

## Proč učitelky nechodí na ošetřovačku? Emoční strategie, mikropolitiky a sebepojetí učitelek s malými dětmi v době pandemie\*

MAGDALENA MOURALOVÁ\*\*, EVA M. HEJZLAROVÁ

Fakulta sociálních věd UK, Praha

### Why Teachers Do Not Take Child Sick Leave? Emotional Strategies, Micropolitics, and the Self-Conception of Teachers with Small Children in a Pandemic

**Abstract:** Czechia had one of the longest school lockdowns during the pandemic in 2020 and 2021. Teachers with small children consequently faced a number of emotional dilemmas that primarily stemmed from the conflict between their role as a teacher and their role as a parent, which unfolded in the home as the one and only space in which to perform work, family care, and self-care. The paper is organised around the question of why teachers in this difficult situation did not take advantage of child sick leave, a public policy measure that could have helped them to reduce this conflict and to care for their children and their own mental health. In this study we draw on research into the emotional dimensions of public policies, micropolicies and micropolitics, and the self-conception of teachers. The analysis is based on a data sample of public policy documents, interviews with nine teachers, and discussion threads in a public Facebook group dedicated to teachers. We found that the main reasons teachers did not take child sick leave were their emotionally strongly sense of the imperatives attached to their self-conception as a teacher and supported by the micropolitics of schools, and their perception of child sick leave as representing uncertainty and failure rather than relief. Child sick leave has moreover been recognised as a public policy measure that is anchored in the modern separation of the public (work) and the private (family, care) spheres, which in the conditions of the pandemic crisis revealed its limitations.

**Keywords:** care, teachers, emotions, micropolicies, micropolitics, self-concept, pandemic, child sick leave

*Sociologický časopis / Czech Sociological Review, 2022, Vol. 58, No. 5: 477–507*

<https://doi.org/10.13060/csr.2022.027>

---

\* Vznik tohoto článku byl podpořen v rámci projektu „Domov jako veřejněpolitický nástroj: emotivní dimenze domova v době karanténních opatření COVID-19 v Česku“ (GA ČR 21-18033S).

\*\* Veškerou korespondenci posílejte na adresu: Mgr. Magdalena Muralová, Ph.D., Institut sociologických studií, Fakulta sociálních věd UK, Smetanovo nábřeží 6, 110 01 Praha 1, e-mail: magdalena.muralova@fsv.cuni.cz.

## Úvod

Česká republika patří k zemím, které se v průběhu pandemie v letech 2020 a 2021 uchýlily k nejdelšímu omezení provozu škol. To představovalo nejen změnu v podobě vzdělávání, ale také dopady na rodiny, které musely zajistit péči o děti pobývající doma. Pro podporu rodin v této náročné situaci bylo využíváno několik nástrojů – tím nejrozšířenějším bylo ošetřovné, tedy možnost uvolnění ze zaměstnání a částečná náhrada mzdy z důvodu péče o dítě do deseti let, které nemůže navštěvovat školu nebo kolektivní zařízení péče o děti. Zaměstnanci<sup>1</sup> kritické infrastruktury, kam byli kromě zdravotníků a pracovníků bezpečnostních složek zařazeni i učitelé, měli navíc možnost umístit své děti do tzv. určených škol, vykonávajících nezbytnou péči pro děti od dvou do deseti let.

Jakkoli byly oba nástroje řadou rodin využívány, v rodinách učitelů se tak mnohdy nedělo. Výchozím bodem této studie je tak otázka, proč tomu tak bylo. Výzkumnou otázku pak formulujeme specifičtěji: Jak učitelky s malými dětmi prožívaly svou situaci v období pandemie (od března 2020 do června 2021) a jaké emoční strategie uplatňovaly při rozhodování o ne/využití podpůrných nástrojů v podobě ošetřovného či určených škol?

Vycházíme přitom z tradice interpretativní policy analysis [Yanow 2007], kdy prostřednictvím vhledu do individuálních zkušeností nahlížíme struktury vztahů a možnosti, ve kterých lidé žijí, a to na různých úrovních. V našem případě nás tedy nezajímají jen vládní politiky (tj. nastavení možnosti čerpat ošetřovné či využít určených škol), ale také mikropolitiky na úrovni školy [srov. např. Švaříček 2010; Blase 1998], které vymezují přípustnost a podmínky využívání různých možností. Mikropolitikami rozumíme jednak mocenské praktiky realizované jak jedinci, tak kolektivem či jeho částmi, ale také vyjednávání těchto praktik, a to jak formálním, tak neformálním způsobem [Blase 1998 ad.]. Vyjednávání se přitom může týkat jak agend, které jsou plně v gesci školy, tak agend, které přicházejí zvnějšku, jako jsou právě vládní opatření. V souladu s interpretativní tradicí však tyto mocenské praktiky, vztahy, pravidla a zvyklosti nahlížíme očima jednotlivých učitelek a zkoumáme jejich odraz v podobě představ a očekávání, které z nich učitelky vyvozují. Zde navazujeme též na bohaté diskuse v pedagogickém a psychologickém výzkumu týkající se osobního a profesního sebepojetí učitelů [např. Pravdová 2015; Švaříček 2009].

---

<sup>1</sup> V souladu s českým jazykovým územ v textu používáme generická maskulina (např. kolegové, ředitelé). Specifická je situace jen u klíčové kategorie „učitel“. V našem datasetu totiž máme empiricky podchyceny jen zkušenosti žen-učitelek. Nešlo přitom o náš záměr, ale o vyústění situace, kdy bylo zapojení mužů-učitelů (resp. diskutujících, kteří vystupují jako muži) do příslušných diskusních vláken na sociálních sítích minimální a vesměs nemířilo k předmětu našeho zájmu a kdy i na výzvu k rozhovorům reagovaly pouze ženy-učitelky. V textu tedy pracujeme s femininem „učitelky“ všude tam, kde hovoříme o zkušenostech našich informantek, a s generickým maskulinem „učitel“, resp. „učitelé“ tam, kde se vztahujeme obecně k učitelské populaci či profesi.

Klíčovou analytickou kategorií pro nás představují emoce učitelek jako jejich reakce na životní situace vzniklé v důsledku pandemie samotné, vládních opatření i konkrétní situace v jejich školách a domovech. Emoce v našem pojetí odrážejí okolní dění a ukazují jeho význam pro dotčené, ale mají i výrazný sociální a kulturní rozměr, kdy se do jejich prožívání a projevování promítají sociální normy a sebepojetí jednotlivce a jsou s jejich pomocí vysílány signály okolí [srovnej koncepty emoční regulace, emoční práce např. dle Grandey 2000]. Zejména nás pak zajímá akční rozměr emocí – emoční strategie – tj. situace, kdy jsou emoce zahrnuty do rozhodování a učitelky jednájí s ohledem na své prožívání, snaží se omezit emoce, které považují za nežádoucí, a dát prostor těm, se kterými jsou srozuměny, vypořádat se s nimi či je podpořit. Emoční strategie se odehrávají na poli vymezeném vládními regulacemi, školními mikropolitikami a domácím nastavením v rodinách učitelek.

Důležitou roli v našem případě nepochybně hrají i např. genderové aspekty pandemické situace [srov. PAQ Research 2021; Heřmanová 2020], které rozhodně nechceme přehlížet a reflektujeme je. Naše perspektiva však jde za jejich rámec a vyzdvihuje veřejněpolitický rozměr intervencí a způsob, jakým tyto intervence uchopují školy, jejich vedení a zaměstnanci. Díky tomu se můžeme detailněji zaměřit na pojetí péče a její regulace ze strany veřejných institucí a rovněž na vyjednávání hranic privátního a veřejného na úrovni individuů i organizací.

Specifickou situaci učitelek-matek dětí do deseti let<sup>2</sup> v době pandemie a s ní spojenou emoční zátěží tedy nahlížíme v kontextu veřejněpolitických intervencí a rozvíjíme sociologické a veřejněpolitické poznání toho, jak jsou životy jednotlivců regulovány veřejnými politikami, a naopak, jak jsou tyto politiky ovlivňovány prožíváním jednotlivců. Zde navazujeme na akademickou tradici zkoumání emocí v kontextu veřejných politik [např. Durnová 2019; Jupp 2021 ad.] a rozšiřujeme ji o rozměr mikropolitik na úrovni organizací. Studie má zároveň ambici posunout důrazy i v oblasti pedagogického výzkumu, kde jsou dopady opatření proti šíření covidu-19 zkoumány zejména v souvislosti se vzdělávacími výsledky, podobou výuky a nerovnostmi, případně změnami ve vztazích rodiny a školy [srov. např. Bormann et al. 2021; Švaříček et al. 2020; PAQ Research 2021], ale oblast kvality života učitelů je zatím v pozadí.

---

<sup>2</sup> Hranice deseti let vychází ze znění zákona č. 133/2020 Sb., který umožnil čerpat ošetřovné na dítě do deseti let i v případě zavřené školy z důvodu mimořádného opatření v souvislosti s pandemií.

## **Teoretická východiska a přehled stavu poznání**

### *Emoce a veřejná politika*

Emoce byly součástí veřejných politik od dob jejich zrodu, ale teprve v posledních letech se jim dostává větší teoretické a analytické pozornosti, což koresponduje se zvýšením zájmu o emoce ve společenských vědách obecně [Rau 2020]. Sociologie emocí se sice rodí již v sedmdesátých letech [např. Hochschild 1975; Kemper 1981], ale v posledních dvou dekadách její význam posiluje, zkoumání emocí jako sociálního fenoménu se etabluje [Bericat 2016] a emoce jsou využívány nejen pro vysvětlení a pochopení jednání jednotlivců, ale i komplexnějších sociálních institucí a struktur, jakými jsou právě i veřejné politiky.

V tomto textu emoce pojmáme široce jako zastřešující termín pro různorodé afektivní stavy (nerozlišujeme emoce, city, afekty, nálady), emoce chápeme jako mimovolní reakce jednotlivců na vnější i vnitřní podněty [Petrušek 2017]. Pro naše zkoumání je důležitý sociální rozměr emocí – i když je prožívají jednotlivci, vznikají a jsou vyjadřovány v konkrétním sociálním kontextu. V různých situacích a kulturách jsou různé emoce považovány za vhodné či nevhodné, a proto, i když emoce samotné vznikají nezávisle na naší vůli, se učíme emoce regulovat [srov. Grandey 2000]. V tomto ohledu bývají rozlišovány emoce primární (např. strach, zlost, uspokojení), které jsou považovány za univerzální a jsou iniciovány biologicky a neurologicky, a emoce sekundární (např. stud, hrdost, zklamání, dojetí, vina), které sice vycházejí z emocí primárních, ale jsou kulturně podmíněné, a tedy silně kontextuální, naučené z interakcí s druhými a odrážející naše sebepojetí [Bericat 2016].

Emoce ve vztahu k veřejným politikám nechápeme jako něco, co potenciálně pouze „komplikuje“ kvalifikovaně navržená opatření, ale vnímáme je jako jeden z důležitých klíčů k porozumění tomu, proč jsou některé veřejněpolitické problémy řešeny a jiné opomíjeny, jaká jejich řešení jsou přijatelná a jaká nikoli či proč některé veřejné politiky fungují a jiné ne [Weible, Cairney 2018]. Při sledování emocí v kontextu veřejných politik nám přitom nejde o psychologické pojetí emocí jednotlivců a nezajímá nás ani hypotetický součet „emocí“ jednotlivců, kteří prožívali to či ono. Emoce nás zajímají zejména jako dynamická kategorie, která se spoluutváří v sociálních interakcích a následně modeluje terén jak pro vznik veřejněpolitických opatření, tak pro jejich využívání.

Pozornost věnovaná těmto sociálním interakcím a napětí mezi individuálním a kolektivním, v nichž se emoce zároveň tvoří a vyjednávají, přitom tvoří páteř interpretativní tradice sociologie emocí, která konceptualizuje emoce jako významotvornou praxi [Flam, Kleres 2015; Gutierrez Rodriguez 2008]. Emoce nás mohou zahánět do úzkých i povznášet k úctyhodným činům, jejich přítomnost můžeme sledovat jak ve fyzických reakcích [Jasper 2011], tak obecně v kultuře [Bondi 2016; Czarniawska 2015]. Emoce jsou také významotvornými elementy kolektivního přijetí určitých norem chování [Gould 2009] nebo porozumění sociálním fenoménům [Holland 2007]. Význam emotivní dimenze politiky v tomto pojetí zdůrazňují ve svých pracích např. Durnová [2019, 2013], Pain [2009],

Pain a Steaheli [2014]; emotivní rovina veřejných politik je skloňována i v souvislosti s pandemií covidu-19 [Jupp 2021; Weible et al. 2020].

