

PŘÍSLIBY A VÝZVY VÍCEMÍSTNÉ ETNOGRAFIE VE VÝZKUMU DIVERZITY V PREGRADUÁLNÍ UČITELSKÉ PŘÍPRAVĚ

PROMISES AND CHALLENGES OF MULTI-SITED ETHNOGRAPHY IN RESEARCH ON DIVERSITY IN PRE-SERVICE TEACHER EDUCATION

JANA OBROVSKÁ, FRANTIŠEK TŮMA

Abstrakt

Cílem předkládané teoreticko-metodologické studie je 1) představit základní charakteristiky školní etnografie a její aplikace v českém pedagogickém výzkumu; 2) shrnout teoretická východiska a analyzovat přístupy k výzkumu diverzity v pregraduální učitelské přípravě; 3) diskutovat o potenciálu tzv. vícemístné etnografie. Vывozujeme, že vícemístná etnografie představuje vhodný výzkumný design pro zkoumání diverzity v pregraduální učitelské přípravě, protože zdůrazňuje potřebu propojení a kontrastování poznatků z různých zkoumaných prostředí. Je tedy možné integrovat poznatky jak z prostředí vysokoškolské výuky, kde jsou studenti a studentky učitelství připravováni, tak z prostředí škol, kam jsou umístováni na praxe. Studie tak přispívá k teoretické a metodologické diskusi v pedagogice.

Klíčová slova

školní etnografie, vícemístná etnografie, diverzita, učitelské vzdělávání, pedagogický výzkum

Abstract

The aims of the present theoretical and methodological study are 1) to introduce the characteristics of school ethnography and its applications in Czech educational research, 2) to summarize the theoretical background and analyze different approaches for investigating diversity in pre-service teacher education, and 3) to discuss the potential of multi-sited ethnography. We conclude that multi-sited ethnography represents a research design that is suitable for investigating diversity in pre-service teacher education as it emphasizes the need for interconnecting and contrasting findings from various sites under scrutiny. It follows that findings from both higher education classes, where student-teachers are educated, and schools, where student-teachers are placed to do their teaching practice, can be integrated. Thus, the study contributes to theoretical and methodological discussions in educational sciences.

Keywords

school ethnography, multi-sited ethnography, diversity, teacher education, educational research

Úvod

Více než před třemi dekádami George D. Spindler (1984), legenda americké školní etnografie, prohlašoval, že můžeme zaznamenat takřka meteorický nárůst v objemu odborných textů rámovaných školní etnografií. Naproti tomu Margaret Eisenhartová v roce 2001 píše, že zatímco na konferencích pořádaných Americkou asociací pedagogického výzkumu (AERA) ještě počátkem 80. let byly kvalitativní či etnografické výzkumy spíše sporadickou záležitostí, po roce 2000 tyto příspěvky převažují a autoři či autorky kvantitativních či experimentálních studií si stěžují, že jejich abstrakty jsou mnohdy odmítány. Je to také Eisenhartová (2001a), která ve svém článku rekonstruuje dialog vedený s kolegyní expertkou na evaluační výzkum, jež s jízlivým tónem poznamenala, že etnografie v pomyslném zápase o přední metodologické pozice zvítězila a dominuje mnoha oblastem pedagogického výzkumu.¹

Realita postsocialistického prostoru je však angloamerické zkušenosti dosti vzdálená. Když spoluautorka tohoto textu v roce 2014 navštívila konferenci „Sociální spravedlnost a diverzita ve vzdělávání učitelů“ pořádanou Asociací pro vzdělávání učitelů v Evropě (ATEE) v Budapešti s příspěvkem z její tehdy se vyvíjející dizertační etnografické studie, jež byla součástí rozsáhlejšího projektu podpořeného Grantovou agenturou České republiky, byl jeden z organizátorů konference upřímně zaskočen, že jsou v České republice státní grantovou agenturou podporovány etnografické výzkumy. Jeho maďarská zkušenost byla velmi odlišná a s ohledem na tamní politický vývoj asi nepřekvapí, že změně atmosféry nic nenasvědčuje.

Jak vidno, status etnografie jako svébytného metodologického přístupu v současných sociálních vědách jistě není jednoduší a geograficky univerzální. Různé generace výzkumníků a výzkumnic nahlízejí její pozici vzhledem k dobové situaci, která je proměnlivá. Mezi důvody, proč se v řadě zemí pravděpodobně nestane mainstreamovým metodologickým přístupem, patří např. i to, že je „pomalá“, a v mnohém tak nekompatibilní s rychlostí projektově vázaných výzkumů. Na druhou stranu důvodů oblíbenosti etnografie je beze-

¹ Walford (2018) zachycuje analogický vývoj v britském prostředí – zatímco 70. letům ještě britské tradici sociologie vzdělávání jednoznačně dominuje experimentální výzkum a na jejich sklonku začíná zuřit „válka paradigmat“, 80. léta jsou již ve znamení vzestupu kvalitativního, včetně etnografického výzkumu. Autor tento vývoj spojuje s rozšířením nahrávacích zařízení, které umožnily doslovně citovat pasáže z rozhovorů, čímž výrazně zvýšily důvěryhodnost kvalitativních dat i v očích stoupenců „tvrdé“ vědy.

sporu mnoho, za ty nejdůležitější však považuje Yon (2003) interdisciplinaritu, použití v různých oborech (antropologie, etnografie, sociologie, pedagogika, psychologie) a pozvánku do světa svých subjektů s příslibem odhalení kulturně sdíleného vědění, tak jak je samotnými účastníky konstruováno a prožíváno na určitém místě. To může být atraktivní zejména tam, kde se účastníky často stávají děti a kde v některých oblastech dlouho převažovaly kvantitativní a experimentální přístupy, jako právě v pedagogickém výzkumu. Předkládaným textem v návaznosti na tyto výhody přispíváme k rozvoji etnografie v českém kontextu a zejména potom na poli pedagogického výzkumu.

Etnografickou metodologii používáme v projektu zaměřeném na výzkum diverzity v pregraduální učitelské přípravě. Problematika diverzity, zejména pak v souvislosti se zavedením inkluzivního vzdělání do českých škol, vyvolává rozporné reakce až konflikty mezi různými spektry odborné i laické veřejnosti. Ačkoliv se nejedná o téma nové, jeho naléhavost roste, a vyvstává tak logicky obecnější otázka – jak jsou dnešní studenti a studentky učitelství připraveni na realitu české školní třídy, která zahrnuje žáky a žákyně s různými speciálními vzdělávacími potřebami (např. mimořádně nadané, se zdravotním postižením apod.), z rodin s různým socioekonomickým statutem, z etnických menšin či migranty a v neposlední řadě žáky a žákyně s různými učebními styly, motivacemi a dalšími individuálními potřebami? Pro výzkum diverzity v učitelském vzdělávání se etnografie jeví jako příležitý metodologický přístup zejména díky jejímu holistickému záběru – pro důsledné prozkoumání fenoménu diverzity ve vzdělávání si nevystačíme jen s izolovaným pohledem studujících nebo vyučujících na pedagogické fakultě nebo jen s ponořením se do dynamiky různorodé školní třídy. Síla etnografických poznatků spočívá právě ve vzájemném propojování a kontrastování všech těchto perspektiv a plánovaných, realizovaných i skrytých kurikul. A v tomto momentě vstupuje na scénu vícemístná etnografie (*multi-sited ethnography*),² která se při snaze propojovat a asociovat poznatky z různých prostředí zdá být dobrou volbou.

V této metodologické studii tedy sledujeme tři hlavní cíle: 1) představit základní charakteristiky školní etnografie a její aplikace v českém pedagogickém výzkumu; 2) shrnout východiska a analyzovat přístupy k výzkumu diverzity v pregraduální učitelské přípravě; a v neposlední řadě 3) diskutovat o potenciálu specifického přístupu v rámci etnografického paradigmatu, tzv. vícemístné etnografie, která zdůrazňuje potřebu propojení a kontrastování poznatků z různých zkoumaných prostředí, pro naši cílovou oblast.

² V české odborné literatuře jsme narazili na ekvivalent sousloví „*multi-sited ethnography*“, totiž „vícemístná etnografie“ v publikaci Martina Soukupa (2014, s. 71). Jeho překlad dále přebírá např. Seidlová (2016). Zde se tedy držíme tohoto zavedeného překladu.

