

MASARYKOVA UNIVERZITA
Pedagogická fakulta

SPOLEČENSTVÍ VE ŠKOLE:
MIKROSOCIÁLNÍ ASPEKTY ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ
OPTIKOU PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVY UČITELŮ

Habilitační práce
(soubor publikovaných textů s komentářem)

MASARYK UNIVERSITY
Faculty of Education

**COMMUNITY IN THE SCHOOL:
MICROSOCIAL ASPECTS OF SCHOOL EDUCATION
WITHIN THE SCOPE OF THE PRE-SERVICE TEACHER EDUCATION**

Habilitation thesis

(A collection of previously published scholarly works with commentary)

Brno 2019

Kateřina Lojdová

Prohlašuji, že jsem habilitační práci vypracovala samostatně s využitím pouze citované literatury, informací a zdrojů a že tato práce nebyla předložena k udělení žádného předchozího titulu.

V dne.....

.....
vlastnoruční podpis autora

I declare that this thesis has been composed solely by myself using only the cited literature, information and resources and that it has not been submitted in any previous application for a degree.

In on.....

.....
author's handwritten signature

Poděkování

Na tomto místě chci poděkovat kolegům z Pedagogické fakulty MU za podnětné formální i neformální diskuse o pedagogické teorii a metodologii. Děkuji zejména členům katedry pedagogiky, kteří utváří tvůrčí a produktivní akademické prostředí, kriticky reflektují výsledky mých výzkumů a hledají jejich využití v přípravě budoucích učitelů. Katce Vlčkové děkuji za přizvání do dvou projektů GA ČR, Janě Obrovské za podněty k vybraným konceptům očima socioložky, Janě Kratochvílové za možnost věnovat se této habilitační práci i přes nabitý program katedry pedagogiky. Pedagogické fakultě MU vděčím za příležitost strávit v rámci přípravy habilitace měsíc na California State University. Poděkování patří také studentům učitelství a jejich provázejícím učitelům, u kterých výzkumy probíhaly. Tomášovi děkuji za podporu a péči o naši domácnost, která mi umožnila věnovat se plnohodnotně akademické práci.

Obsah/Content

1. Úvod	8
---------------	---

A. TEORETICKÁ ČÁST

2. Studované koncepty ve společenství ve škole.....	11
2.1 Mikrosociální aspekty školního vzdělávání	12
2.2 Pregraduální příprava učitelů jako kontext realizovaných výzkumů.....	19

B. METODOLOGICKÁ ČÁST

3. Metodologie realizovaných výzkumů.....	25
3.1 Smíšený výzkum.....	25
3.2 Narativní výzkum.....	27
3.2.1 Narativní biografie.....	27
3.2.2 Tematická narativní analýza	29
3.2.3 Narativně orientovaný výzkum (NOI).....	29
3.3 Kritická diskursivní analýza a interpretativní fenomenologická analýza.....	32
3.4 Induktivní a deduktivní kódování	33

C. VÝSLEDKY VÝZKUMŮ

4. Hlavní výsledky výzkumů: Studenti učitelství ve společenství ve škole	35
5. Závěr	43

ENGLISH VERSION

1. Introduction	48
-----------------------	----

A. THEORY

2. Studied concepts in the community in the school.....	51
2.1 Microsocial aspects of school education.....	52
2.2 Pregradual teacher education as a context of the realized research	60

B. METHODOLOGY

3. Research methodology	66
3.1 Mixed-methods research.....	66

3.1.1 Mixed-methods research on the power in the classroom.....	67
3.1.2 Mixed-methods research on classroom management	68
3.2 Narrative research	68
3.2.1 Narrative biography.....	69
3.2.2 Thematic narrative analysis.....	70
3.2.3 Narrative-oriented research.....	71
3.3 Critical discourse analysis and interpretive phenomenological analysis.....	73
3.4 Inductive and deductive coding.....	75
C. RESEARCH RESULTS	
4. Main research results: Student teachers in the community in the school.....	77
5. Conclusion	86

6. Literatura/References	90
D. LITERATURA AUTORKY CITOVANÁ V KOMENTÁŘI	
D. AUTHOR'S PUBLICATIONS CITED IN THE COMMENTARY	
7. Literatura autorky, ze které vychází stať komentáře/Literature of the author from which the commentary paper is based	100
E. VYBRANÉ TEXTY	
E. SELECTED PAPERS	
Příloha: Šest vybraných publikovaných textů	103
Appendix: Selection of six published papers.....	103

1. Úvod

Tato habilitační práce v podobě komentáře provazuje již publikované texty autorky z hlediska studovaných konceptů, metodologie realizovaných výzkumů a hlavních výzkumných výsledků. Vychází z 32 publikovaných textů, z toho je 14 článků v domácích a zahraničních odborných časopisech (vč. 3 WOS), 12 kapitol v monografiích, 1 autorská monografie, 3 kolektivní monografie, 1 článek ve sborníku a 1 editorství odborného časopisu.

Komentář k publikovaným textům je uveden nejprve v českém a poté v anglickém jazyce. Komentář je členěn na tři kapitoly. První kapitola vymezuje a dává do souvislosti vybrané studované koncepty, které shrnuje pod označením mikrosociální aspekty školního vzdělávání. Na základě publikovaných textů také představuje pregraduální přípravu učitelů na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity (PdF MU), neboť se jedná o kontext, ve kterém byly tyto koncepty zkoumány. Popisuje reformu kurikula pedagogicko-psychologického modulu na PdF MU a koncepční otázky výzkumu a výuky na pedagogických fakultách. Pojetí pregraduální přípravy ovlivnilo výsledky realizovaných výzkumů a slouží k hlubšímu porozumění výsledkům výzkumu.

Druhá kapitola popisuje metodologii realizovaných výzkumů, zejména smíšený výzkumný design, který byl využit ve dvou projektech GA ČR,¹ ze kterých vychází podstatná část výsledků. Dále je pozornost věnována především kvalitativní metodologii: narativním analýzám, kritické diskursivní analýze, interpretativní fenomenologické analýze (IPA) a technikám induktivního a deduktivního kódování.

Stěžejní kapitolou je třetí kapitola, která popisuje a provazuje vybrané výsledky výzkumů mikrosociálních aspektů společenství ve škole optikou studentů učitelství, kteří sem vstupují na praxi. Pojednáno je o zjištěních z výzkumů moci ve výuce studentů učitelství, skrytém kurikulu, žákovské nonkonformity, žákovské rezistence, pedagogické lásky a řízení třídy z hlediska odlišných rolí studenta učitelství a provázejícího učitele a také z hlediska různých diskursů.

Klíčové koncepty a **publikace autorky**, ve kterých je o těchto konceptech podrobněji pojednáno, **jsou vyznačeny tučně**. Na konci nalezne čtenář seznam všech textů autorky, ze kterých tato stať vychází. Plná verze šesti vybraných publikovaných textů autorky je v příloze. Jedná se o texty v tabulce 1.

¹ Projekty GA ČR: Moc ve školních třídách studentů učitelství (2013–2015), řešitelka doc. Vlčková; Strategie řízení třídy u studentů učitelství a zkušených učitelů (jejich cvičných učitelů) na druhém stupni základní školy (2016–2018), řešitelka doc. Vlčková.

Tabulka 1. Vybrané texty ze souboru prací uveřejněné v příloze

Č.	Text	Koncepty	Metodologie	Poznámka	Autorský podíl
1	Lojdová, K. (2016b). The end of academic freedom in the era of neoliberalism?. <i>Pedagogická orientace</i> , 26(4), 605–630.	pregrad. příprava učitelů; neoliberální univerzita	teoretická studie	cena České asociace ped. výzkumu (ČAPV), 2017	100 %
2	Lojdová, K. (2019a). Socialization of a student teacher on teaching practice in the discursive community of the classroom: Between a teacher-centered and a learner-centered approach. <i>Learning, Culture and Social Interaction</i> , 22, 1–11.	řízení třídy orientované na žáka/učitele; socializace studenta učitelství do diskursivní komunity školní třídy	interpretativní fenomenologická analýza a kritická diskursivní analýza	časopis ve WOS, Elsevier, IF pětiletý 1,25; IF dvouletý 1,143	100 %
3	Lojdová, K. (2016c). Student nonconformity at school. <i>Studia paedagogica</i> , 21(4), 53–76.	žakovská nonkonformita	narativní výzkum – tematická narativní analýza	ERIH, ve SCOPUSu od r. 2017	100 %
4	Lojdová, K. (2015b). Není nekázeň jako nekázeň: Rezistentní chování žáků jako projev moci ve školní třídě. <i>Orbis scholae</i> , 9(1), 103–117.	žakovská rezistence; moc ve školní třídě, učitelské praxe	kvalitativní výzkum – otevřené kódování	SCOPUS	100 %
5	Lojdová, K. (2015a). Skryté kurikulum, žité příběhy. Narativy studentů učitelství o škole. <i>Pedagogická orientace</i> , 25(5), 649–670.	skryté kurikulum, normativní svět školy, studenti učitelství	narativní výzkum – narativní biografie	9. nejčtenější text v Pedagogické orientaci	100 %
6	Lojdová, K., & Lukas, J. (2015). Scénáře donucovací moci u studentů učitelství na praxi: Studentka Alice. <i>Studia paedagogica</i> , 20(3), 113–130.	donucovací moc, studenti učitelství	smíšený výzkum	ERIH, ve SCOPUSu od r. 2017	50 %

A. TEORETICKÁ ČÁST

2. Studované koncepty ve společenství ve škole

Studované koncepty se týkají jak samotného společenství ve škole, tak i pregraduální přípravy studentů učitelství, kteří do tohoto společenství vstupují v rámci učitelských praxí. Nejprve se zaměříme na společenství ve škole.

