

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD**

Institut sociologických studií

**Zdena Hofmannová**

**Studenti Erasmu, kulturní šok a proces  
adaptace**

*Bakalářská práce*

Praha 2016

Autor práce: **Zdena Hofmannová**

Vedoucí práce: **Mgr. Jitka Cirklová, PhD.**

Rok obhajoby: **2016**

## Bibliografický záznam

HOFMANNOVÁ, Zdena. *Studenti Erasmu, kulturní šok a proces adaptace*. Praha, 2016. 64 s. Bakalářská práce (Bc.). Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií. Katedra sociologie. Vedoucí diplomové práce Mgr. Jitka Círklová, PhD.

### **Abstrakt**

Předkládaná bakalářská práce se zabývá kulturním šokem a adaptací u studentů programu Erasmus na základě výzkumu se studenty na irské univerzitě. Výzkum probíhal prostřednictvím biografických rozhovorů s devíti studentkami účastnicemi se tohoto programu. Z výzkumu bylo zjištěno, že u respondentek neprobíhal kulturní šok, ale adaptace se většinou týkala osobních změn a výzev, které jim pobyt přinesl. Práce shrnuje hlavní adaptační témata, skrze která respondentky adaptaci konstruují, a to jazykovou, akademickou, praktickou, sociální adaptaci a adaptaci na absenci blízkých. Pocit adaptace v jednotlivých oblastech roste, dokud nezačne zkouškové období, které tento proces naruší. Práce dále přirovnává průběh pobytu k přechodovému rituálu, kdy je rozdělen na tři základní fáze, a to fázi před odjezdem (pre-liminální), fázi pobytu v zahraničí (liminální) a fázi po návratu (post-liminální). Přechodový rituál je i jedním ze způsobů, jakým lze vysvětlit význam či definici situace pro samotné respondentky. Dalšími způsoby, jak je význam pobytu vnímán, je dobrodružství a vývoj a lepší poznání sebe sama (cesta za existenciální autenticitou). Práce se okrajově dotýká i toho, jaký význam má kultura pro studentky na programu Erasmus. To se ukázalo jako velmi individuální, nicméně lze u některých respondentek sledovat snahu o poznání kultury skrze konstruktivní autenticitu, tedy skrze jejich konstrukce o tom, co je a co není irské.

### **Abstract**

The thesis is focused on culture shock and adaptation of Erasmus students based on a research conducted with Erasmus students at Irish university. The method of the research was biographical interview with nine students participating in Erasmus programme. The research indicated absence of culture shock and adaptation was usually tied to personal changes and challenges that the sojourn brought about. The thesis presents main topics through which the respondents constructed the notion of adaptation – language, academic, practical, social adaptation and adaptation on the absence of

relatives, friends and partners. The tendency of each of those dimensions of adaptation is growing until the exams start which disrupts this process. In the next section, the thesis compares the course of the sojourn to rite of passage, dividing it into three main phases – before departure (pre-liminal), during the sojourn (liminal) and after return (post-liminal). Rite of passage is also one of the ways how it is possible to explain the definition of the meaning of the sojourn for the students themselves. Other ways are adventure and development of self and better understanding of self (the concept of existential authenticity is used to explain this fact). The thesis marginally touches the subject of the meaning of culture for the students during the sojourn. This issue showed to be very individual. However, it is possible to observe an effort to get to know Irish culture through constructive authenticity, i.e. through their constructions of what is and is not typically Irish.

## **Klíčová slova**

Erasmus, přechodový rituál, kvalitativní výzkum, biografický rozhovor, akulturace, adaptace, autenticita.

## **Keywords**

Erasmus, rite of passage, qualitative research, biographic interview, acculturation, adaptation, authenticity.

**Rozsah práce: 115 652 znaků s mezerami**

## **Prohlášení**

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 9.5.2016

Zdena Hofmannová

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala mé vedoucí práce, Jitce Cirklové, za její podporu v akademické i osobní rovině a také za důvěru, kterou ve mě vkládala během psaní práce. Dále bych chtěla vyjádřit vděčnost vedoucí bakalářského semináře, kterého jsem se účastnila, Báře Spalové, která mi poskytla mnoho cenných rad a připomínek, které mi pomohly práci napsat. Stejně tak jsem vděčná i všem účastníkům bakalářského semináře, kteří si mou práci přečetli a pomohli mi z ní vytvořit to, čím teď je. Na závěr musím poděkovat mým respondentkám, díky jejichž ochotě se můj výzkum mohl uskutečnit.

## Institut sociologických studií

### Projekt bakalářské práce

**Název:** Studenti Erasmu, kulturní šok a proces adaptace.

**Název v anglickém jazyce:** Erasmus students, culture shock and the process of adaptation.

**Klíčová slova:** Erasmus, zahraniční studium, výměnný pobyt, akulturace, kulturní šok, kvalitativní výzkum, biografický rozhovor.

**Klíčová slova anglicky:** Erasmus, study abroad, exchange programme, acculturation, culture shock, qualitative research, biographic interview.

**Akademický rok vypsání:** 2014/2015

**Typ práce:** bakalářská práce

**Jazyk práce:** čeština

**Ústav:** Katedra sociologie

**Vedoucí/školicel:** Mgr Jitka Cirklová, PhD

**Řešitel:** Zdena Hofmannová

#### Zásady pro vypracování

S rozšířením možností studia v zahraničí se rapidně zvýšil i počet studentů účastnících se některého z programů, a studujících tak alespoň jeden semestr v zahraničí. Zkušenosti studentů z různých perspektiv se zkoumají rozmanitými metodami už od 80. let. Většina výzkumů je kvantitativních, kvalitativní tvoří spíše výjimky, přičemž obecně nejvíce studií této problematiky pochází z amerického kontinentu.

Situace, ve které se studenti Erasmu ocitnou při jejich pobytu v zahraničí, je velmi specifická. Pro mnohé je to jejich první delší pobyt mimo domov, mimo jejich zemi a jim známé prostředí, navíc s nutností používat jiný než rodný jazyk v každodenní komunikaci i v akademickém světě. Právem je proto studijní pobyt v zahraničí některými odborníky přirovnáván k přechodovému či iniciačnímu rituálu. Zvládnutí tohoto „přechodu“ lze vymezit teoriemi akulturace, případně kulturního šoku, zabývajících se právě situacemi při setkání více kultur: „(...) akulturace odkazuje ke změnám, které nastávají výsledkem kontaktu s kulturně odlišnými jedinci, skupinami a

sociálními vlivy“ (Gibson 2001 in Schwartz et al. 2010: 237).<sup>1</sup> Tradiční teorie podle Obergova navrhuje, že kulturní šok probíhá podle křivky „U“, tedy na začátku člověk pocítuje jakousi euforii, poté nastává fáze plná obtíží, následovaná opět pozitivnější fází, kdy se člověk úspěšně začlení. Samotný pojem kulturního šoku i modely jeho průběhu byly dále rozvíjeny a modifikovány. Studie, které se zabývají adaptací specificky zahraničních studentů, začalo také přibývat. Murphy-Lejeune (2002) například navrhuje, že u studentů Erasmu by se nemělo pracovat s pojmem kulturního „šoku“, ale spíše s pojmy „objev“ (discovery) nebo „překvapení“ (surprise), jak to v jejím výzkumu studenti sami nazývali. Zároveň navrhuje, že místo jedné „U“ křivky, by průběh kulturního šoku bylo možné přirovnat spíše k několika menším „U“, kdy se opakují fáze problematické s fázemi neproblematickými.

Mnoho otázek však zůstává nezodpovězených, a proto se na problém akulturace studentů v rámci studijního programu Erasmu zaměřím ve své práci. Předpokládá se, že když tito studenti přijedou do cizí země, tak musí projít alespoň do určité míry procesem akulturace, ať už v jakékoli její podobě či intenzitě. Já bych se ráda zaměřila na to, jak je tento teoretický konstrukt vnímán „zevnitř“ studenty, nebo zda ho sami vůbec prostřednictvím svých vyprávění v základních obrysech konstruují. Pojetí této situace může do určité míry záviset i na tom, jak sami na sebe v této situaci nahlíží. Položím si následující otázky:

- 1) *Jakým způsobem studenti popisují své zážitky? Lze v jejich vyprávěních nalézt prvky kulturního šoku či adaptace?*
- 2) *Jak celkově popisují či definují tuto situaci, ve které se ocitli a jaké strategie v ní volí? Proč?*
- 3) *Jak se jejich vyprávění mění v souvislosti s tím, kterou část pobytu popisují (začátek, prostředek, konec)? Proč tomu tak je?*

Je pravděpodobné, že během výzkumu se objeví další relevantní výzkumné otázky, které bych následně do práce zahrнула. Jako metodu zvolím biografický rozhovor. Rozhovory začnu provádět od poloviny zimního semestru na Trinity College Dublin, kde jsem během zimního semestru 2015/2016 na Erasmu. Mým cílem je získat dohromady přibližně 10 rozhovorů.

---

<sup>1</sup> Vlastní překlad. Originální znění citátu: „ (...) acculturation refers to to changes that take place as a result of contact with culturally dissimilar people, groups and social influences“.



## Seznam odborné literatury

ABE, Jin, Donna M. TALBOT a Robyn J. GEELHOED. Effects of a Peer Program on International Student Adjustment. *Journal of College Student Development* [online]. 1998, roč. 39, č. 6, 539-547 [cit. 2015-12-29]. ISSN 1543-3382. Dostupné z: <http://jin.ryugaku-usa.com/pub/win.pdf>

ADLER, Peter S. The Transitional Experience: An Alternative View of Culture Shock. *Journal of Humanistic Psychology*. 1975, roč. 15, č. 4, 13-23 in *The Theory of Positive Disintegration by Kazimierz Dabrowski* [online]. 1995, 2015-01-05 [cit. 2016-01-05]. Dostupné z: <http://positivedisintegration.com/Adler1975.pdf>

CHEN, Charles P. Common Stressors Among International College Students: Research and Counseling Implications. *Journal of College Counseling* [online]. 1999, roč. 2, č. 1, 49-65 [cit. 2015-05-29]. DOI 10.1002/j.2161-1882.1999.tb00142.x. Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2161-1882.1999.tb00142.x/pdf>

BERRY, John W. Acculturative Stress. In MARSELLA, Anthony, Paul WANG a Lilian WONG (eds.). *Handbook of Multicultural Perspectives on Stress and Coping* [online]. New York: Springer, 2006. 287-298. ISBN: 978-0-387-26238-5. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/cuni/detail.action?docID=10160463>

EVROPSKÁ KOMISE. *Erasmus: Facts, Figures & Trends*. The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2012-13 [online]. Luxembourg: Publication Office of the European Union, 2014 [cit. 2015 -12-28]. ISBN 978-92-79-38578-0. Dostupné z: [http://ec.europa.eu/education/library/statistics/ay-12-13/facts-figures\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/statistics/ay-12-13/facts-figures_en.pdf)

EVROPSKÁ KOMISE. *Erasmus +: Příručka k programu* [online]. Evropská komise, 2015 [cit. 2015 -12-28]. Dostupné z: [http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/documents/erasmus-plus-programme-guide\\_cs.pdf](http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/documents/erasmus-plus-programme-guide_cs.pdf)

HENDRICKSON, Blake, Devan ROSEN a R. Kelly AUNE. An analysis of friendship networks, social connectedness, homesickness, and satisfaction levels of international students. *International Journal of Intercultural Relations* [online]. 2011, roč. 35, č. 3, 281-295 [cit. 2015-05-29]. ISSN 0147-1767. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0147176710000799>

IRWIN, Rachel. Culture shock: negotiating feelings in the field. *Anthropology Matters Journal* [online]. 2007, roč. 9, č. 1., 1-11 [cit. 2016-01-09]. Dostupné z: [http://www.anthropologymatters.com/index.php/anth\\_matters/article/view/64/124](http://www.anthropologymatters.com/index.php/anth_matters/article/view/64/124)

MURPHY-LEJEUNE, Elizabeth. *Student mobility and narrative in Europe: the new strangers*. New York: Routledge, 2002. ISBN 04-152-6179-1.

Program Erasmus. *NAEP: Národní agentura pro evropské vzdělávací programy* [online]. © 2007 - 2015 [cit. 2015-12-29]. Dostupné z: <http://www.naep.cz/erasmus>

TANGE, Hanne. In a cultural No Man's Land: or how long does culture shock last? *Journal of Intercultural Communication* [online]. 2005, č. 10 [cit. 2016-01-05]. ISSN 1404-1634. Dostupné z: <http://www.immi.se/intercultural/nr10/tange.htm>.

TING-TOOMEY, Stela a Leeva CHUNG. *Understanding Intercultural Communication*. United States: Roxbury Publishing Company, 2005, s. 113-137. ISBN 1-891487-73-6.

WARD, C., S. BOCHNER a A. FURNHAM. *The Psychology of Culture Shock*. 2. Vyd. Hove: Routledge, 2001. ISBN 978-0-415-16235-7.

YUE, Y. a Q. LE. From „Cultural Shock“ to „ABC Framework“: Development of Intercultural Communication Theory. *International Journal of Innovative Interdisciplinary Research*. [online]. 2012, roč. 1, č. 2, 133-141 [cit. 2016-01-03]. ISSN 1839-9053. Dostupné z: <http://auamii.com/jiir/Vol-01/issue-02/10yue.pdf>

ZHANG, Jing a Patricia GOODSON. Predictors of international students' psychosocial adjustment to life in the United States: A systematic review. *International Journal of Intercultural Relations* [online]. 2011, roč. 35, č. 2, 139-162 [cit. 2015-05-29]. ISSN 0147-1767. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0147176710001288>

ZHOU, Yuefang, Divya JINDAL-SNAPE, Keith TOPPING a John TODMAN. Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in Higher Education* [online]. 2008, roč. 33, č. 1, 63-75 [cit. 2015-08-05]. ISSN 1470-174X. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03075070701794833>

### **Předběžná náplň práce**

- 1) Teoretická část
  - a) Obecné informace o zahraničních pobytech pro studenty a jejich stručná historie, počty vyjíždějících studentů.
  - b) Uvedení teorií akulturace a kulturního šoku obecně i v souvislosti se zahraničními studenty a přehled výzkum v této oblasti.
- 2) Praktická část
  - a) Uvedení do provedeného výzkumu (kdy, kde, s kým, metody).
  - b) Výsledky obsahové analýzy rozhovorů.
- 3) Diskuze nad výsledky analýzy a reflexe

### **Předběžná náplň práce v anglickém jazyce**

- 1) Theoretical part
  - a) General information about programs of abroad study and their brief

history, the numbers of international students.

- b) Theories of acculturation and culture shock in their general form as well as particularly in relation to international students. Overview of research in this area.

2) Practical part

- a) Details of my research (where, when, with whom, methods).
- b) The results of the content analysis of interviews.

3) Discussion over the results of analysis and reflection

## Obsah

Úvod .....	3
1. Teoretická část práce .....	4
1.1. Studenti jako migranti .....	4
1.2. Kulturní šok – vymezení pojmu .....	6
1.3. Průběh kulturního šoku .....	7
1.3.1. Průběh kulturního šoku u zahraničních studentů .....	8
1.4. ABC rámec zkoumání kulturního šoku .....	10
1.4.1. Psychologická a sociokulturní adaptace u studentů .....	11
2. Praktická část .....	13
2.1. Výzkum .....	13
2.1.1. Metodologie .....	14
2.1.2. Analýza dat .....	16
2.1.3. Reflexe výzkumu .....	17
2.2. Adaptace studentů .....	18
2.2.1. Jazyková adaptace .....	19
2.2.1.1. Dílčí závěr – jazyková adaptace .....	21
2.2.2. Akademická adaptace .....	22
2.2.2.1. Dílčí závěr – akademická adaptace .....	25
2.2.3. Sociální adaptace .....	26
2.2.3.1. Dílčí závěr – sociální adaptace .....	28
2.2.4. Praktická adaptace .....	29
2.2.4.1. Dílčí závěr – praktická adaptace .....	30
2.2.5. Adaptace na absenci blízkých .....	30
2.2.5.1. Dílčí závěr – adaptace na absenci blízkých .....	31
2.3. Průběh adaptace .....	32
2.3.1. Závěr – Erasmus a adaptace .....	33

2.4. Průběh pobytu jako přechodový rituál .....	35
2.4.1. Závěr – Erasmus jako přechodový rituál .....	40
2.5. Kultura a konstruktivní autenticita .....	40
2.5.1. Závěr – kultura a Erasmus .....	44
2.6. Význam Erasmu a existenciální autenticita .....	44
2.6.1. Závěr – Erasmus jako dobrodružství a hledání sebe sama .....	48
Závěr .....	48
Summary .....	50
Poznámky .....	53
Použitá literatura .....	59
Seznam příloh .....	63
Přílohy .....	64

## Úvod

Téma mé bakalářské práce se stalo jakýmsi logickým vyústěním mých bakalářských studií, které byly do velké míry ovlivněné mým zájmem o migraci. Když jsem se pak sama měla stát migrantem v rámci výjezdu na program Erasmus, uvědomila jsem si, že se mi naskýtá mimořádná šance získat přístup mezi tuto skupinu lidí a zkoumat migranty „zevnitř“, tedy jako jedna z nich.

Erasmus je dnes mezi studenty často považován za něco, co ke studiu již automaticky patří, a téměř každý by si tedy měl touto zkušeností projít. To, že je Erasmus považován za něco v podstatě běžného, indikuje, jak velké množství lidí se tohoto programu účastní. V roce 2012/2013 se jednalo o více jak 200 000 studentů (Evropská komise, 2014, s. 17). Je tedy oprávněné tvrdit, že se jedná o jakýsi sociální fenomén, který se dotýká zejména naší generace, která má nyní možnosti vycestovat jako nikdy předtím. Cílem práce je poskytnout vhled do této zkušenosti sdílené v současné době tak velkým množstvím lidí.

Automaticky vyvstává v souvislosti s takovým množstvím lidí „v pohybu“ mnoho otázek. Já jsem se rozhodla zaměřit na otázku adaptace či kulturního šoku. K výběru této tematiky mě vedla prostá zvědavost nad tím, jak vlastně člověk reaguje, když se ocitne sice v kultuře odlišné země, ale přeci kultuře do velké míry podobné. Nastane kulturní šok, nebo něco takového u studentů cestujících v rámci Evropy neexistuje? Jak se student adaptuje na nové prostředí či odlišnou kulturu? A jak studenti vůbec definují situaci, v jaké se během pobytu ocitli? Toto jsou hlavní výzkumné otázky, které mě budou provázet skrze celou práci a jejichž zodpovězení bude hlavním předmětem této bakalářské práce.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části nastíním způsoby, jakými se zkoumá kulturní šok a adaptace. Kulturní šok je často nahlížen z hlediska jeho průběhu, kdy se už téměř od počátku zkoumání této problematiky věří, že když se člověk ocitne v odlišné kultuře, projde určitými fázemi, než je schopen cítit se v odlišné kultuře pohodlně a akceptovat ji (Oberg, 1960). Původně vymezené fáze kulturního šoku byly během let přepracovávány i speciálně vytvářeny pro zahraniční studenty. Budu se věnovat nejvýznamnějším teoriím věnujícím se kulturnímu šoku obecně i jeho průběhu specificky u studentů. Dalším, a to novějším způsobem, který se používá k výzkumu adaptace na odlišnou kulturu, je ABC teorie, zabývající se odděleně

třemi různými sférami adaptace, a to emocionální, behaviorální a kognitivní. V rámci výzkumu adaptace u studentů je většinou používáno dělení na sociokulturní a psychologickou adaptaci, které také zmíním. Věřím, že toto teoretické vymezení, společně s výzkumy z dané oblasti, poskytne dostatečný úvod do problematiky.

V praktické části se budu věnovat nejprve upřesnění výzkumu a jeho součástí. Výzkum se uskutečnil během listopadu a prosince 2015 se studenty na programu Erasmus na irské Trinity College. Jako metodu jsem použila biografický rozhovor. Následně se práce bude věnovat jednotlivým tématům, která vznikla na základě analýzy dat, a která by měla zodpovědět jednotlivé vymezené výzkumné otázky.

Doufám, že má práce by mohla poskytnout vhled do zkušenosti s programem Erasmus a pomoci pochopit, jak vlastně probíhá tento proces a jak je definován samotnými studenty.

## **1. Teoretická část práce**

### **1.1. Studenti jako migranti**

Výzkumy a teorie zabývající se migrací a akulturací většinou dělí migranty na čtyři základní skupiny, a to uprchlíky, žadatele o azyl, dobrovolné migranty a přechodné migranty („sojourners“), mezi které se řadí i mezinárodní studenti. Přechodní migranti se vyznačují tím, že se „přestěhují do nové země na omezenou dobu a za konkrétním účelem, a zamýšlejí se vrátit do své domovské země po uplynutí dané doby“<sup>1</sup> (Schwartz et al., 2010, s. 242).

Co odlišuje studenty od ostatních cestovatelů je, že jsou mladí, adaptabilní a motivovaní (Murphy-Lejeune, 2002, s. 127). Jejich pobyt je hlavně investicí do jejich budoucnosti a jsou připraveni využít příležitostí, které se jim naskytnou (tamtéž, s. 100). Dále také nepřetrhávají pouta se svou kulturou, aby se začlenili do nové, ani se nezařizují tak, jakoby měli v nové zemi žít. Mají stále mentální spojení se svou původní kulturou a částečně se tak distancují od nové kultury. Jejich pozice by se dala popsat jako neustálé balancování mezi svou kulturou a novou kulturou (tamtéž, s. 139). Jejich problémy jsou částečně stejné jako problémy nových studentů na dané univerzitě – musí se naučit orientovat v instituci, zvyknout si na způsob výuky nebo psát testy či eseje, a zároveň jsou jejich problémy podobné i ostatním migrantům, kteří se musí začlenit do

nové společnosti a zvyknout si na všechny odlišnosti, které se této změny týkají (Ward et al., 2001, s. 153).

Dalším způsobem, jak je možné zařadit výměnné studenty do migračních teorií, je rozdělení na turisty a tuláky podle Baumana (1999, s. 104-111). Bauman popisuje možnost mobility jako nový základ sociální stratifikace v naší společnosti, kdy se svět rozdělil na sféru globálně mobilních, a na druhé straně lokálně vázaných, kteří nemají možnost cestovat. Tuláci i turisté oba cestují, ale za zásadně jiných podmínek. Tuláci jsou většinou k určitému typu mobility donuceni (např. válkou), zatímco pro turisty je mobilita svobodnou volbou. Diametrálně odlišné jsou i další okolnosti jejich mobility. Zatímco turisté jsou vítanými hosty, jejichž touhám se svět přizpůsobuje, tuláci jsou nechtění na každém místě, kam je jejich migrace dovede. Studenti by tak mohli být považováni za privilegovanou skupinu migrantů, tedy turisty, kteří nejsou vázáni na prostor a mohou cestovat do jimi vybraných lokalit za jimi vybranými účely.

Ve své práci se zaměřím na nejrozšířenější program v Evropě, který umožňuje studentům cestovat po dalších evropských vzdělávacích institucích, a to program Erasmus.

Erasmus je program Evropské unie, organizovaný na mezinárodní úrovni především Evropskou komisí (Evropská komise, 2015, s. 18), který se zaměřuje na „mobilitu a spolupráci ve vysokoškolském vzdělání v Evropě“ (Erasmus, © 2007-2015). V současné době se program vyskytuje v podobě Erasmus +, která integruje předešlé mobilitní programy v oblasti vzdělávání i sportu do tohoto jednoho programu (Evropská komise, 2015, s. 10).

Možnost pobytu na zahraniční univerzitě prostřednictvím programu Evropské unie existuje od roku 1987, kdy poprvé strávilo 3 244 studentů semestr na zahraniční univerzitě. Počet studentů účastnících se programu každoročně roste a v roce 2012/2013 vyjelo pod záštitou programu Erasmus 212 522 studentů. Účastníkům je průměrně 22 let a z 60% jsou to dívky. Je možné vyjet na jeden či dva semestry a průměrná doba strávená v zahraničí je šest měsíců (Evropská komise, 2014, s. 17). Programu se účastní členské státy Evropské unie, Makedonie, Island, Lichtenštejnsko, Norsko a Turecko (Evropská komise, 2015, s. 24).



## **1.2. Kulturní šok – vymezení pojmu**

K vysvětlení dynamiky, která vzniká při interkulturní komunikaci, a to konkrétně při migraci, se používají různé teorie kulturního šoku. Jelikož cílem práce je zaměřit se právě na tuto dynamiku, která vzniká během pobytu studentů na zahraniční univerzitě a v cizí zemi, považuji za relevantní tyto teorie použít k vysvětlení této dynamiky i u zahraničních studentů.

Termín kulturní šok byl zaveden antropologem Kalervo Obergem, který uvádí, že „kulturní šok je vyvolán úzkostí ze ztráty známých znaků a symbolů sociálního styku”<sup>2</sup>, které umožňují lidem orientovat se v interakci a prostředí (Oberg, 1960, s. 142). Oberg ve svém článku vymezuje kulturní šok jako nemoc, což je také způsob, jak byla tato problematika dlouho nahlížena a zkoumána (Yue a Le, 2012, s. 134).

Po Obergovi se zabývalo kulturním šokem nesčetné množství akademiků a objevily se i nové definice a redefinice tohoto fenoménu. Kulturní šok lze vymezit jako proces, během kterého se člověk adaptuje, nebo staticky, jako určitou nepříjemnou část pobytu v zahraničí (Murphy-Lejeune, 2002, s. 127). Většinou však lze v textech sledovat příklon k jeho procesuální podobě a objevuje se snaha vymezit jeho různé fáze, což zmíním později.

Předmětem diskuze se stal i samotný termín „kulturní šok“. Místo kulturního šoku se začal do určité míry používat termín „akulturace“, který má širší význam a dává důraz právě na procesuální, dynamickou podobu tohoto fenoménu. Akulturace označuje „změny, které jsou výsledkem dlouhodobého přímého kontaktu mezi jedinci pocházejícími z odlišných kultur“<sup>3</sup> (Redfield et al. in Ward et al., 2001, s. 43). Akulturace je rámcem pro širokou řadu výzkumů a dílčích teorií a zahrnuje i ABC model, který popisuje kulturní šok ze třech různých pohledů – emocionálního (teorie stresu a zvládání stresu), behaviorálního (teorie kulturního učení) a kognitivního (teorie sociální identifikace). Tato teorie na kulturní šok nahlíží jako na stres z nedostatku dovedností, který lze překonat právě získáním těchto dovedností (Zhou et al., 2008, s. 63-65). ABC model podrobněji popíši v jedné z následujících kapitol práce.

Současně s návrhem na užití termínu akulturace se také objevil návrh na změnu názvu „kulturní šok“, označující v této souvislosti jen určitou negativní fázi, kterou migrant zažívá v nové kultuře, na „akulturační stres“, jelikož lépe vystihuje interakční

vztah, do kterého se kultury dostávají, a zároveň poukazuje, že tato fáze adaptace nemá nutně jen negativní efekty (možnost eustresu či distresu) (Berry, 2006, s. 294). Pozitivní charakter, který může kulturní šok na jedince mít, zmiňuje i Adler, který ho vidí jako podnět ke kulturnímu učení a osobnímu růstu (Adler, 1975, s. 14).

Kulturní šok se projevuje velkou řadou způsobů, jako je deprese, stesk po domově, nevolnost a další. Téměř každé psychické či fyzické napětí zažité při delším pobytu v neznámé kultuře může být označeno za kulturní šok (Irwin, 2007, s. 2).

Nyní popíši dva rozšířené způsoby, jak bývá kulturní šok zkoumán. Prvním je náhled na kulturní šok z hlediska jeho průběhu a fází, které během adaptace nastávají. Druhým je již zmíněná ABC teorie, která se stala širokým teoretickým rámcem pro zkoumání kulturního šoku či akulturace a dnes je hojně využívána ve studiích.

### **1.3. Průběh kulturního šoku**

Tím, jak kulturní šok probíhá a jaké má fáze, se zabýval již zmíněný zakladatel samotného pojmu, K. Oberg. Vymezil čtyři základní etapy. Nejdříve nastává tzv. *období líbánek* („*honeymoon*“), kdy je migrant nadšen z nového prostředí. Tato fáze však většinou netrvá dlouho, a je následována *nepřátelským postojem* k nové kultuře, který je výsledkem obtíží, které migrant zažívá. V této fázi se také objevuje tendence držet se lidí ze své kultury, pokud jsou v dosahu, a kritizovat kulturu hostitelské země. Následující, *třetí fáze*, je už pozitivnější. Migrant se zvládl srovnat s nejhorsími těžkostmi, a i když stále naráží na problémy, lépe je dokáže řešit. Nicméně přetrvává povýšený postoj k lokálním obyvatelům. *Poslední fáze* označuje přizpůsobení se novému prostředí a kultuře a pochopení znaků a symbolů, které se na počátku staly zdrojem kulturního šoku. Jako nejrychlejší způsob, jak se dostat z kulturního šoku Oberg vidí vztahy s lidmi z hostitelské kultury, což potažmo zahrnuje i znalost jazyka dané země (Oberg, 1960, s. 143-145). Důležitost vztahů s lidmi z hostitelské země je vyzdvihována i v dalších teoriích a speciálně akcentována i u studentů v zahraničí, takže se k této problematice vrátím ještě později v práci.

Průběh kulturního šoku navržený Obergem byl dále rozvíjen v dalších teoriích. Lysgaard navrhnul teorii, že průběh kulturního šoku odpovídá křivce písmena „U“, kdy na začátku probíhá *optimistická fáze* nebo průvodní adaptace, v podstatě totožná s Obergovou fází líbánek, následována *fází krize*, kdy se migrant dostává do spodní části

„U“, a pak opět dochází ke stoupání a *znovudosažení adaptace*. Později se začali vědci zabývat i obdobím po příjezdu z delšího pobytu v zahraničí a začali si všimnout, že kulturní šok probíhá i po návratu. Gullahorn navrhnul šestifázový model kulturního šoku, který je obohacen právě o šok z návratu do původní kultury, a podobá se písmenu „W“. Nastávají v něm tedy dvě stresové fáze, jedna v cizí kultuře, a jedna po návratu do vlastní kultury (Ting-Toomey a Chung, 2005, s. 126-132).

### 1.3.1. Průběh kulturního šoku u zahraničních studentů

Objevily se pokusy testovat křivku „U“ i pro studenty. Ward et al. (2001, s. 80-81) například uvádí, že v případě studentů by se mohlo jednat spíše o model obráceného „U“, kdy nejtěžší chvíle studenti zažívají na začátku (většinou je vynecháno období „lábánek“) a konci pobytu, zatímco v mezidobě se jim daří lépe.

Ting-Toomey a Chung (2005, s. 127-132) navrhnou model průběhu kulturního šoku u studentů přepracováním „W“ modelu na sedmifázový model. První fázi nazývají stejně jako Oberg „*lábánky*“ a vyznačuje se opět stejnými atributy. Druhá fáze je *fáze „odporu“* („hostility“), ve které přichází ztráta sebedůvěry a na studenta dopadne tlak cizí kultury. Je otázkou, jak na toto nepříjemné období student zareaguje, od čehož se pak odvíjí i další průběh šoku. Následně nastává „*humorná fáze*“ („humorous stage“), ve které jsou už migranti na cestě k adaptaci na novou kulturu. Stále se setkávají s překážkami v nové kultuře, ale jsou schopni nahlížet s humorem a celkově získávají realističtější pohled na novou kulturu. Další fáze je „*synchronizace*“ („in-sync“), kdy se člověk již cítí v původně nové kultuře jako doma a dochází k plné adaptaci na nové prostředí. Poslední etapa křivky zažívaná v zahraničí, je „*rozpolcenost*“ („ambivalence“). Student je rozpolcený ve svých pocitech o odjezdu domů, těší se, ale zároveň by chtěl stihnout více a zůstat déle. Šestá a sedmá fáze se týkají období po návratu, kdy nejdříve nastává „*kulturní šok z návratu*“ („re-entry culture shock“) a pak *resocializace* do svého prostředí a původní kultury.

Velmi podrobný kvalitativní výzkum na základě zkušenosti studentů provedla Murphy-Lejeune (2002, s. 127-132). Kulturní šok u studentů má dle této studie specifickou formu, která vyplývá již ze samotného porozumění jejich zkušenosti v zahraničí. V oblasti kulturního šoku se liší od většiny migrantů hlavně v trvání a intenzitě. Kulturní šok se u nich týká zejména nových rolí, které musí v zahraničí přijmout, takže se z určité části jedná spíše o šok v osobní rovině, než o šok v kulturní

rovině. Někteří studenti již byli nuceni dříve přijmout tyto role, pokud byli na delším pobytu v zahraničí, a podle toho měl i jednodušší průběh jejich kulturní šok. Z vyprávění jejich respondentů také vyplývá, že se u nich nejedná o kulturní šok v pravém slova smyslu a samotní studenti tento termín odmítali, kvůli tomu, že se zdál neadekvátní k jejich zkušenosti adaptace na nové prostředí. Místo „šoku“ navrhovali „překvapení“ („surprise“) či „objevení“ („discovery“).

Co se týče průběhu šoku, podle autorky se většinou se nejedná o průběh podle křivky „U“, ale vyskytuje se více výkyvů, které jsou vázány na vnější události. Tvoří spíše tvar vlnky s mírnými propady nebo více menších „U“ vedle sebe. Studenti identifikují převážně dvě, popřípadě tři fáze. První nastává *fáze stresu* kvůli zmatení a pocitům nejistoty v nové kultuře, následována *fází konstrukce* („construction“), během které si studenti vybudují zázemí v nové kultuře. Může být přidána i třetí, *reflexivní fáze*, ve které student zhodnocuje svůj pobyt, osobní růst a nové kvality, které nabyt (tamtéž, s. 136). V rámci tohoto cyklu se objevují zmíněné „vlnky“, značící občasné pozitivní i negativní výkyvy. Většinou je tedy obtížná část na začátku, která míří do nejnižšího bodu kolem Vánoc, kdy se studenti vracejí na svátky domů. Někdy se objevuje i negativní fáze ještě na jaře, ale spíše je fáze od Vánoc do léta popisována jako konstruktivní, kdy si začali studenti budovat svůj život a navazovat opravdová přátelství (tamtéž, s. 137-143). Průběh celého procesu je do velké míry závislý také na dřívějších zkušenostech studenta. Pokud má student zkušenost s delším pobytem v zahraničí, může být vynechaná úvodní etapa šoku a celý proces adaptace může probíhat vyrovnaněji (tamtéž, s. 135; Ward et al., 2001, s. 89).

Jak je vidět z uvedených studií, dochází se k odlišným závěrům a neexistuje univerzální shoda ohledně průběhu kulturního šoku u mezinárodních studentů. Někteří autoři zmiňují obecnou problematičnost vymezení jasných stádií kulturního šoku, protože v reálu jsou většinou hranice mezi jednotlivými fázemi nejasné a mohou se překrývat (Tange, 2005). Uvědomění této komplexnosti, při vymezení jednotlivých stádií kulturního šoku, je nejvíce vidět ve výzkumu Murphy-Lejeune, která prosazuje u studentů spíše volnější pojetí jednotlivých stádií kulturního šoku. Také bere v úvahu pozadí studentů i možnost šoku zároveň v osobní rovině, jelikož studium zahraničí je spojené i s nabytím nových, neznámých rolí.

### **1.4. ABC rámeček zkoumání kulturního šoku**

ABC model kulturního šoku se zabývá třemi rovinami, ve kterých podle této teorie probíhá adaptace. Jedná se o rovinu emocionální („affect“; A), rovinu behaviorální („behavioral“; B) a kognitivní („cognitive“; C). Těmto třem rovinám odpovídají tři teorie, které tento model používá - teorie stresu a zvládání stresu (emocionální rovina), teorie kulturního učení (behaviorální rovina) a teorie sociální identifikace (kognitivní rovina). Výhodou ABC modelu je, že umožňuje náhled na jedince jako na aktivního aktéra, který reaguje na změny a určitým způsobem je řeší. V tom spočívá jeho odlišnost od tradičních teorií kulturního šoku, které pojmají migranta jako oběť (Zhou et al., 2008, s. 65).

Z pohledu teorie kulturního učení se šok, který nastává při setkání s odlišnou kulturou, stává podnětem k nabytí nových schopností a dovedností specifických pro novou kulturu. Tyto schopnosti mají pomoci šok překonat, zejména, co se sociálních kontaktů týče (tamtéž, s. 65). V tomto kontextu je interakce definována jako představení vyžadující určité dovednosti, které nový příchozí do kultury postrádá. Nejdůležitějšími součástmi kulturního učení je znalost nové kultury a zvládání mezikulturní komunikace (Yue a Le, 2012, s. 137). Do faktorů relevantních pro teorii kulturního učení zapadá například měření plynulosti v jazyce dané země, kontakt s lokálními obyvateli, kulturní blízkosti či vzdálenost nebo délka pobytu. Během prvních čtyř až šesti měsíců pobytu je kulturní učení nejintenzivnější, a poté se tempo zpomalí (Ward et al., 2001, s. 66).

Teorie stresu a zvládání stresu vidí příčinu kulturního šoku hlavně ve stresu, který je přirozenou součástí setkání s odlišnou kulturou. Aby se jedinci úspěšně adaptovali, musí si vytvořit způsoby zvládání stresu, a to v rovině osobní i situační, které jim pomohou období šoku překonat (Zhou et al., 2008, s. 65). Velkou roli v tomto ohledu hraje sociální opora, která představuje různé sociální vztahy, jež mohou pomoci překonat či předcházet stresu. V rámci této teorie se zkoumají zejména vztahy s lidmi z hostitelské kultury (host-nationals), vlastní kultury (co-nationals), případně s lidmi ostatních kultur (multi-nationals), které zmíním později v práci (Ward et al., 2001, s. 85 - 88).

Teorie sociální identifikace poukazuje hlavně na to, že se lidé při vstupu do jiné kultury ocitají v novém prostředí a situaci, která může vyvolat změnu ve vnímání sama

sebe a své kulturní, národní nebo etnické identity (Zhou et al., 2008, s. 67). V rámci teorií sociální identifikace jsou používány hlavně dva přístupy, a to teorie akulturace a identity a teorie sociální identity. Teorie sociální identity se zabývá zejména vlivem skupiny na identitu jedince. Teorie akulturace a identity uvádí různé modely, jak se mění identita migrantů (Yue a Le, 2012, s. 138-139). V porovnání s obecně používaným termínem akulturace, se teorie identifikace zajímají o akulturaci spíše staticky, a snaží se jí změřit v určitém bodě (Ward et al., 2001, s. 39).

Nejstarší je jednorozměrný model akulturace, nebo také dvojpólový model, podle kterého se migrant asimiluje do nové kultury a vzdá se své původní kultury. Migrant je tak podle tohoto modelu postaven před volbu mezi svou původní kulturou a kulturou novou (Schwartz et al., 2010, s. 239; Ward et al., 2001, s. 100). Tento model má mnoho nedostatků, a proto se později vyvinul model bikulturní identity, který už nekonceptualizuje akulturaci jako asimilaci, a prosazuje, že migrant si do určité míry ponechá svou původní kulturu a do určité míry také přijme tu novou. Posledním významným modelem, který zmíním, je Berryho model kategorický, který vymezuje čtyři akulturační postoje na základě míry identifikace s vlastní kulturou a s kulturou hostitelské země. Tyto čtyři akulturační postoje jsou integrace (vysoká identifikace v obou kulturách), asimilace (vysoká identifikace v hostitelské a malá v původní kultuře), separace (vysoká identifikace v původní kultuře a malá v hostitelské) a marginalizace (nízká identifikace v obou kulturách) (Berry, 2006, s. 290-291; Schwartz et al., 2010, s. 239; Ward et al., 2001, s. 100-102).

Z hlediska ABC teorie lze dělit adaptaci na sociokulturní, situovanou zejména v rámci teorie kulturního učení a psychologickou, založenou na teorii stresu a zvládnání stresu (Ward et al., 2001, s. 42). Nyní tyto dvě dimenze v oblasti zkoumání adaptace popíši specificky u zahraničních studentů

#### **1.4.1. Psychologická a sociokulturní adaptace u studentů**

Sociokulturní a psychologická adaptace jsou velmi úzce propojeny a některé vlivy na adaptaci se týkají obou domén. Například schopnost mluvit jazykem dané země je jeden z hlavních prediktorů úspěšného sociokulturního začlenění studentů, nicméně ho lze řadit i do psychologické adaptace, protože schopnost člověka komunikovat má velký vliv na jeho psychiku (Zhang a Goodson, 2011, s. 148).

Z výzkumů vyplývá, že v rámci sociokulturní adaptace se ukázaly pro studenty jako nejdůležitější právě míra znalosti používaného jazyka (většinou anglického jazyka) a vztahy s lidmi z hostitelské kultury. Adaptace tedy probíhá lépe, pokud student umí dobře jazyk, používaný v zahraničí, a pokud naváže přátelství či vztahy s lidmi z dané kultury. Pro psychologickou adaptaci studentů je rozhodující míra zažívaného stresu, sociální opora a míra identifikace s hostitelskou společností (tamtéž, s. 142, 146-147). Velká část stresu může plynout z nového akademického prostředí, ve kterém se studenti ocitají. Většinou mají nějaká očekávání výkonu na zahraniční škole oni sami nebo jejich rodina. Navíc musí přivyknout novému systému na vysoké škole a zvládnout stres plynoucí ze zkoušek (Chen, 1999, s. 52-53).

Mezi jeden z nejčastěji zkoumaných a zároveň jeden z nejdůležitějších vlivů na adaptaci studenta, jsou vztahy, které si studenti v novém prostředí vytvoří. Jsou důležité pro sociokulturní adaptaci i adaptaci psychologickou, zejména z hlediska sociální opory. Nyní popíši teorie o přátelských sítích trochu podrobněji.

Tradičně se dělí studentské sítě dle Bochner et al. (in Hendrickson et al., 2011, s. 282) na vztahy s lidmi ze stejné kultury, vztahy s lidmi z hostitelské kultury a vztahy s lidmi z ostatních kultur. Lidé ze stejné kultury jsou z těchto tří skupin největším zdrojem sociální. Na druhou stranu se příliš silné vazby s těmito lidmi mohou stát i překážkou v úspěšné adaptaci. Přátelé z hostitelské kultury jsou důležitým faktorem pro adaptaci v novém prostředí. Z výzkumů vychází, že čím více přátel měli studenti s touto skupinou, tím spokojenější a adaptovanější na nové prostředí se cítili. Většinou se však objevují problémy v navázání přátelství, a to kvůli jazyku i dalším faktorům, jako například, že zahraniční studenti vstupují do prostředí, kde jsou již mezi místními studenty utvořená přátelství (tamtéž, s. 282-283). K vytvoření vazeb s lidmi z hostitelské kultury jsou nápomocné tzv. „peer-pairing” programy, v našem prostředí na Karlově univerzitě označované jako „buddy programme”, které spárují zahraničního studenta s domácím studentem za účelem pomoci zahraničnímu studentovi v adaptaci na nové prostředí a navázání vzájemného přátelství. Z výzkumů vychází, že studenti, kteří se účastní těchto programů, byli lépe adaptovaní než studenti, kteří se tohoto programu neúčastnili, což potvrzuje důležitost vztahů s lidmi s hostitelské kultury (Abe et al., 1998). Přátelství s lidmi z ostatních kultur, tedy s ostatními zahraničními studenty, převažují nad ostatními dvěma skupinami. Tato skupina dává studentům

možnost používat cizí jazyk bez pocitů nejistoty, protože je cizí pro všechny zúčastněné (nebo minimálně pro velkou většinu). Také se nacházejí ve stejné situaci, kdy se ocitnou v cizí kultuře, což mezi nimi vzbuzuje pocit solidarity (Hendrickson et al., 2011, s. 283).

## 2. Praktická část

### 2.1. Výzkum

Erasmus je jedním z nejnámějších mobilityních programů, a přesto se jím nezabývalo tolik výzkumů, jak by si díky své rozšířenosti zasloužil. Jedním z důvodů může být, že v rámci Evropy nejsou kultury tolik odlišné. To může vést k předpokladu, že by výzkumy nepřinesly tolik, jako například výzkumy zabývající se Asiáty na evropských a amerických univerzitách. Mezi Asiáty a Evropany/Američany, je větší kulturní vzdálenost a začlenění do nové kultury přináší mnoho obtíží.

Nicméně zůstává otázkou, co si studenti tedy odnesou z tohoto programu a jak vnímají tito Evropané, když se ocitnou v jiné evropské kultuře. Vnímají to vůbec jako odlišnou kulturu, nebo je anglický jazyk pro ně tak přirozený a kultury si jsou v Evropě tak podobné, že si v podstatě ani „nevšimnou“, že se ocitli v odlišné kultuře?

V rámci svého výzkumu se proto zaměřím na tuto ne tolik prozkoumanou oblast a pokusím se zjistit, zda, když studenti vyprávějí o svých zkušenostech, vůbec pracují s určitým modelem akulturace nebo kulturního šoku a jestli je možné vůbec v jejich vyprávěních něco takového zaznamenat.

Za hlavní výzkumné otázky považuji:

1. *Jakým způsobem studenti popisují své zážitky? Lze v jejich vyprávěních nalézt prvky kulturního šoku či adaptace? Pokud ano, tak v jaké formě?*
2. *Jak celkově popisují či definují tuto situaci, ve které se ocitli a jaké strategie v ní volí?*
3. *Mění se nějak jejich vyprávění v souvislosti s tím, kterou část pobytu popisují (začátek, prostředek, konec)? Pokud ano, tak jak a proč?*



### 2.1.1. Metodologie

Výzkum probíhal během zimního semestru roku 2015, a to od poloviny listopadu do konce prosince. Jako metodu jsem zvolila biografické rozhovory. Všechny rozhovory se odehrály v Dublinu, se studenty programu Erasmus na škole Trinity College Dublin. Rozhovory byly nahrávány na diktafon a před začátkem rozhovoru byli všichni respondenti seznámeni s obsahem výzkumu a svými právy. To stvrdili podepsáním informovaného souhlasu, jehož vzor jsem přiložila do příloh práce. Rozhovory probíhaly výhradně v anglickém jazyce. Všechny úryvky citované v této práci jsem přeložila sama a jejich originální znění lze vidět v poznámkách na konci práce.

Měla jsem celkem devět respondentů, nebo spíše respondentek, jelikož se jednalo o ženy. Čtyři respondentky byly ze Švédska, dvě z Finska, dvě z Francie a jedna z Norska. Nejčastěji se jednalo o studentky sociálních věd, ale ne výhradně. Jednalo se o respondentky s velmi odlišným zázemím a předchozí zkušeností s cestováním, což jsem uvítala jako možnost, jak získat větší diverzitu odpovědí a porovnávat. Rozhovory trvaly 35 minut až 70 minut. Základní informace o respondentkách je možno vidět v následující tabulce.

<b>Pseudonym</b>	<b>Země původu</b>	<b>Obor studia na domácí škole/ na Trinity College (pokud se liší)</b>
Anniken	Norsko	Fyzioterapie
Camille	Francie	Anglický jazyk/sociologie
Cloé	Francie	Sociologie
Elin	Švédsko	Behaviorální věda/sociologie
Inés	Švédsko	Právo
Julia	Švédsko	Sociologie
Kiara	Finsko	Politologie, sociologie/psychologie
Majken	Švédsko	Behaviorální věda/sociologie
Sanni	Finsko	Sociální vědy/sociologie

Jako metodu jsem zvolila biografický rozhovor. Výhodu biografického

rozhovoru vidím v tom, že:

1. Umožňuje respondentkám zasadit zkušenost do kontextu jejich života, což může zásadně ovlivnit jejich interpretaci celé zkušenosti.
2. Respondentky mohou mluvit o jimi vybraných relevantních událostech života, které mohou mít vliv na vnímání/popis jejich zkušenosti na Erasmu.
3. Svou šíří dává možnost zachytit celistvěji vyprávění o jejich zkušenosti v zahraničí a na zahraniční univerzitě.

Při samotném provedení biografického výzkumu jsem se inspirovala metodou popisovanou Gabriele Rosenthal (2004), a to zejména co se pokládání otázek týče. Jako úvodní otázku jsem si zvolila jí navrhovanou otázku, která v mém podání zněla: „Zajímám se o zážitky studentů na Erasmu, ale ne jen o to, zajímám se i o širší kontext, o tvůj životní příběh. Mohla bys mi říct svůj životní příběh, cokoli, co tě napadne? Máš tolik času, kolik chceš a já se později doptám na další otázky“. Může se zdát, že se jedná až o příliš širokou otázku v souvislosti s předmětem mého výzkumu, nicméně se mi výborně osvědčila. Některé respondentky odpověděly pár větami a některé se rozpovídaly na delší dobu. Téměř vše, co v odpovědi na tuto otázku zmínily, se ukázalo během rozhovoru jako relevantní a pro ně důležité téma, protože na ně odkazovaly i později v rozhovoru.

Je nutné zmínit, že většina respondentek byla z tak široké otázky v rozpacích, takže úvodní část většinou netrvala příliš dlouho. Brzy jsem se dívek začala doptávat, pokud jsem viděla, že se cítí nepříjemně a nejistě. Doptávala jsem se na rodinu, na jejich život v domovské zemi a na univerzitě, na jejich předchozí zážitky s cestováním. Následně jsem se soustředila na jednotlivé etapy jejich pobytu v zahraničí - ptala jsem se na jednotlivé kratší úseky od etapy před odjezdem až do konce, které byly pro respondentky jednodušeji uchopitelné, a bylo jim příjemnější na ně odpovídat. V poslední části výzkumu jsem se ptala na otázky, které už nebyly přímo biografické povahy - jednalo se o otázky na nové přátele, na to, kterou část pobytu považují za nejlepší a nejhorší nebo zda jim něco chybí.

### 2.1.2. Analýza dat

K analýze dat jsem použila dvě metody nebo spíše perspektivy, které mi umožnily data vnímat z odlišných úhlů a daly vzniknout odlišným kapitolám v rámci mé práce.

První metoda analýzy dat, která v mé práci převažuje, by se dala nazvat kategoricky-obsahová perspektiva (categorical-content perspective), jak to uvádí Lieblich et al. (1998). Tato metoda podle autorů spočívá v několika krocích. Nejprve jde o vydělení částí, týkajících se zkoumaného předmětu, ze zbytku textu. Následně jsou na základě těchto částí vytvořeny obsahové kategorie a jednotlivé úseky rozhovorů rozděleny do těchto kategorií, které pak tvoří tematické celky a jde na jejich základě dojít k závěrům (Lieblich et al., 1998, s. 112-114). Velmi podobně uvádí práci s biografickým materiálem i metoda popsaná Barbarou Merill (Merill a Linden, 2009, s. 130–135), která se v biografických rozhovorech snaží postihnout opakující se témata a vytvořit tak z „individuálních příběhů kolektivní příběhy“ (tamtéž, s. 133).

V rámci vyprávění mých respondentek se objevovala opakovaně některá témata, týkající se adaptace, se kterými jsem dále pracovala. Těmto jednotlivým tématům jsem dala prostor v následující kapitole práce, zabývající se adaptací studentů. Jedná se o jazykovou, akademickou, sociální, praktickou adaptaci a adaptaci na absenci blízkých. Dále jsem tímto způsobem analyzovala i téma kultury v rozhovorech, abych zjistila, jakou roli vlastně kultura v pobytu na Erasmu hraje.

Jako alternativu k výše zmíněné metodě jsem použila také to, co Lieblich et al. (1998) nazývají holisticky-obsahová perspektiva (holistic-content perspective). Tedy snaha o interpretaci vyprávěného příběhu jako celku. Tato metoda se zaměřuje na sledování určitých hlavních témat, které se v narativech objevují skrze celé vyprávění respondenta, a jejich důsledné zařazení do kontextu (Lieblich et al., 1998, s. 62-63). Tato metoda byla užitečná zejména k pochopení celkového významu, který studenti Erasmu přikládají. Ne vše bylo ohledně tohoto tématu řečeno manifestně, tudíž mi náhled na celkový kontext života dotyčného a interpretace tohoto fenoménu umožnila postihnout i některé latentní prvky ve vyprávěních studentek.

### 2.1.3. Reflexe výzkumu

Jak je vidno z výše uvedené tabulky mých respondentek, jednalo se výhradně o ženy. Kromě pohlaví jsme spolu sdílely i společnou zkušenost pobytu v zahraničí jako studentky Erasmu. Setkání s mými respondentkami při rozhovoru nebylo setkáním prvním, jelikož jsem se s informátorkami účastnila mnoha společných akcí, ve kterých jsme vystupovaly ve stejné pozici. Tyto podmínky vytvořily specifickou konstelaci, ve které rozhovory probíhaly a vytvořily i specifický modus, který rozhovory měly, zejména ve smyslu intimity a přátelskosti.

Pod vlivem dříve navázaného přátelství jsme byly se studentkami schopny mluvit otevřeně bez zábran, které člověk může pociťovat při osobní promluvě s někým víceméně neznámým. Nebylo také třeba, aby mi ozřejmovaly každý prvek, týkající se jejich pobytu v zahraničí. Jako od studentky Erasmu na stejné univerzitě u mě předpokládaly určitou míru empatie v souvislosti s tím, že danou zkušeností si procházím společně s nimi.

Do problematiky mám proto vhléd nejen skrze rozhovory se studentkami, ale zároveň jako účastnice pobytu, která danou zkušeností prošla stejně jako ty, které ve své práci popisují.

K výzkumu se vztahují i jistá omezení, která plynou z výběru respondentek. To, že jsem se ve svých rozhovorech zaměřila pouze na ženy, může ovlivnit výsledky výzkumu. Prožívání určitých věcí se tak u žen může projevit intenzivněji, nebo lépe řečeno se intenzivněji projeví v rozhovorech s nimi, jelikož jim přijde přirozené mluvit o poměrně intimních věcech. Nepředpokládám, že mužští respondenti by se do takové míry vyjadřovali o stesku po rodině a domovu, jak to bylo možné sledovat u mých respondentek. Také se domnívám, že témata obav ze zkoušek a testů by u chlapců byla reflektována méně než u respondentek. Míra a povaha potenciálních odlišností mezi mužskými a ženskými respondenty však zůstává jen v domněnkách. Spíše je třeba mít na paměti, že tento fakt mohl vést k dílčím zkreslením ve výsledcích mého výzkumu.

Dalším důležitým faktem, je možné zkreslení dat na základě studijního oboru respondentek. Většina dívek byly studentky sociálních věd (i když ne výhradně), což by se mohlo projevit specifickou citlivostí na sociální a kulturní témata.

V poslední řadě ještě zmíním jazyk výzkumu. Anglický jazyk nebyl pro žádnou z mých respondentek mateřským jazykem, tudíž se mohlo stát, že jejich vyjadřovací možnosti byly omezeny tím, že rozhovory probíhaly v angličtině. Nicméně musím podotknout, že pokud měla respondentka problém něco vyjádřit nebo nemohla najít slovo, většinou se nám společně podařilo dohledat náhradu za příslušný výraz nebo se jiným způsobem dostat k tomu, co respondentka chtěla sdělit. Troufám si tedy tvrdit, že jazyk neměl zásadní vliv na průběh a obsah rozhovorů.

## **2.2. *Adaptace studentů***

Hned na počátku této kapitoly se nabízí odpověď na mou první výzkumnou otázku – zda lze ve vyprávěních studentů najít prvky kulturního šoku či procesu adaptace. Adaptace na nové prostředí či situaci jako celek je v rámci vyprávění respondentek důležitým tématem. Odlišuje se však od toho, jak jsem ji popisovala v teoretické části, tím, jak je studentkami konstruována. V popisech procesu adaptace studentek na novou situaci v zahraničí se sice objevují některé prvky zmíněné v teoretické části, jako jsou například přátelské sítě nebo adaptace na používání anglického jazyka, ale studentky různé problémy v adaptaci většinou nevztahují k odlišnému kulturnímu kontextu. Ten ve svých vyprávěních téměř nezmiňovaly, dokud jsem se na něj nezačala doptávat. Adaptace je z jejich pohledu vnímána jako adaptace na odlišné role, povinnosti či situaci jako celek, které jim pobyt přinesl, spíše než na jakoukoli dynamiku vznikající mezi dvěma kulturami. Adaptace v podání mých respondentek má tak mnohem širší záběr, než by se dalo vysvětlit teoriemi kulturního šoku. Tyto teorie se totiž zaměřují zejména na komunikaci a napětí mezi kulturními prvky či odlišnostmi.

Můj výzkum tak v podstatě potvrzuje to, co zmiňovala ve svém výzkumu Murphy-Lejeune (1998), že šok probíhá spíše v osobní než v kulturní rovině. K tomuto závěru přispívá i to, že u studentek nelze pozorovat žádné fáze, které by mohly označovat průběh kulturního šoku, jelikož pro ně nebylo problémem irskou kulturu akceptovat a přechodně se do ní do jisté míry začlenit. Nicméně se jejich vyprávění v různých fázích pobytu mění, stejně jako jejich spokojenost a pocit adaptace na situaci, ve které se ocitly. Tomuto tématu se budu věnovat později v práci.

Jelikož kulturní šok u studentek tedy neprobíhal, budu se v následující kapitole

věnovat obecně adaptaci tak, jak je konstruována ve vyprávěních mých respondentek. Na základě závěru, že kulturní šok neprobíhá, však vyvstává otázka, jakou roli hraje kultura v pobytu a jak studentky zacházejí s tím, že se v jiné kultuře nacházejí? Tuto otázku se budu snažit zodpovědět v kapitole, nacházející se ke konci práce, kterou věnuji kultuře.

Co se týče adaptace obecně, ta se ve vyprávěních studentek objevovala téměř všudypřítomně v různé formě, proto jí budu věnovat i hlavní část práce a podrobněji popíši, jak mé respondentky adaptaci popisovaly a jak je možné ji kategorizovat.

V některých výzkumech (např. Zhang a Goodson, 2011) se objevují zmínky o propojenosti sociokulturní a psychologické roviny adaptace. Na základě svých dat však mohu konstatovat, že snaha o jejich oddělení by byla v mém případě obtížná, jelikož některé z důležitých prvků, které mé respondentky zmiňovaly, by bylo možné zařadit do obou skupin, jako je například používání anglického jazyka nebo adaptace na odlišný univerzitní systém. Také v mém výzkumu výrazně převažuje to, co by se dalo na základě tohoto rozdělení nazvat psychologickou adaptací. Pravděpodobně je to dáno povahou mého výzkumu – zkoumám pouze adaptaci v rámci Evropy, kde kultury nejsou do takové míry odlišné, aby způsobovaly určité zmatení nebo nepříjemnosti. Také se jedná o anglicky mluvící zemi, tudíž studenti jsou schopni domluvit se s kýmkoli a běžný kontakt jim nedělá větší problémy, což může také redukovat jejich potřebu adaptace na odlišnou kulturu.

Z těchto důvodů v následující analýze nebudu dělit jednotlivé prvky adaptace na buď sociokulturní, nebo psychologické, ale zaměřím se spíše na jednotlivá témata v rámci adaptace, která hrála ve vyprávěních studentek nejdůležitější roli, a skrze které konstruovali svou cestu k adaptaci. Jedná se o jazykovou adaptaci, akademickou adaptaci, sociální adaptaci, praktickou adaptaci a adaptaci na absenci blízkých.

### **2.2.1. Jazyková adaptace**

Nejobtížnějším prvkem, který by bylo možné podle původního členění nejspíše zařadit do sociokulturní adaptace, byl pro respondentky jazyk. Někdy se jednalo o strach i z běžné mluvy s rodilými Iry, což se pro některé také stalo důvodem, proč se lépe cítily v přítomnosti mezinárodních studentů. Tato multikulturní skupina totiž zahrnuje jedince, pro které většinou není anglický jazyk mateřským jazykem, a tudíž

také dělají chyby, což pomáhá studentům, aby se cítili sebejistěji v užívání jazyka.

A taky... naše znalosti, znalosti angličtiny jsou v podstatě na stejné úrovni a myslím, že je nejjednodušší navázat kontakt s někým, kdo je tak na stejné úrovni. Pokud je někdo o hodně horší nebo o hodně lepší, je to pro ně frustrující. Když je někdo v angličtině o hodně horší než ty, frustruje tě to, protože je obtížné komunikovat a naopak je to také frustrující.<sup>4</sup> (Kiara)

Nejhůře se respondentky cítily ohledně používání jazyka na začátku pobytu, přičemž se jejich pocity ohledně běžného používání anglického jazyka zlepšovaly během pobytu. Ke konci prvního semestru, kdy jsem dělala s respondentkami rozhovory, se většina cítila sebejistěji při používání angličtiny a už nezmiňovaly velké problémy.

(...) to, že jsem musela mluvit anglicky, aby bylo možné vůbec komunikovat s lidmi, to bylo... a věděla jsem, jasně, Irsko, mluvíš anglicky, ale stejně, opravdu sem přijet, a opravdu muset mluvit anglicky, bylo obtížné.<sup>5</sup> (Ines)

I když se pro většinu respondentek neobjevovaly v praktických záležitostech problémy s komunikací v cizím jazyce, některé si uvědomovaly během celého pobytu omezení, která jim nemožnost mluvit rodnou řečí způsobuje. Cloé v následujícím citátu zmiňuje, jak jí možnost mluvit rodným jazykem lákala k přátelství s ostatními Francouzi, zatímco s lidmi, se kterými mohla komunikovat pouze anglicky, tak hluboká přátelství nenavázala.

Myslím, že mi občas chybí, jak jednoduché je mluvit ve vlastním jazyce. Všechno je těžší, když mluvíš anglicky, a i proto jsem hodně s Francouzi. Takže mezi sebou mluvíme hodně francouzsky, protože nám chybí, jak jednoduché je vyjadřovat se a taky si myslím, že proto nemáme [se studenty, kteří nejsou Francouzi] hluboká přátelství, protože nemůžeš vyjádřit své myšlenky tak, jak bys chtěla. Takže to potřebuji, prostě mluvit ve svém vlastním jazyce.<sup>6</sup> (Cloé)

Je také důležité si uvědomit, že existují dvě verze anglického jazyka, a to jazyk používaný v běžné komunikaci a akademická angličtina. Mé respondentky, jakožto studentky Erasmu, byly nuceny používat obě pomyslné verze anglického jazyka. Některé samy oddělovaly akademickou a běžnou angličtinu, a problémy uváděly pouze v souvislosti s akademickou angličtinou, kde pro ně bylo největším problémem celkové

přivyknutí dané formě akademického jazyka, a poté používání jazyka v souvislosti se zkouškami. Irská angličtina se také odlišuje v mluvené formě od angličtiny, kterou se studenti běžně učí ve škole, tudíž určitý stres se týkal i tohoto aspektu.

(...) Zezačátku jsem bojovala s jazykem. Víím, že je mi v angličtině rozumět, umím mluvit a rozumím lidem bez problému, ale co se týče akademické angličtiny, tak moc neprocvičuješ akademická slova, když se s někým normálně bavíš, takže na začátku [bylo obtížné zvládat] ty texty na hodiny a porozumět irskému přízvuku učitelů.<sup>7</sup> (Julia)

I když většina respondentek věnovala jazykové adaptaci ve svém vyprávění určité místo, nejednalo se o všechny respondentky. Konkrétně Camille, která studovala na vysoké škole anglický jazyk, neměla problém s používáním angličtiny, a to ani zezačátku, kdy se zmínky o odlišném jazyku objevovaly u ostatních respondentek poměrně hojně.

### **2.2.1.1. Dílčí závěr – jazyková adaptace**

Adaptace na nový jazyk probíhala nejintenzivněji přibližně první měsíc, kdy se respondentky posouvaly nejprve od méně či více nepříjemných pocitů ohledně užívání anglického jazyka až k poměrné pohodlnosti v jeho používání. Adaptace probíhala během celého pobytu, kdy se respondentky cítily čím dál tím lépe při používání anglického jazyka. Pro většinu už nebyl po třech měsících pobytu v Irsku anglický jazyk problémem.

Pro některé respondentky však jazyk zůstal silným vlivem na to, jak se jejich pobyt odvíjel i nadále. Takovým příkladem je Cloé nebo Kiara, které vnímaly omezení v možnosti komunikovat s ostatními během celého pobytu. Zároveň měly tyto respondentky v porovnání s ostatními informátorkami nejhorší znalost anglického jazyka, z čehož jejich problémy vyplývají.

Je důležité věnovat pozornost i akademickému jazyku, který byl několika respondentkami zmiňován jako předmět stresu a obav. Adaptace na tento styl jazyka probíhala časově velmi podobně adaptaci na běžnou angličtinu, tedy nejintenzivněji první měsíc, poté pomaleji, ale stále vzestupně, směrem k lepší adaptaci.



### 2.2.2. Akademická adaptace

Poměrně překvapivým prvkem rozhovorů, který tvořil velmi důležitou část vyprávění studentů, byla adaptace na systém a požadavky odlišné univerzity. V ostatních výzkumech, zabývajících se akulturací zahraničních studentů, se adaptace na akademické prostředí objevuje spíše výjimečně. Takovým případem je například v teoretické části zmiňovaná studie Chena (1999), který však, v souvislosti s adaptací na nové akademické prostředí, zmiňuje problémy zejména u asijských studentů, kde je typičtější, že rodina má vyšší požadavky a očekávání od studijního výkonu svého dítěte, což způsobuje u studentů stres.

Akademická adaptace se ukázala jako něco, co rámuje celou zkušenost studentů na zahraničním pobytu. Opět se navíc ukazuje jako obtížně zařaditelný prvek, pokud bych se měla držet rozčlenění na sociokulturní a psychologickou adaptaci, protože odlišný systém vysokých škol je záležitostí spíše společenskou/kulturní, zatímco reakce na tyto zkušenosti ze strany zahraničních studentů se velmi silně projevují v psychologické adaptaci těchto studentů.

Téměř všechny respondentky zmiňovaly stres spojený se školou, a to zejména v závěrečné fázi, kdy bylo nutné psát eseje, na základě kterých jsou hodnocené. Vysoké nároky školy v druhé polovině semestru byly zároveň příčinou, proč studentky neoznačovaly jako nejlepší část pobytu období, kdy jsem s nimi dělala rozhovor.

Řekla bych, že teď [je nejlepší část] až na to, že musím psát eseje, takže možná spíš prostřední část. Protože pak jsem už byla sebejistá, nebyla jsem tak... byla jsem sebejistější a nebyla jsem tak nervózní. Už jsem znala nějaké lidi a... prostě... všechno už nebylo tak nové a děsivé a nemusela jsem si dělat starosti s esejemi. Bylo by fajn, kdybych mohla trávit čas se svými lidmi... s těmi, co jsem potkala a s přáteli, které jsem si udělala, ale... nemůžu kvůli esejím a... a myslím, že období po Vánocích bude úžasné, protože už budu mít přátele, kterých se můžu zeptat: „Čau, chceš jít ven?“ Nebudu si muset dělat starosti s esejemi, takže... myslím, že to bude nejlepší období.<sup>8</sup> (Kiara)

Odpovědi, podobné té, kterou jsem citovala výše od Kiary, se objevují ve výpovědích dalších respondentek, které zmiňují, že závěrečné období není možné označit za nejlepší kvůli velkým nárokům školy. K tomuto tématu se ještě vrátím později v práci, až se budu zabývat průběhem adaptace.

Pro některé byla adaptace na nové akademické prostředí poměrně složitým prvkem celého pobytu, zatímco některé studentky se ve svých rozhovorech univerzitou tolik nezabývaly. Myslím, že rozdíly jsou zejména povahové, ale lze zaznamenat i vliv sociokulturní. Studenti ze Švédska budou mít pravděpodobně větší problém se adaptovat, kvůli výrazně odlišnému systému výuky na vysoké škole. Jelikož jsou zvyklí na rovnoměrné rozvrstvení úkolů a zkoušek v průběhu roku a studují vždy jen jeden předmět, může pro ně systém, ve kterém se vše studuje najednou a je poskytnut poměrně krátký čas na napsání velkého množství esejí, představovat velký zdroj stresu. Obtížná adaptace na nový školský systém se objevila u dvou respondentek pocházejících ze Švédska.

Ale pamatuji si, když jsem začínala a myslela jsem, že budu mít pět předmětů, tak jsem byla fakt vystresovaná. Říkala jsem si, sakra, jak tohle udělám, jak to zvládnu, mám si vzít jen tři? Co mám dělat?<sup>9</sup> (Elin)

(...) tenhle školní systém... myslím, že je tolik stresující, že bych se víc naučila, kdybych studovala ve Švédsku. Ehm... možná je dost drsné tohle říkat a asi je to individuální, nemůžu mluvit za celý systém samozřejmě, ale... mít všechny předměty najednou a já nevím... musela jsem si na tolik věcí zvykat, takže bylo těžké držet tempo se školou a současně nejsem zvyklá studovat vše v angličtině... ehm... řekla bych, že ta zkušenost je opravdu skvělá a hodně jsem se naučila, ale vlastně nevím, jestli bych do toho šla znovu...<sup>10</sup> (Julia)

Zejména pro Julii to byl hlavní zdroj stresu v rámci jejího pobytu, který negativně ovlivňoval všechny ostatní roviny jejího studijního pobytu. Univerzita byla také hlavním důvodem, proč by znovu na Erasmus už nikdy nejela. Pro ostatní respondentky nebyla škola tak silným stresorem jako pro Julii, a i když jim znepríjemňovala konec pobytu, který byl kvůli škole plný stresu, neuvažovaly o tom tak negativně jako Julie.

Jako kulturní rozdíl viděla školský systém i Cloé, která měla naopak pozitivní pocity, tudíž nelze zaznamenat vliv na celkovou adaptaci, jen (příjemné) překvapení z odlišností.

Výuka je docela odlišná oproti Francii, ve Francii nemusíš mluvit, jen musíš poslouchat učitele a dělat si zápisky, takže je to opravdu jiné, protože tady musím myslet sama za sebe, musím vyjadřovat své vlastní myšlenky, takže na to opravdu

nejsem zvyklá. Myslím, že to je perfektní, protože na to opravdu nejsem zvyklá. Je to vlastně první věc, co nás překvapila, když jsme sem přišli, když se zeptali studentů: „Co si myslíte?“, všichni Francouzi, se kterými jsem mluvila, si myslí to samé, zatímco ve Francii nemusíme sami myslet, na nic se nás nezeptají, jen se musíme učit.<sup>11</sup> (Cloé)

S tím, že studentky nezmiňovaly většinou akademické důvody pro jejich rozhodnutí jet na Erasmus, souvisí pravděpodobně i to, že školu nevnímaly jako něco, co by mělo hrát ústřední roli v jejich pobytu v zahraničí. Toto zjištění odpovídá i velké studii Evropské Unie o Erasmusu, kde se nové sociální vazby jako důvod výjezdu umístily nad akademickými prvky (Evropská unie, 2014, s. 73). Je možné, že k tomu přispívá i to, co by se dalo nazvat mytizací Erasmusu, kdy se představa Erasmusu pojí zejména s mezinárodní komunitou a nočním životem. Studenti přijeli s tím, že škola bude hrát jen „vedlejší roli“ v jejich pobytu, což se většinou neslučovalo s realitou. Camille například počítala, že jako studentce Erasmusu jí budou poskytnuty určité úlevy oproti irským studentům. Majken si myslí, že by pobyt byl lepší, kdyby nebylo tolik povinností do školy, protože škola narušuje její celkovou zkušenost z pobytu v odlišné zemi.

(...) myslím, že by bylo dobré, kdyby třeba nebyly stejné požadavky na studenty Erasmusu, abychom tolik četli... ale to je možná... totiž doma také čteme na naší univerzitě, ale abychom měli z téhle zkušenosti co nejvíc, bylo by lepší mít trochu méně studijních povinností. Nějakou dobu trvá i poznat nové lidi, což je, myslím, důležitá součást Erasmusu. Ne jenom studium.<sup>12</sup> (Majken)

Důležitost zvládnutí zkoušek nebo napsání esejí pro respondentky byla také klíčová v tom, jak celá jejich zkušenost nakonec skončí. U většiny respondentek se objevoval strach z toho, že jejich eseje nebudou přijaty nebo že nezvládnou složité zkoušky. To by se pak negativně projevilo na jejich celé zkušenosti.

A vím, že musím psát zkoušku v angličtině a vím, že je to... nemáš tolik času a myslím, že strávím spoustu času formulací vět spíš než čmáráním všeho, co vím, a psaním tolika informací, kolik jen budu moct, takže to mě trochu stresuje, co když nezvládnou složité zkoušky... pak se celá tahle dobrá zkušenost změní ve špatnou zkušenost.<sup>13</sup> (Anniken)

S tímto strachem souvisí viditelně strach z akademického anglického jazyka, ale

zároveň i běžné angličtiny používané pro správné formulování vět, jak zmiňuje Anniken. Toto téma jsem již zmiňovala v předcházející kapitole o jazykové adaptaci.

Nyní zmíním i možnou specifičnost dat, kterou je nutno reflektovat. Jedná se o možný vliv typu zahraniční univerzity, na které studentky pobývaly. Trinity College v irském Dublinu se kvalitou umisťuje na první příčce v Irsku a v první stovce mezinárodně (Trinity College Dublin, © 1994–2015). Od toho se pravděpodobně odráží i její náročnost. To, že se v mém výzkumu prokázala akademická adaptace jako velmi důležitý prvek celkové adaptace, může souviset právě s náročností školy, kdy studentky jely z méně náročných škol, do těch více náročných. Například mé respondentky ze Švédska studovaly na menších univerzitách, které nepatří mezi vyhlášené školy, jako je Trinity College. Je tedy možné, že studentky vnímaly velkou zátěž ze zkoušek zejména kvůli zvýšené náročnosti školy oproti domovským institucím a snad i velkým očekáváním, které od školy měly na základě jejího mezinárodního hodnocení i hodnocení v rámci Irsku. Tato očekávání pak přenášely na sebe, respektive na své eseje nebo výkony u zkoušek, které jim způsobovaly tolik stresu. Zůstává tedy otázkou, jak silně by se akademická adaptace projevovala ve vyprávěních studentů, kteří jeli na Erasmus jinam nebo například v případech opačných, kdy student putuje z nějaké přední světové univerzity na univerzitu, která nemá takovou tradici.

### ***2.2.2.1. Dílčí závěr – akademická adaptace***

Lze učinit závěr, že akademická adaptace je velmi důležitým adaptačním aspektem během pobytu studentů v zahraničí. Lidé, pocházející ze zemí s odlišnějšími studijními systémy, budou pravděpodobně více vnímat stres z odlišného akademického systému, nebo naopak budou příjemně překvapeni odlišnostmi, které jiný studijní systém nabízí.

Studenti obecně negativně pociťují velké množství studijních povinností, jelikož Erasmus nevnímají jako primárně studijní zkušenost. Většina respondentek měla ke konci semestru pocit, že škola jim neumožňuje užít si naplno zkušenost a využít toho, že se konečně zvládly adaptovat a být sebejistější. Pozitivní pocity z nové univerzity nemají výraznější dopady na adaptaci, ta je ovlivněna spíše negativními zážitky spojenými se stresem ze zkoušek či esejí nebo obtížemi zvyknout si na odlišný univerzitní systém.

### 2.2.3. Sociální adaptace

Termínem sociální adaptace se zde nesnažím postihnout celkově zapadnutí do irské společnosti, ale schopnost získat si v novém prostředí přátele a sociální oporu. Jak jsem zmiňovala v teoretické části, přátelské sítě jsou většinou považovány za významnou složku adaptace studentů, proto je důležité zahrnout je v této formě i do jednotlivých dimenzí adaptace. Můj vlastní výzkum také napovídá tomu, že ostatní studentky a celkově lidé, které studentky na Erasmu potkaly, byli důležitým faktorem v tom, jak se cítily během svého pobytu.

Než se přesunu k samotnému tématu navazování přátelství, musím zmínit to, že pro většinu respondentek představovala nová přátelství a celkově navazování vztahů jeden z hlavních účelů pobytu. Zároveň většina respondentek zmiňovala, že Erasmus je přímo speciální období, kdy mají pocit, že by měly být sociální, tudíž se účastnily více společenských akcí a vnímaly velmi odlišné tempo poznávání lidí. To většinou stavěly do protikladu k domácímu prostředí, kde sice mají více dobrých přátel, ale není běžné, že by každý týden/den potkaly nové lidi. K tomuto tématu se podrobněji vyjádřím v jedné z dalších kapitol práce.

Většina mých respondentek se přátelila se studenty z vlastní kultury už při příjezdu, případně přijeli společně na celý program. Tato přátelství sehrála významnou roli v oblasti sociální opory a většinou respondentek byla chápána jako jednoznačně nápomocná v počátečním stádiu pobytu. Takto studentky mohly trávit čas se skupinou lidí ze stejné kultury, což jim pomohlo cítit se sebejistěji při dalších sociálních situacích i při počátcích na nové škole. Tímto způsobem se vyjadřuje v následujícím citátu i Camille, která zmiňuje, jak jí pomohly tyto známosti už před odjezdem, a následně při potlačení strachu z nové školy.

No... můj koordinátor Erasmu na domácí univerzitě mi poslal seznam jmen a to byli prostě lidi, kteří měli jet na Trinity College, tak jako já. Takže jsme si hodně psali e-maily a prostě jsme si pomáhali... jako ohledně bydlení a podobně. (...) Takže jsem nebyla sama během orientačního týdne, byla jsem s těmito lidmi, takže jsem byla ve skupině, a tím pádem to nebylo tak děsivé, i když Trinity College umí být pořádně děsivá (smích) víš, je obrovská, spousta lidí, jde na ní cítit, že se jedná o nejlepší univerzitu v Irsku, cítíš tu... cítíš tu atmosféru, nóbl lidi... takže jsem

nebyla sama, tolik jsem se nebála a snažila jsem se být tak otevřená, jak jen to šlo, mluvit s lidmi a být jakože: hej, jsem přátelská!<sup>14</sup> (Camille)

Pokud respondentky už přijížděly společně s dalšími studenty ze své školy, případně se studenty, které znaly už dříve, zmiňovaly také velkou praktičnost tohoto přátelství, hlavně co se bydlení týče. Jelikož pro studenty Erasmu nejsou v Irsku zajištěné žádné koleje nebo jiné ubytování, studenti si musí být najít sami. To je zdrojem velkého stresu, který je zmírněn, pokud je tato situace sdílena ve více lidech a existuje možnost společného bydlení.

Nejvíce přátel měly respondentky mezi dalšími zahraničními studenty. Často zmiňovaly jednodušší možnost navázání přátelství s těmito studenty v porovnání s irskými studenty. To souviselo zejména s tím, že zahraniční studenti jsou ve stejné situaci, a irští studenti už se zároveň navzájem znají z dřívějších let a nejsou tolik otevření k seznamování s ostatními.

No... primárně jsou moji přátelé mezinárodní studenti a lidi z mezinárodního prostředí, řekla bych. Totiž s Iry se bavím ve škole, to jo, ale vážně... protože je asi jednodušší bavit se s mezinárodními studenty, protože jste ve stejné situaci, a protože se zapojuji hlavně v mezinárodním spolku, a tam je většina mezinárodních studentů. (...) A účastním se akcí s nimi, takže to znamená, že nepotkávám tolik Iřů, a ve škole je to těžké, když jsi na hodině, protože se soustředíš na to, co se probírá (...).<sup>15</sup> (Elin)

Velmi důležitou roli v jednoduchém navazování přátelství a seznamování se s ostatními zahraničními studenty hrál univerzitní spolek DUIS (Dublin University International Students Society), který zmiňuje Elin. Tento spolek sdružuje mezinárodní studenty a pořádá pro ně nejrůznější večírky a výlety. I díky tomuto spolku bylo navazování kontaktů s mezinárodními studenty pro respondentky jednodušší, kdy byly automaticky zvány na události pořádané tímto spolkem, zatímco v případě navazování kontaktů s Iry by se vystavily mnohem větším obtížím.

Podobné těžkosti se seznámením s Iry a větší blízkostí se studenty Erasmu zmiňovala většina respondentek. Ukázala se však také závislost na tom, jak jsou uspořádány hodiny. Například Anniken, která studuje fyzioterapii, popisovala, jak mají malé třídy. To jí umožnilo seznámit se se všemi studenty z dané oblasti, což byli zejména Irové. Nicméně také zmiňuje počáteční problémy.

Jsem ráda, že jsem měla K. [pozn. kamarádka z Norska], že jsme byly dvě, protože je těžké dostat se do skupiny, co už existuje déle, protože oni spolu chodili do školy tři roky a fakt se znali... a ty Brazilky byly také nové, tak jsme na ně jakože: „Čau, vy taky nevíte, co se tu děje“. Ve třídě nám přidělili buddíky, takže máme dva lidi, za kterými můžeme jít, když se potřebujeme na něco zeptat a co nás zvali ven na společenské akce a to vážně pomohlo, takže řekla bych, že tak po třech týdnech jsme si mohly sednout a mluvit se všemi ve třídě.<sup>16</sup> (Anniken)

Ines studuje práva, kde také chodí na hodiny většinou s Iry než s mezinárodními studenty, takže si našla irské přátele. Obě tyto studentky zároveň bydlely s Iry, tudíž i to nadále přispívalo k jejich lepší adaptaci. Ines například zmiňuje, jak jí pomáhá její irská hostitelská rodina lépe poznat kulturu a začlenit se.

Velmi důležitým faktorem, v souvislosti se sociální adaptací, je také to, jestli studenti naváží přátelství se svými spolubydlicími. Camille měla konflikty s jednou ze svých spolubydlicích, což velmi negativně ovlivnilo počáteční stadium jejího pobytu. Postupem času jí konflikty začaly vadit méně, a to zejména díky tomu, že se spřátelila s ostatními spolubydlicími, od kterých získávala oporu. Cloé byla příjemně překvapena, jak výborně se spřátelila se svými spolubydlicími, kteří se stali jejími hlavními přáteli během pobytu. Zároveň si navzájem pomáhali při vyřizování praktických záležitostí na počátku pobytu.

Cítím se se svými spolubydlicími vážně skvěle, což z toho, co jsem slyšela, není případ každého na té koleji (...) ale ty holky, se kterými jsem já, jsou vážně milé, takže to má velký vliv na to, jak dobře se tam cítím. Takže myslím, že je to vážně více o lidech, se kterými jsem, než o ubytování. Jinak máme fakt malou koupelnu a jsou tam irští studenti v ostatních blocích, kteří jsou hlasití, ale to je vážně v pohodě.<sup>17</sup> (Cloé)

Zajímavé na tomto citátu je i to, že Cloé zároveň kritizuje prostředí bytu – není to takové, jak by si představovala a obsahuje mnoho nedostatků, nicméně toto prostředí je zanedbatelné kvůli tomu, s kým ho sdílí. I tímto způsobem se tedy projevuje důležitost sociální adaptace.

### **2.2.3.1. Dílčí závěr – sociální adaptace**

Výzkum v podstatě potvrzuje to, co jsem psala v teoretické části v rámci podkapitoly o přátelských sítích. Většina studentek hledá podporu zejména u ostatních

studentů ze stejné kultury, alternativně u dalších mezinárodních studentů. Navazovat kontakty s dalšími cizinci se pro respondentky ukázalo jako velmi jednoduché, a to i díky organizaci zahraničních studentů do stejného univerzitního spolku, určeného zejména k vzájemnému seznamování. Výmění studenti se tedy primárně přátelí mezi sebou.

S lidmi z hostitelské kultury se navázání přátelství ukazuje ve většině případů jako problém. To, jaké přátele si student Erasmus udělá, závisí na organizaci studia. Pokud je student ve dlouhodobé blízkosti a kontaktu s irskými studenty v rámci školy, má větší šanci se s nimi spřátelit. Jako velmi důležité pro adaptaci se ukázaly vztahy se spolubydlícími.

#### **2.2.4. Praktická adaptace**

Velmi důležitým tématem je adaptace po praktické stránce. Do této kategorie řadím adaptaci v podobě zařizování nutných náležitostí v novém prostředí, jako je například sehnání bydlení, schopnost orientovat se ve městě a dopravit se, kam je třeba, zařízení studentské karty a další.

Výrazně v tomto okruhu vystupuje do popředí problematika nalezení bydlení, a to zejména proto, že škola v tomto směru nebyla v Irsku nápomocná a studentky si musely sehnat bydlení samy. Ve většině případů proces hledání bydlení probíhá tak, že studenti přijedou do Irska, ubytují se na pár dnů v hostelu a intenzivně se snaží chodit na prohlídky bytů. Osobně jsem se během svého pobytu nesetkala s nikým, kdo by měl při hledání bydlení větší problém nebo např. by se mu nepovedlo bydlení najít dlouhou dobu. Nicméně velká nejistota plynoucí z nejasnosti toho, kde student bude přebývat během svého pobytu, je obrovským zdrojem stresu, který přehlušuje všechny ostatní starosti, se kterými se student musí vyrovnat.

Jo, bylo to všechno ve spěchu, celé tři týdny než jsem odjela a měla jsem chvilku stresu, když jsem nenašla ubytování, myslela jsem si, fajn, tak já už nechci jet, bude jednodušší, když zůstanu ve Francii a na svojí univerzitě, zůstanu s rodiči, bla, bla, bla. Jo... a když jsem našla bydlení, všechno bylo najednou lepší.<sup>18</sup> (Cloé)

Kromě nalezení bydlení nebyly pro mé respondentky žádné praktické záležitosti větším zdrojem stresu. Na počátku pobytu se však nahromadilo mnoho praktických věcí, které bylo nutné vyřídit, tudíž jako celek tato kategorie byla zdrojem stresu na



počátku pobytu, kdy respondentkám znemožňovala užít si naplno dojmy z nové země, přičemž velmi brzo se tato kategorie stala v podstatě bezvýznamnou, protože vše důležité už bylo vyřízeno.

#### **2.2.4.1. Dílčí závěr – praktická adaptace**

Praktická adaptace je velmi specifickou doménou. Na počátku pobytu se ukazuje jako tolik důležitá, že částečně pohlcuje ostatní adaptační oblasti, kvůli své povaze – je nutné po příjezdu rychle vyřešit, kde bude student bydlet, zjistit, kde se nachází škola a jak se tam dostane nebo nakoupit si nezbytné věci do domácnosti. Jelikož po zařízení těchto základních věcí se už nadále neobjevují žádné tak naléhavé záležitosti patřící do praktické adaptace, stává se praktická adaptace téměř bezvýznamnou v celkovém adaptačním procesu.

#### **2.2.5. Adaptace na absenci blízkých**

Většina respondentek se alespoň okrajově vyjádřila k tomu, že jsou pryč od rodiny, partnerů a blízkých přátel. Do velké míry je intenzita odloučení závislá na prostředí, ze kterého člověk pochází, a na kontextu života člověka. Některé respondentky jsou zvyklé, že chodí na univerzitu, která je v jiném městě, než ve kterém žije jejich rodina, takže u nich stesk po rodině není většinou vnímán tak intenzivně. Silněji je pocíťován stesk po domově zejména u respondentek, které jsou zvyklé bydlet s rodinou a mají s ní blízká pouta. Takovým případem je například Ines, která odloučení od rodiny snášela velmi obtížně.

Nejtěžší bylo, když jsem sem poprvé jela a opustila svou rodinu na letišti, to bylo brutální, a pak další ráno, když jsem se probudila a vůbec nic jsem nevěděla.<sup>19</sup>

(Ines)

Stesk po domovu a rodině se prolíná celým rozhovorem s Ines a také tomu odpovídá to, že během volného týdne uprostřed semestru jela domů. Jako velice důležitý popisuje svůj rodinný život i Camille, která se také rozhodla jet během volného týdne domů. Nicméně stesk může být v současné době zmírněn komunikačními technologiemi, jak to zmiňuje zejména Camille, které pomohla jedna z těchto komunikačních technologií cítit se stále jako plnohodnotný člen rodiny, i když byla tak daleko.

Takže mám pocit, že jsem stále součástí rodinného života, protože když s nimi [s rodiči] mluvím přes skype, tak mluvíme hodinu nebo dvě, prostě mluvíme o důležitých věcech, ale zároveň o běžných věcech, což je dobře, protože pak mám pocit, že mi neuniká nic důležitého.<sup>20</sup> (Camille)

Některé respondentky zmiňovaly spíše stesk po blízkých přátelích než po rodině. A to zejména proto, že blízcí přátelé je znají do hloubky, což se o známostech, které si vytvořily během jejich relativně krátkého pobytu v zahraničí, říci nedá.

A mám v Norsku velmi blízké přátele, se kterými se přátelíme roky a roky, a tady to nemám, takže nemůžu někomu zavolat, abychom šli na flašku vína a celou dobu vzpomínali na staré časy nebo něco a smáli se jak blázni, to se tady nestane.<sup>21</sup> (Anniken)

Stejně jako jsem uvedla v případě Camille a její rodiny, že je pro ni důležité, aby byla stále součástí rodinného života, analogicky lze to samé pronést i o přátelských skupinách. Nepřítomnost respondentky může způsobovat pocit, že se nemůže zapojovat do běžného dění její „party“ a něco jí uniká, jak to zmiňuje Cloé.

Je docela těžké nebýt s mými přáteli, protože jedna z mých kamarádek se dost špatně rozešla se svým přítelem a mně bylo líto, že jsem tam nebyla pro ni (...) takže to byla chvíle, když jsem si přála být s mými přáteli a nakopat mu zadek.<sup>22</sup> (Cloé)

I v tomto případě se objevuje motiv komunikace (skrže technologie) se svou kamarádkou v těžké životní chvíli, ale omezení ze vzdálenosti, které si Cloé uvědomuje.

### **2.2.5.1. Dílčí závěr – adaptace na absenci blízkých**

Adaptace na absenci blízkých je pravděpodobně nejvíce individuální téma ze všech uvedených adaptačních témat, ke kterým se respondentky vyjadřovaly. Závisí do velké míry na biografiích jednotlivců, které předurčují vztahy v rodině a míru zvyku na oddělení od rodiny a blízkých. Proto je téměř nemožné v tomto případě učinit určitá zobecnění, kromě toho, že i když některým respondentkám rodina chyběla, nehrálo to nijak zásadní roli v jejich celkové adaptaci na nové prostředí během pobytu.

Kromě rodiny to byli ještě přátelé nebo přátelské skupiny/party, které respondentky během svého pobytu postrádaly. Dnešní technologické možnosti však

míru pocitu stesku a oddělení od rodiny a přátel snižují. To zároveň vysvětluje, proč u nikoho nebyl stesk zásadní překážkou v adaptaci na nové prostředí a situaci.

### **2.3. Průběh adaptace**

Tato kapitola se bude zabývat další výzkumnou otázkou, jak studentky popisují jednotlivé části pobytu v zahraničí. To, jak je popisují, do velké míry souvisí s adaptací, takže tato kapitola se bude věnovat průběhu adaptace. Jak jsem zmínila, tak u mých respondentek neprobíhal kulturní šok, tudíž není možné ani navázat na teorie průběhu kulturního šoku. Proto jsem se rozhodla sledovat to, co zde nazývám celkovou adaptací. Tímto pojmem označuji celistvou adaptaci na novou situaci v zahraničí, která je výsledkem hlavních dílčích témat adaptace, které jsem představila v předcházející kapitole. Pokud bychom uvažili z hlediska jednotlivců etapy průběhu adaptace, do určité míry by se lišily. Tato kapitola se jen snaží poukázat na společné znaky průběhu adaptačního procesu.

První měsíc v zahraničí je charakterizován u většiny respondentek výrazným vývojem v oblasti jazykové adaptace, kdy překonají nejhorší šok z toho, že musí primárně mluvit cizím jazykem. Podobně probíhá značný vývoj v oblasti sociální adaptace, a to díky orientačnímu týdnu, kde byla možnost poznat mnoho studentů, a začátku výuky, kdy se mohly respondentky také seznámit se studenty (zejména mezinárodními) navštěvujícími stejné přednášky. Toto období je také poznamenáno velkým množstvím praktických záležitostí, které je nutné na začátku pobytu zařizovat. Na konci tohoto období by už měla být většina úkolů, patřících do praktické adaptace, zvládnuta, a tím by již neměla zasahovat do adaptačních mechanismů studentek. Akademická adaptace je v tomto období pro studenty poměrně obtížná, nicméně také se jedná o kontinuálně rostoucí adaptaci na nový univerzitní systém.

Druhý měsíc v zahraničí je v podstatě srovnatelný s měsícem prvním, až na to, že adaptace neprobíhá v takové intenzitě, jelikož se nejedná o tak náhlé změny, jako v prvním období. Studenti jsou v jednotlivých sférách stále více přizpůsobeni a cítí se komfortněji – stále více si zvykají na jazyk, mají více přátel a ty, které už poznali během prvního měsíce, se jim podařilo lépe poznat. Studium na škole už pro ně také není ničím překvapujícím.

Třetí, tedy poslední měsíc je přelomový. I když stále přirozeně roste schopnost

používat anglický jazyk a studentkám se rozšiřuje sociální síť, nastává období zkoušek, které do určité míry přehlušuje ostatní dimenze adaptace, které stále stoupají. Téměř jakoby docházelo k akademické adaptaci „znovu“ – tentokrát však na způsob examinace v zahraničí. Akademická adaptace se tak stává v závěrečné fázi pobytu klíčovou, a narušuje rostoucí tendenci ostatních prvků celkové adaptace. Zkoušky jsou skládány, případně eseje odevzdávány, až na konci pobytu, a to těsně před vánočními prázdninami, tudíž celý konec pobytu je poznamenán touto „opětovnou“ akademickou adaptací.

Jelikož míra adaptace respondentek velmi úzce souvisela s tím, jak se v dané zemi cítily, lze celkovou adaptaci do jisté míry ztotožnit i s pocitovým prožíváním Erasmu. Na počátku pobytu není možné setkat se s fází „líbánek“, jak je tomu u některých modelů průběhu kulturního šoku. Respondentky většinou už dříve cestovaly, což snižuje pravděpodobnost této počáteční euforie z nové země a kultury. Počátek pobytu byl navíc spjatý pro většinu respondentek s mnoha praktickými těžkostmi, tudíž byla spíše tendence cítit se na počátku pobytu hůře. Konec pobytu je poznamenán, jak jsem již zmínila, pocity stresu ze zkoušek a navíc ambivalentními pocity z návratu domů. Naopak během prostřední části pobytu, tedy přibližně v období druhého měsíce, se studentky cítily většinou nejlépe a zmiňovaly tuto etapu jako nejlepší část pobytu.

### **2.3.1. Závěr – Erasmus a adaptace**

Na závěr ještě shrnu odpovědi na dvě výzkumné otázky, které tato část práce poskytla. První výzkumná otázka se týká toho, zda lze ve vyprávěních studentek nalézt prvky kulturního šoku či adaptace a v jaké formě se objevují. Na tuto otázku podávala odpověď zejména kapitola týkající se jednotlivých témat adaptace. Došla jsem k závěru, že to, co se v odborné literatuře nazývá kulturním šokem, nelze u respondentek identifikovat, ale určité malé kulturní odlišnosti vnímají. Nicméně se nedá mluvit o potřebě adaptace na tyto kulturní prvky a respondentky je ani samy ve vyprávěních nezmiňovaly, pokud jsem je k tomu přímo nenavedla.

Jako velmi důležitá se ve vyprávěních ukázala obecně adaptace na novou situaci a nové prostředí, ve kterém se respondentky ocitly. Neobjevuje se však ve formě oddělených dimenzí sociokulturní a psychologické adaptace, jak je toto téma většinou zkoumáno, ale spíše lze v jejich vyprávěních zaznamenat jednotlivá adaptační témata,

kteřá jsem shrnula do kapitol věnujících se jazykové adaptaci, akademické adaptaci, sociální adaptaci, praktické adaptaci a adaptaci na absenci blízkých.

Druhá otázka, kterou předchozí kapitoly měly zodpovědět, je, jak se vyprávění respondentek mění v souvislosti s tím, jakou část pobytu popisují a proč tomu tak je. Vyprávění respondentek o odlišných částech pobytu se rozhodně mění, a tyto změny souvisí zejména s adaptací, tedy s tím, jak se cítí adaptované na nové prostředí. To zároveň ovlivňuje i témata, která si k vyprávění vybírají a emoční náboj, který v nich lze zaznamenat. Odpovědí na tuto otázku je tedy to, co jsem nazvala celkovou adaptací, která se snaží postihnout průběh pobytu v souvislosti s jednotlivými adaptačními tématy uvedenými výše. Studentky se po příjezdu musely adaptovat na mnoho nového, takže celková adaptace během prvního měsíce stoupá velmi razantně. Svého vrcholu dosahuje celková adaptace na konci toho, co mé respondentky nazývaly „prostředek“ pobytu, tedy přibližně druhého měsíce. V této chvíli do celkové adaptace zasahuje akademická adaptace, která se objevuje v nové formě, tedy v nutnosti adaptovat se na odlišné nároky i způsoby examinace. Tento prvek studentky vnímaly jako překážku v tom, aby si pobyt ve svém třetím, a posledním, měsíci naplno užívaly.

Vliv na jednotlivé prvky adaptace a průběh adaptace mohlo mít také to, že Irsko je anglicky mluvící země. Jinak by pravděpodobně vypadaly jednotlivé prvky adaptace v zemi, kde se mluví primárně jazykem, který respondenti neznají. To by mohlo přitížit praktické adaptaci, jazykové adaptaci, ale i sociální adaptaci, jelikož by bylo pro výměnné studenty těžší začlenit se mezi studenty z hostitelské kultury nebo s nimi vůbec navázat kontakt. Je tedy třeba mít na paměti, že jazyk mohl některé prvky adaptace pro mé respondentky ulehčit, a že výsledky z jiných zemí by se mohly do velké míry lišit.

Následující část práce by měla být doplněním k výzkumné otázce o průběhu pobytu, a zároveň se bude zabývat i tím, jaký význam má Erasmus pro studenty a jak vlastně tuto situaci definují, což je poslední výzkumná otázka, na kterou jsem zatím neposkytla odpověď.

## **2.4. Průběh pobytu jako přechodový rituál**

Tato kapitola teoretizuje průběh Erasmu jako přechodového rituálu. Je tak alternativní možností, jak nahlížet to, jak se mění vyprávění studentek během různých fází jejich pobytu. Pohled, zaměřený specificky na adaptaci, nepopisuje průběh pobytu v zahraničí do celé složitosti, ale soustředí se jen jednu z jeho sfér (i když snad tu nejdůležitější). Teorie přechodových rituálů poskytuje široký teoretický rámec pro pochopení Erasmu z jiné perspektivy, a navíc mi umožňuje naplno pracovat s biografickými údaji, které jsem při rozhovorech získala.

Díky biografickým vyprávěním studentek jsem dostala možnost nahlédnout do jednotlivých částí pobytu, a to včetně širšího kontextu života respondentek a předodjezdové fáze. Právě čas před odjezdem se ukázal jako poměrně důležité období, které se vymyká běžnému chodu života jednotlivců a musí během něj také proběhnout určitá adaptace. V tomto smyslu by se dal rozdělit Erasmus na tři úseky, a to fázi před odjezdem, fázi v zahraničí a fázi po návratu, která již byla teoretizovaná podobně jako samotný kulturní šok v podobě re-entry kulturního šoku. Toto rozdělení průběhu Erasmu se podobá schématu průběhu přechodového rituálu tak, jak ho vytvořil van Gennep (1997). Velkou výhodou tohoto pohledu je, že zahrnuje právě i preliminární fázi, která by v tomto kontextu odpovídala fázi před odjezdem.

Van Gennep přechodovým rituálem označuje „všechny obřadní sekvence, které provázejí přechod od jedné situace k jiné a z jednoho světa (kosmického nebo společenského) do jiného” (van Gennep, 1997, s. 19). V rámci přechodového rituálu se většinou lze setkat s rituály preliminárními, které symbolizují odloučení od původní skupiny/původního stavu, pak nastávají rituály prahové, kdy je člověk na pomezí, a nakonec jsou rituály postliminární, kterými je člověk přijat do jiné skupiny/nabývá jiného statusu. Rituály se pojí s dimenzí posvátna - v protikladu proti profánnímu. V této souvislosti se nabízí otázka, co je vlastně posvátného na něčem, jako je Erasmus? Odpověď na tuto otázku spočívá v tom, že to, co je považováno za posvátné a co za profánní, je dáno kontextuálně a relačně, jednoduše řečeno jsou posvátnost a profánnost vždy relativní a závislé na místě a stavu, v jakém se člověk nachází. Erasmus tak lze nahlížet jako posvátné v rámci života určitého studenta. Podobně například teoretizuje turismus jako posvátné Graburn (1977, s. 21). Ostatně s cestováním a s úlohou cizince spojuje dimenzi posvátného i sám van Gennep a označuje cestování za přechodový

rituál (van Gennep, 1997, s. 19-20). Cestovatel před odjezdem ze svého společenství musí projít odlučovacími rituály, po příjezdu zase rituály opětovného přijetí. Pokud během své cesty pobývá v nějakém společenství, často musí také dojít k přijímacím i odlučovacím rituálům v tomto společenství. Specifická situace cestovatele vyplývá z toho, že se úplně neodloučí od své původní skupiny, ani později od nové skupiny, tudíž se v mnoha společnostech objevují i určitá tabu nebo pravidla, která je nutné dodržovat i v nepřítomnosti jedince (tamtéž, s. 41-42).

Erasmus může být považován jako symbolický přechod mezi dospíváním a plnou dospělostí, se vším všudy, kdy je člověk už schopen se sám o sebe plně postarat. V některých případech už studenti žijí bez rodičů i ve své domovině, nicméně od nich užívají poměrně hodně podpory, zatímco na Erasmu jsou sami za sebe. V souvislosti s tím, že se jedná o přechodový rituál, by se také dalo namítnout, že mnoho mladých lidí podniká cesty přirovnatelné k Erasmu již dříve v životě, takže se nejedná o první zkušenost tohoto typu. Nicméně v případě mých respondentek se většinou jednalo o kratší pobyty spojené s jazykovým kurzem či workcampem, kdy si nemusely mnoho důležitých věcí samy zařizovat a fungovala tam „ochranná síť“ instituce, pod kterou vyjížděly, která jim zařídila ubytování a strukturu jejich programu. V těchto případech se většinou jednalo o dva týdny až měsíc. Tyto kratší pobyty nelze ztotožňovat s Erasmem, a to právě kvůli tomu, že studentům na Erasmu je oproti těmto pobytům daná poměrně velká míra svobody ohledně toho, jak si zorganizují život. To zároveň přináší i velkou míru zodpovědnosti a nutnost přijmout role, se kterými se často dříve nesetkali.

Dvě z mých respondentek podnikly delší cesty do zahraničí, které by bylo možné klasifikovat jako přechodové rituály. Anniken byla rok v Jižní Americe se svou sestrou a Sanni byla jako au-pair v Zambii. U obou těchto dívek bylo možné sledovat menší adaptační problémy díky předchozí zkušenosti v odlišnější kultuře, ale to nenarušuje pojetí Erasmu jako přechodového rituálu. Anniken pocítovala velkou touhu jet do zahraničí. Každodenní život v Norsku pro ni tvoří profánní sféru, která je plná stereotypu, ve kterém trpí téměř stálou touhou po cestování. Cestování pro ni představuje posvátno, určité vytržení ze stereotypu, který tolik touží opustit. Tímto způsobem to pro ni představuje přechod, kdy opravdu dělá, to co by si přála (cestuje), a pak se opět může vrátit ke studiu v rodné zemi, které pojímá spíše jako povinnost. Pro Sanni se jedná zejména o přechod ze zóny, kdy už velmi dlouho žije se svým přítelem a

stalo se to pro ni stereotypem, do zóny něčeho speciálního. Navíc se jedná o její poslední rok na škole, takže také to může být chápáno jako pomyslný přechod ze studentského života do života pracujícího člověka, kdy už nebude mít tolik času cestovat.

Preliminární rituály, tedy rituály odloučení od původní společnosti, představují u budoucích studentů Erasmu především rozličnou praktickou přípravu na odjezd, která však může být spojená např. se ztrátou svého bytu, který je třeba pronajmout někomu cizímu, hledání bydlení v zahraničí, zařizování nejrůznějších administrativních záležitostí, které je potřeba vyřídit před odjezdem. Většinou jsou tyto „rituály“ spojené i se změnou v emocionálním naladění člověka. Naprostá většina respondentek toto období popisuje jako chaotické a plné stresu. Dvě respondentky dokonce zvažovaly, že by nakonec nejely. Jako odlučovací rituál lze klasifikovat i to, co popisuje Camille v následujícím citátu.

(...) Byla jsem na své rodiče během léta hrozná. Byla jsem tak protivná, náladová, vážně nepříjemná a máma ze mě byla docela zklamaná a řekla mi: „Mám pocit, že jsi udělala všechno pro to, abys nám nechyběla“. A je to pravda, mám pocit, že jsem vlastně na ně byla protivná, abych jim nechyběla a oni nechyběli mně.<sup>23</sup>

(Camille)

Van Gennep popisuje, že při odlučovacích rituálech spojených s cestováním je často účelem rituálů, aby nebylo odloučení tak náhlé. Rituály tak poskytují prostor společnosti, aby se připravilo na odchod jednoho z členů (van Gennep, 1997, s 42). Do odlučovacích rituálů lze podobně jako u Camille zařadit i zařizování praktických záležitostí a dalších příprav se svými rodiči (většinou zmiňují matku). S Ines například matka jela předem do Dublinu, aby jí pomohla najít bydlení. Totéž absolvovala i Camille se svou sestrou. Další zmiňovaly spíše mezi řečí, že vyřizovaly s rodiči některé náležitosti, a že rodiče s nimi prožívali vše, co se dělo ohledně hledání bydlení. To, že bylo něco zařízeno společnými silami, lze vnímat jako určitý odlučovací rituál – lidé patřící ke starému životu pomáhají zařizovat něco, co bude patřit přechodně k novému životu, a tak se společně připravují na odjezd jedince.

Liminární fáze byla popisována zejména Victorem Turnerem (2004), který tím dále rozvinul práci van Gennepa. Liminární fáze se dle Turnera vyznačuje nejasností vlastností osoby/osob, které se v dané fázi nacházejí, a zároveň tato fáze nemá znaky



fáze předchozí (preliminární), ani následující (postliminární). Turner liminaritu staví do protikladu ke struktuře, tedy určitým způsobem hierarchizované společnosti. Ve fázi liminarit vznikají tzv. *communitas*, tedy nestrukturované skupiny lidí, vyznačující se poměrně velkým rovnostářstvím a nejasností statusů jednotlivých osob. Jednoduše řečeno jsou osoby „vytržené“ ze struktury (tamtéž, s. 95-98).

Tento proces je možné sledovat i u studentů Erasmu. Jako studenti určité školy (Trinity College Dublin) získávají během své liminární fáze v zahraničí status, který neměli před pobytem a po pobytu ho ztratí. Kromě statusu studenta na zahraniční škole se musí potýkat i se statusem cizince. Zároveň je jejich život v zahraničí odlišný od jejich života v zemi, ze které pocházejí. Jsou odtrženi od svých známých a přátel, aby se stali součástí určité *communitas* mezinárodních studentů, i když o *communitas* se všemi znaky, jak je uvádí Turner, se nejedná. Je to však skupina poměrně málo strukturovaná, která je víceméně uzavřená do sebe a není tak typické, že se vytváří struktury v rámci této skupiny (i z důvodu nedostatku času k tomuto uspořádání).

Liminární fáze v podobě Erasmu je spojená s určitým uvolněním hranic v rámci komunikace s ostatními, a to zejména v rámci komunity mezinárodních studentů. Toto posunutí hranic popisuje například Julia.

(...) když jedeš do zahraničí, tak se zdá, jakoby se hranice toho, s kým trávíš čas..., prostě nemáš tolik nároků. Kdybych třeba zavolala někomu doma, aby se mnou šel na kafe, byl by to někdo, koho znám, ale tady je to... je to někdo, koho chceš poznat, protože nemáš tu hlavní skupinu lidí, se kterými jsi vyrůstala nebo se kterou se znáš už dlouho.<sup>24</sup> (Julia)

Téměř všechny respondentky zmiňují aktivní snahu o poměrně intenzivní sociální život v opozici proti umírněnému sociálnímu životu doma. Často je aktivita v zahraničí, co se týče komunikace a poznávání nových lidí, zmiňována jako jeden z hlavních rozdílů oproti domovu.

Tady se pořád nutíš, protože to je sociální období, chceš poznat co nejvíce lidí, takže to je jako... i když jsi unavená v pátek po celém týdnu, říkáš si... ok, můžu jít aspoň na chvíli, někoho poznat... zpátky ve Finsku je příliš jednoduché zůstat doma, takže...<sup>25</sup> (Sanni)

Jako liminární povahu této zkušenosti lze klasifikovat i pocit dobrodružství,

které z Erasmu studenti mají.

Přijímacím rituálem v zahraničí je orientační týden (Fresher's Week), během kterého se studenti zapojí do univerzitních klubů, poznají své první známé. Odlučovacím je potom rozlučkový večírek, který se pro studenty Erasmu koná, a zároveň i odevzdávání esejí, skládání zkoušek či vyřizování administrativních záležitostí na konci pobytu.

Postliminární fázi studenti během mých rozhovorů ještě neznali, ale hodně nad ní přemýšleli. Ines v následujícím citátu zmiňuje, jak bude těžké vrátit se opět ke svému životu, po tom byla v zahraničí a nabyla nové zkušenosti.

Ale vím, že to [po Erasmu] bude jiné. Bude těžké adaptovat se zase na život ve Švédsku a vědět, co všechno jsem dělala v Irsku, ale že se už nevrátím. Ne jako studentka. Vrátím se do Irsku někdy během svého života, ale myslím, že budu mít pocit, jako by to byl sen. Vzbudíš se a vzpomeneš si, ale je to jakoby takové vzdálené. Ale bude to opravdu jiné dělat všechno zase ve Švédsku s těmi novými zkušenostmi, co mám.<sup>26</sup> (Ines)

Také je důležité zmínit, že zkušenost Erasmu studentky změnila a domů se nebudou vracet jako stejní lidé, což je také jedna z podmínek přechodového rituálu. Změny popisovala Camille, která je vnímala během svého návratu domů v polovině semestru.

Takže, když jsem se na ten týden vrátila domů, bylo to zvláštní, protože jsem se cítila jinak, protože teď si lépe dokážu zorganizovat čas, dělám, co chci, prostě jdu na nákup, víš co. Jsou to takový hloupý věci, ale stejně to vlastně změní to, kdo jsi. A jsem teď aktivnější, než jsem byla dřív. Takže jsem se cítila jako doma, ale zároveň jsem se cítila jinak a moje máma si toho všimla, že jinak mluvím, jinak se chovám a celkově jsem jiná.<sup>27</sup> (Camille)

Studentky si jsou tedy až překvapivě vědomé složitostí, se kterými se budou potýkat po příjezdu zpět. Zároveň si také uvědomují, že se vrací téměř jako „někdo jiný“, což potvrzuje liminární povahu Erasmu.

### 2.4.1. Závěr – Erasmus jako přechodový rituál

Přechodový rituál je další způsob, jak je možné odpovědět na výzkumnou otázku týkající se změny vyprávění studentek o jednotlivých částech pobytu. Díky použití tohoto teoretického rámce se nabízí možnost zahrnout i předodjezdovou část, která se ve vyprávěních respondentek také objevovala jako poměrně významné období. Přechodový rituál tedy rozděluje pobyt na předodjezdovou část (preliminární), část strávenou v zahraničí (liminární) a část po návratu domů (postliminární), ve vyprávěních většinou zmíněnou pouze v úvahách. Zároveň umožňuje tato teorie zachytit i určitou speciální povahu Erasmu jako liminární fáze, kterou lze ve vyprávěních také identifikovat.

Tato kapitola také částečně poskytuje odpověď na otázku, jak studenti definují tuto novou situaci. Definují ji zejména jako „meziobdobí“ nebo období vytržení ze struktury v Turnerově slova smyslu, kdy se mohou částečně zbavit nějakých závazků nebo povinností, které je svazují doma. A jaké strategie v této situaci volí? Zejména se jedná o snahu využít této zkušenosti naplno, což většinou znamená již dříve zmíněnou excesivní socializaci. Upřesnění odpovědi na tuto výzkumnou otázku poskytuje i následující kapitola, která se mimo to snaží postihnout i roli kultury v pobytu na Erasmu.

## 2.5. *Kultura a konstruktivní autenticita*

Jak jsem zmínila už několikrát během práce, kulturní šok u studentek v podstatě nenastal a ani samotná kultura netvoří prominentní součást adaptace. Nicméně respondentky určitým způsobem pracovaly s pojmem kultury nebo s kulturními odlišnostmi v jejich vyprávěních, a proto považuji za důležité zmínit, jakou hrála kultura úlohu v celé zkušenosti Erasmu. Studentky zmiňovaly kulturní prvky spíše poté, co jsem se jich na ně tázala. V této souvislosti některé zmínily, že se setkaly s určitými maličkostmi, na které bylo třeba si zvyknout. Příkladem toho je následující citát Kiary.

(...) poprvé jsem... zmátlo mě, když jsem nakupovala potraviny a pokladní se mě zeptal: „Jak se máš?“. Nevěděla jsem, jak na to reagovat. Mám říct, že dobře nebo se zeptat zpátky? Protože to je... to se ve Finsku nestává, nezeptají se... nebo lidé se ptají, když to tak opravdu myslí, když chtějí opravdu vědět, jak se máš, co se ti stalo, opravdu... jsou ti blízcí, když se tě na tohle zeptají.<sup>28</sup> (Kiara)

Přestože většinou neměly respondentky pocit, že by bylo nutné adaptovat se na kulturu Irska, některé viděly jako důležitý bod jejich pobytu poznat kulturu Irska. Tento pohled lze demonstrovat následujícím citátem od Cloé.

(...) Mám třikrát týdně školu, takže dva dny mám volno, takže chodím do knihovny, ale nedělám toho tolik, kolik bych měla ehm... snažíme se trochu objevovat Irsko, to pro nás byla nejdůležitější věc, poznávat Dublin, takže třeba jdeme na trh a tak podobně, dvakrát jsme byli na výletě se studentským spolkem (...).<sup>29</sup> (Cloé)

Cloé také uvádí kulturní poznání Irska v protikladu ke „klasické“ představě Erasmu, jako pobytu během kterého studenti jen chodí na večírky a hodně pijí alkohol. Zmiňuje, že měla velký strach z toho, že se ocitne s lidmi, kteří budou chtít této „klasické“ představě Erasmu dostát, zatímco ona chce spíše trávit čas poznáváním kultury dané země.

Kulturu si respondentky většinou spojovaly s lidmi z daného prostředí (Iry), skrze které viděly možnost irskou kulturu poznat prostřednictvím odlišných forem chování. Lze to vyčíst z výše uvedeného citátu Kiary, která vnímá jako kulturní odlišnost jednání pokladníka, nebo z následujícího citátu Ines, která popisuje jednání mužů vůči ní. Obě respondentky tuto situaci, do které se dostaly, porovnávají se svou rodnou zemí.

Snažím se všimnout si, co se děje kolem mě a tohle všechno... v pondělí ráno jsem šla do školy a zrovna jsem měla vejít do budovy humanitních věd a byli tam předemnou dva kluci a oba mi otevřeli dveře, takže každý vzal jedno křídlo a otevřeli mi je. Tak to by se ve Švédsku nestalo. Takové věci. Snažím se všimnout si, jak se lidé chovají, a tak...<sup>30</sup> (Ines)

Další, častěji zmiňované kulturní prvky, které respondentky vnímaly jako důležitou součást poznávání kultury Irska, bylo většinou cestování po Irsku, tedy i mimo Dublin, ve kterém studovaly, a činnosti, které vidí jako „typicky Irské“.

S tím, co je respondentkami viděno jako typické pro Irsko, souvisí to, co se ve studiích turismu nazývá autenticitou. Autenticita se v této souvislosti dělí na autenticitu zážitku a autenticitu objektů, které jsou předmětem turismu (památky apod.). Wang (1999, s. 351) dělí autenticitu na objektivní, konstruktivní a existenciální. Objektivní

autenticita se týká toho, že objekty, které jsou předmětem turismu, jsou autentické. Konstruktivní autenticita se nesoustředí na určitou objektivně sledovatelnou či určitelnou autenticitu, ale na to, zda člověk/turista definuje předměty sám jako autentické. Do popředí tedy vystupuje symbolická autenticita.

Tuto konstruktivní autenticitu, která tedy spočívá v tom, že člověk sám určuje, co vnímá jako autentické či ne, lze vidět u některých mých respondentek. Zážitky „autentického Irska“ pak vedou k opravdovějšímu poznání irské kultury.

(...) hrozně jsem chtěla vidět vesnici, tak jsme jeli do Glendaloughu a jeli jsme na Obrův chodník a další místa, která jsou u útesů a tak... to bylo tak irské, jako vidíš ve filmu s mořem a divokým venkovem, (...) <sup>31</sup> (Cloé)

Cloé v citátu odpovídá na otázku o tom, zda má pocit, že poznala irskou kulturu a Irsko. Poznání těchto složek spojuje s procestováním země a navštívením těchto „typicky irských“ míst, která ukazují „pravou“ tvář Irska, kterou viděla například ve filmech. Podobně se vyjadřuje i Julia.

Poznat společnost, alespoň pro mě znamená jet z Dublinu, navštívit vesnici, (...) byla jsem na večeri, jakože opravdové irské nedělní pečení u rodičů mého kamaráda a dělat podobné věci, jako navštívit irské rodiny v jejich domovech, jet na venkov, vidět taky město jako... jakože vidět turistické atrakce jako každodenní součást života, to ti dává docela dobrou představu o tom, jaká je irská společnost. <sup>32</sup> (Julia)

Existuje také představa autentického Ira, který dává nahlédnout do autentické irské kultury. Ines popisuje svou hostitelskou irskou rodinu, u které během svého pobytu bydlela, jako tento prototyp irské rodiny.

No jsou, myslím, že jsou [hostitelská rodina] tradiční irský pár. Matka je žena v domácnosti a otec hodně pracuje. Ona se stará o všechno ostatní a je moc milá. A docela dost si povídáme. O všem. Takže, jo, irští lidé jsou velmi přátelští a ona je rozhodně v tomhle typická Irka. Velmi otevřená a velmi přátelská. <sup>33</sup>

Organizace volného času studentek do velké míry závisela na této touze po autenticitě, kdy se snažily procestovat určitá místa, která vnímají jako typicky irská, navštěvovat typicky irská místa v Dublinu nebo dělat typické irské činnosti, jako je například trávení času v irské hospodě.

Zajímavé jsou i odlišnosti, s jakými vnímají studentky kulturu. V podstatě lze rozlišit dva krajní způsoby, jak respondentky kulturu ve svých vyprávěních popisovaly. Jeden typ je spíše tím, co by se dalo nazvat „behaviorální“ pohled, tedy zmiňují ve svých rozhovorech ve spojitosti s kulturou zejména vnější prvky, jako je právě chování lidí, které se do určité míry liší od toho, na co jsou respondentky zvyklé ze své rodné země. Typickým příkladem toho je právě Ines, jak lze sledovat z výše uvedeného citátu, kdy popisuje, že se snaží hlavně dávat pozor, jak se lidi chovají a následně se tomu přizpůsobit nebo to napodobit. Druhým, alternativním pohledem na kulturu, je „vnitřní“ perspektiva, která se soustředí spíše na latentní významy, které v sobě kultura nese. V tomto pohledu jsou zdůrazňovány odlišné hodnoty a myšlení lidí z jiné kultury. Výsledkem poznání jiné kultury je v tomto případě vnitřní působení na člověka, tedy opět to vyvolává spíše změnu v myšlení, nebo jednoduše řečeno spíše „v hlavě“ než v jednání člověka. Tuto perspektivu zastává zejména Majken, která ve svém vyprávění věnuje poměrně velkou část úvahám o kultuře, kulturních odlišnostech jako prostředku k vývoji sebe sama. Pohled Majken na zkušenost Erasmu a s tím související vnímání kultury podrobněji rozebírám v následující kapitole o existenciální autenticitě. Většina respondentek by se ve svém vnímání kultury dala zařadit někam mezi tuto dichotomii. Pojetí Majken a Ines jsou specifická a zajímavá právě naprostou odlišností, kterou jsem zde chtěla uvést.

Je důležité zmínit, že pro některé respondentky kultura nepředstavovala ani jednu z výše uvedených funkcí, tedy nebyl to způsob, jak trávit volný čas, neobjevovala se touha po autenticitě, ani se v jejich vyprávěních nedalo zaznamenat, jakým způsobem kulturu vnímají. Tyto respondentky se ve svých vyprávěních celkově zaměřovaly spíše na osobní a interpersonální rovinu pobytu. Konkrétně se jednalo zejména o Malin, která celé vyprávění koncipovala jako příběh o vývoji sebe sama a jako cestu za sebevědomím a nezávislostí. Camille se zaměřovala na vztahy, které si zde vytvořila, na komunitu v rámci Erasmu a její spolubydlící, a kulturou se nezabývala. Anniken zmiňovala velkou podobnost mezi jejím domovským městem (Bergen) a Dublínem, co se prostředí, atmosféry a obyvatel týče. Zároveň prožila rok v Jižní Americe, takže také mohlo mít vliv na to, proč se pro ni nestala kulturní stránka pobytu tak důležitým determinanem.

### **2.5.1. Závěr – kultura a Erasmus**

Erasmus je pro většinu respondentek kromě jiného i zážitkem spojeným s pobytem v jiné kultuře, kterou kolem sebe určitými způsoby vnímají. V rámci mnou provedených rozhovorů se objevily dva krajní případy vnímání kultury, a to vnější, zaměřené na pozorovatelné chování lidí a vnitřní, zaměřené na významy a myšlenky v dané kultuře. U většiny respondentek se objevovaly oba náhledy do různé míry, ale dva případy by se daly označit za extrémní, představující každý z uvedených pólů – jedná se o zmíněnou Ines na jedné straně a Majken na straně druhé. Některé respondentky naopak kulturu ve svých rozhovorech nezmiňovaly a nepřišla jim jako důležitá součást pobytu.

Pro některé z mých respondentek bylo poznání kultury Irska jedním z hlavních cílů pobytu. I přes to, že kultura jako téma se svou frekvencí ve vyprávěních nevyrovnala ostatním tématům, ukázala se jako důležitá součást pobytu studentů. Projevovala se v rámci adaptace v některých maličkostech, které studentky na irské kultuře překvapily, a pak zejména v tom, jak studentky trávily volný čas – což je možné spojit s jejich představou o autentickém Irsku. Studentky se tedy během svého pobytu snažily poznat autentická irská místa, poznat autentické Iry a dělat autentické irské věci, přičemž jejich představy o tom, co je autentické, se navzájem mírně lišily. Tato část tedy odpovídá na otázku, jaké strategie volí studentky v této nové situaci – snaží se poznat autentické Irsko či se stát přechodně v přeneseném slova smyslu autentickými Iry.

### **2.6. Význam Erasmu a existenciální autenticita**

V této části práce se budu věnovat poslední plně nezodpovězené výzkumné otázce, tedy tomu, jak studentky definovaly situaci, ve které se ocitly a s tím souvisejícímu významu, který Erasmu přikládaly.

Tato otázka byla částečně zodpovězena v rámci kapitoly o přechodovém rituálu. Erasmus umožňuje studentkám určitý „čas mezi“, tedy přechod mezi určitými fázemi života (studium a práce, dospívání a dospělost, závislost a samostatnost apod.) nebo jednoduše čas na rozmyšlenou, než učiní další rozhodnutí nebo kroky, které je následně do další fáze života povedou.

Kromě přechodového rituálu interpretují některé studentky tuto zkušenost také jako „dobrodružství“ nebo jako příležitost, která je jim předkládána školou a nechopit se jí by bylo promrhání šance.

Wybrala jsem si Irsko hlavně proto, že jsem tu ještě nebyla, a chtěla jsem něco nového, nějaké dobrodružství. (...) Prostě jsem se chopila příležitosti, kterou jsem dostala, a ona je to skvělá příležitost, dostaneš stipendium, abys jela ze země a poznala nová náboženství, nové společnosti, nové lidi, uvidíš něco jiného, než na co jsi zvyklá, takže... jasně, že tu příležitost využiju.<sup>34</sup> (Julia)

Vnímání celé zkušenosti jako určitého dobrodružství pro Julii také znamená, že kontakt s lidmi ze stejné kultury tuto zkušenost naruší. Proto také některé respondentky zmiňovaly touhu vyhýbat se v Irsku lidem ze stejné země, jelikož měly pocit, že by jim to v určitém smyslu narušilo jejich zkušenost.

Pokud mám být upřímná, vlastně jsem... chtěla jsem sem jet sama. (...) a nevím, je to větší dobrodružství, když děláš věci sama a dostaneš se do kontaktu s tolika novými lidmi, se kterými by ses jinak neznala... Myslím, že bych se neseznámila s lidmi, které mám, kdybych pořád cestovala s lidmi, které znám, protože pak máš pocit bezpečí, máš bezpečné místo, kam jít, a když ho nemáš, tak se ho snažíš najít.<sup>35</sup> (Julia)

V souvislosti s Erasmem vystupuje do popředí, dle mého názoru, existenciální autenticita, která je důležitá k porozumění toho, jak respondentky svou situaci na pobytu vnímaly. Obecně lze definovat existenciální autenticitu jako „mimořádný stav existence, ve kterém je člověk sám sebou a je protiváhou ke ztrátě ‘pravého já’ ve veřejných rolích a veřejných sférách moderní západní společnosti” (Berger 1978 in Wang 1999: 358).<sup>36</sup> Existenciální autenticita se tak nevztahuje tolik k objektům, které jsou předmětem turismu, ale ke zkušenosti jako takové pro jedince, k hledání autentického já. Turismus je v tomto smyslu považován za něco autentičtějšího než každodenní život, za něco, co poskytuje přesah každodenních rolí jedince ve společnosti. Toto hledání sebe sama, nebo existenciální autenticita, je lépe dosahováno, pokud je člověk vzdálen ze svého běžného prostředí. Nicméně tento stav netrvá dlouho, protože člověk je připravený se po skončení své zkušenosti jako turisty opět začlenit do původní společnosti a přijmout role, které mu v jeho společnosti náleží (Wang, 1999, s. 359-360).



V tomto se podobá Turnerově formě liminární fáze, kdy je člověk dočasně vytržen z běžné struktury, ale počítá se s jeho opětovným začleněním. Také je možné tuto existenciální autenticitu považovat za součást postmoderního světa, ve kterém je podle Baumana (2001) identita projektem každého jedince. O cestování je pak možno uvažovat jako o součásti tohoto projektu vytváření sebe sama a své identity. Náznaky existenciální autenticity lze sledovat v rozhovorech s mými respondentkami poměrně hojně. Nejprve se jedná o to, že celou tuto zkušenost některé rámuji jako možnost osobního rozvoje.

Celý život žiji na stejném městě. Říkala jsem si, že by bylo zajímavé vidět něco nového a také jsem necestovala po tolika zemích (...). Vážně si užívám setkávání s novými kulturami, takže to byl asi důvod, proč jsem jela, a protože jsem chtěla studovat sociologii v jiné zemi a vidět, jaké rozdíly v tom budou a hlavně potkávat nové lidi a dělat něco nového a trochu děsivého. Ale... nejdříve, asi před rokem, jsem byla rozhodnutá, že asi nepojedu, protože doma to je fajn a mám ráda svůj život, bydlím s přítelem a mám blízko rodinu a... prostě jsem měla fajn život. Ale pak jsem mluvila se svou učitelkou a ona mě povzbudila, abych jela, protože to je tak skvělá zkušenost. Ne přímo to studium, ale možnost růst jako člověk.<sup>37</sup>

(Majken)

V tomto citátu lze pozorovat, že respondentka i přes spokojenost se svým životem nakonec jede na Erasmus, a hlavním důvodem je, že jí to umožní růst jako člověku, a zároveň jí to vytrhne z nudy, kterou někdy zažívá doma a poskytne jí tedy to dobrodružství, jak je Erasmus studentkami někdy konceptualizován. Erasmus tedy představuje „něco nového a trochu děsivého“, co ji láká a dává jí zároveň možnost rozvíjet dále sebe sama. Později respondentka uvádí další důvody ke své cestě, které potvrzují tuto hypotézu o existenciální autenticitě.

Prostě sociálně demokratická historie, [ve Švédsku] všichni bojují ... všichni si myslí, že máš prostě platit daně, dělat tohle a tohle a máš svůj pracovní život, pak svůj volný čas a to je... jo, když máš odlišné názory, je to... poštveš proti sobě spoustu lidí, pokud to chci dovést do extrému, na veřejných místech je hodně nátlaku na to, aby byl člověk stejný. A to je, je fajn prostě... například v Itálii, jejich... jejich politická struktura, je tak chaotická a je vážně zajímavé vidět, jak není... jak je možné věci dělat tolika jinými způsoby, a totiž pro mě cestovat znamená zjistit, kým chci být.<sup>38</sup> (Majken)

Z úryvku lze vyčíst, že respondentka považuje za důvod pro cestování určitou

existenciální autenticitu. Je to pro ni možnost, jak poznat jiné způsoby, jak je možné žít a dostat se z nátlaku, který existuje ve Švédsku, podle jejího názoru, na jedince. Jde opět o nějaké vyčlenění ze struktury, konkrétně švédské společnosti, a možnost poznat sebe sama skrze pobyt v jiné struktuře, případně v antistruktuře.

Jak jsem již zmínila v předchozí kapitole, věnující se akademické adaptaci, škola byla respondentkami někdy vnímána jako rušivý prvek celé této zkušenosti. To, že škola nebyla hlavním důvodem k vycestování, také poukazuje na to, že za jeden z hlavních důvodů by se, alespoň v případě některých mých respondentek, dala označit existenciální autenticita nebo také aktivní tvoření sebe sama či své identity skrze tuto zkušenost.

Camille, další z respondentek například mluví o Erasmu jako o způsobu, jak utéct před důležitými rozhodnutími, které jí nyní v životě čekají. Tento postoj lze dle mého názoru také zařadit do existenciální autenticity, protože respondentka předpokládá, že za rok, který stráví na Erasmu v Irsku, přijede domů a bude vědět, co chce se svým životem dělat, dojde tedy k nějakému uvědomění si svých cílů nebo jinak řečeno lepšímu sebepoznání, které jí pomůže rozhodnout se.

Další respondentka spojovala výjezd na Erasmus s tím, že chce růst jako člověk a být „nejúžasnější verzí sebe sama“, kterou může být.

I když jsem moc ráda, že pojedu domů, abych byla s lidmi, které mám nejraději a cítila se zase bezpečně... ale vždy jsem byla člověk, který touží po dobrodružství, takový typ v tom smyslu... chci se vyvíjet, chci být nejúžasnější verzí sebe sama, kterou můžu být, pokud je to možné (...). A myslím, že tohle je velmi důležité, je to něco, za co na sebe můžu být pyšná (...).<sup>39</sup> (Elin)

V tomto citátu Elin poukazuje na další způsob, jak je možné nahlížet na definici situace v zahraničí. Kromě osobního vývoje a objevení svého „nejúžasnějšího“ já, zmiňuje také, že za překonání Erasmu na sebe bude moct být pyšná. Je to tedy i způsob testování sebe sama nebo opět „dobrodružství“.

### **2.6.1. Závěr – Erasmus jako dobrodružství a hledání sebe sama**

Tato kapitola se snažil doplnit odpověď k otázce na to, jak studentky situaci, ve které se během pobytu ocitnou, vůbec definují. Erasmus pro ně představuje zejména dobrodružství a/nebo způsob osobního rozvoje. Touha po nalezení „pravého já“ nebo rozvíjení vlastní identity se objevuje v konceptu existenciální autenticity. Definice Erasmu jako dobrodružství, koncept existenciální autenticity a přechodového rituálu se do značné míry překrývají a jeden doplňuje druhý. S přechodovým rituálem prostřednictvím cesty do zahraničí je spjata touha po určitém zakušení dobrodružství (a liminality), a dobrodružství je zase prostředkem k lepšímu poznání sebe sama. Koncepty existenciální autenticity a přechodového rituálu spojují společné prvky, jako je vytržení ze struktury a zážitek něčeho odlišného v jiném prostředí a změna jednotlivce, který tímto zážitkem projde.

Pokud bych se zabývala každým případem zvlášť, pohled na to, jak je situace definována, by se lišil od respondentky k respondentce, ale mnou uvedené způsoby nahlížení na situaci na Erasmu postihují hlavní ideje, které lze nalézt ve vyprávěních respondentek.

## **Závěr**

Tato bakalářská práce se zabývala kulturním šokem a adaptací studentů účastnících se pobytu Erasmus. Předmětem výzkumu bylo to, (1) zda se ve vyprávěních respondentek objevují prvky kulturního šoku či adaptace a pokud ano, tak jakým způsobem tuto tematiku konstruují; (2) jestli se vyprávění respondentek mění v průběhu vyprávění a v případě, že ano, tak jak a proč; (3) jak vůbec definují tuto specifickou situaci, ve které se díky programu Erasmus ocitly.

V teoretické části jsem rozpracovala pojmy kulturního šoku, průběhu kulturního šoku a ABC rámce zkoumání kulturního šoku obecně i konkrétně u zahraničních studentů. V druhé, praktické části práce jsem se zabývala samotným výzkumem, který probíhal s devíti studentkami programu Erasmus na irské Trinity College prostřednictvím biografických rozhovorů.

Z mého výzkumu vzešel závěr, že kulturní šok v podstatě u studentek neproběhl. Obecně adaptace na nové prostředí či situaci byla v jejich vyprávěních zastoupena, ale ne prostřednictvím adaptace na odlišné kulturní prostředí (kromě jazykové adaptace), ale spíše osobní adaptace na podmínky, které jim tato nová situace přinesla. Ve vyprávěních respondentek se objevovala nejčastěji určitá témata adaptace, která jsem nazvala jazykovou, akademickou, sociální, praktickou a adaptací na absenci blízkých. Upustila jsem tak v mém případě od tradičního dělení na sociokulturní a psychologickou adaptaci.

Průběh pobytu, který byl předmětem další výzkumné otázky, jsem vymezila na základě zmíněných adaptačních témat. Existovala totiž souvislost mezi způsobem vyprávění respondentek a tím, jak moc adaptované se cítily, s čímž zároveň souvisela i míra spokojenosti. Od počátku, kdy se objevovaly určité stresové situace a respondentky se necítily v nové situaci příliš komfortně, adaptace rostla až k pomyslnému vrcholu, kterého dosahovala kolem konce druhého měsíce. Zde zasáhla do kontinuálně rostoucí míry adaptace akademická adaptace, v podobě nutnosti přizpůsobení se examinaci na nové škole. S tím bylo spojeno také mnoho školních povinností, které začaly studentkám omezovat možnosti trávení volného času v zahraničí.

Jako alternativní způsob, jak vymezit průběh pobytu, jsem navrhla teorii přechodových rituálů, podle které by bylo možno rozdělit pobyt na část před odjezdem, pobyt v zahraničí a po návratu. Jako specifická a zajímavá se ukázala etapa před odjezdem, kdy se studentky už připravovaly na odjezd do zahraničí.

Poslední výzkumná otázka, která se zabývala tím, jak situaci v zahraničí studentky definují, a potažmo jaký význam pro ně má, je z hlediska zodpovězení nejkomplexnější. Zaprvé lze ve vyprávěních respondentek zaznamenat Erasmus jako přechodový rituál, jak jsem už zmínila v předchozím odstavci. V tomto pojetí pro ně Erasmus představuje „čas mezi“, tedy určitou fází, která se nachází mezi dvěma stavy (např. dospívání a dospělost, studium a práce apod.). Druhý způsob, jak Erasmus studentky popisovaly, bylo slovem „dobrodružství“, tedy určitá speciální fáze jejich života, která je v některých případech vytrhla ze stereotypu či nudy. Poslední způsob, jak je možno vnímat Erasmus v narrativech mých respondentek, je skrze koncept existenciální autenticity. V té vystupuje do popředí zejména touha po vývoji a lepším

poznání sebe sama skrze tuto zkušenost. Všechny tyto tři způsoby pohledu na Erasmus jsou provázané a navzájem se doplňují.

Na základě toho, že výsledky mého výzkumu poukazují na to, že kulturní šok u studentek Erasmu neproběhl, jsem si položila ještě další, doplňující otázku, a to jakou roli hraje v jejich pobytu kultura. Role kultury se ukázala být do určité míry individuální, pro některé tvořila důležitou součást pobytu a někdo ji v našem rozhovoru vůbec nezmínil. U několika respondentek se ukázalo, že přijely s konstrukcí toho, co je autenticky irské, a pak chtěly poznávat irskou kulturu skrze tyto z jejich pohledu autentické prvky, jako je například venkov, hospoda nebo představa typického Ira.

Mobilita studentů v rámci programu Erasmus poskytuje velký prostor pro další zkoumání tohoto fenoménu. Doufám, že jsem alespoň částečně přispěla k lepšímu pochopení této zkušenosti tak, jak ji vnímají sami studenti. Nicméně se jedná jen o špičku ledovce, který z velké části stále čeká na odhalení. Jako velký podnět k dalšímu výzkumu vidím možnost provést více hloubkových rozhovorů na více lokalitách a možnost tato vyprávění porovnat. Takový výzkum by pomohl pochopení toho, které prvky adaptace jsou univerzální a které jsou plně závislé na prostředí. Zároveň by bylo možné při nasbírání více vyprávění hlouběji sledovat, jaký význam má Erasmus pro studenty, což je poměrně důležité pro celou zkušenost a já sama jsem se tématu dotkla jen zčásti. Více studií o Erasmu a podrobnější výzkum zkušeností těchto studentů, by mohl mimo jiné přispět i k odhalení způsobů, jak studentům pomoci v adaptaci na nové prostředí a pobyt jim zpříjemnit.

## Summary

This thesis focused on the topic of culture shock and adaptation of students participating in Erasmus programme. The specific subject matter was (1) whether in the narratives of my respondents occur elements of culture shock and adaptation and if so, how the respondents construct this issue; (2) whether the narratives of the respondents change in the course of the narration and if so, then how and why; (3) and how the respondents define the specific situation they find themselves in during Erasmus programme.

In the theoretic part of the thesis, the concept of culture shock, the phases of culture shock and the ABC framework for the culture shock and adaptation research

were elaborated. These issues were described first generally and then specifically in connection to international students. In the second and practical part of the thesis, I focused on the research that I conducted with nine students of the Erasmus programme at Trinity College Dublin through biographic interviews.

My research indicated that culture shock did not occur in the case of my respondents. The general concept of adaptation on the new environment or situation could be observed in their narratives though. However, the concept of adaptation was not constructed in relation to a different cultural environment (except for language adaptation) but rather through personal adaptation on the circumstances that this new situation put them into. The overall concept of adaptation was constructed through certain topics that were present in the narratives of the respondents. I called those parts of adaptation language, academic, social, practical adaptation and adaptation on the absence of close relatives, friends and partner. Thus, I did not follow the traditional division of adaptation into socio-cultural and psychological dimensions.

Another research question focused on the course of the stay. I described that based on the previously mentioned topics of adaptation because there was a connection between the way that respondents' narrations changed and the extent to which they felt adapted. After the arrival to Ireland, certain stress situations occurred and my respondents did not feel too comfortable in the new country. However, since the arrival until the end of the second month, the extent of adaptation had been rising and the imaginary peak of the adaptation was reached around the end of the second month. In that moment, the continually growing feeling of adaptation was disrupted by the need to adapt on different forms of assessments of courses. Students also started to have many obligations related to university that limited their ability to decide about how to spend their free time abroad.

As an alternative to the description of the course of the stay through adaptation, I offered the theory of rites of passage. According to that theory, the stay could be classified into the phase before departure to Ireland, the stay itself and phase after return to the home country of the respondent. The period before departure was showed to be a very specific and interesting part of the whole process.

The last research question was focused on how students defined the situation in another country and the meaning that Erasmus had for them. According to the narratives

of my respondents, I classified three ways how the situation abroad and the meaning of Erasmus can be understood. Firstly, Erasmus might be described as a rite of passage. Thus defined, Erasmus represents „time in-between“, or a certain phase in their life that stands between two different states, such as adolescence and adulthood or studies and work etc. Secondly, the respondents referred to Erasmus as an „adventure“, i.e. special phase of their life that removed them from stereotype and boredom. Finally, the meaning of Erasmus might be understood through the concept of existential authenticity which emphasizes the development of self and better understanding of self through this experience. All the three mentioned ways of perceiving Erasmus are interconnected and complement each other.

The results of my research point out that culture shock did not occur during Erasmus. That led me to ask another research question - what part does culture play in the Erasmus stay. The role of culture in the experience showed to be individual to a certain extent – culture was important element of the experience for some of the respondents, while it did not occur almost at all in the narratives of other respondents. Several respondents already came to Ireland with a certain image of what is authentically Irish, which is called constructive authenticity. Based on those ideas, they wanted to get to know Irish culture through these authentic elements such as Irish countryside, pub or typical Irish person.

The mobility of students through Erasmus programme still leaves a lot of space for another research of this phenomenon. I hope I managed to enrich at least partially the understanding of this experience. However, my research is only a tip of the iceberg whose bigger part still needs to be discovered. It could be very useful if other researchers conducted more in-depth interviews in different countries and universities which would enable them to compare the narratives. Such research would help to understand which elements of adaptation are universal and which are completely dependent on the environment. Another topic that could be very enriching is the question of the meaning of Erasmus for the students that participate in it, which is a topic I elaborated only briefly. More detailed research of experiences of Erasmus students might have practical impact. Besides, it could help to find ways how to simplify the process of adaptation for students which would in turn enable them to make the most of their stay abroad.

## Poznámky

- 1 Překlad Z.H., originální znění citátu: “[Sojourners] relocate to a new country on a time-limited basis and for a specific purpose, with full intentions to return to their home countries after that period of time is over”.
- 2 Překlad Z.H., originální znění citátu: “Culture shock is precipitated by the anxiety that results from losing all our familiar signs and symbols of social intercourse.”
- 3 Překlad Z.H., originální znění citátu: “(...) changes that occur as a result of sustained first hand contact between individuals of differing cultural origins”.
- 4 “And also... our skills, our English skills are kind of at the same level and I think it’s easiest to make connection with someone who kind of has the same level. If someone is much worse or much better it’s frustrating for some of the parts, somebody is much worse English than you, then you are just frustrated because it is difficult to communicate and also the other way around, it’s frustrating.“
- 5 “(...) the whole thing that I had to speak English to make it possible for myself to communicate with people, that was... and I knew that ok, Ireland, you speak English, but still to actually have to come here and actually have to speak English, that was a challenge.“
- 6 “I think I miss sometimes how easy it is to speak in your own language, everything is harder when you speak English and that’s also why I am a lot with French people, so we speak French a lot among us because we miss how easy it is to express yourself and I also think that’s why we don’t have a deep friendship, because you can’t express your thoughts as you wish you could. So I need that, just speaking in your own language.”
- 7 “(...) in the beginning I was actually really struggling with the language. I know that I can make myself understood in English, like I can speak and understand people without a problem but when it comes to academic English, you’re not really practicing the academic words when you’re just having a normal conversation with someone, so in the beginning, like the readings and to understand the Irish accent of the teachers.”
- 8 “I would say now [is the best part] except I have to write my essays now, so maybe the middle. Because then I got confident, I wasn’t so... I got more confident and I wasn’t so nervous, I already knew some people, I... I kind of... everything wasn’t so new and scary, so I didn’t have to worry about my assignments. It would be nice to hang out with my people... I have met and friends I have made but... I can’t because assignments and... and I am seeing that the time after Christmas is going to be amazing because I will already have those friends I can ask: ‘Hey, you want to go out?’ I don’t need to worry about assignment, so... I think that’s going to be the best time.”



- 9 “But I remember when I started, I thought I will do five modules, I was really stressed out , I felt like, shit, how am I going to do this, how can I manage, should I get just three of them? What can I do?”
- 10 “(...) this school system here... I think that it’s so stressful that I think I would have learnt more if I would have been studying in Sweden. Ehm... maybe that’s a really harsh thing to say and I guess it’s individual, I can’t speak for the whole system, like of course but... reading everything at the same time and I don’t know... it has been such an adjustment so it have been really hard to keep up with it and at the same time, you’re not used to reading everything in English.... ehm... I would say that the experience has been really great and I’ve learn a lot but I don’t know if I would do it again actually...”
- 11 “In class it’s quite different from France, you don’t have to speak in France, you just have to listen to the teacher and take notes, so it’s really different, because I have to think by myself, I have to express own ideas, so I am really not used to that, I think it’s excellent because I am really not used to it. It’s actually the first thing that strike us when we came here, when they asked students: ‘What do you think?’, all the French people I spoke to think the same, whereas in French we don’t have to think by ourselves, we are not asked a thing, we just have to learn”.
- 12 “(...) I think it would be good if there maybe wasn’t the same demand on Erasmus students to read as much... but that’s like maybe... I mean we have to read for our home university as well but to get the most of the experience, I think it would be good with a little bit less studies to do. It takes time just to meet new people which I think is a really important aspect of going on Erasmus. Just not for the studies.”
- 13 “And knowing that I have to write the exam in English and knowing that it’s kind of... you don’t have a lot of time and I think I’m going to spend a lot of time phrasing my sentences rather than scribbling all down and getting as much information as I can, so that’s kind of stressing me out, what if I can’t pass my exam... then this whole good experience is going to turn into bad experience.”
- 14 “Well... the thing was that at home my Erasmus coordinator sent me a list of names and it was basically the people who would go to Trinity College just like me. So we talked a lot through e-mails and you know just helping each other out... like about accommodation and so on. (...) But so I wasn’t alone during the Fresher’s Week I was with these people, so I was within a group so it wasn’t that scary, even though Trinity College can be freaking scary (laugh) you know, it’s huge, lots of people, you can definitely feel that this is the best university in Ireland, you feel like that... like the spirit, posh people... so I wasn’t alone, I

wasn't really scared and I just tried to be as open as possible, talk to people, try to be like: hey I'm friendly!"

- 15 "Ehm... primarily my friends are international students and international people I would say. I mean I talk to Irish people at school, that's what I do but really.... Because I guess it's easier to talk to internationals because you are in the same situation because I've been mostly involved in the international society and there are mostly international. (...) And I do stuff with them, so that means that I don't really meet that many Irish, I mean in school it's hard when you are in classes because you are really focusing on what you're doing (...)."
- 16 "I am glad I had K., that we were two, because you know, it's hard getting into a group that has been already established, because they've been going to school together for three years and they really know each other... and the Brazilian girls, they were also new, so we were like: 'Oh, hi, you don't know what's going on either'. They assigned us kind of buddies in the class, so have two people we can go to if we have any questions and that invited us out for social events and that really worked out, so after I would say three weeks, it was like we could sit and talk to everyone in the class."
- 17 "I feel really great with my roommates, which is not the case of everyone in the residence from what I know (...) but the girls with who I am are really nice, so it's doing a lot in how I feel good there. So I think it's really more about the people I am with than about the accommodation. Otherwise it has really small bathroom, there are Irish students in the other blocks who make lot of noise but it's really ok."
- 18 "Yeah, it was all in a rush, all three weeks before I left and I just had that little moment of stress and when I didn't find an accommodation I was thinking, ok, I don't want to leave anymore, it will be easier if I stay in France and stay at my uni, stay with my parents, blah, blah, blah. Yeah... when I found the accommodation everything was better."
- 19 "The hardest part was the first time I came here, when I left my family on the airport, that was brutal, and then the morning after when I woke up and I didn't know anything."
- 20 "So I still feel like I am the part of family life, you know, because when I skype them we talk for one or two hours, you know just talking about important stuff but at the same time a lot of small talk which is good because then I have the feeling that I'm not missing something important."
- 21 "And you know I had really good friends in Norway that has been my friends for years and years and here I also don't have that, so I won't call up someone for a bottle of wine and we can just have a session memorizing of old times or whatever and laughing our asses up, so that won't happen here."

- 22 “It is quite hard to be apart from my friends, because one of my friends broke up with her boyfriend in a bad way and I was sad I couldn’t be there for her (...)... so that was the moment when I wish I could be there with my friends and kick his ass.”
- 23 “I was actually the worst with my parents during the summer time, I was so disagreeable, moody, I was really bad and my mother was actually quite disappointed about this and she told me: “You know I have the impression that you did all you could so that we wouldn’t miss you”. And it’s true I feel that I was actually so disagreeable to them, so that they wouldn’t miss me and I wouldn’t miss them, you know.”
- 24 “(...) if you go abroad it seems like the limits of the people you hang out with are quite... you don’t put so much demands. Like if I would call someone back at home and go for a coffee, it would be someone I know, but here, it’s like... it’s someone I want to get to know because you don’t have that main group of people that you’re being growing up with or hanging out with for a long time.”
- 25 “Like here, you push yourself all the time, ok, because here it’s just social time, you want to get to know people, so it’s like... even though you are tired on Friday after the week, you just like... ok, I can go for a while at least, meet people.... back at home I think it’s too easy to stay at home, so...”
- 26 “But I know it’s going to be different. It’s going to be hard to adapt to the Swedish life again and just to know that I’ve done all this in Ireland but I’m not coming back. Not as a student. I will come back to Ireland during my life but I think it will feel a bit like a dream. You wake up and remember but it is sort of distant in a way too. But it’s going to be a really different to do everything in Sweden again with the new experiences I have.”
- 27 “So when I went back for the week, it was funny because I felt different because now I have more control over my time table, I do whatever I want, I just go for grocery shopping, you know. Silly stuff but still that actually changed the sort of person you are. And I’m more active right now than I was before. So I felt at home but at the same time I felt different and my mother noticed that, that I was different in the way I talk, the way I behave, even the way I am (...)”
- 28 “(...) first time I was... it confused me when I was doing my shopping, like groceries and the cashier asked me: „How are you?“. I was like how do I react? Should I say I am fine or should I ask back? Because it’s just... it doesn’t happen in Finland, like they’re not... or people ask when they really mean, they really want to know if you are ok, what has happened to you, they’re really... close to you if they ask you.”
- 29 “(...) I have university three days per week, so two days off, so I try to go to library, I don’t do as much as I should ehm... we try to discover a bit of Ireland, so that was the main

important thing for us, to like discover Dublin, so we would just walk through market, stuff like this, so we went twice with the DUISS association to trips (...).”

30 “I am really trying to pay attention to what’s happening around me and this whole thing... Monday morning I came to the college and I was about to enter the Art block and there were two guys in front of me, they both opened the door, so they took one door each and opened it for me. So that wouldn’t happen in Sweden. That sort of thing. I am trying to pay attention to how people behave or...”

31 “(...) I really wanted to see the countryside, so we went to Glendalough and we went to see the Giant’s Causeway and some places which are near cliffs and so... it was as Irish as you see the movie with the sea and the wild countryside, (...).”

32 “Getting to know society, for me at least it has been like going outside of Dublin, like visiting the countryside, seeing... I’ve been at a dinner, like a real Irish Sunday roast at my friend’s parent’s house and doing that kind of things, like visiting Irish families in their homes, going to countryside, seeing as well the city as... like the tourist attractions as everyday life, it’s like giving you a good heads up of what Irish society is I guess.”

33 “Well they, I think they are traditional Irish couple. The mother is a housewife basically and the houseman works a lot. She takes care of everything else and she is lovely. And we talk quite a lot actually. About everything. So, yeah, Irish people are very social and she is definitely typical Irish in that perspective. Very open and very sociable.”

34 “I chose Ireland mainly because I haven’t been here and I was up for something new, an adventure. (...) I’ve just took the opportunity I was given and since it was like a really good opportunity, you actually get a scholarship to go outside the country and meet new religions, meet new societies, meet new people, see something else than you’re used to, that’s like... of course I will take that opportunity.”

35 “If I am honest, I actually... I wanted to go here by myself. (...) and I don’t know, it’s more of an adventure to do things by yourself and you come in contact with so many new people that you wouldn’t... I don’t think I would have come in contact with those people that I have if I would have travelled with people I know all the time because than you have the security, you have like a secure point to go to and if you don’t then you just try to find one.”

36 Překlad Z.H., originální znění citátu: “a special state of Being in which one is true to oneself, and acts as a counterdose to the loss of “true self” in public roles and public spheres in modern Western societies.”

37 “I just lived in the same city my whole life, I felt it would be fun to see something new and also I’ve been travelling to not that many countries (...), I really enjoy meeting, like

experiencing new cultures, so I think that was also like a reason for me to go and because I just wanted to study sociology in another country to see like what differences there would be and then mainly meet new people and do something that was totally new and a bit scary. But I... yeah first, like one year ago I decided like I won't probably go because I have it kind of good at home and I am enjoying my life, living with my boyfriend and having my family close and... I just had a good life. But then I spoke to my teacher and she really encouraged me to go because it's such a good experience. Maybe not like the studies but more to grow, like as a person."

38 "Just with the social democratic history, everybody fights with... everybody's like you should just pay taxes, do this and this and you have like your work life, then your spare time and it's... and yeah, if you have different opinions, it's... you will get many people against you, if you take it to the extreme, that's in the public spaces where lot of pressure to be the same. And that's, it's nice to like... for example in Italy, with the just... their structure in the politics also, it's so chaotic, and it's just really interesting to see how it's not like... you can do it in so many different ways, and that I mean for me it is like to travel, find out who I want to be."

39 "Although I am very happy to go home, to kind of be with the people I love the most and to have that security again... but I've always been a person who wants an adventure, that kind of person in a sense... I want to grow, I want to be the most amazing version of myself that I can be if it's possible (...). And I feel like that this is really important stuff, something I really wanted to do because it's something I would be proud of myself for doing (...)."

## Použitá literatura

ABE, Jin, Donna M. TALBOT a Robyn J. GEELHOED. Effects of a Peer Program on International Student Adjustment. *Journal of College Student Development* [online]. 1998, roč. 39, č. 6, 539-547 [cit. 2015-12-29]. ISSN 1543-3382. Dostupné z: <http://jin.ryugaku-usa.com/pub/win.pdf>

ADLER, Peter. The Transitional Experience: An Alternative View of Culture Shock. *Journal of Humanistic Psychology* [online]. 1975, roč. 15, č. 4, 13-23 [cit. 2016-01-05]. ISSN 1552-650X. <http://jhp.sagepub.com/content/15/4/13.extract>.

BAUMAN, Zygmunt. Identity in the globalising world. *Social Anthropology* [online]. 2001, roč. 9, č. 2, 121-129 [cit. 2016-03-29]. ISSN 1469-8676. Dostupné z: [onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-8676.2001.tb00141.x/abstract](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-8676.2001.tb00141.x/abstract).

BAUMAN, Zygmunt. Turisté a tuláci. *Globalizace: důsledky pro člověka*. Vyd. 1. Praha: Mladá Fronta, 1999. 95-120. ISBN 80-204-0817-7.

BERRY, John. Acculturative Stress. MARSELLA, Anthony, Paul WANG a Lilian WONG (eds.). *Handbook of Multicultural Perspectives on Stress and Coping* [online]. New York: Springer, 2006. 287-298. ISBN: 978-0-387-26238-5. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/cuni/detail.action?docID=10160463>

Erasmus. *NAEP: Národní agentura pro evropské vzdělávací programy* [online]. © 2007 - 2015 [cit. 2015-12-29]. Dostupné z: <http://www.naep.cz/erasmus>

EVROPSKÁ KOMISE. *Erasmus Facts, Figures & Trends: The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2012-13* [online]. Vyd. 1. Luxembourg: Publication Office of the European Union, 2014 [cit. 2015 -12-28]. ISBN 978-92-79-38578-0. Dostupné z: [http://ec.europa.eu/education/library/statistics/ay-12-13/facts-figures\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/statistics/ay-12-13/facts-figures_en.pdf)

EVROPSKÁ KOMISE. *Erasmus +: Příručka k programu* [online]. Vyd. 2. Evropská komise, 2015 [cit. 2015 -12-28]. Dostupné z: [http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/documents/erasmus-plus-programme-guide\\_cs.pdf](http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/documents/erasmus-plus-programme-guide_cs.pdf)

EVROPSKÁ UNIE. *The Erasmus Impact Study: Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions* [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014 [cit. 2016 -04-

22]. ISBN 978-92-79-38380-9. Dostupné z:

[http://ec.europa.eu/education/library/study/2014/erasmus-impact\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/study/2014/erasmus-impact_en.pdf)

GRABURN, Nelson. *Tourism: The Sacred Journey* [online]. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1977 [cit. 2016-04-22]. 17-31. Dostupné z:

<http://files.umwblogs.org/blogs.dir/8190/files/sacredjourney.pdf>.

HENDRICKSON, Blake, Devan ROSEN a R. Kelly AUNE. An analysis of friendship networks, social connectedness, homesickness, and satisfaction levels of international students. *International Journal of Intercultural Relations* [online]. 2011, roč. 35, č. 3, 281-295 [cit. 2015-05-29]. ISSN 0147-1767. Dostupné z:

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0147176710000799>.

CHEN, Charles. Common Stressors Among International College Students: Research and Counseling Implications. *Journal of College Counseling* [online]. 1999, roč. 2, č. 1, 49-65 [cit. 2015-05-29]. ISSN 2161-1882. Dostupné z:

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2161-1882.1999.tb00142.x/pdf>.

IRWIN, Rachel. Culture shock: negotiating feelings in the field. *Anthropology Matters Journal* [online]. 2007, roč. 9, č. 1., 1-11 [cit. 2016-01-09]. Dostupné z:

[http://www.anthropologymatters.com/index.php/anth\\_matters/article/view/64/124](http://www.anthropologymatters.com/index.php/anth_matters/article/view/64/124)

LIEBLICH, Amia, Rivka TUVAL-MASHIACH a Tamar ZILBER. *Narrative Research: Reading, Analysis and Interpretation*. Vyd. 1. Thousand Oaks: SAGE, 1998. ISBN 0-7619-1043-3.

MERRILL, Barbara a Linden WEST. Making Sense of Biography: Analysis. *Using Biographical Methods in Social Research*. Vyd. 1. London: SAGE Publications, 2009. 128-145. ISBN 978-1-4129-2958-5.

MURPHY-LEJEUNE, Elizabeth. *Student mobility and narrative in Europe: the new strangers*. Vyd. 1. New York: Routledge, 2002. ISBN 04-152-6179-1.

OBERG, Kalervo. Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments. *Curare* [online]. Přetisk. Verlag für Wissenschaft und Bildung, 1960, přetisk 2006, r. 29, č.

2+3, 142-146. ISSN 0344-8622. Dostupné z: [\[ethnomedizin.de/download/cu29\\\_2-3\\\_2006\\\_S\\\_142-146\\\_Repr\\\_Oberg.pdf\]\(http://agem-ethnomedizin.de/download/cu29\_2-3\_2006\_S\_142-146\_Repr\_Oberg.pdf\)](http://agem-</a></p></div><div data-bbox=)

ROSENTHAL, Gabriele. Biographical Research. SEALE, Clive, Giampietro GOBO, Jaber GUBRIUM a David SILVERMAN (eds.). *Qualitative Research Practice*. 1. Vyd. London: SAGE Publications Ltd., 2004. 48-64. ISBN 0-7619-4776-0.

SCHWARTZ, Seth, Jennifer UNGER, Byron ZAMBOANGA a José SZAPOCZNIK. Rethinking the Concept of Acculturation: Implications for Theory and Research. *American Psychologist* [online]. 2010, roč. 65, č. 10, 237-251 [cit. 2016-02-01]. ISSN: 19935-990X. Dostupné z: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3700543/>.

TANGE, Hanne. In a cultural no man's land: or how long does culture shock last? *Journal of Intercultural Communication* [online]. 2005, č. 10 [cit. 2016-01-05]. ISSN 1404-1634. Dostupné z: <http://www.immi.se/intercultural/nr10/tange.htm>.

TING-TOOMEY, Stela a Leeva CHUNG. *Understanding Intercultural Communication*. 1. Vyd. United States: Roxbury Publishing Company, 2005, 113-137. ISBN 1-891487-73-6.

Trinity College Dublin, The University of Dublin. *Top Universities: Worldwide university rankings, guides & events* [online]. QS Quackquarelli Symonds Limited, © 1994 – 2015 [cit. 2016-04-14]. Dostupné z: <http://www.topuniversities.com/universities/trinity-college-dublin-university-dublin>.

TURNER, Victor. *Liminarita a communitas. Průběh rituálu*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2004. 95- 128. ISBN 80-7226-900-3.

VAN GENNEP, Arnold. *Přechodové rituály: Systematické studium rituálů*. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1997. ISBN 80-7106-178-6.

WANG, Ning. Rethinking Authenticity in Tourism Experience. *Annals of Tourism Research* [online]. 1999, roč. 26, č. 2, 349-370 [cit. 2016-03-30]. ISSN 0160-7383. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0160738398001030>.

WARD, Colleen, Stephen BOCHNER a Adrian FURNHAM. *The Psychology of Culture Shock*. 2. Vyd. Hove: Routledge, 2001. ISBN 978-0-415-16235-7.

YUE, Yun a Quynh LE. From "Cultural Shock" to "ABC Framework": Development of Intercultural Communication Theory. *International Journal of Innovative Interdisciplinary Research* [online]. 2012, roč. 1, č. 2, 133-141 [cit. 2016-01-03]. ISSN 1839-9053. Dostupné z: <http://auamii.com/jiir/Vol-01/issue-02/10yue.pdf>



ZHANG, Jing a Patricia GOODSON. Predictors of international students' psychosocial adjustment to life in the United States: A systematic review. *International Journal of Intercultural Relations* [online]. 2011, roč. 35, č. 2, 139-162 [cit. 2015-05-29]. ISSN 0147-1767. Dostupné z:

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0147176710001288>

ZHOU, Yuefang, Divya JINDAL-SNAPE, Keith TOPPING a John TODMAN. Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in Higher Education* [online]. 2008, roč. 33, č. 1, 63-75 [cit. 2015-08-05]. ISSN 1470-174X. Dostupné z:

<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03075070701794833>

## **Seznam příloh**

**Příloha č. 1: Vzor informovaného souhlasu (text).**

**Příloha č. 2: Přepisy rozhovorů (CD).**

## Přílohy

### Příloha č. 1: Vzor informovaného souhlasu (text).

#### Acculturation, Culture Shock and Erasmus Students

##### *Informed consent for participation in research*

The research is conducted for the purpose of writing bachelor's thesis at the Charles University in Prague, Faculty of Social Sciences, Institute of Sociological Studies. The aim is to trace the experiences of Erasmus students and put them into context of their life with the assistance of biographical qualitative interview. The analysis of interviews should help to understand the way that students interpret this situation and how they deal with it, with focus on the cultural element.

The interview, its transcription and analysis will be done by Zdena Hofmannová.

The participation in the research is voluntary and you can withdraw from the research at any time or decline to answer any question. It is completely up to you what information will and will not be given. If not specified other way, the interview will be recorded. The recording can be stopped at any time if required. The recorded interview will be transcribed into written form for the needs of the analysis.

Any extracts from the interview quoted in the thesis will be entirely anonymous. The results of the analysis will be presented in my thesis and discussed on a seminar at school. The thesis will be read by my supervisor, consultant and examiner. It might be read by other students or academics from Charles University in Prague as well.

**Both sides read this text and fully agree with it.**

Date of the interview \_\_\_\_\_

Name of researcher: Zdena Hofmannová

Signature of the researcher \_\_\_\_\_

Name of respondent \_\_\_\_\_

Signature of the respondent \_\_\_\_\_