Vyvozujeme, že vícemístná etnografie se jeví jako vhodný přístup pro studium vazeb mezi univerzitním prostředím, kde studenti a studentky absolvují kurzy v rámci učitelského vzdělávacího programu, a prostředním základních škol, kde tito studující realizují svou praxi. V úvodních oddílech textu vycházíme z klasické i aktuální odborné literatury zabývající se školní etnografií, odkazujeme také na etnografické studie diverzity z českého prostředí a následně se zaměřujeme na zahraniční empirické studie, které tento přístup aplikují při výzkumu diverzity ve vzdělávání učitelů a učitelek.

Etnografie a její aplikace v českém pedagogickém výzkumu

Co je to etnografie?

Cílem etnografie je dle manželů Spindlerových (1987), jedněch z matadorů školní etnografie v americkém kontextu, zachytit, jak se „domorodci“ chovají a jak své sociální chování a chování druhých vysvětlují, jaké s nimi spojují významy a jaký mu dávají smysl – bez ohledu na to, jestli jde o domorodce žijící uprostřed džungle či žáky, žákyně a vyučující mezi stěnami školních tříd. Wolcott (1987, s. 43) zdůrazňuje, že etnografie je „výzkum, který popisuje a interpretuje kulturní chování“. Kulturou se zpravidla míní soubor perspektiv, hodnot, přesvědčení a motivací členů a členek určité skupiny a jejich proměny mezi místními a časovými kontexty (Woods, 2002).³ Stoupenci etnografie se tedy shodují na tom, že jde o metodologii charakteristickou „zprostředkováním tzv. z první ruky toho, co lidé říkají a dělají v každodenních kontextech“ skrze dlouhodobé, velmi často zúčastněné pozorování⁴ v kombinaci s jinými technikami sběru dat, jako například hloubkovými rozhovory, studiem dokumentů apod. (Hammersley, 2006, s. 6). Právě detailní

³ Nutno podotknout, že pro etnografii klíčový koncept kultury prošel výraznými proměnami spolu s vývojem sociální teorie, a nepředstavuje tak zdaleka jednoznačný a nerozporný stavební kámen etnografie. Eisenhart (2001b) podotýká, že jde o jeden z nejvíce „prchavých“ konceptů sociálních věd vůbec, a zpracovává historii dynamických proměn v jeho dosavadním vývoji.

⁴ V tomto textu chápeme zúčastněné pozorování jako systematické zachycení toho, jak lidé jednají přímo ve sledovaném terénu, přičemž výzkumník vykazuje různou míru participace na probíhajících dějích (Spradley, 1980; srov. Hendl, 2016). Delamont (2012, s. 343) upozorňuje, že termín „zúčastněné“ automaticky neznamená reálné zúčastnění se pozorovaného jednání. Výzkumníci podle ní nemusí „chytat ryby, vyučovat třídu nebo těžít uhlí, spíš pozorují, jak jsou tyto činnosti dělány a příležitostně „pomáhají““. Švaříček s Šedřovou (2007, s. 144) konstatují, že v pedagogice nejčastěji dochází k otevřenému zúčastněnému pozorování školní třídy, které probíhá, ačkoliv výzkumník či výzkumnice nezasahuje do výuky. Tohle pojetí odpovídá rovněž jejich vymezení přímého pozorování.

zachycení každodenních interakcí je dle Walforda (2018) esencí dat produkováných v etnografii, s čímž rezonuje kombinování různých technik sběru dat s důrazem na dlouhodobé zúčastněné pozorování. Hloubka, a detailnost dat, tedy to, co antropolog Clifford Geertz (2000) slavně pojmenoval skrze metodu tzv. „hustého popisu“,⁵ patří bezesporu k největším přednostem etnografického přístupu.

Beach (2017) s odkazem na stránky Evropské asociace pedagogického výzkumu (European Educational Research Association, Network Ethnography) zmiňuje, že etnografie musí probíhat v delším časovém horizontu, aby bylo možné postihnout různé empirické situace s cílem odhalit třeba i rozporné vzorce chování a perspektivy zúčastněných. Tenze mezi snahou porozumět perspektivě participantů „zevnitř“, ale souběžně ji konfrontovat, držet si od ní odstup či ji dokonce problematizovat „zvenku“, je dle autorky Delamont (2014) rovněž důležitým znakem etnografie, který jí vtiskuje specifickou dynamiku a získává na naléhavosti obzvlášť ve výzkumu ve školním prostředí, které je etnografům a etnografkám důvěrně známé. Tento aspekt etnografie bývá někdy pojmenováván jako „boj se samozřejmostí“ (Delamont, 2014). Zexplicitnění toho, co je pro zkoumané subjekty spíše implicitní či nevědomé (např. rutinní chování vyučujících, kterým mohou přispívat k reprodukci nerovností), by však nemělo kompromitovat důraz položený na emické (tj. v termínech samotných aktérů) zachycení kulturního porozumění účastníků a účastnic výzkumu.

S odkazem na asi nejcitovanější publikaci o etnografii z pera Martyna Hammersleyho a Paula Atkinsona (2007, s. 3) můžeme shrnout, že etnografii vystihují následující charakteristiky:

- 1) Jednání lidí a jejich výpovědi jsou zkoumány v každodenních kontextech, spíše než v laboratorních podmínkách nebo při strukturovaném interview.
- 2) Data jsou shromažďována různými technikami, ale zúčastněné pozorování a/nebo relativně neformální konverzace jsou zpravidla těmi hlavními.
- 3) Sběr dat probíhá většinou nestrukturovaně, a to ve dvou ohledech – (i) nenásleduje fixní výzkumný design definovaný na začátku výzkumného procesu. (ii) Kategorie, které jsou používány pro interpretaci toho, co lidé říkají a dělají, nejsou vtaženy do procesu sběru dat skrze observační protokoly nebo dotazníky. Jsou naopak samotným produktem sběru dat.
- 4) Zaměření výzkumu je jen na několik málo ne příliš rozsáhlých případů, někdy i jen jedno prostředí nebo jednu skupinu lidí. Taková kompozice vzorku má podpořit hloubku studie.

⁵ Geertz rozlišuje tzv. „řídský popis“, kdy antropologové dokumentují chování v behavioristickém smyslu (např. měřeními) nebo v mentalistickém smyslu odhalují psychické a kognitivní postoje členů společnosti, a „hustý popis“, tj. snahu o rozumějící analýzu jednání, které proběhlo v nějaké kultuře a které je nutně mnohonásobně kontextově zapojováno do různých interpretačních rámců (Auer, 2014, s. 190).

- 5) Analýza dat zahrnuje interpretaci významů, funkcí a důsledků lidského chování a institucionálních praktik a jejich dopadů na lokální kontext. Výstupem jsou obvykle verbální popisy, vysvětlení a teorie, kvantifikace hrají podřadnou roli.

Tento etnografický „kánon“ je však stále častěji podrobován kritice ze strany těch, kteří upozorňují, že některé aspekty takto rámované etnografie nejsou v souladu s měnícím se charakterem životních podmínek v globalizovaných, mobilních společnostech. Forsey (2018) s odkazem na Clifforda uvádí, že ačkoliv etnografie se historicky vyvíjí, představa etnografického pole jako lokalizovaného pobývání na jednom místě je obdařena takřka mytologickou aurou a má stále velkou přitažlivost pro současné etnografické paradigma. Za nejzásadnější charakteristiku etnografie považuje „setkání, zapojení se do žitých zkušeností zkoumaných subjektů“ (Forsey, 2018, s. 448), bez ohledu na to, jakým způsobem k němu dochází. Forsey tak problematizuje kladení rovnítka mezi etnografií a metodou zúčastněného pozorování, které se objevuje u mnoha stoupenců tradiční etnografie (např. Delamont, 2012, chápe použití rozhovorů vždy jen jako doplněk pro etnografií klíčovou metodu zúčastněného pozorování). Vedle vícemístné etnografie se v posledních dekáдах objevují další „experimentálnější“ přístupy v etnografii, jež narážejí na obavy některých etnografů a etnografek po ztrátě kontinuity s klasickým etnografickým paradigmatem (viz např. kritika autoetnografie od Walforda, 2009, a Delamont, 2009, či metodologické diskuse vyvolané příchodem tzv. virtuální etnografie, např. Webster & da Silva, 2013). Podrobnější kritiku klasického etnografického paradigmatu zaznívající od stoupců vícemístné etnografie rozpracováváme níže v oddíle Metodologické inspirace vícemístnou etnografií, v němž představení tohoto mobilního pojetí etnografie zasazujeme do polemiky s klasickým, statictějším vymezením etnografie.

