výzkumnice). Aby navzdory tomuto uspořádání byl badatelský přístup co nejotevřenější, byla všechna zjištění opakovaně metodologicky i obsahově diskutována v jádrovém výzkumném týmu. Tým rovněž vytvořil osnovu závěrečné zprávy i jejích dílčích kapitol. Vytvoření textů jednotlivých kapitol bylo úkolem každé výzkumnice. Přestože ve všech fázích výzkumu včetně analýz, interpretací a psaní textů docházelo k vzájemným diskusím a připomínkám, bylo respektováno autorství jednotlivých kapitol závěrečné zprávy. Ty se v důsledku toho navzájem odlišují stylistikou, strukturou a v určité míře i badatelským

postojem. Odlišnosti jednotlivých kapitol považujeme za přínosné, zvláště proto, že ukazují jemné nuance v jinak celistvém přístupu výzkumného týmu.

3. 3. Podrobný popis metodologického přístupu k dotazníku

Žákovský dotazník byl do výzkumu zařazen jako doplňující nástroj sběru dat k rozhovorům se studujícími. Dotazník mapoval na rozsáhlém, reprezentativním vzorku žáků/žákynů zjištění, která zaznívala v rozhovorech se studujícími. Příprava dotazníku proto navazovala až na proběhnutí více než 2/3 všech rozhovorů.

Dotazník byl připraven ve dvou variantách – jedna byla určena pro žáky/ně 9. ročníků základních škol, druhá pro žáky/ně posledních ročníků středních škol. Obsahově si byly obě varianty dotazníku velice blízké. Odlišovaly se formulacemi, které odpovídaly věku dotazovaných studujících, a zařazením několika málo specifických položek relevantních vůči danému stupni školy.

Dotazník zahrnoval vedle identifikačních otázek následující oblasti: 1) postoje k předmětům a důvody případné neoblíbenosti, odhad vlastních schopností ve školních předmětech, známky na vysvědčení, 2) volný čas, vzdělávací ambice, životní plány do budoucna, 3) volba další vzdělávací a pracovní dráhy, důvody výběru určité školy, vliv okolí na výběr školy, 4) vzdělání a povolání rodičů, vzory, 5) očekávání a představy o ženách a mužích, 6) rozdíly v přístupu vyučujících k dívkám a chlapcům. Celkově každý dotazník tvořilo 23 položek. Většina z nich byly otázky uzavřené, pouze malou částí z nich byly položky otevřené. Znění dotazníků viz přílohy.

Dotazník prošel vnitřní oponenturou a následně byl zadán v rámci pilotážního šetření na souboru 100 žáků/yň základních a 100 žáků/yň středních škol. Konečná verze dotazníku byla zadána více než 2 500 žáků/žákynin, z toho 1423 ze 71 základních škol a 1225 z 52 středních škol. Výběrový soubor škol, jejichž žáci/kyně se stali respondenty/kami dotazníku, byl reprezentativní vůči školské realitě, a to z hlediska velikosti obce a typu školy (v případě základních škol – výběrová, s rozšířenou výukou vs. běžná škola, v případě středních škol – gymnázium vs. střední odborná škola vs. střední odborné učiliště vs. učiliště, odborné učiliště). Konkrétní složení výběrového souboru respondentů/ek dotazníku pro základní školy a dotazníku pro střední školy jsou uvedena v části závěrečné zprávy představující výsledky dotazníku.

Zadání dotazníku prováděli v případě středních škol vyučující daných škol, kterým byly zaslány podrobné instrukce. Na základních školách distribuci dotazníku prováděli vyškolení zadavatelé/ky. Zadání dotazníku probíhalo za standardizovaných podmínek.

Data z vyplněných dotazníků byla převedena do elektronické podoby. Vyškolené pořizovači/ky prováděli přepis údajů z dotazníku do matic ve formátu Excel. Ty byly posléze spojeny a přeneseny do programu na statistické zpracování dat SPSS. Zpracování dat zahrnovalo jednak fázi kontrolní (data prošla tzv. čištěním), jednak fázi analytickou. Data byla podrobena matematicko-statistickým procedurám zahrnujícím třídění 1. stupně i třídění 2. stupně, testování hypotéz, korelace, faktorovou a clusterovou analýzu. Otevřené položky v dotazníku (konkrétně položka týkající se procesu rozhodování a položka týkající se odlišného chování vyučujících k dívkám a chlapcům) byly zpracovány pomocí kvalitativní obsahové analýzy.

3. 4. Metodologická výzkumná dilemata

Během realizace výzkumu *Genderové aspekty přechodu žáků mezi vzdělávacími stupni* jsme se jako tým potýkaly s několika typy potíží a dilemat. Jejich řešení nebylo snadné, neboť předpokládalo zvažování rozporuplného kontextu (který plynul z toho, že genderová tematika dosud není v našich podmínkách rozpracována vědecky a ve veřejném mínění je s ní spojována řada předsudků, a souvisel i s tím, že výzkum se zabýval pěti velice odlišnými přechody mezi vzdělávacími stupni) a nalezení shody mezi šesti jádrovými výzkumníci.

Dilema, které nastává v každém kvalitativním výzkumu, se týkalo **výběru osob** pro rozhovory. Pestrost a heterogenita reality je prostřednictvím několika desítek respondentů/ek obtížně zachytitelná. Přesto jsme se jí však snažily při výběru respondentů a respondentek v maximální možné míře respektovat. Do výzkumu tak byli zahrnuti lidé z různých typů škol, oborů, lokalit atd.

Realizované rozhovory byly natolik podrobné a početné, že jejich prostřednictvím došlo k saturaci studovaných otázek. Naše výzkumná témata jsme vracely do rozhovorů opakovaně a tak dlouho, až bylo zřejmé, že došlo k jejich vytěžení, tj. k nalezení společných charakteristik a zmapování hlavních rozdílů.

Další řešenou otázkou byla podoba zapojení výzkumnic/íků do sběru dat, tj. zejména do rozhovorů. Rozhovory vyžadují navození důvěryhodné a sdílné atmosféry. To s sebou nese minimálně otevřené sdělení předmětu výzkumu a dále i jistý osobní podíl na dialogu ve smyslu sdělování vlastních názorů a zkušeností. Avšak překročí-li se určitá míra, může dojít k takovému **zkreslení rozhovoru**, že jej nelze pro výzkum použít. V případě genderové tematiky, vůči níž někteří lidé nemají vytvořené žádné postoje, a naopak jiní ji vnímají jako nepříjemnou až konfliktní, může přílišné otevření tazatele/ky vést na jedné straně k přijetí jeho/jejího názoru, na straně druhé k odmítnutí rozhovoru. V důsledku této obavy výzkumnice/íci vedli rozhovory tak, že plně příznávali genderové téma výzkumu, avšak vlastní postoje během rozhovoru spíše nezdůrazňovali. Rozhovory tak ve většině případů neměly charakter otevřeného dialogu, který je obvyklý v ryze konstruktivistických metodologických přístupech. Spíše se jednalo o polostrukturované, na dotazovaného člověka orientované rozhovory, v nichž tazatelé/ky měli úlohu impulsů a zrcadel, nikoliv diskusních partnerů, s jejichž pomocí se vytváří význam sdělení. V případě rozhovorů se studujícími byla tato charakteristika zvláště typická pro rozhovory s mladšími lidmi; čím starší byli respondenti/ky výzkumu, tím byly rozhovory otevřenější. V doktorském a postdoktorském stupni nabývaly rozhovory již více formu partnerského dialogu, kdy sice byla sledována témata a oblasti relevantní pro výzkumné zaměření projektu, tazatelky a dotazovaní spolu ale častokrát vytvářeli nové prostory a oblasti, které předem definované nebyly. I tyto reality jsme zachytily v předkládané zprávě.

V průběhu celého výzkumu se opakovaně vynořovala otázka **ochrany před zkreslováním výzkumných zjištění**. Celému výzkumnému týmu je blízký angažovaný přístup k genderové problematice a snaha o prosazování rovnosti žen a mužů. Ačkoliv tato motivace může (a má) stát na počátku výzkumu a na jeho konci, kdy dochází k návrhu opatření pro změnu praxe a k implementaci těchto opatření do praxe, v rámci samotné výzkumné práce je důležité usilovat o maximálně nezaujatý přístup ve smyslu otevřeného bádání, nepředjímání výsledků a připouštění neočekávaných zjištění. V jádrovém výzkumném týmu jsme se proto po celou dobu realizace výzkumu pravidelně setkávaly k odborným rozpravám o zaměření výzkumu, nástrojích sběru dat i prvních výstupech. Všechna zjištění jsme v různých fázích opakovaně diskutovaly a k jejich výkladům jsme se pokoušely hledat případná alternativní vysvětlení, která nám dovozovala vystoupit z nastavené optiky a podívat se na data odlišným způsobem. Pojistkou v tomto smyslu bylo i široké složení jádrového týmu a rozdělení aktivit v rámci výzkumu (každá výzkumnice vedla bádání o jednom vzdělávacím přechodu).

Z opakovaných diskusí jádrového týmu vyplynula mimo jiné potřeba nalézt shodu v **pojetí genderových stereotypů**. Protože tým byl tvořen výzkumnicemi vycházející z odlišného oborového zázemí, lišilo se i jejich uchopení pojmu stereotyp a předsudek. To se ukázalo vzhledem k zaměření výzkumu klíčovou otázkou – cílem výzkumu de facto je hledat ve výpovědích školských aktérů projevy genderových stereotypů. Pojímání kategorie genderu bylo vyjasněno již při zpracování teoretické studie, v níž však nebylo podrobněji řešeno téma stereotypů. Diskuse v týmu vyústila v následující pojetí genderových stereotypů.

Stereotypy chápeme jako zobecňující přesvědčení o charakteristikách osob, které patří na základě určitého vnějšího, snadno pozorovatelného znaku do společné skupiny. Spojení mezi nějakým vnějším znakem (barvou pleti, sekundárními pohlavními znaky atd.) a přiřazenými skupinovými charakteristikami (muzikálnost, emocionalita atd.) může vzniknout z osobní zkušenosti nebo přijetím stanoviska druhých lidí. Klíčovým rysem stereotypů je generalizace – na základě výskytu určitého vnějšího znaku danému člověku přiřadíme charakteristiky celé skupině. Jelikož lidská psychika se obtížně vyrovnává s kognitivním nesouladem, máme tendenci nebýt vnímaví vůči informacím, které by mohly jít proti naší původní představě. Stereotypy mají výrazně systémový charakter a jejich prostřednictvím si vytváříme představu o fungování určité oblasti. Jejich funkcí je zjednodušovat, zpřehledňovat chod věcí a naše přemýšlení o nich. Z toho plyne, že je obtížné je narušit. Bráníme se připustit jejich neplatnost, neboť rozklad jednoho stereotypu vede ke znejistění celé naší představy o tom, jak daná oblast funguje. Stereotypy v sobě navíc obsahují i hodnotící aspekt – logika našich představ o světě je často dichotomická (dobrý / špatný).

Při zpracovávání výsledků výzkumu vyvstalo další dilema související s tím, nakolik by závěrečná zpráva z výzkumu měla obsahovat výhradně zjištění týkající se genderové problematiky. Výzkumnou pozornost nebylo možné soustředit pouze na genderové otázky, nýbrž důležité bylo také **zmapovat kontext**, do něhož jsou zasazeny. Tím se výzkum rozšířil i o další témata, která měla být původně výhradně pozadím, na kterém se vyjevují genderové struktury. Tato témata se však stala něčím víc – ukázalo se, že jsou z hlediska současného stavu školství, vědy a výzkumu natolik podstatná, že výzkumnice považovaly za chybu je v závěrečné zprávě opomenout. Jedná se o témata obecnějšího charakteru, která nemají bezprostřední vazbu na genderovou problematiku. Jejich vykreslení však přesto slouží i k lepšímu porozumění genderovým mechanismům, které ovlivňují podobu chlapeckých a dívčích vzdělávacích drah.

Nejhlubší dilema výzkumu spočívalo v tom, **jak se metodologicky vyrovnat s konceptem genderu**, který byl společným východiskem celého výzkumného týmu. Při svém bádání jsme se soustředily na sociálně utvářené rozdíly mezi ženami a muži, které jsou zdrojem odlišností mezi vzdělávacími dráhami typickými pro dívky/ženy a pro chlapce/muže. Rozdíly mezi ženami a muži jsou nejvýrazněji patrné tehdy, když porovnáváme shodné a odlišné rysy zkušeností, očekávání a představ vázaných na ženy/dívky a na muže/chlapce. Avšak metodologicky a epistemologicky se tak dostáváme do pasti, neboť na existenci genderových (tedy sociálně utvářených) struktur nahlížíme prostřednictvím třídícího znaku biologického pohlaví.¹

Zvláště v případě angažovaných výzkumů (tj. výzkumů potenciálně orientovaných na změnu sociální reality) tak vzniká absurdní situace. Ve snaze ukázat genderové stereotypy, které využívají ke své legitimizaci kategorii biologického pohlaví i v situacích, kdy se jedná o irelevantní charakteristiku daného člověka, je na realitu nahlíženo prostřednictvím dichotomie muž-žena. Dochází tím de facto k reprodukci genderově-pohlavního režimu, včetně genderových stereotypů. Jsme si tohoto metodologického úskalí genderově orientovaných výzkumů vědomy. Domníváme se však, že v rámci angažovaných výzkumů a při současném stavu veřejného povědomí o genderové problematice se mu není možné vyhnout.

Cílem výzkumu bylo zmapovat, zda na přechodech mezi jednotlivými vzdělávacími stupni existují mechanismy (a případně bariéry), které zahrnují výrazný genderový rozměr. Z hlediska konkrétního výzkumného postupu jsme používaly dvě rozdílná zaměření. První z nich se týkalo genderových obsahů ve výpovědích vyučujících a studujících. Naše pozornost směřovala k očekáváním a představám o ženách a mužích, které respondenti/ky pocítují sami na sobě jako sociální tlak svého okolí, i těm, které sami respondenti/ky vůči svému okolí produkují. Naše druhé zaměření vycházelo z členění dotazovaných osob na ženy a muže. Sledovaly jsme, zda, nakolik a v čem se liší ve svých zkušenostech, očekáváních a představách. Jak bylo řečeno výše, jsme si vědomy zjednodušení, které při tomto postupu hrozí. Zjištěné rozdíly mezi dívkami/ženami a chlapci/muži se však nestaly konečným výsledkem, nýbrž naopak byly zdrojem otázek typu *Jak tyto rozdíly vznikají?, Kterými socializačními faktory jsou tyto rozdíly utvářeny?*. Popsání rozdílů existujících v rámci určitých sociálních struktur, podstoupení od nich a položení otázky, zda a jak dané struktury produkují zjištěné rozdíly, považujeme za správný a do jisté míry i jediný možný výzkumný postup.

Vzhledem k rozsahu výzkumu *Genderové aspekty přechodu žáků mezi vzdělávacími stupni* a skutečnosti, že podobný výzkum dosud nebyl v českém prostředí realizován, vyvstaly během realizace výzkumu některé nové otázky a dilemata. Hlavní z nich jsme zmínily výše, v jednotlivých kapitolách budeme diskutovat další, specificky platné pro daný vzdělávací přechod. Tyto otázky a dilemata chápeme pozitivně jako badatelské výzvy, a proto považujeme za přínosné je tematizovat. Otevřený popis průběhu výzkumu může podporovat hledání efektivních doporučení pro změnu školské reality i implementaci těchto doporučení do praxe, a současně může prohlubovat odbornou diskusi o studované problematice.

¹ Biologické pohlaví ovšem není zcela univerzálně daná biologická charakteristika, v jeho dichotomii a biologii je i silná dávka sociální konstrukce.

3. 5. Prezentace výzkumných zjištění

Výzkumná zpráva z projektu *Genderové aspekty přechodu žáků mezi vzdělávacími stupni* byla připravena tak, aby došlo jejím prostřednictvím k naplnění všech výzkumných cílů. Struktura zprávy byla popsána v úvodu. V této krátké podkapitole bychom rády představily informace, které mají napomoci dobré a snadné orientaci ve výzkumné zprávě, a to především v částech prezentujících výzkumné výsledky.

Čtvrtá kapitola zprávy, která navazuje na tento text, představuje ve třech oddělených částech hlavní výzkumná zjištění. Jednotlivé části byly koncipovány s ohledem na nástroje sběru dat. Část A se věnuje rozhovorům s vyučujícími, část B rozhovorům se studujícími a část C žákovským dotazníkům.

Jednotlivé části jsou vnitřně členěny na kapitoly. V případě části A a části B kapitoly představují jednotlivé vzdělávací stupně. Zjištění z rozhovorů s respondenty a respondentkami za jednotlivé stupně jsou dále představeny v podkapitolách, které mají ve všech kapitolách stejnou strukturu.

S cílem usnadnit orientaci v rozsáhlých výstupech je v textech používáno ztučnění některých pasáží. Grafické odlišení pomocí tučného písma sleduje dva záměry. Jednak naznačuje vnitřní strukturaci textu – tučné písmo je použito pro rychlou identifikaci témat, kterými se daný text zabývá. A jednak jsou tučným písmem uvedena zajímavá a zastřešující zjištění.

Části výzkumné zprávy, které vycházejí z rozhovorů (část A a B), využívají ilustrativní výpovědi respondentů a respondentek. Ukázky z rozhovorů jsou v textu uvedeny vždy kurzívou. Za výpovědí následuje kódové označení, které identifikuje vzdělávací stupeň, obor a pohlaví respondenta či respondentky. Obory jsou uvedeny zkratkami, které dovolují jednoznačně určit, z jakého typu oboru respondent či respondentka pochází.

Ukázky z rozhovorů jsou ponechány v původní podobě tak, jak zazněly. Ve většině případů to s sebou nese používání nespisovného jazyka a vnitřně přerušované větné konstrukce. Pokud došlo k vynechání části výpovědi, je to v ukázce naznačeno třemi tečkami v kulatých závorkách (...). Pokud respondent či respondentka ve výpovědi použil/a zkratkovitě vyjádření odkazující na dříve zmíněnou informaci, je tato informace doplněna v hranatých závorkách [xxx].

Vzhledem k tomu, že výzkum studuje problematiku rovnosti žen a mužů, pokládáme za nutné tuto rovnost respektovat i v jazyce, kterým jsou prezentována výzkumná zjištění. Především to znamená, že výzkumná zpráva důsledně odmítá generické maskulinum. V situacích, kdy je hovořeno o skupině zahrnující ženy i muže, jsou používány oba rody. S ohledem na délku a charakter textu však nejsou (nevyžaduje-li to specifický kontext) oba rody rozepisovány, nýbrž je využíváno stáhnutí pomocí lomítka, například respondent/ka.

ČÁST A – ANALÝZA ROZHovorŮ S VYUČujícíMI

1. ÚVOD

Jedním z cílů výzkumu „Genderové aspekty přechodu žáků mezi vzdělávacími stupni“ bylo zjistit, zda na straně škol existují bariéry pro prosazování rovných příležitostí žen a mužů ve vzdělávání. Výzkumná pozornost se soustředila zejména na překážky, které se týkají přijímání dívek/žen a chlapců/mužů do škol jednotlivých vzdělávacích stupňů.

Vzhledem k tomu, že české školství je založeno na demokratické legislativě, nemohou být žádné z případných překážek explicitně diskriminující. To však neznamená, že nemohou existovat vůbec žádná znevýhodnění. Jak ukazují četné zahraniční zkušenosti, i demokratické školství často obsahuje mechanismy, které způsobují znevýhodnění některých skupin studujících. Jedná se o mechanismy relativně subtilní a implicitní, což je často činí odolnými vůči nápravě. Jejich odhalení je navíc náročné, neboť vyžaduje podrobné zkoumání motivů, zdůvodnění a důsledků chování jednotlivých aktérů, a to vše při respektování specifického kontextu a širších souvislostí.

Věnovat se nejen studujícím a jejich motivům pro volbu určitých škol, ale rovněž školám a jejich přístupům k výběru své žákovské populace, je pro pochopení procesu utváření genderově typických vzdělávacích drah klíčové. Volba studujících je individuální, a ačkoliv je zakotvena v určitých sociálních strukturách a může být systematicky zatěžována společenskými stereotypy, jedná se o individuální akt. Jako taková může být volba vzdělávací dráhy ze strany studujících ovlivňována jen z části. Na druhou stranu volba, kterou provádějí školy v rámci svého přijímacího řízení, je vysoce institucionalizovaná a systémová. Přinejmenším je jako taková viděna, což ji chrání před zpochybňováním a vytváří prostor pro případné znevýhodňování. Na rozdíl od studujících školy mohou a mají být ve svém přístupu k přijímacímu řízení ovlivňovány, a to zvláště tehdy, hrozí-li z jejich strany znevýhodňování určité skupiny studujících. Identifikovat případné znevýhodnění a širěji zmapovat mechanismy škol vůči výběru svých studujících je záměrem této části závěrečné zprávy.

Pro splnění uvedeného cíle bylo nutné vhodně vybrat a připravit metodologii výzkumu. Zvoleny byly hloubkové rozhovory s představiteli/kami škol, jejichž náplň práce zahrnuje také přípravu přijímacího řízení na dané školy. Rozhovory byly vedeny podle jednotné orientační struktury, která zahrnovala stěžejní témata týkající se genderových aspektů přijímacího řízení.

Struktura rozhovoru byla připravena na základě seznámení se se zahraničními publikacemi a dále na základě Teoretické studie, v níž se popisoval stav českého školství z genderového hlediska. Prostor byl věnován zejména následujícím tematickým oblastem (pracovní verze struktury rozhovoru je uvedena v přílohách):

- struktura, forma a obsah přijímacího řízení
- popis žákovské populace hlásící se na danou školu
- představa úspěšného uchazeče/ky
- popis žákovské populace studující na dané škole
- genderová očekávání vůči studujícím
- genderová očekávání obecně

Uvedené oblasti se z různých úhlů pohledu věnují tomu, proč má přijímací řízení na dané školy určitou podobu. Klíčové je, zda je přijímací řízení vytvářeno s jasnou představou ideálního člověka, jenž by měl na dané škole studovat a který by tedy měl být v tomto přijímacím řízení úspěšný. Dále je důležité, jak je hodnocena žákovská populace, která již na dané škole studuje a prošla tedy uvedeným přijímacím řízením. Ve všech třech bodech je relevantní sledovat jejich genderový rozměr, tj. zda „ideální žák/student“ je představou se spíše maskulinními či femininními charakteristikami, zda chlapci a dívky studující na dané škole jsou posuzováni shodně a podle obdobných kritérií a zda struktura a obsah přijímacího řízení koresponduje podle vyučujících spíše se znalostmi a dovednostmi dívek či chlapců.

Rozhovory vedli najatí tazatelky a tazatelé, kteří byli vyškoleni realizačním týmem. Důraz byl kladen na otevřenou a důvěrnou atmosféru při vedení rozhovoru. Tazatelky/é pokládali otázky v návaznosti na předem připravenou strukturu rozhovoru. Znění otázek a jejich pořadí však bylo možné měnit podle aktuálního průběhu rozhovoru. Stejně tak bylo možné zařadit otázky nové, pokud se jevíly jako podstatné. Průměrná délka rozhovorů činila 60 – 90 minut.

Celkem bylo uskutečněno 40 rozhovorů s představitelkami a představiteli středních a vysokých škol. Respondentům/kám byla zaručena anonymita při zpracování a prezentování výsledků. Ta se týká jednak zveřejňování jména dané osoby, jednak konkrétní specifikace dané školy. Pro analytické účely je však nutné, aby školy byly označeny alespoň stupněm, typem a oborem. Seznam škol podle uvedených charakteristik je uveden níže:

Přechod ze základních na střední školy

Celkem bylo na tomto přechodu uskutečněno 24 rozhovorů.

➤ víceleté gymnázium	2
➤ čtyřleté gymnázium	4
➤ obchodní akademie	3
➤ střední zdravotnická škola	2
➤ střední průmyslová škola stavební	1
➤ střední průmyslová škola zeměměřická	1
➤ střední zemědělská škola	1
➤ střední hotelová škola	1
➤ střední integrovaná škola	1
➤ střední odborné učiliště a učiliště kadeřnické	1
➤ střední odborné učiliště a učiliště zahradnické	1
➤ střední odborné učiliště gastronomické	1
➤ střední odborné učiliště elektrotechnické	1
➤ střední odborné učiliště a učiliště stavební	1
➤ střední odborné učiliště a učiliště strojírenské	1
➤ střední odborné učiliště a učiliště technické	1
➤ odborné učiliště, obor automechanik	1

Přechod ze středních na vysoké školy

Celkem bylo na tomto přechodu uskutečněno 16 rozhovorů.

Rozdělení rozhovorů podle fakult:

➤ humanitní fakulty	2
➤ fakulty sociálních věd	1
➤ technické fakulty	2
➤ pedagogické fakulty	3
➤ ekonomické fakulty	4
➤ lékařské fakulty	1
➤ sportovní fakulty	1

- umělecké fakulty 1
- přírodovědné fakulty 1

Rozdělení rozhovorů podle oborů:

- humanitní obory 3
- sociálně-vědní obory 1
- technické obory 2
- ekonomické obory 4
- lékařské obory 1
- sportovní obory 2
- umělecké obory 1
- přírodovědné obory 2

Rozhovory byly nahrávány, následně došlo k jejich přepsání a okódování prostřednictvím programu Atlas. Analýza rozhovorů byla rozdělena podle vzdělávacích stupňů, každému z nich je věnována samostatná kapitola. Pro snazší orientaci čtenářů/ek byly obě kapitoly vypracovány podle shodné struktury. Dále se však kapitoly věnují těm tématům, která se ukázala jako klíčová právě pro daný přechod mezi vzdělávacími stupni. Shody a rozdíly mezi přechodem ze základních na střední školy a přechodem ze středních na vysoké školy jsou řešeny ve společné závěrečné kapitole.

2. ANALÝZA ROZHOVORŮ S VYUČJÍCÍMI STŘEDNÍCH ŠKOL

Tato část zprávy se věnuje přechodu ze základních na střední školy různého typu, včetně víceletých středních škol. Tento přechod je ve srovnání s ostatními přechody mapovanými tímto výzkumem velmi specifický, neboť až na naprosté statistické výjimky jím procházejí všichni žáci a žákyně základních škol. Dobrovolnost, která je u ostatních přechodů klíčovou charakteristikou, zde ustupuje do pozadí. Žáci/kyně si volí typ a obor studia, avšak nikoliv pokračování ve vzdělávání jako takové. Jistá nedobrovolnost panuje rovněž na straně středních škol, které jsou v podstatně větší míře než školy vysoké závislé na poptávce studujících. Svou možnost výběru svých budoucích studujících školy vnímají v důsledku demografického poklesu a způsobu financování jako velice zúženou. Tyto podmínky ovlivňují názory představitelů/ek škol, rozhovory s nimiž se staly východiskem pro následující analýzu.

2.1. Forma a obsah přijímacího řízení na střední školy

Ve shodě s platnou legislativou se přijímací řízení musí konat na všechny střední školy. Jeho podoba se však liší. To potvrdil i realizovaný výzkum, který podrobně sledoval 6 gymnázií, 10 středních odborných škol a 8 středních odborných učilišť, odborných učilišť či učilišť.

Na řadě škol vychází přijímací řízení ze zkoušek, jejichž obsah však pouze přibližně odpovídá zaměření daného oboru. Na jiných školách se přijímací zkoušky nekonají – přijímací řízení probíhá na základě početního zájmu uchazečů o danou školu, případně se mezi nimi vybírá na základě prospěchu ze základní školy. Plné přijímací zkoušky se konají zejména na těch středních školách, kde je vysoký zájem uchazečů/uchazeček. Mezi školami, které přijímací zkoušky nekonají, převažují střední odborná učiliště a učiliště.

V případě, že škola realizuje přijímací zkoušky, mají téměř výhradně písemnou podobu. Obvykle se jedná o testy, ve výjimečných případech o diktát či písemnou práci. **Předmětové zaměření testů** rámcově vychází z typu střední školy a oboru. Konkrétní obsah testů však pouze výjimečně sleduje specifické potřeby škol, spíše se jedná o ověřování obecnějších znalostí a dovedností. Nejvíce škol zadává testy z českého jazyka a z matematiky, v některých případech rovněž ze všeobecného rozhledu či šířeji testy studijních předpokladů. Výjimečně jsou zařazeny testy z cizích jazyků (nejčastěji na obchodních akademiích a hotelových školách). Na odborných školách jsou zařazovány zkoušky z profilujících předmětů – například na zdravotnických školách bývají konány zkoušky z biologie, na stavební průmyslové škole se v rámci matematiky ověřuje prostorová představivost atd. Na některých školách, zejména víceletých gymnáziích, se pracuje s „psychologickými“ testy, od nichž se čeká posouzení osobnostní vyzrálosti uchazečů/ek. Na školách uměleckých a školách vyžadujících specifickou manuální zručnost (např. zdravotnická škola, obor zubní laborant) se konají talentové zkoušky, jejichž výsledky mají absolutní váhu, tj. neúspěch v talentové zkoušce nelze vyvážit výborným výsledkem v ostatních částech přijímacího řízení.

Jaký je přesný účel testů (tj. o kterých konkrétních znalostech a dovednostech vypovídá testový výsledek žáka/yně), není ve většině případů zřejmé. Vyučující sice mají určitou představu o tom, co od uchazečů/ek očekávají, ale zdá se, že obvykle nedochází k adekvátnímu převedení této obecné představy do podoby testu. To ukázal i rozbor přijímacích testů, které školy v rámci výzkumu poskytly.

Pokud se testy vytvářejí přímo na škole, je jejich přípravou pověřen vyučující příslušné aprobace, tj. předmětu, z něhož se koná přijímací zkouška. Nejčastěji se jedná o vedoucí školních předmětových komisí. Informovanost o principech konstrukce testů není mezi vyučujícími příliš hluboká, a proto nedokáží zodpovědět (a ani si pravděpodobně nekladou) otázky po výpovědní hodnotě testových výsledků. Testy jsou současně jen zřídka tvořeny na základě znalosti povinného učiva základních škol. *Nikdo z nás na základní škole neučil a vlastně jsme si neuměli představit, co je na té hranici, co ještě děčka musí umět precizně ze všech škol a co ne. (G2)* Z většiny výpovědí je patrné, že **testy vznikají**, navzdory možné vysoké pedagogické kvalitě středoškolských vyučujících, **spíše intuitivně**. *Já přece nejsem odborník na sestavování testů. Standardizovaný test a test, který já koncipuji, to je něco jiného. (G1)* Intuitivní vznik testů je potenciální překážkou pro identifikaci a odstranění jejich možných chyb, stejně jako pro správnou interpretaci a využívání testových výsledků.

Pokud vyučující detailněji hovořili o zaměření testů, byly v jejich odpovědích patrné dvě odlišné linie. Jedna část vyučujících zdůrazňovala **dovednostní zaměření testů**. Cílem testů by podle nich mělo být zjistit, zda jsou žáci schopni uplatňovat různé myšlenkové operace, spíše než sumu jejich faktických znalostí. Toto zaměření testů bylo silněji deklarováno zejména na gymnáziích. Druhá linie představuje **orientaci testů na znalosti**, tj. na osvojení povinného učiva základních škol, na které střední školy navazují. Toto pojetí se objevuje zejména na odborných školách a platí vůči předmětům, které naplňují profil školy (např. biologie na středních zdravotnických školách). Ačkoliv v rétorice představitelů škol obvykle převládá jedna z linií, při konkrétním popisu testů se zpravidla ukazuje, že se jedná spíše o **kombinaci obou zaměření**. Zejména v případě tzv. dovednostních testů je evidentní, že tyto testy v sobě zahrnují rovněž určitou část zaměřenou na ověřování znalostí. *Vždycky dělám trochu kompromis... Vždycky je tam nějaká část, kde se opravdu přesvědčíme, ale domnívám se, že rozumnou formou, že ten pravopis ovládají... Takže ta část tam v každém případě je. Ale pak jsou tam úkoly, ze kterých vyplývá to, co jsem říkala, že od nich očekáváme – že přemýšlejí, že jim nestačí nějaká mechanická paměť... (G1)* Významné je, že diskursivně jsou obě zaměření chápána dichotomicky, jsou stavěna do vzájemného rozporu – buď znalosti, nebo dovednosti.

Zkoušky mají téměř výhradně písemnou, nejčastěji testovou, formu. Udávaným důvodem je menší časová náročnost a vyšší objektivita. **Jiné formy zkoušek** (především ústní motivační pohovor) se na školách, které byly zařazeny do výzkumu, vyskytovaly zcela výjimečně. Přitom však často představitelky/lé školy upozorňovali na to, že by rádi u uchazečů/ek zjišťovali i charakteristiky, které se netýkají úzce školních znalostí a dovedností. *Přijímací řízení je o znalostech. My bychom se vlastně měli taky zaměřit na psychickou stránku, ale to my celkem – jednak na to není čas a jednak my to nepoznáme. (SOŠ_zdrav1)* Tato oblast dispozic se však na žádné ze sledovaných škol do přijímacího řízení přímo nepromítá. Zprostředkovaně lze její zohledňování vysledovat v případě škol, které berou zřetel na mimoškolní činnost, a škol, které používají vedle didaktických testů také testy psychologické (jedná se však spíše o nástroje simulující testy inteligence).

Pouze výjimečně byl proveden s uchazeči/kami také krátký **pohovor**, který zjišťoval jejich **motivaci pro studium**. Tyto pohovory byly vedeny zejména na maturitních učebních oborech, o které je velký zájem (automechanik, číšník/servírka). Na jedné škole byl v pohovoru kromě zájmu o obor zjišťován také vzhled a vystupování uchazečů společně s ochotou podřídit se pravidlům školy ohledně vzhledu a chování. *Nevyhovující vzhled je důvod, proč toho člověka odmítnout. Tam je otázka pohovoru. Budete takto chodit? Tak vás upozorňuji, že u nás tak chodit nebudete. Tak sami vy si zvažte, pokud změníte ten váš image, pak tady můžete být, anebo rovnou běžte hned, dokud jsou volná místa. A je na nich, jak oni se rozhodnou. (SOU_gastro)* Tato praxe však byla v kontextu všech středních škol ojedinělá – na sledovaných gymnáziích ani na středních odborných školách se pohovory nekonaly.

V řadě škol, které konají přijímací zkoušky, jsou vedle testových výsledků využívány také další informace o vzdělávacích výsledcích daných žáků/yní. Nejčastěji to bývá prospěch ze základní školy. **Prospěch ze základní školy** bývá v rámci přijímacích zkoušek využíván dvěma způsoby. Buď průměrný prospěch vystupuje v rámci přijímacího řízení jako jedna část informací se stejnou vahou u všech uchazečů/ek. *Maximum bodů je 133. 33 bodů by bylo za prospěch ze základní školy, 100 bodů za písemnou zkoušku, z čehož je 40 matematika, 40 čeština a 20 všeobecný přehled. (G3)* Nebo prospěch ze základní školy slouží jako kritérium prvního výběru, který je dále při nedostatku přijatých žáků/kyň kombinován se zkouškami. *U nás se přijímá dvojím způsobem. Bud' to teda přijímací zkoušky, anebo bez nich – pokud tedy student splní kritérium, tj. nějaký průměr dosažený na základní škole... Ti, co jsou přijati na základě prospěchu, tvoří nějaké jádro, ti jsou přijati všichni. Ti, co dělají zkoušky, tak se v podstatě doplňuje do počtu studentů ve třídách. (SOŠ_OA1)* V druhém případě se tedy samotné přijímací zkoušky dokonce ani nemusí konat, pokud si na školu podá přihlášku dostatečný počet žáků/yní s požadovaným prospěchem.

Prospěch, na základě kterého se činí rozhodnutí, je obvykle průměrem všech známek v pololetí 9. ročníku a na konci 8. ročníku základní školy. U některých škol se průměrný prospěch vypočítává pouze z určitých předmětů, které odpovídají oborovému zaměření střední školy nebo které škola považuje za významné. Na jiných školách se počítají dva průměry, jeden celkově ze všech předmětů a druhý z vybraných předmětů (například u kuchařů český jazyk a chemie). *Ze základní školy nebereme v úvahu prospěch ve všech předmětech, ale jen v osmi základních. My si vytvoříme vlastní přepočtený průměrný prospěch. Není tam tělesná výchova, výtvarná výchova, hudební výchova a některé předměty, které si ty školy dávají navíc a nejsou srovnatelné. (G3)*

Určení průměrného prospěchu, za který je uchazeč/ka přijat/a bez přijímacích zkoušek, se na jednotlivých školách liší, a to i když se jedná o školy stejného typu. Na řadě škol navíc je prospěchová hranice pro přijetí každoročně aktualizována. Jistá libovolnost nakládání s prospěchem jako kritériem přijetí může mít i jinou podobu. Na některých středních odborných učilištích byl žákům/yním, kterým prospěchový průměr nestačil k úspěšnému přijetí na jimi vybraný obor, doporučen jiný, z hlediska prospěchu méně náročný obor. Volbu oboru tak de facto provádí škola a konzultuje výběr jiného oboru s rodiči a uchazečem/kou. *Ono je to tak, že my bereme žáky na základě, pro každý obor jsou určité průměrové předpoklady známek. Takže jestliže zjistíme, že žák je čtyřkař nebo více-čtyřkař, tak už víme, že nepůjde asi na truhláře. Spíše se snažíme ho vmanipulovat do tesařiny, protože je to jednodušší. (SOU_stav)* **Přijetí na základě prospěchu je účinným a přitom z hlediska veřejnosti vysoce objektivním nástrojem na regulaci přijímacího řízení**, včetně jeho genderových aspektů.

Školy, které využívají prospěch pro první výběr uchazečů/ek či provádějí výběr pouze na základě prospěchu ze základní školy, to obvykle zdůvodňují následujícími argumenty:

- příprava přijímacích zkoušek je nepřiměřeně náročná a přitom neexistuje, při nedostatečném vzdělání vyučujících v testování, jistota, že připravené nástroje jsou kvalitní,
- školou připravované přijímací zkoušky mohou být napadnuty rodičovskou veřejností, *to byly hlavní důvody, proč jsme ty zkoušky nechťeli dělat, a taky možná trochu alibismus – říkali jsme si, že prostě nám nikdo nemůže říct, že jsme neobjektivní. (G2),*
- konání přijímacích zkoušek je pro žáky/ně vysoce stresující situací,
- průměrný prospěch hovoří o dlouhodobých výsledcích žáků/yní a podává tak přesnější obraz – *Zdalo se nám, že když ti učitelé ze základních škol zhodnotí v těch známkách úroveň a znalost toho děcka, že ho znají lépe, že mu rozumí, že ví, že má třeba nějaké problémy...ale jinak ví, že je prostě studijní typ... Zdalo se nám, že to široké spektrum pohledu na žáka, vlastně čtyřleté, je spravedlivější a že vychází z mentality mládeže líp, než když ho my tam někde odzkoušíme a řekneme: ten je dobrý, ten není dobrý (G2),*
- konkurence jiných škol, které přijímají žáky/ně bez zkoušek – škola, která organizuje přijímací zkoušky, se podle vyučujících jeví zájemcům/kyním o studium méně atraktivní.

Vedle těchto důvodů však existují i protiargumenty, které spočívají z hlediska škol zejména v tom, že:

- a) střední škola se zkoušek nemůže vzdát, protože do nich promítá svá očekávání na budoucí žáky/ně,
- b) žáci/kyně mají umět uplatnit své dovednosti a znalosti i pod časovým a emocionálním tlakem, *Filosofie je taková, že žák by měl prokázat svoje znalosti i třeba trošku ve stresové situaci. (G3),*
- c) známky ze základních škol nelze použít, neboť úroveň a přístup základních škol není nesrovnatelný.

Téměř všechny školy, bez ohledu na to, jak zahrnují prospěch ze ZŠ do přijímacího řízení, upozorňují na **nesrovnatelnost známek z různých škol předchozího stupně**. Pro některé školy je nesrovnatelnost argumentem pro konání plných přijímacích zkoušek, v jiných školách ustupuje vědomí nesrovnatelnosti klasifikace „boji o žáky/ně“. V obavě z nedostatku zájemců/kyň při ztížení přijímacího řízení školy odstupují od přijímacích zkoušek, ačkoliv si jsou vědomy pochybnosti údajů, na jejichž základě o přijetí rozhodují. *My bychom byli spíš pro přijímací zkoušky, protože úrovně základních škol jsou různé. My jsme de facto nuceni, abychom ty žáky získali, přijímat žáky bez přijímacích zkoušek do nějakého průměru. Samozřejmě, že na nějaké škole jednička je opravdu jednička, jinde by za stejné vědomosti dali trojku. (SOŠ_OA2)*

Důraz na nesrovnatelnost známek ze základních škol se častěji objevuje u škol, které konají plné přijímací zkoušky. Nesrovnatelnost známek pro ně bývá jedním z důvodů, proč se nemohou orientovat pouze pomocí prospěchu žáků/yní. Přesto však většina z nich prospěch ze základní školy v určité míře začleňuje do přijímacího řízení jako jeden zdroj informací. Jen zcela výjimečně školy prospěch ze základní školy při přijímání nevyužívají. Pokud tomu ale tak je, zdůvodňují toto rozhodnutí vždy nízkou výpovědní hodnotou známek. *Vysvědčení vůbec nebudujeme, protože máme zkušenost, že děti, které přišly s nádherným vysvědčením, hned v prvním ročníku měly pět pětěk. Určitě jsou i školy náročný, kde mi někdo řekne, že měl trojku z češtiny, a pak má tady u nás dvojku, měl přísnou paní učitelku, ale spíš je to výjimka. Spíš jim dají hezký známky, že jdou na školu. (SOŠ_zdrav2)*

Jak již bylo zmíněno výše, školy používají různé **strategie v práci se známkami**. Některé si vybírají pouze určité předměty, z nichž dále počítají průměr, jiné zahrnují průměr jako celek. Známkám ze ZŠ

také školy přiřazují různou váhu – od 1/10 až k 1/2 v celkovém výsledku. Váha souvisí s přesvědčením o nesrovnatelnosti známek ze základních škol – čím menší srovnatelnost, tím nižší váha. Nejčastěji se však ve sledovaných školách objevoval model rovnoměrného poměru – tj. prospěch byl stejně důležitý jako ostatní jednotlivé údaje (např. 1/3 prospěch, 1/3 výsledek z testu z matematiky, 1/3 výsledek z testu z českého jazyka).

Specifickou strategií v nakládání se známkami používá jedno sledované gymnázium, kde žáci/žákyně přicházející ze základních škol s rozšířenou výukou cizích jazyků nebo matematiky mají známky navýšeny o určitý koeficient. Vedení školy předpokládá, že na těchto školách je přísnější klasifikace, a proto je nutné tyto žáky/žákyně vůči běžným základním školám zvýhodnit. Za touto strategií současně stojí názor, že žáci/žákyně navštěvující základní školu s rozšířenou výukou již jedním výběrem museli projít. *Přidáváme body studentům, kteří jdou z tříd s rozšířenou výukou jazyků nebo některých přírodovědných předmětů, matematiky, informatiky, protože tam už prošli jedním přijímacím řízením, jedním výběrem, a většinou jejich výsledky ze základní školy jsou o něco málo horší, než jsou u ostatních, protože už jsou v konkurenčním prostředí. (G4)* Tato strategie umožňuje významně korigovat výběr žákovské populace – prostřednictvím uvedeného koeficientu se navýší pravděpodobnost přijetí specifické skupiny žáků. *Ale máme s nimi naopak lepší zkušenosti, protože tito studenti, i když mají o něco horší průměr ze základní školy, tak bývají lepšími studenty na našem gymnáziu. (G4)*

Většina gymnázií, na rozdíl od ostatních středních škol, zohledňuje vedle testových výsledků a prospěchu také tzv. **mimořádné činnosti**. Jejich obsah ani váha nebyla u většiny škol, které s ní operují, jednoznačně definovatelná. Různé školy ji chápou odlišně – v některých školách je hodnoceno pouze vítězství v krajské olympiádě, v jiných školách jakákoliv mimoškolní činnost. I v rámci jedné školy však obvykle neexistují přesná pravidla na to, co do mimořádných aktivit zařadit a kolika body je hodnotit. Jedná se tedy často o jakousi „šedou zónu“ přijímacích zkoušek.

Na středních odborných učilištích, učilištích a některých středních odborných školách bylo zmiňováno jako významné kritérium pro přijetí také **chování** uchazeče/ky na základní škole. Jako podklady se využívají známky z chování na vysvědčení, dále hodnocení školy na zadní straně přihlášky a v některých případech i ověřování chování telefonickým dotazem na předchozí školu. *Může se stát, že někoho nepřijmeme, ale to je spíš z důvodu, že má trojku z chování anebo i nějaké doporučení, poznámku v přihlášce, že je tam záškoláctví nebo nějaké agresivní sklony. Takže to už potom váháme, třeba si i dáme s tou školou nějakou informaci, jestli skutečně to tak je. (ISS)*

Na některých školách, které byly dotazovány v rámci výzkumu, se přijímací zkoušky konaly pomocí **agentury SCIO**. Podle vyjádření představitelů/představitelů části škol začaly být služby této agentury využívány na podnět kraje jako zřizovatele středních škol, nikoliv jako dobrovolná volba vyplývající z reflexe nízké kvality vlastních nástrojů nebo z časové náročnosti jejich přípravy. *V tom letošním školním roce se v podstatě podřizujeme požadavku krajského úřadu Moravskoslezského kraje a budeme dělat Scio testy. (SOŠ_hotel1)*

Spíše nedobrovolné přijetí externě zajišťovaných přijímacích zkoušek souvisí jistě jednak se setrvačností školství (nehrozí-li bezprostřední problém, školy nemají důvod ke změně), jednak s omezením funkce přijímacích zkoušek (pokles možnosti ovlivňovat výběr uchazečů/ek specificky zaměřeným obsahem testů) a v neposlední řadě s problematicky vnímanou kvalitou externích nástrojů. Školy, které měly s testy agentury SCIO již jisté zkušenosti (přímé či zprostředkované), zastávaly **ambivalentní, často i jednoznačně kritický názor**. *Nám nabízelo SCIO, jestli se nepletu. Ale zase nebyly všude kladné ohlasy. Měli tam chyby. A my jsme to, myslím, jeden rok zkusili pro budoucí prváky ve čtyřletém (studiu) a nějak s tím, tedy... spokojení jsme tedy nebyli. (G1)*

Ambivalentnost obvykle vychází z názoru, že profesionálně připravené testy jsou v principu validnější a reliabilnější. Tento názor však stojí proti nejistotě, zda daná agentura připravuje testy skutečně kvalitně. Fakt, že vyučující SŠ nejsou fundovaní v tvorbě didaktických testů, se opakovaně ozýval ve většině rozhovorů. *Problém, který v tom pocítuji, i když už to dělám hodně let, je, že já přece nejsem odborník na sestavování testů. Standardizovaný test a test, který si já koncipuji, to je něco jiného. Já jsem odborník, dejme tomu, když už bych si to připustila, na jazyk a literaturu. Ale ne přes sestavování testů. (G1)*

Příprava testů externí agenturou má jistě řadu předností (např. srovnatelnost výsledků), ale rovněž v sobě obsahuje některá rizika, která implicitně zaznívala ve výpovědích představitelů/ek škol. Rizika

se týkají zejména omezené možnosti ovlivnit obsah zkoušek. Na všech typech středních škol v určitém kraji spolupracujících s externí agenturou se zadávají shodné testy. Protože se však zkoušky dělají již v prostředí středních škol (a nikoliv v prostředí základních škol, kde by bylo možné pojímat testy jako nástroje ověřující zvládnutí povinného učiva základní školy), není důvod, aby byl ve všech školách, bez ohledu na jejich zaměření, obsah zkoušek stejný. Obsah testů by měl vycházet z představy ideálního uchazeče/ky, který má přijímacími zkouškami úspěšně projít. Vyjadřovat specifičnost dané školy pouze v poměru jednotlivých částí zkoušek a případně v zohledňování mimořádné činnosti je nedostatečné.

2. 2. „Ideál uchazeče“

Součástí rozhovorů bylo téma „ideálního uchazeče“. Týká se očekávání, které školy mají vůči žákům a žákyním, jež se na jejich školu hlásí a úspěšně procházejí přijímacím řízením. Z toho plyne, že představa „ideálního uchazeče“ by měla vystupovat jako kritérium, vůči němuž jsou všichni konkrétní uchazeči/ky v rámci přijímacího řízení posuzováni. Čím vzdálenější jsou charakteristiky konkrétního žáka/kyně od představy „ideálního uchazeče“, tím nižší je šance na jeho/její přijetí na danou střední školu.

V rámci výzkumu byla pozornost věnována tomu, zda a případně jak představitelky/é škol připravující přijímací řízení aktivně pracují s představou ideálního uchazeče/ky. Toto téma bylo zpravidla do rozhovorů vnášeno tazatelkami, pouze ve výjimečných případech uváděli sami zástupci/kyně škol, že při přípravě přijímacího řízení vycházejí z formulovaných požadavků vůči studujícím. Přitom však existuje relativně silný odborný konsenzus v tom, že ve výběru studujících by měla figurovat představa uchazeče/ky, který řízením úspěšně projde, nebo alespoň představa uchazeče, který naopak v přijímacím řízení bude neúspěšný. Dílčím výzkumným cílem proto bylo zjistit, zda existuje shoda mezi respektovanou teorií a školskou praxí.

Z obecného pedagogického hlediska by **představa „ideálního uchazeče“ měla sloužit jako základ pro koncipování přijímacího řízení**. Ty charakteristiky, které stojí v jádru představy, by měly být zjišťovány a hodnoceny, a to pomocí optimálních nástrojů. Ty jsou pravděpodobně pro každou složku ideální představy odlišné. Vzhledem k tomu, že přijímací řízení nemůže být neomezeně rozsáhlé, musí dojít k výběru pouze některých charakteristik a nástrojů. Při výběru by měly být zvažovány jednak organizační podmínky, jednak – a to především – význam získaných informací. Přednost by měly dostat ty nástroje, které přinášejí validní a reliabilní informace o těch charakteristikách uchazečů/ek, které jsou vzhledem k ideální představě dané školy klíčové. Je-li příprava přijímacího řízení vedena tímto směrem, odpovídají vybraní uchazeči/ky požadavkům a potřebám školy. Ta pak vzhledem ke svému zaměření může efektivně rozvíjet jejich potenciál.

Představa „ideálního uchazeče“ by současně měla být odvozována z představy úspěšného absolventa školy (či přímo profilu absolventa). Při těchto dvou úrovních shody je možné vybrat prostřednictvím přijímacích zkoušek potenciálně úspěšné žáky a žákyně. Jak se ukázalo v rozhovorech s vybranými školami, na většině škol jedna, druhá či obě úrovně shody chybí.

Při popisu „ideálního uchazeče“ uváděli představitelé/ky řady škol často spíše charakteristiky žáků/yní, kteří úspěšně projdou přijímacími zkouškami, nebo hovořili o charakteristikách, které pravděpodobně ověřují jejich přijímací testy. V některých případech dokonce na tuto otázku odpovídali přímo popisem obsahu jejich přijímacích testů bez vztahu k charakteristikám uchazečů/ek. Spíše výjimečně hovořili o „ideálním uchazeči“ ve vztahu k povaze studia a k budoucímu povolání.

Z rozhovorů vplynuly tři hlavní závěry týkající se představy „ideálního uchazeče“:

- **Školy obvykle nemají zformulovanou představu „ideálního uchazeče“ ani představu „ideálního žáka“.**
- **Charakteristiky, které školy od uchazečů/ek očekávají, často nesouvisí s typem a oborem školy.**
- **Charakteristiky, které školy od uchazečů/ek očekávají, často nejsou ověřovány v rámci přijímacího řízení.**

Chápání představy „ideálního uchazeče“ jako zdroje pro vytváření koncepce přijímacích zkoušek bylo zcela ojedinělé. Pokud se vyskytlo, bylo obvykle natolik obecné, že mohlo být pouze inspirací pro

přijímací zkoušky, udávalo jejich orientaci, avšak neovlivňovalo jejich konkrétní obsah. *Měl by to být student chytrý a měl by to být student zručný a trošičku, aby měl nadšení pro tu profesi, kterou si tady zvolil. (SOŠ_hotel2)* V některých případech se dokonce zdá, jako by se následnost představy uchazeče/ky a obsahu přijímacího řízení obracela – požadované charakteristiky se odvíjejí od toho, co zjišťují přijímací zkoušky. *Tak musí to být student, který zvládá logické uvažování, protože ty testy, zvláště z matematiky a všeobecného předmětu, jsou všechny dělány tak, aby u nich museli studenti přemýšlet, aby měli určitou schopnost logického uvažování a aby měli určité studijní předpoklady. (G1)*

V řadě škol byly uváděné ideální charakteristiky pouze ve vzdálené vazbě na typ a obor střední školy. Například na střední zdravotnické škole je za základní požadavek považováno zvládnutí gramatiky českého jazyka. *Čeština [je zaměřená] na mluvnici ze základní školy. Nic jiného nepotřebujeme, protože to je jejich největší slabina. A většina dětí z dnešních druhých stupňů na to vůbec není připravená. (SOŠ_zdrav2)* V uvedeném případě je navíc důvodem ověřování znalosti české gramatiky její všeobecné nezvládnutí, nikoliv její potřeba pro studium a výkon povolání. Většina středních škol, které konaly přijímací zkoušky, ověřovala zvládnutí učiva českého jazyka, matematiky a případně cizího jazyka. Důvodem k zařazení právě těchto testů často byla snaha rozlišit žáky/kyně podle obecné **úrovně intelektových schopností** a studijních předpokladů, které se odrážejí v míře a kvalitě osvojeného učiva. Použití daných testů proto nesouviselo specificky se zaměřením školy ani s ideálními charakteristikami „úspěšných uchazečů“.

Jedním aspektem formulovaných představy o „ideálním uchazeči“ bylo, aby měl o obor a školu **zájem**. Přijímací řízení často ale tuto motivaci nezjišťovalo. Zcela výjimečně byl na zkoumaných školách součástí přijímacího řízení pohovor s uchazeči, jehož prostřednictvím byly mapovány důvody, proč si vybírají daný obor a školu. Školy se toto snaží ovlivnit alespoň nepřímo formou dnů otevřených dveří, kdy poskytují informace o škole, aby si potenciální uchazeči/ky vybrali správně, a současně také dostávají od některých uchazečů/ek zpětnou vazbu.

V některých případech je malá vazba mezi oborovým zaměřením školy a obsahem přijímacích zkoušek záměrná. Zkouška není do přijímacího řízení zařazena kvůli svému obsahu, nýbrž kvůli své formě, která ověřuje jiné než intelektové a znalostní dispozice uchazečů pro studium. *Na oboru farmaceutický laborant nejlépe uspěje pilná dívka, která měla hezký průměr na základce, vyznamenání, je ochotná se učit – jako pamětně ve velké míře. Tudiž umí hezky češtinu a udělá docela dobře i ty přijímačky. Ty pak většinou až na výjimky taky dobře zvládají ten obor, protože ten je strašně náročný na učení, na paměť, na vysedávání. (SOŠ_zdrav2)* V uvedeném příkladu škola požaduje od uchazečů určité **paměťové a volní charakteristiky**, které ověřuje na testech z českého jazyka a z biologie, ačkoliv předmětové znalosti jsou v tomto ohledu sekundární. Není-li přijímací řízení zaměřeno na orientaci v předmětu samotném, na jeho znalost, případně dovednosti s ním spojené, setkáváme se mnohdy s pejorativními vyzněním sdělení. Ilustrací toho je výše uvedený výrok, v němž je cítit znevažování požadovaných charakteristik. Důležité při tom je, že toto znevažování mívá navíc často genderový rozměr (podrobněji viz podkapitolu 2.5).

Jak již bylo řečeno, ve většině sledovaných škol platilo, že se **očekávané charakteristiky neodráží ve struktuře a obsahu přijímacího řízení**. Školy od svých uchazečů/ek požadovaly například následující: *Měl by to být student chytrý a měl by to být student zručný a trošičku, aby měl nadšení pro tu profesi, kterou si tady zvolil. (SOŠ_hotel2), Mělo by to být dítě, které nebude mít problém – já nevím – komunikovat s lidmi, komunikovat se staršími lidmi, i když tomu se naučí. Mělo by to být dítě, které bude pocházet z určitého sociálního zázemí, bude mít základy společenského chování, protože to si myslím, že je taky velice důležité. Taky jsme třeba tady měli studentky, které nebyly zvyklé doma vůbec nic dělat, co se týká manuální práce. Takže ty samozřejmě, když přišly do nemocnice, tak ručičky od všeho. (SOŠ_zdrav1)* V případě první školy (SOŠ_hotel2) se přijímací zkoušky konaly formou testů ze tří předmětů – z matematiky, z češtiny a z cizího jazyka. Vedle toho škola do výsledků započítává také průměr známek z vysvědčení v pololetí 9. ročníku na základní škole. Testy z matematiky a z českého jazyka škola přejímá od agentury SCIO (obě uvedené oblasti jsou podrobněji diskutovány v podkapitole 1). Nemá proto žádnou možnost zasáhnout do obsahu testů a přizpůsobit jej svým specifickým záměrům. Zručnost a nadšení pro profesi, které byly uváděny vedle chytrosti jako hlavní požadované charakteristiky, nejsou prostřednictvím přijímacího řízení hodnoceny. V případě druhé školy (SOŠ_zdrav1) se přijímací zkoušky konají formou testů z českého jazyka a biologie a jistý vliv má rovněž průměrný prospěch ze základní školy. Představitelka této školy si je plně vědoma omezení, které s sebou toto složení přijímacích zkoušek nese: *Přijímací řízení je o znalostech. A my bychom se měli vlastně také zaměřit na tu psychickou stránku. Ale jednak na to*

není čas a jednak to nepoznáme. (SOŠ_zdrav1) Přijímací zkoušky jsou v takovém případě spíše formální výběr uchazečů/ek. Důraz je kladen na maximálně objektivní kritéria, aby škola nebyla napadnutelná rodičovskou či odbornou veřejností, jak to ukazují i výroky z jiných škol: *[Chtěli jsme přijímat pouze na základě prospěchu, nedělat žádné zkoušky] ... takže to byly tři hlavní důvody, pro které jsme ty zkoušky nechtěli dělat. A taky možná trochu alibismus. Říkali jsme si, že prostě nám nikdo nemůže říct, že jsme neobjektivní. (G2)* Stejná situace jako na uvedených středních školách platí i na učilištích. Na středních odborných učilištích byly mezi ideálními charakteristikami uchazečů/ek zmiňovány například estetické cítění, zručné ruce, vytrvalost či ovládnání. Uchazeči/ky jsou ale přijímáni pouze na základě průměru známek ze základní školy, podle kterého se tyto charakteristiky zjistit nedají. V důsledku toho je vazba mezi obsahem přijímacího řízení a požadovanými charakteristikami žákovské populace minimální.

U středních odborných učilišť a učilišť byl často formulován **požadavek na slušné chování**, na některých školách to byla hlavní nebo první zmiňovaná charakteristika uchazečů/ek. *Tak samozřejmě si představujeme, aby to nebyli darebáci. (SOU_elektro)*. Na středních odborných školách a učilištích zaměřených na služby byl jako charakteristika ideálního uchazeče/ky uváděn také **vzhled**. Zejména se jednalo o absenci extravagantních účesů a ozdob. Vzhled či ochota k jeho změně byl považován za zásadní součást ideálu.

Jak již bylo naznačeno, představa „ideálního uchazeče“ má často **genderový rozměr**. Ten je však obvykle implicitní. A to dokonce i v případě těch středních škol, které mají ve své žákovské populaci výraznou převahu dívek či chlapců. Při popisu „ideálního uchazeče“ používají představitelé/ky škol obvykle generické maskulinum (označení skupiny osob v mužském rodě, ačkoliv skupina zahrnuje muže i ženy), v němž není patrné, zda požadované charakteristiky jsou podle jejich názorů spojeny spíše s muži, spíše s ženami či žádné genderové spojení neexistuje. Vliv generického maskulina na uvažování o genderově typických vzdělávacích drahách byl diskutován v Teoretické studii.

Ačkoliv samotné výroky o ideálních charakteristikách studujících na daných školách neobsahují žádné jednoznačné genderové zúžení, z dalších mapovaných témat je patrné, že vyučující uvažují o studujících rovněž z genderové perspektivy. Některé charakteristiky tak považují za spíše vlastní dívkám (pilnost, snaživost) a jiné za spíše vlastní chlapcům (logické myšlení, hlubší zájem). Pouze výjimečně se to však ukazuje při popisu představy „ideálního uchazeče“. Relativně často je však genderové rozlišení obsaženo v reflexi konkrétní žákovské populace, s níž vyučující reálně pracují (podrobněji viz kapitola 5).

Některé ze škol zařazených do výzkumu explicitně **odmítaly představu „ideálního uchazeče“** a její úlohu v přijímacím řízení. Jedním z uváděných důvodů bylo, že všichni žáci/kyně, kteří mají zájem o vzdělávání, by měli dostat příležitost. Školy by si neměly studující vybírat na vstupu, nýbrž až v průběhu studia, kdy je již zřejmé, zda studující splňuje nároky studia. *Já tvrdím a vždycky prosazují takovou zásadu, že by měl mít šanci na vzdělání každý, kdo o to vzdělání má zájem. A když mu tu šanci dáme, tak záleží na tom, jak ji využije. (ISS)*

Druhý důvod odmítání představy „ideálního uchazeče“ se týká proměny žákovské populace pod vlivem struktury školského systému, jehož součástí jsou víceletá gymnázia a gymnázia. Jejich žákovská populace je poměrně početná. Tím je ovlivněna struktura žákovské populace na ostatních typech středních škol, které se vyrovnávají s poklesem úrovně uchazečů/ek. *Takže představy samozřejmě máme, ale to je utopie. (SOU_elektro), My už žádné ideály v podstatě nemáme. Ti žáci, kteří se k nám teď hlásí, tak ti už jsou víceméně – nechci říct, jaké kategorie – prostě z těch základních škol ti nejlepší se hlásí na gymnázia, pokud už neodešli v průběhu základní docházky na víceletá gymnázia. (SOŠ_staveb1)* Odchod velkého počtu žáků/yň na víceletá a čtyřletá gymnázia proměňuje žákovskou populaci hlásící se na odborné školy a učiliště. Školy to vnímají jako omezení své možnosti provádět selekci budoucích studujících. Na tento rys současné situace upozorňovaly střední odborné školy a střední odborná učiliště. Implicitně z toho vyplývá, že jejich představa „ideálního uchazeče“, pokud by byla zformulována, by zahrnovala spíše obecné studijní předpoklady než specifické dispozice pro studium daného oboru. Nelibost vyplývající z odchodu velkého počtu žáků/yň na gymnázia je spojena s horšími studijními výsledky, s poklesem prospěchu. *Takže na nás už pak zůstávají ti další. Tam už žádné ideály nejsou. Tam už jde o to, aby součet ze čtyř známek nebyl dvacet. (SOŠ_staveb1)*

2. 3. Uchazeči/ky o studium na středních školách

Vyučující byli v rozhovorech žádáni, aby charakterizovali žákovskou populaci, která se hlásí ke studiu na jejich škole. Popisovat „obvyklé uchazeče“ bylo pro představitele/ky škol velice obtížné. Velká část z nich sklouzla buď k výročkám o celé populaci daného věku (*V dnešní době děti, myslím si, mají problémy, co se týká takového toho logického uvažování., SOS_zdrav1*), nebo naopak popisovali žáky a žákyně, kteří již na jejich škole studují a prošli tedy úspěšně přijímacím řízením (*Ono vždycky záleží na tom, jaká ta populace tady vlastně přijde, a řekla bych, že třeba v tom loňském školním roce se ty přijímačky hodně povedly, měli jsme kvalitní výsledky, opravdu i ta bodová hodnocení byla nadprůměrná celkem, a myslíme si, že ty první ročníky jsou povedené., SOS_hotel2*). Odlišný postup byl patrný u učilišť, kde vyučující nejčastěji popisovali uchazeče/ky prostřednictvím porovnání s uchazeči/kami o studium na jiných typech škol (střední odborné školy a gymnázia).

Navzdory tlaku, aby školy našly své specifické místo v systému vzdělávání a oslovovaly určitou žákovskou populaci, se zdá, že střední odborné školy a gymnázia takto o své existenci neuvažují. „Konkurence“ mezi školami, ačkoliv existuje na úrovni obav o finanční zajištění škol, se nepromítá hlouběji do uvažování škol o jejich potenciální a reálné žákovské populaci.

Výroky, které lze chápat jako popisy žáků/yn hlásících se na danou střední školu, můžeme rozřadit do čtyř skupin. V rámci jednotlivých skupin byl kladen důraz na jiné oblasti:

a) Velká část respondentů/ek zdůrazňovala při popisu žáků/yn jejich **prospěch ze základní školy**. *Hlásí se sem velmi dobří žáci. Třeba loni ... průměrná známka všech přijatých žáků byla 1,26. To znamená, že jsou to žáci velmi dobří, kteří se sem dostanou. ... Tak třeba letos bylo 265 žáků do prvního kola, prvních asi 75 mělo samé jedničky, pak šli další s průměrem 1,1 a tak dál. (G3); Myslím, že pochopitelně jdou sem děti, které většinou na té základní škole mají přinejhorším vyznamenání, jinak většinou samý jedničky, speciálně do toho osmiletého. (G4)*

b) S prospěchem související oblast se týkala **znalostí**, s nimiž žáci/kyně přicházejí ze základní školy. Vyučující je většinou hodnotili jako nedostačující. *Představivost u těch žáků, kteří k nám chodí, je bohužel velice slabá. Z matematiky jsou připravení ze základní školy taky čím dál tím hůř, často neumí ani malou násobku. (SOS_staveb1)*

c) Další zmiňovaná oblast se pak vztahovala k **nadání a šířeji k studijnímu nasměrování** žáků/kyní. *Jednak se sem hlásí ti, kteří skutečně jsou studijní typy. (G1)* U středních odborných učilišť bylo zmiňováno, že jejich uchazeči/ky jsou v porovnání s odbornými školami spíše průměrní a podprůměrní žáci/kyně. Dobře je to vidět na vnitřním rozlišení oborů v rámci učilišť – na obory s maturitou se hlásí ti, kteří chtějí mít maturitu, ale nestačí na střední odbornou školu, zatímco na obory bez maturity jdou nestudijní typy žáků, tzv. lidé do praxe.

Střední odborná učiliště a učiliště uvažují o svých uchazečích/kách ve vztahu k uchazečům/kám na ostatní typy škol. Vzhledem k tomu, že uchazeči/ky jsou často přijímáni jen na základě prospěchu z předchozí školy, podle respondentů/ek se dá říci, že o učební obory mají zájem také žáci/kyně, kteří nechtějí dělat přijímací zkoušky, nýbrž chtějí mít jistotu, že budou přijati. Respondenti/ky také hovořili o tom, že jejich uchazeči/ky jsou v porovnání s uchazeči/kami na jiné typy středních škol horší. *Já vám řeknu, kdo sem jde, jdou sem děti chudé a blbé, protože odcházejí vlastně už na základních školách, odcházejí na víceletá gymnázia, pak na gymnázia a odborné střední školy (SOU_zahradník)*

d) Čtvrtá oblast zahrnuje veškeré **specifické charakteristiky**, které jsou nezbytné ke studiu na dané škole. *Tady na té škole je důležitá i ta představivost, protože to se potom projevuje v deskriptivě. (SOS_staveb1), Nemusí být kdo ví jak nadaný, ale jsou pracovitý. (SOS_zdrav2).* Na středních odborných učilištích zmiňovali dále například výtvarný talent či manuální zručnost.

Způsob, jak se vyučující vyjadřovali přímo či zprostředkovaně o žákovské populaci hlásící se na jejich školu, byl velmi podobný tomu, jak hovořili o žácích a žákyních, kteří na škole již studují (viz podkapitola 2.4). Poměrně zajímavé je, že vyučující neuváděli v obecnějších charakteristikách ucházející se populace zájem o studovaný obor.

Vedle uvedených důrazů se ve výpovědích vyskytovala i určení vztažená k **rodinnému či školnímu zázemí**, z něhož uchazeči/ky obvykle přicházejí. *Na osmileté gymnázium se hlásí žáci většinou právě z těch škol s rozšířenou výukou jazyků, případně s rozšířenou výukou matematiky nebo informatiky. (G4), Do téhle školy se hlásí studenti, kteří mají třeba v rodině podnikatele v oblasti restauračních zařízení nebo jsou to prostě lidé, kteří dělají v oblasti turistického ruchu. Je to prostě jakási rodinná*

tradice. (SOS_hotel1) Pokud školy pracují s tímto předpokladem, mohou jej zakomponovat do svého přijímacího řízení. Uvedené gymnázium například vychází při stanovení doplňkových bodů v přijímacích zkouškách z typu základní školy: *Dávají se body za prospěch na základní škole ... přidáváme body studentům, kteří jdou ze tříd s rozšířenou výukou jazyků nebo některých přírodovědných předmětů – matematiky, informatiky, protože tam už prošli jedním přijímacím řízením, jedním výběrem a většinou jsou jejich výsledky ze základní školy o něco málo horší než u ostatních, protože už jsou v konkurenčním prostředí. Ale máme s nimi naopak lepší zkušenosti. (G4)* Stejně tak i uvedená hotelová škola nepřímou zapracovala předpoklad rodinného zázemí do přijímacích zkoušek. Očekávala totiž, že **rodinná tradice** zvyšuje motivaci žáků/yně ke studiu, a proto ji chtěla zjišťovat prostřednictvím ústního pohovoru.

Uvedené charakteristiky ucházející se žakovské populace vnímaly školy pozitivně a očekávaly je od uchazečů/ek, kteří úspěšně projdou přijímacím řízením. Vedle toho se však v rozhovorech objevovaly i charakteristiky, které byly sice u ucházející se populace vnímány, ale byly hodnoceny jako negativní. Přijímací řízení pak slouží k tomu, aby uchazeči/ky s těmito charakteristikami byli eliminováni. Implicitně to zaznívá v následujícím výroku: *Hlavně se hlásí dvě kategorie žáků. Jednak se hlásí ti, kteří skutečně jsou studijní typy, a potom ti, jejichž rodiče si myslí, že by bylo dobré, aby se dostali na osmileté gymnázium, protože osm let by měli vystaráno. (G1)*

Přijímací řízení rozděluje původní uchazeče a uchazečky na dvě skupiny – **úspěšné a neúspěšné**. V rozhovorech byla pozornost věnována charakteristikám žáků/yně, kteří byli přijati a kteří přijati nebyli. Otázka z jiného úhlu pohledu směřovala k pojetí a konstrukci přijímacího řízení. Většina popisů se pohybovala v kruhu – vyučující obě skupiny charakterizovali prostřednictvím úspěšnosti, respektive neúspěšnosti v přijímacích zkouškách. Přijímací zkoušky přitom ale podle výpovědí nebyly vystavěny na představě osobních či studijních charakteristik žáků/yně. Uvažování o žácích a žákyních se proto nese v úzce výkonové poloze.

Rozdělení uchazečů/ek na úspěšné a neúspěšné se odvíjí podle vyučujících především od úrovně jejich znalostí, které prokazují při přijímacích zkouškách. *[Přijetí záleží] na znalostech toho studenta. (SOS_zemed1); Tazatelka: Jací lidé nejsou v přijímacím řízení úspěšni? Respondenta: Co se týká těch znalostí, asi. Určitě, protože to je takový to hlavní měřítko. (SOS_zdrav1)*

Podle některých škol není nízká úroveň znalostí jen individuální charakteristikou jednotlivých žáků/kyň, ale téměř charakteristikou skupinovou, neboť souvisí s kvalitou základní školy. *Spíš si myslím, že ty žáci nejsou dobře připraveni. Pokud dítě je opravdu dobře připraveno v rámci toho studia na základní škole a ta škola prostě opravdu odvede dobrou práci, tak i u těch přijímaček ten výsledek je potom zcela patrný. (SOS_hotel2); Ti, kteří neprojdou, tak mají problémy s češtinou a matikou. ... Ono totiž záleží i na té základní škole, jak jsou připraveni z té základní školy. (SOS_OA2)* Toto přesvědčení se však většinou nijak nepromítá do struktury přijímacího řízení. Existují ovšem i školy, které na základě tohoto přesvědčení činí některá rozhodnutí o přijímacím řízení. Částečně s tím operují buď ty školy, které s odůvodněním rozdílné kvality základních škol nevyužívají údaje o prospěchu žáků/yně, nebo naopak ty, které konkrétní základní školu zohledňují v počtu přidávaných bodů či určitém koeficientu (viz podkapitola 2.1).

Ve většině škol se úroveň znalostí zjišťuje prostřednictvím přijímacích testů. Ty školy, které přijímají pouze na základě prospěchu, chápou známky ze základní školy rovněž jako výpověď o žakovských znalostech. Na středních odborných učilištích jsou neúspěšní uchazeči/ky charakterizováni jako prospěchově slabí (někde byli přímo zmiňováni chlapani). *Protože tam třeba nevezmeme, tam jsou třeba chlapani, který mají průměr například 3,50 nebo ke čtyřem. Takže to pak vycházíme z toho, že i ten průměr toho prospěchu mluví nějak o určité inteligenci a schopnostech. Protože v tom oboru to nemůže vyloženě dělat nějaký trouba. (SOU_kadeř)*

Vedle prospěchu z vyučovacích předmětů se na některých školách hodnotí také známka z chování. Nízká známka z chování, případně další informace o problémovosti žáka/yně mohou být důvodem k nepřijetí. Tento postup se objevuje často na středních odborných školách, které se obávají své „degradace“ na úroveň učilišť (viz podkapitola 2.4). *Docela si říkáme, že je to ku prospěchu školy, že se může stát, že někoho nepřijmeme. Ale to je spíš z důvodu, že má trojku z chování anebo i nějaké doporučení, poznámku v přihlášce, že je tam záškoláctví nebo ani ne tak záškoláctví, spíš daleko horší jsou nějaké agresivní sklony. Takže to už potom váháme. (ISS)* Na všech dotazovaných středních odborných učilištích respondenti/ky zmiňovali velmi špatné chování jako důvod proč uchazeče/ku

nepřijmout. Zejména u SOU z oblasti gastronomie byl kladen důraz na vystupování a vzhled uchazečů/ek, proto byly výstřední projevy chování a oblékání důvodem k nepřijetí žáků/kyň.

Vyučující si uvědomují, že do rozlišování úspěšných a neúspěšných uchazečů/ek dále zasahuje **tréma** žáků a žákyň při přijímacích zkouškách. *U těch zkoušek hraje samozřejmě roli i tréma. (SOS_zemed1), Někdy dopláci ten student nebo ten žák vlastně na to, že prostě podlehne nervozitě. (SOS_hotel2)* Navzdory vědomí tohoto rizika, které snižuje celkovou výpovědní hodnotu přijímacího řízení, žádná ze škol nepřijala praktická opatření. Výjimkou je střední škola, kde žáci/kyně neúspěšní v přijímacích testech byli pozváni na pohovor, během kterého byly rozebírány jednotlivé chyby, kterých se dopustili. Pokud bylo patrné, že chyba byla způsobena pouze momentálním výpadkem, byli žáci/kyně zařazeni do dalšího řízení. Tento postup byl však zcela výjimečný jak v souboru zkoumaných škol, tak i na dané střední škole samotné, která jej použila prvním rokem.

Uvažování o populaci hlásící se na danou školu má potenciálně svůj **genderový rozměr**. Tematizace rozdílů mezi dívkami a chlapci hlásícími se na dané školy se však spontánně ve výpovědích vyučujících objevovala nerovnoměrně v závislosti na typu školy. V případě gymnázií a většiny středních odborných škol nejsou genderové charakteristiky hlásící se populace představiteli/kami škol až na výjimky specificky brány v potaz. Zájem dívek nebo chlapců o určité střední školy je chápán jako přirozený, přímo odvozený od povahy oboru, který se na dané škole vyučuje. Jiná situace však panuje na učilištích, kde k tematizaci docházelo častěji než na gymnáziích, a dokonce i častěji než na středních odborných školách. Souvisí to zřejmě s užší provázaností učebních oborů s trhem práce.

V rozhovorech opakovaně zazníval předpoklad, že o technické učební obory mají zájem především chlapci, zájem dívek-uchazeček je nízký. Hlavní důvod vyučující spatřují ve špatném uplatnění dívek po absolvování školy. Výběr školy je ovlivněn představou **obtížného pracovního uplatnění v mužských povoláních**. Názorně to ilustruje následující výňatek z rozhovoru s představitelkou středního odborného učiliště technického: *I když máme tady obráběče kovů, a i podle dřívějších statistik, tak i obráběčky kovů dříve byly, ale já bych řekla, že asi se řada těch dívek dneska ani na takovouhle práci nehlásí. Nevím, jestli to je tím, že to není lukrativní, nebo že ty dívky... nevím z jakého důvodu, ale nehlásí se. Není to tím, že by nespĺňovaly kritéria, ale nehlásí se. Hlásí se většinou do oboru lakýrník., Tazatelka: Čím si to vysvětlujete?, Respondentka: No, většinou jsou to obory technické, takže většinou ty dívky v těchhle oborech, jako je třeba zámečnický nebo elektrikář, se na ně většinou nehlásí. Ta lakýrnicka to je vlastně obor, který může dělat i dívka. Takže to je myslím tím zaměřením, že tady nemáme obory, které by byly tím zaměřením odpovídající potřebám těch dívek. (...) myslím, že se sem nehlásí, protože nabízíme řadu oborů, myslím, že ten výběr je veliký, ale nejsou to obory, které by byly odpovídající jaksi těm požadavkům, které máme na ty dívky, protože je tady opravdu řada oborů, na které dívky nemůžou. Nemají o ně zájem.*

Obava z praxe v mužském oboru zřejmě souvisí i s následujícím tématem. Podle respondentů/ek se technicky orientované dívky hlásí spíše na obory, kde je méně praktického vyučování. Z toho plyne, že rozhodne-li se dívka přihlásit se na technický obor, zvolí si spíše střední odbornou školu než učiliště. *„Protože jsme učiliště, kde je praxe. Takže ti hoši chodí dva dni v týdnu do dílen. No a přeci jenom co se týká děvčat, ty tu elektroniku sice studují, ale většinou by teda si asi vybraly průmyslovku, kde jaksi ta pájka, to řezání, vrtání, tam tohle zase až tak úplně není. Že k tomu ty dívky ne tak úplně inklinují. (SOU_elektro).* V učňovských oborech s převahou dívek je podle respondentů/ek pro chlapce-uchazeče důležitá motivace pro obor mnohem více než u dívek. Současně je u chlapců častější, že v oboru pracuje někdo z jeho příbuzných. (viz část B.2)

Částečně se rozlišení dívek a chlapců vyskytovalo u **popisu úspěšných uchazečů a uchazeček**. Vyšší úspěšnost dívek nebo chlapců byla dávana do souvislosti se strukturou a obsahem přijímacího řízení. Za těmito spojeními stál opakovaně předpoklad, že dívky mají jiné schopnosti, znalosti a dovednosti než chlapci. Nejsilněji tento názor zazníval ve spojitosti s logickým myšlením a pamětním učením (podrobněji viz podkapitola 2.5). *Když jsem si dělávala přijímací písemku, tak já jsem tam dávala vždycky spíš takový úlohy na takovou úvahu, úsudek. Ne že teda řešte rovnici, a když dojdete na konec, tak máte x, že to je vlastně podle kuchařky jeden krok, druhý krok, a pak nám to musí vyjít, pokud neuděláme numerickou chybu. Tak v tomhle případě byli na tom ty kluci lépe [Dívkám vyhovuje] spíš to nadřené. Zaprvé udělej tohle, za druhé tohle, poděť to, vykrat' to a dostaneš výsledek. Tak to jako holčičky uměj. Kluci, ti spíš jako přišli na to, že to nemusí až tak počítat, že když to jako zprůměrují dohromady, takže ten výsledek dostanou dřív. A správný. (ISŠ)*

Na většině škol nicméně **není sledována úspěšnost v přijímacích zkouškách dle pohlaví**. Vyučující se nad rozdíly při přijímání chlapců a dívek ani nezamýšlejí. Pouze na některých školách byly na žádost tazatelek dohledány informace o jednotlivých uchazečích/kách podle celkových seznamů přihlášených a úspěšných. *Tohle mě nikdy nenapadlo, takto to sledovat a brát kluky – holky, a jestli jsou v češtině lepší dívky... Nikdy mě ani nenapadlo tohle a zamyslet se nad tím ... takže to vám nedokážu odpovědět. (SOU_gastro)* Přitom však poměr dívek a chlapců mezi studujícími považují za důležitou skutečnost, která v mnohém ovlivňuje podobu a dokonce i kvalitu výuky (viz podkapitola 2.5).

U vyhraněných chlapeckých nebo dívčích oborů vyučující odmítali v průběhu rozhovoru o poměru dívek a chlapců přemýšlet s odvoláním na příliš malý vzorek menšinového pohlaví. To, že dívky či chlapci představují v dané škole naprostou menšinu, považují za samozřejmé a přirozené vzhledem k oboru. Navzdory tomuto úvodnímu přesvědčení respondenti/ky v některých rozhovorech připustili, že díky prospěchu na základní škole mohou být při přijímacím řízení úspěšnější dívky. Mezi uchazeči/kami se špatným prospěchem, kteří také neuspěli v přijímacím řízení, bylo podle respondentů/ek více chlapců. *Tazatelka: Když berete žáky na základě průměru známek, máte zkušenost, že by dívky měly lepší průměry než ty chlapci? Respondenta: Já bych to ani takhle neřekla, ne. To bych řekla, že se nedá říct. Asi všeobecně bych řekla, že asi jo. Z těch základních škol ty dívky budou mít i hezčí nebo lepší průměry. (SOU_zahrad)*

2. 4. Charakteristiky žakovské populace středních škol

Součástí rozhovoru s představiteli/kami středních škol byl i popis jejich žakovské populace. Toto téma je důležité proto, že dovoluje porovnání reality, kterou vyučující vnímají, s ideální představou, kterou o svých potenciálních žácích/kyních mají. Důležité je rovněž srovnání s tím, kteří žáci/kyně se na danou školu hlásí. Oba aspekty směřují ke zhodnocení relevantnosti obsahu a formy přijímacího řízení. Obecnější popis žakovské populace je rovněž výchozí podmínkou pro genderovou analýzu.

Střední školy zařazené do výzkumu se v popisu svých žáků/yň poměrně dost lišily. Rozdíly se objevovaly především v důrazu na určité oblasti, které vyučující u svých žáků/yň hodnotili. V důsledku toho se pak i zcela zásadně odlišovaly hodnotící postoje, které vyučující vůči svým žákům/kyním zastávají. Větší část škol zdůrazňovala spokojenost se současnými studujícími (*Občas nás i překvapí mile [studenti], někdy i nemile, ale většinou mile.... Jsem s nimi spokojená., ISS*), některé školy ale naopak své žáky/kyně hodnotily negativně (*Rok od roku ta úroveň přijatých je horší., SOS_zdrav2*).

Vyučující se ve svých výrociích o žakovské populaci vyjadřovali k různým aspektům. Ve většině případů přitom nebyly zmíněny všechny z níže uvedených oblastí, ale obvykle pouze jedna či dvě z nich. Jednalo se o **oblasti, které vyučující považují za nejdůležitější, které největší měrou zasahují do jejich práce se žáky/kyněmi**. Ukázalo se, že vyučující ze stejných typů škol věnovali pozornost obdobným věcem a naopak se lišili od vyučujících jiných typů škol. Rozdílné důrazy na posuzované oblasti svědčí mimo jiné o tom, že charakter výuky na jednotlivých typech středních škol je výrazně odlišný. Posuzovány byly především následující oblasti:

1) První posuzovanou oblastí byly **znalosti** žáků/yň. Tyto výroky explicitně hodnotily úroveň žakovských vědomostí. K tomu obvykle používaly škálu dobrý – špatný. *Ty děti jsou trošinku vědomostně horší. (SOS_OA2); Ze základní školy nejsou připravený podle nás v základním učivu. My se musíme smířit s tím, že někdo, kdo by ještě před sedmi lety nemohl projít, patřil by pod tu čáru, takže teď, když máme nějaký počty dětí, kolik přijímáme, takže se dostanou i ti slabší. (SOS_zdrav2)* Představitelé/ky škol vyjadřovaly ve velké míře nespokojenost s úrovní znalostí žáků/yň. Posuzovaná úroveň se vždy týkala nástupu na střední školu a byla proto dáována do souvislosti se základní školou (viz dále).

2) Vedle přímého hodnocení znalostí se vyučující vyjadřovali také k **nadání** žáků/yň. *Musím konstatovat, že za posledních šest sedm let, co tady učím, tak ta úroveň šla poměrně dost nahoru. Dřív tady byli studenti méně nadaní. (SOS_OA1); V každé třídě se samozřejmě najde pár, dá se říci, talentovaných, ale ten poměr oproti minulým letům je čím dál tím menší. (SOS_staveb1)* Pod označením nadání či talent vyučující vnímají intelektové dispozice, které se aktivují ve školním vzdělávání a jsou podmínkou školní úspěšnosti. Pojmy tedy byly používány v užším významu, než je

obvyklé. Vhodnější by proto bylo je nahradit pojmem studijní předpoklady, případně rozumové schopnosti.

3) Třetí hodnocená oblast se týkala **přístupu žáků/ů k učení**. Mezi respondenty/kami, kteří tuto oblast uváděli, se nevyskytla jediná výpověď s negativním hodnocením. Všichni zdůrazňovali rostoucí zájem žáků/ů o poznání. Zatímco dvě předcházející oblasti byly zmiňovány představiteli/kami různých typů středních škol, pozitivní postoje vůči vysokému zájmu o studium se častěji vyskytovaly na gymnáziích a obchodních akademiích než na odborných školách a učilištích. *Možná mají větší zájem. Snad jsou o něco pilnější. (SOS_OA1); Oni se chtějí učit, to je pozitivum šílené. Oni jsou prostě vědychtiví, a když je někdo dokáže nabudit a dokáže jim opravdu ze sebe dát všechno, oni jsou hrozně vděční. (G2)*

4) Další oblastí, kterou vyučující posuzovali, bylo **chování žáků/ů**. Pokud vyučující tuto oblast uváděli, bylo jejich hodnocení obvykle pozitivní, s výjimkou některých středních odborných učilišť. V oblasti chování přitom zvláště zdůrazňovali respektování školních pravidel, včetně respektování autority vyučujících. Nejedná se tedy o chování studujících mimo prostor školy a víceméně ani o chování vůči spolužákům a spolužačkám. *Řekl bych, že teď jsou poměrně dost slušní, že se s nimi nechá jednat. Chování mají téměř bez problémů, aspoň z mé zkušenosti tedy. (SOS_OA1); Takže pokud tam budete mít – řeknu extrém – asociální živel, který do školy chodit nebude a bude vulgární a já nevím, jaký další, tak tam samozřejmě ten problém je. Ale naši studenti naštěstí takoví nejsou. (SOS_zemed1); Chování je, řekla bych, běžné. Nemáme nějaké větší nebo závažnější problémy. Občas se vyskytnou nějaké neomluvené absence, stane se, že máme i nějaká podmíněčná vyloučení, ale jinak bych řekla, že ti studenti jsou přesně vzorkem své populace. (G4)*

Na středních odborných učilištích bylo chování žáků/kyní jednou z významných zmiňovaných charakteristik. Na některých učilištích bylo chování shledáváno jako důvod k opuštění školy. *Někteří žáci musejí odejít, protože se nechtějí podřídit tomu režimu, a myslím, že ten režim je důležitý i v dnešní liberální společnosti. Přece jenom chceme, aby se naučili těm návykům. To znamená pravidelně chodit někam, mít nějakou povinnost, udržovat si věci v pořádku a hlavně tedy se snažit ovládat svoje chování tak, aby mohl potom v těch službách pracovat. To je myslím dost velké úskalí. Takže až když vyčerpáme všechna výchovná opatření, tak potom třeba tedy žák musí odejít, protože nesplňuje ty naše představy, ty nároky. Takže třeba vám můžu říct, že až padesát dětí během roku odejde, to je asi 5 %. (SOU_gastro)*

5) Pátou zmiňovanou oblast lze široce chápat jako **přístup žáků/ů ke škole**. Vnitřně je tato oblast značně diferencovaná. Zahrnuje jak volní a motivační charakteristiky, tak celkové nasměrování vůči škole a následnému povolání. *No tak já si myslím, že nás občas i překvapí mile, někdy i nemile, ale většinou mile. Začínají si tady u nás i vydávat časopis. Takže myslím, že jsou to šikovné děti. Každoročně potom maturanti dělají ples, takže ten tradiční studentský život je tady zachován taky. Máme tady basketbalový kroužek, takže i ten sport se v nich dař pěstovat. Jsem s nimi spokojená. (ISŠ); Já mám teď třeba před sebou třídy, které jsem učila, tak v některých těch třídách se objevuje kamarádství, objevují se tam už rysy té sestřičky – prostě pomoc, komunikativní dovednosti. (SOS_zdrav1)* Z uvedených ilustrativních výpovědí je patrné, jak jsou jednotlivé oblasti vyučujícími hodnoceny. Pozitivní postoje mají vyučující k chování i k přístupu žáků/ů ke škole. Naopak negativně jsou hodnoceny znalosti žáků/ů.

Nejsilnější hodnocení vyučující směřovali do první oblasti – znalostí. **Nespokojenost s úrovní znalostí** bývá vyučujícími dávana do souvislosti s **nekvalitní přípravou na základních školách**. *Někdo přijde docela slušně vzdělaný a někdo jako by přišel rovnou z šestý třídy. Ty rozdíl jsou dramatický. (SOS_zdrav2)* Druhou souvislost vidí v **existenci víceletých gymnázií**. Ta je však současně příčinou i důsledkem nízké kvality základních škol. Žáci/kyně úspěšní ve škole odcházejí na víceletá gymnázia proto, aby zvýšili svoje vzdělávací šance. Svým odchodem nepřímou způsobí snížení dosavadní úrovně celé základní školy i jednotlivých žáků/ů, kteří tam zůstávají. To vede další školně úspěšné děti, aby se pokusili prostřednictvím odchodu na víceletá gymnázia z klesající úrovně základních škol vymanit. *Děti jsou trošinku vědomostně horší. Je to způsobeno odchody na víceletá gymnázia, ti nejlepší žáci odejdou na osmiletá gymnázia, další várka na šestiletá gymnázia, potom čtyřletá gymnázia, že jo, tam jdou ti lepší, a teď vám skáčou, vždycky v té třídě jsou nějakí jedničkáři, nějakí dvojkaři, takže já si myslím, že ta úroveň je trošinku horší než bývala. (SOS_OA2)*

Na odlišnosti v úrovni znalostí a dovedností žáků/yně z různých základních škol upozorňovali vyučující opakovaně v souvislosti s přijímacím řízením. Zdůvodňovali tím například nedůvěru, kterou mají vůči prospěchu ze základní školy (viz podkapitola 2.1).

Opakované upozorňování na nízkou úroveň znalostí má své jasné implikace nejen směrem k celému školskému systému (podle vyučujících se celková úroveň žáků/yně v důsledku společenských a školských změn snižuje), ale také specificky směrem k přijímacímu řízení na dané střední škole. Jestliže vyučující upozorňují na selhávání vybraných žáků/yně, kteří nemají dostatečné dispozice pro studium na dané škole, znamená to, že přijímací řízení u těchto studujících neodhalilo jejich slabosti. Přijímací řízení tedy bylo částečně nefunkční. Můžeme v tom vidět přímý následek toho, jak školy k přijímacímu řízení přistupují. Obvykle nevycházejí při stanovování formy, obsahu a úrovně přijímacího řízení z propracované představy „ideálního žáka“. Výběr studujících pak probíhá více intuitivně, náhodně. *Stává se to [studijní selhání] u studentů, kteří jdou do prvního ročníku, kde prakticky my bereme téměř každého s prospěchem. Tam je nějaký omezení prospěchu, ale stane se, že jdou děti ze základky, které mají dobrý známky, a tady mají problémy. Neodhadnou, že nejsou studijní typ. Gymnázium je škola poměrně náročná. (G1)*

Při specifikaci žákovské populace používali vyučující často **srovnání se žáky/kyněmi jiných typů středních škol**. Porovnání vždy směřovala k typu školy, který stojí v pomyslném studijním žebříčku níže či výše – tj. gymnázia vůči odborným školám (a naopak) a odborné školy vůči učilištím (a naopak). Mnohdy bylo porovnání spíše skryté. Explicitní porovnání se vyskytovala pouze ve výpovědích představitelů/ek středních odborných škol a středních odborných učilišť. *Jdou sem děti chudé a blbé, protože odcházejí vlastně už na základních školách, odcházejí na víceletá gymnázia, pak na gymnázia a odborné střední školy. (SOU_stav)*

Oblast, v níž byly žákovské populace odborných škol a učilišť porovnávány, se týkala chování i znalostí. *Ale naši studenti našťestí takoví [problematictí z hlediska chování] nejsou. Mohu porovnávat třeba oproti učilištím, to je trochu něco jiného. Tohle je střední škola. ... Zároveň ty středoškolský studenti – je trochu rozdíl mezi uční a mezi studenty. V chování, ve vystupování a v těchto dalších věcech. (SOS_zemed1); Pár je tady i takových, že by tady v podstatě neměli ani studovat. Měli by spíš být na nějakým učňáku. (SOS_staveb1)*

Vyučující gymnázií, případně obchodních akademií zdůrazňovali specifičnost vlastní žákovské populace bez explicitního srovnání. Specifika se týkala zejména studijního zaměření jejich žáků/yně. *Tím, že už je tady určitý výběr, tak jsou tady ti, kteří chtějí studovat. To si myslím, že hraje velkou roli, a pracuje se s nimi dobře. (SOS_OA2); Neodhadnou, že nejsou studijní typ. Gymnázium je škola poměrně náročná. (G1)*

Ve většině rozhovorů se dále objevovalo **srovnání žákovské populace z časového hlediska**. Dnešní studující jsou vnímáni odlišně od studujících v minulosti. V některých případech byla jako východisko porovnání použita vlastní studentská zkušenost *(Ty děti už jsou zvyklé říkat svůj vlastní názor, nebojí se ho říct. Já vím, že za nás, já jsem se ledaskdy bála něco říct a oni se nebojí., SOS_OA2)*, v jiných případech vyučující porovnají žáky/žákyně, s nimiž se setkali již za své učitelské dráhy *(Musím konstatovat, že za posledních šest sedm let, co tady učím, tak ta úroveň šla poměrně dost nahoru. Dřív tady byli studenti méně nadaní., SOS_OA1)*.

Porovnání mělo ve všech rozhovorech hodnotící aspekt. Vyučující jej používali ve spojení s adjektivy lepší – horší. Při porovnávání žákovské populace v čase se vyučující obvykle omezují na konstatování, nepokoušejí se proměny vysvětlit, ani je nezasazují do širšího kontextu. Částečné vztahování do souvislostí je patrné pouze v případech, kdy se upozorňuje na úroveň základní školy a odchody na víceletá gymnázia, a v případech, kdy je použito kritérium celospolečenské změny v roce 1989 *(„Myslím si, že ta situace je dobrá, že po roce 89 to bylo takové trochu chaotické, že ty děti měly pocit, že mohou všechno a nemusí nic, ale během těch pár let se to dalo do pořádku a myslím si, že to funguje vcelku dobře., SOS_OA2)*.

Při časovém porovnávání se vyučující zabývají obvykle pouze jedinou dimenzí, například chováním. *Já bych řekla, že kázeň je nesrovnatelná proti dejme tomu devadesát, devadesát dva, to se vůbec nedá srovnávat, to jsou zpacifikovaný, tak to jsou hodný děti, to jsou vzdělavatelny, hodný děti. To jako vůbec, to dřív to bylo podstatně horší. (SOU_stav)*

Časové úvahy neukazují ambivalenci proměn. Ty mohou přinášet na jedné straně pozitivní charakteristiky dnešních žáků/yně (sebevědomí, otevřenost, zájem aj.), na druhé straně však

i charakteristiky negativní (drzost, rozptýlenost aj.). Tuto komplexitu naznačila pouze jedna respondentka: *Ty děti už jsou zvyklé říkat svůj vlastní názor, nebojí se ho říct. Já vím, že za nás, já jsem se ledaskdy bála něco říct a oni se nebojí, oni to řeknou, ale možná ne každému. Takže to si myslím, že je vcelku pozitivní, že tady nejdou řeči kolem, ale že přijdou a řeknou na rovinu, ale na druhé straně ty děti jsou trošinku vědomostně horší.* (SOS_OA2)

Významným prvkem při charakterizování vlastní žákovské populace bylo hledisko **proměny žáků/yň v průběhu studia na střední škole**. Vyučující často ve svých výpovědích porovnávali, jací žáci/kyně k nim na školu nastoupí a jací z nich po několika letech odcházejí. Jedná se o to, jaké změny v nich škola, obvykle cíleně, způsobí. Tyto změny vnímají veskrze pozitivně, a to jak v oblasti osobnostního rozvoje, tak i získání odborné kvalifikace. *Určitě naše škola studenty promění. Je to vlastně období čtyř roků, kdy se ti mladí lidé vyvíjí a jsou určitým směrem formováni. Takže, když si je mnohdy promítneme a učíme je od toho prvního do toho čtvrtého ročníku, tak určitě dospějí. Stávají se z nich lidé, kteří jsou třeba daleko spolehlivější, daleko více empatictí, dovedou daleko více komunikovat, jsou to ale také lidé, kteří dokážou řešit různé náročné situace a tak dál.* (SOS_zdrav1)

Časová dimenze je patrná také v **porovnávání zralosti a vyspělosti dívek a chlapců**. Vyučující zdůrazňují, že mezi chlapci-žáky a dívkami-žákyněmi, kteří nastupují na střední školy, je významný rozdíl. Dívky jsou podstatně zralejší než chlapci. Spatřují v tom výhodu pro dívky jak z hlediska sociálního, tak z hlediska pedagogického.

Uvažování o žákovské populaci jednotlivých škol má svůj výrazný genderový rozměr. Věnována je mu celá podkapitola 2.5.

2. 5. Genderové složení žákovské populace a jeho zdůvodnění

Zastoupení dívek a chlapců mezi studujícími jednotlivých škol je z hlediska genderové analýzy vzdělávacího systému klíčové téma. V reflexi samotných představitelů/ek škol, kteří v rámci výzkumu poskytli rozhovor, se však tato oblast tematizuje pouze okrajově a vnitřně rozporuplně. Na přímou otázku respondenti/ky často uváděli číselný údaj o poměru dívek a chlapců, ale opakovaně zdůrazňovali, že se jedná o nedůležitý detail, neboť každý ze studujících je individualitou.

Při hlubším, nepřímém dotazování se však pravidelně vyjevovalo toto téma jako klíčové i pro samotné vyučující. Mnohdy **spojovali s poměrem dívek a chlapců hodnotící výroky o kvalitě dané školy a jejich proměnách**. Z toho vyplývá, že navzdory prvotnímu explicitnímu odmítání tohoto tématu jako irelevantního jej vyučující používají k vysvětlení problematických otázek. Lze tedy předpokládat, že se vyučující poměrem dívek a chlapců zabírají a vnímají jej jako příčinu některých změn, které ve své škole pozorují.

Školy zařazené do výzkumu byly z hlediska poměru studujících dívek a chlapců typickými představitelkami daných typů a oborů škol. Vyučující při popisu konkrétních škol potvrzovali statistické údaje o zastoupení dívek a chlapců v žákovské populaci, které jsou publikovány ve statistických ročenkách školství. Navíc údaje odpovídají genderové segregaci pracovního trhu na tzv. ženská a mužská povolání, do nichž studující jednotlivých druhů a oborů škol směřují.

Ve shodě se statistickými údaji obsaženými v teoretické studii se tedy lišilo zastoupení dívek a chlapců mezi studujícími jednotlivých škol podle typu a oboru střední školy. Školy lze rozdělit do tří skupin – školy s převahou dívek, školy s převahou chlapců, školy s vyrovnaným zastoupením dívek a chlapců. První skupina je typicky reprezentována středními školami, jejichž žákovská populace je tvořena převážně dívkami. Například zdravotnické školy (*Já si myslím, když bych to teda vzala na tu stovku, tak tady bude, tady bude takových těch devadesát pět procent dívek a pět procent hochů.*, SOS_zdrav1), obchodní akademie (*Dívek je teď rozhodně víc. U mě ve třídě z dvaceti devíti je pět chlapců a je to na lyceu. Asi je to trochu extrémní, jsou třídy, kde je to vyrovnanější, ale rozhodně těch dívek je zřetelně více.*, SOS_OA1) či střední odborné učiliště kadeřnické (*Takže, v současné domě máme 8 chlapců v prvním ročníku ze 120.*, SOU_kadeř).

Druhou skupinu dobře ilustrují střední průmyslové školy stavební, kde studují převážně chlapci (*Ten poměr je řádově takový, že většinou ty třídy, které jsou tak asi o třiceti lidech, tak v té třídě je tak*

maximálně šest děvčat. Zpravidla. Jsou i třídy, kde jsou třeba jen dvě dívky., SOS_staveb1) nebo SOU stavební či elektrotechnické, kde dívky nestudují vůbec.

Třetí skupinu tvoří především gymnázia. Ačkoliv gymnaziální žákovská populace vykazuje nejvyrovnanější poměr chlapců a dívek, nacházíme v ní obvykle mírnou převahu dívek. *(Vždycky to vyjde téměř přesně napůl. Tam je plus minus rozdíl dva žáky., G3; Kluků je míň, samozřejmě. Je skoro výjimka, kde by to bylo půl na půl v těch třídách. Jsou naopak třídy, kde je těch kluků málo., G1)*

Většina škol je z hlediska poměru dívek a chlapců vnitřně diferencovaná. V případě středních odborných škol a učilišť to souvisí s **obory vzdělávání**, které daná škola nabízí (tzv. KKOV). V případě gymnázií s předmětovým zaměřením některých tříd (třídy přírodovědné, matematické, humanitní atd.). Zatímco školy obecně směřují žáky a žákyně do určité pracovní oblasti, jednotlivé obory podle KKOV je již orientují na konkrétní povolání. Při genderové analýze vazby vzdělávacího systému na pracovní trh je proto nutné vycházet přednostně z oborů vzdělávání. Ty nám ukazují, že například i v rámci zdravotnictví, jako spíše feminizované sféry pracovního trhu, existuje silná horizontální genderová segregace. *A na zdravotních laborantech je na jednu třídu třiceti lidí třeba čtyři pět kluků. ... Na oboru farmaceutický laborant na jednu třídu je jeden až dva chlapci, zbytek jsou holky. Prostě třicet holek a dva kluci. ...A na oboru oční technik, zubní technik je tak třetina třídy chlapců. Protože tam je hodně i práce rukama a na ty technický obory se kluci docela hlásej. (SOS_zdrav2)* Významné odlišnosti z hlediska složení dívek a chlapců v jednotlivých oborech můžeme vysledovat například i na gastronomickém učilišti. *Na kuchaře jdou skoro samí kluci a cukrářky jsou skoro samé dívky a u těch číšníků je to tak půl na půl. (SOU_gastro)*

Vnitřní genderová diferenciaci existuje rovněž u gymnázií. Projevuje se jednak podle zaměření tříd *(My tady máme jednu třídu, která je zaměřená na programování, a tam se hlásí chlapci, to je v podstatě celopražský region. To znamená, že ten zájem o tuhle třídu je v podstatě chlapecký. My máme teda dvě humanitní, dvě přírodovědná a tu programovací, a skutečně, když pak ty statistiky děláme, je to pak zhruba napůl., G3),* jednak podle stupně školy. Ve shodě se statistikami (viz Teoretická studie) představitelé/ky škol uváděli, že existuje rozdíl mezi čtyřletými a víceletými gymnázii v zastoupení dívek a chlapců. Čtyřletá gymnázia mají větší zastoupení dívek než gymnázia víceletá.

Jedním z vysvětlení, které v souvislosti s gymnázii zaznělo, je směřování dospívajících chlapců do praktičtěji zaměřených škol: *Z devítky chodí hodně kluků na průmyslovky – elektro, stavební. Tam jsou vyhraněnější. (G1)* To znamená, že mezi uchazeči/kami o čtyřletá gymnázia je výraznější převaha dívek než u gymnázií víceletých. Další, méně podstatné vysvětlení spočívá v lepší připravenosti dívek na přijímací řízení – dívky jsou považovány za vyspělejší, ctízádobnější a s větším zájmem o učení. V přijímacích zkouškách, na něž je třeba se připravovat, jsou pak úspěšnější než chlapci. Obě vysvětlení vycházejí z předpokladů, že rozdíl v poměru dívek a chlapců mezi studujícími je dán odlišnostmi mezi těmito skupinami, nikoliv nastavením přijímacích zkoušek. Mezi respondentkami/y se projevuje tendence vnímat rozdíly mezi dívkami a chlapci jako přirozené, nejčastěji zaznívá odvolání na biologicky podmíněné odlišnosti ve vývoji (podrobněji podkapitola 2.6).

V rozhovorech opakovaně zaznívalo **negativní hodnocení vysokého zastoupení dívek mezi studujícími**. Toto spíše implicitní hodnocení se shodně objevovalo jak v komentování oborů s převahou chlapců, tak i v komentování oborů s převahou dívek. Rozdíl je ale v tom, že v oborech s převahou dívek je zájem o to, aby se na školu hlásilo více chlapců, někde by souhlasili i s nějakou formou podpory chlapců v přijímacím řízení. O chlapce je větší zájem než o dívky. Naopak v oborech s převahou chlapců se nesnaží o zvýšení počtu studujících dívek, většinou to bylo ospravedlnováno tím, že obor není pro dívky vhodný. Tento argument ale nezaznívá u chlapců na dívčích oborech. *No tak děvčat asi dvě třetiny. A teď to [zastoupení dívek] roste, teď to bude horší, protože teďka třeba speciálně do čtyřletého studia jsme přijali, tam máme pět chlapců a pětadvacet dívek v tom letošním prvním ročníku. A už i na to osmileté začíná být převaha dívek. (G4), Co se týče toho, co by se vůbec nemělo rozdělovat, to znamená na muže a ženy, tak si myslím, tak dvě třetiny muži, jedna třetina ženy, tak bych řekl asi. Měli jsme takový období, kdy i na tu průmyslovku chodilo, řekl bych, tak skoro půl na půl, ale potom přes všechny takový ty rodinný a podobný školy, tak teda těch dívek je míň, ale myslím, že teď už se to zase začíná zlepšovat, řekl bych tak jednu třetinu, tak odhadem. (SOS_staveb2), Je to tak průměr dva kluci na tu třicetičlennou nebo osmadvacetičlennou třídu. A já ze svého hlediska bych chtěla, aby těch kluků tady bylo víc. Už v té třídě je to vidět, ta třída funguje úplně jinak a v tom zdravotnictví ta mužská populace je potřeba, si myslím. (SOS_zdrav1)*

V návaznosti na sociologické teorie deprofesionalizace z rozhovorů vyplývá, že příliš vysoké zastoupení žen snižuje prestiž daného oboru a následně povolání. Pozitivní hodnocení většího zastoupení mužů v daných oborech přitom není explicitně spojováno s charakteristikami, které by bylo možno považovat za nezbytné ke studiu a výkonu daného povolání. Zdá se, jako by hodnocení existovalo nezávisle na specifčnosti daných oborů; neodráží se v něm logika feminizace povolání, kterou lze vyjádřit následující sekvencí: v oboru převažují ženy – obor/povolání je vhodný pro ženy – pro výkon oboru/povolání mají ženy vhodnější dispozice než muži. Za hodnocením lze naopak tušit genderové stereotypy, které platí obecně pro trh práce, respektive pro celou veřejnou sféru. Tyto stereotypy předpokládají, že přítomnost mužů v každém oboru a povolání zvyšuje jeho hodnotu a prestiž. Tento mechanismus byl opakovaně prokázán v sociologických výzkumech a stal se součástí sociologických teorií.

Jak bylo uvedeno výše, navzdory prvotnímu, explicitnímu odmítnutí se v rozhovorech s představiteli/kami škol objevovalo opakovaně téma zastoupení dívek a chlapců v žákovské populaci. Vyučující se sami, často bez bližších dotazů tazatelek pokoušeli předložit určitá **vysvětlení toho, proč je žákovská populace na jejich škole tvořena daným poměrem chlapců a dívek.** Uvažovaná vysvětlení lze rozdělit do několika skupin.

1) První skupina argumentů předpokládá, že **střední školství je úzce provázané s trhem práce.** Je-li určité povolání spíše vykonáváno ženami či muži, připravují se na něj opět spíše dívky či chlapci. *Na té zdravotnické škole hoši dřív nestudovali, spíš povolání zdravotní sestry bylo vyloženě záležitost žen. (SOS_zdrav1), Všeobecně se ví, že většina, tedy z devadesáti procent, nejlepší kuchaři jsou chlapi. (SOU_gastro)*

2) Druhá skupina vysvětlení předpokládá, že **dívky a chlapci mají rozdílné dispozice a vlastnosti**, které je předurčují ke studiu určitého oboru. Genderový charakter oboru pak vyplývá z nároků, které jsou kladeny na studující. Tak například manuální technická zručnost byla připisována spíše chlapcům, určitý styl učení založený zejména na jednoduchém zapamatování spíše dívkám. *Na oboru farmaceutický laborant na jednu třídu je jeden až dva chlapi, zbytek jsou holky. Prostě třicet holek a dva kluci. A řada těch kluků i odejde, protože nezvládnou to šprtání, který u toho prostě musí být. To u těch léků asi jinak nejde. ... A na oboru oční technik, zubní technik je tak třetina třídy chlapců. Protože tam je hodně i práce rukama a na ty technický obory se kluci docela hlásej. (SOS_zdrav2), [obor cukrář si vybírají spíše dívky, protože] je to spíše umělecká činnost, malování, pečlivost. (SOU_gastro)*

3) Třetí skupina vysvětlení předpokládá, že **některé školy jsou a priori určeny pro dívky a jiné pro chlapce.** Lze se dohadovat, že tento argument v sobě zahrnuje první i druhé výše uvedené vysvětlení – některé školy jsou spíše dívčí, neboť studentkám nabízejí jednak uplatnění, jednak odpovídají jejich schopnostem, a naopak. *Měli jsme takový období, kdy i na tu průmyslovku chodilo, řekl bych, tak skoro půl na půl, ale potom přes všechny takové ty rodinné a podobné školy, tak teda těch dívek je míř, ale myslím, že teď už se to zase začíná zlepšovat, řekl bych tak jednu třetinu, tak odhadem. (SOS_staveb2), Už i na to osmileté začíná být převaha dívek. Zřejmě technická lycea, která byla teď vytvořena, tak si přitáhla ty chlape. (G4)*

Střední odborná učiliště s obory, kde převažují chlapci (stavební, elektro apod.), nemají podle respondentů/ek dostatek dívek, protože pro dívky jsou určeny jiné školy s jinými obory. Odliv dívek z chlapeckých oborů podle nich způsobila nová nabídka škol pro dívky (rodinné apod.) a opačně i pro chlapce (technická).

Do této skupiny patří i vysvětlení, podle kterých určité obory nejsou vhodné pro dívky kvůli fyzické náročnosti a zátěži. *Ten obor kuchař je obor dost fyzicky náročný (SOU_gastro).* Na jednom učilišti s minimem dívek upozorňovali na to, že některé obory jsou ze zákona pro dívky zakázané. *Skutečně jsou některé obory, kde kvůli tomu, aby, tak jak nám zákoník práce říká, že třeba žena by neměla mít zátěž víc než patnáct kilo, je pak otázka, jestli v řadě profesí se to dodržuje, ale prostě tam asi bude pravý důvod, proč není doporučení, nebo dokonce jaksi není dokonce umožňováno v některých oborech, aby to studovaly dívky. Určitě to není diskriminace. (SOU_auto).* Pro úplnost je nutné uvést, že v současné době je omezování přístupu ke vzdělání protizákonné a neexistuje žádná legislativní norma na úrovni zákona ani vyhlášky, která by některé vzdělávací obory a priori uzavírala pro dívky či pro chlapce.

4) Podle další skupiny argumentů probíhá **volba školy samozřejmě**. Při výběru školy se uplatňují stereotypy, které studující vedou k tomu, že uvažují pouze určité, obvykle genderově adekvátní školy. Jiné, genderově atypické školy je v procesu výběru školy „ani nenapadnou“. Tomuto vysvětlení odpovídají i ilustrativní výroky v předcházející skupině, které hovoří o samozřejmě atraktivitě určitých oborů pro dívky či pro chlapce („školy si je přitáhnou“). *Samozřejmě kluci jsou ve velkém menšině, ale to je taky daný tím, že když se řekne zdrávka, byť je to technický obor, tak pro ty kluky... Dokonce je to pro ně možná často snazší než pro ty holky, ale v zásadě je to asi nenapadne.* (SOS_zdrav2).

Respondenti/ky často mluvili o tradici a historické zavedenosti oboru – tj. obor je tradičně ženský nebo mužský. Zejména šlo o technické obory, kde nestudují dívky. Argument tradičního spojení techniky a chlapců nepotřeboval další zdůvodňování a nebyl zpochybňován. V těchto názorech se však vyskytly výjimky. Pokud se jednalo o ženský obor, tak v souvislosti s obavou z feminizace daného oboru byla tradice napadána a odmítána. Nedostatek chlapců byl vnímán jako negativum a špatná tradice. *Myslím si, že to je proto, že ještě je pořád v myslích těch rodičů, že to je vyloženě povolání pro dívky. Ale není to pravda, protože víme, že i v jiných oborech, jako třeba kuchaři a další, že ty nejlepší jsou muži. Před válkou, po válce, tak to bylo běžné, já si myslím, že možná bylo víc mužských než žen. Protože to byli majitelé a byli vyučeni kadeřníci v salónech... Já třeba pocházím z kadeřnické rodiny, otec to dělal, a tenkrát dělal i nějakého starostu okresního společenstva kadeřníků.* (SOU_kadeř)

5) Poslední vysvětlení, které se zřejmě vyskytuje přednostně v přechodu mezi základní a střední školou a které bylo vyučujícími použito k osvětlení vyššího zastoupení chlapců na dívčí škole, souviselo s **rodinnou tradicí**. Vzhledem k relativně nízkému věku žáků/yň bývá zásah do volby střední školy ze strany rodičů značný (viz závěry dotazníkového šetření). Rodičovské přání může v některých případech narušit obvyklou genderovou segregaci středních škol. Podle vyučujících to však nejčastěji vyplývá z jasné představy o budoucím uplatnění studujících v rodinné firmě. Není to tedy způsobeno nerespektováním a vědomým narušováním genderových stereotypů. *Taky hraje roli, jestli je dítě z té rodiny. Rodiny optiků sem dávají svoje děti, rodiny zubních techniků sem dávají svoje děti. Dítě převezme laboratoř nebo oční optiku, jasně ta rodina si přeje, aby tam pracovalo. Takže tam i kluci z takových rodin, kteří by si to možná sami nevybrali, tak prostě ty rodiče v těch patnácti je pošlou.* (SOS_zdrav2)

Všechna uvedená vysvětlení směřují mimo konkrétní střední školy, neváží se na podmínky, které daná škola může ovlivnit. Respondenti/ky nepředpokládají, že by se na poměru dívek a chlapců mohly podílet vyhlášené požadavky, podoba přijímacího řízení či jiná očekávání ze strany vedení školy a jejich vyučujících vůči dívkám a chlapcům. Na implicitní úrovni však můžeme určité vlivy ze strany škol nalézat (viz dále).

U středních odborných učilišť i některých středních odborných škol dochází k nepřímému ovlivňování uchazečů/ek před přijímacím řízením, a to ve formě konzultací a přednášek v rámci **dnů otevřených dveří**. Školy prostřednictvím dnů otevřených dveří předávají neformálně informace o tom, jestli je obor vhodný pro chlapce nebo dívky. Informace ze dne otevřených dveří mohou změnit zájem potenciálních uchazečů/ek o konkrétní školy. Uchazeči/ky určitého pohlaví mohou být ke studiu povzbuzováni, nebo naopak odrazováni. *Každoročně se ve škole pořádají dny otevřených dveří. To znamená, že vlastně rodiče mohou sem přijít a můžou se učitelů nebo i vedení školy dotázat na to, jestli ten obor je vhodný pro dívky, nebo není.* (SOU_gastro), *Takže mají možnost rodiče určitě včas se informovat, než podají tu přihlášku, jak to tady ve škole vypadá, jaké obory tady jsou a jestli teda se ty dívky na ty obory hodí.* (SOU_auto) Ale je tomu i naopak, den otevřených dveří může dívky také přilákat. *„Když přijdou se třeba zeptat na den otevřených dveří a zjistí, že tady máme management strojírenství, tak se hned ze začátku leknou, ale my jim vysvětlíme, že se to dá naučit a že někdy děvčata právě z toho titulu, že se to nadřou, bývají lepší v prospěchu než ty kluci.* (SOU_stroj)

V rozhovorech se opakovaně objevovalo ujištění, že školy žádným způsobem **při přijímání nezasahují do poměru chlapců a dívek** v žákovské populaci. Respondenti/ky nejčastěji uváděli přímé zásahy v rámci přijímacího řízení (např. dva žebříčky při přijímání – jeden pro chlapce, druhý pro dívky). V současnosti je však využívání jakýchkoliv odlišných postupů, včetně přímých zásahů, vůči různým skupinám uchazečů/ek považováno za diskriminaci. *V žádném případě to tedy neovlivní přijímací zkoušky, jestli je to kluk, nebo holka. To si z hlediska diskriminace nemůžeme dovolit.* (SOS_hotel1) Podrobněji se rovnými příležitostmi zabývá podkapitola 2.7.

Některé z oslovených škol však v minulosti podobné **postupy k vyrovnávání počtu dívek a chlapců** ve třídách používaly. Nejčastější formou bylo přijímání prostřednictvím dvou žebříčků –

dívčího a chlapeckého. Pro umístění v každém z nich bylo zapotřebí odlišné splnění kritérií. Důvody, které školy vedly k podobným opatřením, byly přinejmenším dva:

1. důvody sociálně psychologické – skupinová dynamika ve třídách, které zahrnují dívky i chlapce, je příznivější *Už v té třídě je to vidět, ta třída funguje úplně jinak a v tom zdravotnictví ta mužská populace je potřeba, si myslím. (SOS_zdrav1)*
2. důvody praktické – proměnlivé zastoupení dívek a chlapců způsobuje meziroční výkyvy v zatížení vyučujících, kteří učí předměty dělené podle pohlaví, např. tělocvik, a další organizační obtíže v chodu školy

V současnosti žádná ze škol neuvedla, že by se přímo snažila o zvýhodňování chlapců či dívek v rámci přijímacího řízení. Přitom však (viz výše) otevřeně vyjadřují přání, aby na jejich škole studoval větší počet chlapců. Pokud se poměr chlapců a dívek mezi studujícími vychýlí směrem k jejich přání, bývá to podle vyjádření představitelů/ek škol v letech, kdy se na danou školu hlásí velký počet zájemců. Respektive v letech, kdy na střední školy přicházejí populačně silné ročníky. *Jsou třídy, kde je to tak zhruba na polovinu, obvykle ale převažují holky. Ale jsou dokonce i třídy, kde je víc kluků než holek. Ted' to záleží na populaci a jak jsou silné ročníky. (G2), To [poměr dívek a chlapců] ale záleží rok od roku, někdy máme teda populačně silnější, ted' máme celkem ty kluky, řekla bych, šikovné, v podstatě je to čtvrtina. Ale jsou roky, kdy je vlastně těch studentů málo...tam máme v jedné třídě jednoho kluka. (SOS_hotel2)* Parafrazujeme-li uvedené výroky – čím větší je počet uchazečů/ek, z nichž si školy vybírají, tím spíše si vyberou chlapce. V rozhovorech bohužel nebylo těmto výroky věnováno dostatek pozornosti; zdá se však, že některé školy přistupují k genderovému výběru studujících aktivně.

Jak bylo v textu několikrát naznačeno, představitelé/ky škol obvykle odmítají explicitní formulace o rozdílech mezi dívkami a chlapci s poukazem na nutnost respektování individuality. Navzdory tomu však zastoupení dívek a chlapců mezi studujícími považují za významné téma. *To [rozložení dívek a chlapců] je tedy zajímavé. My na to vždycky čekáme s napětím. (G3), Vždycky jsem se snažila, aby všude [v každé třídě] nějakí ti kluci byli. (SOS_OA2).*

Ačkoliv nepřiznávají, že by toto pro ně významné hledisko zasahovalo do přijímání dívek a chlapců na střední školy, lze se domnívat, že na určité úrovni mohou jejich očekávání (podpořené genderovou představou celého vzdělávacího oboru) do organizace přijímacích zkoušek i do přípravy na přijímací zkoušky, včetně dnů otevřených dveří, vstoupit. Na implicitní úrovni se může v přípravě přijímacích zkoušek a následně v přístupu k žákyním a k žákům projevat.

2. 6. Rozdíly mezi dívkami a chlapci

V průběhu rozhovorů bylo téma rozdílů mezi dívkami a chlapci respondenty/kami v prvním okamžiku otevřeně odmítáno jako irelevantní. Při přímé otázce po tom, zda vyučující vnímají nějaké rozdíly mezi žáky a žákyněmi, často uváděli, že si nejsou vědomi žádných či alespoň ne podstatných rozdílů, případně že o rozdílech nikdy neuvažovali. Někteří respondenti/ky také zdůrazňovali, že rozdíly mezi dívkami a chlapci nechťejí dělat. Motivací k odmítání, která však není patrná v následující ukázce, byla mnohdy obava, že už samotné přemýšlení o možných shodách a rozdílech způsobuje nerovnost.

Tazatelka: Vnímáte třeba nějaký rozdíl mezi chlapci a dívkami? Respondentka: Ne. (ISŠ), Tazatelka: Vidíte nějaký rozdíl mezi dívkami a chlapci? Respondentka: V podstatě asi ne. ...Nevidím větší rozdíl. (SOS_OA1)

Navzdory tomuto prvotnímu odmítnutí rozdílů mezi dívkami a chlapci na jiných místech v rozhovoru, v bezprostředně následujících i ve vzdálenějších částech, respondenti/ky naopak toto téma sami artikulovali a celkově se jevílo jako velmi podstatné.

Tazatelka: Vnímáte třeba nějaký rozdíl mezi chlapci a dívkami? Respondentka: Ne. Tazatelka: Jak byste chlapce a dívky popsala? Jací jsou? Tazatelka: Tak já mám pocit, že chlapci jsou trošičku upřímnější. (ISŠ), Tazatelka: Vidíte nějaký rozdíl mezi dívkami a chlapci? Respondentka: V podstatě asi ne. Jde o to, že ty dívky jsou vyspělejší, že se s nimi nechá už od toho prvního ročníku trochu seriózněji... nebo jiný přístup. Ale to se většinou v tom třetíáku srovná. Nevidím větší rozdíl. (SOS_OA1)

Podobně jako v podkapitole 5, i zde se ukazuje **rozpor mezi deklarovaným názorem a strukturovanějšími postoji**. Představitel/ky škol mnohdy používají rétoriku individuality, tzn. ke každému studujícímu je nutné přistupovat specificky. Existenci rozdílů sice uznávají, ale současně ihned zužují šíři jejich platnosti – rozdíly nejsou univerzální, vždy je nezbytné zvažovat osobnost žáka/kyně. *Ten rozdíl tam je, i když to nemusí platit univerzálně na každou osobu. (G1), Já si myslím, že to je prostě daný mentalitou každého. (G3), Já se snažím brát je dost nastejno, pokud to lze, nedělat žádný rozdíl. Pracuji prostě se třídou, a potom s jednotlivci. Ale nerozlišuji, jestli je to dívka, nebo chlapec. (SOS_OA1)* Na jiné úrovni však vyučující vnímají dívky a chlapce jako homogenní skupiny, odlišují je a uvádějí zřetelné rozdíly mezi nimi. Tento rozpor může souviset s tím, z jaké pozice se téma vyučujícím předkládá – externí, proklamativní a plně vědomá pozice vede k jeho odmítnutí, naopak méně reflektovaná pozice rozdíly akceptuje. Lze předpokládat, že vyučující považují rozdílnost dívek a chlapců za tak samozřejmou, že ji pro sebe ani rozdílností nenazývají. Příklady nereflaktovaného používání genderových stereotypů dokládají, že gender je důležitá kategorie, která strukturuje pohled vyučujících na žáky a žákyně.

Rozdíly mezi dívkami a chlapci, které vyučující v rozhovorech uváděli, se z různých úhlů vztahovaly ke školnímu vzdělávání. Některé jiné oblasti, v nichž lze rozdíly mezi chlapci a dívkami očekávat, tak zůstaly stranou výzkumné pozornosti. Uváděné rozdíly lze rozčlenit do pěti skupin:

1) První skupina se týká výuky a učebních stylů dívek a chlapců. Vyučující opakovaně uváděli, že **dívky častěji než chlapci využívají pamětní způsob učení**. Výroky obsahují hodnotící aspekt. Jejich struktura i volba klíčových slov vypovídá jednoznačně o tom, který z učebních stylů vyučující preferují. Pamětní učení („nadržít to“, „našprtat se to“) považují za méně hodnotné. *Holčičí přístup k učení (G1); Oni [kluci] se neradi učí věci, který musí být nazpaměť. (SOS_hotel2); Dívčím vyhovuje jiný typ příkladů z matematiky při přijímacích zkouškách. Spíš to nadřeny. Zaprvé udělej tohle, zadruhé tohle, poděl to, vykrat' to a dostaneš výsledek, tak to jako holčičky uměj. Kluci, ty spíš jako přišli na to, že to nemusí až tak počítat, že když to jako zprůměrují dohromady, takže ten výsledek dostanou dřív. A správný. (ISŠ); Na oboru farmaceutický laborant je na jednu třídu 1-2 chlapci, zbytek jsou holky. A řada těch kluků i odejde, protože nezvládnou to šprtání, který u toho prostě musí být. (SOS_zdrav2)*

2) Druhá skupina rozdílů, úzce spojená s učebními styly, se týká způsobů myšlení. **S chlapci je spojováno logické myšlení**. To je stavěno obvykle do silného protikladu vůči pamětnímu učení. V širším kontextu rozhovorů je patrné, že do této dichotomie vyučující zavádějí hierarchii. Logické myšlení chápou jako hodnotnější než pamětní učení. *Ti chlapci to nemají, tu systematickou přípravu, ale zase někteří mají logické myšlení rychlejší. (G3); Chlapci víc logicky uvažují. Nebo spíš vymyslí. Dívky, pokud jsou víc nabířované, naučené, tak v tom pořádku hledají nějaké paralely. Kluci, pokud nejsou nabířované, tak to zkusí vymyslet a někdy to vymyslí. (G4)*

3) Třetí skupina rozdílů mezi dívkami a chlapci se vztahuje k volným vlastnostem, které jsou nedílnou součástí procesu učení. Podle vyučujících **jsou dívky více snaživé, pilné, pečlivé, pracovité, spolehlivé, zodpovědné, systematické a ctižádostivé než chlapci**. Pečlivost u dívek byla nejčastěji zmiňovaným rozdílem. Dívky jsou rovněž více soustředěné na školu, zatímco chlapci mají větší škálu zájmů a nevěnují proto školní přípravě náležitou pozornost. *Holky jsou ctižádostivější. Kluci mají spoustu jiných zájmů, nějak je ta škola nebere. (G1); Možná, že dívky jsou pečlivější. Tam je ta snaha přípravy z hodiny na hodinu a dejme tomu systematické práce. (G3); Dívky jsou takové pečlivější, zodpovědnější a spíš se systematictěji učí. Chlapci dospívají k takové té systematické práci – většina, neříkám všichni – později nebo jsou víc nad věcí. (G4); Na oboru farmaceutický laborant nejlépe uspěje pilná dívka, která měla hezký průměr na základce, vyznamenání, je ochotná se učit. (SOS_zdrav2)*

4) Čtvrtá skupina uváděných rozdílů se širěji týká pedagogické komunikace a chování žáků/yn ve škole. Charakteristiky v této skupině nejsou příliš jednotné, některé z nich úzce souvisí s volnými vlastnostmi. **Dívky jsou vnímány jako více adaptabilní**. Jejich volba střední školy podle vyučujících častěji probíhá s ohledem na přání rodičů. Tím se dostávají do pozadí schopnosti a zájmy daných dívek a volba střední školy může proběhnout chybně, což následně komplikuje jejich školní úspěšnost. Tento předpoklad však vyučující nezastávají konzistentně – v jiných ohledech zdůrazňují nezralost chlapců v momentu volby střední školy, což by logicky mělo vést k obdobným důsledkům. Navzdory tomuto skrytému rozporu je však významné, že vyučující spojují dívky s přizpůsobivostí. Ta se projevuje i ve škole vůči vyučujícím a žákovskému kolektivu. *Holky jsou ochotnější se přizpůsobit.*

(SOS_zdrav2); *Děvčata jsou možná tvárnější. Možná rodiče na ně – nebo nechají na sebe ... Pokud vím, tak ty dívky se spíše dají rodiči přesvědčit o tom, že je potřeba studovat, aby se dostaly, aby neměly problém při tom studiu. Chlapci k tomu dospívají většinou později. (G4)*

Pedagogická komunikace je ovlivněna také tím, že **s dívkami je možné jednat více seriózně**, což souvisí s jejich zodpovědností a pracovitostí. **Dívky jsou dále poslušné, hodné** a snaží se splnit nároky, které se od nich očekávají. S dívkami se proto vyučujícím jinak, a pravděpodobně lépe pracuje, protože se svou pečlivostí vyvarují zbytečných chyb. Mají častěji než chlapci v pořádku sešity a nosí pomůcky. Chlapci jsou naopak neukáznění, odmítají pracovat. Tyto rozdíly vedou vyučující k odlišnému chování vůči dívkám a chlapcům, jak ukazuje následující výrok: *Těm klukům se ledacos tady odpustí. Asi tím, že jich je málo. Myslím, že to jsou ale takové drobnosti, nejsou to zásadní věci. (SOS_zdrav1)*

Zejména na středních odborných učilištích byl sledován **rozdíl mezi chováním dívek a chlapců**. *Každopádně je dobře, že je to [složení třídy] namícháno, protože být to vyloženě dívčí třída nebo chlapecká, tak by to bylo jiné. Jiný vztah, jiné chování. (SOS_zemed1)* Často bylo zmiňováno, že dívky v mužském oboru mají dle vyučujících vliv na zlepšení chování třídy, ale vyskytl se i obrácený případ, kdy se dívky v dívčím oboru, které měly mezi sebou několik chlapců, chovají podle respondentky méně hrubě.

5) Poslední skupinu výroků lze vnímat jako popisy rozdílů v osobnostních charakteristikách dívek a chlapců, které se sice projevují ve škole, ale jejich původ je hlubší. Nejedná se o ucelený obraz, spíše jen o výběr některých drobnějších prvků. **Chlapci jsou spojováni se sebevědomím a větší tendencí riskovat**. Dívky naopak s již zmiňovanou přizpůsobivostí. *Kluci jsou sebevědomější, věří si víc a věří, že na poslední chvíli to dobře dopadne. (SOS_zdrav2); Holka přijde k tabuli a řekne: já to neumím. A dostane za pět. Kluk vždycky bojuje. (SOS_hotel2)* Z uvedených výroků je patrné, že vyučující na chlapcích oceňují, že se snaží podat dobrý výkon, ačkoliv na něj nejsou dopředu připravení. Lze předpokládat, že existuje souvislost mezi tímto stanoviskem a názorem na pamětní učení. Protože podle názoru vyučujících dívky preferují pamětní učení, nejsou-li precizně připraveny, řešení úkolů spíše vzdávají. Chlapci naopak jsou povzbuzováni v uplatňování logického myšlení. Ačkoliv tyto rozdíly ve způsobu učení a řešení úkolů mezi dívkami a chlapci mohou reálně existovat, není důvod předpokládat, že se jedná o rozdíly založené biologicky, nýbrž naopak, že tyto rozdíly vycházejí z odlišného přístupu a očekávání vyučujících vůči studujícím.

Zajímavé také je, že vyučující zmiňují v souvislosti s chlapci větší upřímnost. *Já mám pocit, že chlapci jsou trošičku upřímnější. Aspoň vždycky jsem ten pocit měla, že se s nimi dá – ty holčiny jsou někdy takový – no, jsou to dívky, no (smích). (ISŠ)* Přitom však, aplikujeme-li upřímnost do učebních situací, které byly popsány výše, můžeme upřímnost spatřovat právě v chování dívek, které přiznají nezvládnutí úkolu.

Z uvedených charakteristik, které vyučující spojují s dívkami a s chlapci, je patrné, že jednak **vnímají dívky a chlapce jako rozdílné skupiny**, a jednak některé **rozdíly mezi dívkami a chlapci kvalitativně hodnotí**. Důležité přitom je, že se ve svých výpovědích prakticky neliší vyučující ženy a muži. Ženy stejně často jako muži jsou ve svých úvahách ovlivněny genderovými stereotypy. Genderové stereotypy jsou součástí sociálních struktur, v nichž se pohybují a jsou jimi tedy ve stejné míře ovlivněni všichni členové/ky společnosti.

Ačkoliv to nebylo předmětem výzkumu a není proto k tomu dostatečná empirická opora, je zřejmé, že uváděné rozdíly mezi dívkami a chlapci nezůstávají pouze v rovině vnímání, ale promítají se do jednání vůči žákům a žákyním. Skutečnost, že očekávání, hodnocení i konkrétní komunikační strategie vyučujících vůči chlapcům a dívkám se odlišují, byla opakovaně prokázána zahraničními i českými výzkumy (viz Teoretická studie). V následujících částech závěrečné zprávy je věnována pozornost tomu, zda a jak jsou rozdílné přístupy vyučujících k dívkám a k chlapcům vnímány samotnými studujícími.

Řada respondentů/ek upozorňovala na **vývojovou povahu charakteristik spojovaných s chlapci a s dívkami**. Například nižší školní úspěšnost chlapců bývá dávána do souvislosti s jejich nezralostí, která se projevuje zejména v nízké motivaci vůči školním výkonům. *Je tu řada bystrých hochů, jsou takový trochu pohodlnější, ale čím jsou starší, tím jsou lepší. ... řada z nich se s věkem zlepšuje, to u těch kluků tak bývá. (SOS_zdrav2); Někomu trvá déle, než duševně dospěje, takže třeba někteří ti kluci jsou flinci. Pak si teda uvědomí a začnou pracovat až v tom vyšším věku. (G2)*

Vývoji podléhají také rozdíly mezi školními výsledky dívek a chlapců. **Lepší výsledky dívek bývají podle vyučujících pouze dočasné** a způsobené předčasnou vyspělostí dívek v porovnání s chlapci. Poté co chlapci dospějí, výhoda dívek se ztrácí a jejich školní výkony začnou být slabší než výkony chlapců. Zlom přichází podle vyučujících v různých časových momentech – podle některých spolu s nástupem puberty, tj. přibližně v 6. či 7. ročníku základní školy, podle jiných až v průběhu střední školy.

Z dosud provedených výzkumů (viz Teoretická studie) je zřejmé, že dívky i nadále mají lepší školní klasifikaci. Vyučující však jejich výkony hodnotí jako méně úspěšné. Dávají to přitom mnohdy do souvislosti s **proměnou učiva, které ve vyšších ročnících nabývá na komplexitě i rozsahu**. Nelze jej proto zvládnout pouze pomocí pamětního učení, které vyučující vnímají jako bližší dívkám. *Pak na vysoké škole se ty rozdíly absolutně setrou a naopak většinou na vysokých školách jsou na tom líp hoši. (SOU_zahrad); Tazatelka: Proč dívky převažují na víceletých gymnáziích? Respondentka: No, protože jsou pečlivé, protože v té páté třídě to jsou hodné holčičky, ony sedí doma, ty úkoly se učí, zatímco ti kluci, oni dozrávají později. To jsou i psychologické studie. A oni, až taková šestá sedmá třída, začnou se o školu zajímat. Oni jsou hraví, zatímco ty holky jsou vyspělejší. Ale jakmile se to zlomilo a začalo to vyšší gymnázium, první druhý ročník, tak ti kluci se dostali do popředí. ... Já sama mám syna, takže si myslím, že je tam trošku jiný styl logického myšlení. Syna mám na víceletém gymnáziu, tam ten trend byl vidět, že v těch nižších třídách převažují úspěchy dívek, jakmile přišla matematika, fyzika, chemie, začali převažovat prospěchově chlapci. (G3); Takové ty šprtavé holky, že jsou třeba jedničkářky, a nakonec u té maturity ti kluci, kteří měli i trojky třeba, je strčí do kapsy, protože oni opravdu třeba dospějí později. (G2); Mám pocit, že v tom věku, v jakém jsou, mají [dívky] k tomu učení malinko jiný vztah. Mají trochu odlišné, lepší schopnosti v téhle době. Lépe se soustředí na práci, možná i tu motivaci. A pak nějaké to srovnávání schopností nastává až v závěru střední školy. Tam zase mnohdy chlapci vykazují lepší výsledky, protože mají nějaké konkrétní zájmy, jsou vyhraněnější a v něčem jsou tedy lepší. (SOS_OA1)*

Uvedená vyjádření v sobě skrývají některá rizika. Předně za nimi můžeme tušit tzv. Pygmalion efekt. Očekávání, která vyučující mají vůči dívčím a chlapeckým výkonům, determinují jejich chování a spoluutváří reálné školní projevy dívek a chlapců. Jestliže vyučující očekávají, že chlapci budou podávat lepší výkony, budou se snažit (nikoliv vědomě) vytvářet pedagogické situace tak, aby skutečně lepší výkony přicházely od chlapců.

Dále je ve výročí patrné, že se nejedná pouze o popisy obvyklých projevů, ale že je do nich opět vloženo kvalitativní hodnocení. Při popisu dívčích výkonů někteří vyučující používají pejorativní označení „šprtavé holky“ či hodnocení nesoucí obrat „strčit do kapsy“. Z jazykového hlediska je rovněž zajímavé používání zdvořilého označení „holčičky“ v protikladu k označení „kluci“.

Většina vyučujících spatřuje **původ rozdílů mezi dívkami a chlapci v biologickém předurčení**. Rozdíly mezi dívkami a chlapci jsou považovány za přirozené, normální či dané geneticky, *Tazatelka: Jak vznikají rozdíly mezi dívkami a chlapci? Respondentka: Já myslím, že to je už samou podstatou toho, co jsou kluci a co jsou holky. (ISS); Tazatelka: Jak vznikají rozdíly mezi dívkami a chlapci? Respondent: Já nevím, geneticky asi. (SOS_staveb2); Samozřejmě náture děvčat v těch 14, 15, 16, 17, 18 bývá jiná než u těch kluků. Ale to je dáno vysloveně biologickým vývojem člověka. (SOS_zemed1)*

Pouze část respondentů/ek uvažovala o **vlivu prostředí**. Někteří vyučující specificky zmiňovali vliv rodiny a její výchovné působení. Avšak zatímco biologické příčiny byly uváděny při obecném vysvětlování rozdílů mezi dívkami a chlapci, sociální vlivy byly uvažovány pouze v souvislosti s konkrétními charakteristikami. *Chlapci k tomu [motivace k učení] dospívají většinou později a je to podle mě dáno opravdu hodně biologicky. A taky hodně výchovou a prostředím, ve kterém vyrůstají. (G4); Kluci nejsou vedený od dětství k nějakému smyslu pro odpovědnost a povinnost jako ty holky. (SOS_zdrav2)*

Respondenti/ky se většinou domnívají, že rozdíly mezi dívkami a chlapci nevznikají na jejich škole, ale že s odlišnými předpoklady už přicházejí. Škola se na utváření rozdílů nepodílí a ani nemá nástroje rozdílů snižovat.

Zdůrazňování biologických faktorů při popisu rozdílů mezi dívkami a chlapci nese některé důsledky pro uvažování o žákyních-dívkách a žácích-chlapcích. Předpoklad zásadního vlivu biologického zrání na

školní výsledky v krajním případě znamená toleranci k chlapeckým neúspěchům a naopak bagatelizaci dívčích úspěchů.

2. 7. Rovné příležitosti

Výzkumný rozhovor se z různých úhlů pohledu dotýkal tématu rovných příležitostí ve vzdělávání. Vyučující se jednak sami spontánně vyjadřovali k tomu, nakolik jejich přijímací řízení poskytuje uchazečům a uchazečkám rovné šance, jednak byli explicitně dotazováni, zda považují rovné šance za důležité a případně jak o ně usilují.

