

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra psychologie

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Utváření studentské identity vysokoškolských studentů, jejichž rodiče nemají  
vysokoškolské vzdělání

Construction of student identity of college students whose parents do not have  
university degree

Tat'ána Škanderová

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

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie a speciální pedagogika

### **Čestné prohlášení**

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Utváření studentské identity vysokoškolských studentů, jejichž rodiče nemají vysokoškolské vzdělání* 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 Praze dne 10.7.2019

## **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 a trpělivost v rámci celého studia. A v neposlední řadě děkuji respondentům, bez kterých by tato bakalářská práce nemohla vzniknout.

## **ABSTRAKT**

Tato bakalářská práce se zabývá tím, jak se utváří studentská identita vysokoškolských studentů, jejichž rodiče nemají vysokoškolské vzdělání. Cílem je zjistit, jakým způsobem reflektují své minulé a aktuální zkušenosti za účelem porozumět významům, jež připisují subjektivně důležitým rozhodnutím a zlomovým okamžikům souvisejícím s jejich vysokoškolským studiem, a zachytit procesy, jež hrají klíčovou roli v utváření jejich identity, se zaměřením na vliv podpory a zájmu rodiny. V teoretické části práce je představen koncept sociální třídy v psychologii a základní teorie sociální reprodukce a mobility ve vzdělávání. Dále jsou charakterizována specifika českého vzdělávacího systému, přičemž se zvláště zaměřuji na terciární vzdělávání, hodnoty předávané rodinou a školou a vysokoškolské studenty první generace. V neposlední řadě se věnuji identitě, jejímu vymezení z hlediska mainstreamové a sociálně konstruktivistické psychologie a jejímu utváření v období vynořující se dospělosti a v průběhu tranzice na vysokou školu.

V empirické části byly ke sběru dat využity polostrukturované rozhovory. Získaná data jsou kvalitativně zpracována v interpretativní tradici prostřednictvím tematické analýzy. Zkoumaný vzorek sestává z šesti vysokoškolských studentů první generace (ve věkovém rozpětí 18–30 let, v rovnoměrném zastoupení participantů ženského a mužského pohlaví) prezenčně studujících na různých univerzitách 1. až 4. ročník bakalářského studijního programu. Ukázalo se, že identita těchto studentů je pluralitní a že jejich studentská identita je upozaďována vynořující se identitou pracujícího dospělého. Studenti v mém výzkumu nežijí plným studentským a vysokoškolským životem a nepovažují se za typické vysokoškoláky. Obávají se studijního neúspěchu a jejich studijní aspirace jsou nízké. Rodičům na jejich budoucnosti záleží a snaží se je finančně podporovat, studenti se však musejí spoléhat sami na sebe jak v učení, tak ve sbírání informací a rozhodování ohledně správné studijní cesty.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Vysokoškolští studenti první generace, terciární vzdělávání, sociální třída, sociální mobilita, studentská identita

## **ABSTRACT**

This bachelor thesis investigates how student identity of college students whose parents do not have university degree is constructed. Aim is to find out how they reflect their past and current experiences in order to understand the meanings they attribute to subjectively important decisions and breakthroughs in the context of university studies, and to capture processes that play a crucial role in constructing their identity focusing the influence of family support and interest. In the theoretical part, I introduced the concept of social class in psychology and the basic theories of social reproduction and mobility within education. Furthermore, the specifics of the Czech education system are characterized, with a particular focus on tertiary education, values gained by family and school, and first-generation university students. Last but not least, I deal with identity, its definition from the point of view of mainstream and social constructivist psychology and its formation in the period of emerging adulthood and during the transition to university.

In the empirical part, semi-structured interviews were utilized to collect data. The obtained data is processed qualitatively within interpretative framework using thematic analysis. The studied sample consists of six first-generation university students (between 18 and 30 years of age, balanced ratio of female and male participants) attending various universities, from the 1st to the 4th year of bachelor degree program. These students turned out not to have only one identity. Rather, they have multiple identities whilst their student identity competes with emerging working identity. Students in my research do not live full student and university life and they do not see themselves as the typical university students. They are afraid of failure and their aspirations within university choice are low. Parents care about their future and try to support them financially but leave them to be independent learners, information seekers and decision makers in term of their right educational path.

## **KEYWORDS**

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

## Obsah

1	Úvod .....	8
I.	Teoretická část .....	11
2	Sociální třída v psychologii .....	11
3	Sociální reprodukce a mobilita ve vzdělávání .....	13
4	Český vzdělávací systém .....	16
4.1	Specifika současného českého vzdělávacího systému .....	16
4.2	Terciární vzdělávání .....	18
4.2.1	Srovnání vlivu rodiny a školního vzdělávání na utváření hodnot .....	20
4.2.2	Vysokoškolští studenti první generace .....	21
5	Identita .....	23
5.1	Identita v mainstreamové psychologii .....	23
5.2	Identita ze sociálně konstruktivistického hlediska .....	25
5.3	Identita ve vynořující se dospělosti .....	26
5.4	Identita v tranzici u vysokoškolských studentů první generace .....	27
II.	Empirická část .....	29
6	Metodologie .....	29
6.1	Kvalitativní výzkum .....	29
6.2	Volba výzkumného problému a výzkumných otázek .....	30
6.3	Popis výzkumného souboru a způsob výběru výzkumného vzorku .....	31
6.3.1	Základní charakteristika participantů výzkumu .....	32
6.4	Metoda sběru dat .....	34
6.5	Metoda vyhodnocování a interpretace dat .....	35
7	Výsledky výzkumu – analýza a interpretace dat .....	37
7.1	Studenti – nestudenti .....	37

7.1.1	„Nevadilo by mi dělat něco mimo obor“ aneb identifikace se studijním oborem.....	37
7.1.2	„Fakt jako nebaví mě sedět ve škole a nic jakoby nedělat“ aneb studium a práce .....	41
7.1.3	„Anebo je to celý jeden velký večírek“ aneb co znamená studentský život?.....	44
7.1.4	„Učit se mě nebaví jako každého normálního člověka“ aneb když učení není norma.....	46
7.2	Výběr vysoké školy .....	48
7.2.1	„Spíš se mě ptali, co teda jako budu“ aneb zdroje informací a vzory .....	48
7.2.2	„Mí to přišlo asi nejsnadnější, kvůli obtížnosti“ aneb snižování studijních aspirací .....	50
7.2.3	„Budou na mě pyšní“ aneb podpora rodiny ve vztahu k volbě studia vysoké školy .....	53
7.3	Vzdělávání jako prostředek a/nebo překážka .....	55
7.3.1	„Jediný, co se prostě nabízí, je jít studovat“ aneb vzdělávání jako prostředek .....	55
7.3.2	„Nepotřebuju být doktor, abych tam mohla pracovat“ aneb vzdělávání jako překážka .....	57
8	Diskuze.....	59
9	Závěr.....	65
10	Seznam použitých informačních zdrojů .....	67

# 1 Úvod

Česká republika má mimořádně dlouhou tradici vzdělanosti nejširších vrstev obyvatelstva a vzdělání u nás patří k vysoce oceňovaným životním hodnotám (Kotásek, 1997). Kořeny vysoké vzdělanosti české populace a rozvinutého školství na našem území sahají již do období před vznikem Československa (Koucký, Čerych, 1999). Ve věkové skupině 25–64 let má 94 % osob alespoň vyšší sekundární vzdělání. Vzrostl podíl absolventů vysokých škol v početně slabších ročnících, také narostl počet absolventů s maturitou, kdežto počet osob se základním vzděláním nebo střední školou bez maturity se naopak snížil (ČSÚ, 2016). Pravděpodobně bychom se shodli na tom, že je vzdělání v dnešní době velmi důležité, žijeme totiž ve vzdělanostní společnosti či společnosti vědění (Keller, Tvrđý, 2008; Veselý, 2004). V takové společnosti se „klíčovým faktorem produkce stává vědění, důsledkem čehož se následně zásadně mění i veškeré společenské instituce“ (Veselý, 2004, s. 434). Za její hlavní indikátor lze považovat podíl vysokoškoláků v populaci, jehož růst má pozitivně ovlivnit ekonomickou úroveň země, řešit sociální problémy a rozvíjet občanskou společnost.

Stupeň dosaženého vzdělání silně koreluje se zaměstnaností a s typem zaměstnání, jež mohou lidé vykonávat, s výší příjmu, který za jeho výkon získají, a tudíž i s úrovní celkové životní pohody a bohatství. Česká republika se nyní na rozdíl od doby před rokem 1989 řadí mezi země vyznačující se vysokou návratností vzdělání, jež proto může být nástrojem vedoucím ke snížení nerovností ve společnosti (Matějů, Straková, Veselý, 2010). Vzdělání nejenže ovlivňuje sociální postavení jedince, zároveň je i významnou součástí sociálního učení, a má tak vliv na utváření a preferenci hodnot. Nejvyšší dosažený stupeň vzdělání se však také může v jednotlivých rodinách po generace zachovávat. Je důležité, aby bylo studentům ze znevýhodněného prostředí (nízkým socioekonomickým statusem – SES) umožněno vzdělávat se co nejdéle a dosáhnout co nejvyššího možného vzdělání bez ohledu na to, jakého vzdělání dosáhli jejich rodiče. Proto se velkým tématem současné vzdělávací politiky stává sociální mobilita, přičemž snaha o její zvýšení je záležitostí prakticky všech zemí světa. Samotné rovnosti v přístupu ke vzdělávacím šancím však předchází vytvoření dostatečného množství těchto šancí, což implikuje jednání v souladu s principem diferenciací obsahů ve vzdělávání včetně terciárního (Prudký, 2010, s. 128).

Se vzrůstajícím počtem vysokoškoláků znamenajícím transformaci vysokoškolského vzdělávání od elitního přes masové až po univerzální (Trow, 1974 in Čerych, Hendrichová, 1997) začala na povrch vyplývat skutečnost, že se vysoké školy ve větší míře zpřístupnily spíše



studentům pocházejícím ze středních tříd a že množství zástupců z řad nižších společenských tříd roste jen velice pomalu. To potvrzuje L. Prudký (2010), jenž uvádí, že „trend nárůstu studentů s rodiči s maturitou ale není zdaleka tak rázný, jako je samotný trend nárůstu počtu vysokoškoláků“ (s. 48). Podle organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD) se ukazuje, že vzdělanost obyvatel členských a partnerských zemí OECD se zvyšuje, přičemž dochází průměrně ke stejně velkému vzrůstu vzdělanosti jak u jedinců z vysokoškolsky vzdělaných rodin, tak u jedinců bez vysokoškolsky vzdělaných rodičů. Jejich situace tak zůstává stejná – proporcčně se mezi potomky z rodin s vysokoškolským vzděláním i bez něj udržuje stále stejný rozdíl, což zvýšení sociální mobility příliš nenapovídá. Roste pouze celková vzdělanost všech obyvatel, aniž by docházelo k vyrovnávání vzdělanostní propasti mezi vysokoškolsky a méně vzdělanými rodinami (Education at a Glance, 2017).

Vzdělávací systémy po celém světě vycházejí z pravidel, jež zvýhodňují vyšší a střední třídy disponující zdroji, které nejsou pro nižší třídy dostupné. Vzdělávání je tedy o budování pozice jedné třídy na úkor třídy jiné. Řešení této skutečnosti se nabízelo v přetvoření školy z chrámu vědění ve výtah poskytující velkým skupinám obyvatelstva masový přístup k vysokoškolskému vzdělávání (Keller, Tvrđý, 2008). Rostoucí počet vysokoškoláků, kteří studují vysokou školu jako první z rodiny, však vede k utváření nových nerovností právě v rámci terciárního vzdělávání. Studenti jsou konfrontováni s rozdílnými možnostmi volby škol z důvodu jejich příslušnosti k odlišným sociálním třídám, vysokoškolské vzdělání tak zdaleka není dostupné všem a ve stejné míře ani ve 21. století (Reay, David, Ball, 2005). Nejenže je tedy obtížné překonat náskok vyšších vrstev v přístupu k nejvýše hodnoceným formám vzdělání, vzdělanostní dráhy se navíc v rámci vysokoškolského vzdělávání rozdělují na hodnotnější, rezervované ve větší míře pro potomky zvýhodněných tříd, a méně hodnotné pro děti z ostatních rodin (Keller, Tvrđý, 2008).

Výše uvedené souvislosti však nejsou v souladu s obecným společenským diskurzem. Úzce spjaté individualistické, meritokratické a neoliberální pojetí současného světa a možností lidí v něm vede k tomu, že se při vysvětlování společenského uspořádání zaměřujeme spíše na chování jednotlivců než na ekonomické procesy, environmentální omezení nebo politické struktury (Hochschild, 1995). Přitom z psychologických výzkumů studujících vliv členství v určité sociální třídě vyplývá, že podmínky, ve kterých lidé vyrůstají a žijí, mají trvalý dopad na jejich osobní a sociální identitu a projevují se ve způsobu jejich myšlení, chování a vnímání jejich sociálního prostředí (Manstead, 2018). Zde se dostáváme k účelu této bakalářské práce. Zkušenosti, potažmo identita vysokoškolských studentů, jejichž rodiče nemají vysokoškolské

vzdělání, se mohou lišit od zkušeností a identity studentů z vysokoškolsky vzdělaných rodin. Cílem této studie je odhalit způsob, jakým si vysokoškoláci studující vysokou školu jako první z rodiny utváří svou studentskou identitu a jakým reflektují své dosavadní zkušenosti s tímto procesem. Jde o poznání subjektivních významů, které tito studenti připisují důležitým rozhodnutím a událostem ve svém životě ve vztahu ke konstruování identity studenta. Vývoj vzdělanostní dráhy těchto studentů nelze vytrhnout z rodinného kontextu, dále si tedy studie klade za cíl zjistit, jaký vliv má na jejich vysokoškolské studium a utváření jejich studentské identity podpora, zájem a výchova rodičů. V neposlední řadě nás zajímá, co pro vysokoškoláky, jejichž rodiče nemají vysokoškolské vzdělání, studium vysoké školy znamená.

Bakalářská práce je členěna na dvě části. V teoretické části práce jsou rozpracována teoretická východiska, jež jsou relevantní k mým výzkumným zjištěním. Je v ní popsáno pojetí sociální třídy v psychologii s akcentem na kritickou reflexi dosavadního způsobu, jakým je hlavním psychologickým proudem zkoumána. Dále se zaměřuji na vysvětlení termínů sociální reprodukce a sociální mobility ve vzdělávání, načež navazuji popsáním specifik českého vzdělávacího systému a jeho role ve výše uvedených mechanismech udržování či překonávání sociálních nerovností ve společnosti. Zvýšenou pozornost věnuji vysokoškolskému vzdělávání, což vztahuji ke srovnání vlivu rodiny a školního vzdělávání na utváření hodnot a k problematice vysokoškolských studentů, jejichž rodiče nemají vysokoškolské vzdělání. V závěrečné kapitole teoretické části se věnuji vysvětlení pojmu identita jak z pohledu mainstreamové psychologie, tak ze sociálně konstruktivistického hlediska. Dále vymezuji identitu v rámci období vynořující se dospělosti, jímž vysokoškolští studenti prochází. Na závěr se zabývám tím, proč má smysl u vysokoškoláků studujících vysokou školu jako první z rodiny zkoumat utváření studentské identity, a vysvětluji, v čem je jejich situace odlišná.

V empirické části práce se nachází kapitola věnovaná metodologii výzkumu, v níž je mimo jiné stanoven výzkumný problém a cíl spolu s výzkumnými otázkami. K porozumění způsobům konstrukce studentské identity a významům připisovaným zkušenostem ve studijní oblasti byl zvolen kvalitativní přístup a výzkumná data získaná pomocí polostrukturovaných rozhovorů byla zpracována prostřednictvím tematické analýzy, jež je užitím otevřeného kódování a tvorbou tematických kategorií blízká zakotvené teorii. Mou ambicí však nebylo vytvořit novou teorii, proto hlavním výstupem analýzy dat je propojení vzniklých kategorií do jednoho interpretačního rámce, tzv. kolektivního analytického příběhu, který vypovídá o způsobech utváření studentské identity participantů mého výzkumu. Na závěr je zařazena diskuze, v níž jsou má zjištění porovnána s teoretickými poznatky a výsledky jiných výzkumů.

# I. Teoretická část

## 2 Sociální třída v psychologii

Sociální třídě je věnována pozornost především v sociologii a jí příbuzných vědeckých disciplínách. Jedná se o konstrukt, který lze měřit a analyzovat různými způsoby a který se v psychologii většinou skrývá pod označením socioekonomický status (SES), pod nímž je také v drtivé většině psychology zkoumán, pokud vůbec třídní pozici jedince ve své práci vezmou na vědomí. Naproti tomu termín sociální třída vyzdvihuje mocenské vztahy, jež v hierarchické struktuře společnosti určují, do jaké míry mají jednotlivé sociální skupiny přístup k důležitým zdrojům jako např. bezpečí, bydlení či zdravotní péči (Bullock, Limbert, 2009). SES je obvykle určován výší příjmu, úrovní vzdělání a pozicí na pracovním trhu, v širším měřítku však zahrnuje i rodinné zázemí, způsob vyjadřování, místo bydlení, okruh přátel, životní styl a podobně. Dá se zjišťovat pomocí objektivního a subjektivního měření (Argyle, 1994). Hlavní psychologický proud bývá zaměřen na výzkum inteligence. Nettle (2003) ji vidí jako hlavní prediktor sociální mobility, z čehož vyvozuje, že britská společnost stojí na meritokratických principech. Příčina školního neúspěchu je přisuzována vrozeným dispozicím a vlastnostem jedince a jeho třídní pozice je pak vnímána jako jednoduchá demografická charakteristika bez politických konotací.

Existuje také poměrně málo výzkumů, které by se zabývaly sociální třídou jako takovou bez zatížení nadměrnou patologizací příslušníků nižších sociálních tříd. Jejich způsob života bývá v jistých ohledech považován za deficitní, vyzdvihována může být např. jejich nízká motivace žít úspěšný a zdravý život nebo tendence k riskantnímu a zdraví ohrožujícímu jednání (Lynch, Kaplan, Salonen, 1977). Napadány bývají také jejich životní hodnoty. Kasser, Ryan, Zax a Sameroff (1995) zkoumali, zda má rodinné a sociální prostředí adolescentů vliv na jejich materiální či prosociální orientaci. Zjistili, že matky materiálně orientovaných adolescentů jsou méně vzdělané a mají nižší příjmy, vyznačují se tendencí ke konformitě, a navíc žijí v sociálně znevýhodněných lokalitách s vysokou mírou kriminality. Příčinu materialistické orientace adolescentů vidí v matčině přístupu k výchově dětí, který vede spíše k oceňování finančního úspěchu a konformity namísto k přijetí prosociálních a seberealizačních hodnot, jež jsou oceňovány většinou společností (střední a vyšší třídou).

Hlavní psychologický proud vychází z dominantního neoliberálního a meritokratického diskurzu společnosti, čímž legitimizuje existenci sociálních nerovností. V mnohých případech reflektuje pouze individuální nedostatky jedince, které je třeba řešit účinnou intervencí zaměřenou na změnu chování dotyčného. Hodnoty a jednání středních a vyšších tříd jsou

považovány za normu a každý, kdo se svým způsobem života liší, je vnímán jako vybočující, nezapadající a mnohdy horší než ostatní, u nějž je nutné zjednat nápravu (Bullock, Limbert, 2009). Přitom členství v dané sociální třídě koreluje s celou řadou životních zkušeností a ovlivňuje to, čemu se člověk naučí, v co věří, co očekává, a po čem touží. Termín „classism“ stejně jako sexismus nebo rasismus označuje negativní postoje, přesvědčení a chování namířené proti sociálně znevýhodněným skupinám osob, jež jsou na základě toho vystaveny společenské diskriminaci (Lott, 2012). S ohledem na etnický či rasový původ a gender může být odmítavý přístup majoritní společnosti dále posilován. Je zajímavé, že výše zmíněným kategoriím bylo dosud v psychologii věnováno více pozornosti než sociální třídě.

Kritická psychologie zkoumá především subjektivní vnímání sociální třídy jejími členy. Sociální třída zde vystupuje jako žitá zkušenost, jako součást sociální identity. Feministicky orientované výzkumnice značně zproblematizovaly proces přechodu z nižší sociální třídy do vyšší prostřednictvím terciárního vzdělávání. Jones (1998) vypracovala podrobnou případovou studii ženy, jež se po dosažení vysokoškolského vzdělání cítí být vykořeněná z dělnické třídy své rodiny, avšak nenachází své místo snadno ani ve střední třídě, neboť se stále subjektivně identifikuje s původní třídní pozicí. Také Lawler (1999) zjistila, že ženy i dlouho poté, co získaly vyšší sociální status, pociťují odcizenost vůči svému novému postavení ve střední třídě. Od původní sociální pozice se tak nelze jednoduše odpoutat nebo z ní uniknout, neboť je vepsaná do naší identity. Podobné problémy se začleněním do vyšší sociální vrstvy, aniž by došlo ke ztrátě pocitu koherentní a autentické identity, objevila i Reay (2002) u vysokoškoláků z dělnických rodin, kteří začali vysokou školu studovat až v pozdějším věku, než je obvyklé.

Kritická postmoderní psychologie si tak dává za cíl odhalit, jakým způsobem příslušnost k určité sociální třídě ovlivňuje psychiku člověka. Není namístě přehlížet strukturální povahu sociálních nerovností, naproti tomu je třeba se zaměřit na jedince i skupiny v kontextu širších sociálních struktur. Je rovněž čas přestat nahlížet nižší vrstvy z negativního hlediska a učit je majoritním hodnotám. Namísto toho je nutné vysvětlit, jakým způsobem společenská ideologie zachovává mocenské vztahy napříč sociálními třídami. S přihlédnutím k dosavadnímu způsobu výběru respondentů, výzkumných metod a prezentace zjištěných výsledků by si měl výzkumník uvědomit svou vlastní třídní pozici a kriticky reflektovat svou úlohu v posilování dominantního diskurzu (Bullock, Limbert, 2009). Z psychologického hlediska je navíc problematika třídních nerovností prozkoumána nedostatečně, zvláště pak v České republice, kde se předmětem psychologických výzkumů prakticky nestává.

### 3 Sociální reprodukce a mobilita ve vzdělávání

Se sociální třídou úzce související sociální reprodukce a mobilita ve vzdělávání patří do okruhu zájmu především sociologie, případně pedagogiky, a to hlavně v zahraničí. Náhled na mechanismy sociální a potažmo i vzdělanostní reprodukce napříč třídní strukturou společnosti značně ovlivnila práce významného francouzského sociologa a teoretika Pierra Bourdieua. Bourdieu studoval reprodukci sociálních tříd a s ní spojený proces vzájemné přeměny různých forem kapitálu, který představuje jakýkoli zdroj účinný v daném sociálním prostoru umožňující aktérovi dosáhnout specifických zisků. Celkový objem kapitálů, které jsou nerovnoměrně distribuovány, a jejich vzájemná struktura způsobuje, že aktéři zaujímají v sociálním poli různé sociální pozice, a vznikají tak jednotlivé frakce sociálních tříd (Šafr, Sedláčková, 2006). Bourdieu (1986) rozlišuje kapitál ekonomický, kulturní a sociální. Zatímco ekonomický kapitál zahrnuje dostupné finanční prostředky, kulturní se dále dělí na vtělený (dlouhodobá kultivace těla i mysli, souhrn jazykových kompetencí, „dobrých“ mravů, preferencí a životních orientací, též habitus<sup>1</sup> silně svázaný se sociálním původem jedince), objektivizovaný (obrazy, knihy, hudební nástroje) a institucionalizovaný (vzděláním získaná kvalifikace). Sociální kapitál je pak soubor aktuálních či potenciálních zdrojů, který vychází z vlastnictví trvalé sítě více či méně institucionalizovaných vztahů, tedy ze skupinového členství vybavujícího každého člena kolektivně vlastněným kapitálem, přičemž jeho objem závisí na rozsahu této sítě vztahů a na objemu kapitálů (nejen sociálního) ostatních členů skupiny (Tamtéž).

Hodnota kapitálů je přitom definována těmi, kteří patří k vládnoucí třídě a disponují symbolickým kapitálem, základním kamenem symbolické moci. Větší šance vykonávat kontrolu nad významem kulturního kapitálu tak mají spíše ti, kteří disponují vysokou mírou

---

<sup>1</sup> Habitus funguje jako prostředník mezi sociálním polem (objektivním) a praktickým jednáním jedince (subjektivním). Jde o „vtělenou kulturu“, „socializované tělo“, jehož zespolečenštění si neuvědomujeme. Znamená to, že naše minulé zkušenosti ukládají se do naší mysli v podobě percepčních, kognitivních a konativních schémat mají tendenci řídit naše budoucí vnímání, myšlení a jednání. Při setkání se sociálním světem jsou v nás aktivovány dispozice jednat, myslet a cítit určitým způsobem, což vede ke specifickému chování. Habitus ovlivňuje způsob sociální interakce, vyjadřování, držení těla, vnější prezentace sebe sama, svých myšlenek a pocitů. Je to systém v čase stálých, i když za určitých podmínek transformovatelných dispozic – to značí, že je produkován okolním prostředím, a proto dojde-li ke změně prostředí, změní se i strukturální podoba habitusu. Tak dítě přicházející do školy s inkorporovaným habitusem určité sociální třídy, ze které pochází jeho rodina, což zásadně ovlivňuje jeho školní zkušenost, opouští tuto instituci s habitusem jiným a tento pak nadále formuje jeho zkušenost v pracovním nebo osobním, kulturním životě ve společnosti (Bourdieu in Grenfell & James, 1998). Zároveň se žádní dva jedinci v konkrétní situaci nezachovávají stejně. Záleží na jejich jedinečných vlastnostech a zkušenostech a na specifičnosti kontextu a jeho podmínek, proto u každého z nich se bude jeho habitus projevovat jiným způsobem. Z toho všeho však také vyplývá, že habitus na základě ranějších zkušeností určuje, co si člověk může všechno dovolit, jaké možnosti bude vnímat jako reálné a o co bude mít podle něj smysl v životě usilovat (Bourdieu in Reay, David & Ball, 2005).

symbolických zdrojů. Těmi jsou např. pedagogové, jimiž je ve velké míře určována forma i obsah formálního vzdělávání. Pedagogické jednání je ovlivňováno kulturní libovůlí a svévolným násilím. Učitel určuje, co je důležité a co má být naučeno, vychází totiž z pozice dominantní skupiny, která se prostřednictvím institucionálního vzdělávání snaží reprodukovat pouze svou vlastní kulturu. Tím dochází k symbolickému násilí skrze vzdělávací instituce, to však není rozpoznáno, ale naopak legitimizováno, není totiž viděno ve spojení s mocenskými vztahy mezi sociálními třídami, proto je škola vnímána jako zdánlivě autonomní. K sociální selekci pak dochází tehdy, když je vzdělanostní kapitál vázaný na původ jedince v rozporu s požadavky školy, jejíž hlavní funkcí je reprodukce symbolického kapitálu. Osvojení dominantní kultury vštěpované školou předpokládá nástroje osvojení, jimiž disponují pouze členové dominantní skupiny, a vylučovaní žáci tak nevědomky internalizují správnost vlastní exkluze ze školního úspěchu (Bourdieu, Passeron, 1990; Jobst, Skrobanek, 2009).

