

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta, Katedra psychologie

**Postavení chlapců s nemaskulinními charakteristikami
v žákovském kolektivu**



BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vypracovala: **Hana Klimešová**

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

Místo a rok odevzdání: **Praha 2012**

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu.

.....

Klimešová Hana

V Praze, dne 16. dubna 2012

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych tímto poděkovala vedoucí mé bakalářské práce
PhDr. Ireně Smetáčkové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady, které mi významně
pomohly při zpracování mé práce.

Děkuji.

ABSTRAKT

Moje bakalářská práce se zabývá postavením chlapců s nemaskulinními charakteristikami (osobnostními, behaviorálními a vzhledovými) v žákovském kolektivu. Konkrétně tím, jak se spolužáci, spolužačky a vyučující chovají k těmto chlapcům, jak jsou kolektivem přijímáni a také jak sami tito chlapci své postavení v kolektivu prožívají. Ve výzkumu jsem zjistila, že žákovské kolektivy vyčleňují chlapce nedodržující genderovou roli, přičemž hodnocení těchto jedinců žáky/žákyněmi je ovlivněno společenskými normami maskulinity a také normami třídními. Nemaskulinní chlapci se vzhledem ke svému vyčlenění ze třídních kolektivů necítí spokojení a šťastní.

Práce se skládá ze dvou částí: teoretické a empirické. Teoretická část poskytuje základní informace, jež se týkají genderové problematiky. Konkrétně se jedná o tři kapitoly. V jedné prezentuji poznatky týkající se základních termínů užívaných v genderové literatuře, jakými jsou genderový řád, maskulinita a femininita, a vývoj genderové identity. Další kapitola se věnuje nedodržování genderových rolí ze strany chlapců a možným reakcím ze strany společnosti na tuto situaci. Třetí kapitola se zabývá charakterem školní třídy jako sociální skupiny a vlivem školy na žáky a žákyně z genderového hlediska. V empirické části se věnuji výzkumu, který má podobu případových studií dvou 7. tříd základních škol. Prezentuji zde získaná data z dotazníků (pro děti a vyučující), pozorování a rozhovorů s žáky, žákyněmi a vyučujícími z těchto žákovských kolektivů. Na jejich základě jsem vypracovala podrobné portréty chlapců považovaných za méně maskuliní, které popisují jejich postavení a prožívání ve třídě.

KLÍČOVÁ SLOVA: androgynie, genderový řád, homofobie, nemaskulinní charakteristiky, porušování genderové role, sissy-boys, třídní normy, žákovský kolektiv.

ABSTRACT

My Bachelor Thesis deals with the status in a student group of boys who possess unmasculine behaviours, appearance and characteristics. I studied how pupils, both girls and boys and teachers behave towards unmasculine boys, how these boys are accepted, or not, into groups, and how boys with unmasculine characteristics experience their status in a group of pupils. Outcomes of my research are (1) groups of pupils set aside unmasculine boys because male and female pupils judge boys with unmasculine characteristics in accord with the gender order, and also with the pupil's group norms, and (2) unmasculine boys doesn't feel happy and aren't satisfied with their status in the group of pupils.

My thesis consists of two parts: firstly a theoretical part and secondly, empirical. The theoretical part provides information concerning gender issues. In the first chapter I present fundamental terms such as gender order, masculinity and femininity, and the development of a gender's identity. In the second chapter I deal with gender role violation of boys, and with the possible reactions of society as a consequence of this violation. In the third chapter I occupy with a pupil's group as a social group, and with school's influence on both male and female pupils. In the empirical part I deal with my research which is based on the case studies of two 7th grade elementary school classes. The data was obtained from questionnaires distributed to pupils and teachers, from my observation and interviews with male and female students and class teachers. Based on this data I come up with detailed profiles of boys considered unmasculine by pupils and teachers. These profiles describe the status and experience of unmasculine boys in the pupils group.

KEY WORDS: androgyny, gender order, gender role violation, homophobia, pupil's group, pupil's group norms, sissy-boys, unmasculine characteristics.

OBSAH

Úvod	1
1. Základní fakta genderové problematiky	2
1.1. Pohlaví vs. gender, pohlavní vs. genderová identita	2
1.2. Genderový řád	3
1.3. Vymezení maskulinity a femininity	4
1.4. Vývoj genderové identity	7
2. Nedodržování chlapecké genderové role	13
2.1. Sissy-boy.....	15
2.2. Androgynie.....	17
2.3. Reakce okolí na nedodržování genderové role	20
3. Školní třída jako sociální skupina	22
4. Design výzkumu	27
4.1. Výzkumné cíle	27
4.2. Výzkumné otázky	27
4.3. Soubor respondentů/respondentek	28
5. Metody sběru dat	30
5.1. Dotazník pro děti	30
5.2. Učitelský dotazník	31
5.3. Pozorování	32
5.4. Rozhovory	33

6. Prezentace výsledků.....	34
6.1. Dotazník pro děti: Jaký má být chlapec?	34
6.2. Učitelský dotazník: Kteří chlapci jsou jiní?.....	41
6.3. Portréty „jiných“ chlapců.....	43
7. Shrnutí výsledků	51
8. Diskuze	56
Závěr	62
Použitá literatura	64
Přílohy	Chyba! Záložka není definována.
Příloha 1 – Dotazník – maskulinní charakteristiky	Chyba! Záložka není definována.
Příloha 2 – Žádoucí a nežádoucí charakteristiky u chlapců ve zkoumané třídě A	Chyba! Záložka není definována.
Příloha 3 – Žádoucí a nežádoucí charakteristiky u chlapců ve zkoumané třídě B	Chyba! Záložka není definována.
Příloha 4 – Učitelský dotazník pro zkoumanou třídu A	Chyba! Záložka není definována.
Příloha 5 – Učitelský dotazník pro zkoumanou třídu B	Chyba! Záložka není definována.
Příloha 6 – Záznamy z pozorování třídy A.....	Chyba! Záložka není definována.
Příloha 7 – Záznamy z pozorování třídy B.....	Chyba! Záložka není definována.
Příloha 8 – Rozhovory s dětmi ze zkoumané třídy A	Chyba! Záložka není definována.
Příloha 9 – Rozhovory s vyučujícími zkoumané třídy A	Chyba! Záložka není definována.

Příloha 10 – Rozhovory s dětmi ze zkoumané třídy BChyba! definována.	Záložka	není
Příloha 11 – Rozhovory s vyučujícími zkoumané třídy BChyba! definována.	Záložka	není

Úvod

Tématem této bakalářské práce je postavení chlapců s nemaskulinními charakteristikami v žákovském kolektivu. Vybrala jsem si jej proto, že je mi velice blízké a vedla mne k tomu má osobní zkušenost. Již na základní škole jsem se setkala s chlapcem, který byl od zbytku spolužáků něčím odlišný. Měl zvláštní gesta, mluvil jemným hlasem a také jeho chůze byla jiná než u ostatních chlapců. Dokonce se bavil i více s dívkami než chlapci. Všem nám svým chováním připomínal dívku. Ale byl to kluk! I přes to, že to byl kluk, většina spolužáků a spolužaček se k němu nechovala stejně jako k jiným chlapcům. A mne vždy zajímalo: Čím to je, že je tak odlišný? Právě na tuto otázku jsem se proto snažila nalézt odpověď ve své bakalářské práci.

Téměř každý se setkal s někým, kdo byl nějakým způsobem jiný než ostatní. Oblékáním, chováním, svým osobitým způsobem... Takových odlišností může být velké množství. My si jich všímáme a podle nich ostatní hodnotíme. S odlišností, která představuje to, co se nachází za hranicí normy, souvisí správnost. A za správné je považováno to, co je dáno normou. Proto hodnotíme dívky, zda se chovají či oblékají dostatečně žensky, a také chlapce, jestli je jejich vystupování a vzhled dostatečně mužný. Za tyto naše tendence je odpovědný genderový řád, který si společnost v dané kultuře prostřednictvím stereotypů vytvořila. Výchovou a vzděláváním nových generací dochází k reprodukci genderového řádu, který nám předkládá představu toho, jaká by měla být „správná“ dívka a jaký „správný“ chlapec. A právě tyto zakořeněné představy mohou být kamenem úrazu pro ty jedince, kteří se jim v některém ohledu vymykají.

Cílem mé práce je odhalit a poskytnout ucelený pohled na to, jak se žákovský kolektiv a vyučující vztahují k chlapcům, kteří nesplňují předpoklady onoho „správného“ chlapce, jež si daná školní třída sama vytváří na základě genderového řádu naší společnosti. Ve své práci se nejprve věnuji genderovému řádu a jeho nedodržování ze strany chlapců v teoretické rovině. Načež v empirické části je možné genderový řád spatřit v konkrétním výzkumu, který jsem prováděla. V diskuzi se poté snažím o zasazení a srovnání teoretických poznatků s výsledky mého výzkumu.

1. Základní fakta genderové problematiky

V této části se budu věnovat zejména základním termínům a faktům. Půjde nejen o vysvětlení různých pojmů, které jsou pro toto téma stěžejní, ale také o důležité teoretické poznatky týkající se vývoje genderové identity a porušování genderové role. V neposlední řadě zde budu prezentovat konkrétní výzkumy vztahující se k tématu mé bakalářské práce a s nimiž budu její výsledky porovnávat.

1.1. Pohlaví vs. gender, pohlavní vs. genderová identita

Pohlaví (anglicky „sex“) je pojem užívaný tam, kde se hovoří o biologických rozdílech mezi mužem a ženou. Toto označení zahrnuje vše, co odlišuje muže a ženu na biologické úrovni (Janošová, 2008). Sedney (1987) uvádí, že biologické pohlaví představuje vrozený statut jedince jako muže či ženy, což je obvykle určeno při narození na základě genitálií. Pohlaví má však vícesložkový charakter, proto lze o rozdílech mezi muži a ženami hovořit nejen na základě vnitřních a vnějších pohlavních orgánů, ale také hormonů, chromozomů a gonád (Janošová, 2008).

Gender (překládáno jako „rod“) je pojem, který vyjadřuje, že vlastnosti a chování spojované s obrazem muže a ženy jsou formovány kulturou a společností – na rozdíl od pohlaví, které je univerzální kategorií a nemění se podle času či místa. Působení genderu ukazuje, že určení rolí, chování a norem vztahujících se k ženám a mužům je v různých společnostech, v různých obdobích či různých sociálních skupinách rozdílný (Oakley, 2000, s. 6). Gender je princip organizující sociální realitu, na jehož základě je dělena na dvě části, z nichž jedna zahrnuje ženy a vše, co je s ženami spojováno a druhá zahrnuje muže, a vše, co je s muži spojováno (Smetáčková, 2000, s. 10). Můžeme říci, že gender obsahuje chování, vlastnosti a postavení vycházející z příslušnosti k rodu mužů či žen. Zároveň je časově a kulturně podmíněna, proto lze očekávat různé odlišnosti v chování, vlastnostech i postavení v různých lidských společnostech, jež jsou chápány jako „přirozené“.

Pohlavní identita je definována jako emoční souhlas s příslušností k jedné či druhé skupině. Na rozdíl od identity genderové, která je do značné míry tvárná, pohlavní identitu nelze v průběhu života měnit. Jedná se o nejhlubší součást ženské a mužské

identity (Janošová, 2008) a je silně založena na tělesnosti. Jedinec se na základě vlastní biologické výbavy identifikuje jako muž či žena.

Genderová (rodová) **identita** je pocit jedince, že patří k jedné ze skupin - k ženám nebo mužům (Oakley, 2000, s. 122). Je to vědomí sebe sama. S genderovou identitou souvisí genderová role, která představuje vnější tlak na jedince ze strany společnosti a liší se podle toho, zda se jedná o muže či ženu. Mnoho jedinců se však ztotožňuje s vlastnostmi, které podle společnosti neodpovídají jejich pohlaví. Přesto jejich pohlavní identita (to, zda se cítí být mužem nebo ženou) je většinou v souladu s jejich biologickým pohlavím (Janošová, 2008, s. 41-42). Svoji genderovou roli si tedy modifikují.

1.2. Genderový řád

Genderový řád je historicky, kulturně a sociálně determinovaný. Určuje, jaké role, chování a vlastnosti jsou pro muže a ženy v určité společnosti považovány za vhodné a odpovídající. Řídí se jím všechny společnosti, ale z důvodu kulturního vlivu se genderový řád v jednotlivých společnostech liší. Tato rozdílnost genderového řádu je způsobena **stereotypy**, což jsou „*apriorní představy o povahových rysech, způsobech chování a zvycích příslušníků určité skupiny, aniž by byla brána v potaz individualita jejich členů*“ (Janošová, 2008). Stereotypy nevytváříme na základě osobních zkušeností, ale získáváme je tradováním, verbálním i neverbálním zprostředkováním ostatními příslušníky naší společnosti (Martin, in Janošová, 2008). Z toho vyplývá, že genderový řád jednotlivých společností je ovlivněn tím, jaké chování, vlastnosti a postavení ve společnosti je mužům a ženám právě v jejich kultuře přisuzováno.

Genderový řád je postaven na **dichotomii a komplementaritě** – předpokládá se, že téměř ve všech oblastech lze rozlišit dvě skupiny jevů - ty, které jsou ženské, a ty, které jsou naopak mužské. Tyto skupiny se vzájemně doplňují, a tím pádem vytvářejí ideální celek. „*Například s muži spojovaný rozum a s ženami spojovaný cit vytvoří dohromady ustálenou dvojici „rozum a cit“.*“ (Smetáčková, 2009, s. 18). V případě osob (nikoliv aktivit, předmětů, charakteristik atd.) je důležitým aspektem v představě o vzájemném doplňování žen a mužů také sexualita. Pokud je ideální komplementarita žen a mužů, je také ideální heterosexuality. Můžeme říci, že součástí genderového řádu je v naší

společnosti **heteronormativita**. Proto jsou jakékoliv jiné sexuální projevy považovány za odchylku (Smetáčková, 2009).

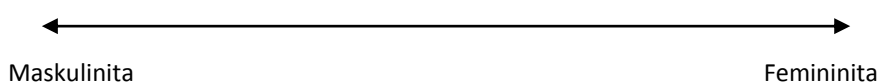
Společnost neustále produkuje představu ideálního obrazu muže a ženy, čímž společnost formuje a „nutí“ jedince, aby se těmto požadavkům co nejlépe přizpůsobili. Většina lidí tyto požadavky akceptuje zejména proto, že jsou rozdíly mezi ženami a muži obvykle považovány za přirozené, univerzální a samozřejmé (Smetáčková, 2009, s. 18). Janošová (2008) navíc podotýká, že rozdíly mezi příslušníky obojího pohlaví jsou v obecném povědomí většinou až příliš zdůrazňovány a uměle zvětšovány. To vede k tomu, že obě skupiny (muže i ženy) vnímáme typicky. Proto jsou pro nás něčím specifickým a bytostně odlišným.

Genderový řád je jedno z důležitých témat, které se prolíná teoretickou i empirickou částí mé bakalářské práce. Budu tedy na něj v průběhu mé práce několikrát odkazovat.

1.3. Vymezení maskulinity a femininity

Na základě povědomí existence genderového řádu řídicího se dichotomním principem je zřejmé, že vlastnosti, chování či role a z nich plynoucí zájmy a aktivity, jsou rozčleněny na dvě skupiny – mužské a ženské. Tradiční pojetí maskulinních a femininních povahových rysů a vlastností vychází z jednodimenzionální koncepce (obr. 1), podle níž se každý jedinec nachází na nějakém bodě pomyslné osy, na jejímž jednom konci jsou jedinci vyhraněně maskulinní, na druhém femininní a uprostřed lidé nevyhranění (Janošová, 2008, s. 31). Na začátku 70. let toto pojetí bylo zpochybněno na základě poznatku, že existují i jedinci projevující vysoce maskulinní i femininní vlastnosti, dovednosti i záliby (tamtéž). (viz kapitola 2.2 Androgynie)

Obr. 1 *Jednodimenzionální model maskulinity a femininity* (Janošová, 2008, s. 32)



Jak uvádí Oakleyová (2000), již počátkem 20. století si Terman a Millsová kladli za cíl vědecky stanovit normu maskulinity a femininity, tj. rozdíl v osobnosti muže a ženy v naší

společnosti. Sestavili Test maskulinity-femininity – dotazník o 910 položkách s různými úlohami. Účelem testu bylo změřit, na kolik se odpovědi dané osoby shodují s odpovědi ostatních jedinců stejného pohlaví. U slovních asociací ženy často vybíraly části oděvu, ozdob, barev, esteticky hodnotící výrazy, názvy týkající se domova a slova naznačující laskavou a vstřícnou orientaci ke společnosti. Muži naopak volili výrazy z oblasti vnějšího prostředí, činností, dobrodružství, z oblasti vědy a techniky, politiky, obchodu a podnikání. V dalších částech testu bylo zjištěno, že klíčovou charakteristikou muže je „*agresivní, dobrodružství hledající, podnikavá, navenek orientovaná dispozice: tendence k bojovnosti a prosazení*“ (Oakley, 2000). Zatímco nejvýraznější ženské rysy jsou „*aktivně empatická, dovnitř orientovaná dispozice: mateřský pud a něžné city, zájem o věci týkající se domova*“ (tamtéž). Terman a Millsová na základě těchto zjištění dospěli k závěru, že muži a ženy jsou svým temperamentem odlišní.

Rozdílné zájmy a schopnosti dívek a chlapců jsou také ovlivněny tím, jaký druh hraček je jim dominantně nabízen (hračky genderově typické či neutrální) a také jaké jsou reakce dospělých na dětské aktivity. Rodiče obvykle nejeví nadšení ze hry dítěte, pokud si hraje s genderově „nevhodnou“ hračkou (Janošová, 2008).

Výše můžeme vidět dva rozdílné pohledy týkající se odlišnosti žen a mužů. Na jedné straně **vlivy biologické** (tedy rozdíly v temperamentu v pojetí Termana a Millsové) a na straně druhé **vlivy sociální** v podobě nabízených hraček a reakcí dospělých na hru dítěte. Tyto dva pohledy by se mohly zdát jako protichůdné. Ve skutečnosti se však určitým způsobem doplňují a to následovně. Biologické hledisko můžeme chápat jako širokou dispozici čekající na určitý zásah a sociální hledisko jako nástroj nabízející způsob, jakým bude tato dispozice naplněna.

Následující text je věnován charakteristikám, jež jsou ženám a mužům přisuzovány. Jedná se o charakteristiky přiřazované v důsledku působení stereotypů platných v dané společnosti (viz kap. 1.2 Genderový řád).

Na základě biologických rozdílů mezi muži a ženami se předpokládají i jejich zásadně rozdílné schopnosti a vlastnosti. Proto se říká, že ženy mají „od přírody“ větší empatii, více se orientují na děti, neumí číst v mapách, nejsou zdatné na techniku atd., zatímco muži jsou „od přírody“ racionálnější, technicky zdatnější, mají větší nadhled, nedokážou se

věnovat několika aktivitám současně, nemají tak hluboký sociální cit atd. (Smetáčková, 2009). Mimo jiné k ženskosti neboli femininitě bývají v naší kultuře přiřazovány vlastnosti, jako je pasivita, soucit, pocity odporu při kontaktu s něčím nepříjemným, čistota, jemnost, emocionalita, závislost, takt, silnější potřeba vyjadřovat pocity klidu, upravenost a krása (Janošová, 2008, s. 40). Mužnost nebo maskulinita naopak zahrnuje vlastnosti jako potlačování emocí, orientaci na práci, aktivitu, dominanci, soutěživost a vyšší společenské postavení (tamtéž).

Existuje řada studií zabývajících se problematikou maskulinity a femininity. Inspirující se mi jeví především výzkum provedený C. L. Martinem¹, který zkoumá, jaké charakteristiky jsou stereotypně přisuzovány chování a vlastnostem chlapců a dívek. V tomto výzkumu se hodnotily charakteristiky typické pro dívky a chlapce a také jejich žádoucnost pro ono pohlaví. Jako typicky chlapecké charakteristiky byly vybírány – odolný, dělá nebezpečné věci, užívá si mechanické předměty, dominantní, hraje drsné hry, nezávislý, soutěživý, hlučný, fyzicky aktivní, agresivní, namyšlený. K typicky dívčím charakteristikám byly přiřazeny např. milá, dobře vychovaná, čistotná, zodpovědná, jemně mluvící. Charakteristikou považovanou za typickou pro obě pohlaví byla adaptabilita. Co se týká žádoucnosti, jako výhradně žádoucí pro chlapce byly respondenty přiřazeny charakteristiky: hraní drsných her a agresivita. Naopak jako nejméně žádoucí pro chlapce byly vybrány ubrečený a ustrašený. U dívek byla žádoucí charakteristikou vysoko posazený hlas, zatímco nežádoucí byla hlučnost (Martin, 1995, s. 730-735).