Na přímou otázku, zda by mělo být úkolem školského systému poskytovat rovné příležitosti, všichni vyučující shodně uváděli, že se jedná o důležitý úkol školství. Obvykle nevidí obtíže v jeho naplňování. A to ani obecně, ani na jejich konkrétní škole. Na otázku, zda jejich škola poskytuje rovné příležitosti, odpovídali kladně. *Tak já jsem přesvědčený, že to poskytuje. Jako nejenom, že si to myslím, ale jinak by to byla diskriminace, a myslím si, že nikde v zákoně nenajdeme jakoukoliv zmínku ohledně zákona o přijímacím řízení, o tom, že by měla mít nějaké výhody nebo nevýhody jedna či druhá skupina. (SOU_auto)*

Ačkoliv řada vyučujících uváděla, že žákyně-dívky a žáci-chlapci se v mnoha ohledech liší (viz podkapitola 2.6), většina z nich **nepovažuje za vhodné uvažovat o jejich rozdílech ve vztahu k přijímacímu řízení**. Jak bylo ukázáno v podkapitole 1, úvahy o přijímacím řízení jsou celkově poměrně slabé a často sledují pouze nejviditelnější stránku věci, nezamýšlejí se nad hlubšími souvislostmi mezi charakteristikami hlásící se populace, ideální představou žáka/yně a nástroji přijímacího řízení. Otázka úspěšnosti dívek a chlapců při přijímacím řízení proto není nikterak tematizována. *Tazatelka: Když připravujete přijímací zkoušky, uvažujete o tom, jak v nich dopadnou dívky nebo chlapci? Respondent: Ne, vůbec ne. (SOS_zemed1); Tazatelka: Myslíte si, že vaše přijímací řízení nějak pracuje s rozdíly mezi dívkami a chlapci? Respondentka: Myslím si, že ne. (SOS_zdrav1)*

A to často navzdory tomu, že vyučující spatřují významné rozdíly ve školních výkonech dívek a chlapců, včetně přijímacích zkoušek. *V těch přijímacích řízeních, která jsou takto dělána, jako je máme my, jsou úspěšnější dívky, hlavně po té páté třídě. (G3)*

V několika případech však vyučující pod vlivem rozhovoru, který je přiměl přemýšlet o dosud opomíjené oblasti, přiznali, že považují rozdíly mezi dívkami a chlapci za natolik závažné, že by se na ně měl brát zřetel při přípravě přijímacích zkoušek. Rozdíly vztahovali především k biologickému zrání, které u dívek v příslušném věku probíhá rychleji a může je proto oproti chlapcům zvýhodňovat. *Psychologové říkají, že v tom věku dvanácti let, kdy ty děti dělají přijímací zkoušky, tak ti chlapci mají nižší šanci, pokud se jaksí to nějak nezabuduje do těch přijímacích zkoušek třeba formou nějakých těch psychodiagnostických testů, ve kterých oni mohou uspět třeba víc než ty dívky. (G3)* Důležité je, že vyučující upozorňovali pouze na situace, kdy hrozí znevýhodnění chlapců, neuváděli však situace opačné, kdy může docházet ke znevýhodnění dívek. To však neznamená, že takové situace neexistují. Výše bylo popsáno několik příkladů odlišného očekávání a chování vyučujících vůči žákyním a žákům, které jednoznačně, i když třeba nepřímou, znevýhodňují dívky (například spojení dívek s pamětním učením a chlapců s logickým myšlením, přičemž pamětní učení je považováno za méně hodnotné).

V souvislosti s učebním stylem dívek a chlapců vyučující uváděli, že přijímací zkoušky stojí z důvodů časové výhodnosti při vyhodnocování na ověřování jednodušších znalostí. Ty si žáci/kyně osvojují předně zapamatováním. Tento způsob učení je přitom vlastní spíše dívkám. *[Aby přijímací řízení dávalo rovné příležitosti], muselo by být udělané tak, aby vyhovovalo těm předpokladům. Když jsou to testy, a pak stejně učební osnovy jsou založené na paměti a na vysedávání, tak ty kluci jsou v nevýhodě. V patnácti letech obecně. Jím by vyhovovaly testy, kde by mohli něco domyslet a nějak se sami projevit, a ne se šprtát. Ale všechny přijímačky jsou udělané na znalostech a na učení. (SOS_zdrav2)*

Tito vyučující následně navrhovali, aby do budoucna byla genderová perspektiva zahrnuta do přípravy přijímacích zkoušek. *Tazatelka: Takže bych se chtěla zeptat, jestli vaše přijímací řízení s těmi rozdíly mezi dívkami a chlapci počítá? Respondentka: No, zatím nepočítá. Ani nemůžeme, abychom neporušili práva dítěte a rovnost šancí, tak nemůžeme dělat zvlášť pořadí. Ale určitá odlišnost v biologickém vývoji tady je pochopitelně. Takže zatím jsme s tím nepočítali, ale do budoucna s tím asi budeme*

počítat. (G3); Stejně šance mají na základě toho, že projdou stejným přijímacím řízením a nerozlišujeme tam pohlaví. ... Ale myslím, že v těch dalších letech budeme uvažovat o změně koncepce přijímacího řízení. Spíš možná budeme klást důraz ne na tu jaksi množstevní stránku věci, to znamená na tu faktografickou, ale spíš víc na to logické myšlení, na schopnost kombinační. (G4)

Navzdory uvedeným výjimkám většina vyučujících odmítala uvažovat o úspěšnosti dívek a chlapců v přijímacích zkouškách, neboť to považovala za irelevantní otázku. *Tazatelka: Přemýšlíte při přípravě přijímacích zkoušek o tom, jak v nich asi dopadnou dívky a chlapci? Respondentka: Tam jde o znalosti. Takže ne, určitě ne., SOS_zdrav1); Já si myslím, že je naprosto zbytečný, aby s tím [s rozdíly mezi dívkami a chlapci] počítalo přijímací řízení. Protože člověk, který chce studovat a jde studovat, tak od toho něco očekává, do něčeho ho částečně třeba tlačí rodina a od toho se to vyvíjí. Jestli je to kluk, nebo holka, to je v podstatě jedno. (SOS_zemed1)* V mnoha případech se dokonce objevilo varování, že zvažování dívčí a chlapecké úspěšnosti by mohlo znamenat popření rovných příležitostí. Jako by samotné přemýšlení o potenciálních rozdílech ve výsledcích dívek a chlapců bylo již diskriminačním aktem, který by zvýhodňoval jedno či druhé pohlaví. Proto se vyučující několikrát odvolávali na principy rovného zacházení a dokonce na legislativní omezení.

Přitom však většina z oslovených představitelů a představitelky škol považuje rovné příležitosti za důležité. Chápu je ale především ve vztahu k různým skupinám postižených žáků/yní. Tak například jsou ochotni uzpůsobit přijímací zkoušky pro žáky/yně se specifickými poruchami učení. *Dokonce jsme ustoupili od diktátu, protože některý děti to hendikepuje, že jsou pomalejší, a i je poměrně velké procento těch dyslektiků, a to nesouvisí s inteligencí. Takže to, že jim dáváme doplňovací cvičení, kde to pohodlně stihnou všichni, a předesílám, že na ten test mají dost času. Vždycky se stane, že ty rychlejší děti jsou hotové, ale my musíme počítat i s tím, že tam sedí dítě, který je chytré, ale trochu pomalejší, tak nestresujeme je časem. Nikdy bych neudělala to, že bych dítěti vyrvala v devět třicet... vždycky tam ta časová rezerva je. Takže myslím, že i tímhle zohledňujeme individualitu toho dítěte, když je nenutíme psát stejně rychle. (G1)* Rovné příležitosti byly dále žádány pro skupiny žáků/yní z různých škol. Mělo by se zohlednit, z jaké základní školy uchazeči/ky přicházejí, protože známky na vysvědčení nejsou v různých školách předchozího stupně srovnatelné. Tyto výroky zazněly zejména od vyučujících ze středních odborných učilišť, která přijímají žáky/yně jen na základě průměru známek. *Tazatelka: A myslíte si, že úkolem školského systému nebo vůbec přijímacího řízení je umožňovat rovné příležitosti? Respondent: Samozřejmě, že ano, ale já si myslím, že právě ty průměry nejsou vždycky správné měřítko k přijetí dítěte na střední školu, protože to strašně moc záleží na základní škole, z které to dítě přichází, a tím průměrem vlastně jim dáváme nerovné podmínky pro přijetí. (SOU_stav)*

U méně zřetelných rozdílů mezi skupinami žáků/yní, jako je sociální původ či pohlaví, však není podle vyučujících nutné či možné rovné příležitosti vytvářet speciálními postupy. **Přijímací řízení je zjednodušeně považováno za dostatečně rovné a spravedlivé, pokud jsou vůči všem uchazečům a uchazečkám aplikovány stejné požadavky a je zabráněno subjektivním zásahům ze strany hodnotitelů/ek.** Vyučující nepovažují sociální původ ani pohlaví za znaky, podle nichž může docházet ke znevýhodňování. Nevěnují jim proto v souvislosti s usilováním o rovné příležitosti téměř žádnou pozornost. Přitom však je patrné, že se přístup vyučujících k žákům/yním liší v závislosti na těchto znacích. Rozdílům na základě pohlaví žáků/kyň již byla věnována pozornost. Výpovědi vyučujících obsahovaly i zmínky týkající se sociální exkluze. *Mělo by to být dítě, které bude pocházet z určitého sociálního zázemí. (SOS_zdrav1), Jdou sem děti chudé a blbé. (SOU_zahradník), Taký hraje roli, jestli je dítě z té rodiny. Rodiny optiků sem dávají svoje děti, rodiny zubních techniků sem dávají svoje děti. (SOS_zdrav2)* Sociální původ žáků/yní je pro školy důležitý a zasahuje jak do jejich výběru, tak do další práce s nimi. Ačkoliv téma vzdělanostních nerovností vyplývajících ze sociálního původu nebylo přímo tématem výzkumu, ukázalo se být přesto pro uvažování škol klíčovým. Potvrzují se tím závěry výzkumů, které byly na toto téma prováděny (např. Matějů, 2005).

Významné je, jak vyučující rozumějí rovným příležitostem. **Rovnost ve vzdělávacím systému může být nahlížena minimálně ze dvou úhlů.** Jeden sleduje pouze rovnost šancí v úzkém slova smyslu, tj. **rovnost na startu**. Z druhého úhlu pohledu je důležitá **rovnost v procesu a ve výsledcích**. (Podrobněji viz Teoretickou studii) Dosahování rovnosti ve výsledcích se v současné době považuje za hodnotnější, neboť rozšiřuje další možnosti v prosazování žen a mužů na trhu práce a v jiných oblastech společenského života. Jejich naplňování však paradoxně předpokládá, že ve výchozím bodě mohou být podmínky jednotlivých žáků a žákyní odlišné. Příkladem genderové rovnosti šancí je situace, kdy všichni žáci a žákyně pracují se shodnými materiály, vyučující k nim přistupují

shodným způsobem atd. Naopak příkladem genderové rovnosti ve výsledcích je situace, kdy proto, aby žáci a žákyně při své sociálně utvářené odlišnosti dosáhli obdobných výsledků (míní se tím v průměru, tedy při respektování individuálních odlišností v dispozicích jednotlivých studujících), musí jim být nejprve nastaveny odlišné výchozí podmínky, musí být pro ně připraveny odlišné materiály a vyučující k nim přistupují odlišným (ne však stereotypním) způsobem. Tuto odlišnost vidí řada lidí jako narušení principu rovnosti a **rovnost ve výsledcích proto odmítá**. Stejně tomu bylo i v případech představitelů/ek škol zařazených do výzkumu.

Na otázku, zda by školy měly poskytovat rovné příležitosti v šancích nebo výsledcích, vyučující jednoznačně odpovídali, že s rovností ve výsledku nesouhlasí. *Absolutně stejné podmínky pro přijetí, pro každého uchazeče, který se sem přihlásí. Samozřejmě s tím, že se jim snažíme dávat vyčerpávající informace o tom, co je čeká za ty čtyři roky, a pak už je to na nich. A tam je to i uvedené v náborových materiálech, že bereme chlapce i dívky, takže nemůžeme říct, že by ty dívky byly diskriminovány. (SOU_elektro)* Pod rovnými příležitostmi vyučující rozumějí poskytnutí zcela stejných podmínek při vstupu na střední školu. Nesouhlasí proto ani s tím, aby při vstupu byly zohledňovány jiná než přísně měřitelná kritéria. Dvojí žebříčky či kvóty pro přijímání jsou chápány jako popření rovnosti. Navíc považují (avšak pouze v explicitních formulacích!) zastoupení dívek a chlapců v žákovské populaci za nepodstatné. Přesto však na jedné škole, kde převládají dívky, zazněl názor, že smíšené kolektivy, díky přijímání stejného počtu dívek a chlapců, byly lepší.

Rovné příležitosti ve výsledku na školách s převahou chlapců nepřipouští. Vyrovnat počet dívek a chlapců se nesnaží, důležitá je pro ně volba uchazečů/ek (tj. že se dívky samy nehlásí) a nabídka oborů vhodných pro dívky na jiných školách. *Myslím, že se právě přenechává ta iniciativa na jiná učiliště, protože říkám, těch učilišť tady je víc, takže většinou ty učiliště mají svoje specifické obory, takže potom ten zájem z řad těch žáků může být rozptýlen do různých těch škol... ale jestli naše škola vyloženě má zájem o více dívek... to nevím, to bych si vymýšlela, to bych nemohla říct. Ne, já myslím, že škola neodmítá, že pokud by přišly dívky, tak určitě... přihlášky od těch dívek, což si myslím, že i ukazuje, když přijdou přihlášky na ty... ale většinou přijdou jenom na ty lakýrnice, do žádných jiných oborů se nehlásí... (SOU_tech)* Jinde na SOU s převahou chlapců tvrdí, že by chtěli mít více dívek, problém je ale v tom, že se nehlásí.

V oborech s převahou dívek byl zaznamenán zájem o to, aby se na školu hlásilo více chlapců. Vyučující by souhlasili i s nějakou formou podpory chlapců-uchazečů. Na některých školách si uvědomují, že test lze záměrně postavit tak, aby v něm byli úspěšní i chlapci. Navrhují tak například záměrně začlenit úlohy na úsudek, nikoliv jen řešení rovnic „jako podle kuchařky“, což údajně vyhovuje více dívkám.

Rovné příležitosti představují pro vyučující v první řadě **shodné postavení všech uchazečů a uchazeček v rámci organizace přijímacího řízení**. To je nejlépe zaručeno **anonymitou zkoušek** – vyučující, kteří hodnotí žákovské odpovědi, nevědí, čí test opravují. Za tímto argumentem stojí předpoklad, že vyučující by mohli úmyslně zvýhodňovat některé konkrétní žáky/ně, nikoliv však jen specificky dívky či chlapce. Anonymita testů je podle učitelů/ek dostatečným opatřením. *Tazatelka: A když děláte přijímačky, zamýšlíte se nad tím, že třeba mezi chlapci a dívkami jsou nějaké rozdíly a že je třeba v tom přijímacím řízení to zohlednit? Respondentka: Ne, ne. Tady to přijímací řízení je vlastně anonymní, oni dostanou čísla, nikdo neví, a vlastně pod tím číslem vlastně ty testy píšou, takže vlastně až když vyjde ten seznam a seznam čísel, tak se vlastně zjistí, kdo to je pod tím číslem. Takže tohle nějaké zvýhodnění určitě není. (SOS_zdrav1); Tazatelka: Přemýšlíte při tom přijímacím řízení, jak v něm dopadnou dívky a chlapci? Respondentka: Ne, ty testy se píšou pod čísly a anonymně, takže my vůbec nevíme, pod jakým číslem píše chlapec a dívka, a vlastně se to dozvíme, až když se udělá definitivní pořadí a přijetí, tak pak to odkódujeme a zjistíme, kolik jsme přijali dívek a chlapců. (G3); Konkrétně my jim ty rovné příležitosti naprosto dáváme. Už ten detail, že nevím, čí práci mám v ruce, jestli je to holka, nebo kluk. (G1)*

Vedle anonymity testů přispívají k rovným příležitostem **jednotné obsahové požadavky** na uchazeče a uchazečky. Vyučující mají za to, že pokud přijímací zkoušky ověřují především znalosti, mají všichni žáci a žákyně stejné možnosti k jejich osvojení. Chybí zde jakákoliv reflexe skutečnosti, že učivo není neutrální, ale naopak že zahrnuje výrazné riziko vnitřního zatížení, včetně genderového (viz Teoretická studie). *Tazatelka: Přemýšlíte při přípravě přijímacích zkoušek o tom, jak v nich asi dopadnou dívky a chlapci? Respondentka: Tam jde o znalosti. Takže ne, určitě ne. (SOS_zdrav1)*

Někteří vyučující (velice malý počet) si však toto riziko uvědomují a zdůrazňují proto **obsahovou pestrost přijímacího řízení**. Součástí zkoušek by měly být jak předměty, v nichž obvykle jsou

úspěšnější dívky, tak předměty s vyšší úspěšností chlapců. *Já si myslím, že my to [přijímací zkoušky] máme velmi dobře vyvážené tím, že je tam ta zkouška z matematiky, z češtiny, a tím, že je tam ten všeobecný přehled, který je důsledně sesazen tak, aby šel do všech oblastí. Já jsem si nikdy nevyhodnocovala – je to možná jedno z kritérií, které mohu v budoucnosti udělat – kdo uspěl lépe, z těch přijatých, z češtiny a z matiky, jestli by to šlo podle pohlaví hodnotit. Nikdy jsem to nedělala, ale docela si myslím, že možná to bude tak, že ty dívky budou uspívat víc v češtině a ve všeobecném testu v humanitních záležitostech a ti chlapci naopak v těch technických. Čili se to vyrovná. (G3)* Tato úvaha jde však i dál – nejen že mohou být některé předměty více nastaveny pro dívky a jiné pro chlapce, zatížení se může týkat i samotné konstrukce testů. **Určitá konstrukce testů může zvýhodňovat žáky/ně s jistým učebním stylem.** Pokud vyučující předpokládají, že dívky preferují především pamětní učení a chlapci naopak logické myšlení, uvažují tak, že testy založené na faktografii zvyšují úspěšnost dívek a testy založené na řešení problémů naopak zvyšují úspěšnost chlapců. *Když jsou to testy, a pak stejně učební osnovy jsou založené na paměti a na vysedávání, tak ty kluci jsou v nevýhodě. V patnácti letech obecně. Jím by vyhovovaly testy, kde by mohli něco domyslet a nějak se sami projevit, a ne se šprtát. (SOS_zdrav2)* Na uvedeném výroku je zajímavé, že byl jediný, který explicitně dával do souvislosti učební styly dívek a chlapců a podobu přijímacích zkoušek. Přitom však většina vyučujících (viz podkapitola 2.5) vnímá rozdíly ve znalostech a dovednostech dívek a chlapců a ve způsobech jejich nabytí. Ve vztahu k přijímacím zkouškám je však uváděli jen zřídka.

Všichni respondenti/ky se shodovali v tom, že školství by mělo být dostatečně otevřené, aby **každý mohl dosáhnout takového vzdělání, na jaké má schopnosti, případně o jaké má zájem.** Dívky a chlapci by neměli být nijak omezováni ve své vzdělávací dráze. *Tazatelka: Jakého vzdělání by podle vás měli dosahovat muži a ženy? Respondent: Já myslím, že podle svých schopností, na co každý má. (ISŠ), Já bych řekla, že [muži a ženy by měli dosáhnout] stejného vzdělání, že by to mělo být tak půl na půl a podle toho, jaké má kdo schopnosti, tak, aby měl toho svého vzdělání prostě dosáhnout, jak se mu to líbí. (SOS_zdrav1), Já myslím, že tady by se nemělo rozlišovat, jestli dívky, nebo chlapci. Já myslím, že každý by měl dosáhnout nejvyššího možného vzdělání, na které má schopnosti bez ohledu na to, jestli je to dívka, nebo chlapec. (G4), Já si myslím, že pokud se někdo rozhodne, že chce dělat ten obor, který se mu líbí, a jsou pro něj určeny nějaké podmínky, tak si myslím, že nezáleží na tom, jestli je to žena, nebo muž, protože ten dotyčný si uvědomuje, jaké ty podmínky jsou, a myslím, že by ty podmínky měly být stejné... takže já si myslím, že tohle je svobodná volba... pro nikoho to není nutnost, a pokud si zvolí ten dotyčný obor, tak by měl být asi dostatečně informován o tom, co obnáší ten obor a jaké podmínky k tomu, aby ten obor mohl absolvovat, jsou. Takže si myslím, že by tam určitě neměl být rozdíl mezi ženou a mužem, to bych řekla, že určitě ne. (SOU_tech)*

Tyto spíše proklamativní výroky vyučující nedávali do souvislosti s výše probíranými tématy. Zdá se, že jejich názory oscilují mezi dvěma póly. Jedním je jakýsi **ideál demokratického školství**, v němž každý jedinec má možnosti k plnému rozvoji svého potenciálu a systém neobsahuje žádné struktury, které by jej mohly omezovat. Součástí tohoto pólu je i popírání jakýchkoliv odlišností mezi žákyněmi a žáky s odvoláním na to, že přemýšlení o shodách a rozdílech je samo o sobě diskriminující. Druhým pólem je pak zakotvení v žité realitě, která je natolik složitá, že nás nutí využívat **rutinu a stereotypy** k tomu, abychom se v ní orientovali. V rámci tohoto pólu pak dochází k reprodukci rozdílů mezi dívkami a chlapci.

Přechody mezi těmito dvěma póly jsou velice názorné v následujícím výroku, v němž ředitelka školy srovnávala školství (z ideálního pólu) a trh práce (ze zkušenostního pólu). *Já bych řekla, že ta přijímací řízení se skutečně dělají všude anonymně, takže všichni mají stejné šance. Otázka rozdílná potom je uplatnění v praxi a tím, že mám dvě dcery, tak to vím konkrétně. Tam už pak to, jestli je žena, nebo muž, hraje roli. Tam už ty dívky musí prokázat o hodně víc. ... Myslím, že když jsou dva rovnocenní uchazeči, muž a žena, tak se velice často dá přednost muži, protože je muž. (G4)*

3. ANALÝZA ROZHOVORŮ S VYUČJÍCÍMI VYŠŠÍCH ODBORNÝCH A VYSOKÝCH ŠKOL

Analýza je zaměřena na přechod mezi dvěma stupni, které jsou v rámci vzdělávacího systému pro studenty/ky nepovinné. Studující se mohou rozhodnout, jaký typ střední školy chtějí absolvovat, pokračování na vysoké či vyšší odborné škole je již zcela dobrovolné. Studující absolvující tento přechod jsou proto již lidé, kteří více vědí, co chtějí a kam by si přáli z hlediska vzdělanostního a profesního směřovat, případně jsou si vědomi, že je třeba podniknout k jejich cíli náročnější vzdělávací cestu. Pedagogové a pedagožky, jejichž výpovědi jsou v této části analýzy prezentovány, tedy reflektují přechod ze střední na vysokou či vyšší odbornou školu, při kterém mohou sledovat a asistovat studentům/kám svým způsobem výběrovým. Analýza vychází z rozhovorů s vyučujícími, kteří posuzují své studenty a studentky a vyslovují závěry na dotazovaná témata na základě několika různých přístupů. Východiska výpovědi jsou následující:

1. vlastní zkušenost z výuky – reakce studujících, jejich úspěšnost při zkouškách, pozornost či reakce při přednáškách
2. zkušenosti z osobního kontaktu se studujícími
3. informace vyplývající z průběhu přijímacích řízení a roli respondentů/ek v přípravě přijímacích testů či jiných podkladů nebo zasedání v přijímacích komisích
4. osobní názory na oblast praxe v oboru, v němž respondenti/ky sami působí
5. celkové názory na situaci ve společnosti a posuzování některých jevů v ní.

3. 1. Forma a obsah přijímacího řízení

Východiskem pro přechod mezi jednotlivými vzdělávacími stupni je nastavení přijímacího řízení. Tento proces je zcela zásadní vzhledem k vytváření budoucí studentské populace a některá jeho nastavení jednoznačně determinují úroveň a strukturu studijních skupin.

Přijímací řízení probíhá po formální stránce na většině dotazovaných škol podobným způsobem. Je **převážně jednokolové a má písemnou formu**. V případě druhých kol se buď jedná o náhradní či doplňující termíny přijímacího řízení (na vyšších odborných školách slouží k doplnění studujících, kteří se nedostali na vysokou školu), nebo v některých případech je součástí přijímacího řízení talentová zkouška (umělecké či tělovýchovné obory) či ústní zkouška (hlavně na přijímacích zkouškách do vyšších stupňů vysokoškolského studia), rovněž označované za první a druhá kola přijímacího řízení.

Písemná testování jsou vyhodnocována bodově podle jasných kritérií. Pro přijetí musí uchazeči a uchazečky získat určitý počet bodů. (U části škol není dopředu stanovena stabilní bodová hranice, kterou musí studující splnit, aby byli přijati. Každý rok je nově určována v závislosti na počtech uchazečů/ek, přijímaných a úspěšných, bodových skóre atd.) Ústní, respektive talentové zkoušky jsou „kvalitativní součástí“ přijímacího řízení – pohovor o motivaci (na zkoumaných vyšších odborných školách je to vedle známek ze střední školy jediná metoda přijímání) či motivační dopis, psaní eseje, předkládání prací atd. V těchto případech je posuzování přijatelnosti studenta či studentky pro vstup do studia poměřováno méně exaktně, tj. neřídí se jednoznačnými kritérii.

Na uměleckých školách probíhají první kola (talentové zkoušky) v dřívějších termínech než řádná řízení na ostatních školách. Studující prokazují osobní schopnosti v daném oboru přímo před zkušebními komisemi. Rovněž na školách prověřujících fyzickou zdatnost uchazečů/ek probíhají tyto tzv. talentové zkoušky. Studující musí předvést konkrétní fyzické dovednosti a výkony.

Součástí hodnocení uchazečů/ek o studium je u přijímacích zkoušek především výsledek písemného testu. Rovněž je často bodově **hodnoceno i maturitní vysvědčení nebo vysvědčení ze střední školy**, případně jednotlivé známky z předmětů, které se váží k zaměření školy. Někteří dotazovaní však zpochybňují z hlediska kvality uchazečů či uchazeček vypovídající hodnotu průměru maturitních známek vzhledem k tomu, že jednotlivé střední školy mají různou úroveň a známky tak nejsou plně srovnatelné. Mnohokrát bylo v rozhovorech vyučujícími opakováno upozornění, že kvalita středních škol je různá. **Známky na vysvědčení nemusí srovnatelně vypovídat o kvalitě studujících.**

Zároveň styl studia na vysokých školách je odlišný od středoškolského, takže úspěchy ve středoškolském studiu nemusí zaručovat schopnost studujících dobře absolvovat vysokoškolské studium a naopak.

Na školách, kde je nabízen obor více navazující přímo na obsah předmětů probíraných na středních školách, je rovněž přihlíženo i k dalším informacím o uchazečích a uchazečkách, jako je např. **vítězství ve středoškolských olympiádách či jiných soutěžích** v daném oboru. Někde jsou tyto informace ohodnoceny dopředu určeným počtem bodů, jinde se k nim pouze přihlíží při celkovém hodnocení uchazeče či uchazečky.

Přijímací řízení na vysoké školy se odlišuje v bakalářském, magisterském a doktorandském stupni studia. Přijímací řízení do 1. ročníků bakalářského studia nebo pětiletého studia magisterského a na vyšší odborné školy vychází dominantně ze středoškolských znalostí – často je součástí přijímacího řízení cizí jazyk, u technických oborů matematika, u ostatních předmět nejbližší oboru, o jehož studium se zájemce uchází (biologie, fyzika, český jazyk atd.). Obsah přijímacího řízení je na řadě škol výrazně řízen podle předpokládaného obsahu a rozsahu gymnaziální výuky. To může představovat problém pro uchazeče/y ze středních odborných škol.

Vysoké školy rezignují na **zjišťování osobnostních charakteristik** uchazečů/ek, které považují za významné, ale v přijímacím řízení těžko zjistitelné. Všechny používají standardní testování znalostí a bodové hodnocení. Někteří dotazovaní se domnívají, že právě třeba ústní zkoušky by v této oblasti pomohly (pokud je nemají), ale nemají pro přijímací zkoušky k dispozici dostatečné personální a časové kapacity z důvodu velkého zájmu uchazečů/ek nebo vůle představitelů/ek školy. Ústní zkoušky jsou používány pouze na některých fakultách výběrového typu (např. FF UK). Více je preferují na humanitně zaměřených oborech, protože se domnívají, že lépe než písemné testy odhalí schopnosti studenta. Ústní motivační pohovory používají spíše vyšší odborné školy, které jsou často oproti některým oborům na vysokých školách zaměřeny více na konkrétní využití učiva v praxi.

Mezi dotazovanými panuje obava z napadení za nekorektnost či úplatnost přijímacích řízení – někteří respondenti/ky jsou proto velmi obezřetní ve svém vyjadřování. Některé školy pečlivě statisticky propočítávají různé výsledky a vztahy mezi výsledky a ostatními okolnostmi přijímacího řízení studenta či studentky (například vliv různých místností školy na výkony studujících). Nicméně **nesledují výsledky přijímacích zkoušek z hlediska pohlaví uchazečů a uchazeček**. To je překvapující především vzhledem k řadě rozdílů mezi chlapci a dívkami, které dotazovaní pojmenovávají a které uplatňují při svém stereotypním hodnocení svých studentů a studentek.

Celkově lze říci, že **přístup k přijímacímu řízení se liší podle několika charakteristik**. Záleží na **typu školy či oboru** – především na tom, zda se jedná o technické obory či obory více humanitně zaměřené. Vzhledem k tomu je konstruován nejen obsah přijímacích testů, ale často právě i rozšíření přijímacího řízení o další kola ústního pohovoru či talentové zkoušky (ty spíše u humanitních oborů).

Dále se přístup liší **podle zájmu uchazečů/ek o daný obor**. Školy s výjimečně vysokým počtem uchazečů/ek považujících dané studium za svou prioritu si mohou více vybírat. Oproti tomu školy, které musí počítat s určitým odlivem již přijatých studujících ještě před jejich zapsáním do prvního ročníku z důvodu upřednostnění jiné školy, na niž byli přijati, pracují s přijímacími řízeními odlišně. Někde dokonce rezignují na jejich výsledky. *...jsme chtěli úplně zrušit přijímací zkoušky, ale odpor na katedrách byl tak veliký, že v podstatě jsme se rozhodli modifikovat je tak, že oni de facto fungují jenom formálně. (VŠ_ped3).*

Poslední hledisko, které vytváří podstatný rozdíl ve vedení přijímacího řízení, je **počet přijímaných**. Obory, které přijímají desítky či stovky studujících, mají více rutinizovaný přístup než obory, kde si vybírají několik málo jednotlivců/kyň a mohou více přihlížet k jejich osobnostním kvalitám a studijním předpokladům. Školy se musí při přijímacím řízení také vyrovnat s různou mírou atraktivity některých oborů. Na některých školách si vybírají ty nejlepší studující, jinde nemají ani dostatek uchazečů/ek, natož aby si mezi nimi vybírali. *My nejsme schopni naše kvóty naplnit...přijímací testy slouží u nás spíše jako filtr. (VŠ_tech3), Zaznamenali jsme úbytek uchazečů...kdyby se dlouhodobě ukázalo, že se zmenšuje počet uchazečů, tak na to fakulta bude muset zareagovat. (VŠ_human4)* Zároveň musí počítat s tím, že někteří přijatí na školu případně z výše zmiňovaných důvodů nenastoupí. Skutečností je, že s nepřítomností přijímacího řízení nebo s pouze formálním přijímacím řízením se můžeme setkat především na školách technického typu, na které se hlásí častěji chlapci než dívky. Z výpovědí vyučujících lze odvodit, že chlapci jsou tak ve specifické výhodě. Pokud hovoříme o tom, že jsou

některé školy genderově diferencované, může být např. pro dívky obtížnější rozhodnout se pro studium na škole, která je výrazně mužsky profilovaná (např. z hlediska genderových stereotypů vnímání daného oboru) a zároveň více osazena muži – studenty nebo i pedagogy. Chlapci tak mají výhodu, že se snadno mohou rozhodnout pro školu, která je pro ně považována za vhodnou a je dostupná bez přijímacího řízení či pouze s některými formálními požadavky. (Genderově opačnou situaci bychom obtížně hledali. Např. na pedagogických fakultách, kde je větší počet dívek a kde také genderové stereotypy upřednostňují dívky, jsou přijímací řízení většinou řádná.)

U navazujících magisterských a inženýrských oborů jsou studující, kteří přicházejí **po bakalářském studiu**, v přijímacím řízení více třídění, školy si mezi uchazeči/kami více vybírají. **Přístup v přijímacím řízení je osobnější.** U uchazečů/ek se předpokládá již větší zájem o studium i znalosti v oboru. Často mají také studenti/ky studijní či pracovní zkušenosti. Přijímací řízení probíhá častěji formou pohovoru, a pokud je zařazena i písemná součást, pak má rozsáhlejší podobu, nejedná se jen o běžné testy. Zjišťuje se v nich důkladněji větší objem znalostí.

V těchto stupních může být výhodou pro přijímací komise již předchozí znalost studenta či studentky a práce s ní/m v rámci bakalářského studia. Takoví studující jsou podle rozhovorů s vysokoškolskými pedagogy a pedagožkami často přijímáni bez přijímacího řízení pouze na základě výsledků z předchozího studia nebo je přijímací řízení velice formální. Nicméně se často hlásí také zájemci/kyně z jiných univerzit s ukončeným bakalářským studiem, a proto přijímací zkoušky probíhat musí. (podrobněji viz část B, kapitola 4)

Některé charakteristiky přijímacího řízení do navazujících magisterských studií jsou podobné jako u **doktorských studijních programů**. Celkově je přijímací řízení více individualizované, přihlíží se k diferencovanějším charakteristikám uchazečů/ek. Záleží také na spolupráci s budoucím školitelem/kou, který hodnotí projekt, jenž chce studující v rámci doktorského studia realizovat. Studující dokladují jak schopnost práce s daným tématem, tak např. praktické dovednosti sepsání projektu, atp. Někde probíhá přijímací řízení pouze pohovorem. (podrobněji viz část B, kapitola 5)

Dotazovaní vyučující ve většině případů deklarují z hlediska formy a obsahu přijímacího řízení jednoznačně **rovný přístup k uchazečům/kám o studium** na jejich oborech (podrobněji viz podkapitola 3.3 v této části). *Nemyslím si, že by se už u těch přijímaček dalo říct, že by nějaká část vyhovovala holkám a nějaká klukům. (VŠ_přirod2)* Většina říká, že si nevšimli rozdílů, že by dívky a chlapci měli různé výsledky v jednotlivých testech nebo částech přijímacího řízení, nesledují nebo je ani nenapadlo to sledovat. *Nedá se říct, že by děvčata byla lepší v matematice nebo naopak kluci slabší, a to samé v tom jazyce...Myslím, že tady se ten rozdíl mezi děvčaty a chlapci neprojevuje. (VŠ_ekon2), Pokud mohu soudit, tak v tom testu uspívají jak dívky, tak chlapci zhruba stejně a není tam nic, co by bylo diskriminující pro dívky nebo pro kluky. (VŠ_human1)*

Část vyučujících odmítá rozdíly na základě pohlaví a zdůrazňuje více **rozdíly mezi studujícími přicházejícími z různého typu středních škol** (zejména rozdíl mezi absolventy/kami gymnázií a středních odborných škol). Poukazují na nesrovnatelnost jak znalostí uchazečů/ek, tak i nesrovnatelnost známek z různých středních škol. To se může v otázce genderové vyváženosti přijímacího řízení projevit genderovou diferenciací na středních školách. Jestliže ze středních odborných škol technického typu přichází na vysoké školy spíše chlapci, mohou s sebou nést specifické charakteristiky. Právě tak, jako když ze středních zdravotnických či ekonomických škol jdou na vysoké školy především dívky.

Na některých zkoumaných školách pedagogové/žky konstatují, že části přijímacího řízení mohou být výhodnější pro dívky nebo pro chlapce. **Zvýhodnění dívek** mnohdy dotazovaní vidí především ve třech případech:

1. V rámci přijímacího řízení, kde se hodnotí jen **známky** ze střední školy nebo maturity. Dívky jsou zde podle dotazovaných zvýhodněny pro svou pečlivost a disciplinovanější přístup ke studiu na předchozím studijním stupni, díky nimž mají údajně lepší známky. *Ty ženy mají většinou lepší známky ze střední školy. (VŠ_tech3)* Skutečností je, že dívky dosahují lepších známek, často je to však pedagogy a pedagožkami shazováno do roviny výsledku snaživosti, nikoli schopností.

2. V testech, na které je potřeba si nastudovat hodně znalostí. Dívky jsou vyučujícími vnímány jako ta část studujících, která je schopna naučit se řadu informací automaticky **nazpaměť** a takto složit zkoušku. *[Dívky] jsou pečlivější,...tohle se navrčí". (VŠ_sport), Určitě mají pravdu ti, kteří tvrdí, že to nahrává takovým těm mechanickým typům paměti, které jsou schopné se navrčet, a že ti, kteří mají*

jiný způsob myšlení, takže mají určité problémy. (VŠ_lekar) Tato domnělá schopnost je sice vnímána jako výhoda, ale současně má v hodnocení vyučujících negativní konotace.

3. V oborech (většinou humanitních), kde se sledují **jazykové znalosti nebo** kde jsou **talentové zkoušky** z hudební a výtvarné výchovy. V těchto oblastech jsou dívky vnímány vyučujícími jako a priori schopnější.

Chlapci jsou pak podle respondentů/ek potencionálně ve výhodě především na školách technického zaměření, které sledují známky z matematiky či fyziky nebo mají přijímací testy konstruované z těchto předmětů. A to i přesto, že ve skutečnosti jsou známky chlapců i v matematice a fyzice horší než známky dívek. Vyučující z části zjevně k těmto závěrům vedou stereotypní vzorce, se kterými se setkávají každodenně, a ty potom přenáší na hodnocení a interpretaci svých praktických zkušeností.

Pokud se vyučující domnívají, že dívky mají výhody v humanitních oblastech, zatímco chlapci v oblastech technických, může je to vést k hledání vyvážené situace. Taková situace například může nastat u ekonomických oborů, kde se většinou testuje matematika a jazyky. *U nás jsou přijímačky z jazyka, ty jsou z gramatiky, myslím si, že gramatiku umí víc ženy, nebo jim jde lépe. Takže v těch jazycích mají ženy plus, ale v té matematice mají asi muži plus. Ted' je otázka, o kolik má kdo to plus větší, aby se to srovnalo, a to by chtělo teda analýzu asi těch přijímaček a udělat to tak, aby měli všichni stejnou šanci, statisticky. (VŠ_ekon3)* V tomto případě by však bylo třeba zkoumat podrobně míru toho, jak jsou úspěšní chlapci a dívky v určitém typu a zaměření testů, a dále, jak by měly být váženy známky z předchozí školy jako kritérium přijetí, aby nebylo zvýhodňováno jedno pohlaví.

Ke zvýhodnění na jedné či druhé straně může nepřímo dojít také na základě požadované **předchozí praxe v oboru**, o níž vyučující hovoří (například vyšší odborná škola stavební se v pohovoru ptá na praxi na stavbě, a tu dívky ve většině případů nemohou vykázat, nebo naopak pedagogická škola vyžaduje praxi s malými dětmi, kterou zase méně vykážou chlapci). Na ústních pohovorech na vysoké škole je důležitý **seznam četby**. Zde může mít z hlediska pohlaví uchazečů/ek vliv to, o jakou literaturu mají zájem (a dá se předpokládat, že se v důsledku genderové socializace u dívek a chlapců odlišuje) a jaká literatura je kladně hodnocena komisí (což také může mít genderové implikace). Vliv může mít i **složení komise z hlediska pohlaví** a jednání (i podvědomé hodnocení) studujících dle pohlaví. Tyto rozdíly však nebyly dotazovanými přiznány, až na jednu výjimku. Jeden respondent konstatuje možnost, že u ústních zkoušek dochází k bodovému **nadržování chlapcům**, protože se jich na obor hlásí méně. Odůvodňuje to tedy snahou zvýšit počet studujících mužů na daném oboru. *U ústní části, jak jsem řekl, mám pocit, že dostávají trošku víc šanci kluci. (VŠ_human1).*

Jediná oblast, v níž je zcela otevřeně konstatován rozdílný přístup k hodnocení dívek a chlapců a je považován za legitimní, jsou **fyzické výkony při testech na obory vyžadující fyzickou kondici**. Dotazovaní tuto skutečnost považují za naprosto samozřejmou, protože se opírá o „*statistická zjištění a měření*“ a „*vědecky podložené*“ fyzické rozdíly mezi muži a ženami. Výsledky chlapců a dívek u přijímacího řízení jsou proto odlišně bodově hodnoceny při různých výsledcích. *To je dané tím, že ty výkonnostní třídy jsou třeba ve sportech různé pro muže a ženy, to jsme si nevymysleli my, to vychází z toho, jak to je. (VŠ_sport).*

Na druhé straně je dotazovanými odmítán fakt, že jsou výkumně podložené i jiné než jen fyzické výkony dívek a chlapců (například dívky mají obecně lepší známky na vysvědčení), a zamítnuta byla pedagogy/žkami i představa, že by se toto mohlo zohledňovat v přijímacím řízení. Fyzické rozdíly chlapců a dívek jsou tedy vyučujícími vnímány jako zcela jednoznačné a objektivně měřitelné. Zatímco ve fyzických schopnostech by se tedy podle nich neměli měřit dívky s chlapci, v ostatních oblastech ano. Rovnost šancí, kterou můžeme v tomto postoji vidět, je však pouze domnělá. Nevychází z kritického přemýšlení o sociálně utvářených rozdílech, nýbrž naopak z přesvědčení o zásadních biologických odlišnostech mezi ženami a muži.

K jistému znevýhodňování na základě pohlaví může podle respondentů/ek docházet u přijímacího řízení na doktorská studia. Doktorandi jsou v přijímacím řízení determinováni volbou tématu (některá témata, spojovaná spíše se ženami nebo femininitou, nemusí být komisí chápána jako prioritní) a dále spoluprací se školitelem/kou. *Myslím si, že jsou obory, zvláště ty, kde dominují muži, kde jsou ti školitelé muži, ti docenti, profesori, kteří mají představu, že ten..., ta představa v nich je... že by to měl být muž. A tudíž vybírají nebo domlouvají se už s těmi studenty, dokud nekončí inženýrské studium, že by eventuelně ho přijali do toho doktorského studia. Takže si myslím, že tam aby žena pronikla do takového oboru, aby si jí ten docent všiml, tak nevím, co by měla udělat. (VŠ_ekon3)*

Pedagogové-muži tak dávají přednost vychovávání svých nástupců-mužů spíše než žen. Může zde docházet k silnému využívání mužských sítí (networkingu) k získání výhodnější pozice při přijímacím řízení. Zároveň se zde však může také hovořit o snaze udržet danou vědeckou oblast v rukou mužů, tedy o uplatnění mocenské síly a udržení mocenské pozice mužů v dané oblasti (homosociabilita).

Mezi vyučujícími převládá názor, že přijímací řízení, zvláště pokud probíhá písemnou formou, je spravedlivé, objektivní a poskytuje rovné šance ženám a mužům. Pouze ve výjimečných případech si uvědomují, že **obsah i forma testů může být genderově nevyrovnaná** a snaží se obsah testů genderově vyrovnat. *Snažím se o takovou rovnoprávnost v tom, aby třeba v testu nebyly věty nebo otázky, které tam nabízím uváděné jenom v mužském rodě...aby tam nebyla věta „Pane Nováku, jak jste se měl?“, ale snažím se, aby bylo takové rovnoměrné „Paní Nováková, jak jste se měla?“ (...) aby byla rovnoměrně zastoupena věta s mužským hrdinou: „Pavel byl na chatě s dědečkem“ tak, aby to zase někde bylo vystřídáno: „Eva byla doma s maminkou“ (VŠ_ekon2)* I v momentě, kdy dotazovaná učitelka hovoří o nutnosti genderové vyváženosti, uplatní nicméně v příkladech věty, které zapadají do vzorce genderových stereotypů. Nejen v použití osob (dvojice Pavel – dědeček, Eva – maminka), ale i v aktivitě (Eva je s maminkou doma).

Někteří vyučující jsou si vědomi, že konstrukcí testů lze ovlivnit zastoupení žen a mužů mezi studujícími, ale odmítají dělat v tomto aktivní změny v zájmu vyváženějšího složení studentské populace. *Tam kluka aby hledal, ale protože děláme rovný podmínky, tak nezvýhodňujeme ani to, ani to. Samozřejmě mohl bych udělat to, že bych klukům snížil hranici a doplnil bych to tam, ale neděláme to. (VŠ_ekon1)*

3. 2. „Ideál uchazeče“ a jeho úloha při přijímacím řízení

Ve výzkumných rozhovorech bylo sledováno, zda mají jednotlivé školy formulovaný ideál uchazeče/ky o studium na jejich škole. Takto formulovaný ideál by měl korespondovat s nastavením přijímacího řízení a především s představou úspěšného uchazeče/ky. Z toho by měl vyplývat způsob oslovování studentů/ek středních škol a formulace informací o škole a jejích oborech pro uchazeče/ky, aby k přijímacímu řízení přilákala ty správné studující a mohla si vybírat. Cílem tohoto dotazování byla možnost prozkoumat, zda již tento ideál není v představě pedagogů/žek na školách genderově zatížen.

Vyvstává zde problém, protože u většiny škol **ideál uchazeče/ky není definován**. Nikde není tento profil formulován písemně. *Ta představa je poměrně vágní, teprve se k ní dopracováváme. Mám pocit, že dokonce ani neexistuje v písemné podobě. (VŠ_human1), Žádný profil úspěšného uchazeče prostě není. Jsou tam dány nějaké minimální podmínky. (VŠ_ped3)* Někdy respondenti/ky tvrdí, že mají svoji představu či konsenzuální představu svého pracoviště, jaký by měl být „ideální uchazeč/ka“, ale většinou respondentů/ek ve výsledku činí problém ji definovat. Míru genderového zatížení této představy pak můžeme posuzovat jen těžko.

Školy mají definovaný „profil absolventa/ky“ spíše než formulovanou představu o ideálním uchazeči/ce o jejich studium. *Profil uchazeče ne. Jako že by bylo přesně řečeno: chceme přijmout studenta s takovými a takovými znalostmi, ne. (VŠ_ekon2)* V rozhovorech jsou pak často **ideální uchazeč/ka definování schopností projít přijímacím řízením**, resp. znalostmi, které v daném přijímacím řízení musí člověk zvládnout, či obory, z nichž jsou vytvářeny přijímací testy. Na otázku o představě ideálního uchazeče či uchazečky respondenti často začali mluvit přímo o tom, jak studenty/ky testují. *Odborný profil je dán tím, co je zkoušíme. (VŠ_ekon4)*

Někteří respondenti hovoří i o určitých **osobnostních charakteristikách**, které by měl uchazeč/ka mít, ale zároveň říkají, že tyto charakteristiky by těžko kdokoli měřil či testoval v přijímacím řízení. *Člověk, který je schopen se učit, který je relativně flexibilní, který je samostatný a který je komunikativní. To je pro nás takový ten ideální student ... v podstatě je věc, kterou my bychom chtěli nějak dosáhnout, ale kterou těžko můžeme zkoumat, protože pak by ty přijímací zkoušky vypadaly poměrně náročně. (VŠ_ped3)* Některé ideální představy, jako je komunikativnost, morální kredit, empatie, rozvinutá osobnost a další, které respondenti/ky jmenují, lze testovat jen obtížně nebo vůbec. Na některých školách také zdůrazňují, že by ideální uchazeč/ka měli mít **zájem o obor**, ovšem v přijímacím řízení formou testu zaměřeného na znalosti se míra zájmu nezjišťuje. Ke zjišťování motivace dochází např. na některých vyšších odborných školách formou pohovoru.

Pokud už k nějaké definici „ideálního uchazeče/ky“ dochází, mnohdy to působí dojmem, že dotazovaní ji právě vymysleli a je formulována velmi obecně. *Je to talent, a pak samozřejmě jsou to inteligenční předpoklady. (VŠ_sport), Aby byl dobrý v logickém myšlení. (VŠ_tech1), Měli by být co nejšíkovnější. (VŠ_ped1_TV).* Někteří dotazovaní zpochybňují potřebu formulovat ideál uchazeče/ky vzhledem k tomu, že mají malé počty zájemců/kyň. Tedy jednoduše řečeno – přijímají ty, kteří se hlásí, a ani by jim nebylo nic platné si naplánovat ideálního uchazeče/ku. Pokud školy mají představu o ideálním uchazeči/ce, ačkoli ne explicitně vyjádřenou, mají většinou problém v přijímacím řízení zjistit, jestli ho studující naplňují. Respondenti/ky poukazují rovněž na **chybějící souvislost mezi ideálem uchazeče/ky a obsahem přijímacího řízení.** *Mně osobně v tom chybí zjištění nějakých předpokladů pro tu ekonomickou specializaci. (VŠ_ekon2).* To potom popírá jakýkoli smysl formulovaného ideálu, pokud není vůle či možnost se k němu aktivně přiblížit.

Představa ideálního uchazeče/ky v takto vágních podobách nemá zřetelně formulovaný genderový aspekt, lze ho zde ve výsledku nicméně nalézt v latentní podobě. Prolíná se do hodnocení reálných uchazečů/ek, studentů/ek, případně již vykonávaných profesí nebo domnělé vhodnosti oboru pro muže či ženy, čemuž se věnujeme dále. Ideál uchazeče/ky o studium na lékařské fakultě například může v sobě latentně obsahovat představu mladého schopného muže, nebo představu mladé pečovatelsky vyhlížející uchazečky o obor učitelství na prvním stupni. Tyto předpoklady však nejsou nikde vysloveny. Na jiných oborech lze předpokládat, že některé charakteristiky ideálních uchazečů odpovídají spíše dívkám a jiné zase chlapcům. Například na vyšší odborné škole technického charakteru byl u uchazečů a uchazeček kladen důraz na technické nadání a zájem o technické předměty, což lze předpokládat spíše u chlapců. Na vyšší hotelové škole byl zase formulován požadavek na komunikační schopnosti, a těmi se vyznačují spíše dívky. Na některých školách jsou obecně formulované představy o ideálním uchazeči či uchazečce podvědomě chápány jako genderované, to znamená, že odpovídají spíše charakteristikám dívek či chlapců.

Jediný respondent při vyjmenování charakteristik možného ideálního uchazeče/ky přiznává, že mohou více konvenovat obecné představě dívek. *Asi jsou to charakteristiky, který mírně víc mohou vyhovovat dívkám, asi ano. (VŠ_human1)*

3. 3. Charakteristiky úspěšných uchazečů a uchazeček

Respondenti/ky identifikují několik obecných základních charakteristik, které diferencují uchazeče/ky o studium na jejich školách. Z hlediska kvality uchazečů/ek uplatňují často jako diferencující kritérium informaci o **typu školy, ze které studenti/ky přicházejí** (gymnázia, průmyslové školy či obchodní akademie), nebo prostě hodnotí, zda jsou to uchazeči/ky schopní či méně schopní.

Podstatnou charakteristikou je podle vyučujících **zájem o obor** – část uchazečů/ek údajně má skutečný zájem o obor, druhá část jde na školu z jiných důvodů (například chtějí studovat, ale nemají vyhraněný zájem, chtějí výhody studentského života, chtějí vyhovět rodičům, chtějí si prodloužit pobyt v České republice atd.). Důležitou skupinou, kterou musí na některých školách zohledňovat, jsou uchazeči/ky, kteří mají danou školu zvolenou pouze jako pojistku, kdyby se nedostali jinam. Zájem o obor je u nich zákonitě menší. To platí zejména u vyšších odborných škol, které vypisují druhé kolo často s cílem přijmout uchazeče/ky neúspěšné v přijímacím řízení na vysoké školy. Tato skupina uchazečů/ek ovlivňuje výrazně počty studujících, kteří se na školy hlásí, a hýbe také počty přijatých, protože školy obtížněji odhadují, kteří nakonec skutečně nastoupí do prvního ročníku. A pokud již nastoupí, jsou pak někdy k danému studiu méně motivováni. Zvláštním případem jsou pedagogické fakulty, kde dotazovaní rozlišují mezi částí uchazečů/ek, kteří chtějí skutečně být učiteli a učitelkami, a těmi, kteří učitelské cíle nesledují. *Chtějí do škol, chtějí učit. (VŠ_ped2_CH), Část těch studentů, kteří k nám nastupují, tak jsou lidé, kteří možná ani v momentě, kdy k nám nastupují, tak si nepřipouštějí, že by někdy učili...tak čtyřicet procent. (VŠ_ped3).* Zde se naopak předpokládá, že skutečná učitelská motivace je vlastní spíše dívkám.

Na navazujících magisterských oborech a doktorandských studiích rozlišují dotazovaní v charakteristice uchazečů/ek ještě navíc, zda jsou to jejich „vlastní“ studující, kteří absolvovali nižší stupně vysokoškolského vzdělání již na dané fakultě, nebo přicházejí odjinud. Podobně vyučující na vyšších odborných školách rozlišují uchazeče/ky, kteří na jejich škole absolvovali obor s maturitou a pokračují ve studiu stejného oboru, od těch, kteří přicházejí z jiných škol. (Vlastní studenti/ky tvoří mezi uchazeči na VOŠ významnou skupinu.) Uchazeči/ky o vyšší stupně vysokoškolského vzdělání jsou

považování již za schopnější, cílevědomější, přicházející s určitým záměrem. *Ti, co jdou do toho doktorského, že to jsou ti lepší, co se týče inteligence, morálních a volných vlastností. (VŠ_ekon3)* Dotazovaní zdůrazňují, že do doktorandského studia častěji nastupují muži.

Mezi charakteristikami uchazečů/ek se ještě objevuje **identifikace podle lokality**, z níž pocházejí. Dotazovaní zmiňují, zda mají větší počty studentů z té či oné lokality, nebo jestli jsou jejich typičtí studenti spíše z toho či onoho místa. V hlavním městě diferencují, zda jsou uchazeči/ky pražští či mimopražští, a univerzity mimo Prahu rozlišují, nakolik přicházejí uchazeči/ky přímo z jejich regionu, nebo i odjinud a z jak velkého území. Není zmiňováno, že by jedni či druzí byli v přijímacím řízení úspěšnější. U vyšších odborných škol byli dále rozlišováni uchazeči/ky, kteří jdou přímo ze školy, a ti, kteří si doplňují vyšší vzdělání vedle svého zaměstnání a již několik let pracovali.

V několika rozhovorech se objevuje povzdech, že se hledají mezi uchazeči/kami ti nadaní, ale je obtížné je najít. **Studující sice mohou být nadaní, ale současně mohou být špatně vybavení ze střední školy.** V důsledku toho je lze těžko identifikovat prostřednictvím testů ověřující znalosti. Poznají se až při studiu a školy tak mohou o některé z nich kvůli nastavení přijímacího řízení a nižší kvalitě některých středních škol přijít. *Na naši fakultu chodí i nadaní studenti, kteří nemají dostatečnou průpravu ze střední školy. (VŠ_tech3)* Někde doufají, že je rozpoznají při ústních zkouškách.

Z hlediska genderové analýzy je důležité, jaký je **poměr žen a mužů hlásících se na dané školy** a zda se tento poměr následně mění mezi přijatými studujícími. Je evidentní, že některé školy jsou vyhledávány daleko více dívkami (např. pedagogické obory) a jiné chlapci (např. technické obory). Z velké části tato skutečnost vychází z toho, že dané obory ústí do genderově segregovaných povolání, která vykonávají tradičně výhradně ženy či muži. Současně jsou tyto obory často logickým pokračováním určitých středních škol, které mají výrazně nerovnovážný poměr dívek a chlapců ve své žákovské populaci, a tento poměr se následně přenáší i na vysokou školu. O tomto rozložení budeme více hovořit v dalších podkapitolách.

U vyšších odborných škol jsme se setkali s názorem, že motivem pro studium na tomto typu škol tradičně byla pro chlapce snaha vyhnout se vojně (to bylo zmiňováno jen u oborů s převahou chlapců, ne u oborů, kde dominují dívky). Rozdíl mezi uchazeči a uchazečkami byl také na jedné vyšší odborné škole shledán v tom, že uchazeči, kteří se hlásí ze zaměstnání, jsou muži, od kterých zaměstnavatel požaduje zvýšení kvalifikace, zatímco dívky se hlásí spíše rovnou ze školy.

Na doktorandská studia se podle některých respondentů/ek více hlásí muži. Interpretace této skutečnosti je vedena směrem osobnostních a sociálních rozdílů – muži mají větší sebevědomí, více možností jak studovat. Ženy častěji nemají zájem, mají děti nebo se stěhují za rodinou do jiného města.²

Předznamenejme již zde, že společenské představy o vhodnosti některých oborů pro dívky či chlapce silně ovlivňují genderové složení skupin uchazečů a uchazeček, kteří se na školy hlásí. Pokud tedy následně dochází k určité genderové diferenciaci při přijímacím řízení, je to na některých školách silně předurčeno společenskými stereotypy, které mohou školy svým přístupem ovlivnit jen minimálně. Většina z oslovených škol, které mají výrazněji genderově strukturovanou populaci uchazečů/ek, nijak zásadně neuvažuje o překonání této skutečnosti a aktivní politice získávání uchazečů/ek opačného pohlaví.

Na některých školách, kde převažují dívky, je ze strany vyučujících **větší zájem o chlapce.** Dotazovaní si uvědomují, že přijímací test lze záměrně postavit tak, aby v něm uspěli spíše chlapci. Domnívají se, že situaci by mohlo změnit například začlenění úloh zaměřených více na vlastní úsudek studujících, u nichž předpokládají větší úspěch chlapců, a ne jen řešení rovnic tzv. „podle kuchařky“, které podle některých pedagogů/žek vyhovuje více dívkám.

Charakterizovat, jaký typ uchazečů/ek je nejvhodnější nebo s jakými schopnostmi a vlastnostmi musí uchazeči/ky přijít, aby měli větší pravděpodobnost, že budou přijati, není vždy pro vyučující jednoduché. Základní kritéria však lze odvodit. **„Úspěšný uchazeč/ka“ je především definován výsledným přijetím ke studiu na dané škole** (kritérium složení přijímacích zkoušek). Z požadavků z přijímacího řízení vyučující zpětně odvozují, kdo je vlastně jejich úspěšný uchazeč/ka. Shodují se na

² Další rozdíl je například na humanitních studiích a v ekonomických oborech – v ekonomických oborech znamená titul za jménem prestiž v soukromé sféře při následném zaměstnání. U humanitních věd to znamená více představu o vědecké práci v rámci kariéry. Na ekonomických oborech je tedy častěji doktorandské studium vnímáno jako vhodný doplněk pro práci v soukromé sféře, v humanitních oborech více jako signál rozhodnutí studenta pohybovat se na akademické půdě.

tom, že úspěšný uchazeč/ka má určitou **celkovou kvalitu**. Tu sice nejsou příliš schopni v rámci přijímacího řízení zjistit, dílčím způsobem ji však odhadují. Vzhledem k vysokým počtům zájemců konstatují na některých fakultách, že úspěšní uchazeči/ky jsou ti nejlepší s vysokou kvalitou ze středních škol (kritérium dobrých známek ze SS). *Ten výběr je tam z několika tisíc lidí na několik set, tak jsou většinou dost dobrý. (VŠ_ekon1)*. Jinde se musí spokojit s celkově nižší kvalitou uchazečů/ek o studium. Někteří dotazovaní také upozorňují na jistou nahodilost v tom, jací studující v daném roce uspějí, vycházející právě z celkové kvality uchazečů/ek, kteří přijdou k přijímacímu řízení. *Někdy se prostě sejdou ročníky, které svojí kvalitou zcela jistě dosahují vyššího standardu. Někdy se sejdou ročníky, které jsou výrazně průměrné, někdy dokonce až podprůměrné. (VŠ_ped3)* To znamená, že požadavky na uchazeče/ky nejsou absolutní, ale každoročně se mění.

Úspěšnost zájemců/kyň u přijímacího řízení je kromě jejich vlastních schopností a nastavení přijímacího řízení ovlivněna také prostorovým omezením a dalšími možnostmi školy, které limitují možnost přijmout všechny úspěšné uchazeče/ky. Na některých školách jsou úspěšnými uchazeči/kami tedy prostě ti, kteří se vejdou tzv. nad čáru. *Tam vlastně je důležité pořadí. Tam prostě člověk, který by teoreticky mohl studovat, tak se prostě nevejde do třídy. (VŠ_human4)*, *A teprve po dvou až třech dnech, kdy je vyhodnoceno a sestaven žebříček, se rozhodne, jaké bude to osudné číslo pro přijetí na jednotlivé obory. (VŠ_ekon2)*

Specifickou kategorií úspěšných uchazečů/ek tvoří ti, kteří jsou **přijati bez přijímacího řízení**. Část dotazovaných škol tuto možnost otevírá buď pro skutečně excelentní studující, nebo i pro větší počty studujících z důvodů nižšího zájmu o obor. Většinou je měřítkem přijetí průměrná známka na středoškolských vysvědčeních, ať již celková, nebo z konkrétního vybraných předmětů. Někde se bere jen výsledná známka na maturitním vysvědčení nebo vítězství v odborných olympiádách a soutěžích. Dotazovaní upozorňují, že takto může být přijat i student či studentka, kteří o samotném oboru mnoho nevědí, ale mají dobré středoškolské výsledky.

Pokud jsou dotazovaní ochotní uvažovat o genderových rozdílech v této oblasti, je to spíše v rovině posuzování poměrů počtů dívek a chlapců ve skupině přijatých studentů. Výjimečně se objevují i úvahy o specifických schopnostech jedněch nebo druhých.

Zásadní otázkou jsou **poměry chlapců a dívek ve výsledné skupině úspěšných uchazečů/ek**, tedy studentů a studentek přijatých na danou školu. Školy obvykle nesledují, jak na tom jsou s proporcemi v počtech přijatých dívek a chlapců (pokud nejde o markantní disproporce, dotazovaní pak například vědí, že mají naprostou většinu studujících dívek nebo naopak), tudíž ani nepracují s touto informací při přípravě přijímacích řízení. *My jsme nikdy nezkoumali, jestli je rozdíl v počtu dosažených bodů mezi muži, kteří se sem hlásí, a mezi ženami. (VŠ_tech1)*, *Určitě to nebylo tak nápadné, abychom si toho všimli a začali to zkoumat. (VŠ_human4)*

Překvapujícím zjištěním je, že **sledování úspěšnosti dívek a chlapců v přijímacím řízení na většině škol neprobíhá** (ani tam, kde důkladně sledují statistiky přihlášených, úspěšných, i podle jiných ukazatelů, například podle místnosti, ve které dělali přijímací testy). Na přímý dotaz tazatelek respondenti/ky složitě dohledávali statistiky, případně na místě propočítávali poměr dívek a chlapců ve skupině uchazečů/ek a přijatých. Na některých školách se dokonce nesleduje úspěšnost podle pohlaví vůbec a v rozhovorech zazněl jen osobní názor dotazovaných. Na jedné škole bylo přímo sděleno, že škola je povinna vykazovat velké množství statistik a že sledování rozdílů mezi dívkami a chlapci je nejen nepotřebné, ale školu by zatížilo dalším zbytečným „papírováním“.

Někteří dotazovaní poukazují na to, že jaký poměr dívek a chlapců se jim přihlásí, podobný ve výsledku i uspěje v přijímacím řízení, což by mohlo svědčit o vhodně volených přijímacích testech pro obě pohlaví. Na školách s převahou studujících jednoho pohlaví se poměr žen a mužů mezi přihlášenými a přijatými neshoduje. Studující opačného pohlaví, než na škole tradičně převažuje, mají větší šanci být přijati. Například platí, že pokud se hlásí dívky na obory, které jsou spíše „mužské“, tak jsou vysoce motivované (musí překonat některé vstupní překážky, jako jsou právě genderové stereotypy v jejich okolí i jich samotných) a je proto pochopitelné, že u přijímacího řízení spíše uspějí. Muži na tyto „svě“ obory často jdou, protože nevědí, co by jinak studovali a protože se na ně hlásí i jejich spolustudující.

Zásadní informací je, že **jsou na všech školách určeny výhradně celkové počty přijímaných studentů/ek** a žádné kvótní limity nebo **upřednostňování jedné či druhé skupiny studujících dotazované školy oficiálně nepoužívají**. Výsledné početní zastoupení úspěšných uchazečů/ek

tedy není takto nijak záměrně ovlivňováno, na školách se tím většinou nijak nezabývají nebo nevědí, jak by to mohli ovlivnit. *Bere se na ten obor 20 a je jedno, jestli je teda 20 chlapů nebo 20 ženských. (VŠ_ped1_TV), Ten poměr [uchazečů a uchazeček] je bohužel takový už na samém vstupu, což nás mrzí, ale nevíme, co s tím dělat. (VŠ_human1)* Někde dochází k výjimkám, které jsou však zcela neoficiální (např. individuální stranění zkušebních komisí či jejich členů/ek jedněm či druhým u ústních zkoušek).

Jak již bylo naznačeno, rozdílné výsledné počty úspěšných uchazečů a uchazeček jsou někdy vysvětlovány diferenciací podle pohlaví již na středních školách a do výsledků přijímacího řízení se promítá tato původní rozdílnost z hlediska úspěšnosti i zájmu dívek a chlapců.

Na technické fakulty se podle vyučujících více hlásí chlapci, protože jich více studuje na středních průmyslových školách, na zdravotní obory, jako je ošetrovatelství, se více hlásí dívky, protože na středních zdravotních školách je chlapců minimum a na lékařské obory se již hlásí spíše studenti a studentky z gymnázií. Zásadní rozdíl tvoří už výběr oboru jednotlivými uchazeči/kami o studium. *Co se týče pohlaví, tak je to zhruba půl na půl. Trošku převažují ty ženy, ale ne o moc. (VŠ_ekon4), No, my bychom se snažili podporovat všechny, muže i ženy, ale oni o to opravdu zájem nemají, se jich hlásí opravdu čím dál míň. (VŠ_ekon3).*

Jeden z dotazovaných pedagogů říká: *My muži bychom tu rádi viděli více žen, problém je, že se sem nehlásí. (VŠ_tech1)* Jakkoli tato citace zní jako snaha o vytvoření genderově vyrovnaného prostředí, ve skutečnosti je velice nerovně motivovaná. Daný pedagog vnímá případné přítomné ženy jako motivaci pro chlapce k lepším výsledkům a větší snaze ve studiu. Roli žen jakoby spatřuje v jejich téměř biologické a sociální přítomnosti pro stimulaci výkonu mužů spíše než v získání žen pro daný obor. Je zde podstatné, že zájem o větší počet dívek mezi studujícími znamená představu zlepšení prostředí studujících. V opačných situacích, kdy jde o feminizované obory, na nichž by rádi viděli více chlapců, se jedná o touhu po zlepšení statusu daného oboru.

Otázka je pak často posunuta do roviny – proč se na daný obor hlásí více chlapci nebo dívky? *T: Já jsem se na to [počty přijatých] dívala, je to asi 35 žen a 2 muži. R: No, nevím, proč se tam hlásí. (VŠ_sport), No, já si myslím, že to je jednoznačné, kvůli platům. (VŠ_sport), Já jsem myslel, že je to trochu tradicí, když se studovaly ty střední zdravotní školy. (VŠ_sport)*

Kromě početních proporcí je důležité, do jaké míry jsou vnímány **rozdílné dispozice uchazečů a uchazeček pro zvládnutí přijímacího řízení**. Rozdíly mezi chlapci a dívkami při přijímacím řízení, pokud jsou vůbec spatřovány, pak v osobním přístupu k přijímacímu řízení a ve specifických schopnostech jedněch nebo druhých. Z hlediska přístupu k přijímacímu řízení je jednoznačně shledávána výhoda na straně uchazeček-dívek. Jsou vnímány jako pečlivější, schopnější se na přijímací testy a pohovory naučit, vyhovět písemnému dotazování.

Odlíšnosti jsou pak, podle respondentů, ve schopnostech zpracovat různé typy úloh, což se jednoznačně může promítnout do skutečnosti, kdo nakonec uspěje. *Kde jsou ty názvy takové, že musí být v podstatě nabířované, tak tam většinou ty dívenky jsou úspěšnější. Tam, kde chci výpočet a nad tím výpočtem se musí přemýšlet, tak jsou většinou ti hoši se to pokusí to řešit. Dívenky tyto úlohy přeskakují. (VŠ_ped2_CH), Myslím si, že gramatiku umějí víc ženy, nebo jim jde lépe. Takže v těch jazycích mají ženy plus, ale v té matematice mají asi muži plus. (VŠ_ekon3).*

U dívek je vyučujícími zdůrazňována kvalitnější dovednost zodpovědět „paměťové“ otázky. U chlapců je pak spíše vyzdvihováno logické uvažování a bezprostřední schopnost reagovat na zadaný úkol. Respondenti tak naznačují své latentní představy, že dívky své menší rozumové schopnosti nahrazují častěji učení se nazpaměť, zatímco chlapci, byť vykazují menší dovednosti při znalostních testech, jsou vlastně chytřejší. Vyučující jsou v tomto směru velmi ochotní a připraveni k vyslovování genderových stereotypů, se kterými evidentně pracují i ve své každodenní praxi. Žádný z dotazovaných nezmiňuje, že by kdykoli jakkoli testoval lepší schopnosti dívek či chlapců v jedné či druhé oblasti. Přestože se vyučující domnívají, že existují tyto rozdíly ve schopnostech chlapců a dívek, školy měří v přijímacích testech především informace k zapamatování a opomíjí možnost většího důrazu na testování logického úsudku. Ve skutečnosti jsou samozřejmě testy na zapamatované informace daleko jednodušší k vytvoření i vyhodnocení. Školy si tak usnadňují situaci. Je otázkou, zda tak vytváří nástroj genderové diskriminace, nebo zda především nejsou takto schopny vybrat ty správné studenty a studentky se schopností logického uvažování a studijními dispozicemi.

V případě, kdy je na škole vyžadována nebo pozitivně hodnocena předchozí praxe v oboru, může být na oborech, kde převládají dívky nebo chlapci, menšinové pohlaví znevýhodněno vzhledem k genderové segregaci pracovního trhu. Například na vyšší odborné škole stavební jsou uchazeči při motivačním pohovoru dotazováni na brigády, chlapci uvádějí práci na stavbě, dívky mají menší pravděpodobnost, že by takovou zkušenost před studiem získaly. (Mohou mít případně praxi ze střední stavební školy.)

3. 4. Charakteristiky populace studujících

Z hlediska popisu studujících se respondenti/ky často zdráhají vyslovit nějaká zobecnění, nicméně lze vysledovat některé charakteristiky, které se prolínají i v hodnocení uchazečů/ek. Tyto charakteristiky se vztahují především ke schopnostem studentů/ek, dále případně k jejich přístupu ke studiu, eventuálně na některé volní vlastnosti. Objevuje se rovněž hledisko stupně studia, které může nést určitá specifika pro dané studenty/ky.

Při dotazech na charakteristiku studujících jsou především hodnoceny jejich schopnosti, případně inteligence. Z části se toto hodnocení opírá o domnělou celkovou kvalitu školy či oboru. Studující jsou posuzováni svými učiteli/kami skrze vlastní obor či školu, které studují. Respondenti/ky charakterizují své studenty/ky vzhledem k tomu, zda se jedná o prestižní obor či školu, nebo zda jsou škola či obor vnímány více jako přestupní či méně kvalitní (více pochybností o prestiži svých fakult mají vyučující z málo atraktivních oborů či fakult z menších univerzit). V závislosti na tom se podle nich odvíjí schopnosti studujících.

Na školách prestižních své studenty/ky, které si v přijímacích řízeních vybrali, považují za schopné, na jiných školách či oborech naopak nařikají, že studium u nich přitahuje méně schopné studenty/ky, a to se projevuje na kvalitě výsledné studentské populace. Problémem je, že pokud učitelé/ky sdílí názor, že škola má nižší kvalitu, mohou také mít méně kvalitní přístup ke studujícím, ti potom méně motivovaný přístup a horší výsledky, a tudíž kvalita školy a jejich absolventů/ek nutně klesá. (Například na VOS může docházet ze strany vyučujících právě k podceňování studentů/ek, protože většinou neuspěli v přijímacím řízení na vysoké školy a VŠ pro ně může být prozatímním řešením nebo řešením z nouze.) Na druhou stranu mnohé technické fakulty, které se považují za kvalitní, přijímají studenty/ky pouze na základě známek a v konečném důsledku tak přijímají i studující, kteří jsou z hlediska schopností horší, než školy s výběrovým přijímacím řízením (například školy humanitní či pedagogické).

I prostřednictvím přijímacího řízení se na školy dostávají dvě skupiny studujících – ti, co mají na studium schopnosti, a ti, co je nemají. Ti druzí pak často, ale ne vždy, studium nedokončí. Některé školy se v prvním ročníku zaměřují právě na selekci studentů/ek, kteří nemají podle nich šanci studium dokončit.

Zejména vyšší odborné školy počítají s tím, že jejich studující jsou spíše průměrní, protože ti nejlepší uchazeči/ky jsou přijati na vysoké školy. Vysoké školy a zejména ty, na které lze přijímat bez přijímacích zkoušek, chápou jako svou velkou konkurenci, která jim odčerpává schopné studující. Studenti/ky vyšších odborných škol jsou vyučujícími popisováni jako ti, kteří se nemusejí orientovat v novém prostředí a chtěli zůstat ve známém prostředí školy, kterou již absolvovali před maturitou. Jsou to rovněž ti, kteří si netroufnou na vysokou školu.

Další rozdílné charakteristiky studentské populace se týkají určitého nasazení pro studium. Jedná se opět o dvě různé skupiny studujících – na jedné straně ti, kteří jsou zapálení pro studium a daný obor, a na druhé straně ti, kteří chtěli pokračovat ve studiu, ale nevěděli přesně jak. Druhá skupina přistupuje ke studiu s menším nasazením. S tím se pojí některé volní vlastnosti, které vyučující na svých studentech/kách nalézají – dnešní studující jsou podle nich podnikaví, mají přehled, v životě se neztratí atd. Ne vždy však tyto dovednosti investují právě do studia. Pokud však ano, spočívá to v lepší dovednosti nalézt si praxi, odjet studovat na zahraniční univerzitu nebo získat zahraniční stáž.

Na druhé straně se objevuje naopak skepse z hlediska celkové kvality dnešních studentů. *Až na výjimky jsou to v posledních pěti letech zhruba studenti třeba velmi inteligentní, ale bez energie. (VŠ_human1), Je to čím dál tím horší...první ročník tak na úrovni nějakého učiliště, chováním a vším. (VŠ_ped1_TV)*

Diferenciace pohledu vyučujících na své studenty/ky spočívá především ve vnímání **odlišností charakteristik studujících podle stupňů či forem studia**. První ročník bakalářských a pětiletých magisterských oborů funguje často jako seznamovací, případně i vyřazovací. Studující v prvním ročníku nejsou ještě zvyklí na vysokoškolský režim, také mezi nimi může být vyšší podíl těch, kteří dále nebudou již ve studiu pokračovat. Tím se studující v prvních ročnících liší od ostatních. Prváci jsou zároveň velmi diferencováni podle vzdělanostního základu, který jim dala střední škola. *Ten první ročník slouží vlastně k tomu, abychom srovnali jejich znalosti, abychom jim ukázali, jak asi bude to studium dál vypadat, a trošku i k tomu, aby si ještě v průběhu prvního ročníku mohli rozhodnout, že právě takhle jim to nevyhovuje, a případně přejít na nějakou jinou školu.* (VŠ_human1)

U vyšších ročníků vysokoškolského studia už si respondenti více pochvalují své studující. Jsou s nimi spokojenější, protože mají pocit, že si je také mohou lépe vybrat. *Myslím, že to jsou docela fajnví lidé, kteří mají zájem o tu práci, přitom...ještě asi chtějí zůstat studenty.* (VŠ_ekon3) Především studenti/ky navazujícího magisterského studia a doktorského studia jsou považováni za více zainteresované na studiu, za inteligentní osoby, které mají k oboru vztah. Nicméně část doktorandů/ek je podle vyučujících na studium orientována více kvůli získání akademického titulu než pro zájem o obor. Určitá utilitárnost se zde tedy objevuje právě tak jako u studentů/ek nižších ročníků.

3. 5. Genderové složení studentské populace dle typů a zaměření škol a jejich zdůvodnění

Jednou z nejvíce reflektovaných oblastí z hlediska genderové diferenciace je odlišnost zastoupení mužů a žen v jednotlivých studijních oborech a na jednotlivých fakultách a školách. Při pohledu na školy existuje skupina těch, kde buď k výraznějším rozdílům ve studentské populaci dívek a chlapců nedochází, nebo je vyučující odmítají připustit. *Není to nějaký dramatický rozdíl mezi počtem chlapců a děvčat.* (VŠ_ekon2) Většinou odhadují, že poměr chlapců a dívek na fakultě či škole je přibližně stejný.

Na některých školách však existují disproporce, kterých jsou si dotazovaní vědomi. Na jedné straně jsou zde školy a obory s převažujícím počtem studujících dívek. *Je tady hrozně ženských, samozřejmě vzhledem k profilu fakulty.* (VŠ_ekon1) Příkladem jsou především pedagogické, zdravotnické a ekonomické fakulty a školy. Jinde naopak dochází k převaze chlapců. Dominantně mužské, z hlediska zaměření celých škol a fakult, jsou především školy technického typu.

Z hlediska výsledného efektu na studenty a studentky ve smyslu vnímání genderového zatížení jejich oboru je daleko podstatnější **genderová diferenciace dílčích oborů** než v celkové studentské populaci fakulty či školy (zvláště tehdy, pokud jsou studijní skupiny málokdy propojeny na společných přednáškách). *Na fakultě určitě převažují dívky. Myslím, že šedesát procent, možná i víc jsou holky. Ale co je důležitější, je tam obrovský rozdíl mezi jednotlivými obory. Jsou obory, kde jednoznačně dominují holky. Na druhou stranu v některých oborech je zase víc kluků.* (VŠ_ped3), *...na finance, to jsme viděli tady v těch statistikách, se hlásí muži, na účetnictví se hlásí ženy.* (VŠ_ekon3), *Těch holek na počítačových oborech je málo.* (VŠ_ekon1) Jak technické fakulty, tak technické obory na školách, kde jsou jinak počty dívek a chlapců vyrovnané, studují více chlapci. Opačně a výrazně se objevuje genderová diferenciace v rámci pedagogických oborů, kde převažují dívky nejen na pedagogických fakultách. Rovněž na nepedagogických školách, kde jsou obory pedagogické či obory dobré jako základ pedagogické činnosti, nacházíme většinou dominantní podíl dívek.

Zmíňme ještě **fenomén „bílé vrány“**, kdy jedna dívka studuje mužský obor nebo naopak chlapec studuje obor převážně osazený dívkami. Vyučující vnímají tuto situaci pro daného studenta či studentku jako potenciálně obtížnou nebo ji naopak hodnotí jako výhodu. Někdy tito studující nedokončí studium nebo jej dokončí, ale jdou pracovat mimo obor. V opačném případě jsou tyto výjimky podle vyučujících hýčkány. Respondenti/ky upozorňují na to, že chlapci jsou hýčkáni v ženských oborech, dívky v mužských (VŠ_tech1), (VŠ_ekon1), přitom se však z výpovědí vyučujících jeví, že být mužem v ženském oboru je individuálně pozitivnější, daný muž je více oceňován a má pak lepší uplatnění než dívky ze stejného oboru. *Nějaký kluci nám končili a ty šli na některý úřady, tak si je tam ty ženské opečovávaly, když tam nastoupil chlap.* (VŠ_ekon1) Ale také tomu může být naopak – především dívky to mají v oborech s převahou mužů těžké (například v zemědělství – agronomka – nebo v oblasti informatiky – programátorka). Vyučující na oborech, kde tomuto jevu dochází, potvrzují tendence specifického přístupu k genderovým výjimkám na jinak dominantně maskulinizovaných či

feminizovaných oborech, ať již se jedná o zvýhodňující či znevýhodňující přístup. Postoje vyučujících svědčí o akceptaci této situace spíše než její odmítání a snahu o nápravu.

Mezi důvody genderové diferenciace studijních oborů, fakult a škol se objevuje pět základních aspektů, proč některé obory studují častěji chlapci nebo dívky. Budeme se jim dále věnovat. Důvod profilace jednotlivých oborů směrem k jednomu nebo druhému pohlaví vidí vyučující většinou vně školy a mají pocit, že jej jen stěží mohou ovlivnit. **Genderová diferenciace pro ně v tomto směru vystupuje jako jakási objektivně, téměř „od přírody“ daná skutečnost**, s níž nelze nic dělat. Většinou také nevnímají, v čem by mohlo být přínosné odlišné zastoupení dívek a chlapců na jejich školách.

Velice obecným rámcem, kterým jsou genderové nerovnosti ve studentské populaci zdůvodňovány, je akceptované (i) **celospolečenské nastavení a očekávání vůči ženám a mužům**. *Rozdíl není daný našimi obory, rozdíl je daný společností a zaměřením tak, jak to funguje. (VŠ_ekon1), Ten klasický vzorec té společnosti, že jsou nějaké mužské profese a ženské profese a mužské zájmy a ženské zájmy. (VŠ_social2)* Stereotypy, které se týkají představ, že některé věci „prostě dělají muži a jiné ženy“, jsou velmi silné a vždy se hodí k vysvětlení, proč některé věci nelze dělat jinak. Představa ženských oborů tak vychází z obrazu ženy, matky, pečovatelky, křehké, respektive slabé bytosti s menšími rozhodovacími, případně rozumovými schopnostmi odkázané tudíž k pečovatelským nebo pomocným pracím. *Školství, ekonomika, administrativa je doménou žen (VŠ_ekon1)*. Naopak muži jsou v tomto směru vnímáni jako draví, inteligentní, rozhodní a tomu odpovídají jejich šance na úspěch ve společnosti. Výchova v tomto sociálním prostředí a stereotypech formuje nejen studující, kteří si pak vybírají jim příslušná studia, ale také respondenty/ky, kteří se takto snaží vysvětlit, k čemu v důsledku toho dochází. *Jak probíhá výchova od malinka, tak jsou děvčata vychovávána jinak než hoši, přestože už to dávno není v té míře, v jaké to bylo třeba za mých mladých let. Ale ty rozdíl tady samozřejmě existují, že existují mužská a ženská povolání, což samozřejmě je taky ještě pořád pravda a má to základ tedy někde v tom, s čím je způsobilé, aby si hráli chlapečci, a s čím je způsobilé, aby si hrály holčičky. (VŠ_social2)*.

Na genderovou diferenciaci vysokoškolského studia má také vliv (ii) **nerovnoměrné zastoupení žen a mužů v některých středoškolských oborech**, jak je rozebíráno v předchozí podkapitole. Vyučující to vnímají jako danost, s níž musí počítat a na kterou spíše dobrovolně navazují, než aby šli proti ní. Příkladem jsou střední pedagogické školy, ekonomické školy a zdravotní školy. *Já to těžko můžu ovlivnit, tím že jsem ekonomická škola, tak už střední ekonomická škola ví, že tam bude mít hodně holek a vysoká, to bude stejný. (VŠ_ekon1)*

S tím souvisí také pomyslné (iii) **rozdělení oborů a profesí na mužské a ženské**. Respondenti/ky zde argumentovali tradicí a historickou zavedeností oboru. Například technické obory jsou podle dotazovaných tradičně dominovány muži, a proto je normální, že na nich mnoho dívek nestuduje. Za klíčové pro nezájem jednoho či druhého pohlaví o obor považují někteří „podstatu oboru“, jeho genderovou (ne)vhodnost pro dívky či chlapce. *Podstata je v tom oboru. V tom oboru. Je to obor, který na první pohled není vhodný pro dívky. Třeba z fyzických předpokladů. Ten náš absolvent musí někdy vyvinout mimořádné úsilí, bych řekl, fyzické i psychické. Velká zátěž. (VOŠ_elekto)* Profesní praxe pak tato pravidla definitivně upevňuje. U některých profesí téměř nenajdeme jedinou ženu, jinde budeme obtížně hledat muže. Studující jsou touto skutečností podle vyučujících ovlivněni při výběru budoucího povolání. Podle dotazovaných se například dívky nehodí na technické obory, protože by neměly uplatnění.

Velká fyzická zátěž u technických oborů podle respondentů/ek automaticky vysvětluje nevhodnost pro ženy, ale už se neuvažuje o tom, že existují fyzicky náročné obory a profese, které ženy vykonávají (např. zdravotní sestra). Ospravedlňování genderové diferenciace tradicí a podstatou oboru bylo možné vysledovat zejména u dotazovaných z tradičně mužských oborů, zatímco v ženských oborech je nedostatek mužů chápán jako výrazné negativum.

Zajímavé jsou popisované rozdíly u některých lékařských či ekonomických oborů. Podle vyučujících je chirurg „prostě muž“, zatímco v ordinaci dětského lékaře se jedná často spíše o lékařku, byť se používá maskulinního označení pediatr. *Kdybyste se podívala na to, jak jsou zastoupená děvčata a chlapci v různých disciplínách, mezi chirurgy je to jinak, na pediatrii je to jinak, u alergologů je to jinak a u praktických doktorů, je to zhruba tak, jak je to u těch študáků. (VŠ_lekar)*, *Čistě chirurgické obory, ty jsou většinou mužské, a tu dětskou chirurgii z absolventů dětský fakulty prakticky nikdo nemohl dělat, protože tam ti kluci nebyli. (VŠ_lekar)*. Právě tak je tomu i u ekonomických oborů.

Auditora si každý představí jako muže, účetní jako ženu, oba však mají většinou stejné vzdělání. *To je tradice... na to účetnictví chodí muži, kteří ho dělají a pak dělají auditory, a třeba funkce auditora není ani moc ženská, ta spíš je chápána jako mužská, si myslím. (VŠ_ekon3), Příručka mzdové účetní se to jmenuje, nejmenuje se to příručka mzdového účetního. (VŠ_ekon3) Je tomu tak ale i u celé řady jiných oborů. Většina těch produkčních jsou naopak ženy. (VŠ_umeni3), Dneska ti programátoři, to je z větší části mužská záležitost. (VŠ_ekon1), Je to přeci jenom práce s malinkými dětmi a kolik znáš třeba učitelů v mateřské školce nebo na prvním stupni. Tam jsou ti kluci výjimka. (VŠ_ped1_TV)*

Někde vzniká dojem, že, většinou ženy, by ani na obor, který „není pro ně“, prostě nestačily. *Programátoři... je to speciální komunita lidí, to asi znáte, oni sedí ti kluci u počítače celou noc, to prostě není na ženskou. (VŠ_ekon1).* Nebo je naopak obdivováno, pokud se v praxi vůbec odhodlají proniknout do daného oboru a realizovat jej i v následném zaměstnání. Zjevně vyučující počítají s tím, že oblast, v níž jsou dominantně muži, klade ženám řadu překážek a nástrah, které není snadné překonávat, a to již při studiu na vysoké škole.

Jednoznačně souvisí tedy volba studia s představou možného následného uplatnění v praxi. *Jsou v oborech, kde vědí, že budou pracovat někde v laboratoři, že to nebude, že ta holka nechce jít někam do průmyslu, do provozu a tak podobně. (VŠ_přirod2), Ty ženy podle mého názoru chtějí učit a zůstávají v té praxi víc než ti absolventi [muži]. (VŠ_sport), Chodí spíš učit dívky, protože ti kluci podnikají třeba v prodeji nějakých těch sportovních potřeb nebo třeba už během studia si vydělávají tím, že dělají nějaké průvodce nebo nějakým takovýmto způsobem. (VŠ_ped1_TV), Ty holky se samozřejmě nehrnou na stavbu, myslím si, že ty holky nejdou do praxe, na stavbu, ale většinou chtějí dělat buďto ve státní správě anebo v projekci. Takže to jsou lidi, kteří vědí a řeknou, že by chtěli jít rozhodně na stavbu, takže to jsou kluci, to holky nejsou nikdy, myslím si. (VOŠ_stav)*

Někteří respondenti/ky zdůrazňují, že i menšinové pohlaví se po vystudování jejich oboru může na trhu práce uplatnit, nicméně tím nepopírají, že uplatnění dívek a chlapců ze stejného oboru je často odlišné a že mužské a ženské profese jsou odlišné. *A těch dívek je potřeba celá spousta, které se můžou uplatnit na odborech dopravy každých měst, okresů, krajů, na různých stupních státní správy, na správách a údržbách silnic, na geodézii, na katastrálním úřadě, myslím si, že mají uplatnění perfektní. (VOŠ_stav)*

S profesní genderovou profilací výrazně souvisí (iv) **složení pedagogického sboru**. I to je vnímáno jako jistá motivace a příčina, jak studující volí své obory. Respondenti/ky vypovídají o převažujících počtech učitelů a učitelek na jednotlivých školách či oborech. Poměr žen a mužů v učitelském sboru považují za možný zdroj ovlivnění představy studentů a studentek o jejich budoucím uplatnění. Pokud studující na svém oboru vidí v pedagogickém sboru výhradně či dominantně muže nebo naopak jen ženy, formuje to jejich představu o genderové zatíženosti oboru a jejich možnostech v praxi. Obecně je na VŠ více pedagogů-mužů. Dívky jsou tak v tomto směru celkově v horší pozici. Je to vnímáno jako „přirozený výběr“ – ženy do dané oblasti nejdou, když je to dominantně mužské prostředí, a naopak. Platí zde, že muži zastávají častěji pozice univerzitních učitelů oproti všem nižším vzdělávacím stupňům. Ženy méně absolvují doktorandská studia a méně tudíž mají možnost nalézt uplatnění na univerzitní půdě. Až na výjimky u některých oborů nebo genderově vyvážené obory. *Naše katedra je hodně ženská, že máme vedoucí ženu, máme děkanku ženu. (VŠ_ekon3), Když tam jsou samí chlapi, kteří si prostě myslí, že takhle je to v pořádku. (VŠ_umeni3)*

Posledním, ne nepodstatným aspektem, kterým je vysvětlována volba oboru, je (v) **možnost výdělků v některých profesích**. Vyučující se často domnívají, že jakkoli dnes téměř všichni hledají zaměstnání s větším finančním ohodnocením, muži působí a směřují intenzivněji do povolání, kde je finanční ohodnocení vyšší, ženy jsou naopak častěji v oborech, kde jsou platy nižší. Dotazovaní pedagogové a pedagožky většinou vyslovují pochopení pro toto rozdělení. Stereotyp ukazující, že muž má uživit rodinu, a proto musí mít dostatečný výdělek, nadále platí. *Většina těch hochů učit chce jít. Problém, který je, je v tom, že pak je to finančně neúnosný a založí si rodinu... (VŠ_ped2_CH), Pokud někdo zůstává na fakultě na doktorandském studiu, nebo učit, tak bohužel převažují ženy, což je dáno platovými podmínkami fakulty, protože od těch mužů se očekává, že přinesou více peněz. (VŠ_ekon4)* Ohled se nebere na ženy, které musí samy živit své děti a sebe, nebo rodiny, kde ženy přispívají značnou část peněz do rodinného rozpočtu.

3. 6. Rozdíly mezi studenty a studentkami

Velká část respondentů/ek při explicitním dotazu na rozdíly mezi studentkami a studenty odmítá, že by něco takového existovalo. *Já teda si myslím, že pokud už je student či studentka na nějakém studijním programu, tak pak už nějaké zvláštní rozdíly nejsou. (VŠ_tech1)* Někteří dotazovaní zdůrazňovali, že rozdíly nejsou, případně že oni mezi dívkami a chlapci rozdíly dělat nechtějí. *Já si myslím, že jsou stejní, buď mají zájem o ten obor, nebo nemají. Já mezi nimi nevidím žádných rozdílů. Ty holky většinou bývají takové svědomitější, ty rysy mají hezčí, propracovanější, většinou to odevzdávají v termínu, jak se má, na rozdíl od kluků, kteří většinou až na druhý termín. (VOŠ_stav).* Vzápětí jsou však všichni ochotni vyslovit řadu úvah o mnohých genderových rozdílech, které z části odvozují od běžných genderových stereotypů. Je zde patrné, že jsou vyučující ovlivněni snahou o korektnost a vyváženost. Nechtějí se oficiálně dopustit nějaké nepředloženosti vůči chlapcům či dívkám, ale ve skutečnosti uvažují o svých studentech a studentkách plně v kontextu genderových stereotypů, jak je vidět z dalšího.

Rozdíly mezi dívkami a chlapci vyučující nejčastěji interpretují jako přirozené, normální, dané geneticky, biologicky. *A nechci ty rozdíly ani smazávat, ani prohlubovat, ani je řešit, protože si myslím, že to je neřešitelné. Je to tak, jak to je. Jak nás tedy příroda stvořila, tak tací jsme. (VOŠ_elekto)* Někdy je vyučujícími zmiňován vliv rodiny – např. rodiče dívek dbají odmala na to, aby dívky byly pečlivé. Nicméně vyučující se shodovali na tom, že rozdíly nevznikají na jejich škole, ale s rozdíly už studující na školu přicházejí. *S tím už přicházejí, to už mají od dětství, už sem tak přijdou a tady se tak chovají, protože tahle škola je nastavená tak, že tady není rozdíl mezi ženou a mužem. (VŠ_ekon3)*

Z hlediska hodnocení vyučující používají u dívek charakteristiky jako pečlivé, důslednější, odpovědnější, starostlivé, svědomité, spolehlivé, poctivější, někde také s menšími ambicemi, menším sebevědomím, méně tvůrčí. **Větší pečlivost u dívek byla nejčastěji zmiňovaným rozdílem mezi dívkami a chlapci.** *Lepší známky mají (dívký) obecně, ale to je dané tím, že jsou pečlivější. (VŠ_sport), Ten přístup těch studentek je takový cílevědomější a odpovědnější a pečlivější. (VŠ_social2)* Dívky se podle vyučujících snaží splnit nároky, které se od nich očekávají. Vyučující také tvrdí, že školní práce a úkoly odevzdávají dívky spíše než chlapci v požadovaném termínu.

Objevuje se i představa, že **dívky memorováním nahrazují některé studijní schopnosti.** Znalosti dívek jsou označovány za „nadřené“, dívky jsou podle dotazovaných schopné se „našprtat“ větší objem informací. *Tradiční typ takových těch naučených, většinou to – nechci nikoho diskriminovat – většinou to bývají holky, které všechno umějí. (VŠ_human1), Holky se malinko víc podceňují a malinko se víc drží při zemi než ty kluci, možná že mají takový víc realističtější pohled na věc. (VŠ_prirod2)* Ačkoli respondenti/ky charakterizují dívky v technickém oboru tak, že nemají nadání na techniku, tak zároveň vyšší píli dosáhnou téměř lepšího výsledku než mnoho chlapců. Problémem je, že pozitivní charakteristiky, které jsou u dívek uváděny, mají často jistou přichuť náhrady, omluvy ve smyslu – nejsou moc chytré, ale...pečlivé! *Ty posluchačky jsou zase pečlivější a že se to prostě, jak já říkám, navrčí. (VŠ_sport)*

Zvlášť se objevuje upozornění na skutečnost, že **dívky jsou více omezeny případným založením rodiny.** Jedna z respondentek poukazovala na to, že dříve mohlo být pro ženu vyšší vzdělání handicapem pro nalezení partnera, ale dnes už tomu tak není. Zároveň jsou dívky vnímány jako emancipovanější vzhledem k tomu, že mohou tzv. dělat kariéru a rodině se věnovat později, což pro ně otvírá šance dříve nedostupné. *Dneska ty holky jsou naprosto nezávislé, a pokud nebude nějaký průšvih, tak můžou ještě pět šest let pokračovat kdekoli v kariéře. (VŠ_ekon1), Ono to bude asi i to, že nemají ty ambice, bojí se, oni mají obavy z toho [doktorandského] studia, ony si myslí, že na to musejí být geniální. (VŠ_ekon3), Chlap když vystuduje, udělá si tu doktoranturu, tak rozšíří počet potencionálních uchazeček o jeho ruku, že jo, žena ne, ta ho zúží. (VŠ_ekon3)*

Chlapci jsou hodnoceni více ve směru nadání, schopností či vloh pro daný obor, více věci „vymýšlí“, jsou ambicióznější. *Ti kluci, to jsou často až maniaci, který prostě se té technice věnují, takže ty dívky prostě mají jiný přístup a nemají ani z podstaty věci snahu do tohohle jít. (VŠ_ekon1)* Dotazovaní je charakterizují jako logicky uvažující, inteligentní, ale na druhou stranu ...*mají problém, když mají nastudovat nějaký větší objem látky (VOŠ_hotel).* Někdy jsou chlapci označováni za lajdáky. I to je však vnímáno s jistou shovívavostí. *Hoši většinou si to studium prodlužují. (VŠ_ped2_CH)* Zatímco dívky mají smysl pro detail, **chlapci mají větší nadhled.** *V tom hotelnictví mají potom už tu formu složitě obsluhy, tak někdy jsou děvčata velice precizní, ale bývají někdy trošičku svázána*

trémou. Kdežto hoši z hlediska své povahy, mají to tak zakódováno, jsou schopni mít větší nadhled. (VOŠ_hotel)

U chlapců jsou dokonce některé negativní charakteristiky chápány jako pozitivní. Holky, to vidíte, když je něco nebaví, tak se to naučí nazpaměť, ten kluk se to nenaučí a snaží se něco vymyslet. Pak je otázka, co je samozřejmě jako lepší. Někdy dokonce ho oceníte za to, že on tam sedí u té zkoušky a vymyslí něco. (VŠ_přirod2) Tedy to, co by u dívky bylo sotva tolerováno, je nakonec u chlapců označeno za žádoucí. Vyučující jako by pracovali s určitými kontrapozicemi genderových stereotypů, které mají. Jestliže studentka nebo student tyto genderové vzorce překročí směrem k vzorcům akceptovaným pro druhé pohlaví, může to být výhodou. Je však otázkou, do jaké míry by byla pochválena dívka, která by se „ani nenaučila látku nazpaměť“ a snažila se na místě něco vymyslet.

Záleží také na charakteru oboru, co je respondentem/kou vnímáno jako výhoda. Problém je například s charakteristikou „tvůrčí“ – u programátorů je málo žen, protože je to podle vyučujících *tvůrčí práce*, naopak u grafiků a ve tvorbě webových stránek jsou ženy vnímány jako *tvůrčí*, obor je prý baví.

Celkově nakonec dominuje stereotypní představa dívky „šprtky“, případně sociálně orientované studentky, a chlapce logicky myslícího matematika se zapálením pro věc.

3. 7. Rovné příležitosti ve vzdělávání

Z hlediska obecného pojetí rovných příležitostí všichni souhlasí, že je to smysluplný a nutný koncept. Na přímou otázku, jestli má školský systém a přijímací řízení poskytovat rovné příležitosti, odpovídali podle očekávání všichni respondenti/ky kladně. Většinou se také domnívají, že jejich škola rovné příležitosti poskytuje. Vyučující jsou si zjevně vědomi, že koncept rovných příležitostí je v současné době jednou z požadovaných korektností. *T: Myslíte, že by přijímací řízení mělo poskytovat rovné příležitosti, z hlediska pohlaví? R: No, to určitě! T: A myslíte si, že vaše přijímací řízení je poskytuje? R: Já si myslím, že určitě jo. Jinak by to pro mě bylo nepřijatelné. (VOŠ_stav)*

Lze konstatovat, že se v souvislosti s tímto tématem objevuje určitá ostražitost. **Dotazovaní vědí, že je to jedno z témat, které by mělo být respektováno, na druhou stranu je vnímají s odstupem** a bez jakéhokoli osobního nasazení nebo přístupu. Často je toto téma spojeno spíše s mediálně známými oblastmi, které někdy respondenti/ky cítí jako sobě vzdálené. *Když člověk vidí to sestavování vlády, tak si skoro říkám, že by možná nebylo špatné, kdyby existovalo pravidlo, že teda aspoň třicet procent budou ženy. (VŠ_human4)* U tématu, které se jich dotýká – přijímací řízení na jejich obor – již však něco takového nereflektují. V oblasti, kterou sledujeme, jde tedy více o konstatování, že je potřeba nikomu nenadržovat a opačně nikoho nediskriminovat.

Někteří vyučující samotné **tematizování rozdílů dívek a chlapců považují téměř za diskriminaci.** *Já zásadně odmítám, to je můj názor, za který se nestydím, dělat rozdíly mezi dívkami a chlapci. Myslím si, že tady došlo trochu k nejasnosti. (...) Tak já si myslím, že silnoproudá elektrotechnika není příliš vhodný obor pro dívky. Tudiž nehodlám, nehodlám ani rozlišovat – nás nezajímá, jestli ten test napsala dívka, nebo chlapec... Nedokážu si představit, jak bych měl ty dívky zvýhodnit, či znevýhodnit. (VOŠ_elektro).* V tomto případě vyučující nechce rozlišovat dívky a chlapce, ale ve skutečnosti je rozlišuje důrazem na to, že jeho obor není vhodný pro dívky.

Ne všichni respondenti/ky se shodují na tom, co rovné příležitosti znamenají. Pro některé vyučující znamenají **rovnost šancí pro skupiny studujících z různých škol.** Jednak jde o známky z předchozí školy, které jsou pouze relativním ukazatelem vzhledem k tomu, že nejsou srovnatelné z různých středních škol (tady pak často dotazovaní hovořili o nerovných příležitostech). Dále ani přijímací testy nemusí být podle některých vyučujících stejně obtížné pro skupiny studujících z různých škol. *Myslím si, že [přijímací zkoušky] jsou dělané tak, aby byly rovnoměrné pro všechny zájmové skupiny, které k nám přicházejí, aby ani jedna skupina nebyla handicapována tím, když jsou ty přijímací zkoušky sestaveny, aby ti studenti, kteří už v tom oboru, do kterého se hlásí třeba dále po střední škole,... tak jim sestavíme samostatnou studijní skupinu a z těch ostatních jinou, proto, aby se jim dal jakýsi nadstandard toho, co měli na střední škole, a aby měli pocit, že i na té vyšší odborné škole zase dál. ...Čili s každou tou skupinou se potom pracuje individuálně. (VOŠ_hotel)* Tato škola je příkladem, kdy dochází k záměrnému vyrovnávání šancí pro různé skupiny studentů. Jinak ale

vyučující rovné příležitosti specificky mužů a žen a pozitivní diskriminaci většinou odmítají. Zejména na oborech s převahou chlapců nejsou ochotni vytvořit specifické podmínky pro dívky a pro chlapce.

Mně když tady přijde 100 kluků a 30 holek, tak já nemůžu vzít 50 holek a 50 kluků. To [oddělené seznamy uchazečů] ale nejsou rovné podmínky, to teda vůbec ne! S tímhle bych teda tvrdě nesouhlasil. Já si myslím, že holky nemají tohle za potřebí, ne? Že jsou dostatečně dobré a sebevědomé a nemají zapotřebí, aby byly takhle nějak pozitivně diskriminovány. (VOŠ_stav)

Mnoho dívek, když se má třeba převléknout do montérek, tak už je to dostatečně odradí. Takže v tom předmětu praxe se učí u nás například soustružit, frézovat, svařovat, v laboratoři si musí sahat na obvod, ve kterém se dneska nachází napětí 230 voltů, nebo dokonce 400 voltů a podobně. To drtivou většinu dívek odrazuje. Mně se zdá, že to je přirozený biologický předpoklad. Ale my nemůžeme zkrátka udělat nějaký zvláštní program pro dívky. To nejde. (VOŠ_elektro)

Je tomu ovšem tak spíše na školách, kde převládají chlapci. Naopak na jedné škole s převahou dívek byl prezentován názor, že by byla vhodná podpora menšinového pohlaví. *Pokud je škola, která je spíše z toho našeho dřívějšího pohledu, spíše typická pro dívky nebo pro hochy a je na tom založeno přijímací řízení, tak se mně zdá, že to přijímací řízení by mělo být takové, aby mělo šanci uspět i to druhé pohlaví. U nás to teda nepadá v úvahu, protože my děláme takové zkoušky, kde si myslím, že může uspět každý, ale pokud by takové povolání bylo nebo takové přijímací zkoušky byly, tak si myslím, že by tu šanci měly dostat. (VOŠ_zdrav)*

Zároveň je podle dotazovaných v mnoha situacích obtížné koncept rovných příležitostí naplňovat. *Myslím si samozřejmě, že by všude měli mít muži i ženy stejné příležitosti, představuji si to tak, že by neměl být upřednostňován muž před ženou. (VŠ_ekon2), Jestli je někdo žena anebo muž, to není ani privilegium ale ani ztráta... najdou uplatnění plnohodnotný obojí. (VŠ_lekar)*

Často je vnímána určitá forma diskriminace v obecnější celospolečenské rovině, ale respondenti/ky nepřipouští, že by k ní docházelo na jejich škole. *Domnívám se, že by ty podmínky měly být stejné, ale vím, že stejné a rovné nejsou. (VŠ_ekon2), Jiná věc je, jestli když půjde někdo někam dělat a řekne se ženská, dáme ti 10 tisíc, je to kluk, dáme mu 15 tisíc, to je problém. (VŠ_ekon1)*

Názory se však liší v tom, jak a zda je třeba rovné příležitosti uvádět také do praxe. Pro respondenty/ky je nepřijatelná představa, že by se dělaly rozdíly například v přijímacích zkouškách (byť při fyzických testech se tyto rozdíly uplatňují). *To byste pak mohla říct, že bysme dělali jiný přijímačky pro absolventy střední odborné školy a gymnázia. (VŠ_sport)* Jeden z respondentů vidí cestu k odstranění genderové diskriminace u přijímacích zkoušek prostřednictvím jejich zrušení. *Můj osobní názor je, aby se odbouraly přijímací zkoušky úplně. (VŠ_tech1)*

Respondenti/ky se nicméně více shodují v tom, že umělé zavádění některých rovných principů považují za nevhodné či kontraproduktivní. Často hovoří v tomto kontextu o kvótách, které víceméně odmítají. *Prohlásit dobře, máme málo žen, takže na příští volný místo má přednost žena, znamená jakoby vzít méně kvalitního uchazeče jen proto, že je toho žádoucího pohlaví...je hloupost, že jo. (VŠ_human4), Ten přirozený konec je samozřejmě lepší než jakékoli křečovitě naplňování čísel a norem. (VŠ_umeni3), Jestli dosáhneme rovných příležitostí tím, že budeme vytvářet nějaké kvóty, tak mi to nepřijde jako správná cesta k rovným příležitostem. (VŠ_social2)*

Mezi respondenty/kami, kteří připouštějí pozitivní diskriminaci, panuje jisté zkresení tohoto principu. Využívání pozitivní diskriminace by podle nich mělo genderově nekorektní dopady. Například jeden respondent by svým pojetím pozitivní diskriminace fixoval tradiční postavení žen a mužů. *V té fyzice přeče jen budu mírnější trochu nebo toho budu tolerovat víc děvčeti než chlapci, protože těžko se u ní můžu bavit o tom, jak se točí kola, to je té ženě (cizí), kdežto ten mužskej, ten to musí sekat...Ten mužskej by měl vědět, jaké zákony platí kde. Kdežto u těch dívek stačí, když se to aspoň naučí. (VŠ_tech3)*

Rovné příležitosti jsou tedy obecně akceptovány, ale v jejich realizaci praxe v některých ohledech výrazně pokulhává. Genderové stereotypy a dominance některých genderově diferencovaných rolích ve společnosti jednoznačně rovné pozice pro dívky a chlapce v jejich studiu nezjišťuje navzdory deklarovaným rovným podmínkám v přijímacích řízeních. O šancích na studium některých oborů a výsledné diferenciaci je již rozhodnuto jinde.

4. ZÁVĚRY

Rozhovory s učiteli a učitelkami středních, vyšších odborných i vysokých škol měly mnoho společných témat a úhlů pohledů. Zde zmíníme především ty, které mají bezprostřední vazbu k výskytu genderových nerovností v rámci přijímacího řízení.

Učitelky i učitelé uplatňují ve svém apriorním přístupu ke studujícím několik předpokladů, které můžeme považovat za genderové stereotypy. Nejdůležitější z nich se týká studijních schopností, zejména způsobu učení. Vyučující na všech stupních škol předpokládají, že **dívčím je vlastní pamětní způsob učení, zatímco chlapci při učení uplatňují logické myšlení**. Jelikož vyučující považují pamětní učení za méně hodnotné, neocení výsledky dívek ve stejné míře jako výsledky chlapců. To se projevuje například i pejorativním výběrem slov, která používají (šprtání, šročení, biflování).

Se způsobem učení souvisí i volní charakteristiky, které vyučující předpokládají u dívek a chlapců. **Dívky jsou podle nich pilné a pečlivé, naopak pro chlapce je typické lajdáctví**. V důsledku kombinace těchto očekávání vznikají paradoxní situace. Dívky plnící zodpovědně své studijní povinnosti jsou viděny jako netalentované (zodpovědnost nahrazuje talent) a musí vyučující o svých schopnostech přesvědčovat. Chlapci jsou naopak vyučujícími viděni jako spíše nadaní a případný neúspěch je dáván do souvislosti s jejich nezodpovědností. Výborné dívčí výkony jsou často vnímány jako důsledek pečlivosti spíše než nadání, ale ke špatným chlapeckým výkonům se přistupuje jako k projevu nezodpovědnosti, nikoliv nedostatku nadání.

Dívky tak dostávají od vyučujících na všech stupních škol ambivalentní zpětnou vazbu, která pravděpodobně ovlivňuje jejich sebevědomí a ambice. Vyučující mají na studující určité požadavky, svými komentáři však váhu těchto požadavků sami snižují. Pokud se dívky snaží nárokům vyučujících dostát, jsou viděny jako „pouze“ snaživé. Dívky na rozdíl od chlapců jsou tak po celou dobu vzdělávání konfrontovány s tím, že jejich výborné výkony nestačí, protože to jsou výkony dosažené méně hodnotnými cestami. Přitom však dívky nemají možnost zvolit si cestu jinou, neboť dívky, které se neučí, neplní své povinnosti a vždy se snaží aktivně zapojit až v rámci vyučování, by nebyly považovány za inteligentní, avšak lajdácké, tak jako bývají chlapci. Tyto závěry jsou v souladu jak se zahraničními výzkumy, tak i s pohledem studujících (viz část B a C).

Další skupina předpokladů, s nimiž vyučující (ženy i muži) přistupují ke studujícím na všech stupních škol, se týká **vhodnosti některých oborů pro chlapce či pro dívky**. Dívky jsou viděny jako bližší vůči humanitním oborům (zvláště jsou-li definovány prostřednictvím péče, vztahů či komunikace), chlapci vůči oborům technickým. Vhodnost oborů je nejčastěji spojována s biologickými dispozicemi, čímž se potvrzuje jejich neměnnost. Opakovaně se ukazuje, že obory jsou vnitřně genderově diferencované. I v rámci tzv. ženského oboru existují oblasti vnímané jako spíše mužské (např. oční technik či záchranář v rámci zdravotnictví) a naopak. Z odstupů se tak může zdát, že se genderové pojetí oborů stírá. Jedná se však pouze o zdání, protože argumenty založené na genderových stereotypích jsou používány dále, jen se přenášejí o úroveň níže do vnitřní diferenciací oborů.

Ačkoliv všichni z oslovených vyučujících uváděli příklady dívek či chlapců, kteří se jejich původním očekáváním vymykali, jednalo se pouze o statistické výjimky. Konzistence jejich přesvědčení o rozdílech mezi chlapci a dívkami se tím nenabourala. V rovině každodenní pedagogické praxe se tyto genderové stereotypy mohou projevovat implicitními náznaky, které směřují dívky a chlapce do různých vzdělávacích a pracovních drah, neboť ukazují jejich samozřejmost, přirozenost a normalitu. Tato samozřejmost působí pochopitelně i vůči vyučujícím samotným. Není proto příliš překvapivé, že jsme se v průběhu výzkumu nesešli téměř se žádným učitelem či učitelkou, kteří by přemýšleli o tom, zda očekávání, jež obvykle vůči dívkám a chlapcům máme, nemohou omezovat jejich individuální rozvoj. **Téma genderových nerovností je pro vyučující doposud vzdálené**, neuvědomované jimi samotnými (jako součástí genderově-pohlavního režimu, který má ve svých základech řadu stereotypů). V obecné rovině všichni vyučující souhlasí s tím, že ženy a muži by měli mít v přístupu ke vzdělání i na trhu práce stejné šance, avšak tento názor se nijak neprojevuje ve vyšší míře jejich reflexivity vůči aktuální sociální praxi. Pokud vůbec připustili existenci nerovných šancí pro ženy a muže, spojovali ji s celkovým nastavením společnosti, nikoliv s vlastním působením či s působením dané školy. I proto si vyučující nedokáží představit způsob, jakým by bylo možné rovné příležitosti podporovat. Jediným a dostatečným nástrojem je anonymita přijímacích zkoušek.

Nahlédnout stereotypnost vlastních očekávání je pro učitele a učitelky obtížné i proto, že praxe je svou podobou často sama potvrzuje. Pokud například vyučující hovoří o pamětním učení dívek, mají za to, že popisují realitu, vycházejí ze zkušeností se svými žákyněmi. Aktuální realita se formuje v reakci na vnější i vnitřní tlaky. Dívky, od nichž je očekáváno, že jsou pilné, pečlivé a upřednostňují pamětní učení, se pochopitelně snaží ve většině případů těmto očekáváním přizpůsobit. Při dosahování úspěchu volí strategie, které jsou nejsnazší, tedy strategie potvrzující očekávání vůči nim. Stejně tak i chlapci. Avšak i když připustíme, že realita se očekáváním (včetně genderově stereotypních očekávání) přizpůsobila, nemizí tím otázka po původních vlivech, které toto přizpůsobení způsobily a dále reprodukují. **V rámci školského systému by to měli být právě vyučující, kteří jsou schopni nahlédnout nebezpečí skrývající se v jejich přístupech k žákům a žákyním a pokusit se je změnit.**

ČÁST B – ANALÝZA ROZHOVORŮ SE STUDUJÍCÍMI

Část B výzkumné zprávy obsahuje zjištění z více než 70 rozhovorů, které byly provedeny se studujícími jednotlivých stupňů škol a se začínajícími vědci a vědkyněmi. Rozhovory ve shodě s cílem výzkumu pokrývají pět přechodů mezi vzdělávacími stupni (k provádění rozhovorů a zpracování údajů z nich podrobněji kapitola 3). Každému přechodu se věnuje jedna kapitola v následující části.

Kapitoly jsou vnitřně členěny do šesti shodných podkapitol, které se věnují těmto oblastem: 1. úvod, 2. volba vzdělávací dráhy, 3. aktuální zkušenosti se vzdělávací institucí, 4. přijímací řízení, 5. plány a představy o budoucnosti, 6. postavení žen a mužů a pojetí rovných příležitostí. Vzhledem k rozsahu textu jsou všechny podkapitoly dále vnitřně členěny a uzavřeny krátkým shrnutím. Celá část B je završena souhrnnými závěry. Ty se věnují klíčovým zjištěním, jejichž platnost přesahuje rámec jednoho vzdělávacího přechodu.

1. ANALÝZA ROZHOVORŮ SE STUDUJÍCÍMI STŘEDNÍCH ŠKOL

1. 1. Úvod

Přechod ze základních na střední školy je pro většinu žáků a žákyní prvním velkým zlomem v jejich vzdělávací dráze. Vzhledem k nízkému věku studujících a současně k charakteristikám českého školského systému se jedná o velice náročný moment. Žáci a žákyně na konci základní školy (v případě víceletých gymnázií v polovině základní školy) nejsou obvykle připraveni učinit dlouhodobé rozhodnutí o svém dalším vzdělávání a povolání. Nízká míra prostupnosti, která je pro český vzdělávací systém charakteristická, navíc činí toto rozhodnutí vysoce determinujícím vůči jejich dalšímu životnímu směřování. Vědomí určité fatality a současně nedostatek znalostí a zkušeností způsobuje, že rozhodnutí často probíhá v rychlosti a nahodilosti. Které z faktorů žáci a žákyně při svém výběru další vzdělávací dráhy uvažují, jak se vyrovnávají s konkrétními požadavky nástupu do zvolené vzdělávací dráhy a jakou budoucnost pro sebe z pozice nastoupené vzdělávací dráhy vidí, bylo předmětem analýzy, jejíž hlavní zjištění jsou představena v této kapitole.

Analýza vychází z 39 rozhovorů, které byly provedeny se 18 žákyněmi a 21 žákem gymnázií, středních odborných škol, středních odborných učilišť a odborných učilišť. Obory, které dotazovaní žáci a žákyně studovali, byly vybírány s ohledem na poměr dívek a chlapců v jejich žákovské populaci. Snahou bylo, aby v souboru respondentů/ek bylo zastoupeno dostatečné množství žáků/yň z oborů s převahou chlapců (např. SPŠ stavební), oborů s převahou dívek (např. střední zdravotnická škola) a oborů s rovnoměrným zastoupením dívek a chlapců. Konkrétní přehled typů a oborů škol spolu s počtem respondentů a respondentek je uveden v následujícím výčtu. Při sestavování souboru respondentů/ek byl kladen důraz také na lokalitu školy tak, aby byly v souboru zastoupeni žáci/kyně z velkých (Praha, Brno), středních (např. Opava) i malých měst (např. Brandýs nad Labem).

4 víceletá gymnázia (zkratka: G_8let_m/ž)	– 4 žáci a 4 žákyně
2 čtyřletá gymnázia (zkratka: G_m/ž)	– 2 žáci a 2 žákyně
2 obchodní akademie (zkratka: OA_m/ž)	– 2 žáci a 2 žákyně
1 střední průmyslová škola stavební (zkratka: SOŠ_stav_m/ž)	– 1 žák a 1 žákyně
1 střední průmyslová škola elektrotechnická (zkratka: SOŠ_elektro_m)	– 2 žáci
1 střední průmyslová škola grafická (zkratka: SOŠ_graf_m/ž)	– 1 žák a 1 žákyně
1 střední zdravotnická škola (zkratka: SOŠ_zdrav_m/ž)	– 1 žák a 1 žákyně
1 střední pedagogická škola (zkratka: SOŠ_ped_m/ž)	– 1 žák a 1 žákyně
1 střední odborná škola logistických služeb (zkratka: SOŠ_log_m/ž)	– 1 žák a 1 žákyně
1 střední odborné učiliště zemědělské (zkratka: SOU_zem_m/ž)	– 1 žák a 1 žákyně
1 střední odborné učiliště, odborné učiliště zahradnické (zkratka: SOU_zah_m/ž)	– 1 žák a 1 žákyně
1 střední odborné učiliště automobilové (zkratka: SOU_auto_m)	– 1 žák
1 střední odborné učiliště, odborné učiliště kadeřnické (zkratka: SOU_kad_m/ž)	– 1 žák a 1 žákyně
2 střední odborné učiliště gastronomické	– 2 žáci a 2 žákyně

Kapitola pojednávající o přechodu ze základní na střední školu očima žáků a žákyň je rozdělena do 5 obsahových částí. V první z nich se budeme zabývat volbou střední školy. Detailně probereme jednotlivé faktory, které studující v rozhovorech uváděli jako okolnosti a vlivy jejich rozhodování o střední škole. Dále se podíváme na aktuální zkušenosti se střední školou a jejich shodu s původními očekáváními. Další část se bude věnovat žákovským zkušenostem s přijímacím řízením na střední školy. V předposlední podkapitole nahlédneme spolu se studujícími do jejich budoucích plánů a aspirací. Ve všech částech nás bude zajímat, zda se ve svých zkušenostech, představách a očekáváních odlišují dívky a chlapci. Tato optika používaná ve všech částech kapitoly bude završena v části poslední, která se zaměří na žákovské představy o postavení žen a mužů v naší společnosti a na jejich dosavadní zkušenosti s genderovou rovností.

Cílem celé kapitoly o přechodu studujících ze základních na střední školy je zmapovat obecné podmínky, za nichž dochází z pohledu žáků/yň k přechodu ze základního na střední vzdělávací stupeň. Tyto obecné podmínky představují kontext, ve kterém se realizují dívčí a chlapecké vzdělávací dráhy. Odhalování shod a rozdílů mezi nimi bude hlavním analytickým důrazem této kapitoly.

1. 2. Volba střední školy a její motivy (včetně předcházející dráhy)

Hlavním tématem rozhovorů se studujícími bylo rozhodování o střední škole. Aby došlo k porozumění procesu volby, bylo důležité zasadit jej do širšího kontextu, který zahrnuje především dosavadní životní zkušenosti, vyhlídky do budoucnosti a rodinné zázemí.

V žákovských výpovědích je možné zřetelně oddělit dvě témata – volbu oboru a volbu konkrétní školy. Ve většině případů dochází nejprve k volbě oboru (např. kadeřnictví) a teprve následně žáci/kyně hledají konkrétní školu, na které by mohli daný obor studovat. **Motivy a průběh volby studijního oboru se řídí částečně odlišnými pravidly než volba konkrétní školy**, na níž je daný obor realizován.

Volba oboru

Jednotliví žáci a žákyně se lišili v tom, jaké faktory v souvislosti s volbou studijního oboru zmiňovali. Při vedení rozhovoru se kladl důraz na to, aby se respondentům/kám poskytl prostor pro vlastní formulaci odpovědi, a tedy zdůraznění těch aspektů, které jsou pro ně osobně významné. Až následně byly kladeny doplňovací otázky, které se týkaly nezmíněných, avšak obvyklých motivů.

Uváděné příčiny volby studijního oboru lze rozdělit přibližně do tří širokých skupin. První skupinu tvoří **faktory spojené s budoucností** daného člověka. Může se přitom jednat o budoucnost studijní, nebo pracovní. Ve druhém případě (tj. pracovní dráha) to je často dlouhodobá, více či méně přesná představa povolání, které by daný člověk chtěl vykonávat. *Já bych chtěl pokračovat na vysoké škole, na medicíně. Myslím si, že tady ta škola dobře rozvíjí právě ty přírodní vědy. (G_8let_m2), To je přesně to, co mě baví. To je prostě věc, kterou bych chtěl v životě dělat. (SOŠ_graf_m)*

Uvažování o budoucnosti je často pragmatické. Studující zdůrazňují **lukrativnost zvoleného povolání**. *Tak jsem si říkal, že to je dobrý, že se užívím, že se najím a je za to i dost peněz. (SOU_cukr_m), Myslela jsem si, že si dám na jednu přihlášku cukrářku a na druhou kadeřnici. Ale rozmyslela jsem si to, že bych se vlastně nejvíc uživila penězi tou kadeřnicí než tou cukrářkou. (SOU_kad_ž)* Zajímavé je, že v případě středních škol zmiňují ekonomické aspekty ve stejné míře chlapci i dívky. V chlapeckých výpovědích zaznává však častěji požadavek nadprůměrného výdělků, nadstandardních podmínek, zatímco u dívek jde spíše o minimální finanční zajištění. Při volbě vysoké školy se na základě rozhovorů zdá, že finanční zajištění je podstatnější pro chlapce. Jak však bude ukázáno níže, nejsou tato zjištění v přílišném rozporu. Středoškoláci i středoškolačky hovořili o tom, že zvažovali finanční výhodnost budoucího povolání – chlapci však na rozdíl od dívek neaspirovali na minimální, přiměřené materiální zajištění, nýbrž na nadstandardní příjmy.

Ve dvou výjimečných případech studující – oba chlapci – zdůraznili v představě budoucího povolání, k němuž směřuje zvolená střední škola, charakter **poslání**. *Pak jsem se dal k červenému kříži, kde mě to chytlo, a už jsem chtěl prostě pomáhat lidem a pracovat ve zdravotnickém prostředí.*

(SOŠ_zdrav_m) Způsob, jakým hovoří o zvoleném povolání chlapci, se liší od způsobu, jakým o stejném povolání hovoří dívky. Rozdíl může plynout buď z toho, že chlapci jsou častěji než dívky vedeni k tomu, aby na daném povolání oceňovali jiné aspekty než dívky. Nebo z toho, že jsou učeni povolání navenek odlišně popisovat, ačkoliv jej vnímají stejně.

Druhou skupinu faktorů, které stojí v základu výběru střední školy, lze široce chápat jako **zájem o studijní obor**. Oblast, které se studium věnuje, je pro děti atraktivní. To znamená, že si buď dokáží představit, že se této oblasti budou v budoucnu pracovně věnovat, nebo zatím o povolání neuvažují a zájem odvisí od toho, že se jedná o oblast, kterou blíže znají. Zájmy dívek a chlapců odpovídají běžným očekáváním – dívky zmiňují obory související s péčí, vztahy a komunikací, chlapci spíše uvádějí zájem o obory technické. *Mám ráda děti. (SOŠ_ped_ž), Zajímají mě auta. (SOU_auto_m)* Tato skupina faktorů je velice blízká výše uvedeným, avšak liší se v silném důrazu na přítomnost namísto zaměření na budoucnost.

Zájem o určitý obor je u studujících často spojen s tím, že měli a mají možnost jej blíže poznat prostřednictvím blízkých osob ve svém okolí. Zájem je silnější vůči oborům, které mají v životě studujících charakter tzv. exoprostředí. Oblasti, v nichž působí významní dospělí z okolí dítěte, jsou pro studující bližší a otevřenější k úvahám o budoucím povolání, neboť mají konkrétní představu o daném oboru. Ačkoliv v prvotních úvahách o budoucím povolání se děti často vztahují k povoláním obvyklým pro danou věkovou skupinu (*Do osmičky jsem chtěl být hasič, policajt jako každý kluk. SOU_gastro_m*), v situaci blížící se reálné volby začínají uvažovat o možných povoláních komplexněji. Tehdy je významné, o kterých povoláních mají děti natolik detailní informace, že jim dovolují hlubší přemýšlení. Často jsou to právě povolání vykonávaná blízkými dospělými. *Možná kdyby to nikdo z rodiny nedělal, tak mě ani nenapadlo sem jít. To je pravda. Ale tím, že jsem věděl, co mám v rodině za lidi, tak jsem si řekl, jo, byli tady na té škole, tak jsem o tom začal přemýšlet. (SOŠ_graf_m)*

Úloha rodiny při volbě střední školy nabývá různých podob, které jsou často vnitřně provázané. Rodina může být zdrojem již výše zmíněné široké orientace na určitý obor prostřednictvím blízkých osob, které v něm působí. *Děda byl pošťák a já jsem ani nevěděl, kam chci jít. (SOŠ_log_m)* Může však působit i konkrétněji tím, že vyjadřuje očekávání nebo dokonce vyvolává otevřený tlak směřující ke studiu na určité škole. *Rodiče vybrali, že půjdu sem, tak mě sem dotlačili. (SOŠ_log_ž)* Jiným případem vlivu rodiny je popisování a případně hodnocení schopností dítěte, kterým je dítě podporováno či naopak inhibováno v uvažování o určitém oboru. *To mi mamka pořád říká, že nejsou na ty ruce moc, takže já jsem šla někam, kde se používá hlava. (OA_ž2)* Podrobněji o úloze rodiny při volbě střední školy níže.

Pro třetí skupinu faktorů působících při výběru střední školy je typické **negativní vymezování vůči základní škole**. Důvody volby nejsou pozitivní, nýbrž naopak negativní, spojené s odmítáním a vyhýbáním. V těchto případech se výběr školy řídí neoblíbeností určitých předmětů. *Já jsem nikdy neměl moc rád matiku, ale na druhou stranu jsem nikdy neměl rád moc ani češtinu-mluvnici. Ale ta fyzika a matika, ta mě jako fakt moc nebrala. Tak jsme si říkali, že ten gympl je jako rozhodně humanitnější než ekonomka a ještě humanitnější než průmyslovka. Takže takhle jsem si vybral. (G_m1), Hlavní bylo, že tady není chemie a biologie. (SOU_zah_ž)* Odmítání určitých předmětů je úzce spojeno s výše uvedeným zájmem o některé školní předměty – jedná se o komplementární informaci. Z hlediska vnitřního mechanismu volby je však podstatný rozdíl mezi kladnou a zápornou motivací.

V případě víceletých gymnázií zaznívala jako důvod volby střední školy nespokojenost s kolektivem a s úrovní výuky na základní škole. *Já jsem chtěla pryč ze základky, protože mi přišlo, že to tam není moc dobrý. Hlavně chování a taky učitelé, že po nás nic moc nechtěli. (G_8let_ž3)*

Navzdory tomu, že studující uváděli výše popsané důvody, které sehrály roli v jejich výběru střední školy, lze u velké části z nich vysledovat jistou úroveň **nerozhodnosti**. *Já jsem hlavně nevěděla co, já jsem prostě netušila... (SOU_gastro_ž), Já jsem ani nevěděl, kam chci jít. (SOŠ_log_m), Já jsem přesně ten člověk, který nevěděl, co chce jít studovat. (G_m2)* Pouze malý počet z oslovených žáků/yní měl **dlouhodobější a stabilní představu o budoucí vzdělávací a pracovní dráze**. Rozdíl mezi dívkami a chlapci byl zanedbatelný – jejich nerozhodnost měla přibližně stejnou míru. *Já jsem vždycky odmalíčka úplně otrhala celou naši zahradu a vážala jsem kytky. Mě to vždycky hrozně bavilo, a tak jsem se rozhodla pro tohle. (SOU_zah_ž)* Podstatně častěji žáci/kyně uváděli, že o střední škole začali přemýšlet až v okamžiku, kdy je vyučující začali upozorňovat na blížící se přijímací zkoušky a začali se jich dotazovat na to, kam si podají přihlášku. *Začalo se to formovat v osmičce, kdy nám bylo oznámeno, že záleží na vysvědčení. Tak jsem si říkala, že bych mohla začít uvažovat o tom, co*

chci dělat. No, a vlastně mě to napadlo až tak v lednu v devítce, to jsem se rozhodla napevno, že to tak bude. (SOU_gastro_ž) Ve více než polovině rozhovorů zaznělo, že výběr střední školy probíhal nejdříve od konce osmé třídy. Do té doby děti neměly buď žádnou představu povolání, nebo se jednalo o proklamace odvislé od obvyklých představ vrstevníků či od dosavadních koníčků, přičemž samy děti si uvědomovaly jejich nereálnost. Úvahy založené na větším množství informací o daném povolání a na zhodnocení vlastních schopností nastaly u většiny žáků/yní až pod vlivem blížícího se zlomu. *To [na střední průmyslovou školu] jsem chtěl jít v osmičce. Ale pak jsem si uvědomil, že vlastně těm počítačům vůbec nerozumím a zalíbilo se mi tohle povolání. ... Do osmičky jsem chtěl být hasič, policajt jako každý kluk. (SOU_gastro_m)*

Jiný druh nerozhodnosti, která však byla relativně silná, panoval také u žáků/yní gymnázií. Ve všech případech bylo při volbě gymnázia důležité **odsunutí rozhodnutí o oborovém zaměření**. Studující si byli jisti úrovní vzdělání, které chtějí dosáhnout (ta vyplývala z obvyklé úrovně vzdělanosti v rodině), avšak neměli dosud preferenci v oborovém zaměření. *Zatím jsem se nechtěl na nic zaměřit, ještě nejsem rozhodnutý. Kdybych si vybral jinou školu, musel bych se už nějak specializovat, a pak už bych si nemohl vybrat jinou výšku, kdybych změnil rozhodnutí. Proto jsem si vybral všeobecné gymnázium. (G_m1), Já jsem přesně ten člověk, který nevěděl, co chce jít studovat. Ale věděl jsem, že chci jít studovat. (G_m2)* Jedinou výjimkou byl žák víceletého gymnázia, který formuloval přání pokračovat na konkrétní vysoké škole – lékařské. Jeho konkrétní představa měla přímou vazbu na povolání rodičů, kteří jsou oba lékaři. Až na tento případ ostatní gymnazisté/ky neměli přesnější představu o svém budoucím studiu a povolání.

Obava z oborové vágnosti, která snížila šance na získání dobrého zaměstnání, se naopak stala pro řadu žáků/yní důvodem, proč odmítat studium na gymnáziu. Odmítání gymnázia jako nejisté budoucnosti zaznívalo od chlapců i od dívek. V případě dívek mívá toto rozhodnutí fatálnější důsledky, neboť pravděpodobnost následného pokračování ve studiu (tj. minimálně doděláním si maturitní zkoušky) je u chlapců vyšší než u dívek. Zvláště to platí v případě studia při zaměstnání. *To [jít na gymnázium] jsem nechtěla, protože já mám ráda ten pocit jistoty, že – teď to zní blbě – jako že když skončíte gympl, tak prostě automaticky že se jde na vysokou, nebo že jinak z toho člověka nic není. Ale tady máte aspoň maturitu. Že z vás něco je. (SOU_gastro_ž), Já jsem samozřejmě uvažovala, že půjdu na gymnázium. Jenže když vystuduju gymnázium, tak pak se vlastně předpokládá, že půjdu na vysokou školu, abych sehnala nějaké dobré zaměstnání, čím já si ještě nebyla úplně jistá, jestli chci vůbec pokračovat na vysoké škole. (OA_ž1), Nechtěl jsem jít na gymnázium, protože když vystuduju gymnázium a udělám maturitu, tak nemám žádný zaměření. Tudiž mě nikam nevezmou. (SOŠ_elektr_m2), Mně se to [gymnázium] zdá moc všeobecný, že to je doopravdy jen příprava pro tu vysokou školu. (SOŠ_elektr_m3)* Rozdíly v míře jistoty a konkrétnosti dalšího směřování jsou zřetelné mezi žáky/němi gymnázií a odborných škol a učilišť. Ti se od sebe liší vzdělanostními ambicemi, ve smyslu nejvyššího uvažovaného vzdělání. Gymnazisté/ky ani neuvažují o možnosti, že po ukončení střední školy odejdou přímo na pracovní trh.

Méně viditelný je pak i rozdíl mezi dívkami a chlapci. Ačkoliv studium na gymnáziích odmítají chlapci i dívky z obdobných důvodů, existuje zde odlišnost v míře podpory okolí a odvahy prosadit si vlastní názor, které jsou v případě chlapců silnější. Dívky tak pravděpodobně častěji než chlapci podlehnou vlastním obavám a opatrnosti okolí. Ty jsou zřejmě mnohdy implicitně spojené s představou brzkého založení rodiny, která dívkám, na rozdíl od chlapců, nedovolí případné zvýšení či doplnění kvalifikace. Zdá se, že chlapcům je při volbě školy ponecháno (a/nebo oni sami si jej vytvářejí) více prostoru pro vlastní rozhodnutí. Současně zde může hrát roli i jisté znevažování výborných studijních výsledků dívek na základní škole. Jak ukázaly rozhovory s vyučujícími (viz část A, kapitola 2), učitelé/ky vidí příčinu dobrých známek dívek spíše v jejich pilnosti a vyzrálosti než v jejich přirozené inteligenci. Pokud podobný názor zastávají i rodiče, mohou být i dívky, jejichž prospěch ze základní školy je velice dobrý, směřovány spíše do praktičtěji orientovaných škol než do gymnázií.

Tyto charakteristiky mají významný zdroj v rodinném zázemí žáků/yní a souvisí se sociální exkluzí. Jak ukazují rozhovory i následné dotazníkové šetření (viz část C), **vzdělanostní ambice** obvykle odpovídají vzdělání, kterého dosáhli rodiče žáků/yní. Čím vyšší vzdělání rodičů, tím vyšší ambice dětí. Volba střední školy proto zřejmě často probíhá ve třech krocích, přičemž v prvním kroku je zvolen stupeň vzdělání, v druhém kroku se pak volí obor v daném stupni vzdělání a teprve ve třetím kroku je vybrána konkrétní škola. *Mámě to bylo vlastně jedno, na kterou školu půjdu, důležitá je maturita. V oboru to záleželo na mně, máma v tom nehrála žádnou roli. (SOŠ_zdrav_ž)* Volba v prvním ani v druhém kroku nemusí být explicitní. Sociální kontext může být nastaven tak, že některé úvahy

nejsou studujícím ani přístupné. Ve všech krocích se volba řídí autonomními pravidly, které stojí na představě určité hierarchie škol. Otevřeně to zmínili následující respondent a respondentka: *Prostě [rodiče] chtěli gymnázium, protože je lepší. (G_m1)* Někdy má tlak rodičů i genderový rozměr, jak to ukazuje například následující výrok, v němž „solidnost“ škol vyznívá jako vhodnost pro ženy: *Mamka chtěla, abych šla vyloženě na nějakou střední, ne na nějakou průmku, spíš jako na nějaký solidní školy. (OA_ž2)*

Se vzdělávacími ambicemi souvisí i míra sebevědomí. Z rozhovorů vyplynulo, že **chlapci disponují větší sebejistotou** ohledně studijních úspěchů než dívky (to však nutně neznamená, že usilují o vyšší stupeň vzdělání než dívky). Zajímavé je, že tento rozdíl vnímají i samotné dívky. *Kluci se už většinou připravují na to, že půjdou na vejšku a že budou dělat zahradního architekta... Holky spíš chtějí většinou vázat kytky. (SOU_zah_ž)* Nižší sebejistota dívek byla opakovaně prokázána psychologickými výzkumy. Podle nich v adolescenci kulminuje tlak na sociální normalitu, včetně přijetí obvyklých genderových vzorců chování. Protože v základu převládající ženské genderové role stojí intelektuální pasivita v situacích komunikace s chlapci/muži, adolescentní dívky upozadují své školní úspěchy a přijímají neúspěchy. Toto chování je podporováno okolím dívek. *Máma říkala, že to je jen na zkoušku, že když se nedostanu, že to nevdá. Když se dostanu, že mě třeba stejně odhlásí. Vlastně šlo fakt o to, abych si to zkusila. (G_8let_ž1), To mi mamka pořád říká, že nejsou moc na ty ruce. (OA_ž2)*

Rozhodování a volba konkrétní školy

Volba studijního oboru představuje první část rozhodování o střední škole. Na ni navazuje **výběr konkrétní školy**, která nabízí výuku v daném oboru. V rozhovorech se studujícími byla věnována pozornost tomu, jaké faktory žáci/kyně zvažovali. Ve většině případů se jednalo o kombinaci několika důvodů. Stejně jako v případě volby oboru, i zde byl v rozhovorech vždy nejprve ponechán studujícím prostor pro vlastní strukturování odpovědi, a tedy zvýraznění osobně důležitých témat, a následně byly pokládány doplňující otázky. Nejčastěji uváděné faktory jsou popsány v následujících odstavcích. Významně mezi nimi převládají vnější charakteristiky školy nad důvody týkajícími se pedagogické kvality či sociálních vztahů.

Téměř všichni studující zmiňovali **vzdálenost školy od bydliště**. Pro většinu přitom bylo důležité, aby škola byla v blízkosti jejich domova, nebo alespoň aby měla dobrou dostupnost. Tento faktor byl důležitý jak pro samotné studující, neboť souvisel s uchováním sociálních vazeb na původní vrstevnické skupiny, tak i pro jejich rodiče. *Tahle škola je mi vlastně nejbliž, já bydlím tady poměrně blízko, je tu dobrý spojení. (SOU_zah_m), Máma chtěla, abych šel sem, že je to tady blízko. (SOU_auto_m)* Pouze v jediném případě bylo zmíněno opačné přání, tj. odejít z domova. *Já totiž nejsem odsud, já jsem, jak je Chomutov a Most. V Mostě je zdrávka, ale tam se mi nechťelo. Chťel jsem jít do Prahy. (SOŠ_zdrav_m)* Ačkoliv se jednalo o výjimečnou výpověď, zakládá se v ní pravděpodobně trend, který se následně silněji projevuje u volby vysoké školy. Snaha nevzdalovat se od původního bydliště a tedy od sociálních vztahů je pak zřetelnější u dívek než u chlapců.

Druhý nejčastěji zmiňovaný důvod se týkal **přijetí bez přijímacích zkoušek**. Přijímací zkoušky představují pro žáky/ně silný stres, kterému se snaží vyhnout. *Z přijímaček jsem měl docela strach. Tím, že to bylo bez přijímaček, tak to byla jedna z věcí, proč jsem se pro tu školu rozhodl. (SOŠ_log_m)* Neznamená to však, že se jedná o prvoplánovou snahu usnadnit si přechod na střední školu. Většina studujících současně uváděla, že si již na konci základní školy (minimálně před pololetím 9. ročníku) plně uvědomovali význam vysvědčení pro přijetí na střední školu. Snahu tedy přesouvají z jediného okamžiku přijímacích zkoušek do delšího období, které přijímacímu řízení předchází. Tato tendence je zcela ve shodě se současnými uvažovanými změnami podoby přijímání na střední školy, kdy by se hlavní pozornost měla soustředit na výkony během základní školy a podle nich by budoucí škola prováděla částečný či úplný výběr uchazečů/ek.