Situace učitelů v době pandemie i jejich emoce se staly předmětem řady výzkumů, které však převážně poukazují na prožívaný stres, úzkost, nejistotu či vyčerpání a zkoumají jejich vztah s pracovními podmínkami [např. Ozamiz-Etxebarria et al. 2021; Klapproth et al. 2020]. Pozornost je rovněž věnována pečujícím učitelkám [např. Hong, Liu, Zhang 2021], včetně jejich emocí [Clark et al. 2021; Kalsoom 2022]. Tyto studie sice řeší téma sladčování pracovního a rodinného života v čase pandemie, ale na emoce nahlíží staticky a nevztahují je k veřejněpolitickým opatřením. Pro nás jsou naopak tento vztah a jeho dynamika klíčové.

Při zkoumání situace učitelů v pandemickém období proto pracujeme s pojmem emoční strategie, který nám umožňuje zdůraznit akční rozměr emocí a jejich zapojení do dynamického a vnitřně provázaného komplexu postojů a jednání. Emoční strategie vnímáme jako jednu z vrstev tzv. copingových strategií [srov. MacIntyre, Gregersen, Mercer 2020; Klapproth et al. 2020], které představují způsob odpovědi na určitou zátěžovou situaci (mohou ale zahrnovat i anticipaci této zátěže). V našem výzkumu nás zajímá odpověď na pandemickou situaci v celé její komplexitě, tedy co konkrétně učitelky ve svých různých rolích a prostředích dělaly a co u toho zažívaly, protože emoční vrstvu nelze zkoumat izolovaně. Zejména se ale zaměřujeme na identifikaci role emocí v dané odpovědi a její souvislosti. Zacházení s emocemi (jejich projevení, regulování, přijímání apod.) totiž může být jak součástí zvládnání zátěžové situace, tak může samo představovat zátěž a vyvolávat potřebu další kompenzace.

Skrze emoce a emoční strategie učitelek přitom nahlížíme zejména veřejné politiky – na úrovni vládní i školní. Silnou inspiraci pro nás v tomto ohledu představuje text Anny Durnové a Evy Hejzlarové [2018], který skrze situaci sólo matek nahlíží instituci výživného. Autorky dokládají selhávání tohoto nástroje v řadě situací. Nejde jen o (často diskutovanou) nedostatečnou výši výživného nebo obtížnou vymahatelnost, ale autorky upozorňují, že sólo matky dlužné výživné často nevymáhají či se nesnaží o jeho navýšení, protože mají svou hrdost a nechtějí se doprošovat, případně nechtějí, aby se tímto formálním aktem narušil vztah dítěte s otcem. Naše problémová situace je přitom velmi podobná: stát nabízel jako možná veřejněpolitická opatření v pandemii ošetřovné a péči o děti vyučujících v určených školách, ale řada učitelů tyto nástroje nevyužila nebo je využila jen velmi omezeně. Pro hledání vysvětlení tohoto míjení se politiky a její cílové populace nám může pomoci právě pozornost věnovaná emoční dimenzi veřejné politiky, resp. emočním strategiím. Oproti textu Durnové a Hejzlarové [ibid.], které se soustředily na jedné straně na policy design výživného a jeho mechanismy, tj. makrorovinu veřejněpolitického opatření, a na druhé straně na konkrétní samoživitelky, tj. rovinu potenciálního příjemce veřejněpolitického opatření, obohacujeme perspektivu o zahrnutí úrovně organizace a komunity, kde je opatření přijímáno, interpretováno a realizováno a kde potenciální příjemce koná. Emoční strategie tak nově sledujeme i prostřednictvím mikropolitik odehrávajících se ve školách, sborovnách a učitelských komunitách.

### *Mikropolitiky jako součást veřejných politik*

Český termín „mikropolitiky“ se v anglofonním prostředí vyskytuje ve dvou podobách či důrazech: *micropolicies* a *micropolitics*. Termín *micropolicies*, který etymologicky odkazuje na *policies* ve smyslu opatření, jež mají cílit na řešení určitého problému, se užívá při popisu toho, jakým způsobem jsou různá opatření implementována na úrovni organizace či obecně na nižší úrovni, než na jaké vznikly. Ilustrativní příklad *micropolicies* v tomto pojetí nabízejí např. Palkovitz, Christiansen a Dunn [1997], když u zaměstnaných otců, kteří chtějí pečovat o své děti, dokládají důležitost státních i korporátních politik, ale zejména pak *micropolicies* v podobě přístupu šéfů a kolegů. Druhý termín, *micropolitics*, podobně jako *politics* nepopisuje primárně obsah politiky ve smyslu podoby veřejněpolitických intervencí a jejich odrazu v prostředí blízko jejich potenciálnímu příjemci, ale zdůrazňuje rovinu vztahů mezi aktéry a jejich vyjednávání. *Micropolitics* tak reprezentují mocenské a vztahové dimenze organizace a v pedagogickém výzkumu jsou využívány zejména k popisu fungování školy a učitelských sborů, zdůrazňují vyjednávání o obsahu a podobě pracovních podmínek, formování skupin uvnitř sborů a vyjednávání o směřování školy a pojetí výuky [srov. např. Švaříček 2009; Kelchtermans, Ballet 2002; Blase 1998].

Pro účely tohoto textu mezi těmito důrazy nerozlišujeme a mikropolitiky pojmáme jako kombinaci obsahu politik i vyjednávání o něm, mocenských praktik i výsledného nastavení. Mikropolitiky pro nás představují komplex prostředí a vztahů, do něhož přicházejí veřejněpolitické intervence formulované na makrourovni (v našem případě takové, které by umožnily sladění rodinného a pracovního života, tj. ošetřovné a přednostní umístění dětí vyučujících do určené mateřské nebo základní školy) a v jehož rámci jsou interpretovány a naplňovány, a tak vymezují prostor pro rozhodování konkrétních učitelů.

Mikropolitiky můžeme sledovat v rovině formálních dokumentů a procedur, které jsou materializovanou podobou implementace, ale rovněž jako konkrétní praktiky v podobě komunikace a řešení problémů. V našem případě tak projevy mikropolitik pozorujeme na úrovni oficiálních pravidel a doporučení škol, formalizovaných procesů a postupů, ale též způsobu komunikace učitelů s vedením, kolegy i žáky a studenty (potenciálně i s jejich rodiči) a konkrétních řešení praktických problémů. Soustředíme se přitom zejména na projevy, které se jakýmkoli způsobem dotýkají řešení situace učitelů-rodičů v době pandemie, ať už se vztahují k vládním politikám (ošetřovné a určené školy), či k jiným možnostem (zajištění hlídání, úprava formy a časů výuky), a které zároveň probíhají na pracovišti potenciálního příjemce (tj. ve škole, třídě, sborově). Do širšího výměru lokace mikropolitik by spadala i obecná profesní komunita a rodiny příjemců. Klíčové pro nás přitom není zachytit „celý obraz“ mikropolitik, kde bychom mohly popsat a analyzovat všechny vztahy a souvislosti – pro naše zkoumání je podstatné to, jakým způsobem s těmito mikropolitikami, jejichž jsou součástí, interagují konkrétní potenciální příjemci daných opatření, tj. učitelky s malými dětmi, a jak se v této interakci vyrovnávají s danými veřejněpolitickými opatřeními.

Z hlediska zkoumání mikropolitik ve školním prostředí je přitom významné, že pandemická situace je situace nová, takže přináší nová dilemata a rozhodování, nové interakce a nové vyjednávání učitelek s dalšími aktéry, a mikropolitiky jsou tak nově konstituovány. Zároveň však nevznikají na zelené louce, ale vycházejí z předpandemického nastavení vztahů mezi aktéry v českém školství a z kultury školy.

### *Mikropolitiky jako odraz kultury školy a profesního sebepojetí učitelů*

Mikropolitiky se odehrávají uvnitř organizace, která má svou kulturu [Pol et al. 2002]. Ta zahrnuje celé spektrum vztahů mezi různými aktéry, zejména v učitelských sborech [např. Urbánek 2018, 2008; Švaříček 2010], mezi učiteli a ředitelem [např. Rozkocová, Novotová 2018; Sedláček 2011; Lukas 2009] či mezi učiteli a rodiči [v čase pandemie např. Švaříček et al. 2020].

Mikropolitiky jsou těmito vztahy vymezovány, ale zároveň tyto vztahy svou podobou formují [srov. Švaříček 2009]. Zejména v situaci zavření škol, která byla zcela mimo běžnou rutinu školního provozu, mohlo dojít k výraznému přetvoření některých vztahů, např. ve směru spolupráce mezi kolegy a sdílení zkušeností.

Učitelé tedy neprožívají svou situaci ve vzduchoprázdnu, ale v komplexu vztahů a nároků, které jim mohou ulehčovat i komplikovat jejich rozhodování. Nejedná se přitom jen o nároky artikulované, ale též očekávané, které jsou součástí širšího konceptu učitelského sebepojetí<sup>3</sup>. Učitelské sebepojetí přitom zahrnuje představy o sobě, o svých pedagogických schopnostech a ideálech – o tom, jaký jsem jako učitel, jaký bych chtěl být a měl být, a to v očích svých i druhých [Pravdová 2015]. Sebepojetí je totiž výsledek sociálního učení a je ovlivněno prostředím, v němž se jedinec pohybuje a významnými druhými, kteří mu poskytují zpětnou vazbu [Becker 2002]. Z výzkumů profesního sebepojetí tak vychází představa o dobrém učiteli, který by měl být např. trpělivý, zodpovědný, odolný, přijímající závazek, rozvíjející se a reflexivní, a naopak by neměl být labilní [Pravdová 2015: 168].

Sebepojetí učitelů je tradičně zkoumáno zejména dynamicky (jeho utváření u studentů učitelství a začínajících pedagogů [Pravdová 2015] a vývoj u zkušených učitelů [Švaříček 2011]), ale také ve vztahu k podobě výuky a výsledkům žáků. Pro nás je tento koncept zajímavý zejména jako skrytý regulátor učitelského rozhodování, kdy jsou některá řešení posuzována jako více či méně vhodná,

<sup>3</sup> V pedagogické literatuře se setkáme rovněž s pojmem profesní identita učitelů [např. Švaříček 2011], přičemž rozdíl mezi oběma koncepty není vždy zcela zřetelný a pro naši studii podstatný [srov. Pravdová 2015]. V českém kontextu se výzkum profese učitele realizuje zejména v rámci pedagogického výzkumu, nicméně navazuje na klasické výzkumy profesní identity a sociologii profesí [např. Becker 2002].

správná, důstojná a očekávaná. Na poli rozhodování se přitom profesní sebepojetí střetává s jinými složkami identity učitelek, zejména s genderovou a rodinnou [srov. Kang, Park 2020; Maeran, Pitarelli, Cangiano 2013].

## **Data a metody**

V našem výzkumu pracujeme s několika zdroji dat. Pro základní kontextualizaci situace pečujících učitelů využíváme veřejněpolitické dokumenty vydané centrálními orgány v období od března 2020 do června 2021, v nichž byla formulována a vysvětlována opatření upravující přítomnost žáků a učitelů ve školách, podoba distančního vzdělávání a podporu rodičů a rodičů-učitelů v době zavřených škol.

Klíčová data, která využíváme pro pochopení životní situace a emočních strategií učitelek s malými dětmi, tvoří přímo učitelské výpovědi ve dvou různých formách.

Hlavním zdrojem dat jsou hloubkové rozhovory [Švaříček, Šedová 2007: 159] s devíti učitelkami, které pečovaly o děti do deseti let a zároveň učily ve školním roce 2019/2020 a 2020/2021. Účastnice výzkumu byly rekrutovány přes osobní kontakty a výzvu ve facebookové skupině Učitelé+. Na uvedenou výzvu reagovalo 48 diskutujících a výběr probíhal s ohledem na různost výchozí situace (typ školy, stáří a počet dětí, rodinná situace) a časové možnosti. Rozhovory proběhly v srpnu a září 2021 osobně v Praze a okolí (šest rozhovorů) či online s využitím platformy Zoom (tři rozhovory) a trvaly mezi 52 a 98 minutami. Byly nahrávány a účastnice výzkumu k nim poskytly informované souhlasy. Všechny účastnice jsou ženy, mají vysokoškolské vzdělání a je jim mezi třiceti a padesáti lety. Mají jedno až tři děti, z nichž alespoň jedno je mladší deseti let. V období uzavření škol vyučovaly na prvním či druhém stupni základní školy nebo na střední škole, zastoupeny jsou různé stupně i velikosti škol a obcí (přehled účastnic výzkumu a jejich charakteristik je v Tabulce 1).

