

**UNIVERZITA KARLOVA
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ**

**ZPŮSOBY UCHOVÁVÁNÍ ČESKÉ KULTURY U DĚTÍ
ČESKÝCH KRAJANŮ
V NORSKÉM OSLU – PŘÍPADOVÉ STUDIE**

Bakalářská práce

MICHAELA HORNÁ

Praha 2022

Vedoucí práce: PhDr. Vendula V. Hingarová, Ph.D.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně. Všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány. Práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

Podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí práce doktorce Vendule V. Hingarové za cenné rady a podporu při psaní. Děkuji Báře, Petře a Erice z Česko-norského spolku, všem maminkám, které mi věnovaly svůj čas, a rodinám, se kterými jsem se potkávala ve školce. Děkuji, že jste mě nechali vstoupit do Vašeho každotýdenního rituálu. V neposlední řadě děkuji své rodině, sestře Veronice a Tomanovi za pomoc a oporu při studiu.

Abstrakt

Bakalářská práce Způsoby uchovávání české kultury u dětí českých krajanů v norském Oslu – případové studie je založená na výzkumu rodin českých migrantů. Pojednává o způsobech a motivacích, s jakými české a česko-norské rodiny uchovávají český jazyk a kulturu. První částí práce je teoretické východisko, po kterém následuje empirická část. Ta vychází z terénního výzkumu, který se specializoval na čtyři rodiny v norském hlavním městě Oslu. Všechny rodiny vědomě vzdělávají své děti v oblasti českého jazyka a kultury. Cílem práce je popsat, jakými způsoby k tomu dochází a co rodiny motivuje.

Klíčová slova

Migrace, integrace, identita, kultura, bilingvismus, český jazyk, Norsko, výchova

Abstract

The bachelor thesis "Ways of Preserving Czech Culture among Children of Czech Expatriates in Oslo, Norway – Case Studies" is based on case studies of Czech migrant families. It deals with the ways and motivations with which Czech and Czech-Norwegian families preserve Czech language and culture. The first part of the thesis is a theoretical background, followed by an empirical part. The latter is based on field research that focused on four families in the Norwegian capital Oslo. All the families consciously educate their children in Czech language and culture. The aim of the paper is to describe the ways in which this happens and what motivates the families.

Key words

Migration, integration, identity, culture, bilingvismus, Czech language, Norway, education

Obsah

1. Úvod	6
2. Teoretická část	8
2.1. Bilingvismus, multilingvismus	8
2.2. Migrace	10
2.3. Integrace	11
2.4. Etnická identita	13
2.5. Kultura.....	13
2.6. Kořeny norských Čechů	14
2.6.1. Migrace Čechů do Norska po roce 1989	16
2.7. Česko ve světě, Česko v Norsku	17
2.7.1. Krajský spolek TNF a Česká školka	19
3. Metodologie	21
3.1. Etika výzkumu	23
3.2. Metody sběru dat	24
3.3. Analýza dat.....	25
4. Praktická část.....	26
4.1. Interpretace dat.....	26
4.1.1. Prostředí sběru dat	26
4.1.2. Rodina A	29
4.1.3. Rodina B	31
4.1.4. Rodina C	33
4.1.5. Rodina D	35
4.1.6. Komparace rodin	37
4.1.7. Výsledky výzkumu	39
5. Závěr	43
6. Bibliografie	44
7. Přílohy.....	49

1. Úvod

Tato bakalářská práce se věnuje způsobům, jakými je česká kultura implementována do výchovy dětí českých krajanů v norské hlavní město Oslu. Výrazná část výzkumu je zaměřena na český jazyk. Jazyk představuje nejen symbolickou rovinu každé kultury, ale také důležitý nástroj pro interpretaci a utváření sociokulturního prostředí.

Životní podmínky a spokojenost obyvatel všech zemí každoročně hodnotí organizace OSN v dokumentu World Happiness Report a skandinávské státy se pravidelně umisťují v první desítce. Není proto divu, že se Skandinávie v posledních letech stává vyhledávanou destinací přesunu, a to nejen migrantů ekonomických či politických, ale také lifestyleových. Počet migrantů se s rostoucí globalizací zvyšuje a s nimi i důvody přesunu a způsoby integrace v cílových zemích. Díky rozvíjející se dopravě a komunikaci se migrace stává stále jednodušší. Sociální sítě, navigace, překladač a další moderní vymoženosti výrazně usnadňují pohyb a orientaci v nové zemi a zároveň umožňují migrantovi udržovat kontakt se zemí výchozí.¹ K tomu, aby migrant neztratil své kořeny a mohl i nadále naplňovat potřeby své identity a kultury, dále výrazně přispívají krajanské spolky. Ty působí v cílové zemi a sdružují krajany daného národu. Společně organizují setkání, kulturní akce, jazykové kurzy, dodržují tradice a oslavují svátky své původní země.

V této bakalářské práci jsem se rozhodla porozumět důvodům a cestám, jakými je česká kultura uchovávána v rodinách českých migrantů v Oslu. Teoretická část práce se zabývá klíčovými termíny pro tuto studii, dále v krátkosti mapuje výskyt českých migrantů s Norsku. Samostatná podkapitola je věnována migraci po roce 1989, která je pro tuto práci podstatnější. V závěru teoretické části práce popisují sdružování krajanů ve světě a v Norsku. Jedna podkapitola je určena činnosti českého spolku TNF a České školky a jejich úloze při uchovávaní jazyka a kultury. V úvodu praktické části bakalářské práce se zabývám etickou otázkou výzkumu, metodami sběru a analýzy dat a také samotné interpretaci dat. Data byla sesbírána v průběhu terénního výzkumu zkoumáním čtyř rodin českých migrantů. Výzkum vychází ze dvou základních badatelských otázek:

- Jaký význam má český jazyk a kultura pro krajany v Oslu a co je motivuje k jejímu přenášení na svoje děti?

¹ Tzv. transnacionální migrace – propojování původních a nových míst pobytu skrz transnacionální sociální pole migrantů (Szaló, 2007).

- Jakým způsobem vzdělávají rodiny své děti v oblasti českého jazyka a kultury?

Vedle hlavních výzkumných otázek se věnuji také tématům spojeným s nimi. Zásadním aspektem udržování jazyka a kultury je důvod migrace do Norska a plánované setrvání, návrat nebo přesun. V neposlední řadě motivaci rodin vzdělávat své děti v oblasti českého jazyka a kultury ovlivňuje integrační politika Norska a to, jakým způsobem Norsko podporuje národní identitu migrantů.

2. Teoretická část

2.1. Bilingvismus, multilingvismus

Bilingvismus často spojujeme s výchovou dětí v různojazykovém prostředí. Můžeme ho definovat několika různými způsoby. Pokorný (2009) vysvětluje bilingvismus jako „pravidelné používání dvou jazyků.“ Zároveň zmiňuje pojmem multilingvismus pro používání více jazyků (ibid.). Podobnou definici lze najít i u Nebeské (2017), která bilingvismus vztahuje nejen na míru užívání jazyků, ale také na způsobilost v daných jazycích přemýšlet: „[...] schopnost jedince užívat běžně dva jazyky, schopnost myslet v jednom n. druhém jazyce; [...]“ Štefánik (2000) rozlišuje bilingvismus na třech rovinách: „Bilingvismus (bilingualism), dvojjazyčnost je:

- a) schopnost alternativního používání dvou jazyků (nebo dvou variací toho stejného jazyka, např. dvou dialektů) v závislosti na situaci a prostředí, ve kterém se komunikace uskutečňuje,
- b) ovládání dvou a více jazyků na úrovni užívání rodného jazyka,
- c) společenský bilingvismus.“

Podrobné vysvětlení pak uvádí dvojice autorů Šulová a Bartanusz (2010): „Dvojjazyčný jedinec je ten, který má možnost jednat ve dvou (či více) jazycích, v určitém bilingvním či monolingvním² společenství podle sociokulturních nároků, komunikační kompetence, stejně jako individuálními kognitivními nároky vyžadovanými danou společností, na stejné úrovni jako rodilý mluvčí. Bilingvní jedinec má také možnost kladně se identifikovat s oběma komunitami nebo jenom s částí lingvistické skupiny a její kulturou. Ideálním představitelem bilingvního jedince by byl z hlediska společnosti a jedince samého ten, kdo by byl schopen optimální realizace svého Já i sociální kompetence stejně dobře jako rodilý člen dané společnosti.“

Bilingvismus můžeme označit řadou přívlastků podle toho, jak vzniká a na jaké úrovni jazyky jsou. Saicová Římalová (2016) uvádí následující druhy bilingvismu:

² Monolingvní je člověk či společnost ovládající jeden jazyk (Cambridge Dictionary, 2022).

- spontánní X umělý, záměrně získaný (vzniká buď přirozeně v prostředí, kde se užívá dva a více jazyků současně nebo vědomým vzděláváním se),
- simultánní X sukcesivní X podřízený (zároveň probíhající nebo postupný – u dítěte nejprve dojde k osvojení L1 a poté L2, často změnou prostředí. Podřízený jazyk je takový, který si dítě osvojuje ve škole, např. druhý oficiální jazyk země),
- vyrovnaný X dominantní (rovnocenná znalost a užívání obou jazyků nebo naopak jeden jazyk na vyšší úrovni).

Též se lze setkat s označením receptivní bilingvismus (pasivní b.), tedy schopnost rozumět druhému jazyku, ale nikoliv způsobilost jím komunikovat (Kadaníková and Neubauer, 2017).

Průcha (2011) bilingvismus rozděluje do tří skupin podle toho, v jakém rodinném prostředí se bilingvní dítě nachází:

- a) jazykově smíšené prostředí, kdy každý rodič hovoří jiným mateřským jazykem,
- b) rodina imigrantů, která mluví jiným jazykem, než je jazyk země pobytu,
- c) rodina etnické menšiny, která užívá jiný jazyk, než je jazyk většinové populace.

Nekvapil a Svoboda (2017) uvádí, že bilingvismus v poslední době nahrazuje pojem multilingvismus. Své tvrzení odůvodňují tím, že schopnost ovládat více jazyků současně je v dnešním světě téměř pravidlem. Ve prospěch multilingvismu hovoří i jazyková politika Evropské unie, která trvale podporuje výuku dvou cizích jazyků pod heslem „mateřský jazyk plus další dva“ (ibid.).³

Mateřský jazyk je často užíván ve spojení „mateřský jazyk – cizí jazyk.“ Mateřským, někdy též rodným, jazykem bývá označován jazyk, který se dítě naučí používat jako první. Z doslovných významů termínů je však patrné, že se nejspíše bude jednat o jazyk rodičů (matky) nebo jazyk země, ve které se dítě narodilo a vyrůstá (Saicová Římalová, 2016). Tato označení bývají aktuálně čím dál častěji nahrazována buď termíny první jazyk, druhý jazyk, nebo anglickými zkratkami L1 a L2 (ibid.). Kadaníková a Neubauer (2017) ale píšou, že každý bilingvista používá tato pojmenování jazyků jinak. Odkazují na teorii podle Skutnabb-Kangas (2000; Kadaníková and Neubauer, 2017), který tvrdí, že se označení jazyků podrobuje několika kritériím:

³ Další doporučení Evropské unie směřuje k zvýšení jazykové podpory heslem „mateřský jazyk plus tři další do roku 2030“ (Evropská komise, 2017).

1. „Kritérium původu označuje mateřský jazyk, který si jedinec osvojil jako první.
2. Kritérium kompetence považuje za mateřský jazyk ten jazyk, který jedinec ovládá nejlépe.
3. Pro kritérium funkce je hodnotícím faktorem zejména největší četnost jazyka pro komunikaci.
4. Kritérium identifikace, kterou lze dále rozdělit na vnější a vnitřní, považuje za podstatné, se kterým konkrétním jazykem se jedinec sám identifikoval, či zda jeho okolí vnímá jazyk u jedince jako mateřský“.

2.2. Migrace

S migrací jakožto pojmem se lze setkat na denní bázi, ať v médiích nebo při běžné komunikaci s druhými. Dlouhodobě je předmětem zájmu nejen antropologů a sociologů, ale také politologů a dalších akademiků. Proto ani definice migrace nejsou zcela jednotné a od dob, kdy je migrace studována, výklady tohoto pojmu neustále přibývají. S ohledem na téma bakalářské práce se budu nyní věnovat migraci z pohledu teorií, které s ní souvisí.

Malina (2009) vysvětluje migraci jako přesun lidí (jednotlivce i skupin) v prostoru. Tvrdí, že společně s porodností a úmrtností se jedná o hlavní jev, který má přímý vliv na populační vývoj. Výrazně zasahuje do společenských a kulturních procesů (ibid.). Malina dále (2009) považuje za zásadní rozlišovat migraci podle toho, jak k ní došlo, jaké je cílové místo přesunu apod.: „Podstatné jsou otázky, zda migrace byla vědomá a záměrná, zda nové teritorium bylo již osídleno jinou populací, do jaké míry probíhala migrace násilně aj. [...] Příčiny migrací mohou být různé, pozitivní i negativní.“

Migrující člověk bývá označován pojmem migrant, ale někdy též uprchlík. Nezisková organizace Člověk v tísni (2022) problematiku těchto označení specifikuje blíže. Rozděluje migraci na dvě skupiny – dobrovolnou a nucenou. Do skupiny dobrovolné migrace spadá označení migrant a cizinec. Do skupiny nucené migrace řadíme pojmy uprchlík, azylant, osoba s doplňkovou ochranou, žadatel o mezinárodní ochranu nebo azyl. „Uprchlík se od migranta liší v tom, že jeho situace v zemi původu je často buď přímo životu nebezpečná či jinak nesnesitelná, že překročí státní hranice a hledá bezpečí v okolních zemích (ibid.).“ Organizace Člověk v tísni (2022) dále upozorňuje na skutečnost, že i když

migrant opouští zemi dobrovolně, častými důvody jsou neblahé životní podmínky (špatná správa země, nepříznivé ekologické změny, živelná katastrofa). Tato fakta nicméně nejsou považována za důvody pro udělení azylu, proto je takový člověk stále označován jako migrant.

