

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Utváření studentské identity vietnamských vysokoškoláků s ohledem
na odlišný stupeň dosaženého vzdělání jejich rodičů

Construction of student identity of Vietnamese college students with parents
with different educational attainment

Kateřina Brázdová

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Machovcová, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie s rozšířením o speciální pedagogiku

Četné prohlášení

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Utváření studentské identity vietnamských vysokoškoláků s ohledem na odlišný stupeň dosaženého vzdělání jejich rodičů* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Táboře dne 12.7.2021

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala své vedoucí práce Mgr. Kateřině Machovcové, Ph.D. za odborné vedení, konzultační činnost, trpělivost, podporu a cenné připomínky. Své rodině a partnerovi bych chtěla poděkovat za podporu v těžkých chvílích. A v neposlední řadě děkuji respondentům za poskytnutí rozhovorů.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá vysokoškolskými studenty s vietnamským původem s ohledem na dosažené vzdělání jejich rodičů. Cílem je zjistit, zda se vyskytují rozdíly mezi vietnamskými studenty, jejichž rodiče mají vysokoškolské vzdělání a vietnamskými vysokoškolskými studenty, jejichž rodiče vysokoškolské vzdělání nemají. Zjišťované rozdíly se týkají jejich vnímání sebe samých v roli studenta, významů, které připisují rozhodnutím týkajících se vysokoškolského studia, hodnot, které připisují vysokoškolskému studiu, a procesů utvářejících jejich identitu. Ve výzkumu jsou také zohledněny vlivy kulturního kontextu spojeného s migrační zkušeností rodiny, rozkročením mezi dvěma kulturami a také vlivy vztahů mezi dětmi a rodiči. Teoretická část práce je věnována základním teoriím reprodukce vzdělávání, vlivu sociálního původu na dosažené vzdělání, představuje též problematiku vysokoškoláků první generace a v závěru charakterizuje vietnamskou menšinu v České republice, její specifika také vzdělávání vietnamských dětí. V empirické části byl využit kvalitativní přístup, v jehož rámci proběhl sběr dat pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Rozhovorů se účastnilo šest respondentů. Polovina respondentů měla alespoň jednoho rodiče s vysokoškolským vzděláním, druhá polovina měla rodiče bez vysokoškolského vzdělání. Data byla zpracována tematickou analýzou. V rámci analýzy byly identifikovány dvě hlavní témata, která se dělí na dvě podkategorie. Ukázalo se, že mezi skupinami nebyly signifikantní rozdíly způsobené stupněm vzdělání rodičů. Naopak se prokázalo, že u obou skupin měly větší vliv na utvoření studentské identity migrační minulost rodičů a vietnamská komunita.

KLÍČOVÁ SLOVA

Vysokoškolští studenti první generace, terciární vzdělávání, sociální třída, sociální mobilita, studentská identita, vietnamská menšina, etnická menšina.

ABSTRACT

This bachelor thesis discusses the topic of university students of Vietnamese origin in regard to their parents' educational level. The aim of this thesis is to determine whether there are some differences between students, whose parents have achieved university degree, and students, whose parents do not have university degree. The potential differences are examined in relation to their perceptions of themselves as students, their decisions about university studies, the values ascribed to higher education and the processes that shape their identity. The research is also taking to account the influence of cultural context associated with family's migration experience, straddling between two cultures and relationship between children and parents. Theoretical chapters describe theories of educational transmission and the effects of social origin on education attainment. They also present the issue of first-generation university students and characterize Vietnamese minority in the Czech Republic. Empirical chapters describe qualitative research which used semi-structured interviews as the main method. The semi-structured interviews were conducted with six respondents. Half of the respondents were university students who had at least one parent with university degree, the other half were university students, whose parents did not have university degree. The data were processed by thematic analysis. The analysis identified two main topics, which are further divided into two subcategories. The results revealed that there were no significant differences between the groups of students in regard to their parent's level of education. On the contrary, the results showed that the main influence on student identity formation had their parent's migration experience and the Vietnamese community.

KEYWORDS

First-generation college students, tertiary education, social class, social mobility, student identity, Vietnamese minority, ethnic minority

Obsah

Úvod	7
Teoretická část.....	9
1 Sociální mobilita a vzdělávání.....	9
1.1 Role vzdělávacího systému v sociální mobilitě.....	9
1.2 Socioekonomický status rodičů a jejich vzdělání jako předpoklad vzdělání dětí. 13	
2 Vysokoškoláci první generace.....	17
3 Vietnamská minorita	21
3.1 Etnická identita	21
3.2 Základy vietnamské identity	23
3.3 Vietnamská identita ve střetu s českou	27
3.4 Vietnamci v ČR v kontextu vzdělávání	32
Empirická část	36
4 Metodologie.....	36
4.1 Kvalitativní výzkum	36
4.2 Cíl výzkumu a výzkumné otázky.....	38
4.3 Popis výzkumného souboru a výběr výzkumného vzorku	38
4.3.1 Základní charakteristika participantů výzkumu	39
4.4 Metoda sběru dat.....	42
4.5 Vyhodnocování a zpracování dat.....	43
5 Výsledky výzkumu – analýza a interpretace dat	46
5.1 „Vietnamská škola ekonomická“	46
5.1.1 Sociální síť – komunita.....	47
5.1.2 „Máme byznys v krvi“.....	50
5.2 Vzdělanostní aspirace	52

5.2.1	„My Vietnamci, my už máme rozhodnuto snad od školky, kam půjdem.“... 53
5.2.2	„Ale tak jsou rádi, že něco studuju, a už se neptaj moc.“ 55
6	Diskuze 60
	Závěr 62
	Seznam použitých informačních zdrojů 64
	Seznam příloh 71

Úvod

V posledních letech se v České republice čím dál více setkáváme na školách s Vietnamskými žáky. Výjimkou nejsou ani vysoké školy. Jedná se o druhou generaci Vietnamců, kteří se zde už narodili a pozvolně se začleňují do české společnosti. Díky migraci probíhající od 40. let 20. století se vietnamská komunita stala 3. největším menšinovým etnikem v naší republice. Je známo, že aspirace ke studiu na vysoké škole je zásadně ovlivněna sociálním původem a rodinným zázemím. Pro vietnamskou komunitu je toto zázemí specifické tím, že je ve své podstatě kulturně odlišné od českého. Vietnamští studenti se musí potýkat s rozdílnými kulturami. Vietnamská kultura má jiný postoj ke vzdělání, který se reflektuje ve vzdělanostních aspiracích. Zároveň bychom mohli jejich sociální třídu označit jako nižší až střední. Z této třídy většinou pochází vysokoškoláci první generace, to znamená studenti, kteří mají rodiče bez vysokoškolského vzdělání. Tito studenti mají jiné zkušenosti s adaptací na vysoké škole než studenti vysokoškolsky vzdělaných. Mým zájmem je prozkoumat, zda vliv úrovně vzdělání rodičů se prokáže i u vietnamské vzorku. Tím, že 2. generace Vietnamců teprve až v posledních 5 letech majoritně dospěla do věku studia na vysoké škole, tak nebylo možné se zaměřit na jejich zkušenosti s terciálním vzděláváním. Proto mi přišlo důležité se na tuto skupinu zaměřit.

Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Každá část je členěna na jednotlivé kapitoly. V teoretické části se nejdříve zabývám rolí vzdělávání k sociální mobilitě a tím spojeným vlivem sociálního původu na dosažené vzdělání. V druhé kapitole této části se věnuji první generaci vysokoškoláků a překážkám, kterým čelí při studiu na vysoké škole. Ve třetí kapitole se zaměřuji na vietnamskou menšinu, nejdříve obecně uchopuji pojem etnická identita, dále se zabývám hodnotovou orientací a zvyky vietnamské kultury a nakonec popisuji situaci Vietnamců v kontextu vzdělávání v České republice.

V empirické části představuji metodologii výzkumu, výzkumný soubor, cíl výzkumu a výzkumné otázky a snažím se představit a interpretovat výsledky vzniklé tematickou analýzou v závislosti na položené výzkumné otázce. Byl zvolen kvalitativní přístup k získání dat byly využity polostrukturované rozhovory. Výstupem analýzy jsou výsledná témata a jejich podkategorie, které vysvětlují způsob utváření studentské identity.

Na závěr v diskuzi prezentuji výsledky z analýzy a upozorňuji na limity spojené s mým výzkumem.

Teoretická část

1 Sociální mobilita a vzdělávání

1.1 Role vzdělávacího systému v sociální mobilitě

V sociologickém slovníku nalezneme, že pojem sociální mobilita znamená: „*Přesuny osob nebo skupin z jedné sociální pozice nebo společenské třídy do jiné.*“ (Jandourek, 2007). Jedná se tedy o posun na společenském žebříčku spojený se sociálním statusem. Je několik prostředků, jak dosáhnout vzestupné mobility, a sociologové se ptají, jakou úlohu v sociální mobilitě hraje vzdělání. Rovnost k vyššímu vzdělání vidí jako sociologický problém, protože se o pravou rovnost nejedná. Tato rovnost je důležitá, protože na vzdělávání závisí do značné míry profesní cesty, s nimiž je spjaté společenské postavení definované příjmem, majetkem, prestiží, vlivem atd. Nerovnost se ale už objevuje při vzdělávacích šancích, které zůstávají relativně nižší u např. dětí z etnických menšin nebo u dětí méně kvalifikovaných rodičů. Škola je mechanismem selekce (zanechává některé na nižších příčkách vzdělání) a alokace (umísťuje je na další vzdělanostní a profesní dráhu). Na vzdělání a budoucí povolání je navázána výše příjmu a životní úrovně. Právě tyto charakteristiky (a ještě jiné) patří k významným ukazatelům společenského statusu. Vzdělání se postupem času stalo důležitým faktorem sociální mobility. Nejenže funguje jako ukazatel statusu, ale je nástrojem, jak určitého statusu dosáhnout. Zároveň vzdělávání je taktéž nástrojem k reprodukci a legitimizaci stávajících nerovností. Stále tu existují snahy udržet bariéry, které sice působí jako akceptovatelné, ale zamezují vzdělávání nést funkci společenské rovnosti. Mezi tyto bariéry v přístupu ke vzdělání patří např. rasové a etnické, sociokulturní, ekonomické. Je samozřejmé, že jednotlivé složky se prolínají (Havlík, Kořa, 2011).

S průlomovou teorií kulturní reprodukce, dodnes uznávanou, která vysvětluje, jak dochází k dané sociální reprodukci nerovností a proč je vzdělávání jejím nástrojem, přišel významný francouzský sociolog a teoretik Pierre Bourdieu. Jeho teorie se řadí mezi teorie vzdělanostní reprodukce. Při studiu reprodukce sociálních tříd ho zajímal proces vzájemné konverze různých forem kapitálů. Kapitál vnímal jako jakýkoliv zdroj poskytující aktérovi v sociálním prostoru možnost dosažení specifických zisků. To, jaké postavení jedinec zastává v sociálním prostoru, záleží na vlastnictví různých forem

kapitálů, záleží tak na celkovém objemu kapitálů, ale také na struktuře těch kapitálů, tedy na objemu jednotlivých disponovaných kapitálů (na jejich poměru). Na základě vlastnictví kapitálů se vytváří společenské rozdíly mezi lidmi a vznikají sociální třídy (Šafr, Sedláčková, 2006). Bourdieu (1986) rozděluje kapitál na několik druhů. Ekonomický kapitál zahrnuje materiální zabezpečení. Kulturní kapitál dělí na vtělený (dispozice a kompetence jedince, též habitus silně svázaný se sociálním původem jedince), objektivizovaný (kulturní objekty, knihy, obrazy) a institucionalizovaný (vědění nabyté vzděláním, diplomy a tituly).

Zmiňovaným habitem disponuje každý jedinec a je odvozen od sociální pozice. Habitus je vnitřní dispozice a životní styl (člověk podle něho jedná, vnímá). Je získán působením sociálního prostředí a obsahuje naučená schémata zvyklostí, jednání a rozhodování. Tyto habitusy, protože se od sebe liší, fungují jako distinktivní znaky pro různé sociální pozice nebo třídy. Odlišnosti vytváří ve společnosti distance. Lidé, kteří mají podobnou sociální pozici a habitus (chovají se podobným způsobem), se budou v sociálním prostoru sbližovat, naopak lidé, kteří disponují odlišným objemem kapitálů a mají tedy odlišnou sociální pozici a habitus, se budou v sociálním prostoru vzdalovat. Lidé s různým habitem mají i rozdílný pohled na okolní svět a tím dochází k reprodukci a potvrzování nerovností (Bourdieu, 1998).

Dalším druhem kapitálu je sociální, který se skládá z trvalé sítě kontaktů, přičemž záleží také na její kvalitě. Jedinec díky síti vztahů získává soubor zdrojů, jehož objem závisí na rozsahu sítě a na objemu kapitálů ostatních členů skupiny, do které díky vztahům jedinec patří (Bourdieu, 1986). Bourdieu dále zmiňuje symbolický kapitál, který není roven ostatním kapitálům, ale jedná se o nadřazenou formu kapitálu. Jakmile dojde ve skupině k uznání jednotlivých kapitálů, začnou mít povahu symbolického kapitálu. Symbolický kapitál dává základ pro získání symbolické moci (Bourdieu, 1986).

Právě škola je podle Bourdieu ústřední institucí moderní společnosti, ve které je reprodukován symbolický kapitál (Bourdieu in Jobst, Skrobanek, 2009). Ve společnosti je vždy dominantní skupina, která disponuje společností uznávaným kapitálem (tudíž symbolickým), který ji dovoluje reprodukovat svoji vlastní kulturu a tím ji povýšit za platnou pro celou společnost. Ve škole se pedagogickou činností vykonává symbolické násilí, jelikož se ve vzdělávacích institucích předávají určité světové názory,

kteřé vycházejí z kultury dominantní skupiny. Funkce školy tak nespočívá pouze v předání kulturních statků, ale zároveň předávání informací automaticky zahrnuje i sociální reprodukční funkci, neboť k osvojení dominantní kultury je třeba znát nástroje, kterými disponují pouze členové dominantní kultury. Školní vzdělávání je založeno na kulturním kapitálu vedoucí třídy. Kvůli tomu jsou nečlenové dominantní skupiny znevýhodněni, jenomže toho si nejsou vědomi, protože skutečné nerovnosti jsou legitimizované a skryté. Proto dochází k sebeexkluzi, kdy vylučování studentu internalizují správnost vlastní exkluze ze školního úspěchu a připisují neúspěch svým individuálním dovednostem (Jobst, Skrobanek, 2009).

Basil Bernstein (1974) vhodně doplňuje Bourdieuvu teorii kulturní reprodukce svojí teorií jazykových kódů na základě výzkumu v Anglii v 70. letech 20. století. Zjistil, že nižší sociální vrstva disponuje omezeným jazykovým kódem (*restricted code*) a střední vrstva propracovaným kódem (*elaborated code*). Omezený jazykový kód se vyznačuje omezenou slovní zásobou, krátkými a gramaticky jednoduššími větami. V rodině s omezeným kódem rodiče spolu s dítětem v komunikaci nediskutují, ale ukáznují ho a říkají mu, co má dělat. Elaborovaný jazykový kód je naopak univerzální a každý mu rozumí nezávisle na kontextu. Vyznačuje se velkou slovní zásobou, gramatickou správností, propracovanou syntaxovou skladbou. Rodiče z vyšší vrstvy s dětmi verbálně rozebírají rozhodnutí a vedou je k argumentaci a k přesnosti vyjadřování. Tyto kódy mají vliv na úspěch dětí ve škole. Děti s omezeným kódem mají ve škole potíže a příčinou slabšího prospěchu je omezený kód, jelikož školní vzdělávání vyžaduje propracovaný kód. Propracovanému kódu se ale nikdy neměli šanci naučit. Je pro ně moc abstraktní a neodpovídá jejich způsobu života (Bernstein, 1974). Učitelům se pak jejich mluvený a psaný projev může jevit jako neadekvátní a nesrozumitelný (Prokop, 2001). Jazykový kód je pak v pojetí Bourdieu teorie součástí kulturního kapitálu. Ti, co mají omezený jazykový kód, se nepodílí na dominantní kultuře, skrz kterou jsou předávány poznatky ve vzdělávání.

Teorie kulturní reprodukce se řadí mezi teorie vzdělanostní reprodukce. Tyto teorie považují vzdělanostní nerovnosti za stabilní. Stratifikační systém považují za neměnný, reprodukuje se z generace na generaci. Vzdělávací systém totiž není schopný odklonit sociální původ jedince a zhodnotit jeho výkon pouze na vzdělanostních předpokladech,

jak by to žádal meritokratický princip. Obecně můžeme říct, že tyto teorie považují za důvod vzdělanostních nerovností odlišné rodinné zázemí žáka.

Na Burdieu práci navazují John Goldthorpe a Richard Breen (1997) s jejich teorií racionálního jednání. Rozlišují primární a sekundární efekty pro vysvětlení vzdělanostních nerovností. Primární efekty jsou kulturní kapitál, psychologické a genetické faktory. Tyto faktory mají především vliv na školní úspěšnost na nižších vzdělávacích stupních. Sekundární efekty mají hlavně vliv při uzlových momentech ve vzdělávání, kdy dochází k větvení vzdělávací dráhy. V ten moment mají rodiče a žák možnost volby mezi školami nebo dokonce možnost odchodu z formálního vzdělávání.

Při porovnávání rizik a výhod spojených s dalším vzděláním se liší uvažování mezi sociálními třídami. Aspirace žáků jsou utvářeny jejich rodinným zázemím, a kvůli tomu žáci pocházející ze střední nebo z vyšší třídy mají větší vzdělanostní ambice, jelikož rodiče je povzbuzují k ambicióznějším volbám, přestože jejich školní výsledky tomu nemusí odpovídat. Rodiče přesto volí volbu možného neúspěchu, protože chtějí zamezit sestupné sociální mobilitě. Rodiče z nižší vrstvy naopak berou vzdělání jak velké riziko, protože je spojeno s ekonomickou ztrátou, proto volí nižší nebo méně výběrovou vzdělávací dráhu. Žák při rozhodování zvažuje ekonomické ztráty z případného neúspěchu a spíše si vybere i přes vysoké aspirace ve vzdělání nepokračovat a místo toho vydělávat, nebo se spokojí s opatrnější volbou vzdělávací dráhy (Goldthorpe, 1997).

Podle Kreidla (2008) přesto školy nefungují jenom jako kanál mezigeneračního přenosu stratifikačního statusu, ale i jako nástroj vzestupné mobility. Škola naopak usnadňuje sociální mobilitu a umožňuje dětem z nižších vrstev překonat jejich původní pozici tvrdou prací, talentem a schopnostmi. Tuto myšlenku podporují různé teorie, které se staví v opozici k teoriím vzdělanostní reprodukce. Autoři P. M. Blau a O. D. Duncan (1967) předložili tzv. základní model stratifikačního procesu. Zabývali se tím, jakou roli sehrává vzdělání v dosažení sociálního statusu. Z dat vyšlo, že vzdělání je klíčovým faktorem životního úspěchu a že v Americké společnosti není dosažené vzdělání výrazně podmíněné rodinným zázemím, tedy sociální původem. To ukazuje, že vzdělávací systém zmenšuje nerovnosti ve stratifikačním systému. Na základě tohoto zjištění přišli s tzv. modernizační teorií, podle které se s postupem modernizace budou nerovnosti zmenšovat, jelikož čím dál méně bude mít sociální původ vliv na dosažené vzdělání.