Byť je prostředí základní školy na první pohled každému dobře známé, škola zároveň představuje komplexní, a jak ukazují etnografické výzkumy ve škole (např. Pražská skupina školní etnografie, Hargreaves a kol., 2011; McLaren, 1999; Willis, 1977; Woods, 2014) i exotický, sociální svět. Škola je protkána sociálními normami, které upravují její fungování a samotný proces transmise kultury. Hargreaves a kol. (2011) zjistili, že většinu toho, co oni sami jako vědci považovali za pravidla školy, aktéři školního světa jako pravidla nepojmenovali. Výzkumy také ukazují, že pravidla závisí na učiteli. Woods (1980) popsal u učitelů strategii shovívavosti k porušování pravidel, která se může týkat celých tříd nebo jednotlivců ve třídách, u kterých učitel považuje takové zacházení za akceptovatelné. Určité chování žáka se může tedy odchylovat od norem školy, ale může být učitelem považováno za normální pro onoho konkrétního žáka. V českém etnografickém výzkumu nahlíží Bittnerová (2002) do žákovské kultury a zachycuje hry žáků s násilím, které jsou součástí jejich kultury, a problematizují se až v okamžiku jejich konfrontace s institucí školy či s pravidly chování v kultuře dospělých. Normativní svět školy je tedy tvořen zjevnými i skrytými pravidly, která se dynamicky vyvíjejí a jsou situačně podmíněna.

Studenti učitelství na praxi se socializují do školy jako do svébytného společenství, přičemž kultura tohoto společenství pro ně nemusí být na první pohled patrná. Toto společenství, které zahrnuje všechny aktéry ve škole, tedy i žáky, můžeme nazvat společenstvím praxe (*community of practice*) (srov. Wenger, 1999; Slavík, Janík, Jarníková, & Tupý, 2014). Slavík a Janík (2012, s. 276) hovoří ve vztahu k výuce o společenství myslí, pro které jsou nutná „pravidla, která sjednocují společenství myslí, mají být všeobecně platná, ale musí také nově vznikat, přetvářet se i zanikat ve prospěch vhodnějších pravidel“. V této práci hovořím o *společenství ve škole*, které reprezentuje mikrosociální svět školy a zaměřím se na jeho vybrané oblasti, kterými jsem se zabývala v dosavadních výzkumech.

Nežli se budeme věnovat jednotlivým výzkumným oblastem, je třeba poznamenat, že sociální aspekty školního vzdělávání lze studovat na ose makrosociálního a mikrosociálního prostředí. Například moc může být chápána jako makrosociální kategorie, ale zároveň může být vyjednávána mikrosociálně, tedy v každodenní interakci ve školní třídě. Mé výzkumy jsou lokalizovány právě v prostředí školních tříd, kde zachycují vybrané sociální fenomény v procesu výuky. Výsledky výzkumů tak obohacují porozumění edukační realitě jako předmětu bádání pedagogické vědy na rozdíl např. od sociologie výchovy, která

se zabývá zejména sociálními aspekty výchovy ve společnosti, např. z hlediska sociální reprodukce. Interpretace zkoumaných konceptů se však neobejde bez interdisciplinárního přístupu².

2.1 Mikrosociální aspekty školního vzdělávání

Zřejmě nejširším studovaným sociálním aspektem školního vzdělávání pojednaným v tomto textu je právě fenomén **moci ve školní třídě**, kterému jsme se věnovali ve výzkumném týmu projektu GA ČR (**Vlčková et al., 2014; Lojdová, Šalamounová & Bradová, 2014; Lojdová & Lukas, 2016; Šalamounová, Bradová & Lojdová, 2014**). Moc je přirozenou součástí všech sociálních vztahů, tedy i výchovně-vzdělávacího procesu ve školní třídě. Moc můžeme ve vztahu k učiteli chápat jako učitelovu schopnost ovlivnit žáky v tom, aby činili, co po nich učitel požaduje (**Šalamounová, Bradová & Lojdová, 2014**). Sama o sobě moc není negativním ani pozitivním fenoménem. „Držitelé moci“ mohou své mocenské pozice „využít“ i „zneužít“. Moc je stejně jako autorita jevem vztahovým, na rozdíl od autority je však moc fenoménem více dynamickým, který se proměňuje napříč výukovými situacemi (například skupinová práce versus zkoušení u tabule) a zejména je to fenomén, kterým disponuje nejen učitel, ale i žáci (**Lojdová, Šalamounová, & Bradová, 2015**).

Žáci mohou moc využívat k naplnění výukových cílů učitele (například když kladou doplňující otázky k učivu), ale mohou ji samozřejmě využívat i k tomu, aby se od výukových cílů (či širěji cílů školy) odklonili či je narušili. Zde můžeme hovořit o **žakovské rezistenci (Lojdová, 2015b)**, které jsem se věnovala v návaznosti na téma moci ve školní třídě. Rezistenci definuji jako opoziční akt k něčemu, s čím jedinec nebo skupina nesouhlasí. Na rozdíl od nekázně (se kterou se rezistence ve svých projevech může překrývat) příčiny rezistentního chování žáků většinou nejsou shledávány v individuálních vlastnostech žáků, nýbrž jsou připisovány převážně vnějším vlivům. Tyto vlivy shledávají autoři jak a) přímo v prostředí školní třídy (např. způsob designování kurikula), tak i b) v širším makrosociálním kontextu (např. gender, etnicita, socioekonomický status jako příčina konfliktů ve škole).

a) V mikrosociálním pohledu je žakovská rezistence vnímána jako reakce na opresivní prvky školy, například přímo na učitele či na žákům vzdálené kurikulum (Dickar, 2008). Mnohdy je snahou žáků skrze nevhodné chování vzbudit pozornost učitele (Gootman, 1997). Nudný výklad učitele, jeho příliš nízké nároky, nebo naopak nároky příliš

² Do obou projektů GA ČR (Moc ve školních třídách studentů učitelství; Strategie řízení třídy) byli také zapojeni kolegové z katedry psychologie PdF MU.

vysoké mohou také k nevhodnému chování žáků přispět (Holt, 1984; Bryant & Bates, 2010). Žáci mohou být ve třídě rezistentní také proto, že podoba vyučování neodpovídá jejich mentálním modelům učení a prekonceptům, které si do třídy přinášejí (např. role učitele a žáků, cíl vzdělávání atd.) (Brookfield, 2006). Ve třídě může dojít až k aktivnímu odporu vůči učitelově osobě.

b) V interpretaci rezistentního chování žáků v makrosociálním kontextu zaznívají kritické pohledy na reprodukci sociální nerovnosti ve škole, zejména skrze tzv. **skryté kurikulum** (Lojdová, 2015a). Skryté kurikulum vymezují jako vše, co se žáci ve škole učí, a není to záměrně komunikováno učiteli a školním systémem (Hargreaves, 1982). Skryté kurikulum můžeme v obecné rovině chápat jako neoficiální pravidla, rutiny a struktury školy, ve kterých se žáci učí vzorce chování, hodnoty, názory a postoje (Lovat et al., 2010).

V mikrosociálním prostředí školní třídy lze **aspekty skrytého kurikula** nalézt ve školních normách, ceremoniálech, rituálech, dokumentech, způsobech hodnocení žáků, o přestávkách, na chodbách, na obědě, ve volnočasových aktivitách, skrze diskurs ve školní třídě, atmosféru ve třídě, kázeňský systém, prostorové uspořádání školní třídy, v učebnicích, a dokonce i ve formálním kurikulu (Çobanoğlu, 2014). Analytické přístupy ke skrytému kurikulu pak byly často spojeny s kritickými směry v pedagogice, které odhalují, jak vzdělávání reprodukuje nerovnosti ve společnosti (**srov. Lojdová, 2016b**). Tyto teorie mohou vzbudit mylný dojem, že skryté kurikulum je jevem čistě negativním. Tak tomu však není, skrze skryté kurikulum se žáci učí i mnoho pozitivního, například sociální dovednosti, které se rozvíjejí skrze sociální klima školy, učitelské jednání a vzájemné vztahy mezi spolužáky.