Maskulinita a feminita se prolíná veškerým sociálním životem kolem nás. Dotýká se nejen vlastností, chování a zájmů jedince, ale také preferovaných domácích činností či povolání. Například muži i ženy mají silnou snahu volit ta povolání, jež jsou obecně považována za typická pro jejich gender. Tuto situaci lze vysvětlit následovně. Existence stereotypů vede k odlišnému očekávání a k odlišné výchově děvčátek a chlapců, jejímž

¹ Tento výzkum jsem si vybrala zejména z důvodu, že mne zaujalo autorovo pojetí výzkumu. Zjistit nejen jaké charakteristiky lidé považují stereotypně za typické pro dívky a chlapce, ale i žádoucnost těchto charakteristik. Ve svém výzkumu jsem taktéž zjišťovala, jaké charakteristiky považují děti za žádoucí a nežádoucí pro chlapce. Je tedy tento výzkum pro moji práci zajímavý. I přes to, že se jedná o výzkum z 90. let 20. století zjištěné výsledky lze považovat za platné, jelikož se ve velké míře shodují s charakteristikami uváděnými různými autory v novodobých publikacích.

důsledkem je poněkud omezený rozvoj některých dovedností, které jsou typické pro opačnou skupinu (Janošová, 2008, s. 25-27).

Je třeba si také uvědomit, že v současnosti existují spíše rozdíly mezi projevy mužů a žen střední a starší generace než uvnitř generace mladší. Také z historického hlediska jsou si muži a ženy dnes v některých aspektech podobnější než v minulosti. Jedná se především o aspekt nezávislosti, zaměstnanosti, o podobnost v sexuálním chování, o kuřáctví a konzumaci alkoholu, unisexuální odívání a úpravu zevnějšku, jako je délka vlasů, aj. (Janošová, 2008). Tyto skutečnosti dokumentují fakt, že během posledních desítek let dochází ke **splývání genderového řádu**. V závislosti na to se genderové role značně modifikují a stávají se platná odlišná očekávání, než tomu bývalo dříve.

1.4. Vývoj genderové identity

Gender je konstruován skrze interakce. Je to něco, co je předáváno v sociálních situacích a co může zasáhnout mnoho základních charakteristik jedince. Budování genderové identity je proces stávání se dívkou či chlapcem. Úzce souvisejícím procesem je **socializace genderových rolí**² (West & Zimmerman, 1987).

Dívky a chlapci již od narození čelí odlišnému společenskému očekávání. Liší se od samého začátku nejen jejich výchova, ale také rodinou vytvářené prostředí (oblečení a jeho barvy, hračky, vybavení dětských pokojíčků atd.). Je zřejmé, že socializace dítěte směrem k dívčí nebo chlapecké roli probíhá již od okamžiku narození (Janošová, 2008, s. 90-91). Rodiče se už od novorozeneckého věku k dívkám a chlapcům chovají odlišně. Například podle výzkumu Mosse (podle Oakley, 2000) matky při pláči dítěte na dívky častěji a více mluví, napodobují zvuky, zatímco chlapce stimulují taktilně a vizuálně.

Rodiče se nejen chovají k dcerám a synům odlišně, ale mají také **tendenci vychovávat** své dítě **směrem k jedné – odpovídající genderové roli** (Janošová, 2008, s. 94). Dle Mossovy studie si malé děti osvojují genderovou roli nikoli verbálně či disciplinárně, ale především kinesteticky. Tato kinestetická diferenciací je rozdělena podle pohlaví a zahrnuje čtyři procesy (Oakley, 2000), jež jsou považovány za ústřední ve vývoji genderových rolí. Jsou to:

² Anglický termín, jímž autor tento proces nazývá, je sex-role socialization.

- socializace manipulací – patří sem zejména činnosti jako oblékání dívky do růžového a chlapce do modrého oblečení, česání, aj. Dítě si přejímá pohled primární pečující osoby na sebe sama, což má trvalý efekt;
- zaměřování pozornosti na určité objekty – jde o směřování pozornosti dítěte na specifické předměty – např. u dívek panenky, u chlapců autíčka;
- verbální pojmenovávání – zdobněliny, kolokviální označování a přezdívky jsou genderově podmíněné („To je hodná holčička.“, „Jsi zlobivý kluk!“);
- vystavení činnosti – v tomto procesu se jedná o aktivity, které jsou chlapcům a dívkám nabízeny.

Cílenou socializaci k odpovídajícímu genderu představuje mimo jiné **dětská hra**. Zejména díky uplatňování čtyř výše zmíněných procesů již od raného dětství si většina dětí kolem jednoho roku hraje s hračkami, které jsou obecně považovány za typické pro ono pohlaví. Děvčátkům jsou častěji předkládány panenky či plyšové hračky, načež se u nich posléze objevuje záliba v oblékání a krášení. Chlapci si naopak hrají s kostkami, skládačkami či autíčky a později se stavebnicemi, letadly aj. (Janošová, 2008). Kolem druhého roku se chlapci v průměru projevují více agresivně a preferují pohybově aktivní hry. Jsou průbojnější než dívky a častěji uplatňují spíše konfliktní přístup. Chlapci také dříve začínají projevovat větší nezávislost. Chtějí trávit více času mimo domov s vrstevníky, zatímco dívky spíše s rodinnými příslušníky (Janošová, 2008, s. 95-96).

V předškolním věku si dívky stále s oblibou hrají s panenkami a hračkami, které ke hře s panenkami patří. Dále mezi oblíbené hry dívek patří hry fantazijní, při kterých si „hrají na něco“ a také hry na domácí činnosti, nakupování či vaření. Chlapci preferují zejména dopravní prostředky, stavebnice, figurky hrdinů a dinosaurů či různých příšer. Mají také rádi hračky zbraní a ve fantazijních hrách se častěji než u dívek objevuje napodobování nějakého zaměstnání (Janošová, 2008). Na tuto oblibu a preferenci určitého typu hraček má velký podíl vedení dospělých v závislosti na tom, zda se jedná o dívku či chlapce. A tím, jak rodiče (dospělí) předkládají dětem hračky typické pro jednu skupinu, nabádají je k osvojení jedné či druhé genderové role.

Následující text se zaměřuje především na popis jednotlivých kroků k vytvoření genderové identity u dětí. Prvním krokem je **odlišení mužů a žen**. Dítě velmi brzy začíná diferencovat svět na mužský a ženský. Již na konci kojeneckého období je schopné odlišit ženu a muže na základě atributů, jako jsou vzhled a hlas. V průběhu batolecího věku dítě zjišťuje, že příslušnost k určitému pohlaví patří k základním charakteristikám a že tyto skupiny mají rozdílné role. Nejvýznamnějším mezníkem v genderovém vývoji je okamžik, kdy je **dítě schopno zařadit samo sebe a druhé podle pohlaví** (Janošová, 2008).

Okolo druhého roku dítě preferuje zejména vrstevníky stejného pohlaví, což má informační úlohu. Děti v tomto věku jsou velmi citlivé a vnímavé zejména k informacím týkajících se jejich vlastního pohlaví. K osvojování znalostí, zálib a postojů spojených s genderem dochází dříve, než je dítě schopno vůbec uvažovat o jejich významu. Tato časná socializace je výhodou pro sociální začlenění dítěte a pro jeho orientaci ve světě. Na druhou stranu však také dochází k omezení rozvoje určitých dispozic, které daná společnost považuje za nevhodné pro příslušníky daného pohlaví (Janošová, 2008, s. 100-101).

Podle teorie L. Kohlberga procházejí děti kolem čtvrtého roku fází, ve které si uvědomují, že **příslušnost k pohlaví je dlouhodobý atribut**. Do této doby dítě žilo v domněnku, že vlivem vnější změny se může stát příslušníkem druhé skupiny (např. délka vlasů či oblečení typické pro druhé pohlaví). Následuje fáze, kdy si je dítě vědomo, že pohlaví je neměnitelná danost a je s ní třeba počítat po celý život – vědí, že se **pohlaví nedá změnit** i přes to, že se někdo chová nepřiměřeně. Hlavním posunem v porozumění pohlavních rozdílů je zjištění tělesné odlišnosti mužů a žen, což utvrzuje v nezměnitelnosti pohlaví (Janošová, 2008, s. 98-99).

Největší pokrok v osvojování genderové role absolvuje dítě v předškolním věku, kdy se mu naskýtá možnost **osvojovat si názory, postoje, zvyky a chování** typické pro vlastní genderovou skupinu **od vrstevníků a širšího okruhu dospělých**. Nejen přednostně od rodinných příslušníků, jako tomu bylo doposud (Janošová, 2008, s. 121).

Děti získávají představu o genderových rolích mimo rodinu nejen kontaktem s vrstevníky a ostatními lidmi, ale také rozšiřujícím se sociálním horizontem. Patří sem například knihy plné stereotypních myšlenek či obrázků (Oakley, 2000, s. 139). V dnešní době mají velký vliv média. Televize poskytuje silně jednotvárný a stereotypní obraz o

obsahu mužské a ženské role především svou filmovou tvorbou (Janošová, 2008). Populární literatura a média také velmi zdůrazňují důležitost dodržování odpovídající genderové role. A pokud tomu tak není, může to vést k penalizaci (Eliaison, Schope, 2004, s. 74).

Předškolní děti mají tendenci genderové rozdíly zveličovat, což pramení z potřeby pevného vstřípení vlastní genderové příslušnosti. Snaha chovat se podle toho, jak si představují „správné“ jednání ostatních příslušníků vlastního pohlaví se začíná objevovat dříve u chlapců. To hlavně z důvodu většího tlaku z okolí, který je na chlapce vyvíjen. Děti také mají tendenci ke kontaktu s vrstevníky stejného pohlaví, což je dáno dětskou **potřebou upevnit** ve skupině svoji **vlastní genderovou identitu a roli**. Zároveň si vybírají ty vrstevníky, kteří procházejí podobným stádiem ve vývoji pohlavní identity (např. ti, kteří dosáhli genderové stability). Největší vliv má dětská skupina na dodržování genderových zásad v případě vzhladu, a to především u chlapců (Janošová, 2008). Větší tlak na dodržování genderových rolí vyvíjený na chlapce lze odůvodnit nadřazeností maskulinity nad femininitou a tedy rizikem hlubších ztrát v sociálním statusu. V předškolním věku také mají obě pohlaví pocit, že je jejich skupina lepší než opačná a upřednostňují vše, co je spojováno s jejich vlastní genderovou rolí – aktivity, hračky, chování, oblékání atd., což posiluje vzájemnou identifikaci s vlastním genderem (Janošová, 2008).

Školní věk je z genderového hlediska obdobím jistého obratu. Děti dokážou lépe přijímat informace, které jsou v rozporu s genderovými stereotypy. Také ostrá kritika přestupků proti konvencím se objevuje spíše výjimečně. Je tomu díky **pevnější genderové identitě dítěte**, jejíž stabilitu přestupky tohoto druhu nemohou ohrozit. Při dospívání dochází k dočasnému poklesu osobnostní stability a tolerance na několik let opět klesá, ale v adolescenci získá natrvalo přiměřenou míru (Janošová, 2008, s. 133-140).

Důležité je podotknout, že osvojování genderové identity **neprobíhá u dívek a chlapců stejně**. Podle některých teorií (psychoanalyticky inspirovaných) je pro chlapce tento proces osvojování si správných vzorů a vyzrávání v muže složitější (Oakley, 2000, s. 135). Obtížnost pro chlapce plyne z toho, že jsou vychovávaní zejména ženami. V předškolním věku jsou to matky, se kterými doma tráví většinu času a při nástupu do školy jsou to učitelky. Vyplývá to z povahy genderového řádu, že péče o děti přísluší

ženám a že jsou pro tuto činnosti vhodnější. Jelikož děti tráví většinu dětství s osobami ženského pohlaví je pro dívky relativně jednoduché se identifikovat s femininní genderovou rolí, zatímco chlapcům vhodné mužské vzory scházejí, což jejich identifikace znesnadňuje. Autorkou této teorie, která poukazuje na důsledky zapojování do výchovy dětí pouze ženy, je Nancy Chodorowová

I socializace dívek se potýká s určitými těžkostmi. Dívky jsou vychovávány ženami (matkami a učitelkami) zejména směrem orientovaným na domov. Jsou více zapojovány do domácích prací a podporovány spíše k závislosti na ostatních. A to může negativně ovlivnit budoucí život těchto dívek.

Nyní již známe průběh osvojování generové identity a víme, že je dítě velkou mírou ovlivněno sociálním prostředím, v němž se nachází při budování genderové identity. Měli bychom si však zároveň uvědomit, že dítě není pouhým pasivním příjemcem informací o genderových rozdílech. Samo vyvíjí aktivitu, aby se co nejvíce o attributech své role dozvědělo. Množství informací získává zejména ze svého okolí pozorováním blízkých osob, které začíná napodobovat (Janošová, 2008). Lze tedy říci, že dítě si gender neosvojuje mechanicky od rodiče, ale tím že se s ním určitým způsobem identifikuje. Psychologie rozpracovává tři základní směry teorií při osvojování genderové role (Oakley, 2000):

- **teorie sociálního učení** – Tato teorie předpokládá, že dítě uvažuje v posloupnosti: „*Chci odměnu, a vždycky mě odmění, když dělám chlapecké (holčičí) věci. Takže chci být chlapec (dívka).*“ (Oakley, 2000). Dítě si tedy osvojuje genderovou identitu na základě pozorování, napodobování a modelování chování dospělých osob, přičemž je tento proces založen na odměnách a trestech (Smetáčková, 2005);
- **kognitivní teorie** – Jedná se o naprosto opačný postup od teorie sociálního učení: „*Jsem chlapec (dívka), proto chci dělat chlapecké (dívčí) věci, a proto za ně budu odměněn.*“ (Oakley, 2000). Dítě se ve světě snaží najít nějaký řád, vzorce, ve kterých se bude orientovat. Nejsrozumitelnější jsou pro děti kategorie – mají málo proměnných, jsou všudypřítomné a snadno pozorovatelné. I pohlaví

funguje jako kategorie, kterou si k sobě dítě začne vztahovat poté, co ji objeví (Smetáčková, 2005);

- **psychoanalytická (identifikační) teorie** – Podle této teorie vývoj genderové identity závisí na vývoji pohlavního sebeuvědomění jedince jako chlapce nebo dívky. Podle Freuda je základem pohlaví i genderu sexualita. Identifikace je podle něj emocionální pouto a vzniká jako prostředek k vyřešení Oidipova a Elektřina komplexu (Oakley, 2000).

Každá z těchto teorií představuje odlišný pohled na vznik a vývoj genderové identity. Co však mají společného je předpoklad, že příslušnost k jednomu z genderu není dána biologicky již od narození, ale že se vyvíjí v průběhu dětství (Smetáčková, 2005). Těmto třem přístupům jsou kritiky vytýkány aspekty, které jejich autoři do konceptu nezahrnuli. Z důvodů těchto kritik souhlasím nejvíce s přístupem S. Bemové, který vychází z kognitivní psychologie a navíc při vývoji genderové identity zohledňuje i kulturní prostředí, ve kterém se dítě nachází (Smetáčková, 2005).

Tento přístup se nazývá **teorie genderového schématu**. Spočívá v tom, že si děti vedeny potřebou orientace v sociální realitě vytvářejí vědomostní struktury (genderová schémata), které v paměti organizují informace týkající se genderu a genderových rolí. Tato schémata se stávají vstupním místem (kognitivním oknem), pomocí něž interpretuje dítě sociální svět. Kognitivním oknem dítě přijímá a zpracovává zkušenosti z rodiny i širšího sociálního okolí a také veškeré verbální i neverbální informace zachycené z televize a knížek, atd. Genderová schémata napomáhají dítěti vyznat se, jakým způsobem se má chovat (Janošová, 2008). Zároveň okolí reaguje na to, jaká schémata dítě používá, čímž určitá podporuje a jiná inhibuje.

2. Nedodržování chlapecké genderové role

Vzhledem k tématu výzkumu mé bakalářské práce, ve kterém se zabývám chlapci vykazujícími nemaskulinní charakteristiky, věnuji tuto kapitolu právě nedodržování genderové role u chlapců.

Děti jsou svým okolím nabádány k dodržování tradičního chování, protože je znepokojeno, když dítě svým chováním vybočuje. Pokud se děti chovají v rozporu s tradičními rolemi, jsou od aktivit často odrazovány rodiči, učiteli a vrstevníky (Martin, 1990, s. 151-152). Na chlapce je už od raného dětství vyvíjen větší tlak, aby se přizpůsobili běžným genderovým rolím než na dívky. Je to založeno na předpokladu, že dívky nedodržující stereotypní genderové role z toho vyrostou, zatímco chlapec s netradičními genderovými rolemi by měl být podstoupen nápravě (Hemmer and Klier, 1981, s. 1206). Důvodem je povaha genderového řádu, který produkuje představu, že **mužská role** je v naší společnosti **ceněná výše** než role ženská. Existuje obava, že nedostatečně mužské či dokonce femininní projevy u chlapců degradují mužskou roli (Janošová, 2008, s. 122) a ohrožují genderový řád obecně.

Co se týká postojů žen a mužů k osobám chovajícím se genderově typicky a genderově atypicky a přitom jsou homosexuální, bylo odhaleno následující: Muži jsou více zaujati vůči gayům než lesbičkám. Kdyby muži měli představit gaye svým přátelům, cítili by se více trapně při představování gaye, který nedodržuje genderový řád. Naopak ženy nerozlišují gaye na základě dodržování či nedodržování genderového řádu. Spíše by však vyhledávaly gaye, kteří genderový řád nedodržují. Ženy by se chovaly v různých situacích stejně ke gayům nedodržujícím i dodržujícím genderový řád a jsou vůči homosexualitě tolerantnější. Zatímco muži by se cílili více nepříjemně s gayi, kteří se nechovají podle genderového řádu, např. z nedostatku společných zájmů s muži (Eliaison, Schope, 2001, s. 81-95).

Větší důraz na dodržování genderové role kladou spíše muži (otcové) než ženy (matky). U chlapců podporují zejména statečnost, mužnost, soutěživost, tělesnou houževnatost a sebevědomí (Janošová, 2008, s. 102).

Na základě studií genderového vývoje jsem stanovila základní formy porušování/vzdalování se od genderové role. K nedodržování/vzdalování se od vhodných, vyžadovaných genderových rolí je možné přiřadit **absenci** některých maskulinních charakteristik, **kombinaci** maskulinních a femininních charakteristik, a také případy, kdy se chlapec projevuje **opakem**, tedy charakteristikami femininními. Přičemž nedodržování může být **bezděčné** (chlapec si své femininní nebo nemaskulinní projevy neuvědomuje), **záměrné** (chlapec se účelně projevuje femininně nebo opomíjí maskulinitu, např. dlouhé vlasy, náušnice, aj.) nebo **vrozené** (vzhledové charakteristiky, jako je postava nebo také jemný, vysoce postavený hlas).

Formy nedodržování vhodných genderových rolí, o kterých se zde zmiňuji, jsou pro můj výzkum zabývajícího se chlapci s nemaskulinními charakteristikami velmi důležité. V empirické části se pokouším o zařazení chlapců, u nichž se v rámci třídních norem objevují nemaskulinní charakteristiky, do některé z výše uvedených forem. Proto na ně budu v závěru mého výzkumu odkazovat.

Odklon od stereotypní genderové role u chlapců často bývá označován jako určitá odchylka (Hemmer and Kleiber, 1981). Pokud lze tedy nestereotypní genderové role považovat za určitou odchylku, můžeme na podkladě základních psychologických teorií genderově typického vývoje (viz kapitola 1.4 Vývoj genderové role) interpretovat **vznik genderově atypické** role následovně:

- při předpokladu odchylky v rámci psychoanalytické teorie můžeme říci, že u chlapců dochází pravděpodobně k chybné či žádné identifikaci s otcem, jež má vyřešit Oidipovský komplex;
- u kognitivní teorie osvojování genderu může u chlapců dojít k odchylce na základě mylné kategorizace sebe sama jako příslušníka do kategorie mužů nebo utvoření nesprávného schématu maskulinity (neshodující se s celospolečenskou představou);
- a v rámci teorie sociálního učení se jedná o chyby při pozorování a napodobování osob stejného pohlaví.