Tak jako v kvalitativním výzkumu existuje řada různých teorií, metodologií a přístupů (např. Hendl, 2005; srov. Lincoln, Lynham, & Guba, 2018), existuje i v rámci etnografického výzkumu několik tradic (k úplnějšímu přehledu viz např. Atkinson, Coffey, Delamont, Lofland, & Lofland, 2001). Z tradic výzkumu ve školní etnografii, o kterých se zmiňují autorky Gordonová, Hollandová a Lahelmová (2001), zde pojednáme o zájmu o sociální interakci, o kritické etnografii a o etnografii diverzity a rozdílnosti.⁶

⁶ Autorky dále uvádějí tradice postmoderní a post-strukturalistické etnografie a materialistickou etnografii, které ale leží mimo záběr této studie. Dále uvádějí etnografii založenou na kulturních studiích (Gordon et al., 2001, s. 191–193), která ovšem vzhledem k zaměření na (sub)kultury školní mládeže představuje spíše východisko pro kritickou etnografii, jak o ní pojednáváme dále.

Etnografické studie, které se zaměřují na sociální interakci, typicky vycházejí z etnometodologie, fenomenologie nebo symbolického interakcionismu. Společné jim je to, že problematizují a studují, jak vyučující, žáci a žákyně společně svým jednáním konstruují každodenní sociální realitu. Výzkumníci a výzkumnice v této tradici věnují pozornost tomu, jak lidé jednají a zároveň interpretují své jednání. Specifickou odnoží tohoto typu výzkumu je mikroetnografie (Garcez, 2008), ve které jsou studovány detaily v sociální interakci zachycené na (video)nahrávce.

Zatímco etnografové a etnografky zajímající se o sociální interakci vnímají moc jako něco, co vyučující, žáci a žákyně mezi sebou vyjednávají (mluvčí tedy mají diskurz v moci), v tradicích kritické etnografie se obecně předpokládá, že v jednání vyučujících, žáků a žákyň vznikají problémy a nerovnosti, a problematika dominance, útlaku a vzdoru tak vystupuje do popředí (řeceno s Hájkem tedy má diskurz mluvčí v moci, 2014, s. 114). Kritické etnografické přístupy staví na kulturních studiích, neomarxismu, feministických teoriích a kritických pedagogických teoriích a kladou si za cíl teoretizovat sociální a strukturální omezení, aby pak výzkum mohl pomoci utlačovaným emancipovat se.

Pro tento text je důležitá etnografie diverzity a rozdílnosti, která problematizuje nerovnosti ve vzdělávání vyvstávající ze sociálních kategorií a identit, jako jsou sociální třída, gender, rasa či etnicita, postižení a sexualita, přičemž tyto výzkumy staví na různých tradicích, včetně interakcionistických a kritických, jak jsme o nich pojednali výše (Gordon et al., 2001, s. 195–197). Právě tato tradice je pro naše zaměření nosná a v následujících oddílech ji podrobněji rozpracováváme i s ohledem na pedagogická východiska, která v sociologické teorii nejsou příliš akcentována.

Co je diverzita a jak ji zkoumat

Marvasti, McKinney a Pinter (2018, s. 193) upozorňují, že „diverzita je kontextuálně definovaná a institucionálně formovaná. Není to jedna věc, nebo jeden univerzální systém praktik, ale spíše fluidní koncept.“ Diverzitu lze vnímat ve světle sociálních kategorií a identit, jako jsou sociální třída, gender, rasa či etnicita, postižení a sexualita, jak jsme uvedli výše, existují však i další rozměry diverzity.⁷ S kulturními a sociálními rozměry žákovské diverzity úzce souvisejí například postoje k učení, možnosti učit se doma, trávit volný čas, oblékat se podle módy, jezdit na školní akce apod. (Mareš, 2013, s. 54). Německé autorky Vocková a Gronostajová (2017) mezi dimenze žákovské diverzity řadí rodinné zázemí (včetně socioekonomického zázemí

⁷ V některých českých a německých textech se objevuje také označení heterogenita nebo heterogenost (např. Mareš, 2013, s. 47–59; Vock & Gronostaj, 2017).

a migračního původu), používání jazyka ve vzdělávání, útěk před válkou nebo pronásledováním, postižení (včetně speciálněpedagogických potřeb podpory a chronických nemocí), inteligenci a předchozí znalosti, a také gender, genderové role a genderové identity; obdobně Pedagogická encyklopedie (Průcha, 2009) v části Edukace specifických skupin populace rozebírá vzdělávání žáků a žákyň zdravotně znevýhodněných, se specifickými poruchami učení, sociálně znevýhodněných, romských, z etnických menšin a rodin migrantů a mimořádně nadaných. Z psychologických perspektiv lze zařadit například různé dimenze modelů osobnosti (k jejich přehledu viz např. Matthews, Zeidner, & Roberts, 2006), z pedagogických pohledů lze jmenovat rozdíly například v talentu a nadání, (ne)úspěšnosti nebo školním (ne)prospěchu (Mareš, 2013, s. 529–540). Z uvedeného je patrné, že výčet dimenzí žákovské diverzity by bylo možné neustále rozšiřovat (např. o náboženské vyznání, regionální příslušnost, srov. Burns & Shadoian-Gersing, 2010), protože mezi lidmi existuje nespočet rozdílů.

Diverzita bývá empiricky studována z několika různých pohledů, přičemž v každé perspektivě dominují jiné aspekty a roviny diverzity, jak jsme se je pokusili vyjmenovat výše. Například v inkluzivním vzdělávání jsou v popředí zájmu spíše speciální vzdělávací potřeby žáků a žákyň (Booth & Ainscow, 2002; Sheehy, 2014), zatímco v pojetí rovnosti a sociální spravedlnosti (*equity and social justice*) vystupují do popředí především sociální struktury a z nich pramenící nerovnosti, především pokud jde o etnicitu, rasu a sociální třídu (Kaur, 2012). Podobně v přístupech, jakými jsou multikulturní vzdělávání (Banks & Banks, 2010) nebo kulturně-senzitivní pedagogika (*culturally responsive pedagogy*, Gay, 2002), kritická pedagogika (Freire, 2000) nebo *funds of knowledge* (Subero, Vila, & Esteban-Guitart, 2015) jsou v centru zájmu kulturní či etnické identity a z nich pramenící rozdíly. Zatímco tyto přístupy reflektují zejména sociální a kulturní faktory, ty více pedagogicky zaměřené sledují individuální charakteristiky žáků a žákyň, přičemž obvykle hledají výukové strategie, pomocí kterých bude možné vzdělávat děti v heterogenních třídách. Například v personalizovaném učení (*personalized learning*) a podobně i v přístupu *universal design for learning* (Capp, 2017; Ok, Rao, Bryant, & McDougall, 2017; Rao, Ok, & Bryant, 2014) jde o hledání cest, kterými lze vyjít vstříc rozličným potřebám jednotlivých studujících (Prain et al., 2013), podobně i přístup zaměřený na žáka (*learner-centered approach*) staví do centra pozornosti jedinečnost a aktivitu vzdělávaného dítěte (McCombs, 2010). Tyto přístupy spojuje důraz na využívání strategií individualizace a diferenciací a diagnostický rozměr práce vyučujících v různorodém třídním kolektivu (Tomlinson, 2014). Zatímco tyto pedagogické přístupy lze označit za humanistické v tom smyslu, že vycházejí primárně z potřeb a zvláštností žáků a žákyň, a také za alternativní, protože v nich převládá pohled na žáky a žákyň a pohled na vyučovaný obsah v nich je až sekundární, výše uvedené přístupy k diverzitě (rovnost a sociální sprave-

dlnost ve vzdělávání, multikulturní vzdělávání) obvykle čerpají ze socio-kulturních přístupů, které akcentují vlivy sociálních a kulturních struktur a životních podmínek dětí na jejich zkušenosti a výsledky ve vzdělávání.