Teorie rezistence (Giroux, 2001; McLaren, 1999) jsou na rozdíl od reproduktivistických teorií zajímavé tím, že se nezaměřují jen na to, „co školy dělají žákům“ (Bernstein et al., 1966; Bourdieu & Passeron, 1990; Freire, 1970), ale ukazují i „co žáci dělají učitelům a školám“, neboli jak vzdorují dominantní kultuře a také jak interagují s reprodukcí norem ve škole (Dickar, 2008). Oproti deterministickým reproduktivistickým teoriím tak pojmají žáky jako aktivní aktéry, kteří skrze rezistenci mohou ovlivnit opresivní struktury. Teorie rezistence prošly od 80. let 20. století výraznou kritikou, která upozorňovala na to, že ne vždy je možné rozlišit rezistenci žáků od pouhého dělání nepořádku ve třídě, že nelze dokázat, že toto chování žáků je vyvoláno např. rasovým útlakem učitele, či že tyto teorie přesouvají debatu z oblasti vzdělávání do širší oblasti rasismu a sexismu ve společnosti (McGlaughlin, Weekes, & Wright, 2002). Jednu z kritických interpretací uvedeného pojetí rezistence přináší v českém prostředí i Šedová (2011), která upozorňuje, že rezistence může být jen rétorickou figurou, skrze kterou žáci přenášejí odpovědnost za své chování na učitele (**Lojdová, 2015b**). Přesto koncept rezistence považuji za užitečný, neboť odkrývá jednu z dimenzí nespolupráce žáků ve

škole. Typologii žákovské rezistence zavádím do české pedagogické vědy (**Lojdo** **2015b**).

Kromě rezistentního chování se moc žáků může projevovat i **žakovskou nonkonformitou (Lojdo** **2016c)**, která je širším fenoménem než rezistence, s více diverzifikovanými příčinami. Téma žákovské nonkonformity jsem také rozvinula v návaznosti na projekt o moci ve školní třídě. Školní konformitu můžeme v souladu s Mertonem (2000) vymezit jako adaptaci vůči kulturním cílům a institucionalizovaným prostředkům k jejich dosahování (srov. Whelen, 2011). Konformita je tendence jedinců přizpůsobit své názory a chování druhým (Cialdini & Goldstein, 2004). Odmítání a porušování skupinových norem pak můžeme charakterizovat jako nonkonformitu. Konformita a také nonkonformita sama o sobě není pozitivním ani negativním pojmem (Beran, 2015). Dle Forsytha (2009) může nonkonformita znamenat nezávislost, ale také antikonformitu, která může být více motivována snahou o rebelii než snahou o to chovat se v souladu s vlastním přesvědčením. Žakovskou nonkonformitu definuji jako chování žáků, které se odchyluje od sociálních norem ve škole. Jedná se tedy o deviantní chování, které může být buď pozitivní anebo negativní. V kontextu školy hovoří Hargreaves et al. (2011) o rutinní deviaci, což je běžné a nezávažné porušování norem. Právě této každodenní deviaci byla doposud věnována malá pozornost, neboť výzkumníci se zaměřovali zejména na závažné porušování norem, například na juvenilní delikvenci. Vzhledem ke kontextu teorií labellingu je pojem deviace zatížen negativními konotacemi. Zvolila jsme proto pro konceptualizaci nedodržování norem ve škole pojem nonkonformita. Nezaměřuji se na nonkonformní žáky, nýbrž na žakovské akty nonkonformity, které reprezentují dílčí nepřizpůsobení se normám a učitelům, kteří tyto normy reprezentují. Žakovskou nonkonformitu pojímám jako specifickou sociální praktiku (**Lojdo** **2016c**) a sleduji, jak je vyjednávána v mikrosociálním prostředí školy.

Žakovská rezistence a nonkonformita představují podoby žákovské moci ve školní třídě. V našem týmovém výzkumu jsme se však zaměřili zejména na **moc učitele (Lojdo** **Šalamounová, & Bradová, 2014)**, přičemž jsme využili typologii bází moci dle Frenche a Ravena (1959): legitimní, donucovací, odměňovací, referenční, expertní moc. Podstatné je zejména zmínit, že všechny báze moci představují fenomén vztahový, tzn. učitel disponuje těmito bázemi moci pouze tehdy, pokud mu je připisují žáci. Přestože tedy hovoříme o moci učitele, nejedná se o jeho dispozici, jak by mohlo z daného sousloví vyplývat, ale o percepci a hodnocení ze strany toho, kdo s ním vstupuje do vztahu, zejména žáků. Například pokud žáci nebudou vnímat a akceptovat učitelovu legitimní moc, těžko může učitel tuto moc uplatnit. Ilustrovat to může hypotetický příklad, kdy by do třídy přišel vyučovat neznámý člověk z ulice. Žáci by pravděpodobně neplnili jeho požadavky, protože by tato osoba nedisponovala legitimní mocí spojenou s rolí učitele. Tento hypotetický příklad má v realitě učitelských praxí odraz v problému připsání legitimní moci studentům

učitelství na praxi jejich provázejícími učiteli. Výsledky našeho výzkumu bází moci stojí na smíšeném výzkumném designu výzkumu bází moci učitele vycházejících z typologie Frenche a Ravena (1959): odměňovací, donucovací, legitimní, expertní a referenční báze moci **(Vlčková et al., 2014; Vlčková & Lojdová, 2016)**. Ve výzkumu využíváme kromě adaptovaného dotazníku *Teacher Power Use Scale (TPUS)* autorů Schrodta, Witta a Turmana (2007) i pozorování ve výuce, rozhovory a analýzu deníkových záznamů. V této kapitole vymezím báze moci učitele, kterým jsem se výzkumně věnovala: legitimní a donucovací moc učitele.

Legitimní moc (Lojdová, 2014a; Lojdová, Šalamounová, & Bradová, 2014) souvisí se sociální rolí učitele, která garantuje (formální) autoritu nad žáky. Tato role je spjata s normou dohlížet na druhé a ovlivňovat je. Legitimní moc učitele vychází z makrosociálního prostředí (role učitele ve společnosti), z mikrosociálního prostředí školy (učitel jako představitel organizace a její byrokracie), od aktérů mimo školu (zřizovatelé, rodiče) a v perspektivě moci jako vztahového fenoménu v první řadě od žáků (přes které mohou být výše uvedené faktory mediována). Pro školu je také typické, že její legitimita stojí a padá s důvěrou, kterou do ní vkládají zřizovatelé a rodiče (Dvořák, Starý, & Urbánek, 2015). Pol (2007) také zdůrazňuje vztah školy a širšího systému, ve kterém platí vnější pravidla (právní, ekonomická, společensko-politická), která škola musí respektovat. Tyto vnější požadavky ohraničují prostor, v němž se školy pohybují a vymezují tak podobu legitimní moci jejich představitelů. Štech a Viktorová (1995) uvádějí aktivní roli instituce školy ve vyjednávání legitimacy, kde dochází k hájení vlastní autority, tedy především autority učitelů jako představitelů instituce, která je definovaná právě přes svůj protějšek, přes klienty, tedy přes žáky a jejich rodiče. Legitimní báze moci je vícevrstevnatým fenoménem, jenž je také úzce spjat se všemi dalšími bázemi moci, zejména však s mocí donucovací. Donucování totiž předpokládá legitimitu aktéra, který tak činí. Na základě faktorové analýzy námi adaptovaného dotazníku TPUS byly tyto dvě báze moci (legitimní a donucovací) v dotazníku sloučeny, neboť tvořily jeden faktor **(Vlčková et al., 2014)**.

Donucovací moc (Lojdová & Lukas, 2014; Lojdová, Šalamounová, & Bradová, 2014) je založena na skutečnosti, že žák vnímá učitele jakožto někoho, kdo jej může potrestat (přísně se podívat, napomenout, dát špatnou známku apod.). Mocenská báze tedy nestojí na tom, že učitel je schopen potrestat žáka, ale že jej žák tímto způsobem vnímá, což je ve shodě se vztahovou povahou fenoménu moci. Naplnění donucovací moci učitele vychází například z žákovy potřeby vyhnout se trestu v různé podobě. Foucault (2000, s. 255) pod pojmem trest rozumí „vše, co je schopno vyvolat v dětech pocit chyby, jíž se dopustily, vše, čím je lze ponížít, uvést je ve zmatek: jistý chlad, určitá lhostejnost, otázka, ponížení, svržení z určitého postavení.“ Foucault (2000) dále rozvíjí ideu trestatelnosti ve škole: ve jménu trestání je užívána celá řada subtilních postupů, od lehkého fyzického trestu po mírná strádání či drobná ponižování. Je třeba zmínit, že laickou

veřejností, a dokonce některými učiteli je používání trestů stále vnímáno jako jeden ze základních způsobů motivace žáků (srov. Mareš, 2013), takže z tohoto úhlu pohledu se může i využívání donucovací moci učitelem jevit jako stěžejní složka jeho chování. K základním a snadno rozeznatelným formám trestů v českých školách patří například obava žáků ze špatných známek, z kritiky před třídou, z nesouhlasných verbálních projevů ze strany učitele či ze spojení těchto projevů s neverbálním vyjádřením „odstupu“ od žáka (zdvižené obočí, „nepříjemný“ pohled apod.). Ovšem donucovací moc se může projevat i způsoby, které mají překvapivě ambivalentní povahu. Lze vysledovat i opačné situace, kdy se trestem pro žáka paradoxně stává takové chování učitele, které bychom v zásadě považovali za odměnu – například pochvala před třídou, jejíž klima lze v pojetí Laška (2004) označit jako motivující k negativnímu školnímu výkonu, může pro konkrétního žáka mít atributy trestu.

Moc učitele (nejen donucovací) bývá ve vztahu k žákům uplatňována ve dvou diskurzech, jež můžeme teoreticky vymezit jako didaktický a regulativní (Bernstein, 1996). Didaktický diskurs se týká naplňování didaktických cílů, kdy učitel uplatňuje moc za účelem dosažení výukových cílů. V regulativním diskursu je moc uplatňována za účelem řízení třídy.