Další poměrně často zvažovaný faktor byla **vybavenost školy**. Studující oceňovali komfort, který jim škola nabízí v podobě možností pro jejich aktivity. Některé se týkají samotného vzdělávání (stáže, výměnné pobyty, technické vybavení). *Mě hodně zaujalo, jak je ta škola obrovská, jak je tady tolik možností, že je tady víc oborů. Třeba tady můžu jít i na dietní sestru. (SOŠ_zdrav_ž)* Jiní žáci/kyně popisovali celkovou estetickou úroveň školy a vybavenost pro mimoškolní aktivity. *Navíc to má*

spoustu předností. Je tam horolezecká stěna, hezká tělocvična, je tam Eurest, aula, je to hezky vybavený. (G_m1)

Pouze výjimečně studující uváděli charakteristiky, které se bezprostředně týkají **pedagogické úrovně** školy. U žáků/yní, kteří při rozhodování zvažovali i možnost studia na gymnáziu, se objevovalo pozitivní hodnocení vysoké úspěšnosti absolventů/ek dané odborné školy při přijímání na vysoké školy. Tito studující obvykle zavrhlí gymnázium, neboť se obávali přílišné všeobecnosti získaného vzdělání a nebyli si ještě jistí tím, že budou usilovat o vysokoškolské vzdělání. Přitom však pro ně bylo důležité si dveře k vysoké škole nechat otevřené. Proto pro ně byla orientace střední odborné školy na pokračování ve studiu (ve smyslu úspěšnosti přijetí na VŠ) důležitá. Ostatní výroky, které se vztahovaly k pedagogické kvalitě školy, měly spíše sociální charakter, hodnotily atmosféru školy. *Byli tu i docela vlídní kantorři, docela mě překvapili. Sice vybavení nebylo nic moc, ale přece jsem se rozhodl pro tohle. (SOŠ_elektr_o_m2)*

Celkově se v rozhovorech objevoval častý důraz na **vztahy** při rozhodování o střední škole. Řada studujících zvažovala výběr školy společně s blízkými kamarády/kami. *[Rozhodovala jsem se] asi nejvíc podle kamarádky. My jsme sem chtěly hlavně s kámoškou. Když se sem nedostala, tak to bylo jiný, to se mi sem vůbec nechtělo. (G_8let_ž1)* Důležité rovněž bylo, pokud studující znali někoho, kdo na dané škole již studuje. *Hodně mě ovlivnilo, že jsem tam před tím už znal spoustu lidí, se kterými jsem se předtím normálně kamarádlil. Tak jsem si říkal, že by to bylo dobrý, mít tam už takový zázemí. (G_m1)*

Sourozenci a kamarádi/ky, kteří studují na uvažované střední škole, byli významní nejen jako **zdroj zázemí a jistoty**, ale také a především jako **zdroj informací** (podrobněji viz níže). Ve fázi shromažďování informací o škole žáci/žákyně vycházeli především z bezprostředních informací od lidí, kteří se s danou školou přímo setkali. Pokud nikoho takového neměli k dispozici, pracovali nejčastěji s popisy škol v brožurkách distribuovaných prostřednictvím výchovných poradců/kyň. Na jejich základě provedli předvýběr škol a ty navštívili osobně v rámci dnů otevřených dveří. Dny otevřených dveří se jak z hlediska rozhodování žáků/yní, tak z hlediska prezentace škol jeví jako velice významné. *Já jsem obešel, když byl den otevřených dveří, tak jsem si zkouknul všechny tři školy a tahle se mi asi zalíbila nejvíc. (SOŠ_elektr_o_m2)* A to i z genderového hlediska, neboť na některých školách docházelo k odrazování některých skupin uchazečů/ek (viz část A, kapitola 2). Naopak vliv základní školy, konkrétních vyučujících a zvláště výchovných poradců/kyň, byl podle rozhovorů zcela marginální. Podrobněji o vlivu různých blízkých osob viz níže.

Zajímavým aspektem v několika rozhovorech byla rezervovanost až otevřené **odmítání soukromých škol**. *Tam na tom soukromém [gymplu] jsem už nechtěla víc zůstat, abych tam nezblblá. (G_8let_ž2), Abych se přiznal, tam [na soukromém učilišti] to vyučování dělali nějak zvláštně...Tak jsem se radši přihlásil ještě sem...Radši bych šel na nějakou státní školu. (SOU_kad_m), Na soukromou prostě nechci. (SOU_gastro_m)* Soukromé školy byly viděny jako méně kvalitní, a to jak z hlediska prestiže dané školy, tak z hlediska úrovně výuky. Neméně důležitá je však i stránka finanční náročnosti studia na soukromé škole. V několika případech zazněly finance jako limitující faktor při výběru střední školy. *Z finančních prostředků, to táta taky naléhal [abych přešel na státní školu] (SOU_kad_m)* Tento závěr potvrzují i výsledky dotazníkového šetření (viz část C). Finanční náročnost odkazuje na již zmíněné sociální nerovnosti, které v podmínkách českého školství existují.

Významní blízcí a jejich vliv na volbu střední školy

Volba studijního oboru i konkrétní střední školy probíhá pod vlivem různých, výše popsaných faktorů. Ty nepůsobí v sociálním vakuu, nýbrž naopak jsou podporovány či potlačovány vlivy významných osob z okolí žáků/yní. V rozhovorech byla pozornost věnována otázce, které osoby ovlivnily rozhodnutí daného žáka či žákyně. Nejčastěji byli zmiňováni rodiče a sourozenci, dále kamarádi/ky a v menší míře vyučující. Jejich úloha v rámci výběru oboru i konkrétní střední školy se však lišila.

Většina studujících v rozhovorech zmínila **rodiče** jako zdroj určitého vlivu na jejich volbu oboru i střední školy. Přiznaný vliv varioval od plného podřízení se názoru a přání rodičů přes konzultace s nimi až po odmítání jakéhokoliv ovlivňování. Jelikož však všichni studující (tedy i ti, kteří zdůrazňovali nulový vliv rodičů) v rozhovorech rodiče samovolně zmiňovali, ukazuje to, že význam rodičů pro uvažování o dalším studiu je nezpochybnitelný.

V krajních případech se vyskytoval otevřený tlak rodičů na volbu určité střední školy, který šel proti přání samotného dítěte. *Nevybrala jsem si ho [obor] vůbec. Mě sem dotlačili rodiče. (SOŠ_log_ž), Rodiče by s tím [oborem automechanik] nesouhlasili. Myslím, že jsem zvažoval i ekonomku, ale rodiče by s tím taky nesouhlasili. Prostě chtěli gymnázium, protože je lepší... Nakonec mě usměřili. (G_m1)*

Ostatní studující uváděli, že jejich rodiče jim volbu nerozmlouvali či je v ní přímo podporovali. *Normálně mě v tom podporovali. (G_ž1)* Někteří z nich současně měli tendenci pozitivní vliv rodičů na volbu střední školy snižovat a zdůrazňovat, že se jednalo výhradně o jejich osobní rozhodnutí. Krajním příkladem byla odpověď studenta, který na otázku, zda měl na jeho rozhodnutí vliv například někdo z rodiny, odpověděl: *Ne, ne. Já bych si do toho ani nenechal mluvit. (SOŠ_log_m)* Marginalizace vlivu rodičů se častěji objevovala u chlapců. Zdá se, že chlapcům rodiče poskytují větší prostor pro vlastní rozhodování o volbě střední školy. Zároveň však může být tento rozdíl způsoben tím, že chlapci jsou méně ochotni vliv rodičů v rámci rozhovoru přiznat. V obou případech se však jedná o odlišnost vyplývající z jiných postupů a očekávání vůči dívkám a chlapcům.

Většina ostatních studujících byla v odpovědích více ambivalentní – připouštěli ovlivnění rodiči, ale současně jeho význam bagatelizovali. *Já jsem to chtěla, já jsem si to rozhodla v podstatě úplně sama. Akorát jako máma, rodiče s tím souhlasili. Takže mě nikdo neovlivňoval. (SOU_zah_ž), [Ovlivnil tě někdo?] Ne. Tak mamka se mě ptala: 'Opravdu na to chceš jít?' Tak jsem řekla jo. A ona řekla, že by to bylo i pro mě nejlepší, že to docela blízko domů. Tak jsem tam šla. (SOU_cukr_ž), [Ovlivnil tě někdo?] Možná táta, protože ten se jako opravdu v tom stavebnictví orientuje. Ale jinak jako vůbec, byl to můj sen. (SOŠ_stav_m)*

Uvedené výroky svědčí o specifickém pojmání vlivu rodičů. Zdá se, že pro studující (v mírně větší míře pro chlapce než pro dívky) představuje přiznání rodičovského vlivu popření vlastního přání a podřízení se jejich rozhodnutí. Pojem vliv pro ně neobsahuje situaci zprostředkování znalosti o určitém oboru či souhlasu a podpory s určitým rozhodnutím. Pravděpodobně to souvisí se specifickými nároky adolescence, kdy je nezbytné vymezovat se vůči rodičům jako autoritám. Stát si za volbou střední školy a z toho čerpat energii pro studium vyžaduje vnímat původní **rozhodnutí jako individuální a svobodný akt**. V opačném případě je obtížné disponovat motivací ke studiu.

Jak bylo uvedeno výše, velká část studujících si zvolila obor, v němž působí jeden z rodičů, případně jiný blízký člověk. Primární znalost prostředí se jeví jako velice významný faktor a dále nabývá na významu v situacích aktuální volby. Někteří studující spojitost volby s povoláním rodičů připouštějí (*Mamka vlastně pracuje jako vychovatelka v dětském ústavu a ještě k tomu učí na střední škole. Vlastně mamka mě k tomu [střední pedagogická škola] nějakým způsobem dovedla., SOŠ_ped_m*), jiní však spojitost odmítají (*Můj otec pracuje jako počítačový technik. To [výběr střední školy] ale s tátou nemělo žádnou souvislost. To byla pouze moje volba., SOŠ_elektr_m2*).

Specifickým případem vlivu rodiny na volbu střední školy je také již výše zmíněná **rodinná tradice**. *Vybrala jsem si tady ten obor prostě proto, že my to máme v rodině. Máma je servírka a teta vlastní hospodu, a tak jsem si říkala, že u toho zůstanu. (SOU_gastro_ž)* Ta v sobě skrývá jednak silné očekávání ze strany rodičů, případně i širší rodiny, kterému lze pravděpodobně odolávat pouze v situacích, kdy se proti volbě dané školy nabídne alternativa podepřená silnými argumenty, například specifickým nadáním. Jednak v sobě rodinná tradice nese výhody z hlediska podpory během studia a motivace spojené s jasnou představou budoucího uplatnění. Navíc zde existuje výhoda znalosti daného povolání, a to obvykle ještě podrobněji než v situacích, kdy dané povolání vykonává pouze jeden z rodičů. Rodinná tradice se objevovala i u studujících, kteří si zvolili genderově atypický obor (například chlapec studující střední pedagogickou školu, který byl k tomuto oboru doveden svojí matkou, učitelkou). Zdá se, že tito žáci/kyně mohou ze samozřejmosti daného povolání v rámci rodiny čerpat energii pro vyrovnání se s vlastní neobvyklou volbou, kterou musí opakovaně zdůvodňovat a obhajovat před okolím.

Rodičovské vlivy na volbu střední školy jsou častěji reflektovány ze stran **matek**. **Otcové** do výběru školy buď zasahují méně často, nebo jsou jejich zásahy vnímány studujícími jako méně významné. Pokud studující již vlivy otců zmiňují, jedná se obvykle o chlapce. Toto zjištění potvrdil rovněž žakovský dotazník (viz část C). Někteří studující zmiňovali existenci rozporů mezi postojem matek a otců na volbu střední školy. V takových případech se žáci/kyně řídili častěji názorem matek. *Jemu [tátovi] to bylo v podstatě jedno, ale byl víc pro ten gympl, protože jsem ještě nebyla definitivně rozhodnutá, co bych chtěla dělat nebo kam jít, takže by byl radší pro ten gympl. Ale to zas mamka*

nechtěla, protože kdybych vyšla gymp, tak bych musela jít na vejšku, a zas nevím, kam bych jako šla. (OA_ž2)

Sledujeme-li, jak (podle žákovských výpovědí) **rodiče podporovali volbu dívek a chlapců**, nacházíme určité odlišnosti. Pouze v případě dvou chlapců projevili rodiče jiné přání než bylo přání syna. Jeden chlapec se přání rodičů dobrovolně přizpůsobil, druhý chlapec, u něhož byl názor rodičů nejednotný (matka si přála gymnázium, otec souhlasil se synovou volbou), si obhájil svůj původní výběr. Mezi dívkami byl nesoulad s rodiči častější. V jednom případě rodiče prosadili své přání navzdory silnému nesouhlasu dcery, ve dvou dalších případech dívky přijaly za svůj názor rodičů, ačkoliv původně bylo jejich přání odlišné, a v dalších dvou případech se dívky setkávaly s opatrným až podceňujícím přístupem rodičů, konkrétně matek, vůči svým schopnostem. Ve světle toho se zdá pochopitelné, že výpovědi dívek působí dojmem, že jsou si ve svém výběru školy méně jisté a pociťují obavy ohledně přiměřenosti svých schopností vůči nárokům školy.

Nejistota, která v rozhovorech s dívkami zaznívá, může vypovídat buď o rozdílu v **reálném sebevědomí dívek a chlapců**, nebo může být projevem odlišné **sebereflexe a otevřenosti chlapců a dívek** hovořit o svých pochybnostech. Je možné, že chlapci pociťují obdobnou nejistotu jako dívky, avšak jsou méně přístupní ji reflektovat a sdělovat. V obou případech se však jedná o důsledek genderové socializace, která dívky a chlapce vede k odlišnému sebepojímání a/nebo prezentování.

Vedle rodičů byli studujícími často zmiňovány **vlivy kamarádů** na volbu střední školy. Jejich úloha v rozhodování jednotlivých žáků/yní se lišila. Pro některé studující byli kamarádi či vrstevníci především **zdrojem informací o budoucí škole**. V těchto případech se jednalo obvykle o starší kamarády, často i sourozence, kteří studují na škole, o níž daný žák/yně projevili zájem. *Tady mám ještě pár známých, kteří teda jako už jsou ve vyšších ročnících, tak ti mi dávali dobré reference. (SOŠ_elektr_m3)* Důležitější, již zmiňovanou úlohou kamarádů, obvykle spolužáků/aček ze základní školy, bylo **doprovázení na přestupu ze základní na střední školu**. Velká část studujících uváděla, že se o budoucí střední škole domlouvala a rozhodovala společně s blízkými kamarády/kami ze základní školy. Přejít ze známého do nového prostředí je pochopitelně stresujícím zážitkem a studující se logicky snaží tento stres odstranit tím, že si vytvoří spojení. *Vlastně sem šel ještě jeden kamarád a vlastně jsem se rozhodl i kvůli tomu. (SOŠ_elektr_m2), Protože sem šla kamarádka. (SOU_cukr_ž)* Ačkoliv se potřeba tohoto doprovázení objevovala u chlapců i u dívek, dívky své „spojenecké plány“ mají propracovanější (například zahrnují nejen studium, ale i stejné a společné zaměstnání) a působí dojmem větší vztahové blízkosti. Z toho je možné usoudit, že zatímco chlapci si tyto společné plány vytvářejí „pouze“ pro jistotu, dívky jim přikládají větší váhu.

Pokud mají studující užší vztahy, například prostřednictvím starších sourozenců či mimoškolních aktivit, se staršími spolužáky/ačkami, mohou se obě funkce vrstevníků spojit. Jsou zdrojem referencí o budoucí škole a současně zázemím, které usnadní samotný přechod. *Hodně mě ovlivnilo, že jsem tam předtím už znal spoustu lidí, se kterými jsem se předtím normálně kamarádlil. Tak jsem si říkal, že by to bylo dobrý mít tam už takový zázemí. (G_m1)* Pouze ve výjimečných případech se studující naopak snaží přerušit vztahy se spolužáky/ačkami ze základní školy a těší se na zcela nový kolektiv. *Já už jsem v tý devítce měla pocit, že jich mám plný zuby. Ne plný zuby, ale jako že už se moc vídáme a že to chce změnu, i toho kolektivu, všeho. (G_ž1)*

Pro rozhodování je významná i úloha posluchačů či konzultantů, kterou spolužáci/ačky často zastávali. V rámci vrstevnického kolektivu docházelo ke **sdělování úvah o volbě střední školy** a tím i k ujasňování vlastních postojů. *S kamarády jsem to konzultoval, ale ti měli svůj vlastní názor, to byla jejich věc. (SOŠ_elektr_m2), Tak jsme se spolu jako radili. (SOŠ_zdrav_ž)* Studující obvykle toto sdělení v širším kolektivu nepovažují za vlivné, tj. neučinili na jeho základě žádnou vědomou a přiznanou změnu. Přesto se však jednalo o klíčové momenty. Verbalizace postojů má specifický význam pro adolescenty – ti ve svém okolí vyhledávají souhlasné reakce, jimiž se ujistí o své „normalitě“, a zároveň se chtějí odlišovat a tím se ujistit o své výjimečnosti.

V některých případech se neutrální sdělování změnilo v hodnocení. Ve dvou případech studentky pociťovaly od svých kamarádů/ek pozitivní hodnocení a podporu. Ve dvou dalších případech studující uvedli, že se přímo setkali s nepodporující reakcí. *Spolužáci se mi smáli, že neumím kreslit, tak jak to budu dělat s kreslením, když to neumím. (SOU_kad_ž), Kluci se tomu nějak divili. Nezdálo se jim to normální – jako učitel, to je takový divný. (SOŠ_ped_m)* Ve druhém uvedeném výroku se jedná o **vrstevnický tlak**, který má genderově stereotypní původ. Tento chlapec se musel vyrovnávat se

zpochybňováním své normality-maskulinity. Protože byl vysoce motivovaný, dokázal si pro sebe volbu střední pedagogické školy obhájit. V některých případech však studující tomuto vrstevnickému tlaku z obavy o své sebepojetí mohou podlehnout.

Vliv základní školy na volbu dalšího studia byl v rozhovorech tematizován ve srovnání s úlohou rodičů a vrstevníků zřídka. Zcela marginální byla podle žáků/yní role **výchovného poradenství**. Výchovné poradce/kyně studující vnímají spíše jako poskytovatele informací o konkrétních školách než jako průvodce v procesu svého rozhodování. Pouze jediná žákyně uvedla, že navštívila výchovnou poradkyni, neboť hledala radu, jaký obor si zvolit. Ostatní pojímali výchovné poradenství výhradně technicky. *Tam [k výchovné poradkyni] se spíš hlavně chodilo ptát, kdo něco nevěděl z té příručky. Kdo si vlastně jako nepřčetl ty značky, tak se za ní chodilo... To si myslím, že takhle [pomoc při rozhodování] to zaměřené nebylo. Jestli to říkala, tak úplně těm, co opravdu propadali věcně a byli rádi, že měli čtyřky. 'To je pro tebe zbytečný, ta průmka.' (SOU_elekto_m), Ti se nás ptali, kam bysme chtěli jít, tak jsme jim to říkali, ale nějak jsem se o tom neradili, jako jestli je to dobrý, nebo špatný, spíše se to jenom oznamovalo. (OA_ž2)*

Podpora konkrétních vyučujících byla zmiňována studujícími, kteří se hlásili na školu se specifickým zaměřením. Vyučující předmětů, které jsou pro budoucí střední školu profilové, se vyjadřovali k tomu, zda daný žák/yně má pro studium předpoklady. *Ta mě k tomu doslova přiměla, našla mi přihlášku, že by sem se mohl zúčastnit olympiád a takhle. Víceméně mě vedla, měl jsem potom dobrý umístění, dobré výsledky, pomohla mi. (SOU_zah_m), Vždycky mi říkali, že jsem šikovná skrz ty perníčky, a já už jsem byla rozhodnutá, že tam půjdu, tak říkali, že jsem zvolila dobře, že jsem na to šikovná, takže by se mi to mělo podařit. (SOU_cukr_ž)* Některé volby se vyučující snažili naopak studujícím rozmluvit, neboť se domnívali, že budoucí škola neodpovídá jejich předpokladům. Všichni žáci/kyně, kteří tuto situaci zmínili, však zůstali u svého původního rozhodnutí. *Učitelé mě odrazovali... Doporučovali mně jinou školu. (SOŠ_elekto_m3), Mně říkali, že sem chodit nemám, že se mi tady nebude líbit, že už mě měli prokouklou za těch devět let a že mi to nebude vyhovovat. (SOŠ_log_ž)*

Zajímavým způsobem komentovali přístup vyučujících žáci/kyně, kteří si podávali přihlášku na gymnázia. Na rozdíl od studujících SOŠ a SOU nehovořili o individuálním přístupu. Zdá se, že na základní škole byli součástí určité elitní skupiny, k níž vyučující přistupovali podporujícím způsobem, avšak hromadně (ve výpovědích tomu odpovídá používání plurálu, zatímco ostatní respondenti/ky používají v daných situacích singulár). Jak ukázal rozbor rodinného zázemí těchto žáků a žákyň, rozhodování o střední škole bylo v jejich případě lineární a neproblematické – volba byla do značné míry automatická, neboť v rámci rodiny zde existuje silné očekávání vysokoškolského vzdělání. Individuální pomoc a podpora ze strany vyučujících se pak zřejmě jeví nadbytečná. *...základka, kdy nás vychovávali k tomu, že musíme jít na prestižní školy, to je gympl. (G_ž1), Učitelé taky říkali, že to uděláme. (G_m1)*

Před střední školou

Ačkoliv přechod mezi základní a střední školou je obvykle chápán jako první mezník, kterým se rozvíjí určitá vzdělávací dráha, informace od dotazovaných studujících ukazují, že tomu tak není. Na různé střední školy přicházejí žáci/kyně z různých základních škol. Tak například z 10 náhodně oslovených gymnazistů a gymnazistek ani jeden/jedna neabsolvoval/a běžnou základní školu. Dva studující navštěvovali sportovní školy, zbývajících osm navštěvovalo školy s rozšířenou výukou jazyků (výrazně častěji dívky) nebo matematiky (výrazně častěji chlapci). Zdá se, že **jazykové a matematické základní školy explicitně vedou své žáky/ně ke studiu na gymnáziích**. *Vychovávali nás k tomu, že musíme jít na prestižní školy, to je gympl. (G_ž1)*

Mezi studujícími gymnázií a ostatních typů středních škol byl v rozhovorech znatelný rozdíl ve způsobu, jakým popisovali své předcházející školní zkušenosti. Všichni **gymnazisté/ky byli podstatně kritičtější** a vyzdvihovali v popisu negativní stránky původní základní školy. Jejich výhrady se kromě vybavení školy (což kritizovali i někteří další studující) častěji vztahovali k vyučujícím a žakovskému kolektivu. Zatímco ostatní studující obvykle vyučující chválili či hodnotili neutrálně, gymnazisté/ky je silně kritizovali. *To učení nebyla taková kvalita, člověk se tam moc nenaučil. (G_8let_m1), Výuka naprosto hrozná kvality. (G_8let_ž2), Učitelé se pomlouvali navzájem, třeba i v hodině, byli absolutně nekorektní. (G_ž1)*

V souvislosti s předcházejícími školními zkušenostmi se studující zmiňovali o jednotlivých vyučovacích předmětech a hodnotili jejich oblíbenost. Zajímavé přitom je, že mezi žáky/němi neexistuje větší shoda v tom, **které předměty považují za oblíbené a neoblíbené**. Všechny předměty byly opakovaně uváděny v obou skupinách. Jistý rozdíl nacházíme ve výčtu předmětů oblíbených dívkami a chlapci. Ve shodě s očekáváním i s výsledky žakovského dotazníku dívky jako výrazně neoblíbený předmět uváděly častěji než chlapci matematiku a fyziku.

Důležité byly důvody, pro něž studující hodnotí některé předměty jako oblíbené či neoblíbené. Obliba přitom pro ně znamená postoj k danému předmětu, který zahrnuje afektivní složku. Oblíbený předmět je tedy předmět, který máme rádi, a naopak. Tento vztah se vytváří na základě několika níže popsanych faktorů, které se vzájemně kombinují.

Prvním faktorem jsou **vyučující**. Učitelé/ky, kteří dokáží učivo dobře a zajímavě vysvětlit a mají k žákům/yním navíc kladný vztah, zákonitě způsobují oblíbenost předmětu. To nemusí nutně znamenat, že žák/yně získá pro předmět vnitřní motivaci. Minimálně po dobu, kdy předmět vyučuje daný učitel/ka, však studující mají k předmětu kladný postoj. *Nejvíc mě bavil asi dějepis, protože jsme měli výbornou učitelku. (OA_ž1), Dějepis jsem měl nejoblíbenější. Ale jako že by mě nějak bavil, to ne. Protože byl oblíbený kvůli té profesorce, která nám to skvěle podala, a v podstatě mě to bavilo. (G_ž2), Já jsem milovala chemii, my jsme měli úžasného učitele. (SOU_zahr_ž), Bavila mě matika, protože tam byla dobrá učitelka. (SOU_gastro_ž)* Vyučující zároveň byli hlavním důvodem toho, proč určitý předmět nebyl u studujících oblíbený. *Chemie, protože jsme měli blbou učitelku. U mě je to hodně těmi učitelí. (G_ž2), Matika a fyzika. Protože mi nešly a měli jsme blbou učitelku a ta nám blbě vysvětlovala látku. (SOU_kad_ž), Já jsem měl na zeměpis blbou učitelku. (OA_m1),*

S tímto faktorem souvisí i individuální **zaujetí** pro předmět, tj. zda předmět člověka baví a zajímá. Zaujetí může být vyvoláno buď kvalitním vyučujícím jako zdrojem vnější motivace, nebo jinými, mimoškolními vlivy, které častěji poukazují k existenci vnitřní motivace. Druhý zdroj zaujetí však studující uváděly zcela výjimečně. Obvykle vznikalo zaujetí v kauzální návaznosti na kvalitní výuku. Důležitý byl přitom skutečně proces výuky (tj. kvalitní vyučující), nikoliv školní výsledky v daném předmětu. *Mě bavila chemie, fyzika, český jazyk, i když jsem v něm moc nevynikal. (SOU_kad_m)*

Vedle toho, zda předmět studující baví, bylo důležité i to, zda studující předmětu rozumějí. **Rozumění** se ve výrocích spojovalo s viděním smyslu ve školních aktivitách. Rozumění se přitom nemusí vztahovat na celý předmět, ale na jednotlivé sekvence učiva. Tato potřeba se nejsilněji vyjevovala v souvislosti s hodnocením matematiky ze strany dívek, nikoliv však pouze jich. Zdá se, že zaujetí pro výuku získávají tehdy, když si osvojí určitý nástroj a dokáží jej používat. Používání naučených postupů žákům/ním poskytuje pocit kompetence v předmětu a tento pocit je těší. Představa, že studující mají zájem o určitou oblast, tj. konkrétní předmět, a v ní se snaží získávat hlubší znalosti a hledat smysl tam, kde jej postrádají, je v širším měřítku iluzorní. Platí zřejmě jen u nadprůměrně nadaných studujících. U ostatních se smysl, který je podmínkou pocitu porozumění, vytváří prostřednictvím konkrétní činnosti. *Taky mě sem tam bavila matika, když jsem jí pochopila, tak mě to opravdu bavilo, že to prostě umím a že to vypočítám. (SOU_cukr_ž), Prostě když jsem něco uměla, třeba z matiky, tak mě bavila chvíli matika, když jsem jí nechápala dobře, tak mě nebavila. (G_ž2), Něco pochopím, ale jakmile vypadnu z jednoho, tak už prostě nestíhám to zbylé, protože matika na sebe navazuje. (SOU_zahr_ž)* Zajímavé je, že autorka třetího uvedeného výroku, ačkoliv ten zní zcela srovnatelně s dvěma předcházejícími, jde ve svém hodnocení dál. A to přesně v intencích přesvědčení vyučujících o nedostatku logického myšlení u dívek (viz část A, kapitola 2). *Já jsem nesnášela matematiku. A nesnáším ji doteď. Mně prostě nikdy nešlo logický myšlení. Něco pochopím, ale jakmile vypadnu z jednoho, tak už prostě nestíhám to zbylé, protože matika na sebe navazuje. (SOU_zahr_ž)*

Pokud studující učivu nerozumí, mohou rezignovat. To se pak projeví v jejich školních výsledcích. Nebo se navzdory neporozumění látku naučí, a pak mohou být jejich **školní výsledky** velice dobré, ačkoliv oni sami mají vnitřní pocit, že učivo správně neovládají. *Na známkách se to neodráželo, ale prostě mě to vnitřně nenadchlo. (OA_ž1), Mě nebaví fyzika ani chemie, protože já ty předměty třeba nechápu. Já se to naučím, když je třeba písemka, ale nepochopím to. (SOU_gastro_m)* Podle názoru vyučujících je strategie naučení se bez hlubšího porozumění typická pro dívky. Mezi dotazovanými žáky-chlapci však byla tato strategie rovněž v několika případech zmíněna.

Ve vztahu k volbě střední školy panuje předpoklad, že studující se orientují na ty střední školy, jejichž profilové předměty patří mezi jejich oblíbené. Mezi zmiňovanými důvody pro volbu další vzdělávací dráhy byla skutečně zastoupena i **negativní předmětová motivace**. *Hlavní bylo, že tady není*

chemie a biologie. (SOU_zahr_ž) To však neznamená, že vždy když žák/yně nemá rád určitý předmět, odmítá jej v budoucnu studovat. V některých případech si studující mohou vědomě zvolit školu, kde je jedním z hlavních předmětů ten, jež neměli na základní škole rádi. Necítí se tím však nijak hendikepováni. Důležité, zdá se, je, který z výše uvedených faktorů způsobujících oblíbenost či neoblíbenost předmětů se jim jeví podstatný. Pokud kladou důraz na vnější činitele, tj. především na vyučující, nemusí je neoblíbenost a dokonce ani neúspěch v daném předmětu inhibovat. *Respondentka: Nesnášela jsem zeměpis, absolutně. Tazatelka: Jestli jsem to ale dobře pochopila, na téhle škole je docela důležitý... Respondentka: No, to je. Ale my jsme měli strašnou učitelku. Ona byla dost nepříjemná. (SOŠ_graf_ž), Respondentka: Nebavila mě fyzika a chemie. Tazatelka: Fyzika tě nebavila. A zároveň tě varovali, že tady na téhle škole bude fyzika těžká. To nehrálo roli? Respondentka: To ne, vůbec. To nějak potom zvládnou. (SOŠ_stav_ž)*

Další rozpor spojený s přechodem ze základní na střední školu souvisí se **školní klasifikací**. Studující při rozhodování o volbě střední školy vycházejí z toho, jaké známky dostávali na základní škole. Hodnocení známek je sice relativní (závisí na rodinném očekávání a osobních ambicích, a tak pro někoho je dobré vysvědčení pět dvojek a pro jiného dvě čtyřky), ale přesto se známky ze základní školy chápou jako stabilní východisko výběru další dráhy. Studující se pak mohou cítit překvapeni, že jejich známky na střední škole nabývají zcela jiných hodnot – pozitivní, nebo častěji negativních. *Já jsem myslel, že s matematikou problémy mít nebudu, protože to jsem měl dobré známky. Na základce jsem měl snad nejlepší známky ze všech předmětů právě z matematiky. No, tady se to teda rapidně zhoršilo. (SOŠ_stav_m)*

Závěry

Rozhovory se studujícími ukázaly, že při volbě další vzdělávací dráhy je důležité nejprve určení stupně očekávaného vzdělání, následně probíhá volba oboru odpovídající tomuto stupni vzdělání, a dále je volba dovršena výběrem konkrétní školy. Rozhodování o střední škole probíhá často až pod bezprostředním tlakem nutnosti podat si přihlášku k dalšímu studiu. Do té doby se úvahy o další vzdělávací a pracovní dráze nesou ve velmi obecném, idealistickém duchu.

Konkrétní volba je silně ovlivněna rodiči dítěte, a to navzdory snaze bagatelizovat jejich vliv na rozhodnutí daného žáka/yně. Podpora rodiny může mít jednak informační charakter (rodina dítěti zprostředkovává informace o možných povoláních), jednak emocionální a materiální charakter. V případě studujících, kteří si zvolili genderově neobvyklý obor, je úloha rodiny jako zdroje informací, normality a budoucnosti zvláště důležitá. U všech studujících je na základě rozhovorů patrné, že vliv rodičů na dívky a na chlapce je uplatňován v odlišné míře a odlišnými způsoby, nebo přinejmenším dívky a chlapci rodičovské postupy odlišně reflektují a sdělují.

Z hlediska působení základní školy je vliv na volbu střední školy spíše nepřímý, zprostředkovaný postojem žáků/yně k jednotlivým předmětům. Především neoblíbenost některých předmětů hraje při volbě podstatnou roli, neboť žáci/kyně se obvykle snaží těmto předmětům při budoucím studiu vyhnout. Postoje žáků/yně k jednotlivým předmětům se vytváří nejčastěji pod vlivem osobnosti učitele/lky a zahrnují řadu jeho didaktických i vztahových charakteristik.

1. 3. „Tedy a tady“ na střední škole

Spokojenost se školou

Důležitým cílem rozhovorů bylo zjistit, jaká je úroveň spokojenosti studujících se střední školou, kterou si zvolili. Spokojenost je pro úspěšnost studia a pro celkově pozitivní rozvoj osobnosti klíčová. V rozhovorech se jednoznačně projevovала **vysoká úroveň spokojenosti**. Jen výjimečně se žáci/kyně vyjadřovali v tom smyslu, že současná škola pro ně představuje především negativum. Ačkoliv většina studujících zmínila i to, co se jim na dané škole nelíbí, celkově v jejich postoji převažovaly pozitivní stránky. Je samozřejmě možné, že kladné pocity jsou důsledkem obrany původní volby – pociťovat a přiznat nespokojenost by znamenalo zpochybnit původní rozhodnutí. To bývá z hlediska identity náročné (volba vzdělávací a profesní dráhy se v naší kultuře chápe jako jeden

z klíčových úkolů dospívání), zvláště proto, že následná změna školy je v našem školském systému neobvyklým řešením.

Spokojenost je u většiny studujících spojována se dvěma aspekty pobývání ve škole – vztahy a výuka. Mezi vztahy, které jsou zdrojem spokojenosti, převažují vztahy se spolužáky/ačkami. Většina žáků/yní vnímá třídní kolektiv pozitivně. Druhým zdrojem jsou témata spojená se vzděláváním. Studující často zdůrazňují, že škola jim poskytuje to, co od ní očekávali, a hodnotí ji tedy jako školu kvalitní. Toto hodnocení má významný **rozměr budoucí životní dráhy**. Škola je viděna jako kvalitní proto, že je dobře vybavena pro další vzdělávání či povolání. *Myslím, že se tady hodně naučíme. (SOU_zem_m)* Přístup studujících je často velmi pragmatický, což působí zrale a vzhledem k jejich věku až překvapivě. *Co se mi tady líbí? V podstatě nic. Je to dlouhá cesta do školy, spousta učení – ne že by se mi to líbilo. Ale rozum mi říká, že je to správný, takže... (G_8let_žž)* Zdá se, že škola je viděna – ať již bezprostředně očima studujících, či spíše očima jejich rodičů – jako nutná podmínka příštího úspěšného uplatnění v životě. Toto zjištění plně koresponduje s výzkumy a teoriemi asymetrického vztahu mezi školou a rodinou, v němž instituce školy disponuje značnou mocí vůči strukturaci individuálních životů svých žáků/yní a tím i naplňování rodinných projektů. (např. Singly, 2000).

Uvažování o škole jako o bráně k úspěšné budoucnosti žáky/ně znejistňuje v posuzování svých schopností. Mnoho studujících, zvláště dívek, v souvislosti s tématem spokojenosti se současnou školou zmiňovalo **náročnost učení**. Střední škola přinesla nárůst požadavků na jejich výkony, s čímž se zpočátku obtížně vyrovnávají a musí více energie, než byli zvyklí a než předpokládali, věnovat přípravě do školy. *Zatím mi to dává zabrat... Já jsem byla zvyklá ze základky, že jsem se jako neučila. A i když jsem se neučila, tak jsem měla trojky. Ted' když se učím, tak už začínají lítat čtyřky a tak. (SOU_zah_ž), Jsem ráda, že jsem se tam [na hotelovou školu] nedostala, protože je to tam asi hodně složitý na můj mozek. Takže jsem ráda, že jsem skončila vlastně tady. Ono to tady není taky zase až tak jednoduchý, ale pro mě je to asi snazší. (SOU_gastro_ž)* V takové situaci je důležitá podpora ze strany vyučujících, neboť studující musí kromě změny učebních návyků také opakovaně sami sebe přesvědčovat o tom, že jejich schopnosti jsou dostatečné, ošetřovat své sebevědomí. Aby reakce vyučujících byly skutečně podporující, musí být genderově citlivé. Že tomu tak mnohdy není, ukázaly analýzy rozhovorů s vyučujícími (viz Část A, kapitola 2).

Žákovská populace

Jak bylo řečeno, důvodem ke spokojenosti s danou střední školou jsou často spolužáci/ačky. Studující v naprosté většině případů mluvili o tom, že se jim třídní kolektiv líbí. Každý/á žák/yně však oceňoval/a jiné aspekty kolektivu, z nichž všechny se ovšem vztahovaly ke studované škole. Vyzdvihované stránky současně slouží jako hlavní popisné charakteristiky žákovské populace dané školy. Studující je totiž uváděli jako to, co má většina žáků/yní společné. Zároveň k tomu přidali hodnocení, že tato stránka jejich kolektivu se jim líbí.

Část studujících zdůrazňovala, že lidé ve třídě se zajímají o shodné věci, obvykle vázané na předmět studia. Podstatně častěji se tento aspekt objevoval u studujících středních odborných škol a učilišť, neboť právě tyto školy mají jednoznačně definovanou oblast, do níž studující směřují. **Společné zájmy** působí v kolektivu jako tmelící prvek, sblížují. *Máme společné zájmy, kreslení. Všechny nás nějak baví umění, každého asi trochu z jiného soudku, ale... (SOŠ_graf_ž)*

Druhou uváděnou charakteristikou byla inteligence. Studující zdůrazňovali, že lidé na dané škole jsou **chytří a inteligentní**. Tento aspekt se častěji objevoval na školách s méně vyhraněným zaměřením – na gymnáziích a obchodních akademiích. V případě gymnázií studující ke zmiňované inteligenci přidávali i další charakteristiku – **zájem o učení**. *Vypadají hodně chytře. (OA_ž1), Některý jsou dost roztržitý, ale jinak inteligentní. (OA_m1), Lépe se vyjadřují a jsou fakt chytřejší. (G_8let_m2), Jsou tady dobří lidi, většinou se tady učí. (G_8let_m1), Mají to vědomí, že se musí učit. (G_8let_žž)*

Výše uvedené charakteristiky odkazovaly k podobnostem mezi studujícími. Vedle společných znaků však studující často upozorňovali i na existenci individuálních rozdílů. *Je to různorodý, různý koníčky, různý zájmy, různý lidi. (G_m1)* Individualistický pohled uplatňovali zejména gymnazisté/ky. Ti navíc zdůrazňovali soutěživý až konkurenční charakter kolektivu, který však vnímali pozitivně jako motiv k rozvoji svých schopností. V souvislosti s dalšími zjištěními se potvrzuje, že gymnázia jsou prostorem výrazně odlišným od ostatních škol, jsou více orientována na výkon a v některých oblastech podporují pocit výjimečnosti až elitismu studujících.

Řada studujících v souvislosti s hodnocením vztahů v třídním kolektivu spontánně odkazovala k **šikaně** a pozitivně hodnotila, že se na škole nevyskytuje. *Mně se zdá, že se sem nedostanou žádní studenti, kteří šikanují a tak. (G_8let_m1), Na mé bývalé škole byla aj šikana trochu, tady ne. (G_8let_ž2), Tady lidi nemají potřebu někoho shazovat. Je tu vysoká dávka tolerance. (G_ž1)* Explicitní výroky o šikaně svědčí o tom, že si studující tematizují kvalitu vztahů v kolektivu, vnímají ji jako podstatný aspekt jejich života ve škole. Může se jednat o důsledek efektivní osvěty, která v posledních letech v této oblasti probíhá. Skutečnost, že studující při hodnocení vztahů zvažují šikanu, je jistě pozitivní, neboť to dává naději, že v případě výskytu šikany by ji dokázali identifikovat a postavit se proti ní.

Zastoupení dívek a chlapců

V sekundárním školství je vysoká míra genderové diferenciaci typů škol a oborů. Studující si jsou této diferenciaci obvykle vědomi. Ještě před tím, než si podají přihlášku na střední školu, chtějí mít k dispozici informace o tom, jaké bude **zastoupení dívek a chlapců** na budoucí škole. *Určitě jsem o tom přemýšlela, jestli tu bude víc kluků, nebo holek. (SOU_chovat_ž)* Ačkoliv se o to zajímali a pro sebe si to tematizovali, v rámci jejich volby střední školy to údajně **nesehrálo zásadnější roli**. Podle výpovědí žáků/yní, kteří zpětně reflektují své rozhodování o škole, nemohly informace o poměru dívek a chlapců studující od dané školy odradit, ale mohly pomoci v přípravě a adaptaci na budoucí studium. *Nijak to [poměr dívek a chlapců] neovlivnilo můj výběr. (SOS_ped_ž), Uvažoval jsem o tom, ale neovlivňovalo mě to. (SOS_zdrav_m)*

Poměr dívek a chlapců je při popisu školy považován za významný. Atmosféra v dívčím a v chlapeckém kolektivu je studujícími viděna jako odlišná. *Tady jsou jenom kluci. Kdyby tady byly holky, tak by zas dělaly úplně jiné věci, to by ta třída byla zase úplně jiná. (SOU_auto_m)* Většina přítom tuto odlišnost kvalitativně hodnotí. Kritický postoj je souhlasně zaujímán k dívčímu kolektivu. Toto zjištění prochází jako červená nit všemi stupni škol. **Převaha dívek je negativně hodnocena** jak chlapci, tak především dívkami. Naopak převaha chlapců v kolektivu není obvykle nijak komentována či je viděna jako pozitivní. Kritika se přitom explicitně netýká aktuálního kolektivu, jehož jsou studující součástí. Spíše se orientuje na hypotetické situace či kritika zaznívá implicitně v rámci zdůrazňování pozitiv aktuálního stavu. *Ted' jsem ráda, že ve třídě aspoň nějaké kluky máme. Protože v minulý jsme jich moc neměli. Myslím, že je to lepší. (G_8let_ž3), Moje spolužačky třeba chodily na ekonomky, kde je zase víc kluků. Takže říkaly: Já, to je skvělý, já tam budu mít víc kluků. Já jsem zase říkala, že tam budu mít míň kluků, ale že mi to vůbec nevádí. Ony mi říkaly, to se teda nemáš... (SOS_zdrav_ž), Mně to jako nějak nevádílo, že jsem jenom mezi holkama. Ale prostě, že aspoň vím, že ti kluci tady jsou. (SOU_zahr_ž)* Z uvedených výroků vyplývá, že ačkoliv dívčí kolektiv není dívkami, které se rozhodly studovat školy s vyšším zastoupením dívek, vnímán jako zásadní překážka spokojenosti se školou, přítomnost chlapců je jimi či jejich okolím přesto považována za pozitivní rys. Nacházíme zde obdobu toho, jak poměr dívek a chlapců v žákovské populaci hodnotí vyučující. Ve shodě se závěry řady výzkumů v tom můžeme vidět projev obecnějších genderových stereotypů, na jejichž základě účast mužů zvyšuje prestiž dané oblasti. Negativní hodnocení homogenních kolektivů může navíc specificky v přechodu ze základní na střední školu vycházet také z toho, že smíšenost kolektivu je důležitá z vývojového hlediska, a to zejména pro formování vlastní genderové identity a osvojování některých sociálních dovedností.

V souvislosti s kritikou dívčích kolektivů se častěji u dívek než u chlapců objevuje snaha o užší kontakt se skupinami opačného pohlaví. S výjimkou jediného chlapce všichni zdůrazňovali, že s dívkami nemají mnoho společného. Naopak velká část dívek vypovídala o své hlubší náklonnosti k chlapeckým než k dívčím skupinkám. *Já si myslím, že čím víc kluků, tím líp. Já nechci říct, že jsem kluk, ale bavím se s nimi. V mnoha ohledech mi přijdou normálnější než holky. Nedělá mi problém být s nimi. (G_ž1), Já se radši bavím s kluky, už od malička mám radši kamarády než kamarádky. (SOU_zah_ž)* Zdůrazňování blízkosti a podobnosti dívek vůči chlapcům je obecnější rys, který nacházíme v různých situacích a věkových skupinách. Jeho vysvětlení se často spatřuje v souvislosti s kulturní nadřazeností maskulinity nad femininitou, která ženy vede k tomu, aby se v přijatelných mezích (tj. v mezích, které zásadně nezpochybňují jejich femininitu) asociovaly s muži.

V situacích, kdy se studující hlásili na školy, které mají obvykle rovnoměrné zastoupení dívek a chlapců, ale v jejich ročníku nastal poměr odlišný, se studující museli vyrovnávat s nepříjemnými pocity rozčarování až zklamání. To souviselo jednak s tím, že nastala situace byla nečekaná, jednak

s obavou z nezapadnutí do kolektivu. *Když jsem koukal, kdo se sem dostal, tak jsem se trochu zděsil. Vypadalo to, že je těch holek docela moc. (G_8let_m3)* Podobné pocity vyjadřovali i žáci-chlapci, kteří se neočekávaně ocitli v roli bílé vrány. *Tak jsem tam viděl ten papír a četl ty jména. Říkám: To ale budu jediný kluk. Tak jsem se zeptal ředitele, jestli tam budu jako jediný kluk. A on: No. Já říkám: Tak to je dobrý [poklesle]. Pak jsem si říkal, že to třeba vydržím, že třeba zas nebudou jako moc praštěný. (SOU_cukr_m)*

Fenomén bílé vrány můžeme identifikovat spíše u chlapců v dívčích kolektivech než u dívek v chlapeckých kolektivech. Nejedná se totiž pouze o faktickou přítomnost v kolektivu opačného pohlaví, ale spíše o pocity, které jsou s tím spojené. Ty mohou variovat od kladných po záporné a rozdělovat se podle referenční skupiny na pocity spojené s daným kolektivem a pocity spojené s širším okolím. Dívky v chlapeckých kolektivech se obvykle cítí více samozřejmě, nejsou vystaveny tak silnému tlaku, který by zpochybňoval jejich ženství, a naopak mohou čerpat z prestiže daného oboru. Zřejmě i proto se strategie, které vyvíjejí dívky v chlapeckých kolektivech, nejeví tak náročné a nejsou ani dívkami v rozhovorech tak často zmiňovány.

Strategie vyvíjené chlapci v dívčích kolektivech jsou naopak prezentovány častěji a jeví se složitěji. Vycházejí obvykle z výše popsaných nepříjemných pocitů být úplnou výjimkou či minimálně menšinou v dívčím kolektivu, který je a priori vnímán jako cizí nebo dokonce s jednoznačně negativními charakteristikami. Strategie používané chlapci v těchto situacích jsou zaměřeny jednak na to, aby si získali dobré postavení v rámci kolektivu (dokázali tedy těžit ze své výjimečnosti) a aby nebyli znejišťováni, především ve vztahu ke své maskulinitě, svým širším okolím. V některých případech vytváří sama škola podmínky pro tyto chlapecké strategie. *V jedné třídě je třeba víc kluků, ale protože je dali do jedné třídy. Kvůli tomu, aby byli spolu. (SOS_ped_f)*

Strategie získávání výhod v dívčím kolektivu se ukázala velice důležitá. Chlapci formulují různé pozitivní stránky, které jim pobývání v dívčím kolektivu může přinášet. Především je to možnost snadného seznámení a příjemné společnosti v estetickém smyslu. *Tak docela v pohodě, že jo, zase je tady hodně holek, takže je na co se koukat. (SOS_logis_m)* A dále jsou to výhody „provozní“, často související se studiem. *Že si nás ty holky hledí, když jsme jenom čtyři kluci. Co si budeme nalhávat. (SOS_log_m), Mamka vlastně taky dělala pedárnu a taky tam měli dva nebo tři kluky. Prý si je ty holky hýčkaly. Že prý jim dopisovaly úkoly a tak. (SOS_ped_m)* Dívky v chlapeckých kolektivech nevnímají žádné výhody, které by jim jejich výjimečné postavení přinášelo. To je zřejmě dáno i tím, že chlapecké kolektivy se k dívkám chovají odlišně než dívčí kolektivy k chlapcům. Chlapecké kolektivy očekávají, že se dívky přizpůsobí, splynou. *No tak musí se [dívky] přizpůsobit nám, protože my jsme tady většina. Ale jinak dobrý. (SOS_elekto_m1)*

Rozdíly v tom, jak je fenomén bílé vrány naplňován v případě chlapců a v případě dívek, obecněji souvisí s genderovým řádem naší společnosti. Mužské kolektivy jsou dominantnější a ženám v nich pobývajícím poskytují více pozitivních efektů pro jejich sociální postavení, což usnadňuje adaptaci v dané skupině. Z hlediska budování genderové identity dívek v chlapeckých kolektivech zde existují specifické nároky, ty se však týkají spíše toho, jak **obhájit a vyjednat svojí femininitu** uvnitř kolektivu, nikoliv mimo něj, neboť okolí dívky v chlapeckých oborech nezpochybňuje v takové míře jako chlapce v oborech ženských. Chlapci v ženských kolektivech jsou v situaci odlišné. Kolektivy je nenutí k tak silné adaptaci až asimilaci, akceptují odlišnost chlapců a sami se jí zčásti přizpůsobují. Chlapci v dívčích kolektivech nejsou k hlubší adaptaci ani příliš motivováni, neboť ji nevyvažují téměř žádné sociální zisky v podobě vyšší prestiže. Dochází zde samozřejmě také k **obhajování a vyjednávání maskulinity**. To se však více než v případě dívek týká širšího okolí, nikoliv kolektivu samotného. Jak v případě dívek, tak v případě chlapců je často používanou strategií, která slouží k podpoře tradičněji zasazené genderové identity, vyhledávání genderově typických oblastí v genderově atypickém oboru (např. záchranářství ve zdravotnictví, management ve stavebnictví atd.).

Rozdíly mezi dívkami a chlapci

Podobně jako vyučující, i studující zastávali vůči existenci rozdílů mezi dívkami a chlapci nejednotný názor. Na jednu stranu mluvili o tom, že si uvědomují řadu rozdílů (jejich výčet se objevoval jak v odpovědích na bezprostřední otázku, tak i v dalších částech rozhovoru), ale záhy platnost těchto

rozdílů zpochybnili a naopak vyzdvihovali individuální odlišnosti každého člověka. *Každý ten člověk je jiný. (SOŠ_stav_m), Jak který. To se nedá lehko posoudit, jako všechny. (SOŠ_stav_ž)*

Rozdíly, které studující zmiňovali, lze rozdělit do několika oblastí. Větší část z nich přímo korespondovala s rozdíly, o nichž hovořili vyučující (viz Část A).

První velký rozdíl souvisí s mírou angažovanosti dívek a chlapců ve školních povinnostech. **Dívky jsou viděny jako více zaměřené na školu** a zvláště na plnění školních požadavků. Více pozornosti než chlapci údajně věnují domácí přípravě na školu a celkově jsou pečlivější a ochotnější respektovat pravidla školy. S tím souvisí jejich větší zaměřenost na učení. Stejně jako vyučující, i studující zdůrazňují, že dívky preferují pamětní způsob učení. *Holky většinou dělají úkoly. Kluci spíš sedí na chodbě a dopisují úkoly o přestávce. (G_8let_ž3), Holky mají jiný přístup. Mně připadá, že se víc učí, že tomu věnují víc času. (G_m1), Myslím, že holky jsou jako pečlivější. Na všechno jsou naučený, všechno mají naučený nazpaměť. Kluci spíš ví jen ty základní věci. (G_8let_m3), Holky se víc učí nebo víc se dívají na to učivo, víc se učí na testy a tak. Kluci to zase řeší jinak, třeba taháky. Taky jsou jiný v tom, že holky jsou pečlivější. (OA_ž2)*

Druhý rozdíl se týká **různých schopností dívek a chlapců**, které se projevují v tom, že inklinují k jiným předmětům. Typicky jsou chlapci spojováni s přírodovědnými a technickými předměty, včetně matematiky. Dívky jsou naopak spojovány s předměty vyžadujícími přesnost, pečlivost, případně cit. *Určitě kluky víc baví přírodovědné předměty. Na to mají hlavu. (G_ž1), Kluci jsou víc technici. Holky jsou jako takový citlivější pro tužku a vůbec pro to malování. (SOŠ_graf_m), Když to vezmu z té praxe, tak já si myslím, že tam jsou holky šikovnější. (SOU_gastro_ž), Možná holkám jde líp psaní na stroji nebo na počítači, třeba klukům to dělá problémy. (OA_ž2)*

Jak vyučující, tak studující kladou velký důraz na rozdíly mezi dívkami a chlapci v přístupu k matematice. Dívky se častěji vidí jako netalentované, zatímco u chlapců se spíše předpokládá přirozená inklinace k matematice. Nebezpečí tohoto spojení je v tom, že matematika není uvažována jako běžný vyučovací předmět, ale jako „zrcadlo skutečné inteligence“. Matematika je údajně zvládnutelná pouze logickým myšlením, pamětní učení nestačí. Logické myšlení je vnímáno jako esence inteligence. *V téhle třídě je to takový divný. Kluci, řekla bych, jsou tady rozhodně chytřejší. Protože jim jde líp matematika. (G_8let_ž2)*

Třetí rozdíl se vztahuje k **odlišným zájmům dívek a chlapců**. *Něco dělají kluci, něco holky. (G_m1), Třeba je [kluky] baví něco úplně jiného než holky. Každý má jiné zájmy. (SOU_chovat_ž)* Zájmy vyjadřují momentální oblíbené aktivity. Z hlediska genderové analýzy nás však zajímá původ zájmů – tj. zda se zájmy chápou jako přímé pokračování vrozených dispozic, nebo jako důsledek směřování okolím. Studující v této rovině o zájmech neuvažují. Každopádně však z výpovědi vypouje, že si uvědomují význam zájmů ve smyslu rozvoje některých schopností a dovedností. „Děláním“, tj. pobývání v určité oblasti, má důsledky pro výkony. Jsou-li výsledky dívek a chlapců odlišné, může to mít příčinu v rozdílných zájmech, kterými došlo k rozvinutí odlišných schopností.

Čtvrtým rozdílem je **zralost dívek a chlapců**, kterou zmiňují i vyučující. Odlišný přístup ke studiu je řadou studujících dáván do souvislosti s větší zralostí dívek a naopak nezralostí chlapců. *Možná se [dívky] víc zamyslí nad budoucností a škola jim přijde dost důležitá. Zatímco kluci dávají víc přednost zábavě. Klidně zapomeneme na budoucnost, nenaučíme se na test a jdeme ven. Asi jsou holky vážnější, vyspělejší, berou to jinak. (G_m1), U nás to [studium] berou holky možná víc vážně. Jakože kluci to berou na lehkou váhu. (SOU_gastro_ž)* V souvislosti s rozdílným zráním dívek a chlapců bychom si měli klást minimálně dvě otázky: 1) nemůže být odlišné tempo zrání způsobeno rozdílnými životními zkušenostmi a přístupem okolí k dívkám a chlapcům?, 2) nevede přesvědčení o odlišné zralosti dívek a chlapců k hodnocení na základě rozdílných kritérií a nároků?

Další zmiňovaný rozdíl se týkal **chování a komunikace**. Dívky jsou viděny – chlapci i dívkami – jako jednostrannější, stádovitější a potenciálně konfliktnější. *Holky jsou takový, furt jen o módě. A hodně se učí. (SOŠ_log_m), Kluci se spíš snaží udržet si svou samostatnost. Holky tady poletují spíš v houfu. Jako by potřebovaly ty lidi vyloženě k životu, jsou společenštější. (G_ž1), Holky jsou takový slepice, furt se pomlouvají, kluci jsou v pohodě. (SOU_chovat_ž)* S tím souvisí i vyšší tendence dívek komunikovat s chlapci a zapojovat se do chlapeckých skupin. Jak už bylo ukázáno výše, řada dívek uváděla, že pocituje odstup od dívčího kolektivu a lépe si rozumí s chlapci. V tomto případě se může jednat o projev nespokojenosti s genderovou rolí, která je od dospívajících dívek stále rigidněji očekávána, avšak řadě dívek nevyhovuje. Některé z nich to reflektují a snaží v rámci možností proti

očekáváním vystupovat tím, že se přibližují chlapcům, jiné dívky se však pod tlakem očekávání plně socializují.

Popsané rozdíly pro studující nemusí vždy představovat znevažování jedné či druhé skupiny. Přesto jsou tyto rozdíly mnoha studujícími vnímány jako základ pro hierarchizaci a tedy pro hodnocení v kategoriích dobrý/lepší-špatný/horší. Častěji ve svém vidění tuto perspektivu zaujímají dívky. Jak ukazuje následující výrok, některé dívky si jsou schopny zcela jednoznačně uvědomit na své konkrétní školní zkušenosti, že vůči nim byla uplatněna jiná pravidla než vůči chlapcům. *Třeba dneska jsem měla referát na chemii. Když tam jsem já, tak nikdo nemá problém se zasmát nebo něco říct. Kdyby tam byl nějaký kluk, tak by ho brali vážně, že tomu rozumí. Když tam jsem já, tak to všichni berou s nadhledem. (G_ž1)*

Vyučující a jejich vztahy se studujícími

V rámci hodnocení současné školy se studující vyjadřovali nejčastěji ke spolužákům/ačkám a dále k vyučujícím. Jejich výroky byly spíše pozitivní, obvykle hovořili o tom, co se jim na stávajících vyučujících líbí. Přitom však připomínali, že na škole působí i vyučující, které naopak rádi nemají. Větší kritičnost se vyskytovala pouze u gymnazistů/ek, kteří spíše upozorňovali na nedostatky. To plně koresponduje i se způsobem, jakým studující gymnázií hodnotili svoji původní základní školu (viz kapitola 1.2.).

Charakteristiky, které studující na vyučujících oceňují, lze rozdělit do dvou hlavních oblastí – pedagogická kvalita a vztah ke studujícím.

Studující – v návaznosti na to, že od školy očekávají primárně vzdělání (viz výše) – od svých vyučujících přednostně požadují, aby byli **dobrymi zprostředkovateli učiva**. *Mně třeba vadí učitelé, kteří mě nic nenaučí. Já mám radši učitele, kteří mě něco naučí, i když to prostě něco stojí, nějaké úsilí. (G_8let_ž2), Dobří učitelé tady jsou, až na některé výjimky. Sice jsou přísní, ale naučí. (G_8let_m3)* To předpokládá, že jednak mají sami dostatečné znalosti, a jednak, a to především, jsou schopni své znalosti předat žákům/yním. *Někteří profesori mi připadají, že už vůbec nemají dělat tu funkci, co dělají, protože už na to prostě nemají... Oni tomu předmětu rozumí, ale už nejsou na to, aby ho učili. Přejde mi prostě, že ho učit neumí. (SOŠ_graf_m), Nemám rád pedagogy, kteří to podávají nezáživně. I když tedy vím, že jsou i tady. Protože vlastně oni dřív učili na nějakých vysokých školách a vlastně museli sestoupit níže, což je pro ně nepřekonatelná potupa. Potom vlastně mají vyšší nároky na žáky, než je standard. (SOŠ_elektro_m3)* Je zajímavé, s jakou urgencí se v žakovských výpovědích objevoval požadavek aprobovanosti a pedagogické připravenosti vyučujících – ožehavé téma současného školství.

Druhou hodnocenou charakteristikou byl vztah vyučujících ke studujícím. Nemyslí se tím přitom tendence ke kamarádění, jak bývá toto téma často zjednodušováno. *Spíš takoví kamarádští. Když někdo potřebuje, tak i poradí. (SOŠ_elektro_m1)* Vztah se chápe jako prostředek k efektivnímu učení. Hlavními znaky takového vztahu pak mají být **spravedlnost a přísnost**. V obou případech to znamená zavedení a dodržování explicitních pravidel. Toto zjištění, stejně jako oceňování kvalitní výuky, je plně v souladu s dříve provedenými výzkumy (např. Rendl, Holeček, Witz).

Studující si uvědomují, že **vztahy s vyučujícími jsou dynamické**, a to jak ve smyslu časovém, tak ve smyslu angažovanosti aktérů. Protože byly rozhovory prováděny přibližně v pololetí prvního ročníku, řada studujících zmínila, jak pocítují postupnou proměnu vztahů. Jedni upozorňovali na to, že se vztahy uvolňují *(Na začátku byli hodně přísní, aby si jako určitě udrželi nějakou autoritu u těch studentů. Ale teď už je to lepší. Je to takový prostě jako přátelštější., SOŠ_staveb_ž)*, jiní naopak na počáteční uvolněnost, která je projevem pomoci *(Oni berou v potaz, že jsme tady první rok, takže se nám to snaží co nejvíc vysvětlit a uvést nás prostě do běhu té školy, abychom si nějak zvykli. Takže jsou úplně tolerantní a jsou v pohodě, snaží se být na nás hodní., OA_ž2)*

Druhým aspektem dynamičnosti vztahu, který si studující uvědomují, je reaktivnost vyučujících. Vyučující nepřístupují ke všem studujícím stejně, ale reagují na to, jak se jednotliví studující staví ke škole a k nim osobně. *To záleží na tom, jak s nimi vycházejí. Když se baví nebo dělají binec, tak si učitelé na ně zasednou a jsou pak na ně našťvaní. (OA_m2), To se vždycky na mě paní mistrová podívá a říká 'Další módní výstřelek? No, tak jo.' A nechá to být. Prostě se mnou nic neudělá. Ale jako nedovolila bych si tam [do nosu a do obočí] dát něco fakt extrémního. Na praxi nedělám*

naschvály, že bych jako vyloženě byla ověšená řetězama. (SOU_gastro_ž) Tím se samozřejmě vytváří prostor pro chování, které následně může být interpretováno jako nespravedlivé a dokonce tím může vznikat prostor pro různé zatížení, včetně genderového. Současně si však studující uvědomují svoji možnou aktivitu, vidí se jako aktéři vztahů s vyučujícími, a to je vede k tomu, aby přijímali za tyto vztahy rovněž svůj díl zodpovědnosti. Potřeba cítit se ve vztahu s vyučujícími partnersky (to však neznamená nerespektovat profesionalitu vyučujících!) je cítit z řady výroků. *Přístupují k nám jako k lidem, férově. (SOU_auto_m), Chovají se k nám jako k dospělým. (SOS_zdrav_m)*

Nejvíce tematizovanou oblastí týkající se vztahu mezi vyučujícími a studujícími byla již zmíněná **spravedlnost**. Její koncept je vzhledem k připuštění možnosti reakce na chování žáků/yní poměrně komplikovaný a veskrze situační. Převládající žakovské chápání spravedlivého přístupu je možné ilustrovat následujícím výrokem: *Jsou tady některé učitelky, které se zaměří na pár žáků, kteří to umí a jsou hodní. Na ty, co mají ten předmět rádi, které to zajímá. Vyberou si jich pár a pořád o nich mluví, uvádí na nich příklady. Je to s nimi strašný. Ale taky tady jsou učitelé, kteří jsou hodně přísní, naučí a nedělají mezi námi žádné rozdíly. Nerozdělují nás. (G_8let_m3)* Podstatou je, že nespravedlivý přístup přináší do žakovského kolektivu hierarchii, která vede ke dvěma možným důsledkům. Jednak může způsobit **rozkol v kolektivu**, který přesahuje dané vyučování. Tím se deformují skupinové dynamiky třídy, které mají potenciál vytvářet pozitivní klima pro úspěšné učení všech studujících. Jednak hierarchizování ze strany vyučujících činí výuku pro některé žáky/ně přístupnější než pro jiné. Je-li úkolem učitele/ky navodit dialog mezi konkrétním žákem/yní a učivem (konstruktivistické pedagogické paradigma), znamená uvedený učitelský přístup **znevýhodňování** některých studujících. Paradoxně tím vzniká začarovaný kruh – vyučující upřednostňují žáky/ně se zájmem o daný předmět, a tedy těm, kteří primárně tento zájem nemají, nemožňují si jej vybudovat. Požadavek spravedlnosti tak má své výrazné genderové konsekvence, které se názorně projevují například v matematice, kterou jak vyučující, tak studující vnímají jako předmět a priori bližší chlapcům (často bez ohledu na reálné známky z daného předmětu). Vyučující jsou ve svém přístupu více podporující vůči chlapcům, u nichž očekávají pozitivní výsledek svého snažení, a dívky se tak utvrzují v negativním postoji vůči tomuto předmětu.

Vzhledem k cílům výzkumu vyvstává klíčová otázka, nakolik se podle žáků/yní liší učitelský přístup k dívkám a k chlapcům. Řada studujících – především chlapci – uvedla, že žádné rozdíly v tom, **jak se vyučující chovají k žákům a k žákyním**, nevidí. Někteří však rozdíly vnímají, a to poměrně silně. Obvykle jsou za zvýhodňovanou skupinu považováni studující opačného pohlaví. S větší naléhavostí zaznívala reflexe odlišného přístupu vyučujících vůči žákům a žákyním ve výpovědích dívek. Zvýhodňování nutně nemusí vést k tomu, že chlapci mají lepší výsledky než dívky. Jde spíše o prostor a pozornost. *Pan profesor B. víc nadřazuje klukům. Řekla bych, že je víc chválí, víc je vyvolává, víc si jich všímá. (G_8let_žž)* Výraznější podpora a pozornost směřující k chlapcům ale může v důsledku k rozdílným výsledkům vést, a to zejména v návaznosti na žakovské pojmání spravedlnosti vyučujících. Dívky se mohou cítit nemotivované, a proto vzdají své snažení v daném předmětu.

Mezi důvody, proč jsou zvýhodňováni spíše chlapci, se opět objevovalo téma nadání a úspěšnosti v daném předmětu. *[Přístup vyučujících k dívkám a chlapcům] je odlišný, hodně. Učitelky mají spíš radši kluky. Naopak učitel – my tady máme jen jednoho na výpočetní techniku – ten je zase spíš na holky. Takže je to takhle kvůli tomu pohlaví. Ale z těch odborných předmětů – ty nejchytřejší z naší třídy jsou hlavně kluci, jsou přeci jen chytřejší než holky. Takže mi připadá, že ty učitelky se věnují hlavně těm klukům. (SOS_log_ž), Ta učitelka měla radši kluky než holky. Byla víc zaměřená na kluky než na holky. Že klukům to jde, tak jim víc pomáhala. (SOU_kadeř_ž)* **Chlapci jsou údajně více podporováni vyučujícími (učiteli i učitelkami) proto, že mají lepší reálné či potenciální výsledky.** Začarovaný kruh, který byl popsán výše, zde dostává jednoznačný genderový rozměr. Relativně nižší úspěšnost dívek v matematice a přírodovědných předmětech se v kontextu těchto zjištění jeví vysvětlitelná výhradně přístupem školy a okolí než dispozicemi.

Toto zvýhodňování je reflektováno zvláště silně (a to dívkami i chlapci) ve školách s převahou dívek, kde chlapci tvoří výjimky. Vyučující vůči chlapcům používají jiná kritéria hodnocení a jiné postupy komunikace než vůči dívkám. Ačkoliv v některých situacích může být toto výjimečné postavení a s ním spojený odlišný přístup vnímán samotnými chlapci jako nepříjemný, ve výuce to je podle studujících (dívek i chlapců) jednoznačné zvýhodňování. *Já myslím, že třeba profesori-chlapci tady vesměs mají radši kluky, protože jich je menšina a prostě je to takový to 'chlapi sobě'. (...) Učitelky kluky moc nezkouší. Nevím, ale asi jim to přijde takový blbý, když jsou jenom dva, že by to bylo takový podrazácký, takže samozřejmě většinou vyvolají holky. (SOS_graf_ž), Některá paní učitelka je zase na*

nás přísnější a tomu klukovi odpouští víc věcí, protože je mezi holkama vlastně. (SOU_kadeř_ž), My jsme tam vlastně jen dva kluci, tak je to takový zvláštní. Třeba nás nevyvolá, tak mi to přijde. Že by byla celá třída a někoho si měla vybrat a vybrala si nějakého kluka, to mi přijde, že by neudělala. Tak nějak v podvědomí to neudělá. Vybere nějakou holku, že jich je tady prostě víc. (SOŠ_graf_m)

Jak je patrné, výpovědi v sobě zahrnují i další rovinu – a sice odlišný přístup k dívkám a chlapcům z hlediska pohlaví vyučujících. Výpovědi lze shrnout tak, že **učitelé podle studujících zvýhodňují spíše chlapce a učitelky mají spíše neutrální přístup či se individuálně ve svých postojích liší. Učitelé mají radši kluky. Učitelky mají zase spíš rády všechny – holky, kluky – podle toho, jak pracují nebo co dělají. (G_8let_ž3)** U učitelů-mužů byla inklinace k chlapcům vysvětlována mužskou solidaritou, „držením při sobě“. Mezi ženami podobná podpora vnímána není. V případě středního školství nemá toto zjištění ještě znatelné konsekvence pro úspěšnost a uplatnění studujících, v případě vyšších vzdělávacích stupňů, kde se vztahy mezi vyučujícími a studujícími stávají více individualizované, existence tzv. mužských sítí však již může silně ovlivnit další dráhu studentů a studentek.

Ve shodě se školskými statistikami studující uváděli, že složení učitelské populace z hlediska pohlaví se různí podle typu a oboru školy. Existuje jistá souvislost mezi poměrem žen a mužů v učitelské a žákovské populaci. Čím více žáků-chlapců, tím více učitelů-mužů. Na střední pedagogické škole tak působí například jen 3 muži, na střední průmyslové škole naopak jen 2 ženy. Předměty, které vyučují, odpovídají obvyklým představám o vhodnosti daných oblastí pro ženy a muže. Na školách s převahou dívek vyučují učitelé-muži matematiku či tělocvik, na školách s převahou chlapců vyučují ženy všeobecně vzdělávací předměty, nikoliv odborné. *My máme profesory, co nás přímo učí, jenom dva. Na tělocvik a na matiku. Jinak máme samý profesorky. (SOU_gastro_m), Jsou tu tři ženy. Na matiku, na češtinu a dějepis a angličtinu. Jinak máme ty odborný předměty. (SOŠ_elekto_m1)*

Stejně jako u hodnocení rozdílů mezi dívkami a chlapci i v případě vyučujících žáci/kyně upozorňovali na nemožnost srovnávání, neboť každý člověk je jiný. Zastávali tedy často individuální přístup. *To je podle toho, jaký je to typ člověka. Každý má svojí povahu. (SOŠ_staveb_m)* Současně však některé rozdíly mezi vyučujícími vnímají a jednoznačně jejich původ vidí v pohlaví. Obecně lze říci, že vnímané rozdíly odpovídají běžným genderovým očekáváním vůči ženám a mužům.

Ta se jednak projevují v hodnocení vhodnosti aprobací – **učitelky jsou viděny jako schopnější v humanitních předmětech, učitelé v předmětech technických.** Pokud potom například nějaká žena učí zdánlivě „mužský předmět“, je posuzována a priori jako méně kompetentní, případně její vysoká kompetentnost je pro žáky/ně překvapující. Obdobné zjištění se objevovalo také u starších studujících (viz například Část B, kapitola 2). *Moje zkušenosti jsou momentálně takové, že vlastně v té elektrotechnice to ten pan učitel dokáže vysvětlit líp než ta paní učitelka. Ale zase když se jedná třeba o dějepis, tak to zase umí líp vysvětlit paní učitelka než pan učitel. Takže je to rozporuplné. Zase třeba počítačovou výuku zase uměli líp ti páni učitelé než paní učitelky. Přírodopis, to zase bylo naopak. Fyzika, ta byla zase tak, že to uměli líp učitelé, a chemii uměly líp učitelky. (SOŠ_elekto_m3)*

Dále se rozdíly týkaly chování směrem ke studujícím. **S učitelkami byla častěji asociována emocionalita a jednostrannost, s učiteli naopak autorita a nadhled.** *Možná jsou [učitelky] někdy hodnější. (SOU_zem_m), Nějaký rozdíl tam je. Profesorky ne jako že požadují míň, nevím, jak bych to řekl. Prostě nejsou tak přísné. (SOŠ_zdrav_m), Já mám jednoho profesora na tělocvik. Já si myslím, že ti profesori jsou víc tolerantní, že všechno neberou jako profesorky. (SOŠ_ped_m), Rozdíl asi je, že chlapi mají přirozeně větší autoritu. Dá jim menší práci si jí udržet, nemusí se tak snažit. (G_ž1), Spíš když tam byli nějakí učitelé, tak ti měli takový respekt. Nebo si ho udělali. (SOU_elekto_m)*

Závěry

Výpovědi studujících o jejich aktuálních zkušenostech se střední školou ukazují relativně vysokou míru spokojenosti, a to navzdory dílčím výhradám, které směřují zejména k vyučujícím. Tato spokojenost může být výsledkem sebestylizace a obranných mechanismů, které studující vedou k nezpochybňování učiněného rozhodnutí o volbě střední školy.

Studující reflektují genderové odlišnosti vázané ke studijním oborům, které si zvolili. Ty se týkají jak specifík žákovské populace dané školy, tak i vyučujících a jejich vztahu ke studujícím. Obvykle se

jedná o jejich pouhé konstatování, bez hlubšího vysvětlování. Pokud studující přemýšlejí o příčinách, vidí je nejčastěji v biologicky daných rozdílech mezi ženami a muži.

Nejsilněji uvědomované rozdíly mezi dívkami a chlapci, které se týkají vzdělávací dráhy, směřují k učebním stylům. Podle samotných studujících jsou dívky pečlivější a zodpovědnější v učení. V jejich učení dominuje pamětní memorování. Chlapci jsou naopak viděni jako více flegmatictí, bez důsledného plnění školních povinností a využívající při školních výkonech zejména logické myšlení. Tyto rozdíly studující vysvětlují mimo jiné i větší zralostí dívek oproti chlapcům. Koncept zralosti používají rovněž vyučující. Je však otázkou, zda dívky se skutečně více učí, protože jsou ve své zralosti schopny si lépe uvědomit důsledky, nebo zda jsou svým okolím vedeny k tomu, že učení je jedinou možnou strategií, jak dosáhnout úspěchu, zatímco chlapci mohou využívat i strategie jiné.

Studující dále reflektují odlišnosti v přístupu učitelů/ek vůči chlapcům a dívkám. Velká část studujících vidí skupinu svého pohlaví jako znevýhodňovanou. Vedle samotné kvality výuky studující na vyučujících posuzují spravedlnost, s níž jednají vůči dívkám a chlapcům. Nespravedlnost vede nejen ke znevýhodňování konkrétních dětí, ale podle studujících má i určitý systémový charakter, který se odráží právě ve znevýhodňování dívek či chlapců.

1. 4. Přijímací řízení na střední školy

Přijímacímu řízení byla v rozhovorech se studujícími věnována značná pozornost. Ve většině případů o něm studující nehovořili spontánně sami, ale museli být dotázáni tazateli/kami. Důvodem je pravděpodobně jeho vzdálenost od současné reality. Ačkoliv se jednalo o časový odstup přibližně 8–12 měsíců, z hlediska aktuálních životních událostí adolescentů/ek se může jednat o dobu významně dlouhou. Právě tuto vzdálenost je nutné uvažovat při interpretaci žákovských výpovědí. Především hodnocení přijímacího řízení je nutno vidět jako zpětné konstruování z pozice úspěšného uchazeče či uchazečky. Při vědomí těchto limitů jsou však žákovská vyjádření cenná, neboť nám ukazují, jak studující vnímají své postavení v rámci nejvíce oficiální části přechodu mezi základní a střední školou.

Forma a obsah přijímacího řízení

Žákovské odpovědi týkající se formy a obsahu přijímacího řízení se překrývaly a doplňovaly s výpověďmi vyučujících (viz Část A). Mezi studujícími byl přibližně stejný poměr těch, kteří navštěvovali školy, jejichž přijímací řízení se skládalo pouze z testů, dále z testů a prospěchu, a pouze z prospěchu, jako mezi vyučujícími. Rovněž typově se jednalo o zcela shodné či obdobné školy.

Přijímací řízení formou písemných zkoušek – testů – se konalo na všech gymnáziích a většině obchodních akademií. **Testy** byly nejčastěji z českého jazyka, matematiky a všeobecného rozhledu či studijních předpokladů, v případě obchodních akademií také z cizích jazyků.

Na odborných školách a učilištích se buď přijímací zkoušky nekonaly vůbec a studující byli přijímáni na základě prospěchu, nebo se jednalo o kombinaci prospěchového limitu a zkoušek. Pokud **průměr známek** ze základní školy odpovídal požadavkům, došlo k přijetí bez zkoušek, v opačném případě bylo nutné složit zkoušky, na základě jejichž výsledků se rozhodovalo o přijetí. Zkoušky přitom měly jak podobu písemných testů, tak i podobu ústního pohovoru.

Jak bylo uvedeno v podkapitole 1.2. týkající se volby střední školy, pro řadu studujících byla jedním z důvodů podání přihlášky na určitou školu skutečnost, že škola nepořádá přijímací zkoušky, nýbrž přijímá pouze na základě průměrného prospěchu. *U mě hrály docela velkou roli přijímací zkoušky. Měla jsem velký strach. (SOŠ_zdrav_ž), Já jsem šla bez přijímaček. To byl taky jeden z důvodů [proč jsem si zvolila tuto školu]. (OA_ž1), Taky to [přijetí bez zkoušek] trochu hrálo roli. (SOŠ_elektro_m2)* Obavy z přijímacích zkoušek mohou mít různé zdroje, o některých z nich, jako je například nejasná představa o požadavcích, a tedy omezená možnost přípravy, bude hovořeno níže.

Role známek ze základní školy v rámci přijímacího řízení je velmi problematičtější, jak detailně ukazuje rozbor učitelových výpovědí. I v rozhovorech se studujícími byly některé sporné aspekty jejich používání naznačeny. Zejména se jedná o **nedůslednost v používání známek** jako jediného kritéria přijetí. Například studentka střední odborné školy uváděla, že v jejím případě bylo při přijímacím řízení odhlédnuto od průměrného prospěchu, na jehož požadované hodnoty nedosáhla. Tato studentka byla

údajně přijata (navzdory nesplněným prospěchovým kritériím) kvůli cizímu jazyku, v němž pokračuje ze základní školy, a to proto, že střední škole se tím usnadnila organizace studia. Škola podle jejích slov porušila vlastní pravidla. *[Vybírali studenti] podle průměru. Tady na tom oboru to bylo, myslím, do 1,6. To jsem já neměla. Ale protože jsem chodila na němčinu a oni měli hodně angličtinářů a potřebovali nějaký němčináře, tak mě vzali kvůli tomu. (SOŠ_log_ž)* Ačkoliv z hlediska školy mohlo probíhat rozhodnutí komplexněji, jednoduchá interpretace, kterou studentka v rozhovoru představila, zřejmě má určité reálné základy, nebo minimálně měla být školou vyvrácena. Riziko této interpretace spočívá v tom, že dívka si je vědoma toho, že by nedokázala reálným pravidlům dostat, že potřebuje mimořádné zacházení. V důsledku toho si může vytvářet **pocit omezené kompetence**.³

Druhým problematickým aspektem, který studující zmiňovali ve svých výpovědích, je **udělování bodů za docházku na základní školu s určitým zaměřením**. Pokud dítě absolvovalo základní školu s jazykovým či matematickým zaměřením, získá u přijímacích zkoušek body navíc. *U přijímaček byly body za to, že jsem byla z jazykovky. U nás ve třídě snad není nikdo z normální základky. Všichni jsme z jazykovek nebo z gymnázií. (G_ž1)* Tento postup popisovali i představitelé/ky některých středních škol (viz Část A, kapitola 2) a odůvodňovali jej tím, že tyto děti již prošly výběrem před vstupem na danou základní školu, pohybovaly se ve více náročném prostředí a jejich známky jsou často v důsledku konkurence horší než u dětí z běžných základních škol. Navzdory tomuto logickému zdůvodnění můžeme v udělování bodů žákům/yním určitých základních škol spatřovat nástroj, který podporuje již tak dost silný selektivní charakter českého středního školství. Například hlásí-li se na gymnázium dítě žijící na vesnici a docházející tedy do běžné základní školy (neboť nabídka škol na vesnicích a menších městech je užší), je a priori znevýhodněno oproti dětem z větších měst, kde koncentrace škol s různými zaměřením je větší.

Přijímací řízení na některé střední školy zahrnovala **ústní pohovor**. Jednalo se výhradně o střední odborné školy či učiliště. Často byl pohovor doprovodnou částí zkoušek, které měly talentový charakter (například grafická, pedagogická a stavební škola). Pohovory jsou na většině škol pojaty jako **zjišťování žakovské motivace** ke studiu daného oboru. Na úroveň motivace přitom zkoušející často usuzují z mimoškolních aktivit. *Proč chci mít tuhle školu, co mě tady zajímá, co bych chtěla dělat. Jestli mám doma zvířata, jaký k nim mám vztah. A pak jestli vím něco o tom, co máme tady ten lesopark. Ptali se na zvířata. (SOU_chovat_ž)* Zarážející je, že zjišťování motivace u škol všeobecnějšího zaměření neprobíhá. Motivace ke studiu je však v případě těchto škol (konkrétně gymnázií, která předpokládají pokračování ve studiu) rovněž velice důležitá.

Druhé možné pojetí ústního pohovoru je zaměřeno na **ověřování znalostí**. V tomto případě byl pohovor jedinou složkou přijímacích zkoušek. Obvykle byl během pohovoru posuzován i způsob prezentace vědomostí, v němž se odráží zájem o danou problematiku. *Na lavici ležely papírky, ze kterých jsme si měli vybrat jednu otázku, tu zpracovat a přednést ji. Byly tam otázky na drogy, různý onemocnění, životní prostředí, vitamíny. (...) Když jsme odpověděli na tu otázku, potom se nás ptali, proč jsme si vybrali tenhle obor, co chceme studovat dál, jakou máme představu. (SOŠ_zdrav_ž)*

Širší obsahové zaměření přijímacích zkoušek studující opět popisovali ve shodě s vyučujícími. Z hlediska vyučovacích předmětů vycházely přijímací zkoušky nejčastěji z českého jazyka, matematiky, případně některých profilových předmětů (například biologie v případě střední zdravotnické školy). Navzdory předmětovému zakotvení mohou být zkoušky pojaty různými způsoby – některé upřednostňují znalosti, jiné dovednosti. Studující tyto rozdíly spontánně a přesně identifikovali. Podle gymnazistů/ek byly zkoušky, které absolvovali, orientované na **logické myšlení** spíše než na znalosti. *Bylo to hrozně na logický myšlení, minimum bylo na nějaký znalosti předem. Opravdu to chtělo hlavně zapojit mozek a přemýšlet. (G_ž1), Nebylo to ani moc technický, spíš na logiku. (G_8let_ž3)* U ostatních typů středních škol studující hovořili pouze o vazbě na vyučovací předměty či přímo zdůrazňovali **ověřování znalostí vyučovaných na základní škole**.

Spojení gymnázií a logického myšlení se zdá být natolik pevné a proti ostatním školám výjimečné, že se nabízí otázka, zda se jedná o pouhou žakovskou reflexi přijímacích zkoušek, či zda jsou studující na gymnáziích svými vyučujícími vedeni k sebevymezení prostřednictvím logického myšlení. Druhý možný výklad podporuje i zjištění uvedené v přecházející kapitole, že studující na gymnáziích častěji než žáci/kyně na jiných typech škol posuzují a oceňují na sobě a svých spolužácích/ačkách především

³ Obdobný mechanismus byl v psychologických výzkumech opakovaně popsán ve vztahu k typům reakcí vyučujících na výkony dívek a chlapců. Dívky jsou za své výkony chváleny, chlapci jsou podporováni v překonávání svých výkonů. Odlišná kritéria pro hodnocení dívek a chlapců způsobují, že dívky se cítí (navzdory explicitní podpoře) méně kompetentní než chlapci.

inteligenci. Zdůrazňování logického myšlení se objevovalo u většiny gymnazistů a gymnazistek – pokud bychom však chtěli sledovat ty, kteří takto o přijímacích zkouškách nehovořili, setkáme se výhradně s dívkami. Je možné, že se jedná o vliv diskursu, který existuje obecně ve společnosti a konkrétně byl identifikován u vyučujících (viz Část A). Podle něho je logické myšlení v naší společnosti chápáno zejména jako atribut mužů. Žáci-chlapci si proto mohou snadněji než dívky přisvojit rétoriku logického myšlení jako podmínky studia na gymnáziu.

Ve vztahu k přijímacím zkouškám se setkáváme u řady gymnazistů/ek s tím, že upozorňují na **nemožnost přípravy na přijímací požadavky**. Výuka na základní škole je podle studujících zaměřena na osvojování znalostí, nikoliv na rozvíjení logického myšlení. Pokud žáci/kyně mají k dispozici přesnou specifikaci požadavků k přijímacím zkouškám, a tyto obsahují logické myšlení, musí se na ně připravovat pouze v rámci domácí přípravy. Přejít na gymnázia se tak stává odtrženým od předcházející školní docházky. *Tam [na přijímacích zkouškách] prověřovali hlavně logiku, kterou nás taky nikdo neučil. Člověk by čekal něco, co jsme se učili, třeba počítání lomených výrazů. Člověk se třeba nejdřív zalekl, když tam byl nějaký tlak v plících. Člověk se lekl: proboha, co to je. Ale stačilo se na chvíli zamyslet, a pak člověk pochopil, co po něm chtějí. Test snad ani nezáležel na našich obecných znalostech, všechno se tam dalo z fleku vymyslet. Všichni se celý rok šprtali nějaký letopočty, ale nic z toho. (G_m1)* Navíc požadavek prokázání logického myšlení je pro studující často málo zřetelný – nemají přesnou představu, co se pod ním skrývá ani jak se na něj připravit.

Tento stav má několik negativních důsledků. Jednak tím narůstá **riziko sociální exkluze**. Řada studujících ve snaze zvýšit své šance na přijetí navštěvuje přípravné kurzy (podrobněji viz níže). Tyto kurzy jsou však vždy placené. Žáci/kyně ze sociálně slabších rodin nebo studující z vesnických lokalit bez možnosti dojíždění tyto kurzy neabsolvuji. Dalším důsledkem je vytváření dojmu, že **úspěšnost v přijímacích zkouškách je otázkou náhody**. *Když jsem šla na přijímačky, tak jsem věděla, že ten minulej test jsem nebyla schopná vůbec spočítat, ale ani trochu. (...) To bylo zvláštní. Potvrdilo mi to, že tahle škola je sice prestižní a těžká, ale že mám šanci se na ní dostat, protože na ty přijímačky se nejde připravit. Je to prostě vabank, takže by to mohlo vyjít. (G_ž1)* Je-li studium zatíženo předpokladem o jeho náhodnosti, vede to jak k silné demotivovanosti, tak k pocitům nekompetence. To může mít silně negativní vliv právě na dívky, u kterých je podporován respekt k pravidlům a jež jsou v rámci převládajícího názoru viděny jako „ty pečlivé, avšak nepřemýšlivé“.

Kromě obsahového zaměření přijímacích zkoušek studující ve svých výpovědích zmiňovali **účast vyučujících** a atmosféru, kterou vytvářeli. Vyučující byli důležití nejen v rámci ústního pohovoru, ale i při písemných testech. Vyvolání příjemné atmosféry studující velice oceňují. *My jsme měli na matiku takovýho přísného učitele, který nám jenom řekl, ať si to přečteme a vypočítáme. Na češtinu jsme měli takovou učitelku, která se o nás ani moc nezajímala. Jenom řekla, kdyby někdo něco nevěděl, tak ať se jí zeptá, jinak ať jsme zticha. Na všeobecný přehled jsme měli takovou učitelku, která byla příjemná, tak hrozně příjemně a nadšeně nám řekla, kdybychom něco nevěděli, tak ať se na ní obrátíme, od toho je tady. (G_8let_m3), Ta paní byla víc odměřená, udělala všechno, jak měla, ale bylo to takový odměřený. Ten kluk byl příjemnější, říkal, ať si to zkontrolujeme, ať to nebereme tak vážně, že to není konec světa. To bylo lepší, lepší atmosféra. (G_ž1)* Lze předpokládat, že nepříjemná atmosféra během přijímacích zkoušek může studující stresovat a tím snižovat jejich potenciální úspěšnost.

Informace o přijímacím řízení a příprava na něj

Součástí rozhovorů se studujícími byly i otázky týkající se toho, jaké informace žáci/žákyně měli o přijímacím řízení před jeho konáním a jakými způsoby tyto informace získali. Představa o obsahu přijímacího řízení umožňuje, aby se studující na zkoušky adekvátně připravili. Je-li představa o zkouškách nepřesná či příliš vágní, může být příprava na zkoušky nevhodná a nemusí tak docházet ke zvyšování šance na jejich úspěšné absolvování.

Studující ve svých výpovědích uváděli čtyři hlavní způsoby, prostřednictvím kterých se seznámili s obsahem a formou přijímacího řízení. **Prvotní rámcové informace studující nejčastěji získávali na dnech otevřených dveří a v příručkách pro výběr střední školy**. *Měl jsem nějakou tu brožurku přípravy na střední školy. Tam jsem si našel tu obchodní akademii a podíval jsem se tam, z čeho se dělají přijímací zkoušky. (OA_m2)* Tento způsob informování byl důležitý zejména

pro studující, kteří se velice obávali přijímacích zkoušek a dávali tedy přednost školám posuzujícím pouze prospěch.

V případě škol, které pořádaly plné přijímací zkoušky, se většina studujících snažila získat přesnější informace o požadavcích. Využívali k tomu jednak známé, kteří na dané škole již studují, jednak školní **internetové stránky**. *Stáhnul jsem si vlastně z internetových stránek ty přijímačky z minulých let a zkoušel jsem si je pak dělat. (SOU_gastro_m)* Většina škol publikuje na svých webových stránkách detailní popis přijímacích testů, včetně ukázek testů z předcházejících let. Tento způsob shromažďování údajů byl častěji využíván chlapci než dívkami.

Další cestou k upřesnění informací, o níž již bylo hovořeno výše, byly **přípravné kurzy** na dané střední škole. *Věděla jsem vlastně všechno, protože jsem chodila na přípravný kurz. (SOŠ_graf_ž)* Jednalo se o kurzy placené. Ve většině případů se kurzy realizovaly přímo na dané střední škole, kam se studující hlásí. Obsahem těchto kurzů pak byla přímá příprava na konkrétní podobu zkoušek.

Dostupnost přijímacích testů z uplynulých let či podrobné přijímací požadavky byly všemi studujícími komentovány velice pozitivně. Cvičné řešení testů podporuje jistotu studujících, zvyšuje jejich **pocit připravenosti na přijímací zkoušky**. V důsledku toho jsou uchazeči/ky obvykle schopnější zůstat v průběhu samotných zkoušek v klidu a plně se soustředit na řešení úkolů. V opačném případě, kdy studující neměli žádné zkušenosti s podobou přijímacích zkoušek na danou školu, zažívali silnou nervozitu, poddání se okolnostem a menší odhodlání obstát ve zkouškové situaci. *Věděla jsem jen to, že to bude pohovor. A právě pod pojmem pohovor jsem si představila, že si budeme povídat, proč jste si tu školu vybrali a tak. Pak, když jsem viděla ty papírky [se zkušebními otázkami], tak mě trochu polilo horko. (SOŠ_zdrav_ž), Já jsem z toho byl hodně nervózní, protože jsem nevěděl, co tam bude, jaké otázky. (SOŠ_zdrav_m), [Úspěšní u zkoušek jsou] ti, kteří se dokázali nestresovat. Když někdo byl připravený a byl v klidu. Ti, kdo byli připravený, co měli klidný nervy, kteří uměli přemýšlet. (G_ž1)* Z rozhovorů vyplývalo, že celkově větší míru nejistoty a pochybností spojených se školními výkony zažívají dívky spíše než chlapci. Současně rozhovory se studujícími i vyučujícími ukázaly, že od dívek je očekávána větší pečlivost v plnění školních povinností a dívky tato očekávání akceptují. V souvislosti s těmito zjištěními se lze domnívat, že pocity nepřipravenosti mohou více ohrožovat dívky než chlapce.

V návaznosti na typ a podrobnost informací, které studující o přijímacím řízení měli, probíhala jejich **příprava**. Všichni studující, kteří skládali přijímací zkoušky, uváděli, že se na ně připravovali. Lišili se však v délce a formě přípravy. U velké části studujících docházelo ke kombinaci různých typů přípravy.

Nejběžněji uváděným, avšak jen výjimečně jediným způsobem přípravy bylo samostatné domácí učení. **Domácí příprava** v sobě zahrnovala jak opakování učiva ze základní školy, tak řešení konkrétních přijímacích testů z minulých let a řešení obecněji pojatých přípravných materiálů. *Koupil jsem si takovou knížku s matikou, to jsem furt počítal. (G_8let_m3), Stáhnul jsem si vlastně z internetových stránek ty přijímačky z minulých let a zkoušel jsem si je pak dělat. (SOU_gastro_m), Já jsem se vlastně připravovala doma. Počítala jsem příklady, které by tam zhruba mohly být. Když minulý rok byly ty přijímačky, tak jsem si sehnala, co tam bylo, a něco podobného jsem počítala. (SOŠ_stav_ž)* Tento typ přípravy byl značně vázán na rodiče. Nákup brožur, vyhledání testů a často i opakování učiva probíhalo na podnět a za podpory rodičů. Domácí příprava se v obdobné míře vyskytovala ve výpovědích dívek i chlapců.

Žáci/yně hlásí se na odborné školy a učiliště docházeli často na **doučování**, které nabízela původní základní škola. *Já jsem chodil na přípravný zkoušky z matiky k matikářce, co jsem jí měl na základce. To mi hodně pomohlo. (SOŠ_stav_m), Na základce jsme měli jako kroužek nebo co. My jsme měli úplně suprovou třídní na základce a ta nás prostě doučovala matiku, zase s češtinářkou jsme dělali češtinu a tak. (SOU_gastro_m)* Mezi gymnazisty/kami se tento typ přípravy neobjevoval. To může souviset jednak s tím, že základní školy vyvíjejí podpůrné aktivity častěji k slabším studujícím, kteří mají omezenější možnosti přípravy mimo prostor základní školy. Jednak zde může být návaznost na žakovská vyjádření o úrovni základních škol. Jak bylo řečeno v předcházející kapitole, gymnazisté/ky jsou velice kritičtí k odborné i pedagogické úrovni své původní základní školy. Docházení na tamní doučování tak mohou považovat za neefektivní, a proto se jej neúčastní. Z genderového hlediska bývá školní doučování častěji využíváno chlapci než dívkami. Možným důvodem je lepší prospěch dívek, který je pro vyučující činí ve srovnání s chlapci neviditelnými. Současně může být příčinou větší podnikavost dívek ve hledání dalších, méně přístupných forem přípravy.

Jak bylo řečeno, gymnazisté/ky se neúčastnili doučování v rámci původní základní školy, častěji než studující odborných škol však navštěvovali **přípravné kurzy pořádané středními školami**. *Od září jsem začala chodit na Z. [jméno školy] na zkoušky nanečisto. (G_8let_ž3)* Tyto kurzy jsou obvykle zaměřeny na přijímací zkoušky na konkrétní střední školu, nikoliv obecněji. Sami studující tento aspekt velice zřetelně vnímají a jednoúčelovost přípravných kurzů hodnotí negativně. *Ta příprava na A. [jméno školy] asi připravuje jen na A. [jméno školy]. Lidi chodili i jinam, třeba na Z. [jméno školy]. Učili je tam stejný věci jako mě, takže to taky nevyužili. (G_m1), Skoro by se dalo říct, že mi ta příprava byla k ničemu. Ale to se říct nedá, protože jsem jí využil zase teď při normální výuce. Na zkoušky jsem jí ale vůbec nevyužil. (G_m1)* Vedle omezeného využití mají kurzy i další potenciálně negativní efekty (např. sociální exkluze), o nichž bylo hovořeno výše.

V rámci přípravy na odborné školy někteří studující vykonávali **specifické mimoškolní aktivity** a docházeli do zájmových kroužků. *Já chodím už strašně dlouho na kreslení, takže jsem dělala portréty a takhle. (SOŠ_graf_ž), Skamarádil jsem se s jedním záchranářem. Ten založil dobrovolný záchranáře, pak jsem se k nim přidal. (SOŠ_zdrav_m), Já jsem chodila pomáhat do zooparku. (SOU_chovat_ž)* Jejich prostřednictvím se seznamovali s danou oblastí, ujasňovali si svůj zájem o ni a získávali i konkrétní znalosti a dovednosti, které byly následně během přijímacích zkoušek ověřovány. Střední školy hodnotily tyto aktivity jako projev silné motivace a udělovaly za ně v rámci přijímacího řízení mimořádné body. Studující údajně byli s tímto postupem dopředu seznámeni.

K tomuto typu přípravy lze přiřadit i pracovní zkušenosti z oblasti budoucího studia. Několik studujících – výhradně chlapců – již během docházky na základní školu vykonávalo **brigády** ve svém očekávaném oboru. *Na základce jsem dělal u rolníka, u zemědělce. Pomáhal jsem mu na pozemku a tím jsem si vydělával. (...) Já rozebírám motory, i u toho zemědělce. Tam to tedy bylo hodně těžký, tam se jezdí s traktorem...(SOU_zem_m), Vlastně před tím jsem měl brigádu, dělal jsem chvíli číšníka. (SOU_gastro_m)* I tyto aktivity byly středními školami mimořádně bodově hodnoceny.

Vedle popisu přijímacího řízení studující vyjadřovali své hodnocení celého řízení a vzpomínali na dojmy, které v nich zanechalo. Pokud se řízení zakládalo pouze na prospěchu ze základní školy, pocity studujících byly spíše neutrální a ploché, ačkoliv zároveň zažívali úlevu, že nemusí být vystaveni stresové situaci zkoušek.

Z těch studujících, kteří museli absolvovat plné přijímací zkoušky, většina uváděla, že jejich **dojmy po skončení zkoušek byly špatné**, domnívali se, že podali natolik chabý výkon, že nemohou být přijati. *Myslel jsem si, že tam mám dost chyb. Jako neměl jsem dobrý pocit, protože jsem kolem sebe viděl jako hodně chytrých lidí, jako vypadali, že jsou chytří. (G_8let_m2), Já jsem měl hodně špatnej pocit. (SOŠ_stav_m), Úplně strašný. Já jsem měla pocit, že jsem to vůbec nezvládla. To bylo hrozný, ze začátku. (SOŠ_ped_ž)*

Pocity neúspěšnosti v konfrontaci s reálně dobrými výsledky těchto studujících vyvolávají otázku, čím je nesoulad způsoben. Může se jednat o sebestylizaci – studující se mohou domnívat, že by měli v rozhovoru vystupovat skromně, ne příliš sebevědomě. Rovněž se ale může jednat o projev nízké míry reflexivity. Jak ukázaly opakovaně pedagogicko-psychologické výzkumy (např. Cermat 2003), čeští žáci/kyně nejsou vedeni k sebepoznání a sebehodnocení. Odhadování vlastních výkonů je v důsledku toho nepřiměřené, a to častěji směrem k **sebepodceňování**. Výzkumy rovněž ukázaly, že podceňování je obvyklejší u dívek než u chlapců. V provedených rozhovorech však chlapci uváděli neúspěšné pocity ve stejné míře jako dívky.

Dívky a chlapci v přijímacím řízení

Ačkoliv v rozhovorech spontánně zaznívaly výpovědi rozlišující dívky a chlapce, o zvýhodňování jedné skupiny studující přímo neuvažují. Řada z nich však rozdíl v přístupu a následně i zvýhodnění po bezprostředním dotazu připouští. Způsob, jakým studující o tomto tématu hovoří, je velice ambivalentní. Tato ambivalence se konstantně ukazuje v průběhu celého výzkumu – v rozhovorech se studujícími i s vyučujícími. Na jedné straně jsou rozdíly mezi dívkami/ženami a chlapci/muži i v přístupu okolí k nim viděny, na straně druhé jsou tyto rozdíly s poukazem na individuální specifika každého člověka bagatelizovány.

Ve vztahu k přijímacímu řízení studující připouštějí, že jejich výsledky mohou být genderově zatížené. Příčiny přitom spatřují v několika různých oblastech.

Jednou oblastí jsou témata přijímacích zkoušek, z nichž některá jsou studujícími považována za bližší dívkám a jiná naopak za bližší chlapcům. Tak například žák i žákyně střední grafické školy mluví o tom, že kresba, speciálně kresba zátiší, která byla součástí talentových zkoušek, znevýhodňuje chlapce. *Kluky většinou, co znám, míň baví to kreslení než holky. Znáám jako spoustu holek, který kreslí. Kluci jsou spíše přes ty počítače. Právě proto mají kluci i menší šanci se dostat. (SOŠ_graf_ž), Celý jedno téma bylo zátiší a ty práce musely být hodně na zátiší. A to moc kluci neumí, podle mě. (SOŠ_graf_m)* Studující si tedy uvědomují, že **některé požadavky v rámci přijímacích zkoušek mohou zvyšovat šance na úspěch dívek, nebo naopak chlapců**. Tyto požadavky se mohou týkat jak ověřovaných znalostí a dovedností, tak formy přijímacího řízení. *Já bych řekla, že [při pohovoru měly větší šanci] holky. Protože jsou výřečnější. (SOU_chovat_ž)*

S touto oblastí souvisí i vyváženost jednotlivých částí přijímacích zkoušek. Podle některých studujících může na výsledky dívek a chlapců v přijímacích zkouškách mít vliv to, z kterých předmětů jsou zkoušky složeny. Předpokládají, že **některé předměty jsou bližší dívkám, jiné chlapcům**. V těchto předmětech pak údajně mají studující větší příležitost k úspěchům. *Možná v té matice byli lepší oni [kluci], a my zase v té češtině nebo tak. (OA_ž2), Možná, že to bylo lepší pro holky, když byla ta matika lehčí. (G_ž1)*

Další oblastí, kterou studující zmiňovali v souvislosti s genderovým znevýhodněním, je **odlišný přístup dívek a chlapců ke školním povinnostem**. Dívky jsou chápány jako pečlivější a zralejší než chlapci. To se může jednak projevovat již v průběhu základní školy, kde dívky díky svému postoji dosahují lepších známek, které jsou dále středními školami hodnoceny. Jednak se tento zodpovědný postoj projevuje v samotné přípravě na přijímací zkoušky. *Holky letos hodně vítězily. Nevím, jestli jsou racionálnější a víc se na to připravovaly. My kluci to necháváme všechno na poslední chvíli. (G_m1)*

Poslední oblastí uváděnou v rozhovorech byl **aktivní přístup škol k podpoře dívek či chlapců**. Zejména v případě škol s vysokým zastoupením dívek si studující uvědomují jistou výhodu, kterou v rámci přijímacího řízení mohou získat chlapci. *Já myslím, že pohlaví nehrálo roli. Nebo jo? Já myslím, že ne. Možná, že bylo přihlédnuto k těm klukům, jako že jsou kluci a že je jich míň. Tak to možná, ale jinak asi ne. (SOŠ_ped_m)*

Závěry

Rozhovory se studujícími naznačily řadu sporných témat souvisejících s obsahem i formou přijímacího řízení na střední školy. Jako nejdůležitější zjištění se jeví vnímaná malá spojitost mezi výukou na základní škole a přijímacími zkouškami. Přijímací zkoušky se tak stávají nikoliv prostředkem, nýbrž samoúčelem. A to nejen pro studující, ale zřejmě i v rámci celého školského systému.

Studující se na přijímací zkoušky připravují (nad rámec výuky na základních školách) a využívají k tomu řadu možností od domácího učení přes školní doučování až po placené kurzy. Získat pocit připravenosti je však pro studující náročné, neboť se často špatně orientují v požadavcích středních škol na přijímací řízení. Přijímací zkoušky proto chápou jako otázku náhody a zažívají silné pocity nejistoty z vlastních výkonů, a to dokonce i po proběhnutí zkoušek, kdy nedokáží vztáhnout své výkony k výkonům předpokládaným.

Z hlediska genderové analýzy je klíčové, že většina studujících si uvědomuje na různých úrovních možné znevýhodnění chlapců či dívek v rámci přijímacích zkoušek. Toto znevýhodnění nekritizují, nýbrž pouze konstatují – neuvědomují si jeho rizika. Velká část identifikovaných znevýhodnění souvisí s přesvědčením o vhodnosti některých předmětů a aktivit pro chlapce a jiných naopak pro dívky. Toto přesvědčení je, zdá se, koherentně přítomno a reprodukováno v rámci školského systému, neboť se s ním setkáváme jak u vyučujících, tak i u studujících tohoto i všech následujících vzdělávacích stupňů.

1. 5. Plány a představy o budoucnosti

Žáci a žákyně na začátku středních škol se nacházejí v situaci prvního výrazného zlomu své vzdělávací dráhy. Svě aktuální zkušenosti konfrontují se svými očekáváními a současně je zasazují do svého životního příběhu, který má v jejich představách určité pokračování po skončení střední školy. Toto zasazení do příběhu dává význam minulým i budoucím rozhodnutím a může sloužit jako jejich

legitimizace. Je proto důležité dívat se na dosavadní vzdělávací kariéru nejen zpětnou optikou, ale také ji nahlédnout prostřednictvím představ o budoucnosti.

Z genderového hlediska je tento pohled zvláště podstatný, neboť studující si představy o své možné budoucnosti vytvářejí na základě pozorování svého okolí, které v sobě odráží genderový systém naší společnosti. Ve svých budoucích plánech se proto studující musí vyrovnávat s podmínkami, do nichž vrůstají a které na ně vykonávají určitý tlak. Dívky a chlapci se s těmito podmínkami vyrovnávají odlišným způsobem.

Horizonty a obsahy plánů

V průběhu rozhovorů studující hovořili o své budoucnosti jednak spontánně, nejčastěji v souvislosti s volbou střední školy, a jednak v návaznosti na konkrétní otázky týkající se budoucích plánů. Orientace na budoucnost a vyvázání se ze situace „ted' a tady“ byla přítomna ve výpovědích všech studujících. Popisované budoucí plány se pohybovaly ve dvou horizontech – krátkodobém, vázaném na dokončení střední školy, a dlouhodobém, směřujícím k budoucímu pracovnímu uplatnění.

V **horizontu blízké budoucnosti** všichni studující hovoří o přání úspěšně dokončit střední školu. Tento cíl je zcela konkrétní a v dohlednu. *Zatím je pro mě hlavní, abych tady dostudoval, nějak s úspěchem. A potom bych teprve vlastně začal přemýšlet, uvažovat, co bude dál. (SOU_elektr_m)* Pro některé studující, výhradně ze středních odborných škol a učilišť, je tento cíl výzvou, o jejímž úspěšném naplnění mají určité pochybnosti. Pro jiné, zejména gymnazisty/ky, je tento cíl mezníkem, který z jejich hlediska musí zákonitě přijít a nikterak nepochybují o jeho zvládnutí.

Jak ukazuje výše uvedená výpověď, za blízkým horizontem se rozprostírá **horizont vzdálenější budoucnosti**. Ten je obvykle méně prokreslený, představy směřující k němu jsou vágnější. Avšak jen výjimečně se nevyskytují vůbec – všichni studující popisovali, jaké jsou jejich představy o dlouhodobější budoucnosti.

Žákovské představy o blízké i vzdálené budoucnosti se týkají téměř výhradně vzdělání a zaměstnání. Blízké plány směřují k ukončení střední školy, dlouhodobější plány zahrnují pokračování ve studiu a výkon zaměstnání. **Přání pokračovat ve studiu** uvádí naprostá většina studujících. Typ dalšího studia se však liší podle stávající střední školy. Pro studující na učebních oborech je cílem nástavba a složení maturitní zkoušky, případně však i vysokoškolské studium. *Chtěl bych vystudovat, chtěl bych si udělat nástavbu. (SOU_auto_m)* Studující na středních odborných školách by rádi pokračovali na vyšší odborné škole či na vysoké škole. *Chtěl bych jít na veššku, jestli na to budu mít. Nějakou právnickou nebo něco takového. (OS_M1)* Studující gymnázií aspirují výhradně na vysokou školu. *Vybral jsem si gymnázium, abych mohl jít na jakoukoliv vysokou školu, až se rozhodnu. (G_m2)*

Ambice dalšího studia má naprostá většina respondentů a respondentek. Vyšší vzdělání považují za nutnost, chápou je jako **rozšíření možností svého budoucího uplatnění**. *Chtěla bych zkusit maturitu. Protože když mám maturitu, tak pak můžu dělat cokoliv. (SOU_kad_ž), Počítám s tím, že půjdu na výšku. Bez té výšky by to asi ani nešlo. (G_m1)* Vzdělání je tedy vnímáno jako prostředek, nikoliv jako cíl sám o sobě. Žádný ze studujících nehovořil o hlubším zájmu o proces vzdělávání coby dozvídání se nových informací. Vzdělání je instrumentálně spojováno s větší možností uplatnění, lepší pracovní pozicí a vyšším finančním oceněním. Současně je ve výpovědích patrný tlak ze strany okolí žáků/yní, které pokračování ve studiu očekává. Tento tlak vychází jednak z nejbližší rodiny, jednak ze školy a šířeji z celé společnosti. *Moje mamka má vysokou, tak mě do toho i tak jakoby tlačí. (OA_žž), Každý by si přece přál udělat vysokou školu. (SOŠ_zdrav_ž)*

V uvažování o dalším vzdělávání je výrazný rozdíl mezi gymnazisty/kami a ostatními studujícími. Gymnazisté/ky vyjadřují menší pochybnosti o své úspěšnosti. Absolvování gymnázia je pro ně daností, stejně jako podání přihlášky na vysokou školu. Dokonce ani o úspěšném dokončení vysoké školy příliš nepochybují. Jak bylo ukázáno v kapitole 1.2., studující na gymnáziích obvykle pocházejí z rodin, kde je vysokoškolské vzdělání považováno za výchozí bod, a oni tento samozřejmý pohled přejímají. Jedinou neznámou v jejich výpovědích je proto zaměření vysoké školy. **Většina gymnazistů/ek nemá žádnou představu o tom, jakou vysokou školu by chtěli studovat.** Ve svých popisech opakovaně zdůrazňují nerozhodnost a uvádějí tři i více škol s naprosto odlišným zaměřením. *Já nevím. Slyšel jsem něco o sociologii, slyšel jsem něco o spouště oborů. Nevím konkrétně nic. Ale dějiny umění bych třeba mohl jít studovat. Ale třeba se zblázním a půjdu na ČVUT na robotiku. Já nevím. (G_m2)*

Pouze menšina gymnazistů, výhradně chlapců, má představu o vysoké škole, která je vždy v přímé vazbě na uvažované povolání. *Rád bych se dostal na medicínu a potom se stal doktorem. Chtěl bych vynalézat nějaké ty nové léky proti rakovině, AIDS a tak. (G_8let_m2)*

Ve výpovědích žáků/yní z odborných škol a učilišť zaznívala výrazná nejistota. Ta se však na rozdíl od gymnazistů/ek téměř vůbec netýkala oborového zaměření. Studující chtějí pokračovat ve studiu oboru, který bezprostředně navazuje na střední školu. Změnu oboru, pravděpodobně v návaznosti na instrumentální pojetí vzdělání a nízkou prostupnost českého školství, považují za nemožnou a hovoří o ní jako o potenciálně ztracených letech středoškolského studia. Výše zmíněná **nejistota studujících SOŠ a SOU se vztahovala k jejich schopnostem a možnosti úspěšného dokončení studia.** *To nevím, to už na to asi nebudu mít. (SOŠ_log_m), Asi bych chtěl na vejšku. Jestli se dostanu. (SOŠ_ped_m), Chtěl bych jít na vejšku, ale nevím, jestli na to budu mít, no. (OA_m1)*

Z genderového hlediska se výpovědi výrazněji neodlišují. Dívky i chlapci vyjadřují obdobné nejistoty a pochybnosti, spíše v souvislosti s typem studované školy. V případě dívek jsou však popisovány s větší naléhavostí.

Představa pracovního uplatnění

Přání pokračovat ve vzdělávání se v rozhovorech objevovalo, jak již bylo řečeno, nejčastěji a v relativně konkrétní podobě. Vedle toho studující zmiňovali i **představy týkající se svého budoucího povolání. Tyto představy byly méně časté a měly silně rozostřené kontury.** Zvláště v případě gymnazistů/ek nelze až na výjimky vysledovat žádné pracovní představy. Studující z odborných škol a učilišť jisté představy o povolání měli, avšak i ty byly spíše nekonkrétní.

Z hlediska obecnějších charakteristik budoucího pracovního uplatnění studující oceňovali a zdůrazňovali zejména jeho lukrativnost. **Finanční ohodnocení** se pro mnoho studujících stalo jediným sledovaným znakem. Jak jsme ukázali i v kapitole 1.2., očekávané finanční zajištění sehrálo pro řadu studujících významnou roli i přímo ve výběru střední školy. *Chtěl bych vydělávat hodně peněz. (SOŠ_graf_m), Dodělat školu, sehnat nějaký zaměstnání, vydělat hodně peněz a dostat třeba nějakou funkci. (SOŠ_log_m), Pak bych mohl odcestovat do nějaký země, tak na tři roky, abych se naučil třeba cizí jazyk. A třeba tam budou i lepší peníze. (SOU_gastro_m)* Ačkoliv se tento aspekt objevoval i u některých dívek, v plné síle a větší frekvenci uváděli přání finančního zajištění především chlapci. Požadavky dívek na finanční ohodnocení budoucího povolání se pohybovaly spíše v průměrné životní úrovni, zatímco chlapci měli požadavky nadstandardní.

Dalším uváděným požadavkem vůči budoucímu zaměstnání byla **zajímavost**, atraktivita. To lze chápat jako snahu studujících vnímat svojí práci jako smysluplnou. Tento smysl může být ryze individuální, nebo může zahrnovat transcendentní rovinu práce. V individuální rovině nacházíme v žákovských výpovědích přání, aby práce člověka těšila a bavila ho. *Určitě bych chtěl dělat práci, která by mě hmotně, finančně zajistila. A zároveň mě bavila. (G_m1)* V krajní poloze, aby člověku poskytovala **vzrušení**. Tento aspekt se objevoval výhradně ve výpovědích chlapců. *Chtěl bych jít na medicínu, třeba na chirurgii nebo na záchranku, leteckou záchranku. Prostě někam, kde je víc vzrušení, kde je nějaká akce. (SOŠ_zdrav_m)*

Transcendentní rovina znamená, že studující ve své práci vidí **poslání**, službu lidstvu. Tento aspekt byl relativně řídký. Pokud se objevoval, jednalo zcela výhradně o výpovědi chlapců. *Chtěl bych pomáhat lidem. Jít do nemocničního prostředí. Aby se uzdravili. Pomáhat jim, když neví, co mají dělat, i po psychický stránce. Prostě pomáhat, aby se nešířily nemoci jako tuberkulóza a AIDS, aby neumírali po světě lidé. Aby se to trochu změnilo. (SOŠ_zdrav_m), Je to [učitelství] takový docela poslání. Přece jenom bych někomu něco dal. Z mého života by měl být nějaký užitek, něco bych společnosti měl dát. (G_m1)* Samozřejmě i dívky zmiňovaly snahu pomoc druhým lidem, častěji ale v individuální rovině. Identifikovaný rozdíl tedy může být vyvolán buď odlišným přemýšlením dívek a chlapců o budoucím povolání (dívky zajímají konkrétní vztahy, v nichž pomoc realizují, chlapce zajímá pomoc jako fenomén), nebo odlišným vyprávěním o tomto povolání.

Výpověď s implicitním prvkem poslání, avšak zasazená do kontextu odmítání, zazněla v rozhovoru s jednou dívkou. *Já bych prostě chtěla, chtěla bych něco změnit. Já mám neustále dojem, že jde něco změnit. To je tak, já bych možná chtěla být politik. Ale je to takový nevďěčný, tak ještě uvidím. To*

mně mamka rozmlouvá, ať sestra. (OA_ž2) Odmítání, které přichází explicitně od nejbližšího okolí, a odmítání, které dělá sama dívka v důsledku zvažování výhod a nevýhod daného povolání, může mít své genderové konotace. Dívky jsou více než chlapci vedeny k praktickému uvažování o volbě povolání. Ačkoliv pragmatické důvody volby převládají u všech studujících, část chlapců se z nich vymaňuje a jejich úvahy probíhají na více idealistické úrovni. Od té bývají dívky spíše odrazovány. To ovšem neznamená, že pokud dívky i chlapci zvažují pragmatické důvody volby povolání, jedná se o důvody zcela shodné. Jak bylo ukázáno výše, například požadavek nadstandardního finančního zajištění zaznává podstatně silněji u chlapců než u dívek.

V představách budoucího povolání se velice často objevovaly podnikatelské záměry. Studující, zvláště z odborných škol a učilišť, hovořili o přání **založit si vlastní firmu**. *Napadlo mě, že bych, až v podstatě nebudu moct tak úplně tancovat, protože ono je to náročný poměrně na klouby a tak vůbec na ohebnost, tak že bych si mohla založit taneční studium. (G_8let_ž2), Jestli mi to vyjde, tak bych si chtěl založit autoservis. (SOU_auto_m), Chtěl bych si otevřít vlastní restauraci. (SOU_gastro_m), Chtěla bych být dobrá kadeřnice a chtěla bych mít svůj salon někde v Praze, abych měla dobrou klientelu. (SOU_kadeř_ž)* Ve větší míře toto přání vyslovovaly dívky než chlapci.

Paradoxně se může jednat o projev nižších ambicí dívek, neboť chlapci aspirují na řídicí pozice (*Dostat třeba nějakou funkci, nějakého šéfa., SOU_logis_m*), případně mají již konkrétní pracovní nabídky (*Už jsem dostal pár nabídek, až dočodím školu, tak jestli bych tam nechtěl pracovat., SOU_kad_m*) Dívčí úvahy o podnikání pak mohou vycházet z nedostatku sebedůvěry, zda jsou schopné se za stávajících podmínek profesně prosadit. Tuto interpretaci podtrhuje i zjištění, že dívky nezřídka zmiňovaly kolektivní podporu těchto plánů – nejedná se o jejich samostatnou aktivitu, ale plány si vytváří společně s blízkou osobou. *S kamarádkou jsme přemýšlely, že si prostě uděláme třeba nástavbu, a pak prostě budeme mít svojí cukrárničku, když si na to jednou vyděláme. (SOU_cukr_ž), Otevřít si hospodu spolu s tátou. (SOU_gastro_ž)*

Zamlčená témata životních plánů

Zcela výjimečně se studující vyjadřovali k jiným oblastem svého života, než je studijní a pracovní dráha. Rodinný život nebyl ve výpovědích zastoupen. Pouze v jediném rozhovoru zcela explicitně zazněl plán **založení rodiny**, a i v tomto případě se jednalo o výpověď značně nejistou *Já nevím, asi si najít nějakého hezkého přítele a založit rodinu a nějakou cukrárničku. (SOU_cukr_ž)* Zdá se, že zahájení studia na střední škole je pro studující natolik vzdálené od stavu, který chápou jako dospělost a spojují s ním zakládání rodiny, že dokonce ani nevstupuje do jejich představ o budoucnosti. To platí nejen pro chlapce, ale i pro dívky.

Je samozřejmě také možné, že došlo ke zkreslení vlivem kontextu, v němž byly rozhovory realizovány. Ve většině případů se rozhovory konaly v prostředí školy a témata probíraná v rámci rozhovoru se více či méně týkala vzdělávací a pracovní dráhy. Studující tedy mohli nabyt dojmu, že témata osobního a rodinného života nejsou v rámci rozhovoru relevantní. Tuto interpretaci však považujeme za zcela či částečně neplatnou, neboť v rozhovorech s respondenty/kami na vyšších vzdělávacích stupních bylo téma zakládání rodiny a sladování rodinného a pracovního života, při obdobném vedení rozhovorů, ve výpovědích přítomno.

Osobní život v širším smyslu byl tematizován v představách několika studujících. Opět se jednalo o velmi řídké případy, které se vyskytovaly spíše u chlapců. Výpovědi lze chápat jako hledání alternativy k běžnému pojetí pracovního úspěchu. Tito žáci sice žádají od svého budoucího zaměstnání dobré finanční zajištění, ale nejsou ochotni za ně „zaplatit“ příliš velkým pracovním nasazením. Přejí si **uhájit soukromí a volný čas**. Můžeme předpokládat, že hodnotu volného času vnímají i ostatní studující. Avšak pouze ti, kteří jsou konfrontováni s očekáváními svého okolí, že budou vysoce pracovní výkonní a úspěšní, se musí – často pod vlivem bezprostředních životních zkušeností z rodiny – s tímto očekáváním vyrovnávat. *Vím, že máma pracuje s lidma, v práci si jí váží, zároveň využívá jazyka, jezdí na pracovní cesty, třeba včera se vrátila z Bonnu. Ale zase na druhou stranu, když vidím, že se vrací večer domů v sedm, tak to ještě jde. Jenže po práci se zase věnuje vaření a pere nám. Takže jí vlastně nezbyvá ani chvilka pro sebe. I když peněz má dost. Být ekonomický inženýr, to mě taky napadlo, ale bojím se, že bych si těch peněz neužil. (G_m1)*

Překážky na cestě za plány

Pravděpodobně proto, že jsou plány a představy studujících značně neurčité, nevystupují do popředí limity jejich naplňování. Na přímou otázku, zda si studující uvědomují překážky či bariéry, s nimiž se budou potýkat při realizaci svých plánů, odpovídali obvykle negativně. Pokud již byly některé překážky zmíněny, nebyly vnímány jako fatální a většina z nich směřovala k plánům a představám v bližším časovém horizontu, které se týkají zejména ukončení studia na střední škole.

Jednou z nich je **zdravotní stav**. Studující si uvědomují, že studium i výkon povolání závisí na tom, zda tomu odpovídá jejich zdravotní stav. Až na jednu výjimku šlo o překážky hypotetické. *Já nevím, můžu si třeba blbě zlomit nohu a nebudu moct chodit. (SOU_gastro_m)* Jedna dívka se však s tímto omezením potýkala již při volbě střední školy. *Já jsem chtěla jít na kadeřnici. Doktorka mi to nedovolila skrze vlastně ty čpavky, já jsem na ně docela dost alergická, tak jsem šla na cukrářku. (SOU_cukr_ž)*

Důležitým faktorem k naplnění krátkodobých plánů, tj. minimálně ukončení střední školy, je **podpora rodiny**. Studující si uvědomují závislost na zázemí, které jim rodina poskytuje. *[Bariéru by mohlo přinést] že by se mamce něco stalo. To jako doufám, že ne, to by bylo hodně špatný, protože sestra ještě není plnoletá. (G_8let_ž2)* Pokud by rodina studující nepodporovala zejména finančně, muselo by dojít k přehodnocení plánů směrem k rychlejšímu nástupu do zaměstnání.

Zřejmě nejreálnější překážkou, které se studující obávají, je **studijní selhání**. Jak již bylo řečeno výše, řada studujících vyjadřuje značné pochybnosti o úrovni svých schopností. Některé školní povinnosti, které stojí před nimi, považují za příliš náročné. Obavy ze studijních nároků zažívají častěji dívky než chlapci. *Ted' asi největší překážka pro mě bude výtvarka. (...) Vysvětlujou nám to dobře, ale nejde mi to. (SOU_kad_ž)*, *Já bych především chtěla tuhle školu dodělat a doufám, že mě jako nepostihnou státní maturity, protože budu muset maturovat z němčiny, a já na němčinu fakt jako nemám. Tak doufám, že se tomu vyhnu. (SOU_zah_ž)*

V případě žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, především specifickými poruchami učení, je retrospektivně jako překážka vnímán **přístup vyučujících**, kteří nerespektovali nutnost odlišného způsobu učení těchto dětí. *Já myslím, že jsem dysortografik a dysgrafik, dostal jsem tu diagnózu. (...) Češtinářka mě nutila, abych psal hezky, a to sem z toho jako měl docela trauma. (G_m2)*

Tato výpověď ilustruje, že studující jsou schopni chápat podmínky svého pobývání ve škole jako překážku naplnění svých potencialit. To se však netýká vztahů vyučujících ke studujícím z genderového hlediska. Ačkoliv v některých rozhovorech zaznívalo, že vyučující mají odlišné přístupy k dívkám a k chlapcům a že řada studujících vnímá tyto rozdíly velmi nepříjemně, nevztahují jejich důsledky na školní úspěšnost a pracovní uplatnění.

Závěry

Představy žáků a žákyň, s nimiž jsme vedly rozhovory, o jejich budoucnosti jsou konkrétní z hlediska dokončení střední školy, avšak naopak spíše vágní z hlediska dalšího směřování. Současná střední škola pro ně představuje první reálný krok v oblasti vzdělání a práce v rámci jejich životním příběhu. Ačkoliv volba střední školy byla u většiny studujících hektická až náhodná a neplynula z dlouhodobě utvářeného zájmu, ale byla spíše výsledkem souhry okolností, stávající studium není zpochybňováno. Je přijímáno jako východisko, z něhož se bude odvíjet další životní dráha. To znamená, že budoucí povolání a vzdělání k němu vedoucí je ve většině případů prodloužením právě studovaného oboru. Změna zaměření je pro studující obtížně uvažovatelná.

Naprostá většina studujících by ráda pokračovala ve studiu i po ukončení stávajícího stupně. Aspirace se však liší podle typu střední školy. Zatímco studující ze středních odborných škol a učilišť mají jasnou představu o oboru další školy, nejistě posuzují své šance na úspěch. Naopak gymnazisté/ky nepocítují žádné pochybnosti o svém úspěchu, tápou však ve volbě oboru.

Představy, které o své budoucnosti mají dívky a chlapci, nevykazují velké rozdíly. Jak dívky, tak chlapci mají ambice pokračovat ve studiu a rovněž hodnotí své budoucí pracovní uplatnění z obdobných hledisek. Mezi nimi převládají hlediska pragmatická. Velký význam má finanční ohodnocení budoucího zaměstnání. Tuto stránku zvažují chlapci i dívky, mezi chlapci však častěji zaznívá požadavek na jeho

nadstandardní úroveň. Výjimkami z tohoto pragmatického uvažování jsou žáci – výhradně chlapci, kteří chtějí, aby jejich povolání mělo charakter poslání.

Ani u chlapců, ani u dívek nejsou v představách o budoucnosti výrazně zastoupeny úvahy o rodině. Zakládání rodiny je vzdáleným tématem, které není dosud relevantní. Přesto nelze říci, že by rozhodování o budoucím životě bylo u dívek a u chlapců zcela shodné. Rozdíly se totiž týkají již okamžiku volby střední školy, která v řadě případů (viz kapitola 1.2.) vycházela z tradičních genderových očekávání.

1. 6. Genderové představy a rovné příležitosti

V průběhu rozhovorů se studující opakovaně vyjadřovali k společenským očekáváním vůči ženám a mužům, představám uplatnění žen a mužů a šířejí k problematice rovných příležitostí pro ženy a muže. Jejich výpovědi byly spontánní, vázaly se například na popis studované školy a vysvětlování zastoupení dívek a chlapců v žákovské populaci. V závěrečných částech rozhovoru byly zaměřené výpovědi obvykle stimulovány bezprostředními dotazy tazatelek.

Řada zjištění předkládaná v této kapitole již zazněla v předcházejících kapitolách. Zde budou shrnuta a představena v obecnějším kontextu. Cílem je ukázat, jak konkrétní žákovské úvahy o genderovém zatížení jejich aktuální životní situace souvisí s jejich širšími představami o genderovém režimu naší společnosti.

Shody a rozdíly mezi ženami a muži

Názory prezentované studujícími v průběhu rozhovorů vykazovaly jistou vnitřní nesourodost. Většina žáků/yní na jednu stranu odmítala vidět rozdíly mezi ženami a muži a zdůrazňovala, že ke každému člověku přistupují jako k individualitě. Tento přístup byl však zároveň vyvracen, neboť společné charakteristiky žen a společné charakteristiky mužů byly, navzdory prvotnímu odmítnutí, záhy popisovány. Podobně jako vyučující (viz Část A, kapitola 2), i studující jsou schopni v sobě propojit dvě zdánlivě rozporuplné roviny uvažování o ženách a mužích.

Zdrojem individualistického přístupu a odmítání apriorních rozdílů mezi ženami a muži může být jednak sílící diskurs rovnosti, který se respondenti/ky snaží přejímat, a to pouze/alespoň v rétorické rovině. Dalším zdrojem může být nesoulad mezi genderovými rolemi, které jsou na symbolické a institucionální rovině stále definovány velice tradičně a dichotomicky, a reálnými lidmi v nejbližším okolí, kteří ve svých životech tyto genderové role naplňují. Žitá rovina je stále více difúzní a umožňuje konkrétním lidem vytvářet si tzv. kolážovitou identitu a bez větších sociálních sankcí tak nenaplnovat tradiční genderová očekávání.

Studující z části odmítali uvažovat o ženách a mužích jako o homogenních a navzájem rozdílných skupinách, avšak jisté rozdíly mezi nimi přesto vnímají. Někteří tyto rozdíly spojují spíše s očekáváním společnosti a vyslovují se vůči nim kriticky. Častěji však v rozhovorech zaznívalo prosté konstatování a smíření s nimi.

Popisované rozdíly mezi ženami a muži se podle studujících týkají tří oblastí – dispozic, zájmů či preferovaných aktivit, a již zmíněných očekávání společnosti. V případě **dispozic** se jedná o biologicky dané rozdíly. Studující často odkazují k vrozenosti, genové výbavě a evoluci. *Holky chtějí spíš být v klidnějším prostředí, v nemocnici, kde jsou pacienti, kde si s nimi můžou povídat. Zatímco kluci chtějí spíš, aby nebyli na jednom místě, aby se hýbali. Prostě je to jako dřív – ženský byly doma, vařily, staraly se o děti, chlapi lovili, starali se o jídlo. Je to daný genama. (SOŠ_zdrav_m)*

U rozdílů v **aktivitách a zájmech** se studující obvykle nevyjadřovali k jejich původu. Z kontextu výpovědí však můžeme předpokládat, že část studujících příčinu rozdílů opět vidí v biologických danostech. Poměrně velká skupina studujících ale na druhou stranu zdůrazňovala sociální vlivy při vytváření těchto rozdílů. Navíc rozdíly v aktivitách a zájmech jsou nejen následkem, ale působí také jako důvod dalších rozdílů, které již mají přímou vazbu na vzdělávací a pracovní dráhy. *Myslím, že holky tu techniku míň chápou. Prostě kluci si hrajou s autíčkama, holky s panenka. Přejde mi, že holka rozhodně nepůjde a bude si hrát s počítačem. (SOŠ_graf_m)*

Třetí typ rozdílů, které žáci/kyně vnímají v souvislosti s ženami a muži, se týká **představ a očekávání okolí**. I v tomto případě se část studujících pravděpodobně přiklání k tomu, že tato očekávání jsou bezprostředním odrazem biologických specifíků žen a mužů, avšak druhá část studujících jejich původ buď vůbec netematizuje, nebo jej vidí v sociální rovině.

Představy společnosti jsou pro studující zvláště aktuálním tématem, neboť se vůči nim musí ve zlomových momentech své vzdělávací dráhy vymezovat. Většina studujících hovořila o tom, jaká společenská očekávání vůči mužům a ženám vnímají. Jednalo se však pouze o popis. Menší část studujících tato očekávání hodnotila a vztahovala ke svému aktuálnímu životu. *Určitě se ode mě očekává, že bych měl mít sílu, když jsem kluk. (G_m1)*

Hlavní optika: soukromá a veřejná sféra

Společným jmenovatelem rozdílů mezi ženami a muži, které studující uváděli, je dělení našich životů na soukromou a veřejnou sféru. Ženy jsou spojovány se soukromou sférou, tj. s rodinou a domácností, muži naopak se sférou veřejnou, tj. s prací a společností. *Chlapi jsou víc zaměřeni na tu práci, než aby byli doma, vařili, prali, hráli si s dětma. (G_8let_ž3)*

S každou z těchto sfér jsou asociovány určité činnosti a tedy i schopnosti k nim potřebné. Současně z výkonu těchto činností pro člověka mohou vyplývat určitá omezení, která brání hlubšímu zapojení do sféry druhé. Tak například studující hovořili o tradičních ručních pracích a spojovali je s dívkami. Toto spojení bylo jednak založeno na negaci – dívky jsou rády upravené, a proto je spíše těší dělat „čistou práci“, jednak vztahové – dívky ovládající tyto činnosti jsou atraktivní pro chlapce. *Holkám jdou ruční práce, vyšívání. Kluci jsou spíš na opravy, něco udělat. (...) [Holky] by to nebavilo, jak jsme furt špinavý od těch vazelín a oleje. (SOU_auto_m), Různý věci jsme se učili, šili jsme jehelníčky a různý takový věci pro holky. Učili jsme se přišívat knoflíky, i kluci dokonce. Jeden kluk říkal, že to stejně nebude potřebovat, že si vezme nějakou holku, která to bude umět. (G_8let_ž3)*

Z rozdělení sfér plyne nejen role **ženy jako matky a hospodyňky**, ale také **muže jako živitele rodiny**. *Táta by měl chodit do práce a postarat se o finance, aby rodině nic nechybělo. (G_8let_m3)* Zpochybňování těchto rolí v rozhovorech nezaznělo ani ze strany chlapců, ani ze strany dívek.

Role ženy jako pečovatelky o rodinu a role muže jako živitele rodiny má v názorech studujících jasné dopady na jejich pracovní uplatnění. Tento aspekt zmiňovala většina studujících – dívky i chlapci. Z představy muže jako živitele rodiny odvozují, že **muži by měli dosahovat jednak vyššího a kvalitnějšího vzdělání** než ženy, které jej nevyužijí, a jednak by muži měli mít **lepší a lukrativnější zaměstnání** než ženy. *Chlap by měl mít lepší vzdělání a lepší práci než ženská, která bude spíš doma, bude dělat domácí práce, bude sice taky chodit do nějaký práce, ale nevydělá tam tolik. (G_8let_m3)*

Jak ukazuje výše uvedený výrok, tradiční očekávání vůči ženám a mužům vyslovovaly i dívky, které jsou rodinou i školou vedeny k dlouhé a na úspěch orientované vzdělávací dráze. Pokud by tato očekávání uplatňovaly samy na sebe, musely by se pravděpodobně této dráhy vzdát nebo ji chápat jako dočasnou, bez výsledku, který je očekáván v případě chlapců, tj. jejího vyústění v podobně náročné pracovní dráze. Ukazuje se tím, že akceptace majoritních společenských očekávání nemusí být doprovázena jejich zohledňováním v posuzování vlastních životních zkušeností a ve vytváření plánů do budoucna. Akceptovaná očekávání však mohou ovlivňovat i skrytější stránky života a mohou vytvářet, zvláště v případě dívek, které již na náročnou vzdělávací dráhu nastoupily, vnitřní konflikt.

V názorech na role žen a mužů jako důsledku rozdělení soukromé a veřejné sféry se studující shodují. Jejich názory na to, jaké jsou důsledky tohoto rozdělení v dalších oblastech, se však naopak liší. Například ve vztahu k vzdělávání to znamená, že za studijní typy jsou podle některých považovány spíše chlapci, podle jiných spíše dívky. *Myslím si, že kluci jdou dřív pracovat. (...) Já myslím, že je to studování moc nebaví, že jdou radši do práce. Dělej to, co je baví. (G_8let_ž3), Kluci chtějí spíš na výšku. To je vidět třeba na doktorech, že je víc doktorů a víc sestřiček. (SOU_auto_m)* Rozpor mezi shodami v obecných názorech na jedné straně a rozdíly v dílčích názorech na straně druhé může vyplývat z míry znalosti daných oblastí. Úvahy o vzdělání jsou pro studující běžné, týkají se jejich aktuální životní situace, a oni v nich vycházejí z vlastních zkušeností se svými spolužáky/ačkami. Na rozdíl od názorů na postavení žen a mužů ve společnosti. Bezprostřední zkušenosti, které mají v této

oblasti, jsou omezené na jejich vlastní rodinu. Více proto zohledňují obecně vedený diskurs o rolích žen a mužů, který je značně ovlivněn tradičními očekáváními vycházejícími z institucionální a symbolické roviny naší společnosti.

V návaznosti na uvažované tradiční postavení žen a mužů studující přemýšlejí nejen o vhodném stupni vzdělání pro ženy a muže, ale také o vhodných oborech. Studující přijímají **genderovou segregaci vzdělávacích a pracovních drah**. Humanitní obory a obory, v nichž je kladen důraz na emocionalitu, péči a vztahovost, jsou viděny jako vhodné pro dívky. Technické obory jsou spojovány s chlapci. Genderová diferenciaci však existuje i v rámci jednotlivých oborů. Velice názorně je to vidět na výrocih žáků a žákyň střední zdravotnické školy, kteří v rovině konkrétních činností a motivací ukazují, jak rozdíly mezi dívkami a chlapci vedou k jejich odlišnému uplatnění. Dívky jsou podle těchto výroků a priori zaměřeny na navazování vztahů s druhými lidmi, zatímco chlapci jsou orientováni na dobrodružství a vzrušení. *Myslím, že by kluci chtěli spíš na záchranáře, doktora, chirurga, zatímco holky spíš chtějí na zdravotní sestru, udělat si vysokou, spíš víc být s těma pacientama, víc s nima komunikovat. Podle mě ty kluci, to už je daný od praotce, protože kluci jsou živější, dělají sporty, prostě je to daný. Chlapi přece jenom by nevydrželi sedět u pacienta, je pro ně lepší se víc pohybovat než sedět u pacienta a poslouchat ho. Je to prostě už odjakživa. Holky přece jenom, když se něco stane, když třeba někdo umře, tak hned brečej. (SOS_zdrav_ž), Holky chtějí spíš být v klidnějším prostředí, v nemocnici, kde jsou pacienti, kde si s nimi můžou povídat. Zatímco kluci chtějí spíš, aby nebyli na jednom místě, aby se hýbali. (SOS_zdrav_m)*

Rovné šance ve vzdělávání

Popisované rozdíly mezi ženami a muži determinují žákovské uvažování o budoucím uplatnění dívek a chlapců. Některé obory jsou uvažovány jako bližší dívkám, jiné jako bližší chlapcům, přičemž to vyplývá z odlišných dispozic, zájmů či očekávání vůči dívkám a chlapcům. Jedná se tedy o rozdíly z hlediska biologické danosti či společenských zvyklostí přirozené. Studující je přijímají jako samozřejmé a nebrání se jim.

Tento přístup jim dovoluje, aby účast ve školském systému i následné uplatnění na trhu práce považovali za **individuální a víceméně dobrovolný akt konkrétního muže či ženy**. I když vnímají určité nerovnosti, považují je za logický důsledek přirozených rozdílů mezi ženami a muži. Diskriminace na základě pohlaví a poskytování rovných šancí ženám a mužům se studujícím nejeví jako relevantní témata. Dostatečným opatřením je, pokud jsou formálně volné cesty k různým studijním oborům a povoláním, tj. pokud neexistuje legislativní zákaz pro vstup žen či mužů do některých oblastí. Jiný typ bariér si neuvědomují nebo jej nepovažují za nebezpečný.

Jak vnitřně nekonzistentní jsou názory studujících, ukazují následující dvě výpovědi. Obě pocházejí od studujících, kteří zdůrazňovali, že se nesetkali ani si neumí představit situaci, kdy by se dívkám a chlapcům nedostávalo stejných možností. *Nevím, proč sem šli. Asi že je nevzali nikam jinam, no... Protože kluk, že by šel na poštovní, to mi přijde takový divný. Nevím. Já kdybych byla kluk, tak sem vůbec nejdu, nenechala bych se dotlačit. Prostě kluk, to je neuvěřitelná představa, to se vůbec nedá. (SOS_logis_ž), Kluci mně přijdou takový bláznivější. Teda i když občas natrefíš na holku, která všechny kluky převyšuje, ale že jako větší procento kluků mně přijde jako blázní. Holky jsou většinou takový běžný, jen sem tam se vyčleňují. Holka, která pravidelně dochází a leze na stěnu, mně přijde divněji než kluk, který to dělá. (G_m2)* Jak dívka ze střední školy logistických služeb, tak chlapec z gymnázia hovoří o lidech opačného pohlaví, kteří vykonávají genderově atypické aktivity. Oba se shodují na tom, že se jedná o zvláštní, „divné“ lidi. Tato výjimečnost může být do určité míry atraktivní, ale silněji ve výpovědích zaznívá neporozumění a nejistota, které vedou k nepříjemným pocitům z daných lidí. Navzdory formálním možnostem vykonávat danou aktivitu se lidé v pozici „bílých vran“ nemusí cítit příliš příjemně a dokládají to i rozhovory uvedené v kapitole 1.3. Atmosféra „divnosti“ může jejich působení v daném oboru velice ztížit. O těchto skrytých formách bariér studující ve vztahu k rovným příležitostem žen a mužů neuvažují.

Závěry

Žákovské úvahy o genderových rolích, které jsme měly možnost sledovat prostřednictvím rozhovorů, ukázaly silné vnitřní ambivalence až paradoxy. Na jedné straně studující odmítají rozdíly mezi ženami

a muži – zdůrazňují individualistický přístup k nim. Zároveň však s genderovými rolemi aktivně pracují a hovoří o svých i obecně společenských očekáváníích vůči ženám a mužům. Používají při tom značně esencialistické argumenty. Někteří studující vidí příčinu přímo v biologických rozdílech, jiní studující uvažují o sociálních vlivech. I tito se však často nakonec uchýlí k biologické argumentaci, neboť pokračují-li ve svých úvahách dál a dojdou-li k otázce možné změny poměrů, neví si s odpovědí v linii sociálně konstruktivistických argumentů rady.