Časové ohraničení momentu, kdy se člověk stává migrantem, je také proměnlivé. Nejčastěji je uváděna definice migranta podle OSN, jak odkazuje Barbara Čerňanská (2017), podle které je migrant člověk pobývajícím v zahraničí nejméně rok.

Rodiny, kterými se ve své práci zabývám, je možné označit za migranty. Zjišťování důvodů jejich přesunu je součástí terénního výzkumu. Již nyní lze ale vzhledem k historickému vývoji země původu⁴ za posledních dvacet let⁵ předpokládat, že se jedná o migraci dobrovolnou, založenou na jiných důvodech, než jsou např. ekologické katastrofy. Jedna z mých teorií je, že by se mohlo jednat o migrace lifestylové či romantické.

Lifestylová migrace je migrace za účelem životního stylu. Typicky probíhá z bohatého globálního severu na chudý globální jih (nebo ze západu na východ), ale není to podmínka. Relativně privilegovaný migrant se přesouvá za účelem alternativního stylu života, který je v porovnání se západním konzumním stylem života diametrálně rozdílný (Benson and O'Reilly, 2009). Za romantickou migrací bývá označován přesun, jehož klíčovou motivací je partnerský vztah (Remešová, 2017). Přestože migrace z České republiky do Norska nelze považovat za migraci z globálního severu na globální jih, daly by se tyto teorie aplikovat v případě, že se hlavní motivace migrantů budou shodovat s výše uvedenými.

V této práci používám pro označení českých migrantů termín *krajané*. Podle usnesení vlády č. 1014/2014 (2014) je krajanem: „každý cizinec, který má prokazatelně český národnostní původ, nebo je dítětem rodiče s českým národnostním původem, nebo dítětem dítěte rodiče s českým národnostním původem.“ Potvrzení českého původu vydává Ministerstvo zahraničních věcí na základě příslušných dokladů.

2.3. Integrace

⁴ Česká republika.

⁵ Odhad časového rozptylu, ve kterém mohlo k migraci dojít, vzhledem k věku rodičů a skutečnosti, že mají děti školkového věku.

Integrace znamená scelení, sjednocení, spojování do celku (Malina, 2009). Z hlediska společenských věd se jedná o začlenění cizince (imigranta)⁶ do všech struktur domácích obyvatel dané země. „Jedná se o komplexní jev, který je přirozeným důsledkem migrace a který má své politické, právní, ekonomické, sociální, kulturní, psychologické a náboženské aspekty (Dohnalová and Dufek, 2009).“ Rozdíl mezi integrací a asimilací je takový, že integrace poskytuje přistěhovalcům alespoň částečně možnost zachovat si svá kulturní specifika (ibid.).

Norsko zastává tzv. multikulturní model integrace. Imigrační zákony jasně definují postavení migranta v Norské společnosti a během posledních třiceti let se stále upravují a doplňují. Ze zpráv z parlamentu, které vyšly v roce 1997 a 2000, je patrné, že norská politika usiluje o zrovnoprávnění všech přistěhovalců s místními občany. Kulturní diverzita je považovaná za pozitivní charakter společnosti a stát chce tuto rozmanitost podporovat. Pro Norsko je multikulturní model integrace zvláště důležitou proměnou přístupu k migrantům, a to zejména vzhledem k předchozí asimilační politice, která se snažila menšiny (původní obyvatel i přistěhovalce) co nejvíce sjednotit a „ponorštit.“ Ve zprávě z roku 2000 se za tyto činy parlament omlouvá (Pecková, 2010). Hlavním z pilířů norské integrační politiky je kulturní a etnický pluralismus. Norsko podporuje národnostní menšiny v uchovávaní svých vlastních kultur několika způsoby: umožňuje migrantům např. zřizovat krajanské spolky a školy, pořádat kulturní akce v duchu jejich etnicity, vyznávat různé formy náboženství, oblékat se do specifických oděvů (indické sári, muslimský hidžáb, ...) apod. Jedním z institucionálních ukazatelů podpory etnické identity a bilingvismu v praxi jsou mateřské školy. V kulturně diverzních třídách se děti navzájem seznamují s jazyky a kulturami svých spolužáků (typicky počítáním do tří/pěti nebo pojmenovávání barev ve všech přítomných jazycích, ukazování si vlajek zemí, odkud děti pochází).

Norskou integrační politiku blíže popsaly Simona Pecková (2010) v bakalářské práci *Integrační politika Norska po roce 1945* a Iveta Halouzková (2015) v bakalářské práci *Mezinárodní migrace a integrace migrantů v Norsku*.

⁶ Imigrace – příchod do cílové země za účelem dlouhodobějšího pobytu (Dohnalová, 2009).

2.4. Etnická identita

Etnická neboli národní identita označuje sociální konstrukt, který připisuje lidem nějakou charakteristiku a vypovídá o místě jejich původu. Podle Baumana (1996 cited by Šatava, 2009) je těžké národ definovat a neexistuje univerzální odpověď jako je tomu např. u státu. Popisuje národ jako imaginární společenství, přičemž hranice soudržnosti je dána duševní a citovou identifikací s komunitou. Typickým znakem je fakt, že se s většinou členů neznají osobně a nikdy je neviděli. Národ by se tedy dal označit za duchovní a imaginární realitu.

Jako symbol etnicity bývá často považován jazyk, který je vnímán i jako „kulturní kapitál“ daného etnika (Esser, 1996 cited by Šatava, 2009).

Šatava (2009) uvádí k etnické identitě tvrzení Smitha (1995): „Národní identita rovněž zůstává velmi atraktivní a efektivní a mnoha lidmi je pocíťována jako cosi, co uspokojuje jejich potřebu kulturního naplnění, kořenů, bezpečí a bratrství. Řada lidí je stále připravena reagovat na volání národa a položit životy za tuto věc.“ Důraz na spojitost mezi jazykem, národem a kulturou kladli někteří němečtí myslitelé, například Heder, Fichte a další (Soukup, 2015).

2.5 Kultura

Pojem kultura je sám o sobě komplikovaný a vyžaduje velkou pečlivost při správném výkladu jeho významu. Na problematiku definice pojmu upozorňuje Martin Soukup (2015), který se v textu opírá o dílo kulturního teoretika Williamse (1976 cited by Soukup, 2015). Soukup (2015) vysvětluje, že pojem kultura se používá napříč různými společenskovedními a humanitními obory. Jako základní definici uvádí: „Kulturou se v antropologii rozumí sdílená soustava významů vyjádřených zejména v hodnotách, symbolech a znacích, jež se promítá do norem chování a produktů chování“ (ibid.). Jak sám popisuje v několika kapitolách, pojem prošel řadou vzestupů a pádů a změnami definic v průběhu historie a

vývoje věd. Od hodnotícího smyslu slova⁷ v období klasického evolucionismu, přes „revoluci“ Franze Boase a kulturního relativismu,⁸ až po obecné výklady, jaké jsou dnes prezentovány např. ve slovnících. Vzniklo mnoho teorií kultury, přičemž každá má své zástupce i odpůrce (ibid.). O komplikovanosti a mnohovýznamovosti kultury svědčí i několik publikací zaměřujících se právě na tuto problematiku. Jedním z nich je dílo *Kultura* z roku 1952 od dvojce amerických antropologů Clyda Kluckhohna a Luise Kroebera. Autoři si uvědomovali rozsáhlost pole kultury, a proto se rozhodli najít průsečík stávajících definic, kterých shromáždili více než sto šedesát. Výsledkem je, že „[...] kultura zahrnuje (1) *vzory*, jež si lidé osvojují a předávají prostřednictvím (2) *symbolů* a které se odvozují z chování. Jádrem kultury tvoří historicky dané (3) *ideje a hodnoty*, které podmiňují chování a artefakty (produkty chování). Kulturu lze pokládat jak za *produkt chování*, tak za *determinantu chování*“ (Kroeber and Kluckhohn, 1952 cited by Soukup, 2015).

Pojem kultura je pro tuto bakalářskou práci zvláště zásadní, neboť mnohokrát zazněl v samotných rozhovorech ze stran rodičů, kteří ho používali ve smyslu jakéhosi „backgroundu“, ze kterého vychází jejich identita. Opět by se dalo vrátit k tvrzení Smitha (1995; Šatava, 2009), podle kterého poskytuje národní identita jeden ze způsobů, jak naplnit kulturní uspokojení.

2.6. Kořeny norských Čechů

Dataci úplně prvních Čechů v Norsku lze jen stěží určit. Výchozím momentem se zde stává přelom 19. a 20. století, kdy se napříč národními hranicemi zvyšuje zájem o poznávání jiných kultur. Dochází k šíření uměleckých, literárních, hudebních a dramatických děl, a to zejména ve směru z Norska na české území (Jirásek, 2012). O popularizaci Norska se zasloužil také Karel Čapek, když v roce 1936 vyšel první díl jeho cestopisu *Cesta na sever*. S manželkou Olgou a jejím bratrem odcestovali vlakem do Osla, odtud dále do Bergenu, a nakonec lodí za polární kruh až k mysu Nordkapp. Norské obyvatelé vykresluje jako bezprostřední a přátelské. Jedním z příkladů opačného proudění

⁷ Hodnotícím smyslem slova kultura je myšlena definice, která brala kulturu jako jiné slovo pro civilizaci („vysokou kulturu“). Tzn. kultura byla jednou z fází v průběhu vývoje společnosti (od primitivní k civilizované) (Soukup, 2015).

⁸ Kulturní relativismus – přístup, který nehodnotí jinou kulturu na základě svých vlastních hodnot, norem a zvyků. Opakem je etnocentrismus – nahlížení kultury z pohledu kultury vlastní (Soukup, 2015).

národního a kulturního poznání, tedy z Česka do Norska, je uspořádání dvou koncertů České filharmonie na hudebním festivalu v Bergenu v roce 1962. Oba koncerty byly vyprodány a zazněly skladby Bedřicha Smetany, Antonína Dvořáka, Bohuslava Martinů i Josefa Suka (Velvyslanectví Norského království v Praze, 2021).

Navázání oficiálních diplomatických vztahů mezi Norskem a Československem započalo v roce 1921, kdy Vladimír Radimský vstoupil do funkce prvního československého vyslance v Norsku (ibid.). V meziválečné době se množství československých státních příslušníků na území Norska pohybovalo zhruba od 59 do stovky (Řezníček, 2005; Štěpán 2003 cited by Jirásek, 2012). Údaje z dostupných pramenů o přesných počtech příslušníků v Norsku se ale liší. Brouček (2010) hovoří o 75 Čechoslovácích v meziválečné době a o zhruba tisíci na konci druhé světové války. Do těchto čísel nejsou zařazeni Noráci,⁹ kterých bylo za války posláno do Norska více než 1 300 (Noráci, 2022).

Poválečné politické změny se zásadním způsobem promítly do české migrace. Spouštěči migračních vln byly situace v letech 1948, 1968 a 1989. Právě v těchto obdobích poskytlo Norsko Československu nejen hmotnou pomoc, ale také místa pro české exulanty. Reakcí na hledající pomoc bylo v Oslu vytvořeno Sdružení československých demokratických uprchlíků v Norsku, pod jejímž uskupením také začal vycházet časopis Čechoslovák v Norsku. Iniciátory těchto krajanských aktivit byli Josef Kalvody, František Třešňák, Josef Lettrich, Vladimír Krajina a Božena Houdková. Vzhledem k tomu, že exulanti nespádali podle úřadů do kategorie vysídlenců, hledali pomoc místo u Mezinárodní uprchlické organizace (IRO) u vlastních organizací spravovaných krajany. Důležitou roli v těchto procesech hrál Americký fond pro československé uprchlíky, který v roce 1948 založil vyslanec a delegát ČSR u OSN Ján Papánek. V Norsku se spojil s exulantkou Annou Kvapilovou, která se se svými spolupracovníky Vlastou Sehnalovou a Ladislavem Řezníčkem stala hlavní figurantkou podpory pro československé uprchlíky v Evropě. Kvapilová se do Norska dostala pomocí kontaktu s norskými občankami, se kterými se seznámila v koncentračním táboře v Ravensbrücku (Brouček, 2010). Ti jí v roce 1948 také pomohli uprchnout z komunistického Československa, protože jí kvůli spolupráci s Miladou Horákovou hrozilo zatčení. Společně se svými norskými přáteli založila Norsko-československý pomocný spolek (Norsk Tsjekkoslavisk Hjelpoferening), prostřednictvím kterého se jí podařilo pomoci více jak třem stům uprchlíkům. Kvapilová byla vůbec první Češka, která v Norsku uspořádala aktivity pro československé děti. V roce 1959

⁹ Noráci – Češi, kteří byli během 2. světové války posláni do totálního nasazení do Norska (Noráci, 2022).

zorganizovala s pomocným spolkem letní tábor v Oslu. Děti přijely buď z uprchlických táborů nebo ze zemí západní Evropy, kde žily po emigraci se svými rodinami. Kromě klasických táborových aktivit se během měsíčního pobytu učily český a slovenský jazyk a vzdělávaly se v oblastech kultury a historie. Tyto iniciace pod vedením Kvapilové vedly až ke koupi domu v roce 1962 za peníze od dárců. Dům byl přestavěn na letní školu a sloužil ke sdružování mladých Čechoslováků až do sametové revoluce (Velvyslanectví Norského království v Praze, 2021).

Norsko-československý spolek se dále zasadil o koupi dvou domů a výstavbu domu třetího. Všechny domy byly alespoň z části určené pro rodiny československých migrantů. Spolek rovněž organizoval další akce, např. Vlajku za svobodu (Flag for Frihet) v reakci na sovětskou okupaci v roce 1968. Finanční chod spolku zajišťovaly především členské příspěvky a dary (Brouček, 2010). Norsko-československý pomocný spolek fungoval do roku 1988 (TNF, 2022a).