Druhou část datasetu tvoří diskuse v rámci facebookové skupiny Učitelé+, která vznikla v roce 2017 z iniciativy spolku Učitelská platforma a je určena pedagogům a studentům učitelství ke vzájemnému sdílení a podpoře. Všechny příspěvky ve skupině a reakce na ně jsou veřejné, viditelné všem uživatelům v síti Facebook. Zapojení do diskuse je umožněno jen členům skupiny, přičemž členství je regulováno a podléhá schválení administrátory. V průběhu pandemie se skupina výrazně rozrostla a na podzim 2021 čítala již více než 18 tisíc členů<sup>4</sup>, což se blíží 10 % populace českých učitelů. To neznamená, že každý desátý učitel je členem skupiny (o reálných osobách členů toho mnoho nevíme, jsou to pedagogové v širokém slova smyslu, tj. i studenti, lektoři, vyučující na VŠ, ale též akademici, vzdělávací experti a novináři). Nicméně diskuse v ní lze považovat

---

<sup>4</sup> <https://www.facebook.com/groups/uciteleplus/about>



Tabulka 1. Základní charakteristiky účastnic výzkumu

Pseudonym	Typ školy, stupeň	Vyučované předměty	Velikost obce školy, v níž učí	Věk dětí ve školním roce 2020/2021
Alena	ZŠ, 2. stupeň	matematika, přírodopis, výchova ke zdraví	Praha	5, 7 a 9 let
Blanka	ZŠ, 1. stupeň	všechny	Praha	8 a 17 let
Dita	ZŠ, 1. stupeň	všechny	nad 50 000	8, 13 a 18 let
Eva	SŠ (lyceum), ZŠ 2. stupeň	anglický jazyk	Praha	6 a 8 let
Hana	ZŠ (soukromá), 2. stupeň	anglický jazyk	Praha	7, 10 a 10 let
Jitka	ZŠ, 2. i 1. stupeň	anglický jazyk	Praha	6 a 8 let
Kamila	SŠ (SOU)	český jazyk, anglický jazyk, výtvarná výchova	do 10 000	5 a 7 let
Lenka	ZŠ, 1. i 2. stupeň	matematika	do 10 000	7 let (samoživitelka)
Marie	ZŠ, 2. stupeň	německý jazyk, anglický jazyk	do 5 000	10 a 10 let

za významný učitelský hlas, i když si jsme vědomy, že reprezentuje jen určitý sektor pedagogické veřejnosti – učitele spíše mladší (což s ohledem na zaměření na učitele-rodice dětí do deseti let nevádí), ale dost možná také aktivnější a pedagogicky progresivnější část učitelské populace.

Skupinu a data v ní obsažená jsme využily hned několika způsoby. Prvním je zacílení výzkumu, kdy nám dlouhodobé sledování diskuse ve skupině sloužilo k navnámání terénu a odrazilo se již v identifikaci zkoumaného fenoménu, formulaci výzkumné otázky i tematických okruhů pro rozhovory. Skupina byla také využita jako platforma pro oslovení potenciálních účastníků výzkumu [srov. např. Brickman Bhutta 2012]. Konečně samotná analýza diskusních vláken sloužila pro triangulaci informací z rozhovorů a pro doplnění obrázku o vnímání situace přímo v době jejího prožívání bez časového odstupu. Tím tvoří dobrý doplněk k rozhovorům, které mají retrospektivní povahu.

Do výzkumného souboru byla zařazena celá diskusní vlákna z období březen 2020 – květen 2021, kde úvodní příspěvek tematizoval péči o vlastní děti, podobu nastavení opatření, která ulevovala při péči o děti (ošetřovné, přednost-

ní péče v určených školách), a jejich ne/využívání. Vlákna byla identifikována vyhledáváním výrazů „ošetřovné“, „OČR“, „ošetřovačka“,<sup>5</sup> „hlídání“, „určené školy“ a „krizové školy“. Vlákna vnímáme jako text dialogického typu [srov. Dalsgaard 2016]. Celkem bylo zahrnuto sedmnáct vláken s rozsáhlejší diskusí čítající 50–243 komentářů (seznam vláken v Tabulce P1 v příloze). Soubor byl očištěn o komentáře velmi krátké (méně než patnáct slov) a větve zcela se odchylovající od tématu. I když jsou veškeré komentáře ve skupině veřejné, nevyužíváme při citování facebooková jména, ale jen kód úvodního příspěvku a číslo komentáře ve zdrojovém souboru.

Každý z využitých datasetů má své výhody a úskalí. Facebooková diskuse vznikala spontánně, nezávisle na našem výzkumu a odráží prožívání situace přímo v době pandemie. Představují však jen jakési životní střípky, u nichž neznáme souvislosti a neznáme osoby, které je prezentují (používáme pro ně označení diskutující). Rozhovory jsou naopak výpověďmi reálných osob, s nimiž jsme se setkaly (používáme pro ně označení účastnice výzkumu). Jsou to výpovědi iniciované a jsou sbírány až zpětně a s časovým odstupem, který byl zejména pro první pandemický školní rok poměrně dlouhý (přibližně osmnáct měsíců od prvního zavření škol). To na jedné straně poskytuje účastnicím výzkumu možnost odstupe a nadhledu, na straně druhé se však nutně ztrácí část prožitku a detail. Výhodou je ucelenost příběhu a znalost kontextu a dynamiky rozhodování, které nám chybí u diskusních příspěvků, jež tak nahlížíme a interpretujeme jen v kontextu daného diskusního vlákna.

Kombinace více zdrojů dat nám nejen umožňuje získat plastičtější a úplnější obraz, ale poskytuje také možnost ošetřit některé limity dat. Jedná se zejména o retrospektivnost rozhovorů a relativně velký časový odstup od některých událostí. Limitem obou typů dat je jejich částečný samovýběr, kdy účastnice výzkumu a diskutující rozhodně nerepresentují celou populaci pečujících učitelů, ale patří pravděpodobně mezi její angažovanější a aktivnější část, která je ochotná o své práci a svém životě mluvit. Zejména se ale jedná jen o ženy, což nebylo naším výzkumným záměrem, ale odrazem české reality, kde ženy představují více než 80 % pedagogických pracovníků v regionálním školství [MŠMT 2021] a jsou stále také primárními pečovatelkami.

Přepsané rozhovory i diskusní vlákna jsme opakovaně četly a kódovaly s využitím otevřeného kódování, přičemž jsme se soustředily zejména na emoční obsah popisovaných situací a proces rozhodování o pracovním a rodinném uspořádání v pandemické době. Interpretaci dat vedeme v logice vybraných veřejněpolitických opatření a mikropolitik ovlivňujících rozhodovací pole účastnic výzkumu. V souladu s interpretativní tradicí využíváme k prezentaci našich zjištění narace [srov. Durnová 2011; Schwartz-Shea, Yanow 2009]. S ohledem na lepší

---

<sup>5</sup> Ve vlastním textu používáme termín ošetřovné, v učitelských výpovědích se vyskytují i ostatní termíny, zejména pak OČR.

situovanost dat využíváme ve vyprávění primárně výpovědí účastnic výzkumu získaných v rozhovorech. Diskusní vlákna používáme zejména pro triangulaci, primární datový zdroj představují jen při popisu virtuální učitelské komunity jako tvůrce mikropolitik, a také při představení základní dynamiky v průběhu pandemie, kde využíváme jejich časové situovanosti.

Věřodnost svého výzkumu opíráme o intenzivní kontakt s naším výzkumným terénem, triangulaci a diskusi nad analyzovanými kategoriemi a interpretací v rámci širšího výzkumného týmu [Schwartz-Shea, Yanow 2009].

### **Prožívání pandemie učitelkami s malými dětmi**

Pro porozumění jednání a prožívání učitelů pečujících o malé děti potřebujeme nejprve popsat makropolitický rámec, který určoval mantinely školním, rodinným a kolegiálním mikropolitikám, v jejichž rámci učitelky činily svá rozhodnutí. Až poté se budeme věnovat konkrétnímu prožívání pandemie účastnicemi výzkumu a diskutujícími a mikropolitikám v jejich školách, třídách, rodinách a komunitách.

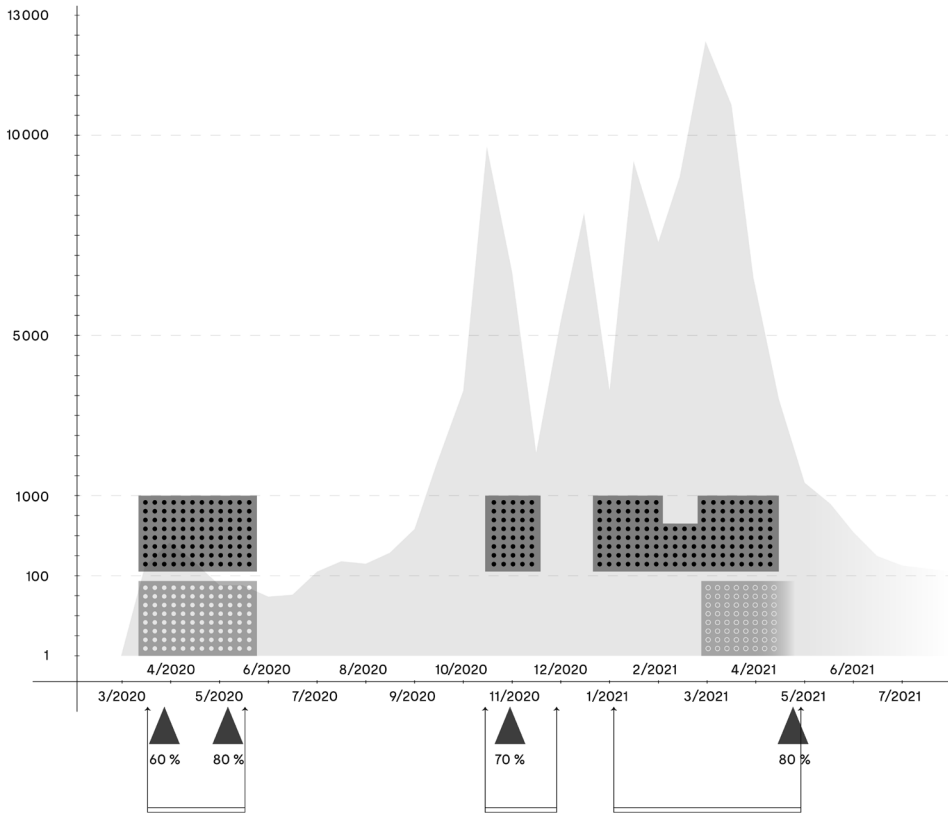
#### *Veřejné politiky v pandemickém období relevantní pro učitele*

Na práci učitelů v pandemickém období měla vliv řada veřejněpolitických opatření – uzávěry či omezený provoz mateřských a základních škol (provoz středních a vysokých v tomto textu necháváme stranou), ošetrovné a činnost tzv. určených škol, které poskytovaly přednostní péči o děti vyučujících. Jednotlivá opatření, jejich podmínky, chronologii a základní parametry shrnuje schéma 1.

Omezení prezenční výuky pro mateřské a základní školy [detailní průběh a související legislativa srov. Čeladníková et al. 2022] trvala dlouho, a to i v mezinárodním srovnání [Bormann et al. 2021]. Dalším podstatným rysem provozu škol bylo, že režimové změny byly oznamovány maximálně s několikadenním předstihem a některé z nich ani neměly šanci být uvedeny v platnost (např. rotační výuka druhého stupně základních škol v říjnu 2020) – možnost adaptovat se a plánovat byla pro rodiče i učitele velmi omezená.

Na situaci uzavřených škol reagovala dvě opatření. Pro zaměstnance klíčové infrastruktury státu včetně učitelů byly určeny školy, které měly vykonávat „nezbytnou péči o děti ve věku od tří do deseti let“ těchto zaměstnanců. Zajištění těchto určených škol bylo na krajích a hl. m. Praze, zřizovatelé škol pak měli poskytnout patřičnou součinnost. Proces umisťování dětí probíhal např. v Praze tak, že zaměstnavatel (škola) poslal na magistrát formulář se seznamem dětí, jejichž rodiče o tuto službu mají zájem, včetně označení toho, do jaké mateřské či základní školy (z užšího výběru sestaveného magistrátem) si rodič přeje, aby jeho dítě docházelo. Za zohlednění preferencí a kapacit pak bylo dítě umístěno do konkrétní školy, kam mohlo za dva dny nastoupit. Toto opatření fungovalo relativně

**Schéma 1. Veřejněpolitická opatření na vládní úrovni ovlivňující práci učitelů v průběhu pandemie (březen 2020 – červen 2021)**



**MATEŘSKÉ ŠKOLY** byly v období od 11. března 2020 až cca do 25. května 2020 zavřené z rozhodnutí zřizovatele, nikoli vlády (zavřená jich byla naprostá většina).

Následně byly z rozhodnutí vlády uzavřeny 27. února 2021, přičemž 11. dubna 2021 se mateřské školy začaly postupně otvírat pro různé skupiny dětí.

První stupeň **ZÁKLADNÍCH ŠKOL** (1.–5. třída) byl zavřený ve třech obdobích: poprvé od 11. března 2020 do 25. května 2020, podruhé od 14. října 2020 do 18. listopadu 2020 a potřetí od 21. prosince 2020 do 12. dubna 2021. Ve třetím období nebyl 1. stupeň zavřený plošně, ale od 4. února 2021 do 26. února 2021 chodili do školy žáci přípravných ročníků, 1. a 2. tříd a malotřídek.