Z rozhovorů je evidentní, že studující nejsou zvyklí přemýšlet o vlastní životní dráze ani o společnosti prostřednictvím genderové perspektivy. Genderovou problematiku netematizují a genderové členění světa považují za víceméně přirozené a samozřejmé.

Zdá se, že je zde velký prostor pro působení školy, která by měla být prostorem k problematizování tradičních očekávání vůči ženám a mužům. Pokud by se žáci/kyně častěji setkávali s genderovou perspektivou v podobě otázek zpochybňujících samozřejmost stávajícího uspořádání, byly by pravděpodobně schopni hlubších a méně rozporuplných úvah.

2. ANALÝZA ROZHOVORŮ SE STUDUJÍCÍMI VYŠŠÍCH ODBORNÝCH A VYSOKÝCH ŠKOL

2. 1. Úvod

V této kapitole je popsána a analyzována oblast přechodu studujících ze středního do vysokého a vyššího odborného školství. První část se zaměřuje na motivace studujících pro výběr oboru z hlediska pohlaví respondentů/tek a charakteru oborů podle míry jejich feminizace či maskulinizace. Sledovány jsou důvody výběru určité konkrétní školy a vlivy okolí (zejména rodiny, spolužáků, vyučujících) na volbu. Hledána je také souvislost mezi volbou oboru a předcházející studijní dráhou, oblíbeností určitých předmětů na předcházející škole a souvislost s volnočasovými aktivitami. Druhá část je orientována na hodnocení současné školy. Sledováno je, jak se respondenti a respondentky vztahují k profilu absolventa školy a k možnému uplatnění po vystudování oboru. Velká část je věnována popisu studentské populace spolužáků na dané škole, zejména v souvislosti se zastoupením žen a mužů v oboru. Dále je sledováno, jak studující vysvětlují a hodnotí poměr mužů a žen a jak popisují a interpretují rozdíly mezi svými spolužáky a spolužačkami. V této souvislosti je také sledován vztah učitelů a učitelek vůči studentům a studentkám. Třetí část je zaměřena na přijímací řízení samotné, zde je podrobněji analyzováno jednání komise z hlediska genderu při ústních přijímacích pohovorech, dále je interpretována příprava a očekávání vůči přijímacímu řízení, a na závěr je analyzována úspěšnost uchazečů a uchazeček. Poslední část se skládá z popisu a analýzy životních plánů a plánovaného zaměstnání dotazovaných mužů a žen.

Ve všech částech jsou rozdíly mezi pohlavími sledovány na úrovni muži a ženy studující, dále vztahy vyučujících a studujících na základě pohlaví, vztahy studujících k ostatním studujícím podle pohlaví, a také jsou analyzovány odlišnosti podle genderových charakteristik oborů (feminizované, maskulinizované a neutrální). Analýza se sice zaměřuje na sledování rozdílů mezi vysokými a vyššími odbornými školami, ale zejména ve vztahu k jednotlivým typům oborů.

Popis souboru

Rozhovory pro analýzu tohoto vzdělávacího přechodu byly vedeny s 21 muži a 19 ženami. Původně měl být vzorek z hlediska pohlaví vyvážený, ale jedna vyšší odborná škola neměla v prvním ročníku žádné studentky, dotazováni proto byli dva studenti. Vzorek tvořilo 10 studujících vyšších odborných škol (6 mužů a 4 ženy) a 30 respondentů z vysokých škol (15 mužů a 15 žen).

Obory byly vybírány zvláště ve skupině vysoké školy a vyšší odborné školy, proto jsou některé obory zastoupené v obou skupinách (např. VŠ pedagogická i VOŠ pedagogická). Výběr se v obou skupinách řídil snahou mít reprezentované jak feminizované, tak i maskulinizované a neutrální obory. Ve vzorku byly zastoupené tyto obory: feminizované (zdravotní, pedagogické, lékařské, humanitní, sociálně pedagogické, knihovnické), maskulinizované (stavebnictví, elektrotechnika, informatika, jaderná fyzika, strojírenství, umění) a neutrální (podnikání, práva, ekonomie).

Feminizovaných oborů je ve vzorku více, protože u zemědělství se podle všeobecných statistik předpokládalo, že jde o neutrální obor, nicméně v jeho rámci se vyskytují podobory jak feminizované, tak maskulinizované. O podoborech nebyly předem k dispozici informace o genderovém složení, takže byl zvolen podobor, který se nakonec ukázal být s převahou žen. Vzorek byl poté doplněn ještě o respondentku studující maskulinizovaný podobor. Podobně se v sociálních vědách předpokládala u některých oborů genderová vyváženost, ale nakonec šlo také o obory s větší převahou žen, nicméně ne úplně feminizované obory.

Několik studujících, kteří byli vybráni do vzorku, studovalo dvě školy. Byly to tři ženy: informatika a sociologie, knihovnictví a učitelství (český jazyk – angličtina), tropické zemědělství a tělovýchova a sport, a dva muži: informatika na ekonomické fakultě a stavebnictví, VOŠ elektro a ekonomie na VŠ.

2. 2. Volba oboru a vlivy na volbu

Motiv volby oboru z hlediska dívek a chlapců

Rozhovor se studujícími se z různých úhlů pohledu dotýkal motivací pro volbu oboru. Dotazovaní se k tématu vyjadřovali jednak sami spontánně, ale byla jim také kladena přímo otázka: Proč sis vybral/a obor, který studuješ? Nejprve budou uvedeny rozdíly mezi motivy mužů a žen a v další podkapitole budou motivy odlišeny z hlediska typu oborů. Mezi explicitně vyjádřené motivy a vlivy (implicitní vlivy budou zkoumány dále) nejčastěji patřily:

Zájem o obor, kdy respondenti/ky často jako důvod výběru svého oboru uváděli: „baví mě to“. Tato odpověď se vyskytovala často u studentů-mužů, ale poměrně málo u studentek. Několik studujících uvedlo, že o obor měli zájem již od dětství, z hlediska počtu odpovědí se neliší podle pohlaví. Pokud studentky odpověděly, že se něčemu věnovaly odmala, tak se často objevovala zmínka o péči o děti či zvířata. *Já k výchově dětí jsem měla vztah od malička. Když mi bylo nějakých osm, tak jsem vozila a starala se o sousedovy děti, když potřebovali. (VOŠ_ped_Ž)* S tím souvisí i specifický motiv několika respondentek, který se vůbec nevyskytoval u mužů, spočívající v zájmu o obor, protože jde o práci s lidmi. *Já mám lidi ráda a pomáhat jsem chtěla, tak jsem to zkusila. (VOŠ_zdrav_Ž)*

Další velkou skupinou motivů bylo **pokračování ve studiu oboru**, kterému se respondenti/ky věnovali na střední či jiné předcházející škole, u některých šlo naopak o snahu změnit obor. U dvou mužů se vyskytla souvislost s předchozí prací nebo praxí v oboru. *Už prostě pět let předtím jsem už tu sociální práci dělal, nějakým způsobem jsem makal v tom odvětví. (VŠ_soc.práce_M)*

Někteří studující, zejména ti, co studovali na gymnáziích, vyjadřovali ovlivnění **vztahem k určitému předmětu** nebo skupině předmětů, které souvisí s jejich současným studiem. Tato odpověď byla častější u studentek. U některých z této skupiny převažoval zájem o předmět nad motivací uplatnit se ve vystudovaném oboru. *Se mi líbilo, že je tam ta kombinace biologie, sem prostě chtěla dělat něco s biologií, a zároveň tam jsou jazyky, že mně třeba nešlo ani o to, stát se nějakým zemědělským inženýrem, to vůbec, ale spíš se mi líbily ty předměty. (VŠ_zeměd-trop_Ž)*

Vliv rodičů, který se projevoval tak, že rodiče buď vystudovali stejný či podobný obor, nebo v daném oboru pracují, či respondentům/kám doporučili daný obor. *Oba rodiče jsou matfyzáci, takže v rodině už se to neslo, ta orientace. (VŠ_infor_Ž)* V uvedení tohoto vlivu se nelišili muži a ženy, někteří však uváděli matku, jiní otce (viz dále).

U studentů-mužů se mnohem častěji než u studentek vyskytla odpověď, že motivem volby oboru je dobré **uplatnění** po skončení školy, šance na perspektivní pracovní místo, možnosti získání výhodného finančního ohodnocení a vyšší životní úroveň, někdy i přesto, že je obor úplně nebaví. Sem lze zařadit i touhu mít vlastní firmu a podnikat v oboru, nebo studium určitého oboru, protože s ním související profese je prestižní, což bylo oboje typické pro muže. *Takže z finančního hlediska, když dostuduju, tak mám velmi dobrou šanci mít dobrý džob, mít dobrou práci a hodně peněz. (VOŠ_elektr_M), No, ten počítač, spíš zase to uplatnění, protože ty počítače teďka jsou fakt na špici zájmu a já to neznám. Já počítač, dvakrát, třikrát jsem to rozebral a složil a vím, kde co je, ale prostě nějak mě to vůbec nezajímá. Já jsem uživatel. (VŠ_ekon-infor_M)*

Naopak dvě studentky (a žádný student) přiznaly, že chtějí mít sice zajímavé uplatnění, ale nezáleží jim na finančním ohodnocení a jejich volba oboru je spíše idealistická než praktická. *Je to obohacení, není to pro mě cesta ve společenském žebříčku nahoru. Je to něco pro mě, pro utváření osobnosti. (...) Prostě ten filosof, jak říká táta, zní to tak pěkně. Jsme takoví hrozní idealisti, nepraktický pro život. (VŠ_knih_Ž), Asi podle toho, co mě nejvíc baví. Že bych se třeba soustředila na to, jak budu vydělávat, tak to vůbec. (VŠ_uměl_Ž)*

Někteří respondenti/ky zvolili školu podle **obtížnosti přijímacího řízení**. Šlo zejména o případ přijetí bez zkoušek, nebo vědomí toho, že přijímací řízení je snadné. S touto odpovědí převažovaly ženy, tento motiv uvedl pouze jeden muž.

Volba oboru u několika respondentů/tek proběhla na základě **nevyjasněného zájmu**. Do této skupiny motivů spadají odpovědi studentů i studentek, kteří uvedli, že nevěděli, jaký obor si vybrat, a dále těch, kteří přiznali, že studium jim vyřešilo situaci po ukončení střední školy, kdy nechtěli rovnou začít pracovat. *Já jsem skončil gymnázium a nechtělo se mi pracovat. Chtěl jsem cestovat, dělat blbosti, dovádět. Tak jsem začal cestovat, ale vzhledem k tomu, že člověk taky potřebuje nějaké*

peníze na to a taky platit si všechno pojištění, sociální, zdravotní, nebo být na úřadě práce, to taky není moc příjemné, tak jsem si říkal, že začnu dělat nějakou školu. (VOŠ_elektr_M1)

Dále to byly spíše studentky, které zmínily, že si obor a školu vybraly ne z důvodu, že by měly o obor zájem, ale spíše vylučovací metodou (například se přihlásily tam, kde nebyl jejich neoblíbený předmět). Předpokládají, že obor je začne postupně zajímat. *Hledala jsem školu bez chemie, bez nějaké velké angličtiny, a z toho mně fakt vyšla jenom ta stavebka. A tady na té škole mně nevadí vůbec žádný předmět a prostě stavařina, si myslím, že by mě i mohla bavit jednou. Tak proto jsem si to vybrala. (VOŠ_stav_Ž)*

Jeden student přiznal, že důvodem jeho volby oboru byl odpor k technice. Proti tomu stojí případ dívky, která měla výborné výsledky ve všech předmětech a měla problém s tím, že nemohla najít svou specializaci. *Ale právě problém byl ten, že mně šlo všechno (...) jsem se nemusela nijak zvlášť učit, a stejně jsem měla vyznamenání. A tak prostě jsem nevěděla, co si z toho mám vybrat. (VŠ_stav_Ž)*

U některých studujících hrála roli při výběru oboru i **délka a forma studia**. Jedna studentka uvedla, že chtěla studovat pouze obor, který končí bakalářskou zkouškou a dále nepokračuje, z důvodu, že nechce déle studovat. *Je to vlastně jen bakalářské studium, že se mi nechce studovat pět a půl let, což bych studovala to magisterské studium. Studium na vysoké škole mě neuspokojuje natolik – ta forma – abych tomu věnovala tolik let. Je tam příliš zbytečných věcí, který se mně zdají zbytečné nebo nudné, že se mi pět a půl let zdá strašlivě moc. (VŠ_soc.ped_Ž)* Volba pouze bakalářského oboru může souviset s nižšími ambicemi u žen. U respondentů-mužů se tato ani podobná odpověď neobjevila, naopak byl zaznamenán motiv studovat kvůli získání titulu a tím vyššího postavení. *Tu vejšku jsem si vybral proto, že je to důležité, mít vysokou školu, a na společenském žebříku se určitě staví vysoko nebo výš nad průměr, a i v případě, že budu chtít sehnat nějakou práci, nějaké zaměstnání, tak když řeknu vysokoškolský titul nebo vysoká škola, tak každopádně to je to první, co člověka zajímá do nějakých vyšších funkcí. (VOŠ_elektr_M1)* (O rozdílech VŠ a VOŠ viz dále.)

Motiv volby z hlediska feminizovaných a maskulinizovaných oborů

Motiv volby oboru byl sledován také vzhledem k oboru, zejména co se týče jeho zastoupení dle pohlaví. Porovnávány byly zejména feminizované a maskulinizované obory.

Ženy ve feminizovaných a muži v maskulinizovaných oborech uváděli jako důležitý motiv volby svůj **zájem o obor odmalička**. To se u studujících v genderově netypickém oboru nevyskytuje vůbec. To znamená, že u respondentů/tek, kteří studují obor tradiční z hlediska svého pohlaví, může jít o zpětné vymezení a interpretaci svých zájmů z dětství, které pravděpodobně korespondují s jejich typickou genderovou socializací. Ti, co studují genderově netypický obor, původ svého zájmu v dětství nehledají.

Ve feminizovaných oborech studentky uváděly jako motiv volby zájem o práci s lidmi či zvířaty, to muži nezmiňovali vůbec, jejich důvodem bylo spíše, že již pracovali v oboru či studovali podobný obor na vyšší odborné škole. *Protože já jsem vlastně loni rok učil tady na základní škole. Po střední mě to nějak chytlo, učitelé, co tady se mnou učili, tak říkali, že by byla škoda to nevyužít, už takhle rok v praxi, tak jsem to tam zkusil, no, a dostal jsme se. (...) Já jsem ani po té střední vlastně nikam ani nechtěl. Protože já jsem chtěl jít pracovat, nechtěl jsem jít studovat. (VOŠ_ped_M)*

Důvod volby určitého oboru z hlediska **pokračování v jeho studiu** se objevuje u několika studentů-mužů v maskulinizovaných oborech a u studentek ve feminizovaných oborech. *Tak já jsem si ho vybrala asi proto, že jsem chodila na tu obchodku. To jsem si říkala, že když jsem už tu ekonomii nějakou dobu měla a stejně do toho bych tak více méně chtěla dělat, tak proč jako chodit na nějakou jinou vysokou školu. (VŠ_ekon_Ž)* Jde o jasnou **návaznost studia v genderově typickém oboru**. Tyto motivy ženy v maskulinizovaných a muži ve feminizovaných oborech neuvádějí, jednak proto, že většina těch, co se zabývají genderově netypickým oborem, ho začala studovat po (spíše neutrálním) gymnáziu, ale i muž, který pokračuje ve studiu zdravotnictví po střední škole na vyšší odborné škole, uvádí jiné motivy pro svou volbu.

V genderově netypických oborech studující zmiňovali **odpor k předmětům**, které jsou tradičně spojovány s muži či ženami. Muži studující feminizované obory uváděli odpor k technice, matematice či přírodním vědám, ale přiznávali zájem o humanitní zaměření (studentky ve feminizovaných oborech nikoli, svou volbu nepotřebovaly takto ospravedlňovat). Studentky v maskulinizovaném oboru

deklarovaly odpor k humanitním předmětům, jazykům, ale naopak zdůrazňovaly oblíbenost matematiky či fyziky (opět muži v podobných oborech neuváděli). Celkově lze říci, že jedním motivem volby genderově netypického oboru je neoblíbenost předmětů typických pro zástupce jejich pohlaví, ale naopak oblíbenost předmětů, které souvisí s typem oboru.

Motiv výběru oboru z důvodu, že **obor studovali nebo v něm pracují rodiče**, se objevoval jak u studentek ve feminizovaných i maskulinizovaných oborech, tak u studentů v obou skupinách. Nicméně ženy i muži ve feminizovaných oborech zmiňovali vliv matky, zatímco respondenti/ky v maskulinizovaných oborech vliv otce. Zde jde opět o genderovou diferenciaci oborů podle pohlaví, nicméně je to posun od bodu, kdy si typický obor pro svůj gender volí sami studující, zatímco zde jde o předchozí generaci. Vliv rodičů, kteří se věnují genderově typickému oboru, je už u jejich dětí rozmělněn, to znamená, že studující si mohou zvolit pro sebe genderově netradiční obor, a to podle vzoru rodiče opačného pohlaví. Obdobný mechanismus nacházíme i u volby střední školy (viz část B – kapitola 1)

Muži, kteří si vybrali obor kvůli **dobrému uplatnění a finančnímu ohodnocení**, studovali pro sebe tradiční (maskulinizovaný) obor, kde se pravděpodobně předpokládá, že uplatnění je právě pro muže výhodné. Ženy, které se věnovaly určitému oboru ze zájmu, pro osobní rozvoj a ne pro peníze, se vyskytovaly ve feminizovaných oborech, kde se naopak předpokládá, že finanční ohodnocení není vysoké.

Případ **nevyjasněného zájmu**, kdy respondenti/ky nevěděli, jaký si vybrat obor, se vyskytoval spíše u dotazovaných, kteří studují genderově netypický obor. Z nich dva muži na feminizovaném oboru uvedli, že když byli nerozhodnuti, jejich volbu ovlivnila četba brožury s informacemi o oborech, profilech absolventů a školách, podle ní si zvolili.

Celkově lze říci, že studující, kteří se věnují genderově typickému oboru, mají snazší ospravedlnování výběru svého oboru, zmiňují často důvody, které jsou běžné pro muže a pro ženy, například z hlediska typické genderové socializace nebo oblíbených předmětů typických pro osoby svého pohlaví. Na druhou stranu ti studující, kteří se zabývají genderově netypickým oborem, artikuluji spíše praktické a ne tak tradiční důvody pro volbu. Je možné, že i první skupina má praktické důvody, ale není nucena je verbalizovat, protože je pro ně snazší uvést společensky přijatelné a genderově nekonfliktní motivy.

Specifickou skupinu respondentů/tek představují ti, kteří se chtěli zabývat **genderově netypickým nebo méně typickým oborem**, ale z nějakých důvodů se mu **nevěnují**. Většinou šlo o muže, kteří měli zájem o obor, kde převažují ženy. Jedním je případ respondenta studujícího na strojní fakultě, na kterou se přihlásil kvůli dobrému uplatnění a protože předtím studoval střední strojní průmyslovku, kterou mu vybrali rodiče. Kdyby si mohl zvolit zpětně, tak by šel na gymnázium, protože ho zajímají humanitní studia. Další student chtěl studovat pedagogickou školu, na střední škole maturoval z dějepisu, ale vybral si informatiku v rámci ekonomické školy, také kvůli uplatnění a možnosti se dobře uživit. *Mě by bavilo prostě učit ty děti. (...) No, jako bavilo mě to [předměty], ale jako po škole, co chceš dělat, není uplatnění. (...) protože já jsem si řekl jasně, že to musí být něco, co mě bude živit. (VŠ_ekon-info_M)*

Pod vlivem tradičního připsání oboru podle pohlaví a tlaku na muže mít dobré uplatnění se tito respondenti vzdali studia oboru, který by je bavil. U studentek se takové odpovědi nevyskytly, ženy spíše častěji volily obor podle svého zájmu, ale o dobré finančním ohodnocení se tolik nezajímaly. Ve vzorku se nicméně objevil případ respondentky, která chtěla studovat maskulinizovaný obor již na střední škole, ale byla od něj odrazena vyučujícím fyziky (viz 2.3.).

Možnost uplatnění je jednou z významných bariér, která brání narušování tradice genderového charakteru oborů. Muži nejdou do feminizovaných oborů ne proto, že by je nezajímaly, ale proto, že po jejich vystudování není finanční odměna, kterou by očekávali i vzhledem k možnému budoucímu tlaku na uživení rodiny, který někteří respondenti reflektují. U žen se obava z překonávání bariér vyskytuje rovněž.

Volba určité školy

Mnoho studujících uvedlo, že si podali **příhlášky na více škol** podobného i různého zaměření. Někteří měli zájem o různé obory, ale respondenti/ky často přiznávali, že více přihlášek si podávali proto, aby měli jistotu, že je někde přijmou. *Chtěla jsem si to zkusit. Kdyby tahle škola nevyšla nebo*

tak. Prostě mi přišlo hloupé dát si jenom jednu přihlášku. (VŠ_zeměd-chovat_Ž) Mezi studujícími s více přihláškami převládali ti, kteří se hlásili na podobné zaměření v rámci maskulinizovaných či feminizovaných (případně genderově neutrálních) oborů, nicméně to bylo více u žen než u mužů. Mezi studujícími, kteří si naopak podávali přihlášky na obory jak typicky ženské, tak typicky mužské, převládali respondenti-muži. Zdá se, že ženy jsou ve výběru oborů z hlediska genderu více konformní než muži. U mužů to může být z důvodu, že zkoušejí více možností, nebo mají více zájmů typických pro své i opačné pohlaví, nebo si dokáží své netradiční rozhodnutí obhájit.

Studentky více než studenti si podávaly přihlášku současně na vyšší odborné školy a vysoké školy ve stejném oboru. Další strategií bylo přihlášení se na více škol stejného zaměření, ale v různých městech; ta se ukázala stejně zastoupená u mužů i žen.

Volba určité konkrétní vzdělávací instituce probíhala u respondentů/ek nejčastěji na základě toho, že se nachází v místě jejich bydliště (tento motiv byl častější pro ženy) a studující tak zůstanou v blízkosti své rodiny, známých a přátel. Někteří studující chtěli studovat v určitém větším městě (Praha, Brno), i když z něj nepocházejí, ale mají v něm již kontakty. Obdobným důvodem z hlediska vztahovosti bylo, že na škole studovali přátelé a známí. Mezi jinými motivy bylo zmiňováno, že konkrétní škola je prestižní a známá. Případně škola má specifické zaměření, je jediná v oboru či má jiný styl výuky než podobné školy. Z hlediska pohlaví respondentů/ek (s výjimkou významu bydliště) nebyly v odpovědích výrazné rozdíly.

Podobné důvody pro volbu určité školy před podáním přihlášky se objevovaly i při **volbě mezi více školami po úspěšném přijetí**. Několik z dotazovaných studujících bylo přijato na všechny školy, na které se hlásili, takže pak měli velkou možnost výběru. Někteří byli přijati na méně škol, než se hlásili, ale stále si mohli vybírat. U několika se objevilo zvažování, jestli studovat více škol najednou. Několik studujících začalo navštěvovat dvě školy (viz úvod). Tři studující vzorku se zapsali na dvě vzdělávací instituce, ale v průběhu prvního ročníku zůstali jen na jedné a druhou opustili. Studium na dvou školách je poměrně častým jevem, podle pohlaví studujících se neliší. Pokud volili mezi více školami, tak důležité bylo budoucí uplatnění (odpovědělo více studentů-mužů). *Tak nejvíc by mě bavila ta FHS, ale pak nejvíc na tu sociologii, takže zvítězilo prostě uplatnění vůči tomu, jak mě to baví. (VŠ_soc.věd_M2)* Dalším důvodem byl výběr prestižnější školy nebo školy známé jako obtížnější v přijímacím řízení. *Ta Ekonomka asi má takové nejlepší jméno z těch škol. (VŠ_ekon_Ž)*

Studující byli také dotazováni, o jaké obory měli **potenciálně zájem**, ale nepodávali si na ně přihlášky. Jak bylo zmíněno výše, šlo o několik mužů, kteří se chtěli zabývat oborem, který je typický spíše pro ženy, ale vzhledem k nevýhodnému uplatnění se ho vzdali ještě před podáním přihlášky. Někteří byli od vysněného oboru svým okolím odrazeni (více dále v podkapitole Vlivy). Takový je i případ studenta, který se sice věnuje feminizovanému oboru, ale chtěl dělat jiný takový obor. Na změnu je již podle něho pozdě. *Já jsem chtěl být odmalíčka módní návrhář (...) ale doma se to nesešlo moc s dobrou odezvou. Ale teď už, ne že by bylo úplně pozdě, ale za první si teď potřebuju zařídit hlavně svůj život, a potom můžu teprve přemýšlet o tom, co bych opravdu chtěl. (VŠ_soc.prác_M)*

Rozhodování o volbě školy se neodvíjelo jen od jejího zaměření, ale i od její formy, to znamená, že u respondentů/tek probíhalo také **rozhodování mezi vysokou a vyšší odbornou školou**. Dva studenti a dvě studentky preferovali vysokou školu, ale na vyšší odbornou školu se také pro jistotu přihlásili. *To spíš pro mě byla taková záchranná brzda po té medicíně a po té fyzioterapii. (VOŠ_zdrav_M)* Další dvě studentky o vyšší odborné škole přemýšlely, ale zvolily si nakonec vysokou školu, a to z důvodu, který se jinak (pokud se týká zaměření oboru a ne formy školy) vyskytuje pouze u mužů, totiž kvůli titulu a finančnímu ohodnocení. *Z finančních důvodů, a navíc pak to bude mít asi větší vážnost, ten titul. (...) Že za to bude víc peněz, no, než za tu vyšší odbornou. (VŠ_soc.ped_Ž)*

Jiní studující (bez rozdílu pohlaví) naopak preferovali vyšší odbornou školu před vysokou školou, podle pohlaví se ovšem odlišovaly důvody volby vyšší odborné školy. U studentek se spíše objevují nižší ambice, ale i vliv náročnosti studia a odlišnosti přípravy na VOŠ a vysoké škole vzhledem k budoucímu povolání. *To je vlastně to samé, co dělám teď, akorát na vysoké škole, takže asi mnohem těžší, si myslím. Takže tam bych – sice bych tam ráda jednou třeba šla, ale vím, že teď bych se tam asi neudržela. (VOŠ_stav_Ž)* *Na vysokou jsem vůbec nepřemýšlela, spíš že jsem chtěla zkusit tu vyšší. (...) I si myslím, že jako zdravotní sestra, já osobně bych jim pomohla víc, než kdybych šla na doktorku. To bych třeba dělat nechtěla, i když je to podobné. (...) Protože ta sestra mně přeci jen*

připadá, že je s těmi lidmi víc. A spíš taková psychická pomoc a porozumění, popovídání. (VOŠ_zdrav_Ž)

Studenti-muži preferovali vyšší odbornou školu spíše z důvodu, že má praktičtější uplatnění, zatímco na vysoké škole je mnohem více teorie, která je tolik nezajímá. *Když prostě vysokoškolák se dostane ze školy, tak on umí jenom takové ty poučky (...). Ale z té praktické části je na tom hůř. Kdežto když to je odborná škola, tak ta praktická část je tam mnohem zajímavější, a i pak, když já to skončím a chtěl bych pak v tom oboru pracovat, tak mám víc schopností nebo mám víc prostě možností, kde mě vezmou. (VOŠ_stav_M1)* Jednalo se ovšem o studenty v maskulinizovaném oboru. Muž ve feminizovaném oboru se svým motivem blíží mnohem více důvodům žen. *Přišlo mi to, že bych se tam asi nedostal, a těžké se udržet, asi možná. Já nejsem moc studijní typ. (VOŠ_ped_M)*

Vliv okolí na volbu

Respondenti/ky se často sami zmiňovali o **vlivu rodičů nebo širší rodiny**, pokud ne, byli na to přímo dotázáni. Někteří vliv rodiny naprosto odmítali, někteří naopak přímo ovlivnění přiznávali. Poměrně dost studujících (9 studentů a 7 studentek) uvedlo, že volba školy bylo jejich rozhodnutí a že rodiče je do něčeho nenutili.

Jiní vliv rodičů přiznávali často v tom, že rodiče se zabývají stejným nebo podobným oborem jako oni sami. *A při výběru školy je jasně vidět, že táta učí češtinu. Je to učitel, studoval na Fildě. Já jsem na češtině na pedáku. Máma studovala Fildu, hudební vědu, a je knihovnice, a já jsem na knihovnictví. Ti rodiče tam určili strašně moc, ačkoliv jsem se podle toho nechtěla rozhodovat, přišlo mi to přirozené. (VŠ_knih_Ž)* Ženy častěji než muži mluvili o takovémto vlivu svých rodičů, avšak z hlediska vlivu matky či otce se studenti a studentky nelišili. Vyskytly se respondentky, pro které byl vzorem otec, i respondenti, pro které byla vzorem matka.

Dalším důvodem bylo, že rodiče vystudovali stejnou nebo podobnou školu (stejně uváděli studenti i studentky). Nebo byl uváděn vliv rodinného prostředí jako takového. *Ne, že by rodiče vyloženě nějak třeba říkali „měla bys to“. Oni mě prostě nechali naprosto, kam chceš. A jak říkám, jak jsem se pohybovala, že všichni prostě známi... a jak jsme jezdili, do přírody furt a prostě „jak se řekne tady ta kytička?“ Bylo to fakt otravné, prostě hrozné, lezlo to na nervy, ale člověk se do toho tak prostě nějak dostal. (VŠ_zeměd-chovat_Ž)*

Vliv rodičů se také projevoval v tom, že rodiče jim určitý obor nebo školu doporučili. V jednom krajním případě se studentka naprosto podřídila vůli rodičů, kteří jí školu přímo vybrali a napsali na přihlášku. Jiní však hovořili o tom, že rodiče vyslovili doporučení na jinou školu, než oni sami chtěli. Tato odpověď převažovala u studentek. Studentům-mužům se rodiče k volbě příliš nevyjadřovali, nebo byla jejich vyjádření ve shodě s názorem synů. Některé studentky se rozhodly pro studium proti přání rodičů, jiné se jim naopak podřídily. *No, tak já jsem ani tak moc studovat nechtěla, po pravdě řečeno, asi tam byl největší potenciál od rodičů, kteří si mysleli jako, že by to bylo vhodné vzdělání pro mě. (...) to byly takové bouřlivé rozhovory, dost i stresující. To bylo takové složité. Ale oni si vyloženě mysleli, že je to prostě, hlavně z hlediska budoucího uplatnění. (VŠ_práv_Ž)* Ženy samy při volbě oboru tolik na své budoucí uplatnění nemyslí, ale pak to jsou rodiče, kteří jim toto připomínají.

Matka či/a otec několik studujících od vybraného oboru odrazovali, a to jednak na základě vlastní zkušenosti s oborem. *Moje máma mi v podstatě už někdy od první třídy říkala, ať nejdu na Matfyz, že nechce už doma dalšího matfyzáka. (VŠ_infor_Ž)* Další studentka byla svým otcem odrazována od studia medicíny kvůli genderových vztahům v oboru. *Jsem chtěla studovat lékařskou fakultu, od toho mě odradil právě otec-lékař, říkal, že je to hodně náročný obor, a třeba zvlášť pro ženu je to takové docela, jakože těžko se tam uplatní, ti muži k ničemu moc nepouští třeba v nemocnici, tak mně to vyloženě spíš rozmluvil. (VŠ_práv_Ž)*

Ani rodina studenta nesouhlasila s výběrem feminizovaného oboru a nutila mu obor typický pro muže a s dobrým uplatněním. *Prostě mi otec naordinoval, ty půjdeš na sdělovací techniku a budeš prostě elektrotechnik a budeš vydělávat těžké prachy, protože dneska jsou potřeba elektrotechnici. (...) A já jsem hledal školu, kam bych se vrtnul, protože rodina, ta mě vyloženě proklela, že tak už si dělej, co chceš. (...) Mě všichni chtěli dát na matematické obory. (VŠ_soc.práce_M)*

Někde dokonce rodiče odrazovali od studia vysoké školy vůbec. *Oni už nechtěli, abych šla studovat a chtěli, abych šla pracovat, a takže to bylo čistě moje prosazení se, že tohle prostě musím.*

(VŠ_soc.věd_Ž1) Ale jiní rodiče naopak kladli důraz na důležitost vzdělání jako takového. *V podstatě mě rodiče tlačili k tomu, abych byl vzdělaný člověk a abych se dostal na vysokou školu. Abych nebyl blbec jak oni, to znamená nechodil do práce jako dělník a měl 12 000 měsíčně.* (VŠ_uměl_M)

Od mužů mnohem více (11) než od žen (3) zaznívalo, že rodiče měli vliv na jejich volbu školy na předchozím stupni, to znamená že jim víceméně určili obor střední školy ve věku, kdy hlavní rozhodování nebylo na samotných studujících. *Taz: A tu střední, tu sis vybral proč? Resp: Tu mi vybrali rodiče...v patnácti, když člověk neví... Já jsem nějak vůbec nevěděl, já jsem nad tím nějak nepřemýšlel, jsem si říkal, že ona, to je jedno, ta střední ještě, že se to nebude zase tak lišit, ty gymnázia od těch průmyslovek, a není to pravda. Radši bych šel teď na gymnázium.* (VŠ_stroj_M) Rodiče předurčili studujícím studijní dráhu, často právě tradiční z hlediska genderu, ale oni by raději studovali jiný obor.

Někteří respondenti/ky přiznávali **vliv svých přátel, spolužáků a známých** na volbu školy. Často je ovlivnili spolužáci/ačky na škole (toto více zmiňovali studenti-muži), a to obvykle spolužáci/čky stejného pohlaví, ale byly i výjimky. Spíše to byly ženy na feminizovaných oborech, které byly ovlivněny tím, že z určité střední odborné školy je zvykem, že si studující dávají přihlášky na vysokou školu stejného zaměření. Spolužáci je tak ovlivnili tím, že se hromadně hlásili na tyto školy. *Na té obchodce to bylo tak, že tam spousta lidí dělala zkoušky a všichni na Zemědělkou nebo Ekonomku. Jenom málo lidí dělalo jinak. (...) Takže to byl takový bonton jít na Ekonomku.* (VŠ_ekon_Ž)

Větší vliv byl ovšem zaznamenán u známých či přátel starších, kteří už například studují danou školu nebo pracují v oboru. Tyto osoby zmiňovalo stejně studentek jako studentů.

Zajímavé byly odpovědi, kdy respondenti/ky zmiňovali negativní vliv kamarádů nebo jejich odrazování od oboru, který si vybrali. Zdá se však, že ačkoli okolí může vyvíjet poměrně silný tlak, tento vliv není tak silný jako v případě rodiny, protože respondenti/ky si častěji proti spolužákům a kamarádům prosadili svou volbu. *Spolužáci mě odrazovali od toho, že já nejsem právnicky nebo humanitně zaměřený člověk, (...) celá třída, se vytvořilo kolečko kolem mě a: jak sis mohl dát dějepis a základy společenských věd? Vždyť jsi tady jeden z nejlepších na matematiku, fyziku, tak jak můžeš dělat tadyto? A ani mi nevěřili, že se dostanu na práva. (...) Takže spíš mě jako lidi ve třídě odrazovali od toho, já říkám, tohle jsem si utvrdil spíš já sám v sobě, že bych chtěl dělat ty práva.* (VŠ_práv_M)

Lidi kolem, ti mi to teda vylouvali a vylouvají mi to pořád. (...) tak spolužáci vždycky říkali, že bych měla studovat právě matematiku nebo nějakou takovouhle školu, protože si myslí, že bych v matice měla něco...pak taky mi hlavně pořád říkali, že učitel na prvním stupni... Hodně lidí to bere jako podřadnější povolání, že to není nic složitějšího, že to studium nebude ani nic složitějšího, a hlavně pak, že je to málo placené. Vylouvali mi, že přijdu o nervy a tak. (VŠ_ped_Ž)

Spolužáci nutili studenta právě k volbě oboru z hlediska genderu pro něj typického, ale studentku odrazovali od feminizovaného oboru, a naopak jí doporučovali genderově netypický obor. Podobně byl od učitelství odrazován i muž, důraz byl položen na nízký výdělek a méně již na to, že jde o profesi neobvyklou pro muže. Jak ukazují následující případy, **okolí spíše odrazuje od feminizovaných oborů**, a to se stalo respondentům i respondentkám. Negativní reakce byly vyjadřovány spíše spolužáky a známými mužského pohlaví. *Setkal jsem se s tím, že to jsou jen kytky nebo práce pro holky a že to je práce pro nějaké mentály, že to nemůže dělat nikdo plnohodnotný a tak. Povídali to třeba, když jsem byl na základce, nebo když třeba sedím s klukama v hospodě, každý, když se mě zeptá, co děláš, tak když řeknu zahradníka, tak se tomu každý směje.* (VŠ_zeměd-zahrad_M)

Studentky, které si vybraly maskulinizovaný obor, se setkaly s reakcemi překvapení od svých spolužáků, ale volba jim nebyla vylouvána. *Tak já, když jsem někde řekla, že studuji jadernou fyziku, tak se divili, proč, co to je a kde se to dá studovat. Takže jsem se cítila tak jako úplně hvězdně... Takže byli strašně překvapení, ono to vzbuzuje dojem, že je to něco strašně těžkého, a ono vlastně ta technika je tím i odpuzující, všichni říkají, jak je těžká.* (VŠ_jader_Ž)

Maskulinizované obory jsou chápány jako náročnější, prestižnější, s lepším uplatněním, na rozdíl od feminizovaných, od kterých jsou odrazováni muži i ženy. Když si studující vyberou obor netradiční pro svůj gender, větší problémy mají muži, ženy si naopak povyšují status na úroveň mužů.

Pouze v jednom případě byl respondent ve výběru feminizovaného oboru kladně ovlivněn svým kamarádem, u kterého viděl pozitivní příklad toho, že v tomto oboru muži mohou pracovat. *Já jsem*

ještě s jedním kámošem tady z města, kterému je devatenáct, a on se vrátil z Ameriky, asi čtyři roky byl v Americe a učil právě angličtinu na základce, tak jsme to oba zkusili dál a spolu. (VOŠ_ped_M)

Studující také sami hovořili nebo byli dotazováni na **ovlivnění svými vyučujícími na předcházející škole**. Ačkoli několik studujících uvedlo, že vyučující na jejich volbu neměli žádný vliv a že šlo pouze o jejich volbu (mezi nimi převládali studenti-muži), ostatní vyjadřovali pozitivní vliv vyučujících ze střední školy. Studující většinou mluvili o vyučujících obecně, když ale specifikovali gender vyučujících, tak zmiňovali spíše ženy-učitelky, které je kladně ovlivnily z hlediska volby oboru, než muže-učitele.

Ženy-pedagožky ovlivnily ve volbě studující obojího pohlaví a jednoho respondenta dokonce motivovaly k volbě feminizovaného oboru. *Chtěl jsem to asi fakt kvůli tomu tělocviku a každý mně vždycky říkal, že chlap do učitelství je potřeba, tady bývalé učitelky, co tady znám, co mě ještě učily na základce (VOŠ_ped_M)*

Jeden student a jedna studentka zmínili, že jejich vyučující si přáli, aby se věnovali jinému oboru, než teď studují. *Tak právě to potom učitelku jako mrzelo, tu, co jsem měla já na biologii, že se tomu nevěnuju dál, že jsem se vydala jako humanitním směrem, a říkala, že jako bych na to měla talent, a byla taková zklamaná, že jsem se tomu dál potom nevěnovala. (VŠ_práv_Ž)*

Specifickým případem je negativní ovlivnění ze strany vyučujících, na to vzpomínaly pouze studentky, a vždy šlo o vyučující-muže, kteří dívky odrazovali od technických předmětů. Zvláštním případem je fyzika. Jedna studentka, která si chtěla zvolit stavitelství již na střední škole, se obávala, že na škole neuspěje, protože ji vyučující na základní škole odradil od fyziky. Vybrala si tedy gymnázium, kde zjistila, že s fyzikou díky jinému vyučujícímu nemá problémy. Ke stavitelství se vrátila později, když se přihlásila a byla přijata na vyšší odbornou školu. *Já jsem tam na tu školu chtěla jít už na střední, jenomže jsem šla na gympl. (...) Já jsem si v té době nebyla stoprocentně jistá a hlavně mě ovlivnilo, že na té základce byl šílený fyzikář. Tak si říkám: tam nemůžu jít, když neumím fyziku, a na gymplu jsem viděla, že ten člověk byl blázen a že říkám normální věci. Fyzika mně jde. (VOŠ_stav_Ž)* U této studentky šlo ještě napravit situaci, ale ve vzorku se vyskytly také respondentky, které hovořily o odrazování od technických oborů, což mohlo být pro ně jedním z vlivů, proč si takový obor později nevybraly.

Vliv jednotlivých předmětů a učiva na předcházející škole na volbu

Studující byli dotazováni na předchozí školu a své **oblíbené a neoblíbené předměty**. Z toho se nepřímo zjišťoval vliv na volbu oboru. Sledována je spíše oblíbenost a neoblíbenost předmětů u studujících, kteří mají za sebou gymnázium, protože ti, kteří absolvovali střední odborné školy, případně jiné vyšší odborné školy, jmenují často specializované předměty a jejich odpovědi tvoří malý vzorek a jsou hůře srovnatelné. U odborných škol je sledován spíše vliv školy jako takové na pozdější volbu (viz dále).

Mezi nejčastěji zmiňované oblíbené předměty patří u **studentek** na feminizovaných a neutrálních oborech jazyky (cizí i rodný jazyk) a dějepis, u některých dále základy sociální věd a u jiných biologie a zeměpis. V maskulinizovaných oborech mají ženy v oblíbenosti nejčastěji matematiku, fyziku, některé z nich jazyky.

U dvou žen studujících feminizovaný obor se objevuje to, co odpovídá klasickým stereotypům o ženách, a totiž, že nemají v oblíbenosti technické předměty, zejména matematiku a fyziku. To má pak souvislost s výběrem oboru, kde tyto předměty nejsou příliš zastoupené. *Matika je prostě totálně něco, co nenávidím. Prostě už od základní školy matika mi nikdy nešla a mám z toho fobii, tak proto matiku ne. (VOŠ_podnik_Ž)* Tyto odpovědi se ovšem rozhodně nevyskytovaly u všech dotazovaných studentek. Jsou respondentky, které naopak mají tyto předměty v oblíbenosti a jejich volba oboru s tím souvisí. Zvolily si obory technické, kde převažují muži. *Mě hrozně bavilo počítání na gymplu. A tady jsem si myslela, že mě to bude bavit. A takže jsem se právě tady na ty technické obory těšila. (VOŠ_stav_Ž)*

Na základě těchto odpovědí by se dal udělat závěr, že výběr oboru souvisí s oblíbeností předmětů na předcházející škole, že v podstatě nejde tolik o pohlaví studujících, ale spíše o zálibu v určitém zaměření, které pak ovlivňuje volbu souvisejícího oboru na vysoké či vyšší odborné škole. Navzdory tomu se vyskytly případy studentek, které tuto přímou souvislost vyvracejí. Často je ve hře ještě další motiv. Dvě respondentky měly rády předměty technické, ale zvolily si přesto feminizovaný obor

(zdravotnictví a pedagogiku). *Tak mě bavila matika, fyzika a takovéhle předměty, protože mně šly na základní škole. Ta čeština a jazyky, to mně moc nešlo, tak to jsem moc ráda neměla, pak na střední škole asi odborné předměty. Tazatelka: A když vás bavila ta matika, fyzika, proč jste vlastně nešla studovat něco takhle zaměřeného? Respondentka: Když já jsem chtěla na tu sestřičku. Mě lákala ta práce s lidmi. (VOŠ_zdrav_Ž)*

Jejich motivy pro volbu oboru jsou v protikladu s jejich oblibou určitých předmětů a spočívají na jiném základě. Podobně je tomu u studentek, které se na vysoké či vyšší škole zabývají maskulinizovaným oborem. U některých z nich lze sice vysledovat neoblíbenost typicky ženských předmětů, jako jsou jazyky (což by bylo v souladu s tím, že si vybraly obor, kde se tyto předměty ve větší míře nebo vůbec nevyskytují), na druhou stranu je ale ve vzorku dost žen, které si také zvolily obor technický, s převahou mužů, ale jazyky a další humanitní předměty mají naopak rády. *Prostě jazyky, matika, protože mně to přišlo nejjednodušší než se šprtat nějaký fakta. Bud' to umíš, nebo neumíš, a já jsem to zrovna uměla. Takže jsem z toho maturovala. (VŠ_stav_Ž)*

Také jsou dívky ve feminizovaných oborech, které jazyky nemají v oblibě. *Čeština a němčina, ted' vlastně i latina, protože to jsou předměty, které mi moc nejdou, a musím říct, že jsou to vydržené předměty. A už když se mám je třeba učit, tak už je to takové znechucení, protože vím, že nad tím strávím třeba celé odpoledne a nebudu si nic pamatovat. (VOŠ_zdrav_Ž)* Tato citace dále ukazuje, že nejen studenti, ale i studentky nebaví předměty, které se musí učit nazpaměť, ale vypadá to, že rozdíl je v tom, že ženy se spíše donutí se předmět naučit, zatímco muži to tolik nedělají.

Podobně u dotazovaných **mužů** nelze konstatovat, že by všichni měli v souvislosti se zažitými stereotypy v oblibě technické nebo přírodovědné předměty. Muži studující feminizované obory mají často oblíbené předměty dějepis a někteří i český jazyk. A někteří z nich přiznávají odpor k předmětům jako matematika a fyzika, což opět souvisí s typem vybraného oboru spíše než s jejich pohlavím. Nebo mají k fyzice jiný než tradičně očekávaný vztah. *Třeba fyzika, tak já jsem měl vždycky sklony k takovému trošku zabíhání do esoteriky, takže někdy to bavilo. Ale ne přímo jako praktická fyzika, spíš jako meta-fyzika. (VŠ_soc.práce_M)*

U mužů v maskulinizovaných oborech se neobjevilo tolik zdůrazňování oblíbenosti technických předmětů, jak bylo předpokládáno. Krajním případem je student, který měl zájem o humanitní předměty, proto šel na humanitní gymnázium, toto gymnázium ovšem změnilo své zaměření, což respondenta ovlivnilo natolik, že ztratil odpor k technickým předmětům a v současnosti studuje obor elektro, jeden z nejvíce maskulinizovaných oborů. I další student je příkladem toho, že oblíbenost určitých předmětů se dá naučit, nebo že mu automaticky jdou technické předměty tak, jak se od něj očekává v souvislosti s jeho genderem. Jeho skutečné zájmy jsou ale jiné, ale nakonec si vysokou školu vybral podle těchto svých zájmů. *V podstatě předměty jako matematika nebo fyzika mě vůbec nezajímaly nebo mě nebraly, ale prostě mi šly. To je jedna kategorie, a druhá jsou předměty pro mě zajímavé, jako je třeba dějepis, zeměpis, základy společenských věd, protože jsou to předměty, kde se člověk toho hodně dozví a že částečně člověka líp připraví na budoucí život. (VŠ_práv_M)*

Muži bez ohledu na typ oboru uváděli oblibu tělesné výchovy, to se u respondentek vůbec neobjevilo. Respondenti také zdůrazňovali oblíbenost předmětů, kde se nemuseli učit látku zpaměti. Co je ovšem typické pro respondenty-muže, je uvádění jazyků jako neoblíbených předmětů. Objevuje se to u studentů ve všech typech oborů. Někteří z mužů to zdůvodňovali tím, že nemají na jazyky talent či předpoklady, že nejsou „jazykový typ“, a také že mají obecně odpor k předmětům, které se musí učit nazpaměť. Několik studentů ale uvedlo, že k jazykům získali odpor kvůli špatným vyučujícím. S tím souvisí tvrzení jednoho respondenta, který naopak k jazykům díky dobré vyučující ztratil odpor.

Způsob výuky a osobnost vyučujících se zdá být zásadním faktorem **na oblíbenost určitých předmětů. Vliv učitelů/lek** zmiňují skoro všichni studující bez ohledu na pohlaví. Někde mohl vyučující podnítit zájem o genderově netypický předmět, nebo mu naopak zamezit. *Já jsem měl na češtinu štěstí vlastně už na základce, to jsme měli supr profesora, kterej nás do toho tlačil už vlastně od pátý třídy, do tý literatury, no a na tý střední jsme měli taky profesorku na literaturu, která byla úplně supr a vlastně je všechny dokázala, i lidi, který jako se tomuhle bránili, tak je dokázala strhnout natolik, že vlastně všichni tam četli, bylo to dobré. Měli jsme i sezení, kdy jsme si o tom povídali, o knížkách, to mě bavilo. Ta vlastně mě nalomila k tomu, že jsem možná měl zkusit něco jiného. (VOŠ_elektr_M2)*

Specifickým případem jsou vyučující fyziky a případně matematiky, kteří byli opakovaně uváděni v souvislosti s odrazením od těchto předmětů. Většinou zmiňovaly studentky to, že byly od těchto předmětů odrazeny ony samy (viz výše), ale také, že některé jejich spolužačky měly kvůli těmto vyučujícím psychické problémy a musely se léčit nebo se vyhýbaly výuce či přestoupily na jinou školu. *Matika je prostě totálně něco, co nenávidím. Prostě už od základní školy matika mi nikdy nešla a mám z toho fobii, tak proto matiku ne. Tazatelka: A myslíš si, že v tom hrají úlohu i profesori třeba? Respondentka: No já si myslím, že určitě, jako. Protože mít nějakého profesora, který to prostě vysvětloval a nedělal z toho nějakou vědu, tak prostě doteďka mi matika nevadí. Já jsem z toho měla vždycky stresy, vždycky jsem si říkala „musím, musím, musím“, a do dneška prostě mně to nějak nejde, nechalo to jenom nějaký špatný známky. (VOŠ_podnik_Ž)* Problémy s fyzikou a matematikou zmiňovali i někteří muži (spíše na feminizovaných oborech), ale nikdy v takové míře jako respondentky.

Vyučující technických předmětů, pokud jsou dobří, dokáží studenty a i studentky motivovat nebo jim předmět alespoň zpřístupnit. Dvě respondentky uvedly, že fyzika jim nevadila, a to právě díky vlivu vyučujících. *Fyzika mě taky ještě moc nebavila, ale my jsme měli třeba perfektní učitelku na fyziku, která to tak jako přibližovala takovým těm nefyzikům, že prostě ona to vždycky vysvětlovala tak polopatiisticky všechno. Ty hodiny byly koncipované tak, aby to všichni pochopili, aby všichni se mohli zapojit do té hodiny. Tak si myslím, že ačkoli ten předmět sám o sobě mě jako moc nebavil, tak jako ty hodiny byly fakt perfektní, a tím mě to jakože zaujalo a něco mně to i dalo. (VŠ_práv_Ž)*

Kromě oblíbených a neoblíbených předmětů byl také sledován vliv **nepovinných volitelných předmětů na předchozí škole**. U studentek se objevují zejména jazyky, a to jak u těch, co se zabývají humanitním oborem, ale i u těch, co se přihlásily na technické obory. I někteří studenti konstatovali, že navštěvovali nepovinně jazyky, ale v mnohem menší míře než ženy. Dále si vybírali fyziku, matematiku, programování (zejména ti na maskulinizovaných oborech). Opět se ale u některým studentů objevuje, že by si jako nepovinný rozhodně nevybrali cizí jazyk. Zdá se, že studium nepovinně volitelných předmětů na předcházející škole není pro volbu dalšího studia příliš klíčové.

Zkoumána byla také souvislost **známek na předcházející škole** a volby oboru. Respondenti/ky byli většinou průměrní studující, kteří dostávali i trojky a někteří i čtyřky, rozhodně to nebyli všichni jedničkáři, ti tvořili spíše výjimky. Ve známkách se příliš neodlišovaly studentky od studentů. Znamky často odrážely to, jak studující předměty nebo celý obor bavily. Výjimku tvořilo několik studujících, kteří měli vyznamenání (tři muži a dvě ženy, ty měly ovšem samé jedničky). Co ale odlišovalo muže a ženy, je přístup ke známkování, ženy se snaží mít dobré známky pro svůj dobrý pocit, zatímco mužům na nich tolik nezáleží, nebo to alespoň nepřiznávají, nechťejí, aby se o nich říkalo, že jsou „šprti“. Ti, co měli dobré známky, spíše odkazují k tomu, že to bylo z důvodu, že jim učení „šlo samo“, nebo je k tomu donutili rodiče.

Vliv předcházející studijní dráhy na volbu

Volba specializované studijní dráhy často probíhá už před střední školou a přechod na vysokou či vyšší školu je již ovlivněn předcházející dráhou. I pokud si studující zvolí nespécializované gymnázium s širokou škálou možností pozdějších voleb, spíše se předpokládá, že studující budou pokračovat v dalším studiu, a takto to i většina respondentů/tek reflektovala. Rovnou ze střední školy po maturitě šlo na další stupeň 15 žen a 14 mužů, ostatní načrtli svou předchozí dráhu s různými přestupy. Přestup z vyšší odborné školy popsali 4 respondenti a 2 respondentky. Vyšší odbornou školu buď absolvovali celou, což bylo častější u žen, nebo na ní strávili rok nebo dva – více muži. Přestup z jiné vysoké školy uvedla jedna studentka a jeden student. A po roce stráveném na jazykové škole se na vysokou školu přihlásili jedna žena a dva muži.

Typickou dráhou u zkoumaných žen je přechod v rámci feminizovaných oborů z odborné střední školy nebo z gymnázia na feminizovaný obor. Jedna z nich uvedla, že lituje toho, že volbu střední školy za ni provedli rodiče, protože ona chtěla na gymnázium a zajímala se o farmacii, protože ji velmi bavila chemie. Ale rodiče jí vybrali obchodní akademii a volba vysoké školy byla spíše automatická. Zde se ukazuje, že již volba střední školy je z hlediska budoucí dráhy zásadní, započatou dráhu je obtížné měnit.

Pro muže v maskulinizovaných oborech bylo typické absolvování gymnázia. Další skupinu studujících tvoří muži, kteří přešli na feminizovaný obor, je jich poměrně dost, ale nedá se tvrdit, že by to odpovídalo zastoupení v celé populaci. Ovšem tím, že z feminizovaných oborů bylo celkově více respondentů/tek než z ostatních typů oborů. Tito muži většinou studovali také gymnázium. Tyto studenty motivovala pro výběr školy často obliba souvisejících předmětů a nezáměr o technické předměty. Poslední skupinu tvoří muži pokračující ve studiu feminizovaného oboru z předcházející školy. Důvody pro volbu u nich spočívaly v rodinné tradici, předchozí práci v oboru či výběru střední feminizované školy kvůli oblíbenosti předmětů.

Časté je, když se studující věnuje nějakému oboru na střední škole, tak v něm i na dalším stupni pokračuje, a to bez ohledu na pohlaví. Ve vzorku se to ukázalo jak u žen, tak i u mužů ve feminizovaných oborech, ale jen u mužů v oborech s převahou mužů. Absence žen, které by maskulinizovaný obor studovaly na střední i následující škole, může být způsobena malým vzorkem obecně a nižší zastoupeností maskulinizovaných oborů v něm, nebo tím, že dívky si na střední škole méně než chlapci volí pro ně genderově netypický obor. Zdá se, že pokud si student jako střední školu zvolí feminizovaný obor, a to navzdory okolí (vliv rodičů, komentářům zejména mužského okolí), tak má tendenci v něm vydržet i nadále.

Volbu oboru či zaměření na předcházející škole poměrně silně ovlivňují rodiče, a rodiče mají tendenci volit svým dětem školu spíše genderově tradiční (viz výše).

Vliv volnočasových aktivit na volbu

V rámci výzkumného rozhovoru bylo zjišťováno, jestli na volbu oboru mají vliv i další mimoškolní zájmy respondentů/tek. U několika studujících se vyskytlo, že jejich obor se kryje se zájmovou činností, které se věnovali od dětství, ale šlo převážně jen o umělecké obory. Na základě toho by se mohlo zdát, jako by to byly právě volnočasové aktivity, které směřovaly nejvíce k výběru oboru. Ale tito studující měli i další zájmy. Souvislost mimoškolních zájmů a vybraného oboru se ovšem dá vysledovat spíše zpětně. Nelze samozřejmě říci, že ten, kdo chodí na dramatický kroužek, bude studovat činohru. Vyskytli se totiž také studující, kteří měli stejné zájmy, ale studují teď jiný, nesouvisející obor.

Souvislost studovaného oboru s dřívějšími volnočasovými aktivitami se mnohdy vytváří zpětně. Tak například muž studující informatiku se rozpomíná, že chodil na kurs programování a hrál hry na počítači od dětství, ale to je asi společné více chlapcům, kteří si informatiku jako obor pak nemusí zvolit. Jiný student uvádí jako motiv volby oboru (elektro) zájem o spravování různých elektrických zařízení v domácnosti. Nicméně tento student studuje i vysokou školu ekonomickou, takže jeho volba je také vícedimenzionální a nezávisí jen na mimoškolních zájmech.

U dalších studujících jsou zájmové aktivity naprosto odlišné od oboru, který studují. Například dvě studentky zaměřené na jazyky a věnující se jim mimoškolně si nicméně zvolily technický obor. Nebo student, který se věnoval naplno sportovnímu rock'n'rollu, studovat sport nebo hudbu nešel. *Přemýšlel jsem, když jsem šel ze střední školy, o tělesné výchově, jelikož to má souvislost s tím rock'n'rollem. Ale pak jsem si říkal, že tím bych se asi moc neuživil, protože přece jenom... Ted'ko je to můj koníček. (VŠ_podnik_M)*

Nelze tedy jednoznačně uzavřít, že ten, kdo se věnuje, byť velmi intenzivně, nějaké umělecké či sportovní mimoškolní aktivitě, se rozhodne pro obor, který se bude s touto oblastí kryt. Volnočasové aktivity nemají příliš na volbu oboru vliv.

Závěr

U mužů se jako motiv volby studia objevovala často touha po titulu, vyšším postavení a dobrém uplatnění i z finančního hlediska (ačkoli by je bavil i jiný obor). Můžeme to považovat za internalizaci tlaku společnosti na muže být živitelem rodiny. Naopak u žen byla zaznamenána spíše volba idealistická, která může souviset s tím, že ve feminizovaných oborech není tak dobré finanční ohodnocení. Na druhou stranu ženy se mohou spíše věnovat studiu, které je baví, a není na ně tolik tlak, vydělávaly. Pokud studující preferovali vyšší odborné školy místo vysokých škol, tak u žen šlo

spíše o obavu z náročnosti VŠ, zatímco pro muže bylo více důležité praktické uplatnění, nikoliv teoretické poznatky.

Volba oboru z hlediska genderu byla ovlivněna pokračováním ve studiu, které studující započali již na předchozím stupni. Vliv předchozího studia se ukazuje jako silný, dráha je již částečně předurčena, spíše ve směru typickém pro určité pohlaví a je pak obtížné měnit dráhu zejména mezi vyhraněnými a feminizovanými a maskulinizovanými obory.

Studující v oborech typických pro určité pohlaví konstruovali svou motivaci jako zájem o obor od dětství, zatímco respondenti/ky v netypických oborech uváděli odlišné motivy. Cesta k netypickému oboru vede spíše přes zájem o předmět(y) spojené s oborem (nebo naopak přes nezájem o předměty tradičně spojované s jejich pohlavím), dále přes předchozí praxi v oboru a volbu netypického oboru může ovlivnit také informační brožura o oborech a prezentace škol.

Vliv rodičů na volbu oboru se u většiny ukázal jako poměrně silný (rodiče buď pracují v oboru, studovali stejnou školu či doporučili určitý obor či školu). Menší tlak byl zaznamenán u spolužáků. Zde se projevila konformita s ostatními spočívající v hromadném přihlášení se na určité školy (zejména typické pro určité pohlaví), ale také bylo zaznamenáno odrazování spolužáky zejména od feminizovaných oborů u respondentů obojího pohlaví. Respondenti/ky také hovořili o vlivu vyučujících na volbu. Vyučující mohou motivovat i k netradičním oborům, ale zejména studentky artikulovaly negativní vliv vyučujících mužů, kteří je odrazovali od technických předmětů (především se jedná o fyziku). Výběr netypického oboru je někdy částečně podmíněn oblíbeností předmětů na předcházející škole, ale je nutné, aby byl zájem o netypický předmět rozvíjen (nebo alespoň ne potlačován) vyučujícími.

2. 3. Současná škola z hlediska genderu

Hodnocení současné školy, dojmy z přechodu a srovnání předcházející a současné školy

Respondenti/ky byli dotázáni na to, jak hodnotí školu, kterou si zvolili a kterou začali studovat. Většina odpovídala **pozitivně a vyjadřovala spokojenost** s volbou své školy. Většinou odpovídali, že by si stejnou školu zvolili i podruhé, kdyby měli tu možnost. Několik studujících vyjadřovalo nespokojenost s některými aspekty školy (nevyhovující skladba oborů v prvním roce, nespokojenost se způsobem výkladu některého vyučujícího, organizační chaos). Student vyšší zdravotní školy byl nespokojen s budoucím uplatněním, které podle něj neodpovídá náplni výuky. Srovnává výuku v oboru s jinými zeměmi EU, kde jsou absolventi podobných škol spíše administrativními či řídicími pracovníky, zatímco u nás vykonávají spíše činnosti jako běžné zdravotní sestry. Stěžoval si také v této souvislosti na budoucí nízké platové ohodnocení.

Někteří studující popisovali negativa studia školy, která má velký počet studujících. Zejména pokud respondenti/ky srovnávají se střední školou, kde měli dobrý kolektiv, studium na vysoké škole jim připadá **masové a velmi anonymní**, kdy se lidé mezi sebou neznají a nekomunikují. Jiní studenti/ky toto naopak chápali jako pozitivum – mohou poznat více lidí, své přátele si mohou vybrat z většího počtu studujících, neuzavírají se do malého kolektivu třídy.

Výhody shledávali respondenti/ky i ve vysokoškolském **stylu učení**. Jako pozitivní často hodnotili, že studium je dobrovolné a samostatné, člověk si vybírá sám předměty, které chce, přítomnost na většině kurzů není povinná. Do učení je nikdo nenutí, naopak: studují, protože je to zajímavá.

Respondenti/ky si také většinou pochvalovali **přístup vyučujících** k sobě. Na rozdíl od středoškolských profesorů/rek je berou jako dospělé lidi nebo kolegy a jsou méně autoritativní. Vyučující na vysoké škole byli také charakterizováni jako kompetentnější, inteligentní, mají praxi, dobře vysvětlují, motivují studenty. Někteří respondenti/ky uváděli, že současných pedagogů si mohou více vážít než na střední škole (o vztazích vyučujících a studujících z hlediska genderu viz dále).

„Profil absolventa“ a uplatnění v oboru z hlediska genderu

Studující byli na začátku rozhovoru požádáni, aby popsali představu absolventa, jak ji uváděla škola, a také svou představu o tom, jaké lze mít po vystudování školy uplatnění a jak oni uvažují o svém vlastním uplatnění. Odpovědi je nutné chápat jako interpretaci „profilu absolventa“ skrze vlastní

představy studujících o tom, co chtějí po vystudování školy dělat. Právě v tom je možné vysledovat některé rozdílnosti mezi muži a ženami studujícími stejný obor. **Muži a ženy**, když mluví o „profilu absolventa“ či uplatnění ve stejném oboru, často **uvádějí jiné aspekty**. Například podle studentky vyšší odborné školy zdravotnické škola připravuje na práci v nemocnici a ošetřování pacientů, zatímco podle studenta stejného oboru škola vychovává vedoucí a řídící pracovníky/ice ve zdravotnictví. Studentka pedagogiky uvádí, že její obor připravuje pouze na učitelské povolání na prvním stupni, zatímco muž přemýšlí o uplatnění v zahraničí, například v rozvojové pomoci v oblasti školství.

Studentky pedagogiky z vysoké i vyšší odborné školy tvrdí, že na prvním stupni mají učit ženy, protože je děti chápou jako maminky, a ten vztah je podle nich biologicky určený. Muži jsou podle nich pro děti autoritativní a roli učitelům přiznávají až na druhém stupni základní školy. Na druhou stranu student pedagogiky uváděl své zkušenosti z praxe, že pro děti bylo neobvyklé a exotické, že je učí muž, ale cítil z nich prý nadšení, větší zájem a respekt. Muž v netypickém oboru tak konstruuje pozici mužů tím, že ačkoli je to jiné a nezvyklé, je to vlastně přínosné.

Zatímco **ženy uplatnění ve feminizovaném oboru chápou úzce** tak, jak je tradiční pro většinu jeho absolventek/ů (tj. žen), **muži ve feminizovaných oborech prezentují představu o širším uplatnění z oboru nebo ho redefinují** tak, aby se v něm jako muži mohli také uplatnit. Zdůrazňují tak možnost pracovat ve vedoucích funkcích, uplatnění v zahraničí nebo jiný přínos pro obor.

Podobně studentka práv, což je sice podle složení mužů a žen v současnosti obor neutrální, ale tradičně je chápán z hlediska uplatnění jako vhodnější pro muže, cítí potřebu redefinovat obor, aby se v něm i ženy uplatnily. Respondentka uvádí, že muži v jejím oboru (ale nelze již bohužel určit, jestli jde o spolužáky či učitele) se domnívají, že obor je vhodný spíše pro muže. Právník je mužsky definovaná profese, do které nepatří emoce a iracionalita, kterou spojují se ženami, nýbrž naopak rozum, který spojují s muži. Respondentka se musí vztahovat k mužské definici oboru, ale přepracovává ji tím, že tvrdí, že povolání je vhodné pro obě pohlaví, neboť emoce jsou pro jeho výkon rovněž potřebné. Domnívá se, že muži a ženy mají stejné šance profesi vykonávat.

Podobný **„boj“ o definici oboru** je (podle výpovědí respondentů/ek) veden i v medicíně. Respondentka uvedla, že její vyučující tvrdí, že správný lékař je muž, a snaží se demotivovat ženy od studia (více dále).

U humanitních studií, které nemají uplatnění vázané na specifickou profesi, lze vidět rozdíl uplatnění mužů a žen. *[Profesor] uváděl příklad jednoho studenta, který teď dělá nějakého managera vysokého. Máma teď chvíli dělala v Tescu, kde doplňovala potraviny do regálů, když ztratila práci, a zná tam jednu studentku, která vystudovala fakultu a dělala právě tohleto samé, nemohla najít žádnou jinou práci, takže je to různé. Záleží prostě na tom člověku. (VŠ_human_M)* Na jednu stranu jde o rozpor reality a představy, kterou komunikuje škola studujícím, že mohou mít perspektivní zaměstnání, ale současně to může znamenat, že představa studujících o budoucím uplatnění je genderově odlišná.

Popis populace na škole

Studující byli dotazováni na charakteristiky studentské populace dané školy. Snahou bylo zjistit, jak respondenti/ky chápou svou skupinu vzhledem k ostatním školám a jak se k ní sami vztahují. Dotaz byl pokládán neutrálně, ale někteří již **přímo mluvili o genderových charakteristikách**. To se stávalo zejména v genderově vyhraněných oborech, kde převažuje jedno pohlaví, a respondenti/ky tak o svých spolužácích mluví jako o „klukách“ a „holkách“. *Ti kolegové jsou opravdu dobří kluci, všichni tu problematiku znají, jsou tam kvůli tomu, že je to zajímavá. (VOŠ_elektr_M1)*, *Těžko říct, já bych je spíš rozdělil na dvě půlky, jedno jsou takové slečny, které jdou do knihovny, ty jsou většinou mladší, a pak je druhá půlka, takoví starší lidi, kteří už to berou trošku jinak a který na to koukají, co jim všechno může studium nabídnout, a zároveň je to obor, už to není tak rozplyzlý. (VŠ_knih_M)*

Dále studující typologizovali své spolužáky/ačky podle míry jejich **zájmu o obor** a podle toho, **jak se učí**. U feminizovaných oborů bylo často zmiňováno u motivované skupiny spolužaček kromě zájmu o obor i „sociální citění“ nebo snaha pomáhat ostatním, a druhá skupina byla charakterizována jako ti, kteří nevědí, co chtějí dělat za obor. V maskulinizovaném oboru student informatiky na ekonomii popisuje některé své spolužáky jako „zapálené vědátory“, kteří se snaží studovat intenzivněji než ostatní a školu dokončit za kratší dobu. Je to z toho důvodu, že si chtějí co nejdříve začít vydělávat

v oblasti počítačů. Respondent je charakterizuje jako velice schopné. Z uvedených charakteristik a z hlediska složení oboru lze předpokládat, že jde o muže.

Z hlediska míry a formy učení rozlišuje student právě dvě skupiny spolužáků/aček. *V podstatě bych to profiloval do dvou typů studentů, jedni jsou takoví, vyloženě sedí, učí se a jako hodně jsou zadumaní, a druzí jsou takoví studenti s přirozenou inteligencí, kteří opravdu jako vynikají se. (VŠ_práv_M)* Respondent přímo nezmiňuje, že by šlo o ženy a muže, ale na jiném místě v rozhovoru uvádí tyto charakteristiky ve spojení s určitým pohlavím – učení s dívkami a přirozenou inteligencí s chlapci.

Respondenti/ky své spolužáky také člení podle toho, **jakou střední školu studovali**, tj. na absolventy/ky gymnázií a absolventy/ky středních odborných škol. V této souvislosti studující vysokých škol popisovali problémy studentů/ek z odborných škol, kteří nemají znalosti z některých předmětů tak hluboké jako gymnazisté. Na druhou stranu studující vyšších odborných škol uváděli, že zvýhodnění jsou naopak ti, co studovali stejnou střední školu.

Někteří respondenti/ky odlišují své spolužáky/ačky **od studujících jiných škol**. Studentka feminizovaného oboru srovnává své spolužáky/ačky s přírodovědně zaměřenými lidmi, kteří se od sebe odlišují mimoškolními zájmy. Mimochodem zmiňuje, že její spolužáci-muži nejsou typickými muži jako ti, kteří se právě zabývají přírodními vědami. *Řekla bych, že je na první pohled vidět, že ti lidé nejsou např. přírodovědci. Jsou to spíš intelektuální typy. I ti kluci vypadají jako exoti, ale když promluví, tak je na nich vidět, že čtou knížky a že chodí na filmy a znají výstavy. Asi jo, asi bych řekla, že jsou to takoví humanitní lidi. (VŠ_knih_Ž)*

Další charakteristikou je **vztah spolužáků/aček k ostatním**. Jedním aspektem je, jak se spolužáci/ky mezi sebou znají. V případě dvou oborů (humanitní studia a ekonomie), s jejichž studujícími jsme vedli rozhovory, je kvůli vysokému počtu studujících a absenci studijních kruhů velká anonymita, s níž nejsou studující (ženy ani muži) spokojeni. Druhým souvisejícím aspektem je vzájemná kooperace studujících. Někteří respondenti/ky popisovali, jak si spolužáci/ačky navzájem pomáhají a ochotně si radí (lékařství), zatímco na jiné škole bylo zaznamenáno soutěživé prostředí s tvrdou konkurencí (jaderná fyzika). Roli zde může mít majoritní zastoupení určitého pohlaví, také prestiž oboru a okolnosti přijímání na dané školy. Na lékařství se konkurence odehrála již v rámci náročných přijímacích zkoušek, zatímco na obor jaderná fyzika byli uchazeči většinou přijati bez zkoušek a zejména v průběhu prvního roku jsou vylučováni a musí se tedy velice snažit se na škole udržet.

Poměr mužů a žen v populaci studujících

Studující byli dotazováni na přibližný poměr mužů a žen v jejich oboru, škole, třídě či kruhu. Respondenti/ky přesná čísla často neznali, proto nejsou uvedená data zcela směrodatná a srovnatelná, na druhou se ukazuje bližší obrázek jednotlivých podoborů, který z povšechných statistik, jež jsou k dispozici ve Statistických ročenkách školství a byly uvedeny v Teoretické studii, nemohl být poskládán.

Kromě toho, že studující uváděli jen orientační čísla, tak se na některých školách či oborech **lišily výpovědi dotazované ženy a muže**. Muži většinou uváděli, že na oboru je více spolužáků-mužů, a to jak v oborech, kde jich je méně než žen, tak i na těch, kde muži dominují, ženy naopak viděly více žen. Jednou výjimkou byl student právě, který tvrdil, že žen je 60 %. Studentka naproti tomu uvedla počet z hlediska pohlaví vyrovnaný. Například na sociálních vědách 2 je asi jedna čtvrtina mužů (přesný údaj známe z pozorování tazatelky), ale respondent vnímá svůj obor jako genderově neutrální, to znamená, že počet mužů a žen je vyrovnaný. Podobně je tomu u humanitních studií, kde je zastoupení mužů minimální. *Já myslím, že je docela vyrovnané. Tazatelka: To je právě hrozně zajímavé, protože když já jsem studovala, tak tam bylo málo kluků. Možná, že teď už jich tam chodí víc. Respondent: Já nevím, možná je holek víc, ale ne že bych to nějak hodně počítával. (VŠ_human_M)* Rozdíl mezi výpovědi muže a ženy mohl být také způsoben posunem v čase, kdy jeden z nich byl dotazován později, a zejména v genderově vyhraněných oborech dochází k tomu, že zástupci marginálního pohlaví během prvního roku či semestru odcházejí. *Byli jsme na začátku tři kluci, a teď jsem tam sám. A oni zmizeli už během prvních tří měsíců. (VŠ_soc.ped_M)*, *Ze začátku se přihlásila jedna slečna, ale když zjistila, že tam bude sama, tak se zase odhlásila. Takže jenom kluci. Většinou to tak bývá. (VOŠ_elektr_M1)*

Nepřesný počet může být z hlediska oboru jako celku způsoben vychýlením, kdy respondenti/ky neznali údaje za celý obor a uváděli pouze poměr mužů a žen v jejich studijním kruhu. Na jedné maskulinizované škole respondentka zmínila, že jejich kruh je poměrně vyrovnaný z hlediska pohlaví (muži slabě převažují), ale v jiném kruhu zaznamenala pouze muže.

Z hlediska poměru mužů a žen můžeme rozlišit obory ve vzorku na silně feminizované, kde ženy tvoří drtivou většinu a muži se vyskytují jen zřídka (arbitrárně zvolená hranice do 15 %), slabě feminizované, kde ženy jsou v převaze, ale muži tvoří kolem jedné čtvrtiny až jedné třetiny, dále neutrální, kde je poměr zhruba vyrovnaný, a podobně slabě maskulinizované a silně maskulinizované obory s převahou mužů.⁴

Vysvětlení poměru mužů a žen

Převahu žen ve feminizovaných oborech respondenti/ky často vysvětlují odkazem k **přirozenosti žen a mužů**. Například student medicíny tvrdí, že ženy mají větší citění s trpícími, proto se jich víc hlásí na tento obor. Rozdíly jsou podle něj geneticky dané. Muži podle něj studují obor, protože chtějí zkusit něco nového. Naopak studentka stejného oboru nenachází vysvětlení tolik v přirozenosti žen a mužů, ale **v možnostech uplatnění po dostudování**. *Tazatelka: Proč kluci nechodí teď na medicínu? Respondentka: No, já si myslím, že v tom nejsou peníze a je to moc velká dřina, že spíš jdou na obor, kde si prostě něco vydělají. Že prostě matiku nebo počítače, vlastně to je takové lukrativnější, jako techniku. Tazatelka: Proč si myslíš, že ženy tam jdou? Respondentka: Tak ony určitě tak nějak od přírody, že chtějí pomáhat a chtějí studovat, že jsou pilnější, možná i vlastně nehledí tolik to postavení, aby měly hodně peněz a auto dobré, ale aby se spíš uplatnily. (VŠ_lek_Ž)* Podobně studentka chovatelství tvrdí, že muži o obor nemají zájem kvůli jeho **nízkému finančnímu ohodnocení**.

Trochu jinak je tomu v pedagogice, kde ženy spíše obhajovaly mateřský instinkt péče o malé děti, ale muži na otázku, jak se v takto definovaném oboru mohou uplatnit muži, odpovídají spíše tak, že mateřskému instinktu přiznávají menší roli, nebo péči učitelek a sociálních pracovníků chápou v historickém kontextu jako dobově podmíněnou a snaží se redefinovat obor a povolání tak, že se v něm i muži mohou uplatnit.

Jiná zdůvodnění z úst mužů a žen zahrnovala argumenty, že žen **je „obecně“ více** na humanitních vědách. Ženy nechodí na technické obory, protože předměty jako matematika a další technické předměty jim na střední škole nejdou, a naopak je zajímají jazyky a základy společenských věd. Uváděným důvodem bylo také to, že **pokračují ve stejném oboru**, který už měly na střední škole. Další argument pro to, že některé obory, kde převažují ženy, jsou málo obtížné a že muži jdou spíše na náročnější obor (to tvrdil muž na sociální pedagogice, kterému právě malá obtížnost oboru vyhovuje).

Podle jedné respondentky je na jejím oboru málo mužů, protože **prezentace, kterou škola provádí**, muže nepřitahuje. *Je to obor, který nemusí nic moc říkat, ale zároveň neodrazuje třeba holku. (...) Já myslím, že ta feminizace probíhá už v tom, jak se ten obor jmenuje, jakou má prezentaci, co se o tom oboru ví. To kluky nepřitahuje. Myslím, že by nebylo špatné, kdyby ten obor líp prezentovali a dělali nějakou osvětu. Platí to i obecně o přijímačkách, ti studenti na té střední škole vůbec vlastně neví, do čeho jdou. A myslím si, že by možná přišlo mnohem víc kluků. (VŠ_knih_Ž)*

⁴ Mezi silně feminizované obory lze na základě výpovědí respondentů zařadit vyšší odbornou školu zdravotní (1 muž ze 30, asi 3 % mužů), pedagogickou (asi 3 % mužů, ale v oboru tělesná výchova je mužů zhruba jedna čtvrtina, ovšem na výtvarné výchově není žádný muž) a knihovnickou (2 muži ze 30, asi 6 % mužů), dále vysoké školy s oborem pedagogika (4 % mužů), sociální práce (5 mužů z 53, 9 %), pedagogika sociální (asi 3 % mužů). Mezi slabě feminizované obory lze jmenovat knihovnictví (asi 22 % mužů), lékařství (nebyl uveden přesnější počet), zemědělství – zahrádnictví (3 muži z 20, 15 %), chovatelství (25% mužů), sociální vědy (asi 25 % mužů), humanitní studia (také chybí přesnější určení). Nejméně mužů je na vyšších odborných školách, zejména kvůli tradičnímu uplatnění žen z tohoto oboru (učitelka v mateřské škole, zdravotní sestra), ale poměr se liší také dle podoborů v rámci feminizovaných škol.

Za neutrální obory lze považovat práva, ekonomii na vysokých školách a vyšší odbornou školu zaměřenou na podnikání. Slabě maskulinizované byly z oborů zastoupených ve vzorku obory stavebnictví na vysoké škole (60 % mužů) i na vyšší odborné škole, kde je ovšem žen mnohem méně (zhruba 85 % mužů), tropické zemědělství (84 % mužů) a umělecké – divadlo (66 % mužů). Do skupiny oborů, kde silně převažují muži, je možné zařadit elektrotechniku na vyšší odborné škole (100 % mužů v prvním ročníku, na celé škole 3 ženy z 400, 0,7 % žen), dále obory na vysokých školách: informatika (2-3 % žen), strojírenství (asi 3 % žen), informatika na ekonomické škole (asi 6 % žen), jaderná fyzika (asi 2 % žen).

V neutrálních oborech se vyvážený počet mužů a žen vysvětluje možností uplatnění pro obě pohlaví. Forma uplatnění je ovšem předpokládána odlišně pro absolventky a absolventy. Obor vede k ženským i mužským profesím (dělení neprobíhá už na škole, ale později), jako studijní obor je však ještě neutrální. Například student bankovníctví předpokládá, že ženy se uplatní v bance za přepážkou, zatímco muži budou mířit výš. I ekonomie je chápána jako neutrální obor⁵, a to z dalšího důvodu, a tím je skladba předmětů. Zastoupena je jak matematika, tak i jazyky, takže se o ni mohou podle respondentů/tek zajímat i ženy i muži.

V maskulinizovaných oborech se objevily argumenty spíše tohoto typu: **ženy nebaví matematika** nebo nemají vztah k počítačům, případně ženy na technických oborech všeobecně nejsou, a proto tam ani další ženy nechodí. Nízký počet žen v oboru byl také vysvětlován **horším uplatněním žen**. Jednak že pro ně je méně práce v daném oboru (herectví), nebo že se profese běžně vykonávána muži pro ženy nehodí (stavebnictví). *Asi tím, že je to tak v každém ročníku. Ale ty hry jsou potom psané spíš na kluky. Zbytečně moc holek není zapotřebí. Asi takhle, asi něco takového v tom bude. (...) Myslím si, že u toho herectví naberou systematicky víc kluků. (VŠ_uměl_Ž)*

Hodnocení poměru mužů a žen

Na neutrálních oborech jsou respondenti/ky **spokojení, že je poměr z hlediska pohlaví vyrovnaný**, a srovnávají často s technickými fakultami, kde převažují muži, a tento stav považují na nepřírozený. Spíše ženy kladně hodnotí genderovou vyváženost, a zejména ty, které mají zkušenost s převážně ženským kolektivem, by se do čistě ženské skupiny už nechtěly dostat. *Je to ideální, když je to takové vyrovnané, protože ženský prvek je stejně důležitý jako ten mužský. (VŠ_práv_Ž), Kdyby tam byly samé ženské, tak to by byl takový babinec. Nejsem na to zvyklá, abych byla ve třídě plné holek. (VOS_podnik_Ž)*

V oborech s převahou žen si ženy stěžují na složení kolektivu a chtěly by, aby u nich studovalo více mužů. *A je pravda, že bych byla radši, kdyby ta třída byla vyvážená. Tazatelka: Takže jsi nechtěla přímo do ženského kolektivu? Respondentka: Tak to tedy opravdu ne. (VŠ_soc.ped_Ž).* Pokud dopředu očekávaly, že obor je feminizovaný, tak vyjadřují uspokojení nad tím, že alespoň nějakí muži u nich studují.

U **mužů v maskulinizovaných byla zaznamenána lítost, že mají málo dívek** a chtěli by více žen v kolektivu. Pokud muži alespoň nějaké spolužačky mají, jsou spokojenější. (Muž studující informatiku na ekonomické škole odpověděl na neutrální otázku, co se mu na škole líbí a nelíbí: *líbí se mi tam ty holky, to je fakt*). Ve srovnání se studentkami, které hovoří o ženském kolektivu, je však hodnocení studentů vůči mužskému kolektivu méně kritické.

Ženy v maskulinizovaných oborech nehodnotí nedostatek příslušnic stejného pohlaví negativně. Fakt, že je v oboru více mužů než žen, respondentkám nevadí za předpokladu, že tam alespoň nějaké ženy jsou, protože potřebují komunikovat také se studujícími stejného pohlaví. Ale i respondentka, která je sama mezi muži, to nehodnotí nijak krajně negativně, nepřipadá si, že by mezi ně nepatřila. Jiná studentka dokonce vnímá převahu mužů jako výhodu, protože ženy jí tolik nekonkurují a muži si svého malého počtu spolužaček váží. *Jak se to vezme, na jednu stranu je to lepší v tom, že je tam, úplně upřímně, méně konkurence. Na druhou stranu zase jsem byla zvyklá pracovat na hotelu, takže tam byl babinec a nebyla jsem zvyklá na tolik kluků. Má to svoje pro i proti. (...) Ty proti? Člověk se asi tolik nestydí před holkama jako před klukama. A ty pro, že se člověk cítí hýčkaný. Prostě je to víc v pohodě, že jsme jenom čtyři holky. (VŠ_uměl_Ž)*

Muži ve feminizovaných oborech mluvili spíše o **strachu, osamocení, vyloučení**, problémech v komunikaci se ženami a nezvykem být v ženském kolektivu. Respondenti popisovali zejména nepříjemné pocity při prvním setkání se spolužačkami. *Když jsem seděl v koutě před tou první přednáškou a teď přišla první holka, a tak jich tam bylo pět a pak deset, a tak jsem byl čím dál menší a teď na mě tak jako nepříjemně koukaly. A já jsem si říkal: „Kam jsem to vlezl?!“ Když jich tam bylo*

⁵ Například vysoká škola ekonomického směru je vzhledem k počtu žen a mužů neutrální jako celek, nicméně z hlediska podoborů se poměr mužů a žen silně liší. Střední škola ekonomická (obchodní akademie) je feminizovaná. Nižší úroveň je spíše segregovaná podle pohlaví (střední a vyšší odborná škola oproti škole vysoké), protože jde o odbornou profilaci, která více směřuje k typickému zaměstnání, jež není tolik teoretické.

patnáct a žádný kluk tam na začátku nebyl, byl jsem tam jediný. (...) Jsem se prostě necítil dobře, když tam byly jako jenom samé ženy. Je to možná nějaká fobie (...) Třeba jsem byl poprvé v menšině, ale tak to byl první kontakt. Pak to bylo v pohodě, protože tam jako byli i nějakí kluci. (...) Ale je to prostě vždycky příjemnější, když ten kolektiv je mix, než když je to buď kluci, nebo holky. (VŠ_soc.věd1_M)

Na druhou stranu byla ovšem zaznamenána i **spokojenost mužů v ženském kolektivu**, a to za předpokladu, že tam nejsou sami, ale je tam určitý počet mužů. Někteří zmiňovali, že si mohou se ženami dobře promluvit, neboť s muži například z technických oborů by si nerozuměli, protože jsou orientovaní humanitně. Další student zmiňoval, že se v ženském kolektivu zklidnil, což hodnotí pozitivně, a že spolužačky využívá k pomoci s učením. Pomoc až hýčkáni zmiňovali rovněž středoškolští žáci-chlapci, kteří studují obor s převahou dívek (viz Část B – kapitola 1).

Celkově respondentům obojího pohlaví (a to jak těm, kteří jsou ve většinové skupině, tak i těm menšinovým) vadí méně mužské kolektivy než skupiny, kde výrazně převažují ženy.

Význam poměru mužů a žen pro volbu školy

Studující byli dotázáni, jestli dopředu věděli o genderovém složení školy či oboru, na který se hlásili, a jestli a případně jaký význam to pro ně mělo z hlediska jejich volby. Většina respondentů/ek uvedla, že o složení z hlediska pohlaví neuvažovala. Několik studujících přiznalo, že o zastoupení žen a mužů v oboru měli povědomí, ale jejich volbu to neovlivnilo. Pro několik respondentů/ek složení z hlediska pohlaví ovšem hrálo při výběru školy podstatnou roli. Například studentka podnikatelství se na základě své zkušenosti se střední školou, obchodní akademií, o zastoupení žen a mužů mezi studujícími předem informovala. Obávala se, že složení s velkou převahou žen bude i zde a chtěla se tomu případně vyvarovat. Informace o poměru dívek a chlapců, avšak s odlišnou motivací, si obstaral i jiný student. Ten si vybral školu na základě toho, že se na ní bude moci setkávat s ženami více než ve stejném oboru, ale na jiné škole, kde celkově dominují muži. *Když jsem dělal přímo po maturitě přijímačky, tak jsem to neřešil, mi to bylo jedno. Ale když jsem to dělal podruhé, tak jsem si řekl, na tu Ekonomku se podívat na ty holky, co tam jsou. Tazatelka: Aha, tak chceš tam sbalit budoucí přítelkyni? Respondent: No jistě! (VŠ_ekon-inform_M)* Rovněž studentka, která původně nevěděla, jaký obor si vybrat, si nakonec zvolila studium na základě toho, že v něm převažují muži. Měla totiž špatnou zkušenost se svými spolužačkami ze střední školy. *To jsem si říkala, že tam asi bude víc kluků. Ale právě jak jsem byla vychovaná od těch fiflen ode mě, tak jsem se na ně docela těšila, že se tam budou řešit trošku jiné otázky, než teda kdo je trapný, protože má loňský model bot. To bylo úplně hrozné. Tak jsem si říkala, že kluci to budou brát asi trošku jinak. (VŠ_stav_Ž)*

Popis mužů a žen a rozdíly mezi studentkami a studenty

Ačkoli několik žen většinou z maskulinizovaných oborů odmítalo otázku týkající se rozdílů mezi studenty a studentkami a argumentovalo tím, že rozdíly jsou individuální a ne skupinové, nebo že žen je v oboru málo, každá je jiná, a proto nemohou zevšeobecňovat, ostatní respondenti/ky a někdy i tyto studentky, které odlišnosti popíraly, na jiném místě popisovali rozdíly mezi svými spolužáky a spolužačkami.

Nejčastěji byl mezi studenty a studentkami zmiňován rozdíl, který spočíval **ve vztahu k oboru a následnému uplatnění**. Ve feminizovaných oborech několik respondentů uvedlo, že studentky si vybraly obor, protože neměly vyhraněný zájem, zatímco muži ho studují proto, že se specificky rozhodli pro tento obor, měli v něm už například praxi a chtějí se v oboru dále zdokonalovat. Přiznávají, že obor je pro muže netypický, a tak že muži musí mít nějakou specifickou motivaci. Oproti tomu stál názor studentek feminizovaných oborů, které popisují absolventy/ky, kteří se úspěšněji uplatní v oboru, jako ženy. Ženy oproti mužům chtějí zastávat typické zaměstnání, chtějí se stát zdravotními sestrami a učitelkami. Volba dané školy muži je podle nich spíše únikovým řešením kvůli menší obtížnosti studia, později ovšem zjistí, že práci v oboru nechtějí vykonávat a dále se mu nevěnují. Podobně se student knihovnictví domnívá, že ženy studují obor kvůli typickému uplatnění v knihovně, zatímco muži se spíše zajímají o obor samotný, ale o takovémto uplatnění neuvažují.

V maskulinizovaných oborech respondenti i respondentky přiznávají, že muži a ženy se liší z hlediska uplatnění a také praxe při škole. Ženy často nemohou vykonávat typické mužské zaměstnání, které

souvisí s jejich oborem. *Když bych vzal někoho na praxi, třeba bylo by to z oboru stavebnictví a byla by to holka, tak jí nemůžu poslat k míchačce, aby celý den míchala maltu. To by asi nezvládla, si myslím, že spíš jestli měly praxi, tak dělaly třeba v kanceláři. (VOŠ_stav_M)*

Ženy si většinou hledají nějakou jinou možnost uplatnění, ale aby to souviselo s oborem. Například podle studentky jaderné fyziky se její spolužačky většinou chtějí specializovat na matematickou analýzu nebo modelování, což je sice velice obtížný obor, ale zdá se být přijatelný pro ženu, protože neobsahuje příliš fyziku a práci s přístroji, a hlavně obnáší práci v kanceláři a ne v laboratoři.

V neutrálním oboru (ekonomie) respondentka popisuje své spolužáky-muže jako lidi, kterým záleží především na budoucím uplatnění a na penězích, a proto se snaží například zakládat vlastní firmy. Naopak ženám jde spíše o vzdělání samotné a kromě práce uvažují i o rodině.

Další rozdíl mezi studenty a studentkami byl shledáván v **odlišném vztahu k různým předmětům** na škole. Typicky byl zmiňován vztah ženy a matematika. Názor, že se ženy bojí matematiky a logiky, se vyskytl, ale prezentovala ho studentka na feminizovaném oboru, která se oproti takovým ženám sama vymezuje, protože jí osobně matematika jde. *Vím, že dobrý dojem udělalo to, že jsem z přírodovědného gymnázia, že mám maturitu z matiky za jedna, což právě na tom našem oboru jsou lidi, kteří se matiky bojí. Tam jsou holky, které chodí na logiku, předmět, který jediný zavání trochu matikou, koukají na to s úplně vytrěštěnými očima a jsou vyděšené. (VŠ_knih_Ž)*

Ženy uvádějí, že nejde jen o problém toho, že by ženám od přirozenosti nešly technické předměty, ale že třeba na vyšší odbornou školu přišly z gymnázia, kde tyto předměty předtím neměly a musí se je doučit. Na druhou stranu někteří muži z maskulinizovaných oborů uvedli, že o ženách se sice říká, že neumějí matematiku, ale oni se setkali se spolužačkami, které jsou v matematice dobré. Říkají, že pokud k ní ženy nezískají odpor, tak že jsou pak nastejno s muži. Ve výpovědích se tedy vyskytují jak velice stereotypní projevy, tak i korekce vlastními zkušenostmi, které jsou mnohdy vůči těmto stereotypním očekáváním v protikladu.

Muži a ženy se podle respondentů odlišují také v **přístupu k učení** a ke škole. Studentky jsou často popisovány jako pečlivější, ctízádnější a odpovědnější, které se více, lépe a průběžněji připravují na zkoušky, více poslouchají na přednáškách, ale zároveň jsou více stresované. Zaznamenáno bylo také, že jsou méně průbojné a méně na seminářích diskutují.

Studenti jsou na druhou stranu charakterizováni jako pragmatictější, méně poctiví, více školu odbývají, někde byli označeni dokonce za „lemply“, protože si neshánějí materiály a zápisky, to často udělají až před zkouškou. Spoléhají více na své sebevědomé vystupování, jsou přirození a více „v pohodě“. Jak uvedla studentka ekonomie, ačkoli muži mají volnější vztah ke studiu, častěji školu dokončí (toto odvozovala od faktu, že se setkává více s doktorandy-muži). Podle ní je pro ženy škola obtížnější, protože více „bojují“ s jejími požadavky a pravidly. Muži si naopak snadněji zařídí některé studijní záležitosti a nevyhýbají se ani různému falšování. S tím kontrastuje ojedinělý názor studentky humanitního oboru, že její mužští spolužáci jsou spíše šprtáci.

Rozdíly mezi muži a ženami shledávali respondenti/ky také ve **vzhledu a chování**. Někteří uvedli, že o svých spolužácích opačného pohlaví uvažovali nejprve stereotypně, ale když je poznali, tak svůj názor změnili. Například studentka zdravotnictví se domnívala, že studenti tohoto oboru budou „ušlápnutí“, ale shledává, že jsou normální jako ostatní muži. S tím kontrastuje výpověď studentky knihovnictví, která své spolužáky-muže stále charakterizuje jako „exoty“. Student práv o svých spolužačkách předpokládal, že jsou to „putky“, které sedí doma a učí se, ale seznámil se i s dívkami, které se tolik neučí a chodí ven. Na druhou stranu stále shledává rozdíly mezi ženami a muži, kdy studentky popisuje na základě vzhledu jako upravené, ale nevýrazné, kancelářské typy, zatímco muži jsou typičtí svým chováním, jsou přirození, mají sebevědomé vystupování.

Zajímavé je sledovat, jak respondenti/ky chápou **míru ženskosti a mužnosti** u svých spolužáků/aček. Například student maskulinizovaného oboru uvádí, že jeho spolužačky mají jiné chování než ostatní ženy, spíše srovnatelné s muži, ale tento fakt hodnotí spíše ironicky, není to pro něj pozitivum. Na druhou stranu ve feminizovaném oboru byly ženy také charakterizovány jako „mužské“, tato charakteristika však znamená spíše pozitivní hodnocení. *Ty holky vypadají jako úplně normální holky, jsou v podstatě mužské, sportovní, trochu čtou. (...) Vlastně jsem možná jedna z nich. (VŠ_knih_Ž)* Muži v maskulinizovaných oborech nebyli nikdy označeni za ženské, neděje se to ani ve feminizovaných oborech, kde jsou maximálně onálepkováni jako „divní“.

Naopak naprosto tradiční charakteristiky žen a mužů uváděl student uměleckého oboru. Jeho spolužačky jsou podle něj méně exhibicionistické, mají větší ostych, nicméně je pro ně snazší vyjádřit city. Studentky musí být ženské, není to vždy ve vzhledu, hlavně jde o ženské chování. Muži jsou naopak více schopni ukázat ponížení a musí na sobě více pracovat, protože u nich nezáleží tolik na vzhledu jako u žen, kterým často stačí fyzická krása. Při uplatnění v tomto oboru není až na výjimky možné překračovat tradiční role připisované mužům a ženám. Ženy mohou hrát ženské divadelní role a muži mohou hrát mužské role. V tomto oboru je nejvíce požadováno být tradiční ženou a mužem, přestože se klade důraz na individualitu (a i to je více u mužů, kterých je dle respondenta potřeba více různých typů), tak z hlediska genderu jsou velké rozdíly mezi muži a ženami vzhledem k uplatnění v rolích. Respondent toto zpětně interpretuje jako přirozenost žen a mužů.

Respondenti/ky rozlišovali také **různé typy mužů a žen jednak uvnitř** oboru, školy či třídy, **ale také vzhledem k jiným školám**. Studentka humanitního oboru rozlišuje několik typů studentek, zřejmě proto, že je tam více žen, tak je spíše chápe jako odlišné mezi sebou, zatímco muži podle ní tvoří homogenní skupinu. Studentka stavebnictví rozlišuje své spolužáky-muže na „počítačové průmyslováky“, kteří jsou divní, a absolventy gymnázií, s kterými si rozumí. I své spolužačky charakterizuje jako „přírodnější typy“ na základě srovnání se svými spolužačkami na střední škole, které byly povrchní a záleželo jim jen na oblečení.

Studentky technického oboru, které zvládají technické předměty a matematiku, charakterizoval jeden respondent jako chytřejší než ostatní studentky. *Měly všechny vlastnosti jako normální holky i stejné myšlení, akorát ještě navíc se dokázaly naučit tohleto. Kdybych je postavil do roviny, tak mi přišly o malinko chytřejší nebo schopnější se naučit něco dalšího a odvážné poměrně, že něco takového vůbec udělaly. Kterou holku ve čtrnácti asi napadne, že půjde a bude chodit a učit se elektriku. Poměrně jsem je obdivoval (VOŠ_elektr_M2)*

Vztahy v kolektivu na základě genderu

Respondenti/ky byli dotazováni na vztahy ve svém studijním kolektivu z hlediska genderu. Také odpovídali na otázku, jestli se v jejich třídě či oboru vytvářejí **partnerské vztahy**. Většina studujících tvrdila, že nepozorují, že by se spolužáci výrazně párovali, a pokud si toho všimli, tak to bylo ve vyšších ročnících. Jestliže to bylo zaznamenáno i v jejich ročníku, tak tyto páry byly vytvořeny již na předchozí škole a přešly společně sem.

Větší část dotazovaných tvrdila, že **přátelské skupiny se vytvářejí především na základě pohlaví**. Kamarádí se spíše studenti spolu a studentky spolu odděleně. Nebo tam, kde se kvůli anonymitě studující příliš neznají, se stejně vytvářejí vzorce sezení na přednášce podle pohlaví (například na levé straně sedí na právech na jedné přednášce jen ženy a na pravé muži). Důvody pro to byly, že mezi sebou si spíše rozumí ženy navzájem a muži navzájem nebo že člověk více důvěruje zástupcům svého pohlaví. Někteří tvrdili, že je obtížné porozumět opačnému pohlaví, protože jinak přemýšlí. *Tady ti kluci chybí, že člověk si nemá třeba názory s kým říct, protože přece jenom ty holky úplně jinak přemýšlejí, už teď třeba za těch pět let jsem si na to zvykl a už mi to přijde normální, ale ten první rok tady, tak třeba některé vtipy, když ony si vykládaly, tak mně to vůbec směšné nepřišlo. (VOŠ_zdrav_M)*

Muži a ženy mají podle respondentů **jiné zájmy**, například na sociálních vědách se utvořila parta studentů, kteří spolu po škole chodí do hospody, a další parta studentek, které spolu chodí nakupovat.

Ve dvou případech uvedli respondenti/ky, že jsou rádi, že jejich kolektiv je smíšený, že se mohou přátelit i s lidmi opačného pohlaví.

V oborech, kde výrazně převládají zástupci jednoho pohlaví, se menšinová skupina semkne k sobě (a to jak muži na feminizovaném oboru, tak ženy na maskulinizovaném)⁶. Někde se ale skupinky z počátku akademického roku segregované podle pohlaví postupně rozměňují a vytvářejí se **smíšené party**. *Ze začátku se dávala děvčata dohromady, i po lavicích, ale teď ti chlapci...takže oni si nás tak jako protřídili, tak je to víc rozložené. (VŠ_jader_Ž)*

⁶ Jeden student uvádí, že podobně tomu bylo i na předchozí škole, gymnáziu s humanitním zaměřením, kde bylo složení 7 studentů a 23 studentek. Skupinu mužů považoval za menšinovou, ale zároveň to byl dostatečný počet na to, že *jsme se mohli aspoň trochu s těma klukama srovnat proti nim, kdyby něco. (VŠ_soc.ped_M)*

V oboru, kde jsou pouze muži, respondent popisoval jiné rozčlenění kolektivu, než na základě pohlaví – na střední škole podle bohatství a krásy, ale na vyšší odborné škole spíše podle vztahu k oboru na ty, co se o obor zajímají více, a ti, co studují, jen aby něco studovali.

Poměr vyučujících podle pohlaví a rozdíly mezi nimi

Prostřednictvím rozhovorů jsme také zjišťovali, jaký je poměr mužů a žen v pedagogických sborech. Pochopitelně nám studující často neposkytovali přesné údaje, ale svůj mnohdy zkreslený odhad. Důležité je, jak se studující k zastoupení učitelů a učitelek vztahují. Celkově studující na základě svých zkušeností odhadují, že **na vysokých a vyšších odborných školách vyučují spíše muži**, a to i na některých feminizovaných oborech (například knihovnictví). Pokud v maskulinizovaných oborech učí ženy, tak to u studujících někdy vzbuzuje překvapení, zejména pokud jde o mladé učitelky.

Rozdíly mezi vyučujícími podle pohlaví vnímají respondenti/ky na několika rovinách. Jednou je **role vyučujících v oboru**, kdy jsou muži chápáni jako vážení profesori a ženy spíše zastávající pomocnější funkce. Další rozdíly jsou v **aprobaci mužů a žen** – tj. některé předměty vyučují častěji muži a jiné ženy. Typické pro muže je podle respondentů/ek vyučovat zejména fyziku, matematiku, informatiku a tělesnou výchovu. Student na sociálních vědách například uvedl, že si nedovede představit, že by měl na statistiku vyučující-ženu.

Dalším rozdílem byl **vztah vyučujících ke studujícím**. Ženy byly označovány za mírnější, hodnější, se snahou studentům pomoci, muži mají spíše drsnější přístup a chtějí po studujících, aby se naučili sami. Výjimkou byla odpověď studenta práv, který považuje ženy za odměřené, a naopak muže za vstřícnější. Na druhou stranu byly některé ženy charakterizovány jako téměř hysterické a přenášející své osobní problémy do práce, zatímco muži byli popisováni jako více klidní. S tím souvisí i to, jak dokáží předmět naučit. Zde se odpovědi respondentů různí. Některí uvádějí, že muži se nesnaží, aby studující předmět pochopili. *Hodně přednášejících je opravdu uzavřených v tom svém světě matematiky a ve světě čísel a nevnímá svět okolo, a v podstatě když něco vysvětlují, tak to vysvětlují sami pro sebe, takže se neorientují moc na ty ostatní a nesnaží se moc, aby to i ostatní pochopili. Spíš nám to jenom tak odvykládají, a spíš když se někdo na něco zeptá, tak se dívá, že tam někdo je. (VŠ_infor_Ž)*

Objevila se ale i charakteristika žen-vyučujících, které samy neměly o obor zájem a nesnažily se dobře naučit. S nimi byli srovnáváni vyučující-muži, kteří naopak naučili. Podle některých respondentů muž-vyučující probere spíše předmět do hloubky a „piplá se“ s ním.

Přístup vyučujících ke studujícím na základě genderu

Studující byli dotazováni na chování vyučujících ke studentům a studentkám. Některí tvrdili, že na pohlaví z tohoto hlediska nezáleží, že vyučující spíše přistupují k jednotlivým studujícím individuálně, a že nemají vlastní zkušenost s odlišným přístupem. Nicméně byly zaznamenány i výpovědi, které rozdílný přístup na některých oborech dokumentují.

Někde se s různým chováním dopředu počítá a může to mít **vliv na volbu oboru**. *Když jsem byl ještě na gymnáziu a chtěl jsem se hlásit na (humanitní studia), tak tam měli nějakého mladého učitele, který to vystudoval a který mi radil, kterého profesora bych si měl vybrat a kterého ne. Třeba tenhle ten tam má samé holky a nemá rád kluky. (VŠ_human_M)*

Z chování vyučujících zejména studující feminizovaných oborů vysledovali, že **zvýhodňují studenty-muže**. *Jsou tady učitelé, kteří preferují kluky spíš právě pro tu logiku a tak. (VOŠ_zdrav_Ž)* Zvýhodňování studentek na školách nikdo z dotazovaných nezaznamenal.

Zmiňovány byly naopak **narážky na ženy** či „nevinné žerty“, které vtipnou formou buď poukazují na to, že ženy jsou v maskulinizovaném oboru minoritně zastoupeny, nebo se vztahují k tradičnímu uspořádání rolí mezi muži a ženami. Respondenti/ky nicméně odmítali, že by šlo o diskriminaci určitého pohlaví a že by vyučující vyjadřovali, že se studující určitého pohlaví pro obor nehodí.

To však neplatí na jedné škole zařazené do vzorku, kdy studentka uvádí, že se při výuce setkává přímo se **sexistickými poznámkami vyučujících-mužů**. *Tam jsou takové pomůcky, jako třeba nějaké svaly, co jaký sval dělá. Je to zase takové mužské, úplně sexistické (...) Že ty „dozales“ si*

můžeme pamatovat tak, že když kluk přijde a vezme ženskou zezadu, že prostě roztahují ty prsty.(...) A prostě oni to vysvětlují takhle na ženských. (VŠ_lek_Ž) Na základě dalších výpovědí této respondentky (dále viz 2.4) se zdá, že nejde o výjimečné jednání, ale o strategii odrazování žen od studia. Studentky jsou odstrašovány od profese kvůli nemožnosti sladit ji s rodinou, a ačkoli (nebo právě proto, že) jde o feminizovaný obor, „ideální absolvent“ tohoto oboru je definován jako muž. *Doktor správný je prostě muž. A i na přednáškách nám hodně říkali, že když budeme chtít mít děti, že tak tam vůbec nemáme chodit, že šest let budeme studovat, při tom to dítě mít nemůžeme. Potom, než bude atestace, takže šest let bysme nemohly mít zase děti, ale myslím si, že se to dá jako přerušit nebo něco takového. (VŠ_lek_Ž)*

Snahou vyučujících je zřejmě vrátit oboru dřívější prestiž z doby, kdy v něm ještě nepřevládaly ženy. Zejména se je snaží odradit od podoborů, kde je ještě více mužů. Vypadá to, že studující tato tvrzení přijímají, uznávají, že to je náročné, a pak mají tendenci si vybrat jiný obor v rámci medicíny. *A hlavně mnoho oborů ženská nezvládá. Třeba ortopedii. Opravdu na to nemá fyzicky, že tam je napravování, lámání, to je opravdu jak truhlářina nebo řemeslný obor, nebo chirurgie, to je prostě řezání. Tazatelka: Proč myslíš, že by žena nemohla zvládnout chirurgii? Respondentka: Ale mohla by zvládnout, ale jak je psychicky hodně náročná i fyzicky je to hodně náročné... Oni i to říkali...i na přijímačkách dávali hodně, jestli i sportujeme, jestli jsme akční, jestli jsme zdraví, a to chtěli hodně. (...) Když se bavíme, takhle jenom mezi řečí, tak nám to určitě řekli, naznačili, že hlavně v té ortopedii a chirurgii. I nám říkali, že je to hodně náročné, že třeba v nemocnici je doktor nebo doktorka tři dny v kuse a děti třeba nevidí, když je má, teď se musí starat manžel, a když je taky doktor, tak kdo? (VŠ_lek_Ž)*

Závěr

Muži a ženy studující na vysokých a vyšších odborných školách se odlišují v tom, jak si představují uplatnění ve vztahu k oboru zejména v závislosti na jeho typičnosti pro určité pohlaví. To znamená, že studující se mohou zabývat netradičním oborem z hlediska svého pohlaví, ale své uplatnění už tolik netradičně nechápu, spíše redefinují obor tak, aby se v něm také mohli uplatnit zástupci menšinového pohlaví.

Odlíšné zastoupení mužů a žen v jednotlivých oborech studující vysvětlují právě na základě možností pracovat v oboru, ale také stereotypně spojují muže a ženy s určitými obory na základě tradice či přirozených charakteristik. Někteří si ovšem uvědomují, že problém je širší, že zájem mužů a žen o určité obory je ovlivněn odlišnou genderovou socializací, ale také způsobem prezentace jednotlivých vysokých a vyšších odborných škol, které se při definování oboru nepřímo zaměřují pouze na studující určitého pohlaví a nesnaží se přitáhnout ostatní.

Pro studující je důležité, aby studijní kolektivy byly z hlediska pohlaví smíšené až vyrovnané. Nespokojenost byla vyjadřována zejména s ženskými kolektivy. Feminizace oboru je sledována jako nepříliš žádoucí samotnými studujícími. Respondenti/ky ale také reflektovaly, že takto k tomu přistupují i vyučující, kteří se v některých případech snaží ženy přímo od studia odrazovat. Důvodem je pravděpodobně obava z poklesu prestiže oboru.

2. 4. Přijímací řízení a jeho genderové aspekty

Složení přijímacího řízení

Většina studujících prošla přijímacím řízením založeném na přijímacích zkouškách. Přijímací zkoušky obvykle měly písemnou formu. Na některé školy bylo přijetí podmíněno úspěšným vykonáním jak písemné, tak ústní formy zkoušky. Spíše ojedinělá byla pouze ústní forma zkoušek – jen tři respondenti/ky absolvovali výhradně ústní přijímací pohovor.

Předmětové zaměření **písemných testů** vychází rámcově z typu vysoké či vyšší odborné školy. Na některých školách byly zařazeny také testy zjišťující všeobecné studijní předpoklady. Dvě vyšší odborné školy vybíraly uchazeče/ky jen na základě **ústního pohovoru**, který zjišťoval buď motivaci a znalost základních termínů z oboru, nebo se zaměřoval zejména na vědomosti z oboru.

Na několika vysokých školách se přijímací řízení skládalo jak **z písemné, tak z ústní části** (a případně dalších požadavků). To bylo v oborech, o které je vysoký zájem a které současně mají vysoké početní zastoupení žen. Jejich písemné testy byly složeny většinou z testu z jazyka či jiného souvisejícího předmětu, často i z psychologických či inteligenčních testů. Ústní část zahrnovala většinou pohovor o motivaci studujících, případně dotazy z oboru či pohovor nad seznamem literatury. V pedagogickém oboru (jak na vysoké, tak i na vyšší odborné škole) byly součástí také talentové zkoušky zahrnující tělesnou, hudební a výtvarnou výchovu. Přijímací řízení na školách, které testovaly také **fyzickou zdatnost**, bylo odlišné pro muže a ženy jednak z hlediska obsahu zkoušek (např. jiné gymnastické sestavy), jednak z hlediska měřítek hodnocení (např. odlišné tabulky pro běh, plavání). Zdůvodnění tohoto rozdílu jednoznačně pracuje s biologicky danými odlišnostmi mezi ženami a muži, kteří mají různou fyzickou kondici. Odlišný obsah a kritéria přijetí byla také z hlediska pohlaví odlišná na umělecké školy (např. mužské a ženské monology).

K přijetí na některé školy byla bezpodmínečně nutná, případně byla výhodou předchozí **praxe v oboru**. Jednalo se opět především o feminizované obory jako pedagogika (na vysoké i vyšší odborné škole), sociální pedagogika a knihovnictví.

Několik studujících zmínilo, že věděli o tom, že do celkového bodového ohodnocení se zahrnují také **známky ze střední školy**, a někteří byli na školu přijati pouze na základě průměru známek, ale většina respondentů odpověděla, že se známky nehodnotily nebo nebylo známo, nakolik hrají v přijímacím řízení roli.

Asi jedna třetina dotazovaných odpověděla, že na jejich školu bylo možné se dostat **bez přijímacích zkoušek**. Šlo zejména o obory maskulinizované, technické, které přijímají pouze na základě známek ze střední školy, případně maturity do určitého průměru. Přijato je obvykle větší množství studujících, kteří jsou postupně během studia vylučováni. Na základě známek ovšem přijímají i některé feminizované obory. Na školu se bez přijímacích zkoušek dostali tři dotazované studentky a tři muži, všichni převážně v maskulinizovaných oborech.

Komise u ústních zkoušek

Studující, kteří prošli ústní formou přijímacího řízení, byli dotazováni na složení přijímací komise, role jejích členů/ek a jednání komise vůči uchazečům/kám. Bylo zjištěno, že **komise jsou nejčastěji vícečlenné a z hlediska pohlaví vyučujících smíšené**. Ukázalo se, že jednotliví **členové/ky zastávají v komisi odlišné role podle pohlaví**. Muži byli podle respondentů často předsedy komise nebo těmi „hlavními“, a to i u řady feminizovaných oborů. Studující zaznamenali, že ženy v komisích se jich méně ptaly, případně pokládaly jen doplňující otázky. Rozdíl byl také ve způsobu jednání s uchazeči/kami. Učitelky-ženy nechaly studující obvykle více hovořit a méně zasahovaly do rozhovoru a současně méně hodnotily než muži. Zejména studentky uváděly, že jim ženy v komisi připadaly milejší a příjemnější nebo se je snažily podporovat, zatímco muže vnímaly jako přísnější. *Ten profesor byla taková hlavní osoba, takže on přehrával melodii, kterou jsem měla zazpívat, a on v podstatě to tak nejvíc hodnotil, a ty ženy tak spíš jako souhlasily nebo nesouhlasily s ním. (...) Ten profesor na tom ústním pohovoru byl starší a nenechal mě moc mluvit. Vždycky se mě na něco zeptal, a pak si na to sám odpověděl, aniž bych já stihla něco říct, takže mi to přišlo takové zvláštní. (...) Když mi dal otázku, jaké jsou poruchy dětí, tak jsem chtěla začít: dyslexie, dysgrafie a tak, a on mě vůbec nenechal to říct, a pak si na to nějak odpověděl, a pak řekl „Tak už můžete jít.“ (VŠ_ped_Ž)*

Studentům-mužům naopak vyhovovalo, když jsou v komisi zastoupeni učitelé-muži. Od mužů očekávají jiné reakce na svůj výkon a lepší ocenění než od žen. *Já jsem se na té komisi nejvíc bál toho, že tam budou takové ty babky. Zvyklý ze soutěží a dramatiků, kde nějaká holka recituje nějakou kravinu, nikoho to nezajímá, a oni řeknou: „Ta to pěkně recitovala.“ Ale tak to nebylo. Chtěli, aby to bylo jiné, abys nějak vybočoval. (...) V porotě byl (známý herec) a další, kteří byli schopní se zasmát, ne nějaké babky z dramatiků. (VŠ_umě_M)*

Na druhou stranu výhodu předstoupit před pouze ženskou komisi zmiňoval student sociálních věd. *To bylo trošku tak, že jsem to vzal do svých otěží. Tak jsem si vzal knížku, o které se dá snadno mluvit, a povídal jsem. A když člověk mluví, mluví, mluví, tak oni jsou úplně nadšení. (VŠ_soc.věd_M)*

Na jednu stranu to vypadá, že při ústní zkoušce studentky mluví méně než studenti, ale může to také znamenat, že studentky jsou méně pouštěny ke slovu. Také se zde může projevat genderová

hierarchie, kdy student si před ženami v komisi může více troufnout se projevit, na rozdíl od studentek předstupujících před komise složené z mužů nebo s mužským hlavním členem, které se cítí špatně, že nedostaly šanci promluvit, ačkoli odpověď znaly.

V jednom případě došlo při ústní části přijímacích zkoušek k **odrazování studentky od oboru**. Ačkoli šlo o obor feminizovaný, byla odrazována specificky žena, a to na základě svého pohlaví, vzhledem k náročnosti oboru a obtížnosti sladění práce v něm s péčí o rodinu. Tazatelka se záměrně zeptala i studenta, který prošel přijímacím řízením na stejné fakultě, ten ale uvedl, že na budoucí rodinnou situaci se ho v souvislosti s oborem nikdo neptal. Péče o rodinu tak byla předpokládána pouze u uchazečky. *Hned v přijímacím řízení, to mě hrozně překvapilo, že se mě zeptali: „A strašil vás už někdo rolí doktorky a dětí?“ A já úplně fakt jsem do té doby prostě nic neslyšela. A já: „No to ne, strašili mě čímkoli, že budu muset sedět a učit se a prostě se snažit, ale s tímhle mě nikdo nestrašil.“ Ptali se mě dokonce, jestli mám podporu rodičů a tak. (VŠ_ lek_Ž)*

Podle výpovědí uvedené respondentky to nevypadá, že by šlo jen o ojedinělou záležitost, protože na této fakultě se i v průběhu studia setkává se sexistickými poznámkami vyučujících a odrazování studentek (zejména muži) od oboru. Muži si snaží udržet v tomto feminizovaném oboru své prestižní postavení (podrobněji viz 2.3.).

Někteří studenti-muži se při přijímacím řízení **na feminizované obory setkali se zvýhodňováním mužů**. *A myslím si, že tam trošku, že jsem z nich vycítil, že ví, jak málo mužů jde na tenhle obor a že ... třeba mi dávali doložit, že chci jít na obor první stupeň – angličtina, a řekl jsem jim, že mám certifikát, tak oni z toho udělali přednost. Ale tak trošku jsem i cítil to, že možná mě trochu budou upřednostňovat, protože jsem muž, protože tam je málo mužů. (VŠ_ped_M)*

Na jedné maskulinizované vyšší odborné škole, kde se konal ústní pohovor, byli zase **zvýhodňování studující přicházející z jejich střední školy**. Vzhledem k tomu, že na střední škole převažují studenti-muži, tak docházelo nepřímě opět ke zvýhodňování studentů. *Já jsem nejdřív myslel, že se mnou počítají, že mě znají. No, jenže pak jsem dorazil, oni nejdřív vůbec nevěděli, kdo jsem. Oni prostě si mysleli celou dobu, že jsem nějaký flákač. Že asi na téhle škole nemám co dělat. (...) To mě zarazilo, říkám: já jsem studoval tady. No, a oni se úplně zasekli: jo, vy jste studoval tady? Tak to takhle položil a běžte [jakože jsem přijatý bez dalších otázek]. Prostě věděli, že jo. (VOŠ_stav_M)*

Složení komise z hlediska pohlaví vyučujících hraje při přijímacím řízení roli. Ve smíšených komisích jsou většinou dominantní muži, a ti spíše určují, koho na obor přijmou. Ženy v komisích (až na výjimky) přispívají k tomu, že se uchazeči/ky o studium lépe cítí a mohou se projevit. Jednání komise je také odlišné ke studujícím podle pohlaví. Uchazeče-muže spíše nechávají mluvit a ukázat své znalosti a muži jsou v některých feminizovaných oborech také v rámci ústních pohovorů zvýhodňováni. Naopak některé uchazečky-ženy, ačkoli na základě svého výkonu u přijímacích zkoušek musely být přijaty, jsou alespoň od oboru přímo odrazovány vyučujícími či mají ze zkoušek subjektivně nepříjemný pocit.

Informace o přijímacím řízení a příprava na přijímací řízení

Téměř všichni dotazovaní studující měli **informace o konání, formě a požadavcích v přijímacím řízení dopředu**. Studující si informace nejčastěji našli na internetu (bez ohledu na pohlaví) a také využívali koupenných podkladů a testů, které vydává škola (více muži). Spíše muži byli skeptičtí k souvislosti mezi informováním se předem a konečným úspěchem u přijímacích zkoušek.

Zhruba **dvě třetiny studujících** tvrdily, že se na přijímací řízení **připravovaly**, a asi jedna třetina, že ne (rozložení z hlediska pohlaví je stejné, ale rozdíl mezi muži a ženami mohou být v míře přípravy nebo v tom, co považují za přípravu).

Příprava na přijímací řízení měla **různé formy** (podle výskytu): absolvování přípravných kurzů pořádaných univerzitou, účast na národních srovnávacích zkouškách od agentury Scio, vypracovávání testů od univerzity z loňských let nebo Scio testů, konzultace s profesory a se spolužáky na střední škole, četba požadované literatury, doučování s příbuzným nebo v rámci střední školy, příprava v rámci přípravy k maturitě. Nejvíce se připravovala studentka práv, která vyjmenovala, že absolvovala téměř všechny uvedené formy přípravy, naproti tomu její spolužák měl proti ní minimální přípravu, ale přesto si věřil, že zkoušky udělá. I ostatní studenti-muži odpovídali suverénně, že přípravu tolik nepotřebovali a že znalosti mají. *Takže jsem předpokládal, že matiku bych z gymplu měl zvládnout*

a ta elektrotechnologie, to byl hop nebo trop. Bud' tam bude něco, co znám z té fyziky gymnaziální, anebo tam bude něco, co prostě holt neudělám. Prostě risk. Bud' to napíšu, nebo ne. (VOŠ_elektr_M1)

Oproti tomu například jedna studentka argumentovala, že bez přípravy nelze v přijímacích zkouškách uspět: *Měla jsem nějaké Scio testy doma, takže spíš abych rychleji pracovala, tak abych se seznámila s tím principem, tak abych nehledala, co tam mám vlastně vůbec řešit v té úloze. Takže určitě jsem se připravovala, myslím si, že bez toho to opravdu nejde, protože spousta lidí říkala, že když třeba přišli k přijímačkám a viděli to poprvé, tak nikdo z nich se prostě nedostal. (VŠ_soc.věd1_Ž)* Pouze minimálně se objevily respondentky, které nepovažovaly přípravu za tak důležitou, ale měly k tomu specifické důvody (například absolvování stejných zkoušek v loňském roce).

Další studující se nepřipravovali, protože počítali s tím, že budou přijati bez přijímacích zkoušek nebo že jsou přijati na jinou vysokou školu. *Já jsem se na to ani nepřipravoval. Protože jsem věděl, že jsem přijatý na tu FHS, a už jsem měl po maturitě, takže jsem si tak trochu oddechl. Já jsem měl přečtených spoustu knížek, takže nějaké znalosti jsem měl. (VŠ_soc.věd_M2)*

Někteří by se chtěli připravovat více, ale stěžovali si na **finanční náročnost přípravy na vysokou školu**. Pro sociálně slabší studující to může být nedostupné. Kolik peněz se dá do přípravy na přijímací řízení investovat ilustruje následující výrok: *Tak já jsem si kupoval, určitě jsem byl na tom přípravném testu v Praze na té Karlovce, tak tam za tu hodinu a vypracování testu jsem zaplatil čtyři stovky, což bylo celkem dost, tak já jsem to zjistil až tam, ale trochu mě to překvapilo, že to bylo hodně. Potom ještě od Karlovy univerzity jsem si koupil otázky, které měly být původně na jejich zkouškách přímo, které stály taky šest stovek, ale přišlo mi takové divné, že výsledky potom prodávají ještě samostatně zase za stejnou částku, což mně přišlo takové hodně kuriózní a od nich sprosté. A co se týče přípravných kurzů v Brně, já si nejsem úplně jistý částkou, ale řekl bych, že se to někde ke dvěma tisícům to bylo, nevím přesně. Takže řekl bych, že je to pro lidi, kteří, pokud chtějí absolvovat tuhleto přípravu, tak je to celkem náročné finančně. Ještě mě napadlo, že jsem si kupoval jednu knížku z internetu za dvě stovky, kterou právě vydávala ta firma, která organizovala naši přípravu, a to je myslím všechno. A potom samozřejmě zaplacení za přihlášky. (VŠ_práv_M)*

Očekávání vůči přijímacímu řízení a dojmy po absolvování přijímacího řízení

Většina respondentů/ek nepodcenila přípravu na přijímací zkoušky a informovala se dopředu, takže jejich **očekávání byla naplněna**. Některí odpovídali, že testy začleněné do zkoušek odpovídaly těm, které si předtím procvičovali, nebo očekávali, co je bude čekat na ústním pohovoru, takže je to nepřekvapilo. Ti, kteří studovali na stejné střední škole, a pak pokračovali na vyšší odborné škole, předpokládali, že budou přijati bez problémů. Pouze několik studujících přiznalo, že očekávali od přijímacích zkoušek něco jiného (jiný obsah, menší obtížnost), protože neměli dopředu potřebné informace o všech aspektech přijímacího řízení.

Respondenti/ky byli také dotazováni na svůj **pocit po skončení přijímacích zkoušek**. **Dobrá pocit** měla asi třetina respondentů/ek, kteří zkoušky absolvovali. Většinou se jednalo o muže, kteří tvrdili, že přijímací zkoušky byly jednoduché a lehčí, než čekali. U některých, zejména na feminizovaných oborech, jsme se setkali s odpovědí, že zkoušky byly „až příliš lehké“, a studenti-muži byli také spokojeni svým výkonem u ústní části. U žen byla zaznamenána spokojenost spíše s tím, že stihly testy napsat v daném čase a že s jejich vypracováním většinou necítily větší problém, protože se dobře připravily.

Další skupina čtrnácti respondentů (žen i mužů) přiznala, že měla po skončení **smíšené pocity**. Bylo to z různých důvodů – například jim některá část testů připadala obtížná, ale jinou zase napsali dobře, nebo nestihli vypracovat odpovědi časově. U žen se spíše objevovala nejistota, jestli napsaly test dobře, a nejistota o přijetí, protože se na školu hlásil vysoký počet uchazečů/ek a dopředu nebylo příliš jasné, kolik lidí bude přijato. *Já jsem pak už věděla, kolik mám bodů, ale jsem si pořád nebyla jistá, jestli mě vezmou, nebo ne. Nevěděla jsem, jestli berou lidi od sto devadesáti nahoru. Takže i když jsem věděla, že těch bodů mám poměrně dost, tak jsem furt byla strašně vystíhovaná, jakože mě vzít nemůžou. (...) Za dva dny řekli nebo za den řekli ty výsledky, a pak mi to přišlo jako věčnost. Jako klidně to mohl být týden nebo něco takového (VŠ_ekon_Ž)*

Vyložení **špatný pocit** po skončení přijímacích zkoušek měly tři respondentky a dva respondenti. Šlo také o důvody zmíněné výše, jako vysoká obtížnost, velký zájem uchazečů/ek a očekávání jiných

otázek u ústním pohovoru. Dva studující měli špatný pocit z vlastního selhání, když se jim na přijímací zkoušku nepodařilo přijít včas, a pak se ve škole neorientovali. Špatný pocit mohl u některých pramenit také z nervozity. V případě tohoto rozdílu se mohou projevat genderové rozdíly. Následující citace může vypovídat o různé míře strachu před zkouškami či míře, jak to dávají najevo muži a ženy: *Na tu Ekonomku jsem šel právě s bráchovou holkou. A ta byla prostě úplně vyklepaná, já jsem si vedle ní připadal jako strašný suverén. (VŠ_ekon-infor_M)*

Úspěšnost uchazečů z hlediska genderu

Studující byli dotazováni na poměr přijatých uchazečů/ek k celkovému počtu těch, kteří se hlásili na danou školu, jejich složení z hlediska pohlaví a také typy uchazečů, kteří podle nich úspěšně prošli přijímacím řízením. Poměr úspěšných a neúspěšných se dá z výpovědí těžko porovnat, protože respondenti/ky tato čísla neznali. Proto byly více sledovány **typy uchazečů, kteří byli podle respondentů/tek úspěšní.**

Ačkoli dotazovaní mluvili nejprve o charakteristikách úspěšných uchazečů/ek neutrálně, lze v nich vysledovat genderové aspekty. Několik respondentů uvedlo, že nedokáží posoudit genderové složení přijatých uchazečů/ek nebo že poměr uchazečů/ek a přijatých je z hlediska pohlaví stejný. Jiní naopak uváděli, že bylo přijato více mužů než žen či naopak. *No asi určitě lidi, kteří měli ten typ vědomostí, který se pro tohleto zrovna hodily, ale asi určitě lidi, který nemají problémy s nervozitou, který se dokážou soustředit v ten daný okamžik, a takoví lidé byli asi nejvíc zvýhodnění. (VŠ_zeměd-tropy_Ž)* Na základě výše uvedených příkladů lze předpokládat, že **nervozita u zkoušek je vyšší u žen než u mužů.**

U každého se našlo něco jiného. Někdo se jim líbil pro energii, někdo pro nějaké to charisma, někdo pro empatii. (VŠ_uměl_Ž) I z jiných výpovědí o přijetí na tuto uměleckou školu se dá předpokládat, že **představa komise o typech lidí, jaké chtějí přijmout, je dopředu do určité míry daná, a zejména je odlišná pro muže a pro ženy.** Nejde pouze o typy mužů a žen, ale i o celkový počet vybraných uchazečů a jeho složení z hlediska pohlaví, které je záměrné a dané předem. Na herectví se podle respondentů hlásilo mnohem více žen než mužů, ale poměr přijatých byl z hlediska pohlaví obrácený – přijato bylo 8 mužů a 4 ženy. Toto nerovnoměrné složení může být dáno budoucím uplatněním studujících, například kvůli tomu, že je více mužských divadelních a filmových rolí než ženských. *Co se týče činohry nebo alterny, jako fakt herectví, tak tam je víc kluků. (...) Myslím si, že u toho herectví naberou systematicky víc kluků. (...) Tazatelka: Nevíš, kolik tak bylo uchazečů, kteří se hlásili letos na DAMU? Respondentka: Já myslím, že asi kolem 280 nebo tak nějak. (...) Bylo víc holek než kluků. Nevím přesně kolik, ale vím, že asi o dost. Bylo to víc než půl na půl. (VŠ_uměl_Ž)*

U uchazečů také záleží na tom, jaký typ **předcházející školy studovali.** Zejména na vysokých školách mohou být zvýhodnění absolventi/ky gymnázií (může jít spíše o ženy, protože jsou na gymnáziích zastoupeny více). Na vyšších odborných školách jsou ale naopak zvýhodnění studenti/ky, kteří již daný obor na střední škole studovali. *Byli tam úspěšní lidé, kteří studovali obory, které byly přímo na tohle zaměřené. To znamená de facto jenom pokračovali ve střední škole. (...) Předmětem toho testu byla středoškolská matematika, elektrické zařízení, stroje a přístroje. To znamená, máš motor a vypočítej zatížení motoru a elektrický stroj, který k tomu můžeš přidat, který nesmíš. A bylo to takhle – kdo studuje školu, nějakou průmyslovku, kde mají tyhle předměty, elektrické stroje a zařízení, tak to je perfektní, pro ně to asi nebylo těžké. Ale vzhledem k tomu, že to na většině středních škol není, tak je to docela náročné. Takhle, přijímací řízení není běžným obsahem středních škol. To znamená, už musíš ten obor studovat, abys mohla pokračovat na vyšší odborné, nebo musíš být dobrý a doma se to nějak učit. Takže možná i v tom je ta selekce. (VOŠ_elektr_M1)* To zejména u vyhraněných mužských oborů dává mnohem větší šanci mužům oproti ženám, ale také mužům technicky (tradičně maskulinně) zaměřeným oproti mužům, kteří se technikou předtím tolik nezabývali.

Záměrné upřednostňování mužů na feminizovaných oborech bylo již zmíněno výše, tento pocit nemají ale jen studenti, kteří se s tím sami setkali, ale i ostatní studující na daných oborech, a je možné se s tím setkat na více školách. Zřejmě nejde o ojedinělý případ, ale systematickou pozitivní diskriminaci, kterou vnímají i sami respondenti/ky. *Myslím si, že na těchhle školách možná vyhledávají víc kluky, protože jsou tam ojedinělí. Možná, že by chtěli tam natáhnout víc kluků, protože se jich tam moc nehlásí, možná, nevím, je to můj pocit jenom. (VŠ_soc.ped_M)*, *Jestli můžu soudit z trošku širšího*

pohledu, táta učí na střední škole, na střední pedagogické, která je silně feminizovaná. A tam vidí strašně rádi jakéhokoliv kluka. A tak si myslím, že když přijde na přijímačky na knihovnictví kluk a nevybočuje svým zjevem nebo jednáním, tam berou a mají je hodně rádi. Mají s tím podle mě zkušenost, že ti kluci vydrží a jdou dál. (VŠ_knih_Ž)

Jiní respondenti/ky mluvili o tom, že **forma a obsah testů** má vliv na to, jestli jsou v nich úspěšnější muži či ženy. *Já myslím, že ty psychotesty byly takové hodně neutrální. Naopak si myslím, že spousta holek nemá logické myšlení takové. A že naopak takové ty šprtky, které jsou schopné se naučit spoustu dat, nadrtit dějepis a to, tam nemusely projít, a že to bylo fér. (VŠ_knih_Ž)* Písemné testy mohou být záměrně postaveny tak, aby v nich uspěli zástupci určitého pohlaví, a ve feminizovaném oboru může být vytvořena bariéra v přijímacím řízení, aby se do nich tolik žen nedostávalo. To u maskulinizovaných oborů takto nefunguje, nestaví se překážky těm, kteří převládají v těchto oborech, aby se změnilo genderové složení, to znamená, že muži nejsou záměrně znevýhodňováni.

Pokud je ovšem přijímání nastaveno pouze **na základě známek z předchozí školy**, mohou být v maskulinizovaných oborech nepřímo zvýhodněny ženy, protože studentky mají lepší výsledky projevující se ve známkách, a to i v technických předmětech, než studenti-muži.

Protichůdné jsou odpovědi respondentů/ek studujících práva, kdy žena (ačkoli tvrdí, že úspěšnost nezávisí na pohlaví) uvádí charakteristiky těch, pro které nebyly zkoušky problémem, jako například: logická úvaha, kvantitativní myšlení, prostorová představivost, zdatnost v matematice, a tento popis sedí na základě obvyklých genderových očekávání spíše na muže než na ženy. *Tak si myslím, že kdo nemá problémy s matikou, tak to pro něho nebylo tak náročné jako pro ty, kterým matika až zas tak moc nejde, ale ono se to celkem pěkně potvrdilo, že ti, kteří matiku ovládají lépe, měli i lepší výsledky toho testu. (VŠ_práv_Ž)* Proti tomu naopak argumentuje muž, že díky nastavení přijímacích zkoušek měly větší šanci jasně ženy, protože studentky se na testy připravovaly různými kurzy a hodně se učily („drtily“), a také díky formě testů. *Ty dívky mají lepší šanci uspět u toho testu vždycky, když to bude písemné, tak si myslím, že jako když to vezmu procentuálně, tak dívky. (VŠ_práv_M)* Jde o neutrální obor z hlediska poměru mužů a žen, ale student i studentka se domnívají, že spíše bylo zvýhodněno druhé pohlaví.

Nepřímé zvýhodnění studujících určitého pohlaví mohlo být v pro ně typických oborech také založeno na **požadavcích praxe či předchozí práce v oboru**. Zejména na pedagogických oborech (a to jak na vysoké, tak i na vyšší odborné škole) respondenty zmiňovaly, že dostávaly body za praxi. Nejde jen o samotný fakt, že je praxe, nebo není, ale také o nepřímé zvýhodnění díky praktickým zkušenostem s oborem. *Konkrétně neřekli, že mám za praxi tolik a tolik bodů, ale protože jsem měla 45 bodů z 50, což jsem měla skoro nejvíc, tak to asi nějakým způsobem roli hrálo v tom bodování. (...) Psali, že kdo má praxi, že to je lepší. Hlavně je to obrovská výhoda, tu praxi mít, ono když člověk něco zažil, tak se ho na to můžou ptát, takže má lehčí otázky, protože je to z toho, co zná. (VŠ_soc.ped_Ž)*

Muž ve feminizovaném oboru a žena v maskulinizovaném oboru uvedli, že nemohli uvést praxi. *Také tam vlastně byla otázka na praxi. Tazatelka: A tu praxi jsi měla nějakou ve stavebnictví? Respondentka: Ne, já jsem jenom říkala, že občas třeba táta přestavuje barák, tak se na něj podívám. Tazatelka: Kluci mají spíš praxi na stavbě. Respondentka: Jo, to mají. Tazatelka: Holky tu praxi prostě nemají, holky prostě na stavbu jako dělnice nebo takhle to moc nedělají. Respondentka: No, to ne. Kluci jsou v tomhle, tohle je takový rozdíl mezi klukama a holkama, že holky, když si hledají nějakou brigádu, tak si ji hledají jinde, a kluci, když v létě to nemají povinné, tak si jdou vydělávat na stavbu. (...) Tu praxi jsem vlastně žádnou odbornou neměla. (VŠ_stav_Ž)* Je pravděpodobnější, že praxi bude mít díky větším možnostem uplatnění ve feminizovaném oboru spíše žena a v maskulinizovaném muž.

Závěr

V rámci přijímacího řízení jsou formálně odlišné podmínky a kritéria pouze na základě fyzických rozdílů mužů a žen, jiné odlišnosti nejsou brány v úvahu. Složení komisí u ústních zkoušek má z hlediska genderu vliv na průběh a výsledek přijímacího řízení. Komise by měly být z hlediska počtu žen a mužů vyvážené (a to i podle rolí v komisi) a měly by si uvědomovat své jednání ke studujícím na základě pohlaví. Při ústních pohovorech bylo respondenty/kami zaznamenáno odrazování žen od studia a zvýhodňování mužů ve feminizovaných oborech. Muži mohou být dále na maskulinizovaných

oborech zvýhodnění, když je přijímací test založen na znalostech z odborné střední školy, které zejména studentky s gymnaziální přípravou většinou nemají.

Úspěšnost v přijímacím řízení dále podle respondentů/ek záleží na pečlivosti přípravy, nervozitě i vnějších okolnostech (jako předem dané představě vyučujících o složení přijatých z hlediska pohlaví). Vliv má i forma a obsah testů, zejména byl zdůrazňován důraz testů na logické myšlení, ve kterých jsou úspěšnější muži. Na druhou stranu mohou být na technických oborech nepřímo zvýhodněny studentky, pokud je přijímací řízení založeno pouze na známkách z předchozí školy. Požadavek praxe může utvrzovat tradiční genderové odlišení oborů, protože spíše studující, jejichž pohlaví tradičně odpovídá typu oboru z hlediska genderu, mohou vykázat praxi v oboru.

2. 5. Plány do budoucna z hlediska genderu

Životní plány

Studující byli dotazováni na své životní plány a zaměstnání, které plánují vykonávat. Nejčastější plán respondentů/ek byl **spojený s nejbližší budoucností a jimi zvolenou školou a zněl „dostudovat“**. V tom se nelišili muži a ženy. U několika respondentek bylo zaznamenáno přání změnit obor, případně si přibrat ještě studium na další škole. Tyto plány spojené se změnou studia se u mužů v takové míře neobjevily. Nicméně dotazovaní muži také chtějí ve studiu pokračovat dále, ale jejich plán byl formulován jinak – ne záměrně jít na další školu, o kterou by se zajímali, ale dva respondenti přiznali, že by chtěli být „věčným studentem“, studovat co nejdéle (v podstatě cokoliv) a pokud možno nepracovat. Další muži chtějí také pokračovat ve studiu, ale již budovat svou kariéru studiem v rámci doktorského programu (o doktorátu uvažovala mlhavě také jedna respondentka).

Poměrně velká část dotazovaných má záměr **odjet do zahraničí** – někteří studovat, jiní pracovat, a to i dlouhodobě. V této oblasti se velmi lišili respondenti/ky podle pohlaví. Tento plán vyslovovalo nepoměrně více studentů než studentek. Práce mimo ČR láká muže z hlediska dobrého finančního ohodnocení a také kvůli získání odlišných zkušeností.

Za důležitý aspekt budoucího zaměstnání (ať již v zahraničí či doma) považují studující **seberealizaci, ale muži ji dávají do souvislosti s dobrou finanční odměnou**. Muži také často odmítají uplatnění formou zaměstnaneckého poměru a doufají, že se jim podaří založit vlastní firmu a podnikat v oboru (to se u žen nevyskytlo). S uvedeným cílem objevujícím se často u mužů kontrastuje **nezájem žen o finanční ohodnocení**, který se u nich objevuje v různé míře, ale následující citace ukazuje extrémní případ studentky feminizovaného oboru, která své uplatnění chápe idealisticky a ne tak důležité pro celkový život. *Jinak můj životní cíl je být slušný člověk, ani nemusím mít peníze. Právě proto se nederu nikam na školy, kde ty peníze jsou. Být spokojená s tím, co člověk má, ale chtít trochu víc. To je takové hodně filosofické. Mým cílem je brát věci tak, jak přicházejí. Vystudovat nějakou školu a dělat nějaké povolání. Je skoro jedno jaké, hlavně to nesmí člověka moc štvat. (VŠ_knih_Ž)*

S tím také souvisí vysledované **nižší ambice u žen**, které netouží po vysokých či řídicích funkcích, ale stačí jim málo. Následující ukázka dokumentuje, že i žena, která měla původně vysoké cíle, z nich postupem času slevuje. Ačkoli původně chtěla měnit svět, nakonec by i akceptovala určitý únik ze společnosti. *Myslím, že jsem už hodně slevila ze svých cílů. Jsem si myslela, kdo ví, jak já neudělám díru do světa, opravdu to tak není, myslím si, že už jsem se uskromnila a dokážu se spokojit s takovým málem v uvozovkách. (...) takový ten pocit, že já prostě musím něco dokázat a po mně tady musí být vidět nějaký výsledek. A teď už tak nějak, možná to je škoda, že jsem z toho tak nějak trochu stagnovala a možná si sebe dokážu představit někde na nějaké malé farmičce a spokojená. (VŠ_soc.věd1_Ž)*

U mužů je tomu trochu jinak, ačkoli přístup jednoho respondenta je podobný ženám, ale může to být způsobeno tím, že se zabývá feminizovaným oborem, kde se nepředpokládá příliš dobré uplatnění. *Tak jako už jsem se trochu smířil... Já jsem vždycky předpokládal, že práce, kterou budu dělat, mě bude srát, tak teď už jsem došel k závěru, že jsem schopen si najít práci, kterou se dá přežít. (VŠ_knih_M)* Na druhou stranu jiní respondenti ve feminizovaných oborech přistupují ke svému uplatnění inovativně a plánují si uplatnění, které ženy po ukončení tohoto oboru většinou nemají a respondentky ho ani neplánují (viz dále).