Bourdieu má mnoho následovníků i kritiků. Z jeho práce vychází nespočet dalších teorií a výzkumů, a to jak v sociologii, tak i v jiných jí příbuzných vědeckých disciplínách (např. Reay et al., 2005; Lahire, 2017). Příkladem může být teorie racionálního jednání (Breen & Goldthorpe, 1997 in Straková, Simonová, 2015), pro niž je Bourdieuho teorie důležitá z toho důvodu, že vymezuje hranice, v jejichž rámci se rodiče chovají jako „racionální aktéři“. Podle Strakové a Simonové (2015) si „vybírají mezi různými vzdělávacími alternativami, které jsou pro ně dostupné, na základě hodnocení nákladů a výnosů a na základě vnímané pravděpodobnosti více nebo méně úspěšných výsledků. Rodiče tedy svými volbami aktivně a vědomě přispívají k reprodukci vzdělanostních nerovností, a tedy v konečném důsledku i k reprodukci sociální stratifikace. Jejich primárním cílem je vyhnout se sestupné mobilitě, nikoliv nutně napomoci svému dítěti k postupu do vyšší společenské třídy“ (s. 107-108). Nezávisle na Bourdieuovi však byly provedeny i jiné významné výzkumy týkající se sociální reprodukce. Např. Bernstein (1971/2003) zkoumal, jakým způsobem jazyk (jazykový kód), který si dítě osvojí v rodině, ovlivňuje jeho úspěch ve škole. Willis (1977/2017) se zase ve své etnograficky laděné studii věnoval procesu utváření kontraškolní kultury u chlapců z dělnické třídy, kteří se svým odporem vůči autoritám (dominantní kultuře) sami odsuzují k třídní pozici svých rodičů.

Domácí sociologové (např. Katrňák, 2004; Matějů, Straková, 2006; Matějů, Straková, Veselý, 2010) se snaží svým dílem přispět k ověření a dalšímu rozpracování teorií vzdělanostní reprodukce a mobility v českém prostředí, kde téma sociálního rozvrstvení obyvatelstva bylo ještě v poměrně nedávné historii považováno za tabu, neboť společnost před pádem komunistického režimu směřovala k ideálu s přízviskem „beztrídní“. Mělo se tak stát pomocí

odstranění třídních rozdílů ve vzdělávacích šancích. U dětí vysokoškolsky vzdělaných rodičů byl přístup k vyššímu vzdělání omezován, ekonomická návratnost vysokoškolského vzdělání však byla v té době poměrně nízká, proto mezi lidmi klesala motivace ke studiu na vysoké škole. Vývoj českého vzdělávacího systému během komunistické éry u nás zmapovala např. Natalie Simonová (2008), svým dílem přispěl ale i Stanislav Štech (2008), jenž upozorňuje především na výsledky historického vývoje českého školství, jimiž jsou individualismus a egalitářství převládající v současném vzdělávacím diskurzu.

Výrazným tématem, jež je úzce spojeno se sociální reprodukcí a sociální mobilitou, je výchova a socializace dětí v rodinách různého sociálního původu. Rodiče se liší v přístupu ke svým dětem z hlediska učení, podněcování a usměrňování, neboť si s ohledem na vlastní systém hodnot kladou rozdílné výchovné cíle, jichž dosahují různými výchovnými prostředky (Šafr, Bariekzahyová, 2012). A. Lareau (2009) na základě svých výzkumů amerických rodin rozlišila dva základní rodičovské přístupy k výchově označované jako „společný rozvoj“ a „růst přirozenou cestou“. Rodiče ze středních tříd (se zahrnutím afroamerických rodin) častěji své děti vychovávají prvním způsobem a na rozvoji svého dítěte aktivně participují. Angažují se v jeho školním vzdělávání i volnočasových aktivitách a často s ním diskutují, čímž dítě učí asertivní komunikaci a sebevědomému vystupování. V dělnických a chudých rodinách jsou naopak děti ponechány přirozenému růstu. Rodiče uspokojí jejich nejzákladnější potřeby, ale do jejich vývoje již dále nezasahují. Světy rodičů a dětí jsou odděleny, děti tráví svůj volný čas s vrstevníky nezávisle na dospělých, doma jsou vedeny k poslušnosti a respektu a rodiče s nimi jednájí direktivně. V rámci školního vzdělávání se rodiče ani děti příliš neprosazují, spíše se od institucí distancují, neboť jim příliš nedůvěřují. U dětí tak narůstá jakýsi celkový pocit omezení.

K podobným zjištěním došel i T. Katrňák (2004). Ve své kvalitativní studii vzdělanostní a sociální reprodukce brněnských dělnických a vysokoškolských rodin prokázal, že úzký vztah mezi rodinou a školou vyústí v kladnější vztah dětí ke škole a nárůst jejich vzdělanostních aspirací. Zatímco v rodinách vysokoškolsky vzdělaných rodičů jsou na děti kladeny vyšší nároky a studium na vysoké škole je do velké míry vnímáno jako samozřejmost, vzdělanostní aspirace dětí rodičů s nižším vzděláním a sociálním statusem jsou výrazně nižší. V dělnických rodinách se rodiče ve vzdělávání svých dětí příliš neangažují, a ty tak vyrůstají jako „volně plovoucí zátky“. Znamená to, že rodiče nechávají, aby se samy rozhodly, kterou cestou se v životě vydají a jakou vzdělávací dráhu si zvolí. Také Šafr a Bariekzahyová (2012) ve svém výzkumu potvrdili, že na vzestupnou mobilitu má vliv aktivní přístup rodičů k výchově. Mezigeneračního vzestupu dosáhli jedinci, jejichž rodiče nenechali rozhodování o vzdělávací

dráze pouze na nich, ale ve výchově se aktivně angažovali a směřovali k jasně vytyčenému cíli. S odkazem na Bourdieuho mluví de Singly (1999) o rodičovských „mobilizačních výchovných strategiích“ a poukazuje na to, že „ve formě sociální reprodukce, která má silnou školní složku, je i u těch nejbohatších rodin nutná jejich mobilizace, nechtějí-li zůstat pozadu v honbě za vysokoškolským vzděláním. Výchovné strategie uplatňované rodiči a mladými lidmi v zájmu udržení nebo zvýšení hodnoty rodiny vyžadují vždy intenzivní směřování k tomuto cíli“ (s. 36).

## 4 Český vzdělávací systém

### 4.1 Specifika současného českého vzdělávacího systému

Podle odborníků je třeba hledat hlavní příčinu nerovností v přístupu k vysokoškolskému vzdělání na nižších vzdělávacích stupních. Českému vzdělávacímu systému je často vytýkána jeho značná selektivita, neboť časná diferenciací zvyšuje vliv rodinného prostředí na vzdělávací dráhu dítěte, následkem čehož dochází ke vzniku nerovností ve vzdělávacích příležitostech. Problémem je, že dosažené vzdělání jedince je do velké míry závislé na vzdělání a socioekonomickém postavení jeho rodičů (Matějů, Straková, 2003; Matějů, Straková, 2006; Matějů, Straková, Veselý, 2010). Např. vzdělání rodičů u nás více než v jiných zemích silně koreluje s úspěšností dětí v matematice (Jerrim, Micklewright, 2009). Důležitou roli hraje věk, ve kterém k selekci, a tím i k diferenciaci vzdělávacích drah dochází. Po pádu komunistického režimu byl zrušen zákon o jednotné škole z roku 1948 zacílený na rovnost přístupu ke vzdělání pro nejširší společenské vrstvy, který však neumožňoval vnitřní diferenciaci ve školách zohledňující individuální potřeby jednotlivých žáků (Štech, 2008; Rýdl, 2012). V reakci na snahu o zavedení demokracie došlo u nás k emancipaci rodičů v otázce volby školy, v níž budou jejich děti plnit povinnou školní docházku. Dle Strakové a Simonové (2015) se však jedná o první mechanismus diferenciací v rámci našeho vzdělávacího systému, a přestože v roce 2004 došlo ke zrušení formální diferenciací vzdělávacích drah v primárním vzdělávání, školám byla zároveň poskytnuta příležitost k zakládání různých výběrových tříd v libovolném ročníku, či k výběrové profilaci celé školy. Nejvíce zastoupené jsou třídy s rozšířenou výukou určitého předmětu, nejčastěji cizího jazyka. Na domácí ani mezinárodní úrovni však není této problematice věnována prakticky žádná pozornost.

O to více diskutovaným tématem se stávají víceletá gymnázia, jež byla u nás po revoluci (v návaznosti na tradici prvorepublikového školství) znovu otevřena a na něž děti nastupují v jedenácti letech. Z hlediska věku dochází k dřívější selekci již jen v Rakousku a Německu



(Matějů, Straková, 2003). Všeobecně vzdělání absolventi gymnázií (osmiletých a čtyřletých) v drtivé většině pokračují ve studiu na vysokých školách. Přitom vzdělanostní aspirace studentů víceletých gymnázií bez ohledu na jejich studijní výsledky jsou v porovnání se žáky základních škol mnohem méně závislé na rodinném zázemí. V mezinárodním měřítku se jedná o ojedinělý a často kritizovaný jev, neboť je z výzkumů patrné, že gymnázia většinou navštěvují děti s lepším rodinným zázemím, čímž dochází k růstu vzdělanostních nerovností (Straková, 2010). Mezi rodiči zůstává rozšířen mýtus, že jejich děti nebudou na druhém stupni základních škol dostatečně kognitivně rozvíjeny a že tam zůstávají jen méně nadaní žáci, kteří se na gymnázia nedostali. Někteří naopak míní, že jsou na gymnaziální studenty kladeny nepřiměřeně vysoké nároky, v důsledku čehož jsou okradeni o část svého dětství (Vítečková, 2011). Obecně napříč českou společností převládá přesvědčení, že na víceletých gymnáziích studují výlučně mimořádně nadané děti. Opakovaně se však potvrzuje, že určité procento gymnazistů dosahuje v porovnání se žáky základních škol dlouhodobě podprůměrných výsledků (Straková a kol. 2002 in Matějů, Straková, 2003; Straková, 2010). Přesto se rozdíly mezi výsledky žáků základních škol a víceletých gymnázií neustále zvyšují (Straková, 2011). Dle Průchy (1999) se u nás v porovnání s jinými zeměmi v rámci výzkumů matematické a přírodovědné gramotnosti objevují velké rozdíly ve výsledcích žáků z gymnázií, středních odborných škol a učilišť, a v průměru proto dosahujeme horších vzdělávacích výsledků než země vzdělávající všechny děti společně.

Pro české školství je typická výrazná horizontální diferenciaci. Znamená to, že lze najít rozdíly v kvalitě škol v rámci jednoho vzdělávacího stupně. Katrňák, Simonová a Fónadová (2013) zjistili, že u nás posiluje kvalitativní diverzifikace maturitního vzdělávání, jejímž důsledkem je „sociální homogenita nejen na víceletých gymnáziích, ale také ve středním vzdělávání bez maturity, v němž zůstávají především potomci velmi sociálně znevýhodněných rodin“ (s. 517). Větší heterogenita žáků naopak zabraňuje zhoršování akademických výsledků (negativní vztah studentů ke škole, snižování studijních aspirací) a vzdělávacích podmínek (školní/třídní klima, kvalita vyučujících) v určitých typech škol (Straková, 2010, s. 93). To potvrzují analýzy mezinárodních šetření výsledků vzdělávání, mezi něž patří např. projekt OECD PISA realizovaný každé tři roky na populaci patnáctiletých žáků členských i některých partnerských zemí OECD. Je z nich patrné, že ve většině neselektivních vzdělávacích systémů (např. Finsko) vykazují děti ze všech škol velmi dobré výsledky, zatímco v selektivních vzdělávacích systémech se učební plán (kurikulum) značně liší podle typu školy, což naopak způsobuje mezi výsledky žáků z jednotlivých škol velké rozdíly (Perry, 2008). Iannelli (2013)

potvrzuje, že kurikulum a typ školy korelující do velké míry s úrovní vzdělání rodičů ovlivňují sociální mobilitu dětí. V českém prostředí jsou rodiče k výběru školy motivováni, a v některých školách se tak koncentrují žáci s příznivějším, nebo naopak méně příznivým rodinným zázemím (Straková, 2011). Dle Strakové a Simonové (2015) je klíčová úroveň vzdělání rodičů, neboť vzdělanější rodiče vybírají pro své děti školu častěji, a jejich schopnost orientovat se ve vzdělávacím systému, jež zvýhodňuje sociálně zdatnější a informovanější rodiče. Svou roli však také hraje lokalita, v níž rodina žije, neboť rodiče, kteří bydlí na vesnicích či nedisponují dostatečnými příjmy, se s menší pravděpodobností rozhodnou pro dojíždění do vzdálenější (byť kvalitnější) školy (Tamtéž, 2015; Brantlinger, 2003).

## 4.2 Terciární vzdělávání

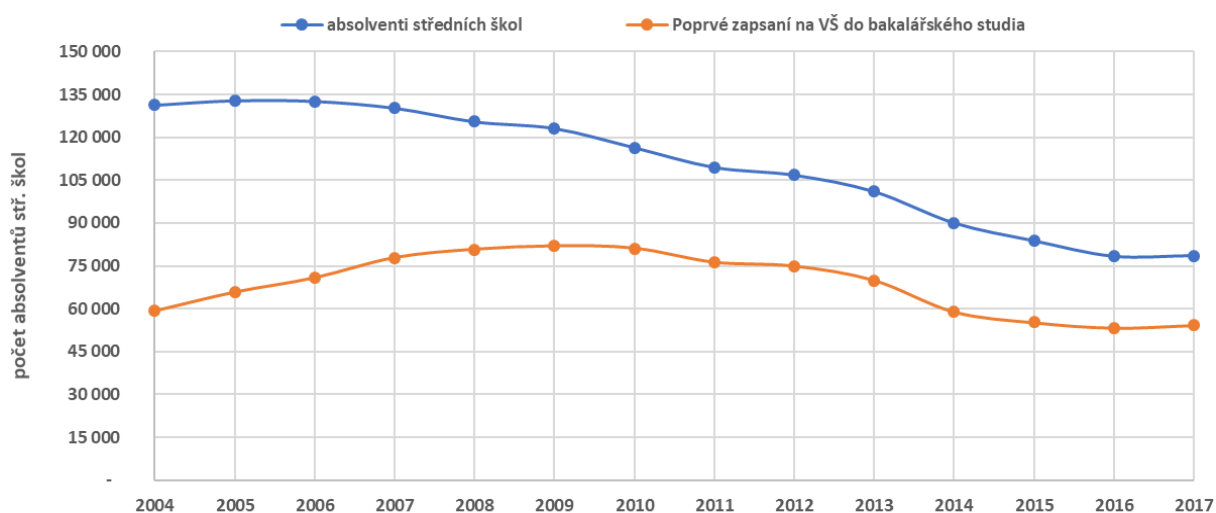
Terciární vzdělávání navazuje na úplné střední vzdělávání. Je děleno na univerzitní (teoreticky zaměřený) a neuniverzitní (na praktické využívání poznatků zaměřený) proud. V ČR se do univerzitního proudu řadí všechny vysoké školy, jejichž absolventi získají bakalářský, magisterský/inženýrský, nebo doktorský titul, do neuniverzitního patří vyšší odborné školy, jejichž studium je zakončeno absolutoriem. V minulosti u nás existovalo ještě pomaturitní studium, jež bylo zrušeno v roce 1995. Zatímco vyšší odborné školy jsou u nás relativně nové, univerzitní vzdělávání má dlouhou tradici. Specifické pro české vysoké školství je, že studenti za své studium nemusí platit žádné poplatky, které bývají v jiných zemích velmi vysoké (Kotásek, 1997). Co lze pozorovat napříč studenty z různých zemí, je trend prolínání studijních a pracovních aktivit, kdy škola a práce již netvoří dvě striktně oddělená nebo na sebe navazující časová období (Kvitkovičová, Mareš, Širůček, Lacinová, 2016).

V posledních desetiletích se rovný přístup k terciárnímu vzdělávání stal obecným cílem všech vzdělávacích politik v rozvinutých zemích. V českém prostředí je však jakýmsi „zanedbaným transformačním tématem“ (Matějů, Straková, 2006), přestože od devadesátých let došlo k nárůstu vysokoškoláků z necelých 20 % na téměř 60 % odpovídající věkové kohorty, což vypovídá o růstu vzdělanostní mobility (Kasíková, 2011). Nelze však opomenout skutečnost, že vysokoškolské studium ne všichni studenti úspěšně dokončí a nemalé procento z nich ho opustí již v prvním ročníku, ať už proto, že se jim nepodařilo skloubit školu a práci, či proto, že si nevybrali obor, který by jim vyhovoval. V zemích OECD předčasně ukončí vysokoškolské studium v průměru jedna třetina studentů (Masarykova univerzita, 2012). Zatímco vzdělávací systémy některých evropských zemí (zvláště u nás) jsou málo propustné a flexibilní, a je tak velmi těžké již vybranou vzdělávací dráhu nebo studijní obor změnit, např.

americký vzdělávací systém se vyznačuje svou otevřeností a studentům umožňuje si konkrétní studijní obor vybrat až po přijetí na vysokou školu. Přesto však je i v USA vysoký podíl nedokončených studií velmi rozšířeným fenoménem (Arnett, 2004).

Podle českého statistického úřadu (2016) se v současné době počet absolventů vysokých škol pohybuje okolo 1,3 milionu, což je o 134 % (tři čtvrtě milionu) více než v polovině 90. let. V roce 2015 podíl absolventů vysokoškolského studia na české populaci 25–64letých dosáhl 22 %, přesto stále platí, že je to méně než ve většině členských zemí EU, kde průměr činí 30 %. Podle OECD (2017) pak v evropských zemích v současnosti studuje na vysokých školách v průměru 43 % lidí do 30 let. Největší nárůst absolventů vysokých škol byl i u nás zaznamenán v populaci mladší 35 let, od roku 2012 se navíc zvětšují rozdíly v počtech vysokoškolsky vzdělaných žen a mužů, přičemž žen rapidně přibývá (ČSÚ, 2016). ČSÚ (2019) dále uvádí, že „počet studentů na českých vysokých školách rostl až do roku 2010, kdy jich zde studovalo téměř 400 tisíc, od té doby jejich počet každoročně klesá a nyní je vysokoškolských studentů o čtvrtinu méně“ (s. 1). Následující graf č.1.však ukazuje, že od roku 2010 počet vysokoškoláků poprvé zapsaných do bakalářského studijního programu klesl jen mírně navzdory tomu, že počet absolventů středních škol permanentně klesá již od roku 2006 (MŠMT, 2019).

**Graf č. 1.:** Počty absolventů středních škol a poprvé zapsaných na VŠ do bakalářského studia



#### 4.2.1 Srovnání vlivu rodiny a školního vzdělávání na utváření hodnot

Hodnoty jsou multidisciplinárním tématem objevujícím se napříč filosofií, psychologií, sociologií, antropologií či politologií. Hodnoty lze v psychologii a sociologii definovat jako kognitivně nebo emočně transformované lidské potřeby, jež se vážou na žádoucí (preferované) cíle, k jejichž dosažení je jedinec motivován (Schwartz, 1992). P. Hartl a H. Hartlová (2010) ve svém psychologickém slovníku nabízí instrumentální pojetí hodnot, kdy je pro člověka subjektivně hodnotné to, co vede k uspokojení jeho potřeb a zájmů. Hierarchii hodnot pak vymezují jako „uspořádaný systém hodnot odrážející priority a význam těchto hodnot pro nositele, jímž může být jedinec, skupina, společenství nebo společnost; určuje nejobecnější postoje, životní styl a morálku každého člověka“ (s. 179). Hodnoty jsou podstatné z toho důvodu, že utvářejí řád nezbytný pro zachování lidské existence. Jedná se o základní stavební kameny společnosti a její kultury (Prudký a kol., 2009).

Hodnoty jsou utvářeny v rámci procesu socializace, v němž hraje klíčovou roli rodina. K socializaci v rodině dochází dříve než k socializaci institucionální či vrstevnické, proto si udržuje své výsadní postavení v uvádění dítěte do lidského života a společnosti. Jedná se o proces dlouhodobý a složitý, v jehož rámci si dítě „osvojuje jazyk, různé sociální role, kulturní návyky, znalosti předchozích generací, společenské hodnoty a normy“ (Mareš, 2013, s. 41). Vliv rodiny se projevuje ve vlastnostech a způsobech jednání jedince, neboť od útlého dětství zaujímá rodinnou perspektivu, pod jejímž úhlem pohledu posuzuje i sám sebe. Probíhá u něj sociální učení, v jehož rámci se pomocí pozorování a nápodoby učí od lidí představujících určité vzory chování. Přitom platí, že více než příkazy a zákazy dítě ovlivňuje to, co rodič sám dělá a jak se chová, tedy jakým jde dítěti příkladem (Šafr, Bariekzahyová, 2012). Dle Z. Heluse (2015) „dítě zvnitřňuje/interiorizuje klima rodinného soužití, rodinné nároky a požadavky, rodinnou morálku, rodinné zájmy a cíle, styl rodinného soužití“ (s. 199). Proces interiorizace hodnot během sociálního učení je následován procesem exteriorizace, kdy se dítě již chová v souladu s normami rodiny na popud svých vlastních morálních zásad a pravidel.

Na primární rodinnou socializaci nasedá sekundární socializace ve škole, jejíž úloha ve výchově však není stejná. Škola funguje jako zprostředkovatel mezi rodinou a okolním světem a její funkcí je předat již existující kulturu a tradice, aby se nenarušila kontinuita společnosti, kterou svým vpádem do života děti jednoznačně ohrožují (Štech, 1998). Společnost tak usiluje o to, aby se jedinec jejím pravidlům přizpůsobil a jednal s nimi v souladu, ten se však zároveň snaží prosadit své jedinečné hodnoty a normy chování, jež přijal za své (Prudký a kol., 2009). Vzdělávání je samo o sobě důležitým socializačním mediátorem, je také součástí sociálního

učení a podílí se na utváření hodnotových struktur ve společnosti a hodnotových orientací jedince (Prudký, 2014). Proces dosahování vzdělání je však do velké míry ovlivněn očekáváním ze strany rodičů ohledně studijního výkonu jejich dětí. Úspěšnost v přechodu na vysokou, ale také již na určitou střední školu je determinována hodnotami spojenými se vzděláním, jež rodiče do svých potomků od útlého věku vkládají (Simonová, Soukup, 2010). Vzdělanostní aspirace v adolescenci, kdy dochází k rozhodování o směru vzdělanostní trajektorie, mají značný vliv na vzdělanostní i profesní dráhu v dospělosti, přičemž působení socioekonomického statusu rodiny původu je zprostředkováno skrze hodnoty rodičů, jež uplatňují při výchově svých dětí (Šafr, Bariekzahyová, 2012).

Hodnotové orientace se v daleko větší míře liší mezi středoškolsky a vysokoškolsky vzdělanými než mezi lidmi se středoškolským a se základním vzděláním. Z výzkumů hodnot českých občanů je např. patrné, že „konzervativní, tradiční hodnoty ztrácejí své preference výrazněji u vysokoškolsky vzdělané populace, která na druhou stranu začíná viditelněji preferovat v posledním desetiletí hodnoty úspěchu a moci“ (Anýžová, 2018, s. 139). Studenti v rámci terciárního vzdělávání přijímají nové a zároveň si ověřují a zpevňují již nabyté hodnoty. Je však důležité brát v úvahu odlišnosti v sociální a demografické struktuře vysokoškolských studentů, neboť „pro různé sociální skupiny a vrstvy a pro odlišné způsoby života je příznačný podstatný rozdíl v podobě nabízených hodnot a způsobů jejich prosazování vůči jedinci“ (Prudký, 2014, s. 35). U nás i v dalších zemích tak vzrůstá heterogenita sociální skupiny vysokoškoláků, neboť narůstá počet studentů, kteří studují vysokou školu jako první z rodiny (Anýžová, 2018).