2.6.1. Migrace Čechů do Norska po roce 1989

Po sametové revoluci v roce 1989 vznikl nový spolek s více než stovkou členů – Forum Norsko-Československa (Forum Norge-Tsjekkoslovakia). Sdružení neslo tento název do roku 1993 (TNF, 2022a). Fórum si kladlo za cíl pomoci Československu při budování demokratického státu. Z Norska vyslalo zejména hmotnou pomoc – kancelářské potřeby Občanskému fóru nebo 70 invalidních vozíků. Uskupení bylo podporováno i ze strany nových československých vyslanců (Velvyslanectví Norského království v Praze, 2021). Následkem rozdělení Československa na Českou republiku a Slovensko se rozdělili i krajané. Spolek se od té doby jmenuje Česko-norské fórum (Tsjekkisk-norsk forum) (TNF, 2022a).

Jednodušší dostupnost Norska významně podpořilo zavedení pravidelné letecké dopravy společností Norwegian Air v roce 2004. Z počátku fungovalo přímé spojení na trasách Praha–Oslo a Praha–Trondheim, ale později byly kvůli oblíbenosti zavedeny i linky pro Stavanger a Bergen. Norsko se tak stalo oblíbenější i u turistů, pro které je vyhledávanou destinací např. kvůli rybaření (Velvyslanectví Norského království v Praze, 2021). Pozitivním signálem pro české migranty bylo zpřístupnění pracovního trhu v roce 2009, kdy byla zrušena pracovní povolení (Brouček, 2010).

OSN vykazuje na základě svých dat 2 443 českých migrantů na norském území k roku 2019 (Čeští krajané, 2022). Podle Statistického úřadu Norska je aktuální počet občanů české národnosti 2 056. V roce 2010 to bylo 1 158, tedy o skoro polovinu méně. Brouček (2010) uvádí k roku 2001 rovněž zhruba tisícovku občanů. Je tedy zřejmé, že nárůst českých migrantů prudce vzrostl zejména za posledních deset let. Tato čísla nicméně nejsou zcela přesná, protože vycházejí z dat registrovaných osob do Národního registru. Pokud se tedy člověk pobývající na území Norska nezaregistruje, přestože nařízení registraci vyžadují pro pobyt delší než tři měsíce, a pobývá v zemi „načerno,“ není do statistik zahrnut. Informace na stránkách cestikrajane.cz dále upozorňují na další řadu problémů při odhadování počtu krajanů ve světě. Konkrétně u České republiky zde hraje zásadní roli rozdělení Československa na dva státy. Je proto obtížné zaznamenat, které osoby narozené před touto událostí spadají pod Česko a které pod Slovensko.

2.7. Česko ve světě, Česko v Norsku

S českými migranty nebo migranty s českými kořeny se lze setkat po celém světě. V případě, že se v některém místě nachází vyšší koncentrace přistěhovalců stejného národu a zejména se stejnou migrační zkušeností, přirozeně vznikají různé podoby sdružování. Častou formou jsou právě krajanské spolky, které podporuje Ministerstvo zahraničních věcí České republiky. Na svých stránkách vede databázi všech krajanských spolků ve světě, kterých je aktuálně 91. Oddělení pro krajanské záležitosti sídlí na Praze 1. Toto pracoviště kromě uveřejňování kontaktů na spolky také poskytuje peněžní dary, a to zejména na kulturní záležitosti a projekty. Krajanské oddělení rovněž organizuje vzdělávací program, ve kterém nabízí např. kurzy češtiny, studijní pobyty na českých vysokých školách, vyslání učitelů či lektorů českého jazyka do krajanských spolků atd. V neposlední řadě oddělení vydává potvrzení příslušníkům krajanských komunit (Ministerstvo zahraničních věcí, 2022).

Přehled českých škol v zahraničí nabízí organizace Moje česká škola. Uvádí školy, které mají buď smlouvu s Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, nebo poskytují výuku v minimálním rozsahu tří hodin týdně (Moje česká škola, 2021). Rozšířeným konceptem, který funguje u několika krajanských komunit, je spolek Česká škola bez hranic. V osmi evropských městech poskytuje dětem od 18 měsíců do 15 let výukovou platformu založenou na jednotném vzdělávacím plánu. Výuka je rozdělená podle

věku dětí a odpovídá rámcovým požadavkům Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Každá třída se schází většinou jednou týdně a výuka je orientovaná zejména na český jazyk a realie. Vzdělání žáků České školy bez hranic (společně se vzděláním s běžnou školou v zahraničí) je v České republice uznávané jako klasické vzdělání z české základní školy, není tedy nutné vykonávat srovnávací zkoušky (Česká škola bez hranic, 2022). Zástupci českého spolku v Oslu o založení České školy bez hranic uvažovali, ale vzhledem k závazným vzdělávacím plánům a nižšímu počtu zájemců ji nakonec nezřídili.

Aktuálním trendem ve sdružování krajanů se zdají být také online platformy, zejména sociální sítě. Populární jsou facebookové skupiny, a to jak pro celé státy, tak konkrétní města či oblasti. Z „norských“ skupin lze pro příklad uvést: Čechoslováci v Norsku (7,6 tisíc členů), Češi v Norsku (6 tisíc členů), Matky v Norsku (1 tisíc členů) (Facebook, 2022). Nutno říct, že členové jsou často v obou skupinách. Navíc se nejedná pouze o trvalé či dlouhodobé migranty, ale také lidé, kteří se o Norsko zajímají, plánují tam jet na dovolenou či kvůli sezónní práci apod. Facebookové skupiny nabízí rychlou komunikaci, kterou Češi využívají zejména k nejrůznějším dotazům, nabídkám práce či spolujízdy, hledáním ubytování i sdílení zkušeností.

O fungování české diaspor¹⁰ v zahraničí se zajímá hned několik předních českých vědců. Jedním z nich je např. Stanislav Brouček působící na Akademii věd. V krátkosti se věnoval také českým krajanům v Norsku (článek Češi v Norsku, Brouček, 2010). V současné době probíhá výzkum „Čeští krajané“, který zahrnuje dva projekty. Prvním je projekt „Nové přístupy ke koordinaci krajanské problematiky“, na nějž navazuje projekt „Česká diaspora – multidimenzionální vztahy a podmíněnosti Česka a cílových zemí“ (Čeští krajané, 2022). Řešitelem celého výzkumu je tým složený z odborníků z několika institucí (Přírodovědecká fakulta Univerzity Karlovy, Czexpats in Science, z. s., Etnologický ústav AV ČR, v. v. i., NUVIT, z. ú.). První část výzkumu iniciovalo Ministerstvo zahraničních věcí České republiky, které zajímalo, jaké vztahy mají krajané s Českem, jakou pomoc od státu by uvítali a co naopak můžou Česku nabídnout oni. Druhá část projektu navazuje na část první a pokračuje ve zkoumání diaspor, transnacionality a vlivů, které na krajany působí ve vztahu se zemí původu. Cílem výzkumu je získání teoretických východisek, která budou dále uplatňovatelná např. v porovnávání s poznatky z jiných zemí, a vytvoření doporučení, která by zlepšila vztahy mezi krajany a Českou republikou (ibid.).

¹⁰ Diaspora – dlouhodobý pobyt etnické skupiny v jiné zemi.

2.7.1. Krajský spolek TNF a Česká školka

Česko-norské fórum (TNF) je spolek, který sdružuje české krajany z Osla a okolí a působí v této formě od roku 1993. Spojuje nejenom Čechy, ale i Nory, kteří např. studují češtinu, a další příznivce spolku. Dohromady se snaží uchovávat český jazyk a tradiční zvyklosti prostřednictvím pravidelných setkání, kurzů a doprovodných aktivit. Zhruba jednou měsíčně se krajané setkávají v kavárně Asylet u stolu označeným českou vlajkou. Mladí krajané v čele spolku organizují akci Pojd'me..., která se pokaždé koná na jiném místě (sauna, lezecká stěna, vánoční trhy atd.). Pravidelně se konají také další sezónní akce pro děti i dospělé – kurzy aranžování jarní a zimní výzdoby, Mikulášská zábava, karneval, oslavy sv. Václava, dětský den, Lego soutěž.

Mimo tyto jednorázové akce probíhá během roku několik kurzů. Pro děti je to konkrétně Klub lvíčat, Česká školka, Čeština hrou a Česká gramatika. Česká školka je oficiálně samostatnou organizací kvůli příspěvkům na provoz, čemuž se blíže věnuji v kapitole 4.1.1., nicméně prezentace a nabídka kurzu je zprostředkována spolkem TNF. Společně s Klubem lvíčat jsou tyto kurzy určené pro děti předškolního věku. Pro starší děti je v nabídce Čeština hrou (podpora českého jazyka zábavnou formou – tvůrčí aktivity, povídání, hry, básničky apod.) a Česká gramatika (příprava na rozdílové zkoušky pro děti, které jsou současně s norskou školou zapsaní i na škole české. Výuka probíhá podle osnov českých základních škol, ale není uznatelná jako v případě Českých škol bez hranic, neboť ji nezaštiťuje smlouva s MŠMT). Dospělým je nabízen skupinový kurz norského a českého jazyka a individuální lekce.

Česko-norské fórum také vydává třikrát ročně časopis Forum. První číslo časopisu vyšlo v říjnu roku 1990, ještě v předchozím uskupení Forum Norsko-československa. V úvodu časopisu Karel Babčický vysvětluje, proč časopis vznikl: prvotním impulzem byla změna politické situace v Československu a touha sdílet nejen názory, ale třeba i zážitky ze společných akcí československých krajanů. Jeden článek např. popisuje výpravu československých občanů spolu s norskými přáteli na první svobodné volby do Prahy. Přestože Babčický v úvodu jasně sděluje, že si není pravidelným vydáváním časopisu vzhledem k časové a finanční náročnosti jist, věstník nadále pokračoval i pod novým spolkem Česko-norské fórum a vychází dodnes. Všechna čísla časopisu jsou dohledatelná v online archivu na webových stránkách spolku. Tištěnou verzi obdrží vždy členové spolku a několik čísel bývá zanecháno k volnému rozebrání v budově české ambasády.

Členství ve spolku je platné po zaplacení ročního příspěvku, který se odvíjí od tří kategorií – individuální (300,- NOK), rodinné (450,- NOK) a seniorské (200,- NOK) (TNF, 2022a). Kromě tištěného periodika třikrát ročně získává člen slevu na zpoplatněné akce spolku a může se jich účastnit přednostně v případě vysokého zájmu. Členství není pro vstup na akce podmínkou.

V čele spolku stojí výbor s předsedou, který se pravidelně obměňuje. Výbor má na starost chod spolku, organizaci výročních schůzí a voleb nového výboru, pořádání akcí a kurzů, správu financování, vydávání časopisů, komunikaci a propagaci spolku.

Financování spolku zajišťují zejména členské poplatky a příspěvek z Ministerstva zahraničních věcí České republiky, který v roce 2021 činil podle výroční zprávy 78 125,- NOK (TNF, 2022b). Dalším zdrojem příjmu jsou poplatky za účast na kurzech a peníze ze vstupů na kulturní akce. Finance jsou následně rozděleny a investovány podle předběžného plánu, který se ustanovuje na výročních schůzích. Výdaje činí vydávání časopisu, nákupy materiálů na akce a kurzy, pronájem prostoru, kde se aktivity konají, mzdy lektorům, propagace a správa webových stránek. V případě přebytku financí se nepravidelně organizují doplňkové akce, např. české divadlo.

Samotná možnost založit v zemi spolek a podporovat národnostní menšinu v udržování jazyka a kulturních tradic je jedním ze znaků integrační politiky Norska a také způsobem, jak země reaguje na multikulturní složení společnosti. Norsko poskytuje podporu etnickým menšinám prostřednictvím institucí, které pomáhají rodinám zachovat jejich identitu a kulturu. Je to signálem uvědomění si, že potřeba vyvažovat přetlak kulturního vlivu norského prostředí je důležité pro vzájemný respekt mezi Nory a etnickými menšinami.

3. Metodologie

V praktické části výzkumu jsem vycházela z kvalitativní strategie. Ta je oproti kvantitativní strategii pro tento případ vhodnější, a to zejména z důvodů charakteristiky výzkumných otázek a individuálností účastníků výzkumu. Zkoumaný vzorek je tvořen čtyřmi nukleárními rodinami,¹¹ z nichž dvě jsou české a dvě česko-norské. Zaměřila jsem se na rodiny, které mají děti školkového věku (cca 3-6 let). V bakalářské práci beru na vědomí jedinečnost dané problematiky, cílem tedy není vyvozování zobecnitelných teorií. Výzkum je proto koncipován jako případové studie. Na zkoumané rodiny nahlížím jako na komplexní entity, které podrobuji holistické analýze a vzájemné komparaci. Práce má induktivní¹² a interaktivní¹³ charakter. Cílem je zodpovězení badatelských otázek pomocí deskriptivního popisu.

Metodologická strategie této bakalářské práce je terénní výzkum. Řídila jsem se šesti fázemi, které popsal Martin Soukup (2014) v knize Terénní výzkum v sociální a kulturní antropologii. Pro přehled uvádím tabulku, ve které jsem ke každé fázi přiřadila konkrétní a mnou realizované kroky:

Pořadí	Fáze (Soukup, 2014)	Realizace
1.	Stanovení výzkumné otázky a určení lokality	<ul style="list-style-type: none">• Rešerše dosavadního bádání• Jaký význam má česká kultura pro krajany v Oslu česká kultura a co je motivuje k jejímu přenášení na svoje děti?• Jakým způsobem vzdělávají rodiny své děti v oblasti české kultury?• Lokalita: Oslo, Norsko

¹¹ Nukleární rodina – otec, matka a jejich děti.

¹² Induktivní charakter – v centru zájmu jsou data, která jsou v průběhu výzkumu shromažďována.

¹³ Interaktivní charakter – proces výzkumu je přizpůsobován podle toho, v jaké fázi se nachází, jací aktéři do něj vstupují, jak se proměňuje terén atd.