Industrializace spojená s modernizací bude poptávat více kvalifikovaných pracovních sil, a v zájmu efektivity bude výběr pracovníků probíhat na základě dovedností a kompetencí. Výsledkem bude otevření všech zaměstnaneckých pozic na základě meritokratické selekce.

R. M. Hausser spolu s W. H. Sewellem (1986) rozšířili Blau-Duncův model o další komponentu, která má vliv na dosažené vzdělání kromě sociálního původu a inteligence jedince. Zahrnuli do modelu také vzdělanostní aspirace na jejichž utváření se podílí sociální okolí (rodina, vrstevníci, učitelé). Vytvořili Wisconsinský model, který zdůrazňuje významnou roli sociálně-psychologických faktorů. Vliv sociálního původu na dosažené vzdělání není přímý, ale uplatňuje se prostřednictvím vzdělanostních aspirací vyvozených z očekávání významného sociálního okolí. Poukazovali na to, že rodiny s vyšším socioekonomickým statusem vytvářeli lepší prostředí pro děti, ve kterém se můžou rozvíjet jak jejich kognitivní schopnosti, tak hlavně vzdělanostní aspirace, které hrají ve vzdělávací dráze klíčovou roli. Na základě dalších analýz se zjistilo, že sociálně-psychologické faktory jsou pro dosažení vzdělání mnohem důležitější než socio-ekonomické faktory. V souladu Blau-Duncenovým modelem se domnívají, že vzdělávací systém není nástrojem předávání sociálního statusu z generace na generaci, ale spíše je to systém, ve kterém se protíná několik vlivů, jako jsou vlivy společnosti a třídní faktory, genetické vlivy a působení rodinného zázemí. Zároveň se zmenšují sociální nerovnosti k přístupu k vyššímu vzdělání.

1.2 Socioekonomický status rodičů a jejich vzdělání jako předpoklad vzdělání dětí

V předchozí kapitole bylo zmíněno několik teorií, které buďto označují sociální původ jako faktor vzdělanostních nerovností (ať už přímo, nebo nepřímo), nebo vyvrací jeho roli. V této kapitole se budeme věnovat empirickým důkazům potvrzující roli sociálního původu, do kterého zahrnujeme i vzdělání rodičů.

Výzkumem vztahu vzdělání rodičů a dosaženého vzdělání dětí na mezinárodní úrovni se zabývalo několik studií a mezi nimi byla studie Výzkum pracovních sil Evropské unie z roku 2000, který zahrnovala několik států evropské unie mezi nimi i ČR. V pěti zemích EU převažovala vzestupná mobilita (dětí mají vyšší vzdělání než jejich rodiče)

nad stabilitou (děti mají stejnou úroveň vzdělání jako rodiče). Nejvíce rozšířená byla stabilita (děti mají stejnou úroveň vzdělání jako rodiče) a sestupná mobilita se vyskytovala zřídka. Jak vyplývá z ostatních empirických studií (Shavit, Blossfeld, 1993; Shavit, Arum, Gamoran 2007) společenský původ významně ovlivňuje stupeň dosaženého vzdělání. Například Shavit a Blossfeld (1993) srovnali 13 zemí a zjistili, že ve většině zemí platí sociální vztah mezi sociálním původem a dosaženým vzděláním. V mnohých zemích je ale přístup k základnímu vzdělání univerzální, proto se problém vzdělanostních nerovností přesouvá na úroveň středoškolského nebo vysokoškolského vzdělání. Pokud mezi indikátory společenského původu zahrneme vzdělání rodičů, potvrzuje evropská studie dané závěry, protože ve všech zemích kromě Finska se ukázalo, že podíl mladých lidí, jejichž rodiče mají nižší vzdělání, opouštějících vzdělávání na nižších stupních je mnohem větší než mezi těmi, jejichž rodiče mají vyšší vzdělání. Výsledky odhalily, že mladí lidé s rodiči vysokoškolsky vzdělanými, mají vždy větší pravděpodobnost absolvovat terciální vzdělávání než děti s rodiči méně vzdělanými (Zelenka, 2008).

V České republice studie došly k podobným závěrům. Vliv vzdělání rodičů na dosažené vzdělání jejich dětí poukazuje i to, že mezi vysokoškoláky se objevuje relativně více těch, kteří pocházejí z rodin vysokoškolsky vzdělaných rodičů. Výzkumy po roce 1989 v ČR ukazují závislost vzdělání dětí na výchozí rodině, přičemž hlavním faktorem patří vzdělání rodičů (Havlík, Kořán, 2011). Výzkum z roku 2007 ukázal, že v ČR je vztah mezi vzděláním rodičů a vzděláním dětí silný. Mladí lidé, kteří dosáhli vysokoškolského vzdělání, mají rodiče vysokoškoláky mnohem častěji než ti, jejichž nejvyšší vzdělání je středoškolské, nebo základní. Obecně byla mezi roky 1997 a 2007 zaznamenána zvyšující se vzestupná mobilita, např. v roce 1997 40 % dětí s rodiči se středoškolským vzděláním s maturitou získalo nižší vzdělání než jejich rodiče, stejné úrovně dosáhlo 52 % a jen 8 % absolvovalo vysokou školu, zatímco v roce 2007 to bylo 34 % s nižším vzděláním, 55 % se stejným a na vysokoškolské vzdělání dosáhlo 12 % dětí. Pokud alespoň jeden rodič měl vysokoškolské vzdělání, v roce 1997 získalo 26 % dětí také vysokoškolské vzdělání a v roce 2007 už to bylo 68 %. Přes značnou vzestupnou mobilitu je vliv vzdělání rodičů na pravděpodobnost pokračování ve vzdělávání poměrně značný. Dokazuje to osmkrát vyšší pravděpodobnost absolvovat terciální vzdělávání u dětí, u kterých alespoň jeden

z rodičů má vysokou školu než u dětí, jejichž rodiče mají střední školu bez maturity, a třikrát vyšší než u dětí, jejichž rodiče mají střední školu s maturitou. Dále se ukázalo, že jedinec má tendenci dosahovat stejné úrovně vzdělání jako jeho rodiče, a to i v případě, že jiné charakteristiky rodinného zázemí (podpora rodiny a školy) a jiné faktory (vlastní motivace) úrovně vzdělání rodičů nedopovídají (Zelenka, 2008).

V jiných studiích se ukázalo, že na dosažení vzdělání mají vliv vzdělanostní aspirace panující ve výchozí rodině. V souladu s teorií psycho-sociálního modelu se objevují odpovídající zjištění v kvalitativní studii vzdělanostní a sociální reprodukce brněnských dělnických a vysokoškolských rodin od T. Kartňáka (2004). Zatímco v rodinách vysokoškolsky vzdělaných jsou kladeny na děti vyšší nároky a studium na vysoké škole je považováno jako za samozřejmost, vzdělanostní aspirace u dětí pocházející z rodin s nižším sociálním a vzdělanostním statutem jsou výrazně nižší. V těchto rodinách se rodiče do vzdělání svých dětí příliš nezapojují a nechávají na dětech, jakou vzdělávací dráhu si zvolí.

V České republice se zabývalo několik autorů nerovnostmi ve vzdělávání. Podle Simonové se zde nepotvrdila modernizační teorie navzdory expanzi vzdělanostních příležitostí, efekt sociálního původu na pozdější tranzice se nezměnil. Sice se během socialismu snížily nerovnosti na úrovni středoškolského vzdělání, ale v přechodu na vysokou školu zůstávají. Proč tomu tak je vysvětluje teorie maximálně udržované nerovnosti, která vysvětluje, že pokud se zvyšuje podíl studentů procházející určitou tranzicí, vzniká rovnost na tomto stupni, zároveň ale na následujícím stupni to způsobí nerovnost, pokud se zde nenavýší vzdělanostní příležitosti. Po roce 1971 procházelo tranzicí mezi základní a střední školou čím dál více dětí z nízkostatusových rodin, čímž narůstal počet uchazečů o vysoké školy. Protože na úrovni terciálního vzdělávání nedošlo k takové expanzi jako na úrovni středoškolské, těmi, kdo byli méně úspěšní v přestupu na vysokou školu, byli studenti z nízkostatusových rodin. Zda tento trend roste, nebo klesá se nepodařilo zjistit. (Simonová, 2011). Na roli středních škol v České republice upozorňují další autoři. Vliv sociálního původu pro dosažení vysokoškolského vzdělání se ukazuje jako významný v zemích, kde panují velké rozdíly mezi středními školami, kam se řadí i Česká republika (Matějů et al, 2010). V České republice existuje více typů středních škol a aspirace na vysokoškolské stadium se odvíjejí i od typu střední školy,

která se ukázala jako nejsilnější faktor. Absolvovaná střední škola je prvním zdrojem nerovností v přístupu k terciálnímu vzdělání. Nejvíce uchazečů na vysokou školu pochází z gymnázií. Úlohou gymnázií je připravovat žáky ke studiu na vysoké škole, čímž získává tento typ školy jedinečné postavení mezi ostatními školami. Vystudovaná střední škola má větší vliv na úspěch v přijímacím řízení než jeho objektivní schopnost vysokoškolské studium zvládnout. Druhým zdrojem nerovností v přístupu k terciálnímu vzdělávání je sociální původ uchazeče. Děti vysokoškolsky vzdělaných rodičů mají větší šance na přijetí než děti rodičů s nižším vzděláním. Uvedené dva zdroje nerovností spolu souvisí. Nerovnosti už vznikají již volbou střední školy, při které je vzdělání rodičů prediktorem ke studiu na gymnáziu, protože při nástupu na víceletá gymnázia jsou to rodiče, kdo rozhoduje o vzdělávací dráze dítěte, a právě rodiče s vyšší úrovní vzdělání usilují o umístění na gymnázia (Matějů, Straková, 2006).

2 Vysokoškoláci první generace

Definice vysokoškoláků první generace se od autorů různí. Podle Redforda Hoyerová (2017) s Woosleyovou a Sheplerem (2011) jsou to ti studenti, jejichž rodiče nemají zkušenost z postsekundárního vzdělávání. Oproti např. Pettyové (2014) berou v potaz pouze vliv zkušeností rodičů a nezohledňují jiné rodinné příslušníky, např. starší sourozence. Vysokoškolští studenti první generace jsou v posledních letech zájmem výzkumů, a to hlavně v zahraničí. Z výzkumů vyplývá, že tito studenti přicházejí na vysoké školy z jiného prostředí než studenti, jejichž rodiče mají vysokoškolské vzdělání, a to má vliv na jejich přizpůsobení se životu na vysoké škole. Procházejí jinými zkušenostmi než jejich vrstevníci. V předešlých kapitolách zaznělo, že sociální původ má vliv na dosažené vzdělání. Vysokoškoláci první generace pocházejí přirozeně většinou z nižší třídy, která je spojená s dalšími aspekty (např. etnikem), jelikož ve vyšších třídách je vzdělání normou. Na školách se potýkají s několika překážkami.

Dle výzkumů (Ivesové a Castillo-Montoyové (2020), Schelbové et al. (2019).) je s první generací vysokoškoláků spojeno vyšší procento předčasného odchodu ze studia a mnozí autoři hledají důvody, které je odrazují školu nedokončit. Tinto (1975) uvedl, že terciální vzdělání je tvořené dvěma složkami: akademickou a sociální. Pro jedince je výhodné integrovat se do obou složek. Akademická složka zahrnuje informace o struktuře vysokoškolského společenství, učení se novému, nabytí znalostí v rámci studovaného oboru, V sociální sféře si studenti utvářejí nové sociální kontakty, které mohou nahradit ty staré. Balancují mezi starými a novými sociálními rolemi.

První generace vysokoškoláků zažívá obtíže v integraci v obou složkách a ukazuje se jako méně připravená ke studiu na vysoké škole. Studenti první generace jsou méně sociálně i akademicky spokojeni než jejich vrstevníci a jejich integrace je nižší (Froggé a Woods (2018), Mehta et al. (2011) Diane Reay (2018) se soustředila na studenty z nižší sociální třídy, kteří se dostali na elitní univerzity v Anglii. I když je možné si myslet, že studenti z nižší třídy, kteří mají vyšší akademické ambice se lépe integrují, není to pravda, protože se integrují jenom v jedné složce. Výzkum ukázal, že sice často v akademickém přizpůsobení to lehčí mají, ale naopak sociální přizpůsobení je těžší. Co se zdá jako výhoda, jejich totální oddanost k tomu, aby se stali vysoce úspěšnými akademickými studenty je i nevýhodou. Úspěch v akademickém poli se stává hlavním zdrojem pozitivní

identity. Ale jejich volba se zdá racionální, protože všichni zmínili izolaci a pocit sociální výlučnosti, která zabránila v jejich přístupu k sociálním aktivitám a síti na univerzitě. Raději tedy prioritizaci akademické pole nad tím sociálním.

Dle Tinta (1993) ovlivňují jak akademickou, tak sociální integraci tři hlavní aspekty už při vstupu do studia. Jsou to rodinné zázemí, dovednosti a schopnosti daného jedince a zkušenosti daného jedince z předchozího vzdělávání. Tyto aspekty se u první generace vysokoškoláků projevují výrazněji než u ostatních studentů.

Rodinné zázemí je v pracích definováno hlavně jako socioekonomický status, se kterým jedinec přichází na školu. Studenti první generace jsou z rodin s nižším socioekonomickým statusem (Schlebe et al., 2019). Kvůli tomu si musí mnohdy během studia přivydělávat. (Cataldi et al., 2018; Dika & D'Amico, 2016). Čas tak tráví v práci na úkor školní přípravě, nemají tím pádem dostatek času na akademické úkoly. (Katreovich, Aruguete, 2017). Role studenta je v takové situaci ohrožena, přesto že to má být jejich primární role. Přijetí této role je potřebné pro úspěšnou integraci v terciálním vzdělávání. (Whitehead, Wright, 2017). Ostatní studenti mají oproti studentům první generace výhodu, jelikož ti se můžou soustředit pouze na roli studenta, což jim ulehčuje integraci (Pratt et al., 2019). Rodinné zázemí také poskytuje podporu v rámci vztahů. První generace vysokoškoláků má většinou silně utvořené rodinné vazby a podpora ze strany rodiny je pro ně důležitá. Když se vysokoškoláci přestěhují do jiného města kvůli studiu, může to mít negativní dopad na jejich vztahy s rodinou. (Katreovich & Aruguete, 2017). Někdy se rodina obává ztráty kontaktu, a tak po studentovi vyžaduje, aby ji pravidelně navštěvoval. Archová a Gilman (2019). Přijetí role studenta a akademickou integraci také stěžuje nezáměr a nepochopení ze strany rodinných příslušníků, kteří nemají zkušenosti se studiem na vysoké škole a nemohou se vžít do jeho role (Gibbons et al., 2019; Stephens et al., 2012). Na druhou stranu Archová a Gilman (2019) uvádějí, že rodina může představovat velkou oporu a působit jako motivace.

Další potíže během nástupu na vysokou školu jim přináší nemožnost navázat na zkušenosti z terciálního vzdělávání generace před nimi. Terciální vzdělávání má svoji kulturu, s vlastním jazykem, který se studenti první generace musí zaprvé naučit a také ho ale umět přetlumočit své rodině (Longwell-Grice et al., 2016). Pro první generaci vysokoškoláků je těžší se vyrovnat s požadavky, které jim stanovují vyučující, protože

studium vyžaduje samostatnost studenta, ale pro úspěšné plnění povinností je podmínkou integrace do akademického procesu. Dalším zádrhelem je to, že požadavky jsou nějak napsány a zadány pro všechny stejně, a nezabývají se, zda jim všichni rozumí. Jedinec dobře integrovaný snadno pochopí tyto požadavky. První generace vysokoškoláků může mít větší obtíže s plněním úkolů, a to může vést k demotivaci. Nemůžou ani požádat své rodinné příslušníky o radu, jak se s úkoly vyrovnat, jak co zvládnout. Musí si na to přijít sami. Což objasňuje, proč studenti první generace se méně akademicky angažují ve srovnání se svými vysokoškolskými kolegy (Soria & Stebleton, 2012).

Trochu jiný pohled, ale v zásadě shodný, na důvody, které přispívají k tomu, proč nejsou vysokoškolští studenti první generace ve studiu vytrvalí má Janny Marie Stuber (2011), která ve svém článku shrnula důvody. Prvním důvodem je to, že na rozdíl od druhé generace mají jiné zkušenosti před nástupem na vysokou školu. Ví méně, co očekávat na VŠ. Mají slabší středoškolskou přípravu a menší akademické aspirace. Což může vyústit v nižší známky, a tím zmírnit entuziazmus pro navštěvování školy. Za druhé je to slabší integrací do vysokoškolského prostředí. To je způsobeno tím, že zakoušejí pocit inkongruence v sociálním a akademickém klimatu kampusu (cítí izolaci, nedostatek chuti pro sbližování se s členy kampusu). Třetím problémem, kterému čelí jsou psychologické a sociální výzvy při adaptaci na sociokulturní život na vysoké škole. Problémy jsou sociokulturního rázu. Studenti neznají dominantní kulturu panující na vysokých školách, chybí jim podpora od rodiny a můžou se cítit odcizení neosobním byrokratickým přístupem školy. Z psychologického hlediska kulturní neshody interagují s individuálním pocitem sebe jako studenta, což vyúští v otázku, zda tam jako student patří.

Autoři zmiňují určitou kulturu terciálního vzdělávání. V pojetí Burdieua (Jobst, Skrobanek, 2009) je kulturní kapitál první generace vysokoškoláků nepřijímaný v terciálním vzdělání, jelikož tam panuje kultura dominantní třídy. Spoustu autorů () využívají tuto teorii pro pochopení zkušeností vysokoškoláků první generace. Např. Bergerson (2007), který sledoval příběh Anny (dívky s nízkým socioekonomickým statutem a jako první v rodině studovala vysokou školu), vysvětluje, že její rozhodnutí a negativní zkušenosti dávaly smysl v prizmatu této teorie. Ze začátku měl její habitus vliv na výběr školy. Na základě habitu člověk limituje svoje možnosti, protože vidí jenom ty, které jsou v souladu s jeho habitem. Anin přístup k informacím o vysokých školách byl limitován, jelikož její rodiče neměli tyto informace a nepocházela z prostředí, kde by

bylo běžné je získat. Také se při výběru zaměřila na stipendium, protože její rodiče nebyli schopni ji finance zaopatřit. Akademický úspěch pro ni byl po rodině nejdůležitější. Tento postoj byl hodně tvořen jejími rodiči, kteří dávali důraz na vzdělání. Její sociální prostředí třídy, soustředění se na vzdělání a důraz na rodinu vytvarovali její habitus, který pak omezil její výběr. Svojí roli hráli i kapitály. Nízký ekonomický kapitál ji limitoval ve výběru školy, ale i v integraci do kultury terciálního vzdělávání, jelikož musela často chodit do práce. Sociální kapitál má vliv na to, jaké informace mají o možných vzdělávacích volbách a na to, kde dostanou tyto informace. Její sociální kapitál neobsahoval typ sociální sítě s těmito informacemi a musela jednat sama. Kulturní kapitál, který ona vlastnila shledávala jako nehodnotný pro školu. Navíc ji nutnost chodit do práce znemožňovala získat sociální a kulturní kapitál panující na škole. Protože se stále vracela domů za svou rodinou a původními přáteli, kde hledala emocionální podporu, vyvíjela si sociální kapitál, který nebyl žádoucí v prostředí školy, kde více záleželo na vztazích v rámci kampusu.