Koncept **řízení třídy (classroom management)** se proto stal dalším fenoménem, na který jsme zaměřili následný výzkumný projekt GA ČR (**Lukas & Lojdová, 2018; Vlčková et al., 2019**). Řízení třídy je systém strategií využívaných učitelem k utváření prostředí ve školní třídě (fyzické, sociální, didaktické), které podporuje učení žáků (Christofferson, Sullivan, & Bradley, 2015). V literatuře bývají rozlišovány dvě oblasti řízení třídy, které odpovídají diskursům dle Bernsteina (1996): *behavioral management* a *instructional management*. Převod do české terminologie je poměrně problematický, nesnažíme se tedy o přesný překlad do češtiny, nýbrž o adaptaci termínů. Hovoříme o **managementu chování (behavioral management)** a **managementu výuky (instructional managementu)**. Je přitom jasné, že obojí se odehrává ve výuce a v realitě se překrývá, nicméně první termín klade důraz na oblast chování žáků a v širším smyslu na sociální oblast práce se třídou (srov. regulativní diskurs), zatímco druhý termín akcentuje didaktickou oblast a je zaměřen na dosahování výukových cílů v rámci výukového procesu (srov. didaktický diskurs).

Management chování (behavioral management) bývá spojován zejména s budováním pozitivního klimatu školní třídy. Důležitou součástí managementu chování je také udržování kázně. Mnohé výzkumy naznačují, že pozitivní vztahy učitele a žáků jsou skutečným jádrem efektivního řízení třídy (Evertson & Weinstein, 2006). Dobrý vztah učitele a žáka je důležitý pro obě strany. Pianta, Steinberg a Rollins (1995) charakterizují dobrý vztah učitele a žáků jako vřelý, blízký a komunikativní. Mají-li žáci s učitelem dobrý vztah, pak se lépe přizpůsobují školním podmínkám (Pianta, Steinberg, Rollins, 1995).

Učitelé na základě dobrého vztahu se žáky reportují uspokojení z práce (Veldman, van Tartwijk, Brekelmans, & Wubbels, 2013) a méně stresu (Yoon, 2002). Determinanty vztahu učitel-žák se staly předmětem řady výzkumů. Dobrý vztah učitele s žáky koreluje s charakteristikami žáků jako je školní úspěšnost (Hamre & Pianta, 2001) či konformita žáka ve vztahu k pravidlům ve škole (Claessens et al., 2016). Z toho vyplývá, že žáci méně úspěšní či rezistentní ke školním normám představují jistou výzvu pro řízení třídy učitelem. Aktuálním tématem výzkumů vztahu učitele a žáků je také gender a etnicita (Bem, 1981; Evertson & Weinstein, 2006; Spilt, Koomen, & Jak, 2012; Matějů a Simonová, 2013; Drexlerová, 2018; Weinstein et al. 2004; Gallagher, Kainz, Vernon-Feagans, & White, 2013; Jarkovská et al., 2015), podrobněji **(Lukas & Lojdová, 2018)**.

Management výuky (*instructional management*) zahrnuje kompletní výstavbu výukové jednotky: výukové cíle, výukové obsahy, výukové metody, hodnocení, zpětnou vazbu pro žáky atd. Dostáváme se tím do oblasti v našem prostředí bohatě rozpracované didaktiky a didaktických principů (Spilková, 1996; Kuřina, 2009), oborových didaktik (Stuchlíková et. al., 2015), transdisciplinární didaktiky (Slavík, Janík, Najvar, & Knecht, 2017) a šířeji kvality ve vzdělávání (Janík et al., 2013). Efektivita managementu výuky je zásadním (školním) prediktorem školní úspěšnosti žáků (Banks et. al, 2005). Management výuky se z pohledu současných autorů zaměřuje zejména na rozvíjení úkolů vyšší kognitivní náročnosti, kognitivní autonomie a příležitostí pro metakognitivní dovednosti žáků, s čímž souvisí poskytování kvalitní zpětné vazby učitelem (Reddy, Fabiano, Dudek, & Hsu, 2013), příležitosti pro žákovskou volbu ve výuce (Jolivet, Ennis, & Swoszowski, 2017), dialogické vyučování (Šedřová et. al., 2016), formativní hodnocení žáků (Dennis, 2009), zohlednění individuálního pokroku žáků namísto soutěže o známky mezi žáky (Baumert et al., 2010), výuku v heterogenních třídách a inkluzivních podmínkách (Gaitas & Alves Martins, 2017). Významnou oblastí, která je akcentována nejen v inkluzivních třídách (Soodak & McCarthy, 2006), je také vytváření příležitostí pro vrstevnické učení a sebeřízení, podrobněji **(Lukas & Lojdová, 2018)**.

Strategie řízení třídy lze rozdělit na ty, které jsou zaměřeny především na předcházení neukázněnému chování a nespolupráci, a na ty, kteří spíše řeší již existující nekázeň a nespolupráci **(Lukas & Lojdová, 2018)**. Hovoříme proto o **proaktivních a reaktivních strategiích řízení třídy** (Emmer & Sabornie, 2013). Efektivní řízení třídy spočívá zejména v proaktivních strategiích řízení třídy. Jinými slovy, rozdíl mezi lepším a horším učitelem není v tom, jak učitel řeší nekázeň a nespolupráci, ale v tom, jak jim předchází.

Také k měření řízení třídy jsme adaptovali do českého prostředí zahraniční dotazník **(Vlčková, Květon, Ježek, Mareš, & Lojdová, 2019)**, který nazýváme *Škála managementu chování a výuky* (*Behavior and Instructional Management Scale, BIMS* autorů Martina a Sasse (2010)). Tento dotazník je složen ze dvou subškál – managementu

chování (BM) a managementu výuky (IM). I tento výzkumný projekt GA ČR byl realizován ve smíšeném výzkumném designu zahrnujícím kromě dotazníku i pozorování výuky a rozhovory. Zejména kvalitativní analýzy odhalily význam diskursu řízení třídy pro konstituování společenství ve škole.

Diskurs řízení třídy (Lojdová, 2019) se ukázal být jako nosný koncept v pohledu na různé podoby řízení třídy. Školní třídu lze totiž chápat jako diskursivní komunitu, která sdílí určité komunikační repertoáry a kterou zároveň tyto repertoáry utvářejí jakožto specifické sociální prostředí (Heller, 2014). Z hlediska diskursu nejde jen o to, o čem se mluví, ale i o to, jak se o tom mluví, tzn. do jakých souvislostí jsou věci dávány, v rámci jakých schémat jsou interpretovány (Bittnerová, Doubek, & Levínská, 2011) a čí pohledy na svět jsou zprostředkovávány (Cazden, 2001).

Můžeme rozlišit dva obecné diskursy řízení třídy: **diskurs zaměřený na učitele (teacher-centered) a diskurs zaměřený na žáka (learner-centered)**. *Diskurs zaměřený na učitele* tradičně pojímá učitele jako "strážce" vědění, jejichž úkol je toto vědění žákům transmitovat zejména ve frontální výuce, kde jsou žáci pasivními příjemci (Brown et al., 2016, p. 493). Tento diskurs lze charakterizovat dodržováním IRE³ struktury komunikace (Strobelberger, 2012). Oproti tomu *diskurs zaměřený na žáka* reprezentuje novější přístup ke vzdělávání (Kramer et al., 2007). Vychází z Rogersovy humanistické psychologie a z konstruktivistických východisek J. Piageta (Kayler, 2009). Kritizuje transmisivní model vzdělávání založený zejména na expertnosti učitele (Tangney, 2014). Konstruktivismus akcentuje učení jako aktivní proces, ve kterém učící se jedinci vykonávají rozmanité aktivity, aby si utvářeli porozumění světa kolem sebe. Výuka proto musí nabízet příležitosti k objevování, vzájemné komunikaci a kreativitě (Harakchiyska, 2018). Z hlediska komunikační struktury je komunikace v takové výuce více dialogická nežli v IRE struktuře (cf. Šedřová, Šalamounová, & Švaříček, 2014). *Diskurs zaměřený na žáka* samozřejmě není charakteristický jen komunikační strukturou. Jde v něm o větší příležitost pro uplatnění hlasů všech aktérů vzdělávacího procesu, podobně jako v jakémkoliv demokratickém procesu (Cazden, 1995), **podrobně (Lojdová, 2019)**.

Analýza mikrosociálních aspektů školního vzdělávání (moc ve školní třídě, legitimní a donucovací báze moci, žákovská rezistence, podoby skrytého kurikula, žákovská nonkonformita, strategie řízení třídy, diskurs řízení třídy) ukazuje na komplexnost společenství ve škole, a také na to, že se školní vzdělávání neodehrává za nepropustnou zdí, nýbrž právě v kontextu jevů makrosociálních, které za brány školy pronikají. Zde je třeba připomenout, že nejen makrosociální faktory utvářejí podmínky, proces a výstupy školního vzdělávání, ale i naopak, tedy že "škola utváří společnost".

³ IRE (Initiation – Reply – Evaluation) je tříslůžková sekvence, kterou otevírá učitel nejčastěji otázkou, následuje žákovská odpověď, jež je hodnocena učitelem, který tak sekvenci uzavírá (Mehan, 1979).

