

Nejdříve celá třída, až potom jednotlivci? Etnografie profesního učení studentů učitelství na praxi zaměřeného na žákovskou diverzitu*

JANA OBROVSKÁ[®], PETR SVOJANOVSKÝ^{®**}

Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

The Whole Class First and Individuals Second? The Ethnography of Pre-Service Teachers' Learning to Address Student Diversity during Their Practicum

Abstract: Social inequalities can be reproduced or levelled through education. Czech schools tend to increase social inequalities, which is why discussion has increasingly turned to approaches that address the individual educational needs of every student. Such approaches include the concept of differentiated instruction. However, differentiation in teaching can be a professional challenge, especially for pre-service teachers, who during their practicum in lower-secondary schools need the support of mentors when learning to address student diversity. The aim of this study is to discover how pre-service teachers learn to work with student diversity during their practicum and how they are supported by their mentors, to which end we analyse a rich corpus of data collected using ethnographic methodology. The results of the analysis show that while pre-service teachers are taught by their mentors to take all students' individual needs into account by means of implicit modelling, they are led by the advice they receive from their mentors to approach the class rather as a homogeneous whole. The primary mechanism by which pre-service teachers learn is by following their mentors' advice and by applying a modelled approach to student diversity. However, this pattern of reproductive learning is disrupted at the level of mentor-modelled behaviour. We conclude that mentors lead pre-service teachers first to work with the class as a whole and only then to address the needs of individuals, and we discuss the implications this kind of mentoring has for educational inequalities.

Keywords: student diversity, differentiated instruction, social inequalities, student teachers, mentor teachers, ethnography

Sociologický časopis / Czech Sociological Review, 2024, Vol. 60, No. 4: 415–439

<https://doi.org/10.13060/csr.2023.035>

* Text vznikl při řešení projektu Etnografie diverzity v pregraduální přípravě učitelů (19-06763S). Děkujeme Grantové agentuře České republiky za poskytnutou podporu.

** Veškerou korespondenci posílejte na adresu: Mgr. Jana Obrovská, Ph.D., Mgr. Petr Svojanovský, Ph.D., Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Poříčí 7, 603 00, Brno, e-mail: obr@mail.muni.cz, svojanovsky@ped.muni.cz.

Úvod

Inkluze a rovnost se staly globálními politickými prioritami v oblasti vzdělávání (European Commission [EC], 2017; Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018) a společně s růzností i ústředními pojmy současných sociálních teorií. Přitom jsou provázeny nesourodivými tezemi, které mohou odkazovat k různým pojetím spravedlnosti (Lynch a Lodge, 2002). V sociální teorii panuje dlouhodobá diskuse o potřebě uznání partikulárních identit ve smyslu „politiky identity“ (*politics of recognition*, viz Young, 1990), prosazující vizi spravedlnosti skrze překonání statusově vázaných nerovností založených na odlišných hodnotách či životních stylech, versus redistributivním pojetím spravedlnosti, zdůrazňujícím potřebu rovnějšího rozložení vlastnictví a přístupu k materiálním zdrojům (Rawls, 1971). Tenze jsou přítomné i na poli vzdělávání, neboť škole jako instituci je vlastní konflikt mezi socializační a normalizační funkcí versus saturováním individuálních potřeb jedinců. Jak upozorňuje Rorty (1999), zatímco liberálové vyzdvihují individualizaci, přičemž kritizují socializaci skrze vzdělávání coby proces začleňování do odlidštěné socioekonomické mašinerie, konzervativci ji naopak vzývají ve jménu poznání pravdy s tím, že svoboda se dostaví později. Snahy o prosazování rovnosti ve vzdělávání se tak mnohdy pojí s tendencí ignorovat rozdíly mezi žáky, čímž vzniká riziko zneviditelnování různých forem znevýhodnění, nebo naopak s jejich nevhodným akcentováním, což může vyústit ve stereotypizaci či labeling (*non-recognition* versus *mis-recognition*, viz Lynch a Lodge, 2002). Jinými slovy, rovnost neznamena stejnost a rozmanitost vyjadřuje potřebu respektovat podobnosti, ale i aktivně a efektivně pracovat s rozdíly mezi žáky (Powel a Powel, 2016).

Tyto diskuse jsou aktuální i v českém vzdělávacím systému, v němž v posledních letech rostou počty etnicky minoritních žáků i žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) ve školách hlavního vzdělávacího proudu (Český statistický úřad [ČSÚ], 2019) v souvislosti s legislativními změnami prosazujícími inkluzivní vzdělávání, ale nejnověji i v souvislosti se začleňováním uprchlíků z Ukrajiny. České školství zároveň dlouhodobě reprodukuje širší společenské nerovnosti (Katrňák et al., 2013; Straková et al., 2021), jak dokládají i mezinárodní šetření prostřednictvím silného vztahu mezi socioekonomickým statutem žáků a jejich kognitivními i nekognitivními výsledky (Česká školní inspekce, 2022; OECD, 2019). Ruku v ruce s apely po potřebě tlumit vzdělávací nerovnosti se prosazuje představa, že pokud výuka v heterogenních třídách má být kvalitní a efektivní, musí adresovat individuální vzdělávací potřeby všech žáků. Vzdělávací politiky a strategie obsahují slogany typu „všichni znamená všichni“ (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2020) nebo „přístup ke kvalitnímu vzdělávání pro všechny“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020). Podobně i odborná literatura v obecné rovině zdůrazňuje rovný přístup ke vzdělávání pro všechny, řada autorů se však typicky zaměřuje jen na některé skupiny žáků, nejčastěji na ty sociokulturně znevýhodněné a žáky se SVP (Grant a Gibson, 2011; Messiou, 2017). Žáci se však vzájemně odlišují nejen z hlediska

sociálních kategorií, jakými jsou třída, etnicita či gender, ale rovněž ve vazbě na různé zájmy, tempo, motivaci a další individuální charakteristiky, a rozdíly tak existují v každé skupině učících se (Griful-Freixenet et al., 2020).

Existují pedagogické modely zaměřující se na adresování žákovské diverzity, které jsou v poslední době stále častěji rozpoznávány jako vstřícné z hlediska naplňování individuálních potřeb všech žáků ve školních třídách, a tedy i tlumení sociálních nerovností ve vzdělávání. K nim patří i přístup diferencované výuky (*differentiated instruction*, Tomlinson, 2017), který je jak hojně diskutován v odborné literatuře o žákovské diverzitě (Deunk et al. 2018; Griful-Freixenet et al., 2021), tak prosazován v politických strategiích (EC, 2017; OECD, 2018). Diferencovaná výuka však představuje řadu profesních výzev v podobě institucionálních, sociálních i psychologických překážek jak pro zkušené vyučující, tak i pro ty začínající (Lindner a Schwab, 2020; Tomlinson et al., 1998). Úspěšná práce s žákovskou diverzitou vyžaduje určité postoje a dovednosti, které mohou být rozvíjeny během profesní přípravy studentů učitelství, specificky v rámci jejich praxí na základních školách, které jsou považovány za klíčový pilíř učitelské přípravy (Darling-Hammond, 2014). Při svých prvních pokusech o vedení výuky však mohou studenti učitelství zažívat „šok z praxe“ (např. Korthagen et al., 2006), kdy jsou zahlceni mnoha často protichůdnými požadavky. V takové situaci hrají jejich provázející učitelé neboli mentoři důležitou roli průvodců, kteří studentům pomáhají se orientovat ve složité školní realitě, přičemž je socializují do učitelské profese.

Cílem této studie je prostřednictvím etnografické metodologie zjistit, jak se studenti učitelství učí pracovat s žákovskou diverzitou na svých praxích na základních školách a jak jsou přitom podporováni svými provázejícími učiteli.

Žákovská diverzita

V sociální teorii je diverzita v obecné rovině považována za vycházející z kulturního původu, rasových a etnických identit či genderových a třídních zkušeností (Arvizu, 2001). Od šedesátých let minulého století se sociologická teorie zaměřuje na to, jak jsou odlišnosti mezi různými aktéry sociálně konstruovány, tedy produkovány prostřednictvím různých diskurzů a mocenských konstelací pronikajících do každodenních interakcí (Foley a Kirby, 2001). Napříč různými paradigmaty je patrná tendence rozkrývat tzv. přirozené odlišnosti mezi různými skupinami lidí, protože sociální charakteristiky, jakými jsou třída, etnicita či gender, jsou proměnlivé v čase i prostoru.

Na poli vzdělávání se objevují různé přístupy k adresování žákovské diverzity, z nichž některé se více soustřeďují na zdroje odlišností a způsoby, kterými se propisují do nerovností konstruovaných mezi žáky, zatímco jiné kladou důraz zejména na pedagogickou odpověď na žákovskou diverzitu v procesu učení. Níže identifikujeme tři převažující přístupy, které vykazují odlišné teoretické i metodologické důrazy.

Poznatky sociologických teorií se nejzřetelněji propisují do přístupu sociální rovnosti a spravedlnosti ve vzdělávání, k němuž můžeme řadit např. multikulturní vzdělávání (Banks a Banks, 2004), kritickou pedagogiku (Freire, 2000) či kritickou rasovou teorii ve vzdělávání (Gillborn, 2008). V tomto přístupu jsou akcentovány procesy konstruování odlišností mezi žáky, zejména podél sociokulturních os diferencí, jakými jsou etnicita, rasa, gender či třída, a jejich dopady z hlediska reprodukce sociálních nerovností.