Osoby, které svým chováním neodpovídají očekávání jejich sociálního okolí (stereotypům), vzbuzují přinejmenším jistou pozornost (Janošová, 2008, s. 25). V anglicky psané literatuře se pro chlapce projevujících více znaků v chování či zájmech typických pro děti opačného pohlaví používá označení „sissy“ (Janošová, 2008, s. 42).

„Sissy-boys“ (viz kap. 2.1 Sissy-boy) jsou jedinci, jež představují způsob nedodržování genderové role opakem – projevují se tedy femininně. Ti, kteří kombinují maskulinní a femininní charakteristiky, bývají označováni za androgynní chlapce (viz kap. 2.2 Androgynie). Další skupinou jsou chlapci nedodržující genderové role tím způsobem, že se u nich vyskytuje absence některých (důležitých) maskulinních charakteristik, za což mohou být penalizováni, ale přitom vykazují jiné typicky mužské charakteristiky. Toto jsou tři podoby nedodržování, o nichž jsem se zmiňovala výše.

Pokud vycházíme z idee komplexního psychického vývoje, genderově typické chování pro opačné pohlaví (např. pečující hry u chlapců) by neměly být považovány jako vhodné či nevhodné ani pro jedno pohlaví (Hemmer and Kleiber, 1981, s. 1206). Toto chování spíše může předpovědět celostnější vývoj osobnostních vlastností, které mohou přetrvat až do dospělosti (tamtéž). I přes možný předpoklad komplexnější osobnosti právě díky genderové atypičnosti v dětství je o chlapcích uvažováno jako o jedincích, kteří odmítají vlastní genderovou roli, zatímco dívky jsou naopak viděny tak, že přijímají role obě, jak maskulinní, tak femininní (Martin, 1990, s. 163-164).

2.1. Sissy-boy

Pojem či lépe řečeno nálepka „sissy“ je užíváno k označení **zženštilého chlapce**. Stereotypní charakteristiky, které byly „sissy“ chlapcům v jednom z výzkumů na základě odhadů respondentů přisuzovány, jsou například: milý, ubrečený, snadno zastrašitelný a nízká agresivita (Martin, 1995).

Rodiče jsou často znepokojeni, když vidí femininní projevy u chlapců (více než maskulinní charakteristiky u dívek). Obávají se přítomných a budoucích konfliktů. Existuje představa, že femininní chlapci mají **větší pravděpodobnost dozrát do atypické sexuality**. Ne však všichni chlapci, jejichž chování bylo genderově atypické a kteří byli označováni za „sissy“, jsou předurčeni být transsexuály nebo homosexuály (Green, 1979). Podle Greena (1979) ovšem dvě třetiny dospělých homosexuálů vypovídá, že v dětství vykazovali jisté

prvky dívčího chování jako preference dívek jako partnerů na hraní, vyhýbání se drsných her a sportům a také byli označováni za „sissy“.

Vzhledem k tomu, že je genderově atypické chování u chlapců obvykle pojímáno více negativní než genderově atypické chování u dívek (tomboys) je i samotné pojmenování „sissy“ u chlapců **považováno za hanlivé a pejorativní** ve větší míře než označení „tomboy“ u dívek (Martin, 1990). Být považován za „sissy“ může mít pro chlapce drtivý efekt, jelikož to zasahuje u chlapců nejvíce zranitelný bod, jakým je utváření si obrazu o sobě sama (Green, 1979).

Negativní hodnocení „sissy-boys“ je způsobeno tím, že zde existuje **více obav o budoucí život** než u „tomboy“ dívek. Navíc je tato rozdílnost v hodnocení ovlivněna několika předpoklady. Jedním je rozdílný status spojovaný s maskulinními a femininními rolemi, kdy je lépe hodnocen vstup dívek do lépe hodnoceného statutu. Což je u chlapců opačně, jelikož vstupují do hůře hodnoceného statutu (Martin, 1990, s. 2). Zároveň se u „sissies“ očekává, že se v dospělosti budou projevovat více jako dívky a také, že mají větší sklon k homosexualitě než děti jiné (Martin, 1990, s. 151). Toto odlišné hodnocení chlapců a dívek s atypickými generovými rolemi je významně ovlivněno genderovým řádem, který za normu považuje heteronormativitu. Vzhledem k očekávání, že genderově netradiční chlapci mají sklon k homosexualitě, je tedy stabilita genderového řádu narušena.

Studie provedená C. L. Martinem zabývající se mírou rozdílnosti v hodnocení „sissy“ chlapců a „tomboy“ dívek a důvodem tohoto rozdílného hodnocení to vysvětluje následovně: Bylo zjištěno, že hodnocení „tomboys“ a „sissies“ závisí jednak na pohlaví těch, co je hodnotí a zároveň na pohlaví hodnocené osoby. Dívky „tomboys“ jsou lépe přijímány než chlapci „sissies“, což se neliší u žen a mužů i přes to, že „tomboys“ o trochu lépe hodnotily ženy. Dále bylo zjištěno, že ženy by lépe přijaly mít dítě nedodržující stereotypní genderové role než muži. Zároveň by však preferovaly spíše „tomboy“ dívku než „sissy“ chlapce. Pokud jde o hodnocení budoucích výsledků těchto dětí, tak respondenti věřili, že dospělá „tomboy“ dívka bude výrazně více femininní než maskulinní, zatímco „sissy“ chlapec bude více femininní než maskulinní. Dále „sissy“ chlapci byli považováni za méně přizpůsobivé než ostatní děti a také se u nich spíše předpokládala homosexualita než u „tomboy“ dívky či chlapců a dívek chovající se v souladu se stereotypními genderovými rolemi (Martin, 1990, s. 153-164).

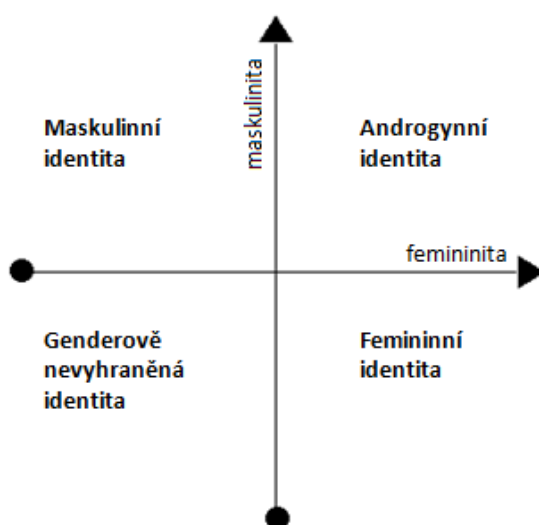
2.2. Androgynie

Androgynie je alternativa, která umožňuje ženám a mužům jednat určitým způsobem v situacích, kde je žádoucí flexibilita. Znamená relativně vysoký a vyvážený výsledek na škále maskulinity a femininity – dimenzí, které společně koexistují v každém muži či ženě v různé míře (Hemmer, Kleiber, 1981, s. 1205-1206). Androgynie tedy **představuje spojení vlastností a chování mužů a žen** (Sedney, 1987, s. 311-312).

Jedna z prvních koncepcí androgynie byla přednesena Billerem a Borstelmannem (Janošová, 2008). Ti tvrdí, že maskulinita a femininita by neměly být považovány za vzájemně vylučné polární protiklady, ale spíše za dvě oddělená kontinua, která jsou někdy rozbíhavá a někdy se vzájemně překrývají. Na základě této koncepce vytvořila Bemová osobnostní dotazník (Bem Sex Role Inventory), pomocí nějž uskutečnila výzkum a z jeho výsledků stanovila 4 typy genderových identit (viz obr. 2):

- androgynní – jedinci, kteří dosáhli vysokého skóre v maskulinních i ve femininních hodnotách;
- maskulinní – vysoké skóre maskulinity a nízké skóre femininity;
- femininní – vysoké skóre femininity a nízké skóre maskulinity;
- nevyhraněný – lidé, u nichž byly zjištěny nízké hodnoty v obou dimenzích.

Obr. 2.: Dvojdímní koncept (Janošová, 2008, s. 33)



Existují teorie zahrnující rozvoj androgynní genderové identity, které jsou od tradičních teorií osvojování genderové identity (psychoanalytické, sociálního učení, kognitivní) odlišné. Podle teorie, jejímž autorem je Block, je cílem vývoje genderové identity spíše vyvažování maskulinity a femininity než dosažení stálé genderové identity. Uvádí pět fází tohoto vývoje:

1. vývoj pohlavní identity – vědomí sebe samotného, zda jsem chlapec nebo dívka;
2. vývoj stereotypů podle pohlaví – přizpůsobení se externím rolím;
3. vnitřní ztotožnění s hodnotami;
4. odlišení genderových rolí – vypořádání se s rozporuplnými aspekty self (maskulinními a femininími);
5. výsledná definice genderové role – integrace maskulinních a femininích aspektů self (Sedney, 1987).

Druhá alternativní teorie vytvořená Hefnersem, Rebecou a Oleshanskym nabízí vysvětlení androgynního vývoje genderové identity následovně: Jedinec má zpočátku „nerozlišenou“ genderovou roli (sex role). Není si vědom rozdílností mezi muži a ženami. Později, se zráním a vývojem poznávacích struktur, se představa dítěte polarizuje. Tento krok představuje aktivní přijetí vlastní genderové identity společně s odmítnutím té druhé. Někteří jedinci jsou schopni dojít do třetího stadia vývoje genderové role neboli stadia transcendence genderové role. V tomto stadiu může jedinec překročit svoji vlastní genderovou roli (Sedney, 1987, s. 314).

Studie od autorů Hemmer a Kleiber si kladla za cíl odpovědět na otázku, zda mohou být „sissy“ chlapci a „tomboy“ dívky považováni za androgynní děti. Výsledek však ukázal, že označení „sissy“ a „tomboy“ nejsou nezbytnými ukazateli androgynních dětí, ale že je s označením „sissy“ a „tomboy“ spojeno spíše sociální chování (Hemmer, Kleiber, 1981, 1205-1211).

Podle Sedney (1987) je **androgynie spíše fenomén dospělosti** než dětství. Dětem ke zjednodušení pojetí sebe sama slouží dichotomní uvažování (muž x žena). Androgynie tudíž u nich nemůže být plně rozvinuta, dokud není ukončeno dětství. Vliv rodičů na vývoj androgynie není významně prokázán (Sedney, 1987). V longitudinálním výzkumu vývoje

genderové identity provedeného týmem psychologa Blocka byly odhaleny dva faktory související s vývojem androgynních potomků. Prvním je rodinná atmosféra. Pro androgynní dospělé byla typická vřelá a podporující atmosféra v dětství, kde byli rodiče emočně dostupní a psychicky zdraví. Rodiny androgynních dětí byly stabilní, finančně zabezpečené a spokojené se svými životy. Druhým faktorem je rozdělení práce a rodinných rolí. Androgynie se u dětí rozvinula spíše, když jejich matky byly zaměstnány a otcové se podíleli na výchově. Děti androgynních rodičů (a budoucí androgynní jedinci) tedy měli méně stereotypní myšlení týkající se rozdělení pohlaví než ostatní děti (Sedney, 1987, s. 319-322).

Androgynii, tedy vysokou míru maskulinity i femininity, lze požadovat za žádoucí. Při výchově dětí směrem k jednomu genderu (dívčímu nebo chlapeckému) a upevňování stereotypů není dítěti umožněno se plně rozvinout v oblastech (činnostech, dovednostech, vlastnostech) považovaných za kompetence opačného pohlaví. Jedná se například o pečující hry pro chlapce nebo o hry se stavebnicemi pro dívky, které by vedly k rozvoji jejich představivosti a prostorové orientaci. Pokud by se mezi těmito oblastmi považovanými za maskulinní a femininní vymazala pomyslná čára a jedinci se mohli angažovat v jakýchkoli činnostech, aniž by jim hrozila penalizace, byl by možný komplexnější vývoj jejich osobnosti. Sedney (1987) však uvádí, že nasměrovat dítě k androgynii je složité. Jde to totiž proti stereotypům, kterým jsou děti již od narození vystaveny. I když dochází ve skupině dětí k posilování nestereotypního chování u jednoho pohlaví (například u chlapců pečující hry), vede to spíše k upevnění stereotypního chování u pohlaví druhého, tedy upevnění pečujících her u dívek, namísto u chlapců (Sedney, 1987).

Mezi nevýhody androgynní výchovy však může patřit riziko, že kolektiv nebude přijímat jedince, který je v tomto duchu vychováván. Může tedy docházet k penalizaci projevů patřících k opačnému genderu a tím zarazit tuto budovanou vlastnost či dovednost. A to zejména u chlapců, u kterých jsou femininní projevy považovány za významně nežádoucí. Je proto poměrně větší šance k vychování androgynní dívky než k vychování androgynního chlapce.

2.3. Reakce okolí na nedodržování genderové role

Dospělí jsou ovlivněni stereotypy, na jejichž základě ovlivňují vývoj genderových rolí dítěte tím, že jej odměňují nebo **trestají**. Stereotypy vystupují jako určitý standard, skrze který je chování dítěte hodnoceno (Martin, 1995). Vzhledem k tématu mého výzkumu, ve kterém se zabývám chlapci s nemaskulinními charakteristikami, zde uvádím možné reakce společnosti na porušování genderových rolí.

Holterová (podle Oakley, 2000) považuje **sankce** za určitý mechanismus, který diferencuje společnost na muže a ženy – jsou tedy **nástrojem při osvojování genderových rolí**. Sankce přicházejí v případě, kdy se dítě (nebo dospělý) odchýlí od své genderové role či modelu, který nabízí společnost a média. Pokud dítě tedy přijme stereotypně netradiční genderovou roli, může čelit negativním následkům od ostatních. U chlapců jsou tyto „následky“ horší než u dívek (Martin, 1995, s. 737).

Sankce mají obvykle formu společenského posměchu. Mohou přicházet od různých osob, jelikož genderové role jsou patrné na první pohled a lidé se cítí být kompetentní k tomu, aby sami posoudili, jestli je ostatní plní či ne (Oakley, 2000, s. 140). Například sankce, které následují v předškolním věku porušení stereotypu v oblékání či vzhledu, jsou mezi dětmi většinou omezení komunikace, snížená obliba jedince, vyčlenění z kolektivu, pohrdavý komentář či posměch, případně drobná fyzická potyčka (Janošová, 2008, s. 124).

Penalizaci či dokonce šikaně mohou být vystaveni zejména jedinci, kteří jsou odlišní od ostatních nebo spíše – skupina je považuje za odlišné. Skupina si stanovuje určitá kritéria „normálnosti a nenormálnosti“. V našem případě nedodržování genderového řádu se jedná o kritéria, která se obecně objevují ve společnosti ve formě stereotypů a ovlivňují většinu kolektivů (Smetáčková, 2009). Vzhledem k tomu, že se naše společnost řídí především heteronormativitou, tedy představou že „správní“ muži a ženy jsou heterosexuální (Smetáčková, 2009), může u nás představa jiné sexuální orientace vyústit v homofobii. Chlapci nedodržující své genderové role bývají často označováni za homosexuály. Jedním důvodem bývá nemaskulinní/femininní vystupování, ze kterého ostatní usuzují (v mnoha případech chybně) jejich sexuální orientaci. Druhým důvodem může být účel potrestat chlapce porušující genderový řád za jejich nedostatečnou maskulinitu.

Jelikož je u chlapců projevujících se genderově nestereotypně často předpokládána ne-heterosexuální orientace, je jejich penalizace na tomto předpokladu často založena. Má tedy značně homofobní charakter.

Homofobie představuje obavu či jiné nepříjemné pocity vyvolané v souvislosti s lidmi, kteří mají jinou než heterosexuální orientaci (Smetáčková, 2009, s. 12). Homofobní chování může nabývat více forem. Negativní postoje a chování může být namířeno proti lidem, kteří projevili svoji sexualitu (odlišnou od heterosexuality) a **k lidem, kteří se odlišují svým vzhledem či chováním od tradičních představ o „správných mužích“ či „správných ženách“ a jsou proto považováni za homosexuální jedince.** Existují také jedinci zastávající názor, že být homosexuální je špatné a z tohoto důvodu označením za **gaye či lesbu mohou mít snahu ublížit ostatním**, přitom o jejich sexualitě ve skutečnosti netuší (Smetáčková, 2009). Například chlapci, kteří nejsou schopni se účastnit sportovních aktivit, mohou být považováni za gaye (Eliason, Schope, 2004).

Jako penalizaci homofobního rázu lze zařadit tyto skutečnosti. Zesměšňující a urážlivé **verbální poznámky** vůči konkrétním chlapcům a dívkám, kteří zdůrazňují jejich ne-heterosexualitu či z důvodu nedodržování stereotypních představ jsou za ne-heterosexuální považováni nebo dokonce jen proto, aby bylo druhému označením za gaye či lesbu ublíženo. Dále **mimické výrazy, gesta, pohyby nebo obrázky** a také zasílání urážlivých či zesměšňujících **e-mailů, sms či jiných vzkazů** těmto konkrétním osobám. Lze se také setkat s **fyzickým napadením** těchto osob nebo s jejich **ignorováním**. Silněji zakořeněné jsou homofobní předsudky spíše mezi muži než mezi ženami (Smetáčková, 2009, s. 23-25).

3. Školní třída jako sociální skupina

Školní třída figuruje v životě každého z nás nejméně po dobu devíti let a lze se na ni dívat jako na pomyslný most mezi rodinou a budoucím životem jedince (Valentová, in Bendl a Kucharská, 2008). Škola funguje jako nástroj, prostřednictvím kterého společnost zajišťuje kontinuitu společnosti, jelikož je každá vrstevnická skupina všech generací ve škole učena stejným zvyklostem (Smetáčková, 2005). Právě toto učení se stejným zvyklostem, jež je za pomoci školy zajišťováno, je jistým důvodem, proč se naše celá společnost řídí genderovým řádem, který se však v důsledku různých vlivů mírně modifikuje. Ale hlavní podstata genderového řádu zůstává neměnná (více o genderovém řádu viz kap. 1.2 Genderový řád a kap. 1.3 Vymezení maskulinity a femininity).

Školní třídy se stejně jako jiné sociální skupiny vyznačují určitými charakteristikami. Mají určitý počet jedinců, kteří tvoří vnitřně a funkčně propojený celek (Lovaš, in Výrost a Slaměník, 2008), proto lze **školní třídu považovat za sociální skupinu**. Jednotlivé třídy jsou formálně vytvořené skupiny, ve kterých se jejich členové opakovaně setkávají a postupně si vytváří mezi sebou síť vztahů. I přes to, že je třída formálně vzniklou skupinou vytvářejí se v ní vztahy, jež mají dvojí povahu – formální a neformální. **Formální vztahy** jsou označením pro ty, které panují nejen mezi žáky/žákyněmi a vyučujícími, ale také mezi určitými žáky/žákyněmi navzájem. Příkladem může být žákovská samospráva, kterou si spolužáci a spolužačky mezi sebou volí a na základě čehož je některým jedincům udělena jistá funkce. I tyto vztahy jsou tedy stanovené formální cestou shora, tudíž se předpokládá dodržování jistých pravidel. Tato formální stránka školy je upravena obecnými pravidly chování, což představuje např. školní či třídní řád. Zatímco **vztahy neformální** si mezi sebou vytvářejí zejména jednotliví žáci a žákyně. Zároveň i vztah mezi učitelem/učitelkou a žákem/žákyní může mít neformální rozměr (zejména pokud se vyučující setkává s žákem/žákyní mimo školní vyučování, např. v rámci různých volnočasových aktivit). Tyto vztahy jsou založené na předpokladu, že nejsou žádným způsobem nařizované, lze je proto považovat za dobrovolné. Jednotlivé třídy si tedy mohou vytvořit neformální pravidla pro soužití ve třídě a mimo ni (Valentová, in Bendl a Kucharská, 2008), která upravují vztahy mezi žáky/žákyněmi, přestože nejsou v souladu se školním řádem. Zajímavostí pro můj výzkum je fakt, že formální normy mohou obsahovat toleranci vůči

odlišnostem jednotlivých členů skupiny, zatímco neformální normy fungují naopak. Neformálními (třídními) normami, jakožto rámcem skrze který děti ostatní hodnotí, se budu blíže zabývat v empirické části.