#### **4.2.2 Vysokoškolští studenti první generace**

Vysokoškolští studenti první generace<sup>2</sup> představují cílovou skupinu, na niž se zaměřuji v této bakalářské práci. Jsou to studenti, jejichž rodiče nemají vysokoškolské vzdělání, a kteří tak studují vysokou školu jako první z rodiny. V zahraničních studiích je jim věnována značná pozornost, neboť jsou důkazem o spravedlnosti vzdělávacího systému a rovnosti vzdělávacích příležitostí. Ohniskem zájmu bývají činitelé a okolnosti, které studentům usnadňují, či naopak ztěžují jejich cestu za vysokoškolským vzděláním, a s tím související setrvání a úspěšnost ve

---

<sup>2</sup> Zahraniční autoři označují tyto studenty jako „first-generation college students“ nebo „working class students“, což značí, že pocházejí z rodin bez vysokoškolského vzdělání. V českém prostředí se s označením dělnická třída příliš nepracuje, neboť implikuje povětšinou negativní konotace, navíc tato nižší sociální vrstva může zahrnovat i jiné než typicky dělnické profese. Participantů mého výzkumu jsou navíc spíše zástupci nižší střední třídy, neboť se mezi jejich rodiči nenachází nikdo, kdo by dosáhl pouze základního vzdělání, a mnozí z nich mají maturitu.

studiu. V porovnání s ostatními studenty je u vysokoškoláků první generace pravděpodobnější, že se jim dostane méně rodičovské podpory a méně kvalitní středoškolské přípravy, že nastoupí na vysokou školu vybaveni menším množstvím informací a že své studium ukončí předčasně (Choy, 2001). Z výzkumů dále vyplývá, že se ve větší míře jedná o věkově i etnicky heterogenní skupinu osob, pro něž je důležité, aby byla vysoká škola v dojezdové vzdálenosti od domova a aby při studiu stíhali svá zaměstnání, neboť se častěji ocitají v nepříznivé finanční situaci. Také se liší v procesech rozhodování o budoucím vysokoškolském studiu a mívají větší problémy s adaptací na nové studijní prostředí (Reay, David, Ball, 2005; Reay, Crozier, Clayton, 2010).

Napříč veřejným a politickým diskurzem vládne přesvědčení, že sociální třída dnes již ztrácí na významu, neboť společnost funguje na meritokratických principech, dle nichž každý v závislosti na svých individuálních schopnostech, snaze a pílí může dosáhnout úspěchu. Vybízejí k tomu statistické údaje hovořící ve prospěch zvyšujícího se počtu sociálně mobilních studentů. Podle L. Prudkého (2014) „podíl rodičů vysokoškolských studentů s vysokoškolským vzděláním na celku vysokoškolských studentů od roku 2002 do současnosti stále klesá“ (s. 44). Přestože se počet vysokoškoláků, jejichž rodiče nemají vystudovanou vysokou školu, zvyšuje, podíl vysokoškolských studentů, jejichž rodiče dosáhli pouze základního vzdělání, se pohybuje jen okolo 1 %. Navíc se ukazuje, že sociální nerovnosti se netvoří jen mezi jednotlivými třídami, ale i v rámci postsekundárního vzdělávání. Uchazeči o vysokoškolské studium se na základě své příslušnosti k určité sociální třídě liší ve způsobech rozhodování, na jaký typ vysoké školy nastoupí. Velká Británie zaznamenala po roce 1992 velký nárůst institucí nabízejících terciární vzdělání. Vysokoškolští studenti první generace nejčastěji volí právě tyto nové univerzity, které se pyšní vysokým počtem studentů, z nichž však velké procento studium na nich nedokončí (Reay et al., 2005, 2010). Podobná je situace v USA, kde vysokoškoláci první generace častěji studují na dvouletých než na čtyřletých vysokých školách, na nichž lze získat bakalářský titul (Choy, 2001). Starší, prestižnější a náročnější univerzity tak zůstávají vyhrazeny studentům z vyšších sociálních vrstev.

Ostrove a Long (2007) zjistily, že třídní pozice jedince do značné míry souvisí s jeho pocitem sounáležitosti vůči vysoké škole, který pak ovlivňuje sociální a akademickou adaptaci, kvalitu vysokoškolských zkušeností a studijní výsledky. Z kvalitativních výzkumů vyplývá, že studentům, kteří šli na vysokou školu jako první z rodiny, činí potíže se identifikovat se svou studentskou rolí. Mívají pocit, že do akademického prostředí jen stěží zapadají, proto si vybírají univerzity, na něž se dle svého názoru budou hodit. Pocit odcizení způsobuje rodinný habitus představující hluboce zakořeněný systém perspektiv, zkušeností a predispozic, který jedinec

sdílí s rodinnými příslušníky. Zatímco ve vysokoškolsky vzdělaných rodinách je volba studia na vysoké škole brána jako samozřejmost a rodiče pouze dohlíží na to, aby si jejich děti vybrali správně, v rodinách bez vysokoškolského vzdělání chybí odpovídající zkušenosti, a výběr vysoké školy je proto doprovázen strachem a nejistotou spolu s ohrožením z možného neúspěchu. Studenti tak zvažují, co jim jejich rozhodnutí přinese (Reay et al., 2005). Především pak na elitních univerzitách se studenti první generace musí vyrovnávat s ambivalencí vznikající při snaze o zachování původní identity v kontrastu s utvářením identity nové (Reay, Crozier, Clayton, 2009). Studenti jsou ohroženi ztrátou autenticity a proces tranzice, adaptace a (re)konstrukce identity provází rozličné emoce, jichž jsou studenti ze středních a vyšších tříd alespoň zčásti ušetřeni, neboť disponují zdroji, které nejsou nižším sociálním třídám dostupné.

## 5 Identita

### 5.1 Identita v mainstreamové psychologii

Identitu lze podle *Velkého psychologického slovníku* vymezit jako „prožívání a uvědomování si sebe samého, své jedinečnosti i odlišnosti od ostatních“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 212). Poskytuje tedy člověku odpověď na otázku, kým nebo čím je. V. Bačová (1996) na základě svého studia teorií osobní a sociální identity (Bačová, 1994) shrnuje identitu do tří navzájem propojených oblastí. V rámci *intrapersonální* roviny hovoří o pocitu totožnosti čili relativní stejnosti jedince v čase za jakýchkoli okolností, jehož základem je vědomí vlastní psychické kontinuity. Člověk zároveň vnímá tyto komponenty jako platné i pro ostatní osoby (Erikson, 1968). Dalším prvkem identity je v této rovině autenticita znamenající, „že osoba je sama sebou, a nikoli něčím jiným“ (Bačová, 2008, s. 109). Osobní „jádrová“ identita zahrnuje také hodnoty, jež jsou zdrojem smyslu životní existence každého z nás. Jedinec je tak schopen poznat sám sebe ve své celistvosti, nepřetržitosti a stabilitě na základě zvnitřnění určitých hodnot a norem. V *interpersonální* rovině jedná jedinec v souladu s životními rolemi, jež pojal za své a s nimiž se ztotožnil. Jejich prostřednictvím se definuje ve vztahu k vnějšímu sociálnímu prostředí, jehož je spolu s ostatními lidmi součástí<sup>3</sup>. Zároveň si uvědomuje, že ho druzí mohou vnímat odlišně ve srovnání s tím, za koho se považuje sám, a snaží se tyto dvě perspektivy uvést do vzájemné rovnováhy. Do třetí roviny vymezené jako *sociální rámeček sebedefinice* Bačová

---

<sup>3</sup> Tento pohled na identitu je typický pro symbolický interakcionismus, jehož zástupci jsou S. Stryker nebo G. J. McCall a J. L. Simmons (Bačová, 2008). Podle nich jsou identity jedince uspořádány hierarchicky, jednotlivé role jsou pro něj v různých situacích jinak důležité a podle toho dává některým z nich přednost před jinými.

(1996) zasazuje sociální (kolektivní) identitu určenou příslušností jedince k větším či menším společenským útvarům a skupinám. V celospolečenské perspektivě řeší vztah mezi identitou jedince a společností R. F. Baumeister (1987), podle nějž se formování identity začalo problematizovat se vzrůstající zaměřeností na sebe, sociální mobilitou a ztrátou dosavadních společenských hodnot a norem, čímž se jedincům naskytly rozmanitější možnosti sebedefinice. Člověk definuje sám sebe na základě identity připisované (pohlaví) a získané jednorázovým (mateřství) či kontinuálním (bohatství) úsilím nebo volným (náboženská/politická příslušnost) či nuceným (partner, kariéra) výběrem (Tamtéž, s. 171).

Identita je tak v hlavním psychologickém proudu nahlížena optikou dichotomie osobní (vnitřní, subjektivní) – sociální (vnější, objektivní). První z nich je utvářena představami, které sám o sobě člověk má, a tvoří tak základ jeho sebehodnocení a sebeúcty (Bačová, 2008). Toto pojetí identity úzce souvisí s psychologickými koncepcemi „jáství“ (self), v němž je zakotven jak subjekt činnosti a prožívání, tak i předmět či objekt vlastního poznávání, představa o sobě samém<sup>4</sup>. Činné, subjektivní já je přítomno ve vědomí a umožňuje percepci sociálního prostředí i vlastních intrapsychických procesů, zatímco já jako objekt můžeme nahlédnout prostřednictvím vlastní sebereflexe a zahrnuje kognitivní, emocionální a konativní složku, čímž tvoří jáský systém (self-system) obsahující vlastní sebepojetí (self-concept), sebehodnocení (self-esteem) a seberegulaci (Macek, 2008). E. T. Higgins (1987) dále self rozděluje na aktuální a ideální či požadované já. Pokud je mezi jednotlivými reprezentacemi já velký rozdíl, nebo dokonce rozpor, objevují se u člověka nepříjemné pocity, jichž se pokouší zbavit (Tamtéž). Teorie osobní identity vychází z předpokladu, že se osobnost skládá z vnitřních mentálních struktur, jejichž podstatu lze odhalit, teorie sociální identity naopak vychází z jedinceva členství v určité kategorii lidí. K porozumění chování jedince vůči své vlastní (in-group) a nečlenské (out-group) skupině výrazně přispěl H. Tajfel teorií sociální identity (Tajfel, 1981). Sociální identita vzniká na základě pocitu sounáležitosti s určitou skupinou či skupinami, přičemž tato skupinová příslušnost je pro jedince emocionálně významná. Člověk má tendenci zvyšovat hodnotu své skupiny (in-group favouritism) na úkor skupiny jiné, neboť tím dosahuje vyššího skupinového sebehodnocení. Poznatek, že rozdíly mezi skupinami se tvoří již prostřednictvím sociální kategorizace, se stalo východiskem pro vznik teorie sebekategorizace<sup>5</sup> (Turner, 1982;

---

<sup>4</sup> Dělení já (self) na subjektivní („knower“, „I“) a objektivní („known“, „Me“) složku se v psychologii objevuje již na konci 19. století u W. Jamese (Macek, 2008).

<sup>5</sup> Kromě zakladatele teorie sebekategorizace J. C. Turnera můžeme jako dalšího jejího zástupce uvést S. A. Haslam, jenž se společně s Turnerem věnoval studiu stereotypů vznikajících právě na základě sebekategorizace, na niž má značný vliv momentální kontext situace (Spears, 2012).



Turner et al., 1987 in Spears, 2012). Teorie v sobě integruje jak interskupinové, tak intraskupinové procesy, a je tak aplikovatelná jak na personální, tak na skupinové úrovni sebedefinice jedince. S jakými skupinami se budeme porovnávat a které své či jejich vlastnosti vyhodnotíme pro toto srovnání jako relevantní, si aktivně vybíráme tak, aby rozdíly uvnitř kategorie, do níž náležíme, byli co nejmenší (Spears, 2012). Rozdíly mezi jednotlivými kategoriemi se naopak snažíme co nejvíce zvětšit, čímž posilujeme stereotypní vnímání naší členské a nečlenské skupiny (Bačová, 1994).

## **5.2 Identita ze sociálně konstruktivistického hlediska**

Sociální konstruktivismus jako součást postmoderních přístupů v psychologii vychází z přesvědčení, že se realita vytváří v procesech sociálního poznávání, a je tak sociálně konstruována v komunikaci prostřednictvím jazyka. Tím dochází ke zpochybnění východisek tradičních vědních disciplín, jež předpokládají, že realitu lze objektivně poznat takovou, jaká skutečně je. Neznamená to, že by realita ze sociálně konstruktivistického hlediska neexistovala, je však neustále tvořena v rámci lidských interakcí, tedy v dialozích, které mezi sebou lidé vedou. Navíc každý z nás na svět nahlíží ze svého úhlu pohledu, a proto lze získat tolik verzí reality, kolik je na světě lidí. Sdílenou realitou se pak stává to, na čem se společně prostřednictvím vyjednávání shodneme (Gergen, 2009). Znamená to, že co je vnímáno jako reálné, ve svých důsledcích opravdu reálné je. Lidé pomocí jazyka v sociálních procesech konstruují obrazy a koncepce světa, jimž připisují určité významy a jež pojmají jako pravdivé. Na konstitutivní stránku jazyka se zaměřuje diskurzivní psychologie, jež zkoumá způsob, jakým lidé prostřednictvím jazyka a jiných symbolických procesů vyjadřují své aktivity a konstruují jejich smysl (Bačová, 2000). Sociální konstruktivismus se tak obrací k jazyku jako předchůdci samotného myšlení, zaměřuje se na sociální interakce a procesy a kritizuje esencialismus mainstreamové psychologie, jejíž veškeré poznání je zakotveno v historickém a kulturním kontextu západních individualistických společností (Burr, 2015).

Na základě výše uvedeného přístupu pojmám identitu jako způsob konstrukce sebe sama. V předchozí kapitole byla identita představena z hlediska hlavního psychologického proudu, který staví na „liberálně-humanistickém chápání jedince (se zdroji v karteziánské metafyzice) jako racionální, plně vědomé bytosti schopné sebepoznání a sebekontroly, která existuje nezávisle na okolním světě a která má privilegované postavení nad ne-lidskými objekty, jako jsou příroda a hmota“ (Zábrodská, 2009, s. 50). Dle Bačové (2000) se tak tradiční psychologie zaměřuje na osobnost, kterou vnímá jako integrovaný a koherentní celek a kterou

považuje za centrum vnitřního života do sebe uzavřeného jedince, jenž může odhalit, kým skutečně je. Naproti tomu sociální konstruktivismus si dává za úkol zkoumat, jak je lidská psychika podmíněna historickým poznáním a dostupnými diskurzy jisté kultury, neboť podle toho, co v dané kultuře znamená být člověkem, se lidé sociálně a psychologicky definují, vysvětlují a prožívají (Tamtéž). Při konstruování své identity nehledáme její podstatu, ale činíme tak vždy s ohledem na určitý účel, k čemuž využíváme různých diskurzů, např. věku, genderu, vzdělání atd. Tyto jednotlivé komponenty dohromady tvoří naši identitu, již prezentujeme ostatním (Burr, 2015). Bačová (2008) podotýká, že z pohledu postmoderních přístupů v psychologii se identita jedince „soustavně tvoří a přetváří“, a jsme proto maximálně otevření a flexibilní vůči svému prostředí a proměnlivým významům, jež sami sobě, ale i jiným lidem a událostem připisujeme. Naše identita se skládá z vícero rolí, jež v každodenním životě pružně střídáme, a vytváří se a legitimizuje v příbězích<sup>6</sup> vyprávěných sobě i jiným (Tamtéž). Zatímco někteří mají k dispozici mnoho možností, jak svou identitu definovat, jiným je k sebedefinici ponechán jen malý (pokud nějaký) prostor. To značí, že sociální definování je úzce spjato s otázkou moci (Bačová, 2003).

### 5.3 Identita ve vynořující se dospělosti

Jako první zformuloval ucelenou koncepci identity v rámci své teorie psychosociálního vývoje E. H. Erikson, podle nějž je tvorba identity nejdůležitějším vývojovým úkolem období dospívání (Erikson, 1968). P. Macek (2003), jenž u nás zkoumá identitu v souvislosti s jejím vývojem a utvářením nejen v adolescenci, ale i v dospělosti (Berzonsky, Macek, Nurmi, 2003; Lacinová, Ježek, Macek, 2016), upozorňuje, že ani Erikson formování identity nepovažoval za časově vymezený úkol určený pouze dospívajícím. V návaznosti na Eriksona vytvořil vlivnou teorii J. J. Arnett (2000), jenž podrobněji rozpracoval období mezi adolescencí a mladou dospělostí nazvané jako *vynořující se dospělost (emerging adulthood)* objevující se u mladých lidí mezi 18. a 25., případně až 29. rokem života (Arnett, 2004). Rozdíl mezi vynořující se dospělostí a adolescencí či mladou dospělostí spočívá v následujících pěti znacích: explorační identity v osobním i pracovním životě, období nestability, zaměřenosti na sebe, pocitu „mezi“ (necítí se ani jako adolescenti, ani jako mladí dospělí) a možností, jak naložit se svým životem. Mladí lidé jsou v této etapě života již méně závislí na svých rodičích, mnozí z nich se odstěhují z domova a zažívají pocit nově nabyté svobody. Na druhou stranu však ještě odmítají nebo

---

<sup>6</sup> Konstrukci identity prostřednictvím komunikace a řečových aktů se věnuje např. B. Daviesová a R. Harré (1990).

nejsou připraveni přijmout závazky, které jsou obvykle s obdobím dospělosti spojovány, jako je dokončení studia, stabilní zaměstnání, manželství či založení rodiny. Svá rozhodnutí často mění a konkrétní představu o své budoucnosti si teprve tvoří. Aby se mohli začít považovat za dospělé, měli by splňovat následující kritéria: přijmout odpovědnost za sebe a své jednání, činit nezávislá rozhodnutí a dosáhnout finanční nezávislosti (Tamtéž).

Arnett se vynořující se dospělost snaží prosadit jako samostatné vývojové stádium, jež je typické pro rozvinuté, ekonomicky vyspělé země. Nelze jej však považovat za univerzální, neboť není podmíněno biologicky, ale kulturně a sociálně, a z toho důvodu jím neprochází každý mladý člověk. Podobné kritice byla podrobena i Eriksonova teorie identity, jejíž platnost je omezená na střední a vyšší třídu ekonomicky rozvinutých společností, neboť minoritní či ekonomicky znevýhodněné skupiny nemají k dispozici moratorium, tedy chráněný čas a prostor pro hledání identity (Bačová, 2000). V českém prostředí kriticky nahlíží Arnettovu teorii Ježek, Macek a Bouša (2016), kteří také podotýkají, že ne všichni mladí lidé mají možnost dospělosti dosáhnout postupným sebeobjevováním a výběrem životních závazků. Tito výzkumníci se zaměřili na to, jak se na cestě k nezávislosti u mladých dospělých vyvíjí autonomie s identitou. V kontextu teorie vynořující se dospělosti vidí exploraci a utváření závazků ve spojení „s potřebou a získáváním autonomie, což se obvykle manifestuje zvýšenou potřebou autorství a autentičnosti, v tom, co mladý člověk dělá, co zkouší, pro co se rozhoduje a do čeho se pouští“ (Tamtéž, s. 27). Autonomie je uplatňována a rozvíjena při exploraci, zvládnání nestability a změn a při zaměření na sebe, jež vyjadřuje potřebu mladých ujasnit si, kým jsou a kam směřují. Jejich pocit autonomie pak roste v závislosti na míře ujasněnosti představy o sobě samém. Autonomie je samotnými mladými lidmi vymezována různými způsoby, ať už jako svoboda v jednání a prožívání, finanční/materiální nezávislost na rodičích, samostatné rozhodování a volba vlastních názorů a postojů, ale i nárůst zodpovědnosti. Rodiče zůstávají důležití při činění velkých rozhodnutí ohledně budoucnosti, především v souvislosti se vzděláním (Tamtéž).

#### **5.4 Identita v tranzici u vysokoškolských studentů první generace**

V této závěrečné kapitole teoretické části práce bude výše uvedený přehled teoretických východisek shrnut ve vztahu k tématu a cíli mnou realizovaného výzkumu, jehož výsledky jsou prezentovány v následující praktické části. Již název bakalářské práce napovídá, že jejím záměrem je zjistit, jakým způsobem se utváří studentská identita u vysokoškolských studentů, kteří byli výše definováni jako vysokoškoláci první generace, neboť jako první z rodiny studují na vysoké škole. Proč má však být právě této skupině studentů věnována zvláštní pozornost?

Čím se jejich zkušenosti liší od studentů s vysokoškolsky vzdělanými rodiči? Neprochází snad také oni náročným obdobím, když nastupují na vysokou školu poprvé? Z jakého důvodu by se měla jejich identita utvářet jiným způsobem, když se pro vysokoškolské studium rozhodnou ve stejném věku jako jejich vrstevníci ze vzdělanějších rodin, a stejně jako oni se tak nachází v životní etapě vynořující se dospělosti (Arnett, 2000)? Opravdu jsou jejich rodinné poměry a zázemí natolik jiné, aby se dalo hovořit o rozdílech ve startovních pozicích i na vysoké škole?

V životě člověka dochází k několika zlomovým okamžikům, které jsou dnes více než kdy jindy v historii spojeny se vzděláváním. Jednotlivé stupně vzdělávacího systému do jisté míry kopírují vývojová období v dětství. Zlom nastává v okamžiku, kdy dítě začne navštěvovat mateřskou školu, kdy zahájí povinnou školní docházku, kdy přestoupí na druhý stupeň ZŠ nebo střední školu a také kdy se rozhodne ve studiu pokračovat na vysoké škole. Každý tyto přechody vnímá jiným způsobem, pro všechny však znamenají určitou změnu, jež „je způsobena nebo ovlivněna vnější či sociální situací, která má moc posunout naše chápání sebe sama“ (Crafter, Maunder, 2012, s. 10). Tranzice ze sociokulturního pohledu zahrnují více než přesuny z jedné školy do druhé nebo přechody v rámci jednotlivých vývojových období. Vždy jdou ruku v ruce s proměnami ve vlastní identitě vycházejícími ze situování chování a myšlení jedince v jistém kulturním a sociálním kontextu (Tamtéž). Čím více se od sebe liší jednotlivá prostředí, mezi nimiž k tranzici dochází, tím větší změnu identity to bude vyžadovat a tím více bude tento okamžik subjektivně vnímán jako zlomový (Zittoun, 2009).

Vzhledem k tomu, že bylo v první kapitole této práce ukázáno, jak odlišná je zkušenost příslušníků jednotlivých sociálních tříd, je nasnadě říci, že pro vysokoškolské studenty, jejichž rodiče nemají vysokoškolské vzdělání, se jedná o velký krok do neznáma. Tranzice na vysokou školu od nich vyžaduje daleko větší změnu dosavadní identity, než je tomu u vysokoškoláků ze vzdělaných rodin, kteří vycházejí z rodinných zkušeností a zdrojů, které vysokoškolákům první generace nejsou dostupné. Z toho důvodu zkoumám proces utváření identity u těchto studentů.

## II. Empirická část

### 6 Metodologie

Na začátek je nutné představit zvolenou metodologii a v základu ji charakterizovat. Nejdříve popíši základní vlastnosti vybraného typu výzkumu. Následovat bude definování výzkumného problému a stanovení výzkumných otázek. Dále se věnuji popisu výzkumného souboru a způsobu výběru výzkumného vzorku. Také představím způsob a průběh sběru dat, nakonec předvedu metodu vyhodnocování a interpretace dat.

#### 6.1 Kvalitativní výzkum

S ohledem na vybrané téma bakalářské práce byl k výzkumu zvolen kvalitativní přístup. Kvalitativní výzkum má specifický význam pro studium sociálních vztahů vzhledem k pluralitě a rostoucí diverzifikaci životních stylů. Jeho prostřednictvím lze zachytit a analyzovat lokálně, časově a situačně zakotvené narativy jednotlivých aktérů. Je vhodný pro studium subjektivních významů a každodenních zkušeností, praktik a smýšlení jednotlivců, proto je hojně využíván v postmoderních přístupech k výzkumu v sociálních vědách. Je orientován na analyzování konkrétních případů v jejich časovém a místním kontextu, do něhož jsou zasazena vyjádření a aktivity jednotlivých lidí (Flick, 2009). Výše uvedené charakteristiky kvalitativního přístupu vysvětlují, proč jsem si vybrala právě tento typ výzkumu. Zajímám se totiž o proces utváření identity u poměrně úzce vymezené skupiny, u níž kladu důraz na porozumění významům připisovaným důležitým životním událostem, které vycházejí z jedinečné zkušenosti každého účastníka. Pomocí kvalitativního výzkumu rovněž snáze proniknu do životního kontextu vysokoškoláků, kteří jako první z rodiny studují na vysoké škole.

Uvedu zde několik dalších předností, jimiž se kvalitativní výzkum vyznačuje. Díky kvalitativnímu výzkumu lze získat podrobný, hloubkový popis a vhled při zkoumání jedince, skupiny, události či fenoménu v přirozeném prostředí, také lze díky němu provádět komparaci případů, sledovat jejich vývoj a studovat příslušné procesy, navrhovat teorie nebo hledat lokální příčinné souvislosti. Dále pomáhá při počáteční exploraci fenoménů. Ve své práci si nekladu za cíl vytvořit teorii, jako je tomu např. v metodě *grounded theory* (zakotvená teorie), zaměřuji se však na studium procesů utváření identity u skupiny, již dosud v českém prostředí nebyla věnovaná dostatečná pozornost. Na kvalitativním výzkumu mi dále vyhovuje jeho pružnost. V jeho průběhu je možné dopředu stanovené výzkumné otázky různým způsobem modifikovat,

doplňovat, měnit, přičemž relevantní jsou pro výzkumníka jakékoli informace, jež přispějí k jejich osvětlení. Sběr a analýza dat probíhají současně, a dochází tak k jejich selekci. Badatel své hypotézy a závěry neustále přezkoumává a může je také přímo konzultovat s účastníky výzkumu. Výhodou i nevýhodou může být rozmanitost metod a způsobů analýzy a interpretace dat, neboť je výzkumníkovi poskytnuta volnost, která zároveň může výzkum činit méně transparentním (Hendl, 2016).