3 Vietnamská minorita

3.1 Etnická identita

Identita a etnicita jsou velmi složité pojmy, které mají několik možných definic, a záleží na tom, z jaké perspektivy, psychologické, sociologické, filozofické, se díváme. Podle Jany Kružíkové je identita definována jako stejnost a totožnost (Kružíková, 2006). Stejnost dokazuje ke stálosti identity, ale identitu lze vnímat jako proměnlivou. Karel Rýdl poznamenává, že identita se neustále proměňuje díky vývoji a rozvoji jedince (Rýdl, 2006). Z oblasti psychologie se nám nabízí tato definice: *„Já je funkcí, která určuje identitu člověka i její kontinuitu v čase. Je centrem osobnosti, zpracovává a sjednocuje veškerou zkušenost, integruje a koordinuje většinu projevů člověka.“* (Vágnerová, 1996, s.102).

Vladimíra Heřmanová v návaznosti na G. H. Meada říká, že identita jako vlastní Já se vytváří v dialogu s druhým, teprve tak je jedinec schopný pochopit sám sebe (Heřmanová, 2006). Josef Kružík, který navazuje na filozofa Emmanuela Lévinase, zastává stejný názor, a tedy že Já nevzniká ve vztahu k sobě samému, ale v interakci Já a Druhý, kde Já je založeno na vzájemné odlišnosti (Kružík, 2006). Utváření identity probíhá působením odlišností vycházející z kultury, zvyků, tradic, jazyka a vzhledu. Tyto atributy přispívají k pojetí sebe sama (Heřmanová, 2006). Na základě shody a odlišnosti je osobnost vždy součástí nějaké specifické skupiny, mezi něž patří i ta etnická.

V běžné řeči označujeme „etnickou skupinu“ menšinovou skupinu, která je kulturně odlišná od většinové společnosti. Tento výraz ale antropologové používají i pro většinové skupiny. Důležitým aspektem zůstává to, že se jedná o vztahy mezi skupinami, jejichž členové považují příslušníky jiných skupin za kulturně odlišné (Eriksen, 2008). Příslušníci skupiny při kontaktu s jinými skupinami vnímají kulturní odlišnost a stejně tak to vnímá i majoritní společnost. Skupiny se mezi sebou většinou odlišují v jazyku, původu, dějinách, náboženství, ale mohou se odlišovat skoro čímkoliv. Tyto vnímané rozdíly pochopitelně vychází z procesu učení (Giddens, 1999). Jak bylo řečeno už u konceptu samotné identity, i pro etnickou skupinu platí, že vzniká jenom tam, kde se dostává do interakce s jinou kulturní skupinou, protože skrze druhé teprve poznáváme, kdo jsme (Eriksen, 2008).

Frederik Barth (1969) tvrdí, že existence etnické skupiny musí být potvrzena společensky a ideologicky tím, že sami její příslušníci, a i ostatní lidé uznají a přijmou její kulturní odlišnost. Mann zdůrazňuje úlohu vlastního subjektivního pocitu sounáležitosti s etnickou skupinou, který je spojen s emocionálním charakterem. „*Etnická identita je vědomí příslušnosti k jistému etnickému společenství (národu), tedy etnická identita má emocionální charakter (jsem tím, kým se cítím).*“ (Mann, 2006, s.64). Příslušnost k etnické skupině vzniká pomocí tzv. etnických stereotypů. Stereotypy zahrnují hodnotové postoje a ustálené představy dané etnické skupiny, které si osvojujeme v procesu rodinné a školní socializace (Mann, 2006).

Při vymezování pozice vůči druhému, skupině vůči druhé skupině, dochází k tzv. skupinové identifikaci při níž se lidé na základě určité odlišnosti nebo podobnosti stávají součástí určité skupiny. Člověk je zařazen do skupiny buď to z vlastní volby jako je druh vzdělání, profese, nebo se do skupiny zařadí na základě pohlaví, barvy pleti či generace atd. (Mann, 2006). To znamená, že můžeme být zařazeni do určité skupiny, aniž bychom cítili subjektivní spřízněnost se skupinou.

Z výzkumů etnických skupin vyplynulo, že etnicita je relativní a vyplývá z kontextu. Záleží na aspektech situace, zda se etnická identita zvýznamní. Samotná etnicita nestačí k určení sociální identity, jelikož člověk je součástí několika skupin, a ne všechny mají etnický základ. Člověk má několik vzájemně se doplňujících sociálních identit a záleží na kontextu, zda se aktivuje etnická identita. Model segmentárních identit říká, že identita není neměnná, ale utváří se v sociálních situacích a při setkávání jednotlivců. Etnicita je také spojena se společenským postavením. I když etnicita může jít napříč třídami, v mnoha společnostech je etnicita silně spojena s třídou. Obě jsou kritériem sociální diferenciací a postavení a vzájemně se ovlivňují. Prostřednictvím sociální mobility lze změnit sociální postavení, ale změnit etnickou příslušnost je velmi obtížné (Eriksen, 2008).

3.2 Základy vietnamské identity

Vietnamská národnostní komunita je jedna z největších komunit v ČR. Hned po Slovácích a Ukrajincích jsou Vietnamci třetím nejpočetnějším menšinovým etnikem v naší republice (Vasiljev, 2010). V roce 2010 podle oficiálních údajů počet Vietnamců činil 61166 (Cichá, 2010).

Imigrace z Vietnamu na české území probíhalo ve 20. století v několika fázích. První vlna migrujících Vietnamců do ČR se objevila už po 2. světové válce v padesátých letech díky mezistátní dohodě. Tehdy přišli jenom jednotlivci a sto dětí postižených válkou. Někteří z nich zde zůstali na další studia a zvolili si zde žít. Smlouva z roku 1974 umožnila příliv učňů a už se jednalo o řízenou pracovní migraci. Další smlouvy z roku 1979 a z roku 1980 poskytly odbornou přípravu a zvyšování kvalifikace vietnamských pracovníků v Československu. Uční, praktikanti a stážisti byli přijímáni do oborů ve strojírenství, metalurgii a spotřebním průmyslu. V osmdesátých letech bylo přijato 30 000 Vietnamců, přičemž maximální doba pobytu měla trvat čtyři roky nebo sedm let. Poté došlo k poklesu kvůli mezivládní dohodě (Brouček, 2003). Nicméně v roce 2002 žilo v ČR kolem 27 000 vietnamských státních občanů z toho 100 z nich v daném roce studovalo na vysoké škole. (Jirasová, 2006). Důvodem neklesajícího čísla přistěhovalců se stala migrace po roce 1989. Tento rok tvoří hlavní mezník ve vietnamské migraci. Před tímto rokem byla hlavním důvodem přijímání Vietnamců československá pomoc vietnamským občanům postižených válečnými událostmi, která spočívala v možnosti vzdělání, pracovních školení a praxi. Po roce 1989 se imigrace Vietnamců stala ekonomickou. V 90. letech přicházeli Vietnamci na základě příbuzenství nebo známosti s těmi, kteří už zde žili a měli zkušenosti s pobytem v ČSSR (Boruček, 2003). Změněnou politickou situací a liberalizací v podnikání využila i značná část Vietnamců, kteří sem přišli v 80. letech jako učni, začali zde podnikat a do Vietnamu se nevrátili (Slezáková, 2005). Je třeba poukázat na to, že z historické migrace Vietnamců plynou velké rozdíly mezi jednotlivými skupinami imigrantů podle jejich období příchodu. Slezáková (2005) při svých rozhovorech zjistila, že je nutné rozdělit Vietnamské občany na dvě skupiny. První skupina tvoří Vietnamské občany, kteří se zde rozhodli usadit a snaží se vytvořit druhý domov, kvůli dětem anebo kvůli českému partnerovi. Do druhé skupiny patří Vietnamci, kteří přijeli do ČR za účelem výděлку pro lepší živobytí ve své rodné zemi. (Jirasová, 2005).

Kromě objektivních charakteristik jako je celkový vzhled se liší Vietnamci a Češi ve svém pojetí kultury. Vietnamská kultura je založená na jiných hodnotách a má jiné zvyky a tradice, které se neshodují s českými. Hodnoty, tradice a zvyky jsou zakomponovány ve vietnamské identitě, a tudíž vytváří půdu pro udržení si této identity. Hodnotová orientace Vietnamců vychází z celé řady náboženství. Prastarým náboženstvím je animismus, který říká, že i přírodní prvky a živly mají duši. Lidé vyznávající animismus také věřili v nesmrtelnost duše a uctívali své předky a hrdiny. Odtud vychází tradiční kult předků, který můžeme pozorovat u Vietnamců (Vasiljev, 2006). Další nábožensko-filozofické proudy, které se uchytily ve Vietnamu, jsou buddhismus, konfucianismus a taoismus, které se vzájemně doplňují (tamtéž). Konfucianismus přišel do Vietnamu s čínskou nadvládou a vymezuje morální principy, kterými by se měli lidé řídit (Studík, Teplík, 2006). Z konfucianismus vychází i podoba vietnamského fungování rodiny. Rodina je u Vietnamců na prvním místě. V konfucianství byly stanoveny tři základní společenské vztahy: vztah poddaného k panovníkovi, dětí k rodičům a ženy k manželovi. Muž je hlavou rodiny a reprezentuje rodinu navenek, žena se zaměřuje na chod domácnosti. V rodině je žádoucí mít syna, který se bude starat, zatímco dcera odejde s manželem do jiné domácnosti. Děti rodiče vedou k poslušnosti a k úctě rodičů a starších. Jako dobré je považováno, když jsou poctivé, slušné a také tiché (Tollárová et al., 2013). Nejvyšší morální hodnotou pak byla oddanost syna k rodičům. Patriarchální fungování vietnamské rodiny vychází právě z této tradice. V rodině je omezena částečně osobní svoboda, protože vztahy jsou založené na poslušnosti. Každý člen rodiny ale přijímá své místo a roli, které jsou předurčené, dobrovolně. Je vyloučena možnost využít moci k prosazování svých zájmů bez ohledu na zájmy a potřeby ostatních členů rodiny (Vasiljev, 1999).

Velkou kulturní odlišností se tedy ukázala silná rodinná vazba. (Jirasová, 2005). Velká část zvyků a tradic je spojená s rodinou. Rodina, i když dochází k její transformaci, plní důležité funkce a je nejdůležitějším stabilizátorem vietnamských komunit v nejasné situaci po příchodu do ČR (Cichá, Čadová, 2006). Ve vietnamské kultuře žijí spolu až tři generace. V rodině panuje pevný řád a každý má v rodině své místo. Jsou zvyklí na život v kolektivu, s nímž se pojí ztráta soukromí, kterou pocítují oproti naší kultuře jako přirozenou (Jirasová, 2005) Ve Vietnamu je obvyklé, že probíhá život rodiny především venku a prostor domova není tolik oddělen od prostoru venkovního. Proto ve vietnamské

rodině absentuje soukromí, to je také způsobeno větším počtem lidí v domě (Kocourek, 2002).

V našich podmínkách se Vietnamci potýkají s nedostatkem úzkých vztahů. (Jirasová, 2005). Sami Vietnamci říkají, že mají jiné sociální vazby oproti majoritě. U nich chybí těsnější vazba jednotlivce a společnosti, naopak jsou zde silné lokální vazby, blízký vztah k místní komunitě. (Brouček, 2003). Dále jim chybí v českém prostředí úcta ke starším, význam rodiny a sepjetí s tradičními hodnotami. Temná stránka těchto tradic jsou vztahy na formální úrovni vytvořené na základě úcty ke staršímu, a proto si mladí lidé nemohou prosadit svůj záměr. Tradice spojená s rodinou je dodržována i v českém prostředí, i když ne tak silně (Jirasová, 2005).

Vietnamská rodina v ČR trpí totiž ohrožením jednoho ze základních kamenů fungování rodiny, a to soudržnosti. Tato soudržnost byla narušena už tím, že rodina opustila Vietnam, protože se dostala do konfliktu s tradicí, která velí zůstat s prarodiči a neopouštět rodinné předky. Vietnamci v ČR nemohou dostat úplně své povinnosti postarat se o staré rodiče, kteří jsou odkázáni na jejich pomoc. Pomoc se týká nejen psychické podpory, ale i materiální, jelikož ve Vietnamu nefunguje důchodový systém, a také zdravotní a sociální péče je založena z velké části na pomoci rodiny. Vietnamci žijící u nás proto posílají peníze do Vietnamu prarodičům a navštěvují je na lunární Nový rok, největší vietnamský svátek. I přesto mají výčitky, že se nechovají správně. Česká společnost je nastavená jinak a mladí Vietnamci se chtějí často osamostatnit, mít vlastní byt a nesdílet své starosti s rodiči. Jenže tím u nich vznikají také výčitky jako u starší generace, protože podle tradice by měli zůstat s rodinou. Tak vzniká konflikt a s jeho výsledkem se nemohou nikdy zcela smířit všechny strany (Kocourek, Pechová, 2006).

Výrazným rysem vietnamské komunity je jejich izolovanost a uzavřenost. Je způsobena velkou kulturní odlišností, jazykovou neznalostí a velkým pracovním vytížením (Cichá, Čadová, 2006). Slezáková (2005) k tomu dodává, že k provázanosti vietnamské komunity napomohly tradiční hodnoty (soukromí rodiny) a také to, že se navštěvují příbuzní přes celou republiku. Dalším faktorem byli tlumočníci a organizátoři, kteří byli přiděleni přijíždějícím vietnamským pracovníkům a vyřizovali za ně problémy komunity na úřadech. (Kocourek, 2002). Nyní pomoc a orientaci příchozím Vietnamcům poskytují lidé ze samotných řad Vietnamců. Výzkum Etnologického ústavu AV ČR také zmiňuje

samostatnost a izolovanost ve všech oblastech každodenního života, kromě podnikatelských aktivit. Také charakterizuje život vietnamské komunity v ČR jako na přechodnou dobu s výhledem návratu do Vietnamu. Podobná situace je i v jiných zemích střední Evropy jako např. v Polsku (Brouček, 2003).

3.3 Vietnamská identita ve střetu s českou

Dlouhodobým pobytem v České republice nutně muselo dojít ke střetu vietnamské identity s češtvím. Martina Jirasová ve svém výzkumu provedla rozhovory s Vietnamci, kteří prošli vysokoškolským vzděláním v ČR nebo stále studovali na VŠ. Starší část žila v ČR 15 let a mladší pět až osm let. Všichni dotazovaní odmítli češtví. Jejich vietnamská identita zůstala přítomná bez ohledu na vzdálenost od domova a soužití s jinou etnickou skupinou. Hlavním měřítkem pro umocňování vietnamské identity byla rodina, která dětem od mládí vštěpuje tradiční hodnoty jako je láska a úct k rodičům, starost o zajištění rodiny. Vazby na rodinu ve Vietnamu zůstávají silné a silně procit'ované (Jirasová, 2005). V dalším výzkumu se také potvrdilo (Rákozcyová, Trbola, 2009), že velká většina starousedlíků, kteří sem přijeli za výdělkem, neplánují zůstat v ČR a chtějí se jednou vrátit do Vietnamu, jelikož se tam narodili a k jejich rodné zemi mají vybudované silné pouto. Jen malá část se ale opravdu do Vietnamu vrací. Žijí tak v určitém provizoriu s vidinou života ve Vietnamu. Pro život do Vietnamu ale potřebují velký obnos peněz, protože ve Vietnamu nefunguje důchodový systém. To také přispívá k oddálení odjezdu. Celkově jejich zjištěná úroveň subjektivního ztotožnění s českou společností je nulová. Za svůj domov považují stále Vietnam a pokud je to možné, tak ho navštěvují. Trochu jiná situace je u starousedlíků, kteří mají v ČR už celou rodinu. Nemají potřebu Vietnam navštěvovat a někteří považují za svůj domov ČR (Rákozcyová, Trbola, 2009).

Zcela jiná situace je u nejmladší generace Vietnamců. Jedná se o jedince, kteří mohou být označeni jako děti přistěhovalců. Jsou to děti, které se zde narodily, nebo byly od malička vychovávány v českém prostředí, a označují se jako druhá generace. (Cichá, Čadová, 2006). Navštěvují české školy, vzdělávají se podle českého vzdělávacího systému, osvojují si český jazyk a českou kulturu (Martínková, 2010). Zhou rozděluje ještě tyto děti na druhou generaci a 1.5 generaci. Druhá generace označuje děti, které se zde narodily nebo na území hostitelské země přijely před svým čtvrtým rokem. 1.5 generace označuje vietnamské imigranty, kteří na území hostitelské země dorazili v intervalu pěti až třinácti let (Zhou, 1997). Jelikož se v mém výzkumném vzorku objevují především jedinci z druhé generace, budu toto rozdělení dále zanedbávat a následující charakteristika bude platná pro celou skupinu.

Pro druhou generaci Vietnamců se vžil název „banánové děti“. Tento název zazněl ve výzkumu, který proběhl v roce 2004 a zabýval se integrací dětí a mládeže cizinců. Byl proveden v České republice, Německu, Polsku a Rakousku. Ve výzkumu nezávisle na sobě Vietnamec z ČR a Vietnamec z Polska označili metaforicky vietnamské děti na základních školách jako „banánové děti“, ve smyslu, že jsou na povrchu žluté a uvnitř bílé. Metafora má symbolizovat, že sice vypadají jako Vietnamci, ale chování odpovídá tomu českému. Tento pojem se v české společnosti uchytil také díky fenoménu blogů vietnamských studentů (Martínková, 2010).

Je potřeba vyzdvihnout, že tato skupina se velmi liší od ostatních migrantů z Vietnamu, protože prochází procesem intenzivní integrace v ČR. Nárůst vietnamských dětí v ČR způsobuje ve vietnamské komunitě mezigenerační a interkulturní konflikty. Rodiče mají rozporuplné představy o životě vlastního dítěte. První představou je, že chtějí dítěti dopřát přístup k dobrému vzdělání a všem vymoženostem západního světa a dát mu příležitost vybudovat kariéru a vymanit se ze stánkařského života. (Kocourek, Pechová, 2006). Rodiče se velmi snaží zajistit vše potřebné k tomu, aby se dítě co nejlépe zapojilo do české společnosti a dobře prospívalo ve škole. Ve škole se neučí jenom český jazyk, ale také se stává problémem to, že podle českého vzdělávacího systému se samozřejmě seznamují s dějinami a zvyky českého národa, avšak nic se ve škole nedozvědí o zemi svého původu a o jejích dějinách (Martínková, 2008). Když se stane dítě opravdu součástí většinové společnosti, přirozeně dochází i k osvojení jiných názorů a naladění. Může tak přebrat předsudky z české společnosti, které jsou spojeny s jeho etnickou skupinou. Děje se pak, že vietnamské dítě uvažuje tak, že Vietnamec je trhovce, který neumí česky, a proto je hloupý. Zatímco dítě se od tohoto pohledu na sebe distancuje, protože česky umí, ve škole je dobré a má i české jméno. V souvislosti s tím se děti mnohdy stydí za práci svých rodičů (Jirasová, 2006). Projevuje se zde vliv zaměstnaneckého statusu rodičů na identitu dětí, neboť děti imigrantů mohou v rámci degradace socio-ekonomického statusu rodičů, tedy i prestiže jejich zaměstnání, odmítat akceptovat nízkou placenou práci svých rodičů, která je často spojována s jejich etnickou skupinou (Waters, 1994).