Druhým výrazným přístupem v rámci adresování žákovské diverzity je perspektiva vzdělávání žáků se SVP, např. žáků s poruchami autistického spektra, poruchami chování či specifickými poruchami učení (Swanson et al., 2013). Z tohoto přístupu historicky vzešel koncept inkluzivního vzdělávání, nicméně inkluze v širším pojetí (viz např. Ainscow et al., 2006) nemůže být redukována pouze na žáky se SVP (Opertti et al., 2014).

Zatímco perspektiva rovnosti a spravedlnosti ve vzdělávání vychází z antropologie, sociologie, kulturní psychologie a sociokulturních teorií učení, přičemž staví na předpokladu, že jsou to zejména kontexty, které ovlivňují, co a jak se žáci učí, přístupy spojené se vzděláváním žáků se SVP vycházejí typicky z behaviorální psychologie, medicíny a psychometrie, přičemž jsou založeny na předpokladech o normálním rozložení vlastností v populaci a diagnostikovatelných deficitech schopností a dovedností (Cochran-Smith a Dudley-Marling, 2012). Jakkoliv lze chápat paradigmatické rozdíly mezi těmito dvěma přístupy jako hluboké, s postupným vývojem se jejich vzájemné hranice obrušují, ať už např. v souvislosti s konceptem inkluze nebo s etablováním „studií disability“ jako alternativy speciální pedagogiky, kde jsou podobně jako v rámci přístupu sociální rovnosti a spravedlnosti kriticky adresovány způsoby, kterými jsou struktury školství, kurikulum, stejně jako procesy učení organizovány a uspořádány tak, že přispívají k selhání určitých (skupin) žáků.

Zatímco první představená perspektiva se vztahuje k žákovské diverzitě skrze kategorické identity a zdůrazňuje roli kontextů coby příčin odlišností, druhý přístup tenduje spíše k individualizaci a medicínskému chápání jinakosti. Je to třetí, více pedagogicky orientovaná perspektiva, v níž je důraz položen spíše na důsledky nežli příčiny odlišností mezi žáky (Paine, 1990), tedy jak se rozmanité individuální charakteristiky žáků, jakými jsou různé zájmy, motivace či akademické dovednosti, propisují do samotného procesu učení. Do této kategorie spadá např. přístup zaměřený na žáka (McCombs, 2010), personalizované učení (Bray a McClaskey, 2014), univerzální design pro učení (Hall et al., 2012) nebo právě diferencovaná výuka (Tomlinson, 2017). Tento koncept jsme zvolili jako rámec našeho výzkumu, protože je spojen s širším chápáním diverzity, které nevychází jen ze sociokulturních kategorií či SVP žáků (viz níže). Systematická přehledová studie (Smale-Jacobse et al., 2019) dokládá, že diferencovaná výuka může pozitivně ovlivňovat výsledky žáků s malým až středně silným efektem. Tento přístup tak má potenciál z hlediska tlumení vzdělávacích nerovností.

Diferencovaná výuka

Nejprve představujeme model diferencované výuky podle C. A. Tomlinson, která se stala v posledních dekádách nejcitovanější autorkou reprezentující tento přístup (Dack, 2019), a následně prezentujeme výzkumy zachycující praktické i psychologické překážky, kterým studenti učitelství mohou čelit při implementaci diferenciací v rámci svých praxí. Závěrem této sekce představujeme převážně etnografické výzkumy, které v obecnější rovině reflektují institucionální, sociální i psychologická omezení diferenciací, nejčastěji v souvislosti s dělením žáků do různých skupin podle úrovně jejich schopností a dovedností (*ability grouping*).

V rámci diferencované výuky vyučující proaktivně mění obsahy, procesy a produkty výuky tak, aby zohlednili rozmanité potřeby žáků, vycházející z různé úrovně připravenosti, zájmů a učebních profilů, a tedy maximalizovali vzdělávací potenciál každého jednoho žáka (Tomlinson, 2017). Perspektiva diferencované výuky zdůrazňuje roli postojů vyučujících, kteří musí být pozitivně motivováni, aby diferencovali výuku k podpoře vzdělávacích potřeb každého žáka (Tomlinson et al., 2003). Vyučující diferencují cíle vzhledem k plánovanému kurikulu tím, že je přizpůsobují zájmům, připravenosti a dalším individuálním potřebám žáků (van Geel et al., 2019). Na základě diferencovaných cílů učitelé dále plánují diferencovaný obsah, přičemž je výuka adaptována prostřednictvím homogenního či heterogenního groupingu, tedy dělením žáků do skupin dle promyšlených kritérií, či individualizací výuky, kdy se vyučující zaměřuje na jednoho žáka (Smale-Jacobse et al., 2019). K diferenciaci však může docházet i v rámci interakce učitele s celou třídou (Fogarty a Pete, 2011). Důležitou součástí diferencované výuky je rovněž průběžná diagnostika pokroku žáků a jejich výsledků (Tomlinson, 2017).

Existující výzkumy zaměřené na profesní učení studentů učitelství specificky ve vazbě na koncept diferencované výuky poukazují na různé organizační i psychologické překážky, kterým studenti učitelství na svých praxích čelí, když se snaží diferencovat výuku (de Jager et al., 2013). Studenti učitelství zmiňují organizační problémy spojené s řízením třídy v rámci diferencované výuky, se spravedlivým hodnocením žáků (Wan, 2016) či časovou náročností přípravy diferencované výuky (Dack, 2019). Ačkoliv studenti učitelství vnímají diferencovanou výuku jako důležitou, často jim chybí sebevědomí (Brevik et al., 2018) i strategie, které by jim umožnily tato přesvědčení transformovat do praxe (Wertheim a Leyser, 2002).

V tomto procesu jim mohou výrazně pomoci jejich mentoři. Např. skupinové rozhovory s mentory a intenzivní případová studie interakcí mezi jednou studentkou a jejím mentorem ukázaly, že mentoři považují za podstatné vybavit své studenty učitelství strategiemi diferencované výuky, např. prostřednictvím využití vizuálních a audio výukových pomůcek (Hudson, 2013). Triangulace dat v rámci studie Josepha a Johna (2014) rozkryla, že zatímco data z dotazníků obdržených od studentů učitelství doložila spíše spokojenost s podporou jejich mentorů při učení se diferencované výuky, data ze skupinových rozhovorů prokázala

la, že studenti mentorskou podporu vnímají spíše jako nedostatečnou. Podobně i Tomlinson et al. (1997) ukázali, že si studenti učitelství stěžovali na nedostatečnou podporu mentorů při jejich snahách implementovat diferencovanou výuku.

Lze shrnout, že i přes pozitivní postoje k diferencované výuce mají studenti učitelství potíže s její implementací v rámci praxí, přičemž ojedinělé výzkumy poukazují spíše na jejich nespokojenost s mentorskou podporou. Protože poznatky týkající se mentorování studentů učitelství na praxi nejsou systematicky propojené (Hudson, 2013; Joseph a John, 2014), potřebujeme hlouběji porozumět tomu, jak mentoři vedou studenty učitelství na praxi při adresování žákovské diverzity a jak je mohou efektivně podporovat.

Specificky na poli etnografie se dosavadní výzkumy zaměřené na diverzitu ve školním prostředí soustředily zejména na kategorie jinakosti asociované s třídou, etnicitou, rasou, genderem či zdravotním postižením (Gordon et al., 2007) a na negativní dopady některých, typicky vnějších, forem diferenciací, a to i z hlediska nerovného zacházení s různými skupinami žáků ve škole (např. Ball, 1981; Hargreaves, 1967; Oakes, 1985). I současné etnografie dokládají rizika diferenciací a individualizace ve vztahu k zajištění rovných vzdělávacích příležitostí pro všechny, např. když vyučující reprodukují kategorie difference v termínech (ne)schopností žáků (Merl, 2021) nebo když využívají diferenciaci do neprostupných skupin podle výkonu žáků na školní i třídní úrovni, která ústí v rozevírání nůžek mezi různými výkonnostně odlišnými skupinami z hlediska výsledků i sebepojetí žáků (Gustafsson, 2016; Spina, 2019). Ačkoliv se principy diferenciací žáků do učebních skupin (*tracking*, *streaming*) zdají být nezávislé na jejich socioekonomickém statusu, opak je pravdou (Lynch a Lodge, 2002). (Ne)schopnost se stala eufemismem pro sociální třídu, neutralizuje třídní debatu v rámci vzdělávání, které staví na meritokratických principech. Nicméně diferenciací se nemusí odvíjet pouze od výkonu žáků a ústít v rozevírání nůžek v jejich vzdělávacích výsledcích. Dosavadní poznatky etnografických výzkumů zaměřených na efektivní praktiky vnitřně diferencované výuky, z níž mohou profitovat všichni žáci ve školní třídě, jsou limitované.