Školní třídy, jakožto sociální skupiny, se vyznačují také skupinovou dynamikou a strukturou. **Skupinovou dynamikou** se označují všechny procesy, které se ve třídě odehrávají a mají vliv na skupinové dění. Mezi nejběžnější procesy patří konflikt a kooperace. Při zrodu třídy se uvnitř školní skupiny odehrává proces diferenciací, který vede k poznávání jedinců ve skupině a k obsazování jednotlivých sociálních pozic, což představuje vznik určité struktury skupiny. **Skupinová struktura** představuje vnitřní uspořádání skupiny – určitou organizaci jednotlivých statusů a rolí uvnitř určité skupiny. **Status** ve skupině znázorňuje autoritu, prestiž či uznání, které má jedinec vůči ostatním členům, a **role** jsou skupinou sdílená očekávání, jež se vztahují k tomu, jak se má určitý jedinec ve skupině chovat (Lovaš, in Výrost a Slaměník, 2008). Stejně jako je tomu v rámci vztahů, můžeme ve třídě nalézt také formální a neformální role. K **formálním rolím** žáka/žákyně patří např. předseda/předsedkyně třídy, či nástěnkář/nástěnkářka, které jsou často stanoveny na základě pohlaví dětí, což ovšem není jediné kritérium ve výběru k výkonu určité funkce. Z důvodu, že je třída smíšeným kolektivem, měli by se v rámci její reprezentace objevovat chlapci i dívky současně. Naopak **neformální role** se častěji vztahují k pohlaví dětí. I přes to, že se dívky a chlapci v období staršího školního věku orientují více na vrstevníky stejného pohlaví, hranice mezi chlapci a dívkami se stále častěji začínají překračovat. Ve srovnání s dětmi mladšího školního věku, kteří tyto hranice dodržují (viz kap. 1.4 Vývoj genderové identity). V mladším školním věku jsou homogenní skupiny vytvářeny dětmi zejména z důvodů upevnění vlastní genderové identity, proto se obklopují jedinci stejného pohlaví. Ve starším školním věku je však genderová identita chlapců a dívek stabilnější, přesto stále utvářejí tyto skupinky. Vzhledem k tomu, že však cítí k jedincům z opačné skupiny sexuální přitažlivost, dříve pevně stanovené hranice překračují v rámci poznávání opačného pohlaví.

Z důvodu větší orientace na vrstevníky stejného pohlaví, se můžeme setkat v rámci jedné třídy např. s vůdcem chlapecké a vůdkyní dívčí skupiny (Smetáčková, 2005), přičemž vůdce/vůdkyně nebo také leader není jediná pozice, kterou lze v rámci skupiny nalézt.

Mezi další obvyklé pozice ve školním kolektivu, stejně jako v jiných sociálních skupinách, jsou běžné např. outsider, šedá eminence či mimostojící.

Dívčí a chlapecké skupiny v rámci koedukované třídy³ existují odděleně, zejména u mladších dětí. Je velmi obvyklé, že v rámci jedné třídy existuje paralelní vůdcovství. Do popředí se velmi často dostávají ti jedinci, kteří jsou určitým prototypem „správné“ dívky a chlapce, tzn., že maximálně naplňují genderové role vyznávané danou skupinkou. Ty se však mohou lišit od rolí panujících v celé společnosti. Ostatní děti je pak následují, snaží se být jako oni. Protože je gender v naší společnosti považován implicitně za heteronormativní, bývají tato dominantní maskulinita a femininita často komplementární a děti si pohrávají s tím, že tyto dvě děti (dívka a chlapec) mohou tvořit či tvoří „pár“.

Nicméně do čela skupiny se lze dostat i na základě jiných kritérií (např. se může jednat o školní či sportovní úspěšnost). Takové dítě pak uplatňuje svůj vliv taktéž v genderové oblasti – vytváří určitý obraz chlapce či dívky, kterým se ostatní podřizují nebo se naopak vůči nim vymezují a neuznávají je (proto mohou ve skupině vznikat alternativní podskupiny).

Důležitými osobami, které by měly pro děti představovat autoritu, jsou učitelé a učitelky. Z důvodu drtivé převahy učitelek na základních školách dochází k **feminizaci školství**. Podle Ústavu pro informace ve vzdělávání (2009) mají základní školy nejvyšší zastoupení žen v učitelských sborech (mimo školy mateřské), tedy 84 %. To může mít vliv na vývoj genderové identity, a to zejména u chlapců v negativním slova smyslu. Je pro ně obtížné si osvojit správné mužské vzory, jelikož jsou vychováváni hlavně ženami (viz kap. 1.4 Vývoj genderové identity). Učitelky a učitelé jsou osoby, které by měly žáky nejen vzdělávat a vychovávat, ale také v nich rozvíjet osobnostní potenciál a také napomoci v jejich sociálním vývoji. Osobnost každého vyučujícího se liší. Přesto existuje určitý předpoklad, který by měl být sdílen každou učitelkou a každým učitelem. Je to specifický předpoklad pro práci se žáky/žákyněmi určitého věkového pásma, se kterými se ve výuce setkávají, a také předpoklady pro práci v té odborné oblasti, kterou vyučují (Slavík, in Bendl a Kucharská, 2008). Osobnost učitele/učitelky je pro téma mé práce velmi zajímavá,

³ Jsou to třídy, ve kterých dochází ke společné výuce dívek a chlapců.

jelikož se ve svém výzkumu zabývám taktéž postojem vyučujícího k chlapcům, jež se projevují nemaskulinně.

Škola, jak bylo řečeno výše, však slouží k udržování konzervativní a kontinuity společnosti, což mimo jiné znamená, že žáky/žákyně ovlivňuje stereotypy vycházejícími z genderového řádu. Lze to zpozorovat například v nabídce různých kroužků, které jsou primárně určeny pro jedno či druhé pohlaví (šití, vaření, keramika pro dívky, sportovní kroužky jako fotbal pro chlapce). Rozdílný přístup k chlapcům a dívkám je zřejmý i v samotném zasedacím pořádku třídy.

Vzhledem k tomu, že ve školním prostředí tráví děti velmi mnoho času a škola má vliv na rozvoj osobnosti těchto dětí, může být škola prostřednictvím vyučujících nástroj, jež lze použít k nabourání genderových stereotypů a podporování rovných příležitostí žen a mužů ve společnosti (Smetáčková, 2005). Stejně tak může významně přispět v oblasti stereotypů vztahujících se k ne-heterosexuálním jedincům, jako jsou homosexuálové, transsexuálové, aj. Tyto snahy, jejichž cílem je rozboření genderových stereotypů, lze označit jako **genderově senzitivní vzdělávání**. Je však potřeba, aby vyučující užívali genderově korektní a citlivý způsob vedení výuky, kde všechny děti jsou bez rozdílu respektovány, a také aby měly k dispozici vhodné učebnice a pomůcky, které znázorňují rovnocennost mužů a žen (Smetáčková, 2005), stejně jako ne-heterosexuálních menšin.

I přes snahy o genderově senzitivní školství, které lze bezesporu vnímat jako pozitivní přínos pro vznik rovnocenné společnosti, následující text prezentuje jistá úskalí těchto snah v oblasti homotolerance. Røthingová ve svém článku týkajícího se heteronormativity a homotolerance zdůrazňuje, že heterosexuality je v naší společnosti považována za normu. Proto na této premise stojí celý genderový řád. Její snahou bylo prozkoumat jak je možné, že učení norských dětí, které má u nich rozvinout homotoleranci produkuje jako vedlejší efekt heteronormativitu. Na základě pozorování zdůrazňuje čtyři směry, jakými přístup k homosexualitě vytváří heteronormativitu: (1) když jsou studenti/studentky povzbuzováni k toleranci homosexuality, jsou zahrnuti do heterosexuálního kolektivu „my“, (2) třída je vnímána jako společné heterosexuální „my“ a homosexuálové jsou považováni jako by byli někde jinde, mimo třídu, (3)

heterosexualita je ve vzdělávání jako samozřejmá a neviditelná, kdežto o zařazení homosexuality do kurikula se zdařilo až v roce 1997 a (4) reprodukce hierarchie, která organizuje heterosexualitu nad homosexualitou (Røthing, 2008, s. 253-266).

Povaha výše uvedených informací vede k jistému zamyšlení, zda lze heteronormativitu považovat za nevyhnutelný důsledek socializační funkce školy. Jelikož škola zajišťuje kulturní transmisi pro zachování kontinuity společnosti, využívá zejména historicky ověřené a široce přijímané obsahy. Mezi ty však nepatří povyšování homosexuality (transsexualita, aj.) na stejnou úroveň, kterou zaujímá heterosexualita a jež je považována za společensky žádoucí (z hlediska „normality“).

Pokud se školy rozhodnou, že půjdou ve stopách genderově citlivého vyučování, nebudou tedy povyšovat heterosexualitu nad ostatní sexuální orientace a budou podporovat v dětech pochopení k odlišnostem, může to přispět k rozvoji společnosti, ale taktéž to může výrazně ohrozit dosavadní genderový řád.

4. Design výzkumu

4.1. Výzkumné cíle

Cílem výzkumu je zjistit, jaké postavení zaujímají chlapci s nemaskulinními charakteristikami v žákovském kolektivu. Jde o odhalení charakteristik, které členové/členky školní třídy považují za maskulinní a nemaskulinní a zjištění, jakým způsobem jsou ve třídě přijímáni svými spolužáky, spolužačkami a vyučujícími ti chlapci, kteří se vymykají v některých ohledech (vzhledově, osobnostně či behaviorálně) požadované maskulinní normě.

4.2. Výzkumné otázky

Pro tento výzkum jsem stanovila čtyři základní výzkumné otázky, ke kterým dále patří několik podotázek specifikující oblast výzkumného zájmu. Jsou jimi:

1) Jaká je dominantní představa správné maskulinity?

- a. Co považují spolužáci/spolužačky za typicky maskulinní (co by měl mít „správný kluk“?)
- b. Jaké charakteristiky definují nemaskulinní chlapce podle spolužáků/spolužaček?

2) Jak je chlapec s nemaskulinními charakteristikami začleněn do žákovského kolektivu?

- a. Je nemaskulinní chlapec jedinec, se kterým spolužáci/spolužačky často komunikují a s kým tráví čas (o přestávkách, mimo školu) či naopak? Kteří spolužáci/spolužačky s ním komunikují a tráví čas nejčastěji?
- b. Ke komu má nemaskulinní chlapec ve třídě nejbliže, s kým nejraději tráví čas popř., s kým by chtěl trávit čas?
- c. Má nemaskulinní chlapec zájem účastnit se aktivit se svými spolužáky/spolužačkami?
- d. Je zapojován nemaskulinní chlapec svými spolužáky/spolužačkami do aktivit ve třídě? Kterými spolužáky/spolužačkami?
- e. Jaké je postavení nemaskulinního chlapce v třídním kolektivu?

3) Jaký je vztah vyučujících k chlapci s nemaskulinními charakteristikami?

- a. Rozlišují vyučující nemaskulinní a maskulinní chlapce?
- b. Přistupují vyučující rozdílně k nemaskulinním a maskulinním chlapcům (např. v činnostech, do kterých je zapojují)?
- c. Jak vyučující přijímá nemaskulinního chlapce?
- d. Vyskytuje se nějaká podoba penalizace chlapce s nemaskulinními charakteristikami od vyučujícího?

4) Jak nemaskulinní jedinec prožívá své postavení ve třídě?

- a. Je nemaskulinní chlapec spokojen se svým postavením ve třídě?
- b. Jaký má nemaskulinní chlapec vztah ke škole (spolužákům/spolužačkám a vyučujícím) a proč?
- c. Jaký má vztah k vyučujícím?

4.3. Soubor respondentů/respondentek

Při realizaci výzkumu bylo v první řadě důležité vyhledat vhodnou výzkumnou skupinu, která by v mém výzkumu figurovala. Vybrala jsem si dvě třídy na druhém stupni dvou základních škol. Dvě třídy z toho důvodu, abych mohla získané výsledky porovnat. Konkrétně se jedná o **7. třídy základních škol**, které se liší svojí lokalitou, ve které se nacházejí a také prostředím ve kterém děti vyrůstají.

Základní škola, v níž se nachází zkoumaná **třída A**, je běžnou základní školou v Praze. Je vedena jako fakultní škola Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a některé třídy mají rozšířenou výuku matematiky. Školu navštěvuje zhruba 200 dětí a učitelský sbor skýtá 18 členů/členek (17 učitelek a 1 učitele). Zkoumaná třída má celkem 18 žáků/žákyní (15 chlapců, 3 dívky), přičemž je tento nízký počet v této škole výjimkou (běžně kolem 30 žáků/žákyní). Většina dětí se zná již od prvního stupně, nicméně dva chlapci se přidali k této třídě až nyní, v sedmém ročníku. V této škole, jelikož se jedná o školu větší, je trochu problém, že většina vyučujících nezná děti dobře, tedy až na své třídní učitele/učitelky. Paní učitelka, která je třídní učitelkou těchto dětí druhým rokem, zná tyto děti nejlépe. Některé žáky/žákyně zná již z prvního stupně, kde je učila zejména angličtinu. Jako učitelka je dětmi této třídy považována za velmi oblíbenou (hodnou a

přítom zásadovou). Vyučuje je anglický jazyk, tělesnou a občanskou výchovu. Dětem se líbí, že některé hodiny dokáže vhodně odlehčit, tudíž si užijí i legraci. Nicméně však vyžaduje, aby byla v hodinách věnována pozornost probírané látce. Také dbá na dodržování školních povinností a správného chování nejen k autoritám, ale také mezi dětmi navzájem. Podporuje ve třídě rovnost mezi všemi jejími členy/členkami a snaží se o genderově citlivou výuku. Je tedy učitelkou, která má k dětem kamarádský (citlivý, chápavý), ale i profesionální vztah.

Třída B je součástí menší základní školy v jedné z obcí nedaleko města Šumperka, přičemž zde není zaměřeno na žádný z předmětů. Školu navštěvuje celkem 124 dětí a učitelský sbor se skládá z 13 vyučujících (10 učitelek a 3 učitelé). Ve zkoumané 7. třídě je celkem 17 dětí (10 chlapců, 6 dívek). Tento počet je ve třídách relativně běžný, přičemž většina ročníků skýtá ještě nižší počet žáků/žákyní. Téměř všechny děti se navzájem znají již od první třídy. A to nejen v rámci školních vztahů, ale také mimo školu, kdy se společně potkávají v rámci jedné obce. Od zástupce školy jsem se dozvěděla, že minulý rok (v šesté třídě), pravděpodobně přechodem na druhý stupeň základní školy se některé děti v této třídě velmi změnilo (konkrétně, že jim narostly ramena) a že atmosféra ve třídě nebyla idylická. Proto v rámci Komplexní preventivní péče byla dětem udělána přednáška ohledně vzájemných vztahů ve třídě, která podle slov zástupce ředitele a třídní učitelky situaci zlepšila. V této škole, naopak od pražské školy, všichni vyučující znají téměř všechny žáky/žákyně, což vzhledem k rozsahu školy není problém. Třídní učitelka je vyučuje matematiku, výchovu ke zdraví, občanskou výchovu a přírodopis. Přičemž v některých předmětech se snaží mít k dětem otevřený vztah, takže s ní mohou probírat veškerá témata a mohou s ní mluvit o všem. Je třídní učitelkou této třídy druhým rokem, předtím zde tento kolektiv neučila. U dětí je oblíbená, jelikož ji považují za velmi hodnou. Má k dětem přátelský vztah a snaží se s nimi řešit veškeré problémy. Nicméně je však možné, že dostatečně netrestá a neusměrňuje kolektiv za prohřešky (protože je moc hodná), což některé děti nepovažují za vhodné.

5. Metody sběru dat

V průběhu výzkumu jsem použila několik výzkumných metod, které na sebe postupně navazovaly a vzájemně se doplňovaly.

5.1. Dotazník pro děti

První použitou metodou byl **dotazník pro děti** (Dotazník – maskulinní charakteristiky). Jednalo se o jednoduchý dotazník o dvou otevřených otázkách (viz Příloha 1). O vyplnění byly požádány všichni žáci/žákyně ve třídě, kteří byli přítomni. Před rozdáním dotazníků jsem dětem vysvětlila, co přesně po nich budu požadovat. Konkrétně aby vyplnili otázky, ve kterých se ptám, **jaké charakteristiky by podle nich měl mít či neměl mít „správný“ chlapec**. Jedná se tedy o žádoucí a nežádoucí charakteristiky z oblastí – zájmů, chování, vlastností či vzhledu. Požadovala jsem, aby všichni uvedli vždy 5 příkladů k žádoucím i nežádoucím charakteristikám. Ve výsledku však děti uvedly zhruba po 3-4 příkladech. Také vyučující, který byl v hodině přítomen, byl požádán o jeho vyplnění, přičemž se držel stejného zadání.

Získané informace jsem v každé ze zkoumaných tříd rozčlenila do dvou základních skupin – **žádoucí a nežádoucí charakteristiky** pro chlapce, ze kterých jsem poté sestavila názorné tabulky (viz Příloha 2 a Příloha 3). Jedná se o frekvenční tabulky obsahující charakteristiky uvedené všemi dětmi z dané třídy a vyučujícím, přičemž jsem následně v každé skupině rozčlenila charakteristiky do tří dílčích kategorií (osobnostní, behaviorální a vzhledové). Tabulka *Žádoucí charakteristiky pro chlapce* zachycuje odpovědi chlapců a dívek na otázku: Jaké vlastnosti a chování musí nebo by měl mít „správný chlapec“?. V tabulce *Nežádoucí charakteristiky pro chlapce* jsou naopak zaznamenány odpovědi na otázku týkající se vlastností a charakteristik, které by neměl nebo nesmí mít „správný“ chlapec podle chlapců a dívek z dané třídy.

Nicméně na dětmi uvedené charakteristiky lze nahlížet i z hlediska podobnosti/odlišnosti odpovědí různých „skupin“ v daném kolektivu. Konkrétně jsem zaměřila na analýzu ve dvou dimenzích: charakteristiky uvedeny **dívkami versus chlapci** a charakteristiky uvedené **oblíbenými chlapci versus méně oblíbenými chlapci**. Oblíbené

chlapce jsem ve třídě odhalila následovně. Na základě učitelského dotazníku (viz kap. 6.2 Učitelský dotazník: Kteří chlapci jsou jiní?) jsem znala nejvíce oblíbeného (maskulinního) jedince. V pozorování a rozhovorech jsem poté vyzorovala okruh spolužáků, se kterými se tento chlapec nejvíce kamarádí, a jsou taktéž ve třídě pokládání za oblíbenější část třídy.

Na základě těchto dotazníků byly zjištěny odpovědi na výzkumnou otázku 1. Tedy jaké charakteristiky jsou žáky/žákyněmi považovány za žádoucí a nežádoucí pro chlapce. Tato zjištění mi napomohla k následnému postupu při zjišťování chlapce s málo maskulinními charakteristikami. Také jsem na základě analýzy zjistila možné podobnosti v odpovědích určitých skupin v daných školních kolektivech.

5.2. Učitelský dotazník

Na dotazníky pro děti odhalující požadovanou maskulinitu a nežádanou nemaskulinitu navazovala další metoda, kterou byl **učitelský dotazník**. Tento dotazník sloužil jako prostředek k **odhalení jedinců, které lze považovat za nejméně a nejvíce maskulinních**.

Dotazník pro vyučující měl následující podobu. Ve sloupcích byla vypsána jména všech žáků (chlapců) patřících do zkoumané třídy, v řádcích byly vypsány některé žádoucí i nežádoucí charakteristiky, které jsem odhalila na základě dotazníku maskulinity v každé ze tříd. Úkolem třídního učitele/učitelky jakožto osoby, která tyto děti zná nejlépe, bylo vždy u každé charakteristiky křížkem označit jedince, jehož daná charakteristika nejlépe vystihuje.