Na druhou stranu kvůli svému pracovnímu vytížení nemají čas vštěpovat dětem tradiční hodnoty a vzorce chování, které ale přesto po dětech vyžadují. Vynakládají velké úsilí,

aby dětem předali základní zvyky vietnamské kultury, jako je například vykání starším, a to i svým rodičům a prarodičům. Často se jim to ale nedaří (Slezáková, 2005). Na jednu stranu své děti tlačí do integrace, na druhou stranu se jim ale snaží předat „vietnamství“ a podněcují je k nalézání „kořenů“ (Souralová, 2014). O tom hovoří i Jirasová (2006), že rodiče usilují u dětí o udržení vietnamství, zároveň usilují o sociální vzestup dítěte, ale s tím je spojené začlenění do české společnosti. Děti bývají v těsném kontaktu s českou společností, a proto úsilí rodičů nechápou, je jim cizí. Tradiční vietnamské chování jim přijde v české společnosti nepoužitelné. Vytrácí se u nich bližší vztah ke kultuře rodičů a identifikují se více s kulturou českou. (Kocourek, Pechová, 2006)

V rodině tak vzniká boj o identitu dítěte. Dítě v takové situaci pociťuje ambivalenci k obou kulturám. K vietnamské, která je neprožívaná ale přikazovaná, a české, která já prožívaná, ale zakazovaná (Kocourek, Pechová, 2006). Děti zažívají rozpor, na jednu stranu svými postoji odmítají vietnamství, na druhou stranu se musí vyrovnávat s tím, že jsou na vietnamské rodině sociálně i ekonomicky závislé (Jirasová, 2006). Protože rodinné vztahy jsou ve vietnamské kultuře těsné, může tento konflikt přetrvávat až do vysokého věku studenta, pro kterého jsou rodiče stále uznávaným rádcem. V praxi děti žijí v kulturním dualismu. Takové děti žijí mezi dvěma světy. Mezi českým, který je prezentovaným školou, a vietnamským, který je prezentován rodinou a vietnamskými přáteli. Velmi dobře se orientují v české společnosti, ale jakmile se ocitají doma, chovají se podle kulturních vzorců vietnamské kultury. Důkazem duálního kulturalismu je také používání dvou jmen: vietnamského a českého (Kocourek, Pechová, 2006; Jirasová 2006). Česká jména jsou obvykle vybírána na základě fonetické podobnosti prvního písmene jejich vietnamského jména a to proto, aby se předcházelo špatné srozumitelnosti (Martínková, 2010).

Nejenom v české společnosti je pozorován konflikt mezi vnucovanou kulturou vietnamské komunity a kulturou majoritní společnosti směřující k asimilaci, ale i například v americké. V rámci integrace cizinců identifikují američtí výzkumníci určité prvky, které vidí jako značné znevýhodnění. Jedná se o jazyk, náboženství a barvu pleti (Zhou, Bankstone, 1994). Argument vzhledu se dá uplatnit i v české společnosti, jelikož i přes největší snahu se ztotožnit s českou kulturou bude u Vietnamců nadále přetrvávat odlišný vzhled.

Kromě rodiny a školy, jak bylo zmíněno výše, na druhou generaci působí hned několik dalších faktorů, které mají vliv na utvoření jejich identity. Například Mary C. Waters zařazuje mezi faktory ovlivňující identitu potomků imigrantů sociální a třídní původ rodičů, jejich sociální sítě a typy škol, které děti navštěvují (Watters, 1994).

Jedinci mohou na dvojité tlak odlišných kultur reagovat různě. Irving I. Child klasifikoval tři možné reakce u skupiny Italů žijících v Americe. První reakcí je opuštění etnické skupiny a úplnou asimilaci s majoritní společností. Označuje jí jako rebelii. Druhým typem reakce je tzv. in-group conformity neboli konformita se svou skupinou, kdy se jedinec rozhodne setrvat v etnické skupině. Třetí reakcí je útěk. Jedinec si nezvolí ani jednu kultur. Protože je moc rozpolcený a utíká z této situace ([Child in Zhou, Bankstone 1994: 823).

S dalším rozlišením přichází Mary C. Waters, která definovala tři typy identit v rámci svého výzkumu druhé generace migrantů z Karibiku do Ameriky. První typ je podobný jako u Childa, kdy se jedinec vnitřně identifikuje s hostitelskou zemí. Stává se tzv. běžným černým Američanem. Druhý typ identity vzniká tak, že si jedinec uchová imigrantskou identitu, ale ne nutně tu tradiční. Třetí typem je spojení národnostní identity s původní etnickou identitou (Waters, 1994)

Vietnamský jazyk jako jednou z největších kulturních odlišností hraje velkou roli jako prvek vietnamské identity. Protože český jazyk je jednou z nejvýznamnějších bariér bránící v integraci, v souladu s tím se ukazuje jako zásadním prointegračním faktorem spolu s jeho znalostí a mírou užívání v soukromém i pracovním prostředí (Cichá, 2010). Z těchto důvodů je ovládání českého jazyka největším spouštěčem oddalování se mezi první a druhou generací. Ve výzkumu Slezákové (2005) vietnamští respondenti uváděli kromě národních zvyků jako nejdůležitější prvek své identity jazyk. Proto rodiče upřednostňují vietnamskou výchovu dětí ve vietnamštině. Znalost vietnamštiny považují za klíčovou. Ale děti z nové generace Vietnamců chodící do základní školy v ČR si osvojují český jazyk velmi dobře a umí mnohdy lépe česky než vietnamsky. Vietnamské děti psanou vietnamštinu zapomínají, či se nikdy neučili psát vietnamsky a často také už vietnamsky ani dobře nemluví. V rámci rodiny mluví sourozenci mezi sebou česky, avšak s rodiči mluví vietnamsky (Martínková, 2010). Existují ale i takové případy,

kdy rodiče na své děti mluví česky i přes pouze průměrnou znalost českého jazyka (Martínková, 2006).

Protože naopak rodiče česky moc dobře neumí, tak se mezi rodiči a děti vytváří propast způsobena komunikační mezerou. Rodiče ztrácí přehled o tom, co si děti povídají a čím žijí. Rodiče se nevěnují češtině, jelikož věnují svůj veškerý čas podnikatelským aktivitám. Zbylý volný čas věnují tradičním zvykům a každodenním modlitbám. Ze stejných důvodů nemají čas dostatečně mluvit s dětmi vietnamsky. U dětí se vyskytuje až odpor k vietnamskému jazyku a mluví jím výlučně s rodiči. Vytváří se i odpor k vietnamskému životnímu stylu. Rodiče se tak obávají u svých dětí ztráty identity a odtržení od vietnamských kořenů (Jirasová, 2006; Cichová, Čadová, 2006).

Ve výše položené kapitole bylo zmíněno, že etnická identita se vytváří v rodinném a ve školním prostředí. Právě u těchto dětí jsou tyto dvě prostředí v rozporu a každé z nich vštěpuje jiné hodnoty, tvoří se jiné stereotypy. Na druhou generaci tak působí dva různé etnické vlivy. Vietnamský vliv na straně rodičů a český vliv na straně české společnosti. Tím může dojít k pochybování o vlastní identitě. Heřmanová (2006) nazývá tento stav tzv. ztrátu identity. Jedinec kvůli rozdílným vlivům není schopen rozpoznat, kde se nalézá jeho vlastní Já, což může vést až ke krizi identity. I když mnozí Vietnamci z dospívající generace odmítají název „banánové děti“, zcela jistě v určitém období všichni prochází vnitřním konfliktem, do jaké společnosti patří. (Martínková, 2010).

3.4 Vietnamci v ČR v kontextu vzdělávání

Růstem počtu vietnamských dětí, které se v ČR narodily, vzrostl i počet vietnamských dětí v českých školách. Vietnamci tvoří v českých školách poměrně významnou část. Ve školním roce 2010/2011 tvořili 27 % cizinců v českých školách. Na základních školách byl ve stejném roce poměr vietnamských žáků skoro 22 % a na středních školách dokonce 27 %. Tento průzkum potvrdil, že vietnamští studenti tvořili v témže roce nejpočetnější skupinu cizinců na českých středních školách. Ovšem na vysokých školách je situace jiná, tam je poměr mnohem menší. Vietnamští studenti představovali necelá 2 % ze všech studujících cizinců. Důvodem tohoto rozdílu je pravděpodobně fakt, že vietnamští žáci se teprve nacházeli na nižších stupních vzdělávání, jako jsou základní a střední školy. Vysokoškolští studenti byli často Vietnamci, kteří přijeli do ČR s cílem získat kvalitní vzdělání. (ČSÚ, 2011, s. 163). Dnes by děti měli už dosáhnout věku, který odpovídá studiu na vysoké škole, proto se dá předpokládat, že na vysokých školách bude vietnamských studentů mnohem více.

Z vietnamské kultury a z migračního procesu se odvíjejí skutečnosti, které silně ovlivňují pohled vietnamských dětí na vzdělávání. Abychom pochopili, jakým způsobem vietnamské komunita nahlíží na vzdělání, musíme vycházet jednak z vietnamské kultury a jednak z migrační minulosti. Jako jedna z velmi kladných hodnot ve vietnamské tradiční kultuře je velká úcta ke vzdělanosti a učitelům, která vychází z náboženského směru konfuciánství. Učitel je staven nad vlastního otce. To platí i pro rodiny žijící u nás (Vasiljev, 2006). Z tradice jsou vietnamští žáci a studenti svými rodiči vedeni k tomu, aby se učení a vzdělání stalo jejich prioritou. Druhá generace nemívá zpravidla problémy se zvládnutím českého jazyka a často vyniká nad svými českými spolužáky ve studijních výsledcích. Absolvují cizojazyčná gymnázia a následně i vysoké školy. Vietnamští žáci proto často dosahují nejlepších výsledků ve třídě a zúčastňují se vědomostních soutěží a olympiád. Průměrný prospěch vietnamských dětí na základních školách činí 1,3 a na středních školách 1,7, což potvrzuje jejich studijní ambice (Martínková, 2010).

Kocourek (2006) dodává, že motivace vietnamských dětí k učení je obecně vyšší než motivace českých, protože vychází z tradice, která je dětem vštěpována jak rodiči, tak společností. Podle Suralové (2014) je motivace ke vzdělávání je jedním z rysů dobrého rodičovství. Rodiče vystupují jako hlavní zdroj motivace a zároveň jsou to oni, kdo

dohlíží nad naplňováním povinností vzhledem ke studiu. Z rozhovorů vedených Souralovou vyplynulo, že způsob, jakým rodiče motivují děti je příliš nátlakový. Dalším rysem naplňování dobrého rodičovství je prezentování školních výsledků. Školní úspěch dětí je transformován do symbolického kapitálu jejich rodičů. Školní úspěch dětí pro rodiče znamená jak splnění dobrého rodičovství, tak prestiž v rámci vietnamské komunity. Vzdělání jako symbol prestiže zahrnuje to, že dítě vystuduje, najde si práci a bude schopné zajistit finančně rodinu. Úspěch dětí znamená úspěch rodiny, neboť vzdělání naplňované jedinci je vskrytu rodinným projektem.

Dále je dobré rodičovství spojováno s překonáním migrační historie. Souralová (2014) vysvětluje, že vzdělání má děti vyvázat z imigrační ekonomiky (najít lepší pracovní uplatnění) a pomoci jim začlenit se do většinové společnosti (přesáhnout stigma cizince). Vzdělání funguje jako brána k socioekonomickému vzestupu rodiny a zároveň k integraci jedince do české společnosti. Jirasová (2005) také zmiňuje, že vzdělání je pro Vietnamce velmi důležité. Chápou ho jako bránu k dobrému životu a zaměstnání, proto se snaží dětem zajistit dobré vzdělání, i například zajištěním českého učitele. Ivo Vasiljev také tvrdí, že tradičnímu vztahu ke vzdělání se ještě přidává v našich podmínkách touha rodičů i samotných dětí, aby děti v budoucnu zastávaly lepší a důstojnější místa ve společnosti než jejich rodiče (Vasiljev, 2006).

Tato touha se odráží na výchově dětí, nejenom v silné nátlaku na dítě, aby dobře studovalo, ale i v principu studia. Výchova vietnamských dětí je totiž velmi tržní a ekonomická, tak jako je silný tržní charakter vietnamské komunity v Čechách. Rodiče podporují dítě, aby se učilo a slibují, že ho finančně podpoří. Důležité je totiž uspět v konkurenci (Kocourek, 2006). S tím souvisí výběr oboru. Jirasová (2005) ve svém výzkumu upozorňuje na to, že Vietnamci považují jen některé obory za vhodné ke studiu, ostatní jsou považovány za zbytečné. Vhodné obory jsou takové, s kterými se lze bez problémů uplatnit na trhu práce. Martínková (2010) také zmiňuje že nejčastěji si Vietnamci volí vysoké školy s ekonomickými a technickými obory. A jejich volba musí být vnímaná rodiči jako perspektivní.

Můžeme zde vidět paralelu s vietnamskou tradicí v oblasti vzdělávání a zaměstnání, neboť příslušníci výzkumné skupiny preferovali a vyhledávali identická povolání a obory, které se těší prestiži ve Vietnamu jako jsou ekonomické a technické obory. Tato

jednosměrnost je také způsobená tím, že ve Vietnamu se humanitním oborům školy tolik nevěnují. Tato vzdělanostní jednostranná specializace vede ale k obrovské konkurenci na trhu práce. Obavy o uplatnění ve Vietnamu přispívají k setrvání v cizině, kde je podle nich najít práci jednodušší. (Jirasová, 2005).

Dalším důvodem, proč je vzdělání ve vietnamském prostředí velmi ceněné, je jeho nedostupnost. Dlouhodobý válečný stav a s ním spojená sociální a ekonomická situace ve Vietnamu zapříčinily nedosažitelnost vzdělání. Tyto dva faktory, tradiční vztah ke vzdělání a pocit nedostupnosti vzdělání, vedou k tomu, že vietnamští rodiče vedou svoje děti k vytrvalému studiu i v těch nejtěžších situacích (Kocourek, 2006). Pociťují nedostupnost vzdělání si nesou ze své rodné země a aplikují jej i v naší zemi, kde dostupnost vzdělání je mnohem vyšší. Ve výzkumu od Souralové (2014), která vedla rozhovory s rodiči a dětmi druhé generace, se v rozhovorech často srovnával vzdělávací systém v ČR a ten vietnamský. České vzdělání bylo dětmi považované za hodnotnější na rozdíl od vietnamského, který je neadekvátní a zatěžující. Nejde tedy jenom o špatnou dostupnost vzdělání ve Vietnamu, ale o jeho nižší kvalitu ve srovnání s českým. Děti tak pociťují vděčnost vůči rodičům za jejich rozhodnutí opustit Vietnam. Podle Souralové dochází ke srovnávání systému ze dvou důvodů. Za prvé srovnání působí jako argument, že děti druhé generace mají být vděčné za to, že chodí do jiných typů škol. Za druhé známá důkladná domácí příprava do školy z Vietnamu se stává modelem pro přípravu do školy v ČR.

Ze stejného výzkumu vyplynulo, že vzdělávací aspirace a motivace dětí druhé generace vychází z migrační minulosti jejich rodičů a z dopadu na jejich život. Vzdělané dítě znamenalo pro rodiče úspěšné naplnění migračního projektu. Je zde mezigenerační přenos aspirací mezi první a druhou generací, které se odráží v naplnění migračního projektu rodičů a v naplnění vzdělanostních aspirací rodičů. Migrační minulost rodičů vystupuje jako hlavní zdroj motivace ke studiu. V závěru shrnuje, že dokončené vzdělání dětí z druhé generace znamená pro rodiče, že migrační projekt splnil svůj smysl a „vyplatil se“. Poukazuje na komplexní definici, která stojí za vzdělanostními motivacemi a aspiracemi: „vzdělané dítě rovná se integrované dítě, integrované dítě rovná se úspěšný rodič, úspěšný rodič rovná se naplnění migračního projektu“ (Souralová, 2014).

Martínková ale rozděluje v rámci českého prostředí druhou generaci na dvě skupiny, které se liší svými životními aspiracemi. První skupina zahrnuje převážně ty, co přišli do České republiky v 90.letech a mají zkušenost s obchodními začátky svých rodičů. Ti si díky těmto zkušenostem, jako byla zima, kterou museli přetrpět na tržištích, protože je neměl kdo hlídat, jsou vědomy tvrdé práce a odříkání svých rodičů. Proto si uvědomují cenu a důležitost svého vzdělání. Druhou skupinou se rozumí jedinci, kteří se zde narodili nebo zde vyrůstali od útlého věku. Ti jsou plně etablováni do podnikání rodičů v rámci jejich stabilního života. Podle autorky u nich zaznamenáváme klesající ambicióznost, nemají takový vztah k zemi svého původu, který si první skupina uchovala (Martínková, 2010).

Empirická část

4 Metodologie

V této kapitole nejdříve představím v základě zvolený typ výzkumu. Dále se v této části zabývám výzkumným cílem a výzkumnými otázkami. Poté zde popisuji výzkumný vzorek a způsob výběru výzkumného vzorku. V neposlední řadě se věnuji způsobu a průběhu sběru dat. Nakonec předvedu metodu vyhodnocování a interpretace dat.

4.1 Kvalitativní výzkum

Ve své práci jsem se rozhodla použít kvalitativní výzkum, který se s ohledem na téma práce ukazoval jako nejvhodnější. Kvalitativní výzkum se používá k porozumění podstaty jevů málo prozkoumaných, nových nebo k získání kvalitativních informací jež se kvantitativními metodami těžko získávají a také ke studiu jevů z pohledu zúčastněných. Výsledkem takového výzkumu je odhalení skrytých spojení s jinými jevy, vysvětlování jejich vzájemných vztahů, jejich významu a hledání příčin jejich vzniku (Mišovič, 2019). Hlavním úkolem výzkumu je objasnit, jak se lidé dobírají v jejich kontextu k pochopení, co se děje, proč se chovají určitým způsobem, a jak organizují svoje aktivity a interakce. Využívá se více metod sběru dat, ale interview je výhodné pro porozumění zkušeností, proto jsem také vybrala tuto metodu, jelikož se snažím porozumět jedinečným zkušenostem vycházejících z utváření studentské identity. Výhodou kvalitativního výzkumu je to, že výzkumník jde do hloubky dat a nezůstává na povrchu. Provádí se podrobná komparace případů, sleduje se jejich vývoj a příslušné procesy. Zohledňuje vliv kontextu a lokálních podmínek. Výzkumník může navrhnout nové teorie sledovaného fenoménu (Hendl, 2016). Výše uvedené charakteristiky jsou důvodem, který mě vedl k výběru kvalitativního výzkumu. V mém výzkumu sleduji procesy utváření identity na úzce definovaném výzkumném vzorku, u něž kladu důraz na odhalení a porozumění pravých významů připisovaných důležitým momentům a zlomům, které vycházejí z jedinečné zkušenosti aktérů.

Typické je, že na začátku výzkumu si výzkumník vybere téma a stanoví základní výzkumné otázky. Otázky může modifikovat v průběhu výzkumu, během sběru a analýzy dat. Proto se kvalitativní výzkum označuje za pružný typ výzkumu. Výzkumník v datech vyhledává a analyzuje všechny informace, které přispívají k objasnění výzkumných

otázek. Sběr dat a analýza probíhá současně a výzkumník během nich své domněnky a závěry přezkoumává (Hendl, 2016). Tato flexibilita mi vyhovovala. S výhodami kvalitativního výzkumu se pojí jisté nevýhody, které ale jsou opodstatněné a nevýhodami nutně nemusí být, jelikož přirozeně vychází z podstaty kvalitativního výzkumu. Mezi se řadí obtížná zobecnitelnost výsledků, jelikož výzkumník pracuje s omezeným počtem jedinců. Také je vytýkána obtížná replikovatelnost v jiném prostředí a kontextu a subjektivní vliv výzkumníka na výsledky.