*Dosavadní aplikace etnografického přístupu se zaměřením na diverzitu
v českém pedagogickém výzkumu*

Etnografický přístup v českém kontextu již od začátku devadesátých let rozvíjí a propaguje Pražská skupina školní etnografie, interdisciplinární skupina výzkumníků a výzkumnic, jejichž studie se soustředí na různá témata pedagogického výzkumu (např. vztah rodiny a školy, vztahy ve třídě apod.). K jejich nejvýznamnějším počínům patří zejména longitudinální studie 1. až 8. třídy „Žák v měnících se podmínkách současné školy“ (Pražská skupina školní etnografie, 2002), která spočívá v detailním popisu různých aspektů života školní třídy. Ve vztahu k problematice diverzity ve vzdělávání jsou relevantní publikace autorského tria Bittnerová, Doubek, Levínská (např. 2011). Kučera (1992) ve své přehledové studii zavádí etnografickou metodologii do odborného pedagogického diskurzu. Explicitně pedagogicky (ne však explicitně etnograficky) orientované studie zaměřující se na diverzitu a diferenciaci reprezentuje například monografie Kasíkové a Strakové (2011), která sleduje tyto fenomény na druhém stupni základní školy ve vztahu k žákům a žákyním se speciálními vzdělávacími potřebami a ve vazbě na možné strategie škol při práci s žákovskou diverzitou. Řada studií potom asociuje diverzitu s inkluzí (např. Lazarová, Hloušková, Trnková, Pol, & Lukas, 2015; Kratochvílová, 2013). Některými principy etnografického výzkumu se na poli pedagogického výzkumu dále inspirovali autoři a autorky studií zaměřených na interakci ve třídě. Zde se objevuje například problematika výukové komunikace (Šedřová, Švaříček, Sedláček, & Šalamounová, 2012) a moci ve třídě (Vlčková et al., 2015). V poslední dekádě však přibývá studií na pomezí sociologického a pedagogického výzkumu, které s pomocí etnografie sledují roli různých sociálních kategorií ve vzdělávacím procesu, například genderu (Jarkovská, 2013), etnicity a sociálního znevýhodnění (Jarkovská, Lišková, Obrovská, & Souralová, 2015; Kaleja, Zezulková, Adamus, & Mühlbacher, 2015), či jejich vzájemných intersekcí (Obrovská, 2016; Smetáčková & Jahodová, 2015). Z tohoto selektivního výběru studií, které se zabývají diverzitou v české školní třídě prizmatem etnografické metodologie, plyne, že převládá užší zaměření na diverzitu etnickou, zatímco pojetí diverzity ve vazbě na procesy vyučování a učení je spíše výjimečné.⁸

⁸ Je dobré zmínit, že v české akademické produkci se objevilo několik inspirativních, spíše metodologicky laděných textů o etnografii (např. Jarkovská, 2012; Nedbálková, 2007; Nedbálková, 2015; Obrovská, 2014; Stöckelová & Abu Ghosh, 2013), ty však ne vždy explicitně rozvíjejí specifickou oblast školní etnografie.

Nutno podotknout, že všechny výše zmíněné etnografické texty se soustředí na dění ve škole/školní třídě, zatímco etnografický výzkum situovaný do vysokoškolského prostředí je v českém kontextu rozvíjen výrazně méně (Dvořáčková et al., 2014; Stöckelová, Linková, & Lorenz-Meyer, 2009). O existenci etnografického výzkumu, který by propojoval prostředí univerzity se základní školou ve vazbě na téma diverzity, nám není známo. V následující části textu proto představujeme analýzu zahraničních výzkumů, zabývajících se problematikou diverzity v pregraduální přípravě studentů a studentek učitelství s pomocí etnografické metodologie.

Zahraníční výzkumy etnografie diverzity v pregraduální učitelské přípravě

Na globální úrovni, stejně jako i v zemích Evropské unie, je učitelská příprava pro práci s různorodou populací žáků a žákyň považována za důležité téma, které se objevuje v doporučeních rady institucí i politických strategiích (Schleicher, 2012). V odborné literatuře se diverzita v kontextu učitelského vzdělávání rámuje různými způsoby – například problematizací obvykle veskrze homogenního složení populace studentů a studentek učitelství, stejně jako i jejich vyučujících (Bartolo & Smyth, 2009), zaměřením na sociopolitické postoje těchto aktérů vzhledem k různosti a v neposlední řadě na metody, témata či oblasti související s diverzitou, jež jsou součástí kurikula budoucích vyučujících (Zinn & Keet, 2010). Jiní autoři navrhnou sledovat například i to, jakým způsobem je diverzita vepsána do cílů a poslání celé instituce či učitelského programu, jak vzdělávání pomáhá studujícím učitelství respektovat různost a sociální spravedlnost a nakolik jsou tito vedeni k využívání znalostí o sociálním a kulturním zázemí žáků a žákyň při plánování a realizaci výuky (Zeichner et al., 1998). Mezi častá opatření na podporu práce s diverzitou v učitelském vzdělávání patří zařazení tematicky zaměřených kurzů, včetně doporučení akcentujících integrativní provázání celého kurikula tématy souvisejícími s diverzitou (Darling-Hammond, 2006), realizace studentských praxí v různorodých třídách a získání zkušeností z kulturně či etnicky minoritních komunit (Yuan, 2018). Zatímco význam klinických praxí, například s ohledem na rozvoj kulturně senzitivního vědomí studujících nebo na rozvoj jejich kritického myšlení, není zahraničními odborníky zpochybňován, výsledky studií se různí v doporučeních na jejich potřebnou strukturu, trvání, lokaci či nastavení spolupráce mezi studujícími, vyučujícími z univerzity a provázejícími vyučujícími ze školy, kde jsou studující na praxi, i na konkrétní efekty a přínosy praxe (Anderson & Stillman, 2012). Přehledová studie Sleetera a Owuora (2011) ukazuje, že k efektivním praxím z hlediska zvládnutí diverzity v učitelském vzdělávání patří vedle

klinických zkušeností ze škol rovněž kurzy, v nichž jsou využívány reflektivní deníky, autobiografie a eseje vypracované po získání zkušenosti s žákovskou diverzitou studujícími na praxích. Součástí takových kurzů je i prozkoumání jejich postojů k žákovské diverzitě na pozadí debat o nerovnostech, rasismu a diskriminaci. Odborníci poukazují na to, že velmi často je diverzita v kontextu učitelského vzdělávání redukována na jazykovou různost (OECD, 2010) a výzkumy se výrazně častěji zaměřují na postoje a názory studentů a studentek učitelství, na místo jejich praktik reagujících na různost ve třídách, kam docházejí na praxi (Anderson & Stillman, 2012). Zároveň převládají kvantitativní designy na úkor hloubkových studií. Abychom zaplnili tuto mezeru a získali odrazový bod pro náš budoucí výzkum, na následujících řádcích představujeme několik vybraných zahraničních etnografických studií, které se zabývají diverzitou v učitelském vzdělávání.⁹ Všimáme si použitých přístupů k diverzitě, jak se tyto přístupy prolínají s konkrétními tradicemi v etnografickém výzkumu a k jakým zjištěním vedou. Konkrétně pojednáme o studiích, které pojímají diverzitu ve vazbě na rovnost a sociální spravedlnost, na teorie multikulturního vzdělávání a kritickou pedagogiku, na kulturní/etnické identity aktérů a jejich zdroje, a také na více pedagogické pohledy. V závěru se specificky zaměříme na to, jestli/jak reflektují různá prostředí při aplikaci etnografického přístupu.

Mezi studii, jež se zabývají diverzitou v učitelském vzdělávání, se běžně vyskytují ty, které se zaměřovaly na diverzitu v perspektivě *rovnosti a sociální spravedlnosti*, jak jsme ji vymezili výše. Tyto studie propojují zasazení do amerického kontextu, který se dlouhodobě vyznačuje silnou migrací, tudíž i výraznou etnickou a rasovou různorodostí. Je to zároveň americký kontext, v němž se zrodily některé specifické teoretické přístupy k diverzitě, jakým je i kritická rasová teorie (*critical race theory*), s níž pracuje např. Haddix (2012) ve studii, jež je hloubkovou sondou do jazykových praktik dvou studentek učitelství afroamerického původu na vybrané univerzitě. S využitím etnografie, konverzační analýzy a analýzy diskurzu autorka na datech z vysokoškolského prostředí, ze škol, kde studentky praktikovaly, a také z domácího prostředí a volnočasových aktivit popisuje, jak se liší diskurzivní praktiky těchto žen mezi univerzitou, domovem a v kruzích přátel. Podobně i McNew-Birren, Hildebrand a Belknap (2017) ve své studii přinášejí pronikavou

⁹ Jedná se o analýzu vybraných textů, kterou jsme provedli s cílem seznámit se se stavem poznání v zahraničí. Studie, o kterých pojednáváme níže, jsme hledali v databázi SCOPUS na základě kombinace tří klíčových slov („teacher education“; „diversity“; „ethnography“). Ze značného množství nalezených studií jsme na základě abstraktů prvních cca 120 studií vybírali pouze ty, které se explicitně vztahovaly k etnografii, diverzitě a vzdělávání učitelů.