2.	Určení zdrojů etnografických dat a postup pro jejich získání	<ul style="list-style-type: none"> • Jazykové chování předškolních dětí a rodičů (zúčastněné pozorování) • Výpovědi rodičů (polostrukturované rozhovory, volná konverzace během kroužků) • Informace o prostředí a organizační struktuře (veřejně dostupná data – web a časopis spolku TNF, výpovědi vedoucích kroužků)
3.	Příprava na terénní výzkum	<ul style="list-style-type: none"> • Zajištění podkladů pro pobyt v terénu (finance, ubytování, institucionální opora – skrze program Erasmus+) • Zkontaktování příslušných organizací • Zajištění pomůcek (diktafon/nahrávací aplikace, terénní deník, fotoaparát, ...) • Příprava otázek na rozhovory s rodiči • Příprava podkladů pro zapojení se do vedení kroužků a doprovodných akcí
4.	Pobyt v terénu a sběr etnografických dat	<ul style="list-style-type: none"> • Sběr dat podle předem zhotoveného harmonogramu (rešerše literatury, seznámení se s aktéry, adaptace v prostředí, pozorování, navazování kontaktů, participace na tvorbě programu na kroužkách a doprovodných akcích, rozhovory)

		<ul style="list-style-type: none"> • Příprava na potenciální komplikace a nečekané události
5.	Postup při analýze a interpretaci dat	<ul style="list-style-type: none"> • Převedení empirických dat do odborné podoby pomocí vhodně zvolených analytických nástrojů
6.	Zveřejnění výsledků	<ul style="list-style-type: none"> • Zpracování bakalářské práce

Tabulka 1: Postup výzkumu podle fází dle Soukupa.

3.1. Etika výzkumu

Jako každý vědní výzkum se i tato bakalářská práce nese ve dvou rovinách:

- snaha o vědecké poznání;
- práva osob, které se výzkumu účastní.

Pro výzkumníka je stěžejní etický kodex, který představuje několik obecných pravidel etického rázu. Soukup (2014) uvádí jako příklad etický kodex Americké antropologické asociace:

1. neuškodit;
2. být otevřený a pocitový ohledně vlastní antropologické práce;
3. získat informovaný souhlas a potřebná povolení;
4. harmonizovat protichůdné etické závazky ke spolupracovníkům a dotčeným stranám;
5. činit výstupy přístupnými;
6. chránit a uchovat záznamy;
7. zachovávat zdvořilé a morální profesní vztahy.

Účastníci výzkumu podepsali *Informovaný souhlas* (viz příloha č. 1.), ve kterém jsem popsala cíl výzkumu, užití metody a práva obou smluvních stran (autora a účastníka výzkumu). Pro zachování anonymity jsem rodiny označila písmenem a členy rodin přejmenovala podle přiděleného písmena.

3.2. Metody sběru dat

Hlavními metodami sběru dat jsou zúčastněné pozorování a polostrukturované rozhovory. Výzkum probíhal s ohledem na čas (přítomnost) a místo (Oslo), neboť skladba a charakteristiky rodin českých migrantů jsou proměnlivé a dynamické. K těmto vlastnostem přispívá několik hlavních i vedlejších faktorů, které jsou přirozeně součástí životů: příchod/odchod/přesun, pandemie covid-19, vývoj dětí, narození, úmrtí, rozvody a další.

Zúčastněné pozorování jsem praktikovala v rámci kurzů pro děti českých krajanů. Účastnila jsem se pravidelných setkání (lekci a doprovodných akcí), při kterých jsem sledovala náplň programů, interakci mezi vedoucími, dětmi a rodiči, jazykové a komunikační dovednosti dětí a jejich reakce na podněty spojené s výukou jazyka. V několika případech jsem měla možnost podílet se na vytváření a vedení programu, přičemž jsem se dostala do přímého kontaktu s dětmi a mohla tak bezprostředně vnímat jejich reakce a ovlivnit informace, které přese mě dostaly. Během pozorování jsem si zapisovala terénní poznámky, na základě kterých jsem si vedla terénní deník (viz příloha č. 4.).

V průběhu pozorování jsem si vytipovala a oslovila čtyři rodiny. S matkami jsem poté provedla polostrukturované rozhovory, které jsem nahrávala pomocí audio aplikace v telefonu. Polostrukturované rozhovory se ukázaly jako nejvhodnější varianta, protože předem stanovená témata a otázky jsem do značné míry mohla přizpůsobovat aktuální situaci. Rozhovory trvaly v rozmezí dvaceti dvou minut až hodiny a tři čtvrtě. Následně jsem rozhovory převedla do textové podoby pro snadnější orientaci a analýzu.

Otázky k rozhovorům jsem zaměřila na jazykovou stránku jak rodičů (odkud pochází, jakými jazyky hovoří mezi sebou a jakými na děti), tak dětí (jakými jazyky mluví a kdy, jaký jazyk je užíván v instituci, kterou děti navštěvují, jak se učí česky). Kromě jazykové struktury rodiny jsem se ptala na důvody migrace do Norska, způsoby integrace, udržování etnické identity a na politiku multilingvismu v místních mateřských školách. Konkrétní osnova a otázky, kterými jsem se řídila, jsou součástí přílohy (č. 2.). Sběr dat probíhal v období od 18. 1. 2022 do 24. 5. 2022.

3.3. Analýza dat

Rozhovory mají ve většině případů narativní charakter. V průběhu často docházelo k odklonu tématu k tématům nerelevantním vzhledem k tématu práce. Aby bylo možné z nich získat odpovědi na výzkumné otázky, je potřeba zvolit správný analytický postup.

Postupovala jsem pomocí otevřeného kódování, segmentačním přístupem.¹⁴ U přepsaných rozhovorů jsem si dělala poznámky a tvořila komentované úryvky. Na základě toho jsem induktivně vytvářela popisné kódy (např. skladba rodiny, jazyk, důvod migrace, ...). Analýza vyžaduje opakované čtení dat, aby výsledky nebyly zkreslené např. vlastními předpoklady, a proto bývá považována za časově velmi náročnou. Kód (= slovo, spojení slov, krátká fráze) zpravidla označuje nejdůležitější význam shrnující určitý text. Pod jeden kód se poté řadí množství tematicky souvisejících úryvků, které je možno porovnávat (Obrovská, 2015). Dalším krokem je interpretace dat.

¹⁴ Segmentační přístup – text je rozdělen na menší části, se kterými je možné hýbat, kombinovat je. Oproti tomu holistický přístup vychází z představy, že po vyjmutí dat z kontextu ztratí data význam a dávají smysl pouze v celku.

4. Praktická část

4.1. Interpretace dat

V interpretační části nejprve popisují prostředí sběru dat a dva příklady naplně lekcí České školky a Klubu lvíčat. Poté se věnují popisu jednotlivých rodin a komparaci mezi nimi. Následují výsledky výzkumu, ve kterých odpovídám na badatelské otázky. V závěru práce hodnotím naplnění celého výzkumu a možné směry, kterými by mohla práce dále pokračovat.

4.1.1. Prostředí sběru dat

Hlavním místem pro sběr dat byla budova norské školky Solbaertorvet barnehage v čtvrti Majorstuen v centru Osla. Zde probíhá každý týden několik kurzů pro děti i dospělé. Vzhledem ke specifikům pozorované skupiny jsem navštěvovala kurzy (kroužky) určené pro děti předškolního věku, Českou školku a Klub lvíčat.

Česká školka je samostatnou organizací, která spolupracuje s českým spolkem TNF. Zakladatelka České školky Petra Kania vysvětluje, že by školka mohla být součástí TNF, ale díky samostatnému fungování organizace může žádat o provozní příspěvky z nadace, která spadá pod spolek:

„Kdyby školka byla pod TNF, tak by vlastně dávala peníze sama sobě, a to by nešlo. Ale jak sama víš, tak my pořád spolupracujeme, vzhledem k tomu, že je to takový propojený.“
(rozhovor z 18. 1. 2022)

Naopak kroužek Klub lvíčat je organizován spolkem TNF. Oba kurzy probíhají vždy v úterý od 17.15 do 18.45 hodin a střídají se – Klub lvíčat v liché týdny a Česká školka v sudé. Petra školku vede už 12. rok. V České republice vystudovala český jazyk a hudební výchovu pro střední školy a když se později přestěhovala do Norska, na ambasádě si všimli jejího pedagogického vzdělání. Tehdejší konzulka ji upozornila, že se v Oslu nachází několik rodin s dětmi, které by měly zájem o český kroužek, a tak ji propojili se spolkem TNF. Petra vedla Českou školku dříve každý týden, ale s narozením vlastních dětí a úbytkem

volného času se rozhodla převést část kurzu na Klub lvíčat, který v současnosti vede Erika Rumánková. Erika studovala v Česku pedagogiku a pracovala v mateřské škole, čemuž se věnuje i zde v Norsku. Práce s dětmi předškolního věku pro ni tedy není jen volnočasovou zábavou, ale také zaměstnáním, díky čemuž může snadno propojovat zkušenosti a poznatky z této oblasti.

Náplň obou kurzů je v podstatě podobný. Základem každého lekce je téma, na které je připraven program na daný den. Témata jsou většinou aktuální podle ročního období, měsíce, českých svátků a tradic. Kurzy jsem navštěvovala po dobu pěti měsíců každý týden s výjimkou státních svátků nebo jarních prázdnin, kdy se lekce nekonaly. Struktura byla vždy velmi podobná, proto jsem se rozhodla v této práci popsat jednu lekci České školky a jednu lekci Klubu lvíčat. Popis lekcí je pro výzkum mandatorní, protože ilustruje, jakými způsoby dochází k vědomé podpoře českého jazyka a identity u dětí.

Česká školka, 1. 2. 2022

Petra si na toto setkání připravila téma Smysly. Dohromady přišlo devět dětí, šest matek a jeden otec a dvě děti do jednoho roku (ty se aktivit vzhledem k věku neúčastní). Petra si prvně připravila pomůcky a svolala děti k sobě. Děti sedávají i s rodiči na polštářích na zemi, do kruhu. Petra vždy zahajuje i ukončuje lekci písní. Hraje na kytaru a děti ji doprovází na Orffovy hudební nástroje (triangl, tamburíny, ozvučená dřívka, rolničky, bubínek). Dohromady se společně zpívá:

*Ahoj milý koníčku,
přišli jsme si hrát.
Zapívat si písničku
a taky tancovat.
Malovat a povídat si,
to má každý rád.
Těšíme se na školku,
že se budem smát.*

Po písničce Petra představila téma pro tuto hodinu. Úvodní aktivita spočívala v hledání schovaných obálek po třídě. Uvnitř obálek byly obrázky s částmi těla (ucho, pusa, nos, oči, ruka), které měly děti za úkol pojmenovat a ukázat je na svém těle. Petra na obrázcích vysvětlovala, jak fungují smysly. Následovala ochutnávka různých druhů potravin – citron, gumové bonbóny, slané keksy a čokoláda. Každé dítě dostalo kousek od každého a

společně se zkoumala a popisovala chuť. Po ochutnávce Petra přednesla báseň s ukazováním částí těla a děti po ní opakovaly. Dalším cvičením bylo vytváření zvuků (smích, pláč, zpěv, smrkání, mlaskání, chrochtání, dupání). Každý zvuk děti společně pojmenovaly. Následně Petra přečetla pohádku „O medvídkovi, který čmuchal“ a k vybraným pasážím dávala dětem přivonět různé rekvizity (např. skořice, mýdlo, květina). Po pohádce byl čas na krátkou přestávku, po níž Petra s dětmi zopakovaly básničku s ukazováním. Následně Petra pouštěla různé zvuky ze svého telefonu (kůň, pes, kočka, auto) a děti měly za úkol uhádnout, o jaké zvuky se jedná. Poté byla na programu písnička „Když máš radost a jsi šťastný, zatleskej.“ V každé sloce se obměnilo sloveso „zatleskej“ za jiné (zamerkej, zamlaskej) a následně se předvedlo. Poslední aktivitou byla opět ochutnávka, tentokrát se zavřenými očmi. Děti hádaly, co ochutnávají. Na závěr všichni společně zazpívali písnička jako na začátku.

Klub lvičat, 22. 3. 2022

Klub lvičat vede Erika. Téma této hodiny bylo Jaro a zvířátka. Celkem se sešlo šest dětí a čtyři matky. Všichni se posadili na zem do kruhu a Erika zahájila lekci. Na úvod představila téma pomocí obrázků zvířat a hovořila o tom, že na jaře se rodí mláďata. Děti měly za úkol podle obrázků pojmenovat dospělá zvířata a ke každému zvířeti jeho mládě (kohout – slepice – kuře). Poté Erika nachystala papírovou ovečku, kterou vyrobila z krabičky. Z přední strany krabičky, kde měla ovečka obličej, byl udělaný otvor. Děti dostaly nastříhané zelené plyšové drátky, které symbolizovaly trávu. Úkolem bylo pomocí pinzety a trávy „nakrmit“ ovečku otvorem. Děti aktivita zaujala a strávily u ní většinu času. Poté je Erika vyzvala, aby si šly sednout ke stolu. Rozdala jim zelené papíry, nachystala barvu a vysvětlila, že se bude vyrábět ovečka pomocí obtiskování prstů. Děti vždy namočily prst do barvy a na papír obtiskovaly malá kolečka do tvaru ovce. Nakonec se domaloval obličej. Následovala přestávka a po ní poslední hra. Erika rozložila na zem několik papírů do tvaru cesty. Na každém papíře byl obrázek nějakého zvířete a obrázky se opakovaly. Erika vysvětlila, že se jedná o hru podobnou „člověče, nezlob se.“ Děti dostaly velkou kostku vyrobenou z krabice, na každé straně kostky byl jeden obrázek zvířete. Všichni se seřadily do fronty a postupně házely kostkou. Podle toho, jaký obrázek jim padl, na ten se šly postavit. Po dokončení hry se ještě všichni na chvíli posadily do kruhu na zem a Erika se každého zeptala, jaká aktivita se mu líbila nejvíc.