V období od 17. března 2020 do 15. května 2020, od 14. října 2020 do 29. listopadu 2020 a pak od 4. ledna 2021 do 27. dubna 2021 mohly děti zaměstnanců/kyň školských zařízení navštěvovat tzv. **URČENÉ ŠKOLY**.

**OŠETŘOVNÉ** bylo 27. března 2020 vztaženo i na situaci zavřených škol s tím, že výše zůstala na obvyklých 60 % vyměřovacího základu.

Dne 6. května 2020 se pak ošetřovné zvýšilo na 80 %, a to se zpětnou platností od 1. dubna 2020.

Dne 30. října 2020 bylo schváleno ošetřovné ve výši 70 %.

Dne 23. dubna 2021 bylo opět zvýšeno na 80 % se zpětnou platností od 1. března 2021.

dobře pro zaměstnance, kteří svou práci vykonávali mimo domov, a sladování si u nich bylo možné představit jen obtížně; pro vyučující, kteří zhusta pracovali z domova, fungovalo méně jednoznačně a bylo využíváno spíše méně<sup>6</sup>.

Na uzavření škol reagovala celkem rychle změna nastavení ošetřovného, kdy vždy na počátku uzávěry byly možnosti čerpání rozšířeny o situace, kdy je zakázána prezenční výuka; po nějaké době byla navíc výše ošetřovného retroaktivně zvýšena. V souvislosti s „pandemickým“ ošetřovným byla předmětem kritiky jednak hranice deseti let dítěte, kdy se experti a expertky snažili o její zvýšení, dále rektroaktivní změny výše ošetřovného, které na jedné straně přineslo více peněz rodinám, které se pro ošetřovné rozhodly od začátku, a na druhé straně přineslo frustraci těm, kterým by režimově pomohlo, ale k čerpání se nerozhodli kvůli relativně menší výměře, a konečně byla terčem kritiky i doba vyplácení, která nenavazovala na takt standardního příjmu, ale zpožďovala se až o měsíc. Učitelé měli možnost ošetřovné čerpat stejně jako ostatní zaměstnanci (a částečně i živnostníci).

### *Vývoj pandemie ve výpovědích učitelek*

Jak bylo popsáno výše, uzavření škol přišlo ze dne na den a většinu účastnic výzkumu i diskutujících zaskočilo. Atmosféru při prvním lockdownu na jaře 2020 charakterizuje s více než ročním odstupem Jitka následovně: „bylo to sice takový nekoordinovaný, ale zase tam byla taková nějaká jako, takový ten boj proti společnému nepříteli a taková ta solidarita a soudržnost“. V této a dalších promluvách je oproti reflexi pozdějších fází pandemie přítomná morální dimenze boje proti pandemii, naopak zde ještě nezaznívá tolik únavy a napětí z vleklého řešení kolize rolí. V první vlně se společnost semkla, étos společného zvládnutí situace reflektují ve svých výpovědích i další učitelky. Z uzavření škol mají zpočátku radost mnozí žáci i děti účastnic výzkumu, ale i některé učitelky doufají, že si možná trochu odpočinou. Jiné ale mluví o nárazu a šoku, frustraci z přerušování práce.

Přechod na distanční výuku je někdy velmi rychlý, jinde spíše pozvolný. V mnoha školách se jedná o proces živelný, pro některé z účastnic výzkumu, které obecně patří spíše k aktivnějším pedagogům, je to období hledání a zkoušení různých nástrojů pro distanční výuku, které je svým způsobem vzrušující,

---

<sup>6</sup> Z našeho šetření mezi MHMP a krajskými úřady vyplynulo, že se údaje o zaměstnavatelích rodičů dětí v tzv. určených školách neshromažďovaly systematicky a že jimi disponuje pouze MHMP a další tři kraje. Z těchto údajů vyplývá, že na rozdíl od ostatních zaměstnanců klíčové infrastruktury státu využívali učitelé a učitelky toto opatření v relativně menší míře. V Praze nebylo na jaře 2020 do určené školy umístěno žádné dítě zaměstnanec školy (celkově jich v tomto období přitom bylo umístěno 282), na podzim 2020 bylo umístěných dětí zaměstnanců škol celkem 35 (z celkového počtu 342) a v lednu až dubnu 2021 šlo o 61 dětí z celkových 1 188.

i když také velmi náročné. Učitelky tráví u počítačů mnoho hodin, aby se zorientovaly v množství nástrojů a možností. Pomáhá jim přitom vzájemné sdílení zkušeností, návodů, tipů a triků – někdy řízeně ve škole, někdy neformálně mezi kolegy, někdy ve skupinách na sociálních sítích (v prvním období představují tipy a návody naprostou většinu příspěvků ve skupině Učitelé+). Na klopotné začátky s nevhodnými nástroji a špatným technickým zajištěním učitelky zpětně vzpomínají často s úsměvem a dobu popisují jako sice náročnou, ale ne až tak stresující – výuka nebyla povinná a nároky nebyly tak vysoké. Synchronně se učilo jen někde, jen někdy a jen trochu, takže účastnice výzkumu byly schopné lépe koordinovat svoji výuku a výuku svých dětí. Uzavření škol bylo navíc bráno jako jednorázový a dočasný výpadek, a tak byl tlak kladený na všechny zúčastněné mnohem menší než v následujícím školním roce, kdy se distanční výuka stala součástí běžného provozu.

Lockdowny ve školním roce 2020/2021 jsou popisovány jako o poznání více zátěžové, a to navzdory tomu, že na ně školy i jednotlivé učitelky byly lépe připraveny. Není to jen tím, že jsou v živější paměti, ale dokládá to i charakter diskusí ve skupině Učitelé+. Výuka ve školách, kde účastnice výzkumu působily, byla jasněji organizována, probíhala z velké části synchronně, byla povinná a očekávání a nároky na její kvalitu i výstupy žáků byly mnohem vyšší, jak ze strany vedení, tak ze strany rodičů. Bylo zřejmé, že látku z doby uzavření škol nepůjde dohnat později. Pro učitelky s malými dětmi, jejichž školy byly rovněž uzavřeny, je jedním z hlavních témat tohoto období enormní pracovní nasazení, kdy se připravám a opravování věnují po nocích a o víkendech. Spolu s pracovní zátěží se dostavovala únava, zároveň sílila nejistota, jak dlouho to bude celé trvat, a motivace všech rychle klesala.

V zimě školního roku 2020/2021 pak vrcholí nejen pandemie, ale i celková zátěžová situace. Účastnice výzkumu hovoří o svém špatném psychickém stavu v tomto období – o stavech „zoufalství, nabíhající deprese“ (Hana) či pocitu „neskutěčné marnosti“ (Kamila). Motivaci ztrácí samy učitelky, jejich žáci i vlastní děti. Poprvé dochází k plošnému uzavření mateřských škol, velkou nejistotu a rozčarování přináší rotační výuka a její organizace zejména mezi diskutujícími (vlákna I, K, L, O). Mnohé pečující učitelky už jsou vyčerpané nejen dlouhotrvající zátěží, ale také změnami v nastavení. Chybí radost z práce, podpora od dětí, od rodičů, od vedení. Kromě pracovní zátěže se zde naplno odhaluje konflikt profesní a rodičovské role, který byl přítomný i dříve, ale nyní je formulován s větší naléhavostí:

Ta zátěž pro matku s dětmi je teď opravdu dlouhá a extrémní po všech směrech a lhostejnost k tomuto faktu stejně tak. Nezajímá to zaměstnavatele, nezajímá to rodiče dětí a vlastně nikoho. Naopak požadavek na profesní výkon (a to naprosto odlišný od běžné prezenční výuky) je ještě mnohem zesílenější, až bych řekla nemalovaný, čímž se ten tlak a stres samozřejmě násobí... no, stojí to hodně sil ustát to, co si budem... a ani nemám moc nadějí, že teď s tou rotací přijde úleva... právě naopak... (M/1)

*Emoční strategie učitelek v čase pandemické výuky*

Jak se tedy učitelky vypořádávají s takto náročnou situací? Strategie učitelek jsou různé, odvíjejí se od jejich osobní situace, možností jejich rodiny i pracovních nároků. Některé z účastnic výzkumu těží z rodinného zázemí a využívají možnosti přenechat péči o děti na jiných členech domácnosti i osobách mimo ni. Někde se jedná o řešení systematické, kdy péči přebírají prarodiče či jiní příbuzní, někde jsou ad hoc řešení vyjednáвана opakovaně pro jednotlivé dny a uspořádání se mění z týdne na týden. U mnohých učitelek to znamená ústupky, účastnice výzkumu mluví o omezení vlastního volného času, společného času s partnerem a dětmi, péče o domácnost i spánku, jen výjimečně pak o „ošizení výuky“, což neznamená, že tuto strategii vůbec nevolily, ale spíše že nepovažují za vhodné o ní mluvit (a už vůbec ne psát v učitelské diskusi). Naopak zanedbávání rodiny či sebe samotné je verbalizováno snad všemi účastnicemi výzkumu (a v mnoha diskusních příspěvcích), tato „oběť“ je prezentována někdy s pocitem lítosti a zahánění, ale též smířeně až rezignovaně. Ve výpovědi Kamily jsou patrné obě tyto polohy, ve kterých je přítomný jak ideál péče o dítě, tak pragmatické konstatování, že tento ideál nebyl naplněn:

U syna mám černé svědomí, že rostl jak dříví v lese, že (...) jsem se mu tolik nevěnovala, jak bych si představovala nebo jak jsem se v tom jeho věku věnovala starší dceři. Když ona měla online výuku, tak on prostě seděl u televize. Nevím, co si pouštěl. (...) Není to úplně ideální, není to podle mého přesvědčení, ale prostě jsem pracovala, tak to nějak přežil.

Při řešení náročné situace učitelek bylo po většinu doby možné sáhnout po systematickém opatření v podobě určených škol pro děti pracovníků kritické infrastruktury. Míra využití ze strany učitelek je dosti proměnlivá: některé účastnice výzkumu o této cestě ani neuvažují, zejména proto, že není slučitelná se zvoleným řešením (např. dlouhodobý přesun celé rodiny na chalupu jako u Hany). Jiné sice opatření do úvahy braly, ale rozhodly se jej nevyužít, ať už ze strachu z nákazy (Dita), tak zejména z praktických důvodů. Jako problematická je vnímána centralita řešení (která však byla v různých krajích různá), kdy jsou služby poskytovány jen v několika krajem určených školách, kde jsou společně děti z různých tříd i škol. Určenou školou tak nemusí být ta škola, do níž dítě běžně dochází, což je pro některé účastnice výzkumu výrazná překážka. Koncentrovaně shrnuje řadu negativ, které formulovaly i jiné účastnice výzkumu, Alena:

Pošlu dítě do cizí školy, s cizí učitelkou, s cizíma dětma, budu muset ráno chodit do dvou budov, a ještě dítě bude sedět v roušce. Chci nám to udělat? (...) Jak už člověk byl unavený, tak to není pomoc, která by byla nějak efektivní nebo opravdová.

Zajištění péče v určených školách tedy pro mnohé učitelky nefunguje jako od břemenění, ale potencionálně jako další zátěž. Nejde totiž jen o zajištění hlídání

v době jejich výuky, ale také o organizační náklady jako ranní vypravování a dojíždění, ale také o pohodu dítěte, jeho vztahy se spolužáky, kvalitu vzdělávání či koordinaci s učiteli z výchozí školy. Tyto náklady jsou přitom spíše předjímány, než že by byly známé, ale už jen riziko, že se dítě bude obtížně adaptovat, bude vyčleněno z kolektivu své třídy či že domluva s neznámým učitelem nepůjde hladce, výrazně snižují atraktivitu opatření pro učitele. Služba je tedy využívána nebo alespoň zvažována zejména v případech, kdy je možno dítě umístit přímo do jeho domovské školy.

Další zvažovanou, ale i reálně využívanou variantou byla nabídka hlídání dítěte ve škole, kde samy respondentky vyučují. Tím se totiž alespoň částečně snížily náklady na logistiku a toto uspořádání se tak účastnicím výzkumu více „vyplatilo“. Kromě nižších organizačních nároků je také zmiňována možnost osobní kontroly nad vzdělávacím procesem, zejména to, že účastnice výzkumu byly pro své děti v dosahu a mohly jim pomoci v online výuce v případě potřeby, a také kolegiální vztahy s dohlížejícími pedagogy, a tedy menší náklady na komunikaci a budování důvěry. Hlídání dětí zaměstnanců v době online výuky nebylo žádným systémovým opatřením, ale jednalo se o iniciativu některých ředitelů škol, která balancovala na hraně či za hranou platných pravidel. Tak to také vnímaly účastnice výzkumu, které o službě mluví jako o „*podpultové*“ (Alena), „*přátelské výpomoci*“ v době, „*kdy to nebylo legální*“ (Hana), nebo i váhají, zda je vhodné o ni mluvit (Dita).