Pokud jde o nežádoucí charakteristiky, bylo důležité mít na paměti, že všechny uvedené v dotazníku pro děti nemusí být ukazatelem nemaskulinity. U nežádoucích charakteristik bychom mohli jako **charakteristiky, které ukazují nemaskulinitu** označit např. tyto: *být teplej (na stejné pohlaví)*, *předstírat něco (jaký jsem)*, *být jako holka* či *Barbie*, *oblékat se do růžové* či *jako holka a gay*. Ostatní charakteristiky, které žáci/žákyně uvedly, **nemůžeme** považovat za ukazatel nemaskulinity. Jsou to spíše charakteristiky, které jsou nebo mohou být chlapecké, tedy maskulinní, ale nejsou natolik mezi dětmi žádané, aby je u chlapců vyžadovali.

Jednotlivé zkoumané třídy se významně lišily v počtu uváděných charakteristik, které předpokládají nemaskulinitu (viz Příloha 2 a Příloha 3). V obou třídách tedy můžeme rozlišit **dva typy nežádoucích chlapeckých charakteristik**:

- nežádoucí z toho důvodu, že jsou nemaskulinní – např. *být teplej (na stejné pohlaví)*;
- nežádoucí, avšak považovány za maskulinní.

Analýza dotazníku pro vyučující byla následující. V tabulce jsem si vyhledala nežádoucí (nemaskulinní) a žádoucí (maskulinní) charakteristiky a zaměřila jsem se na chlapce, u kterých byla přítomnost této charakteristiky potvrzená třídním učitelem/učitelkou (křížkem v tabulce). Tato metoda napomohla odhalit jedince (méně a více maskulinní), na které jsem se při následném pozorování a rozhovory mohla zaměřit.

5.3. Pozorování

Další použitou metodou bylo zúčastněné **pozorování**, kdy jsem se dění ve třídě účastnila, ale nezasahovala do něj. Z poznámek z pozorování vyučovacích hodin a přestávek, a také z poznámek při pozorování během vyplňování dotazníku pro děti obou tříd jsem sestavila souvislé texty, které prezentuji v Příloze 6 a Příloze 7.

V každé třídě jsem pozorovala zhruba 2-3 hodiny. Jednu vyučovací hodinu jsem věnovala pozorování v průběhu vyplňování dotazníku pro děti, druhá byla přímo zaměřená na pozorování dění celé vyučovací hodiny (výchova ke zdraví a občanská výchova) a přestávky. Při pozorování jsem seděla v přední nebo zadní lavici. Třídní učitelka nebo jiná vyučující mne do třídy uvedla jako studentku psychologie, která se zúčastní vyučovací hodiny a děti pobídla, aby si mne nevšímalý a pracovaly jako obvykle.

V počáteční fázi pozorování jsem si stanovila za cíl pozorovat zejména ty jedince, kteří se na základě učitelského dotazníku jeví jako méně maskulinní a také ty považované za nejvíce maskulinní, abych měla informace o tom, jak se tito jedince ve třídě chovají a jak v ní figurují.

Tato metoda mi pomohla nalézt odpovědi na výzkumné otázky 2a, 2b, 2d a 2e.

5.4. Rozhovory

Poslední metodou sběru dat byly **rozhovory**. K rozhovorům byli z každé třídy pozváni vždy dva chlapci s nemaskulinními charakteristikami, jeden maskulinní chlapec, který je ve třídě považován za oblíbeného, a jedna dívka. Dívku jsem volila z toho důvodu, abych neměla pouze chlapecký názor. Chlapci jsou totiž vůči nedodržování genderové role citlivější, proto mne zajímalo, zda to dívky „vidí“ podobně. Dále byl také proveden rozhovor s dvěma členy/členkami učitelského sboru v každé škole. Přičemž rozhovory s dětmi i vyučujícími posloužily jako objasnění situace v dané třídě a poskytly mi odpovědi na výzkumné otázky 2, 3 a 4.

Rozhovory měly polo-standardizovanou podobu a byly vedené s jednotlivými osobami o samotě. Obsahy sdělení byly auditivně zaznamenané pomocí diktafonu a následně převedeny do písemné podoby. Rozhovory s dětmi jsou k dispozici v Příloze 8 a Příloze 10 a rozhovory s vyučujícími v Příloze 9 a Příloze 11.

Přepis rozhovoru jsem podrobila obsahové analýze a zaměřila se zejména na to, co mne zajímalo, tedy hlavně oblast výzkumných otázek.

6. Prezentace výsledků

6.1. Dotazník pro děti: Jaký má být chlapec?

Třída A

V době vyplňování dotazníku pro děti bylo přítomno 15 dětí. Z celkového počtu chyběli pouze tři chlapci. Pro zpracování dotazníků a vytvoření výsledných tabulek s žádoucími a nežádoucími charakteristikami pro chlapce mi posloužily informace od 12 chlapců, 3 dívek a třídní učitelky.

Během vyplňování dotazníku byla ve třídě přítomna i třídní učitelka, které jsem dotazník dala také k vyplnění. Ve většině případů měly děti relativně jasno a při vyplňování dotazníků spolupracovaly. U některých žáků (chlapců) jsem však viděla beznaděj – netušili od čeho se „odpíchnout“ zejména v nežádoucích charakteristikách. V tomto případě jsem jim poradila, ať si vzpomenou například na nějaké věci, které slyšeli ve škole, doma od rodičů či od vrstevníků o tom, že by chlapci neměli něco dělat či neměli tací být, atd.

Nejvíce frekventované odpovědi v kategorii **žádoucích osobnostních charakteristik** byly: *chytrý, hodný (hodný k holkám), kamarádský, slušný, zábavný*. Nejvíce chlapců se u osobnostních charakteristik sešlo v odpovědi „chytrý“ (4 odpovědi od 12 chlapců), dívky nejvíce v odpovědi „hodný“ (2 odpovědi z celkového počtu 3 dívek). Pro třídní učitelku je u osobnostních charakteristik pro chlapce významné: *zábavný, spravedlivý, ochranný a optimistický*. Druhé kategorii, **žádoucím behaviorálním charakteristikám** (neboli jak by se měli chlapci chovat, co by měli dělat a jak se projevat) jednoznačně vévodí požadavek na charakteristiku: *sportovat (sledovat/hrát sport)* – tuto odpověď v dotaznících uvedlo celkem 10 dětí. Další charakteristiky, které se vyskytovaly v odpovědích chlapců, jsou tyto: *hrát na počítači, být/chovat se „normálně“, chovat se jako borec (mít vysoké sebevědomí, umět se rvát), poslouchat metat*. V poslední kategorii, týkající se **žádoucích vzhledových charakteristik** se objevily tři odpovědi, každá vždy

pouze jednou. Jsou jimi: *hezky se oblékat* (uvedeno dívkou), *normálně se oblékat* a *odpověď – vzhled je mi ukradený* (odpovědi uvedené chlapci).

Mezi **nežádoucí osobnostní charakteristiky** podle žáků/žákyň patří: *hloupý, zženštilý (citlivka, být teplej, být jako holka), drzý, namachrovaný, předvádět se* atd. Příklady *hloupý, zženštilý* a *být jako Barbie* byly zaznamenány pouze v dotaznících od chlapců. Dívky v kategorii nežádoucích osobnostních charakteristik odpovídaly: *drzý* a *být „rváč“*. Třídní učitelka také odpovídala spíše umírněně: *líný* a *nesamostatný*. V kategorii **nežádoucích behaviorálních charakteristik** je stejná frekvence odpovědí u: *kouření/fetování/kradení a šikanování (mlátit ostatní, ponižovat ostatní, být hrubý)*. Odpověď *kouření, fetování, kradení* se vyskytovalo v dotaznících všech dívek (tedy ve třech) a ve třech dotaznících chlapců. Obecně se však jedná spíše o společensky nežádoucí chování i u dívek, nejen u chlapců. U *šikanování* je výsledek podobný, celkem se objevilo 6 krát. Dalšími uváděnými charakteristikami s frekvencí výskytu celkem 3 krát byly *nadávat/být vulgární* a *poslouchat pop/Hannah Montana*. Dvakrát se objevily příklady nežádoucího chování jako je *hrát neustále PC hry* (nežádoucí charakteristiky ze strany dívek) a *žalovat* (nežádoucí charakteristika uvedená chlapci). Pouze jedenkrát se objevily charakteristiky, jako jsou: *nedělat žádný sport, nechodit do školy, hrát si s Barbie* (uvedeno chlapci) a *provokovat holky* (uvedeno dívkou). Co se týká **nežádoucích vzhledových charakteristik**, odpovědi bylo hned několik. Jedna dívka uvedla *oblékat se jako bezdomovec*. Když už se objevily odpovědi chlapců týkající se vzhledu, byly následující: *nenosit holčičí věci (šatičky, oblékat se jako gay či holka)* – objevilo se 3 krát a *oblékat růžové věci* či *být jako Barbie* (2 podobné odpovědi). Tabulka se Žádoucími a nežádoucími charakteristikami viz Příloha 2.

Dále se podíváme na analýzu výše uvedených charakteristik z hlediska možné podobnosti na základě **pohlaví dítěte**. Dívky u žádoucích charakteristik uváděly: *slušný, hodný (k dívkám), měl by chodit ven, učit se, hezky se oblékat, mít smysl pro humor*. Nežádoucí charakteristiky byly podle nich *fetovat, hrát pořád hry na PC, být drzý, neoblékat se jako bezdomovec, poslouchat Hannah Montana, vtipkovat na účet ostatních, být nafoukaný, prát se s dívkami*. V případě **chlapců** byly nejvíce žádané charakteristiky *dělat (sledovat) sport, být inteligentní, hodný, vtipný, mít vysoké sebevědomí, poslouchat*

metal a přemýšlet dřív než něco udělá, a jako nežádoucí charakteristiky se objevovaly odpovědi jako *být hloupý, mlátit ostatní (šikanovat), nosit šatičky (jako holka či gay), nosit růžové věci, hrát si s Barbie, urážlivý, být jako holka (citlivý, zženštilý, ustrašený, dělat holčičí kliky, ubrečený), být teplý* a také *nemachrovaný, líný, nudný a moc slušný*. Pro dívky a chlapce jsou zde rozdílné charakteristiky jak z hlediska žádoucích, tak nežádoucích. Dívky mají spíše představu o chlapci jako svém kamarádovi (popř. partnerovi), který je hodný, slušný, nedělá zakázané věci a neubližuje ostatním. Chlapci zase hlavně vyžadují, aby sportovali, což byla odpověď pouze u jedné dívky. Sport je tedy pro chlapce důležitým ukazatelem maskulinity. Chlapci jsou také ti, kteří jsou více vyhranění v případě nežádoucích charakteristik. Jsou přísnější než dívky a více upozorňují na nežádoucí osobnostní charakteristiky a také v oblékání. Vyžadují, aby se chlapci chovali, prožívali a oblékali se ve shodě s jejich vlastním genderem. U chlapců se tedy objevují homofobní odpovědi, zatímco dívky nejsou genderovým řádem ovlivněny natolik, aby se v jejich odpovědích objevovaly nářky týkající se homosexuality.

Další analýza charakteristik byla provedena z hlediska **oblíbenosti**. Co se týká **oblíbených chlapců** v kolektivu, uváděli jako žádoucí tyto charakteristiky: *dělat sport, být inteligentní a přemýšlet dřív než něco udělá*. Naopak u chlapců nevyžadují, aby byl *hloupý, hrál si s Barbie, mlátil ostatní (šikanovat) a byl jako holka (zženštilý, urážlivý, ustrašený, dělal holčičí kliky, citlivka, nosil šatičky a růžové věci)*. **Méně oblíbení chlapci** vyžadují zejména charakteristiky, jako jsou: *dělat (sledovat) sport, hrát na PC a být hodný*. Mezi nežádoucí charakteristiky podle nich patří *být hloupý, nosit holčičí věci (nebo jako gay), mlátit ostatní, bonzovat, být teplej, brečet a být nudný či líný*. Oblíbení i méně oblíbení chlapci se v nežádoucích charakteristikách výrazně shodují. Obě skupiny u chlapců **nevyžadují femininní projevy a chování**. V případě žádoucích charakteristik jsou si odpovědi oblíbených i méně oblíbených chlapců také podobné (např. sport), nicméně podle méně oblíbených by se měl správný chlapec věnovat PC hrám (tedy virtuální svět, což může naznačovat menší počet přátel nebo touhu být sám).

Třída B

V době vyplňování dotazníku pro děti bylo ve třídě přítomno 15 dětí. Pro zpracování dat a vypracování tabulek s žádoucími a nežádoucími charakteristikami mi posloužilo 16 dotazníků (od 9 chlapců, 6 dívek a paní učitelky).

Dotazník jsem dala k vyplnění i přítomné paní učitelce, která sice nebyla jejich třídní učitelkou, nicméně třídu učí angličtinu a výtvarnou výchovu a dobře je zná. Při vyplňování téměř všechny děti spolupracovaly. Většina dětí ihned po rozdání dotazníků a zadání instrukcí pro vyplnění psaly, neměly žádné problémy a chápali, co se po nich požaduje. Někteří však otáleli a nepsali (celkem jedna dívka a jeden chlapec) – u dívky se jednalo spíše o to, že ji „nic“ nenapadlo, u chlapce o to že dotazník vyplnit nechtěl (při vybírání uvedl, že to vyplňovat nechce).

Nejvíce frekventované odpovědi v kategorii **žádoucích osobnostních charakteristik** byly: *hodný, vtipný, slušný, kamarádský, chytrý*. Pro učitelku je u osobních charakteristik pro chlapce významné: *slušný, pracovitý, tolerantní, empatický a zdravě sebevědomý*. V druhé kategorii, tedy **žádoucím behaviorálním charakteristikám** (neboli jak by se měli chlapci chovat, co by měli dělat a jak se projevovat) se ve stejné míře objevovaly tyto charakteristiky: *pomáhat (s úkoly, zastat se), dodržovat slovo, sportovat*, každá se vyskytla celkem 3 krát. Další charakteristika, která se objevila pouze jednou je *být normální*. V poslední kategorii, týkající se **žádoucích vzhledových charakteristik** se objevily čtyři odpovědi. Nejvíce krát se objevil požadavek, aby se chlapec *hezky (stylově) oblékal*. Dále, že by měl chlapec *vonět, mít hezký účes* a měl by být *štíhlý*. Žádoucí charakteristiky týkající se vzhledu se ve většině případů vyskytovaly u dívek (celkem 8 krát), zatímco od chlapců byla pouze jedna odpověď.

Mezi **nežádoucí osobnostní charakteristiky** podle dětí patří: *zlý, hloupý, líný, nespolehlivý, být teplej (na stejné pohlaví), divný, nespravedlivý*. U jednoho chlapce se objevila charakteristika *divný* – je to celkem abstraktní pojem, nelze si pod tím představit nic bližšího – k čemu přesněji zařadit. Zato *být teplej (na stejné pohlaví)*, se objevilo v dotaznících dvou chlapců. V kategorii **nežádoucích behaviorálních charakteristik** je významný výskyt odpovědí u: *kouření/fetování/kradení*. Poté také *být vulgární* se objevilo celkem 5 krát. Dalšími uvedenými charakteristikami jsou: *ublížovat ostatním (nadávat, mlátit), hrát neustále PC hry, lhát/podvádět, předvádět se, být šprt, předstírat něco (jaký*

jsem). Odpověď předstírat něco by se dalo přeložit jako – dělat před spolužáky, že jsem na holky (viz Příloha 7, pozorování během vyplňování dotazníků), jelikož tuto charakteristiku uvedl zrovna jeden chlapec směrem k jeho spolužákovi, který nechtěl dotazník vyplnit. Co se týká **nežádoucích vzhledových charakteristik**, odpovědí bylo hned několik. Nejvíce krát bylo uvedeno *zapáchat (smradlavé oblečení) a mít roztrhaného oblečení*. A poté uvedeno pouze dívkami mít *nesladěné oblečení a být tlustý*. Důraz je tedy kladen zejména na to, aby oblečení nezapáchalo a bylo v dobrém stavu, tedy neroztrhané. Mohli bychom říci, že žáci a žákyně v této třídě si nevytvářejí představu nemaskulinity (jak tomu většinou bývá) na základě oblečení či barev, které chlapec nosí. V opačném případě by se alespoň jedna taková odpověď objevila. Podrobné tabulky viz Příloha 3 – Žádoucí a nežádoucí charakteristiky ve zkoumané třídě B.

Nyní se podíváme na analýzu zmíněných charakteristik z hlediska možné podobnosti na základě **pohlaví dítěte**. **Dívky** v této třídě nejčastěji u žádoucích charakteristik pro chlapce uváděly, že by měl *být hodný, hezký, stylově či hezky oblečený, měl by vonět, mít hezký účes, být spolehlivý, vtipný, slušný a milý*. U charakteristik, jež jsou dívkami vnímány jako pro chlapce nežádoucí, jsou to například *pít alkohol, kouřit, být vulgární, zlý, ošklivě se oblékat, zapáchat* či *být tlustý, mít hrozný účes a být vzhledově nepřitažlivý*. Co se týká **chlapců**, ti jako žádoucí charakteristiky uváděli *být hodný, slušný, kamarádský, chytrý, starostlivý, spravedlivý, pomáhat ostatním a sportovat*, zatímco mezi nežádoucí charakteristiky patřily *být zlý, neslušný, hloupý, být teplej (na stejné pohlaví), předstírat něco, zapáchat* či *ubližovat*. Z výše uvedeného je tedy zřejmé, že dívky spíše uváděly charakteristiky vztahující se **ke vzhledu chlapců**, přičemž se na chlapce zaměřili jako na potenciálního partnera. I charakteristiky nevztahující se ke vzhledu (spolehlivý, vtipný, hodný, milý) vyvolávají dojem, že jsou spíše jistými požadavky na partnera. Chlapci se na rozdíl od dívek vzhledem velmi nezabývali, uváděli spíše charakteristiky popisující kamaráda (hodný, kamarádský, starostlivý, spravedlivý, pomáhat ostatním). Nicméně u nežádoucích charakteristik se objevily i takové, které měly **homofobní charakter** (být teplej, předstírat něco), které se v odpovědích dívek neobjevily. Důvodem může být povaha genderového řádu, který vytváří tlak k dodržování genderové role hlavně na chlapce.

Další analýza charakteristik byla zaměřená na zjištění podobnosti z hlediska **oblíbenosti chlapců** ve školním kolektivu. **Oblíbení chlapci** vyžadují tyto charakteristiky: *kamarádský, hodný, chytrý, upřímný, mít stejné zájmy, starostlivý, spravedlivý, slušný a měl by sportovat*. Mezi nežádoucí naopak patří: *předstírat něco, být hloupý, být teplý (na stejné pohlaví), zapáchat a hrát pořad na PC*. **Méně oblíbení chlapci** u žádoucích charakteristik uváděli *být hodný, pomáhat ostatním, být slušný, spravedlivý, dodržet slovo a být vtipný*, a u nežádoucích *být vulgární, ubližovat druhým (posmívat se, nadávat kamarádovi), být zlý, nespolehlivý a nespravedlivý*. Žádoucí charakteristiky uváděné oblíbenými i méně oblíbenými chlapci jsou si velmi podobné a připomínají **charakteristiky, které by měl mít kamarád**. Zatímco nežádoucí charakteristiky se významně liší, ty uvedené oblíbenými chlapci jsou výrazněji **ovlivněny genderovým řádem a heteronormativitou** (být teplý, předstírat něco). Zdá se tedy, že tito oblíbení (maskulinní) chlapci více dbají na dodržování genderových rolí (i v oblasti sexuality) a jejich porušování neakceptují. V odpovědích méně oblíbených chlapců se však žádná odpověď tohoto typu neobjevila. Spíše je u nich možné nalézt charakteristiky **vtahující se ke způsobování újmy** druhým či jim samotným (ubližovat druhým, být zlý, nespravedlivý, vulgární).

Srovnání tříd jako celku

Ve třídě B stejně jako ve výzkumné třídě A byli chlapci vůči charakteristikám, které jsou pro chlapce nežádoucí přísnější než dívky, avšak se ve třídě B objevovalo méně stereotypních (společensky tradičních) odpovědí než ve třídě A.

O žádoucích charakteristikách by se dalo říci, že se ve velké míře podobají v obou zkoumaných třídách, ale liší se frekvencí výskytu. Významný rozdíl je patrný zejména u požadavku *sportovat* (ve třídě A 10 krát, ve třídě B 3 krát).