Vždy předtím, než se lekce zahájí, se rodiny schází ve třídě a baví se, probírají každodenní záležitosti a sdílejí zkušenosti. Děti si zpravidla společně hrají s místními

hračkami. Program je individuálně přizpůsobován podle aktuální atmosféry ve třídě. Po skončení programu se většina rodin rozloučí, ale některé spolu sdílejí i část cesty domů. Jejich česká komunikace tak ještě pokračuje.

Celý program probíhá vždy v češtině, a kromě zábavy a rozvíjení se má za úkol podporovat češtinu u dětí. Pojmenovávání, opakování, vytleskávání slabik, zpívání a básničky, komunikace v češtině s vrstevníky, ale i podvědomé vnímání češtiny v okolí (od rodičů a vedoucích kurzů) – to jsou způsoby, jakými pravidelně přichází děti do kontaktu s českým jazykem, tradicemi, kulturou. Dalšími tématy České školky a Klubu lvíčat byly například: Tělo, Valentýn, Zima, Masopust, Jaro, Velikonoce, Svátek matek, Květiny, Apríl, Pálení čarodějnic a další.

4.1.2. Rodina A (Anna, Antonín, Alan, Adam)

První rodina se skládá z matky Anny, otce Antonína a dvou synů. Alanovi je 1 rok a Adamovi jsou 4 roky. Oba rodiče pochází z České republiky. Matka je na mateřské dovolené a na částečný úvazek se věnuje výuce norštiny, otec pracuje v IT jako vývojář. V Norsku jsou sedmým rokem a aktuálně zvažují žádost o norské občanství.¹⁵ Anna uvádí, že primárním důvodem jejich přesunu do Norska byla motivace získat po studiu zkušenosti a uplatnit norštinu, kterou studovala na Masarykově univerzitě v Brně. Původní záměr byl vyjet do zahraničí na kratší dobu, např. tři roky, než se usadí a založí rodinu. Pár se zpočátku rozhodoval mezi Kanadou a Norskem, ale nakonec zvolil Norsko hned z několika důvodů – jednodušší dostupnost (kratší vzdálenost z Česka, přímé lety, nejsou potřeba víza), zkušenosti Anny (předchozí návštěvy Norska, stáže, jazyková znalost), snazší přístup na pracovní trh a návrat do ČR v případě neúspěchu. Anna vysvětluje:

„[...] studovala jsem angličtinu a norštinu a v tom Norsku mi to tak přišlo, že snad najdu práci, což vlastně byla pravda, sice ne nějakou práci jako na plný úvazek, nebo tak, ale snadno jsem začala učit v jazykovce norštinu. Takže mi přišlo, že se snáz najde práce jakoby pro norštináře v Norsku než pro angličtináře v anglicky mluvící zemi třeba, kde je větší přetlak rodilých mluvčích.“ (rozhovor z 6. 4. 2022)

¹⁵ Norské občanství je možné získat po splnění určitých náležitostí – např. doložení pobytu v zemi po dobu min. sedm let nebo splnění testu z norského jazyka a reálií.

Výzkum se v této rodině zaměřuje primárně na staršího syna Adama, protože u mladšího Alana zatím nelze jazykovou situaci vzhledem k věku zkoumat. Hlavním komunikačním jazykem je čeština, a to zejména z toho důvodu, že oba rodiče jsou Češi. Je to tedy přirozená volba jazyka. Syn Adam chodí do norské mateřské školky, kde se mluví výhradně norsky. Nastoupil, když mu byl rok a sedm měsíců. Složení dětí ve školce je většinou norské, ale několik Adamových spolužáků, a dokonce i učitelů pochází z jiných zemí. Školka je multikulturním prostředím, ve kterém je patrný norský integrační systém. Osvojování norštiny u Adama probíhalo prostřednictvím norské školky. Jeho dominantní jazyk je čeština a oba jazyky od sebe zvládá rozlišovat.

Anna se ke spolku TNF a České školce dostala tak, že začala učit češtinu Nory. Nyní rodina pravidelně dochází na české kurzy a doprovodné aktivity. Pro Annu je důležitým kritériem fakt, že program jejího syna Adama baví.

„Jako je super, když mají holky připravený třeba nějaký nový slova nebo tak, ale i kdyby to nebylo, i kdyby si tam jenom povídali česky, kdyby tam tu češtinu jako slyšel, tak to bude fajn. On stejně si tam chce nejmíc hrát s těma kolejema.“ (rozhovor z 6. 4. 2022)

Jako výhodu kurzů vnímá Anna různorodý program. Myslí si, že kdyby program nebyl řízený, děti by se bavily norsky tak, jak jsou zvyklé ze školky. To je hlavní motivací, proč na kurzy chodí.

V domácím prostředí podporuje u Adama český jazyk a kulturu četbou. Hlavně čtou české knížky, které má Adam i radši. Díky četbě se Adamovi začala rozšiřovat slovní zásoba, což nebyl původní vědomý záměr. Dále Adam sleduje videa a pohádky, nejvíce v češtině, ale někdy i v norštině, okrajově v angličtině. Anna ukazuje Adamovi angličtinu jako další jazyk, který ve světě existuje:

„Není to, že bych se ho snažila vyučovat anglicky, ale snažím se mu to zprostředkovat jako další normální jazyk, ve kterém se dá koukat na video, ve kterém může být knížka, aby to vnímal přirozeně, že to je normální.“ (rozhovor z 6. 4. 2022)

Rodina v České republice staví dům a plánuje se tam během několika následujících let vrátit. Od této situace se pravděpodobně bude odvíjet i to, zdali bude Adam pokračovat v navštěvování českých kurzů.

4.1.3. Rodina B (Bianka, Bjørn, Beate, Bjarte)

Druhá rodina je složena z matky Bianky, otce Bjørna a jejich dvou dětí. Dceři Beate je sedm let a synovi Bjartemu je pět let. Matka pochází z České republiky, otec z Norska. Matka pracuje jako učitelka němčiny na základní škole a otec je programátor. S manželem se potkala na církevní dobrovolné práci v zahraničí, kde společně pracovali jeden rok. Komunikace mezi nimi probíhala v angličtině. Po svatbě se dohodli, že vyzkouší žít v obou zemích. Tři roky bydleli v Česku a v roce 2011 se přestěhovali do Norska, kde už zůstali. Vedle vystudované germanistiky a historie začala Bianka během pobytu v Česku studovat norštinu na Masarykově univerzitě v Brně. V Norsku si poté dodělala norské pedagogické minimum, aby mohla začít učit němčinu v místní škole. Mimo to vede kurz norštiny pro české krajany pod spolkem TNF. Jak sama tvrdí, pro jejího manžela Bjørna byla před založením rodiny podstatná její integrace a samostatnost, a to zejména z důvodů obav, kdyby se mu něco stalo a ona zůstala na rodinu sama. Bylo pro něj důležité, aby Bianka uměla jazyk, našla si práci a přátele, vytvořila si vazby, zázemí a jistoty. Po zhruba dvou letech života v Norsku přešla komunikace mezi partnery z angličtiny do norštiny.

V rámci hledání práce a usilovné integrace narazila Bianka na internetu na Česko-norský spolek. Z online archivu si stáhla časopis, ve kterém se dočetla o aktivitách spolku a o tom, že hledají pomocníky na pravidelné akce pro děti. Spojila se s Petrou Kania, která má mimo Českou školku na starosti také doprovodné akce, a hned se zapojila. Díky Petře poté získala i první práci v lyžařském muzeu na Holmenkollenu. Navázala tedy vztahy s Čechy a spolupráci se spolkem, ve kterém později vstoupila do výboru.

„Přišlo mi to přirozené, jako přidat se k Čechům. [...] Tam bylo jednodušší navázat přátelství, protože my máme jakoby ten společný pohled na věc, jakoby na to Norsko těma českýma očima. A o tom, když se člověk začne bavit, tak si rychle rozumí.“ (rozhovor z 27. 4. 2022)

Tři roky po přestěhování do Norska se narodila dcera Beate a za dva roky syn Bjarte. Bianka se od začátku snažila na děti mluvit pouze česky, ale s rozvojem komunikačních schopností u dětí v některých situacích přešla na norštinu. Důvodem je primárně pocit ucelení rodiny. Aktuálně tedy komunikuje s dětmi česky, pokud je s nimi sama, a norsky, pokud jsou dohromady i s otcem. Vysvětluje, že kdyby před dětmi v přítomnosti otce mluvila česky, tak by ho v těchto momentech izolovala od rodiny. Upřednostnila proto

jednotu před perfektní znalostí češtiny. Stejně tak odmítá mluvit k dětem česky a pak vše opakovat norský manželovi.

„[...] je vlastně strašně nepřírozený všechno říkat dvakrát. Je nepřírozený říkat dceři ,tatínek ti dá čepici,‘ přitom manžel rozumí slovu tatínek, ale neví, co o něm říkám.“ (rozhovor z 27. 4. 2022)

Děti prvně nastoupily do norských školek, ale minulý rok přestoupily do německo-norské školky a školy. Rodičům vyhovoval systém vzdělávání, jaký institut poskytuje, více než v norských školách. Bianka má navíc k němčině osobní vztah vzhledem k tomu, že ji studovala. V rozhovoru přiznává, že přesvědčit starší dceru k učení se nového jazyka nebylo snadné, ale nakonec se vše přirozeně ustálilo a obě děti s kombinací tří jazyků nemají problém. S rodiči tedy komunikují česky a norský, ve škole německy. Němčina hraje částečně roli i v domácím kruhu (při domácích úlohách do školy). Dominantním jazykem dětí je norština, v které komunikují i mezi sebou, např. když si hrají.

Zkušenost s podporou bilingvismu ze stran norské a německé školy je pozitivní. Bianka popisuje, že pro vstup do školky dítě nemusí vůbec umět norský (ani německy v německé škole). Přístup vyučujících je individuální, a i vzhledem k rychlé učenlivosti dětí není předchozí neznalost jazyka handicapem. Děti jsou seznamované s jazyky ostatních spolužáků, např. prostřednictvím učení se známé písničky ve všech přítomných jazycích. Tento obecný přístup připisuje Bianka tomu, že v Norsku je vysoká koncentrace cizinců, v Oslu dokonce až 38 %.

Podpora češtiny a povědomí o české kultuře probíhá ze strany Bianky vědomě. Doma často čtou a pouští si české pohádky. Bianka dětem raději pouští opakovaně jednu pohádku, aby si naposlouchaly stejné věty a jejich strukturu. Argumentuje tím, že pokud děti budou dobře znát struktury vět, které znají nazpaměť, dokážou je pak lépe použít v dalších větách. Kromě toho navštěvují kurzy a akce Česko-norského spolku a České školky, což bylo přirozené kvůli spolupráci Bianky se spolkem. Tyto aktivity vnímá Bianka jako „český ostrov,“ který pomáhá a vyvažuje to, co sama v českém vzdělávání dětí zmešká. Uvádí příklad, kdy se dcera Beate naučila české názvy květin:

„[...] já při té své každodennosti nestíhnu večer tak moc věcí, tak jsem ji třeba nenaučila české kytičky, a ona to teď začala říkat všechno česky, protože si to zapamatovala, tak to vidím, že má z toho slovní zásobu.“ (rozhovor z 27. 4. 2022)

Rodina dodržuje slavení křesťanských svátků, které ale přizpůsobuje pojetí evangelické církve metodistické. Bianka dále zmiňuje oslavy pádu berlínské zdi a 17.

listopadu, na které zve i své norské přátele. Tradičně vaří svíčkovou, hovoří o Václavu Havlovi a vysvětluje dětem, že díky této události mohla potkat jejich otce ze západní Evropy.

Návrat do České republiky rodina nezvažuje. Bianka motivuje děti k češtině hlavně komunikací s babičkou, která žije na Moravě a norsky ani německy nemluví. Zároveň ale děti povzbuzuje i z vlastního přesvědčení, aby věděly, odkud pochází jejich matka, že byl její moravský život spojen s vinohradem apod. Přidanou hodnotou na bilingvní výchově je podle ní rozvoj mozku a zkušenost, která dětem zůstane navždy, i kdyby jazyk jednou zapomněly.

Dále plánují navštěvovat kurzy a doprovodný program Česko-norského spolku a České školky. Dcera Beate je již zapsaná paralelně s německou školou i na českou školu a bude pravidelně skládat rozdílové zkoušky. V souvislosti se zápisem do české školy Bianka v rozhovoru vzpomíná na několik situací, kdy došlo ke střetu norské a české kultury. Popisuje např., jak si dcera Beate všimla důležitosti razítka, které v českém úředním systému hraje oproti tomu norskému významnou roli. Syn Bjarte byl zase překvapen, když slyšel zvonění, které signalizovalo začátek další hodiny. Nepříjemný zvuk zvonku měl asociovaný se zvukem požárního alarmu v Norsku.¹⁶ Tyto a další každodenní události chápe Bianka jako ukazatele české kultury a domnívá se, že je důležité, aby je její děti znaly.

4.1.4. Rodina C (Celestýna, Ctirad, Cyril, Ctibor)

Třetí rodinu tvoří matka Celestýna, otec Ctirad jejich dva synové Cyril (tři roky) a Ctibor (pět let). Oba rodiče pochází z České republiky. Celestýna pracuje jako vedoucí zaučování nových zaměstnanců v autobusové firmě a její manžel Ctirad pracuje na vedoucí pozici v americké firmě. Společně se přestěhovali do Norska v roce 2009. Ctirad v té době dostal nabídku jít studovat doktorský program na univerzitu v Oslu. Odcestoval prvně sám a po dokončení školy za ním přijela Celestýna. Původní plán byl zůstat v Norsku po dobu studia, tedy tři roky, ale pár se nakonec rozhodl zůstat a nyní je v Oslu 13 let. Celestýna získala práci hned po příjezdu úplnou náhodou, seznámila se s Češkou, která pracovala na výletní lodi a domluvila jí pohovor na pozici pokojské kajut. Po nějaké době práci změnila a stala se servírkou v kavárně v centru města a později na Holmenkollenu. Krátce po

¹⁶ V Norsku jsou velmi časté požární cvičení kvůli četným požárům. Dochází k nim hlavně u typických dřevěných domů či lesů, ve kterých je běžné pořádat oblíbené opékání či grilování.

příchodu do Norska začala Celestýna navštěvovat kurzy norštiny a udělala si certifikát. Ctirad studoval v angličtině, ale po dokončení studia také chodil na kurzy norštiny. Oba nyní využívají norštinu při své práci, ale komunikačním jazykem v domácnosti je přirozeně čeština.