Službu určené školy tak z účastnic našeho výzkumu systematicky využívaly jen Lenka a Jitka, které na dané škole samy vyučovaly a zároveň ji navštěvovaly i jejich děti. Při tomto souběhu (který není zcela výjimečný, ale rozhodně není úplně běžný) totiž služba skutečně ulevovala, neboť nevyžadovala velké náklady logistické, ale zejména emoční. Ostatním, které takto příznivou situaci neměly, přinášelo umístění dětí do určených škol příliš mnoho vedlejších nákladů v podobě napjatější ranní logistiky, obav o pohodu dítěte a zdraví rodiny, nejistoty ohledně kvality péče a vzdělávání, takže je vyhodnotily jako nevýhodné. Přispěla k tomu i nestabilita prostředí – při proměnlivosti opatření a jejich podmínek a všeobecné nejistotě ohledně toho, co bude platit za týden, se učitelkám nechťelo investovat energii do nastavování nového režimu a adaptace dítěte, zvlášť proto, že mnoho energie navíc, kterou by ještě mohly investovat, neměly.

Vládním opatřením, které by mohlo pomoci v načerpání energie a ulevit účastnicím výzkumu, bylo čerpání ošetřovného. To však u mnohých učitelek vůbec nepatřilo do rejstříků možných řešení – „*ani jsem o tom neuvažovala*“, shrnuje Kamila, Eva pak irelevantnost přenáší z osobní roviny do obecné: „*Já nevím, kdo si jak představoval, že si jako učitelka vezme ošetřovačku. To je podle mě nepraktikovatelné.*“ Ošetřovné se už v úvodních promluvách na toto téma jeví jako nástroj pomoci, který je z nějakých důvodů nepřijatelný, resp. přijatelný až v krajní (a obtížně představitelné) situaci. Je pozoruhodné, že ošetřovné má na jedné straně roli jakéhosi tabu, zároveň je využíváno jako prostředek k poukázání na extrémnost situace: „*A vždycky když jsem byla vytočená, tak jsem říkala: půjdu na OČR a můžu se na*



*to vykašlat. Ale nikdy jsem to nemyslela vážně jakoby.*“ (Blanka) Jak ukazuje úryvek, překročení hranice je spíše hypotetickou než reálnou variantou. I v učitelských diskusích na sociálních sítích ošetřovné často figuruje jako symbolická výhrůžka vedení školy, rodičům, vládě či společnosti obecně zejména v reakci na návrhy nových politik (rotační výuka, zkrácení prázdnin) a formulaci dalších nároků na učitele.

Pro některé účastnice výzkumu nicméně nebylo ošetřovné jen symbolickou zbraní, ale v určité chvíli k tomuto řešení, ač nerady, přistoupily. Rozhodnutí čerpat ošetřovné může být rychlou reakcí na jasný impuls, kterým může být změna situace v rodině (změna zdravotního nebo psychického stavu, konflikt), ale také v nastavení regulace (např. zavření mateřských škol či změna pravidel při zahájení rotační výuky). Jindy mu předchází dlouhé a bolestivé odhodlávání, kdy učitelkám postupně dochází energie, až nakonec narazí na dno svých sil. Takovou situaci popisuje Alena, která se rozhodla ošetřovné čerpat v dubnu 2021:

My jsme si celou dobu říkali, tak to ještě nějak dáme, ještě to dáme. Manžel byl třídní v maturitním ročníku (...) a já jsem učila deváťáky matiku a zároveň i šestáky tu matiku (...) nevěděla jsem, kdo by za mě zastoupil. (...) A takhle jsme drželi, drželi, drželi, až jsem fakt byla strašně vyčerpaná a začala jsem mít strach, že potom nebudou stačit prázdniny na to, abych se dala nějak do kupy.

K tomuto příkladu je třeba dodat, že ošetřovné čerpala Alena týden, domluvila se na něm s vedením školy i se svými žáky a vypracovala pro své žáky, resp. suplující kolegy přípravy na hodiny. Nešlo tedy o prosté čerpání spojené se slušným oznámením, ale o výsledek vyjednávání s dalšími zainteresovanými, které nebylo časově ani co do vydané energie zcela nenáročné.

Z předchozího úryvku jsou patrné i některé důvody, které v očích učitelky brání využití ošetřovného a staví jej do pozice krajního řešení. Je to zejména ohled na žáky, zesílený u vyučujících hlavních předmětů a u žáků v citlivých ročnících (závěrečných, přechodových). Učitelé cítí závazek vůči svým žákům, ale také vůči vzdělávacím plánům, společnosti, své profesi. Ošetřovné by se tak stalo přijatelným, pokud by učitel nezvládal odvádět svou práci v určité kvalitě – Eva formuluje, že by o něm začala uvažovat až ve chvíli, kdy by „*cítila, že na těch hodinách je to k ničemu*“. Právě nejistota o podobě a kvalitě výuky v době jejich nepřítomnosti je bariéra, která učitelkám komplikuje čerpání ošetřovného. To tak představuje v jejich očích selhání, zradu na žácích i kolezích, jak dokládá výpověď Kamily:

Přišlo by mi vůči žákům nefér (...) je v tom nechat, anebo i kolegy. Kdyby to OČR mělo trvat dlouho, tak by to asi hodili na krk nějakým mým kolegům, kteří by to museli odsuplovat. Když jsem si představila, jak oni někteří mají problém vůbec zapnout počítač, že by měli online učit předmět, který ani není jejich apróbace, to by mě hanba fackovala.

Ošetřovné tedy není vnímáno jako úzce individuální možnost čerpání dávky zdravotního pojištění, ale jako potenciální zásah do přediva závazků vůči žákům, kolegům a vedení školy.

Vnímání ošetřovného jako něčeho velmi problematického je umocněno tím, že se na školách o možnostech čerpání ošetřovného a podobě zástupu často nemluví, na což upozorňuje třeba Hana: „Určitě vím, že ošetřovné bylo velké téma i pro moje kolegyně, nicméně se o tom mlčelo (...) ze strany vedení školy, to jako nebyla vůbec nějaká varianta, která by byla nabídnuta.“ Z Hanina popisu je patrné, že ošetřovné nebylo konstruováno jako nepřijatelná nebo jen obtížně přijatelná varianta jen účastnicemi výzkumu, ale i vedením jejich škol. Význam ošetřovného je tak velmi pravděpodobně navázán na další významy spojené se školním prostředím a jeho řízením v období pandemie. Tato nepřijatelnost není explicitně deklarovaná, ale její účinek je přesto silný, protože účastnice výzkumu žily v nejistotě, která jim komplikovala rozhodování: „To by mi bylo bejvalo pomohlo jít i dřív, vědět prostě, tak oukej, když nikdo nebudete moct, bude to zhruba tak a tak.“ (Alena)

#### *Mikropolitiky na úrovni škol a učitelských komunit*

Jak je z předchozího popisu patrné, důležitou roli při rozhodování učitelek hraje očekávání, pravidla, zvyklosti a praktiky na úrovni školy, učitelského sboru a dalších učitelských komunit, ale také školy dítěte a rodiny. Jinak řečeno, rozhodování učitelů, včetně rozhodování o využití jednotlivých vládou nastavených opatření, je ukotveno v institucích, které jsou produktem i dějištěm mikropolitik.

Mikropolitiky jsou vytvářeny různými subjekty v různých prostředích, ale mohou mít také různou podobu a ošetřovat různé oblasti. Mikropolitiky mohou být tvořeny na úrovni školy jejím vedením. Mohou být explicitní a produkovat formalizované výstupy v podobě vnitřních předpisů školy, ředitelských vyhlášek, specifikace obsahu, formy a místa výkonu práce apod. Na různých školách a v různých obdobích byla různě striktně nastavena pravidla pro distanční výuku, ať už z hlediska využívaných platforem, závaznosti rozvrhu, poměru synchronní a asynchronní výuky, hodnocení apod., která samozřejmě velmi výrazně ovlivňovala podmínky práce učitelů a tvořila rámec pro rozhodování účastnic našeho výzkumu. Součástí mikropolitik je přitom i striktnost, rigidnost či flexibilita pravidel, některé účastnice výzkumu popisují situace, kdy vedení škol bylo ochotné vyjít vstříc jejich potřebám a specifikům jejich životních situací a např. jim upravit rozvrh (Marie) či poměr synchronní a asynchronní výuky (Alena), ale na druhé straně spektra se setkáme i s rigidním modelem vynucované přítomnosti na pracovišti (Lenka).

Pro náš záběr jsou zajímavé zejména ty mikropolitiky škol, které se vztahují k politikám na vyšší úrovni, interpretují je, zvýrazňují či upozaďují. To se může dít prostřednictvím ne zcela vhodného implementačního nastavení, jako třeba v případě fungování určené školy pro děti Aleny, kde je režim z hlediska časů

přivádění, umístění budovy a personálního zajištění nastaven tak, že jí nijak neulevuje, a službu přestane využívat po týdnu.

Mikropolitika může opatření vytvořené na makroúrovni překrýt, když jej vyhodnotí jako nefunkční pro konkrétního učitele. To je případ nabídky hlídání dětí nad či mimo formální rámec určených škol. Tato služba balancovala na hraně legálnosti a z toho důvodu pravděpodobně nebyla nijak formalizována, i když pravidla (např. čas, místo, personální zajištění, způsob výpomoci s online výukou) byla jednoznačně nastavena a vykomunikována. Účastnice výzkumu tyto nabídky kvitují s povděkem, neboť jim skutečně rozšiřují rejstřík použitelných řešení. Oceňují zejména snahu reagovat na skutečné potřeby, i když právě onen balanc na hraně legality vyžadoval dost sebevědomí a ochotu riskovat ze strany ředitele.

Vedle těchto zjevných mikropolitik vedení škol tvoří i mikropolitiky skryté, které nejen že nevedou k žádným formalizovaným institucím, ale nejsou často ani reflektovány. Mikropolitikou totiž není jen stanovení či vyjednání pravidel, ale také to, zda se vůbec daná otázka otevře a pravidla hledají. V případě ošetřovného se na řadě škol uplatňovala politika mlčení, které mohlo být vědomým vytěsňováním nepohodlné varianty (Hana mluví o tabuizaci ze strany vedení) i jen mimoděčným přehlížením toho, co není považováno za podstatné. V každém případě se tím možnost čerpat ošetřovné pro učitelky komplikuje, Aleně nejistota ohledně uspořádání protahovala rozhodování a způsobovala stres, pro jiné učitelky se tak ošetřovné dostalo zcela mimo paletu možných cest.

Tento rejstřík přijatelných postupů přitom netvoří svou ne/komunikací jen vedení školy, ale celý učitelský sbor. Netematizování ošetřovného jako varianty ze strany vedení už bylo popsáno výše. Kolegové se spolu o možnosti ošetřovného mohli vrstevnický bavit, ale i tyto individuální rozhovory (Hana) svou pokoutností a nezávazností spíše dotvářely a potvrzovaly celkovou hegemonní představu, že ošetřovné není přípustná varianta.

Z toho, jak o různých situacích mluví a jak situace řeší kolegové, odvozují učitelky i očekávání kladená na vlastní osobu. Kolegové přitom nehrají jen úlohu referenčního bodu, ale jsou také potencionálními posuzovateli učitelky, jejího pedagogického výkonu i přístupu. V této roli figurují i žáci a jejich rodiče – v očích všech chtějí účastnice výzkumu obstát, i když jejich očekávání často jen dovozují a předpokládají. Představy je přitom obtížné korigovat, protože v době pandemie odpadá neformální příležitostná komunikace o přestávkách, na chodbách, v kabinetech a jídelnách, a učitelé na většině škol pracují ještě osamoceněji než dříve.

Řízené sdílení a otvírání některých citlivějších témat stojí mimo komunikační zvyklosti mnoha škol a učitelských kolektivů a ani mimořádnost pandemické situace nepřinesla v tomto ohledu průlom. Účastnice výzkumu tak mnohdy místo své školní sborovny využívají pro sdílení a načerpání podpory jiných učitelských komunit, ať už reálných (např. skupinu spolužáků ze studií, kolegů z předchozích působišť), nebo virtuálních, jakou se stala pro některé (Lenka, Hana, Alena) právě facebooková skupina Učitelé+. V diskusích zde jsou otvírána i témata citlivá a v reálné sborovně tabuizovaná, jako např. vlastní nejistoty, vyčerpání a ne-

zvládnání situace. Virtuální učitelská komunita na sociální síti je na jedné straně podpůrná a může mít až emancipační charakter tím, že odhaluje širší spektrum praktik a poskytuje tak další referenční body pro vlastní rozhodování. Zároveň ale implicitně vytváří další nároky, ať už velkým množstvím materiálů a tipů, které v učitelkách vyvolávaly pocit, že by práci měly a mohly dělat lépe, nastudovat více zdrojů a využívat více různých nástrojů (Hana).