Z hlediska cílů bylo sledováno i téma **sladění práce a rodiny**, které ovšem studující často sami zmiňovali bez bližšího dotázání tazatelkami. Respondentky spíše prezentovaly představu, že chtějí zaměstnání a rodinu kombinovat, zatímco dotazovaní muži se do budoucna orientují spíše na práci nebo na budování kariéry. Ženy vzhledem k novým společenským normám posunují hranici založení rodiny až ke svým třiceti letům nebo po třicítce, a díky tomu jim ještě zbývá několik let na budování kariéry a získávání zkušeností, a některé chtějí například cestovat. U respondentek se neobjevilo, že by plánovaly mít rodinu hned po škole, chtějí naopak získat praxi v oboru před odchodem na mateřskou dovolenou. Také nehodlají zůstat delší dobu doma s dětmi. Jedna studentka explicitně uvedla, že práce je pro ni důležitá a že se chce po mateřské do ní vrátit. Muži čas založení rodiny plánují později (někteří až kolem čtyřiceti let) nebo přiznávají, že o tom nepřemýšlí, protože je to ještě daleko. Před založením rodiny muži plánují věnovat se seberealizaci, „vybudovat si postavení“ a také se hmotně zabezpečit. *Být úspěšný právník. Ne, tak já nevím, těžko říct, první místo je prostě profese, uplatnit se, co nejlíp studovat, to znamená do řekněme třiceti, pětatřiceti určitě budovat postavení, abych vydělával dost, abych si mohl dovolit, já mám hrozných snů, co bych chtěl udělat, po světě všude možné jezdit, věci si pořídít, auto, nějaký pěkný dům, všechno možné a potom, já myslím, že časem určitě i, kolem té čtyřicítky, až potom bude tak nějak čas, tak potom asi založit rodinu (VŠ_práv_M)*

Z těchto typických vzorců se objevily **dvě výjimky**, jednou je muž, který jmenuje rodinu na dřívějším místě než práci a vůbec nemluví o nutnosti rodinu svou prací zabezpečit. Důvodem může být, že vzhledem k oboru, který studuje, výrazné příjmy ani nelze předpokládat. *Spíš taková představa, aby člověk si založil dobrou rodinu fungující, našel si nějaké zaměstnání, kde by vyloženě nebyl nespokojený, protože workoholik, to nemůžu říct, že bych byl, ale zase když práci začnu, tak ji dodělám pořádně, a tak prostě najít práci, ve které by byl člověk spokojený, a tak nějak v klidu prostě žít. (VOS_zdrav_M)* Druhou výjimkou je studentka ekonomie, která plánuje pouze kariéru, které by mateřství obětovala. *Určitě bych chtěla dělat v té firmě. Asi bych řekla, jsem fakt ten typ člověka, co by se asi na rodinu vykašlal a spíš by šel do té firmy. (VŠ_ekon_Ž)* Toto však není způsob, jak by o práci a rodině mluvili muži. Buď možnost mít rodinu zmínili, ale až po práci, nebo rodinu nezmínili vůbec, protože o tom zřejmě vůbec neuvažovali. Naopak u žen je ta úvaha spíše automatická, to znamená, že i když chtějí dělat kariéru, tak musí do svých plánů zahrnout úvahy o rodině, i přesto, že ji mít nechťejí.

Plánované uplatnění

Na základě rozhovorů se dá obecně říci, že **muži míří k vyšším pozicím než ženy, případně chtějí začít podnikat v oboru**. Pokud ženy uvažují o nějaké vyšší funkci, tak řídicí funkci chápou spíše jako nezajímavou administrativní práci oproti zajímavé odborné práci.

Pokud respondenty/ky rozdělíme podle oborů z hlediska zastoupení mužů a žen, dá se vysledovat, že **v oborech tradičních pro určité pohlaví respondenti/ky spíše uvažují o typickém zaměstnání**, ale **respondenti/ky opačného pohlaví si často představují své uplatnění jinak**, méně typicky pro daný obor. Například studentka vyšší zdravotní školy uvádí krátce bez dalšího vysvětlování, že chce být zdravotní sestrou, ale muž ve stejném oboru chce sice zůstat ve zdravotnictví, ale kritizuje jeho současný stav. I další muži ve feminizovaných oborech plánují uplatnění, které ze stejné školy ženy typicky nemívají. Například student pedagogiky plánuje vyučovat, ale netypické jsou jeho plány v tom, že plánuje odejít do zahraničí, zmínil zájem na zřízení školy v Indii. I student sociální práce chce sice pracovat ve vystudovaném oboru, ale jeho cílem je podnikání a vydělání peněz, což spíše spadá do zájmů spojovaných tradičně s muži. *Já jsem si to představoval tak, že vydělám nějaký menší kapitál, a posléze si založím vlastní středisko sociální péče. (...) Já si založím nejdřív společnost a budu nejdřív dělat takové věci jako domácí ošetřování, různé nákupy, úklid, rozvážení obědů... Na tomhle vydělám, a pak udělám to centrum sociální péče. (VŠ_soc.prác_M)*

V genderově neutrálních oborech se ukazuje, že ačkoli studovat obor je podle studujících vhodné pro muže i pro ženy, **plánované uplatnění se odlišuje z hlediska pohlaví**. Muži opět chtějí spíše podnikat nebo zastávat vyšší funkce. Budoucí absolventka vyšší odborné školy zaměřené na podnikání a bankovníctví plánuje žít se účetnictvím, což je spíše typické uplatnění pro ženy po maturitě na obchodní akademii. Naproti tomu muž míří mnohem výš. *Jak jsem říkal, na tu burzu. Ale kdyby to nevyšlo, tak určitě někde v bance. Ale za přepážkou, to bych určitě nechtěl dělat. Přemýšlím trochu*

výš. A proč bych nechtěl dělat za přepážkou? Protože si myslím, že za přepážkou by mohl dělat i ten, kdo nevystudoval zrovna to bankovníctví. (VOŠ_podnik_M)

Výjimkou mezi ženami je studentka stejné školy, která by chtěla také podnikat, ne však sama, ale v rodinné firmě, tradičnější pro ženu je to také v tom, že chce dělat účetnictví. Nicméně jde o respondentku, která jako jediná uvedla, že si dovede představit, že by neměla rodinu a věnovala se jen práci.

V oborech s převahou mužů dokumentují následující citace, jak se vystudovaným oborem plánuje uplatnit muž a žena. Muž předpokládá, že bude stavět, ale žena míří do kanceláře. *Práce, si myslím, že v tomhle oboru bude vždycky. Stavět se bude, spíš se bude bourat, protože dost mladých lidí dostane třeba barák po rodičích nebo po babičce a budou to potřebovat zrekonstruovat, aby tam mohli bydlet. Takže ty rekonstrukce, si myslím, že budou pořád aktuální. (VOŠ_stav_M), Tak nějak vím, co bych třeba chtěla, co by mě bavilo. Myslím si, že právě v kanceláři někde sedět a navrhopvat třeba, kudy poteče tady potok anebo řeka, a udělat nějaký projekt. Prostě něco malovat, něco rýsovat, něco připravovat. (VOŠ_stav_Ž)*

I když studují genderově netradiční obor, tak se respondenti/ky plánovaným uplatněním stejně více přibližují té formě nebo i náplni práce, která je pro jejich pohlaví tradičnější. Studující akceptují genderové rozdělení sfér, oblastí i dílčích aktivit. Ačkoliv někdy směřují do oblasti opačné, mají tendenci si v ní zvolit typickou dráhu.

Závěr

V prezentovaných plánech do budoucna se odlišovali respondenti od respondentek v tom, že kladli v souvislosti s mužskou rolí a tlakem na muže být úspěšným profesionálem, vydělávat a případně zajistit rodinu. Muži kladou důraz na zaměstnání s dobrou finanční odměnou. U žen se spíše projevovaly nižší ambice vzhledem k orientaci na řídicí pozice.

Respondenti/ky se také při uvažování o budoucím zaměstnání lišili podle toho, jaký obor z hlediska genderového zastoupení studují. V oborech tradičních pro určité pohlaví respondenti/ky spíše uvažují o typickém zaměstnání, ale respondenti/ky opačného pohlaví si často představují své uplatnění jinak. Studenti neutrálních oborů si představují své uplatnění odlišně než studentky.

Muži a ženy se také odlišovali v plánech do budoucna, které spojují kariéru a založení rodiny. Ženy si nutnost harmonizace obou sfér uvědomovaly více než muži a představuje pro ně záležitost, kterou musí zařadit do svých plánů dříve než muži.

2. 6. Obecné genderové rozdíly a rovné příležitosti

Rozdíly mezi muži a ženami

Odpovědi studujících na otázky po rozdílech mužů a žen byly převážně spojované s odlišností, které spatřují ve svém okolí, to znamená mezi studenty a studentkami, a byly vázané na obor a zejména uplatnění z něj (toto bylo podrobně popsáno v 2.3.). Nicméně někteří se dále vyjadřovali k obecnějším rozdílům mužů a žen ve společnosti.

Řada studujících při dotazu na genderové rozdíly odmítala diferencovat muže a ženy a tvrdila, že k lidem přistupují individualisticky. Takto odpovídaly zejména studentky maskulinizovaných oborů, jež se zřejmě záměrným či neuvědomovaným odmítáním rozdílů snaží smazat svou odlišnost a specifičnost v mužském kolektivu, kterému se snaží vyrovnat. Toto se u mužů ve feminizovaných oborech nezaznamenalo, ti více tematizovali odlišnosti.

Nicméně i tyto respondentky v dalších pasážích rozhovorů, a zejména další respondenti/ky popisovali odlišnosti mužů a žen. Například na otázku, jestli by **muži a ženy měli dosahovat stejného vzdělání**, odpovídali muži i ženy kladně. *Já myslím, že každý by měl jít úplně co nejvýš. (VŠ_zeměd-tropy_Ž), Já myslím, že každý, na co se cítí, co chce studovat. To záleží na každém. Nemyslím si, že žena by měla být doma u sporáku a maximálně maturitu nebo tak. Každý, co chce. (VŠ_human_M), Rozhodně si nemyslím, že by ženské měly mít střední a chlapi vysokou. To ne. (VŠ_uměl_Ž)* Jeden studující zmínil, že pro partnerství je důležité mít podobně vzdělanou ženu. *No je to i příjemnější, když*

bych měl vysokou školu, a potom bavit se potom s nějakou ženou, která má podobné vzdělání, tak to je mnohem příjemnější. Můžeš si s ní povídat o mnohem víc věcech. (VŠ_human_chlapec)

Z hlediska výběru oboru většinou respondenti/ky zastávali přístup, který je založen na zdůrazňování volby jednotlivců, a nereflekovali strukturální souvislosti toho, že to, jak studující sami volí, je již ovlivněno genderovou socializací v rodině a ve škole na předcházejících stupních. *To záleží na každém, že by se neměli nechat ovlivňovat představou, že by kluci měli dělat to technické, ale že to fakticky záleží na nich, a jestli opravdu jim to jde a baví je to – dobře, ať studují to, co chtějí. Každý ať studuje to, co chce. (VŠ_zeměd-chovat_Ž)*

Ale na druhou stranu, když byli studující dotázáni, jestli vidí odlišnosti ve vzdělávání mužů a žen, tak běžně popisovali existující **rozdíly ve vzdělávacích drahách** z hlediska genderu. *Pro holky připadá gympl v úvahu, nebo zdrávka, to je takové většinou, co holky dělají...umělecké školy, tam většinou taky jdou, ekonomka asi a pedagogické školy. No a kluci, většinou strojárna, električka... (VOS_elekto_M)*

Obecnější rozdíly mezi muži a ženami chápali studující v souladu s tradičními genderovými rolami. *Žena je víc zaměřená na vztahy mezi lidmi, pomoc druhým nebo tak. Zatímco muž je víc individuální, je zaměřený na ten svůj úspěch. (VŠ_human_chlapec)* Příčiny těchto rozdílů studující neviděli zjednodušeně pouze v biologických odlišnostech mezi ženami a muži, ale chápaly je jako dané společností a odlišnou genderovou socializací. *Pokud odmalíčka budou dávat holkám panenky a budou je učit, že jsou matkou a podobně, a chlapečci si budou hrát s autíčkama, tak prostě věřím tomu, že ve finále oni budou architekti a ony budou v domácnosti. Ne, teď to trochu přeháním, ale ta společnost k tomu tlačí a rozvíjí je v daném směru, protože když tatínek a chlapeček byli v obchodě a chlapeček sahal po panence, tak ho tatínek seřval, protože to je pro holky. Tak už to bylo naposled, co sáhnul na panenku. (VŠ_soc.věd1_M)* Podobně odpovídali studentky i studenti v humanitních a sociálních vědách, ale překvapivě i někteří studující technických oborů, kteří spojovali odlišné hračky a odlišný vývoj mužů a žen. U těchto studujících je z hlediska oboru málo pravděpodobné, že toto povědomí získali v předchozím studiu, zejména pokud studovali odbornou technickou školu.

U několika studujících, a to zejména mužů, bylo přesto zaznamenáno nahlížení na **genderové role v plně tradičním smyslu a jejich zdůvodňování biologicky danou přirozeností**. Jeden student se dokonce v odpovědi na otázku na charakteristiku mužů a žen přímo vztahoval k feminismu (podobná odpověď byla ovšem ojedinělá). *Já osobně nemám rád feministky jako takové, takže já zastávám hledisko, že žena je prostě žena-matka. Neupírám jí žádné vzdělání, ať jsou ženy vzdělané, ale nesmějí se vzdávat svých rolí, které jsou od přírody dané. (VOS_elekto_M1)*

Tento respondent odmítá feminismus, protože se domnívá, že ženy mají možnost se vzdělávat, ale na druhou stranu přiznává diskriminaci žen v zaměstnání, a dokonce přímo pojmenovává znevýhodňování žen zaměstnavateli jako diskriminaci. Vyjadřuje se ovšem i k problematice sexuálního obtěžování, jehož kritiku odmítá z důvodu, že jde o přirozené mužské chování, protože ženy přitahují muže. Další respondent ze stejného oboru zdůvodňuje rozdíly mezi muži a ženami na základě vývoje z primitivní formy společnosti, kdy role byly rozdělené. *To už je archetyp, odpradávná to tak je. (...) myslím už tou evolucí... je to dané od začátku, takhle se to vyvinulo z toho prvního, primitivního, že muž byl lovec a žena se starala o děti, tak se to vyvinulo do té dnešní formy. (VOS_elekto_M2)*

Pokud studující významněji tematizovali rozdíly mezi muži a ženami, pak to bylo v oblasti **uplatnění**, které chápali jako obtížné pro ženy v maskulinizovaných a muže ve feminizovaných oborech (podrobně viz kapitola 2.3.). Příklad toho, jak někteří muži chápou své uplatnění zejména ve vztahu k rozdělení rolí mezi mužem a ženou, představuje citace studenta technického oboru, který i jinak vyjadřuje tradiční názor na genderovou dělbu práce. *Já vzhledem k tomu, že bych chtěl rodinu mít v okamžiku, kdy budu zajištěný, nebo můžu mít partnerku, která bude uznávat to, že tu kariéru dělám nebo že se snažím vyloženě pro tu rodinu něco dělat nebo jí zajistit i proto, že když budu vydělávat nějaké peníze, tak je to sice hezké, ale zajišťuji rodinu. Když budu mít dítě, tak co z toho plyne? Že bude zajištěná žena, budou zajištěné děti, budou mít kvalitní studia a všechno. Takže z tohohle hlediska já se na to koukám, že žena by se měla starat o celou rodinu, ale tím stylem dělat zázemí tomu muži. Jsem prostě pro klasické rozdělení. Chlap má makat, vydělávat na rodinu, a žena má být žena, užívat si to, být s dětma, třeba pracovat, ale neexponovat se. (VOS_elekto_M1)*

Mezi názory respondentů/tek se vyskytly i takové, které staví na tradičním rozdělení genderových rolí, ale zaznamenávají **změny ve společnosti**. *Když řeknu, že chlapi jsou ti, co mají vůdčí schopnosti, tak tohle už taky mizí. Ženský některý, člověk kouká, kde se to v nich bere. (VŠ_uměl_Ž)*

Bariéry a rovné příležitosti

Studující byli dotazováni na to, jestli si uvědomují **případné bariéry** zabraňující jim studovat obor a věnovat se mu nadále, které nastaly nebo by mohly v budoucnu nastat. Většinou studující odpovídali, že si neuvědomují žádné bariéry, pouze náhodné vlivy. Několik respondentů ovšem zmínilo problematickou **finanční situaci**, která by jim mohla zamezit dostudovat. V tom se ovšem nelišili muži a ženy. Jedna studentka uvedla jako možnou bariéru studia do budoucna **materství**. *Tazatelka: Myslíš, že by ti mohlo něco bránit v tom, abys pokračovala v tom oboru? Respondentka: No, kdybych neudělala zápočet a podobně. Asi takhle, vzhledem k tomu, že materství teď neplánuji... Tazatelka: A to myslíš, že by tě ovlivnilo tak, že bys s tou školou přestala? Respondentka: Nikdy nevíš. Kdybych k tomu neměla otce. (VŠ_soc.věd2_Ž)*

Další respondentka odpověděla, že ve studiu by jí mohla bránit její nedostatečná „kapacita“ (jde o studentku lékařství, která se v průběhu studia setkává s odrazováním žen od oboru) – u mužů se podobné **sebeopodceňování** neobjevilo.

Výjimečný případ představuje **reflexe omezených možností nebo až diskriminace žen v silně maskulinizovaném oboru**, kterou prezentovala studentka jaderné fyziky. Již od prvního ročníku si je však vědoma toho, jak takové situaci čelit. *Jsem se informovala, tak když chci studovat reaktory, tak už v praxi, kdybych tam teď chtěla jít, tak se mi může stát, že když přijdu do zaměstnání, tak řeknou: vy jste žena, vy se na to nehodíte a dítě budete mít a kdovíco, tak existuje ve světě speciální organizace 'Ženy v jádře', takže myslím, že bych se měla vždy kam obrátit, a tím pádem jsem spíš slyšela, že ty firmy by chtěly, aby tam tu ženu měly, aby se neřeklo, že diskriminují. (VŠ_jader_Ž)*

Případ přímé zkušenosti studentky medicíny s odrazováním žen od oboru a diskriminačními poznámkami vyučujících v rámci přijímacího řízení je popsán v kapitole 2.4. Podobně záměrné přijímání určitého počtu mužů a žen (méně studentek) je reflektováno studujícími uměleckého oboru, kteří ovšem tuto praxi nechápou jako diskriminační, ale zdůvodňují ji jako logickou vzhledem k možnému uplatnění mužů a žen.

Někteří studující si uvědomují, že **konstrukce testů** v rámci přijímacího řízení může ovlivnit úspěšnost studujících podle pohlaví. *Některé věci ve společnosti jsou dány tak, aby spíš uspěli muži nebo ženy. Pokud postavím třeba IQ test, tak statisticky mi to vyjde tak, a IQ test řeší jenom matematické věci, že budou ve finále o trochu lepší muži, a nepočítá se tam vůbec s emoční inteligencí a s různými složkami člověka, je to specificky zaměřené, a to proto, že tam byli muži. Já si myslím, že náš vzdělávací systém je spíš nastavený pro ženy. A to, že dřív uspěli muži, že to procento bylo obrácené, bylo tím, že ty ženy byly v domácnostech a nebyla jim dána ta možnost. A když tu možnost mají, tak jsou v přímé konkurenci s mužem lepší. (VŠ_soc.věd1_M)*

Rovné příležitosti ve výsledku, které praktikují některé školy, jsou respondenty/kami pojímány jako vyrovnávání rozdílů mezi studujícími z různých předcházejících škol, například na technické vyšší odborné škole mají jiné předměty v prvním ročníku studující přicházející z gymnázia – zaměřují se na odborné předměty, zatímco absolventi odborné střední školy mají více všeobecných předmětů a jazyk. Toto kompenzování studujícím připadá normální a nijak jej nezpochybňovali, ale z hlediska genderu podobné vyrovnávání vůbec netematizovali.

Závěr

Ačkoli někteří studující odmítají přistupovat k mužům a ženám jako k odlišným skupinám a zdůrazňují individuální posuzování každého jedince, většina studujících současně vyjadřovala své přesvědčení, že existují rozdíly mezi muži a ženami v obecné rovině. Zdůvodňování rozdílů je u nich založeno spíše na společenských vlivech a socializaci.

Bariéry ovlivňující možnost věnovat se oboru si uvědomují více dotazované studentky ve formě vlastních nedostatečných schopností, materství, či preference mužů zaměstnavateli. Rovné příležitosti byly respondenty/kami reflektovány minimálně, ovšem někteří studující si uvědomují, že rovné

příležitosti by měly být v rámci přijímacího řízení zastoupeny, a to například prostřednictvím správné konstrukce testů.

3. ANALÝZA ROZHOVORŮ SE STUDUJÍCÍMI PŘI PŘECHODU Z BAKALÁŘSKÉHO NA MAGISTERSKÉ STUDIUM

3. 1. Úvod

Třetí kapitola se věnuje specifickému přechodu vysokoškolských studentů a studentek, kteří jsou absolventy a absolventkami bakalářského studia a pokračují ve studiu magisterském. Tento přechod je pro řadu studujících přirozeným vzdělávacím postupem, studující zůstávají na své mateřské fakultě a pokračují v původně vybraném studiu. Jiní využívají možnosti přestoupit mezi fakultami či univerzitami, vybrat si obor, který jim bude bližší a bude například více směřován na praktické využití. Obecně lze říci, že navazující magisterské studium znamená pro studenty a studentky výběr specifikace oboru, který je zajímavý nebo jim více vyhovuje, ať již z hlediska uplatnitelnosti v praxi, nebo výhodnosti z hlediska ukončení studia.

Rozhovorů pro tento přechod bylo provedeno celkem 8 – se 4 ženami a 4 muži. Z toho se jedná o 2 studující na uměleckých oborech, 3 studující technických oborů, 2 studující humanitních oborů a 1 studující fyzioterapie. S výjimkou jedné respondentky studovali všichni dotazovaní v Praze. Z hlediska přechodu mezi bakalářským a navazujícím magisterským studiem je 5 dotazovaných studentů a studentek na magisterském navazujícím oboru na škole, kde již absolvovali bakalářský stupeň. Jeden student souběžně studuje dva shodné obory – jeden na své původní fakultě a druhý na jiné univerzitě. Dva studující vystudovali bakalářské studium na univerzitě mimo Prahu a pro navazující magisterská studia si pak vybrali některou z pražských škol.

V této kapitole sledujeme přechod, který část dotazovaných nevnímá jako nijak výrazný zlom ve svém studiu, většina však využila možnosti rozdělení studia na bakalářský a magisterský stupeň ke svému prospěchu a těží z toho určité výhody – především specifikace oboru, ale také například nalezení snadněji dokončitelného studia. Hovoříme zde o stupni studia, který studující vnímají jako přirozené dokončení započaté vzdělávací dráhy. Rozhovory byly převážně vedeny s lidmi, kteří mají rádi svůj obor, ne všichni však mají představu, co budou se svou vystudovanou profesí dělat nebo jak s nabytým vzděláním posléze naloží. Tato skupina studujících je zajímavá především proto, že je již velice blízko nutnosti postarat se sama o sebe, uživit se, nalézt pro sebe vhodné zaměstnání, a část z nich to ve značné míře činí již při studiu.

V kapitole se budeme věnovat nejprve okolnostem a způsobu výběru navazujícího magisterského studia. Dále se zaměříme na výpovědi dotazovaných o dosavadním průběhu studia na navazujícím magisterském oboru a přijímacím řízení, které je uvozovalo. Přijímací řízení je zde jakousi druhou iniciací, kterou část studujících prožívá velmi dramaticky, větší část však zpětně hodnotí přijímací proces jako málo prověřovací. Zaměříme se rovněž na plány studentů a studentek do budoucna. Zásadním tématem, které u všech oblastí budeme sledovat, je genderový aspekt studia, voleb i reflexe dění, v němž se studující každodenně pohybují. Budeme zde hovořit o reflexi dospělých osob, které již mají ve vzdělávací, ale často i v pracovní oblasti mnoho zkušeností, a přesto v rovině uvažování o své budoucnosti mají často velmi studentskou představu mnoha otevřených možností, z nichž je možné si cokoli vybrat a cokoli realizovat.

3. 2. Volba vysoké školy a navazujícího magisterského studia a vlivy, které na ni působí

Okolnosti volby

Absolventi/ky bakalářských studií se dnes o svém dalším studiu **rozhodují ve velice specifickém kontextu**. Jeho součástí je **celospolečenské vnímání bakalářských a navazujících magisterských studií**. V současné české společnosti je bakalářský titul i nadále vnímán jako svým způsobem „nedovzdělanost“, jakkoli se tento pohled pozvolna mění. *Všichni, hlavně děda říkal, že budu bakalář a že to vlastně nic není a podobně, a já jsem se nad tím zamyslel a zjistil jsem, že je to pravda. (...) Musím být inženýr, abych něco byl. (Mgr_elekro_M)*

Zároveň na řadě vysokých škol či fakult momentálně ještě není rozdělení na bakalářské a navazující magisterské studium a tam, kde tento dvojstupňový systém již existuje, byl někdy vytvořen relativně

uměle nastavením pouze jakéhosi předělu původního pětiletého magisterského studia bakalářskými zkouškami a přijímacím řízením. Část studujících vnímá navazující magisterské studium jako naprostou samozřejmost nutnou pro ukončení svého vysokoškolského vzdělání. Část jej naopak již dnes využívá jako možnost změny orientace svého vzdělání či nalezení specifikace, která jim nejlépe vyhovuje, a to především na fakultách, kde s navazujícím magisterským studiem pracují po obsahové i organizační stránce smysluplně.

Stávající situace trpí řadou nešvarů, zároveň lze však vidět na příkladech konkrétních studentů a studentek, že dvojstupňový systém vysokoškolského vzdělání má své opodstatnění a studující jej mohou využít plně ke svému prospěchu, pokud jim to daná vzdělávací instituce umožní. *Když jsem už jednou byl bakalář, tak jsem mohl změnit školu... (Mgr_ekon-inf_M)* Navazující magisterské studium umožňuje rovněž rozvinutí zkušeností z praxe a uspokojení potřeby či touhy si praxi doplnit relevantním vzděláním. *Už jsem dělala v reklamě a zajímalo mě to a četla jsem o tom knihy a říkala jsem si, že bych to vážně mohla využít a že by mi to mohlo být hodně platné v té praxi, (...) tak proto jsem se přihlásila. (Mgr_human_Ž)*

Muži i ženy hodnotí přestup na navazující magisterské studium jako vhodný. Ani jedna z těchto skupin nepocituje, že by měla zůstat stát před branami magisterského dokončení studia. Zde může být rozdíl oproti doktorandským studiím (srov. Část A – kapitola 3), kde spíše dívky již ve studiu nepokračují. Magisterské navazující studium je tedy vnímáno jako přirozený postup, který není proč neabsolvovat. Uplatňuje se zde spíše **celospolečenská představa, která není genderovaná a která klade důraz na dokončené vysokoškolské vzdělání jako na výhodu „mít diplom“** či dokončit investici (finanční, časovou), kterou studující započali v bakalářském studiu.

Druhou důležitou skutečností, která činí volbu studujících při výběru navazujícího magisterského studia specifickou, je pravděpodobně **vysoká míra poučenosti a schopnosti dopředu se před přijímacím řízením zorientovat v situaci na zamýšleném oboru.** Srovnáme-li situaci se žáky/němi základních škol rozhodujících se o studiu na střední škole (srov. Kapitola 1) či středoškoláky a středoškolačkami (srov. Kapitola 2) rozhodujícími se o studiu na vysoké či vyšší odborné škole, absolventi/ky bakalářských studií mají již za sebou bohatou zkušenost s vysokoškolským systémem studia, vědí „jak to chodí“ na dané fakultě. *Sehrálo roli to, že jsem přesně věděl, co mě tady čeká. Tím pádem jsem už jen zjišťoval informace o tom, co mě čeká někde jinde. (Mgr_ekon-inf_M)* Umí si zajistit dopředu konzultace na oboru či fakultě, o který mají zájem, a v případě zájmu se na přijímací řízení skutečně dobře připravit. Nebo jsou v situaci, kdy je přechod do vyššího vysokoškolského stupně a přijímací řízení na ně jen formalitou, kterou ani nemusí řešit. *Oni brali bez přijímaček (...) jinde jsem se nehlásil. (Mgr_ekon-inf_M)*

Při rozhodování o navazujícím magisterském studiu je důležitá skutečnost, že studující se při ukončení bakalářského studia mohou rozhodnout, že již nebudou dále ve studiu pokračovat. I tuto variantu je třeba brát v potaz. Přesto větší část ve studiu pokračuje. **Studující mohou mít při výběru navazujícího studia již větší pocit svobody a volnosti ve svém rozhodování** i nezávislosti na rodičích či vyučujících, kteří mohou být například ještě na střední škole silnou autoritou. Vůle rodičů se může projevit ale i zde. U jedněch studujících vede k velkému úsilí. *Tak jsem možná šla i trochu, abych to prostě dokázala tátovi, že jsem schopná postavit se na vlastní nohy a prostě to všechno zvládnout, no. (Mgr_human_Ž)* U jiných naopak k určité pasivitě či lhostejnosti vůči škole. *Oni rodiče hlavně chtějí, abych měla „inženýra“. Já bych se už poohlížela po práci, ale když chtějí, abych dostala diplom, tak já to tady ještě doodsedím. (Mgr_info_Ž)*

Podstatnou roli zde také hraje, zda studující usilují o navazující magisterské studium na fakultě, kde vystudovali bakalářské studium, nebo zda se snaží dostat na jinou fakultu, respektive jinou univerzitu. V druhém případě může být jejich rozhodování daleko náročnější, protože musí zvažovat rizika, která tento přestup s sebou nese. Tato rizika spočívají především v menší znalosti prostředí, pedagogů, témat, která se na dané fakultě preferují, atd.

Volba navazujícího magisterského studia je u některých studujících logickým vyústěním jejich **předchozího zájmu**, který vykrytalizoval již v průběhu prvního studia prvního vysokoškolského stupně. *Začalo mě bavit fotit, pak jsem se začal postupně tím zabývat hlouběji a (...) pak to dospělo až tak, že jsem si podal přihlášku. (Mgr_umel_M)*

Významnou roli mohou sehrát **přátelé.** Studující mají od svých přátel z jiných škol informace, jak to chodí na jejich fakultách či oborech, případně se mohou jejich postupy v rozhodování řídit určitými již

ověřenými vzory, které lze uplatnit. *Moje kamarádka, která podnikla tu samou cestu co já, taky dělala [sociálně-vědně orientovaná faktura a obor], a pak šla na FAMU, tak říkala: Máš to dobrý, jdi tam, uděláš přijímačky, dostaneš se tam. (Mgr_umeI_M)* Fungují zde běžné skupinové efekty – jestliže všichni v ročníku chtějí pokračovat na magisterském studiu, pak se daný jedinec snadněji rozhoduje, co bude dělat on sám či ona sama. Pokud si naopak mají vyšlapávat sami svoji komplikovanější cestu např. přestupu mezi školami, pak už musí být svým způsobem osobností, která si umí vybrat, naplánovat studium a zařídit kolem něj řadu organizačních nutností. Příkladem je jedna z dotazovaných studentek technického oboru, která je na navazujícím magisterském oboru pouze s jedním dalším studentem. Jsou pouze dva na celém oboru a musí si řadu věcí umět sami prosadit. Tedy i rozhodnutí o takovémto studiu muselo znamenat její jasnou vůli a zájem o dané studium.

Někteří dotazovaní konstatují, že byli ovlivněni svými vyučujícími na bakalářském stupni, kteří je nasměřovali konkrétnějším způsobem k dalšímu studiu. Například student humanitního oboru šel na umělecký magisterský obor, protože měl možnost prostřednictvím jednoho vyučujícího hlouběji se zabývat fotografováním během bakalářského studia, které však na fotografování nebylo zaměřeno.

Při rozhodování o navazujícím magisterském studiu jsou již studenti/ky evidentně více zorientovaní a rozkoukaní ve vysokoškolském prostředí. Srovnávají situaci na jejich studijním oboru či fakultě s obory a fakultami svých přátel a známých nebo dokonce studují dva obory či na dvou různých školách a porovnávají je mezi sebou. **Mají větší možnost již informované a racionální volby.** To vyplývá i ze srovnání jejich vlastního přístupu k volbě původní vysoké školy, v němž se často řídili zcela banálními důvody: *Že to bylo v Praze a kvůli tomu, že mě tady tak nějak zaujalo to prostředí, jakoby třeba ty historické budovy, ulice. (Mgr_ekon-inf_M)*, *Tak jsem si říkala, že aspoň nebudu sama. (Mgr_info_Ž)* Jiní však již původní rozhodnutí činili z více pragmatických důvodů. *Já jsem teda chtěla původně na veterinu, ale to jsem si rozmyslela kvůli zvířátkům, že bych je nedokázala zabít. (Mgr_info_Ž)*, *Abych nebyl závislý na domově. A další, nechtělo se mi hned jít pracovat. (Mgr_elekto_M)*

Z hlediska zpětného hodnocení své volby jsou studující **se svým výběrem magisterského studia většinou spokojeni**. Jejich spokojenost je z části dána samotným obsahem studia, ale také skutečností, že si studium vybrali na základě lepší informace, s lepší představou, co je čeká, a tudíž jsou se studiem lépe sžiti. Někteří vnímají svoji volbu navazujícího magisterského studia jako téměř danost, neuvažovali ani o jiných možnostech. Tento postoj vyplývá často ze zainteresovanosti na daném oboru nebo také kritického hodnocení jiných možností. Někteří studující jsou ve výhodě, protože realizují například dvoje různá studia, která porovnávají, a konstatují výhody jednoho či druhého. *Jsem usoudil, že teda na té [vysoká škola] to asi bude lepší, a po semestru musím říct, že jsem usoudil správně. (Mgr_ekon-inf_M)*

Jinak evidentně při samotné volbě působí **genderová diferenciac**e spíše skrytě. Studující sami v sobě nesou genderové vzorce, které na ně spolupůsobí, aniž by o tom uvažovali. Přesto se objevují výjimky, kdy se studující rozhodnou pro genderově netypický obor – studentka, která studuje technický obor vnímaný jako ryze mužský. Ve vzorku jsou zároveň studující na oborech, které z poloviny nejsou genderově diferencované (tj. mají vyrovnané zastoupení žen a mužů a ani v praxi nepřecházejí do genderově segregovaných povolání), takže ani ve svém rozhodování nebyli příliš tímto faktorem ovlivněni. Toto se týká zejména studujících humanitních a uměleckých oborů. Studenti a studentky, kteří se rozhodli pro technické obory, jsou častěji vystavováni konfrontaci s genderovými stereotypy. Studenti-muži jistě měli výhodu, že věděli, že vstupují do typicky mužského prostředí, dívky naopak vnímaly početní nevýhodu. Nakonec ale v jejich rozhodování převážily důvody, proč se pro technický obor rozhodly.

Předcházející vzdělávací dráha

Oslovení studenti/ky mají často velmi pestrý průběh předchozí vzdělávací dráhy. Kromě toho, že většina z nich absolvovala na středoškolském stupni gymnázium, někteří po střední škole nastoupili na intenzivní výuku jazyka na jazykové škole, případně studovali na vyšší odborné škole, někteří nastoupili do pracovního poměru. Studující se evidentně v případě neúspěchu při prvních přijímacích zkouškách na vysoké školy často snaží vyplnit čas, než se dostanou na vysokou školu, jiným typem vzdělávání. Někdy ale také v plánu vysokoškolské studium neměli a docházejí k němu až později. VOŠ může u některých studentů sehrát i motivační roli pro vysokoškolská studia v podobném oboru. *Takže*

jsem šla do Hradce [na VOŠ], a pak (...) Mě to prostě zajímalo, takže jsem šla ještě dál, do Olomouce na vysokou. (Mgr_fyzterap_Ž)

Některé konkrétní postupy jsou zajímavé a evidentně reprezentují postupy řady jiných studujících. *Já jsem rok dělala jazykovku, a pak jsem nastoupila do zaměstnání, protože jsem už nechtěla vůbec studovat, a pak jsem si říkala, že jako jo, ještě budu studovat. (Mgr_human_Ž), Odmaturoval jsem, a pak jsem byl asi rok na jazykový škole. Pak jsem se zase nikam nedostal na vysokou školu, tak jsem navštěvoval vyšší odbornou školu (...) pak jsem se nakonec dostal na bakalářský obor, ten jsem vystudoval po čtyřech letech, protože jsem zjistil, že ta filozofie taky není úplně totálně obor pro mě... potom jsem se dostal sem na tuhle školu. (Mgr_human_M), [Bakalářské studium] jsem dodělal, pak jsem dělal civilku, pak jsem nevěděl, co dál (...) chtěl jsem pokračovat na magisterském. [Bakalářské studium] tehdy logicky ústilo ve studium antropologie, a to jsem nechtěl, tak jsem se rozhodl pro mediální studia a až vlastně při (tom) studiu jsem dospěl k tomu, že chci zkusit [umělecká fakulta]. (Mgr_umel_M), Jsem chodila tenkrát s klukem, ten taky nestudoval, pracoval. (...) mě to nelákalo a moje máma mi vždycky říkala, že mi to stačí ta střední škola. A pak jsem vlastně poznala, že v té práci je docela důležité mít vysokou školu. (Mgr_human_Ž)*

Na rozhodování studujících o jejich budoucím studiu při rozhodování o prvním stupni vysokoškolského studia mají vliv úspěšnost v jednotlivých předmětech na střední škole, částečně jejich volnočasové aktivity, ale především lidé, kteří je obklopují – rodiče, přátelé, vyučující. Dotazovaní se při otázkách na vlivy při rozhodování o jejich budoucím studiu vraceli často právě k původnímu rozhodování o vysokoškolském studiu a méně reflektovali rozhodování o navazujícím magisterském studiu.

Na nižších stupních hraje významnou roli při rozhodování studujících **vliv rodičů**. Například při přijímacím řízení na gymnázia to byli podle výpovědí respondentů/ek většinou rodiče, kteří prosadili svoji vůli a představu o budoucím směřování svého dítěte. (srov. Kapitola 1) V rozhodování o vysokoškolském studiu se situace velmi různí a záleží na daném studujícím, ale stále také i na povolání a vzdělání rodičů. *Možná že tam už by se dalo říct, že mě jako strkali ty rodiče. (Mgr_human_M)* Reprodukce rodinného vzdělanostního kapitálu je zde zcela zřejmá. Někde jsou rodiče spíše manuálně pracující či živnostníci a dítě nemohou v oblasti dalšího vzdělání příliš směřovat, protože se sami méně orientují v možnostech studia. Zároveň studenti a studentky vidí svoji volbu jako spíše individuální vlastní rozhodnutí. *Myslím, že mě rodiče při výběru školy vůbec neovlivnili. (...) Mamka má drogerii. (Mgr_fyzterap_Ž), Úplně jsou jinde (...) nebyli by proti, ale asi by mě v tomhle úplně nepodporovali. (Mgr_umel_M)*

Některé rodiče mají vysokoškolské vzdělání, dítě podporují v rozhodnutí studovat vysokou školu, ale nechají ho, aby si vybralo samo. *Oba jsou vystudovaní anglisté a podporovali mě spíš v té inklinaci k humanitním oborům. (Mgr_umel_M)* Jinde se jedná o jednoznačnou rodinnou determinaci. *Ještě jsem zkoušela matfyz, protože u nás to je v rodině, máma má matfyz, tatínek jaderku, sestra je na jaderce, to bylo takové – celkem jasná volba. (Mgr_info_Ž), Sice rodiče studovali na elektrofakultě oba, ale vůbec mě neovlivňovali. (Mgr_elektra_M)* Vlivu rodičů podléhají při rozhodování o vysoké škole stejně dívky, tak chlapci. Zjevné však je, že naprostá většina dotazovaných byla dlouhodobě již v rámci střední školy odhodlána pokračovat ve vysokoškolském studiu, byť některým nevyšlo napoprvé a museli o ně usilovat na další pokus. První fáze rozhodování pro ně tedy byla jednoznačná. Druhá fáze, kde studenti řeší, jakou fakultu a jaký obor, je již zjevně složitější. Výjimku tvoří jedna studentka, která po střední škole pracovala a teprve později se rozhodla pro vysokoškolské studium.

Dalším podstatným faktorem při rozhodování o vysokoškolském studiu byl pro dotazované **vliv učitelů a učitele**. Respondenti/ky hojně odkazují k vyučujícím ze středních škol. Z jejich slov lze usuzovat, že vyučující na střední škole je často silně ovlivnili, především pokud byli ke studujícím vstřícní a zajímavě prezentovali daný předmět. Ne vždy to vedlo k tomu, že by si studující vybrali daný obor ke studiu, ale často jim to pomohlo v určité orientaci. Jedna studentka vysvětluje, proč si nevybrala žádný exaktní obor: *Učitele jsme měli vždycky dobré, ale jsem tupá na matiku, takže to bylo asi tím. (Mgr_fyzterap_Ž)* Některým studujícím může špatný učitel/ka obor znechutit: *Ten profesor se mnou nechtěl spolupracovat (...) neměl jsem ten správně dravý přístup a ten profesor mě jakoby znevažoval v tom kolektivu, takže jsem k tomu pocítil takovou averzi. (Mgr_human_M)* Jiné studující s hlubokým zájmem o obor ovšem ani špatný vyučující neodradil: *Jsme měli programování, kdy nás vedl třídní profesor, který tomu vůbec nerozuměl (smích), takže jsme celou dobu vůbec nic nedělali. (Mgr_ekon-inf_M)*

Dalším aspektem volby vysokoškolského studia může být **vliv volnočasových aktivit**. Část dotazovaných se v dětství a na střední škole věnovala uměleckým kroužkům a zálibám, a to nejen ti, kteří posléze studují například FAMU. Tito studující specificky konstatují, že jejich záliby v dětství neměly s výběrem studia mnoho společného. Jediná oblast, kde by se dala konstatovat přímá návaznost kroužků a zálib v dětství na následující vysokoškolské magisterské studium, je v případě počítačů. Studující, kteří v dětství měli doma počítač nebo chodili do počítačového kroužku, vzpomínají na tuto dobu s úsměvem ve srovnání s tím, jak vypadá současná informatika, ale dodnes s počítači intenzivně pracují (nejen studující na ČVUT, ale například i student humanitního oboru, který na svém oboru pracuje se speciálními počítačovými programy).

Studující při své volbě stávajícího studia měli i jiné možnosti, z nichž některé nevyšly. Většinou řadí své jiné volby do stejné skupiny oborů jako obor studovaný, v zásadě šlo vždy o humanitní obory nebo o technické obory. Výjimku tvoří skupina oborů, které mohou být jakýmsi dětským snem, nebo obecně platnými představami dobrých či atraktivních povolání – například práva. Jednoznačným rozdílem u oborů, které respondenti/ky nyní studují magistersky, je daleko podrobnější a přesnější představa o tom, co daný obor obsahuje a co od něj mohou čekat.

Studenti/ky absolvují různé peripetie, než se dostanou na studovaný obor. Součástí je často přestupování z oboru na obor, řešení neuspokojení z původního oboru. Rozdělení na bakalářská a magisterská studia v tomto směru více umožňuje studentům, aby našli skutečně obor pro ně vhodný či zajímavý nebo aby případně vyřešili krizi na stávajícím studiu.

Z hlediska **návaznosti na předchozí studium** je zřejmé, že u většiny dotazovaných znamenalo bakalářské studium jakési rozkoukání a vybírání si vhodného magisterského programu. Ve většině případů je návaznost zcela jasná, někde alespoň v náznaku. Žádný z dotazovaných neprovedl zásadní obrat ve své vzdělávací dráze. Jedná se spíše o specifikaci zájmu, hledání lépe uplatnitelného oboru nebo konkrétních znalostí v praxi. Vzorek dotazovaných je příliš malý na obecné závěry, je z něj nicméně patrné, že přechod z bakalářského na magisterské studium umožňuje (či dokonce nutí) změnu univerzity, byť navázáním na podobném oboru. Například lidé z menších univerzit tak mohou svá magisterská studia dokončit na univerzitě v Praze nebo v Brně. *Tazatelka: Proč jste nezůstal třeba v Ústí na té fakultě? Respondent: Tam totiž není pokračování na ten obor, není tam magisterský obor. (Mgr_human_M)* Jeden z respondentů připouští, že pro něj bylo prioritou odejít ze stávající školy a najít si něco jiného, oborově však opět navazujícího.

Z hlediska volby navazujícího magisterského studia zde nelze vyzorovat příliš mnoho výrazných genderových rozdílů. **Studující mohou být z části ovlivněni genderovou diferenciací svého oboru již na střední škole či vzhledem ke svému zájmu** (např. počítače). Většinou konstatují, že např. věděli, že na jimi vybrané škole či oboru je více mužů či více žen, ale nemělo to vliv na jejich volbu. Jedna studentka nicméně konstatuje: *Já jsem se o tohle zajímala, když jsem si vybírala vysokou školu. Tak jsem si říkala: tam, kde bude málo holek, tam mě budou rozmazlovat. (Mgr_info_Ž)* Jeden ze studentů (Mgr_umel_M) uvádí, že některé jeho spolužačky na střední škole, když se rozhodovaly o studiu na ČVUT, tak řešily, jak a zda si tam najdou kamarádky.

Závěry

Volba navazujícího magisterského studia je především poučenější a racionálnější než rozhodování o některých předchozích vzdělávacích stupních. Je zásadně ovlivněna oborem bakalářského stupně a školou, na níž studující tento stupeň absolvovali. Postup do navazujícího magisterského studia není genderovaný – studující bez ohledu na to, zda jsou chlapi nebo dívky, pokračují takto ve studiu. Při rozhodování hraje svoji roli snaha studium uzavřít ve formě, která je celospolečensky uznávána jako vhodná a žádoucí. Studující jsou ovlivněni především snahou studium dokončit, ale také informacemi, které o škole a oboru mají. Ve výsledku jsou většinou se svojí volbou spokojeni. Tato volba je genderově ovlivněna spíše odvozeně prostřednictvím předchozích voleb týkajících se rozhodnutí o výběru předcházejících stupňů a oborů studia a latentních genderových vzorců, s nimiž studující pracují a v jejichž rámci se snaží vyhovět očekávání okolí zaměřeného na vybrání oboru vhodného pro jejich gender. Návaznost na předchozí studia je u většiny studujících zřetelná a postupný vzdělávací proces znamená u jednotlivých studujících pomyslnou krystalizaci jejich přístupu ke studiu a hledání vhodného oboru právě pro ně.

3. 3. Reflexe zkušeností ze studia v navazujících magisterských programech

Charakter studia

Z hlediska orientace ve studiu je zásadní „**profil absolventa**“ daného oboru. Většina studujících konstatuje, že profil absolventa/ky na jejich fakultě či oboru existuje, že si jej i někteří prostudovali před přijímacím řízením, ale nemají pocit, že by byl k něčemu užitečný. Označují jej za velmi abstraktní a nic neříkající. Někdy se podle nich i ne zcela slučuje s obsahem studia. *To jsou takový dost kecy, no. (Mgr_umel_M)* U oborů, které mají jednoznačné využití v praxi a jsou velice konkrétní, najdeme i jednoznačně vymezený profil absolventa/ky, včetně budoucího uplatnění (např. obor fyzioterapie).

Podstatným aspektem stávajícího studia je pro studující **míra spokojenosti** či naopak nespokojenosti se studiem a zároveň **shoda reality s původním očekáváním**. I přes lepší předběžnou znalost prostředí na vysoké škole a informace o vybraných oborech mají jen někteří studenti/ky pocit naplněných očekávání. *Já už jsem docela tu školu znal (...) očekával jsem to nějakým způsobem a to očekávání se víceméně naplnilo. (Mgr_umel_M)* Navazující studium nicméně studenty/ky z větší části uspokojuje, nalézají v něm to, co hledali, jsou spokojeni s prostředím, s kurzy, často také s osobnějším přístupem vyučujících. Doceňují tedy i celkové kvality studia, okolnosti za nichž dané vzdělávání probíhá. *V podstatě mám pocit, že jsem nějak našel, co konečně chci dělat. Nebo nějaký pocit naplnění zažívám (Mgr_umel_M), Asi bych se nikde jinde necítila tak dobře (...) Nesmírná otevřenost a přátelskost (Mgr_umel_Ž), Na ekonomce se mi právě líbí, že tam je velká volitelnost. (Mgr_ekon-inf_M), Hlavně ty předměty mě baví (...) už vlastně nedělám to, co se musí, že to má nějakou hlavu patu a že vidím, že to nějak uplatním potom v povolání. (Mgr_elektro_M)* V zásadě studentům/kám vyhovuje pomyslné prohloubení vztahu s vysokoškolským prostředím a možnost si tak najít to, co jim nejlépe vyhovuje.

I přes tuto spokojenost vykazují podle dotazovaných vysokoškolské instituce řadu nedostatků, které studujícím znepríjemňují navazující magisterské studium. Především proto, že **studující už více vědí, co chtějí**, lze říci, že se nedají „opít rohlíkem“ a někdy mají dojem, že to na ně fakulty zkouší. Především je často neuspokojuje složení předmětů na studovaných oborech. *Okrádají nás o čas předměty, které nepotřebujeme, které nesouvisí s naším studiem, a vůbec nechápu, proč je máme mít. (Mgr_info_Ž)* Vadí jim malá návaznost na praxi, což je dáno jednak jejich vlastními zkušenostmi z praxe, kde mohou již nyní postavit do konfrontace znalosti získané ve škole a znalosti požadované v zaměstnání. Zároveň představu o potřebnosti informací více propojených s praxí vyvolává tušení blízkého se konce studentského období života a nutnosti uplatnit se v praxi. *Už jsem se letos naštvála ohledně toho studijního programu a spoustu věcí se učím sama, že si sednu na koleji u počítače a učím se programovat v php, což my prostě nemáme v oboru. (Mgr_info_Ž), Ta fakulta je možná dobrá pro fyziky, ale pro informatiku je dost na nic, protože z informatiky se tu skoro nic nestuduje, ani v navazujícím studiu. (Mgr_ekon-inf_M), To mě trošku mrzí, že tam není víc praktický zkušenosti (...) takhle je to hodně teoretický. (Mgr_human_Ž)*

Zároveň mají studující i specifické požadavky vůči jednání ze strany fakulty. Případně se vyjadřují pro jiný systém studia. *Jsmo tam dva, no, tak se dá počítat s tím, že nás čeká kdeco, že si na nás dovolí každý všechno. (Mgr_info_Ž)* Větší míra volitelnosti předmětů by pro studenty/ky znamenala větší možnost profilovat si své studium více podle vlastních potřeb a nést si za něj větší díl odpovědnosti. *Tady se mi nelíbí, že je nízká volitelnost předmětů, i v těch vysokých stupních, i kdyby tam ta volitelnost byla, tak tady není ta nabídka. (Mgr_ekon-inf_M)*

Vyučující podle studujících často upřednostňují teoretické či obecné znalosti před praktickými, což studujícím velmi komplikuje život. Například na technických oborech je pro všechny zásadní matematika, kterou studenti/ky z hlediska specifčnosti jednotlivých oborů považují v požadované vysoké náročnosti za zbytečnou. Na jedné z humanitních fakult zase studenti žádají více informací z praktické práce v dané oblasti. Jedna ze studentek říká: *Já ve své praxi nemůžu nikam přijít a říct, Adorno říkal, že to je tak a tak. (...) Jenom málo z nich [učitelů a učitelek] to dokáže aplikovat na praxi, že bohužel většina vlastně povídá o té teorii a třeba ani nezmníní, že je možné to aplikovat, takže si to musí člověk sám domyslet. (Mgr_human_Ž)*

Někteří studující jsou i přes poučenější volbu svého navazujícího magisterského studia jeho obsahem překvapeni a dále musejí hledat i jiné způsoby jak nabýt vzdělání, které chtějí. Více z nich studuje více

magisterských oborů. *Překvapilo mě to trochu, že to bylo jiný, než jsem třeba čekala, ale já si to teď kompenzuji tím dalším oborem, takže tyhle dva dohromady splňují moje očekávání.* (Mgr_fyzterap_Ž)

Problémy mohou nastat také v motivaci a v nesouladu mezi požadavky školy na studující a tím, co je jim schopná poskytnout. *[Škola] v nás vyvolává nesmírný zájem, hlad po zjišťování, po vědění, po orientování se, takže my jako hrozně chceme vědět, ale nikdo nám tam nic jako vlastně nevykládá.* (Mgr_umel_Ž) Studující jsou stimulováni k určitému typu uvažování, ale pak jsou nutně nespokojeni, když jim škola v dané oblasti není schopna na stimulované potřeby dát odpověď, uspokojit je.

Je zřejmé, že ani studující v navazujících magisterských oborech se nemohou vyhnout zklamání ze studia a řadě výhrad vůči tomu, jak to právě na jejich oboru funguje, byť řadu informací o svém budoucím studiu získávají snadno dopředu, ještě než na studium nastoupí. Zároveň je však zřejmá větší míra spokojenosti s typem studia a volbou, kterou studující provedli. Studující jsou jakoby již zabydleni ve vysokoškolském prostředí, více si je užívají a i přes výhrady nakonec většinou nacházejí to, co potřebují.

Vztahy mezi vyučujícími a studujícími jsou silně ovlivněny velikostí studentské populace na daném oboru. Na menších oborech je často přátelské prostředí vzájemné důvěry, což pro studující může přinášet dobré podmínky pro studium. *To je jako na takový dobrý slovo a všichni jsou jako takový dobrý kamarádi.* (Mgr_info_Ž), *Oni [vyučující] tak oscilují mezi tím, jestli jsme vlastně jejich děti, anebo vlastně jejich kamarádi.* (Mgr_umel_Ž), *Učitelé často znají studenty, studenti znají učitele delší dobu, takže se znají jmény, takže tohle bych řekl, že tady na té jaderce je hodně jakoby takové blízké, ty vztahy. Na ekonomce jsou o dost víc anonymní.* (Mgr_ekon-inf_M), *My jsme našim pedagogům tak hrozně blízko, že na nás mají nesmírný vliv, a hrozně si jich vážíme, protože jim to fakt myslí.* (Mgr_umel_Ž)

Tento přístup na ně ale také klade specifické nároky. Studenti a studentky se cítí být přátelským prostředím zavázáni. *Je to hrozně osobní, tahle škola, to se nedá prostě počítat s tím, že člověk bude dělat nějaký formální kroky a čekat, že se něčeho dovolá, protože to tady nějak – na to tady nejsou zvyklí.* (Mgr_info_Ž) Také v případě vzniku určitých animozit mezi konkrétním vyučujícím a studujícím může nastat velmi nepříjemná situace, především v prostředí, které je jinak přátelské. *Fakt je, že některý lidi prostě třeba mě nemají rádi. Nebo já nemám ráda je. Když to je nějaký cvičící, tak to je problém. To se stane, je prostě takový riziko toho osobního přístupu.* (Mgr_info_Ž)

Na oborech či fakultách s většími počty studujících jsou vztahy anonymnější. Studující nemají takovou osobní péči, zároveň jim to poskytuje prostor pro větší odstup od školy. *Oni tam docházej na výuku, každý ročník má nějakého svého garanta, co třeba pracuje přímo na fakultě v tom rehabilitačním centru, ale většinou se o tu třídu nijak nezajímají. Je to takové formální.* (Mgr_fyzterap_Ž)

Vztahy mezi studujícími a vyučujícími se formují také na základě **genderových vzorců** a složení studentské i učitelské populace. *Mnohdy jim [vyučujícím] na těch holkách trošku víc záleží. Že se upřímně snaží je nevyhodit a u některých se to dá ukecat, že udělám smutný oči.* (Mgr_info_Ž) Studující upozorňují na situace na oborech, kde je větší počet dívek. Podmínky, které pak mají dívky ve studiu, se ale liší především vzhledem ke studovaným oborům. Zatímco na jedněch nedostatek mužů znamená lepší zacházení s nimi, jinde je s nimi zacházeno přísněji. *U nás jsou většinou holky, takže u nás mi přijde, že jsou přísnější většinou na kluky.* (Mgr_fyzterap_Ž) Jinde naopak mají pocit, že jsou dívky nežádoucím prvkem v daném prostředí, byť jich tam nemusí studovat právě málo. *Tam si nějakým způsobem budují takovou divnou prestiž (...) třeba ty holky, co znám, co tam [na katedře] potom jako pracovaly chvíli, tak oni je tam tím chováním – oni to tam nevydrží, takže pak odejdou.* (Mgr_fyzterap_Ž)

Závisí to silně na genderovém složení pedagogického sboru na daném oboru a zároveň právě na povaze oboru. Na oborech, kde jsou především muži-učitelé, ale ve studentské populaci převažují dívky, mohou studentky údajně snadněji studiem projít, ale není s nimi počítáno například do doktorandských studií. Specifická situace je technických oborech, kde je ve studentské populaci silná převaha mužů a na ženy jsou pak kladeny jiné nároky. Dívky se setkávají s tím, že jsou na ně vyučující přísnější a musí podat velmi dobrý výkon, aby uspěly, případně jsou podceňovány a je s nimi zacházeno jako s někým, kdo je trpěn. Situace může být vyhocena až v **obtěžování studujících**. *To jsem si taky loni užila sexuálního obtěžování ze strany školitele, takže to asi rozlišuje studenty a studentky. (...) Právě třeba ten můj bývalý školitel vyhledává studentky, který měl jako to – ale já jsem se je snažila varovat (smích).* (Mgr_info_Ž)

Z hlediska **oblíbenosti či neoblíbenosti předmětů** nelze z rozhovorů vysledovat mnoho společného a zobecnitelného. Většina dotazovaných měla oblíbené ty předměty, které jim šly a které se pak nějak pojily s jejich dalším studiem. Studující lze také rozdělit na ty, kteří mají raději humanitně zaměřené předměty, a naopak ty, kteří preferují technické či přírodovědní předměty.

Obor od oboru se liší názory respondentů/ek na **typ studujících**, se kterým se při svém studiu setkávají. Část dotazovaných se domnívá, že jsou jejich spolustudující poznamenáni studovaným oborem a liší se tak od ostatních. Každý svým způsobem. Například studující na technických fakultách jsou považováni za méně komunikativní. *Takže ti studenti jsou tak hodně technicky zaměřeni (...) nejsou úplně blbí, protože ta matematika je dost těžká (...) nemají podle mě dost důležité schopnosti v oblasti komunikace třeba s lidmi (...) aby se tady člověk rozvíjel tím směrem, aby spolupracoval v týmu, tak to tady není, to tady určitě není. (Mgr_ekon-inf_M), U nás na škole se diskutuje a myslí (Mgr_umel_Ž), A pak jsme ale měli pár přednášek na Filosofické fakultě a já jsme tam prostě nemohla dýchat, my jsme měli přednášky ze starého českého filmu společně s filmovou vědou, pouštěli jsme si ty starý filmy, my jsme se řehtali a filmová věda si zapisovala. (Mgr_umel_Ž)*

Dotazovaní formulují některé **rozdíly mezi dívkami a chlapci** studujícími jejich obor či fakultu. Několikrát vyslovují úvahu, že dívky jsou více orientovány na humanitní vědy, zatímco chlapci na technické obory. Zároveň jsou dívky podle studujících schopnější na jazyky, zpracování seminárních prací a memorování. Promítá se zde představa určité pečlivosti u dívek, která jim může část studia usnadnit. Spoléhání na memorování u dívek je však také vnímáno jako problematické, pokud je ve škole více požadován vlastní přístup a uvažování. Kritický tón vůči těmto charakteristikám zaznívá jak ve výpovědích žen, tak mužů. *Holky se všechno nadrtí nazpaměť a ty kluci se tolik neučí. A teď z toho mají prospěch, protože už nejde tolik o to, kolik se toho naučí z té knížky, ale co vymyslí na místě, jak o tom přemýšlí, takže je tam hodně rozdíl. (Mgr_fyzterap_Ž)* V uplatňování těchto stereotypů se studující výrazně shodují se studujícími ostatních stupňů škol i s vyučujícími (srov. Část A, část B).

Nevýhodou dívek jsou podle dotazovaných slabší technické dovednosti. Ty však nutně nemusí být důsledkem malého nadání, ale spíše nedostatku příležitosti k jejich rozvíjení. *Možná dívky mají potíže trochu s těmi praktickými obory, počítači a tak, protože to nikdy nedělaly. (Mgr_human_M)* To jsou zjevně i stereotypy vyučujících, kteří mají tendenci se věnovat studujícím, kterým podle nich daný obor lépe jde. *Vidím to třeba v těch počítačových kurzech (...) tam je vidět, že se ten vyučující víc věnuje klukům, že ho to i jakoby víc baví, protože my tam prostě něco šmrdláme (...) ti kluci jsou hrozně kreativní v tomhle, tak to je možná znát, a že je to i víc naplňuje toho vyučujícího, no. (Mgr_human_Ž)*

Jeden z mužů vyslovuje úvahu, že některé studentky jdou na daný obor, ale už s vědomím, že v praxi budou dělat něco jiného, protože se orientují více na nutnost vydělat peníze. *Ženám nepřípadá zrovna tady to povolání tolik lukrativní (Mgr_human_M)* Tento názor zajímavě kontrastuje s výpověďmi studujících středních škol a prvních ročníků vysokých škol (srov. Kapitola 1 a 2). Důraz na finanční zajištění je tam kladen do spojitosti spíše s muži. Současně však také část mužů od financí odhlíží a pohlíží na povolání jako na poslání. Právě tento rozměr zřejmě dominuje v uvedeném výroku.

Jedna z respondentek upozorňuje, že na jejím oboru dívky častěji než chlapci už chodí do práce, žijí samy či s partnerem, ne u rodičů, a musí se tudíž žít. To se projevuje v jejich často menším zapálení pro studium, protože mají, podle respondentky, už i řadu jiných starostí. *Hlavně kluci, ti jsou tam takový zapálení pro to, no. Ty holky ani tolik ne, no, ony pracují všechny. Takže ti kluci se třeba věnují těm počítačům víc, že si i s tím vyhrají. (Mgr_human_Ž)*

Objevuje se ale i další pohled, který ukazuje na specifickou charakteristiku některých dívek, kterou je jakási domáckost. Ta koresponduje se studijními charakteristikami popsanými výše (pečlivost, pamětní učení atd.). *Mně přijde, že třeba na ekonomce studuje hodně holek takového...jakoby domácího typu, že prostě do školy a doma otevřít knížku, vypisovat úkoly, podtrhávat, učit se, pak lehnout, spát, pak zase do školy, a takhle dokola prostě (...) nikam nechodí na žádné akce nebo do hospody. (Mgr_ekon-inf_M)*

Studující konstatují, že se mezi lidmi na škole vytváří přátelství a skupinky kamarádů a kamarádek zcela napříč pohlavími. Na tomto vzdělávacím stupni je to celkem pochopitelné. Tedy shlukování výhradně chlapců či výhradně dívek není populární ani na školách, kde jedno z pohlaví početně převažuje. Někde samozřejmě dochází k tomu, že např. ve studijní skupině jsou všichni studující stejného pohlaví, ale obvykle se vytváří přátelství i napříč studijními skupinami či obory.

Studující jsou v zásadě smíření s tím, že na daných oborech je více mužů či žen a vnímají to jako běžnou součást vysokoškolského prostředí. Neřeší, proč situace takto vypadá nebo zda by bylo možné či vhodné ji změnit. Většinou nachází racionální důvody pro **vysvětlení poměru dívek a chlapců na oboru** opodstatňující daný stav. Zároveň je u nich zřejmé, že svým dlouhodobějším pobýváním v prostředí své fakulty či oboru se s často nevyrovnanými počty mužů a žen sžili. Na jedné straně jsou zde pro studující racionální důvody – nízké počty zájemců či zájemkyň o daný obor. *Těžko půjde třicet procent holek studovat elektrotechnickou fakultu. Když se tady...už ani nehlásí skoro žádné holky, tak je těžko pak můžeš přijmout. (Mgr_ekon-inf_M)* Mezi vysvětlení, po kterých studující sahají, patří ale také na druhé straně spekulace o přirozenosti mužů či žen a potažmo jejich vhodnosti pro daný obor. Těch je celá řada. *Myslím, že kluci tak obecně do zdravotnictví nejdou nebo ve zdravotnictví moc pracovat nechtějí, že to už je tak daný třeba. (Mgr_fyzterap_Ž), Je třeba povolání zdravotní sestřička (...) těm pacientům, třeba je pro ně lepší, když se o ně stará žena, ale třeba to vyloženě je odvozeno od té úlohy matky nebo tak něco. Že má takovou jako pečovatelskou funkci pro všechny lidi. (Mgr_umel_Ž), Viděl jsem taky pár ženských, co byly na průmyslovce, ale bylo jich tam třeba jedna ve třídě. (...) Ty technický obory jsou jako možná vhodnější pro muže. Jak jsem teda podle těch teorií, že chlapi se na to dokáží víc zaměřit nebo je to víc baví, tady ty práce s nějakými elektrickými součástkami nebo i s nějakými stavebnicemi. (Mgr_human_M), Ty humanitní vědy asi moc kluky netáhnou (...) Ti kluci, většina je spíš technických nebo takových, jakože úplně někdy uvažují jinak než my, no. (Mgr_human_Ž)*

Jakkoli jsou některé obory jasně genderově diferencované, studující na nich z větší části nepocitují větší handicapy jedněch či druhých. Přesto reflektují rozdíly mezi dívkami a chlapci. Méně často než vyučující jsou z nich však ochotni vyvozovat větší závěry.

Poměry mužů a žen mezi vyučujícími

Všichni dotazovaní konstatují, že právě na jejich oboru je naprostá většina vyučujících mužů. Jedna ze studentek technického oboru dodává, že na jejich fakultě je na katedře jazyků většina žen a i na katedře matematiky více žen, čemuž se sama diví. Větší počty mužů na daných oborech si studující vysvětlují především jejich častějším působením v daném oboru. K paradoxní situaci dochází u oboru fyzioterapie, kde jsou převážně studentky, ale většinou je učí muži. Studentka vysvětluje, že se jedná především o lékaře, ale také o absolventy dané fakulty, mezi nimiž si učitelé vybírají opět výhradně těch několik málo mužů, kteří tam absolvují.

Obdobná reflexe přichází od jedné z respondentek. Ta uvádí, že na katedře, kde studuje, jsou všichni vyučující muži. Studentka uvažuje, proč tam nejsou žádné pedagožky: *Nevím, jestli to je dané tím, že ta katedra je tak rozjetá tím panem [jméno vedoucího katedry]. Ten se obklopil třeba známýma, který má v řadách mužů, ale to vůbec jako nevím, no. Že tam možná ty ženy nemají...že je tolik možná nevezmou mezi sebe, že je tam prostě takový gang. (Mgr_human_Ž)* V tomto případě dochází k velice zajímavému efektu, kdy studentka ve výsledku pod dojmem působení samých mužů na daném oboru si ani nedovede představit, že by tam byly nějaké ženy-profesorky. Zjevně zde fungují **mužské sítě**, kdy muži upřednostňují mezi sebe v pracovním prostředí muže, genderově tak unifikují své pracovní prostředí, důležité pracovní problémy řeší „mezi sebou“ ve smyslu jednoho pohlaví a udržují tak i svoji mocenskou pozici. Toto zjevně rezonuje v uvažování studentů/ek a v jejich vnímání daného oboru.

Vysokoškolské prostředí je oproti všem nižším stupňům vzdělávacího systému nejméně feminizované a je zřejmé, že na některých oborech hrají muži zcela dominantní roli. Otázkou pak zůstává, jaké výhody či nevýhody to přináší pro studující ženy a muže a pro samotné učitele a učitelky. Zjevně je, že pokud je prostředí dominantně obsazeno pouze příslušníky jednoho pohlaví, odráží se to v reflexi studentů a studentek daného oboru a ve vnímání jejich perspektivy. Zároveň studující mohou odlišně pracovat s pedagogy a s pedagožkami *Když je to učitel, tak to má trochu snazší než učitelka. Jednak v tom, jak je přefeminizovaná ta škola, a pak...mají chlapi větší schopnost získat autoritu tím, že mají opravdu odlišný způsob výchovy a většinou jsou spíš kamarádští. (...) A tak teďka si myslím, že kdybychom na tu matematiku třeba měli nějakého silného chlapa, tak daleko víc lidí to baví, než to bylo teďka, no. (Mgr_umel_Ž)*

Genderová diskriminace

V rozhovorech se studujícími navazujících magisterských oborů se několikrát objevila zmínka o chování učitelů-mužů, které lze klasifikovat jako diskriminační vůči ženám. Jedna ze studentek například při hovoru o svém bývalém školiteli komentuje jeho chování a konstatuje, že nikdo z pedagogů moc nereagoval na problém obtěžování studentek z jeho strany: *On vždycky měl nějakou studentku a vždycky ji tahal po konferencích, kde pravděpodobně na všechny něco zkoušel, protože každá od něj ve zlým odešla. A některý z nich prostě jsou i na katedře a záměrně odešly a dělají jiný výzkum, sice velmi příbuzný třeba, ale prostě už s ním nespolupracují, nestýkají se s ním. Takže asi se nikdo ničemu nedivil. (Mgr_info_Z)* Jiná studentka hovoří o pedagogovi, který má jednoznačně diskriminační předsudky vůči studentkám. *Existuje člověk, o kterém si myslím, že má pocit, že mladý holky nemají na [název oboru] co dělat. Ale je jenom jeden. (Mgr_umel_Z)* Zde je zajímavá samotná formulace. Dívka evidentně cítí, že se možná vůči ní samotné, možná celkově vůči dívkám na oboru chová daný učitel odmítavě. V tomto směru je znát, že **ženy jsou citlivé vůči narážkám, byť nenápadným, které jim mají dát najevo, že nejsou vítány.** To je patrné i dále.

Na některých oborech, kde převažují v pedagogickém sboru příslušníci jednoho pohlaví, pak může snadno docházet ke sklouzávání do jednostranných rozhovorů či přístupů.

Tazatelka se v jednom z rozhovorů ptala na atmosféru mezi studujícími, když jsou všichni učitelé muži: *Tam je to, speciálně při některých přednáškách hodně znát...ta autorita. Někdy ten člověk mluví tak, jakože ženy, ne že by jako mluvil o nich, jakože jsou úplně pól (smích) nebo něco takového, ale je to tam prostě znát, no. Možná je tam i takový trochu náznak...autoritativní nadřazenosti k těm holkám. Ty holky z toho mají obavy, akorát že to neřeknou úplně naplno. (Mgr_human_Z)* Studentka evidentně opět vnímá více či méně skryté náznaky v projevu učitele. Tato studentka také konstatuje, že se učitelé na některých předmětech věnují více chlapcům než dívkám. Zároveň říká, že na některé předměty jsou dívky méně nadané. Je otázkou, zda už je daným prostředím do té míry ovlivněna, nebo vychází z nějaké jiné zkušenosti.

Stejná studentka popisuje jednoznačnou diskriminaci dívek v přednášce: *Vždycky je při přednášce nějaká narážka na ženy, i když jakoby se ten dotyčný omluví nebo řekne: teď to neberte nějak to, ale prostě to řekne. Když to říká opakovaně, tak to prostě vyplývá z jeho postoje, který je vlastně nepříjemný, takže to možná podvědomě ovlivňuje ten přístup těch holek, že si říkají: tak on vlastně nemá asi rád ženy nebo tak a že se možná musí víc snažit. (Mgr_human_Z)*

Uplatňuje se zde častý vzorec, kdy se žena neohradí vůči diskriminaci z obav z následků své stížnosti. *Ta moje jedna spolužačka šla na konzultaci a odešla odtamtud úplně vyřízená, že prostě si říkala, že jí jakoby dával tak divně najevo, možná je to jenom subjektivní pocit, ale já bych řekla, že tam je jako trochu strach z toho, co se stane, kdyby se to jako ventilovalo, nebo že třeba by mohly následovat nějaký jako sankce. (...) Anebo by mě třeba ani nenechal udělat státnice... (Mgr_human_Z)*

Zajímavé je, že komentáře některých dotazovaných mužů jsou v tomto směru spíše tolerantní. *V rámci celé populace všech učitelů...někdo dejme tomu trochu preferuje studentky, někdo je zase nemá rád. Jakože někdo aspoň třeba podvědomě řekne, že byla na zkoušce, že to uměla, že dostala lehké otázky, nebo zase naopak těžké, ale řekl bych, že se to v průměru nějak moc nelíší ani nezohledňuje. (Mgr_ekon-inf_M)*

Závěry

Studující v navazujícím magisterském studiu se ke škole staví více jako partneři – mají své představy a požadavky a konfrontují je s reálnou nabídkou školy. I vztahy s vyučujícími jsou více v podobě rovnocenných partnerů než poučujícího učitele a naslouchajícího studenta. Hlavní výtkou vůči studiu je dominantní orientace na teoretické znalosti a menší schopnost škol uspokojit potřebu studujících po praktických dovednostech, informacích lépe použitelných v praxi a propojení teorie s praxí.

Studující uplatňují některé genderové stereotypy při hodnocení charakteristik svých spolužáků a spolužaček, vyhodnocují některé obory jako více či méně vhodné pro jedny nebo druhé. Především se shodují na nevhodnosti technických oborů pro dívky a lepší vhodnosti humanitních oblastí pro dívky. Rozdílné poměry dívek a chlapců na jednotlivých oborech vyhodnocují jako víceméně danou a pochopitelnou realitu. Studující reflektují vyšší počty mužů v pedagogických sborech jednotlivých škol a někteří vnímají existenci mužských sítí, které nepropustí ženy mezi sebe. Rovněž se objevují

konstatování konkrétních genderových diskriminací, vždy zastíněná obavou o poškození studující/ho, který/á by na ně upozornil/a.

3. 4. Přijímací řízení na navazující magisterské programy

Reflexe přijímacího řízení

Studující vnímají přijímací řízení na navazující magisterské studium dvěma různými způsoby, které závisí především na jeho náročnosti a atmosféře, jež s ním pro ně byla spojena. První skupina dotazovaných hovoří o přijímacím řízení jako o **příjemné události**, kterou ani nevnímali jako nějaký zásadní předěl. Z větší části věřili, že uspějí, a počítali s pomyslnou jistotou vztahů s vyučujícími – věděli, co mohou od svých dosavadních vyučujících u přijímací komise čekat. Tito studující zdůrazňují, že je důležitá předchozí zkušenost vyučujících s daným studentem či studentkou z bakalářského studia. To platí především na oborech s nízkými počty studentů a osobními vazbami. Studující, muži i ženy, hodnotí z větší části přijímací zkoušky na navazující magisterské studium jako méně stresové, někdy jim připadají i málo „zkouškové“, mají pocit, že vlastně nebyli zkoušeni. Především pozitivně hodnotí dobrou atmosféru u ústních přijímacích zkoušek. *Ty vlastní přijímačky nebyly už takový stres...ty bakalářky byly vlastně větší stres. (Mgr_umel_Ž), Tam byla velmi přátelská nálada. (Mgr_info_Ž)* To platí především u studujících, kteří postupují na navazující studium na své původní fakultě.

Přijímací zkoušky dokonce mohou působit dojmem, že vlastně o nic nejde. Část studujících přecházející na navazující magisterské studium na stejné fakultě, na které studovali bakalářský obor, má dojem, že se vlastně o **žádný přechod** mezi dvěma vzdělávacími stupni ani nejedná. Také přijímací řízení jim na některých oborech nedává svým obsahem či náročností pocit, že by se jednalo o něco významného, o zkoušku, u níž nemají zaručený výsledek, nebo něco, o co je třeba usilovat nějak intenzivně, tak jako například u přijímacího řízení na bakalářský stupeň. *Mně se s nimi dobře povídalo, ale nebylo to nějaký zadostiučinění, jako třeba po těch přijímačkách do prváku. (Mgr_umel_Ž), Ono to není moc jako přechod, no. (Mgr_umel_Ž), Ty zkoušky neprověřovaly žádné znalosti...šlo spíš o to, jestli ta komise bude přesvědčená, že je pro toho studenta nějak smysluplné, aby pokračoval ve studiu tím magistrem. (Mgr_umel_M), V zásadě to byla taková hromadná konzultace, ty přijímačky. Protože já jsme jim tam přinesla papír s námětem a oni pak řešili se mnou, jako bych to chtěla dělat, co mi vlastně jde. (Mgr_umel_Ž)* Na některých školách dokonce ani přijímací zkoušky na navazující magisterské programy neprobíhají. *Na toho magistra, ten, kdo vystudoval bakaláře přímo tady na téhle fakultě, tak nemusel dělat přijímačky, stačily ty státnice. (Mgr_fyzterap_Ž), Z tohoto oboru se dá přejít bez přijímaček. (Mgr_info_Ž)*

Pak je zde ale druhá skupina dotazovaných, která vnímá přijímací řízení na magisterské navazující studium skutečně jako zkoušku, ve které **není jistý úspěch** a která jim připadala z různých důvodů **náročná**. *Když vezmu v potaz, že v té době jsem už zhruba rok se živil informatikou, že jsem nebyl schopen udělat přijímačky. (Mgr_ekon-inf_M), To je jak neřízená střela a to záleží na tom, kdo z té komise zrovna otevře pusu a na něco se zeptá. (Mgr_info_Ž), Bylo to stresující, protože tam vlastně poprvé loni došlo k tomu, že nebylo jistý, že všichni bakaláři, který chtějí postupovat dál, postoupí. (Mgr_umel_M)*

Obsah a forma přijímacího řízení

Jak tedy po formální stránce přijímací zkoušky na navazující magisterská studia probíhají? Většina studujících má bohaté zkušenosti z písemných testů při přijímacích zkouškách na bakalářský stupeň studia. *To bylo všechno písemné (...) přišel jsem potom pro výsledky. (Mgr_ekon-inf_M), Na matfyz po mně chtěli, abych dělala přijímačky. Tam jsem usnula (smích), tak jsem šla na jaderku. Oni byly stominutový testy, já jsem nebyla zvyklá tak dlouho udržet pozornost. (Mgr_info_Ž), Takovej všeobecný test, kde byly i různé hádanky a doplňování písniček...to vypadá jako přijímačky někam do školky. (Mgr_fyzterap_Ž)* Náročnost přijímacích testů je zjevně různá, někdy se zdá, že jde spíše o formální náležitost, kterou je potřeba splnit, jindy jde o náročný úkol.

Na přijímacích řízeních pro navazující magisterské studium se však písemné testy příliš nepoužívají. Nejčastější formou jsou **ústní zkoušky**. U nich je přítomna mnohačlenná komise a studující jsou

nuceni bezprostředně reagovat na dotazy různého druhu. Více je zde sledována reakce uchazečů/ek o studium, jakkoli studenti/ky mají většinou dopředu daný rámec, v němž by se mělo přijímací řízení obsahově pohybovat. Vyučující si mezi nimi více vybírají podle svých představ. *Tam byli všichni ti kmenoví pedagogové. (Mgr_umel_M), Tam sedí velická komise, to je třeba sedm, osm lidí, a všichni do toho člověka perou ty svoje dotazy a dívají se, jak na to reaguje. (Mgr_fyzterap_Ž), Ty magisterské přijímačky vypadají tak, že to je vlastně jenom pohovor o tom, jak si člověk představuje to magisterské studium dál. (Mgr_umel_M), V zásadě to byla taková hromadná konzultace, ty přijímačky. (Mgr_umel_Ž)*

Studenti/ky si pohovory s komisí pochvalují jako dobrou zkušenost a příjemný zážitek. Zároveň mají pocit, že je tento systém výběru asi smysluplnější než písemné testování. *Myslím si, že tyhle přijímačky jsou možná smysluplnější, než takový ty A, B, C, D, E... (Mgr_human_Ž)* U některých ústních přijímacích zkoušek musí student či studentka předložit písemné podklady, ať již **seznam literatury, nebo vlastní projekt**. *Jsem pak rychle zformuloval projekt, který jsme museli mít sepsaný... to, co by člověk povídal u těch přijímacích zkoušek, tak to muselo mít nějakou strukturu, která by byla na papíře. (Mgr_umel_M)* Studující tedy mají mít na některých navazujících oborech již promyšlenou i základní strukturu projektu, na kterém budou pracovat, podobně jako na většině doktorandských studií.

Jinde kombinují písemné i ústní zkoušení při přijímacím řízení. *Byla tam nějaká strukturální filozofie...z toho byly pokládány nějaké otázky, byl tam i test ohledně nějakých teoretických výrazů nebo pojmů, které vycházejí právě z teoretiků nebo strukturálních filozofů a lidí, co se zabývali sémiotikou, no a další část byla zkouška z angličtiny, myslím, že měla taky písemnou a ústní část. (Mgr_human_M)*

V odlišné situaci se často nachází studující, kteří jdou na **přijímací řízení s bakalářským vzděláním z jiných fakult**. Tito studenti/ky jsou daleko více prověřováni a jejich vstupní podmínky nejsou rovné s ostatními. Jsou na ně kladeny větší nároky, pro jejichž splnění mohou mít ztížené podmínky oproti studentům dané fakulty. *Pro ty, co jdou z jiných škol, (...) to vypadá jinak, tam oni zase předkládají nějaký svoje portfolio fotografický a nevím, jestli je tam test z dějin fotky. (Mgr_umel_M), Kdo vystudoval bakaláře přímo tady na téhle fakultě, tak nemusel dělat přijímačky, stačily státnice. Kdo přicházel jako vystudovaný bakalář odjinud, tak musel – to byly asi nějaký okruhy vyložené z toho oboru, ale jako my jsme je dělat nemuseli, takže to nevím. (Mgr_fyzterap_Ž)* Například na uměleckém oboru hraje v přijímacím řízení výraznou roli absolventský film z bakalářského stupně. Uchazeči/ky, kteří přichází z jiných fakult do magisterského přijímacího řízení, musí rovněž dodat svůj film bez ohledu na to, jak si to zařídí.

Poměry uchazečů a přijatých

Například na uměleckém oboru jeden student líčil jako prožívané drama, že z 10 lidí mělo být přijato pouze 9, tedy možné nepřijetí jednoho člověka vnímal jako nové velké riziko, se kterým studující nepočítali. Z hlediska absolvovaných stresů a reálných poměrů při přijímání do bakalářského studia se to zdá absurdní. Zároveň je však zřejmé, že pokud mají studenti/ky „rozpracované“ studium na dané škole, rádi by je také dokončili v magisterské podobě a neúspěch v přijímacím řízení mohou vnímat daleko významněji jako problém. V této fázi již studenti/ky vnímají nemožnost pokračovat ve svém vybraném oboru jako ztrátu ve svém dosavadním působení a neúspěch ve svém často daleko pevnějším rozhodnutí o svém budoucím povolání, než tomu je třeba při přijímání do prvních ročníků bakalářských oborů.

Jiná situace je ale na některých fakultách, které lákají větší počty studujících do navazujícího magisterského studia z řad absolventů a absolventek jiných fakult či jiných univerzit. Jeden respondent konstatuje, že na jeho obor se hlásilo 70 lidí a bylo přijato pouze 12. (Mgr_human_M) To vystavuje studující nepoměrně větším rizikům a může je také nutit absolvovat více přijímacích řízení než jen jedno například na jejich domovské fakultě.

Na některých technických oborech se podle respondenta (Mgr_ekon-inf_M) dostane do navazujícího magisterského studia každý, kdo má zájem. Na jiných technických oborech, kam přichází často absolventi/ky i z jiných oborů, fakult či univerzit, je však situace náročnější. Uvádí příklad svého oboru – informatiky, kde se z 60 lidí dostalo na studium asi 25 uchazečů/ek.

Genderové rozdíly mezi uchazeči a uchazečkami a přijatými na daný obor studující někdy pozorují. Vyhodnocují, že některé formy přijímacího řízení mohou být vhodnější pro dívky. Studenti a studentky konstatují, že pokud je součástí přijímacích testů zkouška z jazyka, tak dívky mají větší šanci uspět, protože jim jde lépe se jazyky naučit. *Určitě jsou [přijímací zkoušky] bližší dívkám, jsou tam jazyky, a ty bych řekla, že jsou bližší holkám...vlastně i třeba to čtení knih, humanitní obor, prostě já si myslím, že je to bližší holkám. (Mgr_human_Ž)* Studující uměleckého oboru naopak tvrdí, že šance dívek a chlapců v přijetí na fakultu jsou stejné, spíše záleží na osobnostním profilu a případně určitých sympatiích, které se ale podle nich příliš neřídí pohlavím.

Zároveň z rozhovorů vyplývá pochybnost, zda by vůbec bylo možné stávající poměry dívek a chlapců na daných studijních oborech nějak změnit formou či obsahem přijímacího řízení. *Je to hrozný babinec, ale nevím, jak by se to dalo změnit, prostě přijímačky vyhodnotí body, ty kluci se tam tak nedostanou. (Mgr_fyzterap_Ž)* Na informatice, kde jsou především studenti-muži, by podle jednoho respondenta nemohlo k vyšší účasti dívek v přijímacím řízení pomoci, ani kdyby byly dívky přijímány bez přijímacího řízení, protože v rámci studia by beztak musely celou dobu dělat informatiku, což pro ně není lákavý obor.

Závěry

Přijímací řízení na navazující magisterské studium je studujícími vnímáno v intencích různé náročnosti. Někde se jedná o formální nutnost pro možnost pokračovat v započatém studiu, jinde je vnímáno skutečně jako přechod do vyššího stadia vysokoškolského vzdělání nebo možnost změny ve směřování vysokoškolského studia a přechodu se vším všudy (změna oboru, školy). Přijímací řízení klade často odlišné nároky na studující, kteří zůstávají pro navazující studium na stejné škole, a na studující přicházející z jiných škol, kteří jsou více „prověřováni“. Ne každý studující musí být nutně přijat, jakkoli na některých školách je tento přechod spíše automatismem. I studující podléhají některým stereotypním přístupům z hlediska hodnocení dispozic dívek a chlapců ke zvládnutí různých typů a obsahů přijímacích zkoušek.

3. 5. Plány do budoucna v souvislosti se studiem a profesí

Studující ve svých plánech do budoucna řeší několik rovin. První z nich je **nutnost se uživit**. Druhou pak **osobní spokojenost z budoucí práce**. Studující vnímají, že ne vždy půjde toto skloubit. Možnosti, jak realizovat své potřeby, někdy vidí spíše mimo svůj obor (např. student uměleckého oboru). Studující vnímají, že absolvovaný obor budou provozovat třeba jen jako koníček, ale nelze se jím živit, nebo své plány na obživu i seberealizaci vidí v oblastech od původního oboru vzdálených (mít cestovní kancelář, farmu se zvířaty atp.). Někdy naopak je jejich představa obživy s oborem úzce a jednoznačně propojená (např. student informatiky).

Někteří ze studujících mají plány relativně reálné, opřené o praxi, kterou absolvují, jiní vidí svou budoucnost stále v nejasných obrysech. *Já jsem na tu školu nešla s žádnou představou o budoucnosti, a teďko už si to postupně nějak vytvářím. (Mgr_fyzterap_Ž)* Někdy proto, že ještě nijak nebyli nuceni o ní přemýšlet reálněji a pod tíhou nutnosti se uživit. Jindy naopak právě proto, že vidí, jak praxe vypadá, znechucuje je to a vytváří si představy vzdušných zámeků, které jsou od této „nehezke“ reality vzdáleny.

Někteří studující mají poměrně jasno v představě, co lze po ukončení jejich studia dělat – management, práce s počítačem apod., nebojí se, že by nesehnali práci v oboru. *Ta technika je mi bližší a řekl bych, že má i lepší uplatnění v budoucnu a že se nemusím bát shánění místa a tak. (Mgr_elektro_M)*, *To informatika mě docela baví, už v ní toho docela dost umím a uplatnění je jisté. (Mgr_ekon-inf_M)* Jiní naopak konstatují, že je jejich obor velice teoretický a uplatnění si moc neumí představit. *Taky jsem myslel, že mi to třeba nabídne nějaké praktické uplatnění, což zatím se z toho moc nerýsuje, zatím je to vyložene ve hvězdách. (Mgr_human_M)* Vyslovují víceméně obavy, že je škola nepřipravuje dobře pro praxi. *Mám pocit, že z téhle školy člověk může vyjít a být k ničemu, bohužel. (Mgr_info_Ž)*, *Může mít docela velké problémy v nějaké takové komunikaci, vůbec není*

připravený na...řízení, plánování času a tak dále. (Mgr_ekon-inf_M) Někteří raději plánují cestovat, jiní zakládat vlastní firmu, nebo mají potřebu najít „teplý flek“ (Mgr_human_M).

Dochází také k tomu, že student či studentka při proniknutí do svého oboru, respektive do oblasti, v níž by dále mohli pracovat, vyhodnocují, že to není nic pro ně. Obor je baví, rádi by svou práci dělali, ale prostředí a podmínky, v němž je třeba jej realizovat, se jim nelíbí. Studentka uměleckého oboru konstatuje, že pokud v jejím oboru člověk nechce točit reklamy a být s každým kamarád, tak je třeba si najít jinou práci, s čímž ona z části počítá. Student humanitního oboru vnímá, že by z jeho oboru mohlo být uplatnění v médiích, ale pochybuje, že by větší část jeho kolegů či kolegyň na oboru takové uplatnění hledala či našla.

Jednoznačný rozdíl je u studujících, kteří už mají kontakt s praxí. Ti si nejen dobře umí představit, co budou po studiu dělat a jak seženou zaměstnání (*Já se taky dost pohybuji v branži...už ty kontakty mám. Mgr_info_Ž*), ale i přímo v průběhu studia uplatňují konkrétní nabyté vědomosti ve své práci (*Já pracuji v reklamě [...] já si tam z toho vybírám ty věci, který bych mohla uplatnit. Mgr_human_Ž, Už dělají nějaké projekty, třeba jeden kámoš dělal pro Akademii, jeden pro nějakou firmu. Mgr_ekon-inf_M*).

Jak mezi dívkami, tak mezi chlapci jsou lidé, kteří vědí co chtějí a jdou si jednoznačně za vizí své budoucnosti. Stejně tak i mezi dívkami i mezi chlapci jsou tací, kteří sami představu nemají, případně kritizují školu, že jim v tomto směru nedává žádné perspektivy a možnosti, případně jim škola vzala iluze o původně vysněném oboru. Představa budoucí práce a profese je více zatížena stávajícími zkušenostmi ze studia a praxe než genderovými charakteristikami. Je možné, že to tak studující pouze prezentují, ale nikdo z nich si nepřipouští nijak výrazná omezení (např. že by dívky konstatovaly, že půjdou raději na mateřskou). Muži i ženy vnímají nutnost se uživit – muži zde nijak nezdůrazňují potřebu uživit rodinu a ženy naopak nevyslovují stereotypní představy, že je uživí manžel. Ženy mají potřebu se o sebe postarat stejně jako muži. Zjevně to vnímají jako samozřejmost. Případné rodičovství narušující plány si nikdo explicitně nepřipouští, tato tematika z úst dotazovaných vůbec nezaznívá.

Závěry

Plány do budoucna se u studujících řídí především potřebou se finančně zabezpečit a zároveň pro sebe nalézt práci, která je bude bavit, byť ne vždy jsou tyto představy úplně konkrétní. Tyto dvě hlavní osy sprádaní plánu jsou shodné u dívek i chlapců, nejsou genderově diferencované, a to především proto, že i dívky i chlapci vnímají sami sebe jako individuality, které se musí samy zabezpečit a nalézt pro sebe uplatnění. Vzhledem k výši vzdělanostního stupně, o kterém zde hovoříme, není překvapením, že dívky zde nejsou orientovány na nalezení partnera, který je zabezpečí, jak by to některé genderové stereotypy předepisovaly, ale chtějí se zabezpečit samy.

3. 6. Genderové diference a rovné příležitosti

Studující vnímají, že v rámci studia i následné praxe v jejich oborech dochází k různým variantám genderové diference. Někteří nicméně konstatují, že právě na jejich oboru k žádným diferenciacím nedochází. *Neznám snad žádné povolání, který by nevykonávala žena. Ted' už je to tak posunuté, že už ty ženské jsou všude. (Mgr_human_M)* Někteří studenti, spíše právě muži, akceptují daný stav jako zcela pochopitelný – na některých oborech „prostě nemohou“ být dívky, když na ně nechtějí a chtít nebudou. *Ty obory, které jsou vyhraněné, tak tam je podle mě bez šance jakýmkoli způsobem donutit, aby tam šly holky, jak může jít holka na strojaře? (Mgr_ekon-inf_M), Jsou obory, které mohou dělat jak holky, tak kluci, pak jsou nějaké spíš pro holky, spíš pro kluky. (Mgr_ekon-inf_M), Na kameře jsou jenom kluci. Tam prostě jde holka k přijímačkám, a když nevypadá jako vazba, tak mají strach, že neunes ty krabice. (Mgr_umel_Ž)* Argumentace genderových diferenciací se u studujících (častěji mužů) někdy pohybuje v rovině biologických determinací a nadání. *Ženy víc inklinují k různým těm kosmetičkám...mají pro to větší vloh...k těm zkrášlovacím oborům. (Mgr_human_M), To vyplývá z oboru a ze zaměření školy. (Mgr_ekon-inf_M)*

Na školách, které dotazovaní navštěvují, jsou **poměry počtu dívek a chlapců** ve výrazných disproporcích jedním i druhým směrem – studenti technických oborů jsou dominantně muži (nicméně

i právě zde jeden z mužů říká: *Jsmo tam málo početní, o to víc si nás váží. Mgr_elekto_M*, protože studuje málo navštěvovaný obor), naopak na humanitních oborech jsou to více studentky-ženy. I když zde respondent i respondentka konstatují, že na některých oborech je více mužů (např. politologie). Na uměleckých školách, jakkoli je na některých oborech podobné množství dívek i chlapců, jsou obory, kde není žádná dívka (např. obor kamera – je to odůvodňované těžkou fyzickou námahou). Studující hodnotí tyto disproporce různě. Na jedné straně je znát, že jim překáží, pokud jsou příliš obklopeni příslušníky stejného pohlaví, to zjevně nevyhovuje nikomu z dotazovaných. *Já teda příznávám, že jsem tam [na gymnáziu] dost trpěla, protože tam bylo – tam byli asi tři kluci a byla to hrozná slepičárna. (Mgr_info_Ž)* Na druhé straně je některým nepříjemné, pokud vybočují z řady, tedy jsou samy dívky nebo sami chlapci na oboru, kde dominuje opačné pohlaví, a je tak na ně soustředěna přílišná pozornost. Jeden student humanitního oboru označuje svojí fakultu za dívčí školu. Víceméně konstatuje, že na to, že tam studuje, není hrdý. Vnímá, že je pod vlivem mínění ostatních o této škole. A je mu to nepříjemné. Pro nikoho z dotazovaných však přechod od bakalářského prostředí. Pouze jedna studentka (Mgr_human_Ž) konstatuje změnu, která se ale týká pedagogů-mužů, že na jejím magisterském oboru jsou mezi vyučujícími výhradně muži, což je podle její výpovědi znát v celkovém klimatu studia.

Závažným tématem rozhovorů byla zkušenost s **diskriminací a obtěžováním**. Diskriminace se může objevovat v řadě drobností, které speciálně dívky intenzivně vnímají. Jedná se o drobné narážky či komentáře učitelů (většinou mužů). *Spíš holky mají někdy problémy s vyučujícím, že buďto od nich chce nadstandardní výkon, nebo naopak od nich neočekává žádný úžasnost. (Mgr_info_Ž)* V jednom z rozhovorů studentka (Mgr_human_Ž) nejprve zaobaleně a posléze již explicitně popisuje situaci při výuce, kdy pedagogové-muži dávají při hodinách najevo, že daný obor či předmět je především pro muže, že jim i lépe jde. Tato studentka upozorňuje na to, že je obtížné jakkoli je v tomto směru chytit za slovo, protože učitel např. řekne, aby to nebraly dívky špatně, ale je to tak a tak... Pokud to potom opakuje několikrát při každé hodině, vytváří se tím jednoznačně klima pro dívky demotivující a zároveň diskriminační, protože dívky jsou v jeho komentářích snižovány. Studentka dále popisuje i zkušenost kamarádky, která při konzultaci byla oslovena pedagogem v sexuálním kontextu. *Ona měla teda zkušenost takovou, že šla do kabinetu a vlastně ten dotyčný si jakoby s ní zahrával tak divně, tak jí dal klíče a řekl: teď zamkněte dveře. A ona říkala, no tak já vás zamknu jako zvenku, ale bylo to takový, jakoby už sexuální trochu podtext to určitě mělo, a to bylo právě to, že říkala: a co jsem měla dělat, tak buďto bych jako si šla stěžovat, nikdo tam nebyl, nikdo mě neviděl, anebo by mě třeba ani nenechal udělat státnice nebo tak, tak je to takový... (Mgr_human_Ž)* Závažně nicméně je, že studující se evidentně cítí v moci vyučujících, mají pocit, že nelze otevřeně vystoupit a někde si na ně stěžovat, protože by to pak znamenalo jednoznačné potíže při dokončování studia.

Studující vnímají nezbytnost fungování principu **rovných příležitostí** ve společnosti. Část studentů a studentek se jednoznačně vyslovuje proti jakékoli diskriminaci, zvláště pokud ji v každodenním životě vnímají (jedna ze studentek hovoří z vlastní zkušenosti, kdy má v práci nižší plat než muži, Mgr_human_Ž). Domnívají se, že ženy i muži mohou dělat cokoli, a není dobré, když jim v tom někdo brání. Vyslovují se k tématu v tom smyslu, že jejich životní postoje směřují k přirozenému uznávání rovnosti mezi muži a ženami. *Já jsem z těch lidí, co nerozlišují mezi pohlavím, takže já si prostě myslím, že když něco dokáže chlap, tak to dokáže i ženská. (Mgr_info_Ž)*, *Myslím, že spousta žen si dělá bariéry vůči věcem, které jsou pro ně zvládnutelné. Naopak chlapi říkají o spoustě věcí, že je to tak triviální, že to dělat nebudou a nezvládl by to, protože prostě by o to neměli zájem... podle mě dokáže každý cokoli. (...) Já si myslím, že každý je individualita a prostě nějaké pohlaví nerozhoduje. (Mgr_info_Ž)*

Na druhou stranu jiní, v tomto případě spíše muži, vyslovují ve společnosti běžné představy, že není všechno pro každého. *Jsou obory, které mohou dělat jak holky, tak kluci, pak jsou nějaké spíš pro holky, spíš pro kluky. A ty obory, které jsou vyhraněné, tak tam je podle mě bez šance jakýmkoli způsobem donutit, aby tam šly holky...jak může jít holka na strojaře? (Mgr_ekon-inf_M)* Student zde jednoznačně vychází ze stereotypů, kterými je obklopen. Pokud jsou studující tazatelkami mírně zatlačeni do kouta, například při dotazu na důvod existence některých genderově diferencovaných oborů, pak i zjevně genderově senzitivní studující uvažují o možnostech některých predispozic mužů či žen, ale dominantně je odmítají a konstatují, že muži i ženy mohou dělat cokoli.

Někteří studující (jak ženy, tak muži) evidentně v rámci svých studií či životních úvah došli již k řadě závěrů týkajících se genderových rolí a jejich důvodů či původu ve společnosti. Lze je označit za

genderově senzitivní studenty a studentky. Je u nich vidět určitá zralost, případně poučenost v oblasti genderové problematiky.

Studující vnímají existenci genderových disparit na některých oborech, jak z hlediska počtu dívek a chlapců, kteří je studují, tak vzhledem k uplatňovaným genderovým stereotypům a přístupům některých pedagogů či pedagožek. Někteří studující se v průběhu svého studia potkávají i s regulérně diskriminačními praktikami.

Závěry

Studující při přechodu z bakalářského na magisterský stupeň zažívají řadu změn a získávají novou zkušenost, jakkoli tento přechod mezi dvěma stupni vysokoškolského vzdělání není tak výrazný jako přechody jiné. Studenti zde především prožívají intenzivně možnost svobodné a informované volby dalšího studia silněji ovlivněné již zkušeností z praxe a orientací na možné budoucí uplatnění. Nelze říci, že by tento přechod muži a ženy prožívali odlišně. Všichni si musí najít své možnosti a varianty, jak magisterské studium navázat, jak skloubit přání zajímavého oboru s jeho praktickým využitím. Rozdíl nacházíme spíše mezi studujícími, kteří se rozhodli pro navazující magisterské studium na své „mateřské“ fakultě, a těmi, kteří se rozhodli hledat své další vzdělání jinde, respektive přichází na magisterské navazující obory odjinud. Tady pak dochází k nejvýraznější diferenciaci v přístupu k přijímacímu řízení.

Přechod na navazující magisterské studium nicméně může také znamenat přechod pod jinou katedru či oddělení dané fakulty, s nímž se může měnit i složení učitelského sboru a skupiny studujících. Studenti a studentky vnímají, že skupina lidí studujících jeden obor může mít určité podobné charakteristiky odlišné od ostatních, tedy dochází k jisté vnitřní homogenitě a vnější heterogenitě mezi studijními skupinami. Tato vnitřní homogenita je někdy podtržena homogenitou genderovou. Cokoli z ní pak vybočuje, má charakter odchylky, která naráží na různé obtíže. Zároveň studující reflektují složení skupiny pedagogů, kteří se jim věnují a zrcadlí jejich názory a postoje ventilované ve výuce. Pokud se pak tyto postoje týkají genderové problematiky, jsou na ní ženy zřetelně citlivější než muži. To může být z části způsobeno především tím, že je větší část narážek na genderové téma učiněna právě v souvislosti se ženami, nikoli s muži.

4. ANALÝZA ROZHOVORŮ SE STUDUJÍCÍMI DOKTORSKÉHO STUDIA

4. 1. Úvod

Doktorské studium představuje poslední institucionální stupeň vzdělávání. Jeho smyslem má být příprava mladých lidí na odbornou činnost ve vědě a výzkumu. Studující, kteří projdou vzdělávacími stupni až do této poslední fáze, se zde setkávají s mnoha změnami a novým uspořádáním svého studia. Dochází k proměně vztahů mezi nimi a vyučujícími, k individuálnějšímu pojetí studia, k úzké profilaci studijních a profesních zájmů či také k hlubšímu navazování profesních kontaktů a spolupráce.

V tomto textu se věnujeme zachycení reality přechodu na doktorský stupeň. Hovořili jsme se třinácti mladými lidmi, pěti muži a osmi ženami, z přírodních, sociálně humanitních i technických oborů.⁷ Zajímalo nás, jak a proč si vybrali svůj obor a školu, na které studují (podkapitola 4.2.), jsou-li se svou volbou a studiem spokojeni (podkapitola 4.3.), jak vypadalo přijímací řízení (podkapitola 4.4.) a jaké jsou jejich plány a představy o budoucnosti (podkapitola 4.5.). Samostatnou kapitolu věnujeme otázkám spojeným s názory na rovné šance mužů a žen ve vzdělávání a osobní zkušenosti oslovených studujících (podkapitola 4.6.).

Celý výzkum je nahlížen genderovou optikou. Myslíme, že tato perspektiva pomůže dobře porozumět školské a vědecké praxi a umožní odhalit případné nekorektní a nepřijatelné praktiky, které mohou mít genderovou povahu.

4. 2. Volba doktorského studia: motivace a cesty k současnému oboru

Doktorské studium je definováno jako studium, které připravuje na vědeckou dráhu. Tato skutečnost se odráží zejména v tom, že se studující připravují na obor doktorského studia již během předchozího vysokoškolského stupně – samotný obor (respektive projekt) doktorského studia promýšlí většinou v návaznosti na předchozí studium, a tyto dva vzdělávací stupně tak lze jen těžko oddělovat. Přestože je doktorské studium s předchozím vzdělávacím stupněm silně prolínáno a studující často odkazují k oběma stupňům zároveň, lze samostatně sledovat výpovědi o volbě a smyslu postgraduálního studia jako takového a výpovědi o volbě oboru, které většinou odkazují i dále než ke zmíněnému vysokoškolskému stupni.

V této kapitole se budeme věnovat tematizaci volby oboru a volby doktorského studia jako takového. Vedle motivů a času rozhodnutí volby sledujeme také vlivy, které přispívají k rozhodnutí pro konkrétní obor či pokračování v postgraduálním studiu vůbec.

Pro lepší uchopení tématu se zaměřujeme i na předchozí působení studujících, tedy zejména na vysokoškolskou úroveň studia. Jak již bylo řečeno, obtížná oddělitelnost magisterského/inženýrského a postgraduálního stupně vyplývá ze samotné podstaty postgraduálního studia. Tato skutečnost je v průběhu kapitoly reflektována.

Celkově je kapitola členěna na dvě základní části. V první se věnujeme zejména oblastem spojeným s volbou oboru, s volbou samotného doktorského studia a konečně i s volbou instituce, na níž se studium realizuje. Ve druhé části přiblížíme cestu studentů a studentek k současnému studiu.

Motivy volby oboru na doktorském stupni studia a doba rozhodování

Výběr oboru na doktorském stupni studia je velmi silně propojen s výběrem oboru na úrovni vysokoškolské. Dotazovaní studenti/ky velice často spojují zájem o obor s **návazností na předchozí studium** – nejčastěji s diplomovou prací či specializací v magisterském stupni. Tento motiv z povahy doktorského studia logicky vyplývá a bývá příčinou, proč studující volí i samotné postgraduální studium. Rozvoj zájmu, který se často vyprofiluje v posledních ročnících vysokoškolského studia, pak může vyústit až v profesní angažovanost, a utvrdit tak smysl doktorského studia jako přípravy na

⁷ Viz tabulka s přehledem kódů respondentů a respondentek.

vědeckou dráhu. *Obor jsem si vybírala s ohledem na práci, kterou jsem dělala v rámci magisterského studia. V ní jsem chtěla pokračovat, tak to byl hlavní důvod, proč jsem si vybrala tento obor. (PhD_ekolog_ž), Je to neutrální, těžko bych vymýšlel jiný obor. Doktorandské studium vychází z toho, že pokračuje především v tom, co už člověk umí, a rozvíjí úplně po jiné stránce ty znalosti, které načerpal na předchozích stupních. (PhD_ekonom_m)*

Jednou z nejdůležitějších a nejčastěji uváděných motivací pro volbu oboru je také pochopitelně **zájem** o něj či o témata s ním spojená, což lze bez ohledu na stupeň studia vysvětlit na několika rovinách. Jedním z vysvětlení, které zároveň odráží i rovinu časovou, je definování zájmu o obor jako zájmu od mládí. *No, já jsem vlastně vědeckou práci...nebo nechci říct odmalička, ale vždycky mě to k tomu táhlo, a s tím, já jsem byl docela hodně zaměřený na přírodní vědy původně, což koneckonců je vidět i v tomhleto zaměření tady, jako že jsem dělal matiku, matematický olympiády... protože jsem chtěl dělat jakoby fyziologický věci...přemejšlel jsem o medicínskech oborech, ale...tak je to trochu obtížný, myslím jako sociálně. (PhD_psycholo_m), No, tak já jsem se té biologii dlouhodobě věnoval, víceméně už od základní školy, a je to v podstatě jo, ta, a vždycky mi to přišlo tak strašně, já to neumím popsat, ale hrozně blízko, jak funguje nebo víceméně replikace nebo jak se buňka rozmnožuje, jak se přenáší ta genetická informace, jak to všechno spolu souvisí, a víceméně ta vlastní podstata těch buněk a toho živého procesu, že jo. (PhD_biol_m)*

V tomto kontextu vystupuje jako důležitý faktor rodina, kde se dotyční/né měli možnost s oborem v nějaké formě seznámit. Rodina pak vstupuje do utváření vzdělávací dráhy studujících v různých fázích jejich cesty k vědě a my se jí budeme více věnovat ve druhé části této kapitoly. *...tak můj tat'ka skákal s padákem, takže jako, a chtěla bych jednou sednout do letadla, prostě to odjakživa, prostě je to ve mně, bydleli jsme v jedenáctém patře, výšky mi nic nedělaly, takže prostě to je, ale že bych vyvíjela nějakou aktivitu, to teda ne (smích, doktorandka studuje meteorologii)... (PhD_meteo_ž)*

V případech, kdy studující jako motiv volby oboru uvádějí dlouhodobý zájem, představují také svou dosavadní studijní dráhu jako více konzistentní a přímočarou než ti studující, u nichž se zájem o současný obor formoval v průběhu vzdělávací dráhy. Snahu o přímočařejší představení vlastní vzdělávací dráhy lze pak sledovat spíše u mužů. Ženy naproti tomu častěji připouští formování své vzdělávací dráhy nejrozličnějšími faktory a volbu současného oboru studia vidí v kontextuálnější podobě. Motivací k volbě oboru jim tak bylo například seznámení se s příbuznými obory či pracovní zkušenost, která vede ke snaze získat větší znalosti a rozšířit si kvalifikaci ve zvoleném oboru. *Konkrétně o řízení neziskových organizací a neziskové organizace, tak je to spojené se studiem, když jsem psala diplomovou práci na toto téma. Přes školu jsem se dostala do neziskového sektoru a přes neziskový sektor zpátky do školy. (PhD_ekonom_ž), No, kulturologie byla, já jsem chodila na IZV, že jo, a tam nějak jsem se začala zajímat o antropologii a chodila jsem právě na přednášky i na katedru, na S. To je člověk, kterej tě dokáže úplně nadchnout pro obor a pro cokoli, ty jeho přednášky jsou úplně strhující. (PhD_kult_ž)*

Z hlediska srovnání motivací volby oboru respondentů/tek věnujících se přírodně technickým a společensko-humanitním vědám nelze vysledovat významnější rozdíl. V kontextu genderového zatížení reality můžeme ale poukázat na zjištění týkající se sebereflexe respondentek vztaženého k výběru oboru. Dvě respondentky hovoří o výběru takového pólu oboru, o němž vědí, že není příliš maskulinní. Jedna z nich uvádí jako důvod výběru ne-maskulinního oboru nedostatečné schopnosti a předpoklady pro maskulinní obor. *Přijde mi zajímavé, že je ekonomie neutrální obor, protože mě by lákaly mužské obory, ale myslím si, že bych na ně úplně neměla, co se týká schopností a znalostí. ...Vždycky mě bavila matematika, ale nikdy jsem se nepustila do nějaké vědy, matematiky jako vědy. Protože jsem vždy chtěla to, co dělám, dělat nejlépe. Ale v té matematice bych rozhodně nejlepší nebyla. Přemýšlela jsem i o těch více femininních, což je možná příčina, že jsem ulétla k neziskovému sektoru. Tam jsem si to kompenzovala, protože v neziskovém sektoru v pomáhajících profesích jsou převážně ženy. Svým způsobem jsem si to vykompenzovala – pedagogika, neziskový sektor. Ale nyní se to snažím krotit. (PhD_ekonom_ž), Ne, ne úplně, možná, možná tak jsem chtěla, aby to mělo něco společného s letadla, ale ne tak úplně, abych je navrhovala, pilotem jako ženská, to bych musela nějaké šílené fyzické ty, prostě jsem chtěla vědět, jak to funguje, jak funguje to počasí... (PhD_meteo_ž)*

V kontrastu k výpovědím vysvětlujícím současné studium jako splnění dávného zájmu stojí výpovědi, kdy studující připouští **postupnou profilaci zájmu** – na současný obor se nasměřovali většinou v průběhu vysokoškolského studia, které volili spíše jako přibližný směr zájmu, bez konkrétního oboru

či specializace. *No, tak já jsem původně neměl cíl tuhle školu vystudovat, až postupně se to vyprofilovalo, já jsem viděl, že třeba ty lidi od výpočetní techniky fakt celý den sedějí u počítače a furt jenom programují, kdežto tady se k tomu programování taky dostanu, ale jsou tady i ty věci okolo...* (PhD_elektr_m)

Výpovědi o postupné profilaci jsou ještě umocněny v citátech, kdy studující přímo zmiňují **náhodu** jako faktor, který je přivedl ke studiu stávajícího oboru. Zde je ale důležité si uvědomit, že výpovědi odkazují k jiné časové rovině – ačkoliv se vztahují k výběru oboru, nemůžeme říci, že by volba oboru v doktorském studiu byla náhodná. Náhodná byla spíše volba předchozího vysokoškolského, případně i středoškolského zaměření a samotné instituce, kde pak dotýčný/á studuje, současný obor je ale již vyprofilovaným zájmem, byť třeba vzniklým z nepříliš vědomého prvotního plánu. *No, a ten výběr tý psychologie opravdu byla, takhle... A my jsme byli někde na horách v Roháčích a opili jsme se tehdy s nákejma bačama v nějaký kolibě a všichni jsme věděli, že oni musejí ráno na pastvu a my musíme na nějakou túru a všichni už jsme chtěli brzy domů, a on se zvedl a říká, podívejte se, já to zvládnu. Ale oni ho opili, úplně strašně, samozřejmě nikoho domů neodvedl, a já jsem říkala, no jasně, koukej, já ti ukážu, jak se to dělá. Vlezla jsem si tomu jednomu bačovi na klín, řekla jsem mu: „Tak pudem domů, ne.“ A on řekl. „Ano, maličká, půjdeme domů,“ zvedli jsme se a oni šli spát na salaš a my jsme šli domů. A on říká (ten kamarád): „To není možný, to není možný, co je to za techniku?“ A já říkám: „To je ženská, víš.“ Takže tak jsme docházeli domů a on říká, ty bys měla studovat psychologii. A já říkám, dyť je to blbost, tam bych se nedostala... no, a tak jsme se vsadili o bednu červeného vína, že on říkal, že se dostanu, a já, že se nedostanu, ale jako s tím že to jako berem vážně. Takže jsem se učila prostě, no, a bylo to napoprvý na psychologii. (PhD_psych_ž), Dostala jsem se k tomu (zaměření) úplně náhodou, že jsem se zajímala o astrologii, a tam jsem se dověděla, že ve stejný den jako já se narodil Gregor Mendel, nevěděla jsem, kdo to je, a půjčila jsme si o něm knihu, a tam byly i nějaké základy genetiky, tak jsem se poprvé dostala ke genetice a začala jsem se zajímat, přečetla jsem si knížky o molekulární biologii. (PhD_biol_ž), VŠE jsem si vybrala kdysi úplně náhodou. Tenkrát to byla prestižní škola, nebylo moc jiných možností. Měla jsem všeobecné zaměření, takže jsem netušila, že se něčemu z toho budu chtít věnovat. (PhD_ekonom_ž)*

Posledním motivem, který lze vnímat také v kontextu plánování vědecké dráhy, je otázka **praktického uplatnění oboru**. Zejména u respondentek lze sledovat linii, kdy je pro ně obor zajímavý právě z důvodu, že v sobě spojuje vědeckou dráhu i praktické uplatnění. *Vybrala jsem si obor, protože jsem se po studiu medicíny rozhodla pro zaměření na imunologii, protože mi přijde jako zajímavý obor, perspektivní do budoucna, a zároveň je to obor, který spojuje vědeckou tak klinickou práci. (PhD_med_ž) Pět nebo šest let se věnuji neziskovému sektoru. Ve škole na této katedře je předmět řízení neziskových organizací, takže to byla dobrá možnost ten předmět učit, což jsem vždy chtěla, věnovat se výuce. (PhD_med_ž)*

Obecně ale nemůžeme prohlásit, že by studující sledovali primárně dobré uplatnění v oboru v klasickém slova smyslu jako hlavní motiv jeho volby. Výpovědi se v tomto kontextu velmi liší, společným jmenovatelem jim je však primární zájem o obor, studium je musí bavit a až na druhém místě jde o samotné uplatnění v něm. *Já třeba jsem si vybrala ten obor, protože opravdu mě ta molekulární biologie zajímala a jako nedívala jsem se dopředu, jaké budu mít nějaké extra uplatnění, prostě jsem o tom chtěla víc, protože na střední se to celkem moc nebere, a náhodou jsem se k tomu dostala, takže jsem to chtěla studovat. (PhD_biol_ž)*

Z hlediska genderových rozdílů není kromě uvedeného sebevztahování k oboru možné vysledovat významnější aspekty, které by se pojily s volbou oboru studia. Více genderových faktorů ovlivňuje spíše samotný průběh doktorského studia a následnou volbu setrvání ve vědě či odchod jinam.

Sledujeme-li **čas či dobu rozhodnutí**, tedy kdy si studentI/ky vybírají obor doktorandského studia, musíme obrátit v každém případě pozornost k již uvedeným výrokům, kdy je studium vnímáno jako realizování dlouhodobého zájmu. Dětství je dobou, kdy se začíná utvářet zájem, který se dále vyvíjí a je v průběhu cesty k nynějšímu studiu formován nejrůznějšími vlivy. V té době se ale objevuje spíše obecný zájem o témata spojená s budoucím oborem, k většímu formování zájmu dochází pak až okolo třetího a čtvrtého ročníku střední školy, nejčastěji gymnázia. Většinou se v této době jedná spíše o volbu zaměření než samotné specializace, která je studována v doktorském oboru. Ta se rozvíjí v průběhu posledních let magisterského/inženýrského stupně, často při realizaci diplomové práce či při oslovení školitelem (ke školiteli jako nositeli tématu více podkapitola 4.4). Tak, jak se člověk vyvíjí a

jeho zájmy obecně krystalizují, vyvíjí se i téma, kterému se doktorandi a doktorandky věnují během posledního vysokoškolského stupně.

Proč postgraduální studium: vědecká práce, nebo ...?

Jak bylo řečeno, doktorské studium má být přípravou na vědeckou dráhu. Studenti/ky jsou si tohoto teoretického potenciálu studia vědomi a často také vlastní motiv volby práce na doktorátu staví do **kontextu budoucí vědecké dráhy**. Ne všichni hovoří o tom, že chtějí zůstat ve vědě, existuje ale velmi silný proud lidí, který jako důvod studia PhD zájem o vědeckou dráhu uvádí. *...v podstatě že jo, jako možná bych chtěla dělat i tu vědu, takže proto jsem šla na post, na to doktorandské. (PhD_meteo_ž) ...ale teďka asi vyloženě jdu po té vědecké, vědecké kariéře, že jenom ta věda mě zajímá zrovna teď víc než praxe. (PhD_práva_ž)*

Vztáhneme-li odpovědi o smyslu volby PhD studia k tomu, jak studující plánují své další působení, získáme konkrétně na otázku o setrvání ve vědě převážně kladnou odpověď. Rozdíly, které panují v tomto ohledu mezi muži a ženami, se příliš nevymykají klasickým genderovým teoriím, které lze shrnout pod známý termín genderový kontrakt⁸. Jsou to totiž zejména ženy, které do svých budoucích plánů zařazují rodinu, a to i v případě, kdy ještě žádnou nemají (více k tomuto viz podkapitola 4.5). Platí nicméně, že i v momentě, kdy studující nejsou jednoznačně rozhodnutí zůstat ve vědě, vnímají doktorské studium jako přínosné a perspektivní z hlediska budoucího povolání. *Uvažovala jsem o tom, jestli jít na postgraduální studium, nebo nejit. Důvody ke konečnému rozhodnutí byly takové, že jsem se rozhodla, že z hlediska mojí budoucí perspektivy ve vazbě na povolání bude doktorandské studium výhodnější než nastoupit rovnou do zaměstnání. Budu mít vyšší vzdělání. (PhD_med_ž)*

Obecně lze sledovat velmi **silné propojení motivů samotného doktorského studia s motivy studia oboru jako takového** a také s **vlivem lidí**, kteří se pohybují v okolí studujících v posledních ročnících předchozího vysokoškolského studia (konzultant diplomové práce – školitel, spolužáci – kolegové).

Kromě uvedených momentů je důležitým motivem studia samotného doktorátu **opět návaznost na předešlý vysokoškolský stupeň** a možnost při studiu doktorátu rozvíjet zvolenou specializaci či rozpracovat započaté téma (např. z diplomové práce). *...ono na matfyzu v podstatě všichni pokračují, takže kdo vystudoval astronomii, tak úplně všichni jsme šli na postgraduál. (PhD_astro_m), ...zejména zájem o rozvíjení tématu diplomové práce a pokračování v tom, co člověka baví. Co se týká doktorátu, tak to naopak bylo rozhodnutí o tom, abych měla možnost dělat to, čemu se věnuji, ještě kvalitněji a vědět o tom víc, takže to bylo naopak [než volba mgr.]. (PhD_ekonom_ž)*

S návazností na vysokoškolské studium se v kontextu volby doktorského studia pojí i určitá nejistota ohledně toho, co vlastně dělat po vystudování vysoké školy. Doktorát je tak někdy vnímán i jako **čas na rozmyšlenou**, v extrémním případě jako jediná možná varianta, pokud člověk nechce ihned nastoupit do práce. V souvislosti s touto tezí nelze vysledovat žádné významnější rozdíly mezi sociálními a přírodními vědami. *A vzhledem k tomu, že jsem v současné době nebyla rozhodnutá, co přesně dělat, jakou práci, tak doktorské studium беру i jako možnost pro rozmyšlení. (PhD_ekolog_ž) ...ne, já jsem nevěděl, co jiného bych dělal...takže v podstatě jediná možnost, kde být, pokud jsem nechtěl začít někde pracovat. (PhD_astro_m)*

Postava školitele, která se ukazuje jako velmi významná na několika rovinách doktorského studia, zde vstupuje do vzdělávací dráhy velmi silně. Kromě působení při výběru oboru (viz níže) představuje osobu, která má možnost ovlivnit, zda bude student/ka pokračovat v doktorandském studiu, nebo ne. Představuje i důležitý bod v **časovém horizontu**, v němž sledujeme, kdy přibližně dochází k rozhodnutí jít studovat doktorát. Z konzultanta/ky diplomové práce se totiž často stává školitel/ka práce doktorské a tento moment bývá také často momentem rozhodnutí pokračovat v dalším studiu. Jedná se většinou o poslední ročník vysokoškolského stupně.

⁸ Jedná se o nepsanou dohodu, kdy je „muži přidělena role živitele rodiny, proto je jeho nepřítomnost a neparticipování v rodině z důvodů pracovního vytížení akceptováno. Přestože pracuje i žena, nemá a nemusí se ve své práci výrazně pracovně angažovat, aby jí „zbyl“ čas a energie na rodinu a domácnost. Ženě je pak podle „gender kontraktu“ přičten celý komplex rolí vážících se k fungování soukromé sféry, tj. role matky, pečovatelky a hospodyně.“ (Čermáková a kol. 2002)

Volba samotné instituce: setrvání ve starých sítích

Při volbě samotné instituce, na které studující realizují postgraduální studium, lze vysledovat dva základní důležité pilíře. Prvním z nich je znovu **návaznost** na předchozí vzdělávací instituci – vysokou školu, druhým pak postava **školitele/ky**. Ta se ukazuje jako klíčová nejen v kontextu volby samotné instituce, ale i při následném přijímacím řízení a studiu vůbec.

Společným momentem obou faktorů je potom určitá **jistota či bezrizikovost**, kterou studujícímu poskytují. Známé prostředí je důležitým motivem setrvání na instituci, na niž dosáhli studující předchozího vysokoškolského diplomu, a je označované za bezrizikové. Ti respondenti, kteří instituci mění, pak důvěru vkládají právě do školitele, který se tak stává nositelem bezrizikovosti ve smyslu „podpory a zázemí v novém prostředí“. *Co sehrálo roli o mém rozhodování o škole, bylo známé prostředí, známí lidé, vlastně jsem si domlouval spolupráci. Celkově taková bezrizikovost působení. (PhD_ekonom_m), ...no, já jsem vyloženě chtěla být zde, kde jsem, a ono z organizačního hlediska bylo nejjednodušší, aby to bylo přes tu chemii životního prostředí, protože právě šéf je tam školitelem, byl povolený v té době, byl jenom v té době tam školitelem, no, a jinak by to stálo spoustu papírování. (PhD_biol_ž)*

Postava školitele se objevuje ve dvou rovinách – jednou jako nositel tématu, podruhé jako zaštitovatel tématu. V prvním případě se jedná zejména o tzv. tvrdé vědy, kdy je studující součástí širšího pracovního týmu a spolupráce se školitelem představuje doplnění zpracování chybějícího tématu či práci na rozvíjení tématu nového, druhý případ se objevuje zejména v tzv. měkkých vědách. Zde je nositelem tématu samotný studující a školitel působí jako garant tématu, které může být i mimo přímý rámec jeho specializace.

Vlivy na volbu

Vlivů, které zasahují do života studujících a působí na jejich rozhodnutí o výběru oboru (nejen) doktorandského studia, je velmi mnoho. Společným jmenovatelem je skutečnost, že studující bývají většinou ovlivněni **jinými lidmi** – jedná se zejména o rodiče, učitele/ky na střední a vysoké škole, konzultanty/ky diplomové práce a školitele/ky.

Spojíme-li **časovou rovinu** s vlivy, které vstupují do života doktorandů a doktorandek a pomáhají utvářet jejich zájem o obor a vzdělávací dráhu vůbec, můžeme studující rámcově rozdělit do dvou skupin. Lidé, kteří odkazují k dlouhodobějšímu zájmu o obor, často vyzdvihují jako významný **vliv rodiny**, kde mají možnost se s daným zaměřením seznámit. Její důležitost spočívá zejména v nasměrování a podpoře zájmu určitým směrem a ovlivnění bývá zásadní zejména v předchozích stupních vzdělávání. V kontextu doktorské dráhy tento vliv postupně slábne. *No, úplně na začátku, když se vrátím úplně někde daleko, tak asi táta mě ovlivnil, protože ten byl taky technik, takže ten taky pořád někde něco kutil, takže jsem se k tomu dostal... ..tam se ve mně asi vyprofiloval ten člověk, ten spíš technik... (PhD_elektr_m)*

Ti studující, kteří k delšímu zájmu o obor neodkazují a připouští postupnou profilaci nejen oboru, ale studijního zaměření vůbec, pak hovoří zejména o ovlivnění lidmi, které potkali během vzdělávací dráhy. Jedná se zejména o učitele/ky na střední škole a přednášející na škole vysoké. Nelze ale prohlásit, že by první skupina důležitost učitelů/lek na volbu nepřipouštěla, rozdíl je spíše ve vyzdvižení rodinného zázemí. *No, kulturologie byla, já jsem chodila na IZV, že jo, a tam nějak jsem se začala zajímat o antropologii a chodila jsem právě na přednášky i na katedru, na S. To je člověk, kterej tě dokáže úplně nadchnout pro obor a pro cokoli, ty jeho přednášky jsou úplně strhující. (PhD_kult_ž)*

Volbu oboru a zejména samotného doktorandského studia ovlivňuje ve velké míře **postava školitele/ky**. V předchozí části bylo uvedeno, že školitel bývá příčinou volby té které konkrétní instituce, důležitou roli hraje ale i v rozhodnutí jít vůbec studovat doktorský stupeň. V takovém případě bývá školitel/ka také konzultantem/kou diplomové práce a pomáhá studujícímu rozvíjet dané téma či vyprofilovat zájem již na předchozím stupni studia. *...navíc proč já jsem na ty doktorský studia šla bylo i jako, že mi vlastně navrhl ten můj vedoucí diplomky, tam došlo k tomu, že on četl moji bakalářku, líbila se mu, takže mi navrhl psaní ty diplomky u něj a pak ještě i ty doktorský. (PhD_kult_ž)*

V neposlední řadě hrají důležitou roli při ovlivnění volby studia i kamarádi/ky a spolužáci/ky. Jejich vliv je ale silnější spíše v předchozích stupních studia, více se o nich proto zmíníme v následující kapitole.

Předchozí vzdělávací dráha jako příběh utváření zájmu o obor

Doktorandi a doktorandky hovořili také o své předchozí vzdělávací dráze. Je zřejmé, že se vzhledem k dosaženému stupni vzdělání lze vztahovat v podstatě ke všem vzdělávacím stupňům a transitorním obdobím. Studující ale předkládali svou dosavadní vzdělávací dráhu různě, důraz při tom kladli především na předchozí stupeň studia – magisterskou či inženýrskou úroveň, kde většinou dochází k rozhodnutí studovat postgraduální stupeň a potenciálně se tak věnovat vědecké dráze. Dosažené vzdělání studujících má pochopitelně také přímou souvislost s časovým horizontem jejich života – svou vzdělávací dráhu započali všichni před více než patnácti lety a vyprávění o momentech a rozpomínání se na skutečnosti, které ve své době hrály v jejich životech důležitou roli, tak může mít silný retrospektivně konstruuující charakter. Toto zjištění ale v žádném případě neznamená znehodnocení či snížení kvality jejich výpovědí. Naopak, je velice zajímavé sledovat **jazykovou a narativní rovinu**, v níž studující o svém vzdělávání hovoří, a všimnout si, jak svou vzdělávací dráhu popisují. Každý sestavuje svou vzdělávací dráhu pomocí různých prostředků a s různým cílem, z hlediska genderové analýzy pak můžeme sledovat svébytné výroky, jimiž studující ukotvují smysluplnost a význam současného studia.

V tomto textu sledujeme širokou síť nejrůznějších faktorů, které utvářely zájem studujících o daný obor a jeho skutečný výběr pro postgraduální stupeň. Analýzu výpovědí o předchozí studijní dráze vztahujeme proto specificky ke kontextu volby studia a vývoji zájmu o obor jako takový.

Nejprve se zaměříme na předchozí období studia, které doktorandi a doktorandky vyzdvihovaly jako stěžejní – magisterskou úroveň studia. Postupný přesun do minulosti reflektujeme podkapitolami o výběru střední školy, zájmu o konkrétní předměty a aktivitě ve studijním prostředí vůbec (nepovinné školní akce a přednášky apod.).

Vlivy, o nichž studující hovoří v kontextu utváření své vzdělávací dráhy, zohledňujeme jako podstatné informace dotvářející smysluplný příběh jednotlivých vzdělávacích drah.

Vztah k magisterské/inženýrské úrovni vysokoškolského studia

Magisterská/inženýrská úroveň studia představuje zásadní období pro utváření postgraduálního studia. Studující se ve velké míře shodují v tom, že jejich doktorandská práce vychází ze zájmu, který rozvinuli na předchozím, tj. vysokoškolském stupni studia – ať už se jedná o rozpracovávání diplomové práce či o objevení zájmu o téma, které měli možnost poznat na vysoké škole a skrze ni. V posledních ročnících studia dochází často také k silné profilaci oboru ve smyslu zúžení předešlých zájmů a soustředění pozornosti jedním konkrétnějším směrem. *Já jsem třeba měla na diplomku obdobný téma, vlastně tak jsou různé způsoby těch modliteb, já už jsem do toho tak nakročila. Dělal jsem jí teoretickou, bez výzkumu, takže jsem se rozhodla, že teď bych chtěla udělat výzkum, jako že můžu i víc podpořit to, co jsem tam tvrdila. (PhD_psycho_ž)*, *Pokračoval jsem v tom, co jsem vystudoval na předchozím stupni, to znamená ekonomie, podniková ekonomika, a přibalil jsem k tomu zkušenosti z praxe, což jsou neziskové organizace, kterým se nyní věnuji, a v podstatě studuji to, co dělám v praxi, kde mám zkušenosti z terénu, a snažím se to propojit s teorií, na které je postaveno studium. (PhD_ekonom_m)*

Společným jmenovatelem je tedy, jak už bylo uvedeno v tématu motivu volby studia, **návaznost** na vysokoškolskou úroveň.

Volba vysoké školy je pak vztažena k zájmu o studijní obor. Motivem pro výběr té které konkrétní školy byl pro většinu dotázaných **zájem o daný obor**, respektive **směr studia**, přičemž platí již uvedená hypotéza, že dotazovaní muži hovoří o svém zájmu jako o starším a profilovanějším než ženy. Snaží se svou vzdělávací dráhu představit v jasnějším a logičtějším sledu. Vtahují do svého příběhu méně vedlejších faktorů a poukazují na přímočarost studijního zájmu.

Pokud si studující podávají **více přihlášek na vysokou školu**, většinou sledují školy s podobným zaměřením a přihláškami si jistí možnost studovat zvolený směr. *Po gymnáziu, protože mě zajímala biologie, tak jsem se hlásila na tři obory, jednak na Agronomickou fakultu na Zemědělskou univerzitu, pak na Přírodovědeckou fakultu UK na ochranu životního prostředí a na biologii. (PhD_biol_ž)*

V tomto kontextu není možné vysledovat významnější rozdíl mezi přírodními a společenskými vědami, uchazeči z obou směrů zmiňují podání vícero přihlášek jako smysluplné vzhledem k zájmu o daný směr.

Jako faktor ovlivňující výběr konkrétní vysoké školy se objevuje kromě zaměření také její **geografická poloha** – upřednostněno bývá větší město poblíž bydliště, případně Praha kvůli dobré pověsti. Je zajímavé, že představa o dobrém jménu školy nevychází většinou z přímé znalosti profilu dané instituce. Studující často uvádějí, že předem o profilu vysoké školy příliš nevěděli a jejich úvaha byla ovlivněna jinými faktory než přímou znalostí sebe prezentace (brožury) dané školy. (Tento fakt vystupuje do popředí ještě více u rozhodování o konkrétní škole pro doktorandský stupeň, kdy respondenti uvádějí jako vlivy rozhodující ve prospěch té které školy okolnosti jako následování školitele anebo samotný fakt znalosti prostředí – návaznost). *...no já jsem z malého města z Moravy, takže já jsem měl dvě takové možnosti. Bud' do Ostravy, do Brna nebo do Prahy. Brno jsem škrtnul, Ostrava byla blízko, Praha měla lepší jméno a taky bratr tady studoval, takže... (PhD_elektro_m)*

Vztah ke středoškolskému a základnímu stupni studia

V kontextu tematizace postgraduálního studia nás nepřekvapí, že většina studujících prošla gymnaziální středoškolskou dráhou. Dotazovaní doktorandi a doktorandky tak splňují předpoklad, že gymnázium má připravovat studentky a studentky na další studijní a potenciálně vědeckou dráhu.

Mezi respondenty/kami existuje silný proud lidí, kteří studovali víceletá gymnázia, jejichž volbu většinou zdůvodňují zejména tím, že v dané době byly tyto instituce jistým „boomem“ a studovat je šli většinou všichni jejich **kamarádi a vrstevníci**. *V tu chvíli se u nás na malém městě začala obnovovat tradice víceletého gymnázia. Přešel jsem do víceletého gymnázia na popud kamaráda, kterého se ptali rodiče. My jsme oba dva nechtěli, nebudeme nic měnit a jemu řekli dost argumentů a on se rozhodl, že půjde, a já jsem byl ze dne na den rozhodnutý, že půjdu také, takže jsem šel na gymnázium... (PhD_ekonom_m), Tak to já nevím, to bylo prostě, to bych neřekla, že to bylo jako nějak rozmyšlené, to bylo prostě, že přišel ředitel, tuším, kdo se chce přihlásit... Všichni se pro to samozřejmě nadchli, jak to tak bývá v té páté třídě, já jsem se nadchla taky, doma jsem si to, já jsem tam ani nějak extra nechtěla jít, ale my jsme si to plánovali, jaké to bude skvělé, jak se tam všichni dostanem... (PhD_biol_ž)*

Překvapivě se až na jednu výpověď neobjevuje jako motiv volby víceletého gymnázia lepší úroveň či širší nabídka vzdělání. Vliv vrstevníků je zřejmě silnější než názory rodičů na danou instituci, názor rodičů na vzdělání svých dětí se většinou začne silněji projevovat v přechodu na střední a později na vysokou školu (viz podkapitola o vlivech na volbu).

Z hlediska rozdílů ve vzdělávací dráze mužů a žen lze konstatovat poměrně zajímavý jev, který podporuje výše uvedenou hypotézu o jasnější profilaci vzdělávací dráhy mužů (ať už se jedná o skutečný stav, nebo zpětné konstruování reality jako přímočaré).⁹ U dvou dotazovaných mužů se vyskytovala oborová návaznost mezi střední a vysokou školu – směr, kterým se bude ubírat jejich vzdělávací dráha, byl vybrán již na tomto přechodovém stupni.

Oblíbené a neoblíbené předměty na předchozích stupních vzdělávání v kontextu volby současného oboru

V rozhovorech o předchozí vzdělávací dráze se studující vztahovali i k předmětům, které je na předchozích stupních bavily či naopak. Často hovořili o zájmech o ty předměty, které mají nějaký vztah k jejich současnému studiu, vymezují se zároveň vůči těm, které dle nich s nynějším oborem příliš nesouvisí a které je proto ani příliš nebavily. Nelze vysledovat přímou dělicí linii mezi vztahem k předmětům na střední škole a předmětům na škole vysoké. Časový kontext vzniku zájmu o daný předmět pak odkazuje k vývoji představ o povolání, respektive výběru oboru samotného.

⁹ Tato skutečnost může vznikat na základě genderovaného tlaku na mužskou populaci a snahy o udržování tzv. hegemonního mužství. Tento tlak podporuje konstruování a reprodukci známého polarizovaného pojetí genderových identit mužů a žen, kdy se vyzdvihuje mužství jako logické, přímočaré a lineární, zatímco o ženství se uvažuje jako o cyklickém, iracionálním a kontextovém. (odkaz např. Ortner 1994)

Klíčovým prvkem pro utváření nejprve zájmu o určitý směr (střední škola) a poté o konkrétní obor či téma (vysoká škola) je **postava vyučující/ho**. Doktorandi a doktorandky hovoří často o tom, že je bavil ten či onen předmět, nicméně podání látky vyučujícím je vždy zmíněno jako určující vliv. V tomto kontextu nelze vysledovat rozdíl mezi střední a vysokou školou, na obou stupních je postava vyučujícího zásadní a v obou případech má moc ovlivnit, kam bude studující dále svou vzdělávací dráhu směřovat. *...no, tak bavila mě matika a potom možná by mě bavila fyzika, kdybychom neměli tu učitelku, co jsme měli, která se na nás vykašlala. (PhD_meteo_ž), Ale na tom gymplu to hodně záleží na těch učitelích, kteří vás tam učí, jak dokážou zaujmout a tak. (PhD_biol_ž), Musel bych hodně vzpomínat. Jediné, co mně v tomto vždy vytane, při diskusi s kamarády a kolegy na to narazíme, že skoro větší vliv na to, který předmět je dobrý, který špatný, má ten vyučující a jaký vztah má ke studentům, i forma zkoušení u předmětu. Mě svým způsobem bavilo všechno, když to bylo dobře podané, protože si myslím, že každá aktivita je zajímavá. (PhD_ekonom_m)*

Doktorandky i doktorandi se shodují, že podání látky či představení daného oboru velmi ovlivní jejich následný vztah k předmětu. Doktorandky pak častěji než doktorandi zmiňují zájem o předměty, které měly nějakou vazbu k praxi, případně k tomu, že si během výuky předmětu mohli vyzkoušet aplikaci nabytých poznatků. *Na škole jsem se chytla na inženýrském studiu. Nejvíce mě bavily předměty z psychologie, předměty, které se zabývaly řízením. To znamená marketing, management. Ty předměty, kde bylo nějaké cvičení, byla nějaká možnost praxe, něco si vyzkoušet. (PhD_ekonom_ž), Jako spíše (bavily mě) ty věci, který směřovaly k praxi, k nějakému osobnímu prožitku. (PhD_psycho_ž), Nejvíce mě bavily klinické předměty, především interní obory, protože měly největší vazbu k mému pozdějšímu zaměstnání. Čím více teoretické, tím horší. Nejhorší byla anatomie atd., protože to bylo učení se nazpaměť. (PhD_med_ž)*

Prospěch a vztah k vlastním výsledkům

O prospěchu jako takovém hovoří studující doktorandského studia vždy se vztažením k tomu, jak bylo vůbec nastavené samotné zkoušení z dané látky. Kromě poutavosti podání látky komentují studující také samotnou povahu učení se daného předmětu. Zmiňují odpor k předmětům, kde se musí člověk biflovat, a vyzdvihují důležitost logické povahy předmětu, který pak považují za smysluplný. V těchto názorech nelze odlišit výpovědi mužů a žen, neboť obě pohlaví hovoří o nechtění biflovat se podobným způsobem.¹⁰ Rozdíl lze nicméně vysledovat v přístupu, který muži a ženy volí. Zatímco u obou lze vysledovat nechuť k biflování se, ženy častěji dodávají, že i přesto jsou schopné se látku naučit a dobrou známku si prostě vydržit. Dotazovaní muži pak mají spíše tendenci označit látku nebo obor za nelogický a chybně strukturovaný a o tom, jak nakonec zkoušku zvládali, nehovoří. *Jako matika, fyzika vůbec, což byl jako taky další důvod, proč jsem nešla, nešla na medinu. Protože třeba bych se dostala, třeba bych si ty přijímačky vydržela tak, že bych seděla na zadku a naučila se, ale projít tou fyzikou ten první rok, co tam je, tak to..., já jsem vždycky tak, co jsem potřebovala, já jsem se naučila, aby to vyšlo na tu dvojku, a potom ne, nebavilo mě to. Ale vyloženě děják, to jsem si jako užívala, to když jsem si pročítala, mně to přišlo zajímavý, no. (PhD_práva_ž), No, nebavilo, takové ty klasické, čeština, ne že bych měl problémy s češtinou, ale...no, prostě ta kvanta těch spisovatelů a učit se to pak k té maturitě. Ty technické jsou většinou, no alespoň z mého pohledu, že se tam dá něco vydedukovat, že to navazuje, je mi to bližší než...kde není prostě nějaká souvislost s něčím, když to jsou životopisná díla, tak tam není žádná, je asi nějaká souvislost, ve které době ten člověk žil, co ho ovlivnilo a tak dále. Ale nebaví mě styl, jakým se to učí, to biflování, čítanky. (PhD_elektro_m)*

V kontextu prospěchu se dotazovaní doktorandi a doktorandky vyjadřují také v tom smyslu, že pokud je předmět nebaví, nedá se očekávat, že budou mít výborné výsledky. Nemotivovanost ke studiu látky je častým vysvětlením případného neúspěchu. Opět přitom platí, že spíše ženy zmiňují ochotu se zapřít a látku zvládnout.