Po osmi letech pobytu v Norsku se Celestýně a Ctiradovi narodil první syn Ctibor a za dva roky druhý syn Cyril. Když bylo Ctiborovi zhruba rok a půl, musela se Celestýna vrátit do práce a pracovat půl roku, aby s druhým mateřstvím měla nárok na příspěvek od státu. Ctibor šel tedy k paní na hlídání, která současně hlídala další tři děti. Protože mluvila pouze norsky, naučil se Ctibor norštinu velmi rychle. Zlom přišel s příchodem pandemie covid-19. Ctibor nemohl k paní na hlídání chodit, a tak zůstal doma s Celestýnou a čerstvě narozeným Cyrilem. V domácím prostředí norštinu zapomněl, protože komunikoval pouze česky. Po odeznění pandemie nastoupil do školky. Celestýna v rozhovoru popisuje komplikace spojené s nástupem do norského prostředí:

„No a nastoupil do školky a zjistilo se, že prostě nic neumí. A to byl velkej problém, protože kazil dětem hru, bral si hračky, neuměl komunikovat, nechápal, co mu říkají. [...] Ale štěstí, že jsem byla na té mateřské, tak jsem s ním doma prostě dělala norštinu.“
(rozhovor z 4. 5. 2022)

U druhého syna Cyrila bylo osvojování norštiny jednodušší hlavně díky tomu, že je velmi upovídaný. Norštinu se s nástupem do školky naučil velmi rychle. Aktuálně norštinu částečně používají chlapci i mezi sebou, když si hrají. Školka, kterou navštěvují, bilingvistu podporuje. Spolužáci mezi sebou sdílí některá slova ve svých jazycích a učí se je navzájem, např. názvy barev. Bilingvistu a výchova k multikulturalitě jsou běžnou součástí politiky školky.

Celestýna češtinu u synů cíleně podporuje. Je si vědoma, že jsou každý den většinu času v prostředí, kde se komunikuje výhradně norsky. Proto se snaží tuto skutečnost sama co nejvíce kompenzovat. V rozhovoru tvrdí, že situace je náročná. Není možné mít po celém dni v práci a s povinnostmi doma ještě kapacitu na strukturované vzdělávání dětí o Česku. Místo „přednášek“ tak volí jiné metody. Častým prostředkem pro podporu češtiny u nich v domácnosti je čtení. Z českých knížek, které děti znají, jmenuje např. Rumcajse, pohádky Josefa Lady nebo Karla Jaromíra Erbena. Kromě čtení rodiče pouští dětem klasické české pohádky a filmy na projektoru.

Důležitou složkou udržování české kultury je pro rodinu slavení svátků a tradic. Celestýna vysvětluje, že události často spojuje s cyklem kalendářního roku (vítání jara, sv.

Martin – příchod zimy). V rodině slaví i některé norské svátky (sv. Lucie), ale zejména ty české:

„Tedka bylo prvního května, tak jsme vyvěšovali vlajku, 28. října máme slavnostní oběd, jsme pěkně oblečení, pouštíme si hymnu, a tak.“ (rozhovor z 4. 5. 2022)

Motivací pro udržování českého jazyka a kultury je zejména přirozená potřeba naplňovat svoji identitu. Celestýna si myslí, že je to také dáno způsobem, jakým jsou s manželem vychovaní a jak jsou kulturně založení. Tím, jak tradice a svátky vnímají a jakou jim dávají váhu, se snaží přimět děti nalézt v tom také hodnotu, na jejímž základě si utvoří identitu.

Celestýna by s dětmi ráda i nadále navštěvovala kurzy Česko-norského spolku. Rovněž plánuje děti zapsat do české školy a k rozdílovým zkouškám. Situace se ale bude odvíjet od toho, zdali zůstanou v Norsku, nebo se vrátí do České republiky. Jedním z faktorů, proč nad návratem uvažují, je vztah staršího syna k Česku.

„Vím, že se cítí hrozně dobře u nás v Česku, protože rozumí a chápe daleko víc než tady, takže on to hodně zmiňuje, že chce být v České republice.“ (rozhovor z 4. 5. 2022)

4.1.5. Rodina D (Daria, Daniel, David, Diana)

Čtvrtá rodina se skládá z matky Darii, otce Daniela a dvou dětí, tříleté Diany a pětiletého Davida. V létě se do rodiny narodí třetí dítě. Matka pochází z České republiky, ale má norské občanství.¹⁷ Manžel Darii, Daniel, je Nor. Oba pracují jako vědečtí pracovníci na místní univerzitě. Daria se přestěhovala do Norska v roce 2006 za tehdejším norským přítelem, kterého potkala v Praze. Velkou motivací pro přestěhování do Norska byl i její vztah k severským zemím. V Oslu poté začala studovat na vysoké škole, kde se naučila i norský jazyk. Jak sama tvrdí, české krajany v zemi cíleně nevyhledávala a měla blíž například ke spolužákům a kamarádům z jiných zemí než k náhodným Čechům, které potkala jen párkrát.

„[...] a přišlo mi, že jakoby to odkud jsme není pro mě to nejpodstatnější, ani ten jazyk.“ (rozhovor z 6. 5. 2022)

¹⁷ V době, kdy norské občanství získala, nebyla možností dvojího občanství, proto české ztratila.

Situace se změnila s příchodem dětí. Daria chtěla, aby měly děti větší vazbu na Česko, protože sama jim to v takové míře vzhledem ke své síti mezinárodních přátel poskytnout nemůže. O nabídce pro české děti se dozvěděla na internetu.

Hlavním komunikačním jazykem v rodině je norština. Daria vysvětluje, v jakých případech mluví česky a kdy norský. Většinou se snaží zachovat konzistenci a držet se pravidla jeden rodič – jeden jazyk (OPOL)¹⁸. Jak ale sama přiznává, rozhodujícím momentem pro to, jaký jazyk v dané situaci použije, je důležitost informace, jenž chce předat:

„Daniel nerozumí česky. Takže když jsme spolu, tak musím mluvit norský, když je to důležitý, aby to Daniel slyšel. Ale často sedíme spolu a já mluvím s dětma česky, pokud to zhodnotím, že to není zas tak zásadní, aby to pochopil.“ (rozhovor z 6. 5. 2022)

Pokud chce, aby informaci rozuměl i manžel, mluví norský. Někdy řekne informaci česky dětem a vyzve je, aby ji norský předaly otcí. Dominantní jazyk dětí je norština.

Obě děti chodí do norské mateřské školy. Z počátku chodily do univerzitní školky, kde je minimálně polovina dětí ze smíšených rodin. Jazyková pluralita je tak velmi citelná, zvláště díky přístupu, s jakým se o jazycích v norských školkách mluví. Daria si myslí, že i díky tomu děti začaly její děti rozlišovat jazyky tak brzy (před rokem, kdy byly Dianě dva roky a Davidovi čtyři. Univerzitní školka podporovala jazykovou pluralitu více způsoby – každé dítě mělo umět písničku ve svém jazyce, ve školkách jim visí vlajky zemí, odkud kdo pochází, společně se učili počítat do tří ve všech jazycích. Ve školce, kde jsou děti nyní, je větší převaha etnických Norů a důraz na multilingvismus je o něco menší.

Domácí podpora češtiny probíhá vědomě. Daria má pravidlo, že dětem nikdy nepouští norské pohádky, pouze české. Oba rodiče kladou důraz na četbu, každý čte ve svém jazyce. Daria schválně zkouší dětem číst složitější knížky a poté se děti vyptává, aby zjistila, zda všemu rozuměly. Mladší dítě mluví na matku lépe a více česky než dítě starší, i když matka s nimi dělala údajně vše stejně. Když jsou ale na návštěvě v Česku, komunikují česky bez problému.

Daria s dětmi často čte a zpívá česky. Spíše volí slovanské lidové písně, které podle ní ilustrují různé životní události a témata, o kterých běžně není lehké mluvit. V rozhovoru zmiňuje střet norské a české kultury:

¹⁸ OPOL – (One Person One Language, v pozdějších teoriích One Parent One Language) je jednou z neznámějších metod bilingvní výchovy, kterou uvedl v roce 1902 Maurice Grammont. Základní pravidlo této metody spočívá ve striktním rozlišování a užívání jazyků. Pokud každý z rodičů bude užívat v komunikaci s dítětem jeden jazyk, dítě bude schopné se naučit jazyky oba (Klašková, 2019).

„Mně přijde, že ty slovanský lidový písňe jsou takový brutální, ze života. Daniel má z toho občas takovej jako kulturní šok, když se pak třeba David u večere zeptá, proč ti myslivci zabili toho kluka v tý písničce.“ (rozhovor z 6. 5. 2022)

Daria si myslí, že syn David si bilingvismus uvědomuje a řeší více a je možné, že se i bojí, aby neřekl něco špatně. Oproti tomu dcera Diana češtinu zatím tolik neřeší a v komunikaci je více spontánní. Tento rozdíl Daria přisuzuje hlavně věku – David je starší, a proto rozdíly a chyby více vnímá. Českou školku a Klub lvíčat vnímá Daria pozitivně. Samotné exponování dětí češtině vnímá jako důležitou část bilingvní výchovy, k čemuž tyto dva kurzy zásadně přispívají, stejně jako např. návštěva ČR. Témata, podle kterých je na kurzech vytvářen program, jsou pro rodinu rovněž významná.

Návrat do Česka rodina nezvažuje. Daria chce, aby děti uměly česky, protože je to důležité pro jejich identitu. Navíc má osobní zkušenost – její otec pochází z jiné země a jazyk ji nenaučil:

„Přijde mi, že tím člověk ztrácí jakoby ten vchod do té kultury. [...] Ten jazyk předává i kulturu už jenom tím, když se třeba člověk kouká na ty pohádky nebo čte knížky, tak je to víc než o komunikaci.“ (rozhovor z 6. 5. 2022)

Zmiňuje také, že se dětem vytváří možnost např. studia v Česku, pokud by o to měly zájem. Do budoucna plánují dále navštěvovat kurzy spolku TNF. Pokud to bude možné (vzhledem k tomu, že všichni v rodině mají pouze norské občanství), Daria by chtěla nechat děti zapsat i na českou základní školu a na rozdílové zkoušky.

4.1.6. Komparace rodin

Všechny matky, které se účastnily výzkumu, pochází z České republiky a čeština je jejich mateřský jazyk. Jedna matka má norské občanství. Všechny matky ovládají norštinu, jedna matka ještě němčinu¹⁹. Dva otcové pochází z Česka a dva z Norska. Čeští otcové mluví česky a rozumí norský. Norští otcové hovoří norský, jeden rozumí německy.

Všechny děti se narodily v Norsku a mluví česky a norský, dvě děti ovládají němčinu. U dětí ze smíšených rodin je dominantní jazyk norština, u dětí z českých rodin čeština. Matky dětí ze smíšených rodin se shodují, že krátkodobé pobyty v Česku vždy na nějaký čas

¹⁹ Další jazyky rodičů (např. angličtina) nejsou relevantní, neboť se v rodinách na běžné bázi neuvádí. Uvádím pouze jazyky, kterými se v rodinách alespoň částečně komunikuje.

zlepšují schopnost dětí komunikovat česky. Následující tabulka ukazuje, jakými jazyky děti hovoří v závislosti na situacích (s kým nebo kde):

Kdo/s kým (kde)	s matkou	s otcem	s rodinou dohromady	ve škole
Adam	česky	česky	česky	norsky
Beate	česky	norsky	norsky	německy
Bjarte	česky	norsky	norsky	německy
Cyril	česky	česky	česky	norsky
Ctibor	česky	česky	česky	norsky
David	česky	norsky	norsky	norsky
Diana	česky	norsky	norsky	norsky

Tabulka 2: Přehled dětmi užívaných jazyků podle situací.

Do budoucna je velká pravděpodobnost, že se děti budou učit anglicky, německy nebo španělsky. Rodina A syna záměrně vystavuje angličtině prostřednictvím anglických videí. Synové z rodiny C přichází s angličtinou do kontaktu v menší míře díky mezinárodním přátelům rodičů. Děti všech rodin navštěvují kurzy a doprovodné aktivity Česko-norského spolku a České školky. Matky tří rodin plánují pokračovat s dětmi v českých kurzech a rovněž chtějí děti zapsat do českých základních škol a na rozdílové zkoušky, ale u čtvrté rodiny (A) hraje zásadní roli termín návratu do ČR, od kterého se bude situace odvíjet.

Všechny respondentky vnímají uchování jazyka a kultury za důležitý aspekt při tvorbě identity. Shodují se, že by dítě mělo vědět, odkud pochází. U českých rodin (A, C) je uchování přirozené, protože probíhá přes jejich přirozenou každodenní komunikaci. U smíšených rodin (B, D) je uchování více uvědomované, protože se snaží vyvážit dominantnější norskou (nebo norsko-německou) komunikaci. Matky těchto dvou rodin se shodují, že na vědomé vzdělávání dětí v oblasti českého jazyka a kultury nemají dostatek času a tuto roli částečně přebírají kurzy spolku a České školky.

Respondentky ze všech rodin uvádí, že dětem cíleně čtou české knížky a pouští české pohádky, matka rodiny D ještě zmiňuje časté zpívání lidových písní. Všechny rodiny více či méně dodržují slavení českých svátků a připomínání významných historických událostí. U rodiny B jsou některé svátky ovlivněny evangelickou církví metodistickou a podle matky jsou pro rodinu důležitější spíše křesťanské zvyky a sama církev než zvyky české.