### *Sebepojetí učitelek a konflikt rolí*

V příspěvcích ve facebookové skupině se poměrně často objevuje motiv odolnosti. Učitelé se mezi sebou povzbuzují v tom, aby zatnuli zuby a vydrželi. Náročnou situaci je třeba nějak zvládnout, protože nic jiného nezbyvá. Implicitně je tak konstruován obraz učitele, který se hrdinsky obětuje pro vyšší dobro (žáky, společnost, obecnou vzdělanost).

Tento motiv se objevuje i ve vyprávěních účastnic našeho výzkumu, které vyjadřují jistou hrdost a zadostiučinění, že to i v náročných podmínkách zvládly, dostály svým závazkům. Nejde přitom o hrdinství „titánské“, ale spíš každodenní, jehož důležitou složkou je i vědomí „běžnosti“ náročné situace a toho, že situace dané účastnice výzkumu není v kontextu profese nijak zvlášť výjimečná.

Tento hrdinský étos můžeme chápat jako vysvětlení, proč je čerpání ošetřovného učitelkami vnímáno jako svého druhu prohra a selhání. Je znakem nedostatečnosti, nezvládnutí situace, neprofesionality, či dokonce nezodpovědnosti, což implicitně najdeme např. v komentáři Kamily: „bylo by to strašně pohodlný vzít si OČR a být s dětmi doma, jako veget. Ale já mám takovou povahu, že mně by to nedalo vykašlat se na ty děcka ve škole.“ Podobně Eva:

Jsem ten typ, co by se radši zbláznil, než aby si vzal OČR. Protože když půl roku vykládáte těm děckám, jak z toho nemůžete vypadnout, že ten [cizí] jazyk se stáhne zpátky, takže musíme jet online, musíme se tomu věnovat pravidelně. Tak že toto bych jim půl roku tvrdila a pak řekla, že teď nemůžu?

V obou výpovědích je patrný odkaz na profesní sebepojetí a s ním spojenou představu dobrého učitele, který na první místo staví své žáky, učení přijímá jako závazek, je spolehlivý a odolný. Je to profesionál, který odvede svou práci za všech okolností, bez ohledu na to, v jaké situaci momentálně je. Učitel má mít pod kontrolou situaci i sebe, nemá dávat najevo své těžkosti a stesky, zejména před žáky a rodiči, ale mnohdy ani před kolegy.

Zavření škol a učení z domova představuje výrazný zásah nejen do způsobu práce, ale také do možnosti udržet práci oddělenou od soukromého života. Prolínání obou sfér představuje výzvu, s níž se (nejen) učitelky musí vyrovnat. Mezi přijaté a hojně reflektované aspekty patří prolínání prostorové i časové, snad každá z účastnic výzkumu jen při malém nařuknutí začne vyprávět „historky

z vysílání“ – vtipné, trapné či jinak běžný řád narušující scény ze své domácnosti či z domácností svých žáků. Jak shrnuje Dita: „*Covidová doba nás všechny extrémně sblížila, protože vlastně všichni, všechny děti, které učím, viděly celou moji rodinu, úplně kompletně. Viděly i naši kočku, našeho psa, viděly i mého tchána. Já jsem v podstatě viděla všechny členy těch nejruznějších rodin.*“ Jistá míra deprofesionalizace, kdy učitelky nechávají žáky (a často i jejich rodiče) nahlédnout do svých domácností, a dokonce i do zvyklostí a potřeb vlastních dětí, se stává pro účastnice výzkumu přijatelnou, „*prostě jsme si zvykli*“ (Hana). Komplikovanější se zdá být průsak osobního prožívání do výuky – projevy stresu, únavy, obav, vzteku, smutku se účastnice výzkumu snaží filtrovat před žáky, ale i před kolegy a vedením školy.

Leitmotivem rozhovorů (ale také diskusních příspěvků) je střetávání různých rolí. V případě vlastní výuky tematizují učitelky zanedbávání domácích rolí matky, partnerky, hospodyně, ať už k tomu dochází jen v jejich očích (Hana), či zaznamenaly signály od svých blízkých (Dita: „*oni [rodina] byli hrozně naštvaný a já jsem byla nešťastná*“). Domácí selhávání nicméně mnohdy upřednostňují před selháním profesním, kterým pro ně je zanedbání výuky. Tím je v jejich očích nejen úplná absence v učitelské roli, která by nastala v případě čerpání ošetřovného, ale i snížení objemu a propracovanosti výuky, které by vedlo k tomu, že by výuka neměla pro žáky kýžený efekt, „*byla těm děckám k ničemu*“ (Alena).

Upřednostnění profese nad rodinou omlouvají účastnice výzkumu krizovou situací, přechodností či domnělou krátkodobostí. Zároveň ale tato volba (i její výsledek) není vždy vnímána jako volba nová a spojená jen s pandemií, ale i jako něco, co nastává v učitelských rodinách běžně a děje se i v časech normálních, jak popisuje Alena: „*taková ta bolest, co ty učitelky mají, že se věnují svým žákům... a jak moc zvládáš být i tou matkou a nějakou pomocnou silou pro svoje děti... to je prostě pro ty učitelky typický dlouhodobě*“.

Učitelé sice mají výčitky vůči své rodině, ale cítí rovněž odpovědnost vůči svým žákům a své škole. Komplexně tento konflikt rolí popisuje Hana:

Spíš jsem měla výčitky z toho, že jsem věnovala tolik času a energie cizím dětem, a pak jsem neměla čas a sílu opečovávat ty svoje. (...) Mohla jsem jít na OČR, ale cítila jsem nějaký závazek vůči té instituci, ve které pracuji, a vůči těm dětem, které tam jsou. A byl to prostě obrovský konflikt, který jsem nezačla řešit hned ze začátku, kdy jsem měla, takže už jsem si s tím pak nevěděla rady. A pak už to bylo jen přežívání.

Nejen z Hanina vyprávění vyvstává alternativní obraz k učiteli-hrdinovi, a totiž učitel-oběť. Stavění se do role hrdiny může být nahlíženo jako jedna z emočních copingových strategií, kdy je představa hrdiny spojena s jasně pozitivním emočním nábojem a ztotožnění s ní tak učitelům pomáhá přežít. I proto se silně objevuje v diskusích ve facebookové skupině, které probíhaly přímo v čase pandemie, kdy bylo třeba mobilizovat síly. Alternativní obraz „oběti“, který je mnohem méně uspokojivý, naopak prosvítá spíše v rozhovorech vedených s jistým odstupem, kdy se účastnice výzkumu za celým obdobím ohlížejí.

## Diskuse

Období pandemie a zavřených škol představovalo pro učitele velkou zátěž – byli nuceni ze dne na den změnit způsob práce, naučit se používat nové nástroje a přizpůsobit se novým podmínkám či zvládnou zkombinovat pracovní zatížení s péčí o rodinu. Výzkumy napříč zeměmi ukazují, že učitelé v tomto období zažívali zvýšený stres, vyčerpání, nejistotu a úzkost [např. Ozamiz-Etxebarria et al. 2021; Klapproth et al. 2020]. Pro učitelky-matky malých dětí bylo období ještě náročnější [srov. Kalsoom 2022; Hong, Liu, Zhang 2021; Clark et al. 2021]. O všech těchto prožitcích mluví i učitelky zapojené do našeho výzkumu. Oproti jmenovaným studiím však předmětem našeho zájmu nebylo zachycení výskytu těchto emocí samotných, ale svou pozornost jsme upřely na emoční strategie, tj. podoby zapojení emocí do vypořádávání se s náročnou situací. Zajímalo nás, jakým způsobem učitelky s malými dětmi zohledňovaly a zapojovaly emoce do svého rozhodování o řešení jejich pracovní-rodinné situace a specificky o způsobu ne/využití podpory nabízené vládou či školou, příp. dalšími subjekty.

Podpurná opatření nabízená vládou (tedy určené školy a ošetrovné) nebyla učitelkami v našem datasetu téměř využívána. U určených škol argumentovaly mnohé učitelky celkovou nekomfortností situace a nejistotou – nebylo jasné, v jakém kolektivu a s jakým vyučujícím se dítě ocitne a zda náklady spojené se změnou, adaptací dítěte, praktickým zajištěním a vypořádáváním se s novou situací a stresem vyváží případnou úlevu.

Podobně ani ošetrovné nebylo účastnicemi výzkumu vnímáno jako jednoznačná úleva od fyzicky i psychicky napjaté situace, ale naopak pro ně představovalo další situaci napětí, které bylo navíc spíš tušené než prozkoumané (což nijak nesnižovalo jeho vnímanou intenzitu). Pro učitelky bylo přijatelnější prožívat jakkoli náročný a bolestivý konflikt mezi rodičovskou a profesní rolí (a dávat přednost té profesní) než čerpat ošetrovné, které pro ně představovalo profesní selhání v očích žáků, kolegů, rodičů, vedení, ale hlavně jejich vlastních. O možnosti se ve školách otevřeně nemluvalo, čímž se posilovalo její vnímání jako irelevantní. Učitelky kvůli tomu také tápaly, co přesně čerpání ošetrovného znamená z hlediska nároků na učitelkou práci a zda to nepředstavuje jen přesun práce do jiné doby (dohánění po návratu) či do jiné formy (přípravy pro suplující kolegy), ale s nižším příjmem.

Relativně funkční a využívané se naopak ukázalo hlídání dětí nabízené některými školami. To totiž obsahovalo méně nejistoty a potencionálního stresu, neboť učitelky mohly službu přizpůsobit svým potřebám a měly ji více pod kontrolou.

Emoce tedy představovaly důležitou vrstvu rozhodování učitelek o tom, jak se vypořádat se svou náročnou situací a jaké nabízené formy podpory využít. Náš výzkum potvrzuje význam emocí pro porozumění veřejným politikám a jejich přijetí ze strany cílových uživatelů a dopadům na ně. Navazuje tak např. na práci Durnové a Hejzlarové [2018], které popisují podobné strategie vyvažování na případech sólo-matek a výživném. Výzkum emocí ve veřejné politice obohacuje-

me zavedením a rozvinutím pojmu emoční strategie, který nám umožnil sledovat roli emocí při hledání a vybírání akceptovatelných a realizovatelných postupů pro řešení konkrétní životní situace. V našem případě se jednalo o učitelky pečující o malé děti v čase pandemie, ale perspektivu lze uplatnit i při zkoumání jiných skupin v jiných situacích.

Studie dále ukázala, že prostor, v němž jsou realizovány emoční strategie, spoluurčují mikropolitiky na úrovni školy, učitelských komunit či rodiny. Od účastnic výzkumu bylo v jejich zaměstnání očekáváno jednoduše zvládnutí práce, bez ohledu na to, že se změnila její forma, částečně obsah a zejména podmínky při jejím vykonávání. Sdílení nejistot či přiznání slabosti nepatřilo mezi praktiky, které by byly běžné v normálním provozu škol, a mnoho prostoru pro ně v rámci učitelských sborů nevytvořila ani pandemie. Byla zde připravenost řešit didaktické či technické problémy, ale nad jejich rámec se šlo jen zřídka. Součástí školních mikropolitik jsou i silné kolegiální vazby, avšak ne ve smyslu důvěrných vztahů, ale ve smyslu odpovědnosti vůči kolegům a sounáležitosti s nimi v jejich údělu. Znakem spolehlivosti a kolegiality je výdrž a zatnutí zubů, naopak přerušování výuky (třeba v souvislosti s čerpáním ošetřovného) by bylo selháním, či dokonce zradou na těch, co na vás spoléhají – žácích, rodičích, vedení školy, kolezích. Tato zjištění prohlubují poznatky o kultuře české školy [srov. Urbánek 2018] a prokreslují některá její dosud nepopsaná zákoutí. Potvrzuje se, že mikropolitiky zahrnují nejen explicitně nastavená pravidla, ale i implicitní očekávání [srov. Blase 1998]. To, že se o některých věcech nemluví, totiž nastavuje hranice přípustných cest, jak se ukazuje právě na možnosti čerpat ošetřovné.

Novým rozměrem, kterým naše studie rozšiřuje dosavadní zkoumání školních a učitelských mikropolitik, je role digitálních platforem a „virtuálních sboroven“, které mohou formovat očekávání, nastavovat normy, ale také působit podpůrně a rozšiřovat spektrum možného. V našem případě se ukázala významná role facebookové skupiny Učitelé+ pro některé z účastnic výzkumu. Ta na jedné straně nabízela bezpečnější a otevřenější prostředí než leckteré domovské školy a bylo možné si zde snáze jen postesknout nebo probrat širší spektrum variant možných řešení náročné situace – oproti některým školám zde ani ošetřovné nebylo tématem tabuizovaným či odsuzovaným. Zároveň v rámci diskusí ve skupině byla poměrně silně artikulována opět osobní strategie „zvládnout to a vydržet“, což mohlo posilovat její přijetí konkrétními učitelkami. Podrobnější studium fenoménu virtuálních učitelských komunit by mohlo obohatit výzkum v oblasti vzdělávací politiky.