Metodologie

V této studii jsme si položili následující výzkumné otázky: *Jak se studenti učitelství učí pracovat s žákovskou diverzitou? Jak jsou při tom podporováni svými provázejícími učiteli na praxi na základní škole? Jak studenti učitelství reagují na různé formy mentorské podpory týkající se žákovské diverzity?*

Tyto otázky jsme zodpověděli pomocí etnografického přístupu, který Hammersley s Atkinsonem (2007) charakterizují jako dlouhodobou participaci výzkumníků na každodenních životech lidí, pozorování toho, co se děje, naslouchání tomu, co se říká, provádění formálních i neformálních rozhovorů a sbírání relevantních artefaktů s cílem prozkoumat vyvíjející se předmět zkoumání. Po-

dobně i další autoři při definování etnografie zdůrazňují realizaci dlouhodobého terénního výzkumu, kombinování různých technik sběru dat s důrazem na (více či méně) zúčastněné pozorování a produkci bohatého datového korpusu ve snaze zachytit, co lidé dělají ve své každodennosti a jaké významy tomu přisuzují (Delamont, 2012; Walford, 2018). V souladu s důrazy etnografické metodologie jsme se v našem výzkumu soustředili na hloubkové zachycení myšlení a jednání našich participantů a jejich vzájemné interakce, přičemž kontrastování různých datových zdrojů nám zároveň umožnilo uchopit zkoumaný fenomén nejen dostatečně detailně, ale i holisticky a komplexně.

Protože do průběhu našeho terénního výzkumu zasáhla omezení spojená s pandemií covid-19, která představovala kompletní uzávěru škol na jaře 2020 a následné střídání kontaktní a distanční výuky na podzim téhož roku, sbírali jsme zhruba třetinu našich dat v rámci online výuky studentů na praxi (viz sekce Participantů a sběr dat, Obrázek 1). V této souvislosti jsme se inspirovali přístupem vícemístné etnografie (Marcus, 1995), jejímž hlavním principem je následování participantů výzkumu v různých prostředích, v našem kontextu šlo o fyzické a virtuální prostředí. Tento pohyb mezi fyzickým a virtuálním terénem nám umožnil pozorovat zkoumaný jev v různých podmínkách (Bagga-Gupta et al., 2019). Ačkoliv online výuka měla ve srovnání s prezenční výukou určitá specifika, dílčí zjištění specificky adresující vliv online prostředí na způsob, kterým studenti učitelství a jejich mentoři adresovali žákovskou diverzitu, byla marginální (viz sekce Analýza dat, Obrázek 2). Zjištění prezentovaná ve výsledkové části textu tak reflektují dominantní vzorce dat komplementárně se vynořující z obou typů výukových prostředí.

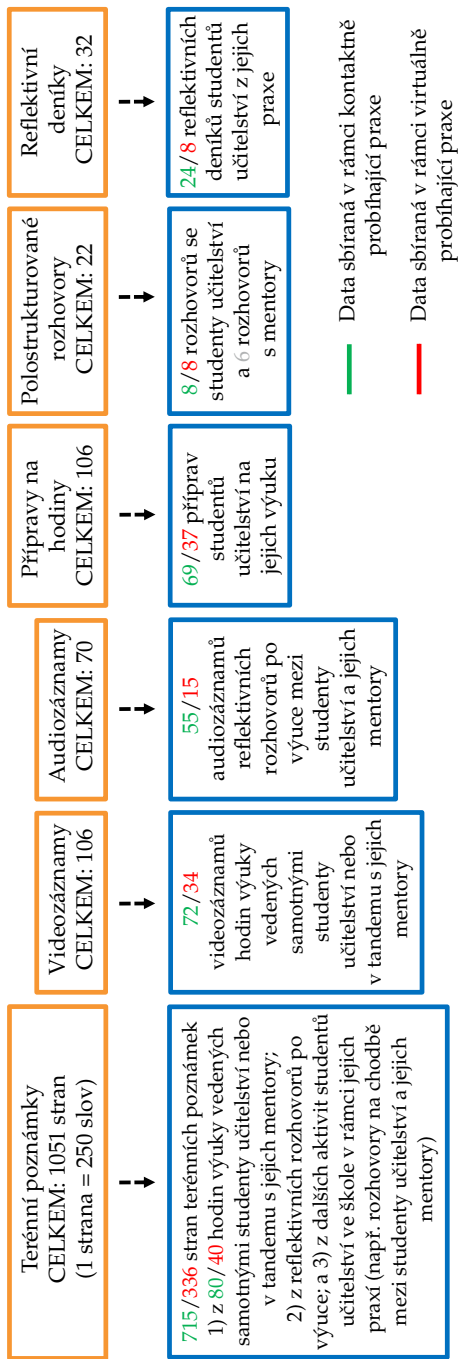
Participantů a sběr dat

Náš výzkumný vzorek tvořili studenti učitelství ($n = 8$), kteří realizovali své praxe na základní škole v rámci studia na vysoké škole za doprovodu mentorů ($n = 6$, viz Tabulka 1), ale rovněž žáci devíti tříd na druhém stupni tří různých základních škol situovaných v jednom větším městě v České republice. Tyto školy byly z hlediska adresování žákovské diverzity srovnatelné. Témata spojená s žákovskou diverzitou se výrazně nepropisovala do školní dokumentace (např. do obsahu školních vzdělávacích programů jednotlivých škol, webových stránek apod.) ani do fyzického prostoru škol (výzdoba chodeb a tříd). Zkoumané třídy byly tvořeny žáky s různými specifiky a vzdělávacími potřebami, přičemž žáků se SVP, kteří mají formálně uznaná podpůrná opatření, připadalo přibližně 8 % na třídu, což odpovídá celostátnímu průměru (ČSÚ, 2019). Sběr dat probíhal ve všech třech semestrech, kdy studenti učitelství realizovali své praxe na základních školách, a to v různé intenzitě podle individuální situace jednotlivých participantů (např. kvůli odjezdu studenta na zahraniční stáž) a s ohledem na omezení související s pandemií covid-19. Data byla sebrána během 10 měsíců v průběhu školních roků 2019/2020 a 2020/2021.

Tabulka 1. Charakteristiky participantů výzkumu – studenti učitelství a jejich mentoři

Mentor (věk); délka praxe (v letech); počet studentů učitelství vedených na praxi	Student učitelství (věk)	Obor mentora a studenta učitelství	Třídy, ve kterých probíhala praxe	Škola, kde probíhala praxe
Jakub (48)	24	15	Karolína (24)	ZŠ Kaštanová
			Helena (23)	
Monika (33)	3	6	Helena (23)	ZŠ Kaštanová
Marie (54)	30	40	Klára (23)	ZŠ Kaštanová
			Adam (24)	
			Pavla (25)	
Květa (56)	31	50	Pavla (25)	ZŠ Javorová
Jasmína (44)	21	40	Petr (25)	ZŠ Javorová
Emma (46)	22	12	Daniel (27)	ZŠ Dubová
			Natalie (23)	

Obrázek 1. Přehled datových zdrojů



Všichni účastníci výzkumu, tedy studenti učitelství, jejich provázející učitelé i rodiče žáků z tříd na základních školách, podepsali informovaný souhlas pro účast ve výzkumu, jehož znění bylo schváleno právníčkou etické komise univerzity, kde výzkum probíhal. V souladu se zásadami anonymizace jsou veškerá v textu použitá vlastní jména a názvy institucí anonymizovány s využitím pseudonymů.

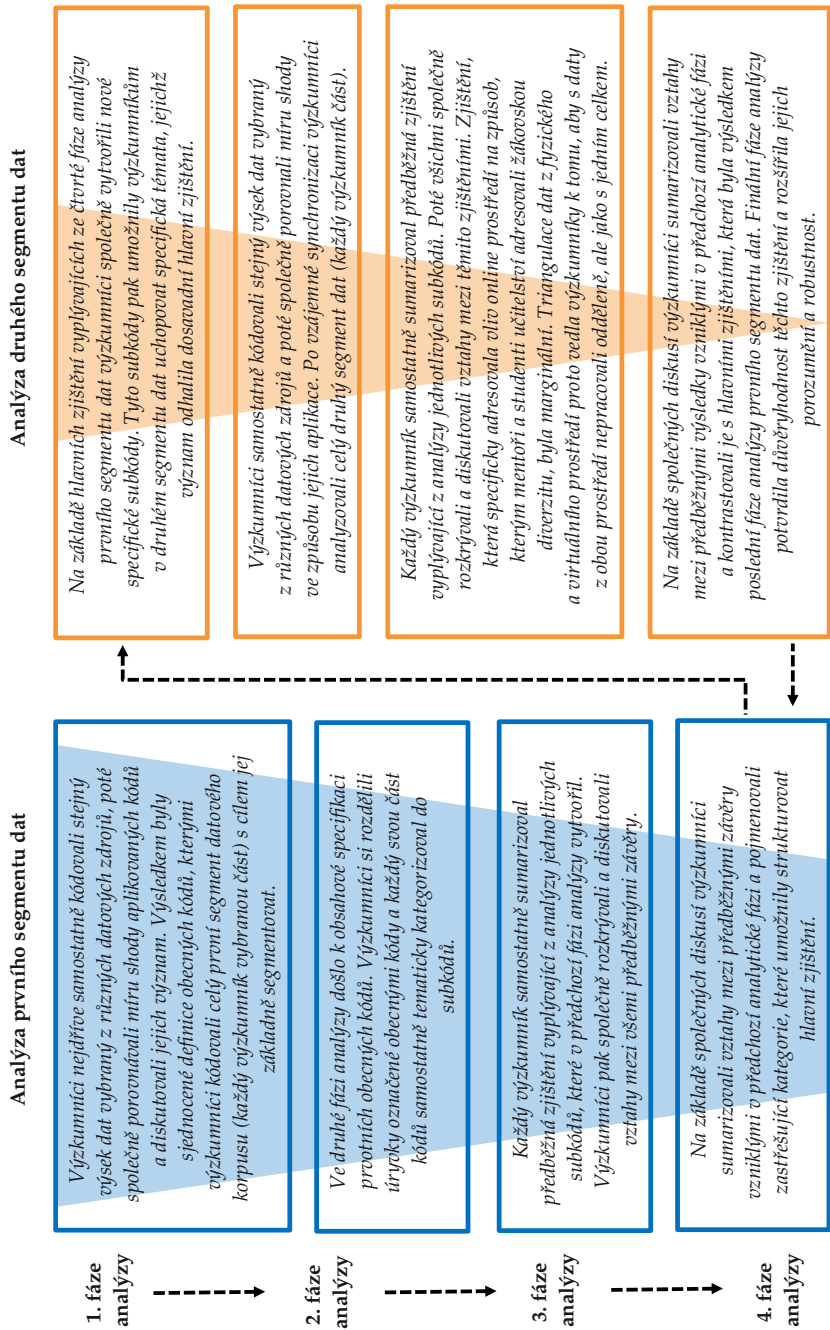
Studenti učitelství zapojení do našeho výzkumu procházeli magisterským studiem učitelství občanské výchovy a/nebo angličtiny. Důležitou součástí navazujícího magisterského studia je praxe na základní škole, kterou studenti absolvují během tří semestrů, v celkovém součtu 360 hodin, přičemž přímou výuku studenta tvoří přibližně třetina alokovaných hodin. Naš terénní výzkum probíhal ve všech třech semestrech, v nichž studenti docházeli na praxi. Mentoring má podobu opakujících se cyklů, kdy mentor typicky pozoruje praktikujícího studenta a následně s ním vede reflektivní rozhovor zaměřený na průběh hodiny, ale i plánování následujících hodin. Propojení mezi univerzitou a školami, kde studenti učitelství vykonávají své praxe, je typicky zajišťováno interakcí mentora, studenta učitelství a vzdělavatele z univerzity (Cohen et al., 2013). V našem kontextu nicméně kooperace takové triády *de facto* není ustavena a probíhá spíše ojediněle. Mentori nejsou akademičtí pracovníci a se vzdělavateli studentů z univerzity se typicky nepotkávají.