Školu lze přirovnat k síti ve společnosti, kterým procházejí všichni žáci a které tyto žáky vsazuje do určitého sociálního statusu. Způsob umístění do tohoto statusu je sledován ve dvou částečně protichůdných optikách – reproduktivní a produktivní. V reproduktivní optice škola hraje nezanedbatelnou roli v sociální reprodukci. Bourdieu (1998) zdůrazňuje, že škola přispívá k trvání a předávání dělby kulturního kapitálu, a tím i struktury sociálního prostoru. Uchovává stávající řád, totiž odstup mezi žáky obdařenými nestejným objemem kulturního, ekonomického a sociálního kapitálu (srov. empirický výzkum Willise, 1977 a Katrňáka, 2004). To, že je škola prostorem vytváření sociálních nerovnosti, zdůrazňují v pedagogice zejména kritičtí pedagogové (Giroux, 2001; Kincheloe, 2004; McLaren, 1999). Žáci se totiž ve škole učí kulturu, vědomosti, hodnoty a normy (Saldana, 2013), přičemž toto mnohdy skryté kurikulum může být pro různé skupiny žáků odlišné. Oproti tomu můžeme postavit optiku produktivní, která žákům připisuje více svobody v sociální mobilitě (Pace & Hemmings, 2006). Zde můžeme zmínit individualizační funkci školy, která utváří jedinečný potenciál každého žáka, a přirovnat školu k pomyslnému výtahu (srov. Keller & Tvrđý, 2008), který umožní žákům s nižším socioekonomickým statutem postoupit na společenském žebříčku, což rezonuje s rétorikou inkuzivního vzdělávání. Také data z *European Social Survey* ukazují, že nerovnosti měřené socioekonomickým statutem otce žáků jsou menší v zemích s více inkuzivní vzdělávací politikou (Högberg, 2019).

Společenství ve škole je utvářeno dynamikou makrosociálních a mikrosociálních aspektů školního vzdělávání. Studium sociálních aspektů školního vzdělávání na různých úrovních dokresluje porozumění průběhu edukačního procesu, jeho determinantám i výsledkům a efektům. Mé výzkumy se zaměřily na mikrosociální aspekty odehrávající se ve výuce a nahlížím na ně zejména optikou nově příchozích do tohoto společenství – studentů učitelství. V následující konceptuální kapitole proto dále vymezím základní charakteristiky pregraduální přípravy učitelů na PdF MU, neboť v provedených výzkumech participovali právě tito studenti.

2.2 Pregraduální příprava učitelů jako kontext realizovaných výzkumů

Zkoumané studenty učitelství připravujeme s kolegy z katedry pedagogiky PdF MU na učitelskou profesi v rámci tzv. pedagogicko-psychologického modulu. Tento modul zrcadlí některá teoretická východiska a koncepční dilemata vzdělávání učitelů, o kterých publikuji teoretické studie ve vědeckých časopisech (**Lojďová, 2016a; Lojďová, 2016b; Kratochvílová & Lojďová; 2019**).

Proces komplexní změny modulu pedagogicko-psychologické přípravy (dále ped-psy modul) započal na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně v roce 2012 a vešel v platnost k 1. září 2016. V textu uveřejněném v časopisu *Pedagogika* popisujeme teoretická východiska reformy kurikula ped-psy modulu, dilemata reformy a námi definované principy kvality výuky (**Kratochvílová & Lojdová, 2019**). Teoretická východiska této reformy můžeme shrnout pod *přístup zaměřený na studenta (learner-centered approach)*. Tento přístup se vymezuje vůči transmisivnímu modelu výuky (Tangney, 2014) a proměňuje expertní roli učitele od „držitelství obsahu“ směrem k facilitaci procesu učení. V procesu učení studenti zastávají aktivní roli a přebírají odpovědnost za tento proces (Blumberg, 2008; Kayler, 2009; Deakin et al., 2007). Celkově můžeme spolu se Svojanovským (2017) říci, že se jedná o změnu paradigmatu v učitelském vzdělávání. Hlavním zdrojem je pedagogický konstruktivismus, kde je student považován za hlavního aktéra profesního vývoje a (spolu)tvůrce své profesní identity. Role učitelů spočívá zejména v podpoře studentů v individualizovaném procesu „stávání se učitelem“ za pomoci reflexe (srov. Korthagen, 2011; Nehyba et al., 2014; Nehyba & Lazarová, et al. 2014; Svojanovský; 2017; 2018). Konstruktivistický model vzdělávání přispívá k proměně kultury vyučování a učení, ke které Janík (2013) přidává charakteristiku produktivní (protiváha k receptivní), a je i výzkumně ověřen (Hattie, 2008). Konstruktivismus zde hraje dvojroli: prostředku učitelského vzdělávání i cílové kategorie, kterou by měli budoucí učitelé ve své profesi naplňovat. Rolí vysokoškolských učitelů jako facilitátorů vzdělávání a zkušenostně-reflektivním „módem učení“ vedeme studenty k osvojení konstruktivistických principů pro jejich budoucí učitelskou praxi. Na základě těchto východisek nelze zcela oddělit studenta učitelství a kurikulum pedagogicko-psychologické přípravy, neboť obojí se překrývá zejména tak, že osobnost studenta učitelství se do určité míry „stává oním kurikulem“ (srov. Conelly a Clandidin, 1988; Lukášová-Kantorková, 2003; Rogers, 1998). V našich východiscích je přítomno také akademické kurikulum charakteristické kognitivní náročností, rozvojem kritického myšlení a dovednostmi interpretace textu. Akademické kurikulum nechápeme jako protiklad osobnostně-rozvojového kurikula, nýbrž jako jeho prohlubující součást. Obrana akademického kurikula např. Liessmannem (2008; 2015) a úvahy nad humboldtovským ideálem vzdělávání v éře masifikace (Štech, 2014; Šima & Pabian, 2013) jsou pro nás inspirativním zdrojem (**Kratochvílová & Lojdová, 2019**).

Na základě uvedených východisek definujeme tyto principy kvality vysokoškolské výuky v ped-psy modulu PdF MU (**podrobně Kratochvílová & Lojdová, 2019**):

1. princip vytváření bezpečného prostředí ve výuce;
2. princip zaměření na dosahování stanoveného cíle a na smysluplnou výuku;
3. princip rozmanitosti v používání výukových metod a forem;
4. princip provázanosti teorie a praxe;

5. princip vedení studentů k odpovědnosti za své vlastní učení;
6. princip výuky založené na výzkumu, reflexi a zpětné vazbě;
7. princip sdílení zkušeností z výuky a společná zodpovědnost za její kvalitu.

Reformu kurikula ped-psy modulu a implementaci konkrétních konceptů do praxe ovlivňovala také vzdělávací politika. Do úvah nad proměnou kurikula vstoupila snaha MŠMT ČR schválit v rámci plánovaného kariérního systému pro učitele třístupňový standard učitele. Pro PdF bylo stěžejní pojmenování kompetencí prvního kariérního stupně, jichž se mělo dosahovat zejména v rámci studia připravujícího k výkonu povolání učitele a v průběhu adaptačního období. Byly k dispozici dva návrhy (NIDV, pedagogické fakulty). Ukázalo se, že není možné najít kompromis mezi dvěma principiálně koncepčně odlišnými pojetími kariérního systému (Janík, Spilková, & Píšová, 2014; Spilková, 2016), což vnášelo do naší práce na reformě kurikula ped-psy modulu na jednu stranu nejistotu, na druhou stranu nám to však poskytlo značnou svobodu (**Kratochvílová & Lojdová, 2019**).

V naší koncepci kurikula ped-psy modulu však není kladen akcent pouze na individuální, ale i kolektivní rozměr profesního rozvoje budoucích učitelů (Štech, 1994, s. 313), zejména na jejich aktivní roli ve společnosti. Teoretickým východiskem v tomto makrosociálním pohledu na význam učitele a školy ve společnosti je zejména **kritická pedagogika (Lojdová, 2016b)**. Centrem kritické pedagogiky je vztah vědění a moci v současnosti, kterou kritičtí pedagogové označují jako éru neoliberalismu.⁴ Neoliberalismus je specifický ekonomický diskurs, který se stal podle některých autorů dominantní formou ekonomických vztahů ve světě. Typické je pro něj propojení politického a ekonomického (Kaščák & Pupala, 2011). Zatímco v německy mluvících zemích někteří kritici neoliberalismu cílí zejména na kurikulum (srov. Liessmann, 2008), v anglicky mluvících zemích se zaměřují na širší sociální souvislosti neoliberalismu (srov. Giroux, 2004). Giroux (2012) kritizuje neoliberalismus jako systém reprodukující nerovnosti, protože neobsahuje morální zodpovědnost, ale je zacílen jen na materiální benefity a moc. Podle kritických pedagogů tedy právě éra neoliberalismu vyžaduje reflektivní nástroje k analýze vztahu moci a podřízeného kulturního a sociálního postavení. Revoluční nádech kritické pedagogiky a její politický radikalismus ji může také činit kontroverzní za to, že si nárokuje patent na ideální společenské uspořádání. Kritická pedagogika však může přispět skrze reflektivní charakter a problémový přístup k širší debatě o vzdělávání. Kritická pedagogika směřuje naši pozornost do vztahu mikrosociálního a makrosociálního kontextu vzdělávání.