4.2 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Téma bylo zaměřeno na studentskou identitu vietnamských vysokoškoláků a na studenty tzv. první generace, jejichž rodiče nemají vysokoškolské vzdělání. Práce se zabývá tím, jak se utváří studentská identita vysokoškolských studentů pocházejících z Vietnamu, přičemž porovná skupiny, jejichž rodiče a) dosáhli, b) nedosáhli vysokoškolského vzdělání. Hlavním cílem výzkumu bakalářské práce je zjistit, zda se vyskytují rozdíly mezi těmito dvěma skupinami vysokoškolských studentů v jejich vnímání sebe samých v roli studenta, ve významech, které připisují rozhodnutím týkajících se vysokoškolského studia, v hodnotách, které připisují vysokoškolskému studiu a v procesech utvářející jejich identitu. Budou zohledněny vlivy kulturního kontextu spojeného s migrační zkušeností rodiny a také vztahy mezi dětmi a rodiči v takto specifické situaci. V bakalářské práci budu hledat odpovědi na následující výzkumné otázky:

- 1. Jakým způsobem je konstruována studentská identita vietnamských vysokoškolských studentů?*
- 2. Jakým způsobem zasahuje do utváření studentské identity jejich kulturní kontext závislý na jejich etnickém původu?*
- 3. Jaký vliv má na jejich vysokoškolské studium podpora a zájem rodičů?*
- 4. Jaký význam připisují studiu na vysoké škole?*

4.3 Popis výzkumného souboru a výběr výzkumného vzorku

Vzhledem k cílům výzkumu byla stanovena určitá kritéria, která účastníci výzkumu museli splňovat. Hledala jsem participanty vietnamského původu studující prezenčně bakalářský program jakékoliv vysoké školy a jejich věk neměl přesahovat 30 let. Zároveň polovina participantů měla mít rodiče bez vysokoškolského vzdělání a druhá polovina měla mít alespoň jednoho rodiče s vysokoškolským vzděláním, jelikož hlavním tématem práce je zjistit, zda se vyskytují rozdíly v pojetí studentské identity mezi studenty vietnamského původu, kteří mají rodiče s vysokoškolským vzděláním a studenty vietnamského původu, jejichž rodiče nemají vysokoškolské vzdělání.

Pro vyhledání výzkumného vzorku jsme použila metodu sněhové koule a prostého záměrného výběru, jež se řadí mezi metody výběru výzkumného vzorku v kvalitativním výzkumu (Miovský, 2006). Nejdříve jsem začala s metodou sněhové koule, kdy jsem

kontaktovala okruh svých přátel, abych získala první účastníky. Prvního participanta pro výzkum jsem získala přes jednu svou kamarádku, která mi na něho předala kontakt. Znovu jsem použila metodu sněhové koule a poprosila ho, jestli nezná další vhodné kandidáty na výzkum a zda by mi na ně dal kontakt. Tak jsem získala další tři potenciální participanty, které jsem znova poprosila o kontakty na další vhodné kandidáty do výzkumu, ale nikoho mi nedoporučili. Všichni tři se pak stali účastníky výzkumu. Dále jsem využila sociální síť a vyvěsila zde inzerát, že hledám účastníky výzkumu pro svojí bakalářskou práci. Využila jsem pak metodu prostého záměrného výběru a z potenciálních participantů, kteří se ozvali, jsem vybrala pouze jednoho, který splňoval mnou požadovaná kritéria. Posledního participanta jsem opět našla díky kamarádce.

Je potřeba uvést, že při hledání vietnamských studentů, kteří měli rodiče s vysokoškolským vzděláním, jsem měla potíže nalézt studenty bakalářského programu. Nakonec jsem rozhodla, že pro můj výzkumný cíl není stěžejní studium bakalářského programu, a proto v mém výzkumném vzorku jsou dva participanty studující v prvním ročníku magisterského programu. Důležité bylo, že participanty se nacházeli teprve v prvním semestru magisterského studia a měli ještě stále studium bakalářského programu v paměti. Všichni participanty se zúčastnili výzkumu dobrovolně. Vedla jsem celkem šest rozhovorů. Do výzkumného vzorku byli vybráni dva muži a čtyři ženy ve věku 22 nebo 23 let studující 3. (4.) ročník bakalářského programu až 1. ročník magisterského programu. Všichni participanty se řadili do druhé generace vietnamských migrantů, takže do ČR přišli před nástupem základní docházky nebo se už zde narodili. Blíží charakteristiku participantů uvádím dále.

4.3.1 Základní charakteristika participantů výzkumu

Tobiáš (23 let)

Má vystudované osmileté gymnázium, aktuálně studuje mezinárodní obchod na Vysoké škole ekonomické v Praze. Nachází se v prodlouženém čtvrtém ročníku bakalářského programu, jelikož mu na dokončení chyběly kredity za předměty. Jeho rodiče nemají vysokoškolské vzdělání a vlastní obchod s potravinami. V České republice žije od svých

šesti let, poté co se rodiče přistěhovali z Německa. Má starší sestru, která studovala na stejné škole. Bydlí sám na koleji a během studia si vydělával brigádami.

Tereza (23 let)

Vystudovala šestileté gymnázium. Studuje třetím rokem finance účetnictví na Vysoké škole ekonomické. Předtím ještě studovala jeden rok obor Mezinárodní obchod na stejné škole, ale rozhodla se změnit svůj obor, protože ji tento nevyhovoval svou obecností. Její rodiče nemají vysokoškolské vzdělání a živí se prodejem oblečení. Narodila se v České republice, od pěti let žila ve Vietnamu, ale v deseti letech se opět přestěhovala do ČR. Bydlí na koleji a při škole si přivydělávala jako fakturantka v účetní firmě. Nedávno nastoupila na stáž u auditu.

Antonín (23 let)

Má vystudované čtyřleté gymnázium. Aktuálně studuje 3. ročník bakalářského programu na Vysoké škole ekonomické, obor Podniková ekonomika a management. Už na střední škole se začal věnovat podnikání, nyní při vysoké škole podniká. Bydlí s rodiči a je jedináček. V ČR žije od narození a jeho rodiče mají obchod s oblečením.

Jaroslava (22 let)

Jako střední školu absolvovala čtyřleté gymnázium. Studuje výrobu léčiv na Vysoké škole chemicko-technické. Aktuálně je v 1. ročníku magisterského programu. V ČR žije od narození a její rodiče podnikají, mají obchod s oblečením. Její matka má vysokoškolské vzdělání, vystudovala ve Vietnamu pedagogický obor. Otec má středoškolské vzdělání. Má starší sestru, která zde vystudovala vysokou školu a nyní žije ve Vietnamu. Bydlí na koleji se spolubydlící a má přítele, se kterým se seznámila díky vysoké škole. Rodiče preferují, aby se soustředila na studium, proto jí platí ubytování a jídlo. Ale na protest si našla brigády, aby jim pomohla.

Lada (23 let)

Má vystudované čtyřleté sportovní gymnázium a nyní studuje v 1. ročníku magisterského programu obor Mezinárodní obchod na Vysoké škole ekonomické. Narodila se v ČR. Její matka pracuje jako dělnice v továrně. S otcem se nestýká, jelikož žije ve Vietnamu už asi 15 let. Otec studoval vysokou školu už ve Vietnamu a na základě stipendia dostudoval

elektroinženýrství v Československu. Lada má dva o více než 10 let starší bratry. Jeden má výuční list a druhý studuje více vysokých škol. Během studia bydlela ve sdíleném bytě. Má přítele, který studuje v Brně. Od začátku studia chodila na brigády a už rok a půl působí v neziskové organizaci, kde začínala jako dobrovolník.

Johana (23 let)

Vystudovala čtyřleté gymnázium a nyní studuje třetím rokem bakalářský program na Vysoké škole ekonomické. Jejím oborem je informační média a služby. V ČR žije od narození. Její otec vystudoval ve Vietnamu vysokou školu zaměřenou na elektrotechniku, kde získal titul inženýra. Má dvě mladší sestry, o které se často starala. Rodiče podnikají, mají obchod. Už od prvního semestru si našla brigádu a ve druhém ročníku měla brigády dvě. Chtěla rodičům ulehčit od jejích nákladů. Rodiče jí předtím platili více věcí, teď už jí financují jenom byt. Odmítá přijímat finance na další náklady. Dříve bydlela s přítelem na koleji, nyní bydlí s přítelem a s kamarády na bytě.

Participant	Věk	Ročník	VŠ	Obor	Střední škola	Od kolika let v ČR	Povolání rodičů
Rodiče bez VŠ							
Tobiáš	23	4. Bc	VŠE	Mezinárodní obchod	Osmileté gymnázium	od 6 let	podnikatelé (obchod s potravinami)
Tereza	23	3. Bc	VŠE	Finance a účetnictví	Šestileté gymnázium	od narození	podnikatelé (obchod s oblečením)
Antonín	22	3. Bc	VŠE	Podniková ekonomika a management	Čtyřleté gymnázium	od narození	podnikatelé (obchod s oblečením)
Rodič s VŠ							
Jaroslava	22	1. Mgr	VŠCHT	Výroba léčiv	Čtyřleté gymnázium	od narození	podnikatelé (obchod s oblečením)

Lada	23	1. Mgr	VŠE	Mezinárodní obchod	Čtyřleté gymnázium	od narození	matka dělnice v továrně
Johana	23	3. Bc	VŠE	Informační média a služby	Čtyřleté gymnázium	od narození	podnikatelé (obchod)

Tabulka č. 1: Charakteristika participantů výzkumu

4.4 Metoda sběru dat

Jako metodu sběru dat jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor. Vzhledem k cíli práce se mi tato metoda jevila jako nejvhodnější. Jedná se o nejběžnější techniku používanou v kvalitativním výzkumu. Jeho výhodou je, že kombinuje strukturovaný rozhovor a nestrukturovaný rozhovor, a tím pádem se potlačí nevýhody každé metody a využijí se naopak výhody obou metod. Je oblíbená pro svoji flexibilitu a pochopitelnost. Pomáhá vyjevit významné a často skryté aspekty lidského chování (Mišovič, 2019). Rozhovor obsahuje otázky směřující k identifikaci výzkumných témat. Hlavní je jádro rozhovoru, které představuje závazné schéma pro výzkumníka. Schéma obsahuje otázky a témata, na které se výzkumník musí zeptat. Na jádro nasedají další doplňující otázky a témata, které rozšiřují původní záměr (Miovský, 2006). Výzkumník má určitou volnost v kladení otázek a v jejich pořadí, ale zároveň se drží připraveného schématu. Předem jsem si mohla připravit okruh otázek, kterých jsem se v průběhu rozhovoru držela, a tím jsem si byla jistá, že nevynechám žádné téma. Zároveň jsem mohla být flexibilní. Pokud participant začal mluvit o něčem jiném, ale pro mě o něčem souvisejícím s tématem, nechala jsem ho mluvit.

Sběr dat probíhal od listopadu roku 2020 až do ledna 2021. Plánovala jsem provést rozhovory osobně, ale kvůli pandemické situaci jsem všechny rozhovory nakonec realizovala online. Pro videohovory jsem využívala program Skype. Na setkáních jsem se s participanty domlouvala prostřednictvím sociálních sítí. Ještě před uskutečněním rozhovoru jsem participanty seznámila s průběhem rozhovoru a poskytla jsem jim základní informace o výzkumu. Stručně jsem vysvětlila, o jakých tématech se budeme společně bavit. Téma bylo představeno jako snaha o zachycení utváření studentské identity, které by vzhledem k jejich původu a vzhledem ke vzdělání jejich rodičů, mohlo

být specifické. Ujistila jsem je, že jádrem rozhovoru bude období studia na vysoké škole. Také jsem nechtěla, aby participanti ještě před rozhovorem příliš přemýšleli o cíli rozhovoru a aby pak vstupovali do rozhovoru už s vytvořenými očekáváním, proto jsme jim dopředu neříkala otázky a jen obecně jsem nastínila téma rozhovoru.

Rozhovor probíhal v několika fázích. Nejdříve jsem participanty poučila o účelu rozhovoru, o jeho průběhu, o možnosti kdykoliv rozhovor ukončit a o obrazovém a zvukovém záznamu celého rozhovoru. Ujistila jsem je také o anonymizaci zajišťující ochranu před identifikací osob. Proto v této práci používám fiktivní jména, začínající na stejná počáteční písmena jmen participantů. Jako pseudonymy jsem použila česká jména, protože většina participantů v rozhovorech uvedla české jméno nebo přezdívkou. Akorát jedné participantce, která české jméno neuvedla, jsem přiřadila české jméno sama. Nakonec jsem je požádala o potvrzení dobrovolnosti zúčastnit se výzkum. V další fázi, která měla neformální charakter, jsem se ptala na základní informace o participantovi a o jeho současném studiu. Snažila se navodit příjemnou atmosféru hodící se pro další dotazování. Dále jsem přešla k tematickým okruhům, které jsem měla předem připravené a souvisely s mými výzkumnými cíli a otázkami. Pokud se během rozhovoru participant rozhovořili více do hloubky, nechala jsem je domluvit a až poté je navedla zpět k mým tématům nebo jsem je naopak pobídla k dalšímu hovoření, jestliže se dotkli zajímavého tématu souvisejícím s mým cílem. Délka rozhovorů se pohybovala od 40 min do 90 min, podle toho, jak moc rozsáhle odpovědi jednotliví aktéři poskytli. Rozhovor byl ukončen poděkováním za účast na výzkumu a rozloučením, případně bylo nabídnuto zaslání výsledků v podobě bakalářské práce.

4.5 Vyhodnocování a zpracování dat

Vzhledem k cíli a otázkám výzkumu jsem zvolila pro vyhodnocování a zpracování dat tematickou analýzu. Tematická analýza je jednou z analýz využívanou v kvalitativním výzkumu. Dobře jí vysvětlují a definují V. Braun a V. Clarke (2006), podle nichž jsem postupovala. Tematickou analýzu považují za vhodnou metodu i pro nezkušeného výzkumníka, jelikož nevyžaduje detailní teoretické a technologické znalosti. Odlišují tematickou analýzu od dalších kvalitativních metod vyhodnocování dat jako je zakotvená teorie (grounded theory) nebo narativní analýza. Tematická analýza je metoda identifikování, analyzování a reporting témat v datech, která se vztahují k výzkumné

otázce. V tematické analýze je potřeba nejdříve potřeba udělat několik rozhodnutí o tom, jak budeme k datům přistupovat. Výzkumník může k datům přistupovat induktivně nebo deduktivně. Pokud zvolí induktivní přístup, bude vycházet z dat samotných a nebude se snažit o zasazení do teoretického rámce. Deduktivní přístup zahrnuje kódování a návrh témat, které vychází už z existujících teorií a výzkumná otázka je dána předem. Ve své práci jsem se pokusila identifikovat procesy konstrukce studentské identity u vietnamských vysokoškoláků s ohledem na vzdělání jejich rodičů. Výzkumný cíl byl stanoven na začátku, a tak jsem vycházela už z nějakých teorií. Dalším rozhodnutím je, zda výzkumník chce zvolit sémantický, nebo latentní přístup. V sémantickém přístupu pracujeme s daty jako explicitním obsahem a při latentním se díváme na významy, které jsou skryté za tím, co je explicitně řečené. Ve své práci jsem se v rámci analýzy snažila odhalit skryté významy stojící za explicitními výpověďmi participantů, kteří hovořili o svých zkušenostech jako vietnamští studenti vysoké školy, a zasadit jejich zkušenosti do širšího kontextu. Latentní přístup pak má tendenci nahlížet na data jako na konstruovanou realitu. Oproti realistickému (esencialistickému) pojetí jsou z pohledu konstruktivistického pojetí význam a zkušenosti sociálně vytvářeny a přetvářeny, než že by byly v zásadě utvářeny uvnitř jedinců (Burr, 2015). Tematická analýza v konstruktivistickém rámci se snaží teorizovat sociokulturní kontext, který umožní individuální úvahy, které jsou poskytnuté. Ve svém výzkumu jsem svoji pozornost věnovala tomu, jakým způsobem se vytváří identita vietnamského studenta vysoké školy, jakou hodnotu připisuje nově zvyklé identitě a do jaké míry se s identitou ztotožňuje. Toto jsem pozorovala u vietnamských vysokoškoláků první generace a u vietnamských vysokoškoláků mající rodiče s vysokoškolským vzděláním, s předpokladem, že jejich zkušenosti se budou lišit mezi sebou a také se budou lišit od české populace, jelikož vychází z jiného sociálního kontextu.

Při analýze jsem postupovala podle kroků, které podrobně popsaly Braun a Clarke (2006). V první fázi jsem provedla přepisy nahraných rozhovorů do počítače, při kterých jsem se seznamovala s daty a získávala celkový náhled. Všimla jsem si zásadních nebo často se vyskytujících momentů. Přepsané rozhovory jsem si opakovaně přečetla a zapsala si prvotní nápady a poznámky, čímž jsem se dostávala více do hloubky dat. V druhém kroku jsem si barevně označovala věty nebo odstavce a k nim jsem si připisovala první kódy.

Na tuto fázi jsem využívala softwarový program MAXQDA, který je vytvořený na analýzu kvalitativních dat, jako jsou například rozhovory. Program mi vyhovoval díky tomu, že manipulace s kódy a označenými pasážemi byla jednodušší a přehlednější než ve formě „papír a tužka“. Program umožňuje pasáže obarvit a připojit k nim poznámku a kód. Kódy se organizují do seznamu kódů. Nejdříve jsem pojmenovávala kódy podle bezprostředního významu textu. Po otevřeném kódování následovalo vyhledávání témat, jež se vztahovala k výzkumným otázkám. Různě jsem kódy seskupovala do celků, které měly vytvořit potencionální témata. Kódy je možné v programu modifikovat, smazat, vyměnit. V programu se v procesu kódování lze zobrazit seznam segmentů označených daným kódem napříč všemi rozhovory. Tak jsem v programu jednoduše mohla seskupovat a předělávat kódy tak, aby začaly vynikat vztahy mezi nimi a jednotlivými tématy. Cílem této fáze bylo zachycení vzorců, procesů a pravidelností v datech. Vytvářela se iniciální témata, která jsem, pokud byla široká, rozdělovala na subtémata, nebo naopak pokud byla moc specifická, tak je spojovala pod jedno širší téma. Následně jsem témata přezkoumávala a ověřovala správné zařazení kódů. Vznikaly finální názvy kategorií, u kterých jsem se inspirovala samotnými citacemi participantů, které výstižně vyjadřovali podstatu jednotlivých témat. Nakonec bylo nutné napsat detailní analýzu každého tématu. V úplně poslední fázi jsme propojila analýzu s datovými extrakty, na kterých jsem demonstrovala své výsledky analýzy ve vztahu k výzkumné otázce.

