

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

Společenskovední modul

Sofie Doškářová

**Vliv vzdělání a zkušenosti se studijním pobytem
v rámci programu Erasmus ve Finsku na soci-
álně mobilní šance studentů a absolventů hu-
manitních a sociálně vědních oborů**

Bakalářská práce

Praha 2012

Autor práce: **Sofie Doškářová**

Vedoucí práce: **doc. Ing. Karel Müller CSc.**

Oponent práce:

Datum obhajoby:

Hodnocení:

Bibliografický záznam

Anotace

Annotation

Klíčová slova

Keywords

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu. Současně dávám svolení k tomu, aby tato práce byla zpřístupněna v příslušné knihovně UK a prostřednictvím elektronické databáze vysokoškolských kvalifikačních prací v repozitáři Univerzity Karlovy a používána ke studijním účelům v souladu s autorským právem.

V Praze dne

Sofie Doškářová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala svému vedoucímu práce doc. Ing. Karlu Müllerovi CSc. za trpělivost a cenné rady.

Obsah

1. ÚVOD.....	7
2. CHARAKTERISTIKA PŘEDMĚTU STUDIA A JEHO TEORETICKÝCH SOUVISLOSTÍ ...	8
2.1 SOCIÁLNÍ STRATIFIKACE	8
2.1.1 Sociální mobilita.....	11
2.1.1.1 Čtyři generace sociálně mobilních badatelů.....	12
2.1.1.2 Teorie třídní reprodukce a teorie sociální mobility.....	15
2.2 VZDĚLÁVÁNÍ.....	21
2.3 SPOLEČENSKÉ ZMĚNY VE FINSKU V PRŮBĚHU DVACÁTÉHO STOLETÍ	24
2.4 ČESKÝ A FINSKÝ VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM.....	28
2.4.1 Vzdělávací stupně v České republice a ve Finsku.....	28
2.4.2 Komparace českého vzdělávacího systému s finským vzdělávacím systémem	31
2.5 GEOGRAFICKÁ MOBILITA VYSOKOŠKOLÁKŮ V EVROPĚ	36
2.5.1 Historický obrys geografické mobility vysokoškoláků v Evropě.....	36
2.5.2 Program Erasmus.....	37
3. METODOLOGICKÁ ČÁST	40
3.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	40
3.2 VÝZKUMNÁ STRATEGIE.....	41
3.3 TECHNIKY SBĚRU DAT.....	41
3.4 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	42
3.5 VÝBĚR VZORKU	43
3.5.1 Jednotliví respondenti	44
3.6 ANALYTICKÉ POSTUPY	44
3.7 ETICKÉ OTÁZKY SPOLEČENSKOVĚDNÍHO VÝZKUMU	45
4. VÝZKUMNÁ ČÁST	45
4.1 VLIV RODINNÉHO PROSTŘEDÍ NA ASPIRACE STUDENTŮ NA STUDIUM NA VYSOKÉ ŠKOLE	45
4.2 VOLBA VYSOKÉ ŠKOLY A JEJÍ PŘÍNOS DO BUDOUČNA.....	49
4.3 PROGRAM ERASMUS A JEHO PŘÍNOS	52
4.4 POTENCIÁLNÍ VLIV RŮZNÝCH FAKTORŮ NA NALEZENÍ PRÁCE A PŘÍPADNÝ SPOLEČENSKÝ VZESTUP	55
5. ZÁVĚR.....	55
BIBLIOGRAFIE.....	57

1. Úvod

Moderní západní společnosti jsou stratifikované a vysoce kompetitivní. Pro získání dobrého společenského postavení je často potřeba velkého úsilí. Jednotliví lidé mají v životě různé šance a příležitosti (Katrňák, Třídní analýza a sociální mobilita). Postup na společenském žebříčku je stále častěji podmíněn nutností se dovzdělávat a zvyšovat si své kompetence. Úspěšnost člověka ovlivňují různé vlivy již od jeho útlého dětství. Existuje množství teorií, které se těmito faktory zabývají, přičemž přiřkládají různým faktorům větší či menší roli. Dělí se na teorie třídní reprodukce a teorie sociální mobility. Teorie třídní reprodukce společnosti se vyznačují přesvědčením o tom, že jsou sociální nerovnosti v průběhu času v podstatě neměnné, a že se mezigeneračně reprodukuje (Matějů, Straková a al., (Ne)rovné šance na vzdělání, Vzdělanostní nerovnosti v České republice). Teorie sociální mobility zkoumají, co způsobuje pohyb jedinců či skupin na sociálním žebříčku (Katrňák, Třídní analýza a sociální mobilita). Tyto teorie si však nějak neodporují, naopak se spíše doplňují.

Badatelé zabývající se společenskými a vzdělanostními nerovnostmi často ve svých výzkumech volí pluralistický přístup a využívají více teorií najednou (Matějů, Straková a al., (Ne)rovné šance na vzdělání, Vzdělanostní nerovnosti v České republice). Za výrazné determinanty úspěchu bývají považovány sociální původ a vzdělání. Právě o tom, jak chápou vybraní studenti a absolventi dvou fakult Univerzity Karlovy v Praze (Fakulty humanitních studií a Filozofické fakulty) vliv vzdělání, fakulty kterou studují či vystudovali, potažmo zahraničního studijního pobytu v rámci programu Erasmus ve Finsku, na své šance na uplatnění, dosažení určité společenské pozice či na postup na společenském žebříčku, tato práce pojednává. Je tedy jakousi reflexí, jak studenti vnímají přínosnost studovaného oboru a také zpětnou vazbou, jak je ovlivnila a co jim přinesla jejich zkušenost s programem Erasmus ve Finsku a jak hodnotí své vyhlídky do budoucna, popřípadě jak jim dosažení vzdělání v humanitním či sociálně vědním oboru a zahraniční zkušenost již pomohly na trhu práce. Pro výzkum jsem zvolila kvalitativní metodu výzkumu a provedla jsem rozhovory s deseti respondenty.

Nyní stručně představím jednotlivé kapitoly: Kapitola 2.1 vysvětluje co to je sociální stratifikace a pojmy s ní spojované, představuje také co to je sociální mobilita a představuje čtyři generace sociálně mobilních badatelů. Nezapomíná ani na známé teorie třídní reprodukce a teorie sociální mobility.

Kapitola 2.2 se zabývá vzděláváním a vývojem chápání vzdělání a funkcí vzdělání v průběhu času.

Kapitola 2.3 mapuje společenské změny ve Finsku v průběhu dvacátého století, přičemž tato kapitole zde je, aby bylo pochopeno prostředí a společenský vývoj země, ve které studenti svoji zkušenost s programem Erasmus absolvují.

Kapitola 2.4 se zaměřuje na český a finský vzdělávací systém, což je velice zajímavé téma, protože finský vzdělávací systém je považován za jeden z nejefektivnějších na světě. Nejprve jsou popsány vzdělávací stupně a pak je provedena jejich komparace.

Kapitola 2.5 se zabývá geografickou mobilitou vysokoškoláků v Evropě, přičemž nejprve popisuje její vývoj a pak představuje program Erasmus.

Kapitola třetí je kapitola metodologická, kde jsou postupně popsány různé metodologické postupy. Kapitola 3.1 se tedy zabývá výzkumným problémem, 3.2 výzkumnou strategií, 3.3 technikami sběru dat, 3.4 vymezuje výzkumné otázky a 3.5 vzorek respondentů. 3.6 je pak věnována analytickým postupům a 3.7 etickým otázkám společenskovedního výzkumu.

Kapitola 4 je částí výzkumnou, kde jsou popsány názory respondentů na to, jak rodiče ovlivnili jejich vzdělanostní aspirace, jak hodnotí přínos vysoké školy do budoucna a také přínos programu Erasmus a co dále dělají pro zvýšení svých šancí na trhu práce a pro případný společenský vzestup.

Čtvrtou kapitolu výrazně doplňují přepisy rozhovorů, které jsou nahrány na příloženém CD. Tyto rozhovory jsou v mnohém přínosné a inspirující. Upozorňuji, že rozhovory neprošly jazykovou úpravou, a že tam jsou záměrně ponechány některé hovorové výrazy, aby byla zachována autenticita rozhovorů.

2. Charakteristika předmětu studia a jeho teoretických souvislostí

2.1 Sociální stratifikace

Všechny moderní společnosti jsou sociálně stratifikované neboli hierarchicky uspořádané. Sociální stratifikaci, tudíž můžeme definovat jako rozvrstvení společnosti. Česká socioložka Šanderová považuje sociální stratifikaci za jednu „ze základních sociálních struktur společnosti“ (Šanderová 9). Nejčastěji se setkáváme se společnostmi rozdělenými na principu společenských tříd, existují však i jiná členění, jako jsou hierarchie kast, otrokářská, stavovská, státní a hierarchie v komunistických režimech, s níž má Česká Republika stále poměrně čerstvou zkušenost (Jandourek). Pro tradiční společnosti jsou typické vysoké společenské

bariéry a téměř nepřekročitelné sociální hranice. Moderní společnosti pak v kontrastu s těmi tradičními bývají popisovány jako společnosti s nízkými sociálními bariérami a s velkou mírou sociální mobility (Matějů, Straková a al., (Ne)rovné šance na vzdělání, Vzdělanostní nerovnosti v České republice). Sociální rozdíly jsou v demokratických zemích celkem patrné. V komunistických zemích byly naopak, vlivem centrálně plánované ekonomiky, zestátnění majetku, perzekuce církví a šlechty, zejména na první pohled velmi malé. Neznamená to však, že by neexistovaly, např. lidé zastávající vysoké posty z řad komunistické strany požívali určitá zvýhodnění ostatním lidem nepřístupná a prestiž některých profesí byla v komunistických zemích udržována uměle. Týkalo se to například povolání horníka či vojáka (Jandourek).

Panuje však určitý konsenzus v tom, že ve všech moderních společnostech existuje jistý stupeň nerovnosti (Šanderová), společnost není stejnorodá, což znamená, že každý jedinec nemá stejný přístup ke všem považovanějším a obtížně získatelným statkům. Nedostatkový statek tak působí jako „stratifikační činitel“ (Keller, Úvod do sociologie 170). Dle Maxe Webera je sociální stratifikace založena na rozdílné míře vykazování následujících tří činitelů, a to vlastnictví (materiální statky a životní šance), prestiže (úcta a dobrá pověst) a moci (schopnost přimět ostatní k nějakému jednání) (Jandourek). Tyto nerovnosti můžeme označit jako sociální či distribuční (Šanderová).

Na životní úroveň a s tím související životní styl mají vliv sociální statusy, respektive pozice jedinců ve společnosti, s nimiž je spojováno nejen odlišné materiální zabezpečení, nýbrž také rozdílná prestiž a moc. Je to tedy „pozice, kterou člověk zaujímá vzhledem ke druhým lidem v rámci daného sociálního systému“ (Keller, Úvod do sociologie 173). Sociální uspořádání je dle Šanderové souhrnem statusů a v návaznosti na ně i rolí. Pro různé pozice je potřeba odlišná míra dalších schopností, talentu a úrovně dosaženého vzdělání. Lidé si ve společnosti musí určit, kdo bude vykonávat jakou činnost, z toho však vyvěrají společenské nerovnosti a fakt, že lidé mají odlišné statusy. Společnost se dělí vertikálně na nadřazené a podřazené a horizontálně, kdy stanovuje, jaké činnosti jsou ve společnosti na stejné úrovni. Rozlišujeme nerovnosti související s profesí, tedy nerovnosti sociálně ekonomické a nerovnosti sociokulturní, které souvisí s genderovými rozdíly, etnickou příslušností, ale také s mezigeneračními nerovnostmi (Šanderová).

Ze sociologického hlediska můžeme vymezit několik statusů. Status připsaný (askriptivní) je jedinci přiřazen bez jeho přičinění, je to např. pohlaví, věk, národnost, etnický původ náboženství a rovněž skutečnost do jaké rodiny se jedinec narodí. Tyto aspekty výrazně ovlivňují to, jak jedince vnímají ostatní, jeho vyhlídky na vzdělání a pracovní uplatnění, a to i

přesto, že jedinec tyto aspekty nemůže ovlivnit. Status získaný však již na jedincově úsilí závisí, je determinován vzděláním, povoláním, majetkem, vzhledem, oblečením a chováním. Závisí na něm míra společenské úcty. Keller považuje liberální pojetí, podle kterého je status jedince ve shodě s jeho vlohami, za naivní. Vyšší status je podle něj rezervován pouze pro ohraničené množství lidí, můžeme ho považovat za nedostatečné „zboží“ (Keller, Úvod do sociologie).

Dle Jandourka záleží v západních společnostech na přiřazeném statusu více, než na rodokmenu (Jandourek). V dnešní době se také často zmiňuje tzv. socioekonomický status, jenž v sobě obsahuje, jak dosaženou úroveň vzdělání, tak i příjem a prestiž vykonávaného povolání a tím vlastně vyjadřuje váženost, toho kterého společenského postavení. Status je, jak již bylo zmíněno výše, úzce spojen s rolemi, které jedinec zastává, jelikož právě podle toho, jak jedinci svoji roli zastávají, často poznáme jejich postavení (Jandourek). Role tedy determinuje míru důležitosti daného společenského postavení v poměru k ostatním pozicím (Šanderová). Chování jedince v rámci určité role může být definováno jako „tzv. očekávané chování spojené s jednotlivými statusy“ (Šanderová 13). Jedinec tedy musí jednat v souladu se svou aktuální pozicí ve společnosti či skupině, aby jeho jednání bylo uznáno jako společensky přijatelné (Keller, Úvod do sociologie). Lidé mohou zastávat více rolí najednou. Problém může nastat, když jedinec není způsobilý zvládnout všechny závazky či úkoly s nimi spojené. Jandourek tento problém nazývá „rolové přetížení“ (Jandourek 89). Člověk však musí jednat přinejmenším z části podle svého statusu či role, jelikož ty mu dávají soustavu hodnot a norem, které mu umožňují komunikovat s jinými lidmi.

Uspořádání statusů a rolí může vést k formování různých skupin, které pak můžeme dělit na primární a sekundární, formální a neformální (Šanderová). Příslušníci primárních skupin udržují hojný a blízký kontakt, mají podobné názory. Příslušníci sekundárních skupin pak udržují spíše chladnější vztahy neosobnější povahy. Formální skupiny mají určena pravidla, jejichž dodržování je kontrolováno, neformální skupiny naopak pevně daná pravidla nemají (Jandourek). Dalším dělením je rozdělení na malé a velké skupiny, které však není dané výhradně počtem jejich příslušníků, ale například, jak říká Šanderová, jako malá skupina může být brána skupina lidí, kteří jsou způsobilí vyjmenovat zbylé příslušníky skupiny. Důležitým faktem je, že tato uspořádání statusů a rolí mohou namísto skupin formovat instituce. Koncept instituce můžeme v jeho nejširším významu popsat jako „souhrn vzorců jednání a vztahů předávaný ve společnosti“ (Jandourek 92). Obsahuje v sobě, ale také určitý morální dosah (Jandourek).

Z různého společenského postavení pak pramení dva druhy nerovnosti. Katrňák je nazývá nerovnostmi v životních podmínkách a nerovnostmi v životních šancích. „Nerovnost v životních podmínkách znamená, že lidé žijí v „rozdílných materiálních podmínkách, mají jiné kulturní zázemí a symbolické uznání (Katrňák, Třídní analýza a sociální mobilita 5)“. Tato nerovnost je obvykle popisována v rámci třídních nerovností. „Nerovnost v životních šancích znamená, že v jednotlivých společnostech se lidé liší příležitostmi, které mají, aby získali zdroje a privilegia a změnili své společenské postavení. Lidé nebo celé rodiny mají odlišné šance získat vzdělání, ekonomický příjem nebo společenskou prestiž“ (Katrňák, Třídní analýza a sociální mobilita 5). Tato nerovnost je obvykle určována mírou sociální mobility. Neexistence těchto nerovností by znamenala, že by každý člověk měl k dispozici tytéž zdroje, respektive by tyto zdroje nějak význačně nenapomáhali k docílení určitého společenského postavení (Katrňák, Třídní analýza a sociální mobilita).

2.1.1 Sociální mobilita

Šanderová chápe sociální mobilitu jako „pohyb individuí či celých skupin ve stratifikačním systému. Rozlišujeme sociální mobilitu vzestupnou a sestupnou, a to na malou a velkou vzdálenost“ (Šanderová 146). Dále můžeme dle Šanderové rozlišit tzv. intergenerační sociální mobilitu, kterou zjistíme srovnáním aktuálního sociálního statusu se sociálním původem a tzv. intragenerační mobilitu, což je kariérní posun jednotlivce ve stratifikačním systému, mobilitu horizontální, což je jak říká Sorokin posun jedince do jiné skupiny, která je na stejné úrovni, jako ta výchozí a mobilitu vertikální, která se ještě potom dělí na individuální a skupinovou. Individuální mobilita je přesunem jedince z jedné třídy do druhé, kolektivní mobilita pak přesunem celé skupiny do vyšší či nižší třídy. Při tomto procesu může případně dojít k utvoření nové skupiny a jejímu vzestupu nebo třeba i k úplnému rozpadu skupiny v rámci sestupu (Šanderová). „Celková pozorovaná mobilita v dané společnosti (počet mobilních osob) se dělí na tzv. mobilitu strukturální, tj. mobilitu, k níž muselo dojít v důsledku strukturálních změn ve stratifikačním systému, a mobilitu čistou, neboli výměnnou, kdy mobilitní vzestupy musí být kompenzovány mobilitními sestupy“ (Šanderová 146).

Sociální mobilita reflektuje prostupnost, neboli otevřenost či uzavřenost dílčích sociálních systému tzn., jak velké překážky musí lidé překonat, aby se se dostali do jiné sociální třídy, kolik jich tímto sociálním posunem projde, v jakém postavení zakotví a proč (Katrňák, Třídní analýza a sociální mobilita). Katrňák dále podotýká, že stratifikace společnosti ještě automaticky neznamená existenci sociální mobility v ní a proměnu pozice jedince v průběhu

času. Typickým příkladem uzavřeného sociálního systému je společnost s kastovním uspořádáním, ve které je postup na jinou pozici na společenském žebříčku téměř nemožný, rovněž stavovské společnosti nevykazují zrovna vysoký stupeň mobility (Keller, Úvod do sociologie). Dvěma krajními stavy jsou „rovnost v životních šancích neboli situace perfektní mobility“, kdy překážky mezi třídami nejsou vysoké a „situace totální imobility (společenské reprodukce)“ (Katrňák, Třídní analýza a sociální mobilita 8), kdy sociální mobilita ve společnosti není, překážky mezi jednotlivými třídami jsou velmi vysoké a sociální struktura je neprostupná (Katrňák, Třídní analýza a sociální mobilita). Šance příslušníků jedné sociální třídy ve srovnání s příslušníky jiné sociální třídy s přihlédnutím k třídnímu postavení rodičů měří sociální fluidita. Dle Katrňáka jsou západní společnosti stále otevřenější a otevřenější a výsledné sociální postavení jedince, čím dál tím méně závisí na jeho původu. Lépe řečeno čím vyššího vzdělání jedinec dosáhne, tím méně jeho společenskou pozici ovlivní jeho sociální původ, ale nýbrž právě ono dosažené vzdělání (Katrňák, Explanace sociální fluidity – jedna z vlaštovek na obzoru).