Jak je patrné z předchozího, reálné i virtuální učitelské komunity se podílejí na konstrukci profesní identity, resp. učitelského sebepojetí, které představuje třetí východisko našeho výzkumu. Právě učitelské sebepojetí a představa o dobrém učiteli je jedním z klíčových aspektů, který ovlivňuje rozhodování učitelek tím, že emocionálně zatěžuje různé varianty řešení. Učitelky se snaží dostat nárokům své profese i v nových a náročných podmínkách. Vztahují se tak k představě dobrého učitele, který je odolný a nic jej nerozhází, který neváhá přijmout závazek a lze se na něj spolehnout, který je kompetentní a nedává najevo své nejistoty,

který je profesionál, co drží na uzdě své emoce, nesdílí své pocity, zejména ty ukazující slabost. To koresponduje s představami o dobrém učiteli, jak jej popisují předchozí výzkumy [Pravdová 2015; Švaříček 2009].

Výraznou vrstvu učitelského sebepojetí v našich datech představuje vrstva sociální, tedy zohledňování domnělých potřeb druhých, zejména svých žáků, kolegů, ale i vedení škol. Ani to není nic nového a odkazuje na již dříve popsane hodnoty odpovědnosti, kolegiality a loajality [srov. Pravdová 2015]. Zde se učitelská role dostává do konfliktu s rolí rodičovskou. Účastnice našeho výzkumu tento konflikt intenzivně vnímaly a snažily se jej zmírňovat zejména upozaděním vlastních potřeb, což je dostávalo na hranu či za hranu vlastních kapacit [k podobným výsledkům dochází např. Kalsoom 2022]. Celkově však v jejich vyprávěních převažoval étos spojený s učitelským povoláním a emoce s ním související. Bylo tomu tak nejspíš i proto, že ani tento konflikt pro ně nebyl nový a existoval i v době předpandemické (rodiny učitelek jsou tak do značné míry zvyklé a adaptované na to, že učitelské závazky jsou vnímány jako silné). Pandemie však tento konflikt výrazně zintenzivnila a rozšířila i do rodin, kde se dříve dařilo balancovat lépe.

Pandemie covidu-19 tedy přinesla nové a často dosti vyhrocené situace, které učitelské sebepojetí nově nasvítily a zvýraznily některé již dříve identifikované prvky (odolnost, profesionalita, kolegialita a odpovědnost vůči žákům, ale také konflikt mezi učitelskou a rodičovskou rolí). Zároveň pod tímto ostrým nasvícením jasněji vynikly i některé stíny – témata, jež byla v učitelském sebepojetí dosud spíše opomíjena, jako je např. sebezpečí a odpovědnost udržovat se duševně fit nebo kolegialita ve smyslu sdílení pochyb a strachů ve sborovnách. I když o tom účastnice našeho výzkumu mluvily jen nesměle, i ony některé tyto absence vnímaly a opatrně hledaly, jak tyto dimenze do svého učitelského sebepojetí do budoucna zahrnout.

Náš výzkum rovněž zviditelňuje napojení učitelského sebepojetí na veřejné politiky i mikropolitiky – součástí profesní identity učitelů je vydržet, neodpadnout, nepřerušit práci (třeba čerpáním ošetřovného), což se může promítat do politik na různých úrovních, které na učitele cílí (a i to by si zasloužilo vlastní a detailnější výzkum).

Přínos naší práce tak spatřujeme také v propojování konceptů a pohledů z různých oblastí společenských věd, ať už to je sociologie emocí, studium emocí ve veřejné politice, vzdělávací politika, studium organizací a jejich kultur či sociologie profese.

## **Závěr**

Náš výzkum byl veden otázkou po emočních strategiích, které ke zvládnutí své situace vyžívaly učitelky s malými dětmi v období od března 2020 do června 2021, tedy v prvním a druhém školním roce v čase pandemie covidu-19.

Učitelky z našeho datasetu opírají své emoční strategie především o své profesní sebepojetí, snaží se dostat nárokům své profese i v nových a náročných



podmínkách. Vztahují se tak k představě dobrého učitele, který je odolný a stabilní, odpovědný vůči žákům, ohleduplný ke svým kolegům. Učitelky přijímají roli „obětavých hrdinů“, což jim umožňuje mobilizovat síly a přináší i pocit jistého uspokojení, hrdosti, byť jí na oltář je většinou položena část péče o rodinu a zejména sebezpečí. Představa odpovědného, odolného a obětavého učitele je ukotvena a podpořena mikropolitikami škol, učitelských sborů i virtuální učitelské komunity.

Výzkum odhalil pnutí mezi nastavením veřejněpolitických opatření, která měly učitelky teoreticky k dispozici, na straně jedné a učitelkami jako potenciálně příjemkyněmi těchto opatření na straně druhé. Emoční strategie učitelek formující se postupně na různých dějištích mikropolitik přinesla (pře)uspořádání mikropolitického terénu. Došlo k jednoznačnější identifikaci možností, které pro učitelky jsou přijatelné (hlídání ve škole, ošetrovné na omezenou dobu a jednou nohou v práci), protože jsou mj. v souladu s učitelským sebepojetím. Na druhé straně došlo rovněž ke zvýznamnění možností, které naopak přijatelné nejsou, protože zpochybňují jak sebepojetí učitele jakožto spolehlivého, odolného a obětavého (který proto nemůže čerpat ošetrovné, neboť by tím profesně selhal), ale i identitu matky, která chce pro své děti zajistit určitý standard péče (což je mnohdy v rozporu s umístěním dětí do určených škol).

Jakkoli v případě učitelek s malými dětmi v pandemii sehrává výraznou roli genderově-pohlavní řád a patriarchální nastavení společnosti, soustředily jsme se primárně na interakci státních politik, mikropolitik a příjemců těchto opatření. Tato optika totiž pomáhá zdůraznit význam zkoumání emočního nastavení příjemců politik pro úspěch konkrétní veřejné politiky. V tomto ohledu naše sonda nabízí výrazný přesah nad rámec situace učitelek v období pandemie, protože umožňuje promýšlet analogickým způsobem interakci v jiných politikách a v širším kontextu také nastavování veřejněpolitických opatření, která regulují veřejné instituce.

V případě učitelek s malými dětmi tak můžeme – při znalosti jejich emočních strategií a mikropolitik, ve kterých se pohybují – posoudit úspěch nebo naopak selhávání veřejné politiky a vhodnost nastavení jednotlivých veřejněpolitických opatření.

Záleží přitom na tom, co označíme za cíl politiky. Pokud bychom jako cíl politiky identifikovali zajištění provozu kritické infrastruktury, jak o tom mj. svědčí možnost využívání škol určených pro děti zdravotníků, pak byla politika úspěšná, byť za cenu velkých obětí na straně vyučujících a pouze v krátkodobém horizontu. Psychické vypětí a zdravotní obtíže si pravděpodobně vyberou svou daň a řada vyučujících může ze školství odejít kvůli syndromu vyhoření nebo z jiných zdravotních důvodů. Dodejme, že tento „úspěch“ není tolik dán bezchybnou architekturou veřejněpolitických opatření, ale spíše povahou učitelského sebepojetí a mikropolitikami škol.

Pokud bychom jako cíl politiky identifikovali možnost péče o děti a lepší sladění rodinného a pracovního života, které by ve výsledku přineslo úlevu, pak už by naše závěry byly opatrnější. Relativně dobře zafungovaly mikropolitiky

některých škol, které státní politice navzdory nabízely pololegální hlídání dětí. Pro některé vyučující přinesly úlevu i oficiální určené školy. Největší rozpaky pak vzbuzuje ošetřovné. Jeho logika je totiž primárně vedena snahou, aby neschopnost vykonávat placenou práci kvůli péči o dítě zásadně neohrozila příjem, a tím i životní úroveň člověka. Jde tedy o relativně jasně vymezenou situaci (a jí odpovídající dávku), která je implicitně spojená s tím, že místo výkonu práce a domov, kde je potřeba pečovat o dítě, jsou oddělené, a kdy práci a péči nelze účinně kombinovat. Původním úmyslem zákonodárce tak nebylo zmírňovat napětí vznikající při sladování rodinného a pracovního života, které onemocnění dítěte a péče o něj nezbytně přináší, ale chránit před výpadkem příjmu. V pandemické situaci došlo k částečnému přeznačení ošetřovného jako veřejněpolitického opatření – jednak se změnily podmínky (nešlo již o nemoc, ale o zavřenou školu), jednak se zvýšila finanční podpora, která dávku zatraktivnila. Pandemická rétorika byla nicméně stále zaměřená na finanční zajištění rodin v náročných situacích a rovina sebebepěče či možnosti zvolnění a nabrání sil při plnění mnoha rozličných a proti sobě jdoucích úloh ve ztížených podmínkách protipandemických opatření artikulována nebyla. Ze zdravotníků a částečně i učitelů se stali novodobí hrdinové, u kterých společnost oslavovala jejich výkon a obětavost, na rozdíl od řady jiných států nebyla v Česku – přestože se o psychickém vypětí mluvilo – psychická kondice, její udržení a obecně sebebepěče předmětem žádného opatření. Ošetřovné se tak v pandemických podmínkách ukazuje jako veřejněpolitické opatření, které vychází z moderního oddělení místa výkonu práce a domova, a jako takové je pro všechny, kteří během pandemie museli pracovat z domova, předmětem složitého rozvažování nad jeho potenciálním čerpáním. Nejde o dávku, která je jednoduše „po ruce“, ale která má svá pro a proti a její využití není nezbytné.

Na příkladu učitelek malých dětí v pandemické situaci (a řady dalších pracujících rodičů malých dětí) nasvědčuje ošetřovné také kolizi mezi domovem jako místem výkonu práce a domovem jako místem péče. Naše studie pak může klást provokativní otázku, zda by se koncept tohoto veřejněpolitického opatření neměl modifikovat, aby více odpovídal podmínkám 21. století, kdy je práce z domova (home-office) stále běžnější.

Nabízí se také další provokativní otázka, a to, zda by v aktuální situaci českého vzdělávacího systému se vším, co k němu náleží (tj. nedostatek kvalifikovaných učitelů v některých regionech, silně profesní sebepojetí učitelů aktivované pandemií do hrdinské či obětní polohy, kterou jsme popsaly výše apod.), vůbec bylo možné prosadit opatření, která by reálně vedla k větší sebebepěči. Tato opatření by pravděpodobně musela přinést přeznačení celého vzdělávacího systému od neoliberálních důrazů na individuální odolnost a zvládnutí vzdělávacího plánu k proměně vzdělávacích cílů a k větší udržitelnosti. Podobná otázka se ostatně týká i dalších odvětví, ve kterých se pracovalo doma – ne tolik kvůli imperativu služby a závazku, ale kvůli celkové nejistotě spojené s pandemií i podobou postpandemického světa.

MAGDALENA MOURALOVÁ *vystudovala veřejnou a sociální politiku a sociologii na Fakultě sociálních věd UK, kde nyní působí jako odborná asistentka. Ve své práci se věnuje vzdělávací politice a aktérům ve veřejné politice. Její aktuální výzkum se soustřeďuje na dopady zavření škol v důsledku protipandemických opatření na různé aktéry.*

EVA M. HEJZLAROVÁ *vystudovala veřejnou a sociální politiku na Fakultě sociálních věd UK, kde nyní působí jako odborná asistentka. Ve své práci se věnuje analýze veřejných politik a policy designu s důrazem na její interpretativní uchopení. Její aktuální výzkum se soustřeďuje na život neúplných rodin v kontextu protipandemických opatření.*

## Literatura

- Becker, H. S. (ed.). 2002. *Boys in White: Student Culture in Medical School*. Transaction Publishers.
- Bericat, E. 2016. „The Sociology of Emotions: Four Decades of Progress.“ *Current Sociology* 64 (3): 491–513, <https://doi.org/10.1177/0011392115588355>.
- Blase, J. 1998. „The Micropolitics of Educational Change.“ Pp. 544–557 in *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Springer, [https://doi.org/10.1007/978-94-011-4944-0\\_27](https://doi.org/10.1007/978-94-011-4944-0_27).
- Bondi, L. 2016. *Emotional Geographies*. London: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781315579245>.
- Bormann, I., K. Brøgger, M. Pol, B. Lazarová 2021. „COVID-19 and Its Effects: On the Risk of Social Inequality through Digitalization and the Loss of Trust in Three European Education Systems.“ *European Educational Research Journal* 20 (5): 610–635, <https://doi.org/10.1177/14749041211031356>.
- Brickman Bhutta, C. 2012. „Not by the Book: Facebook as a Sampling Frame.“ *Sociological Methods & Research* 41 (1): 57–88, <https://doi.org/10.1177/0049124112440795>.
- Czarniawska, B. 2015. *The Rhetoric of Emotions*. London: Routledge.
- Clark, S., A. McGrane, N. Boyle, N. Joksimovic, L. Burke, N. Rock, K. O’Sullivan. 2021. „You’re a Teacher You’re a Mother, You’re a Worker: Gender Inequality during COVID-19 in Ireland.“ *Gender, Work & Organization* 28 (4): 1352–1362, <https://doi.org/10.1111/gwao.12611>.
- Čeladníková, T., E. Hejzlarová, M. Muralová. 2022. Školní „lockdowny“ v Česku v souvislosti s pandemií covid-19 v období březen 2020–červen 2021 [online]. Dostupné z: <https://bit.ly/skolni-lockdowny-FSVUK>.
- Dalsgaard, S. 2016. „The Ethnographic Use of Facebook in Everyday Life.“ *Anthropological Forum* 26 (1): 96–114, <https://doi.org/10.1080/00664677.2016.1148011>.
- Durnová, A. 2011. „Diskurzivní přístupy v policy analysis.“ Pp. 64–104 in M. Nekola, H. Geissler, M. Muralová (eds.). *Současné metodologické otázky veřejné politiky*. Praha: Karolinum.
- Durnová, A. 2013. „Governing through Intimacy: Explaining Care Policies through ‘Sharing a Meaning’.“ *Critical Social Policy* 33 (3): 494–513, <https://doi.org/10.1177/0261018312468305>.
- Durnová, A. 2019. *Understanding Emotions in Post-factual Politics: Negotiating Truth*. Edward Elgar Publishing, <https://doi.org/10.4337/9781788114820>.