Naším primárním zdrojem dat byly terénní poznámky z etnografického pozorování výuky, v nichž jsme zaznamenávali interakce mezi studenty učitelství, jejich mentory a žáky týkající se žákovské diverzity, přičemž jsme graficky odlišovali deskriptivní poznámky od těch více interpretačních (Emerson et al., 1995). V souladu s etnografickými principy jsme zachycovali nejen probíhající děje a důležité incidenty, ale rovněž atmosféru či charakterizaci aktérů a prostředí. Do terénních poznámek se rovněž propisovaly postřehy z neformálních rozhovorů vedených i mimo přímou výuku (např. na chodbě před výukou, na mimoškolních akcích apod.). Dalšími důležitými zdroji dat byly také reflektivní rozhovory mezi studenty učitelství a jejich mentory vedené po výuce, dále pak přípravy studentů na výuku a jejich reflektivní deníky, které si vedli v rámci svých praxí. V neposlední řadě jsme realizovali individuální polostrukturované rozhovory se studenty učitelství a jejich mentory. Výuku vedenou studenty učitelství jsme rovněž natáčeli na video, videozáznamy jsme však analyzovali selektivně pouze v situaci, kdy informace z terénních poznámek nebyly dostatečně detailní. Kompletní přehled datového korpusu je součástí Obrázku 1.

Analýza dat

Postupy analýzy dat byly aplikovány v souladu s hlavními zásadami etnografického designu: zaprvé, sběr dat a jejich analýza jsou vzájemně provázané procesy. Analýza tak není oddělená od výzkumného procesu jako celku, a proto se o dalším postupu sběru dat rozhoduje na základě výsledků průběžné analýzy dat,

Obrázek 2. Přehled fází analýzy dat



Poznámka: Kuželovitě podbarvení vyjadřuje postupné zaměřování při analýze dat.

což umožňuje postupné analytické fokusování. Zadruhé, využíváním triangulace jako důležité analytické strategie dochází ke kontrastování různých datových zdrojů získaných prostřednictvím různých metod s cílem zvýšit důvěryhodnost produkovaných zjištění, stejně jako jejich robustnost díky kombinování různých perspektiv týkajících se daného jevu nebo prozkoumáváním různých aspektů daného jevu (Flick, 2018). Zatřetí, analýza dat probíhá skrze opakující se fáze kódování a kategorizování. Data jsme analyzovali prostřednictvím kódování, kategorizování a psaní memopoznámek (Hammersley a Atkinson, 2007), přičemž opakovaným čtením dat a kódováním prostřednictvím několika analytických fází jsme zajistili zakotvenost našich zjištění, stejně jako jejich důvěryhodnost. Konkrétně analýza dat probíhala ve dvou částech, přičemž v první části jsme analyzovali první segment dat skrze čtyři fáze, zatímco v druhé části našeho postupu jsme analyzovali druhý segment dat prostřednictvím čtyř fází. Zatímco první segment dat byl tvořen méně než polovinou z celkového objemu dat, druhý segment dat byl tvořen zbytkem dat, přičemž zahrnoval data z fyzického i virtuálního prostředí. Podrobně jsou jednotlivé fáze a jejich návaznosti zachyceny v Obrázku 2.

S přístupem diferencované výuky jsme pracovali jako se „senzitivizujícím konceptem“ (Bowen, 2006), který nám pomáhal rozumět tomu, jak mentoři podporují studenty učitelství při adresování žákovské diverzity. Nicméně při práci s daty jsme rovněž respektovali silně induktivní charakter etnografie. Balancovali jsme tedy mezi dvěma analytickými pozicemi, kdy důležité kategorie diferencované výuky nám sloužily jako rámec myšlení, který průběžně informoval náš induktivně vedený sběr a analýzu dat.

Zjištění

V našich datech jsme identifikovali dva způsoby, kterými mentoři podporují studenty učitelství na praxi při adresování žákovské diverzity: (1) prostřednictvím rad a doporučení a (2) modelováním přístupu a jednání (srov. Clarke et al., 2014). Poskytování rad lze považovat za součást zpětné vazby, zatímco modelování je „záměrné předvádění určitého učitelského chování s cílem podpořit profesní učení studentů učitelství“ (Lunenberg et al., 2007, s. 589). Mentoři nicméně nemodelují jen pedagogické chování, ale i přístup a myšlení (Glazer a Hannafin, 2006). V rámci našeho výzkumu mentoři při interakci se studenty typicky uplatňovali direktivní styl vedení. Ten je charakteristický tím, že mentoři iniciují témata pro reflexi během rozhovorů se studenty a v komunikaci jsou dominantní, tedy více mluví, než naslouchají, což koresponduje s převládajícím trendem ve struktuře mentorských dialogů (Hennissen et al., 2008; Hoffman et al., 2015). Ačkoliv modelování může být považováno za direktivní mentorskou strategii, v našich datech probíhalo v implicitní rovině, a mělo tak spíše nedirektivní povahu (srov. Loughran, 1996), vyžadující od studentů učitelství větší interpretační úsilí než explicitní zpětná vazba mentorů.

Zatímco explicitní rady mentorů studenty na praxi orientují spíše k práci s třídou jako celkem a individualizaci tzv. „výrazných“ žáků, implicitní modelování přístupu i jednání studenty směřuje k naplňování individuálních potřeb všech žáků ve třídě. Analýza dat rovněž prokázala, že dominantním mechanismem profesního učení studentů učitelství při adresování žákovské diverzity je reprodukce. V následujících sekcích doložíme, jak studenti učitelství následují rady svých mentorů pro práci s žákovskou diverzitou a jak rovněž reprodukují přístup svých mentorů k žákovské diverzitě modelovaný v rovině myšlení. Dále zachytíme narušení reprodukčního vzorce v rámci mentory modelovaného jednání týkajícího se adresování potřeb všech žáků ve třídě, které studenty učitelství není následováno.

Působení mentorských rad k práci s žákovskou diverzitou na studenty učitelství

Typickou reakcí praktikujících studentů učitelství na poskytované rady mentorů zaměřené na žákovskou diverzitu byla reprodukce. Při reprodukci se pokyny mentorů propisovaly do jednání studentů učitelství, a to i v situaci, kdy jejich přesvědčení s takovým jednáním nekorespondovala. Sílu mentorských rad dále podtrhuje tendence některých studentů změnit svá přesvědčení a ruku v ruce s nimi i jednání na základě doporučení mentora. V datech jsme identifikovali dva dominantní typy rad poskytovaných mentory: (1) rady vedoucí studenty k zohledňování potřeb různých, typicky kontrastních skupin žáků (např. rychlejší versus pomalejší, ukáznění versus neukáznění, hlásící se versus nehlásící), které však mnohdy vedly studenty učitelství spíše k práci s třídou jako celkem než k naplňování individuálních potřeb všech žáků; a (2) rady vybízející studenty učitelství k individualizaci potřeb tzv. „výrazných“ žáků, tedy nejčastěji žáků se SVP, ale i žáků, kteří sice nemají formální podpůrná opatření, ale jsou výrazní z hlediska míry vyrušování, talentu, rychlosti v plnění zadaných úkolů apod.

Následující datový úryvek ilustruje reprodukci mentorových rad týkajících se práce s různým tempem žáků, s nimiž sice studentka učitelství Karolína nesehlasí, ale i přesto je akceptuje.

Výzkumnice: Myslíte, že s tím souvisí nějak to, jak doporučoval pan učitel Jakub, jak má dvě třetiny [žáků] hotovo, tak jít dál a nečekat?