Nežádoucí charakteristiky si byly také velmi podobné v obou třídách. Nicméně ve třídě B se objevovalo výrazněji méně charakteristik týkajících se oblékání. Velmi mne překvapilo, že ve třídě B nebylo (hlavně chlapci) uvedeno, že by chlapci neměli nosit nějaké barvy (jako tomu bylo ve třídě A). Namísto toho je větší důraz kladen na to, aby nezapáchali. Přestože není ve třídě B v odpovědích dětí kladen důraz na to, že by chlapci neměli nosit nějaké barvy, chlapci se zde neoblékali výrazně pestřeji. Většina chlapců

měla spíše nevýrazné barvy (bílá, černá, modrá), ale v obou třídách se našli i tací, kteří měli na sobě i červené tričko.

Dále jsem se ve srovnání třídních norem na základě uváděných charakteristik zaměřila na další dvě dimenze. První z nich je **negace femininních charakteristik**. Třída A použila významně více negování femininních charakteristik: *být jako holka, hrát si s Barbie/holčičími hračkami, nosit holčičí věci/šatičky, oblékat se jako holka, být jako Barbie*, aj. viz Příloha 2 (celkem 10 krát), zatímco děti ve třídě B žádnou charakteristiku této povahy neuvedly (viz Příloha 3). Je patrné, že třídní normy nemaskulinity ve zkoumané třídě A jsou založeny více na femininních charakteristikách u chlapců, což se ve třídě B na základě odpovědí neprokázalo. Třída B oproti tomu uvádí více charakteristik patřících do druhé dimenze, tj. **vztahovosti** (jsou spojeny s nějakým vztahem či emocemi). Charakteristiky založené na vztahovosti (hodný, slušný, zlý, kamarádský, vulgární, pomáhat, starostlivý, ubližovat ostatním, aj. viz Příloha 2 a 3) se v odpovědích třídy B objevily ve více než polovině uvedených charakteristik a ve třídě A zhruba z jedné třetiny.

Srovnání odpovědí všech chlapců a dívek

V případě **chlapců** třída A vyžaduje, aby chlapci sportovali, což se u chlapců ze třídy B jako výrazně žádoucí charakteristika neobjevila. Spíše ve třídě B chlapci uváděli charakteristiky jako hodný, kamarádský, starostlivý, aj. Tyto se však objevovaly taktéž ve třídě A. Přičemž chlapci nevyžadují, aby se projevovali zženštile (byli jako gay, dívka aj.). Chlapci obou tříd se tedy řídí genderovým řádem. V jejich odpovědích se objevují homofobní charakteristiky, avšak se liší frekvencí výskytu a striktností odpovědí u jednotlivých tříd, přičemž větší je ve třídě A.

Co se týká **dívek**, tak odpovědi v obou třídách jsou si v určitém směru podobné. Dívky vyžadují charakteristiky, které se vztahují ke chlapcům jako jejich potenciálním partnerům či jejich blízkým kamarádům. Homofobní charakteristiky se u dívek neobjevovaly ani v jedné ze zkoumaných tříd.

Z toho vyplývá, že tradičním genderovým řádem je výrazněji ovlivněna zejména třída A, tedy její chlapecká část. Chlapecký kolektiv třídy B není tak výrazně ovlivněn.

6.2. Učitelský dotazník: Kteří chlapci jsou jiní?

Na základě žádoucích a nežádoucích maskulinních charakteristik, které byly získány z dotazníku pro děti (Dotazník – nemaskulinní charakteristiky) byly některé zařazeny do učitelského dotazníku. Tento dotazník byl pro každou třídu sestaven z jiných charakteristik.

Třída A

V této třídě některé odpovědi dětí (zejména chlapců) byly výrazně stereotypní (shodné se společenskou tradiční představou). Také jsem do učitelského dotazníku zařadila i charakteristiky, které jsou spíše obecné a jež by mohly napomoci k odhalení nejen chlapce s méně maskulinními charakteristikami, ale taktéž chlapce s nejvíce maskulinními charakteristikami.

Do dotazníku pro učitele mohly být zařazeny některé z následujících charakteristik:

- žádoucí (maskulinní) charakteristiky – *chytrý, hodný (k dívkám), kamarádský (půjčovat věci, nechat opisovat úkoly), slušný, zábavný, sportovní typ (sleduje/hraje sport), hraje na počítači, je/chová se „normálně“, chová se jako borec (vysoké sebevědomí), obléká se „normálně“;*
- nežádoucí (nemaskulinní) charakteristiky – *zženštilý (citlivka, být teplej, být jako holka), být jako Barbie, bázlivý, nesamostatný, plačtivý, poslouchat pop/Hannah Montana, nedělat žádný sport, hrát si s Barbie/hračkami pro holky, nosit holčičí věci (šatičky, oblékat se jako gay nebo holka), oblékat si růžovou;*
- další možné charakteristiky – *např. dělá si srandu z ostatních, nejoblíbenější jedinec v kolektivu, má nejvíce kamarádů, kamarádí se s dívkami, má ve třídě největší vliv, apod.*

Učitelský dotazník sestavený na základě některých z výše zmíněných charakteristik a doplněný o odpovědi třídní učitelky lze nalézt v Příloze 4.

Na základě tohoto dotazníku byli za přispění třídní učitelky vyčleněni chlapci, které lze na základě uvedených charakteristik považovat za nejvíce a nejméně maskulinní v tomto kolektivu. Jsou to Igor a Mojmír, kteří jsou na základě tohoto dotazníku chlapci, u kterých se objevují nemaskulinní charakteristiky, a Martin V., který představuje

maskulinního chlapce. Na tyto jedince jsem se následně zaměřila při pozorování (viz Příloha 6) a taktéž jsem s nimi vedla rozhovory (viz Příloha 8). **Igor** je podle tohoto dotazníku hodný k dívkám, kamarádí se s dívkami, je citlivý a bázlivý. U **Mojmíra** třídní učitelka vybrala charakteristiku zženštilý. Sám Mojmír mi navíc odmítl vyplnit v dotazníku pro děti nežádoucí chlapecké charakteristiky. **Martin** je třídní učitelkou vnímán jako nejvíce sebevědomý a nejvlivnější ve třídě.

Třída B

V této třídě se objevovaly v dotazníku pro děti spíše odpovědi méně genderově stereotypní ve smyslu tradiční společenské představy. Rozhodla jsem se proto zařadit ještě další charakteristiky, které jsem se na základě hovoru s vyučujícími uznala za významné, a jež by mohly napomoci k odhalení chlapce s méně maskulinními charakteristikami a chlapce s nejvíce maskulinními charakteristikami.

Do učitelského dotazníku jsem tedy zvažovala zařazení následujících charakteristik:

- žádoucí (maskulinní) charakteristiky – *hodný, slušný, vtipný/zábavný, chytrý, kamarádský, dodržuje slovo, pomáhá ostatním (s úkoly, zastává se jich), dobře (stylově) se obléká;*
- nežádoucí (nemaskulinní) charakteristiky – *vulgární, divný, být teplej (gay), ubližovat ostatním, předvádí se, předstírá něco;*
- další možné charakteristiky – *osamocený, ostatní si z něj dělají srandu, dívky se s ním baví, má vysoké sebevědomí, je vlivný, nejoblíbenější, dělá si srandu z ostatních, je zženštilý (nejméně maskulinní), baví se s dívkami, nejvíce třídou uznávaný, kolektiv jej nepřijímá, nedělá žádný sport, apod.*

Učitelský dotazník, který byl sestaven na základě některých z výše zmíněných charakteristik, doplněný o odpovědi třídní učitelky je k nahlédnutí v Příloze 5.

Na základě tohoto dotazníku byli z kolektivu vyčleněni následující jedinci, na které jsem se poté zaměřila při pozorování (viz Příloha 7) a rozhovorech (viz Příloha 9). **Roman**, je chlapec, který odmítl jako jediný vyplnit dotazník, ve kterém jsem zjišťovala žádoucí a nežádoucí charakteristiky pro chlapce. Zároveň v důsledku toho se směrem k němu objevila poznámka, „Ať něco napíše, aby věděli co je zač.“. Třídní učitelka také Romana

dotazníku pro učitele označila jako chlapce, který není zcela třídou přijímán a je ve třídě osamocený. Na **Petra** jsem se zaměřila zejména proto, že se v učitelském dotazníku třídní učitelka vyjádřila tak, že se dá ve třídě považovat za nejméně maskulinního jedince právě Petr, jelikož je naivní a dětinský. Zároveň je u jeho jména zaznamenáno, že je výrazně hodný k ostatním. A v poslední řadě jsem se zaměřila na **Vojtu**. Je to z toho důvodu, že jej třídní učitelka označila za jedince, který je nejzábavnější, nejoblíbenější, má nejvíce kamarádů, je nejvlivnější, třídou nejvíce uznávaný a také pomáhá ostatním. Je tedy vnímán jako žák, který je přímo ve středu třídy.

6.3. Portréty „jiných“ chlapců

Igor (třída A)

Igor je chlapec, který má štíhlou, dalo by se říci sportovní postavu. Je vysoký, zhruba jako většina ostatních chlapců v této třídě. Vlasy má světlé s délkou zhruba k obočí. Ve stylu oblékání je na tom podobně jako většina ostatních chlapců. Měl oblečené džíny a červené tričko s neurčitým obrázkem uprostřed. Jeho oblečení působí velmi hezky, upraveně, podobně jako je tomu téměř u všech ostatních chlapců.

Součástí tohoto kolektivu se stal ve druhé třídě kvůli změně školy, jelikož v minulé třídě byl šikanován. Do této školy přišel s psychickými problémy, ale postupně se vše zlepšovalo. Přesto je stále uvnitř zranitelný, ale nesnaží se to dávat najevo, proto navenek vystupuje jako „macho“. Informace o rodinném zázemí nemám k dispozici.

Školu má rád. Sám říká, že sem chodí velmi rád zejména kvůli spolužákům. K vyučujícím má kladný vztah. Nevnímá, že by se k němu a jiným dětem chovali vyučující odlišně. Nejraději má paní učitelku na informační technologii, přičemž je to zejména kvůli předmětu, který vyučuje. Igor jako žák je velmi šikovný a snaží se být pečlivě připraven na vyučování. Při hodinách se vzorně hlásí a běžně se nastává, že by neměl co říct k nějakému probíranému tématu. Což je v rozporu s pozorováním, které jsem ve třídě dělala.

Ve třídě sedí v zadní části kousek od chlapců, kteří jsou třídou považováni za elitu. Sám sebe považuje za jedince, který patří v kolektivu k těm ve vyšším postavení. Chlapce, které považuje za kamarády a se kterými si nejvíce rozumí, jsou Martin V. a David, o

kterých si však myslí, že se nad ostatní povyšují. Přesto k nim chce patřit. Aby se však v této pozici, ke které se „dopracoval“ udržel, řídí se podle těchto vůdčích typů a dělá téměř vše co mu Martin V. říká. Za což je pak Igor trestán, takže se v pololetí vypracoval k ředitelské důtce za své chování. Také se nestává, že by ho nechtěl kolektiv přibrat do společných aktivit, takže má vytvořené relativně „stálé“ zázemí.

Igor se ve třídě jako jeden z mála chlapců kamarádí s dívkami, přičemž i dívky jej považují za kamaráda. O přestávkách se nebrání za děvčaty přijít a popovídat si s nimi. Toto kamarádství s děvčaty je však odlišné od kamarádství s chlapci, jelikož s děvčaty, jak sám uvedl, se nebije (ani z legrace) a neblbne s nimi, což s chlapci dělá. Také své spolužačky vidí pouze jako kamarádky, ne jako potencionální partnerky, protože nesplňují všeobecný ideál krásy. V této třídě není moc běžné, aby se chlapci s dívkami kamarádili. Je to spíše výjimka. Igor to, že se kamarádí s dívkami, pravděpodobně chápe jako určitou výhodu (při rozhovoru o tom, že se kamarádí s dívkami, mluvil pyšně). Je možné, že sám sebe vidí jako jedince, který spojuje dívčí a chlapeckou část třídy a je na to hrdý (mají ho za to rády dívky i vyučující). Ale neuvědomuje si, že se tím může vzdalovat od ostatních chlapců, protože ostatní chlapci, ke kterým on vzhlíží, tyto tendence ke spojování kolektivu nemají (buď ještě neumí s dívkami komunikovat, nebo o to nestojí, např. protože jim dívky nepřípadají vzhledově atraktivní).

Ve volném čase Igor sportuje. Zajímá se o potápění a chodí na squash. Zároveň volný čas nejčastěji tráví se svým kamarádem ze třídy, který však nepatří k okruhu třídní elity. Společně tráví čas venku při venčení psa nebo se navštěvují ve svých domovech. Je zajímavé, že společně tráví volný čas, ale čas ve škole nikoli.

Igor a jeho vzhled, školní výkonnost a volnočasové aktivity plně vyhovují charakteristikám, které členové třídy považují za žádané (viz Příloha 2). Igor je hezky oblečen, je považován za chytrého a také splňuje představu maskulinity, jelikož se věnuje sportu. Dále potvrzuje další žádoucí charakteristiky, jakými jsou být sebevědomý (borec), čímž zapadá do elity třídy. Nicméně je možné, že se snaží pouze vyhovět tomuto požadavku, jelikož je ve skutečnosti citlivý, což je pro třídu nežádoucí charakteristika. Proto potlačuje svoji osobnost a přizpůsobuje se požadavkům elity, a to se elitě může na jednu stranu líbit, ale na druhou to může působit jako submitivita, která však nebyla jako

ukazatel nemaskulinity uvedena. Jeho kamarádství s dívkami, tím že je k nim hodný a kamarádský jsou také žádoucí charakteristiky, přesto však mohou být mnohými chlapci považovány za zženštilost, jelikož byly uvedeny jako žádoucí hlavně dívkami.

Správného chlapce z pohledu vyučujících taktéž splňuje (viz Příloha 9 a Příloha 2). Sportuje, je šikovný, chytrý, je rošťák, ale má své hranice a nesedí jen na místě. I když Igor charakteristiky uvedené vyučujícími splňuje, učitelky jej považují za chlapce s nemaskulinními charakteristikami.

Igor je tedy jedinec, který se explicitně nemaskulinně neprojevuje. Pravděpodobně si uvědomuje svoji jinakost a musí se vědomě snažit o maskulinní chování. Usiluje o to, aby splňovat ideál správného chlapce, ale nejde to z něj spontánně. Je ve třídě relativně oblíben – baví se s dívkami i s elitními chlapci. Přesto je tu možnost, že není plně sám sebou a snaží se tedy přetvořit k obrazu správného chlapce, aby vyhovoval maskulinním představám dané třídy a byl ostatními uznáván. Vyučující ho i nadále vnímají jako chlapce s nemaskulinními charakteristikami, ale děti ve třídě ne. Možná to děti vidí, ale ignorují to.

Mojmír (třída A)

V případě Mojmíra lze říci, že je to chlapec, který patří mezi nejmenší jedince ve třídě svým vzrůstem. Také je velmi štíhlý. Jeho vlasy mají tmavou barvu a jsou krátké. Oblečen je do podobného oblečení jako ostatní chlapci, tedy světlých kalhot, trička a tmavozelené mikiny přes hlavu bez kapuce. Nicméně však jeho oblečení nepůsobí natolik moderně jako u ostatních chlapců.

Podle slov učitelek je to femininní chlapec, který je subtilní, zranitelný, má jemné pohyby a dívčí gesta. Jeho rodina je svým způsobem alternativní a zdůrazňuje individualitu a rovnost mezi dívkami a chlapci. Je prostřední sourozenec mezi dvěma sestrami, což může ovlivňovat jeho vystupování.

Do této třídy přišel teprve nedávno, na začátku sedmé třídy. Ve své bývalé škole měl problémy, které se jeho rodiče rozhodli řešit přestupem na jinou školu. Je tedy nový a žáci/žákyně v nové třídě se ho nesnaží nějak výrazně poznat. Přesto jsou toho názoru, že do stávajícího kolektivu zapadl velmi rychle. V probíraném učivu je relativně pozadu a to se snaží řešit tím, že ze sebe dělá třídního šaška a předvádí se. Namísto odpovědí na

otázky vyučující se začne smát a raději odpoví, že to neví – což všechny rozesměje. Ze stejného důvodu, že nechce dát najevo svoji slabost v probíraných věcech, se v hodině moc nezapojuje. A dokud není učitelkou vyvolán, tak se sám nepřihlásí. Podobně tomu bylo i při rozhovoru, kdy na téměř každou otázku odpovídal, že neví.

Ve třídě sedí v přední části s chlapcem, se kterým se zde nejvíce baví. Má ve třídě své vlastní zázemí chlapců, kteří jej přijímají do kolektivu při skupinových aktivitách. Ale elita třídy se s ním nekamarádí. Spíše si z něj dělají legraci, při které on sám navenek dělá, že mu nevadí, ale spíše je tomu naopak. Co se týká dívek, tak ty by se s ním bavily, ale on se s nimi moc nekamarádí.

V této třídě není spokojen. Nechodí sem moc rád, má rád pouze některé předměty. Nejraději by se vrátil do své bývalé školy. Podle něj je důvodem to, že jsou spolužáci v této škole moc slušní. Podle vyučujících je důvodem více faktorů – že ztratil kamarády a problémy s učivem. Vyučující jsou podle něj fajn a nechovají se k němu učitelé/učitelky jinak než k ostatním.

Ve svém volném čase nesportuje. Čas tráví se svými kamarády z minulé školy, ale z nových spolužáků/spolužaček se mimo školu s nikým nekamarádí.

Mojmír již svojí postavou působí nemaskulinním dojmem – malý a velmi štíhlý, což je také možná výsledkem toho, že nedělá žádný sport. Jelikož je však sportování pro tuto třídu důležité, je absence této maskulinní charakteristiky směrodatná (viz Příloha 2). Také jeho projev, který je považován za zženštilý (gesta, pohyby), lze zařadit jako nežádoucí charakteristiku pro chlapce. Navíc je pozadu s učivem a vzhledem k tomu, že být hloupý (jak by si tohle opoždění mohli vyložit) je nežádoucí charakteristikou, snaží se svoji slabinu přeměnit na přednost – dělá si ze všeho srandu a snaží se být legrační. To je dětem přijímáno kladně, jelikož je to dle nich žádoucí charakteristika. Charakteristiky, které by se u něj daly jednoznačně považovat za maskulinní, jsem v jeho případě nenalezla.

V případě splňování charakteristik, jež jsou považovány učiteli za ukazatel správného chlapce (viz Příloha 2 a Příloha 9), bych mohla Mojmírovi přiřadit charakteristiku zábavný a má smysl pro legraci. Což představuje pouze malou část.

Mojmír je chlapec, pro nějž jsou vlastní spíše nemaskulinní (až femininní) charakteristiky (tedy podle norem této třídy). Nemá ve třídě moc kamarádů i přes to, že všichni tvrdí, že do kolektivu zapadl snadno. Elita třídy se s ním nebaví. Je možné, že jej chlapci (elita) nepřijímají, protože si uvědomují jeho „odlišnosti“ nebo je zde třeba jiný důvod a jeho nemaskulinních charakteristik si vůbec nevšímají. Mojmír v této třídě není spokojen. Důvodem, který může způsobovat tuto nespokojenost je možná právě kolektiv chlapců, kteří mají určité představy maskulinity, kterým on nevyhovuje. Přesto však není chlapec za svou nemaskulinitu jednoznačně penalizován – dělají si z něj srandu, ale to může být spíše reakce na to, že se ze sebe snaží dělat třídního šaška, ne explicitně pro jeho nemaskulinitu.

Roman (třída B)

Roman je chlapec průměrně vysoký a má silnější, „oplácanou“ postavu. Má světlé kratší vlasy, což má téměř většina chlapců ve třídě. Je oblečen do tmavých manšestrových kalhot a světlého (béžového či khaki) jednobarevného trička s dlouhým rukávem. Toto oblečení je běžné i pro zbytek chlapců v této třídě, nicméně právě Romanovo oblečení je zbytečně velké, možná vytahané.

Je ve škole spíše pasivní. Jelikož se ostýchá, tak se ve škole moc neprojevuje. Je považován za bojácného a váhavého. Ve třídě je často osamocen, a jelikož se nedokáže moc ubránit, tak si z něj ostatní dělají srandu. On však nedává najevo, že ho to zraňuje i přes to, že se cítí ublíženě. Podle vyučujících tento chlapec stojí na okraji kolektivu.