Mimoškolní aktivity a kontext utváření vzdělávací dráhy

Pro utváření vědecké kariéry je důležité být začleněn nejen do sítí formálních, ale i do sítí neformálních. Aktivity mimo školní prostředí, ale přesto s kolegy/spolužáky, jsou často důležitým faktorem ovlivňujícím další vzdělávací dráhu.

¹⁰ Tento fakt jde proti předpokladu, že ženám více vyhovuje styl „biflování“.

Dotázaní studující shodně hovoří o tom, že mimoškolní aktivity pro ně dosud znamenaly skutečně aktivitu mimo rámec školy, tedy i bez kolegů a spolužáků. I když toho někteří litují, většina se věnuje klasickým volnočasovým aktivitám, mezi něž patří nejčastěji sport či činnost, která nemá s oborem studia příliš společného. *Byla jsem ráda, že to vše jakž takž stíhám... Ze stejných důvodů jsem nenavštěvovala žádné mimoškolní a volnočasové aktivity. To mi je líto. Ani jsem moc nestihla být v žádné partě lidí. Myslím si, že jsem tu školu projela v tom, že jsem žádný studentský život nezažila.* (PhD_ekonom_ž)

Ve dvou případech nicméně studující – muži – uvádí jako aktivitu mimo školu činnost v kroužku či práci, která souvisí s oborem studia. *No, já jsem dělal v planetáriu v Ostravě, no, na hvězdárně lidem ukazoval na obloze dalekohledem, v podstatě rok, no, na gymplu ještě.* (PhD_elektro_m)

Vlivy na volbu oboru a studia v průběhu dosavadní vzdělávací dráhy

Jak již bylo uvedeno, vlivů na rozhodnutí studia současného oboru je mnoho. V průběhu vzdělávací dráhy zasahují životy studujících nejrůznější faktory, část z nich byla již podrobně pojednána a lze víceméně zopakovat již uvedené hypotézy. Více prostoru je nyní nutné věnovat vlivům ze strany rodiny, která do vzdělávací dráhy zasahuje zejména právě v těch stupních, které předchází stupni doktorskému.

V kontextu **rodiny a volby** povolání nelze prohlásit, že by povolání rodičů představovala určující prvek při volbě povolání studujících. V dotazované skupině nepanuje vzdělanostní homogamie mezi rodiči a dětmi ani nelze nalézt přímý vliv profesního zázemí rodičů například ve smyslu lékařské tradice více generací apod. Pokud je vliv povolání rodičů na volbu dětí znatelný, jedná se spíše o inspiraci zaměřením než o přímou návaznost na stejné povolání.

Ze strany rodičů pak lze naprosto jednoznačně hovořit **o podpoře studia jako takového**. I když se občas vyskytl nesoulad názorů mezi rodiči a dětmi ohledně volby oboru, daleko důležitějším se ukazovalo studium jako takové, a to zejména studium vysokoškolské, které je rodiči obecně podporováno. Lze si navíc všimnout jevu, kdy rodiče nejsou zcela spokojeni s výběrem oboru, ale po přijetí na vysokou školu začnou dítě bezmezně podporovat. *No, oni si mysleli, že jsem se zbláznila, ale jako pokud v tom byla vysoká škola, tak jsem mámě tu radost udělala, to si myslím, že ona o to hodně stála, že by to těžko nesla, kdybych tu vysokou školu studovat nechtěla.* (PhD_psycho_ž), *Určitě mě jako podporovali v tom, abych šla na vysokou školu, a jako v podstatě vybrala jsem si to já a asi mě moc neovlivňovali, ale asi byli rádi, že jsem se dostala tam, kam jsem chtěla, a jako rozhodně mi to nevymlouvali ani nedoporučovali.* (PhD_astro_m), *Tak asi mě podporovali rodiče.*

Důležité hledisko podpory ze strany rodičů je **finanční stránka**. Většina studujících uvádí materiální podporu jako podstatný aspekt vztahu rodičů k jejich studiu, která jim umožnila předchozí vysokoškolské studium dokončit příjemným způsobem. *Jak od financí a všeho možného mi pomáhali, jako rodiče by mi snesli všechno, nakonec se odstěhovali z bytu a nechali mi ho tady...úplně jako jsem si užila jenom díky nim, nemusela jsem vůbec nic dělat. Kdyby mi neplatili byt, musela bych si na to vydělat.* (PhD_psycho_ž)

Z hlediska rozdílů mezi muži a ženami je nutné zmínit skutečnost, že dotazovaní studující uvádí častěji **matku jako aktivnější aktérku** při diskusích o volbě studia i oboru. Oba rodiče jsou sice ve výpovědích přítomní, ale je to matka, kdo více zasahuje do plánování studijní dráhy. Ve vztážením k genderovým teoriím o rolích žen a mužů může tento fakt odkazovat k předpokládané roli žen jakožto strážkyní rodinných krbů a jako osob zodpovědných za životy svých dětí. *Rodiče mě ovlivnili také negativně, protože ti nechtěli, abych šla na doktorandské studium. Máma nechtěla, táta tomu nechával volný průběh, že je to moje věc.* (PhD_med_ž)

Závěry

Doktorandi a doktorandky se vyjadřují o volbě doktorského studia velmi kontextuálním způsobem. Vzhledem k povaze doktorského studia (příprava na vědeckou dráhu) a ke skutečnosti, že tento stupeň je posledním vzdělávacím stupněm, je pochopitelné, že jejich výpovědi představují i určitý příběh vzdělávací dráhy, v němž hraje důležitou roli jazyková stránka. Studující vychází z místa studia, v němž se nachází, a obrací se k předchozím stupňům vzdělání, jimiž osmyslují stávající realitu.

Jako nejsilnější se logicky ukazuje **vazba k magisterské/inženýrské úrovni studia**, kde se často velmi zásadním způsobem utváří jednak vztah s budoucím školitelem, ale kde také dochází k rozhodnutí, jakému povolání se v životě dále věnovat. V tomto kontextu lze prohlásit, že u těch lidí, kteří projevují zájem o povolání odmala, je častějším plánem ve vědě setrvat i po dokončení doktorátu. Existuje samozřejmě mnoho dalších faktorů, které mohou rozhodnutí v průběhu studia ovlivnit. Doktorandi a doktorandky se v rozhovorech vyjadřovali o svých plánech (viz podkapitola 4.5); jakým způsobem se v průběhu studia mění, nebo ne, je podrobněji pojednáno v kapitole o začínajících vědcích a vědkyních.

Nejčastějšími faktory, které ovlivnili jejich volbu studovat doktorský stupeň, jsou **setkání s nejrůznějšími lidmi během vzdělávací dráhy** – středoškolskými a vysokoškolskými učiteli/kami počínaje a školitelem/kou konče. U prvních dvou zmíněných skupin se pak jedná spíše o to, jakým způsobem dokáží tito lidé zaujmout pozornost studujících, role školitele/lky se pak posouvá z často neosobní roviny učitele/ky k osobnějšímu vztahu spolupracovníka/ce, který má zejména zpočátku velkou moc ovlivnit, co bude předmětem doktorského projektu, ale i kde bude dotyčný/á studovat.

Důležitou roli hraje v průběhu vzdělávací dráhy samozřejmě také rodina. Rodiče podporují své děti zejména v samotném studiu jako takovém, do volby příslušného oboru doktorského studia již pak výraznějším způsobem nezasahují.

Z genderového hlediska je zajímavé sledovat především **způsob, jakým o své vzdělávací dráze a příčinách a motivacích volby oboru ženy a muži hovoří**. Zatímco muži mají tendenci prezentovat svou volbu jako logický výsledek dosavadní vzdělávací dráhy, ženy hovoří o svém vzdělání v širších souvislostech a ne tolik přímočaře. Připouští častěji náhodu jako neopominutelný faktor a více také reflektují své schopnosti a znalosti vzhledem k vybranému oboru, respektive to, jestli na to mají. Zůstává samozřejmě otázkou, nakolik je představení vzdělávací dráhy jako logického sledu událostí vedeno snahou působit jako ucelený a sebevědomý student/ka, či nakolik tomu tak skutečně bylo.

V rozhovorech hovořili doktorandi a doktorandky o volbě oboru i o své předchozí dráze. Pro pochopení doktorského studia je tato neoddelitelnou součástí a výpovědi utvářely kontext, v němž a z něhož se studijní dráha doktorandů a doktorandek odvíjela a odvíjí.

4. 3. Popis stávající situace a její hodnocení

V této části se zaměříme na to, jak doktorandi a doktorandky hodnotí situaci, ve které se nacházejí po prvním roce doktorského studia. Vzhledem k vysoké individualizaci doktorského studia a vztahu mezi doktorandem/doktorandkou a jejich školitelem/ou není komunita spolužáků/spolužaček do té míry určující pro sebevztahování se ke katedře a nacházení vlastního místa na ní. Místo toho se jako relevantní téma projevuje právě vztah se školitelem/kou a hodnocení studia vzhledem k dalšímu setrvání na akademické půdě.

V této kapitole budeme analyzovat vztahy, které na katedře panují. Půjde o samotnou sebe-percepci doktorandů/doktorandek, jejich vztahy mezi sebou, vztah se školitelem/kou a dalšími pedagogy/žkami, a analýzu profilace katedry či oboru z genderového hlediska (a to jak zastoupení mužů a žen mezi studentstvem a mezi pedagogy/pedagožkami, tak genderově podmíněné hodnocení oboru v závislosti na zastoupení mužů a žen). Na závěr se budeme věnovat hodnocení spokojenosti s průběhem studia, a to ze dvou úhlů pohledu: z hlediska naplnění očekávání ve vztahu ke školiteli/ce a z hlediska poměru na katedře.

Konstrukce vlastní pozice v interakci s institucí

Doktorské studium je vysoce individualizovanou formou studia, jehož cílem je příprava studujících na vědeckou dráhu. Z tohoto hlediska jsou proto vztahy mezi studenty/kami méně relevantní než na předchozích stupních a jako zvláště důležitý se ukazuje vztah se školitelem/kou. Vzhledem k této individualizaci studia je velice obtížné určit profil studujících na jednotlivých katedrách. Jak vyplývá z výpovědí, ani katedry samy požadovaný profil studujících nedefinují. V *poslední době je to jako jedno, at' se nasbívá kdokoliv, a pak že se prostě tady uvidí, že se to protřídí. (PhD_elektro_m)* Respondenti/ky dále uvádějí, že se o profil ani nezajímali, neboť doktorské studium volili na základě vlastní preference pro obor, školitele/ky či z dalších důvodů (viz kapitola 4.2). Přes obtíže, které

respondenti/ky měli s definováním profilu studujících či absolventů/ek jednotlivých oborů, se ukazuje jako relevantní **způsob myšlení**, který je pro doktorské studium nutný. Jedná se zejména o zvědavost, schopnost tázat se, vyhledávat informace a pracovat s nimi. *Umět vyhledat literaturu, porovnat to, získat si informace, najít si k tomu nějaké materiály, prostředky atd. Víceméně o tom umět přemýšlet, to je víceméně, na tom je ta věda postavena, umět si klást otázky, umět o tom problému přemýšlet, klást si další a další otázky i pak umět o tom pochybovat, o tom výsledku.* (PhD_biol_m) Pociťované nároky na typ myšlení se liší na základě oboru. Pro technicky zaměřené školy jde převážně o technické či logické myšlení, které též převládá ve výpovědích studujících na přírodovědných fakultách. U lékařských a sociálních věd spíše převládá důraz na **praktické uplatnění v oboru** než na určitý typ myšlení. Vzhledem k neexistenci jasně daného profilu mají respondenti/ky tendenci vztahovat sami sebe a nacházet své místo na katedře na základě interakce s katedrou. Nejde tedy o předdefinované, jasné vztahování se k určité představě, ale vytváření pozice skrze interakce. Profil školy se tedy buduje v rámci interakce, a to již v průběhu vysokoškolského studia, které též determinuje očekávání od školy pro doktorské studium. *Studovala jsem stejný magisterský obor předtím a asi jsem věděla, co od toho můžu čekat.* (PhD_meteo_ž) Proto je vnímání profilu studujících dané spíše vlastní zkušeností než obecnou představou o profilu školy.

Vzhledem k tomu, že z hlediska zastoupení mužů a žen výzkum probíhal na všech typech škol (maskulinizované, neutrální a feminizované), je též zajímavé sledovat **hodnocení zastoupení mužů a žen studujících na katedře** ze strany studujících. Zatímco u mužů studujících maskulinizované, technické školy se projevuje reflexe nízkého zastoupení žen mezi studujícími na fakultě (*Všude mají určitě více holek než tady., PhD_elekto_m*) a na těchto školách se mohou objevovat i akce směřující k přilákání většího počtu dívek (viz níže), je u feminizovaných škol patrné negativní hodnocení nízkého počtu mužů ze strany žen. *Já spíš bych řekla, že jsme na tom ještě byli celkem dobře oproti ostatním na té biologii, že jsme měli opravdu ještě dost kluků.* (PhD_biol_ž), *Tak v magisterském oboru v mém oboru to bylo jedna ku pěti, jeden kluk na pět holek, teďka je to možná lepší, tak jedna ku třem, řekl bych.* (PhD_biol_ž), *Uvítala bych, kdyby jich u nás na ústavu bylo víc. Protože nejenom v doktorandech, ale v celém složení převažují ženy – výrazně. Náš ústav je výrazně femininní.* (PhD_med_ž)

Důvod, proč se negativní hodnocení nízkého zastoupení žen neprojevuje takto explicitně na maskulinizovaných školách, a naopak se objevuje na feminizovaných oborech, je možné hledat v **teorii deprofesionalizace**. Ta říká, že vysoké zastoupení žen vede ke snižování prestiže oboru, což dále vede k nižšímu finančnímu ohodnocení, a v případě vědy a výzkumu též k nižším investicím do vědy a výzkumu. Doktorandky tedy mohou vnímat nízké zastoupení mužů na svých oborech jako znak nižší prestiže oboru, kterou by mužský prvek přinesl. Tato nerovnováha v hodnocení nízkého či nulového zastoupení žen na maskulinizovaných oborech a nízkého zastoupení mužů na feminizovaných oborech na doktorské úrovni je konzistentní se zjištěními na středoškolské úrovni (viz např. sekce Přijímací řízení na předchozích úrovních v kapitole 3 této části).

Na jedné z technických škol existují dle výpovědi respondenta snahy o přilákání většího počtu žen, a to prostřednictvím otevírání genderově stereotypních oborů, u kterých se předpokládá, že budou přitahovat dívky, protože ty jsou vnímány jako méně technické. *Respondent: Ono obecně v poslední době už je to lepší, protože tady začínají vznikat takové ty informatické obory a tak, dřív to vypadalo jen měřicí zařízení, napájení, desky od něčeho. Takhle je to hezčí. Ony tady jsou přímo obory nějaké pro ty holky. Tazatelka: A jaké? Respondent: Někaké to spojení výpočetní techniky a něčeho humanitního, jako design počítačového navrhování. Tazatelka: A to je přímo takhle dělané nebo myšlené, aby se sem přihlásilo více holek. Respondent: Je to takhle myšleno, jako aby se další ten sektor studentů, který neoslovuje tahle škola.* (PhD_elekto_m)

Dalším způsobem, jak přitáhnout více dívek ke studiu, je pořádání tzv. „spanilých jízd“, jež mají za cíl představovat školu středoškolským studentkám v osobním kontaktu, a tímto způsobem je přesvědčit o atraktivnosti oboru pro ženy. *Tak pořádají se i takzvané spanilé jízdy, že se prostě vydává jeden profesor a jeden doktorand nebo z vyššího ročníku a jede se agitovat na nějakou střední školu. Zkouší se i nějaké, nějaké slečny přitáhnout. Občas se něco povede, ale... Ted' je to lepší, jak jsou ty bakalářské obory, tak je to vlastně kratší, takže když ta holka, já nevím, se nikam nedostane, nebo třeba ji to zajímá, ale bylo to na ni moc dlouhý, tak ten bakalář trvá dva a půl nebo tři roky, takže to třeba zkusí. Ale určitě je tu víc holek za poslední dobu. Ne nějaký extrém, ale potkává člověk na chodbách víc.* (PhD_elekto_m)

Přes nepochybný posun ve vnímání problematičnosti silné genderové segregace oboru na této škole ovšem existuje nebezpečí, že tato snaha dále přispěje již k existující profilaci na základě pohlaví v rámci oboru. Takto koncipované snahy o změnu početního zastoupení žen na škole prostřednictvím vytváření specificky ženských studijních oborů totiž pouze potvrzují stávající genderové dělení oborů a typů dovedností, jež by muži a ženy měli mít. Nejde tedy o skutečnou snahu řešit genderovou nerovnost v oboru, ale pouze o kosmetickou změnu, která ale dále směřuje ženy a muže do odlišných oborů na trhu práce (softwarový inženýr versus designérka). Tato hypotéza je konzistentní se zjištěním uvedeným v části týkající se středních škol, kde nově otevírané obory pro ženy na maskulinizovaných školách zdůrazňují právě okrasnost a jemnost, tedy femininně specifické vlastnosti. Vytváření specificky žensky zaměřených oborů na silně maskulinizovaných školách totiž pouze kopíruje situaci na jiných oborech, kde je zastoupení žen vyšší, ovšem v rámci těchto oborů dochází k velice silné vnitřní diferenciaci (viz níže).

Pro **vysvětlení zastoupení mužů a žen** na jednotlivých oborech respondenti/ky často volili důvody související s genderovou podmíněností ve vnímání oborů či typu znalosti/myšlení. Jedním aspektem je vnímání oboru v rámci katedry. Ve výpovědích respondentů/ek se ukazuje asociace mezi muži a fyzikou a/nebo matematikou a mezi ženami a biologií, lékařskou praxí a ekologií. *...ženy mají víc tendence třeba v tom, v té molekulární biologii do té medicíny, jako ta genetika v té nemocnici, v tom lékařském prostředí. A muži přeci jenom spíš takovou tu oblast zase směřovanou k těm věcem fyzikálním. (PhD_biol_m), ...takovéto obory jako ochrana životního prostředí, ekologie a tak více přitahují dívky. (PhD_ekolog_ž), Řekla bych, že ta škola je hodně diversifikovaná, rozdělená na dvě části. Na tu spíš feminizovanou, což jsou ty ekoložky, a ta druhá část, teda ti těžaři, dřevaři, lesníci. Tam je určitě těch kluků více. (PhD_ekolog_ž)* Dále se projevuje korespondence mezi abstraktností a teoretičností oboru a maskulinitou na straně jedné a popisností či praktickým využitím a femininitou na straně druhé. *...je to víc přírodovědnější, to znamená trošku víc popisnější obor. (PhD_meteo_ž)* Následující citát je zajímavý z toho hlediska, jakým způsobem je výpověď rámována. V první části citátu tazatelka a respondent hovoří o vnitřní diverzifikaci v rámci dané školy a tazatelka se dotazuje po vysvětlení nízkého počtu žen na teoretické fyzice. V tomto kontextu respondent odpovídá, že „blbý člověk to opravdu neudělá“. Přestože tedy respondent volí neutrální slovo člověk, v rámci daného tematického okruhu (proč je tak málo žen na oboru astronomie a teoretické fyziky) má hodnotící nádechy. Po přímé konfrontaci tazatelkou, zda je jeho výrok myšlen tak, že „holky jsou blbé“, vysvětlí, že obor je náročný i pro muže a „já bych taky na teorku nešel“. *Respondent: Takže v tom případě je nás v postgraduále za rok jako kdyby víc, protože my se počítáme dohromady s teoretikama a těch je zdaleka nejvíc. Tazatelka: A tam teda nejsou holky? Ty jsou jenom u vás. Respondent: No, tam na tu teoretiku moc nechodí. Tazatelka: Ani že... Respondent: To se studuje, to se rozškátulkuje vlastně už ve třetáku, pak člověk se dohrabe k tomu, tam máme oddělené astronomie a teoretická fyzika, pak uděláme přijímačky, ale to už je jako kdyby do společného oboru, protože se to jmenuje astronomie a teoretická fyzika, teoretická fyzika a astronomie a astrofyzika nebo něco takového. Takže tam už je to společné, to jsem si jaksi neuvědomil. Tazatelka: To je jedno, ale proč tam jako nechodí, proč, nemáš na to nějaký... Respondent: Ono už je to hodně takové tam, bych řekl, že je to už daleko extrémnější na to myšlení, jako že tam už blbý člověk to opravdu neudělá. Tazatelka: Počkej, to jako holky jsou blbé? Respondent: Ne, ne, ne, to blbě vyznělo, já bych taky na teorku nešel, tam už se tomu člověk opravdu musí věnovat, v astronomii jde prostě tak jako projít, že jako dobře, já sice jsem absolvoval obecnou teorii relativity, ale to ještě neznamená, že jí rozumím, nebo kvantovku, jo, to jsou věci, které mi v podstatě nic neříkají. Kdežto tohle jsou dvě věci, které se dělají na teorce, abstraktní naprosto. Tazatelka: Takže myslíš, že je to prostě odrazuje? Respondent: Nevím, asi, asi je to úplně abstraktní, nevím. (PhD_astro_m)*

Dalším vysvětlením pro nízké zastoupení žen na oboru je uváděna též genderová segregace již na střední škole, ze které se potom uchazeči/uchazečky hlásí na danou VŠ. *...holky jsem většinou nepřicházej, že to nejvíce jsou lidi ze střední školy, kde už je to technicky zaměřený. Ale tam už ty holky nejsou. Takže není koho přitahovat. (PhD_elektro_m)*

Výpovědi respondentů/ek potvrzují, že v myslích studujících existují názory na vhodnost oboru pro muže a ženy a inteligenčních schopností mužů a žen, které připisují logické a technické myšlení mužům a popisnost a schopnost učit se ženám. Vzhledem k tomu, že tento fakt se projevuje již na středoškolské úrovni, je směřování žen do femininně definovaných či neutrálních oborů na VŠ a směřování mužů do maskulinizovaných či neutrálních oborů na VŠ strukturálním jevem, který vyplývá z obecného genderového nastavení symbolického řádu a hodnocení dovedností dle pohlaví.

Tento stereotypní přístup nevyplývá pouze z předpokladu preference jednoho pohlaví pro určité obory a druhého pro obory jiné, ale i z negativních předpokladů týkajících se schopností žen logicky či technicky myslet. Toto se projevuje i ve výpovědích žen motivujících jejich volbu školy v této části (viz podkapitola 4.2).

Výše uvedené vysvětlení zastoupení mužů a žen na jednotlivých oborech se silně pojí s vnímáním rozdílů mezi muži a ženami, zejména s ohledem na jejich studijní předpoklady a ambicióznost. *Chlapi jsou možná více ambicióznější, nebo si jdou víc za tím svým. (PhD_med_ž), Ti kluci jsou více schopnější takového celkového pohledu na věc, některé věci snadněji chápou. Nemusí se biflovat. To ženy dohání nějakou pílí a nějakým memorováním. Ale záleží osoba od osoby. Myslím si, že když se ten kluk do něčeho dá, co se týká třeba i toho studia, tak si za tím opravdu jde. U těch holek mi přijde, že se více spoléhají na to, že jim někdo pomůže. (PhD_ekolog_ž)*

Zásadním faktorem, který ovlivňuje možnosti uplatnění žen a mužů, jsou mateřské povinnosti a možnost skloubit vědeckou kariéru a soukromý život. Přestože se v některých výpovědích objevuje důraz na to, že dívky se od chlapců vlastně neliší, tyto respondenti a respondentky hodnotí jako hlavní faktor existence rozdílů právě **mateřství**. *Hlavně pak nejsou omezovány dalšími faktory jako je např. těhotenství, manželství a podobně. (PhD_med_ž)* Negativní dopad mateřství na kariérní možnosti žen je dán stávajícím genderovým kontraktem ve společnosti, kdy ženy jsou považovány za primárně odpovědné za péči o rodinu a domácnost ze strany institucí, zaměstnavatelů, svých partnerů i ve svých vlastních očích.

Zastoupení mužů a žen na oboru se ve velké většině případů neukázalo jako relevantní faktor pro volbu vysokoškolského či doktorského studia, a to přesto, že si ho respondenti/ky jsou vědomi. *...bylo mi jasné, že tu moc holek nebude, ale jako že by to bylo nějaké kritérium, to nebylo. (PhD_astro_m), No, to jsem moc v úvahu nebral, protože já jsem chodil na Střední průmyslovou elektrotechnickou, kde to bylo jako podobně. Tam nás byla vlastně taky plná třída kluků, pak tam zase vymysleli nějaký obor jako vysloveně pro holky, takže byla plná třída holek. Ale tak, možná jsme taková postižení. (PhD_elektr_m)* Vědomí si nízkého zastoupení mužů a žen před nástupem na vysokou školu uvádějí pouze dva muži v silně maskulinizovaných oborech, ženy v těchto oborech faktor vysokého zastoupení mužů ve studentstvu nereflktují jako faktor pro volbu vůbec. Na druhou stranu vysoké zastoupení žen na určitých specializacích v rámci neutrálních studijních oborů, které je předmětem kritiky ze strany žen (viz citáty výše), se zastoupení mužů a žen neprojevovalo jako faktor, který by ovlivňoval ženy ve volbě školy. Je možné vyslovit hypotézu, že fakulta jako celek může působit jako neutrální z hlediska zastoupení mužů a žen nebo jako slabě maskulinizovaná, ovšem specifický obor, který ženy studují a který si v rámci magisterského studia zvolí pro doktorské studium, je feminizovaný v rámci dané fakulty či katedry. V případě spíše feminizovaných oborů je zastoupení žen vnímáno z hlediska srovnání oboru ještě s více feminizovaným oborem, což slouží jako určité ospravedlnění volby. To je dále podepřeno zdůrazněním hlavních představitelů oboru a mužského vlivu na utváření oboru, což je použito jako argument pro kredibilitu oboru. Vyšší průnik žen do oboru je implicitně vnímán jako problematický a identifikace doktoranda s oborem probíhá po historické linii, kdy ženy ke studiu oboru vůbec přístup neměly. *Nevěděl jsem tenkrát, do čeho pudu, a myslím, že kdybych šel na pedák, tak bych se bál daleko víc tohohle toho. A navíc jako když vidíš ty osobnost tý psychologie, tak tam to zas tak feminizovaný není... (PhD_psych_m)*. U doktorského studia je zdůrazňována právě výše zmíněná individuálnost studia, a tudíž vliv zastoupení mužů a žen je vnímán jako irelevantní. Jedinou výjimkou bylo vyjádření jednoho doktoranda ve smyslu, že *mojí povinností je učit a že se člověk na ty studentky těšil (PhD_ekonom_m)*. Přestože jde o ojedinělý výrok v rámci našeho výzkumného vzorku, je zásadní v tom smyslu, že studentky jsou objektivizovány jako zdroj potěšení. Tento výrok poukazuje na přijatelnost potenciálních vztahů mezi vyučujícími mužského pohlaví a studentkami. Podobný výrok bychom totiž těžko očekávali od ženy a společenská přijatelnost takového výroku je více než pochybná. Tímto nechceme říci, že by ženy podobným způsobem nemohly uvažovat, zásadní je přijatelnost tohoto výroku od muže a nepřijatelnost od ženy. Z výpovědí je zřejmé, že přestože zastoupení mužů a žen na oboru není relevantním faktorem pro volbu školy či oboru, mají uchazeči/uchazečky o vysokoškolské studium určitou představu o tom, jaké toto zastoupení je. Negativní konotace se projevují zejména v souvislosti s feminizovanými disciplinami či specializacemi, což se projevilo i výše v souvislosti s hodnocením oboru v doktorském studiu (viz výše).

Vzhledem ke zmíněné individualizaci doktorského studia nejsou nově ustavované přátelské **vztahy mezi studujícími** příliš zdůrazňovány. Z výpovědí vyplývá, že přátelské vazby se ustavují již v průběhu vysokoškolského studia na základě společných zájmů, ať již studijních či preferencí

volnočasových aktivit, a pohlaví při vytváření přátelských vztahů nehraje roli. Na úrovni doktorského studia se vztahy teprve ustavují, ovšem vzhledem k tomu, že k setkávání doktorandů/ek na fakultách dochází většinou pouze jednou za měsíc na schůzkách celé katedry, nejsou vnímány možnosti pro utváření kamarádských a kolegiálních vztahů jako příliš veliké. Respondenti/ky se tedy přátelí spíše s doktorandy/kami z jiných kateder, kteří byli jejich předchozími kamarády/kami. Jako relevantní aspekt se ukazuje fakt, zda doktorand/ka studuje interní či kombinovanou formu doktorského studia, ovšem tento aspekt je relevantní zejména pro vztah doktoranda/ky a katedry jako takové, a proto bude pojednán v kapitole „Vztahy mezi studenty/studentkami a pedagogy/kami“.

Vznik partnerských vztahů na školách se liší dle stupně feminizace/maskulinizace oboru. Na feminizovaných oborech dle výpovědí partnerské vztahy v průběhu magisterského studia nevznikají ani nevznikaly. Naopak na maskulinizovaných oborech je tendence ustavovat partnerské vztahy mnohem vyšší. *Co já si pamatuju, tak tři holky z nějakých maximálně šesti se vlastně takhle daly dohromady jako se spolužákama stejně starýma, a to je to, co vím já, ty zbylé tři možná taky. (PhD_astro_m), když tady ty holky jsou, tak stává se, že je ty kluci tak hned odchytnou. (PhD_elektro_m)* Na školách, které jsou neutrální z hlediska zastoupení mužů a žen, *partnerské vztahy samozřejmě vznikaly, jako všude jinde (PHD_ekonom_m)*. Hledání partnera/ky na vysoké škole může být dáno velkým množstvím času, které studenti/ky a doktorandi/ky na katedře tráví. *Myslím, že se to celkem často stává. V podstatě, když tady člověk tráví hodně času, tak ono těch příležitostí zase moc není. (PhD_biol_ž)*

Popis pedagogického sboru a vztahy ke studujícím

Ve většině pedagogických sborů na katedrách a fakultách převažují či naprosto dominují muži, a to i v oborech, které jsou výrazně feminizované. Pedagogický sbor neodráží zastoupení mužů a žen mezi studujícími. Muži silně dominují v „tvrdých vědách“, kde ženy na některých oborech neučí, ale pouze vedou praktika. Na feminizovaných oborech vnímají respondenti/ky zastoupení jako vyrovnané či velice slabě vychýlené ve prospěch žen. Na neutrálních oborech převažují muži. Ve všech typech oborů se projevuje fenomén tzv. děravého potrubí, kde s vědeckou hodností klesá zastoupení žen. *Čím vyšší je to vzdělání, tím více je tam mužů. A zvláště profesorů a docentů i u nás na katedře je víc mužů a ve vědě je celkově víc mužů, takže si myslím, že je dobře, že se tam ženský pohled začíná prosazovat. (PhD_ekonom_ž)* Vysvětlení tohoto faktu hledají doktorandi/ky v negativním dopadu na možnost kariérního postupu u žen v důsledku mateřství. *Myslím, že je to tou rodinou, že potom už není čas na tu vědu. Ta věda fakt chce, já nevím, čtrnáct hodin denně a podobně, a prostě v momentě, kdy má žena děti, já třeba taky chci děti jednou a podobně, tak to musí jít prostě stranou. (PhD_biol_ž)*

K rozdílům mezi muži a ženami ve vztahu ke studujícím se respondenti/ky téměř nevyjadřovaly, zejména z důvodu úzkého nastavení spolupráce se školitelem/kou, a tudíž nemožnosti hodnotit práci dalších pedagogů/žek. Doktorandi/ky zdůrazňují především **schopnosti vyučujícího** zaujmout pro předmět.

Přesto se ve výpovědích ukazuje, že studenti/ky si v průběhu vysokoškolského studia utvářejí obraz o tom, jak se konkrétní pedagogové/žky chovají ke studujícím. Získávají tak informace o tom, kteří pedagogové nadržují ženám, které pedagožky mužům, či že ženy jsou k ženám přísnější. Zároveň s tímto vyjádřením se objevuje odmítnutí využití této znalosti pro vlastní studijní prospěch. *Nechtěl bych využít toho, aby mi žena-zkoušející měla nadržovat. (PhD_ekonom_m)* Všeobecný trend u nás na katedře, *nemyslím si, že by se vztahy učitelů k žákům lišily podle pohlaví, v konkrétních případech se to může stát. Ale myslím si, že je to z důvodu nějaké konkrétní osoby. A její nějaké schopnosti komunikovat. To znamená, když se jedná o muže, tak má možná trošku problém komunikovat se ženou, takže je to o tom, na začátku si vyjasnit nějaké věci. Všeobecně si myslím, že mají problémy učitelé-muži s komunikací se studentkami než učitelky-ženy v komunikaci se studenty. Tam jsem si nevyšimla nějakého problému. Co se týká přístupu podle pohlaví, tak tam nějaký rozdíl nevidím. (PhD_ekonom_ž)*

Na této škole si je vědom rozdílů v chování ke studentkám a studentům jak respondent, tak respondentka, přičemž respondentka zdůrazňuje spíše problémy s komunikací mezi pedagogy a studentkami než mezi pedagožkami a studenty. Reflexe rozdílného chování učitelů/ek ke studujícím se v dalších rozhovorech neprojevovala vůbec, anebo fragmentárnost výpovědi a nemožnost najít

vhodný jazyk pro vyjádření rozdílů poukazuje na to, že toto téma je velice obtížně uchopitelné. V následujícím citátu je zajímavé vyjádření, že k rozdílnému zacházení nedochází „nějak extra“, což je zarámováno konstatováním „že jo, my máme většinu chlapů, no“, které implikuje, že určité rozdíly se projevují ve vztazích ke studentkám, ovšem nepřekračuje to rámec, který si tato respondentka konstruuje jako ještě přijatelný. Takové rozdílné chování je dále vnímáno jako osobnostní problém daného člověka („jsou tam nějaké výjimky“). V této souvislosti bychom rády poukázaly na obtížnost kritiky situace ze strany marginalizované skupiny (v tomto případě žen na silně maskulinizovaném oboru, který je ovšem z hlediska tradičního dělení vědeckých disciplín vnímán jako pomyslný vrchol a řadí se mezi velice „tvrdé“ obory). V tomto případě mohou být zástupci/kyně marginalizované skupiny vystaveny tlaku na to, jak utvářet svoji genderovou identitu a vztah k instituci, neboť si mohou být vědomy jak prestižnosti oboru, tak své výlučnosti v mužském prostředí, na druhou stranu ovšem musí vyjednávat svoji přítomnost v intencích nastavených hodnot a tyto hodnoty přejímat, aby v dané instituci „přežily“. *Respondentka: No, jako nemyslím si, že nějak extra, že prostě tady...hlavně, že jo, my máme většinu chlapů, no. Tazatelka: Učitelů? Respondentka: No, jako učitelů, vyučující jsou to chlapi, no tak...nevím, nemyslím si, že by, jako možná jsou tam nějaké výjimky, ale prostě ne, všeobecně ne. (PhD_meteo_ž)*

Specifickým případem jsou doktorandky, které již mají děti. Mateřství vnímají jako překážku v očích vedení katedry a vyvíjejí cílené strategie, aby tradičním předsudkům, které na trhu práce a ve vědě specificky existují o pracujících matkách. Důležitou strategií je **viditelnost** na katedře a účast na setkáních a schůzích. Tímto způsobem si dotýčná buduje pozici toho, kdo má o dění na katedře zájem a komu mateřské povinnosti nebrání ve výkonu povinností na katedře. *Byla jsem hodně na pozoru a plň si svoje povinnosti. Chod' si na ty pozvané akce, i proto jsem měla pocit (kvůli těhotenství – pozn. tazatelky), že bych se ráda víc zapojila do dění té katedry a k velkému mému potěšení ty interakční výcviky v podstatě vedla ta [vedoucí katedry], takže mě měla na očích, jako že něco dělám. I kvůli tomu [školitel] jsem byla ráda, že jsem prostě se jí ukazovala. (PhD_psycho_ž)*

Obecně je ovšem kladen důraz na **individualitu vztahu mezi školitelem/kou a doktorandem/doktorandkou**. Dochází k posunu ve vztahu oproti předchozímu stupni směrem k větší **kolegialitě a partnerství** (*Vztah více méně kolegiální, protože jsme na stejné úrovni, i když samozřejmě nejsem na stejné úrovni jako docent, ale spíše je to kolegialita, zatímco na předchozím stupni to byl učitel., PhD_med_ž*), ovšem záleží na osobním přístupu školitele//ky a jeho odpovědnosti za své doktorandy/ky. *Spíše na osobním přístupu, zda je ten člověk ochotný poradit, zkonzultovat a zda má vůbec zájem o spolupráci se studenty. (PhD_ekolog_ž)* V případě, že si doktorand/ka volí svého školitele/ku, či na základě zkušenosti z magisterského studia (např. oblíbený pedagog, vedení diplomové, případně bakalářské práce) potom dochází k prohlubování vztahu. Pokud si doktorand/ka nevybírám primárně školitele/ku, ale téma disertační práce a na základě toho teprve školitele/ku, je možnost volby vnímána jako omezená, determinovaná právě tématem. *Je to dost pevně daný, že když víš, co chceš dělat, tak už stejně víš, kterého učitele, že si nemůžeš moc vybrat. (PhD_psycho_ž)* Faktorem, který ovlivňuje vztahy mezi pedagogy/kami, je věk (*Čím mladší školitel, tím přátelštější., PhD_med_ž*) a fakt, zda je doktorand/ka v interním, nebo kombinovaném studiu. Interní studium nabízí větší možnosti komunikace a spolupráce a ustavuje se přátelštější vztah. *Interní doktorandi jsou na tom mnohem lépe. (PhD_ekonom_ž)* Některé katedry se snaží budovat velice úzké vazby mezi pedagogickým sborem a doktorandy/kami, které ve studujících utváří pocit loajality ke katedře. *Víceméně jsem velice spokojený s tou fakultou, protože, i s tou univerzitou, protože ten trend je skutečně se rozvíjet pořád a zdokonalovat a víceméně to nezávisí jenom o tom, jakou školu studujete, ale i ta škola, je zpětná vazba, víceméně škola a ty studenti a studenti a škola. Takže to, že já studuju dobrou školu, tak to je plus pro mě, ale i to, že škola prostě má studenty, kteří jí chtějí něco dát, tak to je prostě jo, já to vnímám, prostě ten vztah studentů a té fakulty, že to je vlastně zpětná to. Takže já něco přijímám od té školy, ale pak té škole musím i něco investovat, kus svého času. (PhD_biol_m)*

Jak uvidíme v následující kapitole 3 Přijímací řízení, volba školitele/ky pro doktorské studium se v zásadě děje třemi způsoby: 1. student/ka si vybere školitele a osloví ho/ji, 2. pedagog/žka nabídne možnost doktorského studia studentovi/ce a vypracují společně doktorský projekt, 3. student/ka si zvolí téma doktorské práce a na základě toho hledají školitele/ku i mimo stávající katedru. Typ volby má jistý dopad na vztah doktoranda/ky a školitele/ky. V prvních dvou případech je v rozhovorech vždy hodnocen pozitivně, ve třetím případě (šlo o ekoložku a psychologa) se projevuje určitá rozpačitost z nedostatku vedení ze strany jejich školitele a nedostatečné podpory (viz níže).

Přestože se reflexe tématu v rozhovorech neprojevila, bylo by velice důležité zkoumat, jaké faktory a motivy vstupují do hry, pokud studenty/ky osloví školitel/ka, a zda jsou tyto faktory odlišné v přírodních a technických vědách na straně jedné a v sociálních vědách na straně druhé. Jak uvidíme v kapitole 4.4, nositelem tématu doktorských prací v sociálních a humanitních vědách je student/ka, který/á si najde školitele/ku ochotnou téma vést. Tato volnost v přírodních a technických vědách neexistuje, a tudíž nositelem a garantem tématu je školitel. Z hlediska reprodukce výzkumného a pedagogického systému vysokých škol a zvyšování kvality je nutné se ptát, zda je při oslovování doktorandů/dek důraz kladen na jejich zájem o vědu a vědecký růst, výzkumnou inteligenci a představitost, či zda naopak je kladen spíše na to nalézt někoho, kdo bude dobrým doplňkem školitele a jeho týmu. Ze zkušeností sebraných v Národním kontaktním centru – ženy a věda a ze sondy provedené mezi účastníky workshopu Young Scientists, který pořádala Evropská komise a Národní kontaktní centrum – ženy a věda v dubnu 2003, totiž vyplývá, že mladí perspektivní výzkumní pracovníci/e vracející se s novými dovednostmi a znalostmi ze zahraničních stáží se mohou potýkat s velkými obtížemi proniknout zpět do domácích infrastruktur. Z jejich výpovědí vyplývá, že tyto obtíže velice často přičítají existenci určitých kliček v domácím prostředí a strachu z nové znalosti, která by mohla převýšit znalost či dovednosti dostupné na daném pracovišti. Z tohoto hlediska je tedy odpověď na výše uvedenou otázku klíčová z hlediska rozvoje české vědy a budování její excelence.

Spokojenost s průběhem studia

Výše zmíněný přístup na přírodovědné fakultě byl ale ojedinělý a dotazovaní kladli hlavní důraz na **vztah se školitelem/kou** a na to, jaký vliv má kvalita vztahu se školitelem/kou na jejich hodnocení doktorského studia. Výpovědi respondentů/ek vesměs ukazují na spokojenost na doktorském studiu. Nejvíce pozitivně hodnotí samostatnost práce, nezávislost a důvěru v doktoranda. *Vlastně ten vztah je hodně založený na tom, že takový jako Laissez-faire. Jako že mi věří, že budu dělat. (PhD_psycho_ž)* Respondenti hodnotí pozitivně i to, že nemusí přicházet do styku s dalšími členy/kami katedry, neboť doktorát závisí na vztahu se školitelem/kou. *S nikým jiným už v podstatě do styku nemusím přijít než s ním, žádné zkoušky už nedělám, prostě mám klid. (PhD_astro_m)* V některých případech doktorské studium předčilo očekávání, neboť doktorand/ka mají větší míru odpovědnosti a mohou dělat nezávislý výzkum, což předtím neočekávali. *Převažující názor je velmi pozitivní. Líbí se mi to, že se dostávám k věcem, o kterých jsem nevěděl, že mě k tomu vůbec pustí. (PhD_ekonom_m)*

Volnost vztahu a nezávislost ovšem nejsou vždy hodnoceny pozitivně, a to v případě, kdy se doktorandům/kám nedostává odpovídající podpory ze strany školitele/ky, či pokud fakulta nemá zájem o své doktorandy/ky. *Je to trošku takový náraz. Doktorské studium, to se člověk musí více spoléhat na sebe. Možná, že jsem čekala víc pomocné ruky od vedoucího práce... (PhD_ekolog_ž)*, *No, já abych, po pravdě jsem trošku skeptickéj k tomu formátu, k tomu, jak funguje doktorandský studium, a teďka nevím, jestli můžu zobecnit na [tuto školu] nebo jenom na naši katedře...protože to je jako...tam trochu rosteme jak dříví v lese... Ta škola samotná, to vzdělávání samotný, co mi poskytuje škola, to je nedostatečný jako z hlediska mejch požadavků, a to velmi nedostatečný. (PhD_psycho_m)*

Vzhledem k nízkému finančnímu ohodnocení doktorandů/ek vedoucí ústavů a kateder vyvíjejí úsilí o získání dalších grantových prostředků, díky nimž je potom možnost poskytnout doktorandům/kám další finanční ohodnocení. Pokud se toto nedaří, vnímají respondenti/ky negativně – jako selhání školitele/ky. *Myslím, že u doktorandského studia hodně závisí na školiteli atd., což u nás není úplně ideální. Ty projekty, které by tam měly být, se teprve rozjíždí, dotváří, takže zde nejsou ideální podmínky pro doktorandy, podle mého názoru... (PhD_med_ž)*

Kromě hodnocení vztahu se školitelem/kou se v hodnocení spokojenosti s doktorským studiem silně projevuje i faktor **poměrů na katedře**. Obecně lze říci, že ze strany respondentů/ek z technických škol nezaznívaly žádné kritické výroky, ať již ve vztahu ke školiteli či k fungování katedry. Negativní komentáře k průběhu doktorského studia zaznívají zejména ze strany doktorandů/ek v sociálních vědách. Výhrady se týkají postavení mladých lidí ve vědě na katedře a panující hierarchie vztahů, přílišné administrativy a dále „katederních intrik“. *Konkrétně: nekvalitní práce s lidmi, strašně dlouhý tok informací, porady, které nemají smysl. I systém za zásluhy získávat něco po letech. Když je mladý, tak nemá šanci. Myslím si, že je to bolest každé vysoké školy, každého doktorátu. Je to moje všeobecná představa. Další věc je, jak ten aparát je strašně zkostrnatělý, i co se týká podávání projektů, co se týká toho, aby člověk získal nějaké peníze na něco. (PhD_ekonom_ž)*, *Člověk tak trochu nahlédne do těch katederních intrik, bych řekla, kdo s kým a za koho tam kope, a trošku je mu*

to nepříjemný to vědět, jo, když pak slyší, já vám řeknu tohle, ale ona by to na mě kolegyně... Ale řekla bych, že to je všude, že to jsou takový klany různý. (PhD_psych_ž)

Negativní poznámky též zaznívaly v souvislosti s oborem, u kterého doktorát není podmínkou pro výkon odborné praxe, a doktorát se potom může stát „bokovkou“, kde *se lidi ukrejou a dělaj si jiný věci (PhD_psych_ž)*. Vnímání těchto problémů na katedře se ovšem přímo nepodepisuje na hodnocení spokojenosti s doktorským studiem jako takovým, neboť všichni respondenti/ky kromě jedné jsou zatím do větší či menší míry spokojeni. Spokojenost panuje i přesto, že jsou doktorandi/ky nuceni vyjednávat svoje časové podmínky a novou situaci hodnotí jako překvapivou, jako časově více náročnou. *Je to horší...Naše katedra vyžaduje od doktorandů mnohem víc práce. Je mnohem více striktnější s účastí na schůzích. Vyžaduje větší zapojení ... takže jsem své představy neměla přesně tak, jak je to teď. (PhD_ekonom_ž), Sice oproti dřívějšku nemám skoro žádný volný čas nebo tak, ale myslím, že jsem dostala šanci být v dobrém týmu, a jsem za to ráda. (PhD_biol_ž)*

Na základě výše uvedených výpovědí není možné zevšeobecnit, zda existuje větší spokojenost v určitém typu oboru, a u míry spokojenost/nespokojenost nelze ani vysledovat silnou genderovou dimenzi. Pokud míra samostatnosti a nezájmu v doktorském studiu překročí určitou mez, může být vnímána negativně, přestože právě nezávislost vlastního výzkumu a kolegiálnost ve vztahu ke školiteli/ce jsou hlavními oceňovanými aspekty doktorského studia. Faktor individuálnosti doktorského studia, volby školitele/ky a domluvy mezi školitelem/kou a doktorandem/kou (viz podkapitola 4.4 této kapitoly) je potom i hlavním faktorem při hodnocení doktorského studia. Ukazuje se, že špatná volba školitele/ky může mít za následek i úvahy o opuštění doktorského studia. Kritické poznámky, pokud zaznívají, přicházejí spíše ze sociálních a humanitních věd a týkají se poměrů na fakultě či katedře, míry administrativních povinností, postavení mladých lidí ve vědě, ale netýkají se průběhu vlastního doktorátu. Negativní hodnocení poměrů na katedře či vztahů mezi zaměstnanci/kyněmi katedry se nejvíce jako důvod pro ukončení doktorského studia. Tyto informace spíše slouží jako základ pro orientaci v tom, jak vědecké prostředí funguje a napomáhá socializaci doktorandů/doktorandek (a tudíž potenciálních mladých vědeckých pracovníků/nic) do výzkumných infrastruktur a vztahů.

Závěry

Jako vysoce specializovaná forma studia nevytváří doktorské programy profily svých studujících ani absolventů/absolventek. Tento obraz si studující vytváří v rámci svého vysokoškolského studia v interakci s institucí a pedagogy/žkami. Jejich sebe-percepce a začlenění na katedře je potom odvislé od osobní zkušenosti. V průběhu studia si ovšem studující vytváří představu o typu myšlení, které studium dané školy vyžaduje. Přestože existují rozdíly v typu myšlení, které respondenti/ky považují za důležité pro studium na dané škole, jako důležitější se jeví způsob myšlení – takový, který je založený na zvědavosti, schopnosti ptát se a pochybovat a pracovat s informacemi.

Vysoká specializace a individuálnost studia mají za následek i to, že mezi doktorandy a doktorandkami nevznikají nutně nové vztahy. Respondenti/ky spíše uvádějí, že rozvíjejí již zformovaná přátelství ustavená v předchozím stupni studia, a to jak na základě studijních, tak volnočasových aktivit. Pro vztah s pedagogickým sborem katedry je určující vztah se školitelem, který je také hlavním faktorem hodnocení spokojenosti/nespokojenosti s doktorským studiem. Obecně lze říci, že dochází i k posunu od vztahu student/ka-učitel/ka směrem ke kolegiálnosti a partnerství, přičemž roli hraje věk a forma studia. Respondenti/ky jsou vnímaví vůči zákulisním praktikám na katedře a kriticky se též vyjadřují k chodu katedry (administrativa, postavení mladých lidí ve vědě), ovšem ty nejsou důvodem k nespokojenosti či motivem odejít z doktorského studia.

Jako klíčové se jeví negativní hodnocení feminizace oboru ze strany žen. Negativní hodnocení maskulinizace oboru ze strany mužských ani ženských respondentů se neprojevuje. Důvodem může být „normálnost“ tohoto stavu, faktu, že se nepředpokládá, že na daném typu školy se budou nacházet ženy, a toho, že s nízkým zastoupením žen se nepojí žádné negativní konotace. Naopak vysoká feminizace je vnímána jako podezřelá a negativní. V rámci jednotlivých kateder a škol dochází k genderové profilaci jednotlivých oborů a ženy se tak – i na neutrálních či maskulinizovaných školách – soustřeďují v oborech, které jsou vnímány spíše žensky. Volba těchto oborů je dána dle výpovědí respondentů/ek atraktivností oboru pro ženy na straně jedné a pro muže na straně druhé. Rozdíly mezi muži a ženami respondenti/ky obecně nevnímají na rovině schopností či dovedností (i když marginálně se rozdíly v připisovaných schopnostech též objevily), jako silný faktor ovšem uvádějí

z hlediska budování vědecké kariéry obtížnost sladění vědecké práce a rodiny. Tento faktor se dle nich projevuje v nízkém zastoupení žen na katedrách a zejména na vyšších postech. Zastoupení mužů a žen mezi studentstvem není faktorem pro volbu školy.

Z výpovědí nevyplývají náznaky existence diskriminace na základě pohlaví k jednotlivým studujícím, i když respondenti/ky reflektují různé typy chování či přístupu vyučujících k mužům a ženám dle pohlaví (zejména na vysokoškolském stupni). Jako silné se ovšem jeví právě vnímání genderovanosti oborů, stereotypů o vhodnosti či přitažlivosti oborů pro muže a ženy na základě stereotypního připisování schopností, vlastností a dovedností mužům a ženám.

4. 4. Přijímací řízení

Přechod na doktorské studium je posledním stupněm vzdělávací dráhy a přijímací řízení na této úrovni se výrazně liší od průběhu a struktury přijímacích řízení na předchozích stupních. Přijímací řízení na doktorské studium je silně individualizované na rozdíl od anonymity přijímacích řízení na VŠ a SŠ. Přijímací řízení na SŠ je často anonymizováno přiřazením čísla uchazeči/uchazečce. Přijímací řízení na VŠ může být absolutně anonymní, pokud je pouze jednokolové – v tomto případě je uchazečům/uchazečkám též přiřazeno číslo. Pokud je přijímací řízení dvoukolové a druhé kolo je ústní, dochází k osobnímu kontaktu, kdy mohou do hry vstupovat jiné faktory než znalost.

Klíčovým aktérem přijímacího řízení na PhD je vedle uchazečů a uchazeček školitel¹¹, jehož postavení na fakultě či pracovní situace může pozitivně či negativně ovlivnit úspěšnost uchazeče/ky. V této kapitole se budeme věnovat zejména přijímacímu řízení na doktorské studium, jeho charakteristikám, roli školitele a formalitě přijímacího řízení i přístupu studentstva k řízení. V další části se zaměříme na přijímací řízení na VŠ a SŠ. Otázce genderové rovnosti se v této kapitole budeme věnovat na dvou úrovních: první bude úroveň složení zkušebních komisí při přijímacím řízení, druhou oblastí bude percepce genderových zatížení či potenciálních diskriminačních praktik v průběhu řízení uchazeči a uchazečkami. Genderové analýze budou podrobovány i další aspekty přijímacího řízení tak, jak byly nastíněny výše, pokud se ukáží jako relevantní.

Charakteristika přijímacího řízení

Základními znaky přijímacího řízení na doktorské studium je **důležitost školitele** pro úspěšnost uchazečů a uchazeček a vysoká **individualizace** přijímacího řízení. Přijímací řízení na doktorské úrovni spočívá v přípravě disertačního projektu, který se podává spolu s přihláškou. Na některých fakultách je přijetí do doktorského studia podmíněno složením jedné, případně dvou jazykových zkoušek. Vzhledem k roli, kterou hraje školitel v přijímacím řízení, je přijímací proces většinou **formalitou**. Nutné je v této souvislosti ovšem podotknout, že doktorský projekt musí být kvalitní, aby prošel přijímacím řízením, kvalita ovšem nemusí nutně znamenat úspěšné složení přijímací zkoušky. *Pokud to člověk nemá domluvené, tak stejně řízením neprojde. Musí to mít dopředu domluvené, a ještě musí udělat přijímací zkoušky. (PhD_ekonom_ž), Ono právě už na základě té dohody s tím školitelem, ten školitel vypíše daný téma, na který se pak hlásí potenciální zájemci. Takže pokud se, no, jeho téma třeba přihlásí dva, tři lidi, a vy jste s tím člověkem domluvený, tak bohužel ti dva mají smůlu. (PhD_biol_m)*

Tento typ dohody probíhá ve všech typech vědních disciplín, existují ovšem rozdíly v tom, co daná dohoda obnáší a jaká je role uchazeče či uchazečky v ní, a zda přijímací řízení zahrnuje zkoušení, či ne. **Představení projektu** je tedy vždy součástí, pokud není jedinou náplní přijímacího řízení. *Stěžejní částí zkoušky u nás na fakultě...je diskuse před komisí o tom daném projektu. (PhD_ekonom_m)*. Na základě výpovědí doktorandů a doktorandek lze průběh přijímacího řízení rozdělit do tří skupin. První skupinou jsou vysoké školy (většinou technicky orientované), kde je přijímací řízení formální, tj. existuje domluva se školitelem, a v rámci přijímacího řízení dochází ke zkoušení i k diskusi o disertačním projektu. Tento typ průběhu přijímacího řízení nacházíme na katedrách, kde není převis uchazečů a uchazeček, a ti většinou pokračují v návaznosti na své magisterské studium. *Druhá část je ústní pohovor, no, a ústní pohovor je v podstatě formalita u nás, protože u nás není žádný převis, že jako berou všechny, nehlásí se tolik doktorandů...asi měsíc před*

¹¹ V této kapitole budeme dále používat pouze maskulinní formu slova „školitel“, neboť tím chceme zdůraznit, že ve výzkumném vzorku neškolila ani jedna žena. Když hovoříme o uchazečích a uchazečkách, budeme používat femininí i maskuliní tvar.

tím mě ti stejní lidi zkoušeli na státnicích, no, tak jako jo, podmínky k přijetí, ten ústní pohovor, při tom se ověřují znalosti v rozsahu státnic. (PhD_meteo_ž) V tomto případě se může stát, že pokud se na škole objevují osobní animozity, může zkoušení sloužit jako důvod nepřijetí, ale v případech, kdy tyto osobní animozity neexistují, by ani případná neznalost neznamovala nepřijetí. *No, při tom pohovoru, no tak jo, no, zkouší, ale dají ti takovou relativně pro tebe jednoduchou otázku, protože to jdeš dělat, jo, prostě mně dali, já nevím, něco, co jsem potřeboval vědět, tak jsem to věděl, pak mi dali další a to jsem to nepotřeboval (smích), to pak bylo podstatně horší, ale jako ono to v podstatě, bych řekl, pokud tam nejsou osobní spory mezi lidma, což, tak ti to dají. (PhD_astro_m)* Ve druhém případě (a to spíše na přírodovědných fakultách) je přijímací řízení také naprosto formální, založené na dohodě se školitelem, předmětem přijímacího pohovoru je pouze disertační projekt. Nacházíme jej zejména na katedrách, kde výzkumná práce je finančně náročnější, práce je týmová a disertační projekt musí zapadat do celkové výzkumné koncepce daného školitele. *Přijímací řízení bylo tak, že byl ústní rozhovor s přijímací komisí, kdy se dostavil doktorand a školitel před komisí, která měla čtyři lidi nebo pět z oboru. Představili jsme náš projekt. (PhD_med_ž)* V tomto případě je relevance projektu a schopnosti studenta/ky dána souhlasem školitele/ky s vedením disertační práce, a tudíž přijímací řízení prakticky neprobíhá. Ve třetím případě, který se objevuje zejména v sociálních a humanitních vědách, musí být přihláška k doktorskému studiu oznámena na fakultě a předdiskutována, musí mít podporu budoucího školitele/ky, ovšem ke zkoušení dochází a na základě výsledku zkoušení se dělá rozhodnutí o přijetí či nepřijetí. *...tam přijímačky nebyly jisté, ale bylo jisté to, co bych tam dělal a jakou bych tam měl pozici. (PhD_ekonom_m)*

Přestože tedy domluva s budoucím školitelem musí existovat vždy, určování tématu disertačního projektu se na jednotlivých katedrách liší. V některých případech mladí lidé pokračují v tématu, které začali rozvíjet ve své diplomové práci, a v tomto případě pokračují u svého vedoucího diplomové práce. *Vlastně v době diplomky jsme se domlouval s tím školitelem, zda bych mohl v tom pokračovat v návaznosti. (PhD_elektr_m)* V jiných případech jsou na konci studia osloveni budoucím školitelem, kterým jim nabídne možnost doktorátu v rámci svého výzkumného týmu, a téma disertační práce potom zapadá do výzkumného záměru daného týmu. *Školitel seznámí člověka, co by dělal, ukáže mu to, nabídne, že třeba v našem případě nám třeba nabídli, že si můžeme jít to zkusit a podobně. (PhD_biol_ž)* V dalších případech si uchazeč/ka zvolí téma a snaží se nalézt školitele se stejným výzkumným zaměřením. *Spíše jsem se rozhodovala mezi školiteli, kterých je obrovský počet. Tam to potom závisí na oboru, který ten člověk chce dělat a které téma ho zaujme, protože těch témat je obrovská spousta. (PhD_med_ž)*¹² V rozhovorech se bohužel netematizovalo, jak probíhal výběr, jak probíhalo kontaktování školitele ze strany studujících či studujících ze strany školitelů a co bylo součástí dohody mezi nimi. Z hlediska většího porozumění procesům reprodukce výzkumných infrastruktur a vztahů by bylo tyto procesy volby a ustavování vztahů dále nutné zkoumat z hlediska dopadu na přípravu inovativních a motivovaných výzkumných pracovníků/nic s výzkumnou představitostí. Může se totiž stát, že daná katedra a její výzkumné týmy mohou být uzavřené, neprostopupné právě kvůli veliké roli, kterou školitel hraje. Školitelé tedy mohou fungovat jako tzv. gatekeepers (strážci bran), kteří nejen že mají kontrolu nad výběrem budoucích doktorandů, jejich výzkumných orientací, ale i možností žen pronikat do oboru (viz teoretická kapitola výzkumu). V této souvislosti je potřeba mít na paměti závěry studií, které prokazují vliv tzv. homosociability, tj. toho, že lidé mají tendenci si k sobě (do pracovních týmů) vybírat lidi podobné či takové kteří odpovídají mentálnímu obrazu toho, kdo by měl v dané instituci být. V případě, že většinu školitelů tvoří muži (v našem vzorku neškolila ani jedna žena), je potom nutné se ptát, zda tento fakt nemá dopad na tvorbu znalosti a utváření týmů. Nejde totiž pouze o to, aby ženám bylo umožněno doktorského vzdělání dosahovat (tento typ přímé diskriminace jsme v našem vzorku nezjistili), ale jde i o to, jaká výzkumná témata jsou podporována a jaká paradigmatata v rámci disciplín používána. Právě genderové aspekty, jež se mohou projevat v „kontextu objevu“, jsou jedním z velice jemných projevů genderové diskriminace, neboť efektivně zabraňují tematizovat problémy či výzkumné oblasti, které nejsou z hlediska dominantní skupiny (mužů) považovány za relevantní.

Z rozhovorů vyplývá, že na technických a přírodovědných vědách musí projekt celkově zapadat do výzkumné koncepce katedry a specializace školitele, a tento fakt je součástí posouzení projektu při

¹² Na tomto citátu je zajímavé, že existuje „obrovský počet školitelů“. K této situaci dochází pouze v některých oborech a disciplínách, naopak v jiných existuje např. pouze jeden specialista/specialistka v celé ČR, a v takových situacích si sice uchazeč/ka může najít ochotného školitele na své katedře, ale mezi specialistou/kou dojde k neformální dohodě o spolupráci na disertační práci (viz např. *Mám muže školitele a konzultantku, což je jakoby můj školitel, a to je žena. Můj školitel je spíš taková oficiální osoba, a pak mám školitelku, konzultantku. (PhD_med_ž)*

přijímacím pohovoru před zkušební komisí. ...*tak podle toho se trochu tak posuzuje, jestli ten člověk se bude zabývat tím, co, čemu se tady dává zelená...* (PhD_elektr_o_m) Schválení tématu projektu může fungovat jako dostatečná pojistka pro katedru, že téma je relevantní a že daný uchazeč či uchazečka dostojí nárokům studia. *Tam se předpokládá, pokud školitel projekt odsouhlasí a schválí tomu doktorandovi, že je v pořádku, a už nějaká obhajoba moc neprobíhá. Vzhledem k šíři těch možných projektů, tak se většina komise v daném tématu nemusí ani orientovat.* (PhD_med_ž) Na sociálních vědách a v humanitních oborech je **nositelem tématu** sám uchazeč či uchazečka, kteří si volí výzkumné téma mnohem volněji, bez nutné specializace školitele v dané oblasti. Pro téma výzkumu ovšem musí existovat podpora nejen školitele, ale i katedry. ...*navíc hodnotí, jestli je to projekt zajímavější vůbec jako pro katedru.* (...)

Větší rigidita a kontrola témat disertačních projektů v „tvrdých“ vědách může plynout z větších finančních nároků těchto oborů na provádění výzkumu a nutnosti začlenění do výzkumného týmu, který disponuje potřebným technickým vybavením. Na druhou stranu v „měkkých“ vědách jsou finanční náročnost a požadavky na technické vybavení nutné pro provedení výzkumu znatelně nižší, a proto je možné přijímat témata, která jsou se zaměřením fakulty jen úzce spojena. Dalším faktorem může být to, že v sociálních a humanitních vědách stále existují výzkumná témata či oblasti výzkumu, která v důsledku státní kontroly vědy a výzkumu a ideologického nánosu v sociálních a humanitních vědách do roku 1989 nebyla tematizována a jsou nyní otevírána právě v rámci doktorských projektů. V tomto případě katedra přijetím nového tématu rozšiřuje tematický záběr dané disciplíny a potenciálně studijní nabídku katedry.

Jak vyplývá již z některých výše uvedených citátů, role školitele je pro **úspěšnost** uchazeče či uchazečky naprosto klíčová. Školitel jako garant témat a/nebo uchazeče/ky může vystupovat jako svým způsobem důležitější faktor než samotný uchazeč/ka. Všichni respondenti/ky uváděli, že jejich přihláška na doktorské studium byla domluvena se školitelem. *Pokud nebyl někdo předem domluven se svým projektem a se svým školitelem, tak neměl šanci u přijímaček.* (PhD_ekonom_m) *Na základě té dohody s tím školitelem, ten školitel vypíše daný téma.* (PhD_biol_m) *Jestli ho ten člověk, ten jeho školitel chce, jak dalece jsou dohodnuti a pak už se tam děje něco v zákulisí, co jde mimo nás. Ale pokud jsou peníze a pokud se ty lidi tady udrží, tak se veme papír, podepíše a je celé to formální.* (PhD_elektr_o_m) Fyzická přítomnost školitele na přijímacím řízení je jednoznačně hodnocena pozitivně a jeho přítomnost a chování k uchazeči/ce může pomoci vybudovat přátelskou atmosféru při řízení. *...byla to taková přátelská klidná atmosféra, jo, že...vedoucí té mojí práce, tak mě tam přivedl, představil, tak jsme se posadili do křesel všichni, opravdu jak to bylo neformální...* (PhD_práva_ž) Školitel může v tomto případě intervenovat proti případnému negativnímu vývoji řízení. *Sedělo tam šest lidí, já proti nim a můj vedoucí, který je hodný, ale v tu chvíli, i když se snažil, tak mě z toho moc nevytáhl.* (PhD_ekonom_ž) Důležitost identifikace vhodného a přijatelného školitele se ukazuje právě v situacích, když pozice školitele není jistá (*Pokud tam nejsou osobní spory mezi lidma...tak ti to dají.*, PhD_astro_m), nebo když proti němu existují námitky (*No já jsem měl domluvenýho toho, se kterým jsem se předběžně dohodnul, ale oni potom na fakultě usoudili, že on už má hodně těch svých doktorandů, takže jestli by nevěděl o nějakým jiným člověku, kterej by mi to mohl vést.*, PhD_psycho_ž), *Prostě pokud oni nemají něco proti tvému šéfovi, což se tam podle mě v jenom místě stalo, a vyhodili kvůli tomu kluka... No, tak mu řekli, že jim neodpověděl dobře na tu otázku při těch přijímačkách, ono je to v podstatě přijímací test, no, ale asi jako jak se jim to hodí.* (PhD_astro_m)

Jazyková zkouška, případně zkoušky se ukázaly jako silně relevantním tématem pro začínající doktorandy/ky. Úspěšné složení jazykové zkoušky/zkoušek je na některých fakultách podmínkou pro doktorské studium. Na některých fakultách je možnost uznání jazykových zkoušek z magisterské úrovně pro přijímací řízení. Uchazeči/ky jazykové zkoušky často považují za velice obtížné, a to i přes to, že jazyková průprava by měla být samozřejmostí vzhledem k nutnosti mezinárodní spolupráce ve vědě a schopnosti orientovat se v oboru v mezinárodním měřítku. *Jako je pravda, měla bys na doktorský úrovni ovládat jeden jazyk nějak, ale.* (PhD_kult_ž) Vzhledem k tomu, že respondenti/ky v průběhu rozhovorů blíže nespécifikovali, z čeho se jazyková zkouška skládá, zda jsou prověřované znalosti relevantní pro praktické využití, můžeme se jen dohadovat o tom, jak která fakulta jazykové zkoušky koncipuje a zda skutečně prověřují jazykovou znalost relevantní pro danou oblast. V některých případech může docházet k tomu, že zkoušky jsou nastaveny k prověření nepoužívaných jazykových specifik, která nejsou k úspěšné komunikaci potřeba.

Ve **zkušebních komisích** dotazovaných respondentů/tek byli zastoupeni výhradně muži, což bylo v jednom případě hodnoceno negativně. Na druhou stranu jazykové zkoušky provádějí pouze ženy.

Tento fakt potvrzuje existenci tzv. „leaky pipeline“, kdy existuje velice malý počet žen, které dosahují vědeckých hodností, které je opravňují k členství v oborových radách. Tento fakt se projevuje i v oborech, které jsou z hlediska zastoupení mužů a žen a vnímání oboru z genderového hlediska považovány za neutrální. *Přestože je ekonomie uváděna jako neutrální obor, tak čím vyšší je to vzdělání, tím více je tam mužů, a zvláště profesorů a docentů.... (PhD_ekonom_ž)*

Přístup studujících k přijímacímu řízení

Kontakt se školitelem se utváří buď v průběhu magisterského studia, kdy se jedná o oblíbeného pedagoga či pedagožku (... *vytipovala jsem si to někdy už před čtvrtákem, tady tento tým, a pak jsem se kontaktovala., PhD_biol_ž*), nebo vedoucího/vedoucí diplomové práce, která/ý nabídne další spolupráci či je požádána studentem/kou o školitelství. V prvním případě se tento vztah ustavuje v průběhu třetího či čtvrtého ročníku studia. V druhém případě dochází k rozhodnutí pokračovat doktorským studiem v době přípravy na státní zkoušky a obhajobu, případně těsně po nich. Volba školy, případně školitele je většinou dána volbou vysoké školy, na níž ve velké většině respondenti/ky pokračují po ukončení magisterského studia. Na rozdíl od vysokoškolského studia podávají studující pouze jednu přihlášku na doktorát v závislosti na domluvě se školitelem. V některých případech toto může vést ke změně školy, neboť školitel může školit pouze na jiném ústavu. *Já jsem vyloženě chtěla být zde, kde jsem, a ono z organizačního hlediska bylo nejjednodušší, aby to bylo přes tu chemii životního prostředí, protože právě šéf je tam školitelem, byl povolený v té době, byl jenom v té době tam školitelem, no, a jinak by to stálo spoustu papírování. Mně to bylo celkem jedno, navíc myslím, je to celkem příjemná změna jít na chemii po biologii, protože člověk si sice může vybrat předměty úplně z čehokoli. (...) Proto volba molekulární biologie, i když teďka to doktorandské studium v podstatě pokračuju na chemii životního prostředí, protože to byla jediná možnost, kde náš školitel může vést doktorandy. (PhD_biol_ž)*

Rozhodování mezi několika školami pro doktorské studium je v tomto vzorku řídké, doktorandi a doktoranky kromě výše uvedených případů pokračují na svých mateřských školách. Naprosto ojediněle je výběr školitele dán výzkumným zaměřením uchazeče/čky, který/á potom hledá vhodného školitele na jiných katedrách. Mezi respondenty/respondentkami byla jedna žena a jeden muž, kteří volili mezi několika školami pro své doktorské studium, a to na základě *zaměření oboru, potom jsem si zjišťovala personální zastoupení a zjišťovala jsem si např. publikace vyučujících. Čím se zabývají, jaké je jejich zaměření. (PhD_ekolo_ž)*. Ukazuje se, že v tomto případě uchazeč/ka zhodnocuje znalosti a informace získané v průběhu studia a navázané kontakty, dělá si průzkum v „terénu“, a na základě těchto informací potom kontaktuje potenciálního školitele/ku. Ze získaných informací vyplývá, že pokud jsou uchazeči/ky o doktorské studium spokojení/é na katedře, kde studovali magisterské studium, a podařilo se jim identifikovat vhodného specialistu/ku či byli přímo osloveni, potom zůstávají. V opačném případě se jejich zorné pole rozšiřuje na další spřízněné fakulty a katedry, kde na základě svých kontaktů a informací hledají vhodného školitele/ku.

Vzhledem k tomu, že **vztah se školitelem** se ustavuje již v průběhu magisterského studia a mezi školitelem a budoucím doktorandem/kou panuje vztah osobní dohody, dochází v některých případech již v době přijímacího řízení ke změně vztahu směrem od vztahu učitel/ka-student/ka k více kolegiálnímu vztahu. To se v některých případech projevuje i při přijímacím pohovoru. Pokud při přijímacím pohovoru školitel nebyl přítomen, kladnou roli může hrát přítomnost pedagoga/žky, která uchazeče/ku zná z magisterského studia. *Ten učitel mě znal a věděl, že tady dělám a tak, a to, si myslím, mi hodně pomohlo. (PhD_psych_ž)* V případech, kdy vztah se školitelem nebyl ustaven a uchazeči/ky si volili jinou školu (ale stejný obor), či v případech, kdy je velký počet zájemců a přijímací řízení není formalitou, je vnímání chování komise spíše negativní. *Bylo to takové odměřené, jako každá komise. Já tam malý, obrovský stůl, za tím rozložení docenti. (...) Myslím pět mužů. Byli hrozně vážní. Bylo to strašně formální a strašně nepřijemné. Žádná žena tam nebyla, jenom já. I toto složení nebylo moc takticky vybrané. (PhD_ekonom_m)*

Pro většinu respondentů/ek se **příprava na přijímací řízení** omezila na vypracování projektu, jeho diskusi se školitelem a na studium relevantní literatury. *Připravovala jsem se načtením literatury k tématu své práce, příprava anotace toho projektu, postavením nějakých článků k tématu práce, abych měla nějaký základ toho, na čem budu pracovat, protože toho se ty otázky týkaly také. (PhD_med_ž), Jako že si dáš práci s tím projektem, děláš nějaký rešerše, abys o tom něco věděla. (PhD_psych_ž)*. Učení jako takové součástí procesu nebylo, a to zejména z toho důvodu, že látku

měli uchazeči/ky zvládnutou díky přípravě na státní zkoušky. *Na ty přijímačky ne, protože když jsem den předtím dělal ty státnice. Jako připravoval jsem se průběžně na to i na to, ale obsah byl v podstatě stejný. (PhD_elektr_m)* Všichni doktorandi/dky pokračovali na doktorátu v přímé návaznosti na magisterské studium. Pouze v jednom případě se doktorandka rozhodla k doktorskému studiu po praxi v neziskovém sektoru, kdy tato praxe posloužila jako motivace pro získání doktorátu. *Zajímají mě faktory úspěchu neziskových organizací, na což děláme výzkum. A na základě toho bych se chtěla dopracovat k nějakým pomůckám, literatuře, studijním materiálům, jak řídit, což pro specifika českého nezisku chybí... (PhD_ekonom_ž)*

Výsledný **dojem z přijímacího řízení** nelze jednoduše určit a z výpovědí nevyplývá ani jednoznačná genderová dimenze. V případě, že existoval silný vztah mezi školitelem a uchazečem/ou a navazovali na stejné škole, pocit z přijímacího řízení byl vesměs kladný. Respondenti/ky kladně hodnotili přátelskou atmosféru, neformálnost průběhu řízení a v některých případech uváděli, že přijímací řízení bylo snazší, než čekali. *Přijímací řízení víceméně splnilo moje očekávání. Možná bylo spíš lehčí, než bych očekávala, protože přijímací řízení probíhalo v poměrně přátelském duchu, kdy veškerí lidé z komise byli příjemní, což mě překvapilo. (PhD_med_ž)*

Celkový dojem byl spíše negativní v případech, kde existovala mnohem menší vazba mezi školitelem a uchazečem/kou – např. v případě, kdy uchazečka nepokračovala na stejné škole a hledala si vhodného školitele, nebo v případě, kdy přijímací řízení není striktně formální a nezávisí tolik na dohodě se školitelem. *A potom k tomu samotnému pohovoru. Po něm jsem měla pocit, že asi přijatá nebudu, vzhledem ke kapacitě možnosti přijatých. Ale nakonec mě překvapilo, že se místo pro mě našlo. (PhD_ekolo_ž)* *Tak jsem měla hrozný pocit z odborného předmětu, protože to, co po mě ten člověk chtěl, se netýkalo mojí práce a bylo to hrozně nepříjemný. Vypadala jsem tam jako naprostý idiot. Sedělo tam šest lidí, já proti nim a můj vedoucí, který je hodný, ale v tu chvíli, i když se snažil, tak mě z toho moc nevytáhl. Takže jsem měla pocit, že mě nemůžou vzít, že nemůžu projít. ...Jeden pan profesor se mě snažil potopit a dozvěděla jsem se, že z důvodu částečně, že jsem žena, ale to nehrálo úplně podstatnou roli, ale trochu jo. A druhá věc byla, že jsem měla ze státnic z podnikové ekonomiky trojku. Takže se rozhodl, že nemám právo se pokoušet o to, studovat doktorské studium. Takže to nebylo moc příjemné. (PhD_ekonom_ž)*

Negativní pocit z přijímacího řízení se také projevil, pokud na katedře *měli problém s tím školitelem (PhD_psycho_m)*. V tomto případě se objevují pocity nejistoty a nemožnosti kontrolovat výsledek přijímacího řízení. *Já jsem z toho byl takovej rozmrzelej, že mě nevezmou třeba tady kvůli tomu, a přitom to není jako nic, co by mě mělo úplně zajímat, jestli jich má hodně nebo... A tak jako jo, to jsem byl trochu rozmrzelej, protože jsem nevěděl, jestli jsem to vůbec mohl ovlivnit, to rozhodnutí. (PhD_psycho_m)* V jiném případě se negativní dopad pozice školitele objevil, pokud existují rozepře či osobní animosity mezi školitelem a vedoucím/kou katedry. V tomto případě se opět projevuje pocit frustrace z nemožnosti kontrolovat výsledek přijímacího řízení a spolehnutí se na svoje znalosti a přesvědčivost projektu. *Respektive takovou třesničku na dortu, oni se nemají rádi se šéfovou katedry..., která nakonec dává razítko na to přijat-nepřiját a v podstatě on o mě i bojoval ve smyslu, že to zvládnou, a spíš ty [vedoucí katedry] se do toho nechtělo, protože maj jako spolu takových tahanic a ještě jako nějaký další věci. (...) No, takže to bylo trochu nepříjemný, a právě se člověk jako dozví takový... No, co mně je do toho v podstatě, jo, jako když mě nechcete, tak mě nechtějte, ale jestli mě nechcete kvůli tomu, že nemáte ráda [školitele], tak to mě štve. (PhD_psycho_m)*

Z hlediska dojmu z přijímacího řízení se silně projevil jazykové zkoušky, které uchazeči/uchazečky hodnotili buď jako výrazně snazší, nebo výrazně obtížnější, než očekávali.

Přijímací řízení na předchozích stupních

Na rozdíl od přijímacího řízení na doktorské studium je přijímací řízení na předchozích stupních (VŠ a SŠ) anonymní (uchazeči/ky obdrží číslo, pod kterým jsou evidováni s cílem eliminovat genderové a jiné předpojatosti) a většinou písemné.

Velká část respondentů/ek v tomto stupni absolvovala víceleté gymnázium. Přijímací řízení na SŠ probíhalo tak, jak je popsáno v kapitole týkající se přechodu mezi ZŠ a SŠ. Na základě výpovědí pohlaví hrálo roli – oba níže uvedené citáty, z nichž jeden poukazuje na **mírnější požadavky na chlapce** a druhý na osobně pocitěné **preferenci pro chlapce**, se týkají středních ekonomických škol či obchodních akademií. Tento fakt je potvrzen i ve výpovědích vyučujících na SŠ. *No, a tam mě*

vzali tenkrát bez přijímaček, jako že průměr jsem měla celou základku skoro samý, tak mě vzali rovnou, a to vim, že už tenkrát tam brali kluky s horším průměrem. (PhD_kult_ž), Zase jsem byl v takové pozici, že kdybych se nedostal, tak bych pokračoval na gymplu, takže ani jedna varianta nebyla špatná, a tam se hlásila hromada dívek. Chlapci byli možná vítanější, protože je jich tam málo. (PhD_ekonom_m)

Přijímací řízení na vysokou školu v případě našich respondentů také odpovídá zjištěním uvedeným v části týkající se přechodu na VŠ. Z výpovědí respondentů/ek je patrná frustrace z nekonceptnosti obsahu přijímacích testů, které se neváží na zvolený studijní obor a místo posouzení zájmu a relevantních znalostí pro daný obor fungují spíše jako „sít“.

Respondentka: To byl strašnej chaos, to byla sazka, sportka, to bylo strašně moc otázek a strašně málo času, já jsem vylezla, já jsem vůbec netušila. Víím jako, některý otázky, ty si vybavuju a na ty do smrti nezapomenu, jako doplň, většina jako pro nás, bylo nás většina osmnáctiletých lidí, doplnit sloky písničky Voskovce, Wericha. No tak to si myslím, byla kalamita pro hodně lidí, protože v té době určitě nikdo neposlouchal Voskovce, Wericha, k tomu se asi musí dospět, nebo nevím, no... (PhD_práva_ž)

Účast na olympiádách byla ohodnocena extra body a na některých školách znamenala přijetí.

Extrémně hodně lidí dělalo, přes olympiády se dostalo, nějaké krajské, státní kola olympiád prostě, jsou tady fakt lidi, co tu fyziku, a tak prostě hodně počítali, čili kdo dělal fyziku olympiádu, tak se sem v podstatě přes to dostal. (PhD_astro_m)

Co se týká **přípravy na přijímací řízení na VŠ**, k tomuto tématu se explicitně vyjádřila pouze jedna respondentka, která uvedla, že navštěvovala „nultý“ ročník na práva. Z výpovědí vyplývá, že příprava byla ovlivněna přípravou na ukončení středoškolského studia, a tudíž byli připraveni právě díky přípravě na maturitu, nebo naopak vše probíhalo ve velkém časovém presu, takže speciální příprava neproběhla.

Máme v rodině tradici trošku technickou, více technickou než to, co jsem teďka já. Ale zase rozhodl časový přes. Tyto přechody jsou v časovém presu, člověk nemá čas. Je zde maturita, má týden na přijímačky na vysokou školu. Zatímco kdyby člověk chtěl změnit obor, profesi, tak by to vyžadovalo delší přípravu, na což nebyl čas. (PhD_ekonom_m), Pak, no, sem to bylo vlastně na maturitu, pak už jsem se nedokopala k ničemu. Chtěla jsem si zopakovat ještě chemii nebo co, ale to už se člověku po té maturitě nechce potom. (PhD_biol_ž)

Z rozhovorů nevyplývá žádná zmínka o genderové stereotypizaci či negativním chování v průběhu přijímacího řízení na vysokou školu.

Závěry

Průběh přijímacího řízení na doktorské studium se výrazně liší od předchozích stupňů, je individualizované a podmíněné navázáním vztahu se školitelem, který musí mít pevnou pozici na katedře. Pokud tomu tak není, zažívají uchazeči/ky pocity frustrace z nemožnosti kontrolovat výsledek přijímacího řízení. I v oborech, kde je přijímací řízení více založeno na prověření znalosti, ovšem není přijetí možné bez domluvy se školitelem. Velké procento přijímacích pohovorů je ovšem naprosto formálních, neboť souhlas školitele s projektem a jeho volba doktoranda/ky je dostatečnou zárukou správnosti volby.

Z provedených rozhovorů není možné usuzovat na projevy genderové diskriminace v průběhu přijímacího řízení. Toto může být výsledkem vysoké individuace ustavení vztahu mezi školitelem a uchazečem/kou, a vnímáním školitele jako garanta projektu a volby uchazeče/ky. Jediné přímé negativní hodnocení z hlediska genderové diskriminace byl citát ekonomky, kde se faktor pohlaví propojil s faktorem špatné výsledné známky z předmětu u státních zkoušek. Lze se pouze dohadovat, do jaké míry působil subjektivní zájem na daném předmětu u zkoušejícího a genderové vnímání tohoto předmětu. Vzhledem k tomu, že jsme hovořily pouze s úspěšnými uchazeči a uchazečkami, získáváme pouze dílčí obraz – obraz, který si o přijímacím řízení vytvářejí úspěšní uchazeči/ky. Jiný obraz by mohl vzniknout na základě výpovědí neúspěšných uchazečů/ček či pokud by se výzkum specificky zaměřil na podporu/odrazování k určitému oboru studia u žen a mužů. Dalším faktorem, který může mít vliv na to, že kritické tóny nemusí zaznívat, je závislost doktorandů/ek na svém školiteli, kteří tudíž mohou pociťovat ambivalence při diskusi potenciálních problémů, ať již z hlediska rovnosti pohlaví či jiných.

Upřednostňování jednoho pohlaví se projevilo na středoškolské úrovni, kde uchazeč a uchazečka o feminizované, ekonomicky orientované střední školy reflektují fakt preference uchazečů-chlapců či

přímé bodové zvýhodnění uchazečů-chlapců tím, že jsou nastaveny menší nároky na bodové ohodnocení v přijímacím řízení pro úspěšné zvládnutí přijímacího testu.

V této souvislosti je též zajímavé zjištění, že respondenti/ky hodnotili jako objektivní a nediskriminující takové přijímací řízení, které probíhá písemnou formou a do kterého tudíž nemohou vstupovat subjektivní faktory jako osobní sympatie, upřednostnění jednoho či druhého pohlaví a další. Tento fakt znovu podtrhuje nulové uvědomění faktu, že samo nastavení přijímacího testu (typ řešených úloh) může nést genderovou dimenzi či že obsah řešených úloh může odrazovat jedno či druhé pohlaví či snižovat zájem úlohu vyřešit.

4. 5. Plány a představy: možná věda, uvidím, co rodina ...

Mladí lidé, kteří se rozhodli pro doktorské studium, jsou konfrontováni s tím, že jejich studium má být přípravou na vědeckou dráhu. Podstatnou otázkou výzkumu je proto téma plánů a představ, a to nejen v kontextu povolání. Jaké jsou plány studentek/tů po prvním roce doktorského studia? Jak moc se týkají zapojení do vědy a jejich struktur? Liší se tyto plány mezi muži a ženami?

Sledujeme jednotlivé výpovědi, které se vztahují k plánům v neblíží budoucnosti, ale i k budoucnosti vzdálenější, a zasazujeme je do širších souvislostí fungování vědy a výzkumu. Rozdíly, které v této oblasti panují mezi muži a ženami, jsou velmi relevantní z pohledu teorií o genderovém zatížení vědy a jejich struktur a umožňují částečně vysvětlit nedostatečné zastoupení žen ve výzkumných orgánech a vědě obecně.

V této kapitole se budeme věnovat tomu, jak doktorandky/i hovořili o svých plánech do budoucna. Každý položenou otázku vnímal jinak, odpovědi lze rozdělit do dvou větších skupin z hlediska času. Můžeme sledovat výpovědi o plánech v kratším časovém horizontu a výpovědi o plánech vztahujících se ke vzdálenější budoucnosti. Ve skupině, kterou jsme sledovaly, byly dvě ženy, které již mají v současné době rodinu. Jejich zkušenost se ve výpovědích silně odrážela, a my ji proto využíváme jako příkladu prožívání sladování pracovního a soukromého života na začátku vědecké dráhy.

V kontextu **blízké budoucnosti** se všichni oslovení studující bez rozdílu pohlaví vztahovali především ke svému studiu. Všichni uvádí, že by rádi dokončili studium doktorátu, co bude potom, se uvidí. *Určitě bych chtěla dokončit doktorské studium. Doufám, že za ty tři roky budu mít dostatek času na to si rozmyslet, co dál podnikat, co se týče zaměstnání, ale byla bych ráda, kdyby se mi podařilo zůstat v oboru a věnovat se nějakým způsobem ochraně přírody a krajiny, případně životního prostředí. (PhD_ekolog_ž) No, rozhodně to musím někdy dodělat, a co bude dál, to se uvidí. (PhD_psych_ž) Já bych chtěl dodělat doktorát a nějak ho pěkně prezentovat – opublikovat nebo tak, aby jako ta práce zůstala nějakým svým způsobem. (PhD_psych_m)*

Všichni by sice rádi studium dokončili, příliš jasnou představu o tom, co bude pak, ale nemají. Ti studující, kteří uvádějí, že mají o obor zájem už delší dobu (odmala apod.) přitom působí cílevědomějším dojmem než ti, kteří se s oborem seznamovali až na vysoké škole, případně až při psaní diplomové práce či oslovení školitelem. Obecně jsme se setkaly s výpověďmi, které nepůsobí příliš sebejistě, a proto nás zajímalo proč.

Jednou z možných odpovědí je bezesporu skutečnost, že všichni studující (s výjimkou jednoho) ukončují/ukončili první rok doktorského studia a mají tedy ještě čas lépe si rozmyslet, jak s dosaženým vzděláním a zkušenostmi naloží.

Pokud si ale znovu uvědomíme, že doktorské studium představuje poslední institucionalizovaný vzdělávací stupeň, z něhož by měl odejít člověk, který má zájem věnovat se vědě, získáme pohled, který vypovídá nejen o cílevědomosti studujících doktorandů a doktorandek, ale latentně také o podmínkách a stavu české vědy, do níž by mladí lidé měli vstoupit/vstupují. Rozhodnutí pro vědu a setrvání v ní bude tedy optikou, skrze níž potenciální problematická i přitažlivá místa celé cesty nyní nahlédneme.

S odkazem na povahu studia můžeme prohlásit, že všichni doktorandi a doktorandky tento jeho charakter evidují a k dalšímu působení ve vědě se většinou vyjadřují.

Jako podstatný faktor při přemýšlení o **vzdálenější budoucnosti** se v období doktorského studia ukazuje **nejistota**, která nabývá různých podob. Vzhledem k tomu, že většina studentů/tek získává

v tomto období své první zkušenosti s fungováním ve vědeckém a výzkumném prostředí, nehovoří přímo o negativní zkušenosti či nespokojenosti, spíše nadhazují možné situace, za kterých by pro ně setrvání ve vědě bylo obtížné nebo problematické. Shodně přitom hovoří o tom, že je baví a bude bavit jejich obor jako takový, otázkou zůstává, zda-li bude jednoduše možné a únosné se v něm výzkumným či badatelským způsobem realizovat.

Mladí lidé tedy mají ve svých plánech do budoucnosti snahu zohledňovat vědeckou dráhu, nejsou si ale většinou jistí, bude-li jim vyhovovat. Jednou z podob nejistot a zároveň negativních stránek hovořících o povaze prostředí je určitá **zkostnatělost či neorganizovanost** vědeckých institucí a prostředí, které znají. *No, ještě nevím (jestli zůstanu ve vědě). Já jsem, vlastně ještě na půl úvazku pracuju v hodně komerční firmě, takže mám tu možnost srovnání té komerce a toho akademického prostoru. Každý má něco do sebe, no. Když jsou na něco termíny, tak tady v akademickém prostředí, to asi znáte, když je termín v pátek, tak v pondělí se začne něco dít a příští pátek se to pošle s omluvou, kdežto ve firmě, když je něco nasmlouvaný, tak to by, když to musí být příští středu, tak to prostě musí být. (PhD_elekto_m)*

Jinou negativní stránkou, v níž se projevuje i rozdíl mezi muži a ženami, je obecně známá **finanční situace** ve vědě. Doktorandi/ky hovoří o tom, že *...to je dost těžké, tak dostudovat to chci, ten postgraduál chci dorazit, nevím, jak rychle, ale rozhodně dodělat, no, a otázka setrvání v té astronomii je problematická z finančního hlediska. (PhD_astro_m)*, *No, zatím mě to láká [práce ve vědě]. No, vím, že mám tu možnost kdyžtak to pověsit na hřebík a žít se jako programátor ... (PhD_psycho_m)*

Velmi vymezený názor zastávala doktorandka, jejíž představa o budoucím setrvání ve vědě souvisí s tím *...najít chlapa, který mě bude žít, aby věda mohla být mým koníčkem, abych se tím, věda není zrovna nějak extra placená nebo tak, tak abych se tím mohla zabývat... (PhD_meteo_ž)* Kromě informace o nedostatečném finančním ohodnocení ve vědě je tento citát také genderově specifický. Dovedeme si představit, že to samé říká muž?

Obecně platí, že studující muži hovoří mnohem více o komerční sféře a možnosti vydělat peníze, ženy se v tomto duchu tak často nevyjadřují, finance jsou pro ale také důležitým argumentem. Z výpovědí také vyplývá, že finanční výhledy ve vědě mohou mladé vědce a vědkyně nutit vyvíjet určité mimoprofesionální strategie, které jim ve výsledku umožní se své vědecké profesi věnovat (pracovat na dva úvazky, najít si zajištěného partnera apod.)

Otázka financí je zásadní zejména pro ty studující, kteří/které již mají rodinu anebo ji do svých plánů zahrnují. Obě doktorandky, které jsou zároveň matkami, hodnotí pozitivně – být malý – příspěvek v interním doktorském studiu a své další plány této skutečnosti podřizují.

Rodina hraje ve výpovědích mladých lidí důležitou roli. Hovoří o ní nejen v kontextu finanční situace, ale také při obecném plánování svého života. Pro většinu studujících představuje velmi podstatný moment při plánování další pracovní dráhy a **sladování soukromého a pracovního života**. O soukromém životě (včetně rodiny) hovoří převážně ženy a jejich odpovědi se od mužských hovorů na toto téma velmi liší. Zatímco rodinu do svých plánů zakomponovávají kromě doktorandek-matek i ty studující ženy, které ji ještě nemají, doktorandi ji rozhodně nepovažují za určující bod své životní kariéry. Jedná se tedy výhradně o ženy, které rodinu vidí jako nedílnou součást svého života, muži ji jako svůj budoucí závazek nezmiňují.

V životě mladých badatelek rodina vystupuje jako závazek, za nějž nesou zodpovědnost primárně ony a kterého jsou si vědomy s předstihem. Berou ji v potaz nejen při plánování povolání, ale i při výjezdech do zahraničí a podobně. *Životní cíle? Můj cíl je hlavně dělat něco, co mě baví, což se mi zatím daří. Ale určitě můj cíl je mít rodinu. (PhD_biol_ž)*, *Hodně jsem musela zvažovat to, že mám rodinu a že podpora na mateřské dovolené je prakticky minimální, takže jsme museli zvažovat, jak to budeme dělat, když přijdou děti, jestli budu schopná studovat a dostudovat. Pořád musím tvrdit, že to je těžké. (PhD_ekonom_ž)*, *Je dobrý, že už teďka musím brát ohledy na to širší okolí. Jako já to vidím takhle, kdyby se třeba (manželovi) Vojtovi naskytlá příležitost a chtěl by někam jít studovat ven, tak bych se musela asi zařídit, že bych prostě báda tam, to svý téma. Ale já prostě nějak mám pocit, že nemám tu potřebu. Já jsem tak ráda doma. Nebála bych se jít, ale museli bysme jít oba. (PhD_psycho_ž)*

Mladé ženy, které již rodinu mají, volí různé strategie, jak ji se svým studiem skloubit. Finanční podpora na interním studiu je jedním ze silných argumentů pro setrvání na studiu. Mladé ženy se musejí také vyrovnávat s tlakem okolí, kde často panují předsudečné představy o tom, že žena je buď

dobrá matka, anebo pracovnice/studentka, ale ne obojí. V souvislosti s tímto předpokladem hovoří jedna z doktorandek o tom, jak se chovala v době svého těhotenství. Nechtěla dát sebemenší záminku k tomu, aby se mohlo její těhotenství jakkoli stát předmětem diskuse jako faktor ovlivňující její studium a práci na katedře. Uvádí sice, že *...v pohodě, žádný klacky pod nohy nemám*. Zároveň ale dodává, že *...jako trošku mi to celou dobu jako... Byla jsem hodně na pozoru a plň si svoje povinnosti. Chod' si na ty pozvané akce, i proto jsem měla pocit (kvůli těhotenství - pozn. Ks), že bych se ráda víc zapojila do dění tý katedry, a k velkému mému potěšení ty interakční výcviky v podstatě vedla ta G. (vedoucí katedry), takže mě měla na očích, jako že něco dělám. I kvůli tomu S. (školitel) jsem byla ráda, že jsem prostě se jí ukazovala. (PhD_psycho_ž)* Ačkoli tedy doktorandka nemá ze strany okolí žádné překážky, vnitřně již anticipuje, že její těhotenství může představovat v prostředí univerzity problém, a snaží se chovat tak, jako by vůbec těhotná nebyla.

Zohledňování rodiny jako faktoru, který do značné míry určuje budoucí vědeckou dráhu/odchod z vědy, je u dotazovaných žen velmi častým jevem. Tato informace bývá často podceňovaná a v našem prostředí existuje, na rozdíl od zahraničí, jen málo způsobů (např. finanční podpora matek-badatelek, návratné granty, možnost hlídání dětí na pracovišti apod.) umožňujících zdárné skloubení obou situací. Kromě názoru na primární odpovědnost ženy za rodinu u nás také stále přetrvává trend, že děti do veřejného světa příliš nepatří. S ohledem na tyto nedostatky a problémy je zřejmé, že rodina ovlivňuje především potenciální vědeckou kariéru žen a nepříznivost podmínek studia/práce může být příčinou, proč se mladá badatelka do vědy prostě nevrátí (či svou kariéru ani nezahájí).

Rodina tak představuje další z momentů, které navozují nejistotu ohledně budoucího setrvání ve vědě či podřízení svého času času vědeckých institucí. Kromě externích překážek omezujících nebo znemožňujících práci ve vědě se projevuje ale také implicitní rovina v podobě vnitřních zábran, které si nosí, zejména ženy, uvnitř sebe samých.

Kromě uvedených obtíží a nejistot v cestě začínajících vědců/kyň se v jejich výpovědích objevují i pozitivní momenty. Do jejich budoucích plánů velmi silně vstupuje **touha pracovat v samotném oboru**, který je baví a práce v něm je láká. I když i zde zaznívá nějaké „ale“ nebo otazník, zájem o rozvíjení současné práce a tématu je silnější. Platí přitom, že tito respondenti a respondentky zažívají příjemné překvapení na současném studiu, kde se jim nějakým způsobem otevřelo nové pole či získali nové pravomoci a zkušenosti, často prostě nahlédli do chodu dané instituce. *Chtěla bych v tom oboru na škole zůstat. Dál bych chtěla rozvíjet předmět řízení neziskových organizací. Věnovat se tomu, protože si myslím, že mám těm studentům co dát. Když se s nimi začne na té ekonomce, tak budou více nakloněni tomu oboru. Budou víc spolupracovat s tím oborem... Jsem ráda, že jsem tu školu absolvovala, ale myslím si, že ta škola potřebuje hodně změn, a doufám, že k nim nějak přispěji. (PhD_ekonom_ž), Asi, zatím...zatím mě do té praxe nic netáhne, protože spousta mých spolužáků je v praxi, a že by si to nějak chválili, jako nevím. A když už, když bych jako změnila názor, tak asi na státní zastupitelství, jako jednooborově prostě na trest. Protože z té advokacie, oni, oni vědí všechno a nic, a já, když už se budu věnovat teď tomu trestnímu právu, tak abych to zúročila, tak nepůjdu do advokacie, ale na státní zastupitelství, kde není žádný jiný předmět nebo žádné jiné práva, takže. Zatím ne, ne, že bych odcházela, ne, zatím mě to baví, zatím. (PhD_prava_ž), Vědeckou a výzkumnou, začíná se mi velice líbit výzkum. Začíná se mi líbit narazit na problém a ten podle osvědčených metod řešit. Nezaleknout se, nenechat se tím vyprofilovat nebo odbočit. Věda je o výzkumu nebo o řešení problémů, takže vytypovávat problémy a ty řešit. S týmem lidí, nějaké projektové řízení. Na toto mám vzdělání a mám na to trošku praxi, a teď to zkouším v mnoha oborech a líbí se mi to. Líbí se mi řešit problémy, sofistikovaně řešit velké problémy, s vidinou, že se něco změní, že přinesu pozitivní změnu. To je takové moje poslání. A navíc se mi zdá, že k tomu mám opravdu i nástroje. Dřív jsem měl ideály, teď mám mlhavou představu, že to vyjde a jakým způsobem. (PhD_ekonom_m), No, tak to ještě nevím, ale spíš, kdyby byla ta možnost a věnovat se jako dobré vědě, tak asi bych to zvolil, i kdyby to, bez ohledu, bez ohledu na nějaké akademické tituly nebo to, ale prostě ta možnost dělat kvalitní práci, která má nějaký smysl a nějaký výsledek, tak to prostě vždycky bude na tom prvním místě. (PhD_biol_m)*

Doktorandi/ky zapojovali do svých budoucích plánů i **výjezdy do zahraničí – stáže**. Obecně platí, že ti mladí lidé, kteří projevovali větší touhu zůstat po dokončení doktorátu ve vědě, měli také větší chuť vyjíždět do zahraničí. Lze předpokládat, že pokud mají o badatelskou práci vážný zájem, vědí, že zahraniční stáže, a to i dlouhodobější, jsou její nedílnou součástí. *Tak určitě, určitě zkusit aspoň na nějaký čas do zahraničí a obohatit i toto, získat další zkušenosti, ale chtěl bych zůstat v Čechách, protože už kvůli i tomu sociálnímu zázemí, jednak kvůli přátelům a kvůli dalším spoustě povinnostem,*

už jen z toho hlediska, že člověk organizuje spoustu věcí a zařizuje, tak a přeci jenom, přeci jenom je mi to blízké, to prostředí, no. (PhD_bio_l_m), Můj nejbližší cíl je vyjet do zahraničí v rámci doktorského studia a ukončit doktorské studium. Stáží v zahraničí přikládám velkou důležitost. I na ten budoucí život bezprostředně po skončení studia. Rád cestuji, každý rok jsem někde v cizině a musím říci, že cizina člověka obrovsky obohacuje. A umím si představit a možná, že to budu směřovat, abych nějakou část (pár let) pracoval v cizině. To je můj plán. (PhD_ekonom_m), A takže to by mě bavilo a rád bych aspoň na chvíli jel do zahraničí. (PhD_psycho_m)

Stejně jako jsme uvedli výše, i v těchto případech platí, že ženy častěji zmiňovaly rodinu jako jeden z faktorů, který bude ovlivňovat (a ve dvou případech již ovlivňuje) jejich budoucí život. Proto byly mnohem zdrženlivější, co se výpovědí o výjezdech do zahraničí týče, na rozdíl od svých kolegů. Případně svůj výjezd podmiňovali tím, že pojedou všichni, celá rodina, a nejen ony samotné.

Závěry

Doktorandi a doktorandky, s nimiž jsme hovořily, nemají o své budoucnosti příliš vyhraněné představy. Většina má o obor, kterému se nyní věnuje, velký zájem a představa budoucí práce v něm je pro ně lákavá. Pokud si uvědomí, že se může jednat o práci ve vědě, objeví se u jejich výpovědí vždy nějaké „ale“. Vědu považují za zajímavou, ale ty finance, rodina, zkostnatělost institucí a tak dále.

I když tedy všichni plánují dokončit současné studium a získat tak doktorský titul, zdaleka si nejsou jisti svým dalším působením ve vědě. Přes všechny nejistoty mají ale snahu situaci maximálně přizpůsobit tomu, aby jejich budoucí práce s vědou spjatá byla.

V souvislosti s pokračováním ve vědě zaznívají výrazně nejisté výpovědi žen, které zohledňují jako faktor ovlivňující jejich budoucí dráhu rodinu. O rodině mluví jak ty ženy, které již matkami jsou, tak i ty, které jsou zatím bezdětné. Žádný z doktorandů tento faktor jako potenciální vliv na vědeckou dráhu neuvádí. U mužů je naopak silnější spojitost se stránkou finanční, a zejména s pružností a fungováním vědy či spíše jejich institucí. Dva doktorandi a jedna doktorandka mají zkušenost s komerční sférou a je docela možné, že se k tomuto sektoru nadále připojí.

Abychom dostali komplexnější obrázek toho, jak mohou uvažovat mladí doktorandi a doktorandky o svých dalších drahách a kariérách, je nutné podívat se přímo na kapitulu o genderovém zatížení reality, kde se rozdíl mezi kariérami žen a mužů tematizují jak skrze názory na ně, tak skrze žitou realitu dotazovaných mladých lidí.

4. 6. Realita vzdělávání a vědy z genderového aspektu

Doktorandi a doktorandky hovořili v průběhu rozhovoru také o svých představách a názorech na rovné šance mužů a žen ve vědě a vzdělávání. Kromě svých představ popisovali i své zkušenosti a každodenní praxi, v níž se občas sami s genderově více či méně korektními situacemi setkávají.

V této kapitole se budeme věnovat právě těmto odpovědím a pokusíme se je zasadit do širšího kontextu. Vzhledem k tomu, že celý výzkum nahlíží školskou a vědeckou praxi genderovou optikou, setkaly jsme se s genderově zatíženými výpověďmi již v jednotlivých předchozích kapitolách. Genderové aspekty prolínají celým výzkumem a nelze je tedy považovat za oddělenou dimenzi.

Cílem této kapitoly je podstoupit trochu od detailních informací uvedených v předchozím textu a vykreslit realitu dotazovaných mladých lidí studujících doktorské studium ze specificky genderového úhlu. Kromě propojení některých již uvedených genderově zabarvených závěrů z předchozího textu také představíme názory, které dotazovaní studenti a studentky zaujmají k otázkám rovných šancí mužů a žen ve vzdělávání.

Jak o sobě vyprávíme: rozdílné přístupy mužů a žen

Součástí výzkumu o přechodech mezi vzdělávacími stupni bylo téma rovnosti mužů a žen ve vzdělávacích a vědeckých realitách. Genderová optika byla stěžejním nástrojem, skrze nějž jsme výpovědi studentů/tek nahlížely.

Doktorandi a doktorandky hovořili o svých zkušenostech ze vzdělávacího prostředí, o tom, jaké názory mají na vzdělávací dráhy mužů a žen i na genderovou rovnost ve vědě a výzkumu. Je důležité si uvědomit, že v doktorském stupni se jedná o dospělé začínající badatele/ky, kteří/ré již do značné míry reflektují, zda-li se vyjadřují politicky korektně a nakolik mohou odvážnější výpovědi podložit důkazy. Je možné, že právě tato skutečnost je příčinou toho, že dotazovaní doktorandi/ky nehovoří o genderovém zatížení reality explicitně. Pokud se ale na jejich výpovědi podíváme genderově sensitivní optikou, zjistíme, že se tito mladí lidé setkávají s mnoha genderovými stereotypy a předsudky, o nichž se vyjadřují nepřímo.

Zásadního rozdílu si můžeme všimnout v tom, **jak o sobě a své vzdělávací dráze hovoří dotazovaní muži a jak ženy**. Součástí výzkumu bylo zmapování zkušenosti nejen se současným vzdělávacím stupněm (zde doktorský), ale také cesty, která k volbě studia vedla. Dotazovaní doktorandi představují svou vzdělávací dráhu jako přímější a jasněji vyprofilovanou, zasazují své studium do logického sledu událostí a momentů, které vedly až k doktorskému stupni. Dotazované doktorandky pak mají častěji tendenci připouštět vlivy a zásahy nejrůznějších faktorů, které vedly k nasměrování současné vzdělávací dráhy.

Kontextuální pojetí vzdělávací dráhy se u žen projevuje i ve vyprávění o plánech v blízké i vzdálenější budoucnosti. Vyprávění, jejichž součástí jsou jiní lidé, vzory, rodiče, partneři či třeba děti, zaznívala rozhodně častěji z úst žen. V kontextu budoucnosti pak znamenala, že převážně ony uvažují o svém další setrvání ve vědě v návaznosti na vyřešení rodinné/soukromé situace. V tomto bodě je důležité uvést, že zatímco ženy uvažují více o „mimovědeckých“ momentech vzdělávacích drah, muži poměrně často řešili možnosti uplatnění v oboru. Těmito výpověďmi jakoby podtrhovali logickou konzistenci a celkovou promyšlenost volby svého oboru a povolání vůbec.

Z rozdílného vyprávění žen a mužů je tak možné vysledovat stále fungující esencialistickou charakteristiku mužského a ženského elementu, kdy první je vnímáno jako logické, racionální a veřejné, zatímco druhé jako iracionální, kontextové a soukromé. Konstruování vlastních příběhů o vzdělávací dráze vypovídá o tom, jak vlastně prožíváme sociální realitu a jaká pravidla pro pohyb v ní ctíme a respektujeme. V souvislosti se vzděláváním je pak stěžejním kamenem úrazu rozdělování na veřejnou a soukromou sféru, kdy muži ztělesňují tu první, ženy se pak pohybují v té druhé. Takové dělení představuje problém zejména v té vzdělávací fázi, která klade velké nároky na skloubení obou sfér. Takovou fází bývá právě doktorský, a ještě více, postdoktorský stupeň, kdy mladí badatelé/ky zakládají rodiny, za něž pak podle uvedeného principu nesou odpovědnost právě mladé vědkyně – ženy.

Z rétoriky a způsobu, kterým o sobě mladí doktorandi/ky hovoří tak můžeme vysledovat i takovéto genderové zatížení, které se pochopitelně nepříznivě odráží nejen na počtu žen ve vědě, ale na tom, jak se ženám ve vědě a výzkumu pracuje.

Doktorské studium: proměny rámců vs. návraty do genderově tradiční reality

V doktorském studiu dochází k několika zásadním proměnám, z nichž jedna z hlavních je zejména postupné vyvazování se z pozic student/ka - učitel/ka a rozvíjení kolegiálnějších vztahů. Učitelé/ky se stávají spíše kolegy/němi a celé doktorské studium je příznačné vysokou individualizací.

Mladí lidé prožívají při přechodu na doktorský stupeň mnoho genderově méně či více korektních i nekorektních situací a zkoušek, které jsme podrobně popsaly v předchozích kapitolách. Jako silný vjem, který utváří jejich názory a ovlivňuje latentně jejich další směřování, se ukazuje zdánlivě banální a přirozené početní **zastoupení žen a mužů na katedře**. Objevuje se velmi negativní hodnocení feminizace oboru zejména ze strany samotných žen, zatímco mužská převaha či naopak nízké zastoupení žen na oboru/katedře většině dotazovaných mužům i ženám nevadí. V samotných oborech pak dochází k vnitřní genderové profilaci, kdy ženy na tradičně mužských a muži zas na ženských oborech vytváří specifické genderové póly a deklarují tak genderově správnou příslušnost k oboru/povolání. Žena studující tradičně mužský obor se tak například věnuje jeho „jemnější částí“. Doktorand studující psychologii pak zase uvádí, že jeho zájmem je také informatika a statistika (častěji mužské obory) a samotnou psychologii vnímá jako vysoce biologizující a kvantifikovatelnou vědu. Takové vydělování v rámci oborů může, ačkoli třeba i latentně, představovat snahu dostat budování genderově přijatelné identity, která respektuje tradičně uznávané rámce nesené bipolárním dělením na přirozeně mužskou a přirozeně ženskou realitu. Uvědomíme-li si, jak velkou roli přisuzují dotazovaní

doktorandi/ky vyučujícím a přednášejícím ze svého okolí, které často považují za rolové vzory a ty osoby, které směřují a zásadním způsobem ovlivnili a ovlivňují jejich práci, dostaneme interpretaci reality, která vykazuje značné genderové zatížení a nebezpečí reprodukování nerovných a diskriminujících praktik a zvyklostí. Pokud není na příslušném genderově stereotypním oboru šance na větší početní zastoupení žen či mužů, kteří představují inspiraci a vzor pro své mladší kolegy a kolegyně, může snadno docházet k reprodukci genderově předsudečného vnímání vzdělávacích drah. A pokud se považuje za samozřejmé a přirozeně dané bipolární dělení oborů na mužské a ženské, může v kombinaci s uvedeným početním zastoupením docházet k ustrnutí a zneprůchodnění této reality. Obtížná přístupnost určitého spektra oborů ženám a jiného zas mužům, pak rozhodně nemůže vést k rozvoji a zlepšování stávajícího poznání a vědy jako takové.

Co ale z genderového pohledu vstupuje dotazovaným doktorandkám a doktorandům do jejich života po prvním roce studia zásadním způsobem, jsou úvahy o **sladění rodinného a pracovního života** (tímto tématem se podrobně zabýváme zejména v kapitole 4.5). Ačkoli v dotazované skupině měly rodinu jen dvě ženy, všechny doktorandky o ní v určitém kontextu nejen budoucího, ale i stávajícího studia mluví. Muži se vyjadřují k tomuto tématu až na přímý popud, není to pro ně jaksi vnitřní téma či něco, co by primárně jejich uvažování o oboru, vědě a budoucí práci ovlivňovalo. Skutečnost, že v doktorském studiu dochází k proměně některých školních vztahů na vztahy více či méně kolegiální, dotýcné/mu se otevírají nové možnosti a perspektivy ve vlastním oboru, je konfrontován/a – a to právě u dotazovaných žen – s přímým uvědomováním si toho, že budoucnost je také – a velmi zásadně – ve znamení nejen vědy, ale i rodiny. Nelze říci, že mladé ženy primárně odmítají práci ve vědě z důvodu rodiny. To, že ji ale do svých plánů, ale i do stávající situace (například při zvažování různých nabídek, stáží apod.), zakomponovávají, ukazuje opět na sílu tradičního pojetí mužských a ženských rolí. Toto pojetí ale není v institucionálním rámci neutrální. Pokud si uvědomíme, že existuje – a v České republice to platí dvojnásob – jen velmi malé množství příznivých institucionálních podmínek pro sladění práce a rodiny¹³ a že vlastně rodina často ve veřejné sféře místo nemá, znamená zdánlivě nevinné tradiční uvažování o zodpovědnosti postupné vylučování žen (nejen) z vědecké práce.

Názory na rovné šance ve vzdělávání a vědě

Doktorandi a doktorandky hovořili také o svých názorech na vzdělávací dráhy mužů a žen. Vyjadřovali se i k genderovým charakteristikám svého oboru a k tomu, co si myslí obecně o rovných příležitostech mužů a žen ve vědeckém prostředí.

V **názorech na rozdíly mezi muži a ženami** se všichni dotazovaní v první fázi shodovali, že se muži od žen v kontextu vzdělávání vlastně neliší. Zároveň ale dodávali, že možná existují faktory, které vedou k rozdílnému strukturování vzdělávací dráhy muže a ženy. Právě v těchto nepřímých, ale důležitých informacích, zaznívají genderově předpojaté představy o charakteristikách vzdělávacích drahách a rolích mužů a žen. Většina oslovených studujících si vlastně myslí, že ženy a muži mají své typické schopnosti a obory, kterým se věnují zejména díky přirozenému ne/nadání. V této argumentaci přirozeností ovšem často bývají za přirozenost a danost vydávány kulturní a sociální konstrukty, které si vytváříme a osvojujeme v průběhu celého života. *Dívky od chlapců se neliší. Chlapci jsou možná více ambicióznější nebo si jdou víc za tím svým. Hlavně pak nejsou omezovali dalšími faktory jako je např. těhotenství, manželství a podobně. (PhD_med_ž), ...no možná ženy, že až tak netíhnou třeba k té matematice, takže třeba i to, že třeba to počítačové, ale zase ne. Neřekl bych. Já si myslím, že tady si skutečně každý zvolí to, co by chtěl, tak že by, tak že by to byl až viditelné rozdíly, ne. (PhD_biol_m)*

Další rovinou, k níž se doktorandi/ky vyjadřovali, byly **názory na rozdílné zacházení se studenty/kami** ze strany vyučujících. I zde se silně projeví argumenty založené na rétorice o přirozenosti a biologické ukotvenosti mužství a ženství. Podle této logiky je normální, když mezi vyučujícími a studujícími opačného pohlaví existuje i jiný, než profesionální vztah. Takto je pochopitelné, že učitelé mají „jiný“ přístup ke studentkám a učitelky ke studentům. Důležitým, ale nezmíněným aspektem této „přirozenosti“ pak je mocenská stránka situace. Často totiž mohou vznikat situace, které jsou na hranici nevhodného i diskriminujícího chování.

¹³ Jedná se například o finanční podporu mladým badatelkám, prodloužení věkové hranice na podávání grantů pro mladé badatele/ky z důvodu rodiny, návratné granty apod.

Třetí a nejsilnější skupinou výpovědí byly odpovědi týkající se **náborů na fungování a rovné šance mužů a žen ve vědě** samotné. Všichni dotazovaní, kteří se k tomuto tématu vyjádřili, zmiňují rodinu jako faktor, který nějak, za to výhradně, souvisí se životem (soukromým i pracovním) žen. Lze pochopit, že se na doktorském vzdělávacím stupni zřídka setkáme s explicitními výpověďmi o výhradním poslání ženy jako rodičky a matky a muže jako živitele rodiny (viz poznámky o politické korektnosti a reflexivitě výpovědí), nicméně v každém hodnocení výhledů žen a mužů na práci ve vědě spojení ženy a rodiny zaznívá.

Jak jsme již uvedly, o takových výhledech do budoucna hovoří převážně ženy, které navíc tuto situaci reflektují i bez pobídky tazatelky, zatímco muži se bez přímého dotazu k těmto momentům příliš nevyjadřují. Ukazuje se, že s rostoucím vzděláním nemusí nutně růst genderová sensitivita a uvědomělost. V odpovědích jsme se neseťkaly s přímo diskriminujícími výpověďmi, potvrdilo se ale, že stejně jako v jiných společenských oblastech, i ve vzdělávání a vědě jsou to především ženy, které musí něco v souvislosti se svojí kariérou neustále řešit. Všichni doktorandi a doktorandky si sice myslí, že muži i ženy mají pochopitelně právo na stejné vzdělání a kariéru, ale připouští, že pro ženu je to s rostoucími tituly a rodinnými povinnostmi, které se ženou všichni dotazovaní logicky spojují, obtížnější. Málokdo z nich pak tuto obtížnost přisuzuje například nepříznivým podmínkám či opatřením ve vědě.

Závěry

V rozhovorech, které jsme uskutečnily s mladými lidmi po prvním roce doktorského studia, se často genderová dimenze neukazovala explicitně. Při podrobnějším pohledu na jednotlivé momenty bylo však zřejmé, že genderové kategorie hrají v jejich životě často zásadní roli.

Užitečné bylo sledovat také rétorickou rovinu, v níž se mladí lidé pohybovali. Ukázalo se, že způsob, kterým o sobě hovoří doktorandi je odlišný od způsobu, který užívají doktorandky, přičemž obě roviny odrážejí genderové významy a tradiční uspořádání společnosti. Dotazované ženy prezentují své vzdělávací příběhy častěji jako kontextuální záležitost a připouští různé vlivy okolí. Studující muži pak mají snahu hovořit o svém vzdělání jako o logickém sledu událostí a cílenější volbě.

Jako stěžejní genderový diskurz se rozhovory neslo téma sladění pracovního a soukromého/rodinného života, kdy primárně ženy přemýšlejí o zodpovědnosti, kterou nesou za rodinu a péči o ní. Muži takové úvahy sami nevyvíjeli, rodinu do svých odpovědí zahrnovali až na přímé vyzvání tazatelek.

V kontextu utváření profesních drah hraje také velkou roli skutečnost, s kým se doktorandi/y během svého studijního života setkávali a setkávají. Objevila se nespokojenost s nedostatečným zastoupením mužů na některých oborech a znejistění nad převahou žen. Tyto výpovědi pocházely častěji od samotných žen, které také reflektovaly možnost zvýšení prestiže oboru při vyšším počtu mužů na něm. Dochází také k vnitřnímu polarizování oboru, kdy i tradičně mužský obor vykazuje ženské póly a naopak. Takto dochází k udržení přijatelné maskulinity a femininity studujících/vyučujících na genderově vyhraněných oborech.

Co se týče obecnějších názorů na odlišnosti mužů a žen a na rovné šance ve vzdělávání, setkáváme se opět s diskurzem přirozenosti, kdy dotazovaní připouští odlišnost mužských a ženských vzdělávacích drah a životních rolí vůbec, a to zejména z důvodu biologické schopnosti žen rodit děti a následně o ně pečovat. Jak moc je biologicky ukotvená péče o děti a jaké institucionální bariéry musí „soukromé“ ženy, ale i „soukromí“ muži pečující o rodinu, ve veřejném světě institucí překonávat jsme tematizovaly také v průběhu celé kapitoly o přechodu na doktorský stupeň.

5. ANALÝZA ROZHOVORŮ SE STUDUJÍCÍMI PO UKONČENÍ DOKTORSKÉHO STUDIA A PŘI VSTUPU NA AKADEMICKOU PRACOVNÍ DRÁHOU

5. 1. Úvod

V následujících kapitolách se budeme zabývat přechodem mezi postgraduální fází vzdělávací dráhy a začátkem vědecké dráhy, tzv. postdoktorandskou fází. Jedná se o začínající vědecké pracovníky/nice nebo vysokoškolské pedagogy/gožky. Tyto role se často prolínají a ti, kteří působí na vysokých školách, se také věnují vědecké práci. Na následujících stránkách tak budeme hovořit o začínajících vědcích a vědkyních. Jejich profesní identity nám umožňují hovořit o nich jako o například archeologovi nebo biochemičce. Na rozdíl od předchozích kapitol se tak můžeme vyhnout kódování respondentů/ek přes akronymy vztahující se k jejich studijnímu oboru, případně fakultě a pohlaví.

O vědecké práci, cestě k ní, vzdělání, studiu i vědeckých stážích v zahraničí, původní i současné rodině jsme hovořili s patnácti začínajícími vědci a vědkyněmi. Hovořili jsem s osmi muži a sedmi ženami. Většina z nich ukončila doktorské studium v průběhu předchozího roku. Až na jednoho vědce a jednu vědkyni všichni studovali v interním studijním programu. Pět z nich působí ve výzkumných ústavech, takže se věnují převážně vědecké práci a na vysoké škole neučí, nebo učí minimálně. Tři sice působí na vysokých školách nebo výzkumných universitních centrech, ale věnují se převážně vědecké práci, i když vedou více seminářů než jejich kolegové a kolegyně z výzkumných ústavů a do této činnosti jsou postupně zapojováni více a více. Další čtyři převážně učí a vedle toho pracují také na výzkumných projektech, těžiště jejich práce je ale výuka na vysoké škole. Ostatní tři není tak snadné zařadit, protože v současné chvíli řeší své působení ve vědě, čekají, zda jim vyjde grant, začnou učit, nebo dostanou postdoc fellowship, jsou ale nějakým způsobem v kontaktu s universitou a ve vědě chtějí zůstat. Dvě ženy byly v době, kdy jsem s nimi vedla rozhovor těhotné. Dítě mají další dvě vědkyně a dva vědci, ostatní vědci a vědkyně, se kterými jsem hovořila, nemají rodinu ani děti a ani to bezprostředně neplánují. Hovořila jsem s vědci a vědkyněmi, kteří působí v hlavním městě (těch bylo devět) a dalších třech městech v Čechách i na Moravě, jedna přírodní vědkyně je v současné době na stáži ve Spojených státech, takže rozhovor neproběhl tvář v tvář, ale po emailu.

5. 2. Cesta k vědecké práci: v krajině oborů a institucí

V této kapitole se budeme věnovat vzdělávací dráze začínajících vědců a vědkyň, a to jak na úrovni institucí, kterými v průběhu svého vzdělání prošli, tak na úrovni samotného předmětu studia. Nejprve se zaměříme na poslední přechod mezi doktorským studiem a jejich stávajícím působením ve vědě a poslední část jejich vzdělávací dráhy – postgraduální studium, které, jak dále ukážeme, bylo pro jejich dráhu rozhodující. V dalších částech této kapitoly půjdeme dál v čase a zaměříme se i na předcházející období jejich vzdělávací cesty, zastavíme se u přechodu na vysokou školu. Po tomto vstupním uvedení se zaměříme na průběh vysokoškolského studia, jakými směry se vydávali. Tím se vlastně vrátíme obloukem k cestě k postgraduálnímu studiu a vědecké práci. Na závěr představíme reflexe začínajících vědců a vědkyň o poměru mužů a žen ve studijních oborech.

Volba akademické dráhy: cesty rozhodnutých a nerozhodnutých pro profesionalizaci v akademické oblasti

Jaká byla cesta začínajících vědců a vědkyň k vědecké práci? Institucionálně přes magisterské/inženýrské a postgraduální studium. Vzhledem k tomu, že doktorské studium je postavené na individuálních studijních plánech, dává dostatek prostoru naložit s touto fází vzdělávací dráhy „po svém“. Studující se pohybuje v rámci, jako je časový limit, složení zkoušek a především sepsání disertační práce, tedy provedení a obhájení vlastní výzkumné/vědecké práce. Vedle tohoto institucionálního nastavení, které poskytuje formalizovaný rámec pro vstup na akademickou dráhu, je stávání se vědcem a vědkyní, tedy vlastní profesionalizace v této oblasti, záležitostí velmi osobní. Ze studenta/studentky se stává vědec/vědkyně často v kontextu jedné instituce. Toto stávání se je proces, pozvolná transformace, zvnějšku stvrzená obhájením disertační práce a udělením titulu. Bytí (v profesi) je úzce spjata s připojením se k akademické (v případě tohoto výzkumu) nebo soukromé

výzkumné instituci. Doktorát je tedy určitým druhem stvrzení profesní identity a institucionalizovanou vstupenkou na vědeckou dráhu, nezaručuje ale profesní identitu. Ta se musí neustále reprodukovat produkcí výzkumů, publikací, konferenčních příspěvků, případně odpřednášených hodin. Toto nabývání profesní identity ale není z pohledu začínajících vědců a vědkyň navázáno na dosažení doktorátu (to funguje skutečně jako stvrzení), ale dochází k němu v průběhu doktorského studia. Když se tedy budeme věnovat cestě k vědecké práci, volbě povolání, nestojíme (pomyslně) spolu s těmi, se kterými jsme vedli rozhovory, na startovní čáře, která by byla určena dokončením doktorského studia, ale ocitáme se v průběhu práce na disertaci a dalších výzkumných projektech v té které instituci. Někteří, jak jsme uvedli v úvodu, na startovní čáře přeci jen stojí. I když v tuto chvíli mají profesní identitu, nemají institucionální zázemí, ve kterém by ji měli možnost reprodukovat. Vynakládají úsilí na to, aby o tuto identitu/profesi nepřišli a aby se jim podařilo se v nějaké instituci „zaháčekovat“ a tak měli možnost profesionálního působení a rozvoje.

Někteří ze začínajících vědců a vědkyň se pro akademickou dráhu rozhodli v průběhu magisterského studia, vztahovali se jak k výuce na universitě: *Vydal jsem se na tu politologii a strašně mě to, ten způsob, jakým se to dělalo, že to bych chtěl v budoucnu taky dělat* (politolog); *No, já jsem vždycky chtěla učit na universitě, to byl můj sen docela dlouho. Víím, že když jsem šla na den otevřených dveří* (jednalo se o studium dalšího oboru, v 3. ročníku stávajícího studia), *že profesor říkal, že v současné době hledají někoho, kdo by tam učil jazyky, tak já jsem si říkala, to je přesně pro mě. Tam už na mě čekají, a to se naplnilo.* (orientoložka), tak k práci ve výzkumu, ve výzkumném ústavu, kde také v průběhu magisterského studia zakotvili: *No, já jsem tady psal disertaci, já jsem tady už deset let, devět nebo tak, od druhého ročníku na VŠ.* (fyzik), *...těch posledních 10 let (...) už na škole jsem si našel půlsvazek u instituce, kde jsem dodneška, kde mám trvalej pracovní poměr.* (archeolog).

Tito vědci a vědkyň (celkem jich byla skoro polovina z těch, se kterými jsme vedli rozhovory), si zvolili akademickou dráhu jako svou budoucí profesní cestu už v průběhu magisterského studia a s touto představou vstupovali do postgraduálního studia. Fyzik vstupoval s nějakou představou akademické dráhy už na vysokou školu: *Šel jsem studovat fyziku, určitě jsem nešel studovat fyziku s tím, že budu pracovat v bance jako analytik. Nevěděl jsem, v jakém směru, ale bylo to směřované na vědu.*

Cesta začínajících vědců a vědkyň k jejich profesi ale nebyla, co se jejich představy o budoucí práci týká, vždy tak přímočará. Ostatní se pro akademickou dráhu rozhodli až v průběhu postgraduálního studia. Byli postupně zapojováni do chodu katedry nebo ústavu: *Neměla jsem jasnou představu, že to chci dodělat, že tady chci dělat nějakou pedagogickou dráhu, nebo nějakou vědeckou dráhu, vůbec, spíš to přišlo samo, že nějaká ta motivace z práce, nebo to zapojení do té pedagogické, i částečně už takové té vědecké práce, ať už se to týkalo nějakých experimentů, nebo vědeckých prezentací těch výsledků, tak jsem se do toho nějak zapojila, měla jsem tady rozdělanou práci a neměla jsem důvod si hledat jiné zaměstnání* (technička); *začalo mě to docela hodně zajímat. Začali jsme s výzkumem, s novým směrem od nuly, že jsme nevěděli vůbec nic, nebyly s tím zkušenosti a docela mě to chytlo a když se tu objevilo místo asistentský, tak jsem tu zůstal* (farmaceut); *...a tak nějak jsem postupovala v tom studiu natolik, že jsem si říkala, že by byla škoda to nedodělat. A že potom se uvidí, až to dodělám, jestli teda zůstanu na škole, nebo se vrhnu někam do praxe, a potom zase situace jako zapojení se do těchto aktivit a vlastně podmínky a úvahy o tom, jak postoupit do budoucna, mě vedly k tomu, že jsem nakonec tady zůstala.* (ekonomka); *Rozhodně to doktorské studium nebylo něco, o čem bych byla pevně přesvědčená, že chci dělat a že chci dodělat a že u toho chci zůstat, ale nakonec to tak nějak dopadlo, vyplýnulo ze situace* (klasická filoložka).

Zapojení se do aktivit, do činnosti, vzrůstající kompetence a profesionalizace jejich práce spolu s možností zůstat na katedře či na oddělení, to se zdají být hlavní faktory, které vedly k počátku profesionální vědecké dráhy. V tomto momentě, zdá se, se cesty obou zmíněných skupin, můžeme je pro lepší orientaci nazvat jako skupinu **rozhodnutých pro profesionalizaci a nerozhodnutých pro profesionalizaci v akademické oblasti (v době vstupu do postgraduálního studia)** setkávají, protože úzce souvisí se začleňováním do vědeckých struktur a sítí a s profesionalizací jejich práce. Těmito procesy procházely obě skupiny, jedni ale s předpokladem, že tohle je cesta k jejich zvolenému povolání, zatímco druzí se zdají být spíše pohlceni či nasyceni podmínkami a způsobem vědecké práce, že se nakonec pro setrvání ve vědě rozhodují a potkávají se se svými rozhodnutými kolegy na institucionalizovaném (z hlediska vzdělávacího systému) počátku vědecké dráhy s doktorským diplomem.

Ti, kteří mají institucionální zázemí, zůstávají působit tam, kde absolvovali doktorské studium. Vyhovující zázemí tak může být důležitým faktorem rozhodnutí zůstat ve vědě a výzkumu pro ty, kteří nevstoupili do postgraduálního studia jako rozhodnutí se v rámci akademické dráhy profesionalizovat. Rozhodnutí měli v době do doktorského studia často nějaký náskok, protože už si v průběhu magisterského studia našli místo v nějaké instituci, nebo jako antropolog, který hledal vlastní, alternativní cestu, která mu pomůže v budoucnu působit v rámci zavedené instituce: *Já, když jsem se rozhodoval, že budu dělat tu antropologii, to jsem vlastně věděl už během těch studií, a založili jsme si vlastně s nějakými lidma sdružení na podporu vzdělávání a výzkum v sociálních vědách, s tím, že se udělají konference na nějaký téma, a říkali jsme si nějaký promotion naše, a pak si budeme dělat nějaký svy granty. Že na těch školách a pracovištích, že to je zabít, že se tam nedostaneme a tak, anebo že prostřednictvím tohohle nám to pomůže se etablovat.*

Předchozí dráha: cesta k doktorskému studiu a jeho průběh

Postgraduální studium je posledním vzdělávacím stupněm a zároveň přípravou na samostatnou vědeckou práci. V doktorském studiu se postupuje podle individuálního studijního plánu a hlavním těžištěm je vlastní výzkumná práce sepsaná ve formě disertace, na které studující spolupracuje se školitelem/školitelkou, nebo je jím alespoň supervidována.

Vzhledem k tomu, že počátek vědecké dráhy zasazují mladí vědci a vědkyně do průběhu studia v postgraduálním programu, zaměřím se v následující části na jejich cestu k doktorskému studiu a na jeho průběh. Zajímavé jsou především cesty a motivace těch, kteří byli v době vstupu do postgraduálního studia ještě nerozhodnuti o své budoucí profesní dráze. Biochemik měl obavu, že pracovní trh nenabízí s dosaženým vzděláním dostatek atraktivních pracovních příležitostí: *Věděl jsem o tom, že se dá pracovat jako biochemik, že se dá uplatnit v jakýkoliv nemocnici v laboratoři, nicméně o té vědecké dráze jsem tedy neuvažoval. Nicméně přiblížil se konec vysoké školy a já jsem zase nevěděl, co dělat, tak jsem šel na postgraduál, protože už jsem taky zjišťoval, že sice v těch nemocnicích vás kdekoliv vezmou. Místo by se našlo, ale platové podmínky jsou tam hodně mizerný, aspoň teda byly před těma sedmi rokama, tak jsem se rozhodl na postgraduál s tím, že později s postgraduálem se dostanu do nějaké soukromé firmy nebo nevím kam. **Obava z nedostatečného uplatnění nebo rutiny** byla důvodem pro pokračování ve studiu i pro farmaceuta a klasickou filoložku. Oba měli možnost si budoucí možné povolání v průběhu magisterského studia vyzkoušet: *Mohla bych jít teda na střední školu učit, to jsem si udělala to pedagogický minimum, ale já jsem učila na střední škole už v průběhu toho studia, takže jsem zjistila, že to není to...kdybych to měla celý týden, tak by mě to asi moc nenaplňovalo, si myslím, protože ta klasická filologie, která se učí, to jsou jenom základy a to člověk šíleně zakrní.;* *Farmaceut, jako těch možností je víc, ten postgraduál mě zajímal asi nejvíc. Nebo jako jít do firmy a ukecávat doktory, aby psali vaše přípravy, což jako není moje (...) lékárna jako jednou dvakrát týdně, to není špatný, ale abych tam byl celej rok v kuse, to už. My máme povinné praxe...tak jsem zjistil, že to nebude práce, kterou bych chtěl dělat celej život.**

Biochemik, klasická filoložka i farmaceut se vymezovali vůči tomu, co nechtějí, vůči profilu absolventa té které vysoké školy a možnosti uplatnění se stávajícím vzděláním v oboru. Nejasnou představu o uplatnění nebo obavu z konkurence na trhu práce měli i další v té době absolventi magisterského/inženýrského studia: *Ani jsem, se přiznám, že po té vysoký škole jsem neměla jasnou představu kam jít, kam nejít, takže to byla jedna možnost, i, se přiznám, tak trochu důvod studia doktorandského, že jsem končila v červnu, kdy tady končí všichni absolventi, tak je velký zájem o místa, tak jsem si říkala dobře, tak půjdu dál studovat, až se to trochu uklidní, tak si budu hledat práci. (technička), No a já jsem v tom pátáku nějak nevěděl, co dál, a říkal jsem si, no, půjdu někam do práce, čeká mě vojna. No a pak jsem si všiml, že kolega tady směřuje na ten postgraduál, a já na tom vlastně nejsem o nic hůř než on. A pokud bych se k tomu chtěl někdy vrátit v budoucnosti, tak by to bylo těžký, vracet se z nějaký praxe nazpátek. (informatik) K předpokladu, že by bylo obtížné se vracet ke studiu z praxe, se připojuje i nordistka: *Já jsem z nějakého důvodu měla pocit, že na to postgraduální musím hned, po dokončení toho studia, hrozně jsem chtěla, aby to navázalo, já jsem tam nechtěla nějaký prostor, myslela jsem si, že ty tlaky různý by třeba člověka odvály někam jinam. Já jsem chtěla navázat v tom studiu.**

Tady se projevují i další faktory, jako je zájem o daný obor, který se nenaplnil studiem v magisterském/inženýrském studiu, chuť prohloubit si znalosti v oboru a předpoklad, že je důležité navázat v doktorském studijním programu na magisterský. Tento motiv se objevuje kolem psaní

diplomové práce, kdy se studující věnují naplno jednomu tématu a budují si představu, jak by asi mohlo probíhat doktorské studium.

Mezi motivy, které přivedly začínající vědce a vědkyně k doktorskému studiu, patří vedle přípravy na akademickou dráhu motiv dalšího vzdělání v oboru, ať už jako příprava na lepší pozici na pracovním trhu, nebo zájem o daný obor a snaha prohloubit si v něm znalosti a pracovat na nějakém tématu. Doktorské studium slouží také jako **nástroj k prodloužení moratoria**, prostor, ze kterého se studující mohou dále rozhlížet, aniž by vstoupili na trh práce a profesionalizovali se tam. Tyto motivy nestojí většinou samy o sobě, především zájem o obor vypadá jako jeden z těch, které můžeme najít ve všech vyprávěních.

Důležitou roli v motivaci pro pokračování ve studiu sehrál školitel/ka. Podrobněji se výběrem školitele/ky, nebo naopak výběrem studujícího ze strany školitele/ky budeme zabývat v kapitole věnované přijímacímu řízení. Nyní obrátíme pozornost spíše ke **spolupráci mezi školitelem/kou v průběhu doktorského studia**. Postava školitele/ky je zpětně často vnímána jako průvodce na cestě k samostatné práci, tedy jakéhosi garanta osamostatňování se jako procesu profesionalizace. Ti, kteří zdůrazňují tento aspekt, nepracovali se školitelem/kou příliš úzce, ale měli od něj/ní podporu. Buď ve formě dobrých podmínek k práci, dobrého zázemí, inspirujících podnětů k vlastní práci či intervence v problémových situacích a kvalifikované a pečlivé (i když v některých případech jen občasné) zpětné vazby. *Já si myslím, že jeho teorie o tom, jak vést studenty, že co nejmiň, aby si všechno zjistili sami, protože pokud si ten experiment určíte sami, postup a materiál, tak si to umíte obhájit, než když vám někdo řekne, bylo by potřeba udělat takovou zkoušku a takový závěry atd. On mi hodně pomohl v tom, že mi pomohl naučnout téma té disertační práce. Že mi řekl pojem, který jsem do té doby neznala, já jsem to začala studovat, sama jsem si všechno udělala, on mi v tomhle vůbec nepomohl, ale na druhou stranu já jsem si to všechno našla, já vím, proč to takhle je, proč jsem zvolila tuhle problematiku a proč tímhle postupem. (technička), Dělal to [školitelka] velmi šikovně tím, že mi neposkytovala ty hotový, respektive pseudohotový odpovědi, ale naváděla mě na literaturu, abych si hledal a argumentačně opatroval sám, a velmi dobrý, velmi přínosný bylo, že vždycky po sepsání nějaký kapitoly nebo i dílčí části já jsem za ní mohl kdykoliv přijít a ona mi vycházela vstříc tím, že ten text pečlivě prostudovala a vždycky v dohledný době mně to poslala a diskutovali jsme nad tím, ať už jde o formulace, nebo věcná tvrzení a tak, takže to bylo velmi dobrý. (germanista)*

Spolupráce probíhá ve vzájemné interakci a ti, kteří vyjadřovali spokojenost s osobou školitele a školitelky, a zároveň s nimi příliš úzce nespolečně pracovali, poukazovali i na svůj přístup ke společné práci: *Ta spolupráce s tím školitelem je asi i o povaze člověka, já nejsem typ člověka, že bych se extrémně snažil domoci pozornosti svých pedagogů, nadřízených, to znamená, v první řadě jsem se snažil pomoci si vlastní silou a v momentě, kdy jsem měl pocit, že by mně něčím mohl být ten školitel nápomocen, tak jsem ho oslovil. (archeolog), Zkušenosti dobrý, jo, pomohl mi s tím co jsem potřeboval, a spousta věcí jsem pak dělal sám, jo, takže jako mi nestál za zadkem, jo. Hodně jsem se v tomhle směru osamostatnil a myslím, že mi to hodně, že to je vhodný (farmaceut), Já jsem takovej člověk, málokdy nějak konzultuju, co dělám, spíš pak ukážu ty výsledky, eventuálně to změním podle názoru těch dalších, když je to oprávněný. Jako diplomka, to jsem nejdřív napsala a pak jsem to dala, bez přehánění. (orientoložka)*

Spokojenost se spoluprací se školitelem ale nevyjadřovali všichni. Zmiňované problémy se týkají především komunikace a malé míry pozornosti ze strany školitele/ky vůči studujícím, jejich práci a odbornému růstu. *Co se týká toho vlastního školitele, tak pozornost a pečlivost jeho čtení těch textů v porovnání s tím, jak to četli ty lidi, který to neměli v popisu práce, tak to bylo... (antropolog), Vinou špatné komunikace [je spolupráce se školitelkou] těžká. Velice těžká. Vinou špatné komunikace, z obou stran, došlo k mnoha nedorozuměním. Nicméně moje školitelka je velmi trpělivá. (biochemička); Za prvé v tom ohledu, že ten doktorand tam byl vnímán jako normální student a ne jako mladší kolega, za druhý to, že nám doktorandům se nikdo nevěnoval, což dodneška cejtím ve svém profesním růstu (politolog); Podle mě dost záleží na tom, co člověk dělá za téma, jak se mu daří, jakýho školitele potká. Znáám lidi, který odejdou z doktorandského po roce jenom proto, že de facto není co dělat, nebo ((nesrozumitelné)) školitele, takže de facto oni nevědí, co by dělali. (informatik)*

Nicméně ve většině případů nepovažovali začínající vědci a vědkyně spolupráci se školitelem, či školitelkou celkově za problematickou, i když často, jak jsme již uvedli výše, zmiňovali slabé kontakty.