U rodiny A je hlavní motivací pro uchování jazyka a kultury plánovaný návrat do ČR a fakt, že syna Adama české kurzy baví. Rodinu B motivuje kromě již zmiňované tvorby identity a vědomí původu také vzdělávací efekt (rozvoj mozku, bilingvní zkušenost) a schopnost komunikace s českou stranou rodiny. Pro rodinu C je motivací vnitřní uspokojení, které vychází z kulturního naplnění. Vedle toho je motivuje také možný návrat do ČR. U rodiny D je rovněž hlavní motivací tvorba identity, porozumění kultuře a dále rozšíření možností do budoucna (např. studium v ČR).

Rodina A plánuje návrat do České republiky v řádu několika následujících let. Rodina B návrat zvažuje, ale zatím neplánuje ani se nerozhodla. Rodiny C a D návrat nezvažují.

Z dat získaných během zúčastněného pozorování je patrné, že děti ze smíšených rodin mají větší tendenci mluvit norsky, a to zejména na začátku setkání a vždy pouze směrem k matce. S ostatními dětmi a s vedoucími kurzů komunikují česky. Ve srovnání s dětmi z českých rodin mají podobnou slovní zásobu (např. při pojmenovávání zvířecích mláďat participovaly stejným dílem děti z českých i smíšených rodin), ale tento faktor se nedá příliš dobře hodnotit vzhledem k věkovým rozdílům ve skupině a individuální osobnosti každého dítěte. Rozdíly jsou někdy pozorovatelné ve skladbě vět a skloňování, a to zejména u mladších dětí.

4.1.7. Výsledky výzkumu

Cílem praktické části bylo nalézt odpovědi na předem stanovené badatelské otázky pomocí zúčastněného pozorování a polostrukturovaných rozhovorů. V této části popíšu nejprve primární výsledky (odpovědi na výzkumné otázky) a poté sekundární/vedlejší zjištění.

Otázka první: Jaký význam má český jazyk a kultura pro krajanů v Oslu a co je motivuje k jejímu přenášení na svoje děti? Z rozhovorů s rodiči jasně vyplynulo, že česká kultura má pro ně hned několik významů, což je patrné i z faktu, že navštěvují kurzy cílené na podporu českého jazyka a kultury. Ve všech rodinách je v menší či větší míře uchováván jazyk. Míra uchovávání se liší v závislosti na skladbě rodiny. V plně českých rodinách (A, C) se v domácím prostředí užívá pouze čeština. Norština a další jazyky jsou produktem života v jiné zemi a vlivů s ním spojených (mateřská škola, Norsko jako takové), nikoliv však domácího kruhu. Pro tyto rodiny je český jazyk přirozený a s největší pravděpodobností by situace vypadala velmi podobně i případě, kdyby bydleli v jiné zemi. Stejně je to s kulturním naplněním a českou identitou. Pro rodiny je velmi přirozené oslavovat české svátky a tradice, protože jsou takto zvyklí celý život. Rodina C dokonce spojuje kulturní stránku života s cyklem kalendářního roku. Prostřednictvím svátků a tradic prožívají celý rok (Velikonoce – příchod jara, sv. Václav – příchod podzimu), což poukazuje na propojení člověka s přírodou a zároveň náležitost ke společenství.

V česko-norských rodinách (B, D) je jazyková situace jiná. Udržování českého jazyka je výrazně komplikovanější, a to zejména z důvodu bilingvismu (multilingvismu u rodiny B). U obou rodin převažuje užívání norštiny, což je dáno prostředím, mateřským jazykem otce a schopností českých matek užívat norštinu. Díky tomu jim komunikace v norštině přijde mnohdy snadnější a přirozenější, než např. sdělovat stejnou informaci česky dětem a norský otci. Pokud jsou matky s dětmi samy, mluví výhradně česky. Jazykové chování mění v případě, jsou-li u konverzace přítomni otcové. V té chvíli se rozhodují podle toho, na koho je sdělovaná informace mířená. Důležitý je také charakter informace (je nebo není relevantní, aby informaci otec rozuměl). Vzhledem k dobré znalosti norštiny všech členů rodin se nabízí otázka, proč nekomunikují výhradně norský. Obě matky se rozhodly jazyk i kulturu uchovávat z hlediska identit, které se promítají do dvou rovin – matky uchovávají svoji identitu (češství), ale zároveň posilují tvorbu identity u svých dětí. Navíc se díky českému jazyku dorozumí s rodinou a přáteli, které navštěvují v Česku a kteří norský nemluví. Obě se shodují, že jazyk je jakýmsi „vchodem“ do dané kultury. Chtějí, aby jejich děti znaly svůj původ. Zároveň tvrdí, že přestože norštinu ovládají na vysoké úrovni, čeština je stále nejpřirozenější jazyk, jakým se dokážou vyjadřovat. Pro rodinu C jsou velmi důležité svátky a tradice, které jsou často spojené spíše s jejich vyznáním než s kulturou. Příslušnost a soudržnost s vírou je pro ně důležitější a spíše se identifikují prostřednictvím církve než kultury. Na druhou stranu pravidelně oslavují i svátky, které nejsou křesťanské, např. 17. listopadu nebo sv. Václava. Ten je sice posmrtně označován jako křesťanský patron vína,

obilí a péče o chudé, ale právě spojitost s vínem se prolíná do kultury matky, jež pochází z vinařské rodiny z jižní Moravy. Motivací pro rodinu D je ještě rozšíření možností do budoucna. Znalost českého jazyka a kultury jim poskytuje příležitost v Česku např. studovat či žít.

Celkovou motivaci rodičů navíc podporuje norská integrační politika. Prostřednictvím institucí poskytuje migrantům bezpečné prostředí pro rozvoj a uchování svého jazyka a kultury. Státní podpora je vnímatelná nejen ze školních institucí (mateřských škol), ale také z možností zakládat krajanské spolky a sdružovat se.

Otázka druhá: Jakým způsobem vzdělávají rodiny své děti v oblasti českého jazyka a kultury? Zkoumané rodiny jsem vybírala na základě pravidelné účasti na kurzech a akcích spolku TNF a České školky. Právě navštěvování těchto aktivit je jedním ze signálů, že v rodinách probíhá cílené vzdělávání dětí v oblasti českého jazyka a kultury. Řízený program, který je českým rodinám v Oslu nabízen, částečně supluje jazykové a kulturní vzdělání, které se k dětem dostávají v nižší míře, než by tomu bylo v České republice. Matky se shodují, že při každodenním režimu nezbývá mnoho času ani sil na vzdělávání dětí v takové míře, jak by si přály. Pokud tráví rodiče většinu dne v práci a děti ve školce, zbylá kapacita na obou stranách jim na „učení se“ jednoduše nestačí. V domácím prostředí proto volí způsoby, které vyhovují aktuální situaci a potřebám. Nejčastěji matky uváděly četbu knížek a sledování pohádek či filmů. Matka rodiny D dále uvedla zpívání lidových písní. Kromě toho všechny rodiny slaví české svátky a tradice, nejčastěji Vánoce, Velikonoce, Mikuláše, ale také 17. listopadu, 28. listopadu, pálení čarodějnic, sv. Václava, sv. Martina atd.

Mezi dalšími projevy české kultury, které matky v rozhovorech uvedly a kterými podporují děti k české identitě, bylo např. vaření tradičních jídel, vyvěšování vlajky v den státního svátku, pouštění si hymny.

V neposlední řadě bych do způsobů vzdělávání zařadila návštěvy České republiky, které pravidelně absolvují všechny rodiny, většinou několikrát do roka. Během návštěv dochází k přímému střetu s českým prostředím a bezprostřednímu vlivu na děti, který lze zaznamenat mimo jiné na rychlém zlepšení se v českém jazyce.

Kromě hlavních výzkumných otázek mě zajímaly také důvody migrace a plány rodin do budoucna. Jedna z mých teorií (v kapitole 2.5 Kultura) byla, že důvody migrace by mohly odpovídat migraci romantické nebo lifestylové. Ve dvou případech se potvrdilo, že se jedná

o romantické migrace (Bianka, Daria), další případ je na pomezí pracovní a lifestylové migrace (Anna) a čtvrtý případ je kombinací romantické migrace (Celestýna) a pracovní migrace (Ctirad).

5. Závěr

Tato práce se zaměřila na strategie a motivace českých migrantů přenášení svoji kulturu a jazyk na své děti. V teoretické části osvětlila klíčové pojmy a shrnula historii Čechů v Norsku. Představila formy sdružování krajanů ve světě a konkrétní situaci v norské hlavním městě Oslu. Praktická část je věnovaná terénnímu výzkumu. Popisuje zvolenou metodologii a následně interpretuje data, která byla z výzkumu získána. Analýzou a komparací dat bylo možné dojít k výsledkům výzkumu čili k zodpovězení výzkumných otázek.

Rodiny, které se účastnily výzkumu, byly vybrány na základě několika indicií. Společnými prvky jsou děti stejné věkové kategorie a účast na pravidelných aktivitách spolku TNF a České školky.

Zvolené téma bakalářské práce nabízí mnoho směrů, jakými by mohla pokračovat. Vzhledem k tomu, že jazyková stránka českých migrantů v Norsku zatím zůstává neprozkoumána, bylo by možné zaměřit se na ostatní věkové kategorie krajanů či pojmout výzkum kvantitativně a vytvořit obecnou teorii. Jazyková situace je navíc dynamická a mění se v závislosti na čase i dalších faktorech, proto je toto téma stále aktuální.

Další možností z hlediska studia jazyka by mohlo být sledování jazykových toků. Migrace je neustálý pohyb lidí, se kterým migrují i jejich jazyky a kultura. (Příklad: před odjezdem z místa terénního výzkumu se do Osla přistěhovala rodina ze Švýcarska. Otec pocházel z Norska a Švýcarska, matka z Česka. V domácnosti užívali češtinu, norštinu, němčinu a švýcarskou němčinu.)

Nečekaným uvědoměním v závěru výzkumu bylo zjištění, že účast rodin na řízených programech spolku TNF a České školky má i druhou rovinu než tu, která cílí na děti. Rodiče touto formou neplánovaně (a možná nevědomky) podporují a udržují svoji identitu, a to převážně scházením se (za účelem vzdělání dětí) a sdílením každodenních problémů a situací v životě v Norsku. Tento vedlejší „produkt“ integrace jazyka a kultury má za následek také integraci rodičů do místní české komunity.

6. Bibliografie

Bartanusz, V. and Šulová, L., 2010. Dítě vyrůstající v bilingvní rodině. In: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.

Bauman, Z., 1996 cited by Šatava, L., 2009. *Jazyk a identita etnických menšin. Možnosti zachování a revitalizace*. 2nd ed. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).

Benson, M. and O'Reilly, K., 2009. Migration and the search for a better way of life: a critical exploration of lifestyle migration. In: *The Sociological Review* 57(4), pp. 608–625.

Brouček, S., 2010. *Češi v Norsku*. [online] Archiv.krajane.net. Available at: <<https://archiv.krajane.net/articleDetail.view?id=2008>> [Accessed 18 June 2022].

In: *Cambridge Dictionary*. 2022. Monolingual. [online] Available at: <<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/monolingual>> [Accessed 16 April 2022].

Čerňanská, B., 2017. *Migrace*. [online] Encyklopedie migrace. Available at: <<https://www.encyclopediaofmigration.org/migrace/>> [Accessed 21 April 2022].

Česká škola bez hranic, 2022. [online] Available at: <<https://csbh.cz>> [Accessed 20 June 2022].

Čeští krajané. 2022. [online] Available at: <<https://www.cestikrajane.cz>> [Accessed 19 June 2022].

Člověk v tísní. 2022. *Co znamenají termíny ekonomický migrant, cizinec a uprchlík?*. [online] Available at: <<https://www.clovekvtisni.cz/ekonomicky-migrant-nelegalni-uprchlik-cizinec-4588gp>> [Accessed 21 April 2022].

Dohnalová, M., 2009. Imigrace. In: *Antropologický slovník, aneb Co by mohl o člověku vědět každý člověk*. [online] Brno: Akademické nakladatelství CERM. Available at: <https://is.muni.cz/do/sci/UAntrBiol/el/antropos/pdf/antropologicky_slovník.pdf> [Accessed 23 April 2022].

Dohnalová, M. and Dufek, P., 2009. Integrace. In: *Antropologický slovník, aneb Co by mohl o člověku vědět každý člověk*. [online] Brno: Akademické nakladatelství CERM. Available at: <https://is.muni.cz/do/sci/UAntrBiol/el/antropos/pdf/antropologicky_slovník.pdf> [Accessed 23 April 2022].

Esser, H., 1996 cited by Šatava, L., 2009. *Jazyk a identita etnických menšin. Možnosti zachování a revitalizace*. 2nd ed. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).

Evropská komise, 2017. *Posilování evropské identity prostřednictvím vzdělávání a kultury*. [online] Available at: <https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/leaders-working-lunch-language-learning_cs.pdf> [Accessed 18 April 2022].

Facebook, 2022. [online] Available at: <<https://www.facebook.com>> [Accessed 20 June 2022].

Halouzková, I., 2015. *Mezinárodní migrace a integrace migrantů v Norsku*. Bakalářská práce. Mendelova univerzita v Brně.

Helliwell, J., Huang, H., Wang, S. and Norton, M., 2022. *Happiness, benevolence, and trust during COVID-19 and beyond*. [online] Worldhappiness.report. Available at: <<https://worldhappiness.report/ed/2022/happiness-benevolence-and-trust-during-covid-19-and-beyond/#ranking-of-happiness-2019-2021>> [Accessed 12 April 2022].

Jirásek, V., 2012. *Obrodný proces a normalizace v Československu z norského pohledu*. Bakalářská práce. Univerzita Karlova.