Keller říká, že problematika sociální mobility nepřímou považuje veškeré sociální nerovnosti za běžný jev a s tím souvisí i další presumpce sociálně mobilitní teorie a to ta, že je mnohem výhodnější se snažit o individuální sociální vzestup, než o vzestup kolektivní, jelikož ten by potenciálně mohl ohrozit naše vlastní šance. Tato fakta však ještě doplňuje tvrzením, že dnešní moderní společnost je ve své podstatě „úřednická a je kariéristická, mobilitní výzkumy jsou v jejich podmínkách naprosto legitimní“ (Keller, Úvod do sociologie 183). Výzkumy ukázaly, že lidé jsou nejvíce sociálně mobilní mezi dvacátým až třicátým pátým rokem věku, tedy relativně na počátku své pracovní kariéry, čím jsou starší, tak je jejich sociální mobilita nižší (Katrňák, Třídní analýza a sociální mobilita).

2.1.1.1 Čtyři generace sociálně mobilitních badatelů

Výzkumníci zabývající se sociální mobilitou rozvíjeli během minulého půlstoletí spíše metodologické zakotvení tohoto výzkumu, než teorii (Katrňák, Třídní analýza a sociální mobilita), což potvrzuje i Katrňák svým tvrzením, že „teoretická explanace mobilitního procesu není zcela adekvátně zpracována“ (Katrňák, Explanace sociální fluidity – jedna z vlaštovek na obzoru), což může lidem zaměřujícím se na tuto problematiku nemálo zkomplikovat jejich práci. Specifikem teorie sociální mobility je, že její definice formulované různými autory si neodporují, naopak se spíše doplňují. Různí výzkumníci se, ale přirozeně v průběhu let zaměřovali na různé aspekty sociální mobility a používali různé metody, zejména

na tedy různé statistické nástroje. Sociální mobilita byla poprvé definována rusko-americkým sociologem Pitrimem Alexandrovičem Sorokinem již na sklonku dvacátých let dvacátého století. Do popředí zájmu se nicméně dostala až v padesátých letech dvacátého století, kdy se jí někteří výzkumníci začali věnovat soustavněji (Katrňák, Třídní analýza a sociální mobilita).

Pokolení výzkumníků zabývajících se sociální mobilitou v padesátých a šedesátých letech minulého století můžeme nazvat první generací sociálně mobilitních výzkumníků. Zaobírali se hlavně sociální mobilitou uvnitř národních států, přičemž získané výsledky z různých zemí mezi sebou později porovnávali. Dalším předmětem zájmu této generace byla intergenerační zaměstnanecká mobilita, ale „zabývali se rovněž intragenerační mobilitou u nejstarších respondentů, homogamií¹, efektem sociálního původu na dosažené vzdělání a šancemi na sociální mobilitu“ (Katrňák, Třídní analýza a sociální mobilita 113). Závěrem bylo, že skladba jednotlivých tříd se v průmyslových zemích nějak nápadně nemění, míra sociální mobility je tedy v západních zemích víceméně totožná, což je dle Lipseta a Zetterberga dáno tím, že zprůmyslnění jednotlivých zemí přineslo v každé z nich tytéž obměny ve struktuře. Hospodářský rozkvět s sebou nese přesun lidí do jiných zaměstnání, s čímž přichází i změna ustanovení zakotvujících pracovní nařízení a fakt, že se v takové míře nereprodukuje statusy. V celkovém souhrnu pak všechny tyto faktory přispívají k sociální mobilitě. Zajímavý je rozdíl mezi sociálně mobilitními Američany a Evropany. Američané často přeruší veškerá spojení se svou výchozí sociální pozicí, a to včetně přehodnocení svých hodnot a názorů, kdežto Evropané naproti tomu takto zásadně své názory a hodnoty nemění. Tato generace sociálně mobilitních výzkumníků využívala základní statistické postupy (Katrňák, Třídní analýza a sociální mobilita).

Druhá generace působila v šedesátých a sedmdesátých letech dvacátého století a jejím ústředním zájmem se staly mechanismy ovlivňující sociální mobilitu. Tato generace již využívala složitějších statistických nástrojů. Primární otázkou kterou si kladla, bylo to, jaké aspekty jsou důležité pro dosažení konkrétní pracovní pozice a jakou roli v tomto procesu hraje vzdělání. Klíčovými osobnostmi této generace byli američtí sociologové Blau a Duncan. Podle nich mělo v americké společnosti šedesátých let na sociální pozici výrazný vliv zejména dosažené vzdělání a první zaměstnání, vliv pozice otce se postupně zeslaboval a na konečné postavení syna již neměl výraznější účinek. Další důležitou otázkou, kterou si kladli, bylo,

¹ Homogamie = „sociální preference sňatků uvnitř téže skupiny“ (Možný 282). V sociálně stratifikačním kontextu to můžeme chápat jako sňatky či dlouhodobé partnerské vztahy v rámci jedné společenské třídy či vzdělanostní skupiny.

zda v Americe dosahují lidé stupně vzdělání, který je v souladu s jejich schopnostmi, a to bez ohledu na to z jakého prostředí pocházejí. Nakonec dospěli k závěru, že americký vzdělávací systém je sice otevřený, ale schopnosti člověka úzce souvisejí s jeho sociálním původem. Kromě původu však dosažené vzdělání podle Duncanových žáků závisí i na dalších činitelích, jako jsou motivace, podpora rodičů, vzory, hodnoty atd. (Katrňák, Třídní analýza a sociální mobilita). Nelze si nevšimnout, že tato generace ve svých měřeních stále ještě nebrala v úvahu i ženskou část populace a zkoumala většinou pozice otců a synů.

Třetí generace sociálně mobilitních výzkumníků již nezkoumá hierarchii ve společnosti, nýbrž zaobírá se sociálními třídami, s nimiž se dle britského sociologa Goldthorpa pojí ekonomické, kulturní a sociální rozdíly a také velikost překážek, jež brání třídnímu posunu. Liší se rovněž atraktivnost jednotlivých tříd pro jednotlivé generace. Tito badatelé také využívali jiné výzkumné nástroje, než generace předcházející, a to složité statistické metody. Jejich klíčovým konceptem je tzv. FJH hypotéza, která je pojmenovaná podle počátečních jmen amerických výzkumníků Feathermana, Jonese a Hausera a znázorňuje sociální mobilitu v průmyslových zemích západního modelu. Jádrem FJH hypotézy je oddělení proměn ve struktuře zaměstnání (jednotlivá zaměstnání se liší mírou prestiže a tím jaká úroveň vzdělání je pro jeho výkon nutná) a mobilitních příležitostí v této struktuře. Výzkumná práce této generace se točí okolo testování FJH hypotézy. Tato hypotéza je založena na tvrzení, že v průmyslových zemích nepředpokládáme totožnou míru celkové sociální mobility, ovšem z důvodu stejných mechanismů působících na zaměstnaneckou strukturu můžeme ve společnostech západního typu s kapitalistickým zřízením předpokládat shodnou míru cirkulační neboli čisté mobility. Významnou publikací testující tuto metodu je „Constant Flux: A Study of Class Mobility in Industrial Society“ od švédského sociologa Eriksona a britského sociologa Goldthorpa. Ti pak vůči této hypotéze postavili liberální teorii industrialismu, někdy označovanou jako funkcionalistickou teorii sociální mobility (oblíbená zejména v šedesátých a sedmdesátých letech v USA), jež mimo jiné tvrdí, že přechod od preindustriálního společenského uspořádání k industriálnímu společenskému uspořádání s sebou nese větší spravedlnost a otevřenost systému (Katrňák, Třídní analýza a sociální mobilita).

Čtvrtá generace sociálně mobilitních badatelů pokračuje v ověřování FJH hypotézy, ale zaměřuje se především na otevřenost stratifikačního systému, respektive na vysvětlování proč jsou ty které stratifikační systémy více či méně otevřené. Prozatím se vydělily dva směry výzkumu. První směr se specializuje na „otevřenost přechodů mezi jednotlivými zprostředkovateli sociální mobility“ (Katrňák, Třídní analýza a sociální mobilita 132) tj. na „vztah mezi

sociálním původem a vzděláním nebo vzděláním a zaměstnaneckou pozicí“ (Katrňák, Třídní analýza a sociální mobilita 132). V rámci tohoto směru byly zatím zrealizovány dva velké výzkumy provedené ve třinácti zemích. Zaměřovaly se na to, jestli spojitost mezi sociálním původem a vzděláním zeslabuje, respektive na vliv dosaženého vzdělání na první zaměstnání jedince a také na prestiž tohoto zaměstnání. Druhý směr zkoumá otevřenost stratifikačních systému měřením sociální mobility a je doposud asociován pouze s jedním výzkumem. Tento výzkum zkoumal to, jak se měnila absolutní a relativní mobilita v jedenácti zemích, které byly předmětem výzkumu a z čeho tyto změny pramenily (Katrňák, Třídní analýza a sociální mobilita).

2.1.1.2 Teorie třídní reprodukce a teorie sociální mobility

V sociologii existují dva typy teorií, a to teorie, které hlásají, že sociální nerovnosti se reprodukuje a teorie, které spíše podporují tezi o sociální mobilitě jedince. Dle Katrňáka oba tyto teoretické přístupy vlastně přistupují k tomu samému trochu jiným způsobem. Dá se říci, že, když je míra sociální mobility vysoká, tak je reprodukce třídních nerovností nízká a naopak (Katrňák, Třídní analýza a sociální mobilita). Pro většinu výzkumů nerovností je typický pluralistický přístup, což znamená, že výzkumníci vychází z několika teorií a nikoliv pouze z jedné. Tento přístup volí i čeští odborníci zabývající se nerovnostmi. Český odborník na vzdělávání Greger a jeho kolegové například vycházejí ve svých výzkumech zároveň ze sociálně psychologického modelu, teorie racionálního jednání, ale také z teorie kulturní reprodukce, konkrétně z konceptu kulturního kapitálu (Matějů, Straková a al., (Ne)rovné šance na vzdělání, Vzdělanostní nerovnosti v České republice).

Teorie reprodukce společnosti se vyznačují přesvědčením o tom, že jsou sociální nerovnosti v průběhu času v podstatě neměnné, a že se mezigeneračně reprodukuje. Tyto teorie se dále člení na teorie sociální reprodukce a teorie kulturní reprodukce (Matějů, Straková a al., (Ne)rovné šance na vzdělání, Vzdělanostní nerovnosti v České republice). Oba tyto proudy však shodně považují vzdělávací systém za významný reprodukční faktor struktury současné společnosti (tak je vzdělávací systém chápán většinou z pohledu mikrosociologického). Rozcházejí se však v pohledu na to, kde se vzdělanostní nerovnosti produkují, zda ve škole v podobě vytváření socioekonomických nerovností či v podobě kulturních a sociálních odlišností, které mají původ ještě v období před nástupem do školy, a zda větší roli hraje ekonomický, respektive kulturní kapitál (Katrňák, Sociální a kulturní reprodukce společnosti v teoretické perspektivě).

Teorie sociální reprodukce hlásá, že hlavním cílem školního vzdělávání je v průběhu socializace ve škole, přichystat jedince na přestup na pracovní trh, na místo odpovídající jeho třídnímu původu. Tato teorie tedy obhajuje trvání a reprodukci vzdělanostních/socioekonomických nerovností. Významné je dle Gregera pojetí skrytého kurikula, které z konceptu sociální reprodukce vyplývá. Skryté kurikulum v sobě zahrnuje nejen školní výuku jako takovou, ale hlubší kontext, jako např. mezilidské vztahy, a to jak mezi žáky a učiteli, tak i mezi učiteli a rodiči, hodnoty a očekávání spojené se vzděláváním atd. Tato teorie je představována autory patřícími k neomarxistům, tedy k neústupným zástupcům levicového proudu (Matějů, Straková a al., (Ne)rovné šance na vzdělání, Vzdělanostní nerovnosti v České republice).

Autoři prosazující teorii kulturní reprodukce, naopak patří k pravicovému křídlu a zabývají se zejména kulturním prostředím dílčích tříd a rozebíráním okolností majícím za důsledek jeho mezigenerační udržování. Hlavní roli zde tedy hraje kulturní prostředí rodiny a jeho vliv na školní úspěšnost žáků. Katrňák zmiňuje také velice známou teorii francouzského sociologa Pierra Bourdieua, který je podle něj někde na pomezí těchto přístupů, protože bere v potaz, jak vliv rodiny, tak i školy (Katrňák, Sociální a kulturní reprodukce společnosti v teoretické perspektivě). Nejednou však byl kvůli svému důrazu na kulturní kapitál zařazen mezi teoretiky kulturní reprodukce. Bourdieu chápe kulturní kapitál jako znalost kulturního prostředí a vědomosti, které dětem v rodinném prostředí předávají rodiče. Tento kapitál se tedy předává mezigeneračně. Velikost kulturního kapitálu určuje, jak budou děti úspěšné ve vzdělávacím systému. Bourdieu také svými výzkumy předvádí, že děti pocházející z vyšších tříd disponují vyšší mírou kulturního kapitálu, než děti z nižších tříd a tento fakt tedy jedny již od počátku zvyhodňuje před těmi druhými. (Katrňák, Třídní analýza a sociální mobilita). Děti, jejichž rodiče dosáhli vyššího vzdělání, mají před ostatními náskok, protože jsou od malička seznamovány s ústřední kulturou a to je ve většině případů, rovněž i kultura jejich učitelů, což jim dává náskok zejména při hodinách zaměřených na společenské vědy. Skoro by se mohlo zdát, že výše kulturního kapitálu již dopředu předurčuje studenty k úspěšnosti či neúspěšnosti ve studiu, alespoň tedy co se týče humanitně zaměřených oborů (Jandourek). Projevu se v první řadě v podobě jazykových znalostí, kulturně formovaných vzorců chování, přístupu ke škole a k učitelům, ale také ve formě dalších vědomostí a schopností nabytých, jak v prostředí rodiny, tak i v prostředí širšího okolí, ve kterém se žák pohybuje (Matějů, Straková a al., (Ne)rovné šance na vzdělání, Vzdělanostní nerovnosti v České republice).

Mechanismus kulturního kapitálu hezky doplňuje tzv. efekt svatého Matouše, který zavedl americký sociolog Merton, přičemž inspirací mu byla tato věta z evangelia: „Neboť ten, kdo má tomu bude přidáno, neboť má plnost; kdo ale nemá, tomu bude odebráno i to, co má“ (Mt 13, 12). Z tohoto výroku vyplývá pravidlo, že např. „děti, které mají lepší předpoklady z rodiny, si odnášejí více ze školní výuky. Nebo ten, kdo má peníze či moc, je na dobré cestě domoci se ještě více peněz a ještě více moci“ (Jandourek 98). Děti z málo stimulujícího rodinného prostředí a jiným hodnotovým žebříčkem jsou často ve škole považovány za problémové a bez nadání (Matějů, Straková a al., (Ne)rovné šance na vzdělání, Vzdělanostní nerovnosti v České republice).

Bourdieu rozlišuje tři typy kulturního kapitálu, a to kulturní kapitál vtělený, objektivizovaný a institucionalizovaný. Kulturní kapitál vtělený v sobě zahrnuje vědomosti a všeobecný přehled jedince v kontextu hlavního kulturního proudu tj. dominantní kultury, přičemž jedinec ho nabývá zejména při procesu socializace. Pramení z něj rozdílné zvyklosti a dovednosti jedinců. Kulturní kapitál objektivizovaný se objevuje ve formě kulturních výtvorů, jako jsou například umělecká díla v podobě soch, obrazů, ale patří sem i fotografie, knihy atd. Nakonec Bourdieu zmiňuje kulturní kapitál institucionalizovaný, což jsou akademické tituly a vědecké hodnosti (Katrňák a Fučík, Návrat k sociálnímu původu). Kulturní kapitál je tedy zejména vzdělanostním kapitálem (Šubrt a Balon).

Koncept kulturního kapitálu však vyvolává otázky např., zda děti jsou pouze v roli pasivních příjemců tohoto kapitálu, a co se stane, když se rodiče nezaměří na to, aby předali svůj kulturní kapitál dětem (Katrňák, Třídní analýza a sociální mobilita). Bourdieu jako svou odpověď na tyto otázky představuje tzv. habitus, což je vlastně způsob, jak člověk vnímá, myslí, jedná a jak vypadá, ale je to taktéž souhrn jeho dispozic k tomu chovat se určitým způsobem, přičemž toto vše je dle Bourdieua předurčeno tím, do jaké třídy či uskupení daný jedinec patří. Habitus je formován zejména v průběhu socializace (Šubrt a Balon), nicméně jeho formování pokračuje i nadále, a to zejména při příležitosti něčeho nového, nějakých nových situací (Katrňák, Třídní analýza a sociální mobilita). Kulturní kapitál neodmyslitelně patří k určitému jedinci a to vždy, v závislosti na jedinci, v různém poměru svých tří forem a je spojen s habitem daného jedince (Katrňák a Fučík, Návrat k sociálnímu původu).

Pro Bourdieua je bezpochyby nejvýznamnější právě koncept kulturního kapitálu, existují však ještě jiné druhy kapitálu, a to například kapitál ekonomický, symbolický a sociální. Bourdieu chápe ekonomický kapitál „jako soukromé vlastnictví výrobních prostředků“ (Bourdieu). Symbolický kapitál je jakákoliv složka různých kapitálů, která je hodna uznání, je

to například čest (Bourdieu). Sociální kapitál je ve své mikrosociální rovině, jak ho chápe Bourdieua souborem interpersonálních sítí, jež může jedinec v případě potřeby aktivovat, a které mu mohou pomoci zlepšit své sociální postavení a prosadit své zájmy. Tyto sítě kontaktů nejsou uzavřené, jednotlivci a skupiny se mohou napojovat na další sítě jiných jedinců či skupin a tak své sítě neustále rozšiřovat (Keller a Tvrđý, *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*). Různí lidé mají jiný objem těchto kapitálů a jejich vlastnictví jednotlivých kapitálů je k sobě v odlišném poměru. Na objemu a poměru těchto kapitálů záleží mnoho aspektů, například sociální postavení jedince, jeho preference, zájmy, životní styl atd.

Další francouzský sociolog Raymond Boudon ve své podstatě doplňuje Bourdieův koncept a to tak, že formuluje primární faktory, které jsou vlastně trochu jiným vymezením kulturního kapitálu (Keller a Tvrđý, *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*). Mezi primární faktory řadí schopnosti a školní výkon (Matějů, Straková a al., *(Ne)rovné šance na vzdělání, Vzdělanostní nerovnosti v České republice*). Vymezuje pak, ale ještě sekundární faktory, které pokládá za ještě podstatnější. Jsou jimi zisky a náklady závislé na příslušnosti k určité třídě, jež hrají významnou roli při úvahách jedinců, zdali se jim vyplatí pokračovat ve studiu nebo ne a jak složitý obor či program si vybrat (Bourdieu si myslí, že postup mezi vládnoucí vrstvy je z důvodu existence překážek daných kulturně téměř nemožný), přičemž berou v potaz všechna možná rizika (Keller a Tvrđý, *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*). Jsou to činitelé mající vliv v období, kdy žáci či studenti mají možnost přejít do vyššího či alternativního vzdělávacího zařízení (Matějů, Straková a al., *(Ne)rovné šance na vzdělání, Vzdělanostní nerovnosti v České republice*). „Studenti pocházející z různého sociálního prostředí tedy činí volby mezi možnostmi nesterajně riskantními a nesterajně rentabilními“ (Keller a Tvrđý, *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna* 52). Dle Boudona je klíčovým faktorem při tomto rozhodování výše ekonomických zdrojů, poťazmo neuspokojivá ekonomická situace rodin, které dosáhly nižší úrovně vzdělání (Matějů, Straková a Veselý). Boudon tudíž dochází k závěru, že škola sama o sobě není za produkci sociálních nerovností zodpovědná, nanešťestí prostě v současnosti nemá žádné prostředky, kterými by vzniklé nerovnosti mohla zmírnit (Keller a Tvrđý, *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*).