Ve škole je Roman úspěšný. Nicméně se v některých hodinách, jejichž tematika je pro něj citlivá, moc neprojevuje. Ale v matematice se hlásí a je velmi aktivní. Je to také jeho oblíbený předmět. Co se týká toho, zda je kolektivem přijímán, tak je to různé. Některé skupinky ho přijímají, jiné méně. Skupinku, kterou by rád tvořil i on je však složena z elitních chlapců, z nichž Dan se s ním relativně baví, ale Jan ne. V této třídě je víceméně spokojen. Chodí do školy rád, jen mu vadí někteří spolužáci, kteří se k ostatním (i k němu) nechovají hezky, utahují si z ostatních a zároveň se nad nimi povyšují.

Vyučující se k němu nechovají nijak rozdílně a netrestají jej. Spíše se ho snaží povzbudit a naučit se prosadit. Nejraději má třídní učitelku, která je na všechny nejhodnější ze všech vyučujících.

Sedí v zadní lavici kousek od Dana, který patří do třídní elity. Uvedl, že je to chlapec, se kterým se ve třídě nejvíce baví. Ale tento chlapec se k němu jako dobrý kamarád nestaví. Roman sám o chlapcích považovaných za elitu říká, že jsou to machři, kteří si o sobě myslí, že jsou něco víc a ponižují ostatní. Chlapecká elita ho však do svého kolektivu občas přibere, ale dělají si z něj spíše legraci (např. narážky na to, že je gay) a neberou ho vážně. S dívkami se Roman baví jen zběžně. Ale jelikož se více baví s chlapci, tak se s ním dívky moc kamarádit nechtějí.

Mimo školu rád sportuje, hraje fotbal a florbal. Ve volném čase se kamarádí s chlapcem, který navštěvuje vyšší ročník. Nicméně i s Danem (elita třídy) tráví občas čas venku „pokecem“.

Již svým vzhledem nesplňuje představu „správného chlapce“ (viz Příloha 3), jelikož především dívky považují za důležité, aby byl chlapec stylově oblečen a byl štíhlý. I přes to, že nepůsobí svou silnou postavou nemaskulinně, je jeho vzhled třídou považován za nežádoucí. Z charakteristik popisujících jeho osobnost se žádná nevymyká těm, které byly ve třídě uvedeny – možná děti tyto charakteristiky nepovažují za důležité. Představu žádoucnosti splňuje tím, že je chytrý.

V případě charakteristik uvedených vyučujícími (viz Příloha 3 a Příloha 11) se vymyká Roman v případě zdravého sebevědomí a schopnosti prosadit své zájmy. Také to není chlapec, který by dělal klukoviny, jelikož je spíše pasivní, a má problém vyjádřit se (např. že mu vadí, že si z něj dělají srandu). Roman tedy představy správného chlapce vyučujících nesplňuje.

Roman představuje chlapce, ve kterém se spojují žádoucí i nežádoucí charakteristiky pro chlapce třídou určené. Jelikož je však ve třídě považován za méně oblíbeného a zařazeného na okraj kolektivu, je pravděpodobné, že spolužáci/spolužačky si uvědomují spíše ty charakteristiky, které jej staví do pozice méně maskulinního. Tedy jeho vzhled a jeho osobnost (nedokáže se zdravě projevit a chybí mu sebevědomí). To vede k tomu, že si z něj ostatní dělají legraci a nerespektují ho jako plnohodnotnou součást třídy. Nicméně je pravděpodobné, že si jeho nemaskulinní charakteristiky třída neuvědomuje a důvodem k jeho neoblíbenosti je něco jiného.

Petr (třída B)

Petr představuje nejmenšího a zároveň nejstíhlejšího chlapce ve třídě. Má krátce střižené, hnědé vlasy. Byl oblečen do džínů a tmavě modré mikiny se žlutým a červeným pruhem v oblasti prsou. Jeho oblečení působilo velmi hezky a upraveně.

Je nejenom dětský svou postavou, ale je považován i za dětinského svým uvažováním. Spolužáci/spolužačky ho díky jeho naivitě považují za hloupějšího, proto si z něj dělají v různých ohledech legraci a cokoliv mu řeknou, tak tomu věří. Takže zneužívají jeho dětinskost a kamarádkost. On sám si myslí, že to s ním ostatní myslí dobře.

Co se týká školy, tak do té chodí rád. Jeho oblíbené předměty jsou přírodopis, občanská nauka, fyzika a matematika. Ale nejraději do školy chodí kvůli svému kamarádovi Standovi, se kterým si povídá. Ve vyučování se do činností moc nezapojuje a nehlásí, spíše kouká a poslouchá, co se kolem děje. Vyučující se k němu chovají relativně stejně, nicméně třídní učitelka se nad ním snaží držet ochrannou ruku. Ta je také jeho nejoblíbenější učitelkou, protože se o něj takto stará.

Ve třídním kolektivu stojí spíše na okraji. Vzhledem k tomu, že má své zázemí v podobě svého kamaráda Standy a dalších chlapců (mimo elitu), nestává se, že by se neměl ke komu připojit při skupinových aktivitách. Ve škole je spokojený, ale líbilo by se mu tam víc, kdyby byli více trestáni ti, kteří ostatním (i jemu) ubližují a zlobí. Což jsou chlapci považovaní za elitu. Ti si z něj dělají srandu a z legrace ho například i pošťuchují.

Spolužačky (dívky) jsou ti jedinci, kteří jsou na něj ve třídě hodní. On sám říká, že se baví se všemi dívkami stejně. Dívky se s ním baví pouze v hodinách. Tedy spíše jen ty, které sedí v lavici za ním a on se na ně otáčí. Vzájemné kamarádství mezi Petrem a dívkami tedy není potvrzeno.

Ve volném čase se věnoval fotbalu a poslední dobou rád hraje na počítači se svým kamarádem Standou, se kterým tráví hodně času i mimo školu.

Svým vzrůstem a postavou vystupuje jako nejméně maskulinní jedinec ve své třídě. Přičemž třída nepožaduje, aby správný chlapec byl vysoký. Ale ve srovnání s ostatními tak působí. Nicméně si třída tohoto nemusí všimnout, jelikož se tyto charakteristiky v dotaznících neobjevovaly (viz Příloha 3). Spíše je zajímavá to, že udělá vše, co mu řeknou a je díky tomu považován za hloupého. V tomto smyslu je submisivní, závislý, což tato třída

považuje za nežádoucí charakteristiku. Ale splňuje charakteristiky, jako je hodný a přátelský, což je podle dětí žádoucí.

Vyučující jej díky jeho naivitě a dětinskosti nepovažují za dostatečně vyspělého a ve srovnání s jeho spolužáky působí nemaskulinně. Proto nad ním drží ochrannou ruku a stará se o něj více než o ostatní. Jelikož se o sebe nedokáže postarat sám, je to podle vyučujících v rozporu s představou správného chlapce. Také je to chlapec, který není moc průbojný a neprojevuje své zájmy, protože pořádně ještě nemá jasno, co chce. Nicméně však splňuje představu vyučujících (viz Příloha 3 a Příloha 11) v tom, že je kamarádský.

Petr je chlapec, který splňuje jak některé žádoucí, tak nežádoucí charakteristiky. Některé charakteristiky nemá ještě dostatečně „vyspělé“. Jsou to např. naivita a dětinskost, na základě čehož ho spolužáci/spolužačky považují za méně oblíbeného a bezbranného a z toho důvodu si z něj dělají srandu. Scházejí mu tedy určité maskulinní charakteristiky, ke kterým může časem dospět.

7. Shrnutí výsledků

V prezentaci výsledků jsem došla k několika dílčím závěrům. V této části mé práce se tedy pokusím o ucelené shrnutí jednotlivých výsledků o výrazných postavách obou sledovaných tříd a o vyvození celkového závěru, který představuje zodpovězení výzkumných otázek položených na začátku výzkumu.

V první řadě bych ráda shrnula třídami uváděné charakteristiky, což také vypovídá o třídních normách. Charakteristiky jsem rozlišila na ty, které jsou považované za nemaskulinní v obou třídách a charakteristiky považované za nemaskulinní pouze v jedné ze tříd (tedy specifické pro danou třídu). Nemaskulinní charakteristiky, ve kterých se **obě třídy shodují** (viz Příloha 2 a Příloha 3), jsou především *hloupý, být teplý (gay), líný, nespravedlivý, předvádět se, kouřit/fetovat/krást, šikanovat, bít/provokovat holky, být vulgární, hrát neustále PC hry a oblékat se jako bezdomovec/mít roztrhané oblečení*. Charakteristiky **specifické pro třídu A** jsou: *zženštilý (být jako holka, hrát si s Barbie, oblékat holčičí věci), drzý, nudný, neudělat si žádný sport, být rváč a žalovat*. U **třídy B** jsou specifické charakteristiky: *zlý, šprt, lhát/podvádět, předstírat něco, zapáchat a být tlustý*.

Dále jsem vyčlenila **hraniční charakteristiky** (ty, které jsou považované za maskulinní a zároveň za nežádoucí). Obě třídy shodně uvedly: *kouřit/fetovat/krást, ubližovat ostatním (mlátit, šikanovat, ponižovat), hrát neustále PC hry a nadávat/být vulgární*. Ve třídě A by se navíc za hraniční charakteristiky daly považovat: *být namachrovaný, provokovat holky, být rváč a drzý*, a ve třídě B jsou to: *předvádět se, lhát a být tlustý*.

O charakteristikách uvedených oběma třídami by se dalo říci, že je lze považovat za „obecné“, jelikož se shodují i přes to, že každá třída je v jiném místě a děti vyrůstají v jiném prostředí. Děti je přejímají z médií a z širšího společenského prostředí. Jedná se o charakteristiky, které vycházejí nebo v sobě odrážejí ve společnosti sdílené genderové představy. Naopak charakteristiky uváděné pouze jednou třídou (jsou specifické) vypovídají o normách dané konkrétní třídy, které se utváří specificky v sociálním mikroprostředí. Tyto specifické charakteristiky mohou být v souladu s celospolečenskými představami, které doplňují, nebo se vůči nim vymezují. Přičemž většina dětmi uváděných

nežádoucích charakteristik genderový řád doplňuje. Jsou to např. tyto charakteristiky: *citlivý, být jako holka, hrát si s Barbie, oblékat holčičí věci, nedělat žádný sport, žalovat, lhát/podvádět, předstírat něco, zapácht, být tlustý, rváč, nudný, šprt či být zlý.*

V teoretické části jsem popsala několik možných forem porušování či vzdalování se od genderové role (viz kap. 2. Nedodržování chlapecké genderové role). Informace o chlapcích s nemaskulinními charakteristikami (viz kap. 6.3 Portréty „jiných“ chlapců) jsem zanalyzovala a ke každému zde přiřazuji odpovídající formu nedodržování/vzdalování se od genderové role.

Igora na základě jeho chování a projevů v žákovském kolektivu nelze považovat za jedince, u kterého by se objevovaly výraznější nemaskulinní charakteristiky (bezděčně či záměrně). Igor se **záměrně snaží, aby se žádné nemaskulinní projevy u něj neobjevovaly** a on vyhovoval třídním představám správného chlapce, což se mu do značné míry daří. Proto je také uznáván těmi jedinci, kteří jsou považováni za třídní elitu. Dalo by se tedy říci, že tím, že vystupuje v souladu s třídní představou ideálního chlapce, mu zajistilo, že ve třídě nemá větší problémy prosadit se. Igor si pravděpodobně sám uvědomuje jistou nedostačivost vůči ostatním chlapcům a snaží se ji vědomě napravovat. Není proto zcela uvolněn v tom, co dělá a kontroluje své projevy, aby vyhovovaly třídním normám a vyrovnal se maskulinním chlapcům ve třídní elitě (tedy ve smyslu genderových norem). Vyučující jsou vůči jeho snahám vyrovnat se maskulinním chlapcům všímavější. I přes to, že Igor vyhovuje představám správného chlapce vyučujících (podle informací o jeho běžném chování ve třídě získané z pozorování a rozhovorů), je jimi nadále považován za chlapce s nemaskulinními charakteristikami (podle rozhovoru s vyučujícími). Důvodem, proč děti a vyučující nevnímají Igora stejně, může být rozdílná perspektiva nahlížení. Vyučující si mohou více všimnout toho, jaký ve skutečnosti je, protože ho znají dlouho (a taktéž mají jistě informace od rodičů), co za jeho chováním vězí a také tuší, že to co před spolužáky dělá/jak se chová, je určitá přetvářka. Zatímco děti v této třídě se zjevně o důvody jeho chování nezajímají. Zajímá je spíše jen to, co je tady a teď. V tomto ohledu (před svými spolužáky/spolužačkami) se proto Igor snaží maskulinně projevovat, a je za to třídou považován za oblíbeného.

U Mojmíra se objevují spíše nežádoucí charakteristiky, tedy **nemaskulinní až v některých případech femininní, které jsou bezděčné** (nedělá je se záměrem). Lze ho tedy považovat za jedince, který se projevuje opakem ke své genderové roli, což je jedna z podob nedodržování genderového řádu. Je pravděpodobné, že právě kvůli tomuto „opaku“ je ve své třídě stavěn do pozice méně oblíbeného jedince. Výrazně totiž nevyhovuje žádné z požadovaných charakteristik na správného chlapce. Jelikož je však v daném kolektivu krátce, nemusí si být zcela jistý představou ideálního chlapce pro tyto jedince ve třídě. Nemá se tedy čeho „chytit“ a vymezit se vůči tomu, aby tuto představu splňoval i přes to, že takový ve své podstatě není. Představu správného chlapce ze strany učitelů taktéž nesplňuje.

Ve třídě A je patrné, že v tomto kolektivu je důležité (zejména pro chlapce), zda chlapci dodržují nebo nedodržují maskulinní genderovou roli. Igor, který je implicitně (učiteli) považován za jedince s nemaskulinními charakteristikami, je kolektivem přijímán, jelikož se snaží o správné dodržování genderového řádu. Nicméně Mojmír, kterého lze považovat za méně oblíbeného, je v této pozici proto, že se jeho chování vymyká představě ideálního chlapce. U obou chlapců je shodná snaha vyhovovat třídním normám. Rozdíl je však v tom, že Igorovi se to daří, jelikož je součástí tohoto kolektivu dlouhou dobu a zná třídní normy dobře, takže ví, jak s nimi být v souladu. Zatímco Mojmírovi se nedaří třídním normám vyhovět, jelikož je natolik dobře nezná. Je v této třídě teprve krátce a zřejmě nemá natolik rozvinutý sociální cit, aby normy rychle pochopil a efektivně aplikoval. Dětem se chování Mojmíra a Igora jeví následovně: Igora za chlapce s nemaskulinními charakteristikami nepovažují, vyhovuje totiž představě správného chlapce, jelikož dodržuje třídní normy pro maskulinitu. Mojmíra takto neberou, protože jim nevyhovuje (prozatím) i přes to, že se o to snaží. Vyučujícím se však oba tito chlapci jeví jako jedinci, kteří nemají maskulinitu (třídou požadovanou) danou, proto je považují za méně nemaskulinní. Navíc to, že se snaží maskulinním chlapcům vyrovnat (např. zlobí, za což jsou napomínáni), je v tom může utvrzovat.

V této třídě se objevuje tendence, že v pozici oblíbených chlapců jsou spíše ti, kteří jsou v souladu se svou genderovou rolí a méně oblíbení chlapci se v některých ohledech svou genderovou roli porušují.

Roman představu správného chlapce splňuje v některých ohledech, nicméně se taktéž v jiných ohledech vůči této představě správného chlapce odlišuje. Je tedy jedinec, který **kombinuje maskulinní a nemaskulinní charakteristiky**, za což ho může třída považovat jako narušitele chlapecké genderové role a je díky tomu vyčleněn na okraj kolektivu. Jeho osobnost se projevuje pasivitou, která mezi dětmi nekoresponduje s maskulinitou. Je však možné, že si u něj spolužáci uvědomují spíše jeho nežádoucí charakteristiky (jsou vůči tomu více citliví) než ty žádoucí, které jsou mnohdy považovány za samozřejmé. Ze strany vyučujících také plně nesplňuje svými osobnostními charakteristikami představu správného chlapce. Přesto však mohou být jeho nemaskulinní charakteristiky považovány za nevýznamné a důvod pro vyčlenění právě jeho může být něco jiného.

Petr se zdá být chlapcem, který vykazuje jak maskulinní, tak nemaskulinní charakteristiky. Nicméně ty nemaskulinní charakteristiky lze chápat jako **bezděčnou absenci správných maskulinních charakteristik**, které jsou pro kolektiv žádoucí. Je to například dětinskost a naivita. Ačkoliv se tyto charakteristiky mohou postupně vytrácet, v současné době je to důvod, kvůli kterému nesplňuje představu správného chlapce ze strany třídního kolektivu, ani ze strany učitelů.

Třída B tedy také působí jako skupina, která vyžaduje dodržování genderového řádu a odpovídající genderovou roli. A pokud tomu tak není, nelze jedince řadit mezi tu oblíbenější část třídy. Což ani jeden z chlapců není, jelikož se oba v některých ohledech vymykají požadované „správné“ představě chlapce.

Obě zkoumané třídy se shodují v tom, že vyčleňují ve třídě chlapce, kteří porušují či se vzdalují od představy „správného“ chlapce. Liší se však samotnou představou toho, jaký by měl „správný“ chlapec být (tedy třídními normami), což významně ovlivňuje výběr chlapců považovaných za méně maskulinní či nemaskulinní.

Na základě výše zmíněného lze tvrdit, že v obou zkoumaných třídách jsou jedinci nepřijímáni na základě jejich nedostatečné maskulinity, jelikož se vždy v některých případech konkrétní chlapci vymykají představě „správného“ chlapce. Je tedy patrné, že i přes to, že se jedná o naprosto odlišné školy (velikost školy a její umístění – město/obec), existuje určitá společenská norma maskulinity, která je sdílená, a kterou doplňují

specifické třídní normy. Jestliže se pak těmto normám někdo podobá málo nebo nepodobá vůbec, vede to k obdobným reakcím spolužáků a spolužaček vůči těmto chlapcům.

Někteří chlapci se však nevymykají natolik razantním způsobem (např. Roman) při srovnání jeho projevů s dětmi uváděnými žádoucími a nežádoucími charakteristikami. Napadá mne pro to několik důvodů. V první řadě je možné, že děti nemaskulinitu konkrétního jedince vidí právě v charakteristikách onoho chlapce a přesto její konkrétní projevy/podoby do dotazníku požadovaných a nepožadovaných charakteristik neuvedly, nebo může jít o celkový dojem z chlapce, který děti nedokážou rozebrat do jednotlivých charakteristik (tedy neviditelnost genderu). Další možností je výmluva či spíše netransparentnost odpovědí. Dětem může na daném chlapci něco vadit, ale uvádějí za důvod nemaskulinitu, aby se vyhnuli přesnému definování toho, co jim konkrétně vadí (někdy také proto, že je pro ně přesné vymezení iritujících charakteristik příliš obtížné). Také se však může jednat o projev homofobie. Chlapec dětem vadí, a mohou ho proto označit za málo chlapeckého (označit ho např. za gaye).

Dílčím cílem mého výzkumu bylo také zjistit, jak chlapci považovaní za nemaskulinní prožívají své postavení v třídním kolektivu. Mojmír, Roman a Petr mají ze svého postavení ve třídě obdobné pocity – nejsou spokojeni. Mojmír proto, že zde nemá kamarády a nelíbí se mu tam. Roman s Petrem se shodují v tom, že nejsou ve třídě šťastní, protože si z nich někteří jedinci dělají legraci (či jim ze srandy ubližují), takže by byli spokojenější, kdyby tam tito jedinci nebyli. Kdežto Igor, ten je ve své třídě velmi spokojený a do školy chodí rád, za což může i fakt, že je ve třídě oblíben a má tam kamarády. Z toho tedy vyplývá, že Igor, jelikož není dětmi ve třídě „trestán“ za svoji jinakost, nemá důvod být ve třídě nespokojen a cítí se zde šťastný. Zatímco zbylým třem chlapcům je projevován „nesouhlas“ s jejich jinakostí ve formě různých posměšek a naschválů, proto se necítí ve třídě bezpečně a jsou tam nespokojeni.