5 Výsledky výzkumu – analýza a interpretace dat

Cílem této práce je zjistit, zda se vyskytují rozdíly mezi dvěma skupinami studentů, přičemž jedna skupina tvoří vysokoškolské studenty pocházející z Vietnamu a alespoň jeden z jejich rodičů dosáhl vysokoškolské vzdělání a druhá skupina tvoří vysokoškolské studenty pocházející z Vietnamu, přičemž jejich rodiče nemají vysokoškolské vzdělání. Vzhledem k cíli byl stěžejní zájem směřován na to, jak si studenti svoji studentskou identitu utvoří. Jak silně se identifikují s rolí studenta? Jaké hodnoty připisují vysokoškolskému studiu? Jakou roli v tom hrají jejich rodiče? A jakou roli zastává v utváření studentské identity jejich kulturní kontext spojený s migrační zkušeností rodiny? V následujících podkapitolách, jež reprezentují vytvořená témata v rámci analýzy a interpretace dat, se dozvídáme, že mezi dvěma skupinami se objevují malé rozdíly, které jsou překlenuty společným kulturním kontextem, který hraje větší roli v utváření studentské identity než vzdělání rodičů. Jako důležitý proces utvářející identitu se ukázal proces výběru typu vysoké školy, kde silně zasáhl vliv rodiny a vietnamské kultury. Také se dozvídáme, že vliv rodičů je značný už v celém průběhu vzdělávání, což participanty omezuje v jejich vzdělávací dráze a vznikají u nich ambivalentní postoje vůči rodičům. Vzdělanostní aspirace jsou jimi podřízené, čímž vznikají potíže se plně identifikovat s rolí studenta.

5.1 „Vietnamská škola ekonomická“

Pět mých participantů ze šesti v době rozhovoru studovali na Vysoké škole ekonomické (dále VŠE). Při analýze procesu výběru vysoké školy se objevily určité vzorce opakující se napříč rozhovory, které odkrývaly, co vedlo participanty k rozhodnutí studovat VŠE. Celkově se jejich výběr vysoké školy dá označit za jasně daný, ale zároveň nedbalý. Jejich představa studia na vysoké škole byla zúžená na jednu jedinou možnost, a to VŠE. Z rozhovorů se ukázalo, že jejich volba byla ovlivněna několika faktory souvisejících s jejich sociálním prostředím, které představuji v následujících podkategoriích. V první podkategorii odpovídám spíše na otázku „Proč vietnamská?“ a v druhé podkategorii na otázku „Proč ekonomická?“.

5.1.1 Sociální síť – komunita

Z výpovědí vyplynulo, že studovat na VŠE je velmi častá volba Vietnamců. Výstižně to popisuje jedna participantka: „*Ale jinak VŠE je toho důkazem, že prostě Vietnamci na tu vysokou musí.*“ (Johana). Zaprvé svým výrokem poukazuje na vysoký počet vietnamských vysokoškoláků na VŠE, zadruhé na nutnost vietnamských mladých lidí studovat vysokou školu. Tím, že si hodně Vietnamců vybírá pro studium tuto školu, vzniká v rámci ní sociální síť. To můžeme vidět na výpovědích participantů. Několik z nich uvedlo, že na škole měli už své kamarády, známé nebo příbuzné. Například Tobiáš uvedl, že na škole studovala jeho sestra a i další známí: „*Známi studovali na tom VŠE, i když to nedodělali. Takže, takže nějak jako ta škola mi utkvěla v hlavě.*“ (Tobiáš), „*Já jsem se jako rozhodoval tak lehce. S tím, jak ségra už studovala na tom VŠE, tak jsem viděl, jak studuje, tak jsem taky...*“ (Tobiáš) Je patrné, že na této škole se vytvořila široká sociální síť, která nepřímo ovlivňuje výběr vysoké školy budoucích vietnamských vysokoškoláků. Jejich sociální kapitál, ze kterého vycházel, obsahuje síť kontaktů napříč svou komunitou. Jak bylo řečeno v teoretické části (Bergerson, 2007), sociální kapitál má vliv na to, o jakých vzdělávacích možnostech se jedinec dozví.

Dalo by se na to pohlížet tak, že Vietnamská komunita je stále uzavřená a budoucí vietnamští studenti jsou ovlivněni volbou vysoké školy jejich příslušníků. Když dojde na skutečný výběr, nevědomě se jim vybaví zkušenosti jejich starších kulturně a sociálně blízkých soukmenovců. Členové komunity se stávají jejich referenční skupinou při výběru vysoké školy. Zdá se, že intuitivně míří stejným směrem a navazují na započatý trend. Jejich volba také může vycházet z pocitu bezpečí. Očekávají, že na této škole zapadnou do kolektivu lépe než na jiných školách. Toto lze promítnut do teorie kulturní reprodukce (Bourdieu, 1998). Vietnamci disponují určitým specifickým habitem. Pokud ví, že někdo jim podobný se uchýlil na určité vysoké škole, mají představu, že se zde jednodušeji adaptují. Je to pro ně snadná cesta, která je lákavá, protože po střední škole se může člověk cítit ztraceně. Zajímavé je, že na výběr školy nepůsobí nijak intenzivně kamarádství. Ani v jedné výpovědi nebyl ovlivněn výběr vysoké školy svým blízkým kamarádem. Zdá se, že jsou vietnamští vysokoškoláci více

konformní v souladu se svou komunitou než se svým blízkým vrstevnickým sociálním okolím.

Tím, že se na škole vytvořila jejich sociální síť, došlo k identifikaci vietnamských studentů s touto určitou školou. V tomto kontextu nehraje roli zaměření školy (oborem školy se budu zabývat dále). K identifikaci totiž nedošlo na jiných školách, i třeba ekonomických. Vietnamská identita se v jiných kontextech nezvýraznila. Neobjevila se v tématech jako jsou vztahy, adaptace na terciální vzdělání nebo studium na nižším vzdělávacím stupni. Vidíme, že v jiných situacích vietnamská identita nevystupovala, což odkazuje na teorii etnické identity (Eriksen, 2008), která říká, že záleží na kontextu, zda se aktivuje etnická identita, protože máme další jiné sociální identity. Znamená to, že v různých situacích jsem Vietnamec, a v jiných ne.

Upoutanost na VŠE značí i to, že participantů se při rozhodování nezaměřovali na další faktory studia vysoké školy. Například neřešili vzdálenost od bydliště, která by při nízkém ekonomickém kapitálu měla hrát roli. Nevěnovali větší pozornost jiným ekonomickým školám v jejich okolí. Lada zvolila VŠE, protože se jí to zdálo jako nejlepší možnost, i když měla jinou ekonomickou školu blízko svého domova. *„A taky jsem věděla, že by to bylo pro mě asi nejlepší, já to cítím jako nejlepší ekonomku v České republice. Jakože v (název města) máme taky. Ale to pro mě nebyla jako možnost, no.“* Slovo „cítí“ naznačuje její subjektivní náhled, který není podložen objektivně. Mířila na VŠE, protože ví, že tam míří i její vrstevníci stejného původu? Roli v rozhodování, na jakou vysokou školu se přihlásit, hraje určitě i, kromě objektivní kvality školy, její pověst ve společnosti, která je u VŠE pravděpodobně minimálně dobrá. Ale velký zájem vietnamských jedinců o studium na VŠE mohl jen napomoci k Ladinu výběru.

Výběr vysoké školy byl u participantů na jednu stranu jednoznačný a jasný, na druhou stranu nedbalý. Když jsem se zeptala na výběr školy, často z výpovědí vyplývalo, že o dalších možnostech vysokých škol participantů nepřemýšleli a ani nevyvíjeli aktivitu si informace vyhledávat. Antonín i Lada měli od začátku jasno, že se přihlásí na VŠE: *„To já jsem vždycky chtěl na VŠE a moc jsem nepřemýšlel nad jinýma školama.“* (Antonín), *„Ani jsem vlastně nepřemýšlela nad jinýma školama. Rovnou jsem si řekla prostě půjdu na VŠE, na mezinárodní vztahy, no.“* (Lada) Jednalo se tedy o velmi

přímočarý výběr, který už se zřejmě zrodil dříve na střední škole. Jaroslava, která studuje na VŠCHT, si také školu vybrala určitým způsobem přímočaře, ale v jejím rozhodování je vidět jistá informovanost a menší pasivita. Sice také čerpala ze sociálního kapitálu, který je napojen na vietnamskou komunitu, jelikož její rodiče ji doporučili obor, který studovala dcera jejich známých, ale sama se rozhodla pro jinou školu a před nástupem na školu absolvovala letní kurz.

Oproti tomu Tobiáš uvedl, že mu bylo jasné, že půjde na VŠE (vlivem sestry), ale přiznal, že si ostatní informace o jiných školách nevyhledával. *„Já jsem nebyl ani na žádném Gaudeamu. V naší rodině je ségra jediná, kdo byl na vysoké a je vlastně jediná, která má vysokou, zatím. Takže jako nějaký já jsem se až později dozvěděl, že existuje Gaudeamus, kde ti ukazují ty výběry vysokých škol. Já jsem si ani nedělal žádnou analýzu těch vysokých škol. Takže jsem ani nevěděl jaký jsou úplně všechny možnosti“* (Tobiáš). Zde je vidět nedostatek informací, které měl Tobiáš k dispozici. Tobiášovy rodiče nemají vysokoškolské vzdělání, a tak jediné, na koho se mohl obrátit, byla jeho sestra, a díky tomu se také přihlásil na stejnou školu jako ona. Navazoval na její zkušenosti. To samé jsme mohli vidět ve výzkumu od Bergersona (2007), že studenti první generace nemají přístup k potřebným informacím o vysokých školách, jejich fungování a tak dále, kvůli jejich získanému habitu. Nežijí v prostředí, kde jsou informace lehce k dispozici. V případě Tobiáše se to potvrdilo.

Pokud si zbylí participanté informace vyhledávali, přesto zamířili na VŠE. Johana si sice vyhledávala informace, ale jak sama výběr komentuje, probíhalo to ve spěchu. *„Ten (výběr) byl dost zmatečnej. Protože já jsem začala pozdě. Karlovka má ty přihlášky třeba do konce února, tak to jsem ještě asi 2 dny předtím brouzdala po všech těch fakultách, byla jsem ještě taková, nic moc jsem nevěděla. Já jsem to měla takové, že jsem u toho moc nepřemýšlela.“* (Johana). Opět je zde vidět nějaká nedostatečnost v orientaci v informacích o vysokoškolských podmínkách, která pramení z jejího sociokulturního zázemí. Johana naopak pochází z rodiny, kde má otec vystudovanou vysokou školu, avšak svůj titul získal už ve Vietnamu. Johana tak také neměla v rodině nikoho, na koho by se mohla obrátit. Oproti Tobiášovi neměla ani staršího sourozence.

Z výpovědí můžeme vyčíst, že VŠE pro participanty představovala určitou jistotu. S touto školou totiž už nějakým způsobem přišli do styku skrze svůj sociální kapitál. Zároveň byla jejich možnost volby omezena habitem. V případě Tobiáše šlo o přímý kontakt od sourozence. V případě ostatních se škola vepsala jako jistota a vhodná volba zprostředkovaně v předaných zkušenostech jiných jedinců. Jistotu úspěchu, se kterou se jedinci hlásili na VŠE, dokládá i to, že jenom dva respondenti z pěti si dali přihlášku i na jinou školu.

5.1.2 „Máme byznys v krvi“

V této podkategorii odkrývám více otázku, proč se vietnamské etnikum spojuje s ekonomickou školou. Odpověď nabízí fakt, že dalším faktorem hrajícím roli ve výběru této školy, je zázemí, ze kterého tito budoucí vysokoškoláci pocházejí. Rodiče všech mých participantů pracují jako podnikatelé. Prodávají oblečení nebo potraviny. Děti mají tak často nepřímou zkušenost s podnikáním, tím že rodičům pomáhají, čímž jsou začleňováni do procesu vykonávající profese. Jak uvidíme dále, prostředí, ze kterého vycházejí je profesně směřuje dříve, než dochází na jejich volbu.

Když jsem se jedné respondentky zeptala, proč si myslí, že Vietnamci míří na VŠE, tak odpověděla takto: *„Asi kvůli té ekonomii. Jako že jak většina rodičů jakoby prodávali oblečení nebo potraviny na stáncích a tak. Tak nechci říkat, že by chtěli rozvíjet ten byznys, ale že asi, jak já ráda říkám, že máme byznys v krvi, tak asi proto.“* (Johana). Johanina opověď se opravdu opakovala u dalších respondentů. V podobném ladění se totiž objevily odpovědi v rámci zmiňovaných zálib a zájmů, které je přivedli na ekonomickou školu. Tak například Tobiáš zdůrazňuje, v jakém prostředí vyrůstal: *„Přišlo mi, že mě hodně tehdy bavily jazyky a to podnikání. Protože v tom jsem vyrůstal, v tom obchodě...“*. Ještě více se Johanině myšlenke přiblížila Lada: *„No mě vždycky bavily jazyky, hodně mně šla angličtina, tak jsem určitě chtěla něco, kde bych měla možnost se naučit víc a nevím, přirozeně zase ten byznys mi šel jako přirozeně, no.“*. Antonín také zmiňuje jeho dlouhodobou zálibu v podnikání: *„Já jsem byl vždycky založenej jako na byznys nebo podnikání a vždycky mě bavily tady ty věci.“*

Je překvapující, že participanty se domnívají, že schopnost podnikat vychází z jejich dědičných dispozic, jak k tomu vybízejí slova jako „krev“ a „přirozeně“. Z výpovědí je patrné, že vnímají „dělat byznys“ jako přirozené a snad i předurčené. Cítí se být

pro vykonávání byznysu kompetentní a dokonce předpokládají, že mají pro toto odvětví vlohy. Předurčenost ale může být svazující, protože evokuje jasně danou cestu, ze které se nejde odvrátit, protože tak to bylo dáno osudem. Johana říká ve své výpovědi „máme“, to znamená, že referuje o své etnické komunitě, neboť jsem se ptala na Vietnamce. Důležité je poznamenat, že z toho vyplývá, že součástí vietnamské identity se, alespoň v českém prostředí, stává schopnost „dělat byznys“. Tato součást identity je ale přenesena z první generace, která využila dobrých podmínek v České republice pro podnikání po roce 1989. První generace je tak spojována českou společností s představou trhovce. Druhá generace dětí si vytvořila představu, že pokud jejich rodiče dokázali být dobří v tom, co dělají, oni můžou také, nejenom protože „v tom vyrůstali“ a získali zkušenosti, ale protože „to mají v krvi“. Tento prvek identity se ale ukazuje až při výběru vysoké školy. Jistým paradoxem je, jak už zaznělo v kapitole o vietnamské identitě, že druhá generace často odmítá povolání svých rodičů a stydí se za ně (Jirasová, 2006; Waters, 1994) Na druhou stranu zde v rozhovorech zaznívá, že jsou k takovému povolání, i když na vysokoškolské úrovni, sami předurčení. Sice u nich dojde k vzestupné sociální mobilitě, ale zároveň zůstávají profesně ve stejném oboru jako rodiče. Mohlo tedy dojít ve stádiu přesunu na vysokou školu k interkorporaci tohoto prvku do své identity. V jejich volbě tedy hrálo roli rodinné zázemí, což se shoduje s výzkumnými poznatky. Ale zde to mělo vliv na profesní zaměření, ve kterém se inspirovali u svých rodičů. Ale ne jenom u nich, ale v celé vietnamské komunitě, protože participant referovali o své etnické identitě.

Jak si můžeme všimnout, v odpovědích současně zaznívali i jiné záliby nezaměřené na ekonomii, matematiku nebo podnikání. Nejčastěji se s podnikáním pojil zájem o jazyky. Jednalo se o Tobíáše, Ladu a Terezu. Jejich zájem o jazyky může vycházet z faktu, že sami pravděpodobně mluví dvěma jazyky, jsou tedy bilingvní a může být pro ně lehčí osvojit si jiný jazyk. Přesto neuvažovali o samostatném studiu jazyků. Nakonec vždy zamířili na VŠE. Tereza viděla možnost na VŠE uplatnit oba své zájmy, jak jazyky, tak matematiku. „*Já jsem se řídila tím, co mě baví, a to bylo vlastně matematika a cizí jazyky.*“ (Tereza). Na fakultě Mezinárodní vztahy na VŠE je totiž dán důraz na znalost dvou cizích jazyků. Výběr oboru také může souviset s vietnamskou tradicí, kdy humanitně zaměřené obory nejsou považovány za hodnotné (Martínková,

2010; Jirasová, 2005), a i když participanté měli možnost výběru, je v nich zakořeněné, že humanitní obor by nebyl přijat.

Pokud jejich volba byla ovlivněna rodinným zázemím, nabízí se otázka, zda rodiče zasahovali přímo do jejich volby oboru. Překvapivě participanté, kteří studovali na VŠE, popřeli větší vliv rodičů na jejich volbu studovat daný obor. Například Tereza odpověděla takto: „Jako říkali mi hlavně, ať něco vystuduji, a že to záleží to rozhodnutí na mně. Že jako tak jak se rozhodnu, tak oni to budou prostě respektovat.“ Podobně odpověděla Lada: „Ale nenutili mě třeba musíš být doktorka, nebo prostě musíš být právnička. Ale chtěli abych studovala, ale rozhodování bylo čistě na mě, no.“ Nebo Johana: „Nezasahovali, nebo říkali mi teda jít studovat, co mě bude bavit, jen tedy, že musím jít na vysokou.“ Tudíž jejich explicitní vliv na výběr oboru lze zamítnout.

Přirozeně člověka může napadat další faktor naznačující volbu oboru, a to finanční perspektiva. V kontextu první generace vysokoškoláků nebo vysokoškoláků pocházejících z rodiny s nižším socioekonomickým statusem, je tento faktor běžný (Schlebe et al., 2019). Navíc v případě vietnamských studentů se přidává migrační zkušenost vietnamské první generace, která chce své děti vyvázat z imigrační ekonomiky (Souralová, 2014). V rozhovorech, ale tento důvod zazněl pouze jednou, a to od Lady: „Říkala jsem si, že prostě v tomhleto oboru se budou vždycky točit peníze.“

5.2 Vzdělanostní aspirace

V analýze jsem se soustředila na to jaký vztah zastávají participanté ke škole, a jaké hodnoty a význam připisují studiu na vysoké škole. Při analýze z rozhovorů vyplynulo, že velký vliv na utváření vzdělanostních aspirací mají rodiče studentů, kteří považují vzdělání za prostředek k vzestupné sociální mobilitě. Stejný význam se potvrzuje na smýšlení jejich dětí o vzdělání a na jejich vzdělávací dráze. Při analýze se napříč rozhovory našly podobné vzorce v jejich vzdělávací dráze, která byla v základu přednastavena rodiči, a tím byla značně okleštěna. I jejich hodnoty a význam, které přikládali studiu a své roli studenta, vycházely z pohledu rodičů. V první podkategorii se budu věnovat vzdělávací dráze studentů a v druhé se zaměřím na jejich přikládaný význam studiu na vysoké škole.

5.2.1 „My Vietnamci, my už máme rozhodnuto snad od školky, kam půjdem.“

Jak už název napovídá, co se týče vzdělání, o tom u vietnamských dětí rozhodují především rodiče, a jejich vzdělávací proces je předem daný. Prvním rozcestníkem ve vzdělávání se stává výběr střední školy. Všichni participant z mého výzkumného vzorku absolvovali gymnázium. Dalším prvkem, který je spojoval, byla skutečnost, že na gymnázium šli z vůle rodičů. Někteří jako Tobiáš uvedli, že neměli jinou možnost než jít na gymnázium. *„Já myslím, že nebyla jiná volba než jít na gympl v pátý třídě.“* (Tobiáš) *„Já jsem na gympl měla jít už od 5. třídy. Mně se tam nechtělo, bylo to z donucení rodičů. Přijímačky jsem pak stejně nedala. Takže jsem pak šla z té 9. třídy.“* (Johana) *„No, spíš rodiče, protože jsme si tenkrát mohli podat přihlášky na dvě střední školy a rodiče tak jako rozhodli, že si podám přihlášku na dva gymply.“* (Jaroslava).