Doktorské studium je možné absolvovat na universitě a v některých případech na ústavech Akademie věd ČR ve spolupráci s fakultou. Začínající vědci a vědkyně, kteří si zvolili ústav Akademie věd jako

své školící pracoviště v rámci postgraduálního studia, pracovali většinou na dalších výzkumných projektech a grantech ve svém oddělení. I interní doktorandi na katedrách byli zahrnuti do chodu katedry, především do výuky, ale i do výzkumných projektů. Podstatný rozdíl mezi školícími pracovišti se zdá být míra tlaku na dokončení disertační práce a uzavření studia. Mám na mysli sociální tlak v nejširším slova smyslu, vliv prostředí, kolegů a kolegyně z doktorského programu. Také kariérní postup těch, kteří působili v rámci výzkumných ústavů, nebyl tak striktně vázán na ukončení doktorátu a získání pozice odborného asistenta/asistentky. *Takže chápu, že ti studenti to mají těžký, já jsem si tím prošel taky, bojoval jsem o to, abych mohl chodit na kurzy. Je to pochopitelný, protože on [vedoucí] potřebuje peníze, když bude mít dobrý výsledky... Sepisování disertační práce je zdržení. Já jsem právě proto obhájil disertačku po 6,5 letech, protože kdykoliv jsem chtěl začít psát, tak on mi řekl, je potřeba něco měřit, vždyť to nespěchá. Já jsem už vlastně dávno pracoval na jiných projektech a šlo o to to sepsat.* (biochemik) *Já jsem to psal taky dost dlouho, tu disertačku, trvalo kolik 6, 7 let. Šlo o to sepsat těch sto stran. Jak se na člověka valí ty jednotlivé úlohy, tak vlastně je jakoby zaměstnanec, ne že by pracoval jen na té své disertaci, ale dělá na více problémech, takže u mě byl problém to sepsat a nějak to ukončit formálně, to studium.* (fyzik) Oba získali v průběhu své práce dostatek zkušeností a odborné znalosti, hovoří o **sepsání** disertace, nevztahují tedy délku studia k otázce odborné erudice, ale času.

Interní doktorandi/ky končili své postgraduální studium v kratším časovém období než doktorandi/ky v kombinovaném programu nebo postgraduanti/ky na výzkumných ústavech. I když faktor času, délky studia považují za důležitý i studující v interním programu: *Takže 4,5 roku, oni většinou ty tři roky nestačej, to je poměrně málo, ty 4 roky je takový to optimum, nebo něco přes, ale ty 3 je poměrně málo, aby to člověk dokončil, aspoň tady na tý chemii; přece jen ty věci nechoděj, jak si člověk představí přesně, pak je to trochu složitý.* (farmaceut)

V kombinovaném programu byl archeolog a skandinavistka. I oni se vztahují k otázce času, který mohli věnovat práci na disertaci. Archeolog se pro externí studium rozhodl proto, že působil v rámci výzkumného ústavu, kde měl hodně vlastní práce, pro skandinavistku nebylo na katedře místo a svoji externí pozici hodnotí jako vytvoření si odstupu od katedry: *Takže když mi tady s tím přístupem navrhla ten doktorát, tak jsem byla ráda, i s tím, že řekla, že by to byl externí. Mně to nějak nevadilo, nějak jsem po tom nepátrala, neviděla jsem v tom žádnéj rozdíl a i jsem byla ráda, že tím externím se trochu od tý katedry vzdám, že budu mít nějakýj prostor pro sebe, aniž bych dělala nějaký rozhodnutí, budu profesionální vědkyně, budu dělat ten doktorát naplno.* Dělat doktorát naplno v kombinovaném studiu nakonec nebylo tak snadné, jak si představovala: *Když jsem to rozhodovala tenkrát, tak jsem věděla, tak jako v podstatě si to potvrzuju, že jsem se rozhodla dobře, ale vím, že tenkrát jsem se měla rozhodnout, že se tomu oboru budu věnovat a tím, že je to externí, tak jsem si musela vydělávat nějaký peníze a já teda, ne že bych se věnovala primárně vydělávání peněz a doktorát byl odsunutej na druhou kolej.* Podobně archeolog se věnoval práci na své disertaci především ve svém volném čase: *Takže to skončilo opravdu na těch osmi letech a ta vlastní tvorba, ty věci byly dávaný dohromady poslední dva roky, především ve volnu, o víkendech, kdy rodinu jsem vysílal na vycházky, abych měl nějakým způsobem klid na to psaní, a čím víc se blížil ten konec, tak jsem zvyšoval ty dávky, už nejenom večery, ale i soboty, neděle, a potom i sem si vzal volno, a nakonec jsem to nějakým způsobem dopsal, odevzdal... obecně musím říct, že to externí studium doktorátu je práce sama na sobě, škola je tam jenom pomyslná instituce, kde člověk musí něco někam donést, a potom, když to všechno splní a úspěšně to u těch oponentů obhájí, tak oni mu dají ten papír.*

Pochybnosti o samotné práci, tématu a obtížnosti jeho hledání vyjadřují ženy. I když nemůžeme hovořit o nějaké obecné charakteristice vyprávění žen o jejich dráze. Přesnější by bylo uvést, že jsme se s takovým přístupem nesetkali ve vyprávění mužů o jejich dráze. *Pak jsem se přihlásila, byla jsem přijata na interní studium. Je fakt, že já jsem vůbec nevěděla, co budu dělat, měla jsem takový hodně abstraktní program a byla jsem z toho dost nešťastná. Bavilo mě to učení, to mně přišlo jako smysluplný, a co se týče tý mý práce, tak to jsem moc nevěděla.* (orientalistka), *No, a já nevím, z jakýho důvodu jsem to pořád odkládala, měla jsem pocit, že musím toho hrozně moc načíst, že toho málo umím, než začnu psát nějakou práci, a tak jsem různě cestovala v létě a pořád se to odkládalo a odkládalo, to má bejt 5 let, a mně to trvalo těch 8* (skandinavistka), *Že s nějakým tématem jsem začínala, to se postupně měnilo, pak se přišlo na to, že to takhle nejde, a největší problém, proč se to doktorandské studium takhle protáhlo, je najít téma, které by nějakým způsobem souviselo s oborem, který studujete, aby měl znalosti a aby měl nějaký praktický význam, aby se to nedělalo, jenom že se*

to dělá, ta práce, aby se to také dalo zahájit, to znamená, abych já se svými znalostmi, to téma bylo mezioborové, abych já se svými znalostmi z jiných oborů byla schopná to nějak dořešit. (technička) Tyto ženy vztahovaly délku studia k vlastním nejistotám „nevěděla jsem, co dělat“, předpokládám „měla jsem pocit, že toho musím hrozně moc načíst, že toho málo umím“, nebo znalostem „abych já se svými znalostmi z jiných oborů to byla schopná nějak dořešit“. Muži se ve svých vyprávěních vztahovali spíše k obecnějším podmínkám. Informatik změnil v průběhu doktorského studia téma disertace a také hovořil o tom, že se mu práce v jedné oblasti nedařila a v té druhé ano, problém s prací v oblasti biomedicíny vztahuje k širšímu kontextu špatné spolupráce s lékaři: ... *vázla spolupráce s lékaři. Jo, už někdy v prváku, když jsme potřebovali porovnat, jestli ten najitej obraz, obrys, je shodnej s tím obrysem, kterej určí lékaři někde. No, a trvalo prostě rok, než si vůbec našel čas, aby nám prostě oklikal ty naše snímky, aby nám to řek, co hledáme. Protože my jsme to tušili, že tady ten bílej tvar je to, co chceme, ale pak se ukázalo, že ono to má úplně jinak vypadat, že to má vést úplně jinudy.* Farmaceut vztahuje dílčí neúspěchy k principu vědecké práce jako takové, kdy narážíme na cesty, které nevedou tam, kam jsme očekávali: *Přece jen ty věci nechoděj, jak si člověk představí přesně, pak je to trochu složitý.*

Předchozí dráha: vysokoškolské studium – příběhy o směru a podpoře

Kromě jedné výjimky studovali začínající vědci a vědkyně na gymnáziu. Archeolog, který se dostal ke studiu na vysoké škole přes studium odborné střední školy, tuto výjimečnost v rozhovoru reflektoval: *Myslím si, že svým průběhem vzdělání žádným způsobem nevybočuju. Až na určitý věci, to znamená střední škola, ne gymnázium.* Filolog a dvě filoložky studovali na gymnáziu s rozšířenou výukou jazyků, germanista a orientalistka dokonce absolvovali toto studium v jiném městě, než kde v té době s rodiči žil. Cesta ostatních začínajících vědců a vědkyň k vysokoškolskému vzdělání šla přes všeobecná gymnázia s humanitním či přírodovědným zaměřením. **Gymnázium vnímali jako oddálení nějaké úzce zaměřené odbornosti** (srov. část B, kapitola 1.2.) *No, jednak ten gympl byl u nás ve městě a taky jde o to, že když jde člověk na nějakou tu střední odbornou školu, tak potom už se od těch patnácti let de fakto profiluje. Kdežto když jde na gympl, tak to rozhodnutí, co dál, mu odložíte o čtyři roky. A ono rozhodovat se v patnácti, nebo v devatenácti je dost podstatnej rozdíl.* (informatik) A dále především **jako cestu ke studiu na vysoké škole.** *No, tak samozřejmě v tomhle věku je to rozhodnutí ovlivněné rodiči, ale v podstatě zase, když si to vezmu, tak to bylo nejsnazší a nejpřímější řešení, že bych pak šla na tu vysokou, a ten gympl byl řekněme nejpřímější příprava, nějak obecně se připravit pro studium na vysoké škole.* (ekonomka), ...*že z toho gymnázia má potom člověk větší možnost výběru a tam na tom gymnáziu hodně je vliv rodičů, i když na mě rodiče nějak netlačili, já jsem si to v podstatě vybrala sama, myslím si, že kdybych si vybrala něco jinýho, že by se mě snažili přesvědčit. No. (smích). A jako říkám, byl i ten trend, že když se někdo dobře učil na základní škole, tak to gymnázium.* (technička)

U rodičů a jejich vlivu na studijní dráhu a zvolený studijní obor bychom se rádi zastavili v tuto chvíli, protože se ukazuje, že **rodiče mají vliv především v nasměrování na studium vysoké školy**, což úzce souvisí se studiem gymnázia jako přípravou na vysokou školu. V kontextu volby oboru hrají roli také v nasměrování, podpoře zájmů (o jazyky, techniku). Zhruba řečeno, polovina začínajících vědců a vědkyň pochází z rodin vysokoškolsky vzdělaných rodičů, polovina z rodin středoškoláků, nebo vyučených. Ti, jejichž rodiče mají vysokoškolské vzdělání, tak tematizují svou studijní dráhu v kontextu předpokladu rodičů, že půjdou studovat VŠ, zmiňují **tlaky, nebo jinou formu ustavené samozřejmosti jejich vysokoškolské dráhy.** *Tam byly nějaký tlaky z rodiny, abych šel něco studovat.* (antropolog), *No, bráchu taky tlačili do té vejšky, já to takhle pozoruju, naši oba maj vejšku, tak nás asi taky tlačili.* (farmaceut), *Já pocházím z takový polovědecký rodiny, mý rodiče jsou zaměřený na přírodní vědy, jinej obor, ale tatínek dělá ve výzkumáku a mně už v 5ti letech bylo vštěpovaný, že půjdu na vysokou školu a to zaměření na to studium* (orientalistka), *Já jsem byla od malička vedená k tomu, že budu studovat vysokou školu.* (skandinavistka)

Ti, kteří pocházejí z rodin středoškoláků nebo vyučených, své vzdělání v kontextu výše zmíněných vlivů a tlaků netematizují. Objeví-li se téma vlivu rodičů, tak spíše v souvislosti se vstřícností a zázemím, které jim rodiče poskytli a umožnili tak studium na vysoké škole, nebo odkazují k dobrým studijním výsledkům, kterých dosahovali v průběhu základní i střední školy. *Pokud chci jít na vysokou školu, tak at' jdu, spíš mě podporovali, že je důležitý mít vzdělání a tak, takže ten jejich vliv byl v tom, že mě do ničeho netlačili a žádný vliv na mě nevyvíjeli. V podstatě jo, neměli, jako spousta maminek,*

když ty holky přijdou do věku, kdy by se měly vdát, tak kdy budou ty vnučata, měla by ses vdát a k čemu ti to bude, tak to u nás ne, spíš mě podporovali v tom studuj, dokavad' můžeš, dokavad' my budeme aspoň trochu moct ti s něčím pomoci. (technička), Rodiče mně vycházeli vstříc, já jsem nemusel pracovat během studia, to jako je dneska ohromná výhra, za to jsem byl rád. Dělalí to rádi, respektive to říkali, byli rádi, když viděli dobrý výsledek, že to má nějaký smysl, že nejsem typ lempla, kterej bere peníze a nic nedělá. Naši mi tak řekli na rovinu, když tě to bude bavit, když budeš mít výsledky, tak ani žádnou práci nemusíš hledat, zaopatříme tě, a to byl ohromnej vděk mejm rodičům, ty na tom maj lív podíl, toho si vážim taky. (germanista), Jako rodiče mě vyloženě nenutili, abych jako šla pracovat, řekli, že klidně můžu jít dál. A kdybych náhodou na tom doktorandu nedostala stipendium, ale to jsem teda měla, takže to bylo bez problémů. (klasická filoložka)

Za zajímavé považuji, že přestože kariérní dráhy mnoha lidí byly za minulého režimu silně ovlivněny, mnoha lidem bylo znemožněno studium na vysoké škole a v některých případech i na gymnáziích, tento politický aspekt se přímo neprojevil v tom, jak začínající vědci a vědkyně hovořili o vlivu rodičů na vzdělávací dráhu. Poměrně konzistentně se zde projevuje **nasměrování** dětí vysokoškolsky vzdělaných rodičů k vysokoškolskému studiu, zatímco u středoškolsky vzdělaných nebo vyučených rodičů **spíše podpora** dalšího studia.

Předchozí studijní dráha: volba oboru a rozhodování o vysoké škole

Někteří zasazují **začátek zájmu o obor do dětství**. *Už od malička mě bavily počítače, už od nějakých deseti let, takže po gymplu bylo jasné, že si vyberu nějakou informatiku. (informatik). No tak pro ten jazyk jsem byla rozhodnutá už na základní škole. To je málokdo, já jsem teda nikoho nepotkala zatím, i když jsme to teda hodně probírali se všema možnejma spolužákama. (klasická filoložka), Takže v tomhle období základního vzdělání, tam je nějaký základ, z dnešního pohledu bych řek i vyhraněného zájmu (archeolog), No, těžko říct, kdy jsem se rozhodl a začal jsem uvažovat přímo nad tímhle oborem, ale pravda je, když začnu opravdu odmala, od dětství, že jsem se vždycky zajímal o cizí jazyky a volba padla na němčinu...a ten zájem o cizí jazyky se pak prohluboval dál. Nebo zájem o jazyk šel nejprve cestou cizích jazyků, ale pak se k tomu, tím, jak jsem začal víc číst a víc se o to zajímat, už pravda v takových 13, 14 letech, taková existence indoevropských jazyků, to pro mě byla ohromná vnitřní výzva, se o tom něco dovědět, literatury bylo málo, knihovny tak velmi poskrovnu, kde nic, tu nic. (germanista)*

Druhým obdobím rozhodování o budoucím oborovém směřování bylo **gymnázium**. Bud' v průběhu studia, nebo v posledním ročníku, kdy podávali přihlášku na vysoké školy. Ti, kteří se rozhodovali **v průběhu gymnázia**, často navazovali na své širší zájmy, nejen na oblíbené předměty na gymnáziu.

Jak jsme uvedli výše, všichni (kromě archeologa) směřovali přes gymnázium na vysoké školy, na které nastoupili bezprostředně po jeho ukončení. Skandinavistka sice nejprve uvažovala o své dráze pragmaticky a svůj zájem o jazyky chtěla uplatnit v kombinaci se studiem ekonomie, nakonec se však rozhodla pro studium jazyků: *Ze začátku na střední škole to vypadalo tak, že mě spíš zajímaly nějaký ty komerční věci, zahraniční obchod, no a pak, když jsem si to nějak procházela hlavou, tak jsem se rozhodla, že ne, že komerci dělat nechci, že mě zajímá ten jazyk...není to žádný racionální rozhodnutí, prostě to je nějaká srdeční záležitost u mě. Také politolog se svému pozdějšímu studijnímu oboru věnoval už v průběhu gymnázia, a k tématu předložil práci odborné středoškolské činnosti. Ostatní mladí vědci a vědkyně situují dobu rozhodnutí o svém příštím studiu **na konec gymnázia**, tedy do doby, kdy si podávali přihlášky na vysoké školy. Někteří se **rozhodli pokračovat ve studiu toho oboru, který je na gymnáziu bavil**: *No, u mě to bylo víceméně vylučovací metodou, jednak tak nějak technicky to vypadalo, ta matematika, fyzika mě bavila nejvíc, no a postupně, když tak na konci té střední školy, když si člověk vybírá, tak to tak nějak vyšlo, že fyzika (fyzik) Po gymplu jsem prakticky nevěděl, neměl jsem žádnou představu, co budu dělat, spíš jsem nějakým způsobem vyloučil věci, který mě nebavěj, který bych dělat nechtěl, to znamená veškerý tady ty sociální vědy šly do háje, zůstaly ty přírodní, a medicínu jsem dělat nechtěl, takže ta farmačka v tomhle směru zůstala. (farmaceut), Já jsem byl takovej člověk, kterej je dlouho nerozhodnutej, takže já jsem určitě chtěl dělat chemii, protože ta mě bavila. (biochemik) S velkou mírou reflexe popisuje své rozhodování o budoucím studiu biochemička: *[moje rozhodnutí ovlivnila] naše profesorka biologie na gymnáziu. Všechny předměty mi šly stejně dobře, kdybychom byli bývali měli dobrého dějepisce, tak možná teď je ze mne historička. Taky mne, ale jen tak povrchně, jako dítě zajímala příroda, nějak mi to pak zůstalo jako nálepka zájem o biologii, i když dnes vím, že v tom žádný až zas tak hluboký zájem nebyl.***

Dvě začínající vědkyně, které svou vysokoškolskou dráhu začínaly studiem ekonomie, odkazují především **k perspektivnosti oboru**: *No, vzhledem k tomu, že jsem dělala gymnázium předtím, tak těch možností nebylo tolik a z hlediska nějakého odborného zaměření, takže jsem zkusila tenhle obor, protože v té době ještě těch absolventů tolik nebylo, vypadalo to jako perspektivní obor a těch možností, co s tímhle ekonomickým vzděláním můžete dělat, je vlastně hodně. Takže asi z tohoto důvodu (ekonomka), Tak jsem potom šla na vysokou školu, kde jsem neměla jasně vyhraněnou, jakou vysokou školu. Já jsem dělala přijímačky na VŠ po revoluci, v roce 91 a to byla možnost si dát těch přihlášek víc. No a 18tiletý, tehdy ještě 17tiletý člověk neví, co má dělat. Ten záběr na tom gymnázium je tak širokej, že vás baví 5 různých oborů a nevíte, co si máte vybrat, takže jsem chtěla na ekonomii, to tenkrát bylo hodně módní, rozvíjející se obor. (technička) Pro zajímavost doplníme, že obě hovořily o tom, že je na gymnáziu bavila biologie, ale neuměly si představit, že by ji šly studovat na vysokou školu, měly pocit, že se jedná již o příliš specifické zaměření s úzkým uplatněním. Obě se tedy rozhodovaly více v kontextu budoucího uplatnění než svých zájmů.*

Orientalistka se svým příběhem vymyká, obor volila podle toho, zda by ji mohl poskytnout **odpovědi na otázky po smyslu života**. Rozhodovala se mezi fyzikou, filosofií a teologií: *Já jsem spíš jako osobní problémy tím řešila. Říkala jsem si, že když nemám smysl života, že bych asi měla spáchat sebevraždu, pak jsem si říkala, tu můžu spáchat vždycky, tak napřed zkusím se podívat, co ostatní o tom řekli, a myslím, že to splnilo svůj účel.*

Začínající vědci a vědkyně, tehdy studující střední školy stáli často před dvěma koly výběru, na kterou vysokou školu půjdou studovat. Jednak v době, kdy si podávali přihlášky na vysoké školy, často si jich podávali několik, a potom v době, kdy byli přijati na více vysokých škol a rozhodovali se, na které zahájí vysokoškolské studium. Výjimku v tomto případě tvoří antropolog, archeolog a klasická filoložka, kteří si podali přihlášku pouze na jednu vysokou školu. Klasická filoložka to zpětně hodnotí jako risk: *A mě to teda vůbec nenapadlo, že to je hrozný risk, dávat si přihlášku jenom na jednu vysokou školu, když se nedostanu, kam chci teda...ale přitom já vůbec nevím, takhle zpětně vůbec nechápu, že jsem takhle riskovala, že jsem si tu přihlášku mohla dát i jinam. Zatímco archeolog, který v té době měl vystudovanou střední odbornou školu a měl tedy profesi, hovoří o svém rozhodnutí jako o výzvě, kterou se mu podařilo zvládnout: *Pro mě to byla jakási výzva, zkusit něco, vyzkoušet si možnosti, který by mi ta škola mohla v budoucnu přinést, dozvědět se něco víc, takže zkouška, aniž bych měl jasnej obzor, že tam chci bejt, musím se tam dostat, vcelku bych řekl, že to bylo tak lehce a v klidu, bez žádnéj emocí, že se tam nedostanu, protože co dělat jsem měl.**

Přihlášky si podávali na stejné nebo podobné obory na více vysokých školách a v případě orientalistky, který jsme uvedli na konci předchozí podkapitoly, působí její volba oborů – filosofie, fyzika a teologie – jako volba oborů odlišných, ale odlišnost je zde spíše kategorie dosazená zvenčí, ona sama měla jeden důvod, který výběr škol zastřešuje – hledání smyslu. Na některé školy se hlásili *pro sichr*, jednalo se o školy, kde brali bez přijímacích zkoušek do určitého průměrného prospěchu ze střední školy. Nakonec se někteří zapsali na dvě vysoké školy s tím, že při zápisu požádali o odklad začátku studia: *Byla jsem přijata ještě na FTVS, na obor fyzioterapie, kam jsem i nastoupila, a ihned požádala o odklad studia o jeden rok. Na biologii se mi nakonec líbilo...tak jsem zůstala na biologii. (biochemička) Zajímavý příběh vyprávěl v této souvislosti germanista, který jako jediný z těch, kdo se zapsali na více vysokých škol souběžně, studium nakonec zahájil a úspěšně dokončil, ačkoliv se původně rozhodl na školu nenastoupit: *Já jsem vlastně se stejným dopisem odmítnutí nástupu přišel na studijní oddělení na právnickou fakultu a tam jedna paní, který jsem to chtěl předat osobně (...) vzala do ruky dopis a obrátila se na mě s takovým zajímavým výrazem ve tváři a řekla, vy si nevážíte toho, že jste se dostal na právnickou fakultu, koukejte ten dopis roztrhat a hod'te ho přede mnou do koše, vy přijdete v září na normální zápis a imatrikulaci, a teprve pak na podzim se rozhodnete, co s tím, ale koukejte to roztrhat tady přede mnou. Já jsem byl naprosto ohromenej, ale naprosto. Měl jsem sice vypěstovaný nějaký asertivní návyky na jednání tohoto typu, ale přece jenom jsem nějak tomu tlaku podlehl a skutečně jsem ten dopis roztrhal a hodil před ní do koše.**

Rozhodování vypadalo u někoho poměrně jasně a bylo navázáno na to, že o konkrétní škole, pro kterou se nakonec rozhodli, měli informace a jasně ji preferovali: *Já jsem chtěla jít na matfyz a ta informatika z těch tří oborů, co se tam nabízely, mi přišel takovej nej, že se tam nejvíc dechá... Já jsem doufala, že to bude dobrý, nevím, jestli jsem počítala, že bych tam mohla nebejt. Já jsem s tou školou přišla do styku během studia a přišlo mi, že je to to pravý. (informatička), Tu jadernou v Praze jsem si vybral proto, že měla pověst, že je nejlepší v té oblasti vůbec fyziky, prestižní fakulta, takže jen z toho důvodu. (fyzik)*

Dalším důležitým faktorem při rozhodování byla **geografická blízkost**. Na velmi obecné úrovni lze říct, že ti, kteří pocházejí z Prahy nebo Brna nebo z blízkého okolí těchto měst, si podávali sice přihlášky i na vysoké školy v dalších městech, ale rozhodli se podle místa svého bydliště. Blízkost rodiny a známých převážila u biochemika i nad zájmem o specifický obor, který se původně rozhodl studovat: *A já teda pocházím nedaleko od Brna a měli jsme na gymnáziu u nás výchovnou poradkyni, která se podívala do papírů, co se kde dá studovat, a řekla, že se tam dá studovat pouze odborná chemie nebo biochemie, a analytická chemie se tam nedá. Já jsme se spíš zajímal o analytickou chemii, ale nechtěl jsem daleko od domova.* Naopak technička před svým rodným městem, kde nakonec vysokou školu vystudovala, preferovala Prahu, ale do Prahy nakonec z rodinných důvodů studovat nešla.

Hledání vlastní cesty v průběhu studia: profilace zájmů, specializace a studium dalšího oboru/vysoké školy

V předchozím textu jsme se věnovali výběru studijního oboru a vysoké školy, na které dnes začínající vědci a vědkyně realizovali své magisterské/inženýrské studium. Nyní se blíže podíváme na to, jakými cestami se ubíralo hledání jejich odborného pole. A to jak v rámci oboru, na kterém zahájili studium, tak případně v rámci dalších oborů, které v průběhu své vzdělávací dráhy studovali.

Hledání oblasti, ve které by se realizovali, probíhalo jednak **v rámci oboru, který si zvolili při vstupu do vysokoškolského studia**, dále probíhalo **v rámci dalších oborů, v jiných vzdělávacích institucích**. V jednom případě došlo k transformaci instituce, kterou studující následovala, a tak došlo ke změně odborného zájmu „na popud“ instituce, změna zaměření nevyšla z ní. Technička nastoupila do inženýrského studia ekonomie, které bylo v rámci transformace vysoké školy na počátku 90. let zrušeno, a ona si zvolila jedno ze zaměření, které se po této institucionální změně nabízelo.

Jak jsme již uvedli, někteří se svou studijní dráhou nijak neexperimentovali, specializaci hledali v rámci odborného pole, které jim nabízelo studium jejich oboru a konkrétní vysoká škola, na které studovali. Studující dvouoborového studia se v průběhu studia museli rozhodnout, kterému oboru se budou věnovat více, a na této katedře pak psali diplomovou práci a pokračovali v doktorandském studiu. V průběhu studia se tedy přiklonili k jednomu z oborů, které si zvolili, a v rámci něho se začali specializovat. Toto přiklonění se k jednomu z oborů souviselo často s atmosférou na katedře, s osobnostmi, se kterými se tam setkali a s příležitostmi se tomu oboru věnovat i mimo studium samotné: *Ze začátku mě bavila historie obecně, ale protože tenkrát vyžadovali dvojobor, tak jsem si vybral archeologii, to převážilo, potom ta archeologie vítězila, i když jsem oba obory nějakým způsobem dostudoval, a dneska vlastně dělám archeologa. (...) Ta historie mě bavila, ta archeologie byla dobrá kombinace, ale potom jsem v prvních letech na fakultě nekápl na lidi, který by mi to dokázali obohatit, nějak mě fascinovat, a naopak to udělala ta archeologie, tím svým základním výzkumem, tím svým nesmírně rozmanitým pohybem v tom prostředí i cíleně zaměřeným na Prahu, takže potom jsem se začal zaměřovat na archeologii. I když tu historii nikdy neopustím, ale cítím se být archeologem, i když tu historii jsem taky vystudoval. A v té škole vás začala ovlivňovat spousta lidí jak v té praxi, což zase jsem měl obrovský štěstí, že jsem se dostal mezi lidi, který řekněme v tom tématu, co jsem přímo chtěl dělat, znamenali číslo jedna, bylo to štěstí, protože jsem tam jako úplně neznámý člověk přišel, a potom prostě tím, že jsem tam chtěl být a snažil se s nima dělat v jakéjkoliv podmínkách.* (archeolog)

Další studující nebyli s náplní studia spokojeni nebo našli v průběhu studia oblast, která je zaujala a kterou se rozhodli studovat v řádném studiu. Tyto cesty jsou v podání aktérů navazující a koherentní: *A nějakým způsobem jsem nebyl úplně spokojený s náplní a asi jako spousta lidí jsem chodil po různých přednáškách, především na filosofický fakultě, a při té příležitosti jsem se poprvé dozvěděl, že takovej obor existuje...já jsem v rámci toho mého hledání dělal doplňkové studium sociologie, taky nějak zapsaný, s tím indexem, abych se nějak donutil do toho a s těmahletěma zkouškama, zápočtama jsem šel na tu antropologii, kde velkou část toho mi nějak uznali. To moje studium, ta příprava na tu kariéru nebyla taková, že bych dělal 3 různé věci, ale různě mi to uznávali, dá se říct, že jsem dělal jeden obor, jedno zaměření na víc místech, já v tom nevidím nějakou diskontinuitu.* (antropolog), *No já jsem vystudovala nejdřív jednooborovou filosofii (...) a pak jsem řešila, co dál, s filosofií je těžko nějak trošku to naplnit, jsem se snažila, nejdřív tou germanistikou,*

pak tím dalším jazykem, a tam jsem celkem spokojená. No úplně spokojená, kombinuju jazyky, literaturu a tu filosofii. (orientalistka)

Volba tématu disertační práce souvisela s **tématem diplomové práce**: *V té diplomce, kterou jsem psal, se mi nepodařilo jí napsat na základě nějakýho terénního výzkumu, kterej jsem chtěl dělat, a říkal jsem si, že bych to téma chtěl zpracovat. (antropolog)*

Začínající vědci/kyně ale často popisovali **hledání tématu disertační práce** v průběhu postgraduálního studia **jako náročnou cestu**, jednak samotný proces hledání, nebo vyjednávání o tématu se školitelem či školitelkou: *Vlastně až rok před dokončením přišel rozhodující obrat, když jsem přišla na to, jak to chci, jak to můžu pojmut, aby to mělo smysl...a od té doby cítím, že jsem našla to, co jsem hledala. Tak ta disertace byla poměrně rychle dokončená. Ještě jí chci trochu přepracovat a pak jí chci vydat. (orientalistka), Takže jsem trošku stála za tím, že chci dělat to téma, jako sekla jsem se proti tý školitelce a ona sama napsala kandidátskou práci k tomu tématu, takže proto měla pochopení, ale ona mě tlačila do jiného (...) nicméně já jsem řekla, že ne, nebyl to tenkrát velkej problém. Ale zaznamenala jsem, že od té doby... (skandinavistka)*

U informatika téma disertace navázalo, ale **téma v průběhu postgraduálu zcela změnil** a věnoval se oboru, který ho více bavil a kde se mu více dařilo: *A diplomku jsem dělal v oblasti biomedicíny a to vedlo k tomu, že jsem pak nastoupil jako na doktorský studium na ústavu biomedicínskýho inženýrství na stejný fakultě... A to se nějak moc nedařilo a už v prvním ročníku mě chytly grafické systémy a tak nějak, když mě zrovna moc nebavil ten ultrazvuk, tak jsem se v tom rejpal a takový, no, a jednoho dne jsem napsal článek o těch ...systémech, no, a on kupodivu měl docela příznivej ohlas, tak jsem si řekl, no, tady se mi moc nedaří, v tom ultrazvuku, a tady to vypadá slibně, tak jsem si řekl, jestli by nějak nešlo změnit téma, nakonec školitel i tady ty katedry souhlasily.*

Zájem o určitou oblast je někdy rámcem, ve kterém se studující pohybuje a **konkrétní téma si zvolil/a podle školitele/ky, případně celé laboratoře, kde se provádí výzkum**: *že jsem si vybrala to téma, že se nabízel tak vynikající školitel, kterej shodou okolností dělal tohle, mohlo se taky stát, že bych dělala něco jinýho, kdybych šla studovat k někomu jinýmu, ale tohleto je pro mě velmi zajímavý téma, tak se to stalo. (informatička)*

Studium a gender: reflexe poměru mužů a žen

Začínající vědci/kyně, kteří si zvolili obor s převahou studujících žen či mužů, vztahovali tuto nevyváženost ke čtyřem faktorům: a) k podstatě oboru jako takového, b) k vysoké škole, na které se ten obor studuje, c) k vlastnostem, které bývají přisuzovány ženám a mužům, nebo genderově specifickým zájmům, d) k budoucímu uplatnění.

Pokud se vztahovali **k oboru jako takovému**, pohybovala se jejich argumentace v kruhu. Odvolávali se k symbolické rovině, v níž jsou určité charakteristiky nebo oblasti genderované. Toto oddělení je pak vnímáno jako přirozené, vycházející z pohlaví: ženské, mužské obory, ke kterému se pak vysvětlení zpětně vztahuje. Je tam hodně žen, protože je to ženský obor. *No, jazykový studia, tam bylo a bude víc holek, to jsou prostě ženský obory, nebo humanitní obory vůbec (skandinavistka), My jsme farmačka, to vypovídá samo o sobě, 90 % ženský a 10 % kluci. (farmaceut)* Antropolog také vnímal obor, který v rámci své vzdělávací dráhy studoval, jako genderovaný: *A říkal jsem si teda, jestli ta antropologie chce bejt chápající a rozumějící a jestli to tak ty ženský přitahuje. Oboru přiřazuje vlastnost, která je přisuzovaná ženám, chápavost, porozumění, z toho pak vyplývá, že si takový obor volí spíše ženy. Technička přemýšlí podobně, ale pohybuje se spíše na symbolické rovině, kde je ženskost asociována s tradičním materiálem: Tady bylo víc žen, na tom textilu, a taky to asi z toho logicky vyplývalo.*

Reflexe poměru mužů a žen se vztahovala i **ke studiu oboru na různých vysokých školách**. Informatik hledal vysvětlení ve vysoké škole, na které studoval (informatiku lze studovat na různých vysokých školách, někde je větší zastoupení žen), a v genderových charakteristikách a preferencích mužů a žen k oborům. Srovnává studium informatiky na různých fakultách, a to jak z dob vlastního studia, tak pozdější výuky: *To [malý počet studentek] je podle mě daný tím, že informatika byla dřív na fakultě informatiky a elektrotechniky a v té informatice bylo i trošinku té električky, a ta látka asi dost holek odradí. (...) Na té druhý fakultě [biomedicína] bylo víc holek, takovej ten management, ta ekonomika ty holky táhne. Na té fakultě těch informačních technologií...tam šli prostě lidi, co je to*

baví, tíhnou k tomu...a ty holky tam byly na stejný úrovni jako ty kluci. Je tam spousta zájemců a dostane se jich tam 400, takže pak jsou to ti nejlepší. (informatik) Informatik se vyjadřuje o studiu informatiky v různých kontextech, ženy studují informatiku spíše společně s managementem než s elektrem, kde je v jednom případě obor táhne a v druhém odradí. Na fakultě, kde se studovala pouze informatika, byl nejen větší počet žen, ale díky sítu se tam dostali jen ti nejlepší a motivovaní, a pak, z jeho pohledu, už nezáleží na pohlaví. S trochou nadsázky lze říct, že proti sobě staví ženy v mužském světě, kde se pohybují jednou ve vzdálenějším a jednou v sobě bližším oborovém prostředí (ekonomika vs. elektrika), a ve druhé skupině jsou ženy, které mají za sebou výsledky v oboru a znalost (ověřené přijímacími zkouškami) a jsou mužům rovnocennými partnerkami.

Charakteristiky prisuzované mužům a ženám hrají roli při interpretaci poměru mužů a žen v rámci určitého oboru nebo na konkrétní fakultě. Vraťme se zpátky k antropologii. Vedle argumentu, který se týkal antropologie jako chápající, si antropolog vysvětloval převahu žen mezi studujícími nevyprofilovaností. Tuto vlastnost vztahoval jak k vysoké škole, na které se obor studoval, tak k charakteristikám žen obecně: *...anebo jestli je to tím, že ta fakulta byla profilovaná jako škola pro ty nevyprofilované studenty (ticho) taková druhá věc, že ty ženský jako že jsou nevyprofilovaný, a ty chlapi jsou vyprofilovaný, to bylo jediný vysvětlení, který mě napadlo. A to nebylo jen na antropologii, to bylo obecně na fakultě, málo kluků a spousta holek.*

Germanista, jako další muž ve feminizovaném oboru, hledá vysvětlení pro nevyrovnaný poměr mezi ženami a muži v kontextu předsudků vůči humanitním studiím (ze strany mužů) a **budoucího uplatnění**. Vztahuje se spíše k otázce, proč tak málo mužů, než proč tak mnoho žen. *Jestli v tom hraje roli i to, že se tím oborem nedá nějak dobře užít a že hraje schéma toho typu, že živitelé jsou spíš muži, jako do budoucna, když jde nějaká studentka studovat filologické obor, tak že se spoléhá v nějaké míře, že se stejně vdá za někoho, kdo ji spíš užívá. Otazník za tímhle, jinak nevím.*

K genderové polarizaci dochází nejen v systému oborů, kde na jedné straně technické vědy jsou označovány jako mužské a humanitní vědy jako ženské, **ale i uvnitř jednotlivých oborů.** Například na farmacii je chemie vnímána jako mužský obor: *Co se týká postgraduátů, tak to jsou všechno kluci, na chemii moc holek nechodí, a ženy dvě (...)* Ono je to moc nebaví, spíš na nějaký jiný katedry choděj než na tu chemii, takže vlastně jsme měli za posledních pár let jednu doktorandku, ta tady učila jako odborný asistent. Oproti tomu na jaderné fakultě je chemie vnímána – v protikladu k matematice a fyzice – jako obor, který studují ženy: *My jsme jich (žen) měli málo, v ročníku nás bylo tak 100 a z toho bylo možná 10, možná 7, z toho jich většina byla na jednom oboru, nějaké jaderné chemii, a tam měli vždycky nejméně studentek (...)* já myslím, že ta chemie je tam tak bližší, většinou bývá, se mi zdá tak. *Ta fyzika a ta matematika přeci jen pro ty děvčata, je až tak moc nezajímá.* (fyzik) Genderové polarizace uvnitř studia jazyků si všímá klasická filoložka: *Všimni si, že třeba na historii je těch kluků celkem hodně, a ta klasická filologie zas do toho nemá až tak daleko. Já už jsem nad tím přemýšlela kolikrát, ale rozhodně vysvětlení jsem nenašla. Všeobecně na ty jazyky chodí míň, míň kluků možná. (...) na té anglistice možná kluků dost, i na germanistice, ale třeba na francouzštině, na těch románských jazycích, si myslím, že taky převažují holky, jestli to nějak souvisí, nevím.* K genderové polarizaci dochází podle klíče: měkkost vs. tvrdost nějakého oboru v rámci definovaném fakultou. Chemie zaujímá pozici mužské (tvrdé) i ženské (měkké) vědy, podle kontextu. Při bližším zkoumání „uvnitř“ oborů nepředstavuje ženský (mužský) obor pevnou kategorií s jasnou definicí, ale je podle kontextu vyjednáván a ustavován. Podobně u humanitních věd anglistika jako perspektivní obor s dobrým uplatněním je studována i muži, oproti tomu románské jazyky, které nemají už tak silné postavení, muži tolik nestudují. Tato polarizace je podmíněná kulturně, v některých případech nepřekročí hranice nejbližších sousedů. Máme na mysli zkušenost začínající vědkyně ze studia v zahraničí, konkrétně ve Spolkové republice Německo. Klasická filologie je tam ze zkušeností klasické filoložky doménou mužů.

Důležitou roli pro interpretaci oboru jako mužského a ženského hraje nejen poměr zastoupení mužů a žen, kdy jedno pohlaví převažuje. Vyrovnaný počet žen a mužů v určité oblasti ještě nemusí znamenat, že obor bude vnímán jako genderově neutrální. Například politolog vnímá svůj obor jako mužský obor. Toto zařazení vztahuje k oddělení sfér, kdy veřejná sféra (politika) je doménou mužů. Přítomnost žen na politologii si vysvětluje nutností kombinovat jazykové studium s dalším oborem: *A teď jsem přišel na tu politologii, a najednou jsem zjistil, že polovina, no, možná dobře polovina, ne-li víc, byly holky. A to jsem byl velmi překvapenej, ten obor je velmi maskulinní. (...) Chlapi mají mnohem větší sklon k exhibicionismu a tíhnou spíš k tomu veřejnému prostoru. (...) Většina holek, který s náma studovaly, dělaly jazyky, jednak třeba ty jazyky nebyly jednooborový, pak mě napadá, že*

třeba potřebovaly tu terminologii k těm překladům, ale možná, že ta jednooborovost, potřebovaly kombinaci.

Závěry

V této kapitole jsme se zabývali cestou začínajících vědců/kyň k jejich profesní dráze a k oboru, v rámci kterého působí. Někteří vyprávějí o své vzdělávací dráze jako o cestě k akademické dráze. K rozhodnutí připravovat se na tuto dráhu došli v průběhu magisterského studia a postgraduální studium pro ně představovalo cestu k této dráze. O těchto začínajících vědcích/kyních jsme hovořili jako o rozhodnutých pro vědeckou dráhu (při vstupu do doktorského studijního programu). Druhou skupinu tvoří ti, kteří ještě v době vstupu do doktorského studia neměli žádné konkrétní plány věnovat se vědě a výzkumu nebo vysokoškolské pedagogické dráze. Doktorské studium vnímali primárně jako možnost rozšíření znalostí nabytých v magisterském/inženýrském stupni. Pokračování ve studiu na vysoké škole také znamenalo odklad vstupu na pracovní trh a prodloužení moratoria, tedy studentského způsobu života, statutu a identity studujícího. K profesionalizaci a přijetí profesní identity došlo v průběhu doktorského studia, jednalo se o proces pozvolný, proces nabývání kompetencí a zastávání samostatné práce. Dokončení doktorského studia, obhájení disertační práce, pak představuje ritualizovanou formu přechodu, završení určité životní etapy a vstup na profesionální „hřiště“.

Podívali jsme se i hlouběji v čase na vzdělávací dráhu začínajících vědců/kyň. Až na jedinou výjimku přišli všichni na vysoké školy z gymnázia. Tento přechod byl kontinuální, na vysoké školy šli z gymnázií přímo po maturitě. V průběhu vysokoškolského studia někteří hledali svou specializaci v rámci studovaného oboru, jiní vystudovali ještě další obor a jejich specializace se tak stala kombinací více studijních oborů. Ti, kteří studovali kombinaci několika oborů, se pak přiklonili k jednomu z nich, důvodem zvolení si hlavního oboru byli vedle většího zájmu o předmět studia i vyučující, které studující pokládali za inspirativní, s nimiž měli dobré vztahy.

Na vzdělávací dráhu jsme nahlédli i genderovou optikou. Výchozím bodem byla reflexe poměru mužů a žen mezi studujícími jednotlivých studijních oborů. Jak jsme ukázali, tento poměr vysvětlovali začínající vědci/kyně několika faktory. Vztahovali se k symbolické rovině: hovořili o mužských a ženských oborech, které pak volí převážně muži a ženy, a o genderově podmíněných vlastnostech (mužských a ženských), které pak ovlivňují výběr oboru nebo vysoké školy. Zastoupení mužů a žen dávali do souvislosti s vysokou školou, na které se ten daný obor studuje, a také s perspektivností oboru, respektive s možným uplatněním na trhu práce. Ukázalo se, že genderově polarizovaný je nejen systém studijních předmětů jako celek (technické vs. humanitní vědy), ale že i v rámci jednotlivých podoborů a fakult dochází k další genderové polarizaci, která je tak lokálně ustavovaná a vyjednávaná.

5. 3. „Ted' a tady“ – zkušenosti s akademickou dráhou

V rozhovorech můžeme sledovat, jakým způsobem ovlivňují profesní dráhu změny, které probíhají v oblasti vysokého školství, vědy a výzkumu. Stávající podoby dělání vědy a vědní a školské politiky tak zasahují do profesních pozic a plánování na individuální úrovni a stávají se součástí profesní dráhy začínajících vědců a vědkyň. Způsoby financování vysokého školství a vědy a výzkumu, a s nimi související zakládání nebo naopak rušení výzkumných center, propojení akademického a průmyslového výzkumu a podpora aplikovaného výzkumu, velké změny, které proběhly v kontextu financování podle výzkumných záměrů, to jsou všechno procesy, které ovlivňují profesní životy začínajících vědců a vědkyň. Možnost manévrovat v tomto prostoru může pro ně být omezená, někdy záleží na náhodě, s kým v průběhu své studijní dráhy, především v průběhu doktorského studia spolupracují, a často je touto důležitou osobou školitel či školitelka.

V této kapitole se budeme věnovat profesnímu období začínajících vědců a vědkyň po ukončení doktorského studia. Zaměříme se na institucionální podmínky, ve kterých působí, a na to, jak vnímají svoji pozici v rámci instituce a pracovního týmu. V minulé kapitole jsme načrtli jejich cestu k vědecké práci a důvody, proč po ukončení doktorátu ve vědě zůstali. Nyní se podíváme na to, jak hodnotí vědeckou profesi a co je vede k tomu, v akademické sféře dále působit, případně z jakých důvodů se rozhodují tuto oblast opustit. Setrvání v akademické sféře nebo odchod z ní zasadíme do širšího

kontextu výše uvedených změn, které se v některých případech projevují určitou mírou jistoty, co se týká stávající pozice, a pro někoho zase znamenají velkou míru nejistoty ohledně budoucího možného uplatnění.

Výše zmíněné makroprocesy nepůsobí na individuální životy přímo, ale skrze jednotlivá patra institucí, v rámci nichž působí, a závisí na dalších okolnostech: na pozici daného vědního oboru v rámci systému vědních oblastí (kde jsou dané priority určitým oblastem a tématům, především určitým oborům v rámci přírodních a technických věd), dále na schopnosti vedoucích ústavů a fakult, oddělení a kateder v rámci systému podmínky vyjednávat a vytvářet prostředí pro dělání vědy a výuku na fakultách: *Tak sem zase vděčnej F., že mi po tom roce nabídl přestup na tohle oddělení, protože tady je podstatně víc práce, podstatně víc peněz, jak na výzkum, tak platově, a máte šanci tady dosáhnout výsledků. Protože dobrý člověk, ať je dobrej, jak chce, tak když oddělení nemá peníze na granty, tak nic neudělá. Pak vás vlastně hodnotí podle toho, co jste opublikoval. Já jsem teď v situaci, kdy se snažím dostat na postdoktorskou stáž do zahraničí, a všude se mě ptají na to, co jsem publikoval. On je šikovnej sehnat peníze...jak říkám, tak máme šéfa velice schopnýho manažera. (biochemik), Ted' vlastně pracuju v rámci výzkumného záměru, je to obrovskej grant, jeden z největších, co u nás v České republice udělali, takže jsme z toho hrozně šťastní. (klasická filoložka)*

Počátek vědecké dráhy zasazovali začínající vědci a vědkyně do průběhu doktorského studia, jednalo se o pozvolný proces nabývání kompetencí, řešení samostatných úkolů. K utváření profesní identity docházelo tedy postupně, v průběhu období, kdy byli více zahrnuti do práce na katedrách či výzkumných odděleních. Když jsem se zajímal o to, k **jakým změnám v jejich profesní dráze docházelo v přechodu mezi doktorským studiem a postdoktorskou fází vědecké dráhy**, tak odkazovali k několika aspektům. K formálnímu stvrzení jejich už nabyté profesní identity přidělením pozice odborný asistent/ka na katedrách nebo vědecký pracovník/nice na ústavech AV ČR. Zajímavé je, že se zřejmě cítili s institucí už natolik „srostlí“, že nikdo nespojoval dosažení doktorského stupně s nějakou mírou jistoty či upevnění pozice na oddělení či katedře. Dalším aspektem je zvýšené finanční ohodnocení: *Co se týká tý práce na tom výzkumu, ta je pořád stejná, tam se to nemění, maximálně se změnilo trošku finanční podmínky, no, podle platových tabulek, nic slavného, no. Ale výraznou změnu asi nevím, no. To jako nesouvisí s tím doktorátem, to pak souvisí s tím, jak je dlouho člověk na tý katedře jako asistent, přibývají další povinnosti. (farmaceut), No, v té práci, kterou dělám, žádný rozdíl není, jediný rozdíl je, že můžu zažádat o grant a dostal jsem se o třídu výš, a člověk má přístup, stává se vědcem, má přístup k nějakým těm finančním zdrojům. Ale de facto jak to tak kontinuálně přechází, já jsem měl vlastně smlouvu na dobu neurčitou už před obhájením, takže to byla taková formalita. (fyzik), Já se teda přiznám, že si myslím, že se toho až tak tolik nezmění, že člověk tu pedagogickou práci mít bude, myslím, že by se mohlo změnit to, že jsem třeba nepřednášela, teda přednášela jsem občas, spíš aby se člověk dostal do toho, takže myslím, že teď přišel čas, kdy se budu realizovat v nějakých konkrétních přednáškách, předmětech, kdo ví, myslím, že ano, co se týče mý práce okolo, tak to bude pořád stejný. (technička)*

Přestože začínající vědci a vědkyně zdůrazňují kontinuitu přechodu mezi postgraduálním studiem a postdoktorskou fází vědecké dráhy, z výpovědí vyplývá, že narůstají povinnosti, jako je vedení diplomových prací, vedení seminářů a přednášek. I když v poslední fázi doktorského studia měli na pracovištích spíše pozici kolegů než studujících, zakončením studia nabývají statutu vědeckých pracovníků/vysokoškolských pedagogů. Zařazují se na katedry nebo do oddělení na pozici zaměstnanců. Archeolog se vztahuje k této změně spojené se zvýšeným pocitem zodpovědnosti na osobnější úrovni než ostatní: *K mý nátuře patří dělat práci pořádně, abych se za to nemusel stydět, možná že s dokončením toho doktorandského studia to zasedlo ještě víc, možná to zní komicky, říkám, nesmí se to brát tak vážně, ale jakási váha toho, že člověk něco uzavře, že se pod něco podepíše, to je takovej osobní pocit.*

Dělání vědy: rozmanitost a růst versus rutina a nejistota

Začínající vědci a vědkyně, se kterými jsme hovořili, pracují v různých oborech a rozdílných institucích. Když hovořili o tom, co je k vědecké práci přitáhlo a co je tam drží, vztahovali se k zájmu o svůj obor, k podmínkám, které jim výzkumná oddělení nebo katedry, kde působí, poskytují, a k vědecké profesi jako takové. V následující části textu se budeme věnovat tomu, jak se začínající vědci a vědkyně vztahují ke své profesi a jak reflektují podmínky, ve kterých ji vykonávají. Oddělení zájmu o obor, institucionálních podmínek a vědecké praxe je do značné míry umělé, protože se tyto faktory

v jednotlivých profesních biografiích vyvíjely souběžně a vzájemně se ovlivňovaly. I když ne všichni mají v současné době podmínky pro to, aby mohli dělat vědu takovým způsobem, jak by si představovali, mají své vidění vědecké praxe, kterou by chtěli dělat. Představu o tom, co znamená dělat vědu, získávali v průběhu svého studia a vědecké práce, v kontextu osobní zkušenosti. Tato představa je tedy navázána na to, co sami zažili, v jakém prostředí se stávali vědci a vědkyněmi. Tato zkušenost nemusí být vždy a za všech okolností uspokojivá, ale poskytuje takový vhled, kdy v kombinaci s dalšími zkušenostmi, například ze zahraničních stáží, kritickým myšlením a představitivostí nabízí prostor pro vytvoření vlastní koncepce, jak by mělo vypadat děláni dobré vědy, i když to stávající podmínky neumožňují. *To, co by mě bavilo, je učit na pracovišti, kde se stýkám s lidma, s kterými mám společnou řeč, dělám s nima na nějakým projektu a mám možnost do toho zatáhnout ty studenty. Psát s nima nějaký texty. S tím, že chci dělat výzkum (...) a dělat to s lidma, taky ze zahraničí, abych já osobně i ty studenti, aby tam fungovala mobilita, stáže, pobyty, a dělat to za prachy, který když budu chtít koupit boty, tak si koupím boty, když je budu potřebovat. Takže chtěl bych dělat vědu spojenou s tím učením.* (antropolog)

Vedle toho, že se vyjadřovali k zázemí pro děláni vědy, hovořili i o vědecké práci jako takové, co jim přináší a jak děláni vědy prožívají. Více než doktorandi, kteří hovořili o vědeckém působení v abstraktních kategoriích v kontextu možných výsledků a účinků jejich práce, se začínající vědci/kyně vyjadřovali ke každodenní praxi vědecké práce. Oceňují vědu jako prostor, ve kterém mohou zkoušet nové věci, realizovat se, růst. A věda je také baví: *A mě to tady baví, protože já jsem obecně byl takovej jako hračička, moc mě nebaví rutina, ale baví mě si něco zkoušet. No, a na to je ta věda ideální.* (biochemik), *Mě ta práce na té škole baví, protože je taková flexibilní, různorodá, že je zajímavý téma, tomu se chcete věnovat a protože vám to přide perspektivní, tak můžete, člověk si najde nějaký téma, o kterým si myslí, že by se dalo dál rozvíjet, tak má tu svobodu, ta akademická svoboda. Tak to si myslím, že v tý praxi nejde, ale já jsem tam zas nikdy nebyla.* (technička), *No, mně na tom se líbí to, že tam člověk dělá něco tvůrčího a někam se jde, něco se buduje. Kdežto teď, když to vidím, co se tam dělá [pracuje v současné době jako IT technik] ...takže nic nového, furt se prostě jede v něčem. Kdežto u toho výzkumu se pořád zjišťuje, proč to nefunguje a jak by to mohlo fungovat a kde, a jeden to udělá takhle, a jo, dobrý, a když ten článek čtete, tak vás napadne, jo, to by se mohlo trochu upravit, a kdyby se to hodilo na ten můj problém.* (informatik)

Realizace a růst tu úzce souvisejí s objevováním nových prostorů a cest, kterými se předtím nikdo nevydal, (spolu)rozhodování o dalším směru výzkumu. Kromě možnosti seberealizace v nových oblastech vnímají **vědeckou práci jako vlastní obohacení**, je to vlastně nejen práce na vědeckých tématech, ale práce sám(a) na sobě: *Dokud se můžeš učit něco nového, tak to dělej. A jestli se nějak uživíš, já mám ve zvyku žít poměrně skromně, ty příjmy nejsou vysoký (...) a ta racionalita mi velí k tomu jako fakt, dokud to jde a dokud jsem mentálně jakž takž fit, tak jít touto cestou, určitě jo. To otevírá vnitřní nebo přispívá k rozvoji, otvírá to perspektivy a je to velmi zajímavý, než jako se standardizovat na ten byznys způsob.* (germanista) Kromě výše zmíněných aspektů zdůrazňují spolupráci se studujícími a kolegy a kolegyněmi, považují ji za inspirující a zároveň jí dávají smysl předávání vlastních znalostí. *No, jsem s tím spokojená, musím říct, ne že by to byl jen planý sen, líbí se mi, že se člověk pořád rozvíjí, že je v kontaktu s těmi mladými lidmi. (...) A na tý universitě jsou lidi takový hodně chytrý a motivovaný a je to takový hezký s nima, něco předávat nebo tak. No, a co mě na tom ještě baví? No, to je můj koníček, to je to, co dělám, a mám pocit, že to má smysl. Že má smysl rozvíjet ty diskursy, a pak o tom psát. Pak mě taky baví se potkávat s těmi zahraničními kolegy na těch konferencích, který mi přijdou opravdu, to jsem takový diamanty tý každodennosti. Já jsem spokojená.* (filoložka)

Výjimku představuje biochemička, která, jak se zdá, prožívá určitou deziluzi spojenou s profesí, s děláni vědy: *Já jsem do vědecké práce vstupovala bez jakékoliv reálné představy o ní, tak to alespoň vidím zpětně. Kolik „neúspěšných“ pokusů je potřeba udělat na jeden „úspěšný“. A taky že z hodně velké části je to pak nakonec rutina.*

V předchozí části textu jsme se zabývali tím, jak začínající vědci a vědkyně vnímají vědeckou práci jako profesi, čím si je získala, že se jí věnují. Nyní se soustředíme na to, jak reflektují náplň práce, kterou se zabývají, a podmínky pro děláni vědy v kontextu instituce, kde působí, i v širším kontextu české vědy, výzkumu a vysokého školství. Ti, kteří nejsou v současné době spokojeni s náplní své práce, se vztahují k tomu, jaké mají vyhlídky na to, aby se zabývali tím, co by jim přišlo zajímavější: *Ale zrovna teda to, co tam dělám já, moc zajímavý není, dělám vlastně přípravu edicí jednoho spisu, a to je teda téma, který mě moc nezajímá, nicméně člověk si nemůže vybrat, že jo, když končí tu*

školu. Takže jsem to vzala, protože jsem nic jiného zrovna neměla, nicméně mezitím se vyvrátilo to, co bych mohla dělat minimálně dva další semestry tady na fakultě a učit, což by mě bavilo daleko víc, takže jsem řekla, že jo. (klasická filoložka). Klasická filoložka pracuje v současné době na projektu, který ji příliš nezajímá, vychází ale z předpokladu, že po ukončení školy si nemůže příliš vybírat a že v dohledné době bude mít možnost se věnovat práci, kterou považuje za zajímavější. Tato vědkyně také částečně pokračuje v projektu své disertační práce, spolupracuje s další fakultou na jiném projektu. Její stávající instituce jí vychází vstříc, co se týká těchto dalších aktivit i zahraničních stáží, které nemají přímou souvislost s projektem, na kterém pracuje a který zmiňuje v úryvku z rozhovoru. *Naštěstí je to jako, rozhodně kdybych třeba chtěla odjet na nějaký zahraniční pobyt, tak si myslím, že bych v rámci záměru mohla, protože oni jsou celkem benevolentní, a vlastně i když jsem jela do té ciziny, tak to byla moje soukromá aktivita, ale mohla jsem jí mít. Vlastně ten měsíc tam mít. Prostě vyšli mi vstříc a normálně jsem dostala i plat i zaplacenou výplatu, to bylo celkem příjemný, no.*

Politolog v současné době také není spokojen s náplní práce a tuto nespokojenost nevztahuje jen ke konkrétní práci, kdy učí velké množství povinných kurzů a v průběhu semestrů nemá čas se věnovat vědecké práci, ale i k situaci v českém vysokém školství. Nemá, tak jako klasická filoložka, výhled, že by se stávající situace zlepšila a uvažuje o odchodu z akademického prostředí. Kriticky hodnotí především změnu atmosféry na akademické půdě. Podle něj došlo k posunu od svobodné diskuse k technizaci vysokého školství a formalizaci výuky: *To je možná další věc, na který se dobře ukazuje tendence toho školství. U nás na katedře se učí povinný, nebo výběrový, ale obojí je taxativně daný (...) Je samozřejmě možný, když je akreditace. Zase jsme u toho, mě by bavila výborovka, ale když učím 20 hodin, tak to už bych byl sám proti sobě. (...) Dneska když já sedím na poradách na vysoké škole, dokonce i když sedím s mými kolegy v hospodě, se svým nadřízeným, ale koneckonců nadřízený na vysoké škole je taky jeden z nás, který dočasně má nějakou funkci, měl by být možná, my se bavíme pouze o rozsazích úvazků, o reakreditacích a podobách studijních plánů, a to ještě velmi direktivním způsobem, ale taková ta svobodná diskuse, která by se právě na té vysoké škole měla pěstovat, tak aspoň já mám ten pocit, tak ta jako by z té vysoké školy odešla.*

V podobné situaci se ocitl i antropolog. Stejně jako politolog vnímá situaci v současném vysokém školství kriticky. Na rozdíl od politologa nemá ani jistotu institucionálního zakotvení. Poukazuje na obtížnou pozici začínajícího vědce/kyně a nežádoucí změny, které s sebou nese transformace vysokého školství. Nebo jinak řečeno důsledky některých opatření, jako například nutnost garance studijních programů profesory/kami a docenty/kami: *To je takový to mnohooborový společenství, který je bráný jako normální. Nejenže má člověk víc úvazků, ale že tu práci dělá na víc institucích. Máte jednu přednášku a s tou objíždíte celou republiku, máte jí v Plzni, máte jí v Pardubicích nebo v Brně a v Praze na 2 fakultách, což se týká těch lidí s titulama, který ty nově vznikající fakulty na regionálních univerzitách – bez nich nemůžou existovat. (...) Nejhorší, nejhorší je být PhD. Ted'ka, protože katedra, fakulta potřebuje docenty a profesory, dodávají jméno, a pak nabírají doktorandy, který mají povinnost učit, v rámci svého studia, a ty neplatěj ze svých prostředků. Nejdražší pracovní síla je odborné asistent. Takže nespěchejte.*

Zakotvení v instituci, náplň práce, atmosféra na pracovišti, spolupráce s kolegy a vedoucími, to jsou všechno faktory, které významným způsobem ovlivňují budoucí profesní plánování, kterému se budeme podrobněji věnovat v kapitole 5.5.

Dělání vědy: vztahy s kolegy a nadřízenými

V předchozí části textu jsme se už částečně otázkou dělání vědy na konkrétním pracovišti zabývali. Především v kontextu toho, jakou míru jistoty poskytuje konkrétní instituce (katedra nebo vědecké oddělení, šířeji fakulta nebo ústav) pro dělání vědy. Podívejme se nyní blíže na vztahy na pracovišti a pozici začínajících vědců a vědkyň v síti těchto vztahů. Tyto vztahy se odehrávají na profesionální i osobní rovině. Týkají se společné práce, prostoru, který začínající vědci/kyně na pracovišti dostávají, podpory i řešení odborných i praktických problémů chodu daného zařízení. Vztahy mezi kolegy/němi se nemusejí budovat a odehrávat jen v rámci konkrétního pracoviště, ale i v širším rámci oboru. Začínající vědci/kyně podávají granty společně s kolegy/němi z jiných pracovišť, a to jak v ČR, tak v zahraničí. Přesto, že tyto kolegiální inter-institucionální vztahy hrají důležitou roli v profesním rozvoji, vztahy a pozice v domovské instituci jsou podstatné pro každodenní zázemí pro dělání vědy nebo vysokoškolské pedagogické působení.

Je velmi obtížné představit nějaký zobecněný vztahový vzorec. Jednotlivá pracoviště mají velmi odlišnou atmosféru, rozdílně budované vztahy v dimenzích blízkosti/distance, začínající vědci/kyně zažívají rozdílnou míru podpory od starších kolegů/yní. Jak jsme uvedli výše, vztahy se odehrávají na profesní i osobní rovině. Začínající vědci/kyně postupně nahlíželi a zabydlovali se v zákulisí institucí, kde často začínali jako studující a postupem času se stali zaměstnanci. Někteří začínající vědci/kyně považují za své kolegy/ně studující doktorských programů (stejně tak, jak oni byli svými vyučujícími považováni v době studia za kolegy/ně). *No, já tam moc přátel nemám, tam jsou buď ty hodně staří, se kterými má člověk zdvořilé kontakty a tak. Profesor, ten je hodně starý, to si s ním člověk nepovídá jako s kamarádem, pak je tam ten kolega, s tím bych řekla, no, kamarádíme se, tak v pohodě. Ale spíš s těmi studenty. A pak jsou tam kolegové z ústavu, a s těma se tak pozdravíme a tím to končí.* (orientalistka)

Vztah se školitelem/kou pokračuje v některých případech jako vztah nadřízený/á a podřízený/á. Ti, kteří cítili ve své/m školitelce/i oporu jako studující, ji dále cítí jako podřízení. A tak se začínající vědci/kyně velmi často o svých starších kolezích/gyních vyjadřovali s respektem k jejich odbornosti, i podporujícímu jednání. Na druhou stranu starší kolegové/yně zosobňují stávající řád na pracovišti a začínající vědci/kyně se k nim v tomto kontextu vymezují často také kriticky. Vytváří se tak ambivalentní vztah vůči starším kolegům/yním (nadřízeným). *Musím tedy poděkovat školiteli, vedoucímu katedry, respektovali mě, s kolegyní jsme skončili stejně, takže se nás nesnažili zaúkolovávat jinejma pracema, abychom měly opravdu čas tu disertaci dodělat a využila jsem na to veškerý pracovní i soukromý čas.* (technička) Na jiném místě v rozhovoru ale táž vědkyně popisuje své zkušenosti z chodu katedry. Z její zkušenosti došlo k tomu, že se její jméno nedostalo pod společně (s nadřízeným) sepsanou stat', nebo až poté, co se proti podobné praxi ozvala, jela prezentovat výsledky své práce na konferenci místo svého nadřízeného, který to měl v plánu.

K chodu institucí se obecně více kriticky vyjadřovali muži, i s tím, že měli nějakou vizi možné změny nebo na takových změnách už pracovali. Například archeolog hovoří o změnách, o které se zasazuje a které narážejí na nastavený systém: *V těchle našich oborech působí stařešinský systém, my jsme etablovaná instituce státního ražení, ta má vždycky problémy, že řada věcí je zkostnatělých a špatně se bořej, to znamená, když já jsem tam nastoupil, tak se mnou nastoupili 3 kolegové ve stejný věkový hladině. To znamená zhruba s obdobněma představama. A ti naši kolegové, i když ve spoustě věcí si jich vážíme, v řadě věcí s nima nesouhlasíme, tak nejsme typy, že bysme je chtěli vyštípat, jako vy patříte do železa, tak to ne, nikdo z nás nemá takovou filosofii, takže určitý věci ctíme a víme, že změnit něco je nesmírně těžký a narážíme na spoustu překážek, i úředních. (...) Takže s touhle filosofií jsme tam začli budovat duch určitejch novejch věcí a za tu dobu, co tam jsme, těch 10 let se podařilo změnit, hodně se nepodařilo.* Opak tohoto přístupu představuje informatička, která se od organizační stránky dělání vědy distancuje s poukazem na mateřství a priority v této oblasti: *Já jedno dítě mám a další určitě mít budu, a u mě mít vlastní grant, to je taková velmi ožehavá situace, je to na nějaké fixní úsek a já nevím, jak by to dopadlo, grant na tři roky, tak to bych musela doufat, že to stihnu, že bych potom dopisovala grantový zprávy a zároveň rodila, tak to potom je pro mě velice pohodlný, že ten grant dělá někdo jinej, já jako jenom (smích) přispívám. Tý vědě se naplno věnovat nechci a už vůbec ne po organizační stránce, po tý odborný jo, ale po tý organizační ne, já to jako nechci, organizovat ten život, já jsem spokojená s tím, že mi ho zorganizuje někdo jinej, ta priorita je malinko jinde.* Problém, na který informatička naráží, je širší. Bylo by zjednodušující říct, že muži zasahují do organizační stránky dělání vědy, zatímco ženy ne, a nepodívat se na další souvislosti. Tímto problémem se budeme více zabývat v následující části věnované harmonizaci profesního a soukromého života. Jak ukážeme, při sladování profesní a soukromé dráhy vstupují vztahy na pracovišti, respektive vstřícnost vedoucí/ho oddělení (katedry), vůči podmínkám harmonizace jako důležitý faktor.

Sladování soukromého a profesního života

V předešlé části jsme se dotkli problému harmonizace soukromého a profesního života v kontextu zapojování se do organizační roviny dělání vědy. Vedle odborné práce samotné představuje organizace a administrace odborné práce důležitou součástí budování profesní kariéry. V tomto ohledu poukazuje na důležitý faktor informatička v citátu uvedeném v předešlé podkapitole. Pokud by si podala samostatně grant, musela by tomu přizpůsobit svůj osobní život a budoucí plány: *...že bych potom dopisovala grantový zprávy a zároveň rodila.* Vědec toto dilema řešit nemusí, jeho profesní plány

neovlivňuje rodičovství takovým způsobem, jako je tomu u vědkyně. A jak to dělají vědkyně, které přes to, co jsme uvedli výše, plánují svůj samostatný profesní růst? Orientalistka má velkou oporu v rodičích, se kterými bydlí a kteří jí pomáhají s výchovou dítěte. Technička zase zvažuje založení rodiny a naráží na právě zmíněné dilema „rodina, nebo profesní růst“, a i ona spoléhá na pomoc ze strany rodiny: *Na druhou stranu mám strach z tohoto rozjetého vlaku vyskočit, že by se mi nemuselo podařit naskočit zpátky, tak možná počkám, až maminka půjde do důchodu.*

Vedle podpory rodiny je pro sladění profesní a soukromé dráhy, konkrétně v období návratu po mateřské (rodičovské) dovolené, velmi důležitá podpora vedoucí/ho pracoviště a celková otevřenost pracoviště vůči řešení problémů souvisejících s touto životní etapou. Vzhledem k tomu, že neexistuje žádný formalizovaný, institucionalizovaný způsob, jak ošetřit návrat vědkyně po mateřské (rodičovské) dovolené do zaměstnání, je právě postoj vedoucí/ho tak podstatný. Jak se ukazuje ze zkušenosti začínajících vědkyň, ať už osobní, nebo zprostředkované, tento návrat je předmětem vyjednávání v dané instituci. Začínající vědkyně, které jsou s touto situací konfrontovány, mají v tomto ohledu převážně dobrou zkušenost. *Hodně mi vyšli vstříc a moje šéfová je žena a má jisté pochopení, že občas nechodím do práce, vynahradím to tím, že pracuju večer, když miminko spí, tak já se zabývám výzkumem. Nebo třeba řekne, je schůze, na který bys měla být, ale když to jinak nejde, tak vem to dítě s sebou.* (informatička), *Přesná pravidla tady nejsou, záleží na mým vedoucím a jakým způsobem se dohodneme. Většinou ta dohoda je možná a většinou, třeba v mém případě nemám pocit, teda mám pocit, že je i zájem ze strany fakulty, takže doufám, že to nějakým způsobem dopadne, ale jak říkám, nedokážu teďka odhadnout ty svoje možnosti, jakým způsobem se budu schopná vrátit a v jakém rozsahu.* (ekonomka), *Moje kolegyně tady takovou praxi měla, já si myslím, že ze strany školy by měl být zájem. Současný vedení fakulty by tomu nekladlo žádné meze, jedinej problém je, jestli by to šlo zorganizovat takhle doma, když vidím moje známý, že mají to dítě nemocný a proberejí celou noc, a druhý den máte přijít a něco přednášet, tak to je těžký, a hlavně vám ten den musí to dítě někdo hlídat. Z mateřský si nemůžete dovolit zaplatit chůvu, tak jedinej rodiče.* (technička) Jak problematický je fakt, že sladění rodiny a kariéry je závislé od dané instituce, že tedy neexistují žádná obecná nastavení, která by ošetřila návrat po mateřské dovolené, se ukazuje v případě skandinavičky: *Já se tím [mateřstvím] trochu pohybuju od té katedry a od možnosti mýho uplatnění, nejen z toho pochopitelného důvodu, že když má žena dítě, tak se nemůže třeba ty první roky věnovat kariéře, tak jak by chtěla, ale skutečně na tom našem oboru je taková atmosféra, že vědec a rodina, že to nejde dohromady.*

Viděli jsme, jakým problémům musí čelit začínající vědkyně v souvislosti s rodičovstvím. Začínající vědci, se kterými jsme vedli rozhovory, v převážné většině rodinu nemají a ani ji v současné době neplánují. V roli otce, který aktuálně řeší sladění soukromého a profesního života, je pouze biochemik. V současné době se uchází o postdoktorandské místo v laboratoři ve Spojených státech. Ve svých životopisech rozesílaných do laboratoří explicitně uváděl, že večery ani víkendy v práci trávit nehodlá, protože je chce věnovat rodině. Tímto postojem se už, podle svých slov, předem vyloučil ze soutěže o post na předních světových pracovištích, protože tam panuje „kultura přesčasových hodin“. Biochemik tak své otcovství také vyjednává s budoucí (a pravděpodobně i stávající institucí), a to v tom smyslu, že požaduje na (budoucím) zaměstnavateli/elce čas pro rodinu. Na druhou stranu on je v situaci, kdy je jeho žena na mateřské dovolené a on je živitelem rodiny. K dobrým finančním podmínkám odkazuje jako k důležitému faktoru/motivu pro setrvání ve vědě a výzkumu (viz více v části o institucionálních podmínkách jak v této kapitole, tak v kapitole 4, věnované plánům do budoucna).

Závěry

V této podkapitole jsme se zabývali současnou situací začínajících vědců/kyň. Na jejich zkušenosti z působení v akademické oblasti v pozici vědeckých pracovníků/ic jsme se podívali ze tří různých úhlů pohledu. V kontextu spokojenosti s rozhodnutím věnovat se vědecké profesi a spokojenosti se stávající pozicí: náplní práce a institucí, v rámci které působí. Dále z pohledu jejich místa v síti vztahů, a to především vůči nadřízeným, a nakonec z pohledu sladění soukromého a profesního života. Se současným akademickým působením jsou spokojeni ti vědci, kteří považují náplň své práce za rozmanitou, nebo mají alespoň vyhlídku, že takovou práci budou v blízké budoucnosti dělat.

Spokojenost s volbou akademické dráhy obecně souvisí s pohledem na vědeckou dráhu jako na dráhu naplněnou rozmanitými, tvůrčími činnostmi. Vědeckou práci obecně považují nejen za profesi, ale i za

práci sami na sobě. Důležitým faktorem přispívajícím ke spokojenosti s volbou představuje také instituce, v rámci které působí. Nespokojenost se váže na zahlcení prací, především výukou na vysoké škole. Na obecnější úrovni zazněla kritika nastavení akademických institucí. Větší masovost vzdělávání, se kterou je spojená také větší administrativa a méně osobní přístup nejen mezi studujícími a vyučujícími, ale i mezi kolegy/němi. Vztahy ke starším kolegům a nadřízeným jsou do velké míry ambivalentní. Začínající vědci/kyně na jedné straně uvádějí respekt k odbornosti starších kolegů/gyň a zmiňují i podpůrné kroky z jejich strany. Na druhou stranu jsou starší kolegové/yně představiteli stávajících institucionálních nastavení, do velké míry se podílejí na atmosféře pracoviště, a to jsou oblasti, vůči kterým se začínající vědci/kyně stavěli v některých případech kriticky.

Otázku sladění soukromého a profesního života tematizovaly především začínající vědkyně. Tuto otázku řešily v souvislosti s mateřstvím (ať už skutečným, nebo potenciálním) a s návratem na pracoviště po mateřské dovolené. Ukázalo se, že většina institucí vychází začínajícím vědkyním v kontextu návratu po mateřské dovolené vstřícně. Zároveň se také ukázalo, že je to otázka vyjednávání a neexistují žádná daná pravidla, která by tento návrat zpřehlednila a ošetřila. Toto se ukazuje jako velká nevýhoda především tam, kde instituce tak vstřícné nejsou. Začínající vědci otázku založení rodiny v současné době neřeší, je pro ně otázkou budoucnosti bez nějakých jasnějších kontur. Výjimku představuje biochemik, který v současné době také vyjednává sladění soukromého a profesního života v rámci své aplikace na post postdoktoranda v zahraničí. Otázka sladění soukromého a profesního života ale nekončí vstřícnými kroky vůči vědkyním/cům. Zasahuje mnohem hlouběji do toho, jak vědci a vědkyně tematizují své ambice na dalším profesním růstu a samostatné vědecké práci. V tomto ohledu musí ženy zvažovat, zda podají vlastní grant nebo se budou ucházet o postdoktorské místo, protože při stávajícím společenském nastavení jsou primárně zodpovědné za chod domácnosti a výchovu dětí.

5. 4. Vstup na stávající pracoviště a přijímací řízení v průběhu vzdělávací dráhy

Pro začínající vědce a vědkyně, kteří v současné době působí v akademické instituci byla tato instituce (fakulta nebo výzkumný ústav) jejich školícím pracovištěm v postgraduálním programu, nebo na ní alespoň v rámci postgraduálního studia už působili. Někteří působili v rámci svých stávajících institucí již v průběhu magisterského studia. **Vzdělávací dráha i počátek profesní dráhy jsou charakterizovány návazností na předchozí instituce a s ní spojenou nízkou mírou institucionální mobility.** K tomuto jevu může vést několik důvodů. Jednak česká vědní komunita není velká, takže ani možnosti navázat na zvolenou specializaci v rámci jiné instituce v Česku nejsou široké, v mnoha případech se jedná o jedinečné pracoviště: *Patříme k jednomu ze špičkových oddělení, které tuto problematiku studují. Ta je dělaná v nemocnicích nebo klinickéjch centrech, jako na úrovni lidských pacientů, ale základní výzkum jako takový, to jsme v podstatě my v republice jediný.* (biochemik) Vedle omezené možnosti pokračovat v konkrétním výzkumném tématu hraje důležitou roli i určitý úzus, kdy jsou vědci a vědkyně **zачleňováni do projektů** a na katedry **na základě** osobních zkušeností, známostí a **neformálních sítí**, do kterých se studující dostanou v průběhu studia a navazují na ně po jeho ukončení. Například informatik se rozhodl po ukončení civilní služby, kdy se chtěl vrátit k vědecké práci, formálně oslovit jinou fakultu než tu, kde absolvoval doktorát. Oslovil vědecké oddělení s žádostí o institucionální podporu při podání postdoktorského grantu: *Nejprve jsem si řekl, že je dobré změnit prostředí, tak jsem oslovil jinou fakultu. A tam jsem oslovil vědecký oddělení, jako co s tím, a oni si to nějak vyložili jako žádost o zaměstnání a přitom jako mně šlo čistě o pracoviště, protože když se podá ten postdoktorskej grant, tak to musí bejt prostě v nějaký instituci, která to dělá. (...) No, ale nějak tam asi, nejsou tam lidi, který jsou ochotný rozhodnout, takže to předali na personální oddělení, tam to pochopili jako žádost o místo, žádný konkurzy nemají, tak to prostě založili. Aniž mně napsali mailem, že to někam přeložili. Pak jsem jim volal, oni mi řekli že to dali na to personální... Tak jsem si vybral katedru, která odpovídá zaměření mé práce. Vedoucí katedry nebyl ochotnej o tom rozhodnout, tak to, aniž by mě nějak informoval, předal proděkanovi pro vědu a výzkum, a ten vlastně řekl, že ten původní příslib zaměstnání v případě, že bude přijatej ten grant, ale protože ten grant nemusí bejt přijatej, tak mně nemůžou dát zaměstnání. Tak jsem se do toho nějak zamotal. a pak jsem usoudil, že nějak asi nikdo není ochotnej rozhodnout, tak jsem kontaktoval svého školitele.*

Začínající vědci a vědkyně nebyli na místa, kde působí po ukončení doktorátu, přijímání, ale kontinuálně navázali na svou předchozí práci. Jak jsme ukázali v minulé kapitole, došlo na pozicích,

keré zastávají, k posunům, které umožňují další akademickou dráhu: možnost žádat o postdoktorské stáže a granty či získání pozice odborných asistentů/ek. Ukončením doktorátu tak uzavřeli první, vstupní úsek akademické dráhy.

Zastavme se krátce u **postdoktorských stáží** (postdoc fellowship). V západním vědeckém systému, především v severoamerickém, je fáze po ukončení doktorátu tzv. postdoc institucionalizovanou fází akademické dráhy, na kterou je navázaný právě grantový systém jedno- až dvouletých stáží. Ze skupiny začínajících vědců a vědkyň, se kterými jsem hovořila, je na takové stáži v současné době ve USA biochemička, a biochemik v době rozhovoru čekal na rozhodnutí o přijetí do laboratoře ve USA. Zajímalo nás, jakým způsobem žádali o přijetí na postdoktorskou stáž a jak přijímací řízení probíhalo. V obou případech se ale jednalo o místo vyjednané, nebo alespoň doporučené školitelem/kou. Formálně se žádné přijímací řízení nekonalo, i když hostitelská organizace má k dispozici profesní CV uchazeče/ky, zdá se, že v těchto případech je tou **rozhodující osobou vedoucí laboratoře**, jehož vědecké výsledky jsou garantem kvality práce uchazeče/ky spíše než výsledky uchazeče/ky. Jinak řečeno, v přírodních vědách je dělání vědy týmovou záležitostí, takže vedoucí týmu reprezentuje vědeckou práci celého týmu. *No, po pravdě řečeno, já jsem si ho ani moc nevybírala. Moje školitelka na PhD. s touto laboratoří spolupracuje a můj současný šéf hledal někoho na moji pozici, tak mi nabídl místo. Žádné další žádosti jsem si nepodávala.* (biochemička), *Já jsem teď se šéfem* (bývalý školitel – pozn. aut.) *a jedním člověkem byl na konferenci v Americe, takže tam jsme se setkali s jednou dámou, a s tou teď jedná. Ona se tváří, že by zájem snad měla, když sežene peníze. Takže ona teď shání peníze a já jí držím palce, protože má publikace dobrý a má dobrou laboratoř a má zajímavý, velice zajímavý témata, takže čekám, jak to dopadne. (...) Nejjednodušší je dostat se na základě osobního doporučení, musí vás doporučit šéf.* (biochemik)

Přijímací řízení na postgraduální studium: V rámci přijímaček není úplně rozhodující jenom to vlastní přijímací řízení

V následující části kapitoly se zaměříme na přijímací řízení v průběhu vzdělávací dráhy, především na přijímací řízení na postgraduální studium. Přijímací řízení probíhá ve většině případů tak, že studující jsou domluveni se svým budoucím školitelem/kou na spolupráci v průběhu postgraduálního studia a většinou dopředu i rámcově vyjednájí projekt doktorské práce. Tento projekt pak prezentují před přijímací komisí. Přijímacím řízením, až na výjimky, procházeli začínající vědci a vědkyně na katedrách, na kterých absolvovali magisterské studium, nebo následovali svého školitele/ku, který působil jak na fakultě, tak na ústavu AV ČR, do výzkumného ústavu. Doktorské studium zahájili alespoň nějakým způsobem v návaznosti na magisterské/inženýrské studium.

Jak jsme již blíže uvedli v první kapitole, osoba školitele/ky je velmi významná pro rozhodování o budoucím postgraduálním studiu a spolupráce pak významně určuje průběh studia. Začínající vědci a vědkyně byli svými školiteli/kami buď přímo osloveni, aby pokračovali v doktorském studiu, nebo si budoucího školitele/ku sami vyhledali. Oslovení vedoucí práce byli jak ti, kteří nebyli původně rozhodnutí na postgraduál jít, ale především ti, kteří k dalšímu vzdělávání směřovali, a toto oslovení je v jejich rozhodnutí podpořilo a potěšilo je to: *Tady na katedře jsem byl osloven nabídkou, jestli bych nepokračoval ve studiu doktorským...to bych byl býval rád, a to se naštěstí splnilo, v tom jsem měl velký štěstí.* (germanista), *Já jsem u něj psala diplomku a on mně řekl, že ta diplomka je pěkná, že se mu líbí a že by chtěl, abych k němu šla na postgraduál, a pokud možno hned, protože pokud udělám nějakou pauzu, tak to zapomenou trochu a buh ví, co se se mnou stane, že pak se třeba nevrátím.* (informatička), *A když jsem dělala státnice, tak mi nabídli, že bych mohla dělat postgraduál, což jsem byla ráda, protože já sama jsem byla rozhodnutá, že to bych ráda.* (skandinavistka) Vesměs všichni začínající vědci a vědkyně shodně hovořili o **důležitosti školitele/ky**, a to v mnoha různých aspektech. Osoba budoucího školitele/školitelky hraje důležitou roli při rozhodování, zda pokračovat ve studijní dráze, a především v upevňování přesvědčení o tom, že „jsem se rozhodl/rozhodla dobře“.

Ti, kdo nebyli ke spolupráci osloveni, ale školitele/školitelku oslovovali sami, to dělali podle různého klíče. Pokračovali u vedoucí/ho své diplomové práce a zůstali na katedře, kde vystudovali magisterské/inženýrské studium. Někdy chtěli zůstat, ale u vedoucí/ho pokračovat nemohli (kvůli nedostačujícímu vzdělání pro vedení disertační práce), tak hledali mezi „dostupnými“ docenty a docentkami. Dalším klíčem ke zvolení školitele byla zpracovávaná tematika a kvalita odborné práce: *Takže vlastně on měl na rozdíl od celé naší katedry, která byla zaměřená úplně jinak, měl téma jediné, které se blížilo ke klinice, která mě bavila. Tak jsem se dostal k němu, a za to jsem velice vděčný,*

a on mě přivedl sem do Prahy. (biochemik) Někdy je obtížné najít vedoucího práce v určité oblasti i v republikovém měřítku. Antropolog sice odešel na jinou fakultu, ale ne z důvodu odborného tématu nebo kvality: Já jsem si vybral školitele, u kterého jsem věděl, co mě může čekat, ale já jsem více méně chtěl dělat svůj obor, a ten člověk byl jedinej na fakultě, kdo to mohl dělat. (antropolog)

Přijímací řízení se na některých katedrách skládalo jak z **odborných znalostí (druhé státnice)**, tak z **rozpravy nad vypracovaným doktorským projektem** nebo jeho osnovou. Odborné znalosti byly ale součástí řízení málokdy, byly spíše jako součást řízení předpokládány u uchazečů/ek, kteří se hlásili z jiné katedry. *Ty přijímačky probíhaly tak, že už mě nezkoušeli z odborných znalostí, možná to bylo tak, že když byl někdo z matfyzu, já jsem všechny ty v té komisi znala, to byli mí učitelé, takže už mě z ničeho nezkoušeli. Možná, že kdybych přišla z Ostravy, tak by mě zkoušeli, ale měla jsem ten program. (informatička), No, vzhledem k tomu, že jsem tady studovala, tak asi jinou pozici mají absolventi magisterského studia, kteří tady nastupují, takže v podstatě jsou to další zkoušky po státnicích. (ekonomka)*

Přijímací řízení, ve světle dohody o budoucí spolupráci se školitelem/kou, popisovali začínající vědci a vědkyně převážně jako formální. Výjimku představuje technička, pro kterou bylo přijímací řízení zdrojem nejistoty: *No, tak to se musím přiznat, že jsem měla docela vítr, třeba větší než ze státnic, protože když člověk jde obhajovat doktorskou práci a nějakou tu odbornou rozpravu, tak mluvíte o něčem, co znáte, když jdete ale na ty přijímačky do toho doktorandského, tak máte obhájit téma, které chcete studovat, a v podstatě o tom tématu nic nevíte. Si pamatuju, že jsem z toho byla docela vyklepaná. Teď už to vidím jinak, s odstupem let, teď si myslím, že jde spíš o to, jestli je ten student v relativně krátkém čase schopnej se zorientovat, že v podstatě ani nejde o to konkrétně, já nevím, jak hluboko se dostanete a jestli se v tom zorientujete. A oni pak řeknou názor, jestli je to realizovatelné, nebo není. Většina v té době uchazečů/ek zpětně hovoří o **jasném a formálním průběhu přijímacího řízení**. Farmaceut zdůrazňuje, že v době, kdy se ucházel o přijetí do postgraduálního studia, nebyl o studium takový zájem jako dnes. *No, já jsem to měl dohodnutý tady, byl jsem jedinej uchazeč, prakticky ten boom těch postgraduálů začal až rok nebo dva po nás. Za nás, ty ročníky před náma, sem se toho moc nehlásilo, tak oni byli vůbec rádi, že sem někdo de aspoň. (farmaceut)**

Na druhou stranu, z kapitoly 4 o studentech/kách doktorských programů vyplývá, že i oni vnímají přijímací řízení jako formální a dohoda se školitelem funguje obdobně jako u dnes začínajících vědců a vědkyň, se kterými jsme hovořili. *Fraška, to bylo předem domluvený. Samozřejmě formálně všechno, měl jsem připravený projekt, ten projekt se nakonec ukázal jako docela nosnej, ale bylo předem rozhodnutý, že budu přijat. (politolog), Tak jsem byla i ráda, že mi to ta katedra nabídla, jestli chcete studovat, tak jste u nás vítána. Takže já když jsem šla na ty přijímačky, tak jsem věděla, že je to formalita. (skandinavistka)*

Závěry

K přijetí budoucího doktoranda/ky docházelo ve dvou stupních. Při oslovení/domluvě budoucí spolupráce, a poté v procesu přijímacího řízení jako takového. Přijímací řízení je vlastně proces vyjednávání mezi zájemcem/kyní o studium a budoucím školitelem/kou, který je završen formalizovaným přijímacím řízením. K přijetí dochází na základě sdíleného zájmu o spolupráci, který nemusí vždy vycházet z předpokládaných kvalit studující/ho nebo školitele/ky. Motivem pro výběr na straně školitele/ky může být vedle profesionálního zájmu o odbornou spolupráci snaha katedry o získání studujících do doktorských programů. U studujících může být motivem pro výběr školitele/ky, vedle jejich odborné fundovanosti a případně dobré zkušenosti ze spolupráce na magisterské práci, „špatná dostupnost“ vedoucích práce pro specifickou oblast, kterou si pro své zkoumání zvolili. Díváme-li se na přijímací řízení z této procesuální stránky, jsou výpovědi o formálním průběhu přijímacího řízení (rozuměj před komisí) daleko jasnější.

Přechod mezi postgraduálním a postdoktorským stupněm akademické dráhy je charakterizován nízkým stupněm institucionální mobility, podobně jako další přechody v rámci vysokoškolského studia. Vstup do doktorského studijního programu vede stejně jako u ostatních přechodů přes přijímací řízení, které má ale svá výrazná specifika. Přijímací zkoušky do doktorského studijního programu bychom mohli charakterizovat jako proces, který začíná v zákulisí, dohodou o budoucí spolupráci. Je to proces dvoustranného vyjednávání o aktérech i projektu. Jedná se o první stupeň přijímacího řízení, který

nese silné neformální znaky. Přijímací řízení tak začíná oslovením školitele/ky nebo studujícího, pokračuje vyjednáváním spolupráce a projektu a samotným přijímacím řízením před komisí je zakončeno.

5. 5. Profesní plánování

V předchozích podkapitolách, tam, kde jsme se zabývali cestou k vědecké práci a současností, jsme se pokusili ukázat, že vědci/kyně po ukončení doktorátu zároveň stojí i nestojí na počátku své vědecké dráhy. Profesní identitu si utvářejí už v průběhu práce na disertaci, nebo přesněji řečeno v období doktorského studia, které je naplněno prací i na dalších projektech. Obhájení disertační práce zároveň znamená završení jedné etapy profesní dráhy a počátek nové. Každodenní děláni vědy není touto pevnou hranicí, kterou představuje úspěšná obhajoba disertační práce, vymezeno, tento přechod ale otevírá otázky týkající se blízké i vzdálenější budoucnosti v kontextu vědecké profese. Začínající vědci/kyně hovořili o svých profesních plánech v obou dimenzích, jak v kontextu bezprostřední budoucnosti, tak dlouhodobějších plánů a záměrů. Do profesního plánování vstupovalo někdy více, jindy méně plánování soukromého života. Tato otázka je výrazně genderovaná. V této kapitole se budeme zabývat biografickým plánováním začínajících vědců/kyň. Soustředíme se především na profesní dráhu, jak ale ukážeme, současné nastavení rolí v partnerském vztahu i v kontextu širší rodiny a jejich očekávaná budoucí podoba v některých případech vstupuje rozhodujícím způsobem do očekávání týkajících se pokračování vědecké dráhy. Profesní plány některých začínajících vědců/kyň, jak žen, tak mužů, odrážejí rozměr sladování profesního a soukromého života velmi výrazně. U jiných, a v těchto případech se jedná pouze o muže, nehraje zatím plánování rodinného života takovou roli, aby výraznějším způsobem ovlivňovalo plánování profesní dráhy.

Institucionální podmínky: jistota vs. nejistota

Vedle sladění soukromého a profesního života jsou důležitou dimenzí institucionální podmínky pro děláni vědy a náplň samotné práce. V tomto kontextu bychom mohli na budoucí vědecké působení nahlížet v kategoriích institucionální jistota – nejistota (které se týkají institucionálních podmínek) a kategoriích tvůrčí práce – rutina (které se týkají náplně práce). Tato (ne)jistota se týká jak možnosti působit v rámci akademických institucí v ČR, tak podmínek, které tyto instituce nabízejí.

Ukažme si na dvou konkrétních příkladech, jaké strategie užívají k překlenutí institucionální nejistoty dvě filoložky. Ústavy, na kterých působí, byly nebo budou zrušeny, existovat budou do ukončení studijního programu, v tomto případě dva roky. Skandinavistka se potýká s nejistotou, která vychází z toho, že instituce, ve které by chtěla působit, je v kontextu českého akademického prostředí naprosto ojedinělá. Zároveň se jedná o velmi malou katedru, na které jsou pouze dva interní úvazky. Strategie obou filoložek vůči stávajícímu institucionálnímu nastavení jsou rozdílné. Orientalistka odjíždí na zahraniční pobyt, v rámci kterého chce řešit svou další akademickou dráhu. Zvažuje možnost postdoktorandské stáže, nebo podání mezinárodního grantu, který by jí finančně umožnil zůstat na fakultě: *Uvažuji, že zažádám o stipendium, to by bylo na dva roky, tak ideálně. To už je pro postdoktorandy. Druhá možnost je grant, respektive několik, který existují, jeden by byl tady na fakultě, a pak je ještě jedna možnost, s několika kolegy ze zahraničí chceme požádat o velký grant, a z toho by bylo ideálně také nějaké místo jako platitelné. Ted' ten rok v tom zahraničí, tak tam budu hledat další možnosti. Jako ta vůle udržet mě na té fakultě je velká docela ze strany šéfa toho ústavu, ale ty peníze nejsou. Zatímco orientalistka hledá možnosti dalšího působení v rámci akademického prostředí a vyvíjí různé strategie, které by jí to umožnily, skandinavistka hledá existenční zabezpečení vně akademického prostředí a ve spojení s vědeckou dráhou chce zůstat externě. No a do budoucnosti to vidím tak, já zůstávám ve spojení s katedrou, to prostředí je tak malý, že já se s těma lidma pořád stýkám a mluvím s nima a nechci, aby moje osobní budoucnost, můj osobní život záležel na tom, jestli budou někde peníze na nějaký půl úvazek, a ani mě to akademický prostředí zas tak neláká, protože mi připadá hodně nedůstojný tady na té fakultě, takže je to mnohem lepší u těch přírodních věd, kde jsou nějaký granty, nechat se zaměstnat ve výzkumáku a publikovat, ale tady ten člověk, co převzal to naše oddělení, ten má doktorát z ciziny, studovanej, chytřej, na to místo je kvalifikovanější než kdokoliv jinej, ale já si myslím, že z toho lidského úhlu pohledu není tahle akademická kariéra, v těch podmínkách, a ten člověk, to je muž kolem 40, a on otevřeně říká, že se nechá žít svou ženou, což mně přijde, to bych hrozně nechtěla, abych, že si vyberu tuhle dráhu, stálo takový kompromisy,*

v nějakých jiných věcech, který já si myslím, že jsou důležité. Otázku plné profesionalizace v rámci akademické dráhy vidí v přímé souvislosti s nutností dělat kompromisy, které v jejím bezprostředním okolí zosobňuje vedoucí katedry, v rámci níž působí. Při utváření její profesní dráhy hraje důležitou roli nezávislost. Jistoty, které se jí nedostává v akademickém prostředí, se snaží docílit kombinací odborné práce v akademické a komerční oblasti: Doufám, že zůstanu nezávislá na všech, i na té katedře, že budu dál moct bejt na volný noze, což si myslím, že by se dalo docela dobře skloubit s tou mateřskou.

Otázka kompromisů je úzce spojena s druhou dimenzí institucionální (ne)jistoty, s podmínkami, které instituce nabízejí, s podmínkami, ve kterých se začínající vědci/kyně věnují děláni vědy. Antropolog a politolog tematizují otázku kompromisů především ve vztahu k pracovnímu vytížení a finančním podmínkám. *Takže já jsem vlastně ted'ka v tom stadiu, jednak kdy si říkám, jestli zůstat v oboru, anebo ne. A když v oboru, tak za jakých podmínek. První věc, jakože chci zůstat v oboru, druhá věc je, že nechci dál hrát tu hru, že člověk dělá tu vědu a je normální, že k tomu má další celej úvazek. Že granty jsou od toho, aby se člověk dostal na nějakou tu úroveň republikovýho průměru třeba. Takže už mě nebaví, doted'ka mi to nevadilo, ale už mě nebaví žít ten studentskej život, kdy člověk vobrací každou korunu.* (antropolog), *...a to mě možná štvě nejvíc, že pomínu to, že na vysoký škole jsou průměrně horší platy než třeba na gymnáziích, ale že tady neustále společnost nebo politická reprezentace zprava doleva mají plný pusy, jak podporují vysoký školství, jak mají snahu zvýšit počet bakalářů a magistrů, ale ve skutečnosti, já to vidím na svý výplatní pásce (...) bud' si člověk najde tři zaměstnání, a mně tady to teda nevyhovuje.* (politolog)

Oba se vyjadřují k pracovnímu vytížení, jak říká antropolog, nechce „hrát tu hru“, která souvisí s platovými třídami a tabulkami, které ztěžují pružnost v odměňování, navýšení platu souvisí s odpracovanými lety a ne s podaným výkonem. Takže možnost navýšení financí přímo souvisí s navýšením úvazků a projektů, do kterých se vědec/kyně zapojuje. Zvažují, jestli v akademickém prostředí zůstat, nebo odejít do soukromé sféry, která by jim nabídla odpovídající finanční ohodnocení. Problém ale není tak jednoznačný, netýká se pouze nedostatečného finančního ohodnocení, ale i náplně práce. *...já jsem přemýšlel třeba o PR, nějakých agenturách, že ta práce, kdyby se povedla, byla kreativní. Je to paradoxní dneska, že jo, na vysoký škole, kde by si už jinde člověk mohl vyhrát? A souvisí to s tím, já učím jenom povinný kurzy, já tam odvykládám a na nějakou kreativitu výraznou moc prostoru není.* (politolog), *V nějakým institucionálním rámci, kterej otevírá nějak dveře, dává trošku prestiž, že si člověk to, co mu chybí na těch penězích, najde v něčem jiným. Si to doplní. Druhá věc, dělat práci, která mě nebaví, za málo peněz, tzn. učit třeba, kdyby byla nějaká nabídka, jako že nějaká je, učit úvod do sociologie, takovýhle věci za málo peněz, to bych radši dělal práci, která mě nebaví, za hodně peněz. Jo, takže jestli budu dál dělat tu vědu, nebo prodávat mobilní telefony, tak to ted'ka nevím.* (antropolog)

Úvahy o budoucím působení v akademické oblasti se odvíjejí od finančního ohodnocení a uspokojující náplně akademické práce. Nejedná se zde tedy pouze o finance, které by byly důvodem úvahy o odchodu do soukromé sféry, ale důležitou roli hraje i možnost tvůrčí práce. U těch začínajících vědců/kyně, u kterých jsou obě tyto dimenze naplněny, nebo alespoň dimenze tvůrčí, takto výrazné úvahy o odchodu do soukromé sféry nenajdeme. I když i v těchto případech představuje soukromá sféra určitý bod, vůči kterému se práce v akademickém prostředí poměřuje: *Jako pro mě je rozhodující kritérium, abych byl schopnej uživit rodinu, což jako v té vědě stále u nás není tolik peněz, aby to bylo jednoduchý. Nicméně, jak říkám, tak máme šéfa velice schopnýho manažera, takže v současné době s tím nemám problém. Jako mě nic netlačí, abych do toho soukromýho sektoru odcházel. A mě to tady baví, protože já jsem obecně byl takovej jako hračička, moc mě nebaví rutina, ale baví mě si něco zkoušet. No, a na to je ta věda ideální.* (biochemik)

Germanista je zase příkladem toho, že tvůrčí způsob života a práce je pro něj dostačujícím motivem pro děláni vědy a nedostatečné finanční ohodnocení pro něj není zdrojem úvah o odchodu do soukromého sektoru, vůči kterému se poměrně ostře vymezuje: *Já mám ve zvyku žít poměrně skromně, ty příjmy nejsou vysoký, já mám jako tarif 13 tisíc hrubého, ale naštěstí jsem si nenavykl na život na vysoký noze a toto mně nedělá problémy, jako s těma příjmy vyjít (...) ta racionalita mi velí k tomu, jako fakt, dokud to jde a dokud jsem mentálně jakž takž fit, tak jít touto cestou, určitě jo. To otevírá vnitřní nebo přispívá k rozvoji, otvírá to perspektivy a je to velmi zajímavý, než jako se standardizovat na ten byznys způsob. Ten veřejnej život je hrůza, říkám si, to je taky jeden z těch motivů takovej nebejt, nebejt zahrnutelnej do té skupiny lidí, na který se politici obrací a se kterejma manipulujou.* Podobně se vyjadřuje i archeolog: *Žena, když byla na mateřský, tak se spousta věcí nemohla dělat, muselo se šetřit, věci, který ztěžujou tu práci, přemýšlet, jestli si koupit knížku, kterou*

potřebujete ke své práci, nebo něco do domácnosti, tak to tam funguje, to samozřejmě, rodinný zázemí, není, abychom měli sponzora z vnějšku nebo vnitřku té rodiny, tak to je taky otázka, která člověka trápí, ale ne zas natolik, abych si řekl, teď to zahodím a budu dělat do nějakého managementu firmy, kde mě ohodnotějí x násobně víc a možná se nebudu tak stresovat určitejma věcmi o sobotách a o nedělích, tak to zatím nemám, říkám si, že do toho bylo dost investic a všeho možného.

Soukromá sféra tu funguje jako možnost, prostor, kam se dá z akademického prostředí odejít, nebo alespoň jako jedna z dimenzí společenského života, vůči které se vymezují. Soukromá sféra představuje finanční zajištění, většinou se vůči ní vymezují muži, kteří zastávají roli (spolu)živitelů rodin nebo potenciálních (spolu)živitelů rodin. V těch případech, kdy mají vědci malé děti a jejich partnerky jsou na mateřské dovolené, vystupují, alespoň přechodně, v roli živitelů rodiny. V těch případech, kdy je rodina budoucí eventualitou, jsou v roli potenciálních živitelů rodiny. Vzhledem k vysoké zaměstnanosti žen muži nezastávají roli jediného živitele rodiny (s výjimkou výše zmíněné mateřské dovolené), přesto zde mohou mít vliv sociální tlaky a očekávání, podle kterých se předpokládá, že muž rodinu finančně zajistí. Tento fenomén nevstupuje do biografii jednoznačně genderovaným způsobem, připomeňme si skandinavistku, která z výše zmíněných důvodů kombinuje akademickou a soukromou sféru, což jí dává nezávislost. Tento krok nevnímá jako kompromis, naopak kompromis tu vystupuje jako součást stávajícího akademického prostředí, které podle ní nenabízí „důstojné podmínky“.

Jedno z východisek před institucionální nejistotou představuje zahraniční stáž, takto řeší a ještě plánuje řešit svou budoucnost v akademickém prostředí orientalistka a antropolog. *To, co dělám úplně teďka, v současné době, že se snažím dostat ven někam. Na nějakou postdoc, na půl roku, na rok, sehnat prachy, abych mohl předělat disertaci na knihu, aby vyšla (...) plánoval jsem to už dřív, ale nemělo to ten existenciální rozměr, nebo existenční (smích), obojí. Ale teďka to prostě je nějaký způsob odkladu řešení té situace.* (antropolog)

Působení v akademické oblasti

V této podkapitole se zaměříme na profesní plánování začínajících vědců a vědkyň, kteří se cítí být institucionálně zakotveni, a podmínky, které jim instituce poskytuje, pro ně znamenají dostatečnou oporu pro plánování budoucí profese v akademickém prostředí. Toto **plánování se odehrává většinou opět v kontextu instituce, ve které v současné době působí**. *Já jsem takovej patriot, zatím mě drží kopat v uvozovkách za tu jednu firmu, kde jsem od těch studií, a toho si vážím, že s těma lidma jsem, takže to mě neláká, někam přestupovat.* (archeolog), *No, zůstávám tady, pokud nenastane nějaká katastrofa, tak zůstanu tady už asi pořád.* (farmaceut) Institucionální mobilita tu vystupuje v rámci postdoktorických, habilitačních stáží, to znamená pobytů na zahraničních institucích s výhledem návratu do svého domovského oddělení, na stávající katedru. Jak jsme ukázali v předchozí podkapitole, pro některé začínající vědce/kyně může postdoktorická stáž znamenat východisko, řešení stávající situace, kdy nemají možnost dělat vědu v Čechách. Postdoktorické stáže jsou ale i součástí „normální“ vědecké kariéry, nemají tedy *existenční a existenciální význam* (antropolog), ale slouží primárně k rozvoji profesní kariéry.

Postgraduální stáž plánuje biochemik, vnímá ji jako přínos pro rozvoj své vědecké kariéry, především v kontextu získání nových pohledů a zkušeností: *Dělám řadu projektů, řadu experimentů pro lidi z našeho oddělení, nicméně se pohybuju v jednom myšlenkovém směru, kterej tady řídí náš šéf, a abych mohl bejt samostatnej, tak bych potřeboval jinej názor na totéž. A k tomuhle je třeba jít někam jinam.* Biochemik má rodinu, které se chce věnovat. Tato skutečnost se promítá do toho, jakou stáž si hledá, jaké institucionální podmínky, které by mu umožnily skloubit vědeckou práci s časem pro rodinu, od své budoucí laboratoře očekává: *Já jsem usiloval o jedno místo na Harvardu, tam jsem neuspěl, ale myslím si, že v tuhle chvíli se o takový místo nesnažím, tam jsou vlastně lidi, z velké části Asiaty, kteří pracují 7 dní v týdnu, 16 hodin denně. To já nechci. Já teď rozesílám životopisy a rovnou do nich píšu, že o víkendů nedělám, že víkendy chci trávit s rodinou. Jo, jako považuju to za důležitý, napsat to předem, aby potom nevznikly nějaký třenice, chci si vyzkoušet tu práci v Americe, chci najít laboratoř, která bude slušná, protože nemá smysl jít do podprůměrný laboroky. Ale takovou laboroky, abych se mohl věnovat té rodině a aby ta manželka a ty děti nebyly samy.* Podle biochemika se od něj pobyt v zahraničí v rámci postdoktorické stáže očekává. Spolu s biochemičkou, která v současné době na takové stáži v USA pobývá, tvoří v rámci začínajících vědců/kyň výjimku.

Počet rozhovorů, které jsme pro tento výzkum vedli, je příliš malý na širší zobecnění, můžeme ale říct, že alespoň v kontextu vedených rozhovorů netvoří postdoktorské stáže běžnou praxi. Politolog podle svých slov o postdoktorské stáži sice uvažuje, ale jednak pro něj nepředstavuje prioritu, a zároveň v této souvislosti tematizoval překážky, které představuje výuka, nebo jinak řečeno podmínky na vysokých školách, na kterých působí, nezahrnují postdoktorské stáže akademických pracovníků do profesních biografií, naopak by představovaly překážku: *Ted' se přiznám, že bych nerad odcházel, protože paradoxně máš těch úvazků tolik, mě zaměstnávají 3 instituce a když se takhle poskládají ty peníze. Tazatelka: Takže máš pocit, že máš tolik závazků, že není prostor odjet? Respondent: No, kdybych to udělal, a samozřejmě udělat bych to mohl, ale ani jedno z těch pracovišť, a paradoxně ani ta veřejná vysoká škola by to nepodpořila (...) jsme fabrika, my můžeme odjet na měsíc během zkouškového, možná i prázdniny by se přežily, ale v okamžiku, kdy bych odjel, tak někdo musí učit místo mě.* Klasická filoložka a informatička také tematizovaly možnost postdoktorské stáže. Pro informatičku představuje překážku jejího uskutečnění rodina, starost o malé dítě a problematické hledání práce pro jejího manžela v místě stáže: *Je to závazek na nějakou konkrétní dobu, tady prostě mám malé dítě, to je odpověď, když si představím, že na rok někam odjízďím s malým dítětem, kde chci s plným nasazením na něčem pracovat a mám manžela, kterej nevím, jestli bude ochotnej jet se mnou, protože má svoji práci (...) já si nemyslím, že je to dobrý nápad, protože má práci tady, o kterou by pravděpodobně přišel, nevím, jestli by se mu podařilo sehnat odpovídající zaměstnání v konkrétním místě, já bych chtěla jet, já bych nechtěla jet kamkoliv. Já bych chtěla jet na dvě konkrétní místa v Evropě, aby to pro mě mělo smysl. A zase těžko nutit manžela, aby si tam hledal práci, která by vyhovovala jemu. Já jsem vlastně vdaná od doby, kdy jsem začala studovat, a nechtělo by se mi na delší dobu.* Pro klasickou filoložku se v kontextu diskursu harmonizace práce a rodiny možnost dlouhodobější stáže (nehovořila konkrétně o postdoktorandské stáži) po rozvodu s manželem naopak otevřela. Do plánů ale zasáhla smrt jejího otce a starost o rodinu, v tomto případě o matku, ji od plánů odradila: *Jsem teďko tak jako volná [rozvedená], takže by nebyl špatný nějaký ten zahraniční pobyt, protože jsem, já jsem byla teďko měsíc v knihovně v cizině a zjistila jsem, že když člověk nikoho nemá, tak je ten pobyt mnohem jednodušší, že se mnohem víc jako zaberu do té práce. Rozhodně to není takový utrpení, jako když jsem třeba byla...tak třeba v něčem mě to svazovalo, jako že jsem té práci nevěnovala tolik času (...) jenomže právě teď s tím tatínkem je to takový blbý, že nechci, aby tady mamka byla úplně sama, tak jsem ty myšlenky jako pustila úplně k ledu.*

Začínající vědci/kyně tematizovali své budoucí působení ve vědě a výzkumu převážně **v bezprostředním horizontu**, někteří se dívali **do vzdálenější budoucnosti** a vyjadřovali se o profesním působení v kontextu postupu na akademické dráze, v souvislostech s možnou habilitací, nebo dokonce i profesurou. S ukončením doktorského studia se pojí i další možnosti a povinnosti, které začínající vědci a vědkyně v nejbližší budoucnosti očekávají. Bezprostředně s disertací také souvisejí plány na její přepracování do knižní podoby, více výuky, vedení diplomových a v některých případech i disertačních prací. *Vypadá to, že na tu stáž budu moct jet každé rok na měsíc. A navíc jsem se domluvila, že budu spolupracovat s profesorkou z Prahy, s tou jsem se domluvila, že budeme společně vydávat jeden spis i s českým překladem. (...) No, a na tom výzkumném záměru jsem napsaná jako dohled, takže já vlastně tam na tom budu pracovat, a jakmile to skončí, tak potom zřejmě budu mít plný úvazek tady na fakultě. (klasická filoložka), Ted' se objevují takový věci, který člověka těší, ted' se ozvali z fakulty, jestli bych nechtěl připravovat přednášky pro studenty, tak to jsou takový drobnosti, který se začínají objevovat, tak to je taková nová věc, takže práce pro školu a spousta témat, který by člověk chtěl propracovat a něco s tím provést. Třeba ta disertace a další věci. (archeolog)*

V dlouhodobějším horizontu se k profesní kariéře ve smyslu kariérního postupu jednoznačně vyjádřil pouze germanista. Má jasný výhled na kariérní postup a oceňuje i podporu ze strany vedení katedry: *No, ideálně řečeno, to mám rozmyšlený tak, že bych se rád habilitoval v oboru (...) a určitě mám tu ambici stát se profesorem, pokud na to budu mít, tak jako určitě, to je jako jasnej výhled. Podpora tady na katedře je, je velká, potud je jako to prostředí velmi příznivé, nikdo mi nehází klacky pod nohy, naopak, je to fajn, i možnosti dostat se do zahraničí.* O možnosti habilitace hovořila i technička, která dává do jasné souvislosti kariérní postup se svobodou rozhodovat o své vědecké práci. Vymezuje se vůči ambicím, které v tom podle jejího vyjádření roli nehrají: *První co jsem celou dobu říkala, že dodělám doktorandský, a moje ambice v tom si nějak dál zvyšovat vzdělání nejsou, já bych ani ten titul doktora pro svoji potřebu, svoje uspokojení nepotřebovala, že ta samotná práce je zábavná.* Důraz klade na možnost větší samostatnosti a nezávislosti. Zdůrazňuje, že jí o tituly nejde, ale zároveň reflektuje jejich důležitost v akademickém prostředí: *...ale zase na druhou stranu, pokud*

chce člověk někam profesně postoupit, pokud chce finančně si vylepšit situaci a i pracovní postup, jinak se na vás koukaj, když ten titul máte, na tý škole se všechno měří titulama. (...) tak mi začalo v hlavě trochu vrtat, že přece jenom další stupeň je ten docent, že bych měla ještě větší svobodu, že bych nemusela být podřízená těm svejm šéfům, že bych mohla být sama garantem na větších projektech, mohla bych si to řídit, nikdo by mi do toho nekecal (smích), ale to mi tak jenom blesklo v tý hlavě, možná že jo, možná že ne, mně o to nejde. Stejně jako ostatní začínající vědci/kyně, kteří mají dobré institucionální zázemí, uvažuje o své budoucí kariéře v kontextu fakulty, kterou vystudovala a na které působí. Tematizuje loajalitu, kterou dává do souvislosti s perspektivou oboru a dobrým jménem fakulty. Zároveň reflektuje, že vyšší pozice na fakultě, ačkoliv je to fakulta s převahou studujících žen, zastávají muži. Z toho může také vyplývat, že její úvaha o kariérním postupu není tak samozřejmá jako u germanisty: *Chtěla bych pokračovat, trochu ta loajalita k tomu oboru, že to perspektivu má, že není mrtvej, snažit se napomocť tomu, protože naše fakulta má docela zvuk po světě, co se týká té teoretické práce. Protože většina pedagogů, i když fakultu studuje většina žen, tak pedagogové na vyšší úrovni jsou muži, no, a začínají být ve věku, kdy ukončují kariéru, a když ve světě slyšíte, tak ty jejich jména jsou pojmy a nějakou prestiž ta škola má a člověk k tomu začíná přirůstat a i ty nový technologie.*

Ekonomka nevnímá svou budoucnost v akademickém prostředí jako jedinou možnost své budoucí profesní dráhy. Působení v akademické profesi jí sice v současné době vyhovuje, a to jak kvůli náplni práce, tak vzhledem ke sladění soukromého a profesního života (viz níže). Zároveň ale vnímá svou budoucí dráhu v kontextu kariérní dráhy svého manžela: *Je to [pokračování ve vědecké dráze] jedna z možností. Tazatelka: A ty další možnosti? Respondentka: To bude záležet na tom, kde jednou skončím, kde budeme žít, protože já odsud nepocházím, ani manžel, takže nejsme zas tak ničím vázaní, takže pokud on by dostal někde nějakou dobrou práci jinde a já bych byla nucená odejít ze školy, nebo odešla bych prostě do míst, kde bych nemohla takovouhle práci dělat, tak bych hledala práci v nějaké firmě nebo někde v praxi.*

Sladování profesního a soukromého života

V předchozí části jsme se zabývali především plánováním profesní dráhy, v této části se zaměříme na plánování profesní dráhy v kontextu soukromého života, zejména rodičovství. Částečně jsme se tohoto tématu v předchozím textu už dotkli, tato podkapitola představuje doplnění této dimenze biografického plánování. Někteří se začínajících vědců/kyň už rodinu mají, takže se sladováním profesního a rodinného života mají zkušenosti (viz 5.3.), které se odrážejí v budoucích plánech, jiní se na rodinu připravují. Někteří se ale o budoucí rodině vyjadřují velmi mlhavě, nebo vůbec nevyjadřují. Ti vědci a vědkyně, které v současné době nemají partnerský vztah, se k budoucí rodině a rodičovství nevyjadřovali vůbec. Farmaceut a antropolog, kteří v partnerském vztahu žijí, ovšem také žádné konkrétní plány ještě nemají: *My teď žádnou rodinu neplánujeme. V nějaký blízky budoucnosti. Nepředpokládám ale, že bych byl bezdětný. (antropolog), Tazatelka: Plánujete rodinu? Respondent: No, možná jo, někdy (smích), mám přítelkyni, bydlíme spolu, ona začla teď postgraduál, no, a pak uvidíme, jak to bude vypadat. (farmaceut)*

Skandinavistka i ekonomka čekaly v době rozhovorů dítě. Jak jsme uvedli už výše, skandinavistka vidí v kontextu sladění profesního a soukromého života výhodu v tom, že se pohybuje jak v akademickém, tak komerčním prostředí. Naopak ekonomka vnímá akademické prostředí jako jednoznačně výhodné, oproti komerčnímu prostředí, pro přerušení profesní dráhy a návrat do ní: *Navíc mně tamhle práce vyhovuje, nebo její velké plus je i to, že jsem se rozhodla mít rodinu, asi za týden nastoupím na mateřskou dovolenou, a třeba konkrétně v té škole je daleko snazší a větší možnost, že se můžete zase plynule a dřív vrátit do té práce a spolupráci nepřerušit, jako kdybych byla někde ve firmě. Kde bych opravdu musela na tři roky odejít na mateřskou, nebo to daleko komplikovaněji řešit.*

Dilema týkající se založení rodiny, respektive přerušení kariéry prožívá technička. Na jednu stranu má obavy, že jí *ujíždí vlak*, že je nejvyšší čas založit rodinu, a vyjadřuje obavy z toho, že by mohlo být *pozdě*. Na druhou stranu nechce přerušit kariéru v okamžiku, kdy dokončila doktorát a otevírají se jí možnosti profesního růstu nebo větší variability práce. Protože má představu, že by se dítěti chtěla věnovat: *Využít ten čas, protože to už se nikdy nevrátí.* Stojí rozpolcená mezi rolí vědkyně, které vědecká práce zabírá (z její dosavadní zkušenosti) všechnen čas, a zároveň rolí budoucí matky, která podle její představy v sobě také zahrnuje plnou péči o dítě a rodinu. Zároveň vyjadřuje obavu z přerušení profesní dráhy: *No, vlak už kolem projíždí a myslím, že za chvíli uvidím jen koncový světla,*

že už mi ujel, zatím to neplánuju, mně se do toho, příznám se, zas až tak nechce, teď cítím oddych, že na sobě necítím ten balvan dokončení studia a mohla bych i nějaký zahraniční stáže, i se trochu věnovat tý přednáškový činnosti, a já mám trochu strach z toho přerušení tý práce, zase na druhou stranu, když už to dítě mít budu, tak jako nechci, nebo takhle, chtěla bych se mu věnovat, té rodině, využít ten čas, protože to už se nikdy nevrátí. To je jedna věc, na druhou stranu mám strach z tohohle rozjetého vlaku vyskočit, že by se mi nemuselo podařit naskočit zpátky, tak možná počkám, až maminka půjde do důchodu, a moje ideální představa je, že bych sem do školy chodila jednou za týden, jednou za 14 dnů je málo, to se člověku nechce, kdybych měla nějakou přednášku nebo cvičení, něco, abych neztratila kontakt s tím, co se děje a abych zase na druhou stranu mohla být doma s tou rodinou, to je moje ideální představa, ale zase nevím, jestli to bude fungovat.

Závěry

Na profesní plánování začínajících vědců/kyň jsme nahlíželi v dimenzích institucionální jistoty a nejistoty. V kontextu profesního plánování se stejně jako u cesty k vědecké práci nebo při popisu stávající situace ukazuje nízká míra institucionální mobility. Začínající vědci a vědkyně, kteří mají dobré podmínky pro svou práci (zažívají institucionální jistotu), plánují další profesní dráhu, a to v rámci instituce, na které v současné době působí. Začínající vědci a vědkyně, kteří institucionální jistotu nezažívají, hledají různé strategie, jak ve vědě zůstat, např. postdoktorská stáž, nebo zvažují odchod z akademického prostředí.

V kariérním plánování vědecké dráhy se objevuje plán vycestovat na dlouhodobou postgraduální stáž do zahraničí i v kontextu dobře nastartované a běžící profesní dráhy, není ale příliš častý. Fáze po ukončení doktorátu není samostatnou institucionalizovanou fází vědecké kariéry, tak jak je tomu v USA nebo v západní Evropě. Některá nová institucionální nastavení začínají tuto fázi vytvářet, například zavedení postdoktorských grantů Grantovou agenturou ČR. Důležitou roli zde také hrají a do budoucna budou zřejmě hrát narůstající očekávání účasti začínajících vědců/kyň právě na postdoktorských stážích ze strany vedoucích ústavů, fakult, nebo kateder a oddělení. Začínající vědci/kyně se vyjadřovali k budoucí dráze především v souvislosti s blízkou budoucností, objevily se ale i plány dlouhodobější s vizí kariérního postupu, habilitace nebo profesury.

Profesní plánování úzce souvisí s plánováním soukromého života, rodiny a rodičovství. Pro některé začínající vědce/kyně je to aktuální téma, rodinu buď mají, nebo ji bezprostředně očekávají/plánují. Není to ale téma, které by bylo stejně důležité pro všechny a v některých rozhovorech se neobjevilo, nebo až po explicitním dotazu tazatele/ky. To odpovídá trendu odsouvání založení rodiny do pozdějšího věku, který probíhá v celé společnosti.

5. 6. Vzdělávací a vědecká dráha optikou genderu

Genderový rozměr vzdělávací i vědecké dráhy se prolínal všemi předchozími kapitolami. Tato kapitola se soustředí právě na to, jakým způsobem je vzdělávací i profesní dráha začínajících vědců a vědkyň genderovaná. Budu se zabývat tím, jak popisují a vnímají prostředí, ve kterém získali vzdělání a našli uplatnění, právě z genderového pohledu. Nastoupili svým způsobem do situace, kde byly karty dopředu rozdány, zároveň ale svým přístupem, viděním a jednáním toto prostředí spoluutvářeli a nadále spoluutvářejí. Částečně mohou navázat na změny, ke kterým v institucionální rovině vzdělávacího a vědeckého systému dochází, mohou ale také přispívat k reprodukci stávajícího nastavení a nerovností. Genderová optika je jedním z nástrojů, prostřednictvím kterého se můžeme na vzdělávací a vědeckou dráhu podívat. V rámci tohoto výzkumu jsme se pokusili o komplexnější pohled na jednotlivé etapy vzdělávání a na přechody mezi jednotlivými stupni. V této kapitole se vrátíme k našemu výchozímu zájmu a představíme základní genderové aspekty, se kterými jsem se ve vyprávění začínajících vědců a vědkyň setkali. Soustředíme se na čtyři základní okruhy. V širším kontextu vzdělávání i vědecké práce se zaměříme na genderovou diferenciaci oborů, kterým se věnují. Dále se zaměříme na podmínky pro dělání vědy a výzkumu z genderové perspektivy (zde se zaměříme především na institucionální podmínky a kulturu vztaženou vůči vědeckým kariérám mužů a žen). Otázce sladění vědecké práce a soukromého života, která bude součástí institucionálního rozměru vědecké dráhy, se budeme věnovat i z pohledu utváření biografického, profesního plánování začínajících vědců a vědkyň. Nakonec se budeme zabývat tím, jak je vyprávění o vzdělávací a profesní

dráže mladých vědců a vědkyň genderované, jinak řečeno, jak o sobě mluví jako o ženách a mužích v kontextu své práce a svého studia.

V rámci tohoto výzkumu jsme hovořili s vědkyněmi, které už překročily práh vstupu na vědeckou dráhu a stojí na jejím počátku. To, že se jim v průběhu postgraduálního studia a po jeho ukončení podařilo získat uplatnění, ale ještě neznamená, že ve vědě budou působit i nadále. Chtěli bychom zde připomenout koncept tzv. děravého potrubí, což je metafora pro statistické uchopení poměru mužů a žen na vyšších pozicích ve vědě a výzkumu. Jedná se o postupné „vypadávání“ žen z kariérní dráhy v jejím průběhu, které může být způsobeno tím, že v průběhu své kariéry narazí na tzv. skleněný strop, tedy neviditelné překážky na cestě profesního růstu. Tento skleněný strop může profesní dráhu žen zastavit na určité pozici nebo může být důvodem jejich odchodu z vědy. Uvádíme zde email od vědkyně, kterou jsme oslovili pro rozhovor, který se nakonec neuskutečnil: *Děkuji za Vaši nabídku, setkat se můžeme, ale nejsem si jistá, jestli Vám to k něčemu bude. Já asi nejsem úplně typická vědkyně, mám 2 malé děti, takže se ve svých plánech podřizuji spíš jim. Ohledně budoucích plánů si asi nedokážu odpovědět ani sobě, v posledních týdnech se touto otázkou poměrně intenzívně zabývám a nejsem si vůbec jistá, zda u vědy i v budoucnu zůstanu. Kdybyste chtěla, můžu Vám poslat třeba kontakt na manžela, ten obhájil Ph.D. v prosinci a u vědy určitě zůstane.*

Genderování oborů

Studijní obory a jim odpovídající povolání na trhu práce jsou genderované. To znamená, že dichotomie mezi pohlavími je na strukturální úrovni utvářena a reprodukována mimo jiné v systému vzdělávání a na trhu práce. Některé obory (zejména humanitní vědy) jsou vnímány jako typicky ženské obory, technické a některé přírodovědné obory (např. fyzika, astronomie) jsou zase vnímány jako typicky mužské obory. Tyto tzv. typicky ženské či mužské obory jsou odpovídajícím způsobem feminizované či maskulinizované, to znamená, působí v nich převážně ženy, nebo muži. Pak jsou také obory, kde je zastoupení pohlaví vyrovnané, ty označujeme jako genderově neutrální. Zajímalo nás, jak se toto genderové stereotypizování oborů utváří a reprodukuje v rámci vzdělávací dráhy a profesních biografii začínajících vědců a vědkyň. Také nás zajímalo, jak se ti, kteří působí v genderově netradičních oblastech, vyrovnávali a vyrovnávají s pozicí „bílé vrány“ a jak utvářejí svou genderovou identitu v interakci s tzv. mužským či ženským oborem.

Začínající vědci/kyně vysvětlovali **rozdělení oborů podle zastoupení mužů a žen** několika faktory. Vztahovali se k výše uvedené symbolické dimenzi: ženské a mužské obory, jejíž argumentační síla vychází z odkazu k přirozenosti takového dělení, k jeho objektivizaci – „Takhle to je“. Dále odkazovali k genderování vysokých škol. Některé vysoké školy nebo fakulty jsou vnímány jako mužské, jiné spíše genderově neutrální nebo ženské. Argumentace vycházela i z druhé strany, ženám byly připisovány určité charakteristiky, které pak byly dávány do souvislosti s určitým oborem nebo vysokou školou. Posledním uváděným důvodem (pro malý počet mužů v jazykových studiích) byla nízká možnost perspektivního uplatnění na trhu práce. Z výpovědí o genderování oborů také vyplynulo, že uvnitř jednotlivých studijních oborů dochází k další diferenciaci a k genderové polarizaci. Tak například uvnitř jaderné fakulty najdeme katedru chemie, kde se soustřeďují ženy, protože chemie je v kontextu této fakulty interpretovaná jako ženský obor. V kontrastu pak chemie na farmaceutické fakultě platí za obor mužský a ženy tam prakticky nenajdeme.

Jaká byla **pozice tzv. bílých vran**, tedy žen v maskulinizovaných oborech a mužů ve feminizovaných oborech? Spíše než z výpovědí těch, kterých se to konkrétně týká, se o vztahu k těmto „bílým vránám“ dozvídáme od jejich kolegů/yň, tedy od žen ve feminizovaných oborech a mužů v maskulinizovaných oborech. Skutečnost, že se o těchto zkušenostech tak málo dozvídáme od aktérů samotných, si vysvětlujeme tím, že vzdělávací dráha je pro ně už minulostí a v jejím průběhu a ve stávající (vědecké, profesní) pozici prošly jejich zkušenosti velkou mírou korekce. Dalším důvodem může být, že ze své stávající pozice o těchto zkušenostech hovořit nechtějí. Na rozdíl od jiných přechodů tak máme výpovědi aktérů v této oblasti velmi omezené. V následující podkapitole, která pojednává o klimatu institucí, zazní zkušenost informatičky týkající se programátorského (mužského) klimatu. Máme tedy výpovědi bývalých kolegů/yň. Ukazuje se, že muži hovoří o ženách v maskulinizovaných oborech nehodnotícím způsobem a spíše se snažili najít nějaký příklad ženy, se kterou byli v průběhu studia v bližším kontaktu, nebo ženy, která v oboru uspěla: *Ony byly na jiných oborech a já s nimi nemám nějak kontakt, myslím, že jedna z nižšího ročníku, jedna hodně dobrá, dokonce jedna z nejlepších*

v ročníku, je někde v Kanadě a že i tam měla úspěch, že se tam prosadila, ale to je informace stará dva roky. (fyzik)

Začínající vědkyně, které vystudovaly feminizované obory hovoří o svých kolezích z fakulty daleko méně korektním jazykem. Považují je za podiviny určitého druhu. Orientalistka hovoří o jiném filologickém oboru, kterému se v průběhu studijní dráhy věnovala: *Tam jsou většinou ženy, tak 60 a 2, 3 studenti, kteří jsou zženštilí (smích). Člověk má pocit, že jsou tím postižený taky a možná i profesori, těžko soudit, no. Profesori tak půl na půl. Na tý orientalistice jsou muži muži a ženy ženy, ani tam nejsou ženy pomužštěné, možná se dá říct, že na tý filosofii jsou ženy často, ne mužatky, ale mají takový, působí tak jako opak zženštilé, já to tak jenom tak plácám, co mě napadá. Ale vím, že na tý germanistice jsem měla pocit, že ti muži jsou takový zženštilí. (orientalistka) No, a mezi těma doktorandama kromě toho, co teď odešel, tak jsou tam ještě tři. Jenomže jeden odchází, protože si chce dělat doktorát na filozofii, a jeden, to je takovej úplně podivín, je dost zvláštní, já ho nepočítám vůbec za nějakýho normálního chlapa, a pak je tam ještě jeden, a ten, až bude dělat doktorát, tak nevím, jestli tam ještě bude zůstat, ale nejspíš asi ne. Je to takový začarovaný. (klasická filoložka)*

Genderově podmíněné klima a podmínky pro působení žen ve vědě a výzkumu

Na tom, jakým způsobem jsou obory hodnoceny a jaké je zastoupení mužů a žen v konkrétních institucích, se vedle obecných genderových stereotypů podílejí i vyučující a vedoucí týmů. Například archeolog vzpomíná, že jeden z generačně starších profesorů se o archeologii vyjadřoval jako o disciplíně nevhodné pro ženy. Podle jeho názoru ale tyto výroky nijak neovlivňovaly atmosféru na katedře. Na druhou stranu reflektuje, že ženy se v archeologii jako oboru musejí potýkat s předpokladem, že se jedná o obor mužský: *Obecně musím říct, že archeologie a ženy ano, je jich tam dost a řek bych, že poslední dobou čím dál tím víc, byť ze strany našich pedagogů, klasiků, kolikrát bylo řečeno, že archeologie pro ženy není. Žena, aby se tam prosadila a získala si respekt, tak vyloženě musí, teď to řeknu lidově, tak musí být tvrdší prostě, podstatně ostrílenější metody, aby jí okolí respektovalo, bralo. Takže i v našem oddělení mám kolegyně, který dělají ty samý věci jako já, provádějí výzkumy, myslím si, že jsou takový ostrílenější, že se přizpůsobily.*

Podobný zkušenost s vyjádřením o nevhodnosti oboru pro ženy má orientalistka ze studia filosofie. Ale ani pro ni neznamenal tento výrok zásadní proměnnou, která by zasáhla do studia nebo vztahu k danému vyučujícímu: *Akorát si pamatuju, v jedny knížce, kterou napsal jeden vyučující, tak tam bylo v nějakým odstavci, tak tam bylo napsáno, že většina těch lidí jsou muži a že je zřejmé, že ženy nemají takový talent na válčení a na filosofii. Tak to mi přišlo takový sexistický, ale v osobním projevu s tím dotýčným jsem nic takového nepocítila.*

„Mužské“ klima nejen z poznámek vyučujících, ale i z každodenní zkušenosti v mužském kolektivu popisuje informatička. Zažila ho v průběhu studia, toto tzv. programátorské klima se odráželo v atmosféře na fakultě, ale z její zkušenosti nemělo dopad na průběh jejího studia (ve smyslu hodnocení ze strany pedagogů): *Zažila jsem spíš lidi, který měli o ženskéjch takový zvláštní poznámky. Taková programátorská, takový klima trošku tam bylo jakože. Ale ne u všech a žertem, i když žert může bejt (smích), zvlášť když je člověk ženská, tak mu to může připadat zvláštní. Ale jako nic vážnýho. (...) Programátorský klima, ty lidi mně trošku přijdou, že mají takovej pracovní režim, jak bych to řekla, že nějakou dobu intenzivně pracujou, a potom nedělají nic dlouho, a tohleto se asi s ženskou mentalitou příliš neslučuje, já bych to teda nevydržela. Taky z toho vyplývá, že se o sebe nestarají, jídlo, spánek, hygiena (smích), no, a měla jsem pocit, že je to něco jako fotbal, takovej výlučně mužskej sport, ve kterým už jako z principu, z hlediska atmosféry toho světa, to pro ženskou... jako by to byly takový ty bytosti tam za vraty, přijdou a popadnou toho svýho a někam ho vlečou, aby konečně přestal s tím, něco takovýho. Ale to bylo opravdu tak na okraj a nepřišlo mi, že by z toho něco vyplývalo, potom, když došlo na zkoušky nebo nějaký písemky, tak mi to nepřipadalo, já to hodnotím z pohledu toho studenta, nevidím do hlavy těch pedagogů, ale v tomto směru nic extra.*

Tyto dvě výpovědi se vztahovaly k atmosféře na maskulinizovaném oboru (informatika) a tendenci konkrétních vyučujících obor interpretovat jako mužský u oborů, které sice jsou poměrně feminizované, přežívá v nich ale „duch“ mužského oboru (archeologie, filosofie). Vztahovaly se k tomu, že ženy jsou zde konfrontovány s určitým klimatem, způsoby komunikace, vztahování se vůči ženám. Další příklady se budou týkat feminizovaných oborů. Nebudou se ale týkat toho, jak jsou muži

konfrontování s ženským prostředím, ale toho, **jak mohou být muži ve feminizovaných oborech protěžováni**. Přítomnost mužů v ženských oborech, jak se ukazuje i v dalších přechodech, zvyšuje prestiž těchto oborů. Ženy mohou být také z pohledu některých vedoucích pracovníků vnímány jako problematická pracovní síla vzhledem ke kariérním přestávkám z důvodu mateřské dovolené a obecně obtížnější harmonizace rodiny a kariéry. Ve většině případů jsou to ženy, které mají hlavní zodpovědnost za každodenní péči o děti. *Vedoucí oboru preferovala kluky, protože si myslela, že kluci nedělají to, co holky, že odejdou porodit si děti a opustí obor, a pak to bylo nepříjemný, že ona měla hrozně nepokrytě oblíbený a neoblíbený studenty, ale jakmile byl někdo chlap, dostával víc možností, i pozornosti. Takže ale to není daný tím oborem, ale tou situací personální.* (skandinavistka) Podobné postřehy vyjadřoval i biochemik, podle kterého vedoucí oddělení systematicky preferuje muže: *Tady na oddělení jsme tak půl na půl zhruba, ale myslím si, že se začíná K. orientovat víc na kluky, protože holky odcházejí na mateřskou, což pro něho jako pro vědeckého pracovníka není perspektivní. Ale teď se nám vrátila jedna holka z mateřské a zařadila se do práce, ale zase vzhledem k tomu, že má děti, tak ona se ve 4 hodiny zvedne a půjde domů, zatímco od kluků může očekávat, že tady bude do večera, takže ten to bere jako. On je takový, že ho zajímají výsledky v práci a jako o soukromí se musí člověk postarat sám, takže z tohoto důvodu začíná mít radši kluky. Co tady máme nové diplomanty, tak tři poslední diplomanti byli kluci. Je možný, že zase nabere nějakou holku. Může to být náhoda, ale myslím si, že spíš se jako orientuje na kluky.*

Podobnou zkušenost má i klasická filoložka, které se dotkla taková personální politika osobně, protože kdyby preferovaný kolega místo neodmítl, nezastávala by ho ona. Podle ní nebyla důvodem, tak jako ve dvou předchozích případech, nelineárnost kariéry vědkyň a snaha o zvýšení zastoupení mužů na humanitní katedře: *Původně tam měl, právě proto, aby se tam [na katedře] jakoby oživil ten kolektiv, nastoupit jeden ten můj spolužák. Tazatelka: Proto, aby tam byl nějaký muž? Respondenta: Jo, že by to byl muž. A to byl opravdu jedinej důvod, což celkem zaráželo, protože on jako k tomu oboru nijak jako nelze, nicméně paní profesorka se rozhodla, že to tam takhle dál nejde, ten babinec.*

Harmonizace profesního a soukromého života

Problematice sladování soukromé a profesní dráhy jsme se věnovali jak v podkapitole zaměřené na stávající situaci a pozici začínajících vědců a vědkyň, tak v podkapitole věnované profesnímu plánování. V následující podkapitole shrneme ty nejdůležitější výstupy z obou výše zmíněných kapitol. Problematika harmonizace rodinné a profesní dráhy zasahuje především do života vědkyň, a to jak v současné době, tak v kontextu dalšího plánování profesního a soukromého života. Pro vědce až na výjimky (ty, kteří v současné době už rodinu mají) nebylo založení rodiny důležitým tématem. Pokud ho tematizovali, tak v souvislosti s finančními podmínkami v akademické oblasti.