8. Diskuze

V empirické části mé práce jsem se zabývala výzkumem, jehož cílem bylo zjistit, jaké postavení zaujímají chlapci s nemaskulinními charakteristikami v žákovském kolektivu. Výzkum byl proveden ve dvou školních třídách a sledoval několik základních otázek, které jsem si stanovila v počátku svého výzkumu. Jedna z nich se zaměřuje na zjištění charakteristik, které žáci/žákyně považují za maskulinní a nemaskulinní, na základě čehož byli odhaleni nejméně maskulinní jedinci v kolektivech. Výzkum se následně zaměřuje na to, jak jsou chlapci s nemaskulinními charakteristikami začleněni do žákovského kolektivu, jaký je vztah vyučujících k těmto chlapcům a také jak nemaskulinní chlapci svá postavení ve třídě prožívají. Výzkumné otázky jsou podrobně zodpovězeny v závěru empirické části, kde jsem získané výsledky interpretovala ve vztahu k informacím, které jsem uvedla v teoretické části. Výzkum odhalil, že děti v žákovském kolektivu jsou při hodnocení chlapců ovlivněny normami společenskými (představa maskulinity celospolečensky sdílená) a normami třídními, které jsou specifické. Na základě těchto norem žáci/žáčky vyčleňují chlapce, kteří představu „správného“ chlapce (maskulinity) nesplňují a mnohdy je různými způsoby penalizují.

V této části bakalářské práce se pokusím o propojení informací uvedených v teoretické části a výsledků mého výzkumu v empirické části, a o zhodnocení nakolik můj výzkum potvrzuje stávající zjištění uvedené v teoretické části a nakolik přinesl zjištění nová.

V teoretické části se zabývám společenskými a třídními normami maskulinity, podle nichž probíhá ve vrstevnickém kolektivu hodnocení konkrétních chlapců. Zároveň zde uvádím informace týkající se forem nedodržování/vzdalování se od genderové role u chlapců a možných reakcí na toto porušování. Také se věnuji škole a třídnímu kolektivu z genderového hlediska.

Jak jsem ukázala v teoretické části, klíčovou funkci pro pochopení procesu budování maskulinní genderové identity sehrává genderový řád. Ten je historicky, kulturně a sociálně determinovaný a představuje společenské normy maskulinity a femininity, čímž stanovuje role, chování a vlastnosti, které jsou společností pro muže a ženy považovány

za vhodné, a proto jsou od mužů a žen vyžadovány. Genderový řád je založený na dichotomii a komplementaritě, a proto se předpokládá, že téměř vše kolem nás lze rozlišit na mužské a ženské (Smetáčková, 2009). Mužům jsou v jeho důsledku přiřazovány charakteristiky jako potlačování emocí, orientace na práci, aktivita, dominance, soutěživost, a vyšší společenské postavení (Janošová, 2008). Také jsou od přírody považováni za racionálnější, technicky zdatnější než ženy, mají větší nadhled, nedokážou se věnovat několika aktivitám současně či nemají tak hluboký sociální cit atd. (Smetáčková, 2009). Důležitým aspektem komplementarity genderového řádu je sexualita, přičemž za ideální je v naší společnosti považována heteronormativita (Smetáčková, 2009), která funguje jako biologicky zdůvodněné pojítko a zároveň rozdělovač žen a mužů.

Společnost představu „správného“ a ideálního chlapce (či „správné“ dívky) přetváří neustále, čímž jedince nutí, aby se těmito požadavkům co nejlépe přizpůsobili (Smetáčková, 2009). Z historického hlediska jsou si v dnešní době muži a ženy v některých aspektech podobnější než v minulosti (Janošová, 2008), jelikož v posledních desítkách let dochází ke splývání genderového řádu. Snaha chovat se podle toho, jak si představují „správné“ jednání ostatní příslušníci daného pohlaví se objevuje dříve u chlapců (Janošová, 2008). Je to způsobeno působením většího tlaku z okolí, kterému jsou chlapci vystaveni, protože maskulinita je ve většině kultur ceněná výše než femininita (Janošová, 2008), proto je zde větší obava o ztrátu sociálního statusu u chlapců.

Z uvedených informací vyplývá, že genderový řád ovlivňuje, jaký je obraz ideálního dívky a chlapce v celé společnosti, že je také založen na komplementaritě žen a mužů, kteří se vzájemně doplňují, a na heteronormativitě. Proto děti hodnotí své spolužáky/spolužačky, zda jsou ve shodě s tímto požadovaným obrazem. Chlapci jsou navíc vůči dodržování chlapecké genderové role více citliví než dívky, jelikož se obávají o prestiž svého statusu. Realizovaný výzkum potvrdil, že děti jsou genderovým řádem společnosti ovlivněny, jelikož žádoucí a nežádoucí charakteristiky jimi uváděné se v obou třídách značně podobají (řídí se však ještě normami třídními, na základě nichž se odlišují, viz níže). To koresponduje s tvrzeními uvedenými o genderovém řádu, stejně jako následující zjištění. V obou třídách se dívky (více než chlapci) při uvádění chlapeckých charakteristik zaměřili na ty, jež se týkají jejich vzhledu. Posuzování fyzické atraktivity

chlapců/mužů je však pro ostatní chlapce/muže nepatřičné, jelikož by to mohlo evokovat homosexualitu, což by bylo v rozporu s heteronormativní představou genderového řádu. Dívky obou tříd se při uvádění vhodných/nevhodných charakteristik více zaměřovaly na ty, které se vtahují ke chlapcům, jakožto jejich potenciaálním partnerům, což potvrzuje, že jsou genderovým řádem a s ním související komplementaritou ovlivněny. Chlapci obou tříd se navíc projevují více stereotypně a striktně vůči nedodržování požadovaných chlapeckých genderových rolí, což opět koresponduje s údaji v teoretické části. Chlapci jsou totiž více tlačeni k dodržování genderové role a více zaujati tím, když některý chlapec své genderové role nedodržuje. Vybočení představuje ohrožení pro genderový řád a tedy i pro jednotlivé osoby, které tím ztrácí dosavadní orientaci v sociální realitě.

V teoretické části taktéž prezentuji informace týkající se nedodržování genderové role chlapci. Stanovila jsem základní formy nedodržování/vzdalování se od chlapecké genderové role, kterými jsou absence maskulinních charakteristik, kombinace maskulinních a femininních charakteristik a případy, kdy se jedinci projevují opakem, tedy femininními charakteristikami. Pokud se u některého jedince objevuje některá z těchto forem nedodržování/vzdalování se od genderové role, společnost může tyto jedince různými způsoby sankciovat. Sankce mohou přicházet od různých osob a mohou mít různé podoby (Oakley, 2000). Protože se u chlapců projevujících se genderově nestereotypně často předpokládá jiná než heterosexuální orientace, jsou sankce vůči nim mnohdy homofobní. Homofobní obtěžování (negativní postoje a chování vůči lidem neheterosexuálně orientovaným) je namířeno k jedincům, kteří odhalili svoji neheterosexuální orientaci, k jedincům, kteří se svým vzhledem nebo chováním odlišují od tradičních představ o „správných“ mužích, proto jsou považováni za homosexuální, nebo mohou být označeni za gaye či lesbu používány za účelem ostatním ublížit (Smetáčková, 2009). Může se to projevovat verbálními poznámkami, různými gesty, obrázky, ignorování, zesměšňováním aj. (Smetáčková, 2009).

Z mého výzkumu vyplývá, že výše zmíněné podoby nedodržování/vzdalování se od genderové chlapecké role, které jsem zformulovala na základě studia teorií genderového vývoje, a jež jsem se v rámci výzkumu pokusila ověřit, se potvrdily jako tři odlišné a existující podoby narušování genderové role. Ve výsledcích mého výzkumu se objevil chlapec (Mojmír) projevující se v některých charakteristikách opakem ke své genderové

roli, tedy femininně, poté chlapec (Petr), který se vyznačuje absencí některých maskulinních charakteristik a také chlapec (Roman), který kombinuje maskulinní a nemaskulinní charakteristiky (ne femininní). Na základě těchto zjištění je tedy možné doplnit, že ve formě kombinace se může jednat o kombinování maskulinních a nemaskulinních (nebo femininních) charakteristik. Chlapci, u nichž se objevuje některá z těchto podob nedodržování/vzdalování se od genderové role, jsou ve třídě považováni za méně oblíbené, a mohou být „trestáni“. Od žáků se tito chlapci setkávají se sankcemi, které mají podobu odstupu a zesměšňování, a v případě Romana je možné se setkat s homofobními narážkami (konkrétně, že je gay), což koresponduje s teoretickými údaji podle Ireny Smetáčkové (2009). To potvrzuje fakt, že jedinci projevující se genderově stereotypně, mohou být označováni za homosexuální nebo se může jednat o snahu ublížit jim. Ze strany vyučujících jsem se ve výzkumu s disciplinováním těchto chlapců nesešla.

Taktéž se zabývám v teoretické části školou, třídním kolektivem a postavením jedince v něm z genderového hlediska. Škola ve své podstatě slouží k udržování konsenzu a kontinuity ve společnosti (Smetáčková, 2005). Žáky/žákyně jsou ve škole ovlivňováni stereotypy vycházejícími z genderového řádu (např. nabídkou školních kroužků). Škola je tedy nástrojem, který každou vrstevnickou skupinu všech generací ve škole učí stejným zvyklostem. Škola by však mohla být také naopak vhodným nástrojem k tomu, aby pomáhala genderové stereotypy bořit, jelikož zde tráví děti velkou část svého života (Smetáčková, 2005). Nutnou podmínkou k tomu je, aby si vyučující uvědomili existenci genderových stereotypů a rizika jejich příliš silného tlaku a snažili se jej regulovat.

Co se týká třídního kolektivu, vztahy v něm jsou často upraveny formálními a neformálními normami (Valentová, in Bendl a Kucharská, 2008). Formální normy mohou toleranci vůči odlišnostem jednotlivých členů obsahovat, zatímco neformální normy fungují opačně. Třídy si tedy stanovují neformální skupinové normy, skrze které hodnotí své členy/členky i okolí. Tyto normy mohou být ve shodě s genderovým řádem, o jehož reprodukci se škola zaslouhuje, ale může s ním být i naopak zcela v rozporu (Valentová, in Bendl a Kucharská, 2008). Ve třídách se do popředí dostávají chlapci a dívky splňující požadavky genderových rolí, které jsou součástí skupinových norem. Jedná se tedy o děti, které jsou jakýmsi prototypem „správného“ chlapce či dívky. Jejich korespondence s genderovými rolemi je hlavním důvodem, proč jsou tyto děti vyneseny na piedestal

třídy. Pokud však ve třídních normách není gender zcela dominantním atributem, mohou se na tento post dostat i jedinci z genderového hlediska méně výrazní či méně typičtí. V pohledu na ně třída uplatňuje jiná než genderová kritéria (např. školní či sportovní úspěšnost). Jakmile však tyto děti zaujmou roli třídních hvězd, uplatňují svůj vliv i v genderové oblasti. Třídní normy týkající se obrazu správné dívky a správného chlapce jsou v takovém případě variabilnější.

Třídní kolektivy jsou si svými požadavky na „správného“ chlapce v některých ohledech velmi podobné (společenská norma daná genderovým řádem), ale také specificky odlišné na základě třídních norem. Podle výsledků mého výzkumu se jedna ze zkoumaných tříd jeví více genderově stereotypní. Projevuje se to např. negováním femininních charakteristik u těch, jež jsou pro chlapce považovány za nežádoucí, což vychází z androcentrické orientace genderového řádu. Pro jednu ze tříd je uvádění charakteristik této povahy specifické, pro druhou nikoli. Jedná se tedy o třídní normy vycházející z genderového řádu, přičemž právě odlišné třídní normy ovlivnily uváděné charakteristiky a jejich striktnost, což potvrzuje informace podle Valentové (2008) uvedené v teoretické části. Určitá variabilita vůči genderovému řádu tedy existuje. To je výzva pro pedagogické snahy. Při vedení skupiny by se třídní normy mohly dospět k větší šíři genderových rolí. Ve výzkumu se mi nabízí dílčí výsledek, že mezi třídou oblíbené jedince patří zejména elitní chlapci, kteří představují maskulinní charakteristiky dané třídou a ostatní k nim vzhlíží. Nelze však s jistotou říci, co bylo prvotní. Zda se tito chlapci stali oblíbenými proto, že jejich maskulinita odpovídala třídním normám nebo zda se stali oblíbenými primárně z jiných důvodů a pak začali ovlivňovat třídu svojí maskulinitou, která mohla být odlišná od dosud vyznávané, o čemž se taktéž zmiňuji v teoretické části.

O výsledcích mého výzkumu mohu tvrdit, že ve velké míře zapadají do dosavadních poznatků souvisejících s tématem mé práce, které jsou prezentované v teoretické části. Žádná z prací, ze kterých jsem však v teoretické části čerpala, se nezabývala postavením chlapců s nemaskulinními charakteristikami v žákovském kolektivu a jejich prožíváním jako celku, ale jednalo se vždy o různé práce zkoumající např. postavení a očekávání dospělých ve vztahu k nemaskulinním chlapcům či stereotypy k dětem s tradičními a netradičními genderovými rolemi.

Při zpracování mé bakalářské práce jsem si uvědomila, jak moc nás společnost svým genderovým řádem ovlivňuje, a že na základě něho jsme vůči společnosti mnohdy přísní. Jeho vliv v této práci dokumentují zejména postoje zaujímané k chlapcům s nemaskulinními charakteristikami.

Závěr

Závěr této bakalářské práce bych chtěla věnovat zhodnocení mého výzkumu. V první řadě bych zde ráda uvedla, jaká byla hlavní zjištění mého výzkumu. Žáci/žákyně ve zkoumaných třídách vyčleňují ze svého kolektivu chlapce, kteří vystupují nemaskulinně nebo nevystupují dostatečně maskulinně, a tím nesplňují představu „správného chlapce“, a jsou za to dětmi různě penalizováni. Děti jsou při hodnocení jedinců nedodržujících či vzdalujících se od své genderové role ovlivněny jednak společenskými normami maskulinity a také normami třídními, které jsou pro jednotlivé kolektivy specifické. Na základě těchto norem hodnotí správnost nejen svých členů/členek, ale také svého okolí.

Tato zjištění by mohla být uplatněna při práci s třídami či skupinami. Pokud známe třídní/skupinové normy, lze to využít třeba při výběru aktivit, které s jejich členy/členkami budeme dělat. Vhodné vedení skupiny může vést k tomu, že třídní normy dospějí k větší šíři genderových rolí. V učitelské praxi je to například výběr různých přednášek a témat pro vyučování (např. oblečení a jeho barevnost).

Dalším bodem ke zhodnocení jsou limity mé práce. Každý výzkum, stejně jako můj, se setkává s různými omezeními. Ve svém výzkumu shledávám jistá omezení v použitých metodách. Jedná se zejména o dotazník pro děti, ve kterém jsem stanovila dvě otázky, o nichž si myslím, že jejich formulace mohla být jednodušší (obsahovat pouze formulaci co by měl/neměl mít správný chlapec) a zároveň se domnívám, že některé děti nemusely pochopit správně zadání toho, co přesně vyplňovat. Dále za omezení považuji dobu pozorování těchto tříd, které nebylo rozsáhlé, proto jsem třídy nepoznala více do hloubky. Také zpětně vidím určité nedostatky při prováděných rozhovorech. Při jejich vedení jsem se v některých otázkách mohla více doptávat, jak děti tak vyučujících, na různé informace a také se zaměřit například i na rodinné zázemí chlapců, kteří jsou považováni za nemaskulinní. To by mohlo napomoci k ucelenější formulaci portrétů chlapců a následnou interpretaci výsledků.

Výzkum sice dospěl k řadě zajímavých zjištění, ale zároveň se jím i mnoho otázek otevřelo. K jejich zodpovězení by bylo třeba zrealizovat nové výzkumy. Ty by mohly mít různé podoby. Za podstatné považuji zmapování vývoje utváření genderové identity. Proběhlý výzkum popsal situaci v relativně úzkém časovém intervalu. Bylo by tedy

přínosné opakovat výzkum ve stejných třídách zhruba za dva roky, tj. v deváté třídě. Zkoumalo by se opět postavení chlapců, kteří jsou považováni za nemaskulinní a také třídní normy, ze kterých hodnocení nemaskulinity plyne. Třídní normy, které by byly zjištěny za dva roky, bych porovнала s normami, jež jsou uváděné v tomto výzkumu. Zjišťovala bych, zda se třídní normy časem mění/vyvíjí a zda chlapci, kteří byli považováni za nemaskulinní, jsou za ně považováni i nadále. Taktéž by mohl výzkum pokračovat jiným směrem. Stejnými metodami zkoumat totéž v případě dívek. Tedy dívky s nefemininními charakteristikami a jejich postavení ve třídním kolektivu. Další témata, která se v závislosti na tomto výzkum nabízejí ke zkoumání, jsou vlivy rodiny či vyučujících na vývoj nemaskulinních/maskulinních charakteristik u chlapců, nebo také výzkum zaměřený na získání osobnostních profilů chlapců s nemaskulinními charakteristiky.

Tento výzkum mi poskytl odpověď na otázku, kterou jsem si v úvodu pokládala. Zajímalo mne, proč byl můj spolužák ostatními dětmi považován za odlišného. A dostalo se mi uspokojivé odpovědi a to takové, že za to může genderový řád a třídní normy. Kromě toho jsem však také dospěla k obecnějšímu porozumění tomu, jak společnost a různé kolektivy fungují. Zjistila jsem, že jako členové/členky nějaké skupiny můžeme považovat za správné to, co je však v jiných skupinách odmítáno a opačně. Různé skupiny mohou mít různé normy, takže za správné považují něco jiného.

Lze tedy říci, že mne tato práce obohatila nejen v tom, že jsem si na vlastní kůži vyzkoušela, jak se výzkumy provádějí, ale taktéž si z toho беру i do svého budoucího života informace o tom, že se skupiny svými představami liší a jakým způsobem skupiny se svými normami pracují. To by mne mohlo pozitivně ovlivnit při práci se skupinami/třídami pokud se rozhodnu pracovat například jako školní psychologka.

Použitá literatura

BENDL, S., KUCHARSKÁ, A. a kol. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-366-5.

BRAUN, R., SMETÁČKOVÁ, I. *Homofobie v žákovských kolektivech*. Praha, 2009. ISBN 978-80-7440-2.

ELIASON, M. J., SCHOPE, R. D.: *Sissies and Tomboys: Gender Role Behaviors and Homophobia*. Journal of Gay & Lesbian Social Services: issue in practice. 2004, Vol. 16(2), p. 73-97. ISSN 1540-4056.

GREEN, R.: „Sissies“ and „Tomboys“. Siecus Report. 1979, Vol. 7. No. 3. ISSN 0091-3995.

HAVELKOVÁ, B., HAVELKOVÁ, H., JARKOVSKÁ L., KNOTKOVÁ-ČAPKOVÁ, B., PAVLÍK, P., SMETÁČKOVÁ, I., VALDROVÁ, J. *Gender ve škole*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s, 2005. ISBN 80-903331-2-5.

HEMMER, J. D., KLEIBER D. A.: *Tomboys and Sissies: Androgynous Children*. Sex Roles. 1981, Vol. 7, No. 12, p. 1205-1212. ISSN 03600025.

JANOŠOVÁ, P. *Dívčí a chlapecká identita*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2284-9.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Genderová ročenka školství*. Ústav pro informace ve vzdělávání, 2009. ISBN 978-80-211-0588-1.

MARTIN, C. L.: *Attitudes and Expectations About Children with Nontraditional and Traditional Gender Roles*. Sex Roles. 1990, Vol. 22, Nos. 3/4, p. 151-165. ISSN 03600025.

MARTIN, C. L.: *Stereotypes About Children with Nontraditional and Traditional Gender Roles*. *Sex Roles*. 1995, Vol. 33, Nos. 11/12, p. 727-751. ISSN 03600025.

OAKLEY, A. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-403-6.

RØTHING, ÅSE: *Homotolerance and heteronormativity in Norwegian classrooms*. *Gender and Education*. 2008, Vol. 20, No. 3, s. 253-266. ISSN 09540253.

SEDNEY, M. A.: *Development of Androgyny: Parental Influencies*. *Psychology of Woman Quarterly*. 1987, Vol. 11(3), p. 311-326. ISSN 1471-6402.

SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. *Sociální psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2008. 2. přepracované a rozšířené vydání. ISBN 978-80-247-1428-8.

WEST, C., ZIMMERMAN, DON H.: *Doing gender*. *Gender & Society*. 1987, Vol. 1, No. 2, p. 125-151. ISSN 08912432.