Kadaníková, J. and Neubauer, K., 2017. Bilingvismus a výchova dítěte v bilingvní rodině. In: *Listy klinické logopedie*. [online] Available at: <<http://casopis.aklcr.cz/pdfs/lkl/2017/01/02.pdf>> [Accessed 20 April 2022].

Klašková, M., 2019. *Jazyková socializace v bilingvních rodinách u dětí od 3 do 7 let*. Diplomová práce. Masarykova univerzita.

Kroeber, A., Kluckhohn, C., 1952 cited by Soukup, M., 2015. *Základy kulturní antropologie*. 3rd ed. Červený Kostelec: Pavel Mervart.

Malina, J. and group, 2009. *Antropologický slovník, aneb Co by mohl o člověku vědět každý člověk*. Brno: Akademické nakladatelství CERM. [online] Available at: <https://is.muni.cz/do/sci/UAntrBiol/el/antropos/pdf/antropologicky_slovník.pdf> [Accessed 13 April 2022].

Ministerstvo vnitra České republiky, 2022. *Krajané*. [online] Available at: <<https://www.mvcr.cz/migrace/clanek/krajane.aspx>> [Accessed 19 June 2022].

Ministerstvo zahraničních věcí České republiky, 2022. *Krajané*. [online] Available at: <https://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/krajane/index.html> [Accessed 20 June 2022].

Moje česká škola, 2021. *Kde mohou děti žijící v zahraničí studovat češtinu?* [online] Available at: <[https://www.mojeceskaskola.cz/post/kde-mohou-děti-žij%C3%ADc%C3%AD-v-zahranic%C3%AD-studovat-češtinu](https://www.mojeceskaskola.cz/post/kde-mohou-deti-zij%C3%ADc%C3%AD-v-zahranic%C3%AD-studovat-%C4%8A%C4%8A-%C4%8A-%C4%8A)> [Accessed 20 June 2022].

Nebeská, I., 2017. Bilingvismus. In: *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. [online] Available at: <<https://www.czechency.org/slovník/BILINGVISMUS>> [Accessed 16 April 2022].

Nekvapil, J. and Sloboda, M., 2017. Multilingvismus. In: *CzechEncy–Nový encyklopedický slovník češtiny*. [online]. Available at: <<https://www.czechency.org/slovník/MULTILINGVISMUS>> [Accessed 18 April 2022].

Noráci, 2022. [online] Available at: <<https://noraci.cz>> [Accessed 20 June 2022].

Obrovská, J., 2015. *Analýza dat v kvalitativním výzkumu*. [online]. Available at: <https://is.muni.cz/el/1441/podzim2015/SP7BP_MTO1/um/BLOK_2_Setkani_2.pdf> [Accessed 14 June 2022].

Pecková, S., 2010. *Integrační politika Norska po roce 1945*. Bakalářská práce. Masarykova univerzita.

Pokorný, J., 2009. *Lingvistická antropologie*. Praha: Grada Publishing a.s.

Remešová, L. 2017. Dopady turismu, surfingu a lifestylové migrace na partnerské vztahy v marockém Taghazoutu. In: *Slovenský národopis*. [online] Available at: <<https://uesa.sav.sk/files/remesova.pdf>> [Accessed 23 April 2022].

Řezníček, 2005; Štěpán 2003 cited by Jirásek, V., 2012. *Obrodný proces a normalizace v Československu z norského pohledu*. Bakalářská práce. Univerzita Karlova.

Skutnabb-Kangas, T., 2000 cited by Kadaníková J., Neubauer, K., 2017. Bilingvismus a výchova dítěte v bilingvní rodině. In: *Listy klinické logopedie*. [online] Available at: <<http://casopis.aklcr.cz/pdfs/lkl/2017/01/02.pdf>> [Accessed 20 April 2022].

Smith, A., 1995 cited by Šatava L., 2009. *Jazyk a identita etnických menšin. Možnosti zachování a revitalizace*. 2nd ed. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).

Soukup, M., 2014. *Terénní výzkum v sociální a kulturní antropologii*. 1st ed. Praha: Karlova Univerzita.

Soukup, M., 2015. *Základy kulturní antropologie*. 3rd ed. Červený Kostelec: Pavel Mervart.

Statistic Norway, 2022. [online] Available at: <<https://www.ssb.no/en>> [Accessed 18 June 2022].

Szaló, C., 2007. *Transnacionální migrace: proměny identit, hranic a vědění o nich*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.

Šatava, L., 2009. *Jazyk a identita etnických menšin. Možnosti zachování a revitalizace*. 2nd ed. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).

Štefánik, J., 2000. *Bilingvismus na pozadí dvou morfologicky odlišných typů jazyků: intenzivní bilingvismus u dětí*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského.

TNF, 2022a. [online] Available at: <<https://cz-forum.no>> [Accessed 18 June 2022].

TNF, 2022b. *Forum*. Nr. 103.

Vasiljev, I., 2011. *Život s více jazyky: jazyková autobiografie*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.

Velvyslanectví Norského království v Praze, 2021. *Výstava 100 let norsk-českých diplomatických vztahů*. [online] Available at: <<https://www.norway.no/cs/Czech-Republic/norsko-ceska-republika/zpravy-a-udalosti/zpravy/100let/>> [Accessed 20 June 2022].

Williams, F. E., 1976 cited by Soukup, M., 2015. *Základy kulturní antropologie*. 3rd ed. Červený Kostelec: Pavel Mervart.

Rozhovory:

Anna, 2022. *Interview*. [verbal communication] Oslo. [6 April 2022].

Bianka, 2022. *Interview*. [verbal communication] Oslo. [27 April 2022].

Celestýna, 2022. *Interview*. [verbal communication] Oslo. [4 May 2022].

Daria, 2022. *Interview*. [verbal communication] Oslo. [6 May 2022].

Kania, P., 2022. *Interview*. [verbal communication] Oslo. [18 January 2022].

7. Přílohy

Příloha 1.: Informovaný souhlas



FAKULTA
HUMANITNÍCH STUDIÍ
Univerzita Karlova

UNIVERZITA KARLOVA
V PRAZE
FAKULTA HUMANITNÍCH
STUDIÍ
Pátkova 2137/5
182 00 Praha 8 – Libeň
E-mail: sbs@fhs.cuni.cz

INFORMOVANÝ SOUHLAS

k bakalářské práci s názvem: Způsoby uchovávání české kultury u dětí českých krajanů v norském Oslu – případové studie. Autorkou je Michaela Horná, studentka oboru Studium humanitní vzdělanosti na FHS UK v Praze. Vedoucí práce je PhDr. Vendula V. Hingarová, Ph.D.

Jméno a příjmení účastníka výzkumu:

Obecným cílem výzkumu je seznámení s jazykovým chováním Čechů v norském Oslu a analýza jazykové strategie. Práce se zaměřuje na rodiny, v nichž je alespoň částečně užívána čeština. Záměrem výzkumu je zjistit, jaké jsou důvody uchovávání české kultury a jak je podporována u dětí českých krajanů. Výzkumné metody použité v této práci činí zúčastněné a nezúčastněné pozorování a rozhovory.

Potvrzuji, že svým podpisem dobrovolně souhlasím s účastí své osoby a svého dítěte v tomto výzkumu, který je součástí bakalářské práce – Způsoby uchovávání české kultury u dětí českých krajanů v norském Oslu – případové studie, po zralém uvážení a řádném poučení. Souhlasím s pořizováním zvukových nahrávek. Autorka výzkumu se zavazuje, že nahrávka rozhovoru bude analyzována anonymně, neposlouží ke komerčním ani jiným než výzkumným účelům (autorka si vyhrazuje právo publikovat výsledky výzkumu ve své bakalářské práci).

Rozumím tomu, že se mohu kdykoliv rozhodnout ve své účasti na výzkumu nepokračovat a že má účast nezakládá můj nárok na jakoukoliv odměnu či náhradu, tzn. že veškerá oprávnění k užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu poskytují bezúplatně.

Prohlašuji a svým dále uvedeným vlastnoručním podpisem stvrzuji, že mi autorka práce poskytla poučení, co je obsahem tohoto písemného informovaného souhlasu a měl/a jsem možnost klást jí otázky, na které mi řádně odpověděla. Shora uvedenému poučení jsem plně porozuměl/a a souhlasím s účastí ve výzkumu.

Tento informovaný souhlas se vyhotovuje ve dvou provedeních, z nichž každá ze smluvních stran obdrží po jednom, a nabývá platnosti a účinnosti dnem jejího podpisu oběma smluvními stranami.

Datum

podpis autora výzkumu

podpis účastníka výzkumu

Příloha 2.: Osnova a otázky k rozhovorům

- Představení sebe a výzkumu, poděkování
- Informovaný souhlas
- Struktura rodiny
 - Členové rodiny
 - Věk členů
 - Národnost a jazyk, jakým se v rodině komunikuje
- Proč zrovna Norsko?
- Jak a proč se rodina dostala do Norska – prvně jen rodiče a děti až zde nebo příchod až s dětmi?
- Jak dlouho zde jste?
- Jaké byly začátky života v Norsku?
- Jakou vykonáváte práci?
- Stýkáte se s Nory nebo spíše vyhledáváte české krajany (případně lidé jiné národnosti, např. kvůli podobným zkušenostem s adaptací v Norsku)?
- Učíte se norský? Potřebujete norštinu ke svojí práci či k denní komunikaci?
- Jaké národnosti jsou členové rodiny?
- Jakými jazyky se v rodině komunikuje a proč?
- Upřednostňujete některý z jazyků a proč?
- Kladete vědomý důraz na výuku češtiny a české kultury, či je necháváte přirozeně plynout?
- Pokud se češtině a české kultuře doma záměrně věnujete, jakými způsoby? (pouštění českých pohádek, dodržování tradic?)
- Jakou školku/instituci dítě navštěvuje a s jakými jazyky zde přichází do kontaktu?
- Jak hodnotíte kurzy a aktivity, jaké nabízí TNF a Česká školka?
- Jak je hodnotí vaše dítě?
- Pozorujete nějaké změny/pokroky, které byste přisoudil/a těmto kurzům?
- Proč chcete, aby dítě umělo česky a znalo českou kulturu?
- Jste v kontaktu s rodinou a s přáteli žijícími v Česku? Navštěvujete se? Jak často?
- Plánujete návrat do Česka? Kdy? Proč?
- Bude vaše dítě navštěvovat základní školu v Norsku?

- Pokud ano, zvažujete ho současně zapsat do české školy a připravovat ho na srovnávací zkoušky z češtiny?
- Vnímá vaše dítě rozdíly mezi jazyky, se kterými přichází do kontaktu? Podporujete u něj toto rozlišování? Jak?

Příloha 3.: Fotografie



Prostředí místní školky, ve které se konají české kurzy a doprovodné akce pro děti. Zdroj: vlastní archiv.



Výroba masopustních koláčů ze slané těsta. Zdroj: vlastní archiv.



Výroba lektvarů na pálení čarodějnic. Zdroj: vlastní archiv.

Příloha 4.: Úryvky z terénního deníku

Z terénního deníku 18. 1. 2022: Školku jsem našla podle map v telefonu. Dveře jsou ještě zamčené, a to mě trochu znejistí. Uklidním se tím, že sem tu zřejmě prostě první. Počkám tedy před brankou školky, ale doufám, že to nebude na dlouho, protože vrstva ledu, která pokrývá celé Oslo a na které stojím, není moc příjemná. Za okamžik přichází první maminka s kočárkem, a asi čtyřletým chlapcem. Nejistě se zkusíme pozdravit česky a když zjistíme, že to funguje, představíme se. Sdělují, kdo jsem a proč s sebou taky nemám dítě. O několik málo minut přichází Bára, předsedkyně spolku TNF a zároveň vedoucí jednoho z českých kurzů pro děti. Seznámíme se, odemyká dveře a všichni vcházíme dovnitř. Dostávám instrukce, že boty si mohu nechat v šatně, ale ostatní věci ať si vezmu nahoru do třídy. Než se tam vydám, potkávám v šatně další maminku s dvěma dětmi.

Z terénního deníku 18. 1. 2022: Rodiče jsou přítomní celou dobu programu. „Korigují“ své děti, aby se řídily instrukcemi vedoucí kroužku, a zároveň se sami do aktivit zapojují. Ve třídě je mnoho lákadel, které snadno rozptýlí dětskou pozornost. Je zřejmé, že každé dítě reaguje na danou aktivitu jinak a pokud zrovna nechce spolupracovat, protože ho zaujalo plastové ovoce v dětské kuchyňce, rodič se ho snaží nasměrovat zpět ke společnému programu. Jakákoliv komunikace mezi rodiči a dětmi probíhá spíše domluvou a pokud se dítě účastnit nechce, nikdo ho nenutí. Problémem není ani pití čokoládového mléka mimo přestávku. Atmosféra je tak volnější, přátelská, respektující. Občas nastane prodleva mezi jednotlivými aktivitami, a tak se rodiče začnou bavit a děti začnou zkoumat okolí. Vše ale působí velmi přirozeně a nenuceně.

Z terénního deníku 25. 1. 2022: Dnes jdu do školky o něco jistější, protože vím, kde to je a kdo tam zhruba bude. Nevím ale, co se bude dít, protože lvíčata nevede Petra, ale Erika, a tak je možné, že program bude vypadat úplně jinak. Jsem tu opět dřív, a tak vyhlížím první rodinu. Přichází maminka s dcerou, které ještě neznám, minule tu nebyly. Seznámíme se a čekáme dál. Zjišťuji, že jsou tu dnes úplně poprvé. Příchod probíhá podobně jako minule s tím rozdílem, že Eriku potkávám ještě v šatně. Představíme se a nahoru do třídy pokračujeme společně. Třída vypadá podobně, jako minule. Trochu chaotická, s jasnými znaky letitého užívání – pomalované poličky, obouchané židličky, noha od stolu trochu šejdrem, až si říkám, kde je hranice bezpečí. Je mi ale vysvětleno, že tohle rozhodně není běžný obrázek norské školky.