Vědkyně, které mají děti nebo jsou na mateřské dovolené, mají zkušenost s vyjednáváním své pozice a ošetřením podmínek návratu do zaměstnání po mateřské dovolené. Vzhledem k tomu, že tento návrat není žádným způsobem institucionalizovaný, vyjednávaly jeho podmínky vědkyně individuálně s vedením katedry nebo oddělení. Většina z nich má dobré zkušenosti, buď vlastní, nebo ze svého blízkého okolí. Na to, že tento návrat není jen záležitostí vztahu zaměstnankyně – instituce, ale také vztahu matka – dítě, poukazuje informatička: *Když jsem tady, tak mám pocit, že sem nějak patřím, ale většinu času jsem doma, a to mám zas pocit, že patřím k tomu dítěti, trošku mi dělá problémy od něj odejít do práce. Mám teda babičku, která ho hlídá, takže je v dobrých rukou, ale stejně každý ráno, když jdu sem, já sem teda nechodím každý den, vždycky, když jdu sem, tak říkám, to je to pravý, pak zase přijdu sem a je to to pravý. Je to dvojitý život, určitě tady bych mohla trávit víc času, což je ten problém, jako každá pořádná práce má tendenci člověka pohltit celého, já znám tady lidi, muži mimochodem, ty furt, ve dne v noci přemejšlejí a píšou a čtou, ale to já samozřejmě nemůžu, pokaždý je to vytržení z jednoho světa a přechod do druhého. Já se chci samozřejmě teďka věnovat tomu dítěti, ale zase nechci ztratit úplně jako kontakt. Pochybnosti o tom, „jak to bude zvládat“, jak tato životní změna zasáhne do její profesní dráhy, vyjadřuje i ekonomka, která odcházela v době vedení rozhovoru na mateřskou dovolenou: *Většinou ta dohoda [o postupném návratu z mateřské dovolené] je možná a většinou třeba v mém případě mám pocit, že je i zájem ze strany fakulty, takže doufám, že to nějakým způsobem dopadne, ale jak říkám, nedokážu teďka odhadnout ty svoje možnosti, jakým způsobem se budu schopná vrátit a v jakém rozsahu.**

Genderovaná vyprávění o studijní a profesní dráze

Vyprávění o oboru a výběru vysoké školy byla často **genderovaná**. Prestiž jako důvod výběru konkrétní vysoké školy zmiňovali muži, kromě fyzika to byl i politolog (*Většina studentů, těch schopnějších odchází spíš do Prahy.*) a farmaceut, u něhož do rozhodování v tomto ohledu zasáhli rodiče: *Já jsem původně chtěl do Brna, že tam bude daleko víc lidí, studentů a podobně, že tam bude větší zábava, ale pak sem šli ještě další asi 3 nebo 4 lidi a naši mě ukecávali, sice nevím proč, asi že ta Karlova má zvuk, takže nakonec jsem podlehl jejich tlakům a skončil jsem tady a nelituju vlastně.* Vliv rodičů na rozhodnutí o místě studia zmiňovala i klasická filoložka a technička, ale v odlišném kontextu. Zatímco farmaceut byl pobízen, aby odešel i do vzdálenějšího města, ale na prestižnější universitu, rodiče filoložky naopak výrazně vystupovali proti tomu, aby si podala přihlášku na universitu v jiném městě: *Ale oni [rodiče] mi prostě řekli, že by byli neradi, a já jestli jsem byla v té době tak hloupá a submisivní, že jsem to vzala jako bernou minci. Já prostě nevím, já jsem o tom vůbec nepřemýšlela. A ty přijímačky naštěstí vyšly potom, takže pak už jsem to zpětně jako nikdy nerozebírala, ale je fakt, že jsem si to poslední dobou párkrát uvědomila, když jsem sama hlídala na přijímačkách, jak jsem šíleně riskovala.* Vlivy různých okolností, především rodiny, tematizuje v kontextu svého rozhodování o vysoké škole i technička: *Abych se přiznala, nakonec bylo tady, samozřejmě v těch 18, ten člověk chce do té Prahy od těch rodičů prostě, ale zvítězila ekonomická situace a pak ještě nějaké rodinné důvody, že bylo výhodnější z ekonomického hlediska zůstat tady, a pak ještě z rodinných důvodů, nemoc v rodině, nějak se střídat u toho nemocného. Že jsem si ani tak nevybrala, co bych chtěla, ale spíš jsem k tomu byla dotlačena okolnostmi.*

O nedostatečném sebevědomí při rozhodování o volbě oboru hovořila orientalistka a skandinavistka. Orientalistka původně přemýšlela o studiu medicíny, ale nakonec se nepokusila ani složit přijímací zkoušky: *No, je to takový, vždycky mě to nějak bavilo, zajímalo, když jsem jako dítě byla nemocná a procházela vyšetřením v nemocnici, tak jsem měla touhu být lékařem. Ale po tom gymplu jsem si netroufala, jsem si nevěřila, že bych to zvládla. Přišlo mi to takový, že to dělaly kolegyně, který se fakt fest učily ty předměty, a mně přišlo, že jsem na to neměla. Nebyla jsem taková soustředěná, nevěřila jsem si osobně a tak.* Skandinavistku sice její obavy od přijímacích zkoušek neodradily, své obavy z nepřijetí ale artikulovala: *No, já jsem ani nedoufala, že se někam dostanu napoprvé.* Projevuje se zde aspekt, který se prolíná i dalšími rozměry vzdělávací a kariérní dráhy, **muži konstruují své vzdělávací dráhy více homogenním způsobem**, i když vyprávějí o různých přestupech, změnách tématu, působí jejich dráha daleko konzistentněji, **ženy naopak spíše připouští nekoherence ve své vzdělávací dráze a vlastní pochyby** vůči tomu, jak na této cestě obstojí.

Závěry

V této závěrečné podkapitole jsme shrnuli a doplnili poznatky předchozích podkapitol vztahující se k genderové dimenzi vzdělávací dráhy začínajících vědců a vědkyň a specificky přechodu mezi postgraduálním vzdělávacím stupněm a počátkem akademické dráhy. Genderové problematice jsme se věnovali v kontextu studovaného oboru a současného profesního působení. Dále v souvislosti s biografickým plánováním, specificky jsme se zaměřili na harmonizaci profesní a osobní dráhy. Posledním hlediskem bylo genderované vyprávění o vzdělávací dráze. Genderování oborů a genderované vyprávění o cestě k oboru a profesi se vztahují k minulé, zažité zkušenosti, která spoluutvářela vzdělávací dráhu začínajících vědců/kyň. Tato žitá zkušenost se odráží jak v rekonstrukci vzdělávací dráhy, tak v současném pohledu na obor. Stávající zkušenost z genderové perspektivy a biografické plánování se explicitně vztahují k současnosti a k budoucnosti. Ukázalo se, že gender intervenuje v kontextu sebepojetí začínajících vědců a vědkyň. Do konfliktu vstupují profesní identity a identity vztahované k soukromému životu a rodičovství (vědec/kyň vs. otec, živitel rodiny, matka). K tomuto procesu dochází jak na individuální, tak na institucionální úrovni. Z výpovědí vyplynulo, že v některých případech jsou jednoznačně upřednostňováni muži – vědci. Právě nelineárnost profesní dráhy žen – vědkyň je vnímána jako překážka pro jejich přijetí na profesní pozici.

6. ZÁVĚRY

Více než sto provedených rozhovorů se studujícími v pěti stádiích jejich vzdělávací dráhy představuje nesmírné množství zajímavých informací o českém školství a biografických příběhů toho, jak je možné se v podmínkách českého školství pohybovat. Podrobný popis podmínek a mechanismů existujících z hlediska studujících v místech jednotlivých přechodů mezi vzdělávacími stupni byl představen v předcházejících kapitolách. V nich jsme detailně nahlédly do každého z jednotlivých přechodů.

Vedle tohoto pohledu skrze lupu považujeme za zajímavé i poodstoupit a rotovat naší optiku tak, abychom jednotlivé přechody viděly napříč. Pohled skrz nám umožní vidět shodná a rozdílná témata jednotlivých přechodů. Témata, která se nám z tohoto pohledu jevila jako nejzajímavější, shrnujeme v této závěrečné kapitole.

Jedná se většinou o témata, která se v obdobné podobě vyskytují ve všech pěti studovaných přechodech mezi vzdělávacími stupni a tvoří tak jistou konstantu vzdělávacích drah našich studujících. Výčet takovýchto témat by byl relativně široký. Snažily jsme se proto naší pozornost soustředit přednostně na ta zjištění, která pro nás v rámci výzkumu byla vzhledem k obvyklému nahlížení na školství překvapující. Současně se jedná o témata, která mají přímou relevanci k genderovému zaměření prováděného výzkumu.

V důsledku tedy závěrečná kapitola neobsahuje všechna zjištění, ale výhradně závěry, které výzkumný tým pokládá za zajímavé, překvapující a z genderové perspektivy klíčové.

Oslovení studující na všech stupních škol byli z hlediska okolností a průběhu volby své vzdělávací dráhy značně heterogenní skupinou. Vždy zahrnovali lidi, kteří byli silně a dlouhodobě motivovaní pro studium určitého oboru, a dále lidi, jejichž cesta k dalšímu vzdělávání byla spojena s nevyhraněností zájmů, nerozhodností a náhodou. Poměr těchto dvou skupin se lišil na jednotlivých stupních škol. Čím vyšší byl stupeň vzdělání, tím menší úlohu ve výběru školy hrála prostá náhoda. Přesto se však, navzdory očekávání, vždy jednalo o klíčové téma. **Náhoda a štěstí** v různých formách (jako opak zacílenosti zájmů a vědomého budování podmínek) byla rozhodujícím faktorem v kariérách velké části studujících.

Velice silně například zaznívá v případě doktorského studia, k němuž jsou studující často přizýváni svými školiteli/kami diplomových prací, aniž by sami měli hlubší přání vědecké práce. Nástup na doktorské studium je tak spojen s polichocením a nabídnutím určité možnosti na jedné straně a oddalováním nástupu do zaměstnání na straně druhé. Vnímáme-li tuto situaci v kontextu celé jejich dosavadní dráhy, vidíme, že na počátku stojí často volba gymnázia jako školy umožňující odložení rozhodnutí o budoucím oboru a na něj navazuje mnohdy nástup na vysokou školu s vyšší šancí úspěšného přijetí. Volba dalšího stupně či studijního oboru je vždy konstruována z hlediska minulosti, tj. v návaznosti na předchozí zájem, motivace a vlivy. Na vyšších stupních vzdělávací dráhy, zejména na úrovni doktorandů/ek se projevuje odlišnost mezi muži a ženami v přístupu ke konstrukci této vzdělávací dráhy. U mužů se projevuje tendence k větší přímočarosti a linearitě konstruktu vzdělávací dráhy, která je viděna jako sled na sebe navazujících, logických kroků. U žen naopak do procesu konstrukce vzdělávací dráhy vstupují právě aspekty náhody či externího vlivu podstatně silněji. Vysvětlení tohoto faktu můžeme nalézt ve dvou rovinách: za prvé může jít o to, že z hlediska tradičních genderových očekávání mužské role coby živitele je uplatnění na trhu práce klíčové a v této souvislosti přímé (a tudíž úspěšné) směřování je důležité pro utváření mužské genderové identity. Navíc takový přístup potvrzuje i další genderové stereotypy vážící se na důraz na racionalitu a linearitu u mužů. Na druhou stranu u žen, které jsou stále na trhu práce v důsledku mateřství vnímány jako svým způsobem druhořadé pracovnice, může existovat mnohem větší prostor pro přiznání nelinearity a jiných, „neracionálních“ vlivů, které jsou přijatelné právě i tradiční genderové představy femininity.

Rozhodování o studiu tak u velké části studujících probíhá v podmínkách poměrně vzdálených od ideálních představ o zodpovědné volbě povolání. Jedná se o rozhodování okamžité, těsně před externě danými termíny, bez dlouhodobějšího zaměření a tedy náchylné vůči náhodným vlivům. V náhodnosti

těchto podmínek se ukrývají i některá rizika genderového charakteru, například vliv tzv. mužských sítí na postupné odborné zapojování studentů-mužů na rozdíl od vylučování či okrajového zapojování studentek-žen.

Náhodnost je v biografiích studujících navíc kombinována se samozřejmostí určitých kroků. Pod vlivem konkrétních podmínek studující považují určité pokračování své vzdělávací či pracovní dráhy za natolik samozřejmé, že ani nepřemýšlejí o alternativách (a/nebo to zpětně nereflektují). Tak například jsou studující samozřejmě směřováni svými rodiči, avšak jejich vliv si často neuvědomují či jej nechtějí přiznat. **Samozřejmost** se projevuje i v situacích, kdy studující považují za ztrátu změnit obor dosavadního studia a začít se nově věnovat oboru novému, pro ně atraktivnějším. Tato samozřejmost, která je podporována působením škol, posiluje typičnost zvolených ženských a mužských vzdělávacích drah a činí obtížnějším uvažování o volbách nestandardních, včetně genderově neobvyklých oborů.

Mezi prvky této samozřejmosti na všech stupních škol patří zejména **obliba či neobliba určitých školních předmětů a úspěšnost v nich, rodinné zázemí, očekávání nejbližšího okolí a sdílení společenských přesvědčení o vhodnosti určitých oborů pro muže a dívky**. Tyto prvky působí jako dlouhodobý implicitní tlak a nastavují člověka tak, že v okamžiku rozhodování jsou pro něj/ní některé cesty zcela zavřené a otevřenost pro cesty jiné se vytváří pod vlivem neuvědomovaných či okamžitých impulsů.

Utváření individuálních vzdělávacích drah probíhá v interakci se vzdělávacím systémem a dále v interakci se společenskými očekáváními (například v podobě genderových stereotypů). Školský systém z institucionálního hlediska předpokládá, že studující jím procházejí lineárně. Jednotlivé **vzdělávací stupně jasně odděleny a zakončovány i zahajovány formálními procedurami**, jejichž cílem je prokázat znalosti a schopnosti osvojené v určitém studiu a předpokládané ve studiu novém. V rámci této struktury můžeme oddělit jednotlivé vzdělávací instituce, případně programy a vztahovat je k možnému uplatnění na trhu práce.

Z hlediska individuálních vzdělávacích drah však tento systém tak jednoznačný není. Jednotlivé výstupy (zakončení studia v rámci jednoho stupně) a vstupy (přijímací řízení) se často vzájemně překrývají. A to nejen časově a prostorově, ale i komplexem potřebných znalostí. Někteří studující procházejí vzdělávacím systémem horizontálně – jejich studium může probíhat souběžně na několika školách. Studující studium přerušují, opouštějí ho, aby se k němu případně zase vrátili. Obecně můžeme říct, že čím dále postoupil studující ve své vzdělávací dráze, tím více se tato dráha diferencuje. Otevírá se prostor pro manévrování v rámci vzdělávací dráhy.

Toto různorodé překrývání institucí a znalostí umožňuje bilancovat studijní dráhu v celém kontextu vlastní zkušenosti a očekávání. Nabyté zkušenosti se vzdělávacím systémem pak zvyšují nároky studujících vůči němu. Názorně to lze doložit na vývoji úrovně a náplně **spokojenosti studujících**.

Ti, kteří stojí na počátku středoškolského studia, byli nejspokojenější skupinou studujících. Svoji spokojenost vztahovali ke dvěma faktorům – ke vztahům v třídním kolektivu a k výuce. Spokojenost s výukou měla významný rozměr budoucí životní dráhy – studující školu hodnotí pozitivně, protože ji vnímají jako kvalitní přípravu pro další vzdělání nebo povolání. Čerství vysokoškoláci/čky také vyjadřovali převážně spokojenost s volbou. Kladně hodnotí vysokoškolský způsob studia, větší samostatnost, možnost volby předmětů, méně autoritativní a více partnerský přístup vyučujících. Nespokojenost je již více diferencovaná, také ale odráží středoškolskou zkušenost. Studující negativně hodnotí především anonymitu a masovost studia (v protikladu vůči prožití intimity školní třídy). Diferenciace bakalář/magistr umožnila větší prostor vytvoření si dlouhodobého individuálního studijního plánu. Vstupem na vysokou školu se studující nezavazuje pro studium oboru na dalších pět let, ale po třech letech má možnost se rozhodnout, zda odejít na trh práce nebo ve studiu pokračovat, v případě v jakém studiu. Bakaláři/ky, kteří začali magisterský studijní program, vyjadřují méně spokojenosti. Na to, co začínající vysokoškoláci/ačky hodnotí kladně (méně autoritativní, více partnerský přístup pedagogů/žek, větší možnost volby studijních předmětů atd.), už jsou začínající magistři zvyklí. Hodnocení studia (kladné i záporné) je více vztahováno k blízkému se vstupu na trh práce – studující hodnotí, do jaké míry má studium návaznost na budoucí praxi v oboru. Studující doktorského programu vztahovali svou spokojenost, případně nespokojenost, k osobě školitele/ky, k jeho/jejím odborným kvalitám a fungování vzájemné spolupráce. Nejvíce pozitivně hodnotí

samostatnost práce, nezávislost a důvěru ze strany školitele/ky. Další hodnocenou oblastí byly poměry na katedře. Doktorandi/ky jsou součástí kateder v daleko užším slova smyslu, než na dosavadních studijních stupních a mají tak možnost nahlížet do zákulisí. Výhrady v tomto směru vznášeli především studující sociálních věd a týkaly se jejich pozice na katedře, přílišné administrativy, panující hierarchie ve vztazích na katedře a „katederních intrik“. Začínající vědci/kyně hodnotili svou současnou pozici ve vztahu ke dvěma faktorům. Jednak se vyjadřovali k podmínkám a zázemí, které jim poskytuje instituce, v rámci které působí. A dále hodnotili každodenní děláni vědy, kladně hodnotili rozmanitost, samostatnost a tvůrčí práci.

V aktuálních studijních či čerstvě pracovních zkušenostech jsou zvláště podstatnou oblastí vztahy vůči kolegům/gyním a vyučujícím. Na středoškolském stupni je poměr dívek a chlapců na školách i v jednotlivých třídách považovaný za významný. Studující, zvyklí na vyvážený poměr dívek a chlapců na základních školách, se na středních školách (zejména odborných) poprvé setkávají s kolektivy, kde převažuje jedno pohlaví. Zatímco **převahu chlapců/mužů studující nehodnotí nebo se k ní vyjadřují kladně, převaha dívek/žen je negativně hodnocena jak studenty, tak studentkami**. Tento rys se prolíná celou vzdělávací dráhou. Na vyšších stupních vzdělávací dráhy však již není zastoupení žen a mužů vnímáno studujícími tak významně. Studující jsou „smíření“ s poměrem mužů a žen na školách, vnímají to jako součást vysokoškolského prostředí. Na úrovni doktorandů/dek a postdoktorandů/dek se ovšem setkáváme s opatrným přístupem u mužů v souvislosti s hodnocením nízkého zastoupení žen na jejich oboru, kdy v některých případech dokonce reflektují potřebu tento stav měnit. Mladé ženy ovšem na druhou stranu používají explicitně kritická vyjádření pro muže, kteří se rozhodnout studovat na vysoce feminizovaných oborech. Můžeme se pouze dohadovat, zda vědomí nutnosti jisté politické korektnosti týkající se nízkého zastoupení žen v tradičních maskulinizovaných oblastech (a tudíž i technických a přírodních vědách) může zapříčiňovat opatrné vyjadřování ze strany mladých vědců k této otázce

V hodnotících vyjádřeních vůči zastoupení dívek/žen a chlapců/mužů se projevuje genderově stereotypní uvažování, které přisuzuje větší hodnotu chlapcům/mužům. Převaha chlapců/mužů dodává studovanému oboru prestiž a tyto prestižní obory si pak více volí chlapci/muži.

V oborech s převažujícím zastoupením žen či mužů se setkáváme s fenoménem tzv. **bílé vrány**. Nejedná se pouze o výjimečnost přítomnosti jednoho pohlaví v kolektivu tvořeném převážně opačným pohlavím, ale o širší sociální kontext. Dívkám/ženám poskytují chlapecké/mužské kolektivy výše zmíněnou prestiž v širším sociálním prostředí, což jim usnadňuje adaptaci. Chlapci/muži je sociální prostředí tvořené převážně dívkami/ženami prožíváno obtížněji, a to také ve vztahu k jejich širšímu sociálnímu prostředí a naopak nízké sociální prestiži oborů, kde převažují dívky/ženy. Studenti-muži vyjadřovali negativní pocity ze zkušenosti v převážně ženském kolektivu. Tyto negativní pocity spočívaly v nejistotě, problémech s komunikací se ženami a sociální izolace.

Studující se pohybují v prostředí, jehož pravidla z velké míry určují vyučující. Je proto nesmírně podstatné, jaké jsou **vztahy studujících s vyučujícími/nadřízenými** a jak studující vnímají **přístup vyučujících vůči dívkám/ženám a chlapcům/mužům**. Většina respondentů/ek v rozhovorech uváděla, že se s odlišným přístupem vyučujících osobně nesetkali. Přesto však podle některých k odlišnému přístupu dochází. Reflexe odlišného přístupu se víceméně shoduje na všech stupních vzdělávací dráhy a týká se zejména **zvýhodňování mužů ve feminizovaných oborech**.

Podle studujících středních škol k tomu dochází proto, že mají lepší skutečné i potenciální studijní výsledky. Se zvýhodňováním mužů ve feminizovaných, případně genderově neutrálních oborech jsme se setkali i ve výpovědích začínajících vědců/kyň. Jednak z důvodu zvýšení prestiže oboru, a také z důvodu předpokládané přerušované kariérní dráhy vědkyň. Další reflexe se týká kladení vyšších nároků na ženy v maskulinizovaných oborech na vysokých školách, nebo jejich podceňování. Dále jsme se setkali se zkušeností s odrazováním žen od studia tzv. mužských specializací (tedy těch, kde například v rámci genderově neutrálních oborů převládají muži). Tento přístup byl často rámován esencializujícími argumenty o mužské a ženské přirozenosti a jejich fyzické konstituci či o jejich preferencích. Studující vysokých škol reflektovali skutečnost, že ačkoliv na oborech mezi studujícími převažují ženy, mezi vyučujícími je poměr mužů a žen vyrovnaný, nebo muži převažují. Můžeme předpokládat, že tato každodenní zkušenost napomáhá reprodukovat stávající stav, kdy se v průběhu akademické dráhy (počínaje její přípravou v doktorských programech) snižuje zastoupení žen.

Vztah studujících a vyučujících je podle některých výpovědí sexuálním podtextem. Jednalo se o výpovědi sice výjimečné, avšak svojí naléhavostí velice důležité. **Sexuální obtěžování** (ať již fyzické,

či formou poznámek) je krajním případem znevýhodňování ze strany vyučujících. Významnost tohoto tématu, kterému se výzkumně dosud žádná pozornost v českém prostředí nevěnovala, je o to větší, že výsledky žákovského dotazníku tyto zkušenosti potvrzují i u řady dalších studentek a studentů.

Abychom získaly kompletnější představu o vzdělávacích drahách oslovených mužů a žen, sledovaly jsme také jejich **plány a představy o budoucnosti** tak, jak je sami v pěti zkoumaných vzdělávacích stádiích formulovali.

Skupina studujících, s nimiž jsme dělaly rozhovory, mluvila o své budoucnost různě. Ačkoli je spektrum odpovědí široké, lze nicméně vysledovat společné, ale také explicitně chybějící, momenty a situace. Oslovení studenti/ky hovořili o svých budoucích plánech obecně na dvou úrovních. První se týkala kratšího časového úseku a vztahovala se většinou k současnému studiu. Druhou úroveň představuje delší časový horizont a plány spojené s povoláním a profesní realizací. V souvislosti s **bezprostřední budoucností** mají oslovení studující plány jasné a konkrétní. Ve všech vzdělávacích stupních platí, že chtějí především ukončit stávající studium. Na této cestě nevidí příliš překážek, ty nastupují v různých podobách až v představách o vzdálenější budoucnosti. Do těchto představ se velmi silným způsobem promítá rozdílné plánování studentek a studentů a také velká genderová zátíženost tohoto předjímání.

Společným jmenovatelem představ o **vzdálenější budoucnosti** a zejména budoucím povolání je téměř všem určitá **rozostřenost, váhání a nejistota**. Je důležité si ale uvědomit, že nejistota na střední škole je jiného rázu a týká se většinou výběru povolání, zatímco na vyšších stupních je více a více spojována s fungováním v dané instituci či působením v oboru obecně. Specifické jsou v tomto kontextu zejména dva poslední vzdělávací stupně (doktorský a postdoktorský). Je pochopitelné, že začínající badatelé/ky mají na rozdíl od mladších studujících mnohem jasnější představu o svém povolání, kterému se často již věnují. Nejistota, kterou prožívají, je spíše nejistotou vnější, než vnitřní. Zatímco na střední škole jsou váhavé představy o budoucím povolání znejišťovány obavami o úspěšné zvládnutí vysoké školy, na doktorském stupni se více akcentuje obava z toho, jaká je vlastně práce ve vědeckém prostředí. Nejde již tolik o obavu z vlastního selhání, ale spíše o nejistotu ve smyslu nespokojenosti s fungováním dané vědecké instituce/prostředí. Jedná se pak zejména o nedostatečné finanční ohodnocení, nefunkčnost vědecké instituce, či obavy ze sladění pracovního a soukromého/rodinného života. K tomuto tématu se vrátíme specificky níže. Čím výše se studující ve vzdělávacím procesu nachází, tím více počáteční nejistota či přirozené váhání nabývá na těžkosti a stává se z toho problém. Momenty, kdy začínající badatel/ka pochybuje o budoucnosti v oboru či si není jistý/á svým fungováním v dané akademické instituci, často latentně odkazují k nevyhovujícím podmínkám pro práci ve vědě (od financí až po nepřátelské prostředí pro badatelky – matky s dětmi).

Specifickým tématem pro úvahy o budoucnosti byla otázka **sladění soukromého/rodinného a pracovního života**. Na tuto oblast studující odpovídali většinou spontánně a zahrnovali ji do svých představ bez přímých pobídek tazatelů/lek. Možná pochopitelně téma chybělo v prvním zkoumaném stupni, střední škole, kdy studenti/ky obecně příliš o založení vlastní rodiny neuvažují. Ke skloubení pracovního a rodinného života se nicméně nevyjadřovali ani studující po bakalářském stupni. V této souvislosti je ale nutné si uvědomit, že rozhovory se celou dobu týkaly témat spojených se studiem a vzděláváním obecně, a je proto možné, že dotazovaní studenti/ky prostě nepředpokládali, že otázka soukromého života může také být relevantní součástí výzkumu. Kromě této výjimky ale platí, že čím vyšší stupeň, tím naléhavější se otázka vyřešení sladění rodinného a pracovního života stává. A opět, pro začínající vědce a vědkyně, a zejména pro ně, je toto téma již velmi aktuální a obtížnou otázkou a musí řešit mnoho dilemat s ní spojených.

Z hlediska **rozdílnosti plánování u oslovených mužů a žen** lze zdůraznit několik momentů, z nichž mnohé nesou také značnou část genderového zatížení. Když zůstaneme u výše uvedeného tématu sladění pracovního a soukromého/rodinného života, můžeme konstatovat daleko vyšší aktuálnost tématu pro ženy než pro muže. Sladění pracovního a soukromého/rodinného života je pak každodenní situací, kdy dochází k genderovým nerovnostem. Stav, který musí aktuálně řešit například právě začínající matky-badatelky či otcové-badatelé, pak odráží nejen nerovné genderové nastavení institucionálních podmínek. Zrcadlí se v něm také hluboká zakořeněnost genderových tradic a předsudků, které si každý z nás neseme v sobě a denně znovu potvrzujeme. Vzdělávání a věda nejsou odtrženou součástí společnosti, a i proto je nutné genderově nekorektní a diskriminující prvky této reality tematizovat a měnit.

Výhledy do budoucnosti souvisí se sebepojetím a sebehodnocením. Rozhovory ukázaly, že existují značné rozdíly v **důvěřování vlastním schopnostem a v projevování ambicí u mužů a žen**. Na

rozdíl od žen muži nezmiňují obavy z vlastní nedostatečnosti a projevují touhu dosáhnout úspěchu, uznání a seberealizaci v daném oboru. Čím mladší studující jsou, tím více působí muži jako samostatnější a odvážnější například k vlastnímu podnikání. Ženy jsou naproti tomu k vlastním schopnostem skeptičtější a kritičtější, což se projevuje zejména na genderově netradičních oborech. Zde naopak platí, že čím vyšší stupeň, tím více se reflexe vlastních schopností a práce stává u mužů a žen rovnější a genderově korektní. Do této reality ale zas vstupují jiné genderově zatížené faktory (např. sladován rodiny a práce), které ji opět deformují.

Z genderového hlediska lze za stěžejní momenty v souvislosti s plánováním a představami o budoucnosti považovat právě poslední zmíněné momenty. Nedostatečná důvěra dívek ve vlastní schopnosti a pěstovaná zodpovědnost za vztahy může vyústit v opouštění vybraných oborů, nedostatečné seberealizaci v pracovním světě či odchodu z vědy jako takové. Problematické je pak také zvolení genderově netypického oboru, kdy dochází k dvojímu vyrovnávání se s touto situací – vnitřním postojem a vnějším tlakem okolí k genderové konformitě.

Z hlediska cíle výzkumu je klíčovou poslední jmenovaná oblast. Studující na všech stupních škol mají poměrně silné přesvědčení, že **mezi ženami a muži existují apriorní rozdíly a tyto rozdíly jsou příčinou odlišného společenského uplatnění, včetně vzdělávacích a pracovních drah**. Jedná se o tradiční spojení žen s obory, které jsou založeny na vztahovosti, emocionalitě, a naopak mužů s obory technickými, využívajícími logické myšlení. Toto rozdělení stojí i v základu vnitřního dělení jednotlivých oborů na dílčí tematické oblasti a činnosti. Tak například v rámci zdravotnictví jsou dívky směřovány (a samy se směřují) k bezprostřední práci s pacienty, kde mohou uplatnit svůj cit pro vztahy, zatímco chlapci k záchranářství, kde budou zažívat dobrodružství.

Navzdory jednoznačně identifikovatelným genderovým stereotypům však ve výpovědích respondentů/ek jednotlivých vzdělávacích stupňů zaznívá i **přesvědčení o rovnosti šancí všech lidí, žen i mužů**. Studující nespatřují ve svém okolí žádné překážky, které by znemožňovaly všem lidem, ženám i mužům, zvolit si obor podle vlastních schopností a zájmů a tento obor úspěšně vystudovat. Na jednu stranu považují vzhledem k formování vzdělávací dráhy pohlaví za irelevantní charakteristiku (záleží na osobnosti každého z nás), na druhou stranu však podle nich pohlaví stojí v základu řady rozdílů, které způsobují vhodnost určitých oborů pro muže/chlapce a jiných oborů pro ženy/dívky. Tento rozpor je možný proto, že všichni členové a členky naší společnosti mají tendenci dívat se na svět **androcentrickým prizmatem**, které zdůrazňuje rozdíly mezi ženami a muži a ty považuje za přirozené, biologicky dané a tedy neměnné.

ČÁST C – ŽÁKOVSKÉ DOTAZNÍKY

1. ÚVOD

Žákovský dotazník byl použit jako třetí nástroj pro sběr empirických dat. Jeho cílem bylo zmapovat proces rozhodování o volbě další vzdělávací či pracovní dráhy u studujících základních a středních škol. Rozhodování vždy probíhá v určitém kontextu, a proto žákovský dotazník kromě faktorů ovlivňujících bezprostřední volbu další dráhy zjišťoval i dosavadní zkušenosti studujících se školním vzděláváním a míru jejich akceptace tradičních očekávání vůči ženám a mužům.

Dotazník byl připraven ve dvou variantách – pro studující 9. ročníků základních škol a pro studující posledních ročníků středních škol. Při jejich konstrukci byl kladen důraz na maximální srovnatelnost jednotlivých položek. Větší část položek proto byla zcela shodná či se lišila pouze formou zadání, které respektovalo věk respondentů/ek. Část otázek byla dále specificky zaměřena na daný vzdělávací přechod a nevyskytovala se v dotazníku druhém.

Dotazník pro ZŠ zahrnoval 27 položek, dotazník pro SŠ 28 položek. Většina položek byla uzavřená a měla podobu širokých baterií. Obsahově lze dotazníkové položky rozčlenit do následujících tematických oblastí:

- identifikační otázky (pohlaví, věk atd.)
- obliba, hodnocení a výkony v jednotlivých vyučovacích předmětech
- proces a výsledek rozhodování o další vzdělávací dráze, faktory ovlivňující volbu
- plány do budoucna
- volnočasové aktivity
- vzdělání a povolání rodičů
- představy o postavení žen a mužů ve společnosti, zkušenosti s uplatňováním těchto představ

Kvalita dotazníku před jeho zadáním byla ověřována a zvyšována prostřednictvím odborného posouzení mimo autorský tým a dále prostřednictvím pilotního ověření na souboru 100 žáků/yní základních škol a 100 žáků/yní středních škol. Konečná verze dotazníku v tištěné podobě byla zadána ve školách. Zadání prováděli v případě středních škol vyučující příslušných škol, kteří se řídili jednotnými pokyny pro zadání. Dotazníky pro žáky/ně základních škol zadávaly vyškolené zadavatelky, které neměly s danými školami žádný pracovní vztah.

Školy, na nichž došlo k zadání dotazníku, byly vybrány na základě několika kritérií, které činily konečný soubor respondentů/ek reprezentativní vůči základní populaci žáků/yní základních a středních škol. Zvolenými kritérii byly: typ školy (např. základní školy s rozšířenou výukou, gymnázia atd.), oborové zaměření (ve vztahu k zastoupení žen a mužů v daných oborech), velikost obce, kraj a velikost školy.

Zadání prostřednictvím proškolených administrátorů/ek proběhlo v období duben – červen 2005 na 71 základních a 52 středních školách po celé České republice. V každé škole byla oslovena jedna třída posledního ročníku, tj. v případě základních škol devátý ročník, v případě středních škol s maturitou čtvrtý ročník a v případě učilišť třetí ročník. Složení souboru žáků/yní podle hlavních znaků je uvedeno v následující tabulce.

	Základní školy	Střední školy
Počet respondentů/ek	1423	1225
Pohlaví respondentů/ek	dívky – 50 % chlapci – 50 %	dívky – 55 % chlapci – 44 %
Věk respondentů/ek	14 let – 8 % 15 let – 80 % 16 let – 11 %	18 let – 22 % 19 let – 56 % 20 let – 13 % 21 let – 5 %
Počet škol	71	52
Typ škol	Běžná ZŠ – 90 % ZŠ s rozšířenou výukou – 10 %	gymnázium – 20 % SOŠ – 59 % SOU, OU, U – 21 %
Velikost obce	Praha – 7 % nad 80 tis. – 17 % 30–80 tis. – 18 % 10–30 tis. – 19 % 5–10 tis. – 15 % do 5 tis. – 25 %	Praha – 5 % nad 80 tis. – 19 % 30–80 tis. – 24 % 10–30 tis. – 31 % 5–10 tis. – 21 %

Údaje z dotazníku byly pořízeny do elektronické podoby a následně zpracovány v programu SPSS. Zpracování zahrnovalo třídění 1. a 2. stupně, korelace, testování průměrů a dále vícedimenzionální metody, zejména faktorovou analýzu. Otevřené otázky byly zpracovány pomocí kvalitativní obsahové analýzy. Následující kapitola představuje hlavní zjištění.

2. VÝSLEDKY DOTAZNÍKŮ PRO STUDUJÍCÍ ZÁKLADNÍ A STŘEDNÍCH ŠKOL

Tato kapitola představuje zajímavé výsledky žákovského dotazníku. Nejsou zde uvedeny všechny jednotlivé údaje, nýbrž pouze ty, které mají přímou relevanci k cílům výzkumu nebo byly považovány za překvapivé. Protože řada zjištění je společná pro základní i střední školy, jsou výsledky prezentovány v jedné kapitole.

Vyučovací předměty

Na základě rozhovorů se studujícími se ukázalo, že v rozhodování o dalším vzdělávání hrají velkou roli školní výkony v jednotlivých vyučovacích předmětech. Studující se řídí tím, které předměty mají oblíbené a neoblíbené. Všichni respondenti/ky zodpovídali otázku po oblíbenosti jednotlivých předmětů. Svůj vztah k předmětům vyjadřovali na pětibodové škále. Ta byla pro účely prezentace výsledků zredukována na tři kategorie: oblíbený, neoblíbený, nevadí mi. Procenta odpovědí jsou uvedena v následující tabulce.

Tabulka č. 1 – Obliba předmětů		ZÁKLADNÍ ŠKOLY			STŘEDNÍ ŠKOLY		
		DÍVKY	CHLAPCI	CELKEM	DÍVKY	CHLAPCI	CELKEM
Tělesná výchova	oblíbený	55,2%	77,5%	66,3%	59,2%	76,7%	67,0%
	nevadí mi	26,0%	14,6%	20,3%	29,3%	15,7%	23,2%
	neoblíbený	18,9%	7,9%	13,4%	11,5%	7,6%	9,8%
Výtvarná výchova	oblíbený	58,9%	41,6%	50,3%	-	-	-
	neutrální	23,9%	31,1%	27,5%	-	-	-
	neoblíbený	17,1%	27,2%	22,2%	-	-	-
Hudební výchova	oblíbený	49,4%	39,4%	44,4%	-	-	-
	neutrální	33,7%	31,0%	32,3%	-	-	-
	neoblíbený	16,9%	29,6%	23,2%	-	-	-
Zeměpis	oblíbený	30,4%	46,6%	38,5%	30,8%	47,7%	37,8%
	nevadí mi	41,5%	33,4%	37,4%	37,8%	32,1%	35,5%
	neoblíbený	28,1%	20,1%	24,0%	31,4%	20,1%	26,7%
Cizí jazyk	oblíbený	34,6%	27,5%	31,0%	42,0%	31,7%	37,4%
	nevadí mi	37,6%	33,2%	35,4%	31,5%	35,8%	33,4%
	neoblíbený	27,8%	39,3%	33,5%	26,5%	32,5%	29,1%
Dějepis	oblíbený	32,4%	41,5%	37,0%	33,8%	39,2%	36,1%
	nevadí mi	32,3%	33,2%	32,7%	34,6%	31,2%	33,2%
	neoblíbený	35,3%	25,3%	30,3%	31,6%	29,6%	30,7%
Biologie	oblíbený	38,1%	28,1%	33,2%	36,4%	27,0%	32,4%
	nevadí mi	38,9%	37,0%	38,0%	40,2%	40,8%	40,4%
	neoblíbený	23,0%	34,9%	28,8%	23,4%	32,3%	27,1%
Občanská výchova / Občanská nauka / Základy společenských věd	oblíbený	25,6%	31,3%	28,5%	31,0%	30,9%	31,0%
	nevadí mi	41,8%	36,7%	39,2%	48,6%	40,9%	45,2%
	neoblíbený	32,6%	32,0%	32,3%	20,3%	28,1%	23,8%
Český jazyk	oblíbený	25,2%	9,5%	17,4%	30,4%	17,7%	24,8%
	nevadí mi	45,3%	38,6%	42,0%	48,9%	47,0%	48,1%
	neoblíbený	29,5%	51,9%	40,7%	20,7%	35,3%	27,2%
Matematika	oblíbený	23,6%	29,9%	26,8%	21,3%	25,7%	23,2%
	nevadí mi	30,3%	32,5%	31,4%	25,0%	34,5%	29,3%
	neoblíbený	46,1%	37,6%	41,8%	53,8%	39,8%	47,5%
Chemie	oblíbený	28,6%	25,9%	27,3%	12,6%	16,3%	14,2%
	nevadí mi	31,9%	29,7%	30,8%	26,2%	28,5%	27,2%

	neoblíbený	39,4%	44,4%	41,9%	61,3%	55,2%	58,6%
Fyzika	oblíbený	14,9%	37,2%	26,1%	5,5%	22,2%	13,3%
	nevadí mi	30,5%	32,5%	31,5%	22,3%	34,6%	28,0%
	neoblíbený	54,6%	30,3%	42,5%	72,3%	43,2%	58,7%

Tabulka č. 1 uvádí odpovědi žáků/yní základních a středních škol sloučené do tří kategorií. Všeobecně vzdělávací předměty jsou uspořádány podle míry oblíbenosti od nejvíce po nejméně oblíbené. Podle očekávání některé předměty jsou výrazně oblíbenější u chlapců než u dívek, a naopak. **Mezi chlapci je podstatně oblíbenější tělesná výchova, zeměpis a fyzika. Dívky naopak mají oblíbenější cizí jazyky, biologie a český jazyk.**

Při volbě školy se zdá být podstatnější neoblíbenost určitého předmětu než oblíbenost jiných. Pokud studující nemají některý předmět rádi, snaží se, aby se ve svém dalším působení s tímto předmětem již nesetkali. Negativní motivace působí silněji než motivace pozitivní, je-li tato založená pouze na školních zkušenostech s daným předmětem. Zejména neoblíbenost fyziky, případně matematiky je mezi dívkami podstatně větší než mezi chlapci. Z vývojového hlediska je zajímavé, jak u středoškoláků/aček narůstá neoblíbenost většiny předmětů, například fyziky a chemie.

Důležité je, v čem žáci/kyně vidí možné **příčiny neoblíbenosti některých předmětů**. Podle více než 2/3 studujících spočívá důvod ve učitelích/kách, kteří jsou buď špatní (nedokáží naučit, nesrozumitelně a nudně vykládají atd.), nebo nepříjemní (nadržují, jsou příliš přísní atd.). Podobný podíl žáků/yní spatřuje příčinu v tom, že je předmět vůbec nezájímavý. Dalšími důvody, pro které se vyslovila téměř 1/2 respondentů/ek středních škol, byl nedostatek nadání daného žáka/yně a nepraktičnost učiva.

Z genderového hlediska je důležité, že dívky (67 %) významně častěji než chlapci (59 %) vidí důvod neoblíbenosti určitých předmětů v nepříjemnosti učitelů/ek. V představě nepříjemného vyučujícího se skrývá i znevažování dívek či chlapců. Je možné, že studentky jsou citlivější vůči přístupům učitelů/ek, kteří se nechovají rovně a spravedlivě a možná i upozornují na očekávané slabosti jednotlivých žáků/yní. Naopak chlapci častěji než dívky vidí příčinu neoblíbenosti předmětů v tom, že učivo podle nich nemá žádné praktické využití.

Oblíbené a neoblíbené předměty tvoří určité skupiny, které byly zjišťovány prostřednictvím korelace a faktorové analýzy. Podle očekávání jednu skupinu tvoří předměty humanitní – český jazyk, dějepis a občanská výchova/občanská nauka/základy společenských věd. Druhou skupinou jsou pak předměty přírodovědné – matematika, fyzika, chemie a biologie. Je-li pro žáky/ně oblíbený či neoblíbený jeden předmět z dané skupiny, mají stejný postoj i k předmětům ostatním. Postoje k předmětům, které vycházejí z jiných skupin, jsou obvykle rozdílné. Oblíbenost humanitních předmětů znamená neoblíbenost předmětů přírodovědných. Toto zjištění bylo shodné pro dívky i chlapce a rovněž pro žáky/ně základních i středních škol.

Vedle oblíbenosti předmětů byli studující v dotazníku vyzváni k posouzení toho, **které vyučovací předměty jim podle vlastního názoru jdou či nejdou**. Zdůrazněno přitom bylo, že se jedná o jejich osobní pocit, který nemusí mít vztah ke známce z daného předmětu.

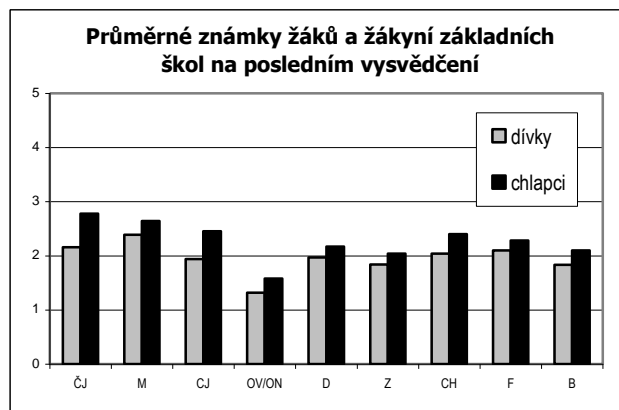
Tabulka č. 2 – Vlastní hodnocení předmětů		ZÁKLADNÍ ŠKOLY			STŘEDNÍ ŠKOLY		
		DÍVKY	CHLAPCI	CELKEM	DÍVKY	CHLAPCI	CELKEM
Občanská výchova / Občanská nauka / Základy společenských věd	jde mi dobře	73,1%	70,2%	71,6%	68,0%	59,3%	64,1%
	nevím	22,3%	21,9%	22,1%	25,3%	30,0%	27,4%
	moc mi nejde	4,6%	7,9%	6,2%	6,6%	10,7%	8,5%
Český jazyk	jde mi dobře	67,6%	39,6%	53,6%	66,5%	50,5%	59,4%
	nevím	12,4%	19,2%	15,8%	15,2%	22,2%	18,3%
	moc mi nejde	20,0%	41,2%	30,6%	18,2%	27,4%	22,3%
Zeměpis	jde mi dobře	64,0%	71,5%	67,8%	47,1%	62,6%	53,6%
	nevím	21,3%	18,5%	19,9%	30,2%	23,1%	27,2%

	moc mi nejde	14,7%	10,0%	12,3%	22,7%	14,2%	19,2%
Cizí jazyk	jde mi dobře	60,9%	50,9%	55,8%	53,6%	48,9%	51,5%
	nevím	16,8%	22,6%	19,8%	15,9%	18,8%	17,2%
	moc mi nejde	22,3%	26,5%	24,4%	30,5%	32,3%	31,3%
Dějepis	jde mi dobře	59,3%	64,9%	62,1%	49,7%	53,2%	51,2%
	nevím	18,1%	19,2%	18,6%	25,1%	25,2%	25,1%
	moc mi nejde	22,6%	15,9%	19,3%	25,3%	21,6%	23,7%
Biologie	jde mi dobře	66,5%	55,4%	61,0%	55,7%	43,0%	50,3%
	nevím	21,6%	27,9%	24,7%	30,5%	39,6%	34,3%
	moc mi nejde	12,0%	16,6%	14,3%	13,9%	17,4%	15,4%
Matematika	jde mi dobře	48,6%	55,8%	52,2%	37,7%	45,4%	41,1%
	nevím	14,6%	17,1%	15,9%	11,1%	17,4%	13,9%
	moc mi nejde	36,8%	27,1%	32,0%	51,2%	37,2%	44,9%
Chemie	jde mi dobře	51,9%	45,0%	48,4%	26,7%	29,9%	28,1%
	nevím	17,4%	25,0%	21,2%	27,6%	29,1%	28,2%
	moc mi nejde	30,7%	30,0%	30,4%	45,7%	41,0%	43,7%
Fyzika	jde mi dobře	39,8%	58,2%	49,0%	18,5%	36,7%	27,0%
	nevím	22,1%	24,7%	23,4%	26,4%	29,0%	27,6%
	moc mi nejde	38,1%	17,1%	27,6%	55,1%	34,3%	45,4%

Tabulka ukazuje hlavní všeobecně vzdělávací předměty seřazené podle pozitivních hodnocení. Žáci/kyně základních i středních škol mají za to, že nejlépe jim jde občanská výchova, naopak nejhůře se jim daří ve fyzice. **V hodnocení se výrazně liší dívky a chlapci**, přičemž větší rozdíly uvádějí studující středních než základních škol. Nejvíce se liší sebehodnocení dívek a chlapců v občanské výchově/občanské nauce, českém jazyce a biologii. V těchto předmětech dívky hodnotí své výkony lépe než chlapci. Naopak chlapci se vidí jako úspěšnější ve fyzice a v případě středních škol i v zeměpisu.

Překvapivým zjištěním bylo hodnocení v matematice. Menší část dívek než chlapců hodnotí matematiku jako předmět, který jim jde. Rozdíl však není takový, jaký byl očekáván, a je i podstatně nižší než rozdíl v hodnocení fyziky. V celkovém hodnocení se liší studující základních a středních škol. Žáci/kyně základních škol hodnotí své schopnosti ve většině předmětů výše než studující středních škol.

Vlastní hodnocení znalostí a dovedností v jednotlivých předmětech studující (podle rozhovorů) odvozují do značné míry z klasifikace. Pokud mají dobré známky, budují si pocit, že se jim předmět daří. Další položka v dotazníku proto směřovala ke známám na posledním vysvědčení. Jak mezi žáky/němi základních, tak i středních škol **dosahovaly dívky v průměru lepších známek než chlapci**. Průměrné hodnoty jsou zachyceny v následujících dvou grafech.



S výjimkou zeměpisu u středních škol byly ve všech předmětech prokázány statisticky významné rozdíly mezi známkami dívek a chlapců. **Ve všech předmětech byly známky dívek lepší.** A to i v předmětech, které dívky považují za neoblíbené a hodnotí své vlastní výkony v těchto předmětech jako spíše slabé.

Navíc se ukazuje, že i ti studující, kteří mají v daných předmětech výborné známky, mohou daný předmět považovat za neoblíbený a své výkony za slabé. Mezi dívkami je tato podskupina podstatně početnější než mezi chlapci. Tímto zjištěním se redukuje platnost názoru, že studující odvozuji oblíbenost předmětů a své sebehodnocení ze školního prospěchu. Souvislost mezi těmito třemi aspekty nemá podobu kauzality, a zejména v případě dívek do něho vstupují další faktory.

Z rozhovorů můžeme usuzovat, že studující akceptují většinové přesvědčení o tom, že určité předměty jsou dívkám a priori vzdálené. Toto přesvědčení navíc pociťují v přístupu konkrétních vyučujících k sobě. Dostávají tak ambivalentní signály – **na jedné straně dobré známky, na straně druhé komentáře zlehčující jejich výkony** (týkající se například toho, že dívkám chybí logické myšlení a jejich dobré výkony jsou dány tím, že umí látku naučit). Tento postup může mít negativní vliv na sebevědomí dívek a jejich aspirace, ale rovněž se dotýká chlapců, kteří na základně něho mohou získat názor, že často navzdory neplnění povinností jsou muži považováni za schopnější.

Volba další životní dráhy

Největší část položek v dotazníku se týkala samotného procesu volby další vzdělávací dráhy. Položky z různých úhlů pohledu sledovaly faktory ovlivňující výběr školy, plány týkající se budoucího uplatnění a výběr konkrétní vzdělávací instituce. Protože situace, v níž se o svém dalším směřování rozhodují studující základní a středních škol, je odlišná, byly otázky připraveny specificky pro základní a střední školy.

Při sestavování dotazníku jsme vycházely z rozhovorů se studujícími. V nich se ukázalo, že studující **své aktuální životní zkušenosti vztahují k úvahám a plánům do budoucnosti.** Plány se pohybovaly jednak v krátkodobém horizontu, který zahrnoval většinou několik málo let do ukončení

příslušné školy, a jednak v horizontu dlouhodobém, který zahrnoval i představu povolání a případně založení rodiny. Dlouhodobý horizont obvykle nebyl příliš detailně prokreslený, avšak přesto hrál významnou úlohu, neboť představoval osobní projekt daného člověka, vizi jeho/jejího života, který se v daném okamžiku snaží naplňovat konkrétními událostmi a rozhodnutími. Vedle těchto momentálních okolností dotazník mapoval právě i dlouhodobé plány.

Studující základních i středních škol měli nabídnuto několik možných budoucích plánů a posuzovali, zda se jedná o jejich **osobní představy budoucího života**. Následující tabulka uvádí procenta žáků a žákyň, kteří k danu plánu odpověděli, že se jedná o jejich přání.

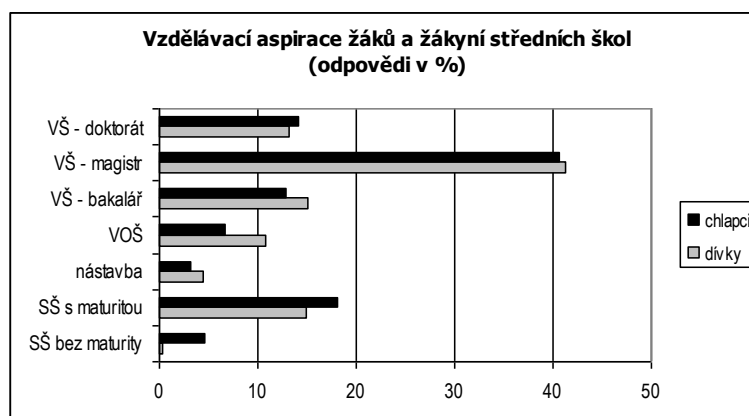
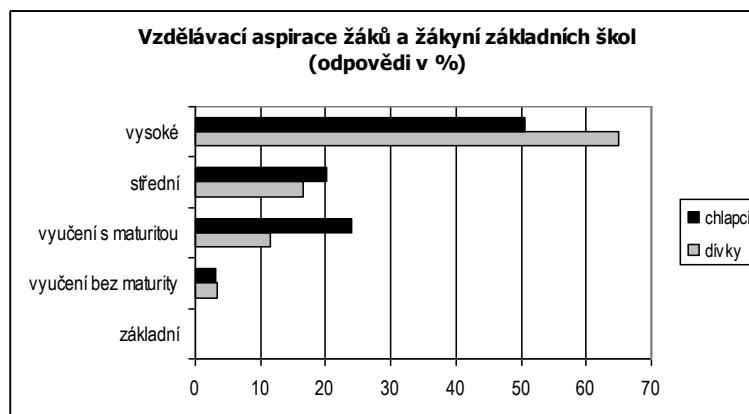
V nich se ukázalo, že studující své aktuální životní zkušenosti vztahují k úvahám a plánům do budoucnosti. Plány se pohybovaly jednak v krátkodobém horizontu, který zahrnoval většinou několik málo let do ukončení příslušné školy, a jednak v horizontu dlouhodobém, který zahrnoval i představu povolání a případně založení rodiny. Dlouhodobý horizont obvykle nebyl příliš detailně prokreslený, avšak přesto hrál významnou úlohu, neboť představoval osobní projekt daného člověka, vizi jeho/jejího života, který se v daném okamžiku snaží naplňovat konkrétními událostmi a rozhodnutími. Vedle těchto momentálních okolností dotazník mapoval právě i dlouhodobé plány.

Studujícím základních i středních škol bylo nabídnuto několik možných budoucích plánů a posuzovali, zda se jedná o jejich osobní představy budoucího života. Následující tabulka uvádí procenta žáků a žákyň, kteří u jednotlivých plánů odpověděli, že se jedná o jejich přání. V některých plánech se dívky a chlapci shodují, v jiných však panuje rozdíl. Mezi žáky a žákyněmi základních škol je největší rozdíl v tom, že **chlapci rychleji než dívky směřují do zaměstnání. Dívky naopak chtějí déle studovat a odjet do zahraničí**. Na základě těchto výpovědí se dívky jeví ambicióznější, zatímco chlapci více zaměřeni na rychlé a pohodlné zajištění. V případě středoškoláků a středoškoláček se rozdíl zčásti vyrovnávají. I nadále však chlapci ve svých přáních preferují více než dívky pohodlnou a zajištěnou budoucnost.

Tabulka č. 3 – Vlastní plány do budoucna	ZÁKLADNÍ ŠKOLY			STŘEDNÍ ŠKOLY		
	DÍVKY	CHLAPCI	CELKEM	DÍVKY	CHLAPCI	CELKEM
získat co nejlepší vzdělání	81,7%	77,3%	79,5%	71,8%	63,5%	68,1%
mít zajímavé zaměstnání	81,1%	80,1%	80,6%	-	-	-
brzy založit rodinu	7,0%	10,3%	8,6%	15,0%	10,4%	13,0%
odjet na delší dobu do zahraničí	52,5%	37,2%	44,9%	33,7%	33,6%	33,7%
mít pohodlné zaměstnání	62,6%	70,5%	66,6%	57,1%	68,0%	61,9%
vydělávat hodně peněz	82,9%	88,1%	85,5%	77,8%	83,2%	80,3%
mít čas na své koníčky a kamarády	83,7%	87,6%	85,7%	82,9%	84,0%	83,4%
mít významné postavení	49,1%	53,1%	51,1%	48,0%	52,0%	49,8%
co nejdéle studovat	40,2%	28,8%	34,5%	-	-	-
co nejdříve jít pracovat	10,8%	23,5%	17,2%	-	-	-

Zajímavé jsou žakovské odpovědi týkající se **založení rodiny**. Bez ohledu na věk se jedná o přání spíše minoritní, avšak s vnitřní dynamikou, která nejprve toto téma staví jako zcela nezajímavé (a dokonce mírně nezajímavější pro dívky než pro chlapce), ale postupně jeho význam narůstá a poměr přání dívek a chlapců se otáčí. Spolu s ostatními zjištěními (například menší zájem o pobyt v zahraničí i menší zájem o co nejlepší vzdělání) může tato proměna svědčit o klesajících ambicích dívek v důsledku dospívání, které s sebou přináší tlak na podřizování se společenským očekáváním i pochybnosti o vlastních schopnostech. Chlapecké dospívání má v mnoha ohledech obdobné parametry, avšak konkrétně v oblasti sebeprosazení jsou chlapci na rozdíl od dívek zcela a samozřejmě podporováni, neboť to odpovídá představě maskulinity (například v rozhovorech odhalena odlišná podpora rodičů vůči dívkám a chlapcům, kteří chtějí studovat ve vzdáleném místě).

Rozhovory se studujícími dále ukázaly silné ovlivnění volby školy jejich rodinným zázemím, a to zejména ve výši očekávaného vzdělání. Studující byli dotázáni, jaké jsou jejich **vzdělanostní aspirace**, tj. jakého nejvyššího vzdělání by chtěli v budoucnu dosáhnout. Následující grafy ukazují odpovědi žáků/ýň základních a středních škol.



Na grafech vidíme, že aspirace dívek a chlapců jsou rozdílné. V případě základních škol **mají dívky podstatně větší zájem o studium vysoké školy** než chlapci. V případě středních škol mají **dívky větší zájem než chlapci o vyšší odborné školy a vysokoškolské bakalářské studium**. Zájem dívek a chlapců o magisterské a postgraduální studium je však již téměř vyrovnaný.

Obecně platí, že studující mají relativně vysoké vzdělanostní aspirace. Téměř 2/3 studujících (dívek i chlapců) by rády získaly vysokoškolské vzdělání. V detailnějším pohledu se však ukazuje, že zájem dívek o vyšší vzdělání je větší než zájem chlapců. Největší rozdíl se týká kratších pomaturitních studií. V případě středoškoláků/aček je největší rozdíl mezi aspiracemi dívek a chlapců ve skupině studujících učňovské obory. Mezi studujícími gymnázií a středními odbornými školami je zájem chlapců a dívek v celkovém pohledu obdobný, v učňovských oborech jsou však dívky podstatně ambicióznější než chlapci.

Vzdělanostní aspirace samotných žáků/yní můžeme porovnat s tím, jaké je **vzdělání jejich rodičů**. Mezi rodičovským vzděláním a žákovskými přáními se ukázala jasná souvislost. Ta je silnější v případě žáků/yní základních než středních škol. Bez ohledu na stupeň školy je souvislost vyšší u chlapců než u dívek.

To je zajímavé zjištění zejména vzhledem k tomu, že chlapci v dotazníku uváděli, že jejich rodiče měli na volbu další dráhy menší vliv, než tomu bylo u dívek (viz následující tabulka). Vliv rodinného zázemí neprobíhá přímo a uvědomovaně, nýbrž má charakter samozřejmě sociální reprodukce.

Během rozhovorů studující připouštěli, že na jejich volbu střední školy působili různí lidé. Jejich vliv byl obvykle marginalizován ve srovnání s vlastním samostatným rozhodnutím studujících. **Podíl vlivu jednotlivých osob** byl ověřován prostřednictvím dotazníku. V následující tabulce jsou uvedeny procenta odpovědí, v nichž studující připustili zásadní vliv daného faktoru (hodnoty 1 a 2 z pětibodové škály).

Tabulka č. 4 – Velký vliv na volbu školy	ZÁKLADNÍ ŠKOLY			STŘEDNÍ ŠKOLY		
	DÍVKY	CHLAPCI	CELKEM	DÍVKY	CHLAPCI	CELKEM
respondent / ka	89,9%	88,7%	89,3%	94,6%	90,9%	92,9%
matka	42,3%	39,8%	41,1%	38,1%	28,1%	33,7%
otec	26,4%	36,0%	31,2%	23,1%	25,8%	24,3%
partner / ka	-	-	-	18,9%	13,2%	16,4%
den otevřených dveří	44,8%	44,1%	44,5%	17,0%	15,1%	16,1%
kamarádi a spolužáci	10,9%	10,4%	10,6%	10,9%	10,4%	10,7%
sourozenci	9,3%	8,7%	9,0%	9,5%	6,0%	8,0%
třídní učitel	5,3%	4,2%	4,8%	4,3%	4,6%	4,4%
ostatní učitelé	3,9%	2,6%	3,3%	3,7%	4,8%	4,2%
výchovná poradkyně / ce	6,5%	7,3%	6,9%	2,3%	1,4%	1,9%
ped.-psych. poradna	5,1%	5,0%	5,0%	2,2%	1,4%	1,8%

Tabulka ukazuje, že **studující zdůrazňují osobní rozměr volby další vzdělávací dráhy**. Z jiných osob jsou nejdůležitější rodiče, přičemž **vliv matek** je studujícími viděn jako větší. Rozdíl mezi důležitostmi matky a otce je výrazný u dívek. Z hlediska dívek mají matky na volbu podstatně větší vliv než otcové, u chlapců je vliv obou rodičů více vyrovnan. V hodnocení dalších osob jsou odpovědi dívek a chlapců srovnatelné. Dívky mohou prostřednictvím svých matek pokračovat v povoláních, která jsou obvyklá pro ženy.

Vliv rodičů klesá s věkem studujících – v případě základních škol žáci/kyně připouštějí větší ovlivnění rodiči než studující středních škol. Naopak v případě vlivu kamarádů a spolužáků i vyučujících jsou odpovědi žáků/yní ZŠ a SŠ srovnatelné.

Vliv výchovné poradkyně/ce a pedagogicko-psychologické poradny uváděli více studující základních než středních škol. Přesto i na ZŠ více než 80 % nebylo poradenstvím ovlivněno vůbec. Může se jednat o důsledek sebestylizace a snahy chápat volbu střední školy jako své vlastní rozhodnutí. Jiné vysvětlení se však může týkat toho, že poradenství v otázkách volby další vzdělávací a pracovní volby má ve školách spíše informativní charakter. Studující se prostřednictvím výchovné poradkyně/ce dozvědí organizační informace o zvolené škole, avšak neprobírají s ní/ním své rozhodnutí a své případné pochybnosti. Takové zkušenosti s výchovným poradenstvím uváděli i studující v rozhovorech (viz část B, kapitola 1.2).

Z dalšího úhlu pohledu na volbu studia byly sledovány **důvody, které měly na rozhodování studujících největší vliv**. Následující tabulka uvádí odpovědi studujících základních škol.

Tabulka č. 5 – Důvody pro volbu střední školy (žáci/kyně ZŠ)		DÍVKY	CHLAPCI	CELKEM
Mám zájem o daný obor.	velký vliv	81,6%	83,8%	82,7%
	střední vliv	11,5%	10,9%	11,2%
	malý vliv	6,8%	5,3%	6,0%
Je to kvalitní škola, hodně naučí.	velký vliv	63,6%	65,8%	64,7%
	střední vliv	26,4%	22,7%	24,6%
	malý vliv	10,0%	11,4%	10,7%
Po škole je prý vysoká šance získat dobré zaměstnání.	velký vliv	55,2%	64,9%	60,0%
	střední vliv	26,3%	22,3%	24,3%
	malý vliv	18,5%	12,9%	15,7%
Po škole je prý dobrá šance dostat se na VŠ.	velký vliv	53,5%	46,9%	50,2%
	střední vliv	20,5%	20,1%	20,3%
	malý vliv	26,0%	33,0%	29,5%
Na školu je pro mě snadné se dostat.	velký vliv	30,3%	44,5%	37,4%
	střední vliv	27,1%	26,8%	27,0%

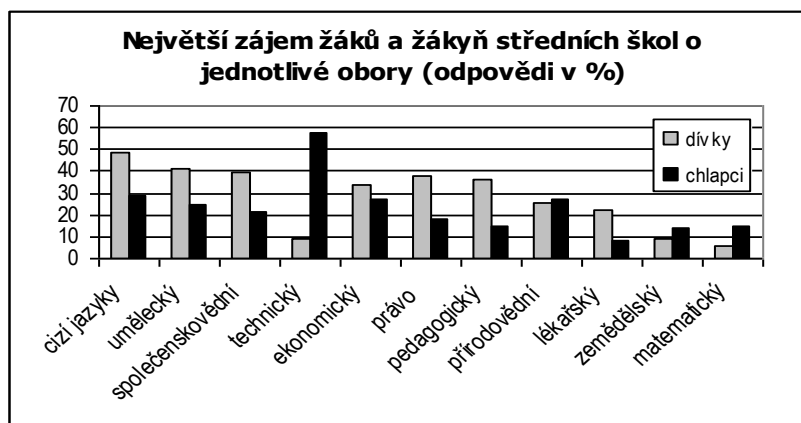
	malý vliv	42,6%	28,7%	35,7%
Škola leží blízko mého bydliště.	velký vliv	30,4%	31,7%	31,0%
	střední vliv	22,0%	19,8%	20,9%
	malý vliv	47,6%	48,5%	48,0%
Obor se hodí pro kluky.	velký vliv	4,0%	43,5%	23,8%
	střední vliv	10,7%	20,2%	15,5%
	malý vliv	85,3%	36,3%	60,7%
Vystudovat školu je prý docela snadné.	velký vliv	11,6%	17,7%	14,6%
	střední vliv	25,0%	26,4%	25,7%
	malý vliv	63,4%	55,9%	59,7%
Obor se hodí pro holky.	velký vliv	29,2%	5,1%	17,3%
	střední vliv	21,2%	13,3%	17,3%
	malý vliv	49,6%	81,6%	65,3%
Hlásí se tam moji spolužáci a kamarádi.	velký vliv	9,4%	15,3%	12,3%
	střední vliv	11,8%	17,4%	14,6%
	malý vliv	78,8%	67,3%	73,1%

Nejzásadnějším důvodem pro žáky/ně je zájem o daný obor. Na základě rozhovorů však víme, že tento zájem je velice nestrukturovaný, vzniká pod vlivem náhodných či vnějších prvků a mnohdy je konstruován zpětně. Dalšími podstatnými důvody je kvalita školy a předpokládané dobré uplatnění po škole. Oba důvody směřují do budoucnosti a podporují představu zodpovědné volby, která se však v obdobné míře neukazovala v rozhovorech se studujícími. Následují dva pragmatické důvody, které studující v rozhovorech zmiňovali velice často – lokalita a jistota přijetí.

Odpovědi dívek a chlapců vykazovaly několik rozdílů. Hlavní z nich se týkají šancí na dobré zaměstnání a snadnosti přijímacího řízení. Oba důvody byly výrazně preferovány chlapci.

Podstatným důvodem byla **vhodnost oboru pro chlapce a pro dívky**. Vyhraněnost voleb (tj. že vliv tohoto důvodu připouštěli téměř výhradně žáci/kyně příslušného pohlaví) je logická. Současně se však jedná o důkaz toho, jak genderově diferencovaně žáci a žákyně střední školství, respektive trh práce vidí. Tento pohled je navíc bližší chlapcům než dívkám. Jak u chlapců, tak u dívek se jedná zejména o studující učebních oborů. Mezi studujícími gymnázií a odborných škol jsou tyto důvody zcela marginální, mezi dívkami se dokonce neobjevily vůbec. V učebních oborech jsou však naopak velmi klíčové, mezi chlapci je považuje za zásadní až 60 % respondentů. Z toho vyplývá, že učňovské školství je vysoce genderově diferencované (nebo se přinejmenším takto jeví studujícím).

Středoškoláci/ačky byli dotazováni na **obor, o jehož studium by měli zájem**, pokud by nemuseli zvažovat žádné jiné okolnosti. Zcela ve shodě s výše představenými zjištěními byl zájem dívek a chlapců o jednotlivé obory rozdílný. Následující graf uvádí procento žáků a žákyň, kteří mají potenciálně silný zájem o dané obory (odpovědi 1 a 2 v pětibodové škále).



Až na výjimku přírodních oborů, o nichž mají stejný zájem dívky i chlapci, ve všech ostatních oborech existuje statisticky významný rozdíl. Chlapci projeví větší zájem o technické, matematické a zemědělské obory, dívky o obory ostatní, které mají spíše humanitní zaměření.

Toto zjištění koresponduje jak s běžným názorem, tak i s výše prezentovanými výsledky. Dívky a chlapci mají i při potenciálně zcela otevřené situaci spíše genderově tradiční přání o své vlastní vzdělávací dráze. Na druhou stranu však platí, že přestože jsou obory většinou preferovány dívkami či chlapci podle tradičního rozložení, poměry se liší od reálných školských údajů. V ideálním případě by o technické obory mělo zájem více dívek, než kolik reálně na těchto oborech studuje, a naopak.

Představy o ženách a mužích

Z rozhovorů se studujícími vyplynulo, že řada jejich postojů (například k vyučovacím předmětům, studijním oborům atd.) navazuje na genderově tradiční obsahy. I v rámci dotazníku nás zajímalo, zda a případně jak hluboko a v kterých oblastech studující vycházejí z genderově stereotypních představ. Poznání žákovských názorů na postavení žen a mužů v současné společnosti může pomoci vysvětlit genderově tradiční chování, které žáci a žákyně produkují vůči svým vzdělávacím a pracovním drahám.

Dotazník pro studující základních i středních škol obsahoval tři baterie otázek, které z různých úhlů mapovaly podobu a míru genderově stereotypních názorů.

První baterie sledovala, **zda a jak často se studující setkávají s určitými výroky o postavení žen a mužů**. Oba dotazníky zahrnovaly stejných osm výroků, u nichž studující měli posoudit, s jakou frekvencí tyto či podobné výroky slyšávají ve svém okolí. Následující tabulka uvádí procenta žáků a žákyní, kteří uvedli, že daný výrok slyšávají často.

Tabulka č. 6 – Časté slychání výroků	ZÁKLADNÍ ŠKOLY			STŘEDNÍ ŠKOLY		
	DÍVKY	CHLAPCI	CELKEM	DÍVKY	CHLAPCI	CELKEM
Ženy a muži by měli mít stejné možnosti uplatnit se v životě.	48,4%	46,8%	47,6%	57,1%	54,6%	56,0%
Důležitý je úspěch v práci.	39,2%	47,0%	43,1%	35,8%	41,3%	38,2%
Muž by měl být živitelem rodiny.	14,1%	23,3%	18,7%	35,9%	38,9%	37,2%
Hlavní úlohou ženy je péče o děti.	21,3%	21,3%	21,3%	40,3%	27,8%	34,8%
Některá povolání se hodí pro holky, jiná pro kluky.	23,9%	33,3%	28,6%	32,9%	34,4%	33,6%
Ženy by se měly starat hlavně o rodinu, muži pracovat.	14,4%	21,0%	17,7%	26,6%	18,8%	23,2%
Matematika není pro holky.	4,6%	6,4%	5,5%	8,8%	5,7%	7,4%
Muž by měl mít lepší vzdělání než žena.	2,7%	10,0%	6,3%	5,1%	7,4%	6,1%

Tabulka ukazuje, že nejčastěji slychaný výrok zdůrazňuje rovné příležitosti žen a mužů. S tímto výrokem se přibližně stejně často setkávají dívky i chlapci. Druhý nejčastěji slychaný výrok je formulován genderově neutrálně – pracovní úspěch není explicitně připisován ženám či mužům. Tento výrok je mírně častěji slychán chlapci než dívkami. Další výroky zařazené do baterie představují různé genderové stereotypy. S většinou z nich se studující setkávají poměrně často. Například výrok „Muž by měl být živitelem rodiny“ a výrok „Hlavní úlohou ženy je péče o děti“ slyšává často či občas téměř 3/4 středoškoláků/aček.

Odpovědi žáků/yň základních a středních škol se liší. Středoškoláci/ačky se s částí výroků setkávají častěji než děti ze základních škol. Důvodem tohoto rozdílu může být odlišná míra citlivosti na podobné zobecňující výroky. Spolu s dospíváním se tato citlivost zvyšuje, neboť z hlediska budování identity se názory ostatních stávají zdrojem normativity a současně překonávání a tím hledání vlastní životní cesty. Vůči adolescentům je proto nutné přistupovat s ještě větší opatrností a genderovou korektností.

Odlišnosti nacházíme i v odpovědích dívek a chlapců. Rozdíly se týkají základních i středních škol, avšak v odlišných položkách. Mezi žáky/němi základních škol je část výroků slychána stejně často dívkami i chlapci, druhá část je slychána častěji chlapci. **Chlapci se signifikantně častěji setkávají s názorem, že některá povolání jsou vhodná pro dívky či pro chlapce, že muž by měl být**

živitelem rodiny, že muži by měli pracovat a ženy se starat o domácnost a že muži by měli mít lepší vzdělání než ženy. Mezi středoškoláky/ačkami jsou odpovědi na některé otázky vyrovnané, v jiných však dominují naopak dívky. **Dívky častěji než chlapci slýchávají, že hlavní úlohou ženy je péče o děti a že ženy by se měly starat o rodinu, zatímco muži by měli pracovat.** Jedná se o projev vývojového fenoménu, podle něhož dospívající dívky jsou svým okolím více vedeny k genderově tradiční roli než chlapci a rovněž více než chlapci tuto tradiční roli akceptují.

Druhá baterie otázek se týkala lidských vlastností, které měli studující na základě svého názoru označit za **typicky mužskou vlastnost, typicky ženskou vlastnost či vlastnost stejně obvyklou pro ženy i muže.** Výběr vlastností do seznamu vycházel zejména z rozhovorů (jednalo se o vlastnosti, které studující opakovaně zmiňovali v souvislosti s popisem rozdílů mezi ženami a muži). Odpovědi jsou uvedeny v následující tabulce.

Tabulka č. 7 – Hodnocení vlastností		ZÁKLADNÍ ŠKOLY			STŘEDNÍ ŠKOLY		
		DÍVKY	CHLAPCI	CELKEM	DÍVKY	CHLAPCI	CELKEM
přizpůsobivost	spíše mužská vlastnost	15,7%	21,8%	18,7%	3,1%	15,3%	8,5%
	stejně obvyklá vlastnost	47,8%	61,0%	54,4%	47,4%	68,4%	56,7%
	spíše ženská vlastnost	36,6%	17,2%	26,9%	49,5%	16,3%	34,8%
inteligence	spíše mužská vlastnost	18,4%	30,7%	24,5%	2,8%	19,9%	10,4%
	stejně obvyklá vlastnost	59,3%	60,1%	59,7%	84,8%	75,2%	80,5%
	spíše ženská vlastnost	22,3%	9,2%	15,8%	12,4%	4,9%	9,1%
citlivost, emocionalita	spíše mužská vlastnost	4,5%	8,5%	6,5%	1,9%	2,3%	2,1%
	stejně obvyklá vlastnost	19,0%	26,6%	22,8%	14,0%	24,4%	18,6%
	spíše ženská vlastnost	76,5%	64,9%	70,7%	84,1%	73,3%	79,3%
zaměření na pracovní úspěchy	spíše mužská vlastnost	37,3%	38,9%	38,1%	33,4%	34,1%	33,7%
	stejně obvyklá vlastnost	58,7%	54,7%	56,7%	63,0%	60,6%	61,9%
	spíše ženská vlastnost	4,0%	6,4%	5,2%	3,6%	5,3%	4,3%
agresivita	spíše mužská vlastnost	69,3%	67,4%	68,4%	80,0%	78,6%	79,4%
	stejně obvyklá vlastnost	30,2%	28,2%	29,2%	19,1%	18,2%	18,7%
	spíše ženská vlastnost	0,6%	4,4%	2,5%	0,9%	3,2%	1,9%
sebevědomí, sebejistota	spíše mužská vlastnost	28,4%	31,7%	30,1%	20,6%	24,6%	22,3%
	stejně obvyklá vlastnost	63,5%	59,5%	61,5%	72,0%	69,8%	71,0%
	spíše ženská vlastnost	8,1%	8,8%	8,4%	7,5%	5,7%	6,7%
objektivita	spíše mužská vlastnost	31,4%	24,7%	28,0%	24,3%	17,6%	21,3%
	stejně obvyklá vlastnost	57,2%	58,8%	58,0%	64,0%	67,7%	65,6%
	spíše ženská vlastnost	11,4%	16,5%	13,9%	11,7%	14,7%	13,0%
soutěživost	spíše mužská vlastnost	45,0%	44,5%	44,8%	43,5%	43,0%	43,3%
	stejně obvyklá vlastnost	50,5%	50,1%	50,3%	49,3%	50,2%	49,7%
	spíše ženská vlastnost	4,5%	5,4%	4,9%	7,2%	6,8%	7,0%
péče, starostlivost	spíše mužská vlastnost	4,5%	9,2%	6,8%	0,7%	2,8%	1,7%
	stejně obvyklá vlastnost	13,9%	26,2%	20,0%	20,3%	25,4%	22,5%
	spíše ženská vlastnost	81,6%	64,6%	73,2%	79,0%	71,8%	75,8%
povrchnost	spíše mužská vlastnost	37,3%	38,9%	38,1%	27,8%	23,5%	25,9%
	stejně obvyklá vlastnost	58,7%	54,7%	56,7%	63,5%	59,3%	61,6%
	spíše ženská vlastnost	4,0%	6,4%	5,2%	8,7%	17,2%	12,5%

Středoškoláci/ačky byli ve svých odpovědích méně vyhranění než žáci/kyně základních škol, kteří v menší míře volili neutrální odpověď. Z hlediska vlastností, které studující vidí jako zcela vyhraněnou ženskou či mužskou charakteristiku, se však respondenti/ky ZŠ a SŠ neliší. Souhlasně za nejvyhraněnější považují **citlivost a starostlivost, které přičítají ženám, a agresivitu, kterou**

naopak spojují s muži. U ostatních vlastností převažovala odpověď stejně obvyklá vlastnost pro ženy i muže. Nejpočetnější byly neutrální odpovědi při hodnocení inteligence (60 % na ZŠ a 81 % na SŠ).

Pevné spojení žen s emocemi a vztahy se mnohokrát projevilo rovněž v rozhovorech. Studující touto vazbou například zdůvodňovali naprostou převahu dívek na středních zdravotnických a pedagogických školách. Agresivita jako mužská charakteristika je viděna zřejmě úzce jako fyzické násilí (soutěživost, která by měla s touto vlastností souviset, je totiž vnímána více neutrálně). Fyzické násilí se studujícím pravděpodobně asociuje s fyzickou silou. Představa a očekávání vůči mužům jako fyzicky silným jedincům se rovněž opakovaně objevilo v rozhovorech a sehrálo roli příčiny „mužskosti“ některých oborů.

Vnímání určitých vlastností jako ženských nebo mužských má velký normativní význam. Pokud studující zastávají přesvědčení, že určitá vlastnost je typická pro ženy či muže, snaží se ji sami naplňovat. Jestliže dívky považují citlivost a starostlivost za typické ženské vlastnosti, avšak samy těmito vlastnostmi nedisponují, mohou se prožívat jako „ne-normální“, nepříjemně výjimečné.

Odpovědi dívek a chlapců vykazují značné rozdíly. U vlastností, které studující pravděpodobně považují za dané až vrozené a týkají se průřezově všech životních oblastí, nikoliv pouze práce, dívky a chlapci uváděli silně odlišné odpovědi. Jednotlivé vlastnosti častěji viděli jako vlastnosti lidí svého pohlaví. Tak například na základní škole inteligenci považuje 31 % chlapců, ale jen 18 % dívek za mužskou vlastnost, zatímco jako ženskou vlastnost ji vidí 22 % dívek, ale jen 9 % chlapců.

Třetí baterie otázek se vztahovala k hodnocení povolání. Studující dostali seznam povolání a měli posoudit, zda se jedná **o povolání vhodné pro muže, pro ženy či povolání stejně vhodné pro ženy i muže.** Žáci/kyně některá povolání chápou genderově neutrálně (a to navzdory tomu, že je dané povolání vykonáváno spíše lidmi jednoho pohlaví, například poslanci parlamentu), u jiných však zastávají vyhraněné názory. Konkrétní procenta odpovědí jsou uvedena v následující tabulce.

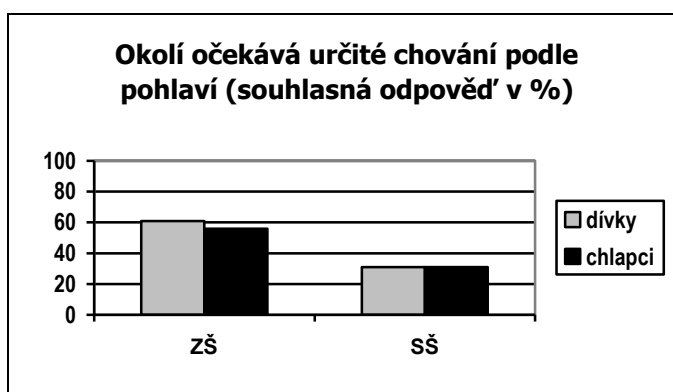
Tabulka č. 8 – Hodnocení povolání		ZÁKLADNÍ ŠKOLY			STŘEDNÍ ŠKOLY		
		DÍVKY	CHLAPCI	CELKEM	DÍVKY	CHLAPCI	CELKEM
řízení nákladního auta	spíše mužské povolání	73,7%	78,0%	75,8%	89,7%	90,4%	90,0%
	stejně vhodné povolání	25,9%	21,0%	23,5%	10,0%	8,7%	9,4%
	spíše ženské povolání	0,4%	1,0%	0,7%	0,3%	0,9%	0,6%
vyučování malých dětí	spíše mužské povolání	4,0%	4,2%	4,1%	0,3%	1,7%	0,9%
	stejně vhodné povolání	14,6%	12,4%	13,5%	28,2%	18,6%	24,0%
	spíše ženské povolání	81,3%	83,4%	82,4%	71,5%	79,7%	75,1%
provádění lékařských operací	spíše mužské povolání	30,6%	36,5%	33,5%	12,9%	27,1%	19,2%
	stejně vhodné povolání	67,8%	61,5%	64,7%	86,2%	71,8%	79,8%
	spíše ženské povolání	1,6%	2,0%	1,8%	0,9%	1,1%	1,0%
vedení podniku	spíše mužské povolání	36,0%	48,4%	42,2%	18,6%	40,2%	28,1%
	stejně vhodné povolání	62,1%	50,1%	56,1%	79,9%	58,8%	70,6%
	spíše ženské povolání	1,9%	1,4%	1,7%	1,5%	0,9%	1,3%
kosmetika, kadeřnictví	spíše mužské povolání	3,9%	4,5%	4,2%	1,0%	2,6%	1,7%
	stejně vhodné povolání	14,5%	13,7%	14,1%	25,1%	18,9%	22,4%
	spíše ženské povolání	81,6%	81,8%	81,7%	73,8%	78,5%	75,9%
prodávání v obchodu s potravinami	spíše mužské povolání	14,4%	11,0%	12,7%	1,3%	1,5%	1,4%
	stejně vhodné povolání	41,2%	38,5%	39,9%	60,2%	46,2%	54,0%
	spíše ženské povolání	44,4%	50,5%	47,4%	38,5%	52,3%	44,6%
zastupování občanů v parlamentu	spíše mužské povolání	36,9%	39,9%	38,4%	19,1%	25,9%	22,1%
	stejně vhodné povolání	60,4%	57,8%	59,1%	79,7%	73,0%	76,7%
	spíše ženské povolání	2,7%	2,3%	2,5%	1,2%	1,1%	1,2%
účetnictví	spíše mužské povolání	15,2%	18,2%	16,7%	1,2%	3,0%	2,0%
	stejně vhodné povolání	46,7%	43,2%	44,9%	62,1%	51,9%	57,6%
	spíše ženské povolání	38,2%	38,7%	38,4%	36,7%	45,1%	40,4%

hornictví	spíše mužské povolání	74,4%	78,2%	76,3%	95,4%	93,6%	94,6%
	stejně vhodné povolání	24,1%	19,1%	21,6%	3,6%	5,3%	4,3%
	spíše ženské povolání	1,4%	2,7%	2,1%	1,0%	1,1%	1,1%
vyučování na VŠ	spíše mužské povolání	22,4%	25,6%	24,0%	5,3%	11,5%	8,0%
	stejně vhodné povolání	73,9%	68,1%	71,0%	93,8%	87,0%	90,8%
	spíše ženské povolání	3,7%	6,4%	5,0%	0,9%	1,5%	1,2%
programování	spíše mužské povolání	53,0%	61,2%	57,1%	61,2%	54,6%	58,3%
	stejně vhodné povolání	45,5%	37,4%	41,4%	38,1%	43,9%	40,6%
	spíše ženské povolání	1,6%	1,4%	1,5%	0,7%	1,5%	1,1%

Za povolání nejvíce **vhodné pro muže studující považují hornictví a řízení nákladního auta**. Naopak povolání nejvíce **vhodné pro ženy je vyučování malých dětí a estetická péče o fyzický vzhled** (kadeřnictví, kosmetika atd.). Jedná se tedy o povolání velice tradiční, spojená s typickými ženskými a mužskými vlastnostmi. U mužů se jedná o fyzickou sílu, u žen o starostlivost.

Podobně jako v případě osobnostních vlastností i postoje k povoláním mohou působit na studující normativním vlivem. Představa, že určité povolání je vhodné pro muže či pro ženy, uzavírá potenciální úvahy o možné volbě tohoto povolání, je-li naše pohlaví opačné. Obhájit volbu genderově atypického povolání je pak identitně náročné.

Jedna otázka v dotazníku se zabývala spojením obecně vnímaného postavení žen a mužů ve společnosti s vlastním životem žáků a žákyň. Studující byli dotázáni, zda se domnívají, že **jejich okolí od nich očekává vzhledem k jejich pohlaví určité chování**. Následující graf uvádí rozložení žákovských odpovědí. Odpovědi dívek a chlapců jsou obdobné, odlišnosti nacházíme z hlediska věku studujících. Na základní škole si studující sociální tlak svého okolí uvědomují více v kontextu genderových očekávání. Může se jednat o důsledek toho, že středoškoláci/ačky jsou již s očekáváními sžiti, akceptují je. Jak ukáže další rozbor odpovědí, i když byla míra souhlasu u středoškoláků a středoškolaček nižší, jejich reflexe omezujících očekávání ze strany okolí je podstatně silnější.



Tato otázka měla svojí otevřenou část, v níž jsme se snažily zmapovat, v čem studující vidí odlišná očekávání vůči chlapcům a dívkám (tj. co od nich okolí nyní očekává a co by očekávalo v případě opačného pohlaví). Ačkoliv na uzavřenou část otázky odpovídala naprostá většina respondentů/ek (vynechanost nepřesáhla 3 %), počet odpovědí na otevřenou otázku byl podstatně menší. Autorkami odpovědí, které reflektovaly odlišná očekávání, byly častěji dívky. Odpovědi lze rozdělit do několika skupin.

1) První skupina popsaných očekávání souvisí se **studiem, úspěšností ve škole a budoucím zaměstnáním**. Dívky častěji než chlapci zmiňovaly, že okolí od nich očekává, aby měly lepší známky, to se od chlapců tolik nevyžaduje. Poměrně velký počet dívek uvedl, že okolí od nich čeká, že budou jako ženy déle studovat a získají vyšší vzdělání, zatímco kdyby byli muži, tak by měli jít dříve pracovat. *Jako na dívku jsou na mě kladeny vyšší nároky, pokud bych byla kluk, nevidilo by rodičům, kdybych šla na učňák. (SŠ_ž). Že udělám maturitu na samé jedničky. Kdybych byla kluk, tak ne, kluci jsou přece „hloupější“.* (SŠ_ž), *Vysoké vzdělání. (ZŠ_ž)* Chlapci v několika případech uvedli, že se od nich očekává, že se budou věnovat kariéře. *Očekává se dobré uplatnění v životě a úspěch, kterého člověk dosáhne vlastní pracovitostí, schopnostmi a sebevědomím. Očekávání od holky – provdat se za tohoto*

muže. (SS_m), Okolí ode mě čeká samostatnost, mít rodinu a dům, a hlavně mít dobrou práci, ve které budu úspěšný, dobrou kariéru, vzdělání a čas na své koníčky. (SS_m)

2) S tímto názorem souvisí druhá skupina odpovědí, do které spadá **pocit dívek, že jsou omezené**, ať již požadavky na jejich **chování, zátěží v podobě domácích prací či očekáváním spojeným se založením rodiny**. Co se týká chování, tak dívky mají být poslušné, zatímco chlapcům se dostává více volnosti. *Očekává poslušnost, zodpovědnost. Očekávalo by možná i trochu raubířství, bordelářství, větší revoltu. (SS_ž), Jsem dívka – chování, obětavost, upřímnost, pomoc. Chlapec – více volnosti. (SS_ž), Že se budu chovat slušně, učit se. Kdybych byla kluk, měla víc volnosti. (SS_ž), Vzornost, slušné chování, pořádnost. (ZŠ_ž), Když jsem holka, neměla bych dělat problémy. (ZŠ_ž)*

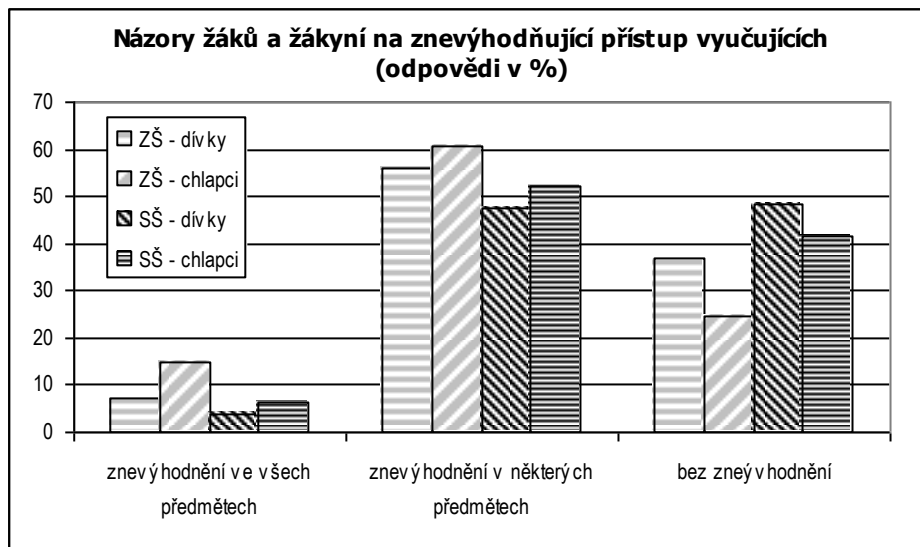
Dost dívek odpovídalo, že se od nich v budoucnu čeká, že se vdají a budou mít děti, případně, že skloubí pracovní kariéru s rodinou. Některé středoškolačky však tato očekávání vnímají již aktuálně v současnosti. Zároveň reflektují, že role mužů je odlišná a spočívá více v jejich jednostranné orientaci na kariéru či v povinnosti uživit rodinu. Některé studentky to chápou neutrálně, jiné by preferovaly mužskou roli. *Jelikož jsem dívka, tak musím studovat, umět vařit a všechny ženské práce a mám menší volnost, než kdybych byla kluk, protože těm se skoro vše odpustí a dovoluje a můžou si dělat, co chtějí, nejsou do ničeho nuceni. (SS_ž), Hlavní očekávání za současného stavu je mít děti a starat se o rodinu, v opačném případě by se asi očekávalo tu rodinu zajistit. (SS_ž), Že budu dobrou matkou a dobrou podnikatelkou, že uklidím a uvařím, že se budu starat o zahradu a okolí domu. (SS_ž), Čekají, že budu mít děti, které nechci, kdybych byla muž, čekali by kariéru. (SS_ž), Nyní očekává, že si najdu vhodného partnera, se kterým bych se později usadila. Jsi-li muž – cestuj, poznávej, bav se. (SS_ž)*

Dívky také zmiňovaly, že okolí je více zatěžuje domácími pracemi, zatímco chlapce ne. *Má matka by ode mě, pokud bych byla muž, nevyžadovala pomoc při domácích pracích, stejně jako to neočekává od mého bratra. (SS_ž)* I chlapci si tuto situaci uvědomují a uvedli, že kdyby byli dívkou, tak by se od nich čekalo plnění těchto povinností. *Abych doma uklízel, myl nádobí a měl samé jedničky. (SS_m)* Dotázaní chlapci také napsali, že se od nich očekává, že se budou věnovat tomu, co si sami naplánovali. Ale jsou si vědomi omezení žen rodinou a prací v domácnosti. *Očekává to, co jsem si naplánoval, ovšem kdybych byl žena, já i okolí bych musel spíše kalkulovat s časnějším založením rodiny. (SS_m), Nyní okolí očekává, že vystuduji VŠ a budu se zabývat výpočetní technikou. Kdybych byl holka, tak by asi očekávali, že si najdu partnera a založím rodinu. (SS_m)*

3) Další skupina odpovědí popisuje očekávání odlišná pro chlapce a dívky z hlediska **zájmů a vlastností**. Zejména dívky zmiňovaly, že jako od chlapců by se od nich čekalo spíše studium jiného oboru, větší zaměření na techniku nebo fyzicky náročné zaměstnání. *Kdybych byla kluk – pokračování v rodinné tradici myslivectví a lesnictví. (SS_ž), Studium netechnických oborů a opak. (SS_ž), Pokud bych byla kluk, rodiče by se o mě méně báli. Mohla bych dělat více věcí, které mě baví (montáž nábytku, zpracování dřeva). (SS_ž), Čekají sportovní úspěchy a úspěchy ve škole. U dívky bez sportu. (ZŠ_m)*

Školní zkušenosti a rovné zacházení

Na otázky týkající se charakteristik spojovaných s ženami a muži navazovaly v dotazníku položky, které mapovaly aktuální žákovské zkušenosti s genderově rovným zacházením. Studující základních i středních škol byli dotázáni, zda se setkali s tím, že se vyučující chovají odlišným způsobem k dívkám a k chlapcům. **Dvě třetiny žáků/yn středních škol a tři čtvrtiny žáků/yn základních škol uvedly, že alespoň v některých předmětech vnímají odlišný přístup vyučujících.**



Ve svých odpovědích se liší chlapci a dívky. Chlapci vnímají rozdílné chování častěji než dívky. Toto zjištění je relativně překvapivé, neboť v jiných částech dotazníku, stejně jako v rozhovorech se dívky jeví více citlivé na případný znevýhodňující postup vyučujících. Rozdíly se týkají rovněž odpovědí žáků/yní základních a středních škol. Na základních školách byla reflexe odlišného přístupu silnější, a to jak mezi chlapci, tak i dívkami.

Otázka dále směřovala do konkrétních oblastí, v nichž studující pocítují odlišné chování vyučujících. Na výběr byly různé situace související se školním vyučováním. Jejich výběr studujícími byl přibližně rovnoměrný, výrazně častěji než ostatní bylo zvoleno pouze známkování.

Odlišné chování vyučujících je neutrální kategorie. Zajímalo nás proto, zda studující považují toto odlišné chování za zdroj systematického **zvýhodňování dívek či chlapců**. V každé z dílčích situací měli studující posoudit, zda z přístupu vyučujících vyplývá výhoda pro chlapce či pro dívky. Názory dívek a chlapců ze základních i středních škol se vždy shodovaly v tom, zda zvýhodnění jsou spíše chlapci či spíše dívky. Konkrétní poměr odpovědí se však u chlapců a dívek lišil. Větší část chlapců než dívek se přiklání k tomu, že zvýhodněny jsou v jednotlivých situacích spíše dívky a naopak.

Ve všech školních situacích jsou podle studujících zvýhodňovány dívky. Nejvyhraněnější situací, kdy dochází podle studujících ke zvýhodňování dívek, je udílení pochval (odpověď chlapců – 91 %, dívek – 77 %). Pochvaly směřující k dívkám jsou častější a týkají se odlišných oblastí než pochvaly vůči chlapcům. S tím souvisí i hodnocení chování, v němž jsou opět zvýhodňovány dívky (odpověď chlapců – 83 %, dívek – 68 %). Další oblastí je známkování – 84 % chlapců, ale jen 42 % dívek se domnívá, že při známkování jsou zvýhodňovány dívky.

Uzavřené otázky týkající se zvýhodňování dívek či chlapců byly doplněny otázkou otevřenou, v níž byli žáci/kyně požádáni o **popis konkrétní situace, kdy se vyučující chovali odlišně k chlapcům a k dívkám**. Tato otázka byla zodpovězena pouze částí respondentů/ek. Vynechanost byla vyšší u chlapců. Uvedené odpovědi lze rozčlenit do několika skupin.

1) Jedna z nich se týká odlišného přístupu vyučujících k **chování studujících**. Dívky i chlapci se domnívají, že se od dívek vyžaduje lepší chování, zatímco chlapcům je tolerována určitá míra neposlušnosti. *Jde hlavně o menší výkyvy v chování. U chlapců se obvyklé vyrušování předpokládá, ale dívky musí být milé, tiché, usměvavé... (SŠ_ž), Když se spolužák v hodině vyjadřoval sprostě a já jsem mu řekla „Drž hubu!“, tak jsem dostala ihned za to poznámku a on nic. (ZŠ_ž), Ve zlobení – dává poznámky jen chlapcům. (ZŠ_ž)*

2) Další skupinou je chování vyučujících, které studující vnímají jako **nadržování určité skupině**. Za zvýhodněnou skupinu studující považují obvykle opačné pohlaví. *Učitelé nadržují při klasifikaci víc chlapcům – chtějí se jich zbavit. (SŠ_ž), Při známkování učitelé nadržují více chlapcům. Vždy jim dají takovou známku, která jim neublíží, vždy je pošlou do dalšího ročníku! (SŠ_ž), Něco udělá holka i kluk, ale schytá většinou jen kluk. (ZŠ_ž)* Upřednostňování se však nemusí vždy týkat pouze skupiny opačného pohlaví. Některé dívky uváděly, že shledávají rozdíly v přístupu vyučujících k různým skupinám spolužaček. *Při semináři ZSV – profesor nemá rád dívky a už vůbec ne blondýny (já jsem*

hnědovláska) a výklad hodiny směřuje vždy k některému z chlapců, jakoby kolem nikdo jiný neseděl. (SŠ_ž)

Velká část zvýhodňování určité skupiny dle pohlaví se týkala **známkování**. Nejen chlapci, ale i dívky se domnívají, že spíše chlapci dostávají horší známky. *Během uzavírání známek za pololetí dívkám přilepší a odůvodní to tím, že minulé pololetí jim přihoršil. (SŠ_m) Při hodině zkoušení byl prvně vyvolán chlapec, téměř nic neuměl a dostal tudíž za 4. Hned po něm byla vyvolána dívka – neuměla toho snad i více než předešlý chlapec a dostala za 3. (SŠ_ž)* Další formy nadřizování zahrnují pokládání snazších otázek, možnost opravit si známky, nemuset dělat nějakou činnost při hodinách.

Pokud bylo zmíněno pohlaví vyučujících, respondenti/tky se domnívají, že učitelé-muži spíše zvýhodňují studentky-dívky, zatímco učitelky-ženy upřednostňují studenty-chlapce. *Učitelka spolupracovala pouze s chlapci, dívky víceméně nebrala na vědomí. (SŠ_ž), Profesor první hodinu řekl, že nesnáší kluky a pak asi 4 hodiny za sebou jednoho z nás vyvolával. (SŠ_m)* Ovšem vyskytly se i odpovědi, podle kterých vyučující zvýhodňují studující stejného pohlaví jako jsou oni. *Žákyně je zkoušena z předmětu. Je velká oblíbenkyně učitelky. Pro velmi snadné otázky dostane jedničku. Po ní jde na řadu muž, kterého učitelka nemá v lásce. Celá třída kouká, co mu to položila za otázku. Nikdo nezná odpověď. „Tady máš 5 a běž si sednout“ řekne mu s chutí paní profesorka. (SŠ_m), Při psaní slohu kamarádka (jedničkářka) dala svůj sloh kamarádovi (čtyřkaři) – učitelka mu řekla, že je špatný, pak tam s ním šla sama a najednou byl sloh v pořádku. (SŠ_ž), Chlapci chváleni, některé dívky psychicky deptány a utlačovány zamindrákovaným profesorem, který není duševně v pořádku a své nevhodné chování dává patřičně najevo. Je to naštěstí ojedinělý případ. (SŠ_ž)*

3) Další, související kategorie odpovědí, která se vyskytovala častěji u středoškoláků/aček, upozorňovala opět na zvýhodňování určité skupiny, ale toto jednání má **sexuální podtext**. Jedná se z velké většiny o komunikaci vyučujících-mužů s dívkami. *Když má dívka větší výstřih, dostane lepší známku a učitel se k ní chová mile. (ZŠ_ž), Znamkování podle výstřihu nebo minisukně. (SŠ_ž), Jednou mne vyvolal učitel, ale nic jsem neuměla, všiml si však, že mám na sobě sukni, a proto řekl, že to dnes známkovat nebude. Poté vyvolat spolužáka a nedal mu téměř šanci na dobrou známku. (SŠ_ž)* Pouze v jednom případě šlo o flirtování profesorky s chlapci. *Učitelky nechávají chlapce s nimi flirtovat, zatímco dívky jsou jako konkurence, tak jsou nežádané. (SŠ_ž)*

Toto jednání učitelů vůči dívkám reflektují i chlapci. *Pomrkávání, blízké mluvení, očividné a evidentní flirtování. (SŠ_m), Jiné hodnocení předvedeného výkonu, intimní narážky, náklonnost k dívčímu pohlaví. (SŠ_m), Žákyně byla vyvolána a vyučující s ní flirtoval. Natož jí dal lepší známku, než si zasloužila. (SŠ_m)*

Dívky spíše než chlapci vnímají tento učitelský přístup diferencovaně (uvědomují si jeho odlišnosti vůči různým skupinám dívek) a kriticky (je pro ně zdrojem nepříjemných pocitů). *Během čtení textů, kdy se vyvolávalo po lavicích – „nesympatické“ dívky přeskočil – naschvál přehléd! (SŠ_ž), Chlapce by náš tělocvikář pravděpodobně neplácl přes zadek... (SŠ_ž), Flirtují s dívkami, ale jinak všemožně dokazují, že dívky jsou míň, než chlapci. (SŠ_ž)*

4) Další skupina výpovědí zdůrazňovala odlišný přístup k dívkám a chlapcům v jednotlivých předmětech. Nejčastěji se výpovědi týkaly **podceňování dívek v technických předmětech**. Formy znevýhodňování studentek zahrnují zaměřování se vyučujících na chlapce a nedostatek pozornosti dívkám – chlapci jsou více dotazováni a vyvoláváni, vyučující s nimi více komunikují a podporují. Vůči dívkám vyučující mají spíše negativní poznámky o jejich nedostatečném výkonu. *Například při fyzice – děvčata teď nemusí poslouchat, to je pro ně moc složité, to by nepochopily. (SŠ_ž), Například chemii a fyziku s chlapci probírali více než s námi. Prý to oni budou do života potřebovat více. (SŠ_ž), Fyzika – chlapci byli vždy zvýhodněni, více jim bylo vysvětleno učivo – příklady z praxe (alternátory, motory...). Bylo jasné, že dívky tomu nebudou rozumět. (SŠ_ž), Ve fyzice – těžký příklad na tabuli. Učitel: Ty seš holka, to nepochopíš! Martine, pojď ty. (SŠ_ž)* Tyto zkušenosti popisovaly ve valné většině dívky, ovšem zaznamenali je i někteří chlapci.

Některé dívky nejsou s touto situací spokojené, protože tyto předměty je mohou zajímat, ale přístupem vyučujících se cítí nespravedlivě omezované. *U odborných předmětů se častěji na technické věci dotazují chlapců než dívek, protože si myslí, že dívky o technice často moc nevědí a s tím nesouhlasím. (SŠ_ž), Pro některé vyučující, kteří učí matematiku a fyziku popř. dějepis, jsou dívky diskriminované. Vyučující si myslí, že dívky by nezvládly toto učivo stejně jako chlapci a dávají to najevo např. poznámkami k dívkám, někdy až ponižováním. (SŠ_ž)* Naopak ale existují i dívky, které

tento přístup vyučujících akceptují až vítají. V odborných předmětech tolerují, že jsme dívky a kladou na nás malinko menší nároky. (Ž, SPŠ stav)

Kromě podceňování dívek v technických předmětech se studující zmiňovali také o komentářích vyučujících, které se týkají obecně studia. Vždy šlo o negativní hodnocení schopností studentek vyučujícími-muži. *Občasné poznámky, že dívky (ženské) se hodí tak akorát k plotně a ne do hodiny fyziky... (SS_ž), Učitel říká, že dívky raději nemají myslet, že jsou slepice. (SS_ž), Učitel měl názor, že dívky jsou méně inteligentní než chlapci, dával to najevo narážkami proti dívkám. (SS_ž), Myslí si, že jsou chlapci lepší než dívky a holky by neměly podle nich studovat na gymnáziu. (SS_ž)*

5) Poslední skupina se týká odlišného přístupu vyučujících na základě **fyzických rozdílů** mezi dívkami a chlapci. Sem spadá jednak využívání chlapců pro těžší fyzické práce ve škole, jako například stěhování. Jeden respondent uvedl dokonce fyzické trestání studentů mužského pohlaví. Dívky mohou být ve škole omluveny kvůli zdravotním problémům souvisejícím s menstruací. Rozdíly mezi studentkami a studenty byl shledáván často při tělesné výchově, kdy byly na studující kladeny odlišné nároky na základě pohlaví. *V tělocviku dávají klukům větší zátěž než dívkám. (ZŠ_ž), Například při tělocviku na ZŠ všechny výkonové akce byly zjednodušovány pro dívky (netýká se to fyzické zdatnosti). Když se nechtělo klukům, museli. Když se nechtělo holkám, nemusely. Dívčina zamrkala na učitele a ten se pousmál. Třídní učitelka prohlásila: To máme dobré, holky, že jsme dámy, že? (Nebyla to ironie!). (SS_m)*

Silný žákovský názor, že vyučující se chovají k žákům a žákyním odlišně a tato odlišnost je potenciálním zdrojem zvýhodňování jedné skupiny, v sobě skrývá veliké riziko. Jednak může reflexe studujících odpovídat realitě. V tom případě by ve více než 2/3 případů vyučující jednali s dívkami a chlapci rozdílně. Jednak může tento žákovský názor (bez ohledu na jeho pravdivost) zakládat vnitřní konflikt v žákovském kolektivu. Na základě rozhovorů se zdá, že studující toto téma, ačkoliv jej vnímají, v rámci třídní komunikace netematizují (to dokládají i veliké rozdíly mezi odpověďmi dívek a chlapců na danou položku). Nedochozí k jeho řešení ani mezi studujícími, ani s vyučujícími. V žácích/kyních tak může narůstat přesvědčení, že odlišné chování je samozřejmé a musí ho přijímat.

Další okolnosti rozhodování o vzdělávací dráze

Dotazník dále obsahoval několik položek, které mapovaly širší kontext, v němž probíhá žákovské rozhodování o další vzdělávací či pracovní dráze. Některé z nich již byly zmíněny výše (například nejvyšší dosažené vzdělání rodičů), další dvě podstatné položky budou uvedeny v následující pasáži.

Žáci/kyně se ve své volbě řídí zkušenostmi ze školní výuky, které se týkají zejména ne/oblíbených předmětů a předmětů, jež se jim subjektivně daří. Život uvnitř školy však představuje pouze část momentálního života studujících. Tou druhou je jejich volný čas, mimoškolní aktivity, z nichž rovněž mohou čerpat impulsy pro své rozhodování. V dotazníku byly sledovány různé **volnočasové aktivity**, kterým se studující mohou věnovat. Následující tabulka uvádí, s jakou frekvencí žáci a žákyně vykonávají různé činnosti.

Tabulka č. 9 – Volnočasové aktivity		ZÁKLADNÍ ŠKOLY			STŘEDNÍ ŠKOLY		
		DÍVKY	CHLAPCI	CELKEM	DÍVKY	CHLAPCI	CELKEM
Trávení času s přáteli	téměř nikdy	4,8%	6,9%	5,8%	2,7%	3,4%	3,0%
	asi 1x týdně	7,5%	6,5%	7,0%	10,8%	6,9%	9,1%
	2 x týdně a častěji	87,8%	86,6%	87,2%	86,5%	89,7%	87,9%
Příprava do školy	téměř nikdy	32,0%	51,2%	41,6%	5,1%	14,7%	9,4%
	asi 1x týdně	12,0%	12,2%	12,1%	7,3%	16,4%	11,4%
	2 x týdně a častěji	55,9%	36,6%	46,3%	87,6%	68,9%	79,3%
Sledování dokumentů a zpravodajství v TV	téměř nikdy	29,0%	22,2%	25,6%	9,1%	6,6%	8,0%
	asi 1x týdně	21,0%	13,9%	17,5%	16,3%	17,4%	16,8%
	2 x týdně a častěji	50,0%	63,9%	56,9%	74,6%	76,0%	75,2%
Sledování filmů a zábavných pořadů v TV	téměř nikdy	8,0%	7,9%	8,0%	9,0%	9,2%	9,1%
	asi 1x týdně	7,6%	6,2%	6,9%	17,2%	19,7%	18,3%

	2 x týdně a častěji	84,3%	85,9%	85,1%	73,8%	71,1%	72,6%
Počítač	téměř nikdy	31,5%	15,9%	23,7%	20,8%	12,7%	17,2%
	asi 1x týdně	18,4%	7,2%	12,7%	24,5%	14,8%	20,2%
	2 x týdně a častěji	50,1%	76,9%	63,6%	54,7%	72,5%	62,6%
Sport	téměř nikdy	21,4%	12,7%	17,0%	14,9%	12,5%	13,8%
	asi 1x týdně	19,3%	13,3%	16,3%	42,6%	24,3%	34,5%
	2 x týdně a častěji	59,3%	74,0%	66,7%	42,5%	63,2%	51,7%
Četba novin	téměř nikdy	49,2%	49,0%	49,1%	21,3%	15,8%	18,9%
	asi 1x týdně	21,7%	17,9%	19,8%	36,9%	29,6%	33,6%
	2 x týdně a častěji	29,1%	33,1%	31,1%	41,8%	54,6%	47,5%
Četba časopisů	téměř nikdy	18,7%	41,1%	29,8%	13,1%	15,7%	14,3%
	asi 1x týdně	27,5%	24,7%	26,2%	40,7%	36,1%	38,7%
	2 x týdně a častěji	53,8%	34,2%	44,0%	46,1%	48,1%	47,0%
Chození do přírody	téměř nikdy	28,6%	46,1%	37,3%	13,3%	25,2%	18,5%
	asi 1x týdně	28,8%	21,0%	24,9%	39,9%	40,7%	40,2%
	2 x týdně a častěji	42,6%	32,9%	37,8%	46,9%	34,1%	41,2%
Četba knížek	téměř nikdy	48,1%	73,6%	60,9%	33,0%	60,1%	45,0%
	asi 1x týdně	12,4%	10,4%	11,4%	31,5%	19,6%	26,3%
	2 x týdně a častěji	39,4%	16,0%	27,7%	35,4%	20,3%	28,8%
Umělecké aktivity	téměř nikdy	74,6%	92,4%	83,6%	61,2%	74,2%	67,1%
	asi 1x týdně	14,4%	4,6%	9,4%	20,9%	13,3%	17,5%
	2 x týdně a častěji	11,1%	3,0%	7,0%	17,9%	12,5%	15,4%
Kina, kluby	téměř nikdy	64,9%	69,3%	67,1%	40,0%	44,0%	41,8%
	asi 1x týdně	20,9%	18,6%	19,8%	44,9%	42,3%	43,8%
	2 x týdně a častěji	14,2%	12,1%	13,1%	15,1%	13,7%	14,5%
Technické aktivity	téměř nikdy	98,5%	94,4%	96,4%	90,3%	62,5%	77,7%
	asi 1x týdně	1,2%	3,8%	2,5%	4,5%	15,1%	9,3%
	2 x týdně a častěji	0,3%	1,8%	1,1%	5,2%	22,4%	13,0%
Přírodovědné aktivity	téměř nikdy	96,0%	97,8%	96,9%	79,9%	77,5%	78,8%
	asi 1x týdně	3,5%	1,7%	2,6%	11,6%	9,8%	10,7%
	2 x týdně a častěji	0,5%	0,5%	0,5%	8,6%	12,7%	10,5%
Kultura (divadlo, výstavy)	téměř nikdy	90,9%	95,4%	93,1%	77,9%	81,2%	79,3%
	asi 1x týdně	6,0%	3,3%	4,7%	17,7%	16,0%	17,0%
	2 x týdně a častěji	3,0%	1,3%	2,2%	4,4%	2,8%	3,7%

Obvyklé aktivity se liší jak z hlediska pohlaví žáků/yn, tak i z hlediska jejich věku. Shodně nejčastějšími činnostmi je trávení času s přáteli, sledování televize (zábavných i zpravodajských pořadů), práce či hry na počítači, sport a příprava do školy. **Sport a počítač jsou náplně častější u chlapců než u dívek. Dívky naopak tráví více času než chlapci četbou a přípravou do školy.**

Příprava do školy je činnost, které se věnují častěji studující na středních než základních školách. To pravděpodobně souvisí s rostoucí náročností učiva, ale rovněž s nižší ochotou žáků/yní základních škol tuto aktivitu přiznat. V obou věkových skupinách se přípravě do školy věnují podstatně častěji dívky než chlapci. To plně odpovídá zjištěním z rozhovorů s vyučujícími i studujícími, kteří shodně uváděli, že dívky systematictější a zodpovědněji plní své školní povinnosti. Pečlivost a píle spojovaná s dívkami je ambivalentně hodnocená. Na jedné straně je oceňována, na straně druhé je však bagatelizována, neboť je chápána jako projev či kompenzace nedostatečného nadání. Samy dívky tuto charakteristiku přijímají. Je však otázkou, zda to není spíše proto, že se jedná o způsob chování, které od nich okolí očekává, a tedy o jedinou legitimní cestu, jak dosáhnout školních úspěchů.

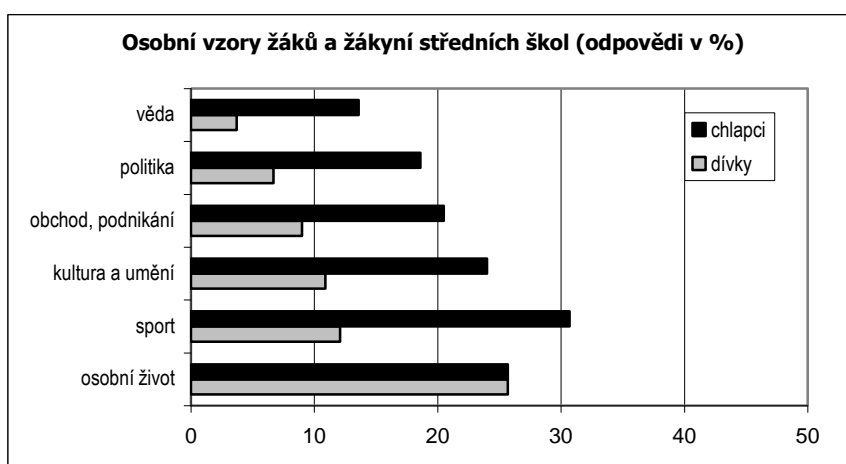
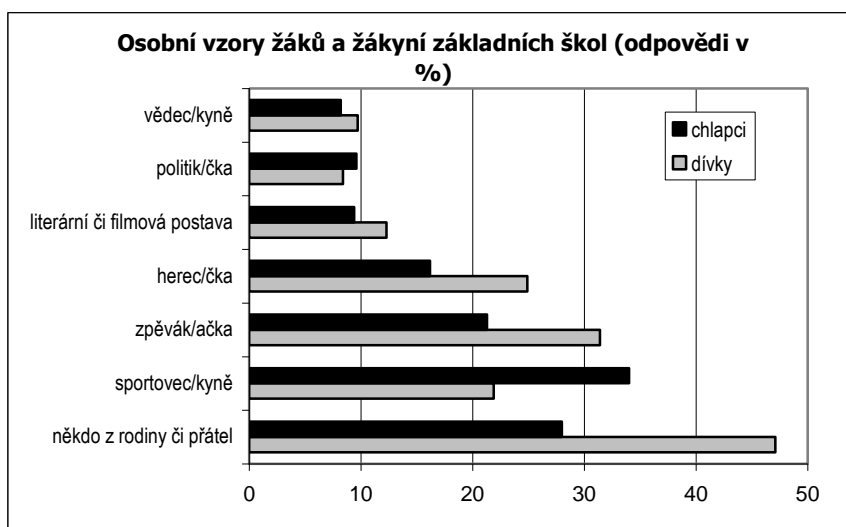
Rozdílné jsou dále aktivity, které představují vstřebávání nových informací. Dívky a chlapci preferují odlišné informační zdroje. Nejedná se však o statický rozdíl – odpovědi žáků/yní základních a středních škol se silně odlišovaly. U obou věkových skupin platí, že dívky častěji než chlapci čtou knihy. Četba

časopisů je častější u dívek na ZŠ, v případě středoškoláků/aček se však odpovědi dívek a chlapců vyrovnávají. V četbě novin jsou odpovědi vyrovnané u žáků/yní základních škol, na střední škole však noviny čtou častěji chlapci než dívky. Opačný posun nastává při sledování zpravodajských a dokumentárních pořadů v televizi. Na základní škole se této činnosti věnují častěji chlapci než dívky, u středoškoláků/aček je již situace vyrovnaná. Ačkoliv rozdíly jsou proměnlivé a nekonzistentní, vyplývá z nich, že žáci a žákyně jsou podporováni a směřováni k odlišným aktivitám.

Tři položky v baterii volnočasových aktivit se týkaly zájmových kroužků. Zajímalo nás, zda se liší zaměření kroužků, kterým se věnují dívky a chlapci. Prvním zjištěním bylo, že návštěva kroužků či samostatné věnování se jednotlivým činnostem je častější u středoškoláků/aček. Dívky se v obou věkových skupinách věnují podstatně častěji různým uměleckým aktivitám. Chlapci naopak preferují technické aktivity a mírně častěji se věnují také aktivitám přírodovědným. Rozdíl mezi chlapci a dívkami narůstá zejména na středních školách. Orientace chlapců na techniku a dívek na umění je velice běžná. Toto zjištění můžeme považovat za korespondující i vůči výsledkům týkajícím se obvyklého spojení vyučovacích předmětů a studijních oborů s dívkami či chlapci.

Druhá položka, která nabídla zajímavé doplňující údaje, mapovala oblasti, v nichž studující hledají své **vzory**. Osobní vzory jsou v období dospívání důležitým faktorem ovlivňujícím další životní směřování. Z hlediska volby další vzdělávací a pracovní dráhy mohou vzory otevírat nové, neobvyklé oblasti.

Na následujících grafech vidíme, jak se liší vzory dívek a chlapců ze základních a středních škol. Rozdíl se týká jednak množství studujících, kteří určitý vzor mají. V případě základních škol si vzory nacházejí mírně častěji dívky než chlapci, na středních školách platí, že jednoznačnou převahu v počtu vzorů mají chlapci. Zatímco u dívek se počet vzorů s věkem postupně snižuje, chlapci mají vzory stejně početné.



Oblasti, z nichž si studující své vzory vybírají, jsou velice rozdílné. **Soukromý život je přibližně stejně otevřený, případně otevřenější k nacházení vzorů pro dívky.** To souvisí s tím, že v rámci rozhovorů i dotazníku dívky častěji než chlapci přiznávaly, že jejich volbu další dráhy ovlivnily blízké osoby, nejčastěji rodiče.

Chlapci častěji než dívky vidí své vzory ve sportovní oblasti. Dívky na základních školách naopak v umělecké oblasti. Velice zajímavé je nacházení vzorů v oblasti politiky a vědy. Na základní škole byly volby dívek a chlapců relativně vyrovnané. Chlapci nacházeli své vzory mírně častěji v politice, dívky naopak ve vědě. U středoškoláků/aček se však situace proměňuje. V oblasti politiky i vědy má své vzory výrazně větší počet chlapců než dívek.

Vzory mohou být naplňovány mužskými či ženskými postavami. Zajímalo nás, zda existuje jiný poměr ženských a mužských vzorů mezi chlapci a mezi dívkami. Podle očekávání **dívky mají mezi svými vzory ženy i muže. Chlapci naopak mají mezi svými vzory téměř výhradně muže.** Výjimkou jsou vzory pocházející z osobního života, mezi které chlapci zahrnují i ženy.

3. ZÁVĚRY

Prostřednictvím dotazníku byla ověřována některá témata, jež se opakovaně objevovala v rozhovorech se studujícími. Tato témata se pochopitelně nemohla týkat detailních a skrytých mechanismů, na nichž stojí fungování určitých oblastí, tak jako tomu bylo v případě rozhovorů. Nahlížení těchto témat se zúžilo na hlavní, viditelné pilíře. Přesto je význam dotazníkových výsledků značný. Pomocí dotazníku byla prověřována zjištění vycházející z použití kvalitativních metod a byla prokazována jejich platnost na širokou žákovskou populaci.

Dotazník se věnoval volbě další vzdělávací dráhy po základní a střední škole. Vedle popisu volby byly hledány faktory, které proces rozhodování žáků/yní ovlivňovaly. Jednalo se o souvislosti, které byly naznačeny již v rozhovorech se studujícími. Prostřednictvím dotazníku se zjišťovala především míra jejich vlivu.

Z hlediska genderově typických vzdělávacích drah jsou velice důležité školní zkušenosti žáků a žákyň. Ty zahrnují postoje k vyučovacím předmětům, známky v těchto předmětech a přesvědčení o vlastních schopnostech. Podle očekávání z dotazníku vyplynulo, že dívky preferují spíše předměty humanitní, chlapci naopak předměty technické. S tím koresponduje i hodnocení vlastní úspěšnosti v předmětech. Dívky se hodnotí lépe opět v předmětech spíše humanitních (občanská výchova/občanská nauka či český jazyk), chlapci v předmětech technických (fyzika). Zajímavé je, že sebehodnocení ani oblíba nesouvisí se školními výsledky. Dobré známky nejsou příčinou oblíbenosti předmětu, ani pocitu, že se daný předmět daří. To pravděpodobně souvisí s tím, že klasifikační normy nejsou obvykle používány transparentně. Studující se tedy neorientují v kritériích, podle nichž jsou hodnoceni, a klasifikace neslouží jako zdroj prohlubujícího sebezpoznání a sebehodnocení. Současně nesoulad mezi známkami a vlastním pocitem úspěšnosti může být způsoben tím, že dívky, ačkoliv mají ve všech předmětech známky lepší než chlapci, jsou často vyučujícími znevažovány. Jejich dobré výsledky vyučující chápou jako projev snaživosti, nikoliv nadání.

Další podstatné zjištění týkající se volby další vzdělávací dráhy představují životní plány. Z dotazníku vyplynulo, že dívky mají větší vzdělávací aspirace než chlapci. Většina dívek by ráda dosáhla na vyšší odborné či vysokoškolské vzdělání. Mezi chlapci je toto přání méně časté. Zároveň ovšem mezi těmi, kteří aspirují na nejvyšší vzdělání (postgraduální), mírně převažují chlapci. V budoucích plánech se projevuje výrazný vývojový aspekt, který můžeme vnímat jako projev genderové socializace. Jedná se o pokles aspirací, zejména v případě dívek. S postupujícím věkem se dívky stávají ve svých plánech méně odvážné.

Dotazník se rovněž věnoval širšímu kontextu, v nichž se formují genderově typické vzdělávací dráhy. Studující vyjadřovali své představy o ženách a mužích. Ukázalo se, že v představách žáků i žákyň existují pevná spojení mezi určitými vlastnostmi a ženami či muži. Ženy jsou viděny především jako citlivé a starostlivé, muži jako agresivní. Současně podle studujících existují některá povolání, která jsou a priori vhodná pro ženy či pro muže (vyučování malých dětí versus hornictví). Studující si tyto představy pravděpodobně nevytváří na základě osobních zkušeností, nýbrž je přejímají od svého okolí. Z dotazníku totiž vyplynulo, že velká část studujících se ve svém okolí setkává s přesvědčením o postavení žen a mužů, která jsou velice tradiční a stereotypní. Pokud studující tato přesvědčení slyšávají dlouhodobě a často, vede to pravděpodobně k jejich přijetí.

Genderově zatížené nejsou jen představy, s nimiž studující konfrontuje jejich okolí. I žákovské bezprostřední zkušenosti ve škole poukazují na vliv genderových stereotypů. Většina studujících uvedla, že jejich učitelé/ky přistupují odlišným způsobem k dívkám a k chlapcům, a tento přístup považují za zdroj zvýhodnění, respektive znevýhodnění jedné či druhé skupiny. Za silně znepokojivé pokládáme odpovědi upozorňující na sexuální podtext chování vyučujících ke studujícím.

V různých oblastech žákovských životů jsme prostřednictvím dotazníku zjistily určité genderové difference. Ty prokazují, že dívky a chlapci procházejí odlišnou genderovou socializací, která je směřuje k odlišným předmětům a aktivitám a odlišným způsobem utváří jejich osobnost.

5. SOUHRNNÉ ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ

Závěrečná kapitola představuje hlavní zjištění výzkumu *Genderové aspekty přechodu žáků mezi vzdělávacími stupni*. Všechny podstatné i dílčí výsledky byly průběžně shrnovány v předcházejících kapitolách. K prezentaci v této závěrečné kapitole již byla vybrána pouze ta zjištění, která poukazují na určitá slabá místa v českém školském systému a současně mají vztah k rovným příležitostem žen a mužů. Zjištění jsou představena ve třech tematických oblastech. Ke každé z nich je připravena sada doporučení, jejichž implementací by došlo ke zkvalitnění podmínek a posílení rovnosti žen a mužů.

Přijímací řízení

Rozhovory s vyučujícími středních, vyšších odborných a vysokých škol ukázaly, že příprava přijímacího řízení na dané školy obvykle neprobíhá podle jednoznačných a propracovaných pravidel, nýbrž naopak ad hoc. Koncepce přijímacího řízení je často vytvářena bez představy ideálních i možných výsledků a bez zpětné vazby s již uskutečňovaným řízením, což znemožňuje identifikovat nedostatky a přijímat opatření k jejich odstranění. Na řadě škol je nejpodstatnější charakteristikou organizační nenáročnost, která bývá povýšena nad obsahová témata.

Přijímací řízení je realizováno buď na základě posouzení výsledků z předcházejícího vzdělávacího stupně, nebo má podobu písemných testů, případně kombinovaných s ústními či talentovými zkouškami. Písemné testy jsou nejrozšířenějším nástrojem přijímacích zkoušek. Konkrétní vyučující zodpovědní za přípravu testů obvykle nemají dostatečné odborné znalosti týkající se konstrukce testů. Jimi vytvářené testy proto často nejsou validní a reliabilní. Současně vyučující nejsou seznámeni s žákovskou populací, která se uchází o studium na jejich škole. Nemají například představu o učivu, které si studující musí povinně osvojit na předcházejícím stupni školy. Často tak váhají se stanovením ověřovaných znalostí a dovedností v rámci přijímacích zkoušek a mnohdy ověřují znalosti a dovednosti nad rámec předcházejícího vzdělávacího stupně, které studující neměli možnost v předcházejícím stupni si osvojit.

Jak koncepce přijímacího řízení, tak i konkrétní nástroje přijímacích zkoušek nevycházejí z představy „ideálního uchazeče“, tedy člověka, který by měl přijímacím řízením úspěšně projít. V důsledku toho probíhá přijetí na základě rozřazení uchazečů/ek podle kritéria, které nemusí mít vztah ke specifikům dané školy. Neartikulovaná kritéria ani nemohou být představena uchazečům/kám, kteří se na ně proto ani nemohou řádně připravit. Zvyšuje se tím míra nejistoty studujících, s níž se obtížněji vyrovnávají dívky než chlapci, a kterou se studující snaží odstranit například tím, že absolvují řadu přípravných kurzů. To však vede k riziku sociálního znevýhodnění studujících, kteří se nemohou z finančních či časových důvodů podobných kurzů účastnit.

Vzhledem k tomu, že přijímací řízení není připravováno s dostatečně hlubokým vhledem, který dovoluje reflexi kritérií a procesů, hrozí genderovým zatížením. Jestliže vyučující neuvažují o možných dopadech určitých forem přijímacích řízení, je pravděpodobné, že jejich východiska budou odrážet genderové stereotypy. Ty se například velice zřetelně projevují u ústních přijímacích zkoušek v organizaci práce komise.

Doporučení

1. Vedení škol a vyučující zodpovědní za konkrétní tvorbu nástrojů přijímacích řízení by měli projít vzdělávacími kurzy, které by prohloubily jejich znalosti týkající se přijímacího řízení a zkoušek. Kurzy by měly zahrnovat i oblast možných dopadů přijímacího řízení na ženy a muže.
2. Školám by měly být doporučeny konkrétní postupy podporující genderově citlivý přístup při přijímacím řízení (například vyrovnané zastoupení žen a mužů v přijímacích komisích).
3. Školy, zřizovatelé škol i další školské instituce by měly sledovat úspěšnost žen a mužů v jejich přijímacích řízeních. Rozbor úspěšnosti žen a mužů by se měl stát východiskem pro hodnocení a případnou úpravu přijímacího řízení.

Přístup vyučujících k dívkám/ženám a k chlapcům/mužům

Na základě rozhovorů s vyučujícími se identifikovala řada oblastí, v nichž učitelé/ky zastávají vůči svým žákům/studentům a žákyním/studentkám genderově stereotypní přístupy. Rozhovory se studujícími a výsledky žakovského dotazníku ukazují, že odlišný přístup vyučujících k žákům/studentům a žákyním/studentkám dokonce vnímají i sami studující. Ačkoliv vyučující často usilují o individualizovaný přístup k jednotlivým studujícím, v reálném chování se dopouštějí stereotypního znevýhodňování žen či mužů. Důvodem je, že si vyučující často ani neuvědomují existenci genderových stereotypů a nejsou schopni nahlédnout projevy stereotypů v jejich vlastním chování. Uvědomění stereotypů je nutnou podmínkou k jejich odstraňování.

Genderové stereotypy se v přístupu vyučujících k žákům/studentům a žákyním/studentkám projevují jak v každodenní komunikaci, tak v obecnějších očekáváních a představách a mohou vyústit až do znevýhodňování v rámci přijímacího řízení. Za projev stereotypů můžeme chápat především přesvědčení, že muži jsou a priori nadáni logickým myšlením, zatímco ženy dosahují dobrých výkonů pouze díky své pečlivosti a zodpovědnosti. Současně je stereotypním projevem spojení mužů s technicky orientovanými předměty a obory a žen s předměty a obory humanitními.

Specifickým případem genderově necitlivého přístupu je současná podoba výchovného poradenství. Výchovné poradkyně/ci se zaměřují především na oblast výběru povolání. Jsou však pro studující spíše zdrojem informací, než průvodci v procesu rozhodování. Úlohou výchovných poradkyň/ců by mělo být podporovat a otevírat studujícím dosud neuvažované životní dráhy odpovídající jejich osobním dispozicím.

Doporučení

1. Vyučující všech předmětů, a především třídní učitelé/ky a výchovné poradkyně/ci, by měli procházet vzdělávacími kurzy, jejichž prostřednictvím získají bližší povědomí o genderově stereotypní a genderově korektní výuce. Podobné kurzy by měly být zahrnuty už i do budoucí přípravy vyučujících na pedagogických fakultách.
2. Pro podrobné zmapování oblastí, v nichž dochází k genderovému zatížení přístupu vyučujících, by měla být provedena specifická výzkumná šetření (například na téma pedagogické komunikace).

Volba vzdělávací a pracovní dráhy

Studující si volí svojí budoucí vzdělávací a pracovní dráhu většinou urychleně, pod vlivem implicitních či náhodných faktorů. Ve vyšších školských stupních probíhá volba v přímé návaznosti na předcházející dráhu, bez reálně uvažované možnosti změny. Celý proces rozhodování je zapouzdřen, není zvědomován a studující nemohou vůči jednotlivým ovlivňujícím faktorům zaujímat odstup. Pokud volba vychází z genderově stereotypních představ, studující si je obvykle jako takové neuvědomují a ve své volbě je proto dále reprodukují.

Rozhodování není uvažováno jako období hledání, kdy by se studující mohli obracet na druhé lidi či instituce s žádostí o pomoc a radu. Role pomoci je odmítaná a marginalizovaná.

Rozhodování o dalším studijním či pracovním směřování je ovlivněna aktuálními školními zkušenostmi a postoji studujících. Ty jsou často genderově zatížené. Studující jsou pod vlivem stereotypních názorů svého okolí, které akceptují a dále posilují. Na jejich základě si vytvářejí postoje k určitým aktivitám, předmětům, oborům a povoláním, z nichž některá vidí jako bližší ženám, jiná jako bližší mužům. V jejich důsledku si předem uzavírají genderově atypické cesty skrze vzdělávací systém, ačkoliv vzhledem k jejich dispozicím pro ně mohly být velice vhodné.

Doporučení

1. Prostřednictvím institucionálních zásahů (například zvýšení počtu hodin či kurzy pro výchovné poradce/kyně) by mělo být dále rozvíjeno pojetí výchovného poradenství jako zdroje pomoci, podpory a doprovodu studujících na jejich volbě další dráhy. Výchovné poradkyně/ci by měli

více prostoru věnovat skutečnému rozboru žákovských zájmů a dispozic a na jejich základě doporučovat adekvátní pokračování vzdělávací a pracovní dráhy. Zaměřovat by se přitom měli i na zvyšování genderové citlivosti a rozšiřování žákovského povědomí o možnosti genderově atypických vzdělávacích a pracovních drah. K tomuto účelu by mohly být například připraveny speciální workshopy seznamující žáky a žákyně v praxi s obory obvykle studovanými a vykonávanými lidmi opačného pohlaví.

2. Institucionálně by mělo rovněž docházet k prosazování prostupnosti českého vzdělávacího systému tak, aby rozhodnutí učiněné na přechodu mezi základní a střední školou nemělo tak jednoznačné a dalekosáhlé důsledky pro organizaci další životní dráhy.
3. Studující by měli být vhodnou formou informováni o existenci genderových stereotypů, aby si je byli schopni uvědomit ve svém vlastním životě a omezit jejich vliv. Prostřednictvím vyučujících a dalších podporujících pracovníků/ic by mělo být posilováno jejich sebevědomí a sebepoznání tak, aby se dokázali jak v každodenních situacích, tak i ve zlomových momentech rozhodovat na základě svých schopností a zájmů, nikoliv pouze očekávání svého okolí.

LITERATURA

Bailey, S. (2002). Gender in Education. San Francisco: Jossey Bass.

Basow, S.A. (1998). Student evaluations: The role of gender bias and teaching styles. In: Collins, L. H., Chrisler, J. C. Career Strategies for Women in Academia: Arming Athena. Thousand Oaks.

Blair, M., Holland, J., Sheldon, S. (1995). Identity and Diversity. Gender and the Experience of Education. Clevedon: Multilingual matters.

Čermáková, M. (2002). Úspěšnost mužů a žen při přijetí na vysokou školu v ČR. Gender, rovné příležitosti, výzkum 2-3.

Čermáková, M. (1995). Analýza faktorů spojených s feminizací učitelských struktur. Praha: Sociologický ústav AV ČR.

Důvodová zpráva k "Formulaci postupů a priorit vlády v otázkách postavení žen ve společnosti". (1999). Praha: MPSV.

ETAN Report on Women and Science: Science Policies in the European Union: Promoting excellence through mainstreaming gender equality (Osbourne et al. 2000).

Francis, B., Skeleton, Ch. (2001). Investigating Gender. Contemporary perspectives in education. Buckingham: Open University Press.

Harding, S. (1991). Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives. New York: Cornell University Press, Ithaca.

Historie hnutí mateřských center v datech. Available at:<http://www.materskacentra.cz> (8.11.2002)

Chráska, J. (1996). K analýze současného stavu hodnocení a klasifikace na základní škole. Rigorózní práce. Olomouc: Pedagogická fakulta UP.

Keller, E.F. (1995). Reflections on gender and science. New Haven and London: Yale University Press.

Křížová, I. (2001). Znalosti, dovednosti a postoje čtrnáctiletých žáků v oblasti výchovy k občanství. Praha: ÚIV.

Luke, C., Gore, J. (1992). Feminism and Critical Pedagogy. New York: Routledge.

Moravcová-Smetáčková, I., Mičienka, M., Rubánková, P. (2002). Gender v OSZ: porovnání znalostí a dovedností dívek a chlapců v maturitním předmětu občanský a společenskovední základ. Praha: ÚIV.

Muži a ženy s vysokoškolským vzděláním. (1998). Praha: SoÚ AV ČR.

Mzdová diferenciacie zaměstnanců v roce 2001. (2002). Praha: Český statistický úřad.

Národní program rozvoje vzdělávání. (2001). Available at:<http://www.msmt.cz> (11.11.2002).

Oakley, A. (2000). Pohlaví, gender a společnost. Praha: Portál.

Průcha, J. (1997). Moderní pedagogika. Praha: Portál.

Rodina 1996. Praha: SoÚ AV ČR.

Schiebinger, L. (1999). Has Feminism Changed Science. Massachusetts and London, England: Harvard University Press, Cambridge.

Sdružení škol vyššího studia. Available at: <http://www.ssvs.cz/> (14.11.2002)

Statistická ročenka České republiky 2001. (2002). Praha: Český statistický úřad.

Statistické ročenky školství – výkonové ukazatele 1995/1996 - 2000/2001. (2001). Praha: ÚIV.

Statistické ročenky školství – pracovníci a mzdové prostředky 1995/1996 - 2000/2001. (2001). Praha: ÚIV.

Straková, J. a kol. (2002). Vědomosti a dovednosti pro život. Praha: ÚIV.

Straková, J., Tomášek, V. (1995). Mezinárodní studie čtenářské gramotnosti a její realizace v České republice. Praha: VÚP.

Ukazatele výzkumu a vývoje za rok 2001. (2002). Praha: Český statistický úřad.

Ukazatele výzkumu a vývoje za rok 2000. (2001). Praha: Český statistický úřad.

Vývojová ročenka školství v České republice 1989/1990 – 2000/2001. (2001). Praha: ÚIV.

Wilkinson, L.C., Marret, C.B. (eds.) (1985). *Gender Influences in Classroom Interaction*. Orlando: Academic Press.

PŘÍLOHY

1. ÚVOD	- 1 -
2. VÝCHODISKA A CÍLE VÝZKUMU	- 5 -
3. PRŮBĚH A METODOLOGIE VÝZKUMU	- 7 -
3. 1. Základní metodologická orientace.....	- 7 -
3. 2. Podrobný popis metodologického přístupu k rozhovorům	- 7 -
3. 3. Podrobný popis metodologického přístupu k dotazníku	- 9 -
3. 4. Metodologická výzkumná dilemata.....	- 9 -
3. 5. Prezentace výzkumných zjištění	- 12 -
ČÁST A – ANALÝZA ROZHOVORŮ S VYUČJÍCÍMI	- 13 -
1. ÚVOD	- 13 -
2. ANALÝZA ROZHOVORŮ S VYUČJÍCÍMI STŘEDNÍCH ŠKOL.....	- 16 -
3. ANALÝZA ROZHOVORŮ S VYUČJÍCÍMI VYŠŠÍCH ODBORNÝCH A VYSOKÝCH ŠKOL.....	- 41 -
4. ZÁVĚRY.....	- 57 -
ČÁST B – ANALÝZA ROZHOVORŮ SE STUDUJÍCÍMI	- 59 -
1. ANALÝZA ROZHOVORŮ SE STUDUJÍCÍMI STŘEDNÍCH ŠKOL	- 59 -
1. 1. Úvod	- 59 -
1. 2. Volba střední školy a její motivy (včetně předcházející dráhy)	- 60 -
1. 3. „Teď a tady“ na střední škole.....	- 69 -
1. 4. Přijímací řízení na střední školy	- 77 -
1. 5. Plány a představy o budoucnosti	- 82 -
1. 6. Genderové představy a rovné příležitosti	- 87 -
2. ANALÝZA ROZHOVORŮ SE STUDUJÍCÍMI 1. ROČNÍKŮ VYŠŠÍCH ODBORNÝCH A VYSOKÝCH ŠKOL.....	- 91 -
2. 1. Úvod	- 91 -
2. 2. Volba oboru a vlivy na volbu	- 92 -
2. 3. Současná škola z hlediska genderu	- 102 -
2. 4. Přijímací řízení a jeho genderové aspekty.....	- 111 -
2. 5. Plány do budoucna z hlediska genderu	- 117 -
2. 6. Obecné genderové rozdíly a rovné příležitosti	- 119 -
3. ANALÝZA ROZHOVORŮ SE STUDUJÍCÍMI PŘI PŘECHODU Z BAKALÁŘSKÉHO NA MAGISTERSKÝ STUDIJNÍ PROGRAM	- 123 -
3. 1. Úvod	- 123 -
3. 2. Volba vysoké školy a navazujícího magisterského studia a vlivy, které na ni působí	- 123 -
3. 3. Reflexe zkušeností ze studia v navazujících magisterských programech.....	- 128 -
3. 4. Přijímací řízení na navazující magisterské programy	- 133 -
3. 5. Plány do budoucnosti v souvislosti se studiem a profesí	- 135 -
3. 6. Genderové diferenciaci a rovné příležitosti	- 136 -
4. ANALÝZA ROZHOVORŮ SE STUDUJÍCÍMI DOKTORSKÉHO STUDIA	- 139 -
4. 1. Úvod	- 139 -
4. 2. Volba doktorského studia: motivace a cesty k současnému oboru	- 139 -
4. 3. Popis stávající situace a její hodnocení	- 148 -
4. 4. Přijímací řízení.....	- 156 -
4. 5. Plány a představy: možná věda, uvidím, co rodina	- 162 -
4. 6. Realita vzdělávání a vědy z genderového aspektu	- 165 -
5. ANALÝZA ROZHOVORŮ SE STUDUJÍCÍMI PO UKONČENÍ DOKTORSKÉHO STUDIA A PŘI VSTUPU NA AKADEMICKOU PRACOVNÍ DRÁHOU.....	- 169 -
5. 1. Úvod	- 169 -
5. 2. Cesta k vědecké práci: v krajině oborů a institucí	- 169 -
5. 3. „Teď a tady“ – zkušenosti s akademickou dráhou.....	- 180 -
5. 4. Vstup na stávající pracoviště a přijímací řízení v průběhu vzdělávací dráhy ..	- 186 -
5. 5. Profesionální plánování.....	- 189 -
5. 6. Vzdělávací a vědecká dráha optikou genderu	- 194 -
6. ZÁVĚRY.....	- 199 -
ČÁST C – ŽÁKOVSKÉ DOTAZNÍKY	- 204 -
1. ÚVOD	- 204 -

2. VÝSLEDKY DOTAZNÍKŮ PRO STUDUJÍCÍ ZÁKLADNÍ A STŘEDNÍCH ŠKOL.....	- 206 -
3. ZÁVĚRY.....	- 225 -
5. SOUHRNNÉ ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ	- 226 -
LITERATURA.....	- 229 -
PŘÍLOHY.....	- 231 -