V českém vzdělávání panují velké rozdíly mezi středními školami, což způsobuje selekci. Gymnázia jsou školy, které předurčují své studenty ke studiu na vysoké škole, na to se specializují. Jak bylo v teoretické části napsáno, v českém prostředí se mnohem pravděpodobně dostávají na vysoké školy studenti, kteří absolvovali sekundární vzdělání na gymnáziu. Jenže na gymnázia se hlásí studenti z rodin s vyšším socioekonomickým statusem zahrnující to, že rodiče mají vysokoškolské vzdělání (Matějů, Straková, 2006). Vietnamské děti představují v tomto případě určitou výjimku. Jejich rodiče nemají vysokoškolské vzdělání, ani nejsou považováni za jedince s vyšším socioekonomickým statusem, přesto se díky své pílí a motivaci od rodičů dostávají na gymnázia. Sami rodiče považují gymnázia za lepší a prestižnější školy ve srovnání s jinými typy středních škol, jak potvrdil Antonín: *„Rodiče chtěli, abych šel na gympl. Je to jako jistá prestiž, nebo jak bych to řekl. Že prostě ty Vietnamci v tom vidí velký rozdíl. Vietnamci říkají, že střední je pro blbý, když to tak řeknu na fěrovku, a gympl pro chytřejší. Samozřejmě tomu tak není, ale Vietnamci to tak vidí.“* Rodiče tedy museli odhalit, že gymnázia jsou viděny ve společnosti jako prestižnější a také hlavně, že jsou předstupněm studia na vysoké škole. To je hlavním důvodem, proč svoje děti nutí chodit na gymnázia, protože následně po nich vyžadují absolvování vysoké školy. A vysoká škola má dětem zajistit lepší pracovní uplatnění, to znamená lepší budoucnost.

Právě protože se respondenti ocitli na gymnáziu, byla jejich další cesta vzděláním přímočařejší, jelikož je obvyklé po gymnáziu směřovat na vysokou školu. Toto přesvědčení se stalo i jejich přesvědčením. Pro všechny respondenty se zdálo studovat na vysoké škole jako nezpochybnitelná a samozřejmá cesta. Ve svých výpovědích ale přiznávali vliv rodičů na jejich rozhodnutí. „*Myslím, že jsem vždycky chtěla jít na vysokou školu. Jako už od malička. To bylo asi tím, že mi to rodiče vždycky říkali, že jednou až půjdeš na vysokou školu, tak jako člověk to má nějak vsugerovaný, ted' nevím to slovo, jakože člověk s tím počítá. Pro mě to byla přirozená věc, že půjdu na vysokou školu.*“ (Tereza) „*Jelikož jsem měla právě maturitu právě z gymnázia, tak mi bylo naznačeno, že na vysokou školu jít musím. A právě i ze strany rodičů to tak bylo jako samozřejmost. že na vysokou musím, protože je to tak. Nevím, jak je to u ostatních, ale co se týče třeba Vietnamců, co žijou okolo, se kterými se rodiče tam znaj, tak ti taky nutili děti na vysokou školu.* (Jaroslava) Jaroslava zmiňuje studium gymnázia jako důvod jít studovat na vysokou školu. Lada má podobný názor: „*No pro mě to bylo jasný no. No jako určitě jsem chtěla na vysokou školu a vlastně mně bylo jasný od té chvíle, co sem byla přijatá na gympl, tak jsem věděla, že prostě s maturitou nemůžu přestat.*“ (Lada) Lada zdůrazňuje roli gymnázia v její cestě vzdělávání, kterou si uvědomila už v brzké době při přijetí na gymnázium. Sama považovala maturitu z gymnázia jako nedostačující pro budoucí uplatnění na trhu práce, proto dopředu věděla, že je nutné vysokou školu vystudovat

Jaroslava referovala o vietnamské komunitě, ve které je podle jejích slov běžné nutit děti ke studiu vysoké školy, a je těžké se od určené vzdělávací dráhy odklonit. Johana tento postoj sdílí, ale zároveň poukazuje na to, že jsou i jiné vzdělávací cesty, které si, sice raritně, volí někteří Vietnamci. „*Protože ted' když někdo známej řekne, že jeho brácha nemá vysokou školou, tak je to pro mě aha, a první otázka, která hned následuje, je: „A co říkali rodiče?“ Samozřejmě rodiče byli zklamaní a tak, ale myslím, že jakoby ty časy se ted' mění v té vietnamské komunitě a vím třeba o známým, co jakoby na vejšku nešel a nebyl ani na gymplu, což jakoby je pro Vietnamce taková prostě jasná cesta. Ale že šel na třeba učiliště nebo střední odbornou školu a jakoby pracuje.* (Johana). V Johanině výpovědi se ukazuje, že gymnázium a následně vysoká škola je běžná vzdělávací dráha vietnamského dítěte. Tato dráha je silně v dětech zakořeněna, protože jinou možnost vnímají jako něco okázalého a nevídaného. Navíc je na ně vyvíjen velký tlak od rodičů,

jak vyplývá z výpovědi, neboť pokud Vietnamec nejde na vysokou školu, znamená to pro rodiče zklamání. Vzbouření se proti představě rodičů je velký zásah do jejich vietnamské identity, která má v povaze mít úctu k rodičům a být poslušný (Tollárová et al., 2013) Vietnamská identita se zvyšňuje ve zlomových vzdělávacích přechodech, kdy se jedinci chovají podle vietnamského zvyku: nastoupit na gymnázium a následně na vysokou školu.

Nemožnost odklonit se od jasné vzdělávací dráhy ukazuje i fakt, že participanti neuvažovali o tom, co by dělali, kdyby se na žádnou vysokou školu nedostali, protože selhání vůbec nebrali jako reálnou možnost. Jiná možnost, než studovat v jejich budoucnosti neexistovala. *„Že bych napřed udělal, že bych si dal ten, no rok volna a pak bych studoval dál. Ale asi jsem nějak neuvažoval nad tím, že bych nešel na vysokou.“* (Tobiáš) Ani první nezdar by Tobiáše neodradil od studia. Vysoká škola je pro něho nutnost, bez které se nelze obejít, a proto nelze ani přestat usilovat o její dosažení. Žádná jiná možnost nepřichází v úvahu. Stejně to popisuje i Antonín: *„Já myslím, že bych tam tak i tak šel. Protože já vždycky jsem věděl, že na tý vejšce najdu lidi a budu mít nový zážitky, zkušenosti. Vždycky bych tam šel, vždycky bych si tam našel tu cestu.“* Pro Antonína také neexistovala jiná představa. I přes nepřízeň osudu by si našel způsob, jak se na vysokou školu dostat. Slovo „vždycky“ reprezentuje tuto nevyvratitelnou cestu. Celkově z výpovědí plyne značný vliv rodičů na vzdělávací dráhu. Někteří už od malička byli směřováni na vysokou školu a nástupem na gymnázium byla jejich cesta ještě více zpečetěna. Posléze byli nuceni nastoupit na vysokou školu.

5.2.2 „Ale tak jsou rádi, že něco studuju, a už se neptaj moc.“

Jak bylo zmíněno už výše, podle respondentů neměli rodiče na jejich výběr oboru velký vliv a rozhodovali se alespoň zdánlivě podle svých zájmů a preferencí. Touha rodičů, aby jejich děti studovali a získali vysokoškolské vzdělání, se spíše projevovala v přání pod heslem *„Je jedno, pro co si se rozhodl/a, ale hlavně něco dostuduj.“* Ve výpovědích na otázku, jak je rodiče podporují ve studiu na vysoké škole se vyskytovaly odpovědi naznačující, že rodiče hlavně chtějí, aby jejich děti dostudovali. Jejich podpora spočívá v negativní motivaci, kdy vyvíjí nátlak na děti, aby školu dodělali. *„Hlavně, abych to dodělala, abych to stihla dodělat, aby mě nevyhodili. To bylo asi to důležité.“* (Jaroslava).

Důležité pro rodiče je, aby školu Jaroslava dodělala, ale není brán ohled na to, zda ji obor, který studuje opravdu naplňuje. Stejná opověď zazněla v podání Johany a Terezy. V odpovědi Antonína, se ale objevil důvod, proč je nutné školu dokončit. „*Jako vždycky mi říkali dokonči to, nebo budeš popelář. Motivace no.*“ (Antonín) Pro rodiče je důvodem k úspěšnému dokončení školy dobré pracovní uplatnění v budoucnosti. Rodiče Antonína varovali, že pokud nevystuduje vysokou školu, bude dělat práci, která je považována za podřadnou a postrádá prestiž. U Jaroslavy na rozdíl od ostatních bylo důležité, co za obor si vybere. U ostatních studentů rodiče nedbali na to, co dané dítě bude studovat, ale důležité bylo pouze to, aby něco vystudovali, jak demonstruje Johana: „*Oni vlastně byli rádi, že jsem se dostala na nějakou tu vejšku aspoň. Ale jinak k tomu žádný výhrady neměli.*“ Rodiče Jaroslavy ale měli jasnou představu, jaký obor by si měla vybrat. „*No, rodiče zase měli známi, jejichž dcera studovala farmacii, konkrétně v Hradci pod Karlovkou a samozřejmě slyšeli od nich, že je to docela výdělečný obor, který studovat. Nebyla jsem donucena, ale bylo mi doporučeno, že bych aspoň měla zkusit přijímačky na tu farmacii v Hradci a jelikož jsem si tak nějak vybrala ty předměty biologie, chemie, tak to dávalo smysl.* Jaroslava se nakonec přihlásila ještě na VŠCHT na obor ve stejném odvětví, kam se rozhodla nastoupit. U Jaroslavy na rozdíl od všech ostatních byla od začátku vymezena profese, ke které měla směřovat a vzdělání tak bylo konkretizované. Nešlo jen tedy o to, aby získala titul z nějaké vysoké školy, ale z určitého oboru. Jaroslava pochází z vysokoškolsky vzdělané rodiny. To mohlo mít vliv na její užší zaměření, které u ostatních nevidíme. Navíc její sestra také absolvovala vysokou školu v ČR.

Pokud jsem se zeptala, jestli se sami participanté chtěli hlásit na vysokou školu, odpovídali, že vlastně sami by si to také vybrali. Tentokrát ale ne z důvodu snad lepší budoucí prestiže nebo lepší budoucí práce. Ale uváděli, že jejich motivace studovat vysokou školu spíše vychází z nevědomosti dalšího zaměření, a navíc se tato nevědomost odrážela od studia gymnázia, které neposkytovalo úzkou specializaci. Například Jaroslava uvedla: „*Díky tomu, že jsem byla na tom gymplu, tak jsem pořád nevěděla, co chci přesně dělat, takže bych na vysokou školu určitě šla i sama od sebe. Ne nutně jako s cílem to dostudovat, ale aspoň to zkusit.*“ Stejně tak odpověděli Antonín a Johana. Můžeme zde vidět určitý paradox v tom, že pokud se člověk rozhodne studovat vysokou

školu, má v hlavě představu, jaké práci by se chtěl v životě věnovat, a z toho důvodu si vybírá určitou vysokou školu specializovanou na daný obor. Z této úvahy lze vyvodit, že výběr vysoké školy se neřídil pravými zájmy respondentů, ale výběr vysoké školy byl ovlivněn spíše jinými důvody (ty které zmiňuji v předešlé kapitole nebo ještě jiné). Což mohlo způsobit nespokojenost se studovaným oborem.

Právě Johana a Antonín mluvili o tom, že je škola nenaplní, přesto ji chtějí dokončit. *Tak byly časy, kdy jsem si řekl, tohle mě nebaví, kašlu na to. Ale potom jsem si řekl, že jsem udělal hroznou blbost. A vždycky to musím dotáhnout do konce, i když mě to nebaví.*“ (Antonín). U Johany můžeme vidět ještě větší nespokojenost s oborem. „*No upřímně občas mám takový, jakože jo, mě to docela baví. Pak když jakoby dojde na to učení v tom zkouškovém, kdy se toho nahrne hodně na sebe a tak, tak si říkám, proč to jako dělám, že mě to vůbec nebaví (...) takže jsem se nějakým zázrakem dostala do toho třetího a teď už to musím udělat.*“ Opět se zde ukazuje nutnost vysokou školu dokončit, tak jako u Antonína. Ale Johana dále vysvětluje, co ji nutí školu dokončit, i přes to, že ji obor nenaplní a sama se neustále ptá, proč tak koná. „*Určitě byly i chvíle, kdy jsem jakoby si řekla, že proč to mám zapotřebí, že mě to vlastně vůbec nebavilo, že to bylo fakt těžký a že prostě už jakoby občas jsem měla chvíli, kdy bych se na to nejraději vykašlala. Ale pak jsem se vždycky sebrala, říkám, jakože že nechci zklamat rodiče, dělám to i pro sebe. Mě to vždycky nakoplo a nějak jsem to jakoby dodělala, no.*“ Největší motivací pro dokončení vysoké školy se ukazují její rodiče. Pro rodiče by bylo zklamáním, pokud by Johana vzdala školu dokončit a z toho důvodu měla motivaci pokračovat, i když se to zdálo na její síly a nenacházela v oboru uspokojení. Johanu se neidentifikovala plně s rolí studenta. Na vzdělávací aspirace, které jsou hlavně motivovány rodiči, upozorňovala už ve svém výzkumu Adéla Souralová (2014), kde také vysvětluje, důvody vietnamských rodičů lpících na vzdělání u svých dětí. Johana ale také nachází v dostudování vysoké školy možnost odpoutání se od rodičů. „*Tak bych to chtěla dodělat, no. Hlavně u mých rodičů, je to tak, že když jakoby mám tu vysokou, tak už jsem v podstatě dospělá. Jestli to chápeš. Takže chci to dodělat i kvůli nim, aby mohli na mě být pyšní, že mám tu vejšku, protože pro ně je to hodně důležitý. A dělám to i kvůli sobě, abych jakoby bude to znít možná nějak jako hrozně, ale abych byla tak jako volná od těch rodičů. Protože oni teď platí byt a říkají „no my ti platíme byt a ty za to musíš dostudovat tu vysokou“, tak bych*

chtěla mít jakoby „hele tak mám tu vysokou, tak teď bych chtěla třeba vycestovat pryč na rok a vy mi nemůžete nic říct.“ Zde je vidět, že Johana opravdu spíše studuje na popud svých rodičů než ze své vůle a nepřijímá vnitřně roli studenta, které se spíše chce co nejdříve zbavit. Z vietnamské kultury plyne to, že by měla k rodičům projevovat úctu, a proto pokud oni jsou ochotní ji financovat bydlení, tak ona by jim měla být vděčná, že díky nim může studovat. Nízký ekonomický kapitál a nátlak rodičů donutili Johanu k pokračování studia.

Nejdůležitější tedy pro rodiče bylo, aby jejich děti získaly vysokoškolský titul. Tento názor pak ale zastávali i někteří participanté. *„Tak no, upřímně, na tom bakaláři asi (důležitější než vzdělání) spíš ten titul. Ale později si myslím, že na tom magistru už asi je to jinak. Protože asi abych pravdu řekla, ty předměty co jsem se naučila, tak si jakoby moc nepamatuju...Ale nemyslím si, že mi to v reálném životě nějak pomůže. Nebo že by mi to bylo užitečný.“* (Johana) *„Protože to vypadá dobře ten titul, ale že by mi to sehnalo práci, to si nemyslím.“* (Antonín) Vysokou školu vnímali hlavně jako prostředek k dosažení titulu a nevnímali studium jako naplňující jak se ukázalo u Antonína a Johany. Oba odpověděli, že pro ně je důležitý titul a ne co studují.

Když respondenti mluvili o tom, jakou hodnotu pro ně má vysoká škola, ve dvou případech zazněla reference na těžkou práci jejich rodičů. V těchto případech si vysoké školy velmi cenili, protože díky tvrdé práci rodičů mají šanci studovat vysokou školu, čímž získají vyšší sociální status, než měli jejich rodiče a také lepší pracovní pozice. Význam, který byl přikládán vysoké škole rodiči, se tak přenesl na význam, který škole přikládali i sami potomci. Je zde určitý transgenerační přenos. *„Tak je to pro mě důležitý no. Jakoby viděla jsem jak rodiče i bráchové si to museli vydržet nebo vůbec, aby se tady jakoby uživil. Tak pro mě je to určitý nastavení nějaký laťky a zajištění nějakýho sociálního statusu. Jakože nebudou na mě koukat jako na nějakou prodavačku, nechci teďka jako znevažovat ostatní povolání, ale pro mě je to určitě jako dostat nějaký sociální status, jakože jako kdyby uznání no.“* (Lada) V Ladině odpovědi vidíme rozporuplné myšlenky. Na jednu stranu oceňuje těžkou práci rodičů, na druhou stranu ale zavrhuje, že by něco takového chtěla v životě dělat. Tento pohled se shoduje s pohledem autorů (Waters,1994), kteří uvádějí že, u druhé generace se ukazuje stud a distance od povolání

rodičů, které je bráno jako málo prestižní. I Johana se staví k práci svým rodičům ambivalentně. „*No mně už rodiče od dětství cpali do hlavy, že jako musím v něčem být jako vyučená, mít něco dostudovanýho, pro ně je to teda ta vysoká škola. A abych jakoby nemusela toho hodně... Jakoby přirovnávali k sobě. Jakože jelikož prodávají v obchodě, jakoby dřou, tak abych jako nedopadla jako oni. Abych nemusela jako pracovat rukama, ale hlavou. Takže vysokou hodnotu.*“ (Johana) Rodiče Johany sami znehodnocují svoji práci, když jí říkají, aby nedopadla jako oni, čímž i v Johaně vzniká představa, že pracovat „rukama“ je něco horšího než pracovat „hlavou“. Zajímavé je, že obě, jak Lada, tak Johana, nepocházely z rodiny první generace vysokoškoláků, ale jejich rodiče už měli vysokoškolský titul (dokonce inženýrský). Samozřejmě po emigraci do cizí země se jejich vzdělání diskreditovalo a rodiče nemohli vykonávat vysokoškolskou profesi. Možná protože jejich rodiče měli už s vysokou školou předtím zkušenosti a oni sami mohli mít dobré pracovní pozice, ale nakonec museli prodávat v obchodě, tak více dětem vštěpují potřebu vzdělání.

6 Diskuze

V této kapitole představím výsledky provedené analýzy, které jsem už v průběhu interpretace dat srovnávala s teoretickými poznatky. Cílem výzkumu bylo porovnat dvě skupiny vysokoškoláků vietnamského původu, přičemž jedna skupina měla alespoň jednoho rodiče s vysokoškolským vzděláním, druhá skupina měla rodiče bez vysokoškolského vzdělání. Z analýzy rozhovorů s participanty se ukázalo, že mezi skupinami nebyly zpozorovány signifikantní rozdíly, které by vycházely z odlišné úrovně vzdělání rodičů. To můžeme přikládat tomu, že vzdělání rodičů se po migraci do České republiky degraduje a rodiče mají zkušenosti s odlišným vzdělávací systémem. Studenti první generace většinou pocházejí z rodin s nižším socio-ekonomickým statusem. Z podobného prostředí pocházeli vietnamští studenti, a proto byl zanedbatelný vliv vzdělání rodičů. U studentů se potvrdily určité podobnosti se studenty první generace v nezávislosti na vzdělání jejich rodičů. Vliv vycházející ze sociální třídy se ukázal na zmatenou a nedostatečnou orientaci v informacích o vysoké škole, kde participanti nemohli čerpat informace z rodinného prostředí. Ve shodě s výzkumy (Bergerson, 2007) sociální kapitál a habitus jedinců měl vliv na přístupné informace o vzdělávacích volbách. Také se s výzkumy (Katrech, Aruguete, 2017) shodl fakt, že se participanti věnovali při studiu práci, ale nikdo z nich nepotvrdil, že kvůli tomu neměli čas na přípravu do školy nebo na socializaci.