Na Boudonovu teorii navazuje teorie racionálního jednání britských sociologů Goldthorpa a Brena. Goldthorpe zastává stanovisko, že očekávání jedinců co se týče vzdělání a profesního uplatnění koreluje s jeho třídním postavením. Opět se jedná o to, že jedinec zvažuje své možnosti, kdy důležitou roli hraje právě ono třídní postavení a množství zdrojů, které

má k dispozici, tak aby maximalizoval svůj prospěch a dostal se na sociálním žebříčku co nejvýše. Není tedy pouze pasivní figurkou (u Bourdieua je jeho role spíše pasivní). V důsledku toho, že lidé berou v potaz tyto rozdílnosti, dochází k mezigenerační reprodukci třídní pozice. Právě uchování třídní pozice je dle Goldthorpa primárním cílem, případná mezigenerační postup je až cílem sekundárním. Co se týče mobilitních strategií popisuje Goldthorpe mobilitní strategii „zdola“ a „shora“. Mobilitní strategie „zdola“ se objevuje u nižších sociálních tříd, pro něž je orientace na sociálně mobilitní postup relativně riziková, musí tedy pečlivě zvážit všechna pro a proti a často raději volí mezigenerační kontinuitu. Strategie „zdola“, tedy volba nižšího vzdělání je také volena proto, že dochází k rychlejšímu zapojení potomků do pracovního procesu. Potomci by sice v případě dalšího studia pravděpodobně získali vyšší pracovní ohodnocení, ale až za delší dobu a k tomu tu je ještě riziko nedokončení studia. Pro mobilitní strategie „shora“ je typické zaměření na vzdělávání, které umožní uchování si dobré třídní pozice. Na tuto strategii se orientují zejména představitelé vyšších tříd (salariařů). Rizika spojená s neúspěchem potomků ve vzdělávacím procesu nejsou tak vysoká, protože popřípadě mohou čerpat z jiných zdrojů např. ekonomických a mezigeneračně své postavení přece jenom reprodukovat (Matějů, Straková a al., (Ne)rovné šance na vzdělání, Vzdělanostní nerovnosti v České republice).

Druhým typem teorií jsou teorie zaměřující se na sociální mobilitu a vliv vzdělávání na ní. Zkoumají, co způsobuje pohyb jedinců či skupin na sociálním žebříčku. Tyto teorie vnímají vzdělávací systém jako aktéra, který snižuje nerovnosti mezi třídami, takto je většinou vzdělávací systém vnímán z makrosociologického pohledu. (Katrňák, Třídní analýza a sociální mobilita).

Jednou z těchto teorií je modernizační teorie amerických sociologů Blaua a Duncana. Ta vychází z předpokladu, že čím více se bude společnost modernizovat či industrializovat, tím menší bude dopad sociálního původu na sociální a vzdělanostní nerovnosti (Matějů, Straková a al., (Ne)rovné šance na vzdělání, Vzdělanostní nerovnosti v České republice). Úspěch lidí v zaměstnání bude záviset spíše na dosažené úrovni vzdělání, než na jejich sociálním původu (Katrňák, Třídní analýza a sociální mobilita). Zaměstnanci budou tudíž vybíráni meritokraticky tj. podle úrovně jejich schopností a jak již bylo řečeno výše, askriptivní výběr ustoupí do pozadí. (Matějů, Straková a al., (Ne)rovné šance na vzdělání, Vzdělanostní nerovnosti v České republice). Vlivem industrializace, jak tvrdí americký sociolog Treiman, se stává stratifikační systém otevřenější a tím pádem se budou snižovat rozdíly mezi jednotlivými sociálními skupinami. Dalšími faktory, které zvyšují sociální mobilitu ve společnosti,

jsou: masová komunikace, pokračující urbanizace a vyšší geografická mobilita lidí. Industrializace proměňuje strukturu pracovních míst, některá místa přestávají existovat a namísto nich se objevují jiná. Lidé jsou důsledkem poptávky po kvalifikovaných odbornících, čím dál tím vzdělanější a také odborně způsobilější. Důsledkem těchto procesů narůstá i průměrný příjem ve společnosti. Právě příjem je, ale spíše přímo ovlivňován pozicí v zaměstnání, než vzděláním. Katrňák říká, že vzdělání je sice důležité k získání toho, kterého zaměstnaneckého postavení, avšak na příjem má větší vliv charakter vykonávané práce. (Katrňák, Třídní analýza a sociální mobilita). Duncan do výzkumu nerovností zařadil ještě další faktor, a to inteligenci. Ve výzkumu vlivu inteligenci na něj navázali četní autoři např. britský sociolog Michael Young, který je známý např. svým tvrzením, že je-li inteligence opravdu z velké části vrozená, mohl by výběr meritokratickým způsobem dát vzniknout privilegované vrstvě inteligence, která se bude mezigeneračně reprodukovat. Dědičností inteligence se zabývali ještě další známí badatelé, kteří došli k různým výsledkům, naměřili větší či menší vliv inteligence, podle toho jaké proměnné vzali v potaz. (Matějů, Straková a al., (Ne)rovné šance na vzdělání, Vzdělanostní nerovnosti v České republice).

Další významnou teorií je sociálně-psychologický model, známý také jako Wisconsin-ský model. Pro tento model jsou klíčové faktory jako např. aspirace, hodnoty, schopnosti a plány ovlivňované různými skupinami lidí, nejen rodinou. Hlavní roli tu nehraje třídní původ, i když ten ovlivňuje to, v jakém prostředí děti vyrůstají a do jaké míry je podporován rozvoj jejich vloh. Vzdělávací systém je v tomto modelu pokládán za místo střetu působení společnosti, respektive třídního složení a vlivu různých skupin, rodiny a jiných důležitých osob např. učitelů, spolužáků atd. a dědičných faktorů (Matějů, Straková a al., (Ne)rovné šance na vzdělání, Vzdělanostní nerovnosti v České republice). Kdyby byly ve stejné míře těmito různými skupinami motivovány všechny děti, a to i ty nižšího sociálního původu, mohly by se vzdělanostní rozdíly začít zmenšovat (Keller a Tvrдый, Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna).

Tyto teorie byly všem vytvořeny pro západní model společnosti, nejsou proto univerzálně přenositelné na realitu nerovností v socialistickém zřízení. Česká socioložka Simonová zmiňuje dvě teorie zaměřené přímo na nerovnosti v socialistickém zřízení: hypotézu socialistické transformace a teorii udržování statusu.

Podle hlavní teze hypotézy socialistické transformace je jejím jádrem fakt, že po nastolení různých opatření komunistickými předáky, jejichž účelem bylo zmírnění vlivu sociálního původu na vzdělanostní nerovnosti, k snížení jeho vlivu doopravdy došlo, avšak později,

poté co nová vládnoucí třída umocnila své postavení, se začala snažit o zajištění co nejvyššího vzdělání pro své děti a vliv sociálního původu tak opět vzrostl. K nárůstu nerovností docházelo opět zhruba od sedmdesátých let (Matějů, Straková a al., (Ne)rovné šance na vzdělání, Vzdělanostní nerovnosti v České republice).

Teorie udržování statusu představená americkými sociology Hanleyem a McKeeverem zastává na rozdíl od výše zmíněné teorie názor, že to není nějaká nová vládnoucí třída, která si začala udržovat zvýhodněný status, nýbrž, ale že si ho stále udrželi příslušníci elity předkomunistické, a to pomocí mezigenerační reprodukce svého sociálního a zejména kulturního kapitálu. Dalo by se říci, že Hanley s McKeeverem vlastně převzali Bourdieuvu teorii kulturní reprodukce a upravili ji pro realitu socialistického uspořádání. Reformy a politická příslušnost měly spíše vliv na pokles nerovností při přechodu na středoškolský stupeň vzdělávání, nikoliv na stupeň vysokoškolský. Ve prospěch této teorie hovoří i teze o nevelké ekonomické návratnosti studia za socialismu (Matějů, Straková a al., (Ne)rovné šance na vzdělání, Vzdělanostní nerovnosti v České republice).

2.2 Vzdělávání

Vzdělání velmi významně ovlivňuje životní dráhu lidí, ať už se jeho prostřednictvím dostanou k prestižnějšímu či lépe placenému zaměstnání a následně vyšší kvalitě a úrovni života, ale také hraje roli při volbě životního partnera. V České republice se dle Matějů vzdělání vyplácí, nejen z hlediska osobního obohacení. Jeho návratnost je velká i v ekonomickém smyslu, tzn., že vliv dosaženého vzdělání na vykonávané zaměstnání a s tím spojenou výši příjmu, je vysoký (Matějů, Straková a Veselý). Důležitou přidanou hodnotou vzdělání je také to, že umožňuje navázání hustší sítě sociálních kontaktů, které pak mohou jedinci výrazně pomoci na trhu práce při hledání zaměstnání. Úspěšnost lidí na trhu práce se také odvíjí od míry investice lidí do jejich sociálního kapitálu ve formě známostí a neformálních kontaktů² (Keller a Tvrký, Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna). Naopak lidé s nízkým vzděláním mají častěji problém s nalezením práce a spíše, než ti vzdělanější, sklouznou k trestné činnosti či ke spoléhání se na systém sociálních dávek (Matějů, Straková a Veselý).

Úsilí o získání vyššího stupně vzdělání a studium jazyků se stávají jednou ze stále častějších cest ve snaze dosáhnout úspěchu v životě (Matějů, Straková a al., (Ne)rovné šance na vzdělání, Vzdělanostní nerovnosti v České republice). Dle Kellera a Tvrkého je právo všech

² Definice sociálního kapitálu je více. Další jeho definice viz např. (Keller a Tvrký, Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna), kapitola pátá.

lidí bez rozdílu na vzdělání nutností k tomu, aby Česká republika zůstala „kulturní zemí“ (Keller a Tvrdý, *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna* 9). Vyšší vzdělanost však není univerzálním lékem na všechny společenské problémy, naopak s ní přicházejí problémy jiné, přičemž míra významu těchto problémů je rozdílná a v různých zemích se liší. Někteří autoři například tvrdí, že kdyby v určitých zemích (např. ve Francii) nedošlo k protažení doby studia, tak by došlo k poměrně prudkému nárůstu nezaměstnanosti. Průběh a rozdíly tohoto vývoje mohou být pozorovány na jiných Evropských zemích, v nichž rozvoj vzdělávání a jiných odvětví nebyl zbrzděn socialismem (Keller a Tvrdý, *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*).

Keller a Tvrdý popisují, jak se měnilo vnímání významu vzdělávání, aneb symbolicky ztotožňují vzdělání s chrámem, výtahem a pojišťovnou. Nejprve je škola identifikována s chrámem, a to zejména proto, že na počátku byla přístupná jen nevelké privilegované skupině lidí a přičemž vzdělání mělo posvátný charakter směřování k vykoupení se. Významný francouzský sociolog Durkheim pokládá za úkol školy pomoci žákům si uvědomit důležitost společnosti a vážít si jí a přitom vytvářet společný systém hodnot (Keller a Tvrdý, *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*). Podle britské ekonomky Alison Wolf v zemích západní Evropy v osmdesátých letech devatenáctého století navštěvovalo vysokoškolské instituce pouze 1% mužů každé věkové skupiny, přičemž ženy na vysokou školu nechodily vůbec.

Významný příliv studentů do vysokoškolských poslucháren nastal až po druhé světové válce tedy cca v druhé polovině padesátých let dvacátého století (Keller a Tvrdý, *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*). Tento boom vzdělávání začal nejprve vyšším podílem lidí, kteří dosáhli úplného středoškolského vzdělání ukončeného maturitou a teprve pak se přenesl cca v padesátých, šedesátých letech na vysokoškolský stupeň. Keller s Tvrdým nazývají tuto etapu vývoje demokratizační fází, ve které vzdělání začíná fungovat na principu výtahu, který vyveze velké skupiny lidí do vyšších sfér sociálního žebříčku mezi členy střední třídy. Pro toto období je také typický ekonomický rozvoj, rozmach vědeckých a technických odvětví a služeb.

Poslední koncept tj. koncept školy jako pojišťovny naopak již není založen na bezpodmínečném vzestupu, avšak spíše na zmírnění sociálních rizik a zabránění společenskému sestupu. Německý sociolog Ulrich Beck přišel z tzv. koncepcí rizikové společnosti, kdy z důvodu poměrně vysokého počtu lidí, kteří dosáhnout stejné úrovně vzdělání, bude pojišťovací funkce vzdělání omezena. (Keller a Tvrdý, *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a*

pojišťovna). Francouzský sociolog Forsé reaguje na tuto situaci tvrzením, že ten, kdo usiluje o mezigenerační sociální mobilitu, musí dosáhnout vyššího vzdělání, než jeho rodiče (Keller a Tvrdý, *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*). V této situaci vlastně dochází k jakémusi procesu inflace vzdělání, tzn., jak již bylo popsáno, pro udržení sociální pozice je nutné stále vyšší a delší vzdělání.

Vzdělávání v českých zemích neprocházelo těmito fázemi, v důsledku jiného směru vývoje způsobeného socialistickým režimem, ve stejné době, jako země západní Evropy (Keller a Tvrdý, *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*). Situace v Československu po nástupu komunistické strany k moci roku 1948 byla taková, že vysoké školy byly zbaveny své nezávislosti³ a nuceny se řídit instrukcemi a nařízeními strany a ministerstva školství. Tím však intervence stranického aparátu zdaleka nekončí. V akademickém roce 1948/1949 muselo z vysokých škol kvůli své třídní příslušnosti a politickým názorům nekorepondujícím s oficiální ideologií odejít velké množství studentů a vysokoškolských profesorů. (Matějů, Straková a al., *(Ne)rovné šance na vzdělání, Vzdělanostní nerovnosti v České republice*).

Všechny komunistické země a tedy ani tehdejší Československo se nevyhnuly přijetí opatření majících za cíl dlouhodobě zredukovat míru nerovností v dostupnosti vzdělání a eliminovat vliv ekonomických zdrojů na něj. Záměrem bylo poskytnout vzdělání širším sociálním vrstvám neohledně na jejich ekonomické dispozice. Vliv při přijímání, ale naopak mohla hrát ideologická kritéria, jako například politické smýšlení. Tato kritéria začala být znovu významně využívána v období normalizace, kdy znovu museli vysokoškolské instituce opustit někteří profesori. Matějů se podivuje nad tím, že i přes všechna tato opatření se nerovnosti v přístupu k vysokoškolskému vzdělání výrazně nezměnily. Srovnáme-li je se západními zeměmi a vezmeme-li přitom v potaz delší časové období, tak se od nich nějak výrazně nelišily. Na středoškolské úrovni vzdělávání se, ale nerovnosti opravdu snížily. (Matějů, Straková a al., *(Ne)rovné šance na vzdělání, Vzdělanostní nerovnosti v České republice*). Nutno podotknout, že některé osoby od dalšího studia odrazovala nízká ekonomická návratnost studia a fakt, že nezaručovalo postup na společenském žebříčku (Matějů, Straková a al., *(Ne)rovné šance na vzdělání, Vzdělanostní nerovnosti v České republice*), což potvrzuje tvrzení Kellera a Tvrdeho, že „v zemích reálného socialismu škola přestala být chrámem, ale nestala se výtahem“ (Keller a Tvrdý, *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna* 83). Hospodářská

³ Po revoluci byly vysokým školám přiznány rozsáhlé autonomie (Matějů, Straková a al., *(Ne)rovné šance na vzdělání, Vzdělanostní nerovnosti v České republice*).

orientace na průmysl přispěla k popularitě učňovských oborů u mužů, kteří pak pracovali v dělnických pozicích, přičemž tato povolání byla relativně dobře placena. U mužů tedy spíše docházelo k sestupné mobilitě. U žen, jejichž míra vzdělanosti byla před nástupem socialismu, velmi nízká došlo k nárůstu vzdělanosti, ale není jasné, zda to bylo vlivem přijatých opatření či spíše obecného nárůstu vzdělanosti po druhé světové válce.

Tato fakta jsou velmi důležitá, protože jak říká česká socioložka Simonová i přesto, že „vzdělávací systémy moderních společností formulují lidské zdroje pro budoucí vývoj společnosti, k jejich hlavním charakteristikám patří setrvačnost a zakořeněnost v minulosti“ (Matějů, Straková a al. 62). Opatření přijatá v rámci vzdělanostní politiky se neprojeví hned, nýbrž vždy s určitým zpožděním (Matějů, Straková a al., (Ne)rovné šance na vzdělání, Vzdělanostní nerovnosti v České republice). V České republice je tedy návratnost vzdělání oproti západním zemím prozatím poměrně velká, což je dáno tím, že počet vysokoškolsky vzdělaných lidí v populaci stále není tak vysoký a to i přesto, že od druhé poloviny 90. let jejich počet narůstá (Keller a Tvrď, Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna).

2.3 Společenské změny ve Finsku v průběhu dvacátého století

Pro pochopení společenského vývoje a jeho vlivu na vzdělávání je nutné, znát, alespoň rámcově historii toho, kterého státu a proto zde budou shrnuty události novodobé finské historie. Mimo jiné zde bude vidět také fakt, že Finsko a Česká republika toho mají, i když se to na první pohled nezná, mnoho společného. Jsou to třeba v minulosti problematické vztahy se sovětským Ruskem, které na dobu několika desetiletí ovlivnily vývoj jak Finska, tak i tehdejšího Československa.

Finsko bylo od středověku až po začátek devatenáctého století pod nadvládou Švédska, nicméně Švédsko pak prohrálo válku s Ruským impériem (tzv. Finská válka) a dostalo se pod ruskou nadvládu. Stalo se tak v roce 1809 Finským velkoknížectvím. Zachovalo si, ale poměrně vysokou míru autonomie.

V listopadu roku 1917 využilo Finsko změn v Ruském impériu vyvolaných Říjnovou revolucí a v témže roce získalo nezávislost (Jäntti, Saari a Vartiainen). O rok později tam však vypukla občanská válka, kdy proti sobě stáli dvě skupiny „bílé“ - konzervativci a „červení“ – levicové křídlo sociálních demokratů, tedy sympatizanti s komunistickou ideologií, kteří pomýšleli na revoluci a spolupráci se Sovětským svazem. „Bílé“, ale s pomocí Německa zvítězili a Finsko si zachovalo samostatnost. Velitelem „bílých“ byl významný finský generál Mannerheim. Obě strany se uchýlovaly k drsným vojenským taktikám. Podle české spisovatelky

Hejkalové byla tato válka pro podporu „bílých“ Německem a „rudých“ Ruskem, předzvěstí konfliktu o to, jak budou v budoucnu rozděleny sféry vlivu (Hejkalová). Komunistická strana pak byla ve Finsku oficiálně zakázána až do období po druhé světové válce (Jäntti, Saari a Vartiainen). Rok 1920 byl významný tím, že sovětské Rusko uzavřelo s Finskem mírovou smlouvu a oficiálně uznalo Finsko a jeho hranice.

Ve třicátých letech se kvůli nástupu Hitlera k moci a rozmachu nacismu v Německu od této země Finové distancovali a obrátilo se spíše ke Švédsku a jiným skandinávským zemím (Hejkalová). Překvapením pro všechny byl pakt Molotov-Ribbentrop, který byl smlouvou o neútočení mezi Sovětským svazem a Německem, navíc byl, ale také paktem, podle kterého si tyto dvě mocnosti mezi sebou rozdělily sféry vliv, přičemž Finsko se ocitlo spolu s východním Polskem a baltskými státy v sovětské sféře vlivu (Hejkalová). V říjnu 1939 Sovětský svaz ze strachu, že ho nějaká země napadne právě přes Finsko, s nímž má dlouhou hranici, vznesl požadavek, aby mu Finsko vydalo část oblasti Karelské šíje a nějaké ostrovy ve Finském zálivu. Finové znali toho, co se stalo v Československu, kde bylo nejprve Německem zabráno území v pohraničí a posléze i celé území českých zemí (v této době již zuřila druhá světová válka a Čechy a Morava již byly zabrány a vznikl z nich Protektorát Čechy a Morava). Finsko si chtělo udržet svou samostatnost a neutralitu a rozhodlo se tedy tuto část svého území nevydat a zároveň si také myslelo, že mu nebezpečí útoku ze strany Sovětského svazu nehrozí (Jutikkala a Pirinen).

Další krizovou situací byla tzv. „zimní válka“ se Sovětským svazem, která se odehrála na přelomu let 1939-40. Ta se brzy se zvrtila ve válku o nezávislost a Finsko na ní zůstalo samo, protože Švédsko se nechtělo zapojit, aby nepřišlo o svou neutrální pozici (Hejkalová). Sovětský svaz ustanovil tzv. „loutkovou vládu“, nicméně tento pokus mu nevyšel a byl nucen vyjednávat s vládou opravdovou (Rentola). „Loutková vláda“ neboli vláda z Terijoki, pojmenovaná podle stejnojmenného města, které dnes patří Rusku a jmenuje se Zelenogorsk, totiž ve Finsku neměla žádnou faktickou moc. Sovětský svaz postupně navyšoval své územní požadavky a tak vystupňoval svůj útok na Karelskou šíji. Brzy se však zalekl toho, že by na něj mohly zaútočit západní mocnosti a tak s Finskem, kterému již pomalu začaly docházet síly vyjednávat o míru. Mírová smlouva byla podepsána v Moskvě na jaře roku 1940 (Jutikkala a Pirinen). Finsko muselo Sovětskému svazu na základě této smlouvy postoupit přibližně 10% svého území, a to zejména v oblasti Karélie. Karelští obyvatelé pak byli přesídleni na zbylé Finské území. Tímto však všechno ještě nekončí.

V letním období roku 1940 se Finsko dostalo do spojení s Německem. O rok později již Finsko vstoupilo do tzv. „pokračovací“ války se Sovětským svazem. Finové se přibližně na svých původních hranicích zdrželi, nepokračovali dále a přešli do vyčkávací fáze. S příchodem roku 1943, kdy Německo prohrávalo, už Finsko nemělo zájem ve spojení s ním pokračovat a snažilo se z něj vymanit. Německo nicméně ještě pomohlo Finsku, když se odehrávala bitva na Karelské šíji v červnu 1944. V září toho roku pak, ale byly vztahy s Německem oficiálně přerušeny a uzavřen smír se Sovětským svazem. Poté následovala ještě tzv. Laponská válka, kdy byli Němci vyhnáni z Laponska. Ta trvala přibližně do konce dubna 1945. Sověti si na znamení svého vítězství vynutili na Finsku pronájem strategického bodu, poloostrova Porkkala v blízkosti hlavního města Helsinek. Zajímavostí je, že obavy došly až tak daleko, že Mannerheim uvažoval i o přenesení hlavního města z Helsinek do Turku. Pronájem Porkkaly byl původně plánován na padesát let, poloostrov však byl nakonec Finsku navrácen již v roce 1956 (Hejkalová). Po válce byla zřízena kontrolní komise, ve které byli zejména Sověti a ta donutila Finsko, učinit různé ústupky, jako např. zrušení různých organizací a také přinutila Finy k tomu, aby uvěznila několik významných politiků, jako například prezidenta Rytihö, bývalé předsedy vlád Rangella a Linkomies, dále pak také např. ministra Tannera a vyslance v Berlíně Kivimäkiho atd. Finsko, rovněž muselo zaplatit Sovětskému svazu válečné reparace (Jutikkala a Pirinen).

Finský premiér a od roku 1946 prezident Paasikivi zahájil takovou zahraniční politiku (někdy také nazývána Paasikiviho linií), která byla ve znamení vytvoření a udržení vřelých vztahů se Sovětským svazem. V roce 1947 byla konečně podepsána mírová smlouva a tím byla také zrušena kontrolní komise. Finsko nepřijalo Marshallův plán, protože si proti sobě nechtělo poštvat Sovětský svaz. Finsko však ještě stále nemělo úplně vyhráno, protože komunisté stále usilovali o komunistický převrat ve stylu Československa, jenže finští komunisté byli slabší a nebyli širokou veřejností viděni v úplně dobrém světle. V té době byla navíc přijata „smlouva o přátelství, spolupráci a vzájemné pomoci“ a dalším faktorem, který přispěl k tomu, že se Finsko nevydalo tzv. „československou cestou“ bylo, že volby do parlamentu vyhrála pravice (Hejkalová).

V roce 1952 se Finsko více otevřelo a dokonce uspořádalo Olympijské hry. Posléze se také připojilo k dvěma mezinárodním organizacím, a to k Organizaci spojených národů a k Severské radě. V roce 1956 Paasikiviho na prezidentském postu vystřídal Kekkonen, který pokračoval v opatrné politice vůči Sovětskému svazu nastolené právě Paasikivim tzv. Paasikivi-Kekkonenova linie. V roce 1958 byl Sovětský svaz nespokojený se složením finské vlády

a ta kvůli jeho nespokojenosti raději odstoupila. Prezident Kekkonen pak jmenoval vládu novou. Do Evropského sdružení volného obchodu (ESVO) sice Finsko kvůli nelibosti Sovětského svazu nevstoupilo. Nicméně když Finsko nabídlo Sovětskému svazu poskytnutí stejných obchodních podmínek, jako měli členové tohoto sdružení, tak mu bylo povoleno, alespoň přidružené členství v ESVO. Celá šedesátá a sedmdesátá léta byla ve znamení balancování mezi východem a západem a opatrné politiky vůči Sovětskému svazu (Jutikkala a Pirinen). Významnou mezinárodní událostí bylo uspořádání summitu „Konference o evropské bezpečnosti a spolupráci“ v roce 1975 v hlavním městě Helsinkách (KBSE).

Ekonomická situace Finska se již od padesátých let zlepšovala, životní úroveň se zvýšila, a nezaměstnanost se držela na nízké úrovni. Změnila se rovněž zaměstnanostní struktura obyvatelstva. Namísto v zemědělství teď pracovalo stále více lidí v průmyslu a ve službách. Finsko se tak pomalu začalo řadit mezi bohaté země a čím dál populárnější se stával koncept sociálního státu švédského typu, který v této podobě fungoval ve Finsku až do začátku devadesátých let. Tento koncept sociálního státu se zaměřuje na snižování příjmových nerovností, přerozdělováním.

Na podzim roku 1981 končí éra nejdéle sloužícího finského prezidenta Kekkonena, když byl ze zdravotních důvodů nucen odstoupit. Jeho nástupcem, se po volbách v roce 1982, stal sociální demokrat Maunu Koivisto. Osmdesátá léta byla ve Finsku ve znamení nadměrného utrácení finančních prostředků a to i veřejných, které vyvrcholilo krizí v devadesátých letech, k níž přispěl i rozpad SSSR v roce 1991 a úpadek jeho trhů, které byly velkým odbytištěm finského zboží. Rozpad SSSR byl, ale pro Finsko samozřejmě pozitivním vývojem. Finsko se konečně mohlo orientovat na západ a již v roce 1992 požádalo o členství v Evropské Unii, do níž vstoupilo v roce 1995 spolu se svým severským sousedem Švédskem a také s Rakouskem. (Hejkalová). Mezitím se v roce 1994 v prvních přímých volbách stal prezidentem sociální demokrat Martti Ahtisaari (Jutikkala a Pirinen). V roce 2002 Finsko přijalo společnou měnu euro.

Co se týče ekonomické orientace, zaměřilo se Finsko od poloviny devadesátých let především na nové technologie. Finská je například značka Nokia. Politicky byl přelomový rok 2000, a to v tom, že byla přijata nová ústava, kterou došlo ke snížení kompetencí prezidenta, kdy některé z nich byly převedeny na parlament a prezidentkou se poprvé ve finské historii stala žena, sociální demokratka Tarja Halonen (Hejkalová).

2.4 Český a finský vzdělávací systém

2.4.1 Vzdělávací stupně v České republice a ve Finsku

Český vzdělávací systém začíná předškolním vzděláváním, které probíhá v mateřských školách. Jeho účastníky jsou děti od tří do šesti⁴ let, přičemž účast dětí v tomto vzdělávacím stupni není povinná, i když v pěti letech na ní má bezplatně právo každé dítě. Mateřské školy jsou v ČR hojně navštěvovány (Eurydice, Systém vzdělávání v ČR, Organizace vzdělávací soustavy České republiky 2008/2009). Předškolní vzdělávání ve Finsku sice existuje, ale není moc využíváno. Uvádí se dokonce, že Finsko patří mezi ty členské země Evropské unie, kde je využíváno nejméně. Pro šestileté děti je však jeden rok docházky povinný a velká většina dětí, tam opravdu ten rok dochází (Kupiainen, Hautamäki a Karjalainen).

V České republice děti v šesti letech přestupují na základní školu, která trvá devět let, přičemž se dělí na první stupeň, který je pětiletý tj. od první do páté třídy a druhý stupeň, který je čtyřletý, tj. od šesté do deváté třídy. Žáci se mohou již v druhé třídě (nástup ve třetí třídě) ucházet o přestup do tříd s rozšířenou výukou různých předmětů, nejčastěji cizích jazyků. V pátém ročníku mohou žáci skládat přijímací zkoušky na víceletá gymnázia (výuka od šestého ročníku) a taneční konzervatoře. V osmém ročníku (zkoušky v sedmém ročníku), pak mohou přestoupit do šestiletých víceletých gymnázií. Děti s těžší formou mentálního postižení jsou posílány do speciálních škol. V souvislosti se základními speciálními školami se vedou diskuze, protože se objevují případy, kdy tam jsou posílány romské děti, i když netrpí žádnou mentální poruchou. Povinná školní docházka trvá v ČR devět let a žáci ji mohou buď absolvovat celou na základní škole, nebo si mohou vybrat některou z výše zmíněných alternativních vzdělávacích cest (Eurydice, Systém vzdělávání v ČR, Organizace vzdělávací soustavy České republiky 2008/2009). Ve Finsku povinné základní vzdělávání začíná v sedmi letech, tedy o rok později, než v České republice a trvá devět let. Žáci si ho odchodí v základní škole, což se finsky řekne „peruskoulu“ a ve švédštině⁵ „grundskola“ (Eurydice, Organisation of the education system in Finland 2009/2010).

⁴ Budu uvádět věk typický pro ten, který vzdělávací stupeň. Samozřejmě mohou existovat výjimky, že je např. přijato dítě o trochu mladší či naopak kvůli odkladu školní docházky dítě starší. Tyto případy však zmiňovat nebudu.

⁵ Finsko je dvojjazyčná země. Oficiálními jazyky jsou finština a švédština.

V České republice můžeme střední školy dělit podle toho, zda jsou nebo nejsou zakončené maturitní zkouškou. Maturitní zkouška je nutností pro ty, kteří chtějí ve vzdělávání pokračovat dále na institucích terciálního vzdělávání. Jeden až dvouleté nematuritní obory jsou určeny zejména absolventům speciálních základních škol a lidem, kterým se nepovedlo dokončit základní vzdělání. Tyto obory jsou zajišťovány odbornými školami, odbornými učilišti či praktickými školami. Dvou až tříleté obory ukončené výučním listem poskytují odborná učiliště a zajišťují svým učňům kvalifikaci pro povolání dělnického typu. Lidem s výučním listem je pak ještě otevřena možnost dodělat si nástavbové studium (postsekundární vzdělávání) a získat maturitu a popřípadě i pokračovat na vysoké či vyšší odborné škole. V rámci postsekundárního vzdělávání si lidé, kteří již mají maturitu, mohou dodělat v zrychleném studiu výuční list nebo získat další maturitu z jiného oboru.

Úplné středoškolské vzdělání ukončené maturitní zkouškou je poskytováno gymnáziím a středními odbornými školami. Gymnázia jsou školy se všeobecným zaměřením, i když mohou mít také různě zaměřené větve, kdy je výuka určitého předmětu rozšířena. Všeobecný charakter studia na gymnáziích připravuje své absolventy k pokračování ve vzdělávání se na terciálním stupni. Osmiletá a šestiletá gymnázia již byla zmíněna, na ty žáci přestupují v průběhu povinné školní docházky a mimo to, že ji na gymnáziu dokončí, tak zde pokračují i ve středním vzdělávání. Existují však ještě také čtyřletá gymnázia, na které mladí lidé přechází po ukončení základní školy. Čtyři roky trvá také vzdělávání na středních odborných školách, popřípadě na maturitních oborech středních odborných učilišť. Absolvování těchto škol kvalifikuje k různým funkcím střední odbornosti rozličného zaměření nebo k náročným funkcím dělnického charakteru.

Specifickým typem škol jsou konzervatoře připravující své studenty pro umělecké povolání či jeho výuku. Výukové programy zaměřené na tanec jsou osmileté, tj. nastupuje se na ně po pátém ročníku ZŠ. Obory hudba, zpěv, hudebně-dramatické umění jsou na šest let s nástupem po ukončení povinné docházky, přičemž studium těchto oborů je ukončeno absolutoriem popřípadě i maturitní zkouškou (Eurydice, Systém vzdělávání v ČR, Organizace vzdělávací soustavy České republiky 2008/2009).

Střední vzdělání probíhá ve Finsku buď na gymnáziích, finsky „lukio“, švédsky „gymnasium“ nebo v rámci odborného vzdělávání a přípravy. Studenti by měli ukončit středoškolské vzdělání za tři, maximálně čtyři roky, přičemž studenti gymnázií ukončují své studium zpravidla národní maturitní zkouškou (ylioppilastutkinto, studentexamen), která je nutná

pro přestup na vysokou školu. Na vysokoškolské instituce je, ale možné přestoupit z obou typů škol (Eurydice, Organisation of the education system in Finland 2009/2010).

Mezi instituce poskytující terciární vzdělávání se řadí v České republice vyšší odborné a vysoké školy. Studium na vyšších odborných školách je ukončeno absolutoriem a kvalifikuje absolventy těchto programů k vykonávání činností, pro které je nutná vysoká míra odbornosti. V České republice existují vysoké školy různých směrů, kromě vysokoškolských institucí univerzitního typu, tu existují také vysoké školy technického, ekonomického, zemědělského atd. zaměření. Studium na vysokých školách se dělí do třech stupňů bakalářského, magisterského a doktorského⁶. Je nabízeno většinou buď v prezenční formě, což je forma studia s denní docházkou, kombinovaná, kdy se na přednášky chodí cca každých čtrnáct dní pátky a soboty, distanční forma není moc rozšířená. Podmínkou pro studium na bakalářském stupni je ukončené středoškolské vzdělání s maturitou. Samotné studium na tomto stupni trvá tři až čtyři roky. Bakalářský diplom je nutný pro postup na magisterský program, který trvá v průměru dva roky. U některých oborů, jako jsou třeba medicínské a právnické obory se studium nedělí na bakalářské a magisterské, ale existuje jednotný magisterský program, který pak trvá pět nebo šest let. Bakalářské a magisterské studium je orientováno na seznámení se s teorií související s daným oborem, seznámení se s výzkumnými praktikami, popřípadě seznámení se s praktikami důležitými pro praxi. Po ukončení magisterského studia je možné pokračovat na doktorském stupni, který trvá tři až čtyři roky a je orientován na vědeckou práci a výzkum.

Ve Finsku existují dva typy vysokoškolských zařízení, a to univerzity a polytechniky (profesně zaměřené školy) (Eurydice, Organisation of the education system in Finland 2009/2010). Výuka na obou typech škol se dělí na bakalářský, magisterský a doktorský stupeň. Bakalářský stupeň trvá na univerzitách zpravidla tři (u některých programů např. medicína déle), na polytechnikách tři a půl až čtyři roky. Magisterské programy trvají dva roky na univerzitách, respektive jeden a půl roku až dva na polytechnikách. Univerzity ještě nabízejí doktorské programy zaměřené převážně na výzkum, ty trvají většinou tři až čtyři roky (CIMO). Ve Finsku navíc ještě existuje dvouletý postgraduální program, kterému se říká licenciát.

⁶ Rozdělení studia do třech stupňů bylo provedeno v rámci Boloňského procesu, jako součást jednoho z cílů tohoto procesu, kterým je sblížení jednotlivých vzdělávacích systémů (EU, Boloňský proces: vytvoření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání).

2.4.2 Komparace českého vzdělávacího systému s finským vzdělávacím systémem

Tato podkapitola je jakýmsi stručným srovnáním českého a finského vzdělávacího systému. Finští studenti dosahují v různých mezinárodních výzkumech a srovnáních velice dobrých výsledků a pravidelně se v nich umisťují na předních místech. Finský vzdělávací systém je považován za jeden z nejefektivnějších na světě a často bývá předkládán jako vzor pro jiné systémy vzdělávání. Výsledky těchto průzkumů mohou být velmi inspirující pro vzdělávací politiku, aby byla přijata opatření vedoucí ke zkvalitnění systému. (Matějů, Straková a al., (Ne)rovné šance na vzdělání, Vzdělanostní nerovnosti v České republice). Úspěch finského vzdělávacího systému byl odstartován již reformami prováděnými v šedesátých a sedmdesátých letech, které reagovaly na proměnu finské společnosti z agrárního zřízení na průmyslovou společnost. V šedesátých letech byla přijata reforma vedoucí k zavedení devítiletého všeobecného vzdělání pro všechny. V sedmdesátých letech pak byl vznesen požadavek na to, aby učitelé prošli vysokoškolským vzděláním⁷. Později byly také schváleny nové školní osnovy a také nastal posun od centralizovaného vzdělávání k jeho větší decentralizaci, které vedlo například ke zrušení školních inspekcí a nutnosti schvalovat učebnice Národní radou pro vzdělávání, což vedlo k větší svobodě jednotlivých škol⁸ (Kupiainen, Hautamäki a Karjalainen). Český vzdělávací systém je naopak kvůli některým přijatým opatřením kritizován. Podle českého odborníka na vzdělávací politiku Kalouse je kritizován zejména za zavedení selekce žáků již v jedenácti letech, za zrušení až devadesáti procent kapacit organizací, které byly zodpovědné za další vzdělávání učitelů, za zkrácení povinné školní docházky z desíti na devět let apod. (Matějů, Straková a al., (Ne)rovné šance na vzdělání, Vzdělanostní nerovnosti v České republice).

Velký rozdíl mezi těmito dvěma systémy je v míře jejich stratifikace a otevřenosti. Český vzdělávací systém je díky velice rané selekci žáků do alternativních vzdělávacích zařízení, jako jsou víceletá gymnázia či konzervatoře nebo jejich rozřazení do tříd s rozšířenou výukou nějakého předmětu velmi stratifikovaný (Matějů, Straková a al., (Ne)rovné šance na vzdělání, Vzdělanostní nerovnosti v České republice). Tato raná selekce má za následek zvyšování vzdělanostních nerovností a to z toho důvodu, že ještě než se vyrovnají rozdíly mezi

⁷ Povolání učitele je ve Finsku velmi prestižní.

⁸ Tyto reformy tu záměrně nebudu podrobněji rozepisovat, protože nejsou primárním tématem této práce a je to téma poměrně rozsáhlé, na které by mohla být napsána samostatná práce.

žáky, tak již někteří odcházejí do výběrových tříd či gymnázií. Děti a mladí lidé tedy již v raném věku nastupují určitou vzdělávací dráhu, což výrazně ovlivňuje jejich další vzdělanostní aspirace a šance na získání vysokoškolského vzdělání. Toto potvrzuje i česká ekonomka a odbornice na vzdělávání Ivana Procházková, která tvrdí, že v těch zemích, kde existuje více alternativních vzdělávacích cest, a to zejména těch na které žáci přestupují v nízkém věku, je úspěšnost žáků ovlivněna sociálně ekonomickými faktory (Matějů, Straková a al., (Ne)rovné šance na vzdělání, Vzdělanostní nerovnosti v České republice). Dětem rodičů s vyšším vzděláním je často od malička vštěpována myšlenka důležitosti vzdělávání a je od nich očekáván větší výkon, zároveň jsou tyto děti ve větší míře motivovány a podporovány k přechodu na víceletá gymnázia. Některé velmi chytré děti tam tak nepřestoupí jen kvůli tomu, že nemají takovou podporu rodiny. Vzdělanostní aspirace žáků tak výrazně ovlivňuje sociální původ a stupeň vzdělání, kterého dosáhli rodiče. Kalous vidí důvod velké sociální selektivnosti vzdělávacího systému v České republice právě v jeho uzavřenosti a dokonce dodává, že „pravděpodobnost, že děti rodičů se základním vzděláním nebo s výučním listem absolvují vysokou školu, je téměř devětkrát nižší než u dětí vysokoškoláků“ (Matějů, Straková a al., (Ne)rovné šance na vzdělání, Vzdělanostní nerovnosti v České republice 374) Neznamená to tedy, že na víceletá gymnázia přestupují pouze ti nejlepší, což ostatně bylo potvrzeno mezinárodním výzkumem v rámci tzv. Programu pro mezinárodní hodnocení žáků (Programme for International Student Assessment – PISA) z roku 2003. Ten jako další argument uvádí, že v tak nízkém věku tj. kolem těch jedenácti, třinácti let ještě nejsou studijní výsledky a předpoklady žáků ke studiu ustáleny (Matějů, Straková a Veselý).

Severské země a mezi nimi samozřejmě i Finsko naopak docílily velmi nízkých vzdělanostních nerovností. Finský vzdělávací systém je rovnostářský, jelikož spolupráce jednotlivých škol minimalizuje riziko zvyšování rozdílů mezi nimi. Ve Finsku se tedy, namísto brzkého rozřazování žáků do „elitních“ škol, zaměřují na testování žáků, jestli netrpí nějakými poruchami učení a dbají na to, aby případné problémy byly včas podchyceny. Všichni žáci s problémy mají kromě obvyklých hodin nárok na doučovací hodiny nebo pro ně může být v běžných školách zřízena speciální třída, pokud toto není z nějakých důvodů možné, jsou přesunuti do vzdělávacích institucí pro lidi se speciálními potřebami. Finský vzdělávací systém se tak snaží vyrovnávat počáteční rozdíly mezi žáky. Finská společnost je poměrně homogenní, takže ani socioekonomické rozdíly mezi rodinami nejsou nějak vysoké (Kupiainen, Hautamäki a Karjalainen).

V České republice oproti Finsku navštěvuje poměrně málo studentů střední všeobecné vzdělávání, a jelikož je všeobecné středoškolské vzdělání jakousi přípravou na přijímací zkoušky a studium na vysoké škole, usnadňuje studium na těchto školách Finům přestup do terciárního vzdělávání. Odborníci proto apelují na to, aby všeobecné vzdělávání bylo do budoucna otevřeno většímu počtu studentů i v České republice. Dalším důvodem proč posílit čtyřletá gymnázia je, že na nich na rozdíl od víceletých gymnázií studují žáci rozličného sociálního původu. Výhodou finského vzdělávacího systému je také, že z obou typů sekundárního vzdělávání se dá pokračovat ve studiu na vysokoškolských institucích. V České republice tomu tak není, absolventi odborných učilišť, by si nejprve museli v rámci nástavbového studia dodělat maturitní zkoušku, aby mohli pokračovat dále. Navíc je prokázáno, že právě volba té, které střední školy, výrazně ovlivňuje další vzdělanostní aspirace jedinců a také jejich šance na úspěšnost. To ostatně potvrzují čeští sociologové a ekonomka Matějů, Burdová a Procházková ve svých závěrech podložených Sondami Maturant a Uchazeč 1998-1999. Podle nich na odborné střední školy či učiliště, tedy na odborně zaměřená vzdělávací zařízení, spíše přecházejí ti žáci, kteří si prozatím studijně moc nevěří a chtějí absolvovat školu s nějakým zaměřením, aby mohli rovnou přejít do pracovního procesu. Ovšem pokud se později student některé z těchto škol rozhodne přihlásit na vysokou školu, je obecně méně úspěšný, než gymnazisté, kteří mají několikaletý náskok v tom, že byli systematicky na studium na vysoké škole připravováni, a to i přesto, že na školách odborného typu jsou i studenti se studijními předpoklady srovnatelnými se studenty gymnázií. Tomu odpovídají i statické údaje o složení studentů prvních ročníků vysoké školy, podle toho jakou vystudovali střední školu. „Nejvíce jsou zastoupeni maturanti ze středních odborných škol (38%), dále ze čtyřletých gymnázií 29% a gymnázií víceletých (26%). Minimum studentů absolvovalo na středních odborných učilištích (2,5%) či jiných typech středních škol (dohromady 4%)“ (Matějů, Straková a al., (Ne)rovné šance na vzdělání, Vzdělanostní nerovnosti v České republice 350). Český sociolog Basl tvrdí, že i dost z těch studentů, kteří projdou přijímacím řízením úspěšně, nicméně ne na obor první volby, se účastní přijímacího řízení opět další rok a zkouší své štěstí znovu. (Matějů, Straková a al., (Ne)rovné šance na vzdělání, Vzdělanostní nerovnosti v České republice).

To co mají oba dva vzdělávací systémy společné je, že se tam na veřejných školách neplatí školné. Finský vzdělávací systém je téměř výhradně financován z veřejných zdrojů (UNESCO) a je charakteristický vysokou mírou podpory studentů. Pro žáky základních škol je vzdělání zdarma, dostávají také zadarmo učebnice, další učební materiály, oběd a k tomu mají ještě nárok na zdravotní péči a jiné služby. Je-li škola vzdálena více než pět kilometrů,

tak mají navíc ještě nárok na dopravu zdarma a jestliže by doba dojíždění měla přesáhnout tři hodiny za den, tak i ubytování a jídlo na internátě (Eurydice, Organisation of the education system in Finland 2009/2010). Studenti středních škol také obdrží své vzdělání zdarma, ale za učební materiály už musí platit. Ti studenti, kteří skládají maturitní zkoušku, za její vykonání musí složit poplatek. Zdravotní péče pro ně také už není zcela zdarma. Studenti však stále dostávají zadarmo obědy. Dále je jim v určitých případech poskytováno studentské ubytování, a v případě, že bydlí v nejméně deseti kilometrové vzdálenosti od školy a přesáhne-li přitom částka nutná na pokrytí nákladů na dojíždění 54 euro za měsíc, ještě podporu na dopravu. Při učňovském tréninku za něj dostanou zapláceno. Ještě k tomu mohou studenti požádat o finanční pomoc, ta se uděluje, buď když má student dobré studijní výsledky nebo když je v hmotné nouzi. Existuje tam také systém studentských půjček (Eurydice, Organisation of the education system in Finland 2009/2010). Vzdělání na vysokých školách je až na poplatek studentské unii rovněž zdarma. Výjimkou jsou některé magisterské programy, které jsou pro studenty ze zemí mimo Evropskou unii (EU), respektive ze zemí mimo Evropský hospodářský prostor (EHP), zpoplatněny. Členství ve studentské unii má však pro studenty mnoho výhod: obědy za sníženou cenu, zdravotní péči, slevu na dopravu atd. Studenti vysokých škol po splnění základních pravidel, jako je např. dosažení alespoň 4,8 kreditů za měsíc, dostávají pravidelně studentský grant ve výši dosahující až 298 euro za měsíc a příspěvky na bydlení dosahující výše až 201,60 euro za měsíc. Studenti mohou také požádat o studentskou půjčku (Eurydice, Organisation of the education system in Finland 2009/2010).

Výuka na základních školách je v České republice bezplatná, žákům jsou navíc zapůjčovány učebnice, které na konci školního roku vrací. Žáci mohou po vyučování využívat služeb školní družiny. Zdravotní pojištění je žákům/studentům hrazeno státem až do dovršení dvaceti šesti let věku. Rodiny s nižšími příjmy mohou požádat o dávky např. přídatky na děti, které rodiny dostávají, když jejich příjmy nepřekročí 2,4 násobek životního minima. Pokud jejich příjmy nepřekročí dvojnásobek životního minima, tak mají nárok ještě na sociální příspěvek. Žáci a studenti mají také až do dovršení 26 let věku nárok na slevu na dopravu. Ve školách jsou za nízkou cenu poskytovány obědy, které jsou dotovány Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Dotovány jsou také ceny ubytování a na základní a středoškolské úrovni také školní zájmová činnost (Eurydice, Systém vzdělávání v ČR, Organizace vzdělávací soustavy České republiky 2008/2009). Výuka na veřejných středních školách je bezplatná. Na veřejných vyšších odborných školách se školné platí, a to přibližně okolo dvou a půl až pěti tisíc ročně. Co se týče veřejných vysokých škol, tak se prozatím standardně platí

pouze poplatky za přijímací řízení, poplatky za studium platí pouze studenti, kteří studium prodlužují nebo studují více studijních programů najednou. Vysoké školy poskytují studentům různá stipendia např. stipendium za vynikající studijní výsledky, ubytovací stipendium, sociální stipendium atd. (Eurydice, Systém vzdělávání v ČR, Organizace vzdělávací soustavy České republiky 2008/2009).

Studium na veřejných vzdělávacích institucích je tedy v České republice, stejně jako ve Finsku hrazeno z veřejných zdrojů. Co se týče soukromých škol ve Finsku, tak je tam několik soukromých náboženských a waldorfských škol, nicméně i ty jsou financovány z veřejných zdrojů (Vasagar), takže tam soukromé školy, tak jak známe v České republice nebo např. v Británii, kde mají dlouhou tradici, vůbec neexistují. V České republice se na soukromých školách školné platí. Basl zkoumá, rozdíly mezi soukromými a veřejnými vysokými školami a vyvrací tvrzení, že do soukromých škol chodí pouze bohatí. V České republice totiž studenti obou typů škol nepocházejí z nějak markantně sociálně odlišného prostředí, jejich sociální původ tedy není nějak rozdílný. Soukromé vysoké školy, jsou spíše než vzdělávací zařízení pro studenty z vyšších vrstev, další možností pro studenty, kteří se z nějakých důvodů nedostali nebo nechtěli studovat na veřejné vysoké škole, což vysvětluje i vyšší průměrný věk studentů (Matějů, Straková a al., (Ne)rovné šance na vzdělání, Vzdělanostní nerovnosti v České republice). V České republice se v posledních letech často diskutuje o možnosti zavedení poplatků i na veřejných vysokých školách. Kalous zavedení školného doplněné o navýšení veřejných výdajů vidí jako nutný krok (Matějů, Straková a al., (Ne)rovné šance na vzdělání, Vzdělanostní nerovnosti v České republice). Argumentuje se tím, že když jsou někde zavedeny poplatky za studium, tak je zároveň také rozpracován systém finanční pomoci studentům a šance studentů s nižším sociálním původem by to nemělo nějak ohrozit. Bývá pravidlem, že v zemích, kde je zavedeno školné, mají tento systém dobře propracovaný a vydávají na něj více prostředků, než v zemích s vysokým školstvím financovaným výlučně pomocí veřejných zdrojů. V tomto je Finsko spolu s dalšími severskými zeměmi výjimkou, jelikož tam je i přes neexistenci poplatků za studium podpora studentů vysoká. Čeští odborníci na vzdělávání Matějů, Konečný, Weidnerová a Vossensteyn srovnali financování vysokého školství v České republice a v Nizozemí. Zjistili mimo jiné, že došlo díky onomu systému podpory studentů, tedy studentským stipendiím a půjčkám, ke snížení nerovností v přístupu ke studiu na vysokých školách a navíc ještě k navýšení relativních šancí studentů pocházejících ze sociálně nejslabšího rodinného prostředí a to i přesto, že ve zkoumaném období došlo v Nizozemí k navýšení školného. V České republice se mezitím nic nějak výrazně nezměnilo

a nerovnosti v šancích, dle závěrů tohoto srovnání, byly stále vyšší než v Nizozemí (Matějů, Straková a Veselý).

2.5 Geografická mobilita vysokoškoláků v Evropě

2.5.1 Historický obrys geografické mobility vysokoškoláků v Evropě

Po druhé světové válce nedošlo pouze k rozvoji vyššího vzdělávání jako takového, ale i k navázání mezinárodní spolupráce mezi různými akademickými institucemi a rozvoji různých programů zaměřujících se na akademickou geografickou mobilitu⁹. Německá odbornice na akademickou mobilitu Britta Baron, která se zabývala akademickou mobilitou po roce 1950, potvrzuje, že po následující tři desetiletí po druhé světové válce se geografická akademická mobilita vždy za každé následující desetiletí zdvojnásobila, a to i přesto, že v té době byl počet přijímacích zemí velmi malý. Přijímacími zeměmi byly v podstatě pouze Spojené státy Americké, Francie, Sovětský Svaz, Západní Německo, Spojené Království a Kanada (Baron). Na univerzitách tehdy podle Baron převažovali mezi zahraničními studenty (pohyb studentů byl převážně jednosměrný), studenti z bývalých kolonií a to proto, že v té době byla akademická mobilita jedním z nástrojů zahraniční politiky, tedy převážně účelem k udržení mezinárodních vazeb důležitých pro budoucí obchodní či průmyslové kontakty.

Postupem času se, ale vlivem rozvoje národního vzdělávání ve světě, snížila potřeba vysílat studenty z mimoevropských zemí do zahraničí na celou dobu jejich studia a zároveň také Francie a Německo v polovině sedmdesátých let představily různá restriktivní opatření pro snížení počtu přijíždějících studentů. Británie pak pro změnu zavedla pro všechny zahraniční studenty, s výjimkou studentů ze členských zemí Evropských společenství, poplatky za studium (Baron). Od poloviny sedmdesátých let byly navyšovány rozpočty agentur, jako je například Německá akademická výměnná služba (Deutscher Akademischer Austausch Dienst, zkráceně DAAD) a vznikly další programy jako např. „Internationalization“ ve Švédsku, „Integrated Study Abroad“ v Německu a „Academic Links and Interchange scheme“ ve Velké Británii. Logickým vyústěním všech těchto opatření, byla výrazná změna poměru studentů ze zemí mimo Evropská společenství (zejména studenty z Afrických kolonií) a ze členských zemí Evropských společenství.

Baron, podotýká, že i přes nárůst geografické akademické mobility v rámci západní Evropy na ní většina účastnických zemí stále vydávala velmi omezené finanční prostředky.

⁹ Neplést se sociální mobilitou. Geografická mobilita je zde chápána jako pohyb osob mezi různými zeměmi.

V roce 1976 na sebe úlohu financování evropské akademické geografické mobility částečně převzala Evropská komise, která zavedla Joint Study Programme (JSP), který nejprve podporoval různé akademické projekty. V roce 1984 zavedl přímou podporu studentů a odtud už byl jen krok k založení programu Erasmus v roce 1987. JSP tedy můžeme považovat za předchůdce Erasmu (Baron).

2.5.2 Program Erasmus

Program Erasmus (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students) byl uveden v roce 1987. Erasmus získal své jméno po holandském humanistickém mysliteli Erasmu Rotterdamském, který žil, studoval a působil v několika evropských zemích (Tracy).

Erasmus při svém uvedení provázely vzletné cíle. Dle Baron byl Erasmus chápán jako politický nástroj k posílení evropské identity, zlepšení kvality vysokého školství, k podpoření shromažďování prostředků v evropském vysokém školství, ke sblížení struktury a náplně vysokého vzdělávání v evropských zemích, k vyvážení rozdílů v úrovni podmínek pro akademickou výuku, k přispění k vyvážení rozdílů v úrovni podmínek pro akademickou výuku v evropských zemích a ke zvýšení konkurenceschopnosti evropského průmyslu ve vztahu k mimoevropským státům (Baron). Maiworm zdůrazňuje, že spuštění programu Erasmus „je často považováno za začátek nové fáze internacionalizace vysokého školství v Evropě“ (Maiworm 459) na nějž pak i úspěšně navázal a doplnil ho tzv. Boloňský proces započatý v roce 1998, který si klade za cíl právě zlepšení volného pohybu studentů a akademických pracovníků v Evropě a pokouší se sjednotit a reformovat systémy vysokého školství v jednotlivých evropských zemích (MŠMT, Boloňský proces). Jedním z cílů Boloňského procesu je, aby se do roku 2020 zúčastnilo programu Erasmus nebo nějakého jiného výměnného programu, alespoň 20% procent všech absolventů z Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání (EHEA) (EU, Erasmus - Facts, Figures and Trends).

Kromě politických cílů má Erasmus také cíle související se zlepšením zaměstnatelnosti mladých lidí na trhu práce, zvýšením jejich kompetencí a jejich osobního rozvoje, což by mělo mít následně příznivý vliv na ekonomický a společenský rozvoj v Evropě. Na začátku bylo do Programu Erasmus zapojeno jedenáct zemí. Dnes již jejich počet dosahuje třiceti tří, z toho je dvacet sedm zemí členy Evropské Unie a zbytek jsou buď kandidátské země, konkrétně Chorvatsko a Turecko nebo země Evropského sdružení volného obchodu, konkrétně

ně Island, Lichtenštejnsko, Norsko a Švýcarsko. Česká republika se do programu Erasmus zapojila v roce 1998 (FHS).

Erasmus byl mezi lety 1994-2006 součástí programu Sokrates a Sokrates II a pro roky 2007 až 2013 je jedním ze subprogramů Programu celoživotního učení, častěji je používán jeho anglický název „Lifelong Learning Programme“ (LLP). Kromě Erasmu jsou součástí Programu celoživotního učení ještě Comenius, který se zaměřuje na evropskou spolupráci škol, Leonardo da Vinci zaměřující se na odborné vzdělávání a Grundtvig zaměřující se na další vzdělávání. Tyto programy tedy poskytují možnost vzdělávání na evropské úrovni pro různé věkové skupiny, odtud Program celoživotního učení. Doplnuje je ještě tzv. Průřezový program, jenž má za úkol podporu výše zmíněných programů v různých oblastech, jazykové, informačních technologií, využívá a šíří výsledky projektů atd., je tedy jakýmsi podpůrným programem. Pak tu máme ještě jeden program – Jean Monnet, který je specifický v tom, že zaštiťuje zejména cílené informování, debaty o otázce evropského integračního procesu a podporu výzkumu (EU, Program celoživotního učení (LLP)). Program celoživotního učení spolu ještě s dalšími programy jako jsou Mládež v akci, Erasmus Mundus, Tempus, Alfa a Edulink by měly být v roce 2014 nahrazeny programem jedním, a to programem Erasmus pro všechny (Erasmus for all) (EK). Toto opatření má zvýšit počet vyjíždějících lidí, zjednodušit žádosti o granty, zavést půjčky pro magisterské studenty a to vše bude pod jménem Erasmus for All, tedy pod jménem programu, který je ze všech výše jmenovaných programů nejznámější (EU, Erasmus for all, Investing in Europe's education, training and youth).

Program Erasmus, tak jak ho známe dnes, v sobě zahrnuje studentskou mobilitu (studijní pobyty a stáže), zaměstnaneckou mobilitu (přednášení a školení na zahraničních vysokoškolských institucích), intenzivní programy (krátkodobé programy se zaměřením na nějaké konkrétní téma), intenzivní jazykové kurzy (kurzy zaměřené na výuku méně používaných jazyků) a projekty univerzitní spolupráce (společné projekty zaměřující se především na strategie spojené s vysokoškolským vzděláváním) (EU, Erasmus - Facts, Figures and Trends). Tyto „podprogramy“ Erasmu se postupně v průběhu času přidávaly. V této práci se již dále bude hovořit pouze o studijních zahraničních pobytech.

Erasmus umožňuje studentům strávit dobu od 3 do 12 měsíců studiem v zahraničí, přičemž průměrná doba je jeden semestr, konkrétně 6,4 měsíce (EU, Erasmus - Facts, Figures and Trends).

Podmínkou pro zapojení vysokoškolských zařízení do programu je vlastnictví Erasmus University Charter (EUC), což je potvrzení, jímž Evropská komise opravňuje instituci

k účasti v programu. Existují tři typy EUC: 1. Standardní - Standard Erasmus University Charter, platí pro všechny pobyty v rámci Erasmu vyjma pracovních stáží), 2. Rozšířený - Extended University Charter (student placement only), platí pouze pro pracovní stáže, 3. Rozšířený - Extended University Charter, platí pro všechny pobyty v rámci programu Erasmus. Vysokoškolské instituce své žádosti o vydání EUC adresují Výkonné agentuře Evropské komise, (EACEA) (NAEP, Erasmus University Charter (EUC)).

Přijímající vysokoškolské zařízení nesmí od Erasmus studentů požadovat poplatky za studium. Zúčastnit se mohou všichni studenti vysokých a vyšších odborných škol studující ve výše zmíněných zemích, kteří projdou výběrovým řízením a jsou minimálně ve druhém ročníku studia. Nezáleží přitom, zda je student zapsán v prezenční či kombinované formě studia. Student se však studijního programu v rámci Erasmu může zúčastnit pouze jednou. Výsledky studia na zahraničním vzdělávacím zařízení musí být domácím vysokoškolským zařízením uznány (EU, Frequently Asked Questions: Erasmus Programme, how does it work?). Většina studentů se hlásí cca 6 měsíců předem, přičemž každé vysokoškolské zařízení má své uzávěrky. Většina domácích institucí dle Teichlera vybírá z uchazečů podle kritérií, jako jsou akademické výsledky, jazykové znalosti, zájem o studium v zahraničí a osobnost uchazeče. Doba šesti měsíců také dává studentům čas na přípravu, kterého podle Teichlera využívá většina studentů. Příprava se většinou týká zjišťování si informací o studiu a životě v cílové zemi, její kultuře a společnosti a také zlepšování jazykových znalostí (Teichler).

Výše studijního grantu se liší podle cílové země, protože velikost nákladů spojených se studiem je v jednotlivých zemích různá¹⁰. V akademickém roce 2010/2011 činila průměrná výše grantu 232 euro (EU, Erasmus - Facts, Figures and Trends). Rozdělování peněz probíhá na národní úrovni. V České republice je program dofinancován z prostředků státního rozpočtu (MŠMT, Zpráva o účasti České Republiky v Programu celoživotního učení 2007-2011), průměrná výše grantu tedy v ČR činí cca 400 euro na měsíc (NAEP, Erasmus-publikace, obecný leták). Rozpočet Evropské komise na program Erasmus, a to jak na celkovou mobilitu studentů, tak i zaměstnanců vysokoškolských zařízení je na rok 2012 480,22 milionů eur (EU, The Erasmus programme in 2010-11: the figures explained). Pro studenty existuje ještě možnost zúčastnit se programu Erasmus s takzvaným statutem studenta s nulovým grantem (zero-grant student) tzn., když už jsou všechna stipendia rozdána, tak nad rámec stipendií může vy-

¹⁰ Tabulku s informacemi o výši grantů, pravidla pro výpočet délky pobytu a co se děje při zkrácení pobytu lze nalézt na webu Národní agentury pro evropské vzdělávací programy (NAEP): http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=524&

jet další student, který si sice všechny náklady se studiem bude muset uhradit sám, nicméně však může požívat všech výhod Erasmus studentů. Těchto studentů bylo v akademickém roce 2010/2011 3% z celkového počtu všech studentů účastnících se studijního pobytu v rámci Erasmus v daném akademickém roce. (EU, Erasmus - Facts, Figures and Trends).

Studenti se speciálními potřebami mají nárok na doplňkový grant. V roce 2010/2011 se jich Erasmus zúčastnilo 254. Programu Erasmus se mezi akademickým rokem 1987/1988 a akademickým rokem 2010/2011 zúčastnilo více než dva a půl miliónů studentů¹¹. Pro zajímavost, v roce 1987 vyjelo do zahraničí v rámci Erasmus 3 244 studentů (EU, Erasmus - Facts, Figures and Trends), v akademickém roce 2010/2011 se studijních programů (bez stáží) zúčastnilo 190 498 studentů (EU, The Erasmus programme in 2010-11: the figures explained). Zajímavým jevem je také dámská převaha mezi Erasmus studenty, celých 60,9% účastníků studijních pobytů v rámci Erasmus tvořily ženy. Průměrný věk studentů pak byl 22,4 let. Nejvíce studentů vyslaly a zároveň i přijaly Španělsko a Francie. Bilance vyslaných a přijímaných studentů je tedy v jejich případě celkem vyrovnaná. V případě jiných zemí je však bilance spíše nevyrovnaná, např. Velká Británie dokonce hostila dvakrát větší počet studentů, než jich vyslala do zahraničí. Mezi Erasmus studenty byli nejvíce zastoupeni studenti sociálních věd, obchodu a práva s 34,7%. Po nich těsně následovali studenti humanitních a uměleckých oborů s 31,5%, za nimi se s 12,6% umístili studenti technických oborů (EU, Erasmus - Facts, Figures and Trends).

3. Metodologická část

3.1 Výzkumný problém

Ve svém výzkumu se zabývám sociálně mobilitními šancemi studentů a čerstvých absolventů humanitních a sociálně vědních oborů, kteří se v minulosti zúčastnili zahraničního pobytu v rámci programu Erasmus ve Finsku. Zkoumám názory studentů a absolventů na to, jak si myslí, že by zejména jejich vzdělávací dráha, potažmo jejich zkušenost s programem Erasmus popř. ještě nějaké další faktory, mohly mít vliv na jejich budoucí sociální postavení či pracovní uplatnění, popřípadě na jejich vzestup na společenském žebříčku. Vycházím přitom z teorie racionální jednání, teorie kulturní reprodukce, respektive z konceptu kulturního kapitálu a ze sociálně-psychologického modelu. Volím tedy pluralistický přístup. Tyto teorie byly popsány v podkapitole 2.1.1.2. Teorie třídní reprodukce a teorie sociální mobility.

¹¹ V tomto čísle jsou započítány i Erasmus stáže, které jsou do programu Erasmus zahrnuty od roku 2007.

Předtím byly pod programem Leonardo da Vinci (EU, Erasmus - Facts, Figures and Trends).

3.2 Výzkumná strategie

V předcházející kapitole jsem představila čtyři generace sociálně mobilitních výzkumníků, z čehož je jasné vidět, že tito badatelé využívají zejména kvantitativní metody výzkumu. Pomocí těchto metod sice získají velké množství informací o velkém počtu jedinců, ale získané informace jsou poměrně stručné. Já bych ve svém výzkumu ráda získala detailnější informace o poměrně úzce vymezené skupině lidí, a proto jsem se rozhodla využít kvalitativní metodu výzkumu, jelikož právě ta mi toto umožní. Kvalitativní výzkum totiž můžeme definovat jako „nenumerné šetření a interpretaci sociální reality. Cílem tu je odkrýt význam podkládaný sdělovaným informacím“ (Disman 285). Musím, ale říci, že nebyl úplně jednoduchý úkol zkoumat tuto problematiku kvalitativní metodou a to z toho důvodu, že mi právě chyběla předloha a tedy možnost inspirace, co se týče metodologického zakotvení, již provedenými výzkumy.

3.3 Techniky sběru dat

Pro sběr dat jsem zvolila metodu rozhovoru, a to konkrétně polostrukturovaný rozhovor neboli, jak uvádí Hendl, rozhovor pomocí návodu. Namísto přesných otázek jsem si připravila témata, na která jsem se v libovolném pořadí v průběhu rozhovoru ptala, což mi umožnilo se přizpůsobit dané situaci a konkrétnímu respondentovi a rovněž dále rozvinout zajímavé odpovědi (nové nápady, možnost rozšíření témat). Výhodou tohoto typu rozhovoru je, že respondenti nebyli ve svých odpovědích limitováni a mohli odpovídat zcela dle svého uvážení (Hendl). Předpřípravením tematických okruhů (návodu) jsem eliminovala riziko, že bych se na nějaké důležité věci zapomněla zeptat (UK).

S každým respondentem se setkala pouze jednou a provedla jsem s ním jeden rozhovor, a to z toho důvodu, že je tento typ rozhovoru poměrně časově náročný (a to i co se týče jeho přepisu a analýzy dat). Rozhovory probíhaly při osobním setkání a byly nahrávány na počítač pomocí programu Audacity. Snažila jsem se vždy zajistit tiché a klidné prostředí, tak aby průběh rozhovorů nic ani nikdo nenarušil a neovlivnil tak kvalitu zvukového záznamu. Tento program má, ale poměrně dobrou kvalitu nahrávání, takže bylo možno nahrávat i v kavárně a mírný šum typický pro toto prostředí, tak vůbec nevadil. Místo setkání jsem nechala na respondentech. Setkání tedy probíhala na různých místech v kavárnách, čajovně, na koleji, u respondenta doma či v práci.

Každý rozhovor trval v průměru hodinu, často se však stávalo, že jsme pak s respondenty pokračovali v povídání a vyměňovali si zkušenosti a zážitky získané v rámci programu Erasmus. Všichni respondenti byli milí a ochotní, většina respondentů mi dokonce nabídla tykání. Mnohá setkání, vlastně nebojím se říct, že všechna, byla velmi příjemnou, inspirující a obohacující zkušeností. Zdůrazňuji však, že v průběhu nahrávaných rozhovoru, potažmo v průběhu celého výzkumného procesu jsem se pokusila zachovat odstup od své vlastní zkušenosti s programem Erasmus a do rozhovoru moc nezasahovat.

Části rozhovorů jsem průběžně přepisovala. Jméno a jiné osobní údaje respondentů z etických důvodů zveřejňovat nebudu. Na věk jsem se respondentů neptala, a to proto, že jsem dělala rozhovory převážně se ženami a tato otázka mi přišla nevhodná, respondenti se však dle mého odhadu (podle ročníku studia, prodloužení studia či doby, kdy absolvovali) pohybovali přibližně ve věkové skupině od 22 do 28 let.

Tematické okruhy:

Rodina (vzdělání rodičů, motivace jejich dětí pro studium atd.)

Vzdělání

Zkušenost s programem Erasmus

Pracovní uplatnění

Životní styl

3.4 Výzkumné otázky

Jak podle svého názoru byli respondenti motivováni rodiči pro studium na vysoké škole, a jestli se v té motivaci podle nich projevilo i dosažené vzdělání rodičů nebo další faktory spojené s rodinným prostředím?

Jak vnímají respondenti zpětně svojí volbu vysoké školy? Co jim podle nich to studium na vysoké škole dalo, a zda to bude mít nějaký přínos do budoucna, např. v pracovním uplatnění?

Proč se respondenti rozhodli studovat v zahraničí v rámci programu Erasmus? Co jim to podle jejich názoru dalo a jak jim tato zkušenost může pomoci do budoucna, třeba v pracovním uplatnění?

Jaké další faktory mohou dle respondentů pomoci zajistit si dobrou práci a případný postup na společenském žebříčku? Do jakých dalších aktivit, které by mohly být, podle respondentů, v budoucnu přínosné, se respondenti zapojují (např. stáže, praxe atd.)?

3.5 Výběr vzorku

Zkoumaným vzorkem byli studenti a absolventi humanitních a sociálně vědních oborů, kteří se v minulosti zúčastnili studijního programu Erasmus ve Finsku a strávili tak v minulosti jeden či dva semestry studií na některé z finských univerzit. Pro zkontaktování se s respondenty jsem využila databáze zahraničních oddělení Fakulty humanitních studií (FHS) a Filozofické fakulty (FF) Univerzity Karlovy. Neomezují se pouze na FHS, protože ročně, tedy alespoň na FHS, vyjíždějí do Finska pouze jeden až dva studenti. FF má s Finskem smluv několik a to s různými univerzitami po celém Finsku, ročně tam tedy vyjíždí více studentů než na FHS. Pracovníci zahraničního oddělení mi ochotně poskytli kontakty na studenty, kteří souhlasili se zveřejněním svých kontaktních údajů. Kontakty mi však byly poskytnuty až na studenty, kteří se zúčastnili programu Erasmus na FHS od roku 2007 (v témže roce byla s největší pravděpodobností i uzavřena bilaterální smlouva s Finskem – přesné informace bohužel nebyly k dispozici) a na FF od akademického roku 2009/2010, kdy byla spuštěna online přihláška.

První problémy s nalezením respondentů celý výzkum zpozdily a také jsem musela trochu upravit původní metodologický projekt. Respondenty jsem kontaktovala prostřednictvím e-mailu, ve kterém jsem popsala účely a téma své práce. Kontaktovala jsem cca dvacet jedna lidí, z nichž jsem udělala rozhovor z deseti, cca třem lidem se to v dané době kvůli studijním či jiným povinnostem nehodilo a zbytek se neozval. Záměrně jsem nekontaktovala lidi, se kterými jsem ve stejné době ve Finsku potkala a byla jsem s nimi v přátelském kontaktu, nevyužila jsem tedy pro výběr respondentů síť svých známých a metodu „sněhové koule“. Chtěla jsem totiž předejít odpovědím typu: „Proč se na to ptáš? Vždyť to víš, také jsi tam byla“ apod. Stalo se mi, ale to, že v jednom případě, když jsem přišla na rozhovor a setkala se s respondentem, tak jsme zjistili, že jsme v tom Finsku byli ve stejné době, a že jsme se tam jednou či dvakrát potkali, což jsem brala jako dobrou náhodu.

Vzorek jsem zúžila pouze na respondenty, kteří se zúčastnili zahraničního studijního programu ve Finsku, a to z toho důvodu, protože tato skupina lidí prožila nejen nějakou společnou zkušenost, zkušenost se zahraničním studijním pobytem, ale absolvovala ho v určitém specifickém prostředí, tito lidé poznávali stejný vzdělávací systém, zvyklosti dané země, mají tedy stejnou zkušenost, i když její vnímání je samozřejmě subjektivní. Kdybych prováděla rozhovory např. s jedním člověkem, který absolvoval program Erasmus ve Španělsku,

s druhým, který absolvoval program Erasmus v Itálii atd., tak si myslím, že vzhledem ke zvolené metodě výzkumu by byl vzorek až moc heterogenní. Finsko, jsem vybrala také proto, že jsem zahraniční studijní pobyt v této zemi sama absolvovala a myslela jsem si, že díky tomu budu schopná tuto zemi a její vzdělávací systém lépe představit, než kdybych si vybrala zemi, ve které jsem nikdy nestudovala.

Studenty a absolventy humanitních a sociálně-vědních oborů jsem si za svůj vzorek vybrala proto, že jsem předpokládala, že tito studenti/absolventi budou vidět svět z jiné perspektivy než třeba studenti a absolventi technických oborů a opět jsem nechtěla kvůli zachování homogenity vzorku, aby jeden člověk studoval jeden obor a druhý úplně rozdílný.

3.5.1 Jednotliví respondenti

Jednotliví respondenti jsou pro zachování označení písmeny. Dělal jsem rozhovory s osmi ženami a se dvěma muži.

Respondentka A: studentka magisterského programu Orální historie na FHS

Respondentka B: absolventka magisterského programu Kulturní a sociální ekologie na FHS

Respondent C: absolvent magisterského programu Informační studia a knihovnictví na FF UK a student oboru informační management a inteligentní systémy

Respondentka D: absolventka magisterského programu Mediální studia na FSV a absolventka magisterského programu Studia nových médií na FF, studentka teologie na ETF.

Respondentka E: studentka magisterského programu Informační studia a knihovnictví na FF UK

Respondent F: student magisterského programu Psychologie na FF UK

Respondentka G: absolventka magisterského programu Sociální a kulturní ekologie na FHS UK

Respondentka H: studentka (nyní už možná čerstvá absolventka) studijního programu Studia občanského sektoru na FHS UK

Respondentka I: studentka (nyní už možná čerstvá absolventka) studijního programu Orální historie na FHS UK

3.6 Analytické postupy

Analýza dat ve kvalitativním výzkumu probíhá průběžně a tak jsem postupovala i já, začala jsem již v průběhu sběru dat. Jak jsem již zmínila, části rozhovorů jsem průběžně přepisovala, a to do textového editoru MS Word. Při přepisu dat jsem využila doslovné tran-

skripce, převedla jsem tedy celý průběh rozhovoru do písemné podoby a ponechala jsem ho v původní podobě, tj. nepřeváděla jsem data do spisovného jazyka (Hendl). Po ukončení tohoto přepisu dat, jsem přistoupila k tzv. segmentaci, tzn. k rozčlenění textu na části, odstavce. Poté jsem přistoupila k popisu dat a jejich roztřídění do tematických kategorií pomocí kódování. Využila jsem tzv. otevřeného kódování, kdy jsem k jednotlivým částem textu přiřazovala kódy. Využila jsem všechny tři typy induktivních kódů: 1. popisný, kdy jsem k jednotlivým částem textu přiřadila název tématu. 2. interpretativní, kdy jsem popsala, co z dané pasáže vyplývá. 3. strukturní neboli vzorové, kterými jsem propojila popisné a interpretativní kódy, které spolu přímo souvisely, což mi umožnilo nalézt témata a vzorce, které se opakují. Dějala jsem si rovněž tzv. poznámky, zapisovala jsem si své připomínky, které mě napadly při práci s daty, což mi pomohlo lépe propojit jednotlivé segmenty dat (UK). Získaná a zanalyzovaná data interpretuji ve výzkumné části této práce, citováním úryvků rozhovorů.

3.7 Etické otázky společenského výzkumu

Snažila jsem se ctít základní pravidlo výzkumu, a to že do něj nesmím nikoho nutit proti jeho vůli. Výzkum proběhl za souhlasu zkoumaných osob a nebyly jim zatajeny žádné důležité informace související s výzkumem tj. např., že rozhovor bude nahráván, a že interpretace rozhovorů budou zveřejněny v mé bakalářské práci. V případě zájmu výsledný text své bakalářské práce respondentům v elektronické podobě zašlu. Pro své účely jsem si vystačila s tzv. ústním informovaným souhlasem, tj. postačil mi slovně vyjádřený souhlas s výzkumem a nepožadovala jsem vyjádření písemné (UK). Pokusila jsem se také o diskretnost a důslednému dodržení anonymity účastníků výzkumu, a to v souladu se Zákonem o ochraně osobních údajů (zákon č. 101/2000 Sb.). K respondentům jsem se snažila chovat s respektem a ke všem spravedlivě a nedělat mezi nimi rozdíly. Usilovala jsem o to, abych respondenty nějakým způsobem nepoškodila, a to v průběhu celého výzkumného procesu. Dále jsem se ve své práci pokusila o dodržení pravidel akademického psaní a snažila se vyvarovat plagiátorství.

4. Výzkumná část

4.1 Vliv rodinného prostředí na aspirace studentů na studium na vysoké škole

Jednou z institucí, která má na formování člověka a jeho životních šancí výrazný vliv je instituce rodiny tedy rodina, ve které jedinec vyrůstal, a to i přesto, že se v dnešní době často hovoří o konci či krizi rodiny, a že se objevují i jiné typy rodiny než jak rodinu známe v její

tradiční podobě (Možný). Rodina je ústředním oddílem společnosti a zároveň je také základní ekonomickou jednotkou, kteréž nejdůležitějším posláním je zajištění výchovy, potažmo socializace potomků (Kolektiv autorů Sociologického ústavu). Právě v procesu socializace si „dítě utváří první návyky, získává sociální zkušenosti, učí se základním společenským normám, formuje svoji osobnost a vytváří si konkrétní hodnotový systém“ (Rakušanová). Rodina výrazně ovlivňuje, jaké budou školní výsledky dítěte, jestli dosáhne vyššího vzdělání nebo ne.

Respondentka A

Respondentka A i přesto, že ani jeden z jejích rodičů vysokoškolský titul nemá vždy směřovala k tomu, že půjde vysokou školu, přičemž to potvrzuje slovy „Jo, to jo a já ani nevím proč, ale přišlo mi to, že.. Jo, vždycky jsem si tak jako přišla, že jsem taková malá intelektuálka, taková Lisa Simpsonová. Já nevím, tak mi to připadalo nebo já nevím proč, jestli jsem to viděla v televizi, z těch seriálů, třeba Beverly Hills nebo nevím“. Její sestra také studuje, ale školu jiného zaměření, ekonomku.

Respondentka B

Otec respondentky B vysokou školu vystudoval, matka nikoliv. Respondentka pokládá svůj přestup z gymnázia na vysokou školu jako automatický, což dokládá slovy: „Ale u nás to bylo tak, jako asi byli jsme vedený k tomu, že teda jednou půjdeme na tu vysokou a asi tím, že jsme prostě byli na tom gymplu, tak už na gymplu prostě člověk se tak jako na tu vejšku trošku připravuje, takže tam už to asi bylo takový automatický. Ne, že bych byla nucena na tu vejšku jít, ale bylo to takový automatický směřování, že tady asi jako jo.“

Respondent C

Někteří studenti mohou mít vlivem svého sociálního původu ztížené podmínky pro studium. To ilustruje i případ respondenta C, který k tomu říká: „Chtěl jsem, určitě, ale protože má rodiče byli v důchodu už v době, když já jsem byl na střední škole, takže bylo těžký to převést do praxe, protože oni mě nemohli podporovat. Víš, já jsem si od patnácti let vydělával a jako s tímhle tím studovat a mít na to čas je těžký, kdy já vidím třeba kamarády, spolužáky, který jsou dneska v doktoranském studiu, živí je rodiče, který jim koupili byt, zrekonstruovali ho pro ně a oni vlastně jenom chodí do té školy jednou za čas si něco odučit, tak prostě chápu, že ta věda pak vypadá nějak úplně jinak“. Tento respondent měl tedy ztížené podmínky, tím, že si na studium musel vydělávat dál. Nenechal se tím však odradit a nyní kromě práce pro mezinárodní firmu, dokončuje druhé magisterské studium. Jeho rodiče si úplné střední vzdělání dodělávali až v pozdějším věku.

Respondentka D

Respondentka D má oba dva rodiče vysokoškoláky, přičemž matka má vystudovanou pedagogiku a otec techniku. Na otázku, zda ji rodiče vedli ke studiu, odpovídá: „No, to si nikdo asi neuměl ani představit jinak, já jsem vždycky byla strašně líná a strašně nešikovná a jediný co mi šlo, byla škola, takže se mnou se ani nic jiného dělat nedalo, než mě upíchnout na vysokou“.

Respondentka E

Respondentka E absolvovala střední vzdělání na gymnáziu, takže cíleně směřovala ke studiu na vysoké škole. K faktu, jestli její směřování nějak ovlivnili rodiče, podotýká: „Oni jsou vysokoškoláci oba, takže jo, ale nebylo to nějak pod nějakým velkým tlakem. Nás rodiče nikdy do ničeho nenutili, spíš se nám snažili prostě potom pomoci s výběrem, ale nikdy nebo mě minimálně nikdy do ničeho netlačili, protože říkali, sem běž, sem běž, tohle je pro tebe jako ušitý, nechali to všechno na mně nebo mě tak zmanipulovali, že o tom do dneška nevím“. Její matka vystudovala ekonomku a otec ČVUT.

Respondent F

Respondent F vystudoval střední policejní školu a cíleně na vysokou školu nesměřoval. Rodiče jeho další setrvání ve studiu nechali zcela na něm. Vysokoškolského vzdělání z jeho rodičů dosáhl pouze otec.

Respondentka G

Dalším příkladem, že vzdělávací dráhu své dcery víceméně předurčili rodiče je respondentka G, které o výběru střední školy, která byla přípravou na studium na vysoké škole, říká: „Já jsem šla na osmiletý, takže mě tam vlastně tehdy přihlásili rodiče. Já jsem byla docela malá, dokonce dneska kdybych si měla vybrat, tak už bych si zase nevolila gympl. Možná bych si volila nějaký obor, školu, která je specializovaná spíš. Protože v podstatě já jsem z toho gymplu na nějakou VŠ v podstatě musela, protože jsem nevěděla, co bych jinak dělala. Je to fajn, je to takové všeobecné vzdělání, ale mít samotný gympl, jen s maturitou bez vysoké školy je hodně nepraktický. Takže to bych zrovna dneska nevolila. Ale to byla věc rodičů“. Respondentka zde naráží na problematiku, která byla raného výběru vzdělanostní dráhy, za kterou je český vzdělávací systém často kritizován.

Respondentka H

Respondentka H bere přestup na vysokou jako samozřejmost a poznamenává „Teda u nás v rodině je taková tradice, že všichni jdou, s tím se počítá“. Rodiče ji ovlivnili i při výběru střední školy „Já jsem chtěla jít na střední, mě hrozně bavila móda, tak jsem chtěla jít na

oděvní, ale to mi rodiče, tak trochu zakázali. Teďka jsem ráda, protože co bych teďka dělala“. Studium na vysoké škole se očekává i od jejích sourozenců: „Bratr se sestrou jsou na vysoké škole, další bratr je postižený, takže tam se to neočekává, že půjde na vejšku a nemladší s tou se počítá taky, že půjde, ale ta je zatím ještě na základce. Ta se bohužel teď nedostala na gympl, což všechny překvapilo, protože je ze všech nejmladší, přišla nám ze všech nejšikovnější, ale nedostala se a tak to zkusí v sedmé třídě“. Co se týče jejích rodičů, vysokou školu vystudoval pouze otec.

Respondentka CH

Otec respondentky CH disponuje vysokoškolským titulem z právnické fakulty, matka vystudovala pouze střední školu. Právě to, že její matka nevystudovala, zmiňuje jako jeden z významných motivačních faktorů, protože matka chtěla, aby dceři vysokoškolské vzdělání bylo umožněno. Sama respondentka k tomu říká: „U nás doma to bylo, nechci říci v podstatě jasné, ale tím, že máma má sice jenom střední školu, ale nemá tu vysokou školu, protože v té době k tomu neměla podmínky. Určitě na to má co do znalostí nebo je dostatečně chytrá na to, aby vystudovala vysokou školu. Určitě toho lituje, že jí nemá, tak mě hodně vedli k tomu, abych šla na vysokou. Šla jsem i na gympl s tím, že pak půjdu na vysokou školu. V podstatě kdybych na ní nešla, nechci říci, že je to nepřípustné to ne, rodina mě prostě vždycky podporovala v tom a proto jsem se rozhodla. Myslím si, že mě k tomu vedli od malička a že to bylo prostě jasné. Nějakým způsobem se to předpokládalo a myslím, že to ode mě i všichni očekávali“. Důležitou roli také hrál fakt, že v její generaci jich v rodině moc není, takže měla podporu široké rodiny.

Respondentka I

Respondentka I chodila na gymnázium, takže to, že se přihlásí na vysokou školu, považovala za samozřejmé, i když jak podotýká, tak spousta jejích profesorů si to prý nemyslela. Co se týče rodičů, tak ani jeden nemá maturitní zkoušku, což u otce bylo dáno zejména tím, že nemohl studovat. Má ještě dva sourozence a oba také vystudovali vysokou školu.

Kvantitativní výzkum provedený mezi Erasmus studenty ukazuje, že žádný z rodičů 38,4% respondentů tohoto výzkumu nemá vysokoškolský diplom, 32,6% respondentů má oba dva rodiče vysokoškoláky a 17,4% má otce s vysokoškolským titulem a 11,6% matku (Bomans, Krupnik a Krzaklewska).

Zde vidíme, že rodina výrazně ovlivňuje směřování jedince a to tak, že působí na aspirace studentů nebo také mírou materiální podpory, protože ta hraje roli v tom, kolik času bude mít student na studium. Musí-li u studia pracovat na plný úvazek, tak musí vynaložit daleko

větší úsilí, aby všechno zvládl. Závisí tedy na míře kulturního a kapitálu, tak jak je popsán již v podkapitole 2.1.1.2 Teorie třídní reprodukce a sociální mobility. Nicméně nelze souhlasit s Bourdieu v tom, že jedinec v celém procesu reprodukce vzdělanostních reprodukcí hraje pasivní roli, tak tomu jistě v případě zmíněných respondentů není, zde je naopak zcela zřetelně vidět, že mnoho z nich pasivních zcela jistě není a velká část z nich již prošla intergenerační vzdělávací mobilitou, i když jistě je nutné vzít v potaz fakt, že přihlášením dítěte např. na víceleté gymnázium rodiče výrazně determinují jeho vzdělanostní šance. Velkou roli, ale u respondentů hrají i vlastní cíle a aspirace a také zvážení svých možností s ohledem na ekonomické zdroje, což můžeme vidět například u respondenta C.

4.2 Volba vysoké školy a její přínos do budoucna

Některým respondentům, již absolvovaná škola výrazně pomohla najít pracovní uplatnění, a to i přesto, že se obecně traduje, že pro absolventy humanitních či sociálně vědních oborů je nalezení pracovního uplatnění občas trochu problematičtější.

Respondentka A

Respondentka A se napoprvé na vysokou školu nedostala. Na podruhé však nic nenechala náhodě a poctivě se připravovala v rámci nultého ročníku humanitních věd, který ji i pomohl se zorientovat v Praze. V průběhu toho nultého ročníku se dozvěděla a o FHS a už se cíleně začala připravovat na přijímací zkoušky na tuto fakultu, její směřování mělo vést na genderová studia, což později přehodnotila a nyní studuje navazující magisterský program Orální historie. Přínos vysokoškolského studia vidí spíše než v tom, že by jí automaticky zajistilo dobrou práci ve faktu, že „má nezastupitelnou hodnotu v tom dospívání, v tom, že opravdu se člověk v tom životě zorientuje a prostě nabyde znalosti díky, kterým si ujasní, co chce, pro to chce a vůbec jakoby má nějaký rozhled“. Překladačské kurzy na FHS ji umožnili se stát mimo jiné překladatelkou.

Respondentka B

Se rozhodla studovat v Praze (nepochází z Prahy), protože vždy bylo jejím snem studovat na Karlově Univerzitě. Hlásila se na různé humanitní obory, ale vybrala si FHS, protože ji motivovala četba odborných knih na přijímací zkoušky. Získala práci na fakultě, která se spíše váže na její zkušenost s programem Erasmus.

Respondent C

Respondent C se hlásil na více škol, nicméně u některých přijímacích zkoušek neuspěl. Dostal se na obor Informační studia a knihovnictví. Později začal ještě studovat informační management a inteligentní systémy na Vysoké škole ekonomické. Respondent teď již

cca rok pracuje ve svém oboru u americké firmy zabývající se databázemi. Doufá, že tam ještě dlouho vydrží, protože to je jeho vysněná práce, která se navíc skládá asi ze šedesáti procent z cestování, a to zejména po střední, jihovýchodní a východní Evropě. V těchto regionech navíc chápou Univerzitu Karlovu jako velmi prestižní školu.

Respondentka D

Vystudovala bakalářský obor Žurnalistika na Fakultě sociálních věd, kde pokračovala v navazujícím oboru Mediální studia. Přidala si k tomu navíc druhý magisterský obor Studia nových médií na Filozofické fakultě. Všechny tyto obory již absolvovala. Nyní začala ještě studovat teologii na Evangelické teologické fakultě. Tato respondentka zmínila, že po absolvování magisterských programů měla asi čtyři měsíce problém najít práci, kterou hledala v médiích. Nejraději by pracovala pro tchneť nebo nějaké jiné médium tohoto typu. Práci nemohla najít, i přesto, že měla praxi, občas psala pro idnes a pro aktuálně. Nakonec jí práci pomohl najít druhý vystudovaný obor, kdy někdo z fakulty rozesílal emaily, že hledají knihovnici do jedné z knihoven FF a respondentka byla pro tuto práci vybrána.

Respondentka E

Respondentka E je studentkou knihovnictví, pracovala v oboru, v knihovně, ale dala výpověď. Nyní pracuje pro jednu dobrovolnickou organizaci. Obor knihovnictví si vybrala proto, že se jí líbila při přijímacích zkouškách kombinace matematiky a dějepisu, přičemž oba tyto předměty ji bavily a navíc má ráda knihy. Preferovala zůstat v Praze, takže i když se dostala i do Brna, tak tam nešla a to i po zvážení finanční stránky, přece jenom bydlení u rodičů je méně finančně nákladné. Zvolila si Univerzitu Karlovu proto, že tam většinou nechodí až tak draví lidé jako například na Vysokou školu ekonomickou.

Respondent F

Motivace respondenta F pro studium je trochu jiná, než motivace ostatních studentů. Spíše to byla strategie, jak si trochu srovnat, co bude dál. Motivace respondenta pro studium psychologie byla, jak sám říká: „Blízké to bylo v tom jako v úvozovkách, protože jsem psychiatrický pacient, takže jako už z toho důvodu jsem k tomu měl nějak blízko“. Studium pro něj tedy bylo jakousi strategií, jak přežít.

Respondentka G

Zvažovala, zda studovat nějaký přírodovědní nebo nějaký humanitní obor. Nakonec zvolila bakalářské studium na FHS, kde pak i pokračovala v magisterském studiu na oboru Sociální a kulturní ekologie. Se studiem byla spokojená, nicméně zatím nemůže najít práci, která by byla podle jejích představ. Zatím tedy chodí na brigády např. u Člověka v tísní. Myslí

si, že s humanitním vzděláním, je těžké najít práci. Ty pozice, o které by měla zájem, jsou podle ní velmi žádané. Říká: „Když sleduji neziskovky, nebo třeba může být i ten Člověk v tísni, tak vidím, že dneska je to taková docela i móda. Dneska jsou často takové práce nějaký koordinátoři a takové pozice a mám pocit, že v současné době je boom těchto profesí nebo prací“.

Respondentka H

Respondentka H se zabývá vzděláváním, původně chtěla studovat pedagogickou fakultu, ale ta je podle ní méně prestižní, než FHS, i když si samozřejmě uvědomuje, že i o FHS kolují „drby“. Na to, že si vybrala humanitní zaměření, měla vliv její učitelka dějepisu, díky, které ji bavil, naopak ztratila chuť studovat např. chemii, protože ji nesesla učitelka chemie. Sama říká: „No to je takové, že člověk na střední škole je hodně ovlivňovaný osobnostmi, co ho obklopujou“. Respondentka je čerstvou absolventkou magisterského oboru Studia občanského sektoru. Nedávno získala novou práci v neziskové organizaci Adra, kde se zabývá globálním rozvojovým vzděláváním, přičemž tato práce navazuje na jí vystudovaný obor a dokonce ji učila zakladatelka toho konkrétního programu. Respondentka také pracovala pro Eurodesk a stále pracuje na poloviční úvazek na Zahraničním oddělení fakulty.

Respondentka CH

Respondentka CH je studentkou bakalářského programu Andragogika a personální řízení na Filozofické fakultě. Sama o svém výběru říká: „Přišlo mi, že vzdělávání dospělých má budoucnost, že to má smysl“. Pracuje při studiu, a to na administrativní pozici, s jejím oborem však tato pozice nesouvisí.

Respondentka I

Respondentka I si vybrala Fakultu humanitních studií, protože ještě po ukončení gymnázia neměla přesný přehled, co studovat dál. Zvolila si ji také proto, že ji baví sociologie a jazyky. Na bakalářském studiu, ale spokojená nebyla, přišlo ji zmatečné a poměrně náročné. Magisterské studium orální historie již však její očekávání splnilo a uvažuje o pokračování na doktorském stupni. Nyní pracuje na plný úvazek pro organizaci Člověk v tísni. Pracovala, však v průběhu celého studia například pracovala i pro jednu sociologickou výzkumnou společnost, dělala různé semináře atp.

Některým respondentům absolvovaná škola výrazně pomohla najít pracovní uplatnění, a to i přesto, že se často v dnešní společnosti považují humanitní či sociálně vědní obory za hůře uplatnitelné. U některých z nich je dokonce souvislost s absolvovaným oborem přímá, tj.

jsou zaměstnání na fakultě. Někteří respondenti také věří, že právě „neurčité“ zaměření některých oborů nutí své studenty, respektive absolventy dále se vzdělávat a pracovat na sobě.

Na výpovědích respondentů je však ještě vidět, že cílem studia není jen osobní obohacení či získání lepšího pracovního uplatnění, ale může být i alternativou pro lidi, kteří se ocitli v nějakém problému a dává jim šanci některé věci lépe pochopit a možnost si promyslet co dál.

4.3 Program Erasmus a jeho přínos

Respondentka A

Respondentka A očekávala od programu Erasmus to, že zažije něco nového, naučí se něco nového z oboru gender studies, změní prostředí a utřídí si v hlavě věci. Zdůrazňuje, že tam naopak nejela popíjet: „Tak jako nejela jsem tam rozhodně proto, že si tam budu užívat nebo jako chlastat nebo něco, ale opravdu fakt za tím studiem“. Erasmus nebyl pro respondentku prvním dlouhodobějším pobytem v zahraničí, pobývala i v Británii a Irsku, kde vykonávala nějaké brigádní činnosti např. hlídání dětí. Myslí si, že kvůli velkému množství pozic v různých zákaznických servisech a pozic asistentů, kde je nutná znalost anglického jazyka, může být zahraniční zkušenost a dobrá znalost jazyka, velkým plus.

Respondentka B

Motivací pro účast v programu Erasmus ve Finsku bylo poznání té země, cestování, přínos pro bakalářskou práci, zlepšení si jazykových znalostí. Díky Erasmu se dostala na fakultě k práci na zahraničním oddělení. Sama k tomu podotýká: „Prostě tam to bylo stoprocentní v tom, že vlastně, i když jsem se sama vrátila z Erasmu, tak právě ta koordinátorka, která tam byla tenkrát, tak si sem hledala nástupkyni, protože odcházela na mateřskou a vyloženě oslovila mě a ještě jednu studentku, kdy jsem se vlastně sama sebe ptala, proč jako zrovna mě oslovila s nabídkou práce, když prostě jsem byla jedna z mnoha studentů, kteří na to Erasmu byli a tak vlastně tam to bylo vyloženě proto, že jsem sama na tom Erasmu byla, tak na mě po návratu oslovila, jestli tam jako nechci pracovat“. Respondentku zkušenost s programem Erasmus motivovala k tomu, aby odjela znovu do zahraničí a zúčastnila se stáže. Byla to stáž v Belgii organizovaná v rámci Evropské dobrovolné služby a pracovní náplní bylo organizovat mezinárodní workcampy. Nyní uspěla ve výběrovém řízení na překladatelskou stáž pro Evropský parlament v Lucemburku, kde sídlí překladatelské centrum.

Respondent C

Respondenta C k přihlášení se na program Erasmus vedly především čtyři důvody, zkušenost, vylepšení znalosti anglického jazyka, to, že chtěl být sám a učení se nových věcí.

Konkrétně Finsko si zvolil, protože je tam podle něj nejlepší vzdělávací systém a nejlepší informační infrastruktura. Zkušenost s programem Erasmus mu pomohla také při ucházení se o práci, a to zejména tím, že začal vnímat sama sebe v mezinárodním kontextu a dodalo mu to odvalu se ucházet o svoji vysněnou pozici, kterou získal a kde pracuje v mezinárodním kolektivu a také hodně cestuje.

Respondentka D

Primární motivací respondentky D ke studiu v zahraničí bylo si zlepšit angličtinu, i když jak říká tak se k tomu přidalo více důvodů: „No, já když jsem se chystala, tak jsem v té době měla docela osobní problémy a potřebovala jsem prostě vypadnout ze všeho a vyčistit si hlavu. A strašně mně to v tom pomohlo, protože ten půlrok, úplně v jiném prostředí, udělá hrozně moc“. Finsko si vybrala, protože má ráda severský kultury a klidné lidi. Zkušenost se studijním pobytem v rámci programu Erasmus ji obohatila zejména v tom, že udělala pokrok v angličtině, seznámila se s novými lidmi, zklidnila se a přišla na nové myšlenky. Tato respondentka si nemyslí, že by studium v rámci programu bylo v životopise nějakým plusem a to z toho důvodu, že „dneska už má zkušenost se zahraničím hodně lidí, takže třeba je to plus, ale není až tak velké“, nicméně je to určité potvrzení jazykové kompetence, že člověk umí používat na relativně dobré úrovni angličtinu. Pobyt ve Finsku ji motivoval ke studiu teologie na evangelické fakultě, protože Finskou je luteránskou zemí a inspirovaly ji tamní farářky.

Respondentka E

Respondentku E k účasti v programu Erasmus inspiroval její starší bratr, který postupně na různé dohody vyjel třikrát, bez toho by asi neměla odvalu. Konkrétně Finsko si vybrala, protože tam je pro zahraniční studenty všechno zařízené. Od pobytu očekávala, že se postaví na vlastní nohy, procvičí si angličtinu, pozná nové lidi, získá nové zkušenosti a procestuje novou zemi. Přínos zahraničního pobytu hodnotí respondentka zejména v tom, že ji přinesl osobní rozvoj, otevřela se více ostatním lidem, začala pracovat na cíleně na dalším osobním rozvoji. Po návratu se jí dokonce dostalo pochvaly od nadřízené, že je mnohem rozhodnější.

Respondent F

Motivace respondenta F byla poznat místní prostředí a vyzkoušet si skládat zkoušky v anglickém jazyce. Nejvíce se mu tam líbila anonymita, že si tam mohl dělat, co chce. Zaujala ho také finská historie. Nemyslí si, že by tato zkušenost měla nějaký vliv na jeho budoucí pracovní uplatnění.

Respondentka G

Pro respondentku G bylo motivací cestování. Podle ní to byla: „výhodná příležitost, jak se podívat do cizí země na delší dobu za co nejméně peněz“. Považovala to také za dobrou položku do životopisu a studijní obohacení. V dnešní době, se zvyšujícím se počtem Erasmus studentů, ale již tuto zkušenost za výhodu při pracovním pohovoru nepokládá. Dalším výstupem bylo zlepšení angličtiny.

Respondentka H

Tato respondentka očekávala od programu rozvinutí jazykových dovedností, poznání nové země, cestovatelské zážitky a nové kamarády. Zahraniční kontakty ji zatím pomohly v tom, že, když někam jela, tak mohla své známé navštívit. Po návratu z Erasmu jí byla nabídnuta práce na zahraničním oddělení. Později vyjela ještě na studijní pobyt do Ameriky.

Respondentka CH

Tato respondentka si vybrala Finsko, protože chtěla studovat v anglickém jazyce a chtěla vyjet spolu se svými kamarádkami a byla tam přesně tři místa. Očekávala od toho nové zážitky, lákalo ji zažít úskalí života v Laponsku a celkově ten pobyt brala jako výzvu. Chtěla poznat jiný vzdělávací systém a změnit na chvíli prostředí. Zkušenost se studijním pobytem v rámci programu Erasmus ji motivovala podat přihlášku na magisterské studium v zahraničí, konkrétně do holandského Maastrichtu.

Respondentka I

Respondentka I očekávala poznání jiného studijního prostředí, ale hlavní motivací bylo cestování. Cílovou zemi si vybírala podle oboru, tak aby souvisel s její bakalářskou prací. Podle ní je přínos programu Erasmus v tom, že dává lidem „možnost srovnat těch několik kultur a vidět, že není normální, co se děje u nás ve školství nebo ať už v jakýchkoliv sférách, že to prostě není standard“, že to není jen naučení se jazyka, ale také uvědomění si například sociálních či etnických problémů, což může dle respondentky eliminovat xenofobii. Dále ji to přineslo osobní přínos, v tom, že si uvědomila, že dokáže fungovat v novém prostředí a získala větší sebedůvěru. Tato respondentka si myslí, že by ji kontakty navázané v rámci zahraničního pobytu mohly pomoci i po pracovní stránce. Zatím však jednomu kamarádovi ze Španělska pomohla ona, když mu doporučila jednu dobrovolnickou organizaci, pro kterou on teď opravdu pracuje.

Z výpovědí respondentů je jasně vidět, že studijním pobytem v rámci programu Erasmus nic nekončí, že je často impulzem, jak již k nějakému osobnímu rozvoji, tak i motivací k rozšíření praxe a kompetencí přínosných pro (budoucí) pracovní uplatnění. Jsou zde i případy, kdy je souvislost mezi absolvováním programu Erasmus a zaměstnaneckou pozicí přímá.

Kvantitativní výzkum provedený studentskou organizací ESN potvrzuje některé aspekty, které jsme mohli vidět u některých respondentů, a to např. to, že lidé se po této zkušenosti stávají otevřenější a geograficky mobilnější, také začínají zvažovat i ty pracovní příležitosti, které z důvodu nedostatku odvahy nezvažovali. Dle tohoto výzkumu mohou být do budoucna také užitečné kontakty navázané v průběhu zahraničního pobytu (Alfranseder, Escrivá a Fellingner).

4.4 Potenciální vliv různých faktorů na nalezení práce a případný společenský vzestup

V předchozích podkapitolách se objevovalo, že studenti si často zajišťují různé stáže a také se snaží si zajistit praktické zkušenosti, pracovat na sobě, dále se vzdělávat atp. Důležitost praxe vyzdvihuje respondentka I, která si myslí, že nedostatek praxe by mohl být problémem. Podotýká k tomu: „Myslím, že to vidím jako hlavní problém u svých spolužáků, kteří nám teď ještě s jednou holčinou říkají, dohodte nám něco, oni jsou strašně líní do toho studia jít i třeba do nějakého měsíčního projektu, že se jim zdálo, že je to málo placený a oni i tyhle neziskové práce, které děláš skoro zadarmo během studia, jsou už zaměřeny na návaly integrace Romů do společnosti a to mi strašně pomohlo. A ti ostatní, což vidím také jako problém toho studia, že ti lidé jsou líní do toho jít a potom se diví, že potom ve výsledku mě vezmou a je ne, když měli víc jedniček, ale nemají tu zkušenost“.

Respondentka H zdůrazňuje důležitost praxe a různých zkušeností pro studenty humanitních oborů s nejasným zaměřením. Říká k tomu: „Tím, že jsem studovala humanitní, občanský sektor, tak u člověka není jasné uplatnění, co bude dělat. Mám pocit, že se během studia vlastně víc snaží, než možná jiní studenti, kteří studují nějaký úzký obor a vědí, že až to dokončí, že budou muset dělat tohle to. Což jsem čirou náhodou byla teď na pohovoru Fond dalšího vzdělávání, kde rozjíždějí projekt stáže ve firmách, což je přesně pro tyto studenty, kteří vystudovali něco specializovaného a nemůžou sehnat práci, protože nemají praxi“.

Z výpovědí těchto respondentek tedy jednoznačně vyplývá, že se jim „práce navíc“, tedy sbírání různých praktických zkušeností vyplatilo a pomohlo jim to při hledání práce.

5. Závěr

Jedinec je významně formován mnoha společenskými vlivy, ať je to vliv rodiny působící na jedince již od raného dětství, vliv nějaké významné osoby, školy či později různých programů, stáží a jiných zkušeností. Na různé jedince působí tyto vlivy v odlišné míře. Leccos může jedinec ovlivnit, tím jak na sobě pracuje, zapojuje se do všemožných aktivit. Čím více

toho dělá, tím se jeho šance na dosažení určitého společenského postavení, respektive jeho šance na postup na společenském žebříčku zvyšují.

Vzdělanostní dráha a aspirace studentů jsou výrazně ovlivňovány sociálním původem jedince. Nicméně to neznamená, že jedinec i přesto, že ho rodiče nějak výrazně nemotivují k dosažení vyššího vzdělání, vyššího vzdělání nedosáhne, jen se jeho šance snižují. Můžeme kolem sebe vidět případy, které potvrzují, že se v České republice nezdá stane, že jedinci tu určitou vzdělanostní dráhu nastupují již v raném věku a to díky tomu, že je český vzdělávací systém velmi selektivní a žáci mohou volit alternativní vzdělávací dráhy. V tomto případě zde také většinou hraje velkou roli rozhodnutí rodičů, což dokresluje i případ respondentky G.

Respondenty podle jejich výpovědí většinou velmi ovlivnila ve výběru jejich vzdělanostní dráhy míra podpory rodičů, potažmo kulturního kapitálu, v tom smyslu, jak ho chápe francouzský sociolog Bourdieu, tedy v podobě znalosti kulturní prostředí a vědomostí předávaných dětem v domácím prostředí rodiči. Výchozí pozice jedince je bezpochyby pro jeho další směřování důležitá, nicméně, jak můžeme vidět ve výzkumné části, jedinec nezastává v procesu výběru své vzdělávací/životní dráhy pasivní roli. Reakce respondentů potvrzují vliv rodinného prostředí na vzdělanostní aspirace. Jedincovo další směřování je však také výrazně ovlivňováno jedincem samým, tak jak to chápe Goldthorpe. Dle Goldthorpa právě tím, že lidé berou v potaz své třídní postavení a množství zdrojů, dochází k výběru různých mobilitních strategií a zvažování, zda se jedinci vyplatí riskovat. Příkladem je například respondent C, který měl sice ztíženou startovní pozici tím, že si musel veškeré výdaje financovat sám a neměl finanční podporu rodičů. Muselo to pro něj být těžké zvládat, jak studium, tak práci, ale zariskoval a povedlo se mu studium úspěšně ukončit. Zároveň si také našel práci svých snů, z čehož vyplývá, že se aktivně podílel na realizaci svých cílů. Výzkum nám rovněž ukázal, že významnou roli hrají faktory, jako jsou aspirace, hodnoty, schopnosti a plány jedinců formované rozličnými osobami a skupinami ve smyslu, jak je chápe sociálně-psychologický model. To u některých respondentů vidíme v tom, jak se snaží na sobě dále pracovat a účastní se dalších a dalších aktivit. Respondenti často zdůrazňovali význam stáží a praktických zkušeností pro úspěch na pracovním trhu. Zkušenost s programem Erasmus vesměs hodnotili jako obohacující. Téměř všichni zdůrazňovali její osobní přínos, pro některé však navíc znamenala rozšíření sítě kontaktů, které by jim případně mohly v budoucnu pomoci při hledání práce.

Bibliografie

- Alfranseder, Emanuel, a další. Exchange, employment and added value, Research Report of the ESNSurvey 2011. Brusel, 2012.
- Baron, Britta. „The Politics of Academic Mobility in Western Europe.“ Higher Education Policy Vol. 6, No.3, 1993: 50-54.
- Bomans, Veerle, a další. Results of ESNSurvey'07, Generation Mobility. 2008.
- Bourdieu, Pierre. Teorie jednání. Praha: Karolinum, 1998.
- CIMO. Study in Finland, FAQ on institutions and degrees. nedatováno. 27. Srpen 2012 <http://www.studyinfinland.fi/faq_on_institutions_and_degrees>.
- Disman, Miroslav. Jak se vyrábí sociologická znalost. Praha: Karolinum, 1993.
- EK. Evropská komise, Zastoupení v České republice. nedatováno. 3. Zář 2012 <http://ec.europa.eu/ceskarepublika/press/press_releases/11_1398_cs.htm>.
- EU. Boloňský proces: vytvoření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání. nedatováno. 3. Zář 2012 <http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_cs.htm>.
- . „Erasmus - Facts, Figures and Trends.“ nedatováno. Evropská komise. 3. Zář 2012 <http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/higher/erasmus1011_en.pdf>.
- . Erasmus for all, Investing in Europe's education, training and youth. nedatováno. 3. Zář 2012 <<http://ec.europa.eu/education/erasmus-for-all/>>.
- . „Frequently Asked Questions: Erasmus Programme, how does it work?“ 7. Prosinec 2006. Evropská komise - Press Releases. 1. červenec 2011 <<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=MEMO/06/466&format=HTML&aged=1&language=EN&guiLanguage=fr>>.
- . „Program celoživotního učení (LLP) .“ nedatováno. Evropská komise. 3. Zář 2012 <http://ec.europa.eu/education/llp/doc/call12/part2_cs.pdf>.
- . The Erasmus programme in 2010-11: the figures explained. 8. Květen 2012. 3. Zář 2012 <<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=MEMO/12/310>>.
- Eurydice. „Organisation of the education system in Finland 2009/2010.“ nedatováno. Evropská komise. 28. 08 2012 <http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/FI_EN.pdf>.
- . „Systém vzdělávání v ČR, Organizace vzdělávací soustavy České republiky 2008/2009.“ nedatováno. MŠMT. 27. 08 2012 <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/system-vzdelavani-v-cr>>.
- FHS, UK. ERASMUS. nedatováno. 3. Zář 2012 <<http://fhs.cuni.cz/FHS-474.html>>.
- Hejkalová, Markéta. Stručná historie států, Finsko. Praha: Libri, 2003.
- Hendl, Jan. Kvalitativní výzkum. Praha: Portál, 2005.
- Jandourek, Jan. Průvodce sociologií. Praha: Grada, 2008.
- Jäntti, Markus, Juho Saari a Juhana Vartiainen. „Growth and equity in Finland.“ 2006. The world bank. 18. Srpen 2012 <http://siteresources.worldbank.org/INTWDR2006/Resources/477383-1118673432908/Janti_Saari_and_Vartiainen_Growth_and_Equity_in_Finland.pdf>.
- Jutikkala, Eino a Kauko Pirinen. Dějiny Finska. Praha: Lidové noviny, 2001.
- Katřák, Tomáš a Petr Fučík. Návrat k sociálnímu původu. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2010.

- Katrňák, Tomáš. „Explanace sociální fluidity – jedna z vlaštovek na obzoru.“ 1. Duben 2010. Socioweb. 20. Květen 2012
<<http://www.socioweb.cz/index.php?disp=temata&shw=342&lst=116>>.
- . „Sociální a kulturní reprodukce společnosti v teoretické perspektivě.“ nedatováno. FSS MUNI. 20. Srpen 2012 <<http://fss.muni.cz/~katrnak/articles/reprodukce.pdf>>.
- . Třídní analýza a sociální mobilita. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2005.
- Keller, Jan a Lubor Tvrdý. Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008.
- Keller, Jan. Úvod do sociologie. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997.
- Kolektiv autorů Sociologického ústavu, AV ČR. Velký sociologický slovník. Praha: Karolinum, 1996.
- Kupiainen, Sirkku, Jarkko Hautamäki a Tommi Karjalainen. „The finnish education system and PISA.“ nedatováno. PISA. 27. Srpen 2012
<http://www.pisa2006.helsinki.fi/files/The_Finnish_education_system_and_PISA.pdf>.
- Maiworm, Friedhelm. „ERASMUS: continuity and change in 1990s.“ European Journal of Education Prosinec 2001: 459-472.
- Matějů, Petr, a další. Nerovnosti ve vzdělávání, Od měření k řešení. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010.
- Matějů, Petr, Jana Straková a et al. (Ne)rovné šance na vzdělání, Vzdělanostní nerovnosti v České republice. Praha: Academia, 2006.
- Možný, Ivo. Rodina a společnost. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006.
- MŠMT. Boloňský proces. nedatováno. 8. Červenec 2011 <<http://www.bologna.msmt.cz/>>.
- . Zpráva o účasti České Republiky v Programu celoživotního učení 2007-2011. nedatováno. 3. Zář 2012 <<http://www.msmt.cz/file/20902>>.
- NAEP. Erasmus University Charter (EUC). nedatováno. 3. Zář 2012
<http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=36&view_type_code=program&#record_1298>.
- . Erasmus-publikace, obecný leták. nedatováno. Zář 3 2012
<http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=301&view_type_code=program&#record_5636>.
- Rakušanová, Petra. „Báječná léta pod psa.“ 16. Duben 2003. Socioweb. 20. Květen 2012
<<http://www.socioweb.cz/index.php?disp=temata&shw=135&lst=103>>.
- Rentola, Kimmo. „The Finnish Communists and the Winter War.“ Journal of Contemporary History Říjen 1998: 591-607.
- Šanderová, Jadviga. Sociální stratifikace: problém vybrané teorie, výzkum. Praha: Karolinum, 2000.
- Šubrt, Jiří a Jan Balon. Soudobá sociologická teorie. Praha: Grada, 2010.
- Teichler, Ulrich. „Temporary Study Abroad: the life of ERASMUS students.“ European Journal of Education, Vol. 39, No. 4, 2004: 395-408.
- Tracy, James D. Desiderius Erasmus. nedatováno. 3. Zář 2012
<<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/191015/Desiderius-Erasmus>>.
- UK, Kolektiv autorů FHS. „E Úvod do společenských věd.“ nedatováno. moodle. 10. Prosinec 2011 <<http://moodle.fhs.cuni.cz/course/view.php?id=614>>.
- UNESCO. The EFA 2000 Assessment: Country Reports; Finland. nedatováno. 30. Srpen 2012 <http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/finland/report_1.html>.

Vasagar, Jeevan. „Finland’s schools flourish in freedom and flexibility.“ 5. Prosinec 2010. the guardian. 30. Srpen 2012 <<http://www.guardian.co.uk/world/2010/dec/05/finland-schools-curriculum-teaching>>.