Kvalitativní výzkum má pochopitelně i své slabosti, jichž jsem se snažila být si po celou dobu svého výzkumu vědoma. Zaprvé je nesnadné jeho výsledky zobecňovat na celou populaci. Je do jisté míry nemožné ho zcela přesně replikovat v jiném prostředí či kontextu, neboť podává informace jen o úzkém výseku jedinců. Jeho zpracování je časově náročné a problematické může být i způsob výběru reprezentativního výzkumného vzorku (Hendl, 2016). Navíc jsou výsledky snadněji ovlivnitelné výzkumníkem a jeho zkušenostmi, osobní historií, předsudky či preferencemi. To reflektují především postmoderní psychologické přístupy, které upozorňují na to, že realita není nikdy vysvětlována neutrálně, nestranně a že nelze objevit jednu fixní, spolehlivou pravdu. Výsledky výzkumů jsou vždy interpretovány v závislosti na osobních a politických zájmech či ideologiích, jejichž vliv je třeba si při vyvozování závěrů, majících dopady na životy konkrétních lidí, uvědomit. Existují totiž jen různé verze sociálně vytvořené reality vycházející z určitého historického a kulturního kontextu, v jehož rámci jsou vnímány jako validní a přesné (Bačová, 2000).

## **6.2 Volba výzkumného problému a výzkumných otázek**

Výzkumný problém byl definován na základě konzultací s vedoucí mé bakalářské práce. Téma bylo zacíleno na studentskou identitu vysokoškolských studentů tzv. první generace, jejichž rodiče nemají vysokoškolské vzdělání, a kteří tak jako první z rodiny studují na vysoké škole. V bakalářské práci budu hledat odpovědi na následující výzkumné otázky:

- 1. Jakým způsobem je konstruována studentská identita vysokoškolských studentů, jejichž rodiče nemají vysokoškolské vzdělání?*
- 2. Jakým způsobem reflektují své minulé a aktuální zkušenosti a jaký význam připisují důležitým rozhodnutím a událostem ve svém životě ve vztahu k utváření jejich studentské identity?*
- 3. Jakým způsobem jejich vysokoškolské studium ovlivňuje podpora a zájem rodičů?*
- 4. Co pro ně studium vysoké školy znamená?*

Cílem práce je zachytit způsoby konstrukce studentské identity u vysokoškolských studentů, jejichž rodiče nemají vysokoškolské vzdělání. Jde o to zaznamenat vliv rodiny pocházející z nižší střední třídy, ve které žádný z jejich členů na vysoké škole nestudoval. Snahou je porozumět významům, jež tito vysokoškolští studenti první generace připisují subjektivně důležitým rozhodnutím a zlomovým okamžikům souvisejícím s jejich studiem na vysoké škole. V okruhu zájmu stojí též celkový smysl či hodnota vysokoškolského studia ve vztahu k jejich budoucímu pracovnímu uplatnění, ale i k dalším oblastem jejich života.

### **6.3 Popis výzkumného souboru a způsob výběru výzkumného vzorku**

Vzhledem k cíli výzkumu a výzkumným otázkám byla stanovena určitá kritéria, která by účastníci výzkumu měli splňovat. Hledala jsem studenty prezenčně studující 1. až 3. ročník bakalářského studijního programu kterékoli vysoké školy, přičemž věk participantů neměl přesáhnout hranici třiceti let, aby spadali do kategorie „vynořujících se“ dospělých. Zároveň se mělo jednat o studenty, jejichž rodiče nemají vysokoškolské vzdělání, jelikož hlavním tématem této práce je otázka vzestupné intergenerační vzdělanostní mobility zkoumaná z psychologického hlediska. Cílem výzkumu je tedy poodhalit procesy vyjednávání studentské identity u vysokoškolských studentů první generace pocházejících z rodin z nižší střední třídy.

Výzkumný vzorek jsem vybírala pomocí metody sněhové koule a prostého záměrného (účelového) výběru, jež patří mezi nepravděpodobnostní metody výběru výzkumného souboru typické pro kvalitativní výzkum (Miovský, 2006). Začala jsem metodou sněhové koule, kdy jsem nejdříve osobně kontaktovala svůj okruh přátel, abych se tak dostala k první vlně účastníků výzkumu. Prvního participanta mého výzkumu jsem našla mezi svými spolužáky na fakultě. Několik potenciálních respondentů jsem našla ze svých studií na gymnáziu, s dalšími mě seznámili mí známí. Následně jsem použila metodu prostého záměrného výběru, díky níž jsem mezi potenciálními aktéry splňujícími mnou požadovaná kritéria vybrala ty, které jsem považovala za vhodné pro účast ve výzkumu a kteří se pro ni sami rozhodli. Výzkumu se tedy všichni respondenti účastnili dobrovolně. Rozhovory jsem vedla celkem se šesti osobami. Z důvodu snahy o genderovou vyváženost participantů byli pro účely studie vybráni tři muži a tři ženy ve věku 19 až 26 let studující 1. až 3. (4.) ročník bakalářského studijního programu, přičemž nebylo důležité, zda jsou studenty v pořadí prvního bakalářského studia, nebo již za svou vzdělanostní dráhu vystřídali vysokých škol několik, neboť se jedná o poměrně rozšířený fenomén napříč populací českých vysokoškoláků. Uvažovala jsem nad tím, že tento fakt by

naopak mou výzkumnou studii mohl posunout zajímavým směrem. Pro přehlednost všechny účastníky výzkumu stručně představím.

### **6.3.1 Základní charakteristika participantů výzkumu**

#### **Alfréd (22 let)**

Sedm let studoval osmileté gymnázium (nastoupil v sekundě), v současné době studuje 4. rokem na přírodovědecky orientované fakultě. Bakalářské studium již o rok prodlužoval a bude prodlužovat znovu kvůli tomu, že nestihl dokončit bakalářskou práci. Během studia na vysoké škole vystřídal několik prací, první tři roky studia bydlel na koleji, momentálně bydlí sám ve zděděném bytě. Má o dva roky starší sestru, rodiče jsou čtyři roky rozvedení. Nyní nepracuje.

#### **Anežka (19 let)**

Má vystudované osmileté gymnázium, nyní studuje 1. ročník na ekonomicky orientované fakultě. Ve volném čase pomáhá rodičům v obchodě s potravinami. Narodila se v České republice, její rodiče jsou původem z Vietnamu. Během jejího dětství se s rodinou hodně stěhovali, usadili se v době, kdy Anežka nastupovala na gymnázium. Má mladší šestiletou sestru (chodí do školky) a starší třiatvacetiletou sestru (pracuje v kosmetickém salonu).

#### **Anna (23 let)**

Má vystudované čtyřleté gymnázium, dvakrát se pokoušela složit přijímací zkoušky na medicínu, po gymnáziu studovala rok na přírodovědecky orientované fakultě, poté další rok studovala na zdravotnický orientované fakultě. Nyní je ve 2. ročníku bakalářského studia na pedagogicky orientované fakultě, kde studuje psychologii. Její rodiče jsou rozvedení, dětství strávila s matkou a mladším bratrem, v patnácti letech se přestěhovala za otcem a babičkou. Během vysokoškolského studia pracovala narázově, nyní je na stáži (odborné praxi).

#### **Jindřich (26 let)**

Vystudoval střední uměleckoprůmyslovou školu se zaměřením na chemii. Po střední škole studoval tři a půl roku na přírodovědecky zaměřené fakultě, studium však nedokončil úspěšně, proto půl roku pracoval na plný úvazek v Bille, kde si vydělal peníze na své další bakalářské studium. Nyní studuje 3. ročník bakalářského studia na pedagogicky orientované fakultě. Poté, co nastoupil znovu na vysokou školu, v Bille i nadále pracoval jako brigádník, v současné době dělá recepčního na Akademii věd. Má dva starší bratry, oba mají vysokoškolský titul.



### **Milan (21 let)**

Má vystudované osmileté gymnázium, nyní studuje 2. ročník bakalářského studia na technicky orientované fakultě. Pracuje jako brigádník v Tesco, bydlí s rodiči a mladším bratrem.

### **Mirka (23 let)**

Má vystudované osmileté gymnázium, nyní studuje 4. rokem humanitně orientovanou fakultu, neboť si studium o rok prodloužila, píše bakalářskou práci, kterou bude odevzdávat v červenci, státnice plánuje na září. Pochází ze Severní Moravy, kde prožila dětství. Když jí bylo 10 let, přestěhovala se s rodiči a mladším bratrem (18 let, je v maturitním ročníku na střední škole) do Středočeského kraje. V 19 letech se odstěhovala od rodičů, žije v pronajatém bytě s přítelem. Již tři roky pracuje jako administrativní pracovnice ve firmě zabývající se správou nemovitostí.

**Tabulka č. 1.:** Charakteristika participantů výzkumu

<b>Jméno</b>	<b>Věk</b>	<b>Fakulta na VŠ</b>	<b>Práce</b>	<b>Střední škola</b>	<b>Vzdělání a zaměstnání matky</b>	<b>Vzdělání a zaměstnání otce</b>
<b>Alfréd</b>	22	Přírodovědecká 4. ročník	Ne	Osmileté gymnázium	SOŠ s maturitou, ekonomka	SOŠ s maturitou, řidič (bus)
<b>Anežka</b>	19	Ekonomická 1. ročník	Ne	Osmileté gymnázium	SOŠ, obchod s potravinami	SOÚ, obchod s potrav.
<b>Anna</b>	23	Pedagogická 2. ročník	Stáž	Čtyřleté gymnázium	SOÚ, nezaměstnaná	Gymnázium, brigádník ve firmě
<b>Jindřich</b>	26	Pedagogická 3. ročník	Ano	Střední odborná škola	SOÚ, SOŠ, kuchařka ve školní jídelně	SOÚ, jeřábník
<b>Milan</b>	21	Technická 2. ročník	Ano	Osmileté gymnázium	Gymnázium, v kanceláři na logistice	SOŠ s maturitou, obchodní zástupce
<b>Mirka</b>	23	Humanitní 4. ročník	Ano	Osmileté gymnázium	SOŠ s maturitou, sociální pracovnice v DD	SOÚ, zástupce vedoucího ve stavební firmě

## 6.4 Metoda sběru dat

Jako metodu sběru dat jsem zvolila polostrukturovaný (semistrukturovaný) rozhovor. Tato metoda se mi zdála být jako nejvhodnější vzhledem k tomu, že do jisté míry vyvažuje nevýhody jak strukturovaného, tak nestrukturovaného interview, a proto se jedná o zřejmě nejčastěji užívanou techniku sběru výzkumných dat (Miovský, 2006). Zároveň jsem ocenila možnost předem si připravit okruhy otázek, neboť jsem se obávala, abych některá z témat, o kterých jsem s účastníky výzkumu chtěla mluvit, v průběhu rozhovoru nevynechala. Vyhovovala mi však i značná flexibilita při kladení jednotlivých otázek, jež nemusely být pokládány v přesném znění ani pořadí.

Data jsem sbírala od března do července roku 2018, přičemž poslední rozhovor byl realizován o něco později, a to v listopadu téhož roku. Dvě respondentky jsem navštívila u nich doma, ostatní interview probíhala na klidném místě v prostředí pražských kaváren anebo venku. Na setkáních jsme se domlouvali prostřednictvím mobilní komunikace či sociálních sítí, pomocí nichž jsem také participantům ještě před uskutečněním samotného rozhovoru poskytla základní informace o výzkumu. Seznámila jsem je s jeho tématem, jež bylo prezentováno jako snaha o zachycení vývoje jejich cesty za vysokoškolským vzděláním, který mohl být specifický vzhledem k tomu, že jejich rodiče nemají vysokoškolské vzdělání. Zároveň však byli ubezpečeni, že stěžejní část rozhovoru se bude týkat období jejich studia na vysoké škole. Postupovala jsem tak z toho důvodu, aby se nad tématem výzkumu příliš nezamýšleli, a nevstupovali tak do něj s předem vytvořenými představami o jeho cílech či výsledcích, což by mohlo mít negativní dopad na jejich otevřenost a vstřícnost o sobě podat i citlivější informace.

V průběhu setkání rozhovor procházel několika fázemi. Ta počáteční měla vždy neformální charakter, přičemž jsem se snažila naladit příjemnou atmosféru vhodnou pro zahájení samotného dotazování. Také jsem ještě jednou usilovala o získání informovaného souhlasu s tím, že jsem účastníky znovu poučila o průběhu a okolnostech výzkumu, o možnosti kdykoli spolupráci ukončit a o způsobu fixace dat pomocí audiozáznamu celého rozhovoru. Zároveň jsem je ujistila o anonymizaci zajišťující ochranu před možnou identifikací osob, proto byla participantům přiřazena fiktivní jména s ohledem na počáteční písmena jmen skutečných. Tímto byla zajištěna etická stránka výzkumu. Následovala rešerše základních informací o respondentovi a o jeho současném vysokoškolském studiu. Jak již bylo řečeno, měla jsem připraveny určité tematické okruhy související s výzkumnými otázkami a cíli. Pokud se během polostrukturovaného interview participantů rozhovořili o něčem více do hloubky, nechala jsem je mluvit a až po nějaké době je svými otázkami směřovala zpátky k požadovaným tématům.

Délka rozhovorů se pohybovala v rozmezí od 30 do 90 minut v závislosti na bohatosti výpovědí jednotlivých aktérů. Na konci každého setkání proběhlo rozloučení v podobě poděkování za účast ve výzkumu a nabídky zaslání zpracovaných výstupů mé bakalářské práce.

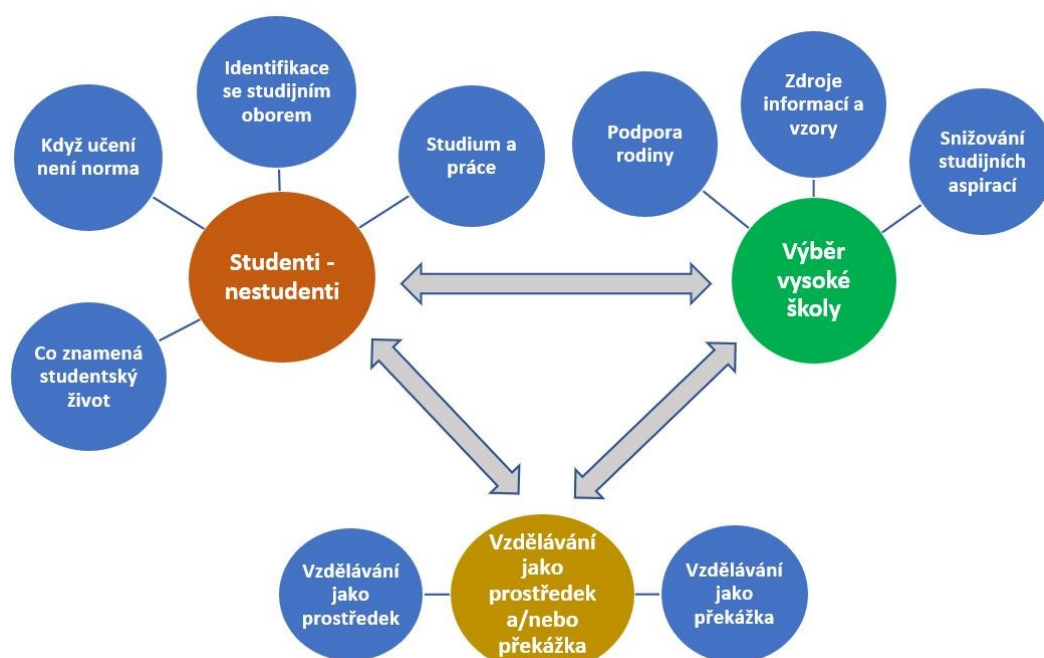
## 6.5 Metoda vyhodnocování a interpretace dat

Sesbíraná data jsem vyhodnocovala a interpretovala pomocí tematické analýzy, jež se vyznačuje svou flexibilitou a dostupností i pro méně zkušené výzkumníky. Přestože je tato metoda hojně využívána, až V. Braun a V. Clarke (2006) ji dokázaly uceleně popsat a odlišit od dalších kvalitativních metod vyhodnocování dat, jako je zakotvená teorie (grounded theory), narativní anebo diskurzivní analýza. Tematická analýza je procesem identifikace témat, která se nějakým způsobem vztahují k výzkumné otázce. Jsou to abstraktní konstrukty, o jejichž podobě rozhoduje sám badatel. Ten může postupovat buď induktivně, a vycházet tak při tvorbě výzkumné otázky z dat samotných, nebo deduktivně, kdy kódování a návrh témat vychází z již existujících teorií. V takovém případě je hlavní výzkumná otázka stanovena předem. Mým cílem bylo v průběhu analýzy identifikovat procesy konstrukce studentské identity u vysokoškoláků, jejichž rodiče nemají vysokoškolské vzdělání, vycházela jsem tak již z nějakého teoretického rámce. Výzkumník se dále rozhoduje, zda zvolit sémantický, s explicitním obsahem dat pracující, nebo latentní a více interpretativní přístup k utváření témat. Mou snahou bylo odhalit, co stojí za explicitně řečeným, jaké skryté významy lze rozpoznat v tom, jak o svých nejen vysokoškolských zkušenostech participanti výzkumu hovoří, a pokusit se tak data nahlédnout v širších souvislostech. Analýza v tomto podání má tendenci vycházet z konstruktivistického paradigmatu a v protikladu k realistickému či esencialistickému pojetí se zabývá tím, jak je určitá realita pomocí dat konstruována. Z konstruktivistické perspektivy jsou tedy zkušenosti a jejich významy produkovány a reprodukovány sociálním (Burr, 2015). Ve svém výzkumu jsem se zaměřila na to, jakým způsobem dochází ke zvnitřnění (či naopak nepřijetí) role a identity studenta vysoké školy, přičemž vycházím z předpokladu, že zkušenost vysokoškolských studentů první generace je jiná, neboť odlišný je i sociální kontext, z něhož vychází.

Při analyzování dat je dobré vědět, co a proč výzkumník dělá, jinak řečeno, jak při analýze postupoval a jaká jsou jeho zjištění. Braun a Clarke (2006) jednotlivé kroky tematické analýzy poměrně detailně popsaly, a protože nemám s analýzou rozhovorů velké zkušenosti, držela jsem se jimi vymezeného postupu. Celý proces analýzy není lineární a také já jsem se několikrát vracela zpět, abych některou z fází znovu zopakovala. Představu o datech jsem si

utvářela již v průběhu přepisu nahraných rozhovorů, během něhož jsem si začínala všimnout zajímavých či častěji se vyskytujících momentů. Hluběji jsem však začala do dat pronikat až při jejich opakovaném čtení, čímž jsem se podle Braun a Clarke (2006) dostala do první fáze analýzy. Následoval druhý krok, kdy jsem si jednotlivá slova, části vět či celé odstavce v textu barevně označovala a stranou si psala první kódy. Otevřené kódování všech dat vedlo k třetí fázi vyhledávání témat, jež měla vztah k položeným výzkumným otázkám. Jednotlivé kódy jsem se tak snažila seskupit do širších významových vzorců (potenciálních témat). K tomu mi pomáhaly různé mentální mapy, díky nimž začínaly být jasněji viditelné vztahy mezi jednotlivými kódy, tématy a subtématy, jež se objevovala, pokud bylo téma moc široké, nebo se naopak spojovala dohromady v jedno větší téma. Následovala fáze přezkoumání vzniklých témat, kdy jsem je vzájemně porovnávala, znovu ověřovala, zda jim odpovídají kódy, které jsem do nich zařadila, a když bylo potřeba, kódy i témata porůznu přeskupovala, kombinovala, rozdělovala či zavrhovala. Vznikala finální tematická mapa. Při utváření názvů témat jsem se v některých případech inspirovala prostudovanou literaturou a výzkumy. Měla jsem na paměti, že pojmenování mají vystihovat klíčové charakteristiky jednotlivých témat. Zároveň jsem se snažila data nahlédnout jako celek a určit, zda vytvořená témata dávají s ohledem na ně smysl. Následně bylo nutné napsat detailní analýzu každého tématu, mezi nimiž měly být vymezeny jasné hranice. Poslední fáze zahrnovala propojení analytického vyprávění a datových extraktů. Mou snahou bylo napsat stručnou, souvislou a srozumitelnou zprávu zahrnující demonstrativní příklady a zachycující příběh, který data ve vztahu k výzkumné otázce vypráví.

**Obr. č. 1.:** Finální tematická mapa



## 7 Výsledky výzkumu – analýza a interpretace dat

Cílem této práce je zmapovat proces konstrukce identity u vysokoškolských studentů, jejichž rodiče nemají vysokoškolské vzdělání. Ptáme se po jejich studentské identitě, zajímá nás, jak si svoji identitu tvoří. Za koho se považují? Do jaké míry lze dát rovnítko mezi já a student? Jakým způsobem ovlivnil jejich identitu přechod na vysokou školu? Jací jsou studenti? A jakou roli v tom hrají jejich rodiče? V následujících podkapitolách, jež reprezentují kategorie vzniklé v rámci tematické analýzy a interpretace dat, se dozvídáme, že proces utváření identity probíhá kontinuálně v nezávislosti na věku a studovaném ročníku. Je to neustálé vyjednávání o pozici vůči své rodině, přátelům, ostatním studentům a dalším klíčovými aktéry v souvislosti s významem a hodnotou vysokoškolského vzdělání. Odhalujeme způsob, jakým participanti této studie připisují význam svým zkušenostem ve vztahu ke konstruování identity studenta a do jaké míry se za studenty považují, respektive za jaké a proč. Zjistíme, zda studentské identitě nekonkurují jiné, utvořené před a po nástupu na vysokou školu, co jim v definování sebe sama jako studenta brání a čím jsou naopak podporováni a utvrzováni v tom, kým jsou a mají být.

### 7.1 Studenti – nestudenti

Kategorie *Studenti – nestudenti* již svým názvem reflektuje, že se studenti, jejichž rodiče nemají vysokoškolské vzdělání, od ostatních studentů v něčem odlišují. S ohledem na roli, jakou vysokoškolské studium v jejich životech hraje, je ze sebereflexe studentů patrné, že zauímají poněkud odlišnou pozici, že jsou zkrátka jiní studenti. Následující podkategorie ukazují, jak studenti vnímají sebe samotné jako součást vysokoškolsky vzdělávané populace, zahrnujíc jejich vztah ke studiu a ke studovanému oboru, k ostatním studentům a v neposlední řadě také k vyučujícím či celému akademickému prostředí vysoké školy. Vysokoškolské studium však není jedinou součástí jejich identity, neméně důležité místo totiž zaujímá práce.