analýzu různých, často konfliktních diskurzů o diverzitě v pojetí sociální spravedlnosti ve vzdělávání u jedenácti studentů a studentek, kteří navštěvovali jak univerzitní kurzy pro vyučující přírodovědných předmětů akcentující podporu sociální spravedlnosti v demokratické tradici, tak specifický program učitelské přípravy „Teach For America“ (TFA), který autoři identifikují jako zaměřený na podporu sociální spravedlnosti v progresivně neoliberalním pojetí. Autoři zjistili, že studenti a studentky učitelství v pojetí TFA na rozdíl od rozšířenějšího socio-kulturního pojetí sociální spravedlnosti udržují ambivalentní rétoriku založenou jak na deficitních představách o svých různorodých žácích a žákyních, tak na vysokých očekáváních ve vztahu k jejich výkonu v testech. Na mírně odlišném pojetí sociální spravedlnosti staví studie Metzger (2018), který sociální spravedlnost chápe jako rovnost příležitostí ke vzdělání a respekt k různým sociálním skupinám. Na základě mikroetnografické diskurzivní analýzy terénních poznámek a audionahrávek výuky vysokoškolského kurzu, rozhovorů s vyučujícími, analýzy zadané četby a dalších materiálů ke kurzu dospívá autor k závěru, že díky různému diskurzivnímu rámování témat a kladení důrazu nabízejí dvě zkoumané vzdělavatelky budoucích učitelů a učitelek svým studujícím i přes stejné kurikulum, zadanou četbu i úkoly výrazně odlišné učební příležitosti vzhledem k diverzitě – zatímco jedna akcentuje problematiku genderu, druhá etnicity. Je tedy patrné, že existují různé pohledy na sociální spravedlnost – od těch kritických přístupů po progresivistické (srov. s rekonstrukcionismem a progresivismem in Pasch, Gardner, Sparks-Langer, Stark, & Moody, 2005).

V jiných studiích je patrné pojetí diverzity zejména ve vazbě na *teorie multikulturního vzdělávání a kritickou pedagogiku*. Například autorka Mensah (2009) se zaměřila na to, jestli literatura s převážně multikulturní tematikou čtená studenty a studentkami učitelství v rámci neformálního čtenářského kruhu na univerzitě přispěla ke změně jejich chápání diverzity ve vzdělávání a na-kolik vedla ke kritickému přemýšlení o diverzitě ve výuce přírodovědných předmětů, přičemž využila terénní poznámky z diskusí v klubech, neformálních rozhovorů se studenty a studentkami učitelství i z jejich praxí ve školách. Podobně Shelley a McCuaig (2018) realizovali se studenty a studentkami učitelství řadu aktivit v socio-kritickém pojetí tělesné výchovy a výchovy ke zdraví, přičemž využili data z reflektivních esejí studujících, polostrukturovaných rozhovorů a z vlastních terénních poznámek. Autorka Picower (2011) se naproti tomu zaměřila na studující v přípravném učitelském vzdělávání a jeho absolventy a na strategie, které používají při plánování a realizaci výuky v duchu sociální spravedlnosti, přičemž také vychází z kritické pedagogiky.

Některé studie se zaměřují na pojetí diverzity ve vazbě na *kulturní/etnické identity aktérů a jejich zdroje*. Například Hale, Snow-Geroni a Morales (2007)

v americkém kontextu zkoumají potenciál etnografických a narativních metod při vedení studentů a studentek učitelství k efektivnímu vzdělávání kulturně různorodých žáků a žákyň, přičemž vycházejí také z přístupů k výzkumu diverzity orientovaných na respekt k jednotlivému žákovi či žákyni a jejich kulturním zdrojům (*funds of knowledge*). Podobně v jiné studii byli studenti a studentky učitelství umístěni na praxi, kde měli být tutori děti z rasově, jazykově a kulturně odlišných prostředí (Mosley, 2010). V analýze se snaží pochopit, jaké praktiky používají děti doma a pak na nich staví ve výuce. V jiných studiích mají studenti a studentky získat citlivost ke kulturní různosti tím, že budou vykonávat učitelskou praxi v odlišné – často rozvojové – zemi (k příkladu australských studentů a studentek praktikujících v Súdánu viz Turner, 2013; podobně k příkladu australských studentů a studentek praktikujících v Jižní Africe viz Parr & Chan, 2015).

Některé etnografické studie zaměřené na diverzitu více staví na *pedagogických konceptech*. Například studie Evanse (2002) z britského kontextu rámovaná pojetím diverzity v perspektivě inkluzivního vzdělávání si všímá toho, jak se sociálně konstruované normy ve vztahu k chování a prospěchu žáků a žákyň reprodukuje v učitelském vzdělávání. Skrze analýzu kurikula vybraných kurzů, pozorování výuky v daném učitelském programu, pořizování nahrávek výuky, terénních poznámek z praxí studentů a studentek i nahrávek rozhovorů s různými aktéry autor identifikoval výrazné rozdíly v pojetí diverzity v rámci kurzu explicitně zaměřeného na inkluzi a jiného více didakticky orientovaného kurzu. Autoři Ruys, Defruyt, Rots a Aelterman (2013) předpokládají, že studenty a studentky učitelství lze k práci s diverzitou vést tím, že vyučující v pregraduální přípravě budou vědomě modelovat výuku tak, aby odrážela požadovaný stav. Jako prostředky autoři identifikují diferenciaci (jako nástroj pro práci s žákovskou diverzitou) a reflektování didaktického uvažování vysokoškolských vyučujících. Autoři následně sledovali přítomnost těchto prvků ve výuce jedné vyučující.

Při podrobnější analýze metodologických a teoretických východisek u výše citovaných prací jsme zjistili, že žádná z nich explicitně nepracuje s přístupem vícemístné etnografie, přestože často zahrnovaly data získaná na různých místech (ve výuce na univerzitě, v různých programech učitelského vzdělávání, během klinické praxe). Sdílenou charakteristikou a z naší perspektivy slabinou některých studií je to, že analýza obvykle vychází převážně z dat z vysokoškolského prostředí (např. Evans, 2002; Mensah, 2009; Metz, 2018; Ruys et al., 2013; Shelley & McCuaig, 2018). Tyto studie pojednávají o tom, jak byli studenti a studentky učitelství seznamováni nebo připravováni na práci s žákovskou diverzitou, nicméně neukazují, zda a jak studenti a studentky v praxi nabyté poznatky a zkušenosti reflektovali.

Jakkoliv obvykle v souladu s etnografickými východisky tyto studie triangulují různé datové zdroje z jednoho prostředí, omezují se právě jen na toto

prostředí. Některé z těchto studií by snad šlo považovat za vícepřípadové¹⁰, rozhodně však neodpovídají vícemístné etnografii (viz níže). Zatímco v některých studiích (např. Mensah, 2009; Metz, 2018) lze prvky vícemístné etnografie nalézt jen stěží, je to například studie autorky Haddix (2012), která se k jejímu pojetí blíží výrazně více, neboť důmyslně konfrontuje etnografická data z několika různých prostředí, a sleduje tak zkoumaný fenomén s důrazem na propojení v různých prostředích. Jiné studie by měly k postižení více míst sice potenciál, zůstávají však na půli cesty, když se zaměřují na zkušenost studentů a studentek z různých programů učitelského vzdělávání (např. McNew-Birren et al., 2017) nebo praxí v cizí zemi (např. Parr & Chan, 2015; Turner, 2013), aniž by byla provedena analýza dat srovnatelného rozsahu a hloubky z obou prostředí. V jiných studiích není výrazněji sledována vazba mezi výukou na univerzitě a praxí studujících, ačkoliv autoři analyzují data (např. portfoliové úkoly, výpovědi studujících na praxi apod.), která by jim to mohla umožnit (viz Hale et al., 2007). Vzhledem k tomu, že v našem výzkumu se hodláme důrazněji zaměřit na propojení mezi přípravou studujících v kurzech pregraduální přípravy a jejich zkušenostmi na praxi, představíme nyní vícemístnou etnografií jako specifický etnografický přístup, který nabízí potenciál při výzkumu diverzity v učitelském pregraduálním studiu.

Metodologické inspirace vícemístnou etnografií

V předchozí kapitole jsme představili vybrané empirické studie, v nichž se etnografové a etnografky pohybovali na více místech v různé míře a intenzitě. Nyní podrobněji představíme klíčové charakteristiky vícemístné etnografie a budeme diskutovat o potenciálu, který tento přístup může představovat pro výzkum diverzity v pregraduálním učitelském vzdělávání. Objektem studia ve vícemístné etnografii (*multi-sited ethnography*) bývá jev, který nemůže být zkoumán zaměřením se jen na jedno prostředí. Její esencí je následovat lidi, asociace, propojení a vztahy mezi místy, protože ty sice mohou být věcně provázané, ale často spolu nesousedí. Jak píše „otec zakladatel“ George E. Marcus v pomyslném manifestu vícemístné etnografie (Marcus, 1995, s. 96):

¹⁰ Zatímco vícepřípadové studie (Yin, 2009; k použití v pedagogickém výzkumu srov. Mareš, 2015) zpravidla usilují o srovnání či konfrontaci dat z několika různých prostředí, popř. získaných od několika různých aktérů zapojených do výzkumu (např. škol, školních tříd apod.), vícemístná etnografie akcentuje pohyb a vzájemná propojení osob, objektů či fenoménů mezi několika prostředími. Je to právě ono propojení (např. mezi univerzitou a školou praktikujícího studenta či studentky), které by nemuselo být pro vícepřípadovou studii důležité, a které tak specifikuje přístup vícemístné etnografie.