⁴ Neoliberalismus je v tomto textu vymezen převážně kritickými pedagogy, tedy kritiky tohoto konceptu. V pedagogice se o neoliberalismu píše zejména v kritické perspektivě, proto se kolem neoliberalismu v pedagogice vytvořil specifický diskurs (srov. Kaščák & Pupala, 2012; Štech, 2007). Je důležité uvědomit si také odlišný kontext, o kterém je v kritice neoliberalismu ve vzdělávání referováno zejména americkými autory (srov. Giroux, 2012).

V mikrosociálním kontextu nabízí reflexi postavení žáků či studentů v hierarchii vzdělávacího systému v souvislosti s jejich rasovými, třídními či genderovými charakteristikami. V makrosociálním pohledu upozorňuje na vztahy vzdělávání a společensko-politické situace. Pojmenovává možná rizika proměny škol pod neoliberální politikou. Konkrétně může mít kritická pedagogika v kurikulu podobu učení podporujícího kritické myšlení (Breunig, 2005). Kritické myšlení je totiž zdůrazňováno jako nezbytnost pro participaci v demokratické komunitě (McLaren & Kincheloe, 2007), kterou může být myšlena jak škola, tak i společnost (**Lojdrová, 2016b**). V naší reformě kurikula ped-psy modulu má kritická pedagogika otisk zejména v důrazu na reflexi zkušeností studentů učitelství z role žáků i z jejich učitelských praxí. Kriticko-pedagogická témata vyvstávají zejména na reflektivních seminářích k praxím.

Přestože PdF MU jistě nelze označit za neoliberální univerzitu⁵ (**Lojdrová, 2016b**), lze i na ni vztáhnout některé kriticko-pedagogické úvahy. Neoliberalismus vnáší do univerzitního prostředí jako pojítko výše uvedeného kritérium měřitelnosti, efektivity a kvantity. Ball (2012) to nazývá režimem performativity, který podle něj dnes můžeme najít na všech úrovních vzdělávání: „V režimu performativity není zkušenost ničím, vším je produktivita – více publikací, více výzkumných grantů, více studentů.“ Mountz a kol. (2015) hovoří o akceleraci času, ve kterém jsou akademici nuceni produkovat stále více výstupů. Těmito výstupy je myšlena výuka velkých skupin studentů, získávání grantů, které přinesou finanční prostředky univerzitě, i účast v samosprávných orgánech univerzity. Tuto performativitu lze sledovat ve dvou stěžejních složkách akademické práce – ve výzkumu (věda) a ve výuce (vysokoškolské kurikulum). Oblast výzkumu je dle řady autorů výuce nadřazena (srov. Barnett, 2003; Šima & Pabian, 2013). Jako podstatu akademické práce však vnímám souhru obou oblastí, proto dále nahlédneme do vztahu výzkumu a výuky v pregraduální přípravě učitelů na příkladu pedagogické fakulty.

Téma výzkumu a výuky nabývá specifického významu na pedagogických fakultách, které připravují studenty na státem regulovanou profesi, nikoliv na vědeckou kariéru (srov. Kansanen, 2011). Studenti učitelství dle našich zkušeností často očekávají od pedagogických fakult, že jim dají jasné a neměnné návody, jak řešit pedagogické situace. Očekávají, že obdrží vědění, které lze použít bez ohledu na specifika aktérů a situací, a hlavně bez hlubšího vhledu do situace. Někdy jsou taková doporučení a metodiky potřebné a funkční, avšak podstata učitelského vzdělávání netkví v „instantním vědění“. To samo o sobě nevede k autonomnímu výkonu profese. Instantní vědění může být i riskantní, když

⁵ Neoliberální univerzitu můžeme definovat jako na své zájmy zaměřenou podnikatelskou organizaci, která nabízí výzkum a vzdělávání pro platící klienty. V takových podmínkách jsou akademici svázáni manažerskými procedurami a jejich výzkum a výuka musí být měřitelně užitečná pro univerzitu. Studenti se pak nacházejí v roli konzumentů a mohou se vyjadřovat k tomu, jaký vzdělávací servis dostávají (Hadley, 2015, s. 6). Srov. toto pojetí vzdělávání s konstruktivisticky orientovanou přípravou učitelů a *research-based education*.

ho nedoprovází porozumění mikrosociálním a makrosociálním aspektům školního vzdělávání, dovednostem je dekodovat a analyzovat **(Lojdrová, 2016a)**.

V koncepčním textu o výzkumu v přípravě studentů učitelství **(Lojdrová, 2016a)** přináším nový pohled na místo výzkumu v kurikulu. Zejména na kvalitativní výzkum nahlížím jako na něco užitečného v každodenní práci učitele. Čím jiným je totiž učitelská profese než prací s daty převážně kvalitativního charakteru? Text představuje koncept **vzdělávání učitelů založeného na výzkumu (research-based teacher education)** a způsoby propojení výzkumu a výuky. Rozvíjím zejména přístup, ve kterém studenti realizují vlastní kvalitativní výzkum, aby pochopili, jak je vědění konstruováno (Norton, 2009), ale také proto, aby rozvíjeli dovednosti pro praxi: argumentaci, rozhodování a ospravedlňování řešení pedagogických problémů (Kansanen, 2014). Takto jsem vedla výzkumný tým čtyř studentek zaměřený na výzkum interakce učitele se žáky **(Švec et al., 2016)**.

Vzdělávání učitelů založené na výzkumu vnáší do přípravy učitelů rozvoj myšlení dle kritérií výzkumu, avšak nikoliv jen pro vědu, nýbrž pro každodenní rozhodování v pedagogické praxi.

Učitelství procházelo a prochází procesem profesionalizace, až došlo do fáze, kterou „Hargreaves nazval post-profesionální etapou (s otazníkem). Chtěl tím upozornit na výrazně deprofesionalizační efekt kroků podnikaných vzdělávací politikou, jako např. plošného testování, aplikace prvků korporátního sektoru na základě inspirace trhem, uplatňování prvků systému výkonového managementu“ (Pířová et al., 2011, s. 40). Jako jeden z prostředků, kterým lze porozumět těmto i jiným deprofesionalizačním tlakům (vč. neoliberálních) a následně jim i čelit, nabízím **vzdělávání učitelů založené na výzkumu (Lojdrová, 2016a)**. V našem ped-psy modulu se tento koncept odráží například v semináři *Výzkum v pedagogické praxi*, v dílčích výzkumných úkolech v dalších seminářích, v závěrečných pracích studentů a v zapojení studentů do výzkumů členů katedry.

Kromě různých podob zapojení studentů učitelství do výzkumu zahrnuje koncept **vzdělávání učitelů založeného na výzkumu** také realizaci výzkumu vzdělavateli učitelů na univerzitách. Identitu výzkumníka pro sebe považují za nezbytnou pro identitu vysokoškolského učitele (srov. univerzální profesní identita, Šedřová, Švařiček, Seddláčková et al., 2016). V týmech nebo individuálně jsem proto realizovala výzkumy fenoménů definovaných v kapitole 2.1. Metodologii jejich zkoumání zachycuje následující kapitola.

B. METODOLOGICKÁ ČÁST

3. Metodologie realizovaných výzkumů

Výsledky mých výzkumů popsaných fenoménů vycházejí zejména z projektů GA ČR, které byly založeny na smíšeném výzkumném designu. V obou projektech jsme se zaměřovali na studenty učitelství na praxi, tedy na jejich počátky socializace do školní třídy, v prvním projektu z hlediska moci a ve druhém z hlediska řízení třídy. Dále jsem realizovala kvalitativně orientované výzkumy s využitím narativně orientovaného výzkumu, kritické diskursivní analýzy, interpretativní fenomenologické analýzy (IPA) a otevřeného kódování. Kromě samotných výsledků tak lze shledat přínos realizovaných výzkumů i v oblasti rozvoje pedagogické metodologie. Metodologii pedagogického výzkumu jsem se také věnovala jako jedna z editorek monotematického čísla *Pedagogické orientace* s názvem *Metodologie a metody v pedagogice* (**Knecht, Lojdová, & Majerčíková, 2016**).

3.1 Smíšený výzkum

Ke smíšenému designu výzkumu jsme publikovali metodologickou studii (**Vlčková & Lojdová, 2016**). Creswell (2015) vymezuje smíšený výzkum jako přístup, v němž výzkumník sbírá dva typy dat – kvantitativní a kvalitativní – integruje je a vyvozuje interpretace výsledků na základě kombinace silných stránek obou souborů dat s cílem porozumět výzkumnému problému. Za smíšený výzkum lze v tomto pojetí označovat jen ten typ výzkumu, v němž kombinace kvantitativních dat a kvalitativních dat vede k lepšímu porozumění výzkumnému problému, než k jakému by vedl jen jeden z těchto typů dat. Znamená to tedy, že za smíšený výzkum nelze považovat pouhý sběr kvalitativních a kvantitativních dat, pokud nedojde k integraci výsledků (**Vlčková & Lojdová, 2016**). Ve smíšeném designu všechny jeho součásti (výzkumná otázka, cíl, teorie, metody sběru a analýzy dat) tvoří vzájemně se ovlivňující celek. Vybrané charakteristiky propojení kvantitativních a kvalitativních dat ve výzkumné zprávě jsme ilustrovali na výzkumu moci ve školní třídě (**podrobně s ukázkami dat viz Vlčková & Lojdová, 2016**):

- **Odhalení další dimenze jevu (elaborace zjištění)**

Kvalitativní zjištění mohou prohlubovat zjištění kvantitativní a naopak. Může tak dojít k odhalení další dimenze zkoumaného jevu. Obvykle se uvažuje o prohlubování kvantitativních zjištění kvalitativními, nicméně je možná i opačná situace.