#### 7.1.1 „Nevadilo by mi dělat něco mimo obor“ aneb identifikace se studijním oborem

Spokojenost se studijním oborem má možná vůbec největší vliv na setrvání ve studiu a na jeho úspěšné dokončení, jedná se totiž o důležitou součást studentské identity. Jde o míru, do jaké se studenti identifikovali se svým vybraným studijním oborem. Jindřich se s oborem studia ztotožnil nejvíce a také skoro nejdříve ze všech participantů mého výzkumu, neboť si svůj studijní obor vybral již v devátém ročníku základní školy. Ostatní respondenti nebyli nutnosti volby oboru studia vystaveni tak brzy z toho důvodu, že přestoupili z nižšího na vyšší

stupeň osmiletého gymnázia, a tím došlo k posunu rozhodování o další čtyři roky. Absolventi víceletého gymnázia tak měli daleko větší potíže vybrat si to pravé studijní zaměření. Zatímco Milan se ani po přechodu na vysokou školu nedokázal profilovat určitým směrem a studovaný obor v jeho životě nehraje příliš velkou roli, Jindřich se i přesto, že se mu nepodařilo první studium na přírodovědecky orientované fakultě dokončit, odmítl chemie jako své specializace vzdát. Jakmile se mu v mezidobí mezi prvním a druhým studiem nepodařilo najít práci v dosud studovaném oboru, jal se ho studovat na jiné fakultě, s jejíž pedagogickou orientací se vyrovnal poměrně snadno, jelikož se její absolventi dokáží uplatnit i v jiných než učitelských profesích. Klíčové pro něj je, že mu zůstala zachována možnost studovat něco, co ho od jeho studijního i profesního zaměření příliš nevzdálí. Do velké míry se mu tedy podařilo se identifikovat i s oborem studovaným v rámci svého druhého studia, přestože již pro něj studium není taková výzva: *„Je to jiný. Kdybych měl zhodnotit obtížnost, tak ten Pedák – možná to je tím, že mám za sebou tu Přírodovědu, ale ten Pedák mi připadá jednodušší, ale zase jsou tam jiný věci, je to zase jinak zajímavý. Pro tu pedagogiku jako takovou jsem se taky, nechci říkat úplně nadchnul, to je silný slovo, ale baví mě to.“*

Specifickým případem je Anna, již zkušenosti s nepříznivou finanční situací její rodiny přivedly v osmém ročníku základní školy ke stanovení jasného profesního cíle. Chtěla se stát lékařkou, proto se také ucházela o studium na čtyřletém gymnáziu, jež mělo její šance na přijetí na vysněnou vysokou školu zvýšit. Problémy s oborovou identifikací nastaly ve chvíli, kdy se jí opakovaně nepodařilo úspěšně složit přijímací zkoušky, čímž se její sen o budoucí profesi začal rozpadat. Během prvního roku studia na přírodovědecky orientované fakultě ji ještě neopouštěla naděje a stále se zhlížela v lékařském oboru. Když však nebyla ke studiu medicíny přijata ani napodruhé, dostavila se u ní krize spojená se ztrátou profesní orientace. Změna místa a oboru studia ve druhém roce jejího působení na vysoké škole tak nebyla přijata zrovna pozitivně a měla spíše opačný efekt: *„No a mě to prostě nebavilo, dělalo se mi jako už strašně špatně, jak jsem hrozně chtěla na tu medicínu a nevyšlo to, tak se mi z toho všeho začalo dělat špatně.“* Volbu studia psychologie jako náhrady za lékařský obor v roce následujícím si již zracionalizovala způsobem, kterým učinila své rozhodnutí pro sebe i své okolí přijatelnějším a pochopitelnějším, čímž zároveň zmírnila význam svého studijní selhání: *„No ale hlavně já jsem chtěla nejdřív být dětská doktorka a pak jsem prostě chtěla být patolog nebo psychiatr. No a prostě ta psychologie mě táhla...“* Své současné studium tak Anna vnímá jako krok správným směrem. Přestože se však ze všech sil snaží, aby jí studium psychologie plně nahradilo (či vynahradilo?) původní přání a plán stát se doktorkou, její sympatie ve skutečnosti stále spíše

směřují k předmětům, jako je biologie nebo chemie, jež jsou hlavní součástí studia medicíny a jež byly i náplní jejího prvního studia, kam nastoupila hned po gymnáziu a po němž se jí vlastně stýská: „*Já jsem měla jako dvojbor, prostě brutální... Jako biologie, chemie... Ale strašně bych to jako studovala třeba i teď, protože to fakt miluju. Nebo že bych se dala aspoň na bižuli... Ale bylo to prostě super, bylo to jako dopodrobna... ...Jako bavilo mě, že to bylo takový hodně praktický, protože jsem takový praktický člověk. Takže to jsem jako fakt hodně oceňovala.*“

Důvodem jejího nostalgického ladění může být to, že vnímá větší podobnost mezi svým prvním studiem a kýženým lékařským oborem. V průběhu svého současného studia se totiž setkala i s předměty, které jí byly svým obsahem naprosto cizí: „*I když co mě mrzí je, že první rok jsme měli nějaký ty „specky“ – je to hnusný říct a blbý, ale prostě nechci jakoby nějak dělat v tomhle oboru, takže něco jsem se prostě naučila, něco ne, nedávala jsem pozor, protože mě to prostě nezajímá, když to tak řeknu, a mám jako jiný věci. Někaky základy samozřejmě vim, že jo, ale pamatovat si nějakou tu svalovou dystrofii a tady ty... Takže na to jsem docela jako kašlala hodně...“*

Rozpaky pak budí její uvažování o studiu HR (human resources, v překl. lidské zdroje) v navazujícím magisterském programu, které je však vedeno spíše volnočasovými a pragmatickými zájmy než těmi profesními. Plní tak zástupnou funkci jejího současného oboru, jímž si není tak úplně jistá a jemuž se naplno věnovat ani netouží. Ke svému současnému studiu má tedy velmi ambivalentní vztah: „*A když už tam (ve škole) teda jako jsem a nebaví mě to, někdy jsou prostě takový stavy, tak už to nechávám. Třeba minulý týden jsem už fakt nedávala pozor, jsem už prostě dělala blbosti, tak jsem si řekla: dobrý, tak na to kašlu, nebudu poslouchat dneska, rozumíš, že si dám fakt voraz. Takže se tím snažím říct, že nedělám to jenom kvůli tomu, abych měla titul, přece jenom kdybych to tak dělala, tak bych zůstala na přírodovědě, že jo, a dodělala si to. Ale dělám to kvůli tomu, že prostě chci něco vědět a baví mě to...“*

U Anny je patrná až přemíra snahy o identifikaci s oborem, který je však výsledkem několika kompromisů a ústupků z její strany vedoucích ke snížení celkové aspirační úrovně. Laťku pro úspěch si nasadila příliš vysoko a poté, co se jí nepodařilo na ni dosáhnout, u ní dochází až k dehonestaci zprvu adorovaného studia medicíny. Zároveň se samu sebe snaží definovat v rozporu se svým původním cílem: „*A tak jsem šla na vysokou a tam jsem zjistila, že existují daleko lepší obory, nebo jiný obory, třeba jako ta psychologie, kde nemusíš 24 hodin sedět na prdeli a učit se, protože já vůbec nejsem jako takový učící typ. Jako mě to baví, ale takhle jak mám tu kamarádku na tý medicíně, tak to bych jako fakt nezvládla, fakt obdivuju, mě by to prostě nebavilo. ...Já si myslím, že ta odměna na konci je jako sladká, ale nevím no, prostě jsem mladá a nechci to prosedět u učení.*“

Se snahou vymezit se proti určitému studijnímu oboru deklarováním svých hodnot a zájmů se nesetkáváme pouze u Anny. Podobným způsobem reaguje i Anežka v souvislosti se svým současným studiem: „...nečekala jsem, že to bude tak strašně nudný, příšerně nudný, prostě právo, jo, to se našrotíš a nuda, pak mikroekonomie, to mi... K tomu já vůbec nemám žádné vztah, nemám k tomu cit, moc ani nevím jako, co si pod tím představit...“ Stejně jako Anna by se i Anežka chtěla se svým studijním oborem ztotožnit, k čemuž má však při svém současném studiu obdobně daleko jako Anna v době, kdy se jí již podruhé nepodařilo dostat se na medicínu. Anežka se touží prostřednictvím svého studia seberealizovat tak jako jiní studenti v jejím okolí. Je u ní patrná silná potřeba nalézt nový smysluplný směr, jímž by se mohla ubírat její snaha a energie doposud do vzdělání vložená: „Já bych jako neměla problém se učit, i kdyby to bylo těžký, tak se na to fakt budu učit ráda, když mě to bude bavit nebo když mě to bude nějakým způsobem zajímat.“ Se ztrátou zájmu o momentálně studovaný obor však přišla i dezorientace ve vlastních přáních a cílech: „Nemám nic jako vybranýho. I kdybych aspoň měla ten cíl nějaký, tak bych se k tomu nějak dopracovala, ale teďkom tak nějak tomu nechávám volnej průběh, uvidíme, co se stane.“ Důvodem vzniku nastalé situace je Anežčina nízká identifikace s vybraným studijním oborem, jakožto i s celou fakultou. Mylná očekávání a zkrleslené představy ohledně náplně studia vyústily v pocity překvapení, deziluze a zklamání.

Svou roli v Anežčině výběru studijního oboru sehrál nedostatek informací stejně jako u Mirky, jež je dalším z participantů mého výzkumu, komu se se svým studijním oborem nepodařilo ztotožnit. Dostavily se u ní podobné pocity rozčarování jako u Anežky, když zjistila, co zvolený studijní obor obnáší. K odcizení vysokoškolskému prostředí u Mirky napomáhá prodloužení standardní doby studia související se ztrátou přátel a místa ve skupině (třídě, ročníku). Studentům se vzdálila natolik, že již není ochotna navazovat vztahy nové. Zato Anežka se staví k ostatním studentům odmítavě již nyní a záměrně si od nich udržuje odstup. Zároveň také cítí větší sepestí se svými přáteli z gymnázia a se svým domovem a rodinou. Na rozdíl od Mirky, jež vytrvala ve svém studiu jen na naléhání přátel z vysoké školy, rezolutně odmítá ve svém současném studiu setrvat: „...já jsem šla na vejšku s tím, že mě to bude bavit, protože když seš osm let na gymplu, tak už fakt nechceš dělat něco, co tě nebaví, a nejsem schopna asi vidět tu větší vizi no, že tak tady to dostuduj, pojeděš na Erasmus, pak si najednou najdeš nějakou práci... ..Jako pět let studovat něco, co mě nebaví, to bych asi nezvládla no.“ Nejen ony vkládaly do svého budoucího vysokoškolského studia naděje na změnu k lepšímu oproti gymnaziálnímu vzdělávání vyznačujícím se svou všeobecností. Alfréd se však na rozdíl od dívek ve svém studiu našel, což u něj vedlo k posílení jeho studijní identity: „Začínáš mít



*ten pocit toho, že začínáš bejt v něčem konkrétním jakoby dobrej a že v budoucnu chceš bejt ta špička, prostě že bych rád dělal to a to a mám na to to dělat.*“ Anežka, Mirka i Alfréd považovali za klíčové, aby se konečně mohli začít věnovat oboru, který je bude zajímat, aniž by se do jeho učení musely nutit. Jak si však ukážeme v dalších podkapitolách této části, u Mirky i dalších participantů mého výzkumu byl studijní zájem oslabován zájmem pracovním.

### **7.1.2 „Fakt jako nebaví mě sedět ve škole a nic jakoby nedělat“ aneb studium a práce**

Na svém odlišném postavení mnohdy začali participanti mého výzkumu „pracovat“ již od samého začátku svého působení na vysokoškolském poli. Znamená to, že po různě dlouhém období, jež potřebovali k adaptaci na nové studijní prostředí, se z nich kromě studentů stali také brigádníci, a to bez ohledu na obor, který studují. Stále jsou tak svým způsobem „jednou nohou jinde“ a svou pozornost rozdělují mezi studium a práci. Mirka svůj přechod na vysokou školu pojala jako radikální vstup do dospělosti vyznačující se finanční a materiální nezávislostí na rodičích. Jako jediná z participantů mého výzkumu nastoupila do práce hned na počátku prvního ročníku svého vysokoškolského studia, neboť ji rodiče po jejím odchodu k příteli přestali finančně podporovat, a tak jí nezbývalo nic jiného než se postavit na vlastní nohy: *„Vlastně od té doby, co jsem se odstěhovala od rodičů, tak od nich nedostávám žádný peníze. Takže vlastně v tom to bylo takový těžší, že jsem musela hodně chodit do té práce.*“ Přestože však ostatní respondenti nebyli ztrátě finanční podpory ze strany své rodiny vystaveni, většina z nich také začala pracovat poměrně záhy po započetí svého vysokoškolského studia.

Výjimku mezi participanty tvoří nejmladší a nejstarší z nich – Anežka, jež v době sběru dat studovala na vysoké škole teprve dva měsíce, a Jindřich aspirující na bakalářský titul až po dlouhých sedmi letech studia. Anežka je však svým způsobem také od počátku pracovně vytížena, a to výpomocí v obchodě svých rodičů: *„...když už jsem doma, tak bud' pomáhám doma, nebo pomáhám v obchodě, takže nemám čas mít brigádu, nebo když už jo, tak jenom jakoby sem tam něco.*“ Navíc také pečuje o svou mladší sestru, proto se domů k rodičům vrací častěji, než se vraceli ostatní participanty výzkumu. Jindřich v průběhu svého prvního bakalářského studia nepracoval a brigádně si přivydělával pouze o letních prázdninách, protože to pro něj během školního roku nebylo časově ani psychicky zvladatelné. Po započetí svého druhého bakalářského studia již odpovídá spíše modelu Mirky, kdy se jeho hlavní snahou stalo osamostatnit se od finanční podpory rodičů a převzít za financování svého studia plnou odpovědnost. Nikoli však proto, že by mu ji již rodiče nebyli ochotni poskytnout, nýbrž proto, aby jakýmsi způsobem odčinil své předešlé studijní selhání: *„Jo, přidávali mi (rodiče) určitě*

*během toho prvního studia samozřejmě a teď u toho druhého je mi to blbý, takže se snažím si to obstarat všechno sám, jo, protože je to moje chyba, že dělám bakalářský studium ještě teď, takže bych si sám měl zajistit jako ten nadstandard.*“ K tomu mu pomohla půlroční pauza mezi ukončením jednoho a nástupem do druhého studia. Využil ji k vydělání dostatečného množství peněz na zaplacení poplatků za nadstandardní dobu věnovanou studiu bakalářského studijního programu, i když s ohledem na zaměstnání, do kterého byl přijat, se jednalo spíše o z nouze ctnost: *„Paradoxně mi pomohla ta Billa no, že jsem si našetřil z toho nízkýho platu na to školný, vlastně na celý ty tři roky.“*

Anna v době sběru výzkumných dat pracovala spíše nárazově a místo toho dala přednost stáži (odborné praxi) v oboru. Vykazovala však značnou neujasněnost ohledně toho, co by si vlastně přála dělat více, převažovala u ní touha po časově flexibilní a dobře placené práci, čehož však stáž (většinou neplacená) nebyla zárukou: *„Jako já bych třeba hrozně chtěla při škole dělat nějakou sekretářku, protože vlastně seš na místě... ..Třeba jako já i teď občas chodím hlídat, když někdo chce večer pohlídat děti, tak jako jo, přijedu, není problém, ale prostě jako nebudu furt lítat sem a tam... Jo takže to mi třeba přijde super, že takhle něco jako děláš na počítači – když to nestihneš, můžeš to třeba dodělat i doma na počítači nebo takhle... A máš za to prostě nějaký peníze, třeba i větší – tam můžu sedět třeba osm hodin a mám třeba osm set, kdybych měla třeba stovku na hodinu, dám příklad jo... Takže to by mě třeba jako bavilo...“* Anna by tedy nejraději dala přednost práci, jež s jejím studijním oborem nikterak nesouvisí. Specifická pro participanty mého výzkumu je právě skutečnost, že jejich pracovní zkušenosti neodpovídají tomu, jaký obor na vysoké škole studují. Dokladem toho může být Jindřich a jeho již zmiňovaná práce v Bille. Podobnou pracovní pozici, jakou zastával Jindřich, má i Milan, jenž na své práci oceňuje především časovou flexibilitu: *„Brigádníčím v Tesco na směny. Tam je to dobrý, protože si můžu volit směny, jak chci, kdy chci, jak dlouhý chci, vlastně můžu tam chodit, jak se mi zachce, když to tak řeknu.“* Nejbohatší zkušenosti s prací mimo obor má Alfréd, jenž za dobu svého působení na vysoké škole vystřídal hned několik pracovních míst. Přitom fyzická ani časová náročnost zaměstnání ho neodrazovala. Naopak se tím pro něj stávala atraktivnější a záměrně je vyhledával. Více si pak cenil své odvedené práce, čímž také stoupl ve vlastních očích. Hodnotné je pro něj vše, co jen tak člověku nespadne do klína, ale na čem musí usilovně pracovat, díky čemuž rozvíjí i sám sebe a své kvality. Studium samo o sobě či jeho kombinace s nenáročnou brigádou k tomu však podle něj nestačí: *„Nelituju, byly to náročný práce, hodně náročný některý, ale jako zkušenost je to třeba. Jo tak člověk může jít pracovat někam, kde bude třeba kopírovat papíry, že jo, ale myslím, že mu to nic nedá, nebo tu*

*psychickou odolnost.*“ O práci v oboru však z jeho strany nepadlo ani slovo. Navíc včasné dokončení řádného bakalářského studia také nebylo jeho prioritou. Brigádám se tak občas věnoval i na úkor vysokoškolského studia. Alfréd své pracovní aktivity přerušil až poslední semestr čtvrtého roku studia bakalářského studijního programu právě kvůli snaze o jeho dokončení. Ze svého nynějšího neúspěchu, kdy se mu ani napodruhé nepodařilo úspěšně absolvovat, a proto bude znovu minimálně o půl roku bakalářské studium prodlužovat, se však nepoučil. Ve svém pracovním nasazení naopak hodlá opět pokračovat i přes rizika, která to s sebou přináší: *„No a pak jsem si dal v únoru (volno), říkám, že budu studovat, že budu dělat bakalářku a tak, což by se při práci úplně nedalo stihnout... Stejně jsem to nestih, takže teď kom asi půjdu znova do práce a znova to třeba nestihnu... (smích)“*

Ani Mirka si nehlédala práci související s jejím studijním zaměřením. Hlavním důvodem k pracovní činnosti pro ni totiž nebylo získání praxe, ale výdělku, a proto pracovala, kde se dalo. Poté již nastoupila do firmy, kde pracuje dodnes. Její pracovní pozice se však postupem času měnila. V průběhu vysokoškolského studia se tak práce dostávala do centra její pozornosti čím dál více, neboť se její kompetence začaly postupně rozšiřovat, čímž také dosáhla lepšího finančního ohodnocení: *„A vlastně ta práce začínala bejt čím dál jako zajímavější a párkrát se mi něco takhle povedlo, že vlastně teď už jako by nepracuju za tak málo peněz, už jsem dostala asi třikrát přidáno, taky dostávám přidáno i práce, takže vlastně teďka tak nějak jenom vzpomínám na ty časy, kdy jsem stála u ty kopírky... ..Že když vlastně jsem stála u ty kopírky, tak jsem měla spoustu času na studium, protože tam jsem nemusela zas tolik jakoby... Měla jsem čistou hlavu prostě, nebylo to takový, že bych tam musela bejt každěj den...“* Postupně tak Mirka začala své pracovní povinnosti upřednostňovat před těmi studijními. Na svém žebříčku priorit staví nejen práci, ale i volný čas výše než studium, které si kvůli svému pracovnímu vytížení stejně jako Alfréd o rok prodloužila: *„Jako takhle, kdybych tu školu chtěla dělat tak, jak se má, v tom termínu, tak bych asi neměla žádněj volnej čas. Takhle jsem si to jako nějak prodloužila a občas tu školu odsouvám na druhou kolej. Prostě si spíš udělám to volno, než abych to nějak jako hrotila.“* Aktivní pracovní nasazení i na úkor volného času preferuje spíše Jindřich, u nějž práce působí preventivně proti „přirozené“ tendenci k nečinnosti či k zahálení: *„Naopak mi to (pracovní vytíženost) pomáhá, protože když já jako člověk, když jsem v nečinnosti, tak jako pak stagnuju celkově, mám sklony k prokrastinaci a podobně, ale když právě jdu ze školy do práce a pak domů a potřebuju ještě něco udělat, tak jsem prostě v záprahu a nemám vlastně tu možnost jako zlenivět, jo, že mě to udržuje furt jako ve střehu, a myslím, že to má na mě pozitivní vliv, jinak mi připadá, že ten mozek jenom tak jako hnije*

*bezúčelně. Takhle když člověk něco pořád dělá, tak má ze sebe lepší pocit.*“ Smysluplná a bezprostředně užitečná, konkrétně zaměřená činnost (brigáda) přinášející konkrétní a okamžitě viditelné výsledky (měsíční výdělek) je pro mé respondenty znakem dobré investice energie a času na rozdíl od zdlouhavého, aktuálně nic nepřinášejícího studia.

### **7.1.3 „Anebo je to celý jeden velkej večírek“ aneb co znamená studentský život?**

Vyšší životní standard v podobě většího soukromí a pohodlí, který nabízí život v pronajatém pokoji či bytě, spolu s pracovní vytížeností a možností/nutností přivýdělků představovaly hlavní kritéria, podle nichž se participantů mého výzkumu srovnávali s ostatními studenty a jimiž zároveň deklarovali svou odlišnost. Studentský život jim evokuje prohýřené noci, život bez závazků a nezodpovědné jednání, s čímž se příliš neztotožňují a od čehož se víceméně distancují. Ve spojení s vysokoškolskými studenty si představí hlavně spoustu volného času a život ve znamení večírků s přáteli, což staví do přímého protikladu ke kýžené dospělosti. Milan z finančních důvodů jako jediný bydlí ještě u rodičů, žít se studenty na koleji si však nedokáže představit. Největší problém vidí v náplni volného času, během kterého by ho ostatní studenti akorát sváděli k nežádoucímu chování: *„Hlavně nevím, co bych tam dělal, asi by mě to svádělo k tomu bejt pořád v těch hospodách, co jsou tam tak blízko, máš vlastně v baráku hned pod sebou hospodu a tím, že bych tam bydlel s těma klukama, tak bysme asi furt jenom chlastali. Taky to tam někteří tak dělaj, že jim kolej platí rodiče a oni nic nedělaj ani nikde nepracujou, jen jsou furt na párty, tam je třeba párty každý úterý a čtvrtek a já si myslím, že bych tam byl pořád s nima, a to si nedokážu představit, jak by to vypadalo.*“ Představu vysokoškolského studenta, jenž finančně „vysává“ své rodiče a na koleji bydlí proto, aby nemusel pracovat a mohl si užívat volný čas s kamarády, sdílí s Milanem i další moji respondenti. Jejich snahou je se proti „klasickým“ vysokoškolákům co nejvíce vymezit. Reflektují přitom náročnost studia či svou pracovní vytíženost. Prototyp vysokoškolského studenta jako návštěvníka kdejakého večírku přišel na mysl i Anežce, která stejně jako Jindřich hovoří o zbytečnosti takového jednání, jež nepřináší žádný užitek. V souladu s Mirkou vyzdvihuje to, že mnoho volného času nemá a že se vrací domů unavená, bez energie na další noční život, svá nejdivočejší léta si totiž už odbyla. Svým přístupem se však od ostatních studentů izolují.

Výjimku mezi všemi tvoří Alfréd, který jako jediný z účastníků výzkumu prožil většinu svých studentských let na koleji. Se spolubydlícími ho spojuje pocit velké sounáležitosti a na rozdíl od ostatních participantů si studentský život užívá plnými doušky: *„...je tam (na VŠ)*

*spousta různých aktivit, který tam člověk může dělat, že si třeba může člověk jít po obědě lehnout do parku a jen tak „čilovat“. Častokrát jsme si šli sednout prostě jen tak na střechu naší fakulty a tam jsme odpočívali. Je to takovej, řekněme, odpočinek před tím, co přijde po tý škole, prostě užít si, dokud to jde. Už člověk cítí, že prostě přijde taková ta každodenní práce a rodina a už se prostě toho moc nestihne. Takže je to takový užívání si s kamarády předtím, než začnou takový ty v uvozovkách povinnosti.“ Přestože nahlíží studentská léta z pozitivního úhlu pohledu, je zřejmé, že se mu stejně jako ostatním vybaví především bezstarostné trávení volného času a oddálení dospělosti. Ostatní studenty proto zároveň kritizuje, že se dostatečně nesnaží a v rámci vysokoškolského studia ztrácí zájem o dosažení co nejvyššího vzdělání.*

V kontrastu s Alfrédem si nejvíce uvědomuje svou odcizenost vůči ostatním studentům Mirka: „...máme jako hezkej byt, není to kolej, kde bych měla nějaký společný sprchy... No ale zase si myslím, že z toho pramení i část těch mejch problémů v tý škole, protože vlastně tím, že žiju, když to tak řeknu, už takovej normální život, že prostě žiju s partnerem, máme nějaký byt, máme nějaký závazky, už jsme si pořídili i auto... A myslím si, že ty lidi, kteří bydlej na těch kolejích, tak maj jakoby takový užší vazby ke svejm spolužákům a líp jakoby získávaj ty informace třeba, já nevím, jako co, kde se naučit, co, kam odevzdat, jakej úkol, protože já jsem vždycky ze všeho hrozně zmatená, protože na to moc nemám čas, takže vždycky nějak něco zjistím úplně jako na poslední chvíli, takže vlastně si myslím, že kdybych byla jakoby blíž těm studentům, tak bych žila víc ten studentskej život.“ Mirka dala přednost „normálnímu“ životu dospělých před tím studentským, přestože zná nevýhody, které to s sebou přináší v podobě nižší informovanosti a menšího množství času na studium. Převažují však pro ni výhody plynoucí z dostatku financí na zaplacení nájmu a zajištění dostatečného materiálního zabezpečení spojeného s vyšší mírou soukromí a pohodlí. Svou činností míří nejen k zajištění existenčních a materiálních potřeb, práce je pro ni navíc i zdrojem seberealizace, neboť ji naplňuje více než studium. Mirka se nad ostatní studenty spíše povyšuje, vidí je jako nezralé, nesamostatné, finančně závislé na svých rodičích, a tudíž nedospělé jedince s prioritami dospívajících.

Pro Annu je důležité, aby atributy dospělosti vykazoval alespoň její partner, jehož prostřednictvím se sama může životu dospělých symbolicky přiblížit. V souvislosti se studenty se jí rovněž vybavuje neuspokojivá finanční situace, nesamostatnost a závislost na rodičích, s čímž je její představa partnerského soužití v rozporu: „Ne kvůli penězům, že mě lákaj starší (potenciální partneři), ale že se s tím dá něco dělat – ted' si prostě vem takhle ty dva studenty... Že mi to přijde takový: ted' půjdeme do kina, nebo nepůjdeme? Máme na to? A kdyby mě někam pozval, tak vím prostě, že ty peníze dostal od mámy, že třeba nevydělává, a bylo by mi to takový

*blbý... “ Annin partner by v ideálním případě měl své finance čerpat z vlastních zdrojů a být tak schopen oběma v páru zajistit určitý stupeň životní úrovně. Mirka v tomto ohledu na partnera příliš nespolehá a svůj, ale i partnerský život a jeho výslednou podobu aktivně přebírá do vlastních rukou, čímž se rozdíl mezi ní a ostatními studenty opět akorát zvýrazňuje. Své přátele rozděluje do dvou táborů – na ty z řad studentů a na ty pracující, k nimž vědomě inklinuje tím, že si klade za cíl dosáhnout jejich životní úrovně a stylu: „...řeším úplně jiný jako věci než ti můj spolužáci, protože vlastně hodně se kamarádím i s lidma, kteří už nestudují, takže vlastně už jezďej třeba na takový ty lepší dovolený, že to nemusí bejt něco jako pod stanem nebo nějaká jako chatička, že jo, takže vlastně si i chci vydělat na tu lepší dovolenou, takže strávím čas v tý práci prostě, a že už vlastně vedu takovou jakoby normální domácnost, jo... Takže když pak potkám takový ty typický jako studenty, tak si myslím jako, že jim nejsem moc podobná.“*

V případě Mirky proti sobě stojí svět studujících a svět pracujících, dospívajících a dospělých, přičemž ten druhý má převahu proto, že je pro ni zdrojem okamžité finanční nezávislosti, svobody a moci nad vlastním životem a poskytuje jí prostor pro seberealizaci a osobní rozvoj na rozdíl od studia, které ji neustále jen takřikajíc „brzdí v rozletu“.

#### **7.1.4 „Učit se mě nebaví jako každého normálního člověka“ aneb když učení není norma**

Pro participanty mého výzkumu bylo vždy důležité patřit do určité skupiny přátel. Ve třídě se však většina z nich ztotožnila se studenty, pro které učení nepředstavovalo hlavní náplň jejich života. Studium tak pro ně nebylo na prvním místě a důraz kladli spíše na svou pozici v rámci „normy“, jež byla určena hůře prospívajícími studenty. Ke škole si proto nevytvořili příliš kladný vztah a studijní povinnosti považovali svým způsobem za „nutné zlo“, za něco, co se splnit musí, ale radost to nepřináší. Důležitější bylo začlenit se mezi ostatní a splynout s nimi, jak ukazuje Mirka: *„Já jsem se moc jako neučila (smích). Tím, že jako já jsem nechtěla úplně nějak vyčnívat, jsem nechtěla bejt úplně šprt, protože jsem věděla, že ti šprti nejsou úplně oblíbený, takže mi stačilo bejt tak nějak jako v tom středu. A na to, aby byl člověk ve středu, tak stačilo podle mě dávat třeba ve škole pozor a že se nemusel jakoby moc učit.“* Mirka vycházela ze svých negativních zkušeností ze základní školy, kde na sebe upoutávala pozornost svými vynikajícími studijními výsledky a také moravským přízvukem, díky kterému byla spolužáky rozpoznána jako jiná či dokonce cizí, v pozici „vetřelce“ v již vytvořeném kolektivu.