„Více-místná etnografie se vymaňuje z jednoho prostředí a lokálních situací konvenčního etnografického designu, aby zkoumala cirkulaci kulturních významů, objektů a identit v rozšířeném prostoru. (...) Taková mobilní etnografie může nabývat nečekaných trajektorií v následování kulturních formací napříč a mezi různými místy aktivit.“

Pod kulturními formacemi Marcus nerozumí jen konkrétní lidi, ale rovněž objekty či myšlenky, jejichž následování umožňuje mapovat komplexní vztahy a sítě významné z hlediska zkoumaného fenoménu (Candea, 2009). Je to tedy etnografie zaměřující se na „řetězce, cesty, vlákna, souběhy či vzájemné srovnávání lokací“ (Marcus, 1995, s. 105), přičemž klíčová je zde strategie asociování a spojování mezi místy. Objektem zájmu se tak stávají jevy produkované v několika prostředích, nikoliv podmínky života určité skupiny lidí lokalizovaných na jednom místě. Důraz na místa, který tento přístup tak intenzivně vtahuje do hry, nás nutí, abychom si otázky související s vymezením zkoumaného pole (*field*) kladli s novou naléhavostí. Více-místná etnografie zdůrazňuje skutečnost, že místa jsou sociálně produkovaná, že jsou tedy výsledkem vztahů, které mnohdy překračují jejich lokální hranice. Etnografie se nevymyká tomuto pravidlu, i v ní jsou prostředí spoluutvářena pohybem a rozhodnutími výzkumníků. Podíváme-li se na soudobé studie uplatňující tento metodologický přístup (např. výzkumy nadnárodních koncernů spojující místa výroby s rozhodovacími procesy v sídlech manažerů firmy; nebo migrantů, kteří se spolu s výzkumníky a výzkumnicemi pohybují mezi zemí původu a novou domovinou), zkoumané pole v nich sahá od projektů skutečně globálního charakteru po studie sevřené hranicemi jedné země, města či jedné instituce. Co je spojuje, není ani tak množství zkoumaných míst nebo jejich vzájemná geografická vzdálenost, jako spíš imperativ „následuj objekty svého zájmu“, kterými mohou být lidé, metafory, biografie či konflikty, a „aktivně definuj své etnografické pole“. Jinými slovy, více-místní etnografové a etnografky překračují omezení tradiční etnografie na jedno zkoumané místo (např. jedna škola, jedna školní třída¹¹), aby mohli sledovat místa významná z hlediska zkoumaného fenoménu (např. vyjednávání vzdělávacích politik a jejich dopad na dění ve škole). Ústřední logikou výběru zkoumaných prostředí se tak stává jejich odlišnost, neboli to, že jsou nositeli odlišných informací o zkoumaném jevu (Falzon, 2009).¹²

¹¹ Pierides (2010) kritizuje tendenci školní etnografie chápat školu jako uzavřený systém, který je izolovaný od politiky, urbánního prostoru, sousedství, populární kultury apod., čímž znemožňuje pochopit, jak se tyto různé kontexty společně podílejí na utváření vzdělávání.

¹² Přitom je ale třeba vzít v potaz kritiku Candeye (2009), který při realizaci výzkumu s rozostřenými prostorovými hranicemi nebyl ani tak sužován tyranií uzavřenosti a rigidity, kterou více-místná etnografie vyčítá klasické etnografii, jako spíše tyranií volby.

Ačkoliv sám Marcus se zpravidla odkazuje na příklady výzkumů zasazených do disciplín, jakými jsou mediální, kulturní, migrační či globální studia s jejich výrazně mobilními objekty zájmu, z oblasti vzdělávání zmiňuje i studie Paula Willise (1981) a Douglase Foleyho (1990) jako respektující základní imperativ vícemístné etnografie „následuj lidi“, ačkoliv ten byl formulován až po jejich dokončení. Přestože například Willis věnuje pozornost primárně studiu určité skupiny žáků v konkrétním školním prostředí, reflektuje zároveň i to, co se těmito subjekty děje/bude dít v jiných prostředích (např. v továrně, kde skupina Willisových „*lads*“ bude s největší pravděpodobností jednou pracovat stejně jako jejich rodiče). Je to právě povědomí chlapců pocházejících z dělnických rodin o systému vztahů definovaných prací, které Willis sleduje v jejich promluvách ve škole. I když prostor výrobní haly není přímo prostředím zahrnutým do jeho výzkumu, analýzu dění ve školním prostředí kalibruje skrze to, co se děje/bude dít jeho subjekty ve fabrice. Ačkoliv například Pierides (2010) si stěžuje na nedostatečnou přítomnost vícemístné etnografie na poli výzkumu ve vzdělávání, můžeme vedle těch staršího data nalézt i některé aktuálnější aplikace tohoto přístupu ve vzdělávání. Například Figueroa (2017) v kontextu jazykového vzdělávání zmiňuje vícemístnou etnografii jako vhodnou ke studiu toho, jak dospělí a děti realizují kulturní a jazykové praktiky v různých prostředích. Může se jednat o sledování toho, jak určitý diskurz a jeho různé artikulace putují napříč různými prostředími. Dále se tento přístup uplatňuje v některých specifických tématech souvisejících s dopady globalizace na vzdělávání, jako je například etnografický výzkum elitních škol a jejich vzájemných vazeb, který Kenway s kolektivem (2018) realizovali v několika zemích, na několika místech (Velká Británie, Austrálie, Čína, Jihoafrická republika atd.).

Závěr

V této metodologické studii jsme představili školní etnografii a její dosavadní aplikace v českém pedagogickém výzkumu; zabývali jsme se různými tradicemi výzkumu diverzity ve školní etnografii; analyzovali jsme vybrané zahraniční studie zaměřené na diverzitu v pregraduálním učitelském vzdělávání a v neposlední řadě jsme představili specifickou odnož etnografické metodologie, tzv. vícemístnou etnografii. V závěru budeme nejprve konfrontovat přístup vícemístné etnografie s klasickým pojetím etnografického výzkumu a následně nastíníme potenciál tohoto přístupu pro projekt zaměřený na diverzitu v pregraduální učitelské přípravě.

Dynamická orientace vícemístné etnografie, již jsme představili výše, na procesy a propojení v některých aspektech výrazně kontrastuje s klasickou etnografií etablovanou v antropologii na přelomu 19. a 20. století. Marcus

stejně jako i jeho následovníci se tak opakovaně vymezují vůči tomu, co označují jako „Malinowského paradigma etnografie“¹³, s nímž spojují etnografii orientovanou na jedno místo, s důrazem na dlouhodobé zúčastněné pozorování a detailní zachycení kulturního profilu jedné uzavřené skupiny lidí. Vzhledem k tomu, že vícemístná etnografie zahrnuje různá prostředí, prosazují Marcus a Fischer (1999) metodologický imperativ „etnografie husté i řídké“ (*ethnography through thick and thin*). Zatímco některá místa musí být pojednána „hustě“, jiná postačí jen „řídce“, protože některá prostředí jsou strategicky významnější pro hustý popis než jiná. Vícemístná etnografie tak nevyhnutelně spěje ke kompromisu s jednou z ústředních charakteristik etnografie, tj. zaměřením se na každodenní, až intimní poznání interakcí tváří v tvář. Není daň za obětování etnografického detailu přeci jen příliš vysoká? Kritiky na sebe nenechaly dlouho čekat, a tak například Ferguson (2011, s. 11) prohlašuje, že potlačení detailnějšího ponoření se do lokálního prostředí může pro etnografii představovat už moc velkou ztrátu. Stoupenci vícemístné etnografie zase v polemice namítají, že rezignace na hloubku dat není ani tak pragmatickým rozhodnutím výzkumníků, jako spíše odrazem způsobu života, kterým zkoumaní lidé zažívají svět (Falzon, 2009).