Mnohem zásadnější roli v jejich utváření identity se stala dříve nabytá vietnamská identita. Tento vliv byl zpozorován jak při výběru školy, tak při definování významu studia na vysoké škole. Při výběru školy se studenti řídili zvyklostí panující ve vietnamské komunitě. Obor studované školy vycházel z podstaty vietnamské identity, jejíž součástí se ukázaly být vložky k podnikání. Tento prvek vietnamské identity se zvýznamnil až při výběru vysoké školy a vycházel ze zkušenosti s profesí jejich rodičů, která je příznačná pro celou vietnamskou komunitu.

Díky spojení vietnamské kultury a migračních zkušenosti rodičů se význam školy u participantů vytvořil už na počátku jejich vzdělávací dráhy. V souladu s výzkumem Suralové (2014) byla největší motivací v pokračování studia migrační minulost rodičů. Rodiče považují vzdělání svých dětí za prostředek k vzestupu socioekonomického statusu. Tím, že vzdělávací dráha participantů vedla už od sekundárního vzdělávání

ke studiu vysoké školy, participantí měli malou možnost se od ní odklonit. Vietnamské děti představují určitou výjimku, jelikož jsou i přes socioekonomický status rodičů přivedeny na gymnázia. To mělo dopad na vnímání vysoké školy. Pro některé respondenty představovala vysoká škola pouze prostředek k získání vysokoškolského titulu, neboť zaměření je zcela nenaplňovalo, kvůli jejich neangažovanosti, vycházející z nátlaku rodičů. Vzdělávací dráha byla společná pro vietnamskou komunitu, tím pádem všechny jiné možnosti byly vnímány jako nepatřičné. Vietnamská identita se zvýznamnila při přechodech mezi vzdělávacími stupni, jelikož studenti nebo jejich rodiče provedli stejnou volbu jako všichni ostatní Vietnamci.

Limity vyplývající z mého výzkumného vzorku spočívají v nízké diverzitě studovaných škol respondentů. Domnívám se, že pokud by se zvýšila diverzita vysokých škol, nahlédla bych lépe na různé možnosti vzdělání vietnamských studentů a jejich rozdílné zkušenosti. Zároveň mi takto byla poskytnuta možnost objevit fenomén spojený s vysokou školou ekonomickou a s vietnamskou identitou. Dalším limitem je, že všichni z výzkumného vzorku absolvovali gymnázium, proto by se další výzkum měl zaměřit na vietnamské vysokoškolské studenty, kteří sekundární vzdělávání neabsolvovali na gymnáziu. V jejich přechodu na vysokou školu bychom mohli pozorovat větší angažovanost a odlišné zkušenosti se studiem. Také by bylo zajímavé sledovat studijní identitu Vietnamců mimo hlavní město Prahu.

Závěr

V mé bakalářské práci jsem se zaměřila na vysokoškolské studenty pocházející z Vietnamu. V rámci této skupiny jsem rozlišila vietnamské vysokoškoláky, kteří mají rodiče s vysokoškolským vzděláním, a vietnamské vysokoškoláky, které bychom zařadili do skupiny vysokoškoláků první generace, to znamená vysokoškoláka s rodiči bez vysokoškolského vzdělání. Cílem bakalářské práce bylo odhalit, zda se mezi těmito dvěma skupinami vyskytují rozdíly v jejich vnímání studentské identity v hodnotách, které přisuzují studiu na vysoké škole, a v procesech utvářející jejich identitu. Výzkumné otázky, které jsem si pokládala k dosažení cílů se týkaly toho, jak byla utvářena studentská identita u participantů, a jak do utváření vstupoval vliv rodičů vietnamského původu.

Výsledky výzkumu odhalily, že mezi skupinami se neobjevily rozdíly v jejich utváření identity, které by měly původ v jiném stupni dosaženého vzdělání rodičů. Studentská identita participantů byla konstruována vnějším vlivem. Identifikace s rolí studenta nebyla přijata nijak zásadně. Hlavní vliv na utváření studentské identity měli rodiče a vietnamská kultura. Vietnamská kultura, se kterou do styku přicházejí participanté hlavně v rodině se, promítla do jejich výběru vysoké školy a působila na identifikaci s vybraným oborem. Vybrané zaměření jako prvek vietnamské identity participanté přijali do své identity v procesu přechodu na vysokou školu. Zároveň působí tento prvek identity ambivalentně, jelikož participanté navazují na profesi svých rodičů, kterou sami na jednu stranu oceňují a na druhou stranu odsuzují. Vietnamská identita také hrála roli v následování svých etnicky spřízněných vrstevníků. Vzdělanostní aspirace participantů byly utvářeny vlivem rodičů už od začátku vzdělávání tím, že byla vzdělávací dráha určena rodiči z důvodu touhy vymanit děti ze zděděné sociální pozice, čímž děti zavázali k nutnosti studia vysoké školy. Tato svázanost způsobila nízkou participaci participantů na výběru vysoké školy, tudíž se spoléhali na zkušenosti ostatních Vietnamců a na zkušenosti z rodinného zázemí, čímž si usnadnili cestu terciálním vzděláním. Pro některé z nich se totiž hlavní důvodem studia vysoké školy stalo dosažení vysokoškolského titulu. Nevyvratitelná nutnost vysokoškolského vzdělání se ukazuje na vůli participantů dokončit vysokou školu i přes jejich nízkou identifikaci s oborem. Význam, který připisují studiu na vysoké škole, se zužuje na prostředek zajišťující dobré

pracovní postavení a prestiž ve shodě s představou jejich rodičů. Můžeme mluvit tedy o povrchním významu studia, ve kterém chybí vnitřní motivace.

Přínos této práce pozoruji v hlubším prozkoumání vzdělanostní motivace u druhé generace Vietnamců, která se stává součástí českého vzdělávacího systému. Je důležité se touto úzce definovanou skupinou zabývat, jelikož následná generace bude vycházet z jiných kulturních a socioekonomických poměrů. Díky mé bakalářské práci jsem měla možnost nahlédnout do problematiky studia vietnamských vysokoškoláků. Také jsem se seznámila v roli výzkumníka s kvalitativní metodou výzkumu, čímž jsem získala nové zkušenosti a dovednosti.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Althusser, L. (1971). *Ideology and ideological state apparatuses*. Pp. 127-186 In L. Althusser (Ed.), *Lenin and philosophy and other essays*. New York: Monthly Review Press.
- Arch, X., & Gilman, I. (2019). *First principles: Designing services for first-generation students*. University of Portland.
- Báčová, V. (2008). *Identita v sociální psychologii*. In Slaměník, I., Výrost, J. (Ed.). (2008). *Sociální psychologie* (2. přepracované a rozšířené vydání) (s.109-126). Grada.
- Barth, F. (1969). *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*. Oslo, Scandinavian University Press.
- Bergerson, A.A. (2007) Exploring the impact of social class on adjustment to college: Anna's story, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20:1, 99-119, DOI: 10.1080/09518390600923610
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control: 3*. London: Routledge.
- Blau, P. M., & Duncan, O. D. (1967). *The American occupational structure*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1986). *The Forms of Capital*. V J. G. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s. 241-258). New York: Greenwood.
- Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání*. Karolinum, nakladatelství Univerzity Karlovy.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. London.
- Brouwer, J., Jansen, E., Flache, A., & Hofman, A. (2016). *The impact of social capital on self-efficacy and study success among first-year university students*. *Learning and Individual Differences*, 52, 109–118. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.016>
- Cataldi, E. F., Bennett, C. T., & Chen, X. (2018). *First-generation students: College access, persistence, and postbachelor's outcomes. Stats in Brief*. National Center for Education Statistics.

Cichá, M. (2010). *Integrace Vietnamců do české společnosti v teorii a praxi*. In. Barešová, I. (Ed.). (2010). *Současná problematika východoasijských menšin v České republice* (s.72-87). Univerzita Palackého v Olomouci.

Cichá, M., Čadová, L. (2006). Postoje a vědomosti českých žáků a budoucích pedagogů ke vztahu k Vietnamcům. *Pedagogická orientace*. č. 3, s. 53–58. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, 2011. Cizinci v České republice 2011. Edice: Lidé a společnost. Praha: Český statistický úřad.

Dika, S. L., & D'Amico, M. M. (2016). *Early experiences and integration in the persistence of first-generation college students in STEM and non-STEM majors*. Journal of Research in Science Teaching, 53(3), 368–383. <https://doi.org/10.1002/tea.21301>

Eriksen, T. H. (2008). *Sociální a kulturní antropologie: příbuzenství, národnostní příslušnost, rituál*. Portál.

Froggé, G. M., & Woods, K. H. (2018). *Characteristics and tendencies of first and second- generation university students*. College Quarterly, 21(2), 1–21.

Gibbons, M. M., Rhinehart, A., & Hardin, E. (2019). *How first-generation college students adjust to college*. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 20(4), 488–510. <https://doi.org/10.1177/1521025116682035>

Giddens, Anthony.1999. *Sociologie*. Praha: Argo.

Goldthorpe, J., 1997. *Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: the Case of Persisting Differential in Education Attainment*. British Journal of Sociology 47(5),481-505

Hauser, R. M., Sewell, W. H. (1986). *Family Effects in Simple Models of Education, Occupational Status and Earnings: Findings from the Wisconsin and Kalamazoo Studies*. Journal of Labor Economics. 4(3),83-115

.Havlík, R., & Kořa, J. (2011). *Sociologie výchovy a školy* (Vydání třetí). Portál.

Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (4., přepracované a rozšířené vydání). Praha: Portál.

Heřmanová, V. (2006). *Identita a psychologie*. In J. Balvín (eds.) *Identita ve vztahu k národnostním menšinám. Mezinárodní konference: 5. setkání národnostních menšin, 24. setkání Hnutí R : 10.-11. listopadu 2005. 2. díl*. Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin na území hl. m. Prahy.

Ives, J., & Castillo-Montoya, M. (2020). *First-generation college students as academic learners: A systematic review*. *Review of Educational Research*, 90(2), 139–178. <https://doi.org/10.3102/0034654319899707>

Jirasová, M. (2005). *Vietnamští vysokoškoláci v Praze*. In D. Bittnerová a M. Moravcová. *Kdo jsem a kam patřím?: identita národnostních menšin a etnických komunit na území České republiky* (s.371-388). Praha: Sofis.

Jirasová, M. (2006). *Perspektivy vietnamských dětí*. In D. Bittnerová a M. Moravcová. *Etnické komunity v české společnosti* (s.318-339). Praha: Ermat.

Katrech, A. V., & Aruguete, M. S. (2017). *Recognizing challenges and predicting success in first-generation university students*. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 18(2), 40–44.

Katřák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Sociologické nakladatelství.

Kearney, S. (2019). *Transforming the first-year experience through self and peer assessment*. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 16(5), Article 3.

Kocourek, J. (2002). *Poznáváme svět dětí z Vietnamu*. Plzeň: Foto&Tisk Znamenáný.

Kocourek, J., Pechová, E. (2006). *Děti a rodina*. In J. Černík. *S vietnamskými dětmi na českých školách* (s157-158). Jinočany: H & H. Multikulturní inspirace.

Kružík, J. (2006). „Identita, cizinec a národ v myšlení Emmanuela Lévinase.“ Pp. 83-87 . In J. Balvín (eds.) *Identita ve vztahu k národnostním menšinám. Mezinárodní konference: 5. setkání národnostních menšin, 24. setkání Hnutí R : 10.-11. listopadu 2005. 2. díl*. Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin na území hl. m. Prahy.

Kružíková, J. (2006). „Koncept identity u M. Bubera a M. Lévinase.“ Pp. 87-90 . In J. Balvín (eds.) *Identita ve vztahu k národnostním menšinám. Mezinárodní konference: 5.*

setkání národnostních menšin, 24. setkání Hnutí R : 10.-11. listopadu 2005. 2. díl. Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin na území hl. m. Prahy.

Longwell-Grice, R., Adsitt, N. Z., Mullins, K., & Serrata, W. (2016). The first ones: Three studies on first-generation college students. *NACADA Journal*, 36(2), 34–46. <https://doi.org/10.12930/NACADA-13-028>

Mann, B. A. (2006). *Etnická identita – životná nevyhnutnosť*. In J. Balvín (eds.) *Identita ve vztahu k národnostním menšinám. Mezinárodní konference: 5. setkání národnostních menšin, 24. setkání Hnutí R : 10.-11. listopadu 2005. 2. díl.* Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin na území hl. m. Prahy. Pp. 167-211

Matějů, P., & Straková, J. (2006). Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice. Praha: Academia.

Martínková, Š. (2006). *Sociabilita vietnamského etnika v Praze*. In Z. Uherek, Z. Korecká, T. Pojarová (eds.). *Cizinecké komunity z antropologické perspektivy* (s. 167-211). Praha: Etnologický ústav AV ČR.

Martínková, Š. (2008). Banánové děti. *Archiv klubu Hanoi* [online], [cit.7.05.2021] Dostupné z: <http://www.klubhanoi.cz/view.php?cislocclanku=2008102001>

Martínková, Š. (2010). *Vietnamská komunita v Praze*. Praha: Muzeum hlavního města Prahy.

Matějů, P. (2006). *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České Republice*. Praha: Academia.

Matějů, P., Straková, J., & Veselý, A. (2010). *Nerovnosti ve vzdělávání: Od měření k řešení*. Praha: Slon.

Mehta, S. S., Newbold, J. J., & O'Rourke, M. A. (2011). *Why do first-generation students fail?* *College Student Journal*, 45(1), 20–35.

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: GradaPublishing.

Mišovič, J. (2019). *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Sociologické nakladatelství (SLON).

Pechová, E. (2006). *Vietnamské tradiční svátky a oslavy*. In J. Černík. *S vietnamskými dětmi na českých školách* (s.62-63). Jinočany: H & H. Multikulturní inspirace.

Petty, T. (2014). *Motivating first-generation students to academic success and college completion*. *College Student Journal*, 48(1), 133–140.

Potter, J., & Ferguson, C. (2003). *Canada's innovation strategy and lifelong learning: Facilitating adult learning in Canada*. University of New Brunswick, College of Extended Learning.

Pratt, I. S., Harwood, H. B., Cavazos, J. T., & Ditzfeld, C. P. (2019). *Should I stay or should I go? Retention in first-generation college students*. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 21(1), 105–118.
<https://doi.org/10.1177/1521025117690868>

Prokop, J. (2001). *Sociologie výchovy a školy*. Technická univerzita v Liberci.

Rákoczyová, M., & Trbola, R. (2009). *Sociální integrace přistěhovalců v České republice*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON.

Redford, J., & Hoyer, K. M. (2017). *First-generation and continuing-generation college students: A comparison of high school and postsecondary experiences* (NCES 2018-009). U. S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
<https://nces.ed.gov/pubs2018/2018009.pdf>

Reay, D. (2018). Working class educational transitions to university: The limits of success. *European Journal of Education*. 53. 10.1111/ejed.12298.

Richard, Breen., & John, H. Goldthorpe. (1997). *EXPLAINING EDUCATIONAL DIFFERENTIALS : TOWARDS A FORMAL RATIONAL ACTION THEORY*. *Rationality and Society*, 9, 3, 275-305.

Rýdl, K. (2006). Identita z hlediska pedagogiky. In J. Balvín (eds.) *Identita ve vztahu k národnostním menšinám. Mezinárodní konference: 5. setkání národnostních menšin, 24. setkání Hnutí R: 10.-11. listopadu 2005. 2. díl*. Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin na území hl. m. Prahy. S.90-93

- Schelbe, L., Becker, M. S., Spinelli, C., & McCray, D. (2019). *First generation college students' perceptions of an academic retention program*. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 19(5), 61–76. <https://doi.org/10.14434/josotl.v19i5.24300>
- Simonová, N. (2011). *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti*. Praha: SLON.
- Slezáková, J. (2005). *Vietnamská komunita v Jihlavě* (Identita a vztah k české veřejnosti). In. D. Bittnerová a M. Moravcová. *Kdo jsem a kam patřím?: identita národnostních menšin a etnických komunit na území České republiky* (s.389-402) Praha: Sofis.
- Soria, K. M., & Stebleton, M. J. (2012). *First-generation students' academic engagement and retention*. *Teaching in Higher Education*, 17(6), 673–685. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.666735>
- Stephens, N., Fryberg, S., Markus, H. R., Johnson, C., & Covarrubias, R. (2012). *Unseen disadvantage: How American universities' focus on independence undermines the academic performance of first-generation college students*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 1178–1197. <http://dx.doi.org/10.1037/a0027143>
- Stuber, J. M. (2011). Integrated, marginal, and resilient: race, class, and the diverse experiences of white first-generation college students. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24(1), s. 117-136. doi: 10.1080/09518391003641916
- Studík, P., Teplík, T. (2006). *Vietnam: země rozmachu – země příležitostí*. Praha: Společnost Longa Praha.
- Šafr, J., & Sedláčková, M. (2006). *Sociální kapitál: koncepty, teorie a metody měření*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.
- Tinto, V. (1975). *Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research*. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college rethinking the causes and cures of student attrition*. The University of Chicago.
- Tollárová, B., Hradečná, M. a Špírková, A. (2013). *Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu*. Praha: Portál.

Vasiljev, I. (2006). Hodnoty současné vietnamské společnosti. In J. Černík. *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Jinočany: H & H. Multikulturní inspirace.

Vasiljev, I. (2010). Jazyková situace vietnamské komunity v České republice. In. I. Barešová. *Současná problematika východoasijských menšin v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Whitehead, P. M., & Wright, R. (2017). *Becoming a college student: An empirical phenomenological analysis of first-generation college students*. Community College Journal of Research and Practice, 41(10), 639–651.
<https://doi.org/10.1080/10668926.2016.1216474>

Woosley, S. A., & Shepler, D. K. (2011). *Understanding the early integration experiences of first-generation college students*. College Student Journal, 45(4), 700–715.

Waters, M. C. (1994). „Ethnic and racial identities of second generation black immigrants in New York City.“ International Migration Review 28 (4): 795-820.

Zelenka, M. (2008). *Přechod absolventů škol ze vzdělávání na pracovní trh*. V Praze: Vydavatelství Pedagogické fakulty, Univerzita Karlova.

Zhou, M. (1997). Growing Up American: „*The Challenge Confronting Immigrant Children and Children of Immigrants*.“ *Annual Review of Sociology*, 23: 63-95.

Zhou, M., Bankston C. L. III(1994). „Social Capital and the Adaptation of the Second Generation: The Case of Vietnamese Youth in New Orleans“. *International Migration Review* 28 (4): 821-845.

Seznam příloh

Příloha 1 – Přepis rozhovoru s Tobiášem

Příloha 2 – Přepis rozhovoru s Terezou

Příloha 3 – Přepis rozhovoru s Antonínem

Příloha 4 – Přepis rozhovoru s Jaroslavou

Příloha 5 – Přepis rozhovoru s Ladou

Příloha 6 – Přepis rozhovoru s Johanou