- **Srovnání a doplnění perspektiv aktérů (komparace zjištění)**

Kvalitativní data o jednotlivých bázích moci doplnila data kvantitativní z položek k dané bázi v dotazníku BMS pro žáky. Můžeme tak uvažovat o tom, zda jsou výpovědi různých aktérů (studentů učitelství a žáků) získané různými metodami

(rozhovory, deníky, pozorováním/videozáznamy či dotazníky) v souladu či v rozporu.

- **Odhalení nuancí ve zjištěních (diferenciace zjištění)**

Kvantitativní a kvalitativní zjištění mohou zvyšovat výzkumníkovu teoretickou citlivost ve vztahu k danému jevu i tím, že odhalují nuance tohoto jevu. Kvalitativní přístup dokáže odhalit nuance u vybraného studenta učitelství ve vztahu k různým situacím, kvantitativní výzkum zase zachytí nuance mezi studenty učitelství navzájem definované v dotazníku, tak jak jsou reflektované žáky.

Podobu smíšeného výzkumu v realizovaných projektech GA ČR přiblíží následující metodologické subkapitoly.

3.1.1 Smíšený výzkum moc ve školní třídě

Výzkum moci ve školní třídě byl realizován ve smíšeném designu. Dominantní status (Creswell, 1995) v tomto výzkumu mělo kvalitativní šetření, zaměřené na pozorování studentů učitelství ve výuce, rozhovory se studenty učitelství a analýzu jejich deníkových záznamů. Cílem doplňkového, vnořeného (*nested*; Miller & Crabtree, 1994; Creswell & Plano Clark, 2007) kvantitativního šetření bylo získat údaje od žáků o jejich reflexi bází moci studentů učitelství. K tomu jsme využili dotazník bází moci učitele, který jsme adaptovali pro české prostředí. Jednalo se o dotazník bází moci *Teacher Power Use Scale (TPUS)* autorů Schrodta, Witta a Turmana (2007), který vychází z typologie relační moci Frenche a Ravena (1959): odměňovací, donucovací, legitimní, expertní a referenční báze moci (**VIČKOVÁ et al., 2014**).

Výzkumný vzorek tvořilo osm studentů učitelství a žáci osmi třídních kolektivů (130 žáků vyplnilo dotazník o bázích moci studentů učitelství). Kromě toho jsme sbírali kontextová data od 96 studentů učitelství PdF MU na praxi a jejich 1686 žáků druhého stupně základní školy. Metody sběru a analýzy dat jsou podrobně popsány v monografii o moci ve školní třídě (**VIČKOVÁ et al., 2014**).

3.1.2 Smíšený výzkum řízení třídy

Cílem výzkumu bylo popsat řízení třídy studentů učitelství PdF MU na první dlouhodobé kontinuální praxi a zkušených učitelů (jejich provázejících učitelů) při výuce na druhém stupni základní školy. Z hlediska metodologie výzkumu by náš výzkum mohl dále přispět k ukázkám aplikací smíšeného výzkumu v české pedagogice. Dominantní status měl opět kvalitativní výzkum založený na pozorování výuky studentů učitelství a jejich provázejících učitelů a na rozhovorech o řízení třídy s nimi. Přinášíme také adaptaci škály management

chování a výuky (*Behavioral and Instructional Management Scale*, Martin & Sass, 2010) na české podmínky (**VIčková, Květon, Ježek, Mareš, & Lojdová, 2019**) a validaci škály potřeby kognitivního uzavření⁶ (Širůček, Tápál, & Linhartová, 2014; Širůček & Ježek, 2015, Roets & Van Hiel, 2011) na vzorku učitelů a studentů učitelství. Metody sběru dat jsou podrobně popsány v monografii (**VIčková et al., 2019**) a v metodologické studii (**VIčková, Květon, Ježek, Mareš, & Lojdová, 2019**).

Výzkumný vzorek tvořilo šest studentů učitelství Pedagogické fakulty MU a šest učitelů základních škol supervidujících daných šest studentů na praxích, což nám umožnilo zkoumat vztah pojetí a realizace řízení třídy u provázejícího učitele a pojetí a realizace řízení třídy u studenta na praxi, včetně jejich případné reprodukce. Žáci byli zkoumáni pomocí pozorování výuky studenta učitelství a učitele.

I v tomto projektu jsme zařadili širší kontextové dotazníkové šetření, kterého se účastnili studenti učitelství PdF MU a jejich provázející učitelé ze základních škol. 231 studentů a stejný počet jejich provázejících učitelů vyplňovalo dotazník managementu výuky a chování (BIMS) a škálu potřeby kognitivního uzavření (NFCS-15-CZ).

Kromě toho autorka sbírala a analyzovala další kvalitativní data rozšiřující tato dvě hlavní témata teoreticky a metodologicky.

3.2 Narativní výzkum

Vlna narativních analýz vyvstala v sociálních vědách v posledních čtyřiceti letech (Rutten & Soetaert, 2013). Narativní biografie a narativní výzkum se v pedagogických vědách využívá od přelomu let osmdesátých a devadesátých, nepředstavuje však dominantní metodologický přístup. Narativní výzkum zahrnuje rozličné metodologické přístupy a postupy. V mnou realizovaných výzkumech byla využita narativní biografie zaměřená na dílčí životní události (**Lojdová, 2016c; 2015a**) a narativně orientovaný výzkum (NOI) (**Lojdová, 2020**).

3.2.1 Narativní biografie

Výzkum s využitím narativní biografie se týkal skrytého kurikula, se kterým se studenti učitelství setkali v průběhu svého primárního a sekundárního vzdělávání (**Lojdová,**

⁶ Potřebu kognitivního uzavření chápeme jakožto jednu z osobnostních charakteristik determinujících řízení třídy. Podle Kruglanského (1990) se lidé s vyšší mírou kognitivní uzavřenosti spíše a raději vyhýbají nejistotě v konkrétní situaci. Tím se vlastně zaměřují na situace známé a předvídatelné.

2015a). Zkoumání skrytého kurikula je metodologicky obtížné už z jeho podstaty, neboť lépe se zkoumá to, co je zjevné (např. přímo pozorovatelné), než to, co je skryté. Paradox „zjevení nezjevného“ částečně řeší Portelliho (1993, s. 347) teze, že „zkoumání skrytého kurikula není zaměřeno jen na to, co je skryté, ale mělo by směřovat k otázce kým a pro koho je to skryté“. To, co může být vědomě či nevědomě skryté pro učitele, může být naopak zjevné pro žáka. Datový korpus mého výzkumu tvořilo 88 příběhů studentů učitelství o negativní zkušenosti se základní nebo střední školou. Skryté kurikulum zahrnuje jak pozitivní, tak i negativní jevy. Zaměření na negativní jevy sloužilo k zacílení vyprávění a také ke generování příběhů, které obsahují určitou kontroverzi. Byl za ním mimo jiné přepoklad, že negativní zkušenost odpovídá skrytému kurikulu v tom, že není ve škole vyvolávána záměrně – na rozdíl od pozitivní zkušenosti, která je záměrem formálního kurikula. Vycházela jsem také z toho, že skryté kurikulum může být v konfliktu s formálním kurikulem a také s hodnotami studenta (Hafferty & O'Donnell, 2015). Je však třeba zmínit, že rozdělení jevů na pozitivní a negativní je nepřesné, neboť řada negativních zkušeností přinášela i pozitivní efekty a naopak.

Narativní biografie (srov. Švaříček, 2009) nebyla v tomto výzkumu využita v podobě životního příběhu (*life story*) jako celku, nýbrž k zachycení okamžiků ze školního prostředí, které respondenti chápou jako významné (srov. Makovská, 2011). Analýza dat probíhala induktivně. Skrze otevřené kódování byl text segmentován na dílčí jevy, které byly dále integrovány do vyšších celků a byly mezi nimi hledány vztahy (srov. Gavora, 2001).

S tím souvisí podoba sebraných dat, která nejsou objektivním obrazem reality, ale subjektivním vnímáním žáka. Příběh odhaluje uspořádání reality a také ovlivňuje realitu pomocí slov. Jak uvádí Čermák (2002), příběh je nositelem interpretace, mnohdy tacitní, neviditelné, je tudíž jak faktem, tak interpretací. Jedinec konstruuje minulé události a jednání v osobních narativních jednotkách, aby dal najevo určitou identitu a způsob i výsledek tvorby svého života. Čermák (2002) dále dodává, že příběh je dobrou metaforou nejenom pro obecné meditace o jedinci, ale i pro výzkum. Narativita je podle něj hlavním módem lidského vědění. Přesto se s narativem pojí řada problémů. Zejména je to problematika porozumění (srov. Gadamer & Mik, 2010) a nespolehlivost. Nespolehlivost Kubíček (2007, s. 172) definuje jako funkční vědomé, účelové a záměrné překroucení či nedostatečné informování o příběhu, jeho událostech a postavách. Jedná se o vyprávěcí strategii, kterou Kubíček (2007) identifikuje na dvou rovinách: na rovině příběhu (nespolehlivý vypravěč) a na rovině vyprávění (nespolehlivé vyprávění). V literárněvědním kontextu závisí rozpoznání nespolehlivosti na schopnostech čtenáře, v sociálněvědním kontextu pak na výzkumníkovi a případně i na čtenářích výzkumné zprávy, pokud jim to umožňuje kvalita prezentovaných dat. Tento charakter dat přitom nikterak nedegraduje jejich význam, protože v žákovské perspektivě tkví to, co si žáci ze školy odnášejí (dosažené kurikulum).