Hlásíme se k pozici badatelů a badatelek nabízejících vícemístnou etnografii jako slibný metodologický rámec pro výzkum fenoménů rozprostřených mezi několika místy. K nim patří i zkoumání diverzity v přípravném vzdělávání učitelů a učitelek, kde se studující pohybují mezi přednáškami a semináři na vysoké škole a praxemi na základních školách. Tuto metodologii jsme se proto rozhodli použít v projektu, jehož empirická fáze započne na podzim 2019 a v jehož rámci si klademe následující otázky: Jak je žákovská diverzita tematizována v obsahu a diskurzu kurikula obecně pedagogických předmětů v programu učitelského vzdělávání? Jak jsou studenti a studentky seznamováni v těchto kurzech na univerzitě s pedagogickými principy práce s různorodou třídou? Jak je diverzita konstruována v kultuře základních škol, do nichž studenti a studentky docházejí na praxi? Jak podporují provázející učitelé a učitelky studující na praxi při vyučování v různorodých třídách? A jakými způsoby vedou tito studenti a studentky na praxi výuku v různorodé třídě? Tyto otázky budeme zodpovídat na základě dat získaných kombinací zúčastněného pozorování, videonahrávek, rozhovorů a analýzou dokumentů.

¹³ Bronislaw Malinowski byl antropologem, jedním z průkopníků metody zúčastněného pozorování. Proslavil se zejména svou studií domorodých kmenů žijících na Trobriandských ostrovech „*Argonauti západního Pacifiku*“ z 20. let 20. století, jež se stala manifestem funkcionalismu. Malinowského tradice etnografie spočívala na předpokladu, že „místa, ale i kulturní jevy, mají jasné hranice, které korespondují s určitými ohraničenými prostory, a že existuje homogenita uvnitř určitého místa, zatímco převládá heterogenita mezi různými místy“ (Cook, Laidlaw, & Mair, 2009, s. 61).

Více-místná etnografie nám v našem projektu umožní uchopit vazby mezi vnímáním diverzity různými aktéry, její teoretizací a realitou české základní školy. Budou nás zajímat proměnlivá pojetí diverzity různých aktérů ve zkoumaných polích, stejně jako i dis/kontinuity plánovaných, realizovaných i žitých kurikul a praktik napříč prostředími. Ke konceptualizaci diverzity přistupujeme skrze kombinování induktivní výzkumné strategie orientované na genuzi emických významů ve sledovaných terénech s deduktivní strategií založenou na konfrontaci těchto významů s ustavenými teoretickými přístupy k diverzitě. Aplikaci více-místné etnografie vnímáme jako inovativní, neboť o existenci etnografického výzkumu z českého prostředí, který by propojoval prostředí univerzity se základní školou ve vazbě na téma diverzity, nám není známo. Navíc analýza zahraničních studií věnovaných této problematice ukázala, že většina z nich analyticky vytěžuje jen data získaná ve vysokoškolském prostředí, případně důsledněji nepropojuje dění ve výuce na univerzitě s děním ve školách, kde studující praktikovali.

Poděkování

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

Literatura

- Anderson, L. M., & Stillman, J. A. (2012). Student teaching's contribution to preservice teacher development: A review of research focused on the preparation of teachers for urban and high-need contexts. *Review of Educational Research*, 83(1), 3–69.
- Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J., & Lofland, L. (Eds.). (2001). *Handbook of ethnography*. Londýn: SAGE.
- Auer, P. (2014). *Jazyková interakce*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Bartolo, P., & Smyth, G. (2009). Teacher education for diversity. In A. Swennen & M. van der Klink (Eds.), *Becoming a teacher educator: Theory and practice for teacher educators* (s. 117–132). Amsterdam: Springer Science & Business Media.
- Beach, D. (2017). Ethnographic lenses and possibilities. International trends and developments in the ethnography of education. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 39(1), 15–30.
- Bittnerová, D., Doubek, D., & Levínská, M. (2011). *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Fakulta humanitních studií, Univerzita Karlova.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

- Burns, T., & Shadoian-Gersing, V. (2010). The importance of effective teacher education for diversity. In OECD, *Educating teachers for diversity. Meeting the challenge* (s. 19–40). Paris: OECD Publishing.
- Candea, M. (2009). Arbitrary locations: In defence of the bounded field-site. In M. A. Falzon (Ed.), *Multi-sited ethnography. Theory, praxis and locality in contemporary research* (s. 25–46). Farnham: Ashgate.
- Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791–807.
- Cook, J., Laidlaw, J., & Mair, J. (2009). What if there is no elephant? Towards a conception of an unsited field. In M. A. Falzon (Ed.), *Multi-sited ethnography. Theory, praxis and locality in contemporary research* (s. 47–72). Farnham: Ashgate.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education. Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Delamont, S. (2014). *Key themes in the ethnography of education. Achievements and agendas*. London: SAGE.
- Delamont, S. (2012). ‘Traditional’ ethnography: peopled ethnography for luminous description. In S. Delamont (Ed.), *Handbook of qualitative research in education* (s. 342–353). Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.
- Delamont, S. (2009). The only honest thing: autoethnography, reflexivity and small crises in fieldwork. *Ethnography and Education*, 4(1), 51–63.
- Dvořáčková, J., et al. (2014). *Politika a každodennost na českých vysokých školách: Etnografické pohledy na vzdělávání a výzkum*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Eisenhart, M. (2001a). Educational ethnography past, present, and future: Ideas to think with. *Educational Researcher*, 30(8), 16–27.
- Eisenhart, M. (2001b). Changing conceptions of culture and ethnographic methodology: Recent thematic shifts and their implications for research on teaching. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (s. 209–225). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Evans, R. (2002). Ethnography of teacher training: Mantras for those constructed as „other“. *Disability & Society*, 17(1), 35–48.
- Falzon, M. A. (2009). Introduction: Multi-sited ethnography: Theory, praxis and locality in contemporary research. In M. A. Falzon (Ed.), *Multi-sited ethnography. Theory, praxis and locality in contemporary research* (s. 1–24). Farnham: Ashgate.
- Ferguson, J. (2011). Novelty and method. Reflections on global fieldwork. In S. Coleman & P. von Hellermann (Eds.), *Multi-sited ethnography. Problems and possibilities in the translocation of research methods* (s. 194–208). New York: Routledge.
- Figueroa, A. M. (2017). Ethnography and language education. In K. K. King, Y.-J. Lai, & S. May (Eds.), *Research methods in language and education* (s. 269–282). Cham: Springer.
- Foley, D. E. (1990). *Learning capitalist culture: Deep in the heart of tejas*. Philadelphia: University Pennsylvania Press.
- Forsey, M. (2018). Educational Ethnography In and For a Mobile Modernity. In D. Beach, C. Bagley, & S. Marques da Silva (Eds.), *The Wiley Handbook of Ethnography of Education* (s. 443–454). New York: John Wiley & Sons.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

- Garcez, P. M. (2008). Microethnography in the classroom. In K. A. King & N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of language and education. Volume 10: Research methods in language and education* (s. 257–271). New York: Springer.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116.
- Geertz, C. (2000). *Interpretace kultur. Vybrané eseje*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Gordon, T., Holland, J., & Lahelma, E. (2001). Ethnographic research in educational settings. In P. Atkinson (Ed.), A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland, *Handbook of ethnography* (s. 188–203). London: SAGE.
- Haddix, M. M. (2012). Talkin' in the company of my sistas: The counterlanguages and deliberate silences of Black female students in teacher education. *Linguistics and Education*, 23(2), 169–181.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hale, A., Snow-Gerono, J., & Morales, F. (2008). Transformative education for culturally diverse learners through narrative and ethnography. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1413–1425.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in practice*. London: Routledge.
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: Problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1(1), 3–14.
- Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská, J., & Suralová, A. (2015). *Etnická rozmanitost ve škole: Stejnost v různosti*. Praha: Portál.
- Jarkovská, L. (2013). *Gender před tabulí: Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON) v koedici s Masarykovou univerzitou.
- Jarkovská, L. (2012). Nejdřív byli dinosauři a pak se narodila prababička aneb Chvála etnografie ve výzkumu dětí. *Sociální studia*, 9(2), 31–42.
- Kaleja, M., Zezulková, E., Adamus, P., & Mühlpachr, P. (2015). *Etnografie školy jako edukační realita současnosti*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě.
- Kaur, B. (2012). Equity and social justice in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 485–492.
- Kenway, J., Fahey, J., Epstein, D., Koh, A., McCarthy, C. R., & Rizvi, F. (2018). Multi-sited global ethnography and elite schools. A methodological entrée. In D. Beach, C. Bagley, & S. M. da Silva (Eds.), *The Wiley Handbook of Ethnography of Education* (s. 423–442). Hoboken: Wiley Blackwell.
- Kratochvílová, J. (2013). *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: Teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kučera, M. (1992). Školní etnografie. Přehled problematiky. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Lazarová, B., Hloušková, L., Trnková, K., Pol, M., & Lukas, J. (2015). Řízení inkluze ve škole. Brno: Masarykova univerzita.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2018). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences, revisited. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative research* (s. 108–150). Los Angeles: SAGE.
- Marcus, G. E., & Fischer, M. M. J. (1999). *Anthropology as cultural critique. An experimental moment in the human sciences*. Chicago: University of Chicago Press.

- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24(1), 9–117.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, 65(2), 113–142.
- Marvasti, A., McKinney, K., & Pinter, B. (2018). Diversity of diversity education. In P. Batur & J. R. Feagin (Eds.), *Handbook of the sociology of racial and ethnic relations* (s. 192–200). Cham: Springer.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2006). Models of personality and affect for education: A review and synthesis. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (s. 163–186). New York, London: Routledge.
- McCombs, B. (2010). Learner-centered practices. In J. L. Meece & J. S. Eccles (Ed.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (s. 60–74). New York: Routledge.
- McNew-Birren, J., Hildebrand, T., & Belknap, G. (2017). Strange bedfellows in science teacher preparation: Conflicting perspectives on social justice presented in a teach for America university partnership. *Cultural Studies of Science Education*, 13(2), 437–462.
- Mensah, F. M. (2009). Confronting assumptions, biases, and stereotypes in preservice teachers' conceptualizations of science teaching through the use of book club. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(9), 1041–1066.
- Metz, M. (2018). The role of teacher educators' personal histories and motivations in shaping opportunities to learn about social justice. *Teachers College Record*, 120(7), 1–34.
- Mosley, M. (2010). Becoming a literacy teacher: Approximations in critical literacy teaching. *Teaching Education*, 21(4), 403–426.
- Nedbálková, K. (2015). Ethnography, fieldnotes and interviews. In K. Nedbálková & K. Sidiropulu-Janků (Eds.), *Doing research, making science. The memory of Roma workers* (s. 75–97). Brno: Centre for the Study of Democracy and Culture, Masaryk University.
- Nedbálková, K. (2007). Etnografie. Jedna ruka kreslí druhou aneb Jak se dělá etnografický výzkum. In R. Švaříček & K. Šedřová et al., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 112–125). Praha: Portál.
- Obrovská, J. (2016). Frajeři, rapeři a propadlíci: Etnografie etnicity a etnizace v desegregované školní třídě. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 52(1), 53–78.
- Obrovská, J. (2014). Rituály s „těmi druhými“. Perspektiva interakčních rituálů ve školní etnografii etnicky různorodých třídních kolektivů. *Sociální studia*, 11(2), 51–74.
- Ok, M. W., Rao, K., Bryant, B. R., & McDougall, D. (2017). Universal Design for Learning in Pre-K to Grade 12 Classrooms: A Systematic Review of Research. *Exceptionality*, 25(2), 116–138.
- Parr, G., & Chan, J. (2015). „Identity work in a dialogic international teaching practicum.“ *Teaching Education*, 26(1), 38–54.
- Pasch, M., Gardner, T. G., Sparks-Langerová, G., Starková, A. J., & Moodyová, C. D. (2005). *Od vzdělávacího programu ke vyučovací hodině: Jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál.
- Picower, B. (2011). Resisting Compliance: Learning to teach for social justice in a neoliberal context. *Teachers College Record*, 113(5), 1105–1134.
- Pierides, D. (2010). Multi-sited ethnography and the field of educational research. *Critical Studies in Education*, 51(2), 179–195.
- Prain, V., et al. (2013). Personalised learning: Lessons to be learnt. *British Educational Research Journal*, 39(4), 654–676.

- Pražská skupina školní etnografie. (2002). *1.–8. třída: příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu GA ČR 406/00/0470 „Žák v měnících se podmínkách současné školy“*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.
- Průcha, J. (Ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Rao, K., Ok, M. W., & Bryant, B. R. (2014). A review of research on universal design educational models. *Remedial and Special Education, 35*(3), 153–166.
- Ruys, I., Defruyt, S., Rots, I., & Alterman, A. (2013). Differentiated instruction in teacher education: A case study of congruent teaching. *Teachers and Teaching, 19*(1), 93–107.
- Schleicher, A. (Ed.). (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century. Lessons from around the world*. Paris: OECD Publishing.
- Sheehy, K. (2014). Educational psychology and the development of inclusive education. In A. J. Holliman (Ed.), *The Routledge international companion to educational psychology* (s. 235–245). Dostupné z <https://www.book2look.com/book/3CZCNg71T>
- Seidlová, V. (2016). Vícemístná etnografie: příklady aplikace v současných antropologických a etnomuzikologických výzkumech. *Národopisná revue, 26*(2), 110–121.
- Shelley, K., & McCuaig, L. (2018). Close encounters with critical pedagogy in socio-critically informed health education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 23*(5), 510–523.
- Sleeter, Ch. E., & Owuor, J. (2011). Research on the impact of teacher preparation to teach diverse students: The research we have and the research we need. *Action in Teacher Education, 33*(5–6), 524–536.
- Smetáčková, I., & Jahodová, D. (2015). *Ambivalence rozšiřování obzorů: Percepce genderu a etnicity na prvním stupni ZŠ*. Praha: Otevřená společnost, o. p. s.
- Soukup, M. (2014). *Terénní výzkum v sociální a kulturní antropologii*. Praha: Karolinum.
- Spindler, G. D., & Spindler, L. (1987). Teaching and learning how to do the ethnography of education. In L. Spindler (Ed.), *Interpretative ethnography of education at home and abroad* (s. 17–36). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spindler, G. D. (1984). Roots revisited. Three decades of perspectives. *Anthropology & Education Quarterly, 15*(1), 3–10.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. South Melbourne: Wadsworth.
- Stöckelová, T., & Abu Ghosh, Y. (2013). *Etnografie. Improvizace v teorii a terénní praxi*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Stöckelová, T., Linková, M., & Lorenz-Meyer, D. (2009). *Akademické poznávání, vykazování a podnikání. Etnografie měnící se české vědy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Subero, D., Vila, I., & Esteban-Guitart, M. (2015). Some contemporary forms of the funds of knowledge approach. Developing culturally responsive pedagogy for social justice. *International Journal of Educational Psychology, 4*(1), 33–53.
- Šedřová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. a kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners*. Boston: Pearson.
- Turner, M. (2013). Beyond the „good teacher“: Guiding pre-service teacher reflections on culturally diverse students. *Teachers and Teaching, 19*(1), 78–92.
- Vlčková, K., et al. (2015). *Z posluchárny za katedru: Mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství*. Brno: Masarykova univerzita.

- Vock, M., & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Berlín: Friedrich Ebert Stiftung.
- Walford, G. (2018). Recognizable continuity: A defense of multiple methods. In D. Beach, C. Bagley, & S. M. da Silva (Eds.), *The Wiley Handbook of Ethnography of Education* (s. 17–29). Hoboken: Wiley Blackwell.
- Walford, G. (2009). For ethnography. *Ethnography and Education*, 4(3), 271–282.
- Webster, J. P., & da Silva, S. M. (2013). Doing educational ethnography in an online world. Methodological challenges, choices and innovations. *Ethnography and Education*, 8(2), 123–130.
- Willis, P. (1981). *Learning to labor. How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.
- Woods, P. (2002). *Inside schools. Ethnography in educational research*. London: Routledge.
- Wolcott, H. F. (1987). On ethnographic intent. In L. Spindler (Ed.), *Interpretative ethnography of education at home and abroad* (s. 37–60). Hillsdale: Lawrence Erlbaum, Associates.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4. vyd.). Los Angeles: SAGE.
- Yon, D. A. (2003). Highlights and overview of the history of educational ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 32(1), 411–412.
- Yuan, H. (2018). Preparing teachers for diversity. A literature review and implications from community-based teacher education. *Higher Education Studies*, 8(1), 9–17.
- Zeichner, K. M., et al. (1998). A research informed vision of good practice in multicultural teacher education: Design principles. *Theory into Practice*, 38(3), 163–171.

Kontakt na autory

Jana Obrovská

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

E-mail: obrovska.jana@ped.muni.cz

František Tůma

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

E-mail: tuma@ped.muni.cz

Corresponding authors

Jana Obrovská

Department of Education, Faculty of Education, Masaryk University

E-mail: obrovska.jana@ped.muni.cz

František Tůma

Department of Education, Faculty of Education, Masaryk University

E-mail: tuma@ped.muni.cz