- Durnová, A., E. Hejzlarová 2018. „Framing Policy Designs through Emotions: The Case of Single Mothers.“ *Public Policy and Administration* 33 (4): 409–427, <https://doi.org/10.1177/0952076717709524>.
- Flam, H., J. Kleres 2015. *Methods of Exploring Emotions*. London: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781315756530>.
- Gould, D. 2009. *Moving Politics: Emotion and ACT UP's Fight against AIDS*. Chicago: University of Chicago Press, <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226305318.001.0001>.
- Grandey, A. 2000. „Emotional Regulation in the Workplace: A New Way to Conceptualize Emotional Labor.“ *Journal of Occupational Health Psychology* 5 (1): 95, <https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.1.95>.
- Gutierrez Rodriguez, E. 2008. „Reading Affect: On the Heterotopian Spaces of Care and Domestic Work in Private Households.“ *Historical Social Research / Historische Sozialforschung* 33 (1): 252–277.
- Heřmanová, M. 2020. *Kdo pečuje o rodinu v dobách pandemie? Dopady protipandemických opatření na české domácnosti* [online]. SOÚ AV ČR [cit. 30. 10. 2021]. Dostupné z: [https://www.soc.cas.cz/sites/default/files/soubory/tz\\_20200407\\_kdo\\_pecuje\\_o\\_rodinu\\_v\\_dobach\\_pandemie.\\_dopady\\_proti-pandemickych\\_opatreni\\_na\\_ceske\\_domacnosti.pdf](https://www.soc.cas.cz/sites/default/files/soubory/tz_20200407_kdo_pecuje_o_rodinu_v_dobach_pandemie._dopady_proti-pandemickych_opatreni_na_ceske_domacnosti.pdf).
- Hochschild, A. R. 1975. „The Sociology of Feeling and Emotion: Selected Possibilities.“ *Sociological Inquiry* 45: 280–307, <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.1975.tb00339.x>.
- Holland, J. 2007. „Emotions and Research.“ *International Journal of Social Research Methodology* 10 (3): 195–209, <https://doi.org/10.1080/13645570701541894>.
- Hong, X., Q. Liu, M. Zhang. 2021. „Dual Stressors and Female Pre-school Teachers' Job Satisfaction during the COVID-19: The Mediation of Work-family Conflict.“ *Frontiers in Psychology* 12: 2175, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.691498>.
- Jasper, J. M. 2011. „Emotions and Social Movements: Twenty Years of Theory and Research.“ *Annual Review of Sociology* 37 (1): 285–303, <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-081309-150015>.
- Jupp, E. 2021. „Emotions, Affect and Social Policy: Austerity and Children's Centers in the UK.“ *Critical Policy Studies*, <https://doi.org/10.1080/19460171.2021.1883451>.
- Kalsoom, Q. 2022. „Covid-19: Experiences of Teaching-mothers in Pakistan.“ *Journal of Gender Studies* 31 (3): 390–402, <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1923464>.
- Kang, M., H. J. Park 2020. „Teachers as Good Mothers, Mothers as Good Teachers: Functional and Ideological Work–Family Alignment in the South Korean Teaching Profession.“ *Gender Work Organ.* 27: 395–413, <https://doi.org/10.1111/gwao.12396>.
- Kelchtermans, G., K. Ballet 2002. „The Micropolitics of Teacher Induction. A Narrative Biographical Study on Teacher Socialisation.“ *Teaching and Teacher Education* 18 (1): 105–120, [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00053-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00053-1).
- Kemper, T. D. 1981. „Social Constructionist and Positivist Approaches to the Sociology of Emotions.“ *American Journal of Sociology* 87 (2): 336–362, <https://doi.org/10.1086/227461>.
- Klapproth, F., L. Federkeil, F. Heinschke, T. Jungmann. 2020. „Teachers' Experiences of Stress and Their Coping Strategies during COVID-19 Induced Distance Teaching.“ *Journal of Pedagogical Research* 4 (4): 444–452, <https://doi.org/10.33902/JPR.2020062805>.
- Lukas, J. 2009. „Vztahy mezi učiteli a řediteli na základních školách – přehled relevantních výzkumů.“ *Studia paedagogica* 14 (1): 127–146.
- MacIntyre, P. D., T. Gregersen, S. Mercer. 2020. „Language Teachers' Coping Strategies during the Covid-19 Conversion to Online Teaching: Correlations with Stress,

- Wellbeing and Negative Emotions." *System* 94, 102352, <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>.
- Maeran, R., F. Pitarelli, F. Cangiano 2013. „Work-life Balance and Job Satisfaction among Teachers." *Interdisciplinary Journal of Family Studies* 18 (2): 51–72.
- MŠMT. 2021. *Pedagogičtí pracovníci v regionálním školství podle údajů z Informačního systému o platech (ISP)* [online]. MŠMT [cit. 23. 10. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56103/download/>.
- Ozamiz-Etxebarria, N., N. Idoiaga Mondragon, J. Bueno-Notivol, M. Pérez-Moreno, J. Santabárbara. 2021. „Prevalence of Anxiety, Depression, and Stress among Teachers during the CoViD-19 Pandemic: A Rapid Systematic Review with Meta-analysis." *Brain Sciences* 11 (9): 1172, <https://doi.org/10.3390/brainsci11091172>.
- Pain, R. 2009. „Globalized Fear? Towards an Emotional Geopolitics." *Progress in Human Geography* 33 (4): 466–486.
- Pain, R., L. Staeheli 2014. „Introduction: Intimacy-geopolitics and Violence." *Area* 46 (4): 344–347, <https://doi.org/10.1111/area.12138>.
- Palkovitz, R., S. Christiansen, C. Dunn 1997. „Provisional Balances: Fathers' Perceptions of the Politics and Dynamics of Involvement in Family and Career Development." *Michigan Family Review* 3 (1): 45–64, <https://doi.org/10.3998/mfr.4919087.0003.105>.
- PAQ Research. 2021. *Zkušenosti českých učitelů s distanční výukou* [online]. PAQ [cit. 23. 10. 2021]. Dostupné z: <https://drive.google.com/file/d/1LafGoeGHTGElbwI91GavJE2DmSz9X2Eq/view>.
- Petrusek, M. 2017. „Emoce." In Z. Nešpor. *Sociologická encyklopedie*. Sociologický ústav AV ČR, v. v. i.
- Pol, M., L. Hloušková, P. Novotný, E. Václavíková, J. Zounek 2002. „Kultura školy jako předmět výzkumu." *Studia paedagogica* 50 (7): 47–62.
- Pravdová, B. 2015. „Chtěná a nechtěná profesní Já studentů 2. ročníku pedagogické fakulty." *Pedagogika* 65 (2): 163–176.
- Rau, A. 2020. „Dealing with Feeling: Emotion, Affect, and the Qualitative Research Encounter." *Qualitative Sociology Review* 16 (1): 94–108, <https://doi.org/10.18778/1733-8077.16.1.07>.
- Rozkocová, A., J. Novotová, 2018. „Styly vedení školy a sociální klima učitelských sborů základních škol." *Orbis Scholae* 12 (3), <https://doi.org/10.14712/23363177.2019.8>.
- Sedláček, R. 2011. „Pedagogické vedení školy v pojetí ředitelů základních škol." *Orbis scholae* 5 (3): 27–42, <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.76>.
- Schwartz-Shea, P., D. Yanow 2009. „Reading and Writing as Method: In Search of Trustworthy Texts." Pp. 56–82 in S. Ybema, D. Yanow, H. Wels, F. Kamsteeg. 2009. *Organisational Ethnography. Studying the Complexities of Everyday Life*. Sage, <https://doi.org/10.4135/9781446278925.n4>.
- Švaříček, R. 2009. „Pomluvy jako mikropolitická strategie učitelů základní školy." *Studia paedagogica* 14 (1): 87–108.
- Švaříček, R. 2010. „Mikropolitika školy a její vliv na práci učitele." Pp. 249–261 in *Učitel v současné škole*. Praha. Univerzita Karlova.
- Švaříček, R. 2011. „Zlomové události při vytváření profesní identity učitele." *Pedagogika* 2011 (4): 247–274.
- Švaříček, R., J. Straková, C. Brom, D. Greger, T. Hannemann, J. Lukavský 2020. „Spolupráce rodiny a školy v době uzavřených základních škol." *Studia paedagogica* 25 (3): 9–41, <https://doi.org/10.5817/SP2020-3-1>.
- Švaříček, R., K. Šedová (eds.). 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Urbánek, P. 2008. „Klima učitelského sboru v případové studii základní školy." *Orbis scholae* 3 (3): 87–106, <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.257>.

- Urbánek, P. 2018. „Učitelství české základní školy.“ *Orbis scholae* 12 (3): 11–30, <https://doi.org/10.14712/23363177.2019.4>.
- Weible, C. et al. 2020. „COVID-19 and the Policy Sciences: Initial Reactions and Perspectives.“ *Policy Sciences*, <https://doi.org/10.1007/s11077-020-09381-4>.
- Weible, C. M., P. Cairney 2018. „Practical Lessons from Policy Theories.“ *Policy & Politics* 46 (2): 183–197, <https://doi.org/10.1332/030557318X15230059147191>.
- Yanow, D. 2007. „Interpretation in Policy Analysis: On Methods and Practice.“ *Critical Policy Analysis* 1 (1): 110–122, <https://doi.org/10.1080/19460171.2007.9518511>.

## Příloha

**Tabulka P1. Seznam analyzovaných diskusních vláken z facebookové skupiny Učitelé+**

Kódové označení	Datum vložení postu	Téma postu (a zacílení)	Počet příspěvků ve vlákně
A	15. 10. 2020	Hlídání dětí pedagogů mimo „krizové“ školy (dotaz na praxi na různých školách)	72
B	17. 10. 2020	Sladování vlastní výuky a asistence dítěti (prosba o radu)	133
C	29. 10. 2020	Zavření speciálních škol (sdílení informace)	82
D	29. 10. 2020	Organizace výuky a péče (dotaz na praxi)	93
E	1. 11. 2020	Potřeby učitelů (dotaz na názory)	174
F	8. 11. 2020	Sdílení rodinné zkušenosti se sladováním výuky rodičů a dětí (odkaz na článek)	85
G	26. 2. 2021	Zavření MŠ a možnosti přednostní péče (dotaz na informace a prosba o radu)	243
H	9. 3. 2021	Duševní zdraví učitelů (odkaz na rozhovor)	62
I	29. 3. 2021	Možnost čerpat ošetrovné pro rodiče s dětmi na rotační výuce (sdílení informace)	223
J	1. 4. 2021	Návrat předškoláků do MŠ (sdílení informace)	193
K	2. 4. 2021	Čerpání ošetrovného při částečném otevření škol a rodinné uspořádání (dotaz na praxi členů)	107
L	6. 4. 2021	Zabezpečení výuky pro děti pracovníků krizové infrastruktury po ukončení nouzového stavu (sdílení informace)	108
M	7. 4. 2021	Dopady pandemie na ženy, vztah k ne/čerpání ošetrovného (výzva k přečtení článku)	82
N	7. 4. 2021	Povinnost zajistit péči o děti pracovníků krizové infrastruktury (dotaz na informace)	113
O	10. 4. 2021	Zánik možnosti čerpat ošetrovné pro pracovníky krizové infrastruktury (dotaz na informace)	100
P	11. 4. 2021	Možnost čerpání ošetrovného manželem při možnosti přednostní péče (dotaz na informaci)	50
Q	24. 4. 2021	Otevřený dopis MŠMT k zajištění péče pro děti pedagogů (výzva k připojení)	143