Takřikajíc do rozjetého vlaku nastoupil i Alfréd, jehož situace byla na gymnáziu specifická tím, že byl ke studiu přijat až po dokončení šestého ročníku základní školy. Nastoupil tedy do druhého ročníku víceletého gymnázia, čímž se jeho role ve třídě mezi ostatními

studenty stala nestandardní: „První roky byly náročný. Tím, že jsem nezačínal vlastně od začátku, to nebylo úplně ono. No tak byl jsem tam... Takovej nepatříčnej jsem tam byl. A asi tak po roce to bylo už tak nějak víc v pohodě, ale první měsíce to bylo úplně... Rok od roku to bylo lepší, když jsem se dostal do party, tak se mi odtamtad ani nechtělo.“ Své místo našel mezi studijně méně úspěšnými žáky, kteří postrádali motivaci k získání i alespoň průměrných školních výsledků a školními léty jen proplouvali: „...když člověk jede na jedničky, tak to (studium na gymnáziu) asi jako obtížný bylo, když jel na čtyřky jako já – úplně v pohodě. ...No tak jako samozřejmě když bylo něco jako třeba čtvrtletka z matiky, tak se na to člověk prostě podívat musel, pak stejně, že jo, dostal pět, pět, pět... (smích) Ne, ale jako trocha toho učení tam byla, ale jako nebyl jsem jako nějak nabouchanej, tak nějak jsem to prošel bez učení no, což byla chyba, protože člověk se nenaučil učit, a já si myslím, že základním předmětem na škole by mělo být učení se učit. Myslim si, že by to hodně pomohlo. Že pak jako první rok na vyšce byl docela takovej jako... Moc jsem nevěděl, jako jakej přístup k tomu mít, abych to zvládnul, a taky jsem to skoro nezvládnul ten prvák, jsem to doháněl až na poslední chvíli...“ Na základě nedostatečné středoškolské studijní přípravy si vytvořil slabou studentskou identitu a za studenta se příliš nepovažoval, čemuž odpovídaly i jeho studijní výsledky, přestože u nás panuje všeobecné přesvědčení, že na gymnáziích studují ti nejnadanější a nejpilnější žáci.

Ani během vysokoškolského studia se však charakter studijní přípravy u většiny účastníků výzkumu nezměnil a mnohdy dělají do školy jen to nejnnutnější, co jim zajistí postup do dalšího úseku studia. Příkladem může být Milan, jenž se vyvaruje veškerých studijních aktivit nad rámec svých studijních povinností: „Myslim si, že jsem línej student, že tady není taková potřeba se tolik učit nebo sedět nad knihama, takže dělám věci, když musím. Nejsem ten typ, že bych se hlásil do nějakých referátů za extra body a dělal nějakou aktivitu navíc. Udělám si, co musím, a prostě projdu dál no. Beru to tak, že ten titul asi bude potřeba, ale neřeším nějak způsob, jak se k němu dostat. Důležitý je ho mít, a jestli to udělám s jedničkama nebo s trojkama už je mi prostě jedno.“ Zároveň Milanovi dodnes činí potíže přizpůsobit se specifickým akademického prostředí, jimiž se vysoká škola vyznačuje. Jako odlišný hodnotí především přístup vyučujících ke studentům, postrádá individuální kontakt a shovívavost, na niž byl od nich zvyklý. Adaptace na vysokou školu však byla těžká pro všechny účastníky výzkumu, mnozí z nich zažili doslova „kulturní šok“ jako např. Jindřich: „Člověk absolutně neví, jak to tam vypadá, a vlastně tenkrát jsem možná ani nechápal, jaká je ta vysoká škola, protože ty lidi, co už tam jsou, tak mluví o zápočtech a zkouškách, ale nikdo ti to pořádně nevysvětlí, takže na to přijdeš, až když tam přijedeš, a pak seš z toho špatná aspoň ten jeden semestr.“ Vyrovnat se

s neznámým prostředním a naučit se jednat s vysokoškolskými pedagogy museli i ostatní moji respondenti. Anežka jako vysokoškolský nováček bojuje nejen se svým studijním oborem, ale i s akademickými autoritami. S ohledem na její studijní prospěch však tvoří mezi participanty výzkumu výjimku, neboť pochází z ambiciózní vietnamské rodiny, v níž je na vzdělání kladen velký důraz, a proto si vybudovala silnou studentskou identitu již od raného dětství: „...od první třídy jsem byla strašná šprtka (smích). Měla jsem k tomu strašnej vztah a měla jsem radost z toho, když jsem dostala jedničku nebo když jsem měla vyznamenání a měla jsem samý (jedničky)...“ Dalším, komu na školním prospěchu záleželo, je Anna, jež se celé čtyřleté gymnázium připravovala na studium medicíny. Stejně jako ostatní účastníci výzkumu však Anežka i Anna trpí nízkým studijním sebevědomím, které mělo vliv na jejich rozhodování ohledně volby vysoké školy.

## 7.2 Výběr vysoké školy

Následující kategorie zahrnuje podkategorie týkající se výběru studia na vysoké škole. Rozhodování o budoucnosti neprobíhalo izolovaně jako individuální akt jednotlivců, naopak bylo zasazeno do kontextu vztahů a dřívějších zkušeností, jež podmiňovaly podobu studijních aspirací participantů tohoto výzkumu. Důležitou roli hrála rodina utvářející sebepojetí jedince, jejíž způsob angažovanosti ve vzdělávání dětí ovlivňoval jejich vzdělávací trajektorii.

### 7.2.1 „Spíš se mě ptali, co teda jako budu“ aneb zdroje informací a vzory

Volba vysoké školy byla u participantů mého výzkumu ovlivněna skutečností, že se málokdo z rodiny mohl pyšnit podobnou zkušeností, a proto se v případě nesnázi nebylo na koho obrátit. Rodičům obvykle stačilo, že se svými potomky dospěli ke vzájemnému konsenzu, co se týče jejich dalšího vzdělávání. Do rozhodování ohledně oboru či místa vysokoškolského studia svým dětem rodiče výrazněji nezasahovali a nechávali je, aby se realizovali dle svých vlastních představ. V rodinách Anny a Anežky se shlédli ve studiu medicíny, neboť je spojeno s velkou prestiží a finančním zajištěním. Když se však dívky vydaly jinou cestou, členové jejich rodiny se přestali orientovat v tom, co jejich vybraný studijní obor obnáší. Anna se kvůli nízké informovanosti své rodiny obracela na již studující kamarádky. Jelikož sama neměla o dalších oborech ucelenou představu, dávala na jejich rady především v souvislosti s výběrem studijního oboru poté, co se vzdala svého snu studovat medicínu. Bylo to v době, kdy prožívala psychicky těžké období z důvodu ztráty své studijní i profesní orientace, zároveň však pocítovala silnou touhu mezi studenty i nadále patřit a konečně dostudovat. Kamarádka ji seznámila s možnostmi



studia psychologie: „...já jsem jako vůbec nevěděla, že klinickéj psycholog může dělat to samý vlastně jako psychiatr. To jsem vůbec nevěděla, mně to vlastně pak řekla ta Lenka, co studuje s náma.“ Také Milan získával informace od starších a zkušenějších studentů. Přátelé ho dovedli k volbě studijního oboru na univerzitě, na níž pro něj zůstali i nadále zdrojem základních informací týkajících se studia. Rovněž mu ale dodali pocit bezpečí ve smyslu toho, že má možnost se kdykoli na některého z nich obrátit s prosbou o pomoc či radu: „Jako že na (VŠ) chodilo víc lidí, měl jsem tam víc informací, věděl jsem, že když tam přijdu, že tam jako by nebudu sám, že ty lidi tam budou, pomůžou mi s různějma věcma, že mi tak jako pomůžou v tom začátku, když tam přijdu úplněovej, což se teda i stalo...“

Jinou strategii zvolila Anežka, která v souvislosti s plánovanou změnou oboru spoléhá na informace od svých bývalých vyučujících z gymnázia. Nejenže se tak účastníci mého výzkumu nemohli v rámci rozhodování spolehnout na rodinné znalosti a zkušenosti, také jim činilo potíže nalézt vzory, s nimiž by se mohli identifikovat. Zatímco Anežce se místo rodičů staly vzorem pedagogové, Jindřich na rozdíl od ní měl přece jen ke komu ve své rodině vzhlízet. Příkladem mu šli jeho starší bratři, kteří mají oba vystudovanou vysokou školu. Úlohu rodičů ve vzdělávání svém nebo svých bratrů však příliš nereflektuje, naopak vyzdvihuje osobní iniciativu každého z nich, která je nakonec ke studiu vysoké školy přivedla: „Přímo vedli, že by nás (Jindřicha a jeho bratry) na to jako od malička připravovali, že nás čeká budoucnost na vysoké škole, to ne. Ale pak postupem toho času to prostě logicky vyplývalo z toho, co jsme dělali. Takže když jsme řekli: hele, asi půjdu na vejšku tam a tam – jo, prostě jdi.“ Dle Jindřicha je pro vzdělanostní dráhu jedince určující jeho osobní rozhodnutí a individuální cílevědomá aktivita. Také Alfréd oceňuje značnou volnost, již mu jeho rodiče v rozhodování o budoucím studiu poskytli. K výběru místa ho přivedla jeho přítelkyně, od níž podle svých slov také pociťoval největší míru podpory. Rodiče ho ve volbě oboru ovlivnili pouze nepřímo, nikoli na základě soustavné přípravy či dlouhých diskuzí: „Tak jsem prostě tak nějak věděl, že prostě půjdu (na VŠ), nevěděl jsem, na co, ale už tak nějak odmalinka jsem... Když mě něco bavilo, tak to byl zeměpis, hodně jsme cestovali s rodičema – defacto každej víkend jsme někam jeli – takže jsem věděl, že jakoby ten zeměák je to, čemu bych se chtěl věnovat. A když jsem tam viděl Regionální geografii, tak jsem si vzal to.“

Mirka se jako jediná z participantů mého výzkumu silně ztotožnila se svou matkou, identifikovala se však se vzorem bez vysokoškolského vzdělání, jehož absence měla na vývoj pracovní dráhy její matky určitý dopad. V pracovní oblasti Mirčina matka jedná pod vlivem vnějších okolností, na něž musí flexibilně reagovat, přičemž její možnosti jsou omezené. Pokud

měla jako zootechnik problém s nalezením práce, řešila svou situaci hledáním jakéhokoli jiného zaměstnání, jehož výkon nebyl limitován odborným vzděláním. Základní potřebné znalosti a dovednosti si pak buď osvojila sama nebo prostřednictvím různých vzdělávacích kurzů. Cílem jejího vzdělávání však není rozvoj již nabytých schopností vedoucí k dosažení větší profesionality a lepších pracovních výkonů v předem dané oblasti. Její činnost je motivována spíše obavou z nezaměstnanosti. Mirčině matce tak není umožněno se příliš vázat na určitý druh zaměstnání, a proto o své práci neuvažuje v delším časovém horizontu. Ani Mirka není schopna svou energii vydávat jen jedním směrem: *„Nikdy jsem moc nevěděla, co bych chtěla dělat, prostě jako já jsem byla... Jak jsem říkala, že i mamka je taková všestranná, že jí nedělalo problém naučit se jak něco s téma zvířatama, tak prostě účetnictví, daně a takovýchle věci, tak vlastně já jsem to měla taky, že vlastně jako by mě nějak bavilo všechno, šlo mi všechno a vlastně jsem jako by moc nevěděla.“* Po vzoru své matky měla široký okruh zájmů, v nichž se však nedokázala zorientovat. V rodině ani ve škole ji totiž nikdo nevedl k tomu, aby se zaměřila na určitou konkrétní oblast, v níž by mohla rozvíjet své nadání.

### **7.2.2 „Mi to přišlo asi nejsnadnější, kvůli obtížnosti“ aneb snižování studijních aspirací**

U participantů mého výzkumu se projevovala silná tendence k vyhýbání se rizikům. Absence studijního vedení spolu s nedostatkem informací u nich vedla k nerozhodnosti a k nejistotě ohledně volby vhodného oboru studia. U všech lze pozorovat nízkou důvěru v sebe samotného jakožto studenta. Nízké vědomí vlastní účinnosti ve studijní oblasti bylo u některých způsobeno horšími školními výsledky a nedostatečnými studijními kompetencemi. Mirka k finálnímu rozhodnutí došla pomocí vylučovací metody, během níž zavrhlala studium práv z toho důvodu, že nebyla z gymnázia zvyklá se učit, a nakonec si vybrala obor, o němž však neměla utvořenou žádnou bližší představu. Při výběru se snažila očekávané budoucí studijní nároky eliminovat na minimum, navíc si nebyla jistá, zda bude na vysokou školu vůbec přijata: *„Takže jsem byla vlastně na jedněch přijímačkách a pak jsem se ještě narychlo, kdybych se náhodou nedostala, jsem si říkala, že nemám vlastně žádný záložní plán, tak jsem si posílala přihlášku na nějakou školu, ale to byla jakoby vyšší odborná a tam jsem si podávala na dva obory...“* Při volbě vyšší odborné školy sázela na svůj průměr z maturitní zkoušky, díky kterému byla přijata bez nutnosti absolvování přijímacích zkoušek. Její studijní aspirace tak nebyly příliš vysoké. Jindřich podobnou situaci řešit nemusel, neboť byl díky svému studijnímu oboru přijímacích zkoušek automaticky ušetřen. Přestože však měl v rámci svého oboru na výběr jen z několika vysokých škol, pečlivě svou volbu zvažoval. Nakonec u něj převládla

nedůvěra ve vlastní schopnosti spolu s faktem, že ve městě, které si ke studiu zvolil, již měl určité zázemí: „...*ty vysoký školy byly vyloženě limitovaný tím oborem mým. Jsem měl v podstatě dvě tři varianty, dával jsem si přihlášku do (města) na (VŠ) – to jsem pak usoudil, že (město) jsou mi bližší a že (město) nemám moc rád, a zároveň mě odrazovala i ta pověst ty školy, protože mi přišlo tenkrát, že to je nad moje jako schopnosti.*“ Jindřicha odradila prestiž školy, neměl však dobrý pocit ani z toho, že by musel jít do velkého města vzdáleného od jeho rodiny. Ve volbě místa studia ho ovlivnilo i vědomí toho, že nepůjde úplně do „neznáma“, ale že bude bydlet v blízkosti svých bratrů.

Na Alfréda měla vliv jeho přítelkyně, se kterou se společně dohodli, že půjdou studovat do jednoho města. Ani Alfréd však nesázel pouze na jednu kartu a pro případ, že by na domluveném místě nebyl přijat, měl připravenou ještě „nouzovou“ variantu. Prestiž vysoké školy byla tak i pro Alfréda důležitou proměnnou, již bral při svém rozhodování, kam podá přihlášky ke studiu, v potaz. Milan, jenž se také hlásil na jednu vysokou školu kvůli přítelkyni, však nakonec dal přednost právě studiu na méně prestižní univerzitě, neboť věděl, že to na jejich vztah nebude mít vliv, a také protože stejně jako ostatní respondenti neměl moc velkou důvěru ve vlastní schopnosti. Stejně tak Anežka nespolehala pouze na jednu volbu a přihlášek ke studiu si podala více. Její široký záběr svědčí o tom, že nechtěla nic ponechat náhodě. Také u ní se objevila volba vysoké školy, která představovala spíše „zadní vrátka“, než že by byla předmětem reálných úvah. Také Anna si pokaždé, když se hlásila ke studiu medicíny, podávala přihlášky i na jiné studijní obory, které pro ni představovaly jakousi záchrannou síť. Podvkrát však jimi musela vzít zavděk. Napotřetí se již na medicínu nehlásila, ale i v případě své náhradní volby studia psychologie intenzivně uvažovala o svých šancích na úspěch: „...*pak mi kamarádka řekla, že je ten klinickej psycholog, ale na (prestižnější fakultu) jsem to prostě zavrhla, říkám, že na to nemám... Zkoušela jsem to ještě na psychologii do (města), tam je kamarádka a ta mi jako by řekla co a jak a přišlo mi to takový jako lidštější a milejší než tady. Protože tady byl ještě, myslím, nějaký záznam nebo video (u přijímacích zkoušek). ...Ještě můžeš taky jenom učit tu psychologii, a to je v (městě) takhle no, to jsem se hlásila a tam mě taky jako vzali, ale... No, takže jak mi řekla (kamarádka) vlastně, že ona studuje tohle, tak jsem se rozhodla, říkám, že to nevypadá tak strašně ty přijímačky na tady to (současný obor), tak že to zkusím a vyšlo to kupodivu...“ Jako by snad Anna ani svému úspěchu u přijímacích zkoušek nemohla uvěřit. Dva neúspěšné pokusy o přijetí na medicínu ji dovedly do stavu takové nejistoty, že zvolila hned několik vysokých škol, na něž bylo podle ní potenciálně možné se dostat. Varianta, že by vysokoškolského vzdělání nedosáhla, je pro ni natolik nepřijatelná, že*

byla za nejhorších okolností ochotna pokračovat i ve svém předcházejícím studiu, jež ji vůbec nenaplňovalo. Její „poslední nadějí“ se staly dvě fakulty pedagogického zaměření, jejichž prestiž není u nás tak vysoká.

Ke studiu na méně prestižní fakultě pedagogického zaměření se uchýlil i Jindřich, jehož studijní aspirace se ještě více snížily poté, co se mu nepodařilo úspěšně dokončit jeho první bakalářské studium. Přestože se na původní fakultu stejně jako jeden z jeho spolužáků mohl vrátit a znovu se pokusit o její dokončení, obavy z neúspěchu mu v tom zabránily: „*Přemejšlel jsem o tom, ale nebylo jistý, jestli tahleta ženská (kvůli níž studium nedokončil) odejde. Kdyby neodešla, tak by mi to přišlo zase jako mrhání tím časem, takže ten Pedák pro mě byl dobrá volba, protože baví mě to a zároveň se to týká té chemie. To byl jako kompromis.*“ Kompromis mezi studiem jazyků a pracovní uplatnitelností představuje studium na pedagogicky zaměřené fakultě i pro Anežku, u níž došlo ke snížení studijních aspirací především v souvislosti s tím, že úspěšně neprošla Národními srovnávacími zkouškami (SCIO testy), kterým se od té doby snaží vyhnout. Podobně jako ostatní respondenti ale hlavně dostatečně nedůvěřuje svým schopnostem, což má na její volbu studijního oboru zásadní dopad. Nejenže nezkusila přijímací zkoušky na jiné obory, o které měla zájem, neboť se obávala jejich obtížnosti, ale kořeny jejích nízkých vzdělanostních ambic sahají již do období studia na gymnáziu. Poté, co nevyhověla svým rodičům a zavrhla možnost studovat medicínu, si vybrala jiný, neméně prestižní obor právo, od něhož však po svém absolvování brigády v advokátní kanceláři také upustila. Od té doby jako by ztratila svůj životní směr: „*Já jsem měla od pátý třídy tak do druháku naplánováno právo, a to byl můj cíl a pak jsem ve druháku získala vlastně brigádu v advokátní kanceláři a zjistila, že to není pro mě, tak jsem se ocitla na bodu, kde nevím. Já nevím, prostě jsem nevěděla, co chci dělat, co by mě bavilo, a my jsme byli ještě vlastně v tom bodu, kdy my jsme si volili semináře, které by vedly, z čeho budem maturovat, a já jsem si zvolila jakoby jazykově a humanitní a pak jsem si už nemohla říct: hele zkusila bych něco biologickýho – protože jsem na ty bloky nemohla, takže bych z toho nemohla maturovat, a bylo by to strašně moc práce. Jako uvažovala jsem o genetice, ale už bylo moc pozdě no.*“ Zdá se, že Anežčina volba práva nebyla úplně promyšlená, zaráží však její argumentace ohledně dalších studijních možností, jež se jí (ne)nabízely. Je patrné, že si do cesty sama klade až příliš mnoho překážek, aniž by byly opravdu opodstatněné.

### 7.2.3 „Budou na mě pyšní“ aneb podpora rodiny ve vztahu k volbě studia vysoké školy

Výchova rodičů participantů výzkumu se vyznačuje několika charakteristickými rysy. Specifický je typ podpory, který svým dětem poskytují. Jedná se především o podporu finančního rázu, jež byla důležitá již během povinné školní docházky a jejíž nedostatek vedl Annu k odchodu z původního domova, kde bydlela s matkou a mladším bratrem, na čtyřleté gymnázium do místa bydliště svého otce a babičky, kteří žili až na druhém konci republiky. Participantů výzkumu většinou nějaké peníze od svých rodičů dostávají, jejich přísun však není pravidelný a v některých případech ani jistý jako např. u Anežky, která svým rodičům pomáhá s provozem obchodu s potravinami, aniž by za to byla nějakým způsobem finančně ohodnocena: *„A když pomáhám v obchodě, tak si neřeknu: zaplaťte mi, protože mi to připadá jako zvláštní chtít po svých rodičích, aby mi zaplatili za to, že jim pomáhám, ale když něco potřebuju, tak mi dávají peníze. Nedostávám kapesný, ale když něco fakt potřebuju, tak mi přispějou a jako není s tím žádný problém.“* O finance tak musí moji respondenti své rodiče žádat a mít pro svou žádost určitý důvod. Mirku to vedlo k tomu, že si peníze začala vydělávat sama. Tuto variantu shledala jako přijatelnější, neboť jí mimo jiné přinášela i pocit uspokojení z nenadálé finanční nezávislosti na rodičích. Její rodiče ji však svým způsobem výchovy zaměřeným na práci a výdělek k tomu sami dovedli: *„...moji rodiče byli docela přísný, protože tím, že třeba jako o mého tátu nechci říct, že se o něj nestarali, ale jako když ve čtrnácti odešel z domu, tak jako si dělal, co chtěl, no a to naši jako nechtěli, takže nás oba vlastně s bráchou vedli jakoby k pracovitosti, chtěli nám ukázat, že vlastně když se něco učíme, když jako se učíme tu novou práci třeba na tu brigádu, tak že vlastně jsme za to ohodnocení, takže jako by nás motivovali hodně k tomu, abychom si přivydělávali ty peníze sami.“* Učení se něčemu novému nebylo v Mirčině případě dááno do souvislosti s oblastí vzdělávání, ale práce, jež se pro Mirku stala prostředkem k dosažení nejen finanční nezávislosti na rodičích, ale i jisté míry všeobecné autonomie dospělých ve smyslu „osobní samosprávy“: *„A mě to pak začalo vlastně bavit, jsem měla pocit, že mám najednou hodně jako peněz, že si můžu jít, kam chci, koupit si, jaký džíny chci, a že si nemusím kupovat takový, na který rodiče mají, ale že jsem si mohla koupit prostě nějaký za tisícovku a je mi to jedno, že jo.“* Od svého nástupu na vysokou školu se o sebe Mirka stará sama. Tímto je tedy mezi mými respondenty výjimkou, rodiče ostatních participantů výzkumu totiž svou hlavní úlohu vidí ve finanční podpoře svých dětí.

O to méně pozornosti však věnovali jejich podpoře v oblasti studia. Příkladem může být Annina matka, která se ve vzdělávání své dcery přestala angažovat již zkraje školní docházky: *„Já už se učím asi sama od první třídy, protože máma nemá nervy na mě, nebo neměla, mě*

*zmlátila jednou no, jsem neřekla totiž mandarinka a já myslela, že umřu v ten den, to si pamatuju dodnes. A jako od té doby mi řekla, že se se mnou učit nebude, že prostě jako na to nemá nervy, ale ona byla trošku taková labilní... Já jsem jako řekla „mandalinka“ asi, víš... Takže od té doby se učím fakt sama i na základce a měla jsem prostě třeba kamarádky a tak.“*

V důsledku toho Anna inklinovala k samostatnosti, k níž nakonec během svého studia došli prakticky všichni moji respondenti. Rodiče s nimi jednali direktivně a o škole se doma hovořilo jen málo. Studijní podpora některých rodičů spočívala v poskytnutí placeného doučování, ale jen ve chvílích, kdy to bylo bezpodmínečně nutné. Ve většině případů pouze spoléhali na přirozeně dané schopnosti svých dětí a do jejich vzdělávání příliš nezasahovali. Hojně se však angažovali ve volbě vzdělávací dráhy svých potomků především v době jejich přechodu na druhý stupeň základní školy, kdy využili specifík českého vzdělávacího systému a své děti seznámili s možností studia na osmiletém gymnáziu. Vycházeli přitom z jejich dobrého prospěchu anebo z nespokojenosti se základní školou. Bylo jim přitom jasné, že gymnázium většinou figuruje jako vstupenka na vysokou školu, proto se jiná varianta pro ně stávala nepřijatelnou jako v případě Mirky: *„No zbyla mi ta vyšší odborná a ta vysoká škola. Dva obory na té vyšší odborné a jeden tady na tom, kde jsem. No a jako furt mě všichni odrazovali – ježiši, proč na vyšší odbornou prostě, vždyť to není jako vysoká a blbej titul a tohle...“* Vzdělávání potomka vzbuzovalo u rodičů vysoká očekávání, a tak byly nejen do Mirky, ale i do Anežky a Anny jejich rodiči vkládány velké naděje: *„Ale naši byli takoví no, jako že já všechno zvládnu a udělám všechno... A úplně jako ty máš tady prostě jenom jednu dvojku na vysvědčení, jinak samý jedničky a ty jsi úplně nejlepší, víš, a mě to třeba hrozně štválo... A třeba se i chlubili, nebo ne chlubili, ale že to tak říkali...“* Prostřednictvím úspěchu svých dětí dosahovali navýšení vlastního sebehodnocení. O tom, do jaké míry se rodiče ztotožnili s úspěchem svého dítěte, však spolurozhoduje výše jejich nenaplněných aspirací, jež v souvislosti se vzděláním měli, dosažený stupeň vzdělání a celková životní úroveň rodiny. Zatímco jak rodiče Anny, Mirky i Anežky měli za sebou zkušenost s tíživou finanční situací ve spojitosti s nezaměstnaností, oba Milanovi rodiče dosáhli středoškolského vzdělání s maturitou a o tom, že by někdy v minulosti měli s financemi či s udržení pracovního místa problém, se Milan nezmiňuje. Je možné, že také proto jejich ambice spojené s Milanovým vzděláním nedosahovaly takových výšin.

Čím více je také jeden člen rodiny zatížen finanční podporou vysokoškoláka, tím více mu pak záleží na tom, aby potomek své studium úspěšně dokončil, jak vyplývá z Alfrédova tvrzení: *„Máma na tom lpí čím dál tím víc, hlavně prostě když už to platí, tak už chce, abych to konečně dodělal, což se jí nedivím... ...A táta to moc neřeší, ten se vždycky akorát zeptá, jak to*

*vypadá, jestli už to nějak bude hotový, ale ten to moc neřeší. Máma spíš chce, abych už to dokončil.*“ Podobná situace nastala u Anny, jejímž hlavním finančním sponzorem je babička, již stejně jako Alfrédově matce také ve zvýšené míře záleží na úspěšnosti Annina studia. Anna se na oplátku snaží její obavy trpělivě snášet. Kritiku dědy ohledně své volby současného studijního oboru však odmítá, protože se na financování jejího studia nikterak nepodílí. Finanční investice do vzdělávání je tak rodiči i jejich dětmi vnímána jako nejúčinnější způsob podpory. Jak u rodičů, tak u dětí jsou však také znát obavy, aby výdaje na studium nepřevýšily očekávané zisky.

### **7.3 Vzdělávání jako prostředek a/nebo překážka**

Tato kategorie vysvětluje, co pro participanty mého výzkumu vysokoškolské studium vlastně znamená. Představuje-li pro ně prostředek, očekávají, že se jim díky vyšší úrovni vzdělání podaří získat výhodnější či prestižnější pracovní pozici spolu s příslušným finančním ohodnocením zajišťujícím vyšší životní úroveň. Vysokoškolské studium jim otevírá dveře k seberealizaci a sebepoznání, a jak doufají, tak také k většímu počtu možností, jak naložit se svým životem. Vnímají-li vysokoškolské vzdělávání jako překážku, pak především proto, že prodloužení studijní přípravy vede k oddálení nástupu do zaměstnání, což naopak jejich nesoběstačnost a finanční závislost na rodině prodlužuje.

#### **7.3.1 „Jediný, co se prostě nabízí, je jít studovat“ aneb vzdělávání jako prostředek**

Participanti mého výzkumu pojmají své vysokoškolské studium instrumentálně jako prostředek k dosažení něčeho jiného. Své studium jednoznačně vnímají jako odrazový můstek pro své budoucí pracovní uplatnění. Vysokoškolský titul má podle nich sloužit k nalezení zaměstnání, a to ne ledajakého. Jindřich očekává, že mu především zajistí pracovní pozici nemanuálního charakteru: *„S tou střední školou se nedá nikde moc uplatnit. Nebo na té úrovni, aby člověk pracoval převážně hlavou.*“ Manuální profese jsou tak v jeho případě spojovány s nižší úrovní dosaženého vzdělání. „Náročnější“ zaměstnání si v souvislosti s nižším vzděláním představí i Alfréd: *„Já jsem pro, aby si člověk vyzkoušel i ty náročnější práce – fyzicky, a hlavně psychicky náročný, což je třeba. Je to zkušenost pro toho člověka a potom si té práce, kterou bude dělat finálně, bude víc vážit. Aby si řekl, že prostě může bejt hůř a že může chodit na ty noční dvanáctihodinový směny...“* Alfréd tak vidí mezi vyšší vzděláním a pracovní uplatnitelností následující souvislosti – čím nižší vzdělání člověk má, tím náročnější (fyzicky i psychicky) práce vykonává, a naopak o co vyšší úrovně vzdělání dosáhne, o to větší mocí pak

disponuje, díky čemuž si může pracovní podmínky upravovat dle svého. Absolvování vysokoškolského studia by tak podle něj mělo vést k pracovním pozicím, které mu poskytnou dostatečný prostor pro seberealizaci ve volném čase: „*Nebo dělat práci, kde bude víc volného času, nebo kde si to budu moct přizpůsobit tak, abych moh právě při tom cestovat.*“

Být v práci svým vlastním pánem a nemuset se vázat na jedno místo by chtěla i Anežka, jež vysokou školu považuje za studnu nepřebných možností. Ve spojení s budoucím pracovním uplatněním se jí vybaví především nabídky různých firem, z nichž si díky studiu na vysoké škole bude moci svobodně vybírat: „*Myslím si, že během tý vejšky se ti naskytne víc možností, že tam máš hodně takový ty firmy, co tam choděj, nebo máš různý ty veletrhy a mám pocit, že ti to může otevřít jakoby... Nevim, víc možností no.*“ Milan největší důraz klade na samotný vysokoškolský titul, který je pro něj také symbolem rozšíření škály pracovních příležitostí: „*...myslím si, že to (VŠ) pomůže, nebo že to rozšíří ty možnosti, kam po tý škole jít, a to je pro mě důležitý. V tomhle vidim vlastně největší přínos tý vysoký školy, že to tak jako rozšíří možnosti.*“ Stejně jako Anežka vidí Milan svou budoucí pracovní pozici ve firemní oblasti, v níž pracují i jeho rodiče. Vysokoškolský titul podle něj vede v rámci větších firem ke kariéernímu růstu zaměstnanců, kdežto jeho absence je naopak příčinou citelných omezení. Namísto práce ve studovaném oboru však pro Milana hraje prim spíše výše finančního ohodnocení: „*A nevadilo by mi, že jsem se učil tady (na VŠ) tři nebo i pět let a pak budu dělat něco jinýho (mimo obor). Hlavně když mě to (budoucí zaměstnání) bude bavit, nebo bavit, když mě to aspoň nebude štvát a bude to aspoň za nějaký rozumný peníze.*“ Pro Annu vysokoškolské studium představuje únik z tíživé finanční situace a celkové zvýšení životní úroveň: „*Jednak vidím moje rodiče... ...takhle nechci jakoby dopadnout, jako řešit finance, až jednou budu mít dítě, tak jako postarat se... Jako já jsem asi trošku rozežraná tady v tom, že bych se jako chtěla mít prostě dobře a ne žít jako z výplaty do výplaty a mít nějaký to svoje, prostě cestovat...*“

Instrumentální pojetí vysokoškolského vzdělávání se objevilo napříč všemi participanty mého výzkumu. Anna tímto způsobem přistupovala již ke svému studiu na gymnáziu, na rozdíl od Milana však měla, co se týče studijního oboru, jasně vytyčený cíl: „*Nevím, jak by to vypadalo, kdybych nechtěla být doktorka nebo nevěděla, čím chci bejt, ale já měla prostě motivaci jít na gympl, věděla jsem, že tam musím a že musím potom na vejšku.*“ Milan naopak na vysokou školu šel s tím, že se mu díky ní konečně podaří nalézt to pravé studijní zaměření. Získat zaměstnání v oboru studovaném na vysoké škole je zásadní prioritou pro Jindřicha, pro nějž význam vysokoškolského studia vzrostl poté, co se mu po neúspěšném dokončení prvního bakalářského studia nepodařilo nalézt práci odpovídající jeho studijnímu zaměření: „*...řikal*



*jsem si: když seženu slušnou práci, tak se na tu školu už vykašlu. Nesehnal jsem nic – s tou střední školou průmyslovkou chemickou, což dřív byl vlastně standard pro to, aby člověk mohl dělat laboranta nebo samostatně pracovat v laboratoři, tak mě vzali jen do nějakýho obchodu prostě jo, do Billy. Takže ta vysoká škola je prostě nutnost pro to, aby mohl člověk něco dělat v oboru, nebo i v jakymkoli jiným oboru.“* Za svým vytyčeným cílem si jde tak tvrdošijně, že současné studium na pedagogicky orientované fakultě je pro něj pouhým prostředkem k dosažení jeho původního záměru věnovat se chemii. Pedagogická činnost je druhořadá i pro Anežku, jež plánuje studovat na pedagogicky zaměřené fakultě hlavně kvůli jazykům.

### **7.3.2 „Nepotřebuju bejt doktor, abych tam mohla pracovat“ aneb vzdělávání jako překážka**

Tímto se dostáváme od pojetí vzdělávání jako prostředku k pojetí vzdělávání jako překážky. Opět se budeme pohybovat především v pracovní oblasti. Všichni participanti mého výzkumu si prostřednictvím studia vysoké školy přejí dosáhnout na pracovní pozice, které by jim jinak zůstaly zapovězeny. Jedná se o investici dlouhodobého charakteru, a to ve dvojnásobném smyslu. Vysokoškolské vzdělání bude mít dlouhodobý, ne-li celoživotní dopad na životní úroveň mých respondentů, k jeho získání však také vede delší cesta, jež někdy zasahuje až hluboko do rané dospělosti. V současnosti tak studium participantům výzkumu znemožňuje se plně věnovat práci, třebaže jsou již dle svého názoru ve věku, kdy by se o sebe měli starat převážně sami, k čemuž právě výdělečná činnost neoddiskutovatelně přispívá. Výstižně to popisuje Milan: *„Ale ideálně bych potřeboval práci za víc peněz, nebo mít na tu práci ještě víc času, protože ty dva dny v tejdnu nestačej přesně na tohle, abych se moh osamostatnit nebo bydlet sám.“* O tom, jakou část bude v jejím životě zabírat studium a jakou práce, do velké míry diskutuje i Anna, jejíž vztah k vysokoškolskému studiu, jež jí brání v dosažení finanční nezávislosti, je tak velmi ambivalentní: *„...zase vize toho, že mě sponzoruje jenom babička, tak prostě pro mě je lepší, když půjdu na nějaký to HR a budu už pracovat a dělat to vlastně i dálkově, že jo, nebo kombinovaně, protože to nemůžeš vlastně dělat psychologii kombinovaně...“*

Největší překážku a svým způsobem i přítěž však vysokoškolské studium představuje pro Mirku, pro niž získání bakalářského titulu neznamená posun žádoucím směrem: *„...ta škola nemá zas tak jako moc dobrý uplatnění na trhu práce... ...s tím bakalářem v tomhle oboru zas moc práci nezískám... ...prostě už tam (v práci) mám nějakou takovou lepší pozici a tím, že mě to baví, tak vlastně už v té škole ztrácím ten význam...“* Nejen dle Mirky nevede vysokoškolské

vzdělání vždy k úspěchu. Stejně jako ona i Alfréd míní, že dosažení vysokoškolského titulu nerozhoduje o inteligenci člověka. Pro Mirčina otce bylo vzdělání překážkou k výdělku: „...*No a on začal dělat v nějakých jako uhelnejch dolech a v tý době vlastně tady ti dělníci měli strašně moc peněz. No a oni mu jako říkali, že mu vlastně zaplatí i vzdělání a takhle, no ale on vlastně viděl ty peníze jakoby z toho krátkodobýho hlediska, že je vlastně může mít hned a že se může mít dobře, protože byl vlastně jakoby hodně mladej, že jo, takže vlastně tím učňákem jako by skončil. A on byl jako jeden z nejlepších, on za to dostal snad i nějaký zájezd jako ještě do Jugoslávie, protože on byl fakt jako dobrej. A je vlastně, mi přijde, takovej jako i hodně chytrej, že by jako klidně i moh se jít dál vzdělávat.*“ Mirka, Alfréd i Jindřich vyzdvihují přirozeně dané schopnosti svých rodičů, jež se pod vlivem vnějších okolností ke svému dalšímu vzdělávání rozhodli nevyužít, pokud vůbec měli šanci o tom rozhodovat. Obecně je pro participanty mého výzkumu důležité zdůraznit, že mezi svým vzděláním a vzděláním rodičů nevidí souvislost. Důraz kladou na vrozené či získané schopnosti členů své rodiny a působení externích vlivů, jež u nich zapříčinily absenci vysokoškolského vzdělání.

## 8 Diskuze

V této závěrečné kapitole bakalářské práce budou srovnány výsledky mého výzkumu s odpovídajícími teoretickými poznatky a výsledky jiných empirických studií. Participanty mého výzkumu lze vnímat jako typické zástupce vynořujících se dospělých (Arnett, 2000, 2004). Sami sebe a svou identitu hledají ve studijní, ale i v pracovní oblasti, v níž zkoušejí různé alternativy a využívají možnosti, jež jim život v této svobodné a nezávazné etapě přináší. Prožívají nestabilní období plné změn budoucí orientace a plánů. Arnettovými slovy: „Nastoupí na vysokou školu a zvolí si obor, poté zjistí, že vybraný obor není tak zajímavý, jak se zdál – čas na změnu plánu. Nebo nastoupí na vysokou školu a zjistí, že nejsou schopni se soustředit na studium, a jejich studijní výsledky se proto zhoršují – čas na změnu plánu. Nebo nastoupí po absolvování vysoké školy do práce a po roce či dvou přijdou na to, že potřebují vyšší vzdělání, pokud si chtějí vydělat slušné peníze – čas na změnu plánu“ (2004, s. 10–11).

Také moji respondenti často svá rozhodnutí mění, což je v souladu s Arnettovým pojetím vysoké školy jako „bezpečného útočiště pro exploraci“ (Tamtéž, s. 139). Zároveň však teorii vynořující se dospělosti neodpovídají zcela ve všem. Např. nesplňují Arnettův předpoklad, že přestože se v některých ohledech jedná o stresující období plné nejistoty, z velké většiny si mladí lidé tuto část života užívají a do dospělosti se příliš nehrnou. Účastníci mého výzkumu to vnímají naprosto opačným způsobem. Přestože mnozí z nich uznávají, že pro ně studium znamená i seberozvoj ve smyslu poznávání sebe sama, seznamování se s novými lidmi či objevování světa práce, setrvat v něm chtějí jen po nezbytně nutnou dobu. Proti studentům, kteří svůj přechod do dospělosti odkládají, nadměrně si užívají a nechávají se přitom podporovat svými rodiči, se vymezují jako pracující, zodpovědní, samostatní či nezávislí lidé, což Arnett považuje za znaky dospělosti. Tato skutečnost odporuje i zjištění Ježka, Macka a Bouši (2016), že je práce pro studenty spíše doplňkovou aktivitou. Pro mé participanty hraje práce ústřední roli a věnují se jí mnohdy na úkor svého studia, jež je pro ně prostředkem k ní, ale zároveň i brzdou, či dokonce překážkou. To zpochybňuje tvrzení, že „autonomie a identita vysokoškoláka bude mít pravděpodobně jiné dominanty jak v oblasti explorace a závazků než autonomie a identita mladého člověka, který nemá ambice nebo možnosti studovat a hledá plné pracovní uplatnění záhy po dosažení právní plnoletosti“ (Tamtéž, s. 37). Pracovní uplatnění hledali záhy po nástupu na vysokou školu i účastníci mého výzkumu a spíše než ve studiu objevují svou identitu a závazky v pracovní oblasti.

Studentská identita tak není pro participanty mého výzkumu centrální či jedinou. Identit mají spíše vícero a neméně silná je pro ně identita pracujícího a vydělávajícího člověka. To má však dalekosáhlé důsledky. Kvitkovičová, Mareš, Širůček a Lacinová (2016) zjistili, že míra identifikace se studiem jde ruku v ruce s vědomím vlastní účinnosti v akademickém prostředí. Studentská identita vysokoškoláka bude tím silnější a jeho stupeň akademické sebeúčinnosti tím vyšší, čím více se ztotožní se studovaným oborem. Nejenže většině mých respondentů činí problémy se identifikovat se svým studijním oborem, a jejich studentská identita je proto slabší, všichni navíc trpí nízkým studijním sebevědomím, což má dopad především na jejich studijní aspirace. Ve studijní oblasti si příliš nevěří a rizika spojená s volbou vysoké školy se snaží omezit na minimum. Ohrožení se cítí být především možným studijním neúspěchem (Christie, 2009). Také Reay, Crozier a Clayton (2010) přišli ve své kvalitativní studii studentské identity britských vysokoškoláků první generace ke stejným výsledkům. Stejně jako moji respondenti si studenti na méně prestižních vysokých školách, které si vybrali kvůli svým nízkým studijním aspiracím, vytvořili slabší a více zranitelnou studentskou identitu než studenti na prestižních univerzitách. Studenti v mém výzkumu se buď vyhýbali prestižnějším vysokým školám a fakultám a sami sebe z nich vylučovali, či pro ně méně prestižní školy a obory představovaly záchranu nebo záložní plán, kdyby náhodou nebyli přijati (a pokud se jim nepodařilo dostat se) na preferovanější univerzitu či studijní obor.

Zároveň se jejich studijní aspirace snižovaly po každém neúspěchu, který za svá studijní léta prodělali. Z toho důvodu také někteří dříve ambiciózní jedinci směřovali k méně riskantním fakultám pedagogického zaměření, na kterých jsou podle nich na studenty kladeny nižší studijní nároky. Reay et al. (2005, 2010) v této souvislosti hovoří o vědomí vysokoškoláků první generace, kde je jejich místo a kam patří, jinak řečeno, které školy jsou pro studenty, jako jsou oni, vhodné. Staví přitom na Bourdieuho konceptech habitu, kulturního kapitálu, vkusu a distinkce jednotlivých sociálních tříd, které mají vliv na výběr školy u studentů z méně vzdělaných rodin snažících se synchronizovat rodinný a institucionální habitus. Kvitkovičová a kol. (2016) však dále zjistili, že studentská identita je také posilována relevancí daného studia vůči zvolené kariérní cestě. I v mém výzkumu „studenti, kteří vnímali své studium jako přímou součást přípravy na své budoucí povolání, disponovali vyšším stupněm studijní identity než ti, kteří ho vnímali jako nepřímou přípravu“ (Tamtéž, s. 82). Toto zjištění uvádím do souvislosti s výběrem fakult pedagogického zaměření u účastníků mého výzkumu, neboť studium na nich sice nepředurčuje člověka pouze k pedagogické činnosti, také se ovšem nejedná o přímou

přípravu na povolání, která moji respondenti chtěli primárně získat. I touto volbou tak ve výsledku byla jejich studentská identita oslabována.

Volbu vysoké školy u participantů mého výzkumu ovlivňovalo do velké míry i to, zda půjdou, či nepůjdou úplně do „neznáma“. Svou roli hrálo, zda jim po odchodu na vysokou školu zůstanou nablízku členové rodiny, přátelé či partneři. Na základě toho volili místo svého studia. Nezůstávají proto častěji doma jako účastníci zahraničních výzkumů (Reay et al., 2005, 2010; Christie, 2009), v souladu se zjištěními těchto studií však zakládají svou identitu nejen na vysokoškolském studiu, ale i na závazcích k rodině a placeném zaměstnání. Spíše tak „dělají“, že jsou studenty, než aby se jimi opravdu stávali. Své studium pojmají navýsost instrumentálně jako prostředek k získání práce a znamená pro ně modifikaci dosavadního způsobu života místo kompletní výměny původní identity za novou (Christie, 2009). Studium pro ně představuje jen další povinnost, kterou je třeba splnit, aby se v životě mohli posunout dál. Věří, že se jim díky vysokoškolskému titulu podaří získat vyšší pracovní pozice, jež jsou lépe finančně ohodnoceny.

Zároveň se vyhýbají bydlení na studentských kolejích, což však má za následek ztížené podmínky pro adaptaci, nalezení přátel z řad studentů a získání celkového pocitu zapojení se do vysokoškolského života (Pike, Kuh, 2005). Participantů mého výzkumu se také v menší míře účastní studentských akcí, které považují za hlavní náplň volného času u typických vysokoškolských studentů. Výjimku v mém výzkumu tvoří student, který je v daleko větší míře v kontaktu s ostatními studenty, bydlel několik let na koleji a studium pro něj znamená nezávazné užívání si života předtím, než přijdou povinnosti dospělosti. Mezi studenty se mu podařilo úspěšně se integrovat. Stuber (2011) uvádí, že není pravidlem, že každý vysokoškolák první generace musí zažívat pocity exkluze a odcizení, neboť zvláště aktivnějším studentům se daří začlenit se mezi tradiční vysokoškoláky poměrně úspěšně. Na rozdíl od výsledků její studie se však, přestože v sociální rovině neměl tento student z mého výzkumu s navazováním vztahů se studenty problém, pro něj studium nestalo tím, na čem by stavěl svou identitu. Znamená to, že se jako většina účastníků mého výzkumu věnoval více práci než studiu a nevyužil možností, jež vysoká škola nabízí, jako jsou neplacené stáže v oboru, studium v zahraničí či aktivní účast na vysokoškolském životě.

Ostatní účastníci výzkumu se však proti vysokoškolským studentům, které vidí jako návštěvníky kdejakého večírku, kteří si jen užívají namísto toho, aby pracovali a vydělávali, silně vymezují, a od studentů se tak svým způsobem izolují. Vyzdvihují svoje vlastnosti a kvality a znevažují nezodpovědné jednání ostatních. Morálně se tak nad ně povyšují (Christie, 2009). Vnímají sami sebe jako nezávislejší, neboť si mnozí během studia přivydělávají, aby si

zajistili vyšší životní standard a nemuseli žít na koleji jen z finanční podpory rodičů. Studenti v mém výzkumu se nechtějí spoléhat na finance svých rodičů a chtějí si dovolit životní úroveň dospělých. Proto jim záleží na přísunu peněz i z jiných zdrojů a jejich snahou je demonstrovat, jak dobře se svými příjmy nakládají. Aries a Seider (2007) zjistili, že studenti pocházející z méně zámožných rodin se snaží nevýhody, jimž čelí, co nejvíce racionalizovat a minimalizovat jejich dopady, čímž chrání sami sebe a svou identitu. Nepovažují tak sociální třídu, ze které pochází, za rozhodující a členy své původní sociální skupiny vidí v pozitivním světle stejně jako participanti mého výzkumu, kteří vyzdvihují vrozené či získané schopnosti svých rodičů. Jejich nižší úroveň vzdělání vysvětlují na základě vlivu vnějších okolností, což odpovídá zjištění jiného výzkumu, dle něž je sociální třída úzce spjata s pocitem osobní kontroly. To znamená, že lidé z nižších sociálních vrstev mají tendenci přeceňovat roli situace či externích podmínek, které nelze ovlivnit, a vysvětlovat příčiny událostí na základě kontextu místo osobnostních dispozic (Kraus, Piff, Keltner, 2009).

Rodiče participantů mého výzkumu nevyužili mnoho strategií k tomu, aby svým dětem ve vzdělávání účinně pomohli. Největší jejich intervence spočívala v přihlášení potomka na víceleté gymnázium, což v mém výzkumu učinily čtyři z celkem šesti rodin. Na gymnáziích většinou učí lepší učitelé a studují na nich žáci s příznivějším rodinným zázemím (Straková, 2010). Z tohoto úhlu pohledu rodiče nahlíželi na vzdělávací dráhu svých dětí z dlouhodobé perspektivy, neboť u drtivé většiny absolventů gymnázií lze očekávat, že se budou ucházet o studium na vysoké škole. Účastníci výzkumu hovořili o nesplněných snech některých svých rodičů, kteří chtěli jít studovat vysokou školu, ale okolnosti jim v tom zabránily. Očekávání spojená se vzděláním dítěte tak byla zvláště u rodin s nižšími příjmy, nenaplněnými studijními aspiracemi a studijně úspěšnými dětmi velmi vysoká a studenti se rodinným nárokům snažily vyhovět. Rovněž pro některé mé respondenty představovali jejich rodiče negativní vzor v tom smyslu, že se chtěli mít v budoucnu lépe než oni a neřešit finanční těžkosti. Gofen (2007) popsala ve svém výzkumu vysokoškoláků první generace podobné rodinné strategie mající vliv na vzdělanostní dráhu dětí. V rozporu s výsledky jejího výzkumu je však to, že ve vzdělávání svých dětí se rodiče mých respondentů dále aktivně neangažovali a ti, kteří nevyužili možnosti poslat svého potomka studovat na víceleté gymnázium, se přestali angažovat ještě dříve.

Ergens (2007) hovoří o pozitivním vlivu instrumentálního pojetí vzdělávání, neboť tento přístup rodiče motivuje k finanční podpoře dětí, jež vedou k samostatnosti a odpovědnosti, čímž vytváří prostředí, které umožňuje zúročit potenciál osobnosti dítěte směrem k dosažení vyššího vzdělání. V tomto smyslu i výsledky mého výzkumu ukazují, že rodiče k výchově

svých dětí přistupovali stejným způsobem, tedy že vnímali vzdělání jako prostředek k získání vícero možností, lepší práce a vyšších příjmů a financování studia svých dětí jako to nejlepší, co pro ně mohou udělat. Vzdělání tak v těchto rodinách představovalo určitou hodnotu, a proto do něj rodiče neváhali investovat, jedná se však o podporu pasivního charakteru, která nebyla z jejich strany doplněna o aktivní zapojení do školního vzdělávání dětí. Na základě toho byli participantů mého výzkumu dovedeni k samostatnosti, ale ve studiu se museli spoléhat vždy jen sami na sebe. Rodiče tak u nich vybudovali silnou pracovní hodnotovou orientaci na úkor té studijní, což souvisí s jejich současnými problémy v utváření studentské identity na vysoké škole.

Na závěr je třeba uvést limity tohoto výzkumu. V kvalitativním přístupu je pro získání výzkumných dat podmínkou aktivní podíl samotného badatele, ten totiž spoluvytváří realitu, již je možné nahlížet z mnoha různých perspektiv. Data jsou vždy ovlivněna výzkumníkem, neboť jsou výsledkem procesu interakce mezi ním a zkoumaným fenoménem v rámci jeho výzkumné činnosti. Proces poznávání je tak zároveň procesem neustálé interpretace. Výzkumník by měl reflektovat své zkušenosti, předpojatost a implicitní teorie, které měl ještě předtím, než začal data sbírat, zpracovávat, analyzovat a interpretovat (Miovský, 2006). Uvědomuji si, že sama nejsem zástupcem skupiny vysokoškolských studentů první generace a že na mou výzkumnou činnost mělo vliv sociální a rodinné prostředí, ze kterého pocházím. Dále je problematické samotné zkoumání identity, neboť ta se prostřednictvím interakcí neustále tvoří a přetváří. Ve svém výzkumu jsem tak zachytila pouze jednu její verzi, statický obraz, který jsem následně podrobila analýze a interpretaci s vědomím, že se jedná jen o jednu z možných variant reality.

Kvalitativní přístup umožnil nahlédnout subjektivní významy připisované důležitým událostem v životech respondentů, jež se vztahují k jejich současnému studiu, vývoji jejich vzdělanostní dráhy a konstrukci studentské identity. Výsledky studie však nelze vztahovat na všechny vysokoškoláky, jejichž rodiče nemají vysokoškolské vzdělání. Jednak úroveň vzdělání rodičů je velmi rozmanitá, v mém výzkumu se navíc nevyskytli žádní rodiče jen se základním vzděláním. Účastníci výzkumu tak pocházejí spíše z nižší střední třídy, jež je na pomezí mezi střední a nižší třídou, již lze vymezit právě nízkým vzděláním i příjmy a vyšším rizikem nezaměstnanosti. Můj výzkumný vzorek je, co se týče vzdělání rodičů, heterogenní povahy, neboť zahrnuje jak gymnazisty a středoškoláky s maturitou, tak absolventy středních odborných učilišť s výučním listem. Finanční situace jednotlivých rodin je také rozdílná. Dále je třeba

podotknout, že většina participantů výzkumu absolvovala studium na gymnáziích, přičemž tři z nich studovali na stejné škole, čímž mohlo dojít ke zkreslení mých výzkumných zjištění.

Mezi participanty mého výzkumu se dále nenacházel nikdo, kdo by studoval vyloženě prestižní studijní obory, mezi něž se řadí medicína nebo práva, což mohlo mít vliv na utváření jejich studentské identity, neboť bylo zjištěno, že se studenti prestižnějších univerzit v daleko větší míře se svým studiem ztotožní (Reay et al., 2009, 2010). V rámci svého studia měli více času na práci, čehož většina z nich využila. Viditelné byly také genderové rozdíly v pojetí studia, přičemž vyprávění žen byla rozsáhlejší a zahrnovala více emocí. Při interpretaci dat jsem dále narazila na otázku etnicity, neboť jedna z účastnic výzkumu byla vietnamského původu, což mělo vliv na její zkušenosti se vzdáváním. Výše uvedené skutečnosti slouží jako podněty pro další výzkumy, neboť rozsah bakalářské práce neumožňoval jejich bližší prozkoumání.



## 9 Závěr

Bakalářská práce na téma *Utváření studentské identity vysokoškolských studentů, jejichž rodiče nemají vysokoškolské vzdělání* si kladla za cíl objasnit způsob, jakým je studentská identita konstruována u vysokoškoláků, kteří studují vysokou školu jako první z rodiny. Ukázalo se, že jejich identita je proměnlivá a pluralitní a že v pojetí mých respondentů identitu studenta upozaďuje vynořující se identita pracujícího dospělého. Studenti v mém výzkumu nežijí plným studentským životem, nevyužívají jeho možností a spíše vidí jeho negativa namísto pozitiv, jež jsou studentům dostupná v rámci studia (např. program Erasmus+) i mimo něj (odborné stáže, dobrovolnictví atd.). Ostatní studenty taktéž nahlíží z negativního úhlu pohledu upozorňující na jejich nevyspělost, nesamostatnost a závislost na rodičích a jejich financích. Přestože mnozí participanti výzkumu nejsou sami schopni se o sebe plnohodnotně postarat, cílevědomě k tomu směřují. Současně požadovaná vyšší životní úroveň spočívající v bydlení v pronajatém pokoji či bytě oproti nedostatečně vybaveným studentským kolejím však vyžaduje větší soustředění se na výdělečnou činnost a z toho plynoucí odsunutí studia na „druhou kolej“. Práce představuje ideál, k jehož lepší variantě lze dojít díky vysokoškolskému studiu, především pak díky vysokoškolskému titulu. Ten je prostředkem k získání výhodnější pracovní pozice nemanuálního charakteru, vyšších příjmů a potažmo i vyšší životní úrovně, flexibility a svobody v rozhodování mezi nabízenými možnostmi. V očích mých respondentů je pak už méně důležité, jakou vysokou školu absolvují. Důvodem jejich spokojení se s málem je nízká úroveň studijních aspirací a obava z neúspěchu na prestižnějších univerzitách nebo studijních oborech. Zároveň každý studijní neúspěch jejich aspirační úroveň snižuje a studenti se tak vyhýbají rizikům a výzvám. Klíčové je pro ně vysokoškolské studium úspěšně dokončit, aby se konečně mohli začít plně realizovat v pracovní oblasti a zároveň dospět a osamostatnit se. To však moc nenahrává jejich identifikaci se studijním oborem, který je výsledkem mnoha kompromisů a ústupků z jejich strany, či dokonce pouhého nedostatku informací.

Tranzice na vysokou školu byla pro všechny mé respondenty svým způsobem zatěžující. Během prvního roku svého studia museli projít subjektivně náročným obdobím nutným pro adaptaci na akademické prostředí, jež pro ně bylo neznámé a cizí (Reay et al., 2010). Anticipace životní změny měla vliv i na volbu lokace vysoké školy s přihlédnutím ke vzdálenosti od rodiny a přátel/partnera. Svou pozici vůči vysokoškolským autoritám a jiným studentům však účastníci mého výzkumu neustále vyjednávají a spíše se vůči nim staví do opozice. Proces utváření studentské identity je tak v jejich případě kontinuální a složité povahy. Přestože si uvědomují svou odlišnost, neartikulují ji v termínech sociální třídy či s ohledem na nižší vzdělání svých

rodičů, ale spíše jako své osobní rozhodnutí či reakci na vnější události a tlaky okolí (Stuber, 2011). Rodičům na jejich budoucnosti záleží a snaží se své děti ve studiu podporovat, volí však materiální a finanční druh podpory oproti studijnímu vedení a angažovanosti ve vzdělávání potomků (Lareau, 2009). Svě děti vedou k samostatnosti, píli a pracovitosti a podporují v nich instrumentální pojetí vzdělání. Studenti z mého výzkumu se tak musejí spoléhat sami na sebe jak v učení, tak ve sbírání informací a rozhodovacím procesu ohledně správné studijní cesty. Zde je třeba se zamyslet nad tím, jak nastavení českého vzdělávacího systému napomáhá či spíše brání studentům v objevování jejich pravé studijní a životní orientace. Na rozdíl od např. amerického školství musí mít totiž student ve svém dalším směřování jasno poměrně brzy a své rozhodnutí může jen těžko zvrátit, aniž by přišel o rok právoplatného studia. Na druhou stranu je pravda, že špatný výběr české studenty nestojí tolik peněz jako jejich zahraniční protějšky.

Interference studentské a pracovní identity, ale i dvou rozdílných světů v podobě rodiny a školních institucí vede k pocitu „mezi“, kdy se participant mého výzkumu necítí být ukotveni ani v jedné ze svých pozic či rolí. Rádi by se orientovali směrem k pracovnímu uplatnění, jež slibuje autonomii dospělých, studium však nabízí rozšíření pole působnosti a vícero možností, než měli jejich rodiče. Současně jim ale vysoká škola překáží v bezprostředním naplňování životního cíle. Jejich postoj k vysokoškolskému studiu je tak do velké míry ambivalentní. Tato bakalářská práce ukazuje, jak složitá může být tranzice vysokoškolských studentů, kteří studují vysokou školu jako první z rodiny, a s kolika obtížemi se pojí proces utváření jejich studentské identity. Ze zahraničních studií (např. Stuber, 2011) je patrné, že jejich situaci lze ovlivnit opatřeními zvyšujícími institucionální podporu a zapojení těchto studentů do vysokoškolského života. Zároveň je však třeba upozornit, že klíčovou roli ve vývoji vzdělávací dráhy i studijních aspirací hraje rodina a její očekávání, podpora a zájem (Gofen, 2007). Předkládaná bakalářská práce je užitečnou sondou do života a zkušeností vysokoškoláků první generace, jimž u nás není věnována prakticky žádná pozornost, a především v případě konstrukce jejich studentské identity se v české psychologii jedná o nikým neprobádanou oblast, jež však stojí za náš zájem.

Seznámení se s problematikou působení členství v určité sociální třídě ve spojení s možnostmi sociální reprodukce a mobility v rámci české společnosti a jejího vzdělávacího systému bylo i pro mě osobně velmi obohacující. Díky této práci se mi podařilo nahlédnout identitu a její utváření z multioborové perspektivy a dostala jsem se do kontaktu s postmoderní psychologií, jež se v mnoha ohledech výrazně liší od hlavního psychologického proudu, který je z velké většiny studentům psychologie předkládán jako danost. Nejvíce zkušeností jsem však získala díky své výzkumné činnosti, během níž jsem si osvojila přínosné znalosti a dovednosti.

## 10 Seznam použitých informačních zdrojů

- Anýžová, P. (2018). *Liší se vzdělanostní skupiny v hodnotových orientacích?* V D. Hamplová & T. Katriňák (eds.), *Na vzdělání záleží: jak vzdělanostní rozdíly ovlivňují osudy lidí v české společnosti* (s. 137-152). Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK).
- Argyle, M. (1994). *The social psychology of class*. London: Routledge.
- Aries, E. & Seider, M. (2007). The role of social class in the formation of identity: a study of public and elite private college students, *Journal of Social Psychology*, 147(2), s. 137-157.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), s. 469–480.
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens through the Twenties*. New York, NY: Oxford University Press.
- Báčová, V. (1994). Teórie osobnej a sociálnej identity v sociálnej psychológii. *Československá psychologie*, 38(1), s. 28-42.
- Báčová, V. (1996). Spoločenská a kultúrna podmienenosť osobnej identity. *Československá psychologie*, 40(4), s. 321-337.
- Báčová, V. (2000). *Súčasné smery v psychológii: hľadanie alternatív pozitivizmu*. Prešov: Prešovská univerzita.
- Báčová, V. (2003). *Osobná identita – konštrukcie – text – hľadanie významu*. V I. Čermák, M. Hřebíčková & P. Macek (eds.) *Agrese, identita, osobnosť*. (s. 231-248). Tišnov: Sdružení SCAN.
- Báčová, V. (2008). *Identita v sociálnej psychológii*. V J. VÝROST & I. SLAMĚNÍK, *Sociální psychologie* (2. přepracované a rozšířené vydání, s. 109-126). Praha: Grada.
- Baumeister, R. F. (1987). How the Self Became a Problem: A Psychological Review of Historical Research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), s. 163-176.
- Bernstein, B. B. (2003). *Class, codes, and control. Volume I, Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge.

- Berzonsky, M. D., Macek, P., & Nurmi, J.-E. (2003). Interrelationships Among Identity Process, Content, and Structure: A Cross-Cultural Investigation. *Journal of Adolescent Research, 18*(10), s. 1-19. doi: 10.1177/0743558402250344
- 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., & Passeron, J. -C. (1990). *Reproduction in education, society, and culture*. London: Sage.
- Brantlinger, E. (2003). *Dividing Classes: how the middle class negotiates and rationalizes school advantage*. New York: RoutledgeFalmer.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), s. 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Bullock, H. E., & Limbert, W. M. (2009). *Class*. V D. Fox, I. Prilleltenski & S. Austin (Eds.), *Critical Psychology: An Introduction* (2nd ed., s. 215-231). Los Angeles: Sage.
- Burr, V. (2015). *Social constructionism* (Third edition). London: Routledge.
- Crafter, S., & Maunder, R. (2012). Understanding transitions using a sociocultural framework. *Educational and Child Psychology, 29*(1), s. 10-18.
- Čerych, L., & Hendrichová, J. (1997). *Terciární vzdělávání ve vyspělých zemích: vývoj a současnost*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání (ÚIV).
- ČSÚ. (3. listopad 2016). *Rychlý růst vzdělanosti žen*. Získáno 26. březen 2019, z: <https://www.czso.cz/csu/czso/cris/ctvrtletni-analyza-vsps-na-aktualni-tema-3-ctvrtleti-2016>
- ČSÚ. (3. listopad 2016). *Vysokoškoláků rapidně přibývá*. Získáno 26. březen 2019, z: <https://www.czso.cz/csu/czso/vysokoskolaku-rapidne-pribyva>
- ČSÚ. (10. únor 2019). *Studenti a absolventi vysokých a vyšších odborných škol v ČR*. Získáno 26. březen 2019, z: <https://www.czso.cz/csu/czso/studenti-a-absolventi-vysokych-a-vyssich-odbornych-skol-v-cr-2017>
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: the Discursive Production of Selves. *Journal of the Theory of Social Behaviour, 20*, s. 43-65.

- Ergens, T. (2007). Vliv rodinného prostředí na vzestupnou intergenerační vzdělanostní mobilitu – hodnota vzdělání v rodině. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity, U 12*, s. 147-156.
- Erikson, H. E. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W.W. Norton.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4th ed., reprinted 2011). Los Angeles: SAGE.
- Gergen, K. J. (2009). *An invitation to social construction* (2nd ed.). Thousand Oaks: SAGE.
- Gofen, A. (2007). Family Capital: How First-Generation Higher-Education Students Break the Intergenerational Cycle. *Institute for Research on Poverty, Discussion Paper no. 1322-07*
- Grenfell, M., & James, D. (1998). *Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory*. London: Falmer Press.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy* (2., přepracované a doplněné vydání). Praha: Grada.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (4., přepracované a rozšířené vydání). Praha: Portál.
- Higgins, E. T. (1987). Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review*, 94(3), s. 319-340.
- Hochschild, J. L. (1995). *What is the American dream?* V J. L. Hochschild (Ed.), *Facing up to the American dream: Race, class and the soul of the nation* (s. 15-38). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Choy, S. (2001). *Students Whose Parents Did Not Go to College: Postsecondary Access, Persistence, and Attainment, Findings from the Condition of Education*. National Center for Education Statistics, Washington, DC/Berkeley, CA: MPR Associates.
- Christie, H. (2009). Emotional journeys: young people and transitions to university. *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), s. 123-136. doi: 10.1080/01425690802700123
- Iannelli, C. (2013). The role of the school curriculum in social mobility. *British Journal of Sociology of Education*, 34(5-6), s. 907-928, doi: 10.1080/01425692.2013.816031

- Jerrim, J. & Micklewright, J. (2009). Children's education and parents' socio-economic status: distinguishing the impact of mothers and fathers. *Institute of Education, University of London*.
- Ježek, S., Macek P. & Bouša, O. (2016). *Cesty k nezávislosti: Jak se vyvíjí autonomie s identitou*. V L. Lacinová, S. Ježek & P. Macek (eds.), *Cesty do dospělosti: Psychologické a sociální charakteristiky dnešních dvacátníků* (s. 25-40). Brno: Masarykova univerzita.
- Jobst, S., & Skrobanek, J. (2009). Vzdělávání, devalvace kulturního kapitálu a sociální reprodukce. Srovnání Bourdieuho a Willise. *Orbis scholae*, 3(1), s. 7-20.
- Jones, S. J. (1998). Subjectivity and Class Consciousness: The Development of Class Identity. *Journal of Adult Development*, 5(3), s. 145-162.
- Kasíková, H. (2011). *V základním vzdělávání spolu, nebo odděleně? (Téma v průsečíku různých přístupů)*. V H. Kasíková & J. Straková (eds.), *Diverzita a diferenciaci v základním vzdělávání* (s. 17-35). Praha: Karolinum.
- Kasser, T., Ryan, R. M., Zax, M., & Sameroff, A. J. (1995). The Relations of Maternal and Social Environments to Late Adolescents' Materialistic and Prosocial Values. *Developmental Psychology*, 31(6), s. 907-914.
- Katrňák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci: Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Katrňák, T., Simonová, S., & Fónadová, L. (2013). Od diferenciaci k diverzifikaci: test MMI a EMI v českém středním vzdělávání v první dekádě 21. století. *Sociologický časopis*, 49(4), s. 491–520.
- Keller, J., & Tvrđý, L. (2008). *Vzdělanostní společnost?: chrám, výtah, pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Kotásek, J. (1997). *Terciární vzdělávání u nás a v Evropské unii*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání (ÚIV).
- Koucký, J., & Čerych, L. (1999). *České vzdělání a Evropa: strategie rozvoje lidských zdrojů v České republice při vstupu do Evropské unie: program Phare, projekt č. CZ 9405-01-03-01*. Praha: Sdružení pro vzdělávací politiku.

- Kraus, M. W., Piff, P. K., & Keltner, D. (2009). Social class, the sense of control, and social explanation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(6), s. 992–1004. doi: 10.1037/a0016357
- Kvitkovičová, L., Mareš, J., Širůček, J. & Lacinová, L. (2016). *Vynořující se dospělost v životní doméně studia a světa práce: Mezi vysokou školou a prací*. V L. Lacinová, S. Ježek & P. Macek (eds.), *Cesty do dospělosti: Psychologické a sociální charakteristiky dnešních dvacátníků* (s. 75-92). Brno: Masarykova univerzita.
- Lahire, B. (2017). Aktér mezi dispozicemi a kontexty jednání: jak promýšlet jednotu humanitních a společenských věd. *Sociologický časopis*, 53(1), s. 105-120.
- Lareau, A. (2009). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. V A. S. Skolnick & J. H. Skolnick, *Family in Transition* (15th ed., s. 306-317). Boston: Pearson Education, Inc.
- Lawler, S. (1999). ‘Getting Out and Getting Away’: Women’s Narratives of Class Mobility. *Feminist review*, 63, s. 3-24.
- Lott, B. (2012). The Social Psychology of Class and Classism. *American Psychologist*, s. 650-658. doi: 10.1037/a0029369
- Lynch, J. W., Kaplan, G. A., & Salonen, J. T. (1997). Why do poor people behave poorly? Variation in adult health behaviours and psychosocial characteristics by stages of the socioeconomic lifecourse. *Soc. Sci. Med.*, 44(6), s. 809-819.
- Macek, P. (2003). *Identita jako proces: vývojový přístup a styly sebedefinování*. V I. Čermák, M. Hřebíčková & P. Macek (eds.) *Agrese, identita, osobnost*. (s. 180-200). Tišnov: Sdružení SCAN.
- Macek, P. (2008). *Sebesystém, vztah k vlastnímu já*. V J. Výrost & I. Slaměník, *Sociální psychologie* (2. přepracované a rozšířené vydání, s. 89-108). Praha: Grada.
- Manstead, A. S. R. (2018). The psychology of social class: How socioeconomic status impacts thought, feelings, and behaviour. *British Journal of Social Psychology*, 57(2), s. 267-291. doi: 10.1111/bjso.12251
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.

- Masarykova univerzita (2012). *Univerzita zjišťuje důvody vysokého počtu neúspěšných studií*. Získáno 7. červen 2019, z: <http://www.online.muni.cz/udalosti/3321-univerzita-zjistuje-duvody-vysokeho-poctu-neuspesnych-studii>
- Matějů, P. & Straková, J. (2003). Role rodiny a školy v reprodukci vzdělanostních nerovností: Sociologický pohled na úlohu víceletých gymnázií ve světle výzkumu PISA 2000. *Sociologický časopis*, 39(5), s. 625–652.
- Matějů, P., Straková, J. et al. (2006). *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
- Matějů, P., Straková, J., Veselý, A. (eds., 2010). *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- MŠMT. (2019). *B5.1 Střední školy celkem*, r. 2004-2017, odbor analyticko-statistický, Získáno 18. únor 2019, z: <http://www.msmt.cz/>
- MŠMT. (2019). *Výkonové ukazatele F3: Poprvé zapsaní, nově zapsaní*, r. 2004-2017, odbor analyticko-statistický, Získáno 18. únor 2019, z: <http://www.msmt.cz/>
- Nettle, D. (2003). Intelligence and class mobility in the British population. *British Journal of Psychology*, 94, s. 551–561.
- OECD. (2017). *Education et a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Ostrove, J. M., & Long, S. M. (2007). Social Class and Belonging: Implications for College Adjustment. *The Review of Higher Education*, 30(4), s. 363–389.
- Perry, L. B. (2008). Using PISA to examine educational inequality. *Orbis scholae*, 2(2), s. 77-86.
- Pike, G. R., & Kuh, G. D. (2005). First- and Second-Generation College Students: A Comparison of Their Engagement and Intellectual Development. *The Journal of Higher Education*, 76(3), s. 276-300.
- Prudký, L. a kol. (2009). *Inventura hodnot: výsledky sociologických výzkumů hodnot ve společnosti České republiky*. Praha: Academia.



- Prudký, L. (2010). *Od elitního k univerzálnímu terciárnímu vzdělávání: tematické pohledy*. V L. Prudký, P. Pabian, & K. Šima, *České vysoké školství: na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009* (s. 27-60). Praha: Grada.
- Prudký, L. (2010). *Masifikace a obsahy terciárního vzdělávání*. V L. Prudký, P. Pabian, & K. Šima, *České vysoké školství: na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009* (s. 107-135). Praha: Grada.
- Prudký, L. (2014). *Rozvoj osobnosti vysokoškoláků jako součást kvality výuky: témata a otázky k pojetí vysokoškolského studia jako učení se svobodě*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK).
- Průcha, J. (1999). *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál.
- Reay, D. (2002). Class, authenticity and the transition to higher education for mature students. *The Editorial Board of The Sociological Review*, 50(3), s. 398-418.
- Reay, D., David, M. E., & Ball, S. J. (2005). *Degrees of choice: social class, race and gender in higher education*. London: Trentham Book.
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2009). 'Strangers in paradise': Working class students in elite universities. *Sociology*, 43, s. 1103–1121.
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2010). "Fitting in" or "standing out": Working-class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, 36(1), s. 107–124.
- Rýdl, K. (2012). *Vliv socioekonomického vývoje společnosti na pojetí kvality školy v ČR*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, s. 1-65.
- Simonová, N. (2008). Educational inequalities and educational mobility under socialism in the Czech Republic. *The Sociological Review*, 56(3), s. 429-453.
- Simonová, N., & Soukup, P. (2010). *Působení primárních a sekundárních faktorů sociálního původu při přechodu na vysokou školu v ČR: výsledky výzkumu PISA-L*. V P. Matějů, J.

- Straková & A. Veselý (eds.), *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení* (s. 298-322). Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Singly, F. de. (1999). *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál.
- Spears, R. (2012). *Group Identities: The Social Identity Perspective*. V S. J. Schwartz et al. (eds.), *Handbook of Identity Theory and Research. Volume 1: Structures and Processes* (s. 201-224). New York: Springer.
- Straková, J. (2010). *Vývoj diferenciací vzdělávacích výsledků na úrovni povinného vzdělávání*. V P. Matějů, J. Straková & A. Veselý (eds.), *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení* (s. 92-108). Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Straková, J. (2010). *Přidaná hodnota víceletých gymnázií ve světle dostupných datových zdrojů*. V P. Matějů, J. Straková & A. Veselý (eds.), *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení* (s. 130-150). Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Straková, J. (2011). *Vzdělanostní nerovnosti a vzdělávací politika ve světě a v ČR*. V H. Kasíková & J. Straková (eds.), *Diverzita a diferenciací v základním vzdělávání* (s. 55-75). Praha: Karolinum.
- Straková, J. & Simonová, J. (2015). *Výběr základní školy v ČR a faktory, které jej ovlivňují*. V D. Greger, J. Simonová & J. Straková (eds.), *Spravedlivý start?: Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu* (s. 106-120). Praha: PedF UK.
- 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
- Šafr, J., & Sedláčková, M. (2006). *Sociální kapitál: koncepty, teorie a metody měření*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.
- Šafr, J., & Bariekzahyová, T. (2012). *Výchovné styly rodičů a osobnostní rysy: vliv na status a mezigenerační třídní mobilitu*. V J. Šafr a kol., *Mechanismy mezigenerační reprodukce nerovností* (s. 90-113). Praha: Sociologický ústav AV ČR.
- Štech, S. (1998). *Mezigenerační přenos mezi rodinou a školou*. V *Transmise kultury a škola*. Cahiers du CEFRES, č. 15 (s. 103-114). Praha: Francouzský ústav pro výzkum ve společenských vědách.

- Štech, S. (2008). A “Post-egalitarian” society - from statistical towards liberal justice. *Orbis scholae*, 2(2), s. 7-18.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Veselý, A. (2004). Společnost vědění jako teoretický koncept. *Sociologický časopis*, 40(4), s. 433-446.
- Vitečková, M. (2011). *Rodiče a dva typy škol*. V H. Kasíková & J. Straková (eds.), *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání* (s. 99-113). Praha: Karolinum.
- Willis, P. E. (2017). *Learning to labor: how working-class kids get working-class jobs*. New York, NY: Columbia University Press.
- Zábrodská, K. (2009). *Variace na gender: Poststrukturalismus, diskurzivní analýza a genderová identita*. Praha: Academia.
- Zittoun, T. (2009). *Dynamics of Life-Course Transitions: A Methodological Reflection*. V J. Valsiner, P. C. M. Molenaar, M. C. D. P. Lyra & N. Chaudhary (ed.), *Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences*, (s. 405-429). New York: Springer.