3.2.2 Tematická narativní analýza

Ve výzkumu žákovské nonkonformity ve škole (**Lojdová, 2016c**) jsem využila tematickou narativní analýzu. Sebrala jsme příběhy studentů učitelství na téma „můj největší průšvih ve škole.“ Zadání příběhu indikuje porušení norem ve škole a směřuje tak k příběhům o nonkonformitě. Zároveň však zadání limituje realitu žákovské nonkonformity například tím, že implikuje negativní deviace od norem. Nonkonformita se stejně tak může týkat pozitivních deviací, ke kterým zadání příběhu nesměřuje. Cílem tohoto výzkumu bylo popsat podoby žákovské nonkonformity ve škole. Vzhledem k mému zakotvení v pregraduální přípravě učitelů se domnívám, že vlastní zkušenosti studentů učitelství s nonkonformitou ve škole z dob jejich povinné školní docházky ovlivňují jejich pojetí edukace a lze je využít v profesní přípravě na roli učitele.

Metodologickým přístupem byla narativní analýza, kde je objektem výzkumu samotný příběh (Riessman, 1993). Jak uvádí Riessmanová (2008) pod tematickou narativní analýzou se skrývá množství odlišným přístupů v typu zpracovaných dat, teoretické perspektivě, epistemologické pozici, výzkumných otázkách, a dokonce i v definici narativu. Podstatou tematické narativní analýzy je práce s narativními daty, při které je hlavním záměrem zjištění toho, „co je řečeno“ spíše než „jak“, „komu“ a „za jakým účelem“ je to řečeno. Holstein a Gubrium (2012) uvádějí, že tento postup vede výzkumníka k prozkoumání jádrového významu narativů. Tematická narativní analýza je velmi blízká otevřenému kódování (srov. Charmaz, 2006; Corbin & Strauss, 2008), avšak zatímco v otevřeném kódování kódujeme datové segmenty, v tematické narativní analýze kódujeme příběhy (přestože jejich hranice jsou obtížně zachytitelné a vysoce interpretativní). V otevřeném kódování se může velikost kódovaného segmentu také lišit (*word-by-word, line-by-line, incident-by-incident coding*), v tematické narativní analýze je však kódování zaměřené na případ (*case-centred*). Tato analýza může generovat případové studie jedinců či skupin a různé typologie (Riessman, 2008). V analýze žákovské nonkonformity jsem se zaměřila na případy popsané v narativech studentů učitelství.

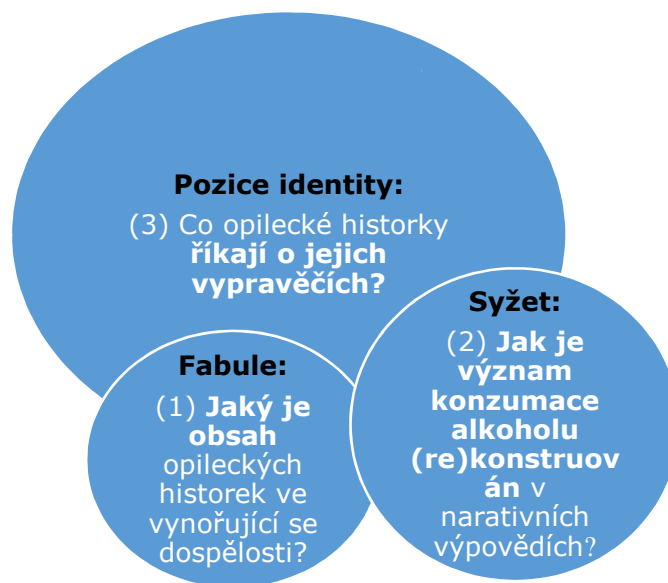
3.2.3 Narativně orientovaný výzkum (NOI)

Narativně orientovaný výzkum jsem využila v analýze opileckých historek (*drinking stories*) ve vynořující se dospělosti. Jedná se o vývojové období, ve kterém se nacházejí studenti učitelství. Opilecké historky představují interpretaci nonkonformity a souvisejí s patologickými jevy, kterým se autorka dlouhodobě věnuje ve výuce. Lákalo mě toto téma i metodologický postup NOI, který jsem si na něm chtěla vyzkoušet. Výsledky výzkumu byly publikovány v *Narrative Inquiry* (**Lojdová, 2020a**).

Stávající výzkum konzumace alkoholu se zaměřil na obsah opileckých historek: téma nahoty, močení a zvracení, sexuálních aktivit a soutěží v konzumaci alkoholu (Workman, 2001) či pití na festivalech, večírcích a dovolených (Fjær & Tutenges, 2017; Tutenges & Sandberg, 2013). Z hlediska diskursu opileckých historek můžeme ve Workmanově (2001) etnografické studii amerických vysokoškoláků označit narativně orientovanou opilost jako zahrávání si s rizikem v historkách o dobrodružství, jako pobavení druhých v komických historkách či jako objevování vlastních fyzických limitů. Opilecká identita se ve výzkumech vztahovala k genderu (Cullen, 2010; 2011; Delucchi, Matz, & Weisner, 2008; Griffin et al., 2013; Hensing & Spak, 2009), minoritám (Allem et al., 2016; Griffin et al., 2013), studentské identitě (Vander Ven, 2011; Workman, 2001; Tan, 2012; Radomski, Read, & Bowker, 2015), online identitám (Rodriguez, Litt, & Neighbors, 2016) či přímo jako marker věkové identity (Bakken, Sandøy, & Sandberg, 2017), např. k překonání identity dítěte (Tutenges & Rod, 2009).

Mnou realizovaná studie si kladla tyto výzkumné otázky: (1) Jaký je obsah opileckých historek ve vynořující se dospělosti? (2) Jak je význam konzumace alkoholu (re)konstruován v narativních výpovědích? (3) Co opilecké history říkají o jejich vypravěčích?

Vybraným metodologickým přístupem byl narativně orientovaný výzkum (*narrative oriented inquiry, NOI*) dle Hilese a Čermáka (2008) a Hilese, Čermáka a Chrze (2009). V jádru tohoto přístupu leží vztah mezi příběhem (fabula), způsobem jeho (pře)vyprávění (syžet) a osobou, která příběh vypráví (pozice identity). Příběh (fabule) je tím, co je v narativu vyobrazeno, diskurs (syžet) je pak tím, jak je to vyobrazeno (Chatman, 1978, p. 19), srov. výzkumné otázky 1 a 2. Obrázek 1 zachycuje vztah všech tří výzkumných otázek v mém výzkumu podle tří oblastí NOI.



Obrázek 1. Vztah výzkumných otázek k oblastem NOI (Lojdová, 2020)

NOI obvykle začíná opakovaným čtením textu s cílem utvořit si představu o analyzovaném příběhu. Bývá využito základní kódování dat, v tomto případě to bylo otevřené kódování, které se zaměřilo v první fázi na segmenty příběhů a v druhé fázi na příběhy jako celky (cf. Charmaz, 2014). Došlo k prvotní identifikaci fabule a syžetu v narativech (Hiles, Čermák, & Chrz, 2009; Hiles & Čermák, 2008). Dále docházelo k hledání shod a rozdílů mezi jednotlivými příběhy z hlediska jejich celkové struktury, obsahu a diskursu.

Tento přístup reprezentuje narativní analýzu ve smyslu posunu od textu orientovaného výzkumu k výzkumu sociálních praktik (jaké sociální praktiky jsou vnořeny v narativech a jaké sociální funkce plní) (De Finna & Perrino, 2017). Provedená analýza se inspirovala výzkumy autorů jako jsou Bamberg (1997), Georgakopoulou (2013) a Deppermann (2013), kteří se zaměřují zejména na to, jak lidé performativně a kolaborativně utvářejí své pozice ve skupině. V mém případě tedy šlo o utváření těchto pozic skrze opilecké historky vyprávěné ve vynořující se dospělosti.

Provedený výzkum má řadu metodologických limitů: způsob zadání narativu (napište svoji opileckou historku), graduální konstrukci vzorku (samovýběr), výzkumníka, který byl ve vztahu k části participant učitelem atd. Je třeba vzít v potaz, že participant si mohou vybírat identity, které v příběhu zobrazí, a které nikoliv. Narativní identita je tak jen postulátem, který je obtížné vztahovat ke konkrétním diskursivním aktivitám osoby, která v příběhu prezentuje vybranou identitu (Deppermann, 2013b). I přes tyto limity se podařilo sebrat hloubková data vhodná pro NOI a v českém kontextu nově interpretovat obsah, diskurs a identity ve vztahu k opileckým historkám (Lojdová, 2020a).

3.3 Kritická diskursivní analýza a interpretativní fenomenologická analýza

Kritickou diskursivní analýzu a fenomenologickