

Univerzita Karlova
Fakulta humanitních studií

Studium humanitní vzdělanosti

Kulturní reprodukce na vysoké škole:
přehled kvalitativních výzkumů o
vlivu třídy na zkušenosti studentů
Bakalářská práce

Zuzana Velebná

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Ondřej Špaček, Ph.D.

Praha 2021

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

Děkuji doktoru Ondřeji Špačkovi za všechny semináře, které mě k závěrečné práci dovedly a jeho ochotu, čas a pomoc, bez kterých by nemohla vzniknout.

Obsah

ABSTRAKT	5
ABSTRAKT V AJ	5
1. ÚVOD.....	6
2. TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	9
2.1. Kulturní a sociální reprodukce.....	9
2.1.1. Kulturní kapitál.....	9
2.1.2. Habitus	10
2.1.3. Pole	11
2.2. Kultura školy a model integrace	11
3. METODOLOGIE	14
3.1. Výzkumný problém a otázky.....	14
3.2. Postup.....	14
3.3. Používaná označení studentů.....	14
4. REPRODUKCE NA VYSOKÉ ŠKOLE.....	16
4.1. Zapojování se do akademického života.....	16
4.2. Předčasný odchod	23
4.3. Studentská role.....	31
4.4. Třídní identita	36
5. SHRNUÍ A DISKUZE	43
BIBLIOGRAFIE.....	46
PŘÍLOHY	48

ABSTRAKT

Práce je přehledovou studií v oblasti kulturní reprodukce vzdělanostních nerovností a snaží se poskytnout obraz o stavu bádání zaměřeném na vliv sociálního původu studentů na jejich zkušenost ve vztahu k mechanismům, které tento vliv oslabují či zdůrazňují. Čerpá z kvalitativních výzkumů terciálního vzdělávání, které se opírají o východiska P. Bourdieu a studie v ní zařazené strukturuje do skupin podle oblastí zájmu badatelů a jejich výsledků. Zjišťuje, že badatelé otázky vzdělanostních nerovností řeší prostřednictvím témat jako jsou zapojování se do akademického života, důvody vedoucí k předčasnému odchodu, schopnost osvojit si studentskou roli či třídní identita. Shrnuje, že zkušenosti studentů jsou podmíněny sociální třídou a vzdělanostním statutem jejich rodičů a mohou být zdůrazněny nebo potlačeny organizačními habitus institucí na úrovni sekundárního a terciálního vzdělávání.

ABSTRAKT V AJ

This review study from the field of cultural reproduction of educational inequalities offers a summary of existing qualitative research papers that are concerned with the influence of social background on student experience and explore the mechanisms by which this influence may either heighten or suppress that experience. It contains research papers from post-secondary education that draw on theory from P. Bourdieu and it structures this research into groups according to researchers fields of interest. It shows that researchers attempt to resolve the cause of educational inequalities through topics ranging from an *academic engagement*, *pressure to leave university early*, an *inability to master the student role* and *class identity*. It concludes that the students' experiences are determined by their parents' social class and educational status which can in turn be heightened or suppressed by the organisational habitus of institutions at secondary or post-secondary level.

KLÍČOVÁ SLOVA: vzdělanostní nerovnosti, kulturní a sociální reprodukce, kulturní kapitál, habitus

1. ÚVOD

V rámci sociálních věd převládá shoda na tom, že vzdělávací systém je významným faktorem v procesu sociální mobility a reprodukce společnosti. Někteří badatelé pojmají vzdělávací systém jako nástroj redukce sociálních nerovností, někteří v něm vidí prvek, které sociální nerovnosti posiluje. Část těch, kteří se nachází někde uprostřed mezi těmito dvěma názory je pak přesvědčena, že kulturní rozdíly, které souvisí s třídními rozdíly se u potomků rodičů z různých sociálních pozic ve vzdělávacím systému zviditelňují a že vzdělávací systém je pomáhá udržovat (Katrňák, 2005).

Vztahu vzdělávacího systému a nerovností se lze věnovat na různých úrovních (přechod na střední školu, přechod na vysokou školu, zázemí rodiny, ze které studenti pochází, jejich přístup ke zdrojům apod.), doposud však u nás nebylo mnoho pozornosti věnováno tomu, co se děje na vysoké škole. Kdo jsou studenti, kterým se tam podařilo dojít a proč jsou někteří z nich úspěšní a studium dokončí, zatímco jiní ne? Jakou roli v tom hraje sociální třída? Jaký je vztah mezi habitem studentů a představami vzdělávacích institucí, které navštěvují? Odpovědi na tyto otázky lze hledat v kvalitativních studiích z prostředí vysokých škol, jenž se zabývají zkušenostmi vysokoškolských studentů a pokus o jejich přehled může poskytnout komplexnější obraz o tom, co se na univerzitě se studenty děje a co všechno ovlivňuje jejich úspěšnost.

Autoři prací zařazených do tohoto přehledu se řadí k představitelům přístupu kulturní a sociální reprodukce a zpravidla se opírají o základní koncepty Pierra Bourdieu: kulturní kapitál, habitus a pole, kterým se podrobněji věnuje teoretická část této práce. Do přehledu jsou zahrnuty výzkumy kvalitativní povahy, které spojují jejich teoretická východiska, a které se zabývají terciálním vzděláváním. V moderních západních společnostech je přístup k základnímu vzdělání univerzální, a proto se důraz přesouvá na vzdělanostní nerovnosti na úrovni střední a vysoké školy (Greger, 2004).

Přehled si bere za cíl zjistit stav bádání v oblasti kulturní reprodukce nerovností na vysoké škole a zjistit tak jaký vliv má sociální původ na zkušenosti studentů, popř. zda existují mechanismy, které mohou tento vliv tlumit nebo naopak zdůraznit. Bylo do něj zařazeno 13 studií popisujících zkušenosti vysokoškolských studentů v různých oblastech jejich univerzitního života - jak akademických, tak sociálních. Zjištění přehledu jsou strukturována do kapitol podle těchto oblastí bez nároku na hierarchické uspořádání. V rámci těchto kapitol jsou zjištění dále strukturována s důrazem na původce vlivu na zkušenost, což je nejlépe vidět v tabulce, která každou z kapitol doprovází.

Ze studií přehledu vyplývá, že pro porozumění reprodukci je klíčových několik momentů. Jde především o rozdíly v zapojování se do akademického života, které mohou souviset s předčasným odchodem. Ten může být ovlivněn chápáním studentské role či třídními aspekty identity.

První představenou oblastí zájmu výzkumníků jsou rozdíly v zapojování se do akademického života, které jsou často řešeny prostřednictvím schopnosti studentů požádat o pomoc. Míra zapojení se jak do akademického tak sociálního života na univerzitě, totiž ovlivňuje úspěšnost studentů a může zásadně ovlivnit jejich setrvání na univerzitě či zapříčinit předčasný odchod. Podstatná je zde interakce mezi studenty a vzdělávací institucí v rámci níž jsou zkoumány strategie studentů při oslovování autorit či jejich zkušenosti s mentorstvím. Studie této kapitoly ukazují, že schopnost požádat o pomoc je třídně strukturována (Yee, 2016), ale může být významně ovlivněna institucí navštěvovanou studenty před příchodem na univerzitu (Jack, 2016; Richards, 2020) a typem samotné navštěvované univerzity (Scherer, 2020).

Druhou oblastí a zároveň kapitolou přehledu je problematika předčasného odchodu, kde výzkumníci zjišťují, jaké faktory nejvíce ovlivňují rozhodnutí studentů na univerzitě setrvat či ji opustit před jejím dokončením. Nejohroženějšími se podle jejich výsledků zdají být studenti se statusem studentů první generace, a to zejména v prvních měsících studia čili předtím, než sociální a akademický aspekt univerzity zapříčiní proměnu jejich habitů (Lehmann, 2013). Dostudovat jim naopak může pomoci jasně stanovený cíl a odhodlání dokázat, “že na to mají” a také vazby na ostatní studenty, kteří zaujmou pozici významných druhých (Wong, 2018).

Třetí oblastí zájmu výzkumníků, kteří se snaží porozumět úspěšnosti studentů na univerzitě je studentská role a proces jejího osvojování. Jak studenti této roli rozumí a jak jsou schopni si osvojit její explicitní i implicitní aspekty je opět podmíněno statusem (Collier a Morgan, 2008). U studentů první generace dělnické třídy, kteří obvykle přichází na univerzitu znevýhodnění nedostatkem kulturního kapitálu však úspěšnost tohoto procesu může být výrazně ovlivněna vědomým úsilím či individuální zkušeností na univerzitě i mimo ni, kterou nelze snadno předvídat (Lehmann, 2012).

Poslední kapitolu přehledu pak tvoří studie zabývající se identitou a tím, jak její třídní aspekty ovlivňují úspěšnost ve studiu. K hlavním závěrům této kapitoly patří zjištění, že třídní aspekty identity studentů s nižším statusem se objeví daleko zřetelněji v prostředí elitních, selektivních univerzit (Aries a Seider, 2008). V závislosti na prostředí univerzity také v průběhu studia dochází k transformaci identity (Lehmann, 2013), jejíž třídní aspekty

jsou samotnými studenty s nižším statusem chápány jako osobní nedostatečnost, na jejíž nápravě se snaží pracovat (Mallman, 2017).

2. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Následující kapitola představí základní pomý, které se ke studiu vzdělanostních nerovností váží a které zároveň vymezují teoretické přístupy studií, jenž tvoří jádro tohoto přehledu. Výklad kulturní a sociální reprodukce a pojmů P. Bourdieu - kulturní kapitál, habitus a pole čerpá především z prací Katrňáka (2003, 2005). Ačkoli mohly být použity primární zdroje, smyslem práce byl především přehled empirických studií, a tak si tato kapitola vystačí se sekundární literaturou a poněkud stručnějším výkladem.

2.1. Kulturní a sociální reprodukce

Proč se sociální struktura reprodukuje je jednou ze základních otázek sociologie. Autoři, kteří se na ni pokouší odpovědět považují vzdělanostní systém za nedílnou součást tohoto procesu. Liší se ovšem v názoru, zdali je to prostředí školy, kde se vzdělanostní nerovnosti odpovídající socioekonomickým nerovnostem vytvářejí, anebo zdali to jsou kulturní rozdíly, jdoucí ruku v ruce se sociálními rozdíly, co u potomků ve škole vyvstává na povrch. Představitelé sociální reprodukce mají vzdělávací systém za prostředek k udržování třídní struktury společnosti a představitelé kulturní reprodukce spíše popisují kulturní prostředí, z nichž studenti do školy přichází a ukazují, jak ovlivňuje jejich školní výkony. Někde na pomezí mezi nimi se nachází P. Bourdieu, který zdůrazňuje jak roli rodinného zázemí, tak roli školy (Katrňák, 2003).

2.1.1. Kulturní kapitál

Analýzy P. Bourdieu, který se v 60. a 70. letech minulého století zabýval vzdělanostními výsledky dětí a jejich třídním původem ukázaly, že potomci z vyšších sociálních tříd pochází zároveň také z "vyššího" kulturního prostředí než potomci z nižších sociálních tříd. Dovednosti, které dítě získává na základě kulturní kvality rodinného prostředí a které si v rodinném prostředí osvojuje jsou kulturním kapitálem, v rodině osvojeným věděním, které se projevuje v jednání (Katrňák, 2005).

Kulturní kapitál může mít 3 formy: vtělenou (embodied), např.: dispozice, schopnosti a kompetence jedince, dále objektivizovanou (objectified), kterou představují objekty kulturní povahy, jako jsou knihy, obrazy, hudební nástroje, a do třetice institucionalizovanou formu (institutionalized), která je vyjádřena v podobě kvalifikací, diplomů a akademických titulů či různých certifikátů. Nejdůležitější roli pro vysvětlení vzdělanostních nerovností hraje vtělená forma kulturního kapitálu. Schopnosti a dovednosti jsou nejen vrozené, ale jejich rozvíjení a utváření zajišťuje rodina a míra

kulturního kapitálu žáka určuje jeho školní úspěšnost. Jsou to především jazykové dovednosti, kulturní vzorce chování, vztah ke škole a k autoritě, dosavadní znalosti a dovednosti, které se děti naučí v rodině nebo v širším společenském okolí, co škola potom zhodnocuje a odměňuje. Škola není kulturně neutrální a požadavky a cíle vzdělávání odpovídají hodnotám a modu chování typickému pro dominantní kulturu a společenskou třídu. Děti pocházející z nepodnětného rodinného zázemí s jiným systémem hodnot jsou pak školou označeny jako děti bez talentu a problémové děti, zatímco děti z vyšších tříd získávají nálepkou nadaných či talentů (Greger, 2004).

Podle Annette Lareau a Elliota Weininger v průběhu let dominantní interpretace kulturního kapitálu ve výzkumu vzdělanostních nerovností splynula se dvěma předpoklady. Za první, že kulturní kapitál označuje znalost nebo orientaci ve “vysoké estetické kultuře” a za druhé, že je analyticky oddělen od ostatních forem vědění či kompetencí (např. “technické dovednosti” nebo “lidský kapitál” atd.). Autoři tyto předpoklady pro porozumění konceptu kulturního kapitálu nepovažují za podstatné a ve své práci přichází s alternativním výkladem vycházejícím z tvrzení P. Bourdieu, že sociální třída má schopnost “vnutit” vzdělávací instituci standardy hodnocení. Kulturní kapitál chápou jako “strategie (používání znalostí, dovedností a kompetencí) studentů a jejich rodičů, kteří (jako výsledek jejich pozice ve stratifikačním systému) vstupují do vzdělávacího systému s dispozicemi a vědomostmi, které buď ztěžují nebo naopak ulehčují naplňování institucionalizovaných standardů hodnocení - tedy konkrétní očekávání školy jak formální tak neformální” (Lareau a Weininger, 2003).

2.1.2. Habitus

Sociální struktura ovlivňuje jednání každého člověka a toto jednání zpětně přispívá k zachování této struktury. Internalizovanou třídní pozici, kterou lze rozpoznat v projevech člověka, jeho názorech a postojích nazývá Bourdieu habitem. Označuje tak systém dispozic k určitému jednání, který zahrnuje prožité zkušenosti, jenž se projevují ve vnímání, myšlení i jednání. Habitus je získáván v průběhu socializace a je v průběhu života člověka neustále utvářen (Katrňák, 2005). To je patrné zejména v kontextu nových situací, jež lidé s rozdílným habitem vnímají a definují odlišným způsobem a podle této definice pak odlišně jednají (Bourdieu, 1989b in Katrňák, 2005). Každý aktér postupně (a většinou neuvědomovaně) přijímá, a osvojuje si, způsoby vnímání, myšlení a jednání, které od něj vyžaduje sociální pozice, kterou okupuje. Postupem času se aktér se svojí pozicí pomyslně

“sžívá”, přičemž časem dochází k většímu či menšímu souladu mezi internalizovanými dispozicemi a okupovanými pozicemi (Růžička a Vašát, 2001).

2.1.3. Pole

Sociální pole Bourdieu vymezuje jako relativně autonomní část sociálního prostoru, která se řídí svými vlastními pravidly a je strukturován vlastním systémem distribuce forem kapitálu (Růžička a Vašát, 2001). Pole je jakýsi mikrokosmos, který je definován vlastními zákony a vlastní vnitřní strukturou a zároveň svou pozicí v globálním světě a přitažlivostí a odstředivostí ostatních polí. Pole má vlastní logiku, vlastní pravidla hry a aktéři v tomto poli se vyznačují specifickým kapitálem, který určuje jejich hierarchii. Pole spočívá v souboru sdílených předpokladů a přesvědčení a může jich být mnoho např. ekonomické, politické, vědecké, žurnalistické atd. (Bourdieu, 2002: 37-44). Jednání čili snaha transformovat nebo zachovávat stávající řád příslušného pole, je pak funkcí pozice, kterou ten který aktér zaujímá v příslušném poli (Katrňák, 2005).

Pokud vztáhneme koncept pole na prostředí relevantní pro tuto studii bude pro nás důležitá struktura pole vyššího vzdělávání, zejména to, jak jsou nastaveny vztahy mezi pozicemi uvnitř tohoto pole a jak jsou tyto pozice naplňovány jejich aktéry. Aktéři, zpravidla studenti a učitelé, naplňují své pozice v závislosti na této vnitřní struktuře a na vlastnictví forem kapitálu pro tyto role relevantní.

2.2. Kultura školy a model integrace

Vzděláváním se také v 70. letech zabýval Basil Bernstein, známý především díky teorii jazykových kódů. Ta říká, že omezený jazykový kód, který zvládají příslušníci nižších sociálních vrstev, naráží na hranici přesného a zejména abstraktního vyjadřování a myšlení, zatímco rozvinutý jazykový kód příslušníků vyšších vrstev abstraktní myšlení preferuje a poskytuje jim tak výhodu (Společnost diplomů; Sociologická encyklopedie).

Sociální pozice rodiny studentů má podle Bernsteina zásadní a prvotní vliv na zapojování se ve škole, na studenty ale zároveň působí kultura školy, kterou navštěvují. Jeho model zapojování se, který pro porozumění vztahu mezi kulturou školy a tím, jak studenti definují svou vlastní roli vypracoval má k východiskům P. Bourdieu blízko, neboť se zabývá jak sociálním původem studentů tak kulturou školy, které jsou vždy v interakci, a protože některé studie tohoto přehledu se opírají především o tento model, je na místě mu zde věnovat pozornost.

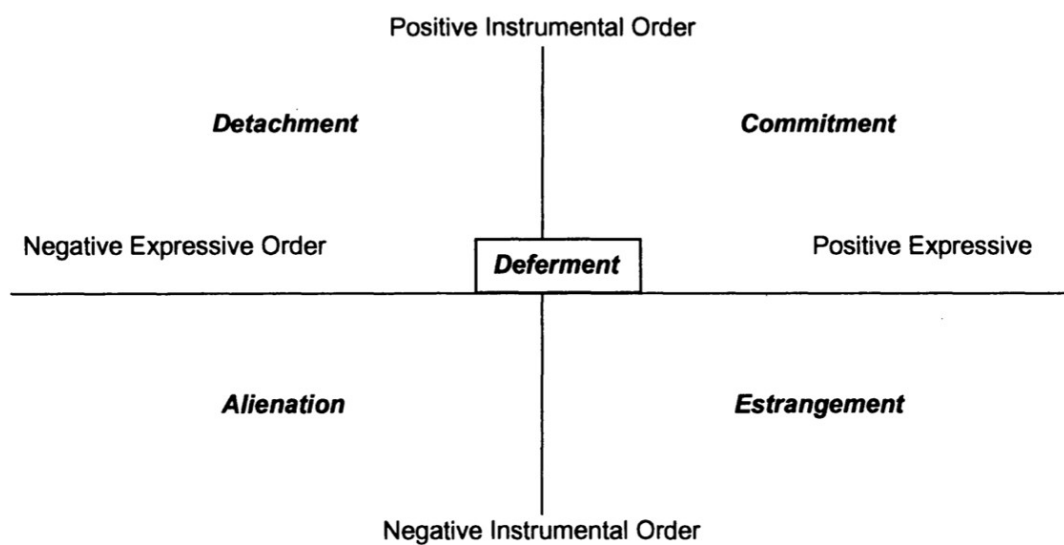
Škola se podílí na dvou různých, ale vzájemně propojených sadách chování: tréninku charakteru, který Bernstein nazývá expresivními pravidly a učení se specifickým dovednostem, které označuje jako instrumentální pravidla. Podle něj studenti vyvíjí různé stupně zapojování se ve škole podle toho, jak dobře pochopí a zda přijmou systém (means) a výsledek (ends) expresivních a instrumentálních pravidel školy (Lehmann, 2012).

Instrumentální pravidla lze vysvětlit tak, že úspěšnost v dokončení univerzitního vzdělání závisí na tom, jak dobře si student zvládne osvojit znalosti v konkrétním studovaném předmětu a obecné znalosti v dalších oblastech. Toto zvládnutí je demonstrováno absolvováním kurzů, které jsou v průběhu studia stále komplexnější a detailnější a vrcholí následnými zkouškami a finální závěrečnou prací. Přijetí těchto pravidel znamená souhlas se systémem (means) instrumentálních pravidel univerzity. Přijetí výsledku (ends) instrumentálních pravidel školy závisí na studentově důvěře v hodnotu univerzitního diplomu a v to, co se tam obecně naučí (Lehmann, 2012).

Expresivní pravidla pak znamenají, že univerzita od svých studentů očekává jistou úroveň akceptování její specifické kultury, že rozvinou "školního ducha" nebo se zapojí v mimoškolních činnostech. Úspěch na univerzitě není spojen pouze s akademickou pílí, ale také se sociální integrací (Tinto 1987 in Lehmann, 2012), což naopak závisí na osvojení si a přijetí systému (means) a výsledku (ends) expresivních pravidel školy (Lehmann, 2012).

Bernsteinův model představuje pět forem zapojování se: (1) Angažovanost (commitment), kdy studující přijímá systém i výsledek jak instrumentálních tak expresivních pravidel univerzity a je tedy integrován jak akademicky tak sociálně, (2) lhostejnost (detachment), kdy studující přijímá systém i výsledek instrumentálních pravidel, ale odmítá pravidla expresivní, čili plní akademické požadavky, ale nezapojuje se, (3) odloučení (estrangement), kdy studující přijímá jak instrumentální tak expresivní pravidla univerzity, ale z nějakého důvodu není schopen naplnit akademické požadavky, (4) odcizenost (alienation), kdy studující odmítá jak instrumentální tak expresivní pravidla univerzity a (5) zdrženlivost (deferment), kdy se zdráhá zapojit.

Tyto role reprezentují různé způsoby, kterými se studenti vztahují ke škole. Dvě síly formují studentskou roli: první závisí na vztahu rodiny studentů k expresivním a instrumentálním pravidlům školy, druhá závisí na školních procedurách, které zapojují studenty do obou jejích pravidel. Z toho vyplývá relativní autonomie školy, která tak hraje v definici roli studentů nezávislou roli. To, co škola dělá, její rituály, ceremoniály, vztahy autorit, její stratifikace, způsoby výuky, odměny a tresty atd. může upravovat a měnit roli studentů, která byla původně formována rodinou (Bernstein, 1975).



Poznámka: Bernsteinův model zapojování se (1975); převzato z Lehmann, 2012.

3. METODOLOGIE

3.1. Výzkumný problém a otázky

Výzkumným problémem je vztah pozice jedince ve stratifikačním systému a kulturního kapitálu z této pozice plynoucího a standardů vzdělávací instituce, kterou student navštěvuje. Středem zájmu je student a jeho zkušenost.

Přehled si bere za cíl odpovědět na otázku k jakým výsledkům dosavadní výzkumy zabývající se zmíněnou problematikou dospěly, jaký vliv má sociální původ na zkušenost studentů v terciálním vzdělávání a zda existují mechanismy, které mohou případný vliv třídy na zkušenost tlumit nebo naopak zdůraznit.

3.2. Postup

Výchozím bodem pro zařazení studií do přehledu byla práce *Cultural Capital in Educational Research* již zmíněných autorů Annette Lareau a Elliota Weininger z roku 2003. V této studii autoři apelují na používání konceptu kulturního kapitálu ve výzkumu vzdělávání způsobem, který neopomíjí vztah mezi institucionálními standardy konkrétních vzdělávacích zařízení a vzdělanostních praktik rodin, které jsou vlastní určité sociální třídě. Jejich pojetí konceptu kulturního kapitálu je společným bodem studií zařazených do přehledu, které byly vyhledány přes citace této publikace. K tomuto účelu posloužil vyhledávací systém Google Scholar, který při nastavení vyhledávání v rozmezí let 2003-2021 našel 1710 výsledků, jenž zmíněnou publikaci citovaly. Po přečtení nadpisů a abstraktů bylo zařazeno 32 studií, které byly detailně prostudovány. Studie zařazené do přehledu v tomto kroku splňovaly tři kritéria: Jednalo se o výzkumy (1) kvalitativní povahy, které měly (2) společná teoretická východiska a (3) rozhovory byly vedeny se studenty vysokých škol nebo se vztahovaly ke zkušenostem studentů na univerzitě. V dalším kroku byly vyřazeny studie, které byly použity pro získání magisterských či doktorských titulů, především kvůli jejich odlišné formě a proto, že kvalita některých z nich se mohla od ostatních lišit. Po tomto kroku zbylo 13 studií, které byly do přehledu zahrnuty. Kompletní přehled těchto studií je zaznamenán v tabulce zařazené v přílohách.

3.3. Používaná označení studentů

V textu jsou používána označení studentů, která jsou převzata ze zdrojových studií a která jsou nutná vysvětlit. Pokud se v této práci mluví o třídě, je zpravidla odvozena od zaměstnání rodičů studentů. V některých případech mohl být také zahrnut aspekt příjmu,

avšak tam, kde byl tento aspekt zahrnut, je to explicitně uvedeno. Studenty dělnické třídy v tomto přehledu jsou tedy většinou ti studenti, jejichž rodiče mají povolání tzv. modrých límečků čili vykonávají nějaký typ manuální práce. Naopak studenti střední třídy jsou označením pro ty studenty, jejichž rodiče mají povolání tzv. bílých límečků čili pracují jako například administrativní pracovníci, manažeři apod. Studenti první generace jsou ti, jejichž žádný z rodičů nemá zkušenost s terciálním vzděláváním a nevlastní vysokoškolský diplom. Jejich protikladem jsou pak tradiční studenti, kteří mají alespoň jednoho z rodičů vysokoškolsky vzdělaného. Pokud se v přehledu mluví o nízkopříjmových studentech, je tím myšlen příjem rodiny, ze které studenti pochází, přičemž autoři studií vždy explicitně stanoví hranici této kategorie.

Všechny výše uvedené kategorie mohou být používány samostatně nebo mohou být kombinovány. Někdy autoři pod pojmem studenti střední třídy chápou pouze ty, jejichž rodiče pracují na pozicích bílých límečků, někdy pod tímto pojmem rozumí i to, že vlastní vysokoškolský diplom. Může se zdát, že vysokoškolský diplom je u střední třídy implicitně přítomen, ale nemusí to být pravidlem. Stejně tak nemusí být pravidlem, že status studenta první generace se pojí s dělnickou třídou. Proto jsou na tomto místě významy jednotlivých pojmů uvedeny jen orientačně, tam kde je třeba jejich důkladného odlišení, jsou popsány na příslušném místě v poznámce pod čarou a tam, kde autoři používají jiné odlišení pro skupiny studentů jsou vysvětleny přímo v textu.

Na některých místech je také používán pojem privilegovaní studenti. Ten slouží pouze pro odlišení těch, kteří mají vyšší status v porovnání s ostatními studenty ať už se jedná o studenty střední třídy, tradiční studenty nebo studenty z majetných rodin.

4. REPRODUKCE NA VYSOKÉ ŠKOLE

Studie, které byly zařazeny do tohoto přehledu ukazují, že výzkumníci řeší reprodukci vzdělanostních nerovností prostřednictvím různých témat. Těm bude věnována následující kapitola, která studie rozděluje podle oblastí, na kterou se výzkumníci zaměřili. Patří k nim problematika zapojování se do akademického života, v rámci níž je studována především schopnost studentů požádat o pomoc, problematika předčasného odchodu, která je zapojením do akademického života značně ovlivněna, problematika schopnosti osvojit si studentskou roli či třídní identita, které mají vliv na úspěšnost studentů. Všechny studie, které tvoří uvedené kapitoly jsou shrnuty v tabulkách, jež jsou součástí každé z kapitol a poskytují tak přehled o tom, čím jsou zkušenosti studentů v rámci různých problematik jednotlivých kapitol determinovány.

4.1. Zapojování se do akademického života

Literatura, která se zabývá akademickou úspěšností studentů se zpravidla soustředí na jednu ze tří oblastí zkušenosti studentů. V první řadě jde o zkušenost, kterou mají studenti se školou a jejím vlivem na akademickou připravenost ještě předtím, než se dostanou na univerzitu. Druhou oblastí je život studentů mimo školní kampus v době, kdy studují, například zda má na jejich akademickou úspěšnost vliv jejich případné zaměstnání a jak to souvisí se sociální třídou. Poslední oblastí je zkušenost na univerzitě a to, jak se sami studenti podílí na nerovných výsledcích v závislosti na sociální třídě, jak studují a jak se zapojují do formálních i neformálních aktivit školy. Výzkumy zabývající se poslední oblastí obecně charakterizují studenty z nižších sociálních tříd jako méně zapojené do akademického života (Yee, 2016).

V rámci problematiky zapojování se do akademického života a aktivit na univerzitě je často tematizována schopnost požádat o pomoc, kde je významná především interakce mezi studenty a vzdělávací institucí. Problematika schopnosti požádat o pomoc zahrnuje například strategie studentů při oslovování autorit či jejich zkušenosti s mentorstvím¹. Schopnost požádat o pomoc je zároveň závislá na podmínkách pro budování vztahu s učiteli, které vytváří sama škola.

¹ Neformální vztah studenta se školní autoritou, zpravidla učitelem. Mentor zastává pozici s relativně vysokým statusem a přímo zprostředkovává přenos vysoce ceněných zdrojů, například přístup k účasti na výzkumech, kontakty v oboru nebo doporučující dopisy (Scherer, 2020).

Práce na téma schopnosti požádat o pomoc zahrnuté do tohoto přehledu řeší u studentů jejich třídně podmíněnou schopnost oslovovat autority a zabývají se i otázkou úlohy vzdělávací instituce v procesu vytváření a udržování nerovností. V těchto studiích je na jedné straně důraz kladen na strukturální podporu studentů na střední škole či v jiné instituci, kterou studenti navštěvovali před příchodem na univerzitu, na straně druhé pak na organizační strukturu samotné navštěvované univerzity.

Práce	Oblast studia	Srovnávané skupiny	Přisuzovaný podíl na nerovnosti
Yee, A. (2016). The Unwritten Rules Of Engagement: Social Class Differences in Undergraduates' Academic Strategies. <i>The Journal of Higher Education</i> 87(6), 831-858.	Strategie studentů při oslovování autorit.	Jedna škola a dvě skupiny studentů - studenti střední třídy a studenti první generace.	Třída rodiny, ze které studující pochází.
Richards, B., N. (2020), Help-Seeking Behaviors as Cultural Capital: Cultural Guides and the Transition from High School to College among Low-Income First Generation Students, <i>Social Problems</i> .	Podmínky, které vytváří škola pro budování vztahu s učiteli.	Nízkopříjmoví studenti dělnické třídy, kteří jsou první generací studujících na univerzitě a přišli ze dvou rozdílných středních škol.	Střední škola nebo vzdělávací instituce navštěvovaná studujícími před příchodem na univerzitu.
Scherer, Mary. (2020). Unequally Adrift: How Social Class and College Context Shape Students' Mentorship Experiences. <i>Sociological Forum</i> . 35. 10.1111/socf.12626.	Zkušenosti studentů s mentorstvím, organizační habitus školy.	Dvě státní školy - jedna zaměřená na výuku, druhá - selektivnější, zaměřená na výzkum. Dvě skupiny studentů - studenti dělnické třídy, studenti střední třídy.	Organizační habitus vzdělávací instituce, kterou studující navštěvuje.
Jack, A. A. (2016). (No) Harm in Asking: Class, Acquired Cultural Capital, and Academic Engagement at an Elite University. <i>Sociology of Education</i> , 89(1), 1–19.	Strategie studentů při oslovování autorit.	Studenti střední třídy, dvojnásob znevýhodnění studenti = studenti z nízkopříjmové rodiny, kteří žijí během střední školy doma, privilegovaní chudí studenti = studenti z nízkopříjmových rodin, kteří odešli na internátní školu.	Zkušenost studentů před vstupem na univerzitu - internátní střední škola x setrvání v rodině původu v době střední školy.

Na třídní příslušnost studentů se soustředila April Yee (2016), která se zabývala strategiemi studentů při oslovování školních autorit a na jejich schopnost vyhledávání pomoci s plněním školních povinností. Dospěla ke zjištění, že strategie studentů první generace se podstatně liší od strategie studentů střední třídy². Studenti střední třídy si podle

² Třída studentů byla pro účely její studie odvozena pouze od nejvyššího dosaženého vzdělání rodičů, tzn. studenti nesoucí označení střední třídy jsou zde ti, jejichž alespoň jeden rodič absolvoval vysokou školu. Studenti první generace naopak nemají ani jednoho z rodičů s vysokoškolským vzděláním.

ní stejně jako studenti první generace (SPG) dělají poznámky v hodinách a plní zadané úkoly, navíc se ale oproti SPG více zapojují do interakcí v hodinách, jak s učiteli tak s ostatními studenty. Mají větší repertoár způsobů, jak se zapojit, což přirozeně zvětšuje jejich šance na úspěšnost. Studenti střední třídy podle ní interagují s ostatními, protože si uvědomují, že jim intenzivnější interakce může pomoci s akademickou úspěšností, zatímco SPG mají spíše tendenci se spoléhat sami na sebe.

Studenti střední třídy jsou podle zjištění autorky ti, kteří z vlastní iniciativy navazují vztahy s učiteli, aby se ujistili, že rozumí zadaným úkolům, vstupují do neformálních interakcí, říkají si o radu a zpětnou vazbu ještě předtím, než mají být za práci hodnoceni a navazují přátelské vztahy. Účastnit se přednášek a psát si poznámky je pro ně základem pro úspěch, největší výhodu však vidí v tom, že mají k dispozici zdroje fakulty a její učitele. Myslí si, že na vysoké škole je třeba být zodpovědnější, než bylo na střední škole a tuto zodpovědnost interpretují jako nutnost zapojit se a vyhledávat kontakty.

Studenti první generace si také myslí, že je na vysoké škole třeba být zodpovědnější, ovšem jinak zodpovědnost interpretují. Mají za to, že musí být více odpovědní sami za sebe a své výsledky. Interakce s fakultou a jejími členy do jejich strategie nepatří, neočekávají, že je učitelé budou “vodit za ruku”, protože si myslí, že nemají oproti učitelům na střední škole na studenty tolik času. Jsou přesvědčeni, že říkat si o pomoc je na univerzitě nežádoucí a že se po nich chce, “aby na to přišli sami”. Pokud nemají problém s něčím konkrétním a neteče jim do bot, kontakt s učitelem nenavazují a zpravidla tak propásnou příležitost dostat rady pro nadcházející zkoušky a tím i šanci zlepšovat svoje výsledky. Pokud výjimečně pomoc vyhledají, ptají se na konkrétní věc. Někdy zápasí s porozuměním odpovědi, které se jim dostane, a protože celá interakce nepřináší pozitivní výsledek, příště ji nevyhledají. Uvědomují si, že navazování vztahů s učiteli je pro ně výhodou (mohou napsat doporučující dopis, zpřístupnit kontakty z oboru, umožnit podílení se na výzkumu) a ačkoli o ně stojí, neví, o čem s učitelem mluvit a jak vztah s ním budovat.

Zjištění svého výzkumu autorka diskutuje ve vztahu k teoretickým východiskům a vývoj odlišných strategií studentů v poli vyššího vzdělávání připisuje právě odlišnému výkladu toho, co znamená být zodpovědný. Strategií SPG je díky jejich interpretaci zodpovědnosti nezávislé studium. Strategií studentů střední třídy je také nezávislé studium, ovšem s důrazem na interakci. Studenti střední třídy mají díky své strategii větší šanci na úspěch - není tomu tak ale proto, že by snad vyvíjeli větší úsilí, mají jednoduše víc náradí ve své kulturní sadě (“cultural toolkit” Swidler, 1986 in Yee, 2016). Jejich strategie je

zároveň fakultou lépe odměňována, neboť zaměstnanci a učitelé v poli univerzity jsou sami onou střední třídou a mohou SPG snadno vnímat jako pasivní, apatické studenty, kteří se zapojovat nechtějí.

Namísto třídní příslušnosti studentů se studie Nicolý Richards (2020) soustředila na organizaci vzdělávací instituce, konkrétně střední školy, kterou student navštěvoval před příchodem na univerzitu. Richards zjistila, že na předávání kulturního kapitálu se může vzdělávací instituce významně podílet. Děje se tak podle ní prostřednictvím dispozice vyhledat pomoc, kterou chápe jako studentův pocit, že má právo požádat o pomoc a právo ji dostat a také předáváním specifického vědění, kterým míní informace o přístupu ke zdrojům a nástroje, jak tento přístup získat. Učitelé a zaměstnanci fakulty se podle autorky nemusí nutně podílet na sociální reprodukci, ale naopak se mohou stát tzv. cultural guides a pomoci studentům k vzestupné mobilitě.

Richards se zaměřuje na nízkopříjmové studenty dělnické třídy, kteří jsou první generací studujících na univerzitě. Porovnává jejich postoje k autoritám a schopnost vyhledat pomoc ve vztahu ke struktuře střední školy, ze které přišli. Ukazuje, jak studenti obou škol s různými organizačními habitusy popisují své vztahy s učiteli jako přátelské a k autoritám přistupují spíše rovnostářsky než z podřízené pozice, což je tradičně v literatuře spojováno se studenty střední třídy, nikoli se skupinou méně privilegovaných studentů první generace. Její zjištění tedy nepotvrzuje předpoklad rozdílných postojů k autoritám v závislosti na třídním zázemí.

Ačkoli postoje studentů k autoritám nejsou významně rozdílné, schopnost vyhledat pomoc se v závislosti na škole, ze které přichází výrazně liší. Studenti první ze studovaných škol³ byli podporováni, aby aktivně kultivovali vztahy s učiteli mimo výuku. Bylo jim vysvětleno, že schopnost říct si o pomoc je spojena s jejich úspěchem ve škole, a že kultivace vztahů s učiteli učiní jejich případnou žádost o pomoc snazší. Věděli, jak konkrétně postupovat, což je také vedlo k tomu, aby své vztahy s učiteli mimo výuku pěstovali. Jejich učitelé jim navíc zůstali oporou v přechodu na univerzitu i během prvního roku studia. Studenti druhé školy byli naopak jen zřídka schopni identifikovat případy, ve kterých byl proaktivní přístup k vyhledání pomoci důležitý a jeho hodnotu si plně

³ Autorka vybrala dvě střední školy, které si berou za cíl pomoci studentům první generace a studentům etnických minorit s úspěšným přechodem na univerzitu pomocí speciálního programu. Tyto školy se při výběru od sebe navzájem liší pouze místem, kde se nachází.

neuvědomovali. Většina z nich nechápala, že by tato schopnost měla patřit k jejich studentské roli a nevěděla kam by v případě potřeby měla jít a jak pomoc hledat.

Postoj k autoritám je podle autorky důležitým východiskem pro schopnost vyhledat pomoc, sám o sobě však k vyhledání pomoci ještě nevede. Pozitivní postoj k vyhledávání pomoci je podle ní tvořen systematickým předáváním specifického vědění jako praktiky relevantní pro dosahování dobrých studijních výsledků. Specifickým věděním zde má na mysli to, že studenti chápou důležitost schopnosti vyhledat pomoc pro svou úspěšnost na univerzitě. Program školy, která systematicky předávala kulturní kapitál ve formě dispozic pro schopnost vyhledat pomoc a specifického vědění o přístupu ke zdrojům byl studenty identifikován jako odpovědný za to, že si byli vědomi důležitosti navazování vztahů s učiteli a využívání zdrojů fakulty. Jako zásadní pro svůj přechod na univerzitu chápali roli zmíněných kulturních průvodců, jejich dřívějších učitelů, kteří jim po ukončení střední školy nadále poskytovali podporu.

Mary Scherer (2020) se také zaměřila na organizační habitus vzdělávací instituce a zjišťovala jaké mají studenti rozdílných vysokých škol zkušenosti s mentorstvím - obvykle neformálním vztahem mezi studujícím a učitelem, který je závislý na iniciativě studenta. Pokud je tento vztah pěstován, mentor své studenty informuje o různých příležitostech s ohledem na jejich zájmy, které zná, poskytuje jim spojení se světem profesionálů v oboru i rady ohledně jejich budoucích studijních či pracovních kariér a také je na ně připravuje. Díky tomuto vztahu může student získat příležitost podílet se na profesionálním výzkumu a v neposlední řadě i dobrý doporučující dopis, zásadní pro další příležitosti po absolvování.

Pro svůj výzkum si Scherer vybrala dvě státní školy, záměrně odlišného charakteru, aby mohla popsat nejen rozdílnosti plynoucí ze sociálních tříd studentů, ale i rozdíly pramenící z organizace vzdělávacích institucí. První ze škol charakterizuje jako malou, regionální školu zaměřenou na výuku, tou druhou je pak větší, selektivnější škola, kladoucí důraz na výzkum.

Ačkoli je mentorství chápáno jako velmi důležité pro všechny studenty na obou školách, Scherer zjistila rozdíly ve zkušenostech studentů, které nejsou dány pouze jejich sociální třídou. Charakter vzdělávací instituce, ve které se studenti různých sociálních tříd nachází, hraje v jejich zkušenostech významnou roli.

Selektivnější škola se podle jejích zjištění vyznačuje výraznější nerovností mezi zkušenostmi studentů střední a dělnické třídy. Studenti střední třídy na této škole se

pravidelně zapojují do diskusí v hodinách a jsou si vědomi, že jejich přístup jim bude ku prospěchu v případě, že budou potřebovat učitele oslovit a požádat ho o pomoc. Často uvádí, že je jejich učitelé znají osobně a spolupracují s nimi na výzkumech či jim pomáhají s prezentací výsledků jejich práce na konferencích. Studenti dělnické třídy naopak uvádí, že jejich učitelé o nich nic neví a viní sebe sami z toho, že nemají dostatek motivace k navázání vztahů s nimi. Jsou si vědomi výhod, které mentorství přináší, zároveň ale uvádí, že je nikdo neučil, jak k tomuto neformálnímu vztahu přistupovat a jak ho budovat, jako by chápali, že je k tomu třeba nějaká naučená dovednost.

Nerovné zkušenosti s mentorstvím na regionální, méně selektivní škole již nejsou tak výrazné. Studenti střední i dělnické třídy se zde o mentorství vyjadřují podobně a studenti dělnické třídy mají s mentorstvím daleko častější zkušenost než studenti dělnické třídy, kteří navštěvují selektivnější školu. Vztahy s učiteli popisují jako blízké a osobní a zároveň jako danost, která k univerzitě patří. Chápejí je jako důsledek faktu, že škola je malá, a proto se v ní všichni znají. Všichni tito studenti jsou schopni jmenovat nejméně jednoho učitele, na kterého se mohou spolehnout v případě potřeby doporučujícího dopisu a necítí ostych o něj požádat. Navíc uvádí, že jejich fakulta jim poskytuje spojení se světem profesionálů v oboru a poskytuje jim tak potřebný sociální kapitál.

Scherer svá zjištění o rozdílných zkušenostech s mentorstvím interpretuje ve vztahu k organizačním habitům vzdělávacích institucí, které poskytují rozdílný potenciál pro jeho budování. Hlavní rozdíl vidí ve velikosti školy a jejím zaměření - veliká, na výzkum zaměřená, selektivnější škola podle ní klade studenta na nižší příčku žebříčku priorit, zatímco menší, na výuku zaměřená regionální škola, ve které se všichni znají osobním vztahům jednoduše nahrává. Nejdůležitějším závěrem, který přináší její studie je zjištění, že třídní zázemí nemusí nutně nerovnosti fixovat, škola může do sociální reprodukce intervenovat tím, že méně privilegovaným studentům zpřístupní sociální a kulturní kapitál a vybaví je symbolickými zdroji, které si privilegovanější studenti přináší z rodin.

Anthony Jack (2016) je dalším z autorů, kteří obrací pozornost ke zkušenostem studentů před samotným studiem na vysoké škole a jejich vlivu na strategie oslovování autorit na univerzitě. Studenty rozděluje do tří kategorií - studenty střední třídy, dvojnásob znevýhodněné studenty, které charakterizuje jako studenty z nízkopříjmových rodin, jež žili po dobu studia na střední škole doma v rodině svého původu a skupinu privilegovaných chudých, kteří také pochází z nízkopříjmových rodin, ale během střední školy byli ubytováni ve vzdělávacím zařízení.

Studenti střední třídy mají s interakcí s učiteli i ostatními pracovníky fakulty pozitivní zkušenosti a oslovování autorit na univerzitě pro ně není problém. K oslovování autorit je motivuje možnost participace na výzkumech, získávání kontaktů v oboru i šance dostat dobrý doporučující dopis. Učitele oslovují zpravidla hned na počátku svého studia a přechod na univerzitu u nich probíhá bezproblémově, neboť pravidla školy, ze které přichází se od těch univerzitních téměř neliší.

Studenti dvojnásob znevýhodnění mají s přechodem na univerzitu oproti studentům střední třídy naprosto odlišnou zkušenost a popisují ho jako kulturní šok. Na fakultě se zapojují méně a jejich interakce s autoritami je napjatá a negativní. Ačkoli vidí, že ostatní studenti z interakcí těží, postrádají dovednosti i touhu se zapojit. Věří, že interakce s učiteli by měla být omezená na akademická témata, a proto je pro ně složité naplnit očekávání školy. O studentech střední třídy si myslí, že jsou servilní.

Privilegovaní chudí studenti přechází na univerzitu ve srovnání se studenty dvojnásob znevýhodněnými poměrně hladce. Při oslovování autorit se cítí pohodlně a svou bezproblémovou pozici přisuzují předchozí škole, která je připravila na elitní akademické prostředí pomocí podobných nepsaných pravidel. Myslí si, že mají právo žádat od učitele jeho čas a zdroje a necítí se při tom nervózně nebo provinile. Autoritu chápou jako postavu, která má jejich úspěšný průchod univerzitou usnadnit a jejich strategie oslovování autorit se spíše podobá strategii studentů střední třídy, neboť s podobným prostředím jsou už seznámeni z předchozího vzdělávání.

Jack se svými zjištěními odklání od předpokladu, že třídně podmíněné strategie studentů vedou v akademickém prostředí k větším nerovnostem. Ukazuje, že proaktivní přístup k oslovování autorit není striktně vázán na společenskou třídu, jak naznačuje teorie sociální reprodukce. Upozorňuje, že nízkopříjmoví studenti nejsou homogenní skupinou, a proto je třeba, aby byl kulturní kapitál chápán širěji než jen jako socializace v rodině.

Strategie studentů při oslovování autorit se tedy liší v závislosti na jejich třídním zázemí, a to díky odlišné interpretaci toho, co znamená být odpovědný. Strategie studentů první generace je díky absenci interakce nejen nevýhodná, ale i hůře hodnocená, neboť pole univerzity interakci staví na vyšší příčky hierarchie svých hodnot (Yee, 2016). Studenti dělnické třídy první generace nutně nemusí přistupovat k autoritám z podřízené pozice a jejich postoje k nim se od privilegovanějších studentů výrazně neliší. Důležitější, než postoj k autoritám plynoucí z třídního zázemí je schopnost vyhledat pomoc, která může být vědomě kultivována za pomoci vzdělávací instituce předtím, než student vstoupí

na univerzitu. Střední škola tak může pomoci utvářet pozitivní postoj k vyhledávání pomoci tím, že systematicky předává specifické vědění o jeho důležitosti jako praktiky relevantní pro dosahování dobrých studijních výsledků (Richards, 2020). Zkušenost studenta před vstupem na univerzitu je tedy pro strategie oslovování autorit zásadní, z čehož plyne, že nerovnosti ve vzdělání nejsou striktně vázány jen na třídní zázemí studentovy rodiny. Dokládají to rozdílné zkušenosti studentů, kteří během střední školy zůstali svázáni se svými původními komunitami a studentů, kteří ze svých rodin odešli a většinu času trávili na internátní střední škole. Ti druzí se totiž svými strategiemi oslovování autorit podobají studentům střední třídy a teorii o třídní podmíněnosti tak komplikují (Jack, 2016). Ani sama univerzita však nezůstává bez vlivu a svým organizačním habitem zkušenosti studentů významně ovlivňuje. Na zkušenostech studentů s mentorstvím bylo ukázáno, že studenti dělnické třídy s ním mají výrazně častější a pozitivnější zkušenost ve škole, která je menší, méně selektivní a více orientovaná na studenta a nerovnost mezi studenty střední a dělnické třídy byla prokázána jen na velké, selektivní a na výzkum zaměřené škole (Scherer, 2020).

Všechna zmíněná témata, kterými se výzkumníci v rámci problematiky schopnosti požádat o pomoc zabývají - interakce, strategie oslovování autorit, možnosti mentorství či specifické vědění, díky kterému studenti chápou důležitost schopnosti říct si o pomoc pro svou akademickou úspěšnost - se ukazují jako třídně strukturované. Zároveň ale nelze ponechat stranou konkrétní situaci, ve které se studenti nachází či pominout zkušenost, kterou mají z předešlého vzdělávání. Jak jsme viděli, méně privilegovaní studenti mohou přijít na univerzitu dobře vybaveni díky odtržení od původního prostředí během střední školy, které jejich třídně podmíněné znevýhodnění již utlumilo. Také prostředí méně selektivních a menších univerzit může třídní nerovnosti relativně úspěšně zastřít.

4.2. Předčasný odchod

Vztah mezi rozhodnutím studentů odejít z univerzity před jejím dokončením a sociální třídou rodiny, z níž pochází dokládají některé kvantitativní výzkumy (Quinn, 2004; Walpole, 2003 in Lehmann, 2007), které ukazují, že u studentů pocházejících z rodin dělnické třídy je větší šance, že univerzitu opustí před jejím dokončením. Vybrané kvalitativní studie této kapitoly nám pomohou porozumět významným faktorům, které předčasný odchod studentů ovlivňují.

Práce	Oblast studia	Studované skupiny	Vliv na předčasný odchod
Lehmann, W. (2007) I just didn't feel like I fit in": The role of habitus in university dropout decisions. <i>Canadian Journal of Higher Education</i> .	Zkušenosti studentů, kteří se rozhodli z univerzity odejít předčasně.	Studenti první generace (= rodiče bez VŠ vzdělání) dělnické třídy (= podle zaměstnání rodičů), porovnáváné s ostatními studenty, kteří nejsou první generací studujících na univerzitě.	Nikoli tradiční třídní distinkce, ale status studenta první generace.
Lehmann, W. (2013) Habitus Transformation and Hidden Injuries: Successful Working-class University Students.	Zkušenosti studentů, kteří úspěšně absolvovali univerzitní studia.	Studenti první generace dělnické třídy.	Moment před transformací habitu směrem k habitu střední třídy.
Romito, M, Pilutti, S, Contini, D. (2020) Why do students leave university? Qualitative research at an Italian higher education institution. <i>Eur J Educ.</i> ; 55: 456– 470.	Zkušenosti studentů, kteří se rozhodli odejít předčasně.	Skupina bývalých studentů, z nichž polovina byla zaměstnána a třetina se zapsala do jiného studijního programu.	Identifikují dva důvody předčasného odchodu: 1) Nedostatečné odhodlání studovat vybraný obor 2) Nízká míra sociální integrace
Wong, B. (2018). By Chance or by Plan?: The Academic Success of Nontraditional Students in Higher Education. <i>AERA Open</i> .	Zkušenosti úspěšných studentů první generace, kteří setrvali do posledního ročníku.	Studenti první generace pocházející z dělnických rodin, kteří dosahují vynikajících studijních výsledků a došli do třetího ročníku pregraduálního studia.	Setrvat a studia dokončit ovlivňuje: 1) role významných druhých, 2) negativní předchozí zkušenosti vedoucí ke snaze dokázat, že "na to mám" 3) záliba ve čtení, přípravné kurzy a předchozí vzdělání

Lehman (2007), který se zabýval zkušenostmi studentů nižší společenské třídy ve snaze zjistit, proč odchází z univerzity před jejím dokončením častěji než ostatní ve své studii uvádí, že netradiční studenti, kterými má na mysli jak studenty pocházející z rodin dělnické třídy, nízkopříjmových rodin i studenty první generace často prožívají vyšší míru diskontinuity mezi sociálním původem a očekávaným dosaženým vzděláním. Jeho teze je podpořena i dalšími výzkumníky (Aries a Seider, 2005), kteří shledali, že nízkopříjmoví studenti prestižní soukromé univerzity mají problémy se plně integrovat v univerzitním životě a tuto obtíž spojují s tím, že nezapadají mezi své bohatší spolužáky (o této studii více viz. kapitola 4.4. Třídní identita). Zajímavé je, že pocit nepatřičnosti či méněcennosti je nejvýraznější u studentů první generace, kteří nejvíce postrádají kulturní kapitál a že většina studentů nechápe jako překážku nedostatečný ekonomický kapitál. Lehmann se dotazoval jak studentů pocházejících z rodin dělnické třídy, tak studentů první generace,

kteří by se dali zařadit spíše ke studentům pocházejícím z rodin střední třídy⁴ a ukázal, že všichni sdíleli stejné pocity nepatřičnosti. Proto došel k názoru, že rozdíly mezi studenty nekopírují tradiční třídní distinkci, ale že je tento problém společný právě studentům první generace. To může také vysvětlit, proč většina studentů první generace studium na univerzitě nedokončí i přesto, že má dobré studijní výsledky.

Největší rozdíl mezi studenty první generace a studenty, jejichž rodiče jsou vysokoškolsky vzdělání nachází Lehmann právě v důvodech, které je přimějí univerzitu opustit před dokončením. Drtivá většina studentů v jeho studii, kteří mají vzdělané rodiče musela odejít kvůli nedostatečným studijním výsledkům, přestože měla ohromné množství zdrojů jako jsou doučování, konzultace o průchodu studiem se soukromým učitelem nebo pomoc starších vysokoškolsky vzdělaných sourozenců. Tito studenti se rozhodli odejít i přesto, že byli tlačeni svými rodiči, aby ve škole setrvali. Naproti tomu dvě třetiny studentů první generace odešli ze školy předčasně z jiných důvodů než kvůli nedostatečným studijním výsledkům a od rodičů se jim při jejich rozhodnutí z univerzity odejít dostalo podpory. V rozhodování předčasně odejít je ale podle něj podstatný také institucionální kontext. U studentů první generace je totiž pravděpodobnější, že předčasně odejdou z univerzity, na které studují studenti z bohatých rodin střední třídy než z různorodého prostředí, ve kterém se cítí “mezi svými”, přestože mohou pocházet z rodin se statusem střední třídy.

Sociální zázemí tedy ve zkušenostech studentů s univerzitou hraje významnou roli, a především formuje jejich dispozice k setrvání či předčasnému odchodu. Studenti první generace odchází z univerzity velmi brzy, v některých případech dokonce během prvních měsíců od zápisu, a to i přes dobré studijní výsledky. Důvodem odchodu těchto studentů je pocit, že nezapadají. Mnoho z nich také uvádí, že zkušenost s univerzitou jim potvrdila domnění, že právě pro ně je vhodné vzdělání praktického zaměření, kterého se jim dostane mimo univerzitu. Tím se výrazně liší od studentů, jejichž rodiče jsou vysokoškolsky vzdělání - ti zůstávají na univerzitě do poslední chvíle a odchází až když je to kvůli nedostatečným studijním výsledkům nevyhnutelné.

Lehmann v této studii ukázal zkušenosti studentů první generace s kulturní dislokací, která vysvětluje jejich rozhodnutí univerzitu předčasně opustit. V diskusi pak

⁴ Ačkoli rodiče nemají vysokoškolské vzdělání, jejich povolání nemá dělnický charakter a příjmy se blíží spíše střední třídě.

navrhuje zjistit druhou část příběhu a ptá se jaké jsou zkušenosti těch studentů první generace, kteří vydrželi a univerzitu se jim podařilo úspěšně dokončit. Došlo snad u nich k transformaci habitu? Lze potvrdit Granfieldovu tezi o napodobování střední třídy (1991 in Lehmann, 2007)? Nebo jsou tito studenti na identitu dělnické třídy hrdí a čerpají z ní motivaci, jak naznačují Aries a Seider ve studii o nízkopříjmových studentech elitní univerzity (2005 in Lehmann, 2007)?

S odpovědí na otázky, které vyvstaly z jeho předchozí práce přichází v následující studii (2013), kde se soustředí se na ty studenty první generace pocházející z rodin dělnické třídy, kteří překonali znevýhodnění v podobě nedostatku ekonomického, kulturního i sociálního kapitálu i to, že jejich habitus v daném poli “nesedí” a ptá se jak tito studenti popisují své zkušenosti na univerzitě, jak moc spojují svůj úspěch se svým sociálním zázemím, zda jejich úspěch zahrnuje změnu habitu směrem k habitu střední třídy a zda se změnil jejich vztah k druhým lidem například k rodičům či dřívějším přátelům.

Někteří tito studenti, pokud o vlivu svého sociálního zázemí na zkušenost s univerzitou vůbec přemýšleli, chápou svůj původ spíše jako výhodu než jako překážku, se kterou by bylo třeba se vypořádat. Svou akademickou a sociální integraci považují za úspěšnou a přechod na univerzitu, stejně jako realizaci studijních a kariérních plánů za bezproblémovou. Transformace habitu podle nich vyžaduje vědomé úsilí, v rámci něhož dochází ke změně životního stylu, způsobu oblékání či vztahu k jídlu a zahrnuje také změnu politických postojů vlivem odlišného chápání světa, ve kterém žijí. To dávají do souvislosti s kulturní rozmanitostí prostředí univerzity, a především pak s lepším porozuměním politice, odlišným kulturám, sexualitě a dalším tématům. Často uvádí, že na univerzitě mají přátele s podobnými zájmy a cíli a jejich dřívější přátele, kteří se nachází v jiné životní fázi, neboť se usazují a zakládají rodiny se jim rychle vzdalují. Svě nové prostředí popisují jako lepší místo, které jim dává prostor k osobnímu růstu. Pro mnoho z nich jde celá transformace ruku v ruce se změnou vztahů s dřívějšími přáteli i rodiči a někteří tyto vztahy dokonce popisují jako konfliktní. Proto svůj starý svět, který chápou jako zpátečnický, sevřený, bez zájmu o dění ve společnosti a ve světě, rasistický a sexistický nechávají za sebou, někdy s pocitem provinilosti, jindy s úlevou, že se jim podařilo z něj uniknout.

Všichni tito studenti šli na univerzitu proto, aby se připojili ke střední třídě. Pokusili se tím naplnit nejen své studijní aspirace, ale také aspirace svých rodičů. Svůj původ interpretovali jako důvod a motivaci studovat a vlastní studijní úspěšnost přičítají

právě jemu. Čas strávený na univerzitě je pro ně čas transformace zahrnující získání nových vědomostí, osobní růst, rozšíření kulturního kapitálu či kultivaci vkusu od jídla až po politiku. Třídní, etnickou a sexuální rozmanitost univerzity chápou pro vlastní transformaci jako zásadní.

Na základě svých zjištění Lehmann pro rozhodnutí univerzitu předčasně opustit identifikuje jako kritický moment dobu předtím, než u studentů dojde k transformaci habitus směrem k habitus střední třídy vlivem sociálního a akademického aspektu univerzity, neboť právě dislokace habitus může vést studenty k úsudku, že právě pro ně univerzita není to pravé a bude “jistější”, když budou usilovat o praktické vzdělání vedoucí ke konkrétnímu zaměstnání.

Otázkou proč studenti univerzitu opouští předčasně se zabývali také Marco Romito, Silvia Pilutti a Dalit Contini (2020). Ti identifikují jako problematické dva faktory, které vedou studenty univerzitu opustit předčasně: nedostatečné odhodlání studovat vybraný studijní obor a nízkou míru sociální integrace. Ty se mohou objevit u všech studentů nezávisle na jejich sociálním původu, avšak u těch méně privilegovaných častěji vedou k předčasnému odchodu. Nedostatečná motivace a odhodlání studovat vybraný obor je podle nich způsobena čtyřmi různými vlivy.

V první řadě jde o chápání univerzitního vzdělání jako samozřejmosti. Od studentů z privilegovaného prostředí, kteří mají vzdělané rodiče se stejně jako od studentů určitého typu středních škol (v Itálii lycea) univerzitní studium jednoduše očekává, a právě kvůli tomuto očekávání se stává, že někteří studenti se cítí být ke studiu dotlačeni a nemají dostatek motivace. Nedostatek motivace je pak vede k formování názoru, že nestudují ten správný obor a donutí je ho změnit. Pokud se to ale stane studentům z méně privilegovaného prostředí (nedostatek ekonomických zdrojů a podpory rodiny pro změnu studijního oboru) je pravděpodobné, že namísto změny oboru vysokoškolská studia úplně vzdají.

Nedostatečné odhodlání autoři dále připisují společenskému tlaku na získání univerzitního diplomu, které je pro schopnost uplatnit se na pracovním trhu chápáno jako nezbytné. Studenty z nižších společenských tříd a studenty první generace při přechodu na univerzitu často doprovází strach či nejistota ohledně budoucnosti a univerzitní vzdělání chápou jako záchranou síť, která je má před nejistotou ochránit. Většina z nich tak přistupuje ke vzdělání jako k investici bez většího zájmu o samotné studium a obor, který si vybrali.

Jako další důvod nedostatečného odhodlání studentů je zde identifikována absence institucionální podpory ve formě poskytování informací o kariérních možnostech, která trápí především méně privilegované studenty. Studentům první generace a studentům pocházejícím z dělnických rodin se totiž informací a podpory ohledně studia a možnostech kariéry dostává málo i v rodině.

Poslední vliv, o kterém se autoři zmiňují se týká procesu selekce studentů při vstupu na univerzitu. Ta je prováděna pomocí vstupních testů, které mají zajistit, že studenti budou schopni plnit akademické požadavky. Často se ale stává, že studenti, kteří neprojdou vstupním testem do vysněného studijního programu, jsou nuceni rychle se rozhodnout pro nějakou z alternativ, a nakonec studovat jiný obor, než původně chtěli. To opět vede ke ztrátě motivace, která nakonec - především u studentů z méně privilegovaného prostředí - vede k rozhodnutí univerzitu opustit.

Druhým faktorem ovlivňujícím rozhodnutí předčasně odejít je pak sociální integrace studentů, konkrétně jejich vztahy s učiteli a s ostatními studenty. Studenti první generace, studenti pocházející z rodin dělnické třídy a studenti patřící k minoritám mají před svým příchodem na univerzitu oproti studentům ostatním jen málo kontaktů. Pokud studují na univerzitě, jejíž prostředí je z hlediska sociálního a etnického různorodé, nemusí být jejich integrace problém, adaptovat se na kulturní prostředí střední třídy je pro ně však složitější. Pro většinu z nich nicméně největším problémem zůstává potřeba během studia dlouhodobě pracovat, neboť ta sociální kontakty a život na univerzitě značně limituje.

Billy Wong (2018) se na celou věc dívá z druhé strany a snaží se identifikovat vlivy či dispozice, které studentům pocházejícím z dělnických rodin pomáhají uspět. Soustředí se především na aspekty, které méně privilegovaným studentům pomáhají dosahovat dobrých studijních výsledků a tím na univerzitě setrvat až do jejího absolvování. Zaměřuje se na studenty první generace pocházející z rodin dělnické třídy, kteří dosahují vynikajících studijních výsledků a studují ve třetím ročníku pregraduálního studia. V jeho zjištěních jsou identifikovány tři faktory, které v úspěšnosti dotazovaných studentů hrály zásadní roli. Jsou jimi čtení jako koníček, snaha dokázat, že “na to mají” a role významných druhých.

Studenti první generace z rodin dělnické třídy při přechodu na univerzitu prožívají kulturní šok a musí se vyrovnat s nečekaně vysokými požadavky na množství úkolů, které je potřeba splnit. Studenti, kteří sdílí zálibu ve čtení však množství požadované práce

nevnímají jako problematické a četbu mohou snadno převést do kulturního kapitálu, jenž lze ve studiu dobře uplatnit.

Většina studentů této studie v předchozím vzdělávání neexcelovala a dosahovala spíše průměrných studijních výsledků, které sami zdůvodňují tím, že vzdělání pro ně nebyla prioritou. Školu považovali za nepříjemnou a zbytečnou, což pochopitelně limitovalo jejich studijní aspirace. Právě zde podle autora pramení snaha těchto studentů dokázat sobě i ostatním, že “na to mají” a dosažení univerzitního diplomu to má prokázat. Důležitost diplomu je patrná zejména u studentů, kteří se před studiem na univerzitě setkali se stagnací v pracovní kariéře či se skleněným stropem, které bránili jejich vzestupné mobilitě. Tito studenti svá studia - díky předchozí zkušenosti vnímané jako nespravedlivé či promarněné - chápou jako “druhou šanci” a jsou ke studiu skutečně motivováni.

Za nejdůležitější v otázce úspěšnosti těchto studentů autor považuje vliv významných druhých. Těmi mohou být rodiče, ostatní členové rodiny, učitelé, přátelé nebo ostatní studenti. Většina studentů, pokud potřebuje rady ohledně studia, se nejčastěji obrací na členy rodiny. U netradičních studentů však bývá podpora rodiny slabší, a proto někteří čerpají tento typ kapitálu od přátel a ostatních studentů například ze studijních skupin, které byly původně zformovány za účelem nějakého projektu a přetrvaly. Tito významní druzí hrají v úspěšnosti netradičních studentů zásadní roli, neboť jsou jim zdrojem motivace i akademických vědomostí a mohou tak přispět k narušení jejich očekávané trajektorie a sociální reprodukce.

Celou problematiku předčasného odchodu lze tedy uchopit dvěma způsoby. Jedním z nich je ptát se na zkušenosti těch studentů, kteří z univerzity odešli předčasně jako to udělali Lehmann (2007) a Romito, Pilutti a Contini (2020). Výsledkem jejich studií jsou zjištění o tom, co má negativní vliv na úspěšnost studentů a jaké jsou faktory, které k rozhodnutí předčasně odejít přispívají. Pokud bychom je chtěli shrnout, zjistili bychom, že zde byla potvrzena teze o vlivu sociálního původu, avšak těmi nejvíce znevýhodněnými nejsou studenti nižších sociálních tříd v tradičním smyslu. Jsou jimi studenti první generace, kteří mohou být svým sociálním původem blíže střední třídě nebo z rodin střední třídy dokonce pocházet. To, co je znevýhodňuje je fakt, že v rodině nemají nikoho, kdo by měl s univerzitou zkušenost a mohl se o ni podělit. Tato nevýhoda pak snadno vede k úsudku, že právě oni na univerzitu nepatří (Lehmann, 2007).

Nedostatečné přesvědčení a motivace ke studiu vybraného oboru způsobené tlakem okolí, které studenty nutí k chápání univerzitního studia jako samozřejmé součásti jejich

života a univerzitního diplomu jako nezbytnosti, bez které se neobejdou je jedním z faktorů, které proces rozhodování o setrvání na univerzitě nastartují. Studenti střední třídy se s ním častěji vypořádají změnou studijního oboru, avšak studenti nižších tříd či studenti první generace ho častěji “vyřeší” úplným odchodem. To je především u studentů první generace způsobeno tím, že se jim obecně dostává málo podpory a informací o studijních a kariérních možnostech v rodině i na univerzitě. Druhým faktorem, které mají největší vliv na studentovu úspěšnost je míra jejich sociální integrace. Ani v této oblasti na tom nejsou studenti z nižší sociální třídy lépe, neboť jsou většinou v době studia dlouhodobě zaměstnáni a jejich integrace do univerzitního života je tím limitována (Romito, Pilutti, Contini, 2020).

Druhý způsob pojetí problematiky předčasného odchodu pak staví na tom prvním, neboť se již nezajímá o privilegovanější studenty, aby jejich zkušenost porovnal s těmi méně privilegovanými, ale zaměřuje se pouze na studenty první generace a studenty dělnické třídy, kterým se podařilo své znevýhodnění překonat a univerzitní studia dokončit. Lehmann (2013) úspěšnost těchto studentů přičítá transformaci jejich původního habitu směrem k habitu střední třídy, která zahrnuje změnu životního stylu i politických postojů vlivem odlišného chápání světa, ve kterém žijí. V novém vidění světa se jim svět, ze kterého přišli najednou jeví jako zpátečnický, sevřený, rasistický a sexistický. Sociální původ studentů tak není úplně překážkou, která by proces studia znesnadňovala, ale naopak hnacím motorem a motivací na univerzitě setrvat a starému světu tak uniknout. Lehmannovu tezi také podporuje fakt, že studenti první generace dělnické třídy nejčastěji univerzitu opouští v prvních měsících po zápisu do studia, což odpovídá době předtím, než je u nich transformace habitu dokončena.

Tezi o sociálním původu jako hnacím motoru podporují i zjištění, se kterými přišel další autor, který se zaměřil na úspěšné studenty první generace pocházející z rodin dělnické třídy. Wong (2018) považuje předchozí negativní zkušenost těchto studentů (například se skleněným stropem či stagnací v kariéře díky nedostatečnému vzdělání) za původce snahy dokázat, že “na to mají”. Tím, že jdou vědomě za svým totiž kladou dobré předpoklady k tomu, aby studia úspěšně dokončili. Významně jim s tím může pomoci také přítomnost nějakého významného druhého, kterou v jejich případě hrají především ostatní studenti a přátelé z univerzity a také záliba v četbě, která částečně nahradí jejich chybějící kulturní kapitál.

4.3. Studentská role

Pro vysvětlení úspěšnosti studentů na univerzitě je také zásadní porozumět tomu, jak oni sami chápou studentskou roli. Literatura zabývající se touto problematikou zdůrazňuje důležitost obou aspektů v rámci procesu jejího osvojování - explicitních i implicitních. Úspěch studentů na univerzitě nezávisí jen na porozumění náplni kurzu (explicitní aspekt), ale také na porozumění toho, jak toto porozumění demonstrovat a tím naplňovat očekávání učitelů (implicitní aspekt). Pokud by totiž dva studenti měli naprosto identické porozumění obsahu kurzu a rovnali se sobě navzájem svými znalostmi, ten, který bude lépe rozumět očekáváním učitele, bude mít větší šanci na úspěch (Collier, Morgan, 2008).

Koncept osvojování si studentské role je úzce spojen s Bourdieho teorií kulturního kapitálu. Vzdělávací systém je založen na kultuře dominantní třídy a kulturní kapitál této třídy je v rámci něho předáván a odměňován. Škola po studentech požaduje schopnost přijmout a internalizovat hodnoty dominantní třídy, ale neposkytuje jim k tomu vhodné podmínky a akademický úspěch tak závisí na kulturním kapitálu předávaném v rodině, který je značně závislý na sociální třídě (Dumais 2002:44 in Collier and Morgan, 2008).

Studie zahrnuté do této kapitoly přehledu řeší konkrétní očekávání učitelů a školy a porovnávají je s tím, jak těmto očekáváním rozumí studenti. Výsledky jsou interpretovány ve vztahu k sociální třídě studentů i k jejich individuálním proměnám habitů.

Práce	Oblast studia	Studované skupiny	Studentská role
Collier, P., J., Morgan, D., L. (2008) "Is that paper really due today?": differences in first-generation and traditional college students' understandings of faculty expectations. <i>High Educ</i> 55, 425–446.	Očekávání učitelů a přednášejících fakulty a jejich porozumění studenty.	Skupina učitelů a přednášejících fakulty, skupina tradičních studentů a skupina studentů první generace.	Studenti první generace mají problém osvojit si studentskou roli a plnit akademické požadavky kvůli rozdílné interpretaci toho, co od nich učitelé očekávají.
Lehmann, W. (2012) Working-class students, habitus, and the development of student roles: a Canadian case study. <i>British Journal of Sociology of Education</i> . 33(4), 527-546.	Schopnost studentů první generace z rodin dělnické třídy chápat a naplňovat očekávání školy.	Studenti první generace z rodin dělnické třídy.	Studenti první generace si osvojují studentskou roli různě podle toho, jak dobře pochopí a přijmou význam a důsledky expresivních (kultura, mimoškolní aktivity) a instrumentálních (znalosti, akademické dovednosti) pravidel školy.

Autory první práce této kapitoly přehledu jsou Peter Collier a David Morgan (2008), kteří se zabývali schopnostmi studentů osvojit si studentskou roli a plnit tak

očekávání jejich učitelů a přednášejících. Zjišťovali, jaká konkrétní očekávání učitelé mají, jak jim rozumí studenti a jak se v tomto porozumění lišili studenti první generace od těch tradičních⁵. Na základě svých zjištění přichází z tezí, že rozdíly mezi studenty první generace a studenty tradičními kopírují množství kulturního kapitálu vycházející ze zkušenosti jejich rodičů se vzděláním a vedou k rozdílům ve schopnosti osvojit si studentskou roli.

Učitelé a přednášející v této studii mají jasné očekávání ohledně času, který by měli studenti strávit samostudiem. Explicitně prý vyjádřili, že na každou hodinu strávenou ve třídě je potřeba ještě dvě až tři hodiny samostudia. Jasně také vyjádřili, že nestačí školu vtlačit mezi ostatní činnosti, ale je potřeba ji postavit na první místo. Za hlavní zdroj přenosu informací ke studentům považují sylabus, kam díky předchozím zkušenostem ze seminářů a přednášek postupně zapisují čím dál větší objem informací, aby si studenti byli jistí, co se po nich chce. Především co se týče esejí a seminárních prací se snaží být co nejspecifičtější. Důkladně popisují, jak má práce vypadat a vysvětlují, že je třeba dbát na strukturu věty, gramatiku, koherenci textu nebo správné citování zdrojů. Jsou frustrováni z toho, že ačkoli jsou ve svých požadavcích maximálně konkrétní, většina studentů je stejně nesplní. Téměř všichni souhlasí, že komunikaci mezi učiteli a studenty je nutné zlepšit a mají za to, že problém je na straně studentů, kteří podle nich málo využívají konzultační hodiny, jež by jim pomohly předcházet problémům. Pokud však mají učitelé dojem, že studenti potřebují pomoc s něčím konkrétním věnují tomu v hodině čas navíc. Myslí si, že jejich očekávání jsou jasná a že udělali maximum proto, aby je se studenty sdíleli. Často si však uvědomují, že pro některé studenty mají jejich požadavky patrně jiný význam než pro ně samotné.

Tradiční studenti i studenti první generace naopak zakládají své představy o množství času potřebném pro studium na tom, kolik ho na něj skutečně mají. Někteří studenti uvádí, že mají tolik práce a četby do některých kurzů, že jim na splnění práce do jiných kurzů už nezbyvá čas. Někteří uvádí, že mají i jiné povinnosti mimo školu a myslí, že učitelé by to při zadávání práce měli brát v potaz. Obě skupiny studentů si přály, aby byli učitelé konkrétnější ve vyjadřování svých očekávání. Informace v sylabech jsou podle nich velmi stručné a učitelé se k nim v hodinách nevrací, protože očekávají, že jim studenti

⁵ Tradiční studenti jsou zde opakem studentů první generace, tedy ti, jejichž rodiče vlastní vysokoškolský titul.

rozumí. Obě skupiny studentů také uvedly, že neměly dostatek detailních informací o tom, jak psát esej či seminární práci. Úvodní kurzy vedené za tímto účelem měly podle nich vysoké požadavky na množství odevzdané práce, ale poskytly jim jen málo instrukcí k tomu, jak je psát. Jsou také frustrováni z toho, že se až ze špatného hodnocení kvůli nesplněným požadavkům dozvědí, jaké ty požadavky vlastně byly. Problém komunikace s učiteli interpretují jako problém budování vztahů. Jak tradiční studenti tak studenti první generace souhlasí, že jsou těmi, kteří by měli projevit iniciativu a učitele oslovit. Věří, že to jejich studium usnadní a chápou, že konzultační hodiny jsou vyhrazeny za tímto účelem.

Studenti první generace se od tradičních studentů přesto v leccím odlišují. Je pro ně mnohem složitější přijmout kolik času je potřeba věnovat samostudiu a potvrzují, že se jim ohledně jeho plánování už dostalo rady od učitelů. Uvádí také, že mimo univerzitu mají jen málo zdrojů, které by jim mohly pomoci očekávání univerzity naplňovat a výslovně jmenují nedostatek vzdělaných lidí v jejich rodině a sociálním okolí. Od sylabu očekávají, že bude velmi detailní narozdíl od tradičních studentů, kteří preferují, pokud je stručný a výstižný. Postrádají informace o tom, jak si psát poznámky, jak mají vypadat vypracované úkoly, zda se hodnotí docházka do kurzů či kolik stojí potřebné knihy. Zároveň chtějí mít jasno v tom, co je skutečně podstatné a neztrácet se v záplavě informací. Oproti tradičním studentům, pro které je hlavním zdrojem informací sylabus se spoléhají výhradně na to, co slyší od učitelů v hodině. Mají také jedinečný přístup k budování vztahů s učiteli. Uvádí například, že to, jak učitel mluví v hodině má přímý dopad na jejich ochotu ho oslovit. Výrazný vliv má na SPG učitelovo používání odborného žargonu, které je odrazuje, neboť mu nerozumí. Učitelova výřečnost, mnohoslovnost a nepřímost jim znesnadňuje pochopit podstatu sdělení.

Collier a Morgan v této studii zaměřené na akademické dovednosti studentů ukázali, jak rozdílnost mezi očekáváním učitelů a chápáním tohoto očekávání studenty způsobuje rozdílné studijní výsledky, především u studentů první generace. Ti jsou podle nich na rozdíl od tradičních studentů, pro které je jednodušší si studentskou roli osvojit díky tomu, že jejich rodiče mají se vzděláním předešlou zkušenost znevýhodnění nedostatkem kulturního kapitálu, který pramení právě z jejich statusu. Přichází tak na univerzitu s menším porozuměním studentské roli a slabší dispozicí rozšiřovat své znalosti.

Wolfgang Lehmann (2012) se soustředil pouze na studenty první generace a vzal si za cíl identifikovat vzorce postojů, chování a zkušeností studentů první generace z rodin

dělnické třídy a přijít na to, proč jsou někteří z nich ve studiu úspěšní a jiní ne. Pro to, aby zjistil, jak tito studenti chápou očekávání, která od nich univerzita má a jak jsou schopni tato očekávání naplňovat, propojil Bernsteinovu typologii studentských rolí s Bourdieho konceptem habitusu a pole a zaměřil se na dva aspekty, které jsou v rámci studentské role významné - akademické dovednosti a sociální integraci.

Bourdieho koncepty habitusu a pole jsou často přirovnávány ke hře. Studenti z dělnických rodin podle něj hrají hru, jejíž pravidla pořádně neznají (pravidla střední třídy), chápou však její význam a důležitost účastnit se jí. To koresponduje s Bernsteinovým modelem systému (means) a výsledku (ends) instrumentálních a expresivních pravidel vzdělávacích institucí. Potenciál stát se kulturním outsiderem, jehož habitus neladí s očekáváním školy a kulturou střední třídy naznačuje, že dělničtí studenti spíše spadají do kategorií lhostejných a odloučených (Bernsteinova modelu), které odráží studenty, jenž zápasí s přijetím expresivních pravidel univerzity. Navíc nedostatek pochopení očekávání školy může ovlivnit i porozumění instrumentálním pravidlům a studenty z rodin dělnické třídy tak posunout do kategorií odcizených nebo odloučených. Jejich vztah k instrumentálním pravidlům může být narušen konfliktem mezi *přijetím* výsledku (ends) a *porozuměním* systému (means) instrumentálních pravidel univerzity.

Lehmann se zde soustředí především na ty studenty první generace pocházející z rodin dělnické třídy, kteří by mohli být identifikováni jako extrémní případ kategorie angažovaných nebo odcizených Bernsteinova modelu a dále na ty, kteří během studia prošli relativně podstatnou transformací.

Studenti spadající do kategorie angažovaných, tedy ti, kteří přijali jak instrumentální tak expresivní pravidla školy, přichází na univerzitu velice motivováni - z části proto, že se chtějí učit a z části proto, že mají ambiciózní, ale realistické a jasně stanovené kariérní cíle a rozumí tomu, co je pro jejich dosažení třeba učinit. Doufají v sociální mobilitu a své kariérní cíle vysvětlují jako kombinaci svých dlouhodobých zájmů, osobní zkušenosti a aktivního hledání. Jsou dobře informováni o univerzitě, na kterou se zapsali, neboť aktivně zjišťovali, co nabízí studijní programy jiných univerzit a navštívili dny otevřených dveří. Jejich aktivní vyhledávání informací způsobilo, že přijetí výsledku (ends) instrumentálních pravidel univerzity u nich bylo doplněno také porozuměním jejich systému (means). Tito studenti jsou otevřeni novému prostředí, vyhledávají příležitosti vedoucí k proměně jejich habitusu a jsou ochotni chopit se akademických i sociálních výhod, které jim univerzita nabízí. Vstupují do klubů a asociací a podílí se na mimoškolních aktivitách. Tvrdě pracují na tom, aby měli dobré studijní výsledky a pozitivní vztahy s

ostatními, což jim otevírá možnost zapojit se mezi starší a zkušenější studenty a získat příležitost podílet se na výzkumech vedených jejich učiteli.

Odcizení studenti, tedy ti na opačné straně Bernsteinova modelu, naopak přichází na univerzitu s nejasnými nebo nerealistickými kariérními cíli, mají malou nebo negativní zkušenost se zapojováním se na střední škole a vyjadřují obavu o to, jestli zapačnou a akademicky uspějí. Tito studenti nevidí konkrétní hodnotu v tom, co se na univerzitě učí, a tak se u nich vyvine slabá pracovní morálka. Nechodí na přednášky, neplní úkoly a obecně se jen málo zapojují. Vyjadřují pocity nejistoty ohledně toho, zda je “správné” studovat univerzitu a přemýšlí nad tím, že by pro ně možná bylo vhodnější získat prakticky orientované vzdělání. Jsou daleko méně informováni o tom, co se od nich očekává a jsou překvapeni z množství úkolů, které je třeba splnit. Studium na univerzitě je pro ně jen jedna z možností a někdy je motivováno pouze tím, že bydlí v její blízkosti. Zpravidla se neúčastní výzkumných programů a nemají pevné vazby se svými spolužáky. Jejich slabý zájem o akademický úspěch a požadavky univerzity naznačuje, že nepřijali ani systém (means) ani výsledek (ends) jejich instrumentálních pravidel.

Studenti, kteří během studia prodělali negativní změnu většinou vycházeli z pozice zdrženlivých a postupně se posunuli do pozice odcizených. Nespokojenost s expresivními i instrumentálními pravidly univerzity byla pro některé z nich spojena s vybraným studijním oborem, ostatní považovali za složité jak množství požadované práce tak navazování sociálních vztahů. Mnozí z nich také poukázali na soutěživost, která na univerzitě vládne a uvedli, že je pro ně nepřijemná a stresující.

Ti studenti, kteří se naopak posunuli do pozice angažovaných vyjadřovali nadšení z učení, příležitostí potkávat nové lidi, ale také stres ohledně své schopnosti udržet krok s požadavky univerzity. V průběhu studií přijali univerzitní život se vším, co nabízí a to jak na seminářích a přednáškách tak mimo ně. Jejich původní zdrženlivá pozice byla často reflexí izolace od života na fakultě a posun do pozice angažovaných souvisel s větším soustředěním se na univerzitní život - stali se členy klubů a asociací a navázali přátelské vztahy s angažovanými studenty. Zapojování se v mimoškolních aktivitách bylo pro většinu z nich pokračováním toho, co započali již na střední škole. Někdy tyto aktivity popisovali jako plánované, jindy jako otázku bytí ve správný čas na správném místě. “Zakopnutí” o pozitivní prostředí v počátcích studia je přimělo snažit se o dobré studijní výsledky, rozvíjet vlastní akademické zájmy a také se znovu zamyslet nad důvody, které je na univerzitu vedly. Nebyl to však přímočarý a samozřejmý proces pro všechny, u

mnohých záleželo na objevení zajímavého tématu či správného učitele, jež u studenta akademický zájem probudili.

Všem studentům první generace pocházejícím z rodin dělnické třídy bylo společné to, že na univerzitu přišli v naději vzestupné mobility. Jejich průchod studiem se však značně lišil. Podle Lehmana tím ale nejsou vyvráceny tradiční poznatky třídní analýzy a individualizované rozdělení studentů této studie by nemělo odvádět pozornost od třídních aspektů, které jsou jim společné. Většina z nich přišla na univerzitu v obavách o vlastní sociální integraci, a dokonce i pro skupinu angažovaných studentů přechod na univerzitu nebyl samozřejmá životní cesta, ale dobře naplánovaný projekt sociální mobility. Proměna habitů pro některé studenty může začínat na střední škole a pro jiné může být otázkou průběhu studia na univerzitě. Vzhledem k rozdílným zkušenostem studentů je však naprosto nepředvídatelná a její přijetí či odmítnutí navíc vyžaduje vědomou účast a iniciativu každého z nich.

Uvedené studie shodně uvádí, že schopnost osvojit si studentskou roli je podmíněna třídním zázemím. Collier a Morgan potvrzují, že proces osvojování si studentské role závisí na kulturním kapitálu spojeném se statusem studentů a je nejvíce problematický pro studenty první generace. Lehmann však uvádí, že studenti první generace pocházející z rodin dělnické třídy mají společné charakteristiky plynoucí z jejich statusu, ale liší se od sebe navzájem díky individuální zkušenosti. Ta může být odlišná již v předchozím vzdělávání nebo se měnit v průběhu studia na univerzitě a je podle něj nepředvídatelná. V každém případě pro úspěšné osvojení všech aspektů studentské role je potřeba vědomá iniciativa jedince.

4.4. Třídní identita

Literatura zabývající se třídní identitou tematizuje řadu jejích aspektů - jak vnitřních, tedy těch, které nejsou na první pohled viditelné jako schopnosti či intelektuální kapacita, tak vnějších jako jsou vystupování, oblékání či způsob řeči. Některé studie dávají vliv identity na zkušenost studentů do souvislosti s konkrétním prostředím (Aries a Seider, 2005), některé se soustředí spíše na její proměnu v závislosti na prostředí (Lehmann, 2007) a konečně některé se zaměřují spíše na to, jak je třídní identita interpretována a jak tato interpretace zpětně ovlivňuje zkušenost (Mallman, 2017).

Práce	Oblast studia	Studované skupiny	Třídní identita a zkušenost
Aries, E., Seider, M. (2005) The Interactive Relationship Between Class Identity and the College Experience: The Case of Lower Income Students. <i>Qualitative Sociology</i> , 28(4).	Vzájemný vliv třídně podmíněných aspektů identity a zkušenosti studentů z nízkopříjmových rodin.	Skupina studentů pocházející z nízkopříjmových rodin, která navštěvuje elitní univerzitu a skupina studentů pocházejících z nízkopříjmových rodin, která navštěvuje státní univerzitu.	Vztah mezi třídní identitou a zkušeností studentů s univerzitou závisí na sociálním kontextu, konkrétně na typu školy, kterou studenti navštěvují.
Lehmann, W. (2013) <i>Habitus Transformation and Hidden Injuries: Successful Working-class University Students</i> .	Zkušenost studentů z rodin dělnické třídy a vliv sociálního zázemí na jejich úspěšnost.	Studenti pocházející z rodin dělnické třídy, kteří úspěšně dokončili studium na univerzitě.	Třídní identita se v průběhu studia na univerzitě transformuje, habitus studentů z dělnických rodin se mění v habitus studentů pocházejících z rodin střední třídy vlivem nových vědomostí, sociálních kontaktů ale i vědomého úsilí.
Mallman, M. (2017). The perceived inherent vice of working-class university students. <i>The Sociological Review</i> , 65(2), 235–250.	Chápání vlivu třídní identity na zkušenosti studentů a jejich obtíže spojené se studiem.	Studenti první generace pocházející z rodin dělnické třídy, kteří po absolvování (alespoň bakalářský titul) žijí životem střední třídy (odvozeno od zaměstnání).	Díky symbolickému oddělování mezigeneračně předávaných zdrojů (KK) a osobních schopností studenti pocházející z rodin dělnické třídy považují strukturální příčiny nerovnosti za osobní nedostatečnost.

Aries a Seider (2005) si kladli otázku, jak třídně podmíněné aspekty identity ovlivňují zkušenosti studentů na univerzitě a jak zkušenost nízkopříjmových studentů ovlivňuje třídně podmíněné aspekty identity. Studovali nízkopříjmové studenty na dvou školách - státní univerzitě a prestižní, selektivní a drahé soukromé univerzitě zaměřené na svobodná umění. Zjistili, že nízkopříjmoví studenti, kteří postrádají ekonomický a kulturní kapitál střední a vyšší společenské třídy čelí jistým obtížím. Tyto obtíže jsou podle nich výrazněji znatelné u studentů, kteří navštěvovali prestižní univerzitu.

Rozdíly v ekonomickém kapitálu mezi studenty z nízkopříjmových rodin a ostatními studenty prestižní univerzity jsou znatelné téměř ve všem. Nedostatek ekonomického kapitálu studentů z nízkopříjmových rodin způsobuje, že jsou od svých spolužáků viditelně odlišní - jedni řídí BMW a jezdí na drahé dovolené, ti druzí si často nemohou dovolit vlastní počítač či dokonce zimní kabát. Studenti z nízkopříjmových rodin na tento rozdíl často poukazují a jejich nízký ekonomický kapitál hraje v jejich zkušenosti významnou roli. Většina z nich uvedla, že ačkoli je rodiče připravovali na to, že na této univerzitě bude většina studentů z vyšší společenské třídy, cítili nepatřičnost, osamocení, vystrašení, bezmocnost a vyloučení.

Kvůli pocitům nepatřičnosti, vystrašení a osamocení se několik z nich začalo soustředit na vlastní jazykové kompetence a všimnout si odlišností jako jsou například neschopnost jasně formulovat myšlenku, nedostatky v gramatice nebo regionální přízvuk. Zpravidla se jedná o studenty první generace, kteří nejčastěji trpí nedostatkem kulturního

kapitálu. Obávají se, že když budou mluvit nahlas před třídou, budou hodnoceni jako méně inteligentní a přemýšlí nad tím, zda by se za svou sebezprezentaci měli stydět či by se jim měli pokoušet změnit. Další studenti z nízkopříjmových rodin uvádí, že zažívají nepříjemné pocity, když se svými spolužáky mluví o zaměstnání svých rodičů nebo o jejich dosaženém vzdělání. Pokud jde o úspěch, většina z nich má za to, že je podmíněn bohatstvím.

Mnoho studentů z nízkopříjmových rodin také uvádí, že je pro ně obtížné navazovat vztahy s bohatými spolužáky. Ačkoli jsou k nim privilegovaní studenti přátelští, často je z leccého vynechají, protože k tématu nemají co říct, nebo na něj nahlíží z jiné perspektivy. Rozdíly ve vkusu a preferencích nakonec vedou méně privilegované studenty k tomu, že se sami izolují. Vyčleňuje je také fakt, že si nemohou dovolit například jezdit se svými spolužáky na drahé dovolené nebo chodit večeřet do restaurací.

Časté pocity bezmocnosti těchto studentů pramení především z obavy o schopnost platit školné. Je pro ně složité plánovat své budoucí kariéry bez obav, zda kvůli nedostatku finančních prostředků budou schopni studium dokončit. Nečekané výdaje totiž velmi pravděpodobně ovlivní jejich studijní cíle a oni tak svůj osud nedrží ve vlastních rukou a mohou ho jen sotva ovlivnit.

Studenti pocházející z nízkopříjmových rodin, kteří studují na státní univerzitě, naopak třídní rozdíly nepovažují za důležité. Nekomentují rozdíly v tom, co vlastní, co si oblékají, kam chodí na večere nebo zda jezdí na zahraniční dovolené o jarních prázdninách. Co se jazykové kompetence týče, nejsou si vědomi rozdílných regionálních přízvuků. Přestože mnoho z nich uvedlo, že jejich oblečení reflektuje sociální třídu, nechápou ho jako známku odlišnosti na univerzitě. Mají tak méně důvodů cítit se vyloučení a vystrašení a nikdo z nich se nezmiňuje o pocitu bezmocnosti. V těch několika málo případech, kdy mluvili o interakcích s bohatými spolužáky si však byli vědomi toho, že jsou hodnoceni jako méněcenní.

Studenti z nízkopříjmových rodin získávají na univerzitě nové formy kulturního kapitálu, což je znatelné především u těch, kteří navštěvují prestižní univerzitu. Mnoho z nich popsalo změny, které se u nich udály poté, co na univerzitu přišli. Týkaly se řeči, oblékání, chování, sebevědomí, sebeúcty a také porozumění svému místu ve světě. Co se řeči, oblékání a chování týče, studenti uvádí, že tyto změny byly vědomé a byly částečně motivovány touhou zapadnout do nového prostředí. Pravděpodobně nejvýraznější změna, kterou studenti prošli však bylo získání sebevědomí a sebeúcty, které přicházely zároveň s pocitu odlišnosti, nepatřičnosti a vyloučení. Někteří studenti měli tendenci porovnávat své

akademické výsledky s bohatými spolužáky a pocit sebevědomí získali poté co si uvědomili, že jejich výsledky jsou srovnatelné. Mnozí ze studentů mají za to, že škola jim otevřela dveře k mnoha příležitostem a své větší ambice přičítají typu školního prostředí, ve kterém se nachází. Uvědomují si, že státní univerzita by stejné příležitosti nepřinesla. Za zmínku také stojí, že větší sebevědomí se objevilo u nízkopříjmových studentů, jejichž alespoň jeden z rodičů vlastní univerzitní diplom, tedy u těch, kteří nejsou první generací studujících a na univerzitu tak přichází s větším množstvím kulturního kapitálu.

Pro mnoho studentů byla proměna zkušenosti po příchodu na univerzitu složitá, ale většina z nich našla způsob, jak se s ní vypořádat. Pro několik studentů to znamenalo vzdálení se rodině a přátelům, mnozí z nich však našli způsob, jak své nové já přinést i do starých vztahů. Třídní aspekty identity studentů z nízkopříjmových rodin ale nebyly odmítnuty, naopak studenti na svůj původ byli hrdí.

Studenti prestižní univerzity měli často problém vyhnout se hodnocení těch, které nechali za sebou a se kterými už se nestýkají. Nedovedou si představit, že by měli v pracovních kariérách následovat své rodiče a obávají se, že se na nevzdělané lidi budou po zkušenosti na univerzitě dívat svrchu. Pro komunikaci se starým prostředím mnoho z nich zvolilo strategii “přepnout se do starého módu” a například tak neukazovat nově nabytou slovní zásobu či se vrátit ke starému přízvuku a hovorové řeči. Ačkoli přijali aspekty identity střední třídy, některé aspekty jejich třídního zázemí zůstaly v jejich identitách pevně zakořeněny a byly s hrdostí obhájeny. Vlastnímu třídnímu zázemí prý vděčí za nezávislost, schopnost vážit si věcí, neboť vždy dostali méně, schopnost spoléhat se na sebe a vcítit se do širokého okruhu různých lidí.

Typ vysoké školy, kterou student navštěvuje zřetelně ovlivňuje vztah mezi třídní identitou a zkušeností studenta. Studenti z nízkopříjmových rodin, kteří navštěvovali prestižní soukromou univerzitu čelili větším obtížím než studenti státní univerzity, a to i přestože na univerzitu přišli s větším množstvím kulturního kapitálu. Veliké rozdíly v bohatství mezi studenty prestižní univerzity zdůraznily vědomí sociálních tříd, zatímco větší homogenita na státní univerzitě způsobila, že třída nebyla tak podstatná. Studenti první generace, kteří přišli na elitní univerzitu s nejmenším množstvím kulturního kapitálu se nejvíce potýkali s pocitem nepatřičnosti, osamocení a vystrašení. Co se pocitů bezmocnosti a vyloučení týče, studenti prestižní univerzity z nízkopříjmových rodin je zažívali v závislosti na tom, jakého vzdělání dosáhli jejich rodiče. Obtíže s diskontinuitou identity poznali v závislosti na vzdělání rodičů nízkopříjmoví studenti jak prestižní tak státní univerzity.

Mallman (2017), který se zabýval otázkou, jak studenti pocházející z rodin dělnické třídy chápou vlastní obtíže spojené se studiem přišel se zjištěním, že tito studenti vnímají strukturální znevýhodnění jako vlastní neschopnost či nedostatečnost.

Pocit ilegality, kterým tito studenti trpí pramení z toho, že nezapadají vnějškem - tedy tělesně, řečí či znaky statusu. Cítí se jako by na univerzitu nepatřili a uvádí, že při příchodu neměli oproti ostatním studentům žádné sebevědomí ani společenské dovednosti. Vlastní způsob vystupování považují za neakceptovatelný a za tento svůj nedostatek se stydí. Pocit ilegality se objevil u všech studentů pocházejících z rodin dělnické třídy i přesto, že si akademicky vedli dobře a měli dobré studijní výsledky.

Studenti z rodin dělnické třídy však trpí i pocitem, že nezapadají ani vnitřně - tedy vlastními schopnostmi a potenciálem. Mají za to, že jsou jaksi přirozeně slabší a mají strach, že tato slabost u nich může být kdykoli odhalena. Věří, že nemají dostatečnou "vrozenou" intelektuální kapacitu, což také ovlivňuje jejich schopnost se prezentovat, akademickou úspěšnost a kariérní aspirace. Provází je neustálý pocit, že si vzali příliš velké sousto, a proto musí zákonitě selhat. Za svou nedostatečnost se stydí a z vlastního úspěchu bývají často překvapení. Uznání druhých je šokuje a je pro ně složité je přijmout. Na jedné straně cítí ve vztahu ke studiu na univerzitě nepatřičnost, na straně druhé vděčnost za to, že jim bylo umožněno.

Pro studenty, kteří mají pocit, že nezapadají svou intelektuální kapacitou, schopnostmi a potenciálem to znamená žít s úzkostí a nejistotou. Než se o něco pokusí, musí vynaložit velké množství mentální a emocionální energie, aby sebe sami přesvědčili, že to mohou dokázat. Pochází ze světa lidí, kteří nemají sebevědomí dělat cokoli chtějí, a proto ho ani oni sami nemají. Pocity úzkosti, nejistoty, ilegality či neschopnosti poradit si s učivem jakožto vtělené interpretace strukturálního znevýhodnění, jsou vnímané jako vlastní nedostatečnost a ohrožují jejich studijní výsledky.

Sebevědomí, jistota a pocit oprávněnosti jsou podle Mallmana stejně nerovně distribuovány jako všechny ostatní formy kulturního kapitálu a způsobují, že třída je reprodukována jak strukturálními tak hluboce osobními procesy. Díky symbolickému oddělení generačně předávaných zdrojů od vlastních schopností je nedostatek kulturního kapitálu vnímán jako individuální nedostatečnost a na úrovni pocitů vede k chybnému porozumění vlastnímu já.

Lehmann (2013) zjišťoval jaká je zkušenost s univerzitou těch studentů pocházejících z rodin dělnické třídy, kterým se podařilo studium na univerzitě úspěšně dokončit. Zjistil, že pro ně byl přechod na univerzitu relativně snadný a neměli problém dosahovat dobrých studijních výsledků. Stejně bezproblémově chápali i svou sociální integraci a pokud vůbec přemýšleli o vlivu sociální třídy na svou zkušenost, popisovali své kořeny spíš jako výhodu než jako překážku. Většina z nich uvedla, že prošla transformací, která vyžadovala vědomé úsilí a v rámci níž u nich došlo ke změně životního stylu, oblékání, vztahu k jídlu či změně politických postojů. Svou proměnu dávali do souvislosti s rozmanitým prostředím univerzity a lepším porozuměním různým tématům jako například politice.

Pro mnoho studentů šla zmíněná transformace ruku v ruce se změnou vztahů s rodiči či přáteli z dřívějška. Někteří popisovali zánik těchto vztahů jako přirozený proces, jiní je však začali považovat za konfliktní. Nesoulad mezi starým a novým já u nich nakonec způsobil, že se starým světem, o kterém nyní mluví jako o zpátečnickém, sevřeném, bez zájmu o společnost a se sklony k rasismu a sexismu, téměř přerušili kontakt.

Lehmann uvádí, že transformace, kterou zmínění studenti prošli je změnou jejich habitů, který se vlivem akademického a sociálního aspektu univerzity posunul směrem k habitům střední třídy. Zkušenost těchto studentů se výrazně lišila od studentů pocházejících z rodin střední třídy, jejichž odchod na univerzitu a získání nezávislosti nevyžadoval naprosté odloučení od původní komunity a životního stylu. Toto odloučení mimo jiné také způsobilo, že studenti z rodin dělnické třídy ztratili svůj sociální kapitál a tím i ontologickou jistotu (Giddens, 1991 in Lehmann, 2013).

Ve výše uvedených studiích byly popsány rozdíly mezi studenty v různých aspektech třídní identity, které mohou být vnějšího, viditelného charakteru, nebo charakteru vnitřního, které nejsou na první pohled zřejmé. Rozdílnosti v majetku, jazykových kompetencích, vkusu, preferencích, oblékání, vystupování, schopnostech, přesvědčeních o vlastním potenciálu a intelektuální kapacitě i v hrdosti na vlastní původ jsou třídně strukturované a mají dopad na emocionální prožívání vlastní zkušenosti. Méně privilegované studenty často vedou k pocitům úzkosti, nejistoty a ilegitimity zejména pokud jsou interpretovány jako individuální nedostatečnost namísto strukturálních příčin (Mallman, 2017). Zajímavé je, že méně privilegovaní studenti vedle negativních prožitků pociťují hrdost na svůj sociální původ a používají ho jako zdroj legitimacy a hnací motor pro vlastní proměnu (Aries a Seider, 2005). Ta probíhá naprosto vědomě a chtěně a mnohdy

způsobuje, že se díky ní studenti dostávají do konfliktu se svým původním prostředím (Lehmann, 2013). Sřet méně privilegovaných studentů s novým prostředím univerzity může být utlumen typem univerzity, na které studují, pokud se ale nachází na prestižní, selektivní a drahé univerzitě, je pravděpodobné, že bude výrazný (Aries a Seider, 2005).

5. SHRNUÍ A DISKUZE

Vysokoškolské vzdělání hraje zásadní roli pro budování společenského statusu a úspěšnost na trhu práce ve všech industrializovaných zemích (Collier a Morgan, 2008). Zatímco statistické měření vzdělanostní reprodukce je celkem zřetelné, nepřináší nám porozumění tomu, proč se to děje a jakými mechanismy k tomu dochází. Je proto důležité odhalit všechny aspekty, které mohou studenty vysokých škol, zejména ty méně privilegované ovlivňovat. Vybrané studie zahrnuté do tohoto přehledu byly strukturovány do kapitol podle oblastí, kterými se výzkumníci v rámci studia vztahu mezi třídním zázemím studentů, jejich zkušeností na univerzitě a organizačními habitusy vzdělávacích institucí zabývali. Cílem přehledu bylo porozumět tomuto vztahu a mechanismům, které ho ovlivňují, což bylo demonstrováno na jednotlivých kapitolách.

Schopnost požádat o pomoc se u studentů ukázala jako třídně strukturovaná (Yee, 2016), to ovšem neznamená, že není ničím jiným ovlivněna. Jak ukázal Jack (2016) zkušenost studentů z nízkopříjmových rodin může být výrazně ovlivněna tím, zda se již během střední školy odloučili od původních komunit a díky internátní škole přivykli pravidlům, která jsou podobná těm univerzitním. Cílené předávání specifického vědění o důležitosti schopnosti vyhledat pomoc se ukázalo jako přínosné zejména pro studenty první generace, stejně jako blízké osobní vztahy s učiteli na střední škole, kteří jim poskytují podporu i při příchodu na univerzitu (Richards, 2020). Stejně důležitý jako charakter střední školy je i charakter samotné univerzity, kdy malá, regionální škola nahrává osobním vztahům a výrazně tak méně privilegovaným studentům ve srovnání s velkou a selektivní školou žádost o pomoc usnadňuje (Scherer, 2020).

Stejně jako schopnost požádat o pomoc je třídně strukturována problematika předčasného odchodu, kterým jsou nejvíce ohroženi studenti první generace. Mají pocit, že univerzita není nic pro ně a tento pocit je ještě intenzivnější, pokud studují na univerzitě se studenty z převážně bohatých rodin. Právě status studenta první generace je zásadní, neboť studenti nechápou jako nejproblematictější nedostatek ekonomického kapitálu, ale fakt, že se mimo školu nemají na koho obrátit a nemají kolem sebe nikoho, kdo by měl se studiem na univerzitě zkušenost a mohl jim pomoci. Ohrožení předčasným odchodem jsou tito studenti nejvíce v počátcích studia, a to je přičítáno tomu, že u nich ještě neproběhla transformace habitus směrem k habitus střední třídy, neboť sociální a akademický aspekt univerzity na ně ještě nepůsobil dostatečně dlouho (Lehmann, 2007, 2013). Stejně tak jsou studenti první generace i studenti z rodin dělnické třídy často málo sociálně integrováni

především kvůli tomu, že nemají žádné sociální kontakty na univerzitě před svým příchodem a také proto, že vzhledem k tomu, že většina z nich musí během studia pracovat často na plný úvazek, je pro ně složité je získat (Romito, Pilutti, Contini, 2020). Těm studentům, kterým se podařilo úspěšně absolvovat pravděpodobně pomohla přítomnost nějakého významného druhého, který studium podpořil a pomohl. Roli významného druhého u těchto studentů hrají často ostatní studenti, kteří tak nahrazují rodinné příslušníky, jenž jsou obvykle zdrojem podpory a pomoci privilegovanějším studentům. U studentů první generace z rodin dělnické třídy se také objevuje snaha dokázat, že “na to mají”, která pramení právě z jejich statusu a předchozí zkušenosti (Wong, 2018).

Dalším tématem přehledu byl proces osvojování si studentské role. Ten je pro studenty první generace problematický, protože jinak chápou očekávání, které od nich škola a učitelé mají. Obtížně akceptují, kolik je potřeba času na studium a mimo školu mají málo zdrojů. Potřebují více konkrétních informací, ale pokud jich dostanou příliš mnoho, mají problém se v nich orientovat. Děsí je odborný žargon učitelů, kterému nerozumí a mnohoslovná sdělení jim brání porozumět podstatě věci (Collier, Morgan, 2008). Studentskou roli si však osvojují různě podle toho, jak dobře pochopí a přijmou význam a důsledky kultury univerzity a akademických dovedností a znalostí, které se na ní naučí. To může záviset na předešlých zkušenostech se vzděláním, ale i na jedinečné zkušenosti na univerzitě, díky níž se může chápání a akceptování významu a důsledků jejích pravidel v průběhu studia změnit. Tuto zkušenost však nelze předvídat a úspěšné osvojení si studentské role na ni značně závisí (Lehmann, 2012).

Stejně jako na předešlých tématech je i na studiích zabývajících se třídní identitou znatelný vztah mezi zkušeností, třídním zázemím a konkrétním sociálním kontextem. Aries a Seider (2008) přičítají typu studované univerzity zásadní podíl na tom, jakou mají studenti pocházející z nízkopříjmových rodin zkušenost. Tito studenti elitní univerzity si byli vědomi mnoha aspektů vlastních třídních identit daleko intenzivněji, než studenti státní univerzity a také prožívali intenzivnější proměnu spojenou s nabýváním kulturního kapitálu. Podle Lehmann (2013) je tato proměna, způsobená novými vědomostmi a sociálními kontakty výsledkem vědomého úsilí a vede k přijetí habitu typického pro střední třídu. Potřebnost vědomé snahy jít této proměně naproti potvrzuje i Mallman (2017), který u studentů doložil změnu životního stylu, oblékání či politických postojů vlivem rozmanitého prostředí univerzity.

Z výše uvedeného vyplývá, že ať už se výzkumníci zabývali kteroukoli oblastí zkušenosti studentů, vždy v ní hrál vedle třídního zázemí rodiny původu (jehož vliv byl potvrzen všemi studiiemi) podstatnou roli i sociální kontext vzdělávací instituce a zkušenosti studentů od něj nemohou být odtrženy. Pro výzkum nerovností na vysoké škole je možno považovat za klíčové několik aspektů.

Na straně organizační struktury středních škol, ze kterých studenti na univerzitu přichází jsou důležité okamžiky jako zda byli studenti cíleně vedeni chápat důležitost schopnosti požádat o pomoc (Richards, 2020) a zda měla střední škola podobná psaná i nepsaná pravidla jako univerzita a studenti se již v průběhu střední školy odloučili od původních komunit a těmto pravidlům přivykli (Jack, 2016).

Pokud jde o samotnou univerzitu a její organizační strukturu, za podstatné okamžiky bychom mohli označit zda mají studenti pozitivní zkušenosti s mentorstvím (Scherer, 2020), zda jim škola pomáhá se sociálně integrovat (Romito, Pilutti, Contini, 2020), zda je pro ně transformace, kterou prochází v daném prostředí snadná a přirozená (Lehmann, 2013), zda jsou schopni z obdržených informací správně chápat očekávání fakulty a svých vyučujících (Collier, Morgan, 2008) a jak prostředí univerzity zdůrazňuje či potlačuje aspekty jejich třídních identit (Aries, Seider, 2005).

Z hlediska podmíněnosti třídním zázemím rodiny původu jsou podstatné strategie oslovování autorit (Yee, 2016), důvody, které nutí studenty odejít z univerzity před jejím dokončením (Lehmann, 2007), míra odhodlání studovat (Romito, Pilutti, Contini, 2020; Wong, 2018), interpretace očekávání školy (Collier, Morgan, 2008) a míra pochopení a přijetí studentské role (Lehmann, 2012).

V neposlední řadě se lze také věnovat faktorům na individuální úrovni, které mohou méně privilegovaným studentům pomoci jejich studijní nesnáze překonat. Z některých výzkumů vyplývá, že značný vliv na úspěšnost studentů má role významného druhého, která může být zastoupena například spolužákem či záliba v četbě (Wong, 2018) a že někteří studenti jsou schopni si osvojit roli studenta snadněji než jiní i přesto, že pochází ze stejného méně privilegovaného prostředí (Lehmann, 2012).

BIBLIOGRAFIE

Aries, E., Seider, M. (2005) The Interactive Relationship Between Class Identity and the College Experience: The Case of Lower Income Students. *Qualitative Sociology*, 28(4).

Bernstein, B. (1975) *Class, codes and control (Volume 3): Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge and Kegan Paul.

Bourdieu, P. (2002) *O televizi*. Brno: Doplněk, Edice světových autorů, 104 s. ISBN 80-7239-122-4.

Collier, P., J., Morgan, D., L. (2008) "Is that paper really due today?": differences in first-generation and traditional college students' understandings of faculty expectations. *High Educ* 55, 425–446.

Greger, D. (2004) „Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi“ in Matějů, P., Straková, J. et al. *Nerovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.

Jack, A. A. (2016) (No) Harm in Asking: Class, Acquired Cultural Capital, and Academic Engagement at an Elite University. *Sociology of Education*, 89(1), 1–19.

Katrňák, T. (2003) Sociální a kulturní reprodukce společnosti v teoretické perspektivě. *Sociológia-Slovak Sociological Review*, (1), 61-76.

Katrňák, T. (2005) *Třídní analýza a sociální mobilita*. CDK.

Lareau, A., Weininger, E.B. (2003) Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society* 32, 567–606.

Lehmann, W. (2007) I just didn't feel like I fit in": The role of habitus in university dropout decisions. *Canadian Journal of Higher Education*.

Lehmann, W. (2012) Working-class students, habitus, and the development of student roles: a Canadian case study. *British Journal of Sociology of Education*. 33(4), 527-546.

Lehmann, W. (2013) *Habitus Transformation and Hidden Injuries: Successful Working-class University Students*.

Mallman, M. (2017) The perceived inherent vice of working-class university students. *The Sociological Review*, 65(2), 235–250.

Mareš, J. (2013) Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření, pedagogická orientace, roč. 23, č. 4, s. 427–454.

Richards, B., N. (2020) Help-Seeking Behaviors as Cultural Capital: Cultural Guides and the Transition from High School to College among Low-Income First Generation Students, *Social Problems*.

Romito, M, Pilutti, S, Contini, D. (2020) Why do students leave university? Qualitative research at an Italian higher education institution. *Eur J Educ.*; 55: 456– 470.

Růžička, M., Vašát, P. (2011) Základní koncepty Pierra Bourdieu: pole–kapitál–habitus.

Scherer, Mary. (2020) Unequally Adrift: How Social Class and College Context Shape Students 'Mentorship Experiences. *Sociological Forum*. 35. 10.1111/sof.12626.

Wong, B. (2018) By Chance or by Plan?: The Academic Success of Nontraditional Students in Higher Education. *AERA Open*.

Yee, A. (2016) The Unwritten Rules Of Engagement: Social Class Differences in Undergraduates 'Academic Strategies. *The Journal of Higher Education* 87(6), 831-858.

Společnost diplomů (online) Sociologická encyklopedie, Sociologický ústav, AV ČR, Dostupné z: www.encyklopedie.soc.cas.cz

PŘÍLOHY

Přehled studií

Práce	Výzkumný problém/otázky	Klíčová teorie	Metodologie	Hlavní zjištění	Poznámka
Yee, A. (2016). The Unwritten Rules Of Engagement: Social Class Differences in Undergraduates ' Academic Strategies. <i>The Journal of Higher Education</i> 87(6), 831-858.	Jak a proč se studenti s rozdílným třídním zázemím a rozdílnými kulturními zdroji zapojují (=engagement) nebo nezapojují do školních aktivit?	Bourdieu. Jedinec má postoje a dispozice (=habitus) a znalosti, dovednosti a vkus (=kulturní kapitál), které determinují jeho status a strategie v daném kontextu (=poli). Engagement = interakce mezi studentem a institucí např. kontakt s fakultou, společné studium.	Etnografie: zúčastněné pozorování + hloubkové rozhovory (longitudinálně) + analýza studijních záznamů.	Studenti střední třídy interagují s ostatními, aby akademicky uspěli, zatímco studenti první generace spoléhají na sebe. První z nich interpretují odpovědnost jako nutnost vyhledat pomoc, ti druzí jako svou vlastní odpovědnost za úspěšnost. Ti první zapojují více strategií jak uspět a strategie nezávislosti studentů první generace je navíc hůře oceňována.	USA
Wong, B. (2018). By Chance or by Plan?: The Academic Success of Nontraditional Students in Higher Education. <i>AERA Open</i> .	Co jsou ty dispozice a zdroje, které by mohly být studentům dělnické třídy první generace dostupné, které by mohli rozvíjet a zužitkovat v poli UK higher education.	Bourdieu. Habitus (=dispozice), pole, kapitál (=zdroje).	Hloubková narativní případová studie; 30 úspěšných studentů první generace dělnické třídy v posledním roce studia; bílí i barevní; data ze dvou univerzit, studenti společenských věd	Čtení jako koníček a předchozí zkušenost na college poskytuje studentům vzdělanostní kapitál, který pak mohou ve studiu využít. Akademický úspěch nezávisí na inteligenci, ale na pracovní morálce a postoji ke škole. Ať četba nebo akademická příprava mohou být rozvíjeny náhodně nebo plánovaně. Objevuje se snaha dokázat sobě nebo okolí, že jsou schopni studovat a také snaha vydělat titul. Je podstatná i role nějakého významného druhého typicky někoho z rodiny, kdo má zkušenost s VŠ.	UK

Práce	Výzkumný problém/otázky	Klíčová teorie	Metodologie	Hlavní zjištění	Poznámka
Mallman, M. (2017). The perceived inherent vice of working-class university students. <i>The Sociological Review</i> , 65(2), 235–250.	Jak studenti vyjednávají své vlastní identity v rámci kultury univerzity.	Bourdieu. Habitus	Rozhovory (reflexe životních příběhů) se studenty první generace z dělnické třídy, kteří žijí životem střední třídy po ukončení VŠ	Univerzita jako zásadní období pro transformaci identity. I přes akademické úspěchy pocit ilegality - nezapadat vnějškem (jako zjevem, řečí, znaky statusu). Inherent vice - nezapadat ve smyslu vnitřní schopnosti, potenciálu. = Strach studentů, že budou odhaleni jako to, čeho se bojí, že jsou - že mají nedostatek potenciálu, schopnosti, intelektuální kapacity. Uvědomování si toho, že mohou být vnímáni jako ti nedostateční vede k pocitu úzkosti a nejistoty. Méně kulturního kapitálu je viděno jako inherent vice.	AUSTRÁLIE
Aries, E., Seider, M. (2005) The Interactive Relationship Between Class Identity and the College Experience: The Case of Lower Income Students. <i>Qualitative Sociology</i> , 28(4).	Jak vysoká škola ovlivňuje třídně podmíněné aspekty identity nízkopříjmových studentů.	Kulturní kapitál chápe z hlediska jazyka, jeho gramatiky a slovní zásoby a schopnosti ho použít i vědomě jako ukazatele třídy. Poukazuje také na způsob oblékání a chování ve smyslu vynaložení úsilí zapadnout.	Rozhovory se studenty elitní a státní školy.	Velké rozdíly v bohatství na elitní škole způsobují větší míru třídního vědomí a vedou k pocitům nepatřičnosti, strádání a bezmocnosti u chudších studentů. Tyto pocity však nejsou tak znatelné mezi studenty státní školy. Studenti obou škol získávají nové formy kulturního kapitálu (jazyk, oblékání, vystupování), který slouží k vypořádávání se s třídně podmíněnými rozdílnostmi mezi tím, kdo byli před vysokou školou a tím, kým se stávají. I tyto snahy jsou výraznější u studentů elitní školy.	USA

Práce	Výzkumný problém/otázky	Klíčová teorie	Metodologie	Hlavní zjištění	Poznámka
Collier, P., J., Morgan, D., L. (2008) "Is that paper really due today?": differences in first-generation and traditional college students' understandings of faculty expectations. High Educ 55, 425–446.	Zkoumá rozdíly mezi studenty tzv. první generace (rodiče bez VŠ vzdělání) a tradičními studenty vysoké školy v tom, jak rozumí očekáváním, které od nich škola má.	Role studenta jako kulturní kapitál.	Focus groups. Skupiny učitelů měkkých a tvrdých věd; skupiny studentů první generace; skupiny tradičních studentů, celkem 63 studentů v 8 skupinách; paralelní sety otázek pro rozhovory.	Různost kulturního kapitálu založená na různých zkušenostech rodičů ve vzdělávání (mají zkušenost s VŠ nebo ne) koresponduje se schopností dané skupiny osvojit si studentskou roli a jejím prostřednictvím naplňovat očekávání školy.	USA
Lareau, A., Weininger, E.B. (2003) Cultural capital in educational research: A critical assessment. Theory and Society 32, 567–606.	Přehled, jak se ve výzkumu používá koncept kulturního kapitálu a jeho redefinice.	“Strategie (používání znalostí, dovedností a kompetencí) studentů a jejich rodičů, kteří (jako výsledek jejich pozice ve stratifikačním systému) vstupují do vzdělávacího systému s dispozicemi a vědomostmi, které buď ztěžují nebo naopak ulehčují naplňování institucionalizovaných standardů hodnocení - tedy konkrétní očekávání školy jak formální tak neformální.”	Aplikuje redefinovaný koncept KK ve výzkumu založeném na rozhovorech.	-	USA

Práce	Výzkumný problém/otázky	Klíčová teorie	Metodologie	Hlavní zjištění	Poznámka
Lehmann, W. (2012) Working-class students, habitus, and the development of student roles: a Canadian case study. <i>British Journal of Sociology of Education</i> . 33(4), 527-546.	Co jsou vzorce a postoje, chování a zkušenosti, které nám pomohou porozumět tomu, proč někteří studenti dělnické třídy uspějí a jiní mají problémy - čili na čem závisí transformace habitu.	Habitus a pole; Bernsteinova typologie studentských rolí (škola učí: character training = expressive order a formal learning of specific skills = instrumental order). U studentů se vyvine nějaký stupeň involvementu v závislosti na tom, jestli akceptují means and ends of each order of the school. Stupeň involvementu pak vede k oddanosti/odcizenosti/směrování k oddanosti či odcizenosti vůči škole.	4 roky trvající longitudinální studie ve třech fázích rozhovorů - 1., 2. a poslední ročník bakalářského studia; studenti první generace, otcové modři límečci; rozhovory s 36 studenty, kteří vydrželi bakalářské studium z původních 75.	Committed studenti sdíleli dvě charakteristiky: jasně stanovené kariérní cíle + porozumění tomu, co je potřeba, aby jich dosáhli. Doufají ve vzestupnou mobilitu a nadšeně přijímají co univerzita nabízí jak akademicky tak sociálně. Alienated studenti nemají jasně kariérní cíle nebo cíle nerealistické, univerzita je pro ně kvazi-východiskem a mají obavu, že nebudou zapadat. Jsou málo informovaní o tom, co se od nich očekává a zaskočení množstvím práce. Někteří se v průběhu změnili z committed k alienated a naopak. Pro praxi z toho plyne, že working-class studenti nejsou homogenní skupina a mají různé potřeby.	KANADA
Lehmann, W. (2007) I just didn't feel like I fit in": The role of habitus in university dropout decisions. <i>Canadian Journal of Higher Education</i> .	Jakou má student první generace (rodiče bez VŠ) zkušenost s univerzitou a jaký vliv má jeho třídní pozice na rozhodnutí předčasně odejít. Pokud interpretuje své rozhodnutí odejít na základě nesouladu s kulturou univerzity a jejím požadavkům jde o pasivní ponížení nebo o aktivní odpor založený na potvrzení rozdílných habitů?	Habitus jako systém dispozic.	Polostrukturované rozhovory se studenty, kteří předčasně odešli, aniž by dokončili bakalářské studium a strávili alespoň rok mimo třeba cestováním, není ale vyloučeno, že pro některé to byla jen pauza a na univerzitu se poté vrátili. Jde o studenty první generace (15 z 25 participantů) a working-class studenty	Většina tradičních studentů (vzdělání rodiče), kteří jsou nuceni odejít z univerzity předčasně odchází kvůli nedostatečným studijním výsledkům. Většina netradičních studentů odejde z jiných než akademických důvodů. I přes solidní akademické výsledky se rozhodnutí odejít předčasně, točí kolem třídně podmíněného pocitu nepatřičnosti.	KANADA

Práce	Výzkumný problém/otázky	Klíčová teorie	Metodologie	Hlavní zjištění	Poznámka
Lehmann, W. (2013) <i>Habitus Transformation and Hidden Injuries: Successful Working-class University Students.</i>	Soustředí se na ty working-class studenty, kteří překonali znevýhodnění v podobě nedostatku ekonomického, kulturního i sociálního kapitálu i to, že jejich habitus v daném poli "nesedí" a ptá se, jak tyto studenty popisují své zkušenosti na univerzitě, jak moc spojují svůj úspěch se svým sociálním zázemím, zda jejich úspěch na univerzitě zahrnuje změnu habitus směrem k habitu střední třídy a zda se změnil jejich vztah k druhým lidem například k rodičům či dřívějším přátelům.	Bourdieu.	Longitudinální studie, tři kola rozhovorů s working-class studenty	Úspěšní studenti interpretují setkání se s novým prostředím (lidi s lepším sociálním zázemím) jako bezproblémové. Mají za to, že u nich došlo k transformaci habitus směrem k lepšímu a žádoucímu a zároveň je to vzdáleno od jejich starého já, rodiny a dřívějších přátel. Jejich staré já je jim nyní cizí a nové je to známé, bezpečné. Přesto se nachází v bodě nejistoty při přemýšlení o starém (narrow-minded and backward culture) a novém a popisují i smutek nad tím rozchodem. Své sociální zázemí interpretují spíše jako důvod jít na univerzitu než jako překážku. Hidden injuries = kultura rodičů a dřívějších přátel je teď méněcenná a pro ostudu.	KANADA

Práce	Výzkumný problém/otázky	Klíčová teorie	Metodologie	Hlavní zjištění	Poznámka
Romito, M, Pilutti, S, Contini, D. (2020) Why do students leave university? Qualitative research at an Italian higher education institution. <i>Eur J Educ.</i> ; 55: 456–470.	Porozumět studentovu commitmentu k vybranému studijnímu programu a rozhodnutí předčasně odejít. Proces, který je neustále přetvářen vztahem mezi studentovými charakteristikami, jeho externími závazky a společenským a akademickým systémem univerzity.	Tintova teorie integrace - studentovo očekávání a akademický commitment závisí na jeho charakteristikách jako gender, rasa, osobnost a schopnosti stejně jako na předpokladech získaných předchozím vzděláním či akademickou přípravou. Některé z charakteristik jsou spojovány se sociálním zázemím a zahrnují sociální a ekonomický status, hodnoty, vzdělání či očekávání rodičů, že student dosáhne jisté kariéry. Čím větší je studentova integrace, tím spíš vzdělání dokončí. + Bourdieu - habitus, pole, kapitál.	Focus groups rozhovory. 81 bývalých studentů z nichž 50% bylo zaměstnaných a asi 1/3 se zapsala na jinou školu. 13 skupin po 5-6 + 13 samostatných rozhovorů	Důvodem odchodu v prvním roce bývá špatný výběr programu. Špatné rozhodnutí je způsobeno čtyřmi faktory: studijní úspěch je chápán jako samozřejmost, společenský tlak na dosažení kariérní pozice, nedostatek informací o kariérních možnostech ze strany instituce, proces selekce studentů a jejich vstupní testy. K rozhodnutí odejít přispívá studentovo vnímání kvality vzdělání a závisí i na interakci s institucí a učiteli stejně jako s ostatními studenty. V podstatě student odejde, pokud studovat určitý program není jeho rozhodnutí, ale pramení ze situace a prostředí. Druhý důvod pak závisí na míře integrace, což souvisí s třídou.	ITÁLIE
Richards, B., N. (2020), Help-Seeking Behaviors as Cultural Capital: Cultural Guides and the Transition from High School to College among Low-Income First Generation Students, <i>Social Problems</i> .	Jak studenti prožívali přechod ze střední školy na college.	Kulturní kapitál se projevuje v dispozicích, specifickém vědění a chování, které jsou spojovány s elitními skupinami společnosti a jenž umožňují přístup k ekonomickým příležitostem. Schopnost vyhledat pomoc jako kulturní kapitál.	Případové studie ze dvou Early College High Schools (= jako britská college). Nízkopříjmoví studenti dělnické třídy první generace. 41 studentů ve druhém ročníku college. 23 z King a 18 z Chavez.	Schopnost vyhledat pomoc se lišila mezi studovanými školami, především kvůli vstupnímu programu jedné z nich, který systematicky předává kulturní kapitál ve formě specializovaného vědění a schopnosti vyhledat pomoc prostřednictvím strukturovaného mentoringu, individuálních studijních plánů nebo stáží. Tito studenti pak byli úspěšnější. Role tzv. "cultural guides" čili učitelů, kteří mají individuální vztah se studentem je pro studenty zásadní. To komplikuje Bourdieuho teorii o tom, že KK je předáván v rodině a prostřednictvím školy se sociální struktura	USA

Práce	Výzkumný problém/otázky	Klíčová teorie	Metodologie	Hlavní zjištění	Poznámka
				reprodukuje.	
Scherer, Mary. (2020). Unequally Adrift: How Social Class and College Context Shape Students' Mentorship Experiences. Sociological Forum. 35. 10.1111/socf.12626 .	Neformální mentorship jako zdroj podmíněný kontextem školy. Čím je podmíněno, že je student motivován navázat vztah s učitelem? Jak jeho třídní zázemí formuje jeho zkušenost s mentorshipem a je tato zkušenost ovlivněna typem školy? Habitus organizace - Jak jsou členěny charakteristiky organizace, jež ovlivňují aktéry, kteří v nich fungují. Jde o interakci studentova třídního zázemí a habitu organizace.	Mentorship jako místo sociální reprodukce. Nerovnost se různí v závislosti na kontextu instituce (např. elitní x státní)	Dvě státní školy - selektivnější a na výzkum zaměřená "flagship" a na výuku zaměřená "regional". 68 rozhovorů; Flagship - 14 working-class, 19 upper-middle-class; Regional - 22 working-class, 13 upper-middle-class, třída daná zaměstnáním rodičů,	Flagship: nerovná zkušenost s mentorshipem; Regional: třídně podobné zkušenosti s mentorshipem. Privilegovaní studenti jsou lépe vybaveni dovednostmi nezbytnými pro interakci; zároveň ta nerovnost ale není na všech školách, některé jsou méně náchylné k reprodukci nerovností. Studie tvrdí, že terciální vzdělávání může kulturní a sociální kapitál spíše poskytnout, než že by prostřednictvím něho byly nerovnosti fixovány.	USA

Práce	Výzkumný problém/otázky	Klíčová teorie	Metodologie	Hlavní zjištění	Poznámka
Jack, A. A. (2016). (No) Harm in Asking: Class, Acquired Cultural Capital, and Academic Engagement at an Elite University. <i>Sociology of Education</i> , 89(1), 1–19.	Jak se liší studenti podle zkušeností před vysokou školou ve vztahu ke strategiím oslovování autorit ve škole.	Bourdieu - mezigenerační přenos kulturního kapitálu pro 1) nedostatek KK nižších tříd + 2) upřednostňování KK vyšších tříd institucí.	Polostrukturované rozhovory; black a latino studenti na vysoce selektivní škole, kde jsou převážně bílí studenti i staff. Middle class - 27 studentů; Privileged poor - nízkopříjmoví, co šli na internátní školy; doubly disadvantaged - nízkopříjmoví, co zůstali doma. Třída a engagement (=říct si o pomoc, navázat vztah s učiteli)	Tvrdí, že proaktivní přístup k oslovování školních autorit není tak striktně podmíněn třídou, jak naznačují teorie sociální reprodukce. Pro privilegované chudé, je podstatným bodem přípravný kurz nebo předchozí vzdělávání, zatímco u druhé skupiny zkoumaných problém během studia přetrvává.	USA