Studentka Karolína: Určitě, ale nemyslím si, že by to jako ušetřilo až zas tolik času. Jako třeba tu minutku dvě to ušetří, ale nemyslím si, že by mi to zachránilo zas tolik. Spíš si musím jako dávat pozor, a když má zvonit třeba za minutu, tak klidně i skončit o trochu dřív a dát jim to třeba za domácí úkol (...) Pan učitel jako nedává domácí úkoly, takže když skončíme v polovině aktivity, tak bych jim nejradši jako řekla, ať si to třeba ještě dodělají doma, ale pak si uvědomím, že nemají úkoly na doma... (polostruktuovaný rozhovor s Karolínou)

Karolína polemizuje s radou udělenou jejím mentorem Jakubem, který podobně jako i ostatní mentoři zapojení v našem výzkumu doporučuje přejít k dalšímu úkolu, když většina žáků dokončila ten předchozí. Podobně rezervovaný postoj vyjadřuje i k Jakubově tendenci nezačínat pravidelně domácí úkoly. Z hlediska reprodukce rad je podstatné, že Karolína ve své výuce Jakubovy rady následuje (terénní poznámky z výuky Karolíny), přestože ne vždy s nimi souhlasí.

Reprodukce mentorských rad se může odehrávat i prostřednictvím změny přesvědčení a jednání studenta na praxi, kterou ilustrujeme v reflexi po výuce studenta učitelství Daniela s mentorkou Emmou. Mentorka Emma po Danielovi vyžaduje, aby netrávil tolik času při výuce s jednotlivci a aby věnoval pozornost všem ve třídě.

Mentorka Emma: (...) ty se hodně zdržuješ u jednoho, já vím, že je to supr, taková individualizace, ale je potřeba opravdu cirkulovat pořád všude. (reflexivní rozhovor Emmy a Daniela)

Daniel v reflexivním deníku zpočátku své praxe uvažuje o zpětné vazbě své mentorky Emmy, podle které je jeho tempo vedení výuky pomalé a měl by pokračovat v další aktivitě v okamžiku, kdy je cca 80 % žáků s předchozím úkolem hotovo. Danielovi je toto řešení „proti srsti“.

Bylo mi řečeno, že můj výklad či vedení hodiny postrádají určitý spád (...) jsem přijal návrh provázející učitelky, tedy že nemám čekat, než budou všichni hotovi, ale monitorovat postup žáků, a když je zhruba 80 % hotovo, mám jít dál. Toto řešení mi bylo poněkud proti srsti, protože je možné, že v některých třídách jsou takoví žáci, kteří skutečně potřebují více času, a tímto bych je dostával pod tlak. (Danielův reflexivní deník z praxe)

Mentorka Emma vybízí Daniela ke zvýšení tempa nejen v rámci reflexí po hodinách, ale i během samotné výuky angličtiny, např. formou neverbálního popoháňení.

Mentorka Emma: Danieli, (...) je potřeba to nahlas opravovat [gestikuluje, aby zrychlil].

Student Daniel: Alright guys, let's let's check it together, because almost everybody is finished. (videozáznam výuky Daniela)

V průběhu své praxe Daniel nad prací s tempem hodně přemýšlí, pomalé vedení hodiny mu dokonce potvrzují i někteří žáci, kterých se sám zeptal, a nakonec své zprvu rezervované stanovisko k mentorčině radě přehodnocuje.

Student Daniel: (...) pátek, kdy jsem z té hodiny měl pocit, že jako dobrý, fungovalo to a Emma mně potom po hodině říkala taky, jo za tuhle hodinu se můžeš poplácat

po rameni, fungovala dobře. A bylo to vlastně o tom, že jsem se naučil, hmm, pracovat s tempem v té třídě (...), protože to, co provádím s šestkou, je prostě tragédie v rámci tempa. (polostrukturovaný rozhovor s Danielem)

Ruku v ruce se změnou svých přesvědčení tak Daniel změnil také své jednání. Na konci praxe v prvním semestru mentorka oceňuje, že se Daniel v práci s tempem zlepšil, když tuto změnu ve výzkumném rozhovoru hodnotí pozitivně jako Danielův „velký pokrok“ (polostrukturovaný rozhovor s Emmou).

Emma po Danielovi hned z počátku praxe vyžadovala zvýšení tempa v hodině, tj. diferencovat s ohledem na rychlost žáků v souladu s pravidlem „80/20“. Daniel byl naopak na začátku praxe přesvědčen, že taková diferenciací by znamenala potlačení těch žáků, kteří k dokončení aktivit potřebují více času. V průběhu praxe se ale s mentorčiným názorem ztotožnil, aby nakonec individualizovanou práci s pomalejšími žáky upozadil ve prospěch zvýšení tempa výuky ve třídě.

Druhý typ rad, který studenti učitelství od svých mentorů dostávali, se zaměřoval na zohledňování individuálních potřeb „výrazných“ žáků. Na interakci mentora Jakuba a studentky Karolíny chceme nejen ilustrovat tento typ poskytovaných rad, ale také demonstrovat limity direktivního stylu vedení rozhovorů po výuce mezi mentory a studenty, který dominoval v našich datech. Studentka Karolína zakoušela potíže v hodinách angličtiny s žákem s ADHD Jonášem, který často ve výuce vyrušoval. Během jednoho rozhovoru dal Jakub Karolíně pokyn, aby zaměstnala Jonášovu pozornost a potřebu vyniknout hned na začátku hodiny tím, že mu položí nějakou otázku, kterou bude schopen zodpovědět (terénní poznámky z reflektivního rozhovoru mezi Jakubem a Karolínou). Karolíně se však tento postup neosvědčil: „Takže jako já si říkám, že je to hezká rada (...), ale že když mi to v té hodině nevyšlo, tak potom vlastně mám celou výuku rozrušenou.“ (polostrukturovaný rozhovor s Karolínou) Karolína v jedné z dalších hodin nechala Jonáše v reakci na jeho vyrušování dělat dřepy, „s čímž právě pan učitel nebyl vůbec spokojený“, jak Karolína reflektovala ve výzkumném rozhovoru. Prezentovaný příklad ukazuje, že v této situaci nebyla se strategiemi adresování individuálních potřeb žáka Jonáše spokojena ani Karolína, ani Jakub. Lze vyvodit, že tato v našich datech převládající struktura mentorování charakteristická direktivitou a očekáváním, že student na praxi bude akceptovat a následovat mentorovy rady, prohlubuje asymetrii vztahu mezi mentorem a mentorovaným a může spíše brzdit proces profesního učení studenta, než jej stimulovat. Jednosměrná komunikace a nedostatek vyjednávání mohou vést k tomu, že se studenti s radami svých mentorů neztotožní a ty jim pak následně nefungují. Méně direktivní styl vedení charakteristický poskytováním většího prostoru pro facilitovanou reflexi při interakci se studentem může rozmělnit profesní hierarchii a z ní plynoucí vztahovou asymetrii, vést k efektivnějšímu sladění perspektiv studentů a mentorů a uplatnění takových strategií, které vychází jak z mentorových zkušeností, tak z možností studenta. Dominance direktivního stylu mentorování přispívá k reprodukci stylu výuky mentora (Hoffman et al., 2015), což však vždy nemusí efektivně přispívat k profesnímu učení studentů na praxi.

Můžeme shrnout, že rady mentorů poskytované studentům učitelství se nejčastěji zaměřovaly na diferenciaci do dvou kontrastních skupin žáků dle různých kritérií (např. tempo, hlášení), která však v důsledku vede studenty spíše k práci s třídou jako celkem než k adresování potřeb všech žáků (srov. Tomlinson, 2017). Tento trend jsme doložili na práci s růzností tempa žáků ve třídě, kdy mentoři doporučovali studentům učitelství upnout pozornost vzhledem k „průměrné“ většině žáků na úkor těch nejpomalejších. Podobně druhý typ rad, kdy mentoři vedli studenty učitelství k zohlednění potřeb „výrazných“ žáků, je sice na jedné straně v souladu s principy diferencované výuky, ale vzhledem k tomu, že jsou rady zaměřené jen na „výrazné“ žáky, nedostává srovnatelnou individualizovanou pozornost vyučujícího většina ostatních žáků ve třídě. Navíc rady týkající se „výrazných“ žáků mentoři poskytují studentům zčásti proto, aby se jim nenarušil celkový průběh výuky, protože je lze typicky chápat jako prevenci či strategie řešení nekázně. Lze tak vyvodit, že i tento typ rad může v důsledku přispívat k homogenizujícímu pojetí výuky.

Působení mentorského modelování práce s žákovskou diverzitou na studenty učitelství

Na rozdíl od mentorování prostřednictvím rad, modelování přístupu a jednání ve vztahu k žákovské diverzitě mentory vykazuje odlišný vzorec. V rámci modelování mentoři demonstrují komplexní přístup k žákovské diverzitě, který vychází z diagnostiky založené na znalosti socioekonomického a kulturního zázemí jednotlivých žáků, z koncepce výuky zaměřené na žáky (srov. McCombs, 2010), která zdůrazňuje pohled na proces učení z žákovské perspektivy a respekt k individualitě žáka, stejně jako volby vhodných strategií pro naplňování individuálních vzdělávacích potřeb žáků. Modelování se na rozdíl od poskytovaných rad týká všech žáků, nikoliv jen těch „výrazných“. Uplatňování tohoto přístupu ilustrujeme na reflektivním rozhovoru mentorky Emmy a studenta Daniela.

Emma: Protože oni mají složitý sociální prostředí, maminka je Ukrajinka, tatínek je Američan, takže oni nemají (...) vlastně jako češtinu jako rodnej jazyk, takže tam byla ze začátku taková docela bariéra jazyková, nicméně rodiče se rozvedli a maminka ho nezvládala, takže se teďka nastěhoval k tatínkovi od září (...) a právě jednou z věcí (...), kterou ten tatínek vyžaduje, aby ten Sergei dělal, je behave himself, což znamená jakoby chovat se slušně, vstřícně, přestat ze sebe dělat toho kašpara, a na tom jako pracuje vopravdu. My jsme zrovna včera s tatínkem dvě hodiny seděli (...) teďka ve čtvrtek bude další schůzka s vyučujícíma a s panem Smithem, a právě jedna z věcí je toho Sergeie podporovat v práci a jakoby mu neumožňovat, aby ze sebe pořád dělal šaška. (...) Čili opravdu ho vracet zpátky k té pozornosti, spíš ho oceňovat za to, co prostě dělá, a tak nějak jako nenásilně furt ho, fakt mu věnovat pozornost, jo. (reflektivní rozhovor po výuce mezi Emmou a Danielem)

Úryvek dokládá mentorčinu komplexní reflexi rodinného zázemí žáka Sergeie, který vyrůstá v trilingvním prostředí, což se negativně promítá do jeho prospě-

chu v češtině. V této datové ukázce však Emma rozebírá Sergeiovo vyrušování v hodinách anglického jazyka, na jehož zlepšení se snaží systematicky pracovat s jeho otcem. Úryvek tedy prostupuje modelování komplexního přístupu ke vzdělávacím potřebám žáků ve třídě, který student Daniel vstřebává v reflektivních rozhovorech se svou mentorkou.

Perspektivou učení se studentů učitelství pracovat s žákovskou diverzitou lze říci, že mentoři implicitním modelováním individualizovaného přístupu k různým žákům ve třídě nastolovali diskurz uvažování, který studenti reprodukovali. Studenti sami aktivně rozvíjeli myšlenky mentorů nebo se na ně odkazovali, což je patrné nejen z reflektivních rozhovorů, ale také z deníků či polostrukturovaných rozhovorů se studenty.

Mentoři však nemodelovali adresování vzdělávacích potřeb různých žáků pouze během reflektivních rozhovorů se studenty učitelství, ale rovněž v rámci jednání přímo ve výuce, kterou studenti pozorovali, typicky zejména ze začátku svých praxí nebo během tandemové výuky s mentory. Mentoři modelovali práci s žákovskou diverzitou skrze zohledňování individuálních potřeb jednotlivých žáků, což ilustrujeme prostřednictvím úryvku z terénních poznámek z výuky anglického jazyka, kdy mentorka Jasmína zohledňuje odlišné tempo žáka Kryštofa s Tourettovým syndromem.

Žák Kryštof ve druhé lavici, co sedí vedle asistentky, se ozve – je nepřehlédnutelný: má hlasitý hluboký hlas, a také je ve srovnání se spolužáky větší. Anglicky se ptá: „Is it a long message?“ paní učitelka ho ujistí, že je dost krátká na to, aby si ji stačil zapamatovat. Když Kryštof mluví, trochu zadržává. Paní asistentka říká česky nahlas, že Kryštof potřebuje čas, aby si to zapamatoval a napsal to hezky – Učitelka říká v reakci na to česky: „Tak to uděláme jinak“ a ke Kryštofovi posadí jiného žáka. Chápu to tak, že Kryštof mu bude diktovat, co má napsat. (terénní poznámky z výuky Jasmíny)

Citace dokládá, jak mentorka Jasmína modeluje práci s žákovskou diverzitou ve svém jednání v rovině individualizace. Mentorka ve spolupráci s asistentkou přiřazenou žákovi se SVP Kryštofovi reaguje na jeho odlišné tempo při plnění aktivit v hodině. Když asistentka učitelku upozorní, že je Kryštof pozadu, mentorka operativně reaguje a posadí vedle něj spolužáka, který mu má v dané aktivitě pomoci.

Vybrané citace dokládají, že na rozdíl od explicitně poskytovaných rad, jejichž prostřednictvím vedli mentoři studenty učitelství převážně k práci s celou třídou a zohledňování potřeb nejvýraznějších žáků ve třídě, mentoři modelují vstřícný a individualizující přístup k naplňování vzdělávacích potřeb všech žáků. Zatímco mentory modelovaný komplexní přístup k žákovské diverzitě v rámci reflektivních rozhovorů studenti učitelství přejímají, proces reprodukce se narušuje v rovině jednání, do něhož se u studentů učitelství nepropisuje práce s individuálními potřebami všech žáků tak, jak ji předvádějí mentoři ve své vlastní výuce, nýbrž zejména adresování potřeb „výrazných“ žáků. Jednání studentů

učitelství ve výuce je tedy výrazněji formováno explicitními radami mentorů ústíci v práci s třídou jako jedním celkem a individualizaci potřeb „výrazných“ žáků než implicitně modelovanou individualizací potřeb všech žáků v jednání mentorů.

Závěry a diskuse

Cílem tohoto textu bylo zjistit, jak se studenti učitelství učí na svých praxích na základních školách adresovat žákovskou diverzitu pod vedením svých provázejících učitelů. Doložili jsme, že profesní učení studentů učitelství ve vazbě na žákovskou diverzitu se odehrává skrze dva hlavní typy mentorské podpory – prostřednictvím poskytování rad a modelováním přístupu a jednání. Rady mentorů vztahující se k naplňování individuálních potřeb žáků se zaměřují především na diferenciaci třídy na dvě kontrastní skupiny podle různých kritérií (např. tempa, kázně, míry hlášení) nebo na individualizaci vzdělávacích potřeb tzv. „výrazných“ žáků. Vyvozujeme však, že diferenciaci prostřednictvím kontrastního groupingu vede studenty učitelství spíše k práci s třídou jako celkem než k systematickému zohledňování individuálních potřeb všech žáků. Z tohoto vzorce částečně vybočují rady mentorů zaměřené na adresování potřeb „výrazných“ žáků. Na stranu druhou je to modelování, jehož prostřednictvím mentoři praktikujícím studentům předvádějí zohledňování potřeb všech žáků – jednak demonstrováním komplexního přístupu k žákovské diverzitě při uvažování o jednotlivých žácích a jednak v přímé interakci s žáky ve výuce.

Ukázali jsme, že dominantním mechanismem profesního učení studentů učitelství na praxi je reprodukce (srov. Rozelle a Wilson, 2012). Studenti učitelství následují rady mentorů zaměřené na grouping žáků nebo na práci s „výraznými“ žáky. Do struktur myšlení studentů se rovněž propisuje pozitivní přístup mentorů k naplňování individuálních potřeb všech žáků modelovaný zejména během reflektivních rozhovorů po výuce. Narušení reprodukčního vzorce je však patrné v rovině modelovaného jednání, v němž sice mentoři samotní demonstrují zohledňování potřeb různých žáků ve třídě, studenti učitelství se však v rámci své výuky orientují převážně na adresování potřeb „výrazných“ žáků, což jim však mentoři doporučují v rámci poskytovaných rad. Z toho vyvozujeme, že mentory explicitně formulované a poskytované rady formují proces učení týkající se žákovské diverzity studentů učitelství na praxi silněji než implicitní modelování mentorů. Ačkoliv jsou diskuse mentorů s jejich studenty po výuce prostoupeny pozitivním diskurzem zaměřeným na respektování individuálních potřeb všech žáků a mentoři sami demonstrují různé způsoby adresování těchto potřeb ve výuce, studenti musí odvést výrazně více interpretační práce, aby si sami vyvodili poselství modelovaného myšlení i jednání, čehož ale často nejsou schopni (Kang, 2021). Naopak explicitní a direktivní rady jsou zřetelné a studenti je akceptují, a to i v případě, že s nimi nesouhlasí.

Mentorská podpora pro studenty učitelství zaměřená na práci s žákovskou diverzitou tedy vykazuje vnitřní rozpor – na jedné straně mentoři dokážou ve své vlastní výuce adresovat potřeby různých žáků, na druhé straně svým studentům radí, aby pracovali s třídou jako relativně homogenním celkem s výjimkou saturování potřeb „výrazných“ žáků. Zdá se, že mentoři od studentů neočekávají, že by se měli v raném stádiu svého profesního rozvoje učit systematicky adresovat individuální potřeby všech žáků ve třídě, protože to se naučí až v pozdějších fázích. Jinými slovy, mentorská podpora zaměřená na adresování žákovské diverzity patrně vychází z předpokladu, že nejdříve je třeba se naučit pracovat s celou třídou, až potom s jednotlivci. Rady vedoucí studenty učitelství v důsledku spíše k homogenizaci výuky mají totiž direktivní povahu, zatímco implicitní modelování je nenárokové a ukazuje spíše inspiraci toho, co je možné, avšak z počátku profesní dráhy příliš náročné. Takový přístup lze považovat za opodstatněný. Studenti totiž na praxi čelí řadě náročných výzev, k nimž patří řízení třídy, práce s časem či zprostředkování učiva žákům (Moore, 2003) a práce s diverzitou tak není zdaleka jediným tématem, s nímž se musí vypořádat. Místo získávání informací o jednotlivých žácích, které jsou potřebné pro přípravu, implementaci a evaluaci diferencované výuky, což se více i méně zkušeným vyučujícím může jevit jako časově náročné (Goodnough, 2010; Lindner a Schwab, 2020), se může zdát být efektivnější nejdříve zohledňovat pouze nejvýrazněji se projevující potřeby malého počtu žáků a jinak realizovat výuku vzhledem k průměrné úrovni třídy tak, aby byla co nejvíce homogenní pro celou třídu.

Z toho plyne otázka, zda mentorský přístup k podpoře učení se pracovat s žákovskou diverzitou povede v budoucnu k tomu, že studenti učitelství budou adresovat potřeby všech žáků podobně jako jejich mentoři. Některé výzkumy implikují (Dack, 2019; Griful-Freixenet et al., 2021) adekvátnost vedení studentů učitelství v rámci jejich pregraduální přípravy k adresování žákovské diverzity co nejdříve. Direktivní směřování studentů učitelství na praxi k individualizujícímu přístupu je v tomto ohledu žádoucí, nicméně v případě jeho dominantního uplatnění zároveň prohlubuje asymetrii vztahu mezi mentorem a mentorovaným, což v důsledku může proces profesního učení studenta spíše brzdit než jej stimulovat. Mentoři by proto měli uplatňovat verzatilní repertoár mentorských dovedností, tedy kombinovat jak direktivní, tak i nedirektivní styl mentorování (Hennissen et al., 2008). K rozvoji citlivosti studentů učitelství k adresování žákovské diverzity však může přispět rovněž pregraduální učitelská příprava realizovaná na univerzitě. Např. Tomlinson et al. (1995) doložili, že u studentů učitelství, kteří prošli vzděláváním zaměřeným na diferencovanou výuku, došlo hned na začátku praxe k probuzení zájmu o adresování rozmanitých vzdělávacích potřeb žáků. Přispělo to tak ke zvýšení důležitosti, kterou studenti učitelství připisují adresování žákovských potřeb, a rovněž k nácviu různých dovedností v silně formativním období, kdy se utváří jejich vzorce výuky. Pokud nebude kladen důraz na diferenciaci „včas“, mohou studenti učitelství tíhnout ke spíše tradičním formám výuky (Korthagen et al., 2006) typu „stejný přístup pro všechny“ (*one size fits all*

approach, viz Tomlinson et al., 1998), který ústí v homogenizaci výukového procesu, a tedy přehlížení rozdílů mezi žáky.

Diferencovaná výuka má sice potenciál tlumit reprodukci vzdělávacích nerovností ve školní třídě (Smale-Jacobse et al., 2019), nicméně je nezbytné reflektovat její psychologická, organizační i institucionální omezení. Ačkoliv se zdá být adekvátní vést studenty učitelství k diferencované výuce již na jejich praxích, je potřeba mít realistická očekávání na její implementaci vzhledem k raným fázím profesního rozvoje učitelů (Prast et al., 2018), stejně jako vzhledem ke strukturálním omezením průběhu praxí (např. střídání většího počtu tříd, nepravidelná výuka v různých třídách apod.).

Závěrem reflektujeme limity našeho výzkumu a poukazujeme na možné směry pro budoucí výzkum. Vzhledem k induktivní povaze etnografické metodologie a zúžení našich pozorování na výuku vybraných předmětů (výchova k občanství a angličtina) nejsou výsledky našeho výzkumu zobecnitelné na celou populaci studentů učitelství s různými aprobacemi. Vybrané předměty jsou totiž specifické např. v tom, že lze v jejich rámci předpokládat větší důraz na interaktivnost ve srovnání s jinými předměty, v nichž adresování žákovské diverzity může vykazovat jiná specifika, která mohou být zachycena dalším výzkumem na tomto poli. Za další výzkumnou limitu považujeme skutečnost, že jsme pohled samotných žáků na to, jak jsou naplňovány jejich individuální vzdělávací potřeby, zachytili pouze nepřímo, skrze terénní poznámky z pozorování, s žáky jsme však nerealizovali individuální rozhovory. Jak upozorňují Lindner a Schwab (2020) na základě výsledků přehledové studie, žáci jsou příjemci (ne)inkluzivních praktik svých vyučujících na každodenní bázi a jako takoví by měli být považováni za experty na toto téma, nicméně jejich perspektiva je spíše upozaďována. V neposlední řadě potřebujeme longitudinální výzkum zjišťující přesvědčení a praktiky studentů učitelství ve vazbě na adresování žákovské diverzity za horizont učitelských praxí v dalších fázích profesního rozvoje při vstupu do učitelské profese (srov. Dack et al., 2019).

JANA OBROVSKÁ působí jako odborná asistentka na katedře pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Odborně se věnuje problematice inkluzivního vzdělávání, roli etnicity a sociokulturního znevýhodnění ve vzdělávacím procesu a žákovské diverzitě. Metodologicky se zaměřuje na kvalitativní výzkum s důrazem na školní etnografii. Byla řešitelkou a podílela se na řešení projektů GA ČR i mezinárodních výzkumných projektů (Horizon 2020).

ORCID: 0000-0001-8705-341X

PETR SVOJANOVSKÝ působí jako odborný asistent na katedře pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Odborně se zaměřuje na vzdělávání učitelů s důrazem na reflektivní praxi, přičemž metodologicky využívá kvalitativní přístup. Byl členem projektů GA ČR.

ORCID: 0000-0003-2520-4838

Literatura

- Ainscow, M., Dyson, A. a Booth, T. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Arvizu, S. F. (2001). Building Bridges and Empowerment: Anthropological Contributions to Diversity and Educational Practices. In I. Susen a T. C. Patterson (eds.), *Cultural Diversity in United States: A Critical Reader* (s. 391–404). Blackwell Publishers.
- Bagga-Gupta S., Dahlberg, M. G. a Gynne, A. (2019). Handling Language during Empirical Research: Ethnography as Action in and across Time and Physical-Virtual Sites. In S. Bagga-Gupta, M. G. Dahlberg a Y. Lindberg (eds.), *Virtual Sites as Learning Spaces* (s. 331–382). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26929-6_12
- Ball, S. J. (1981). *Beachside Comprehensive: A Case Study of Secondary Schooling*. Cambridge University Press.
- Banks, J. A. a Banks, C. A. M. (eds.). (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education* (2. vyd.). Josey-Bass A Wiley Imprint.
- Bowen, G. A. (2006). Grounded Theory and Sensitizing Concepts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3), 12–23. <https://doi.org/10.1177/160940690600500304>
- Bray, B. a K. McClaskey. (2014). *Make Learning Personal. The What, Who, WOW, Where, and Why*. Corwin.
- Brevik, L. M., Gunnulfsen, A. E. a Renzulli, J. S. (2018). Student Teachers' Practice and Experience with Differentiated Instruction for Students with Higher Learning Potential. *Teaching and Teacher Education*, 71, 34–45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.003>
- Clarke, A., Triggs, V. a Nielson, W. (2014). Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163–202. <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>
- Cohen, E., Hoz, R. a Kaplan, H. (2013). The Practicum in Preservice Teacher Education: A Review of Empirical Studies. *Teaching Education*, 24(4), 345–380. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.711815>
- Cochran-Smith, M. a Dudley-Marling, C. (2012). Diversity in Teacher Education and Special Education: The Issues That Divide. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 237–244. <https://doi.org/10.1177/0022487112446512>
- Český statistický úřad. (2019). *Školy a školská zařízení – školní rok 2018/2019*.
- Česká školní inspekce. (2022). *Vybrané faktory ovlivňující vzdělávací výsledky žáků. Sekundární analýza TIMSS 2019*.
- Dack, H. (2019). Understanding Teacher Candidate Misconceptions and Concerns about Differentiated Instruction. *The Teacher Educator*, 54(1), 22–45. <https://doi.org/10.1080/08878730.2018.1485802>
- Dack, H., O'Reilly, N., Youngs, P. a Hopper, E. (2019). Visions of Differentiation: A Longitudinal Multicase Study of Preservice and Beginning Elementary Teachers. *The Elementary School Journal*, 120(1), 132–175. <https://doi.org/10.1086/704252>
- Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening Clinical Preparation: The Holy Grail of Teacher Education. *Peabody Journal of Education*, 89(4), 547–561. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2014.939009>
- de Jager, T. (2013). Guidelines to Assist the Implementation of Differentiated Learning Activities in South African Secondary Schools. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 80–94. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580465>
- Delamont, S. (2012). 'Traditional' Ethnography: Peopled Ethnography for Luminous Description. In S. Delamont (ed.), *Handbook of Qualitative Research in Education* (s. 342–353). Edward Elgar Publishing Limited. <https://doi.org/10.4337/9781849807296.00033>

- Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., de Boer, H., Doolaard, S. a Bosker, R. J. (2018). Effective Differentiation Practices: A Systematic Review and Meta-analysis of Studies on the Cognitive Effects of Differentiation Practices in Primary Education. *Educational Research Review*, 24, 31–54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.002>
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. a Shaw, L. L. (1995). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226206851.001.0001>
- European Commission. (2017). *Preparing Teachers for Diversity: The Role of Initial Teacher Education*. Publications Office.
- Flick, U. (2018). *Doing Triangulation and Mixed Methods*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781529716634>
- Fogarty, R. J. a Pete, B. M. (2011). *Supporting Differentiated Instruction. A Professional Learning Communities Approach*. Solution Tree Press.
- Foley, D. a Kirby, M. (2001). Studying American Cultural Diversity: Some Non-essentializing Perspectives. In I. Susser a T. C. Patterson (eds.), *Cultural Diversity in the United States* (s. 343–364). Blackwell Publishers.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*. BookRags.
- Gillborn, D. (2008). *Racism and Education. Coincidence or Conspiracy?* Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203928424>
- Glazer, E. M. a Hannafin, M. J. (2006). The Collaborative Apprenticeship Model: Situated Professional Development within School Settings. *Teaching and Teacher Education*, 22, 179–193. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.004>
- Goodnough, K. (2010). Investigating Pre-service Science Teachers' Developing Professional Knowledge Through the Lens of Differentiated Instruction. *Research in Science Education*, 40(2), 239–265. <https://doi.org/10.1007/s11165-009-9120-6>
- Gordon, T., Holland, J. a Lahelma, E. (2007). Ethnographic Research in Educational Settings. In P. Atkinson et al. (ed.), *Handbook of Ethnography* (s. 189–203). SAGE.
- Grant, C. a Gibson, M. (2011). Diversity and Teacher Education: A Historical Perspective on Research and Policy. In A. F. Ball, C. A. Tyson (eds.), *Studying Diversity in Teacher Education* (s. 19–61). Rowman & Littlefield Publishers.
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K. a Vantieghem, W. (2021). Exploring Pre-service Teachers' Beliefs and Practices about Two Inclusive Frameworks: Universal Design for Learning and Differentiated Instruction. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103503. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103503>
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Vantieghem, W. a Gheysen, E. (2020). Exploring the Interrelationship between Universal Design for Learning (UDL) and Differentiated Instruction (DI): A Systematic Eeview. *Educational Research Review*, 29, 100306. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100306>
- Gustafsson, J. (2016). Differentiation through Individualisation – An Ethnographic Investigation of how One Swedish School Creates Inequality. *Ethnography and Education*, 13(1), 52–68. <https://doi.org/10.1080/17457823.2016.1254054>
- Hall, T. E., Meyer, A. a Rose, D. H. (2012). *Universal Design for Learning in the Classroom: Practical Applications*. The Guilford Press.
- Hammersley, M. a Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in Practice* (3. vyd.). Routledge. <https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeose070>
- Hargreaves, A. (1967). *Social Relations in Secondary School*. Routledge and Kegan Paul.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. a Bergen, T. (2008). Mapping Mentor Teachers' Roles in Mentoring Dialogues. *Educational Research Review*, 3(2), 168–186. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.01.001>
- Hoffman, J. V., Wetzal, M. M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S. a Vlach, S. K. (2015). What Can we Learn from Studying the Coaching Interactions between

- Cooperating Teachers and Preservice Teachers? A Literature Review. *Teaching and Teacher Education*, 52, 99–112. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.004>
- Hudson, P. (2013). Mentoring Pre-service Teachers on School Students' Differentiated Learning. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 11(1), 112–128. <https://rb.gy/bncsjj>
- Joseph, S. a John, Y. (2014). Practicum Experiences of Prospective Teachers in Differentiating Instruction. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 1(3), 25–34. <https://doi.org/10.14738/assrj.13.136>
- Kang, H. (2021). The Role of Mentor Teacher-Mediated Experiences for Preservice Teachers. *Journal of Teacher Education*, 72(2), 251–263. <https://doi.org/10.1177/0022487120930663>
- Katrnák, T., Simonová, N. a Fónadová, L. (2013). Od diferenciace k diverzifikaci: Test MMI a EMI v českém středním vzdělávání v první dekádě 21. století. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 49(4), 491–520. <https://doi.org/10.13060/00380288.2013.49.4.01>
- Korthagen, F. A. J., Loughran, J. a Russell, T. (2006). Developing Fundamental Principles for Teacher Education Programs and Practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020–1041. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>
- Lindner, K. a Schwab, S. (2020). Differentiation and Individualisation in Inclusive Education: A Systematic Review and Narrative Synthesis. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>
- Loughran, J. J. (1996). *Developing Reflective Practice: Learning about Teaching and Learning through Modelling*. Routledge Falmer.
- Lunenberg, M., Korthagen, F. a Swennen, A. (2007). The Teacher Educator as a Role Model. *Teaching and Teacher Education*, 23, 586–601. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.001>
- Lynch, K. a Lodge, A. (2002). *Equality and Power in Schools. Redistribution, Recognition and Representation*. Routledge Falmer.
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95–117. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.24.100195.000523>
- McCombs, B. (2010). Learner-centered Practices. In J. L. Meece a J. S. Eccless (eds.), *Handbook of Research on Schools, Schooling, and Human Development* (s. 60–74). Routledge.
- Merl, T. (2021). In/sufficiently Able: How Teachers Differentiate between Pupils in Inclusive Classrooms. *Ethnography and Education*, 16(2), 198–209. <https://doi.org/10.1080/17457823.2021.1871853>
- Messiou, K. (2017). Research in the Field of Inclusive Education: Time for a Rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146–159. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). *Strategy for the Education Policy of the Czech Republic up to 2030+*.
- Moore, R. (2003). Reexamining the Field Experiences of Preservice Teachers. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 31–42. <https://doi.org/10.1177/0022487102238656>
- Oakes, J. (1985). *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*. Yale University Press.
- Operti, R., Walker, Z. a Zhang, Y. (2014). Inclusive Education: From Targeting Groups and Schools to Achieving Quality Education as the Core of EFA. In L. Florian (ed.), *The SAGE Handbook of Special Education* (2. vyd.) (s. 149–169). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446282236.n11>
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2018). *Teaching for the Future. Effective Classroom Practices to Transform Education*. OECD Publishing.

- Organization for Economic Co-operation and Development. (2019). *PISA 2018 Results. Combined Executive Summaries Volume I, II & III*.
- Paine, L. (1990). *Orientation Towards Diversity: What Do Prospective Teachers Bring?* (Research Report No. 89-9). National Center for Research on Teacher Learning.
- Powell, D. L. a Powell, R. G. (2016). *Classroom Communication and Diversity: Enhancing Instructional Practice* (3. vyd.). Routledge.
- Prast, E. J., van de Weijer-Bergsma, E., Kroesbergen, E. H. a Van Luit, J. E. H. (2018). Differentiated Instruction in Primary Mathematics: Effects of Teacher Professional Development on Student Achievement. *Learning and Instruction*, 54, 22–34. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.01.009>
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674042605>
- Rorty, R. (1999). Education as Socialization and as Individualization. In R. Rorty (ed.), *Philosophy and Social Hope* (s. 114–130). Penguin Books.
- Rozelle, J. J. a Wilson, S. M. (2012). Opening the Black Box of Field Experiences: How Cooperating Teachers' Beliefs and Practices Shape Student Teachers' Beliefs and Practices. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1196–1205. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.008>
- Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M. a Maulana, R. (2019). Differentiated Instruction in Secondary Education: A Systematic Review of Research Evidence. *Frontiers in Psychology*, 10, 23–66. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366>
- Spina, R. (2019). 'Once upon a Time': Examining Ability Grouping and Differentiation Practices in Cultures of Evidence-based Decision-making. *Cambridge Journal of Education*, 49(3), 329–348. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2018.1533525>
- Straková, J., Simonová, J. a Soukup, P. (2021). The Relationship between Academic Futility and the Achievement of Upper Secondary Students. Evidence from the Czech Republic. *International Studies in Sociology of Education*, online first. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1869996>
- Swanson, H. L., Harris, K. R a Graham, S. (2013). *Handbook of Learning Disabilities* (2. vyd.). The Guilford Press.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to Differentiate Instruction in Mixed-ability Classrooms* (3. vyd.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K. a Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119–145. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>
- Tomlinson, C. A., Callahan, C. M., Ellen, M. T., Eiss, N., Imbeau, M. a Landrum, M. (1997). Becoming Architects of Communities of Learning: Addressing Academic Diversity in Contemporary Classrooms. *Exceptional Children*, 63(2), 269–282. <https://doi.org/10.1177/001440299706300210>
- Tomlinson, C. A., Callahan, C. M., Moon, T. R., Tomchin, E. M., Landrum, M., Imbeau, M. a Eiss, N. (1995). *Preservice Teacher Preparation in Meeting the Needs of Gifted and Other Academically Diverse Students*. National Research Center on the Gifted and Talented.
- Tomlinson, C. A., Moon, T. R. a Callahan, C. M. (1998). How Well Are We Addressing Academic Diversity in the Middle School? *Middle School Journal*, 29(3), 3–11. <https://doi.org/10.1080/00940771.1998.11494501>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). *Global Education Monitoring Report, 2020. Inclusion and Education: All Means All*.
- van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, T. J., Dolmans, D., van Merriënboer, J.

- a Visscher, A. J. (2019). Capturing the Complexity of Differentiated Instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(1), 51–67.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539013>
- Walford, G. (2018). Recognizable Continuity: A Defense of Multiple Methods.
 In D. Beach, C. Bagley a S. M. da Silva (eds.), *The Wiley Handbook of Ethnography of Education* (s. 17–29). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118933732.ch1>
- Wan, S. W. Y. (2016). Differentiated Instruction: Hong Kong Prospective Teachers' Teaching Efficacy and Beliefs. *Teachers and Teaching*, 22(2), 148–176.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1055435>
- Wertheim, C. a Leyser, Y. (2002). Efficacy Beliefs, Background Variables, and Differentiated Instruction of Israeli Prospective Teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 54–63. <https://doi.org/10.1080/00220670209598791>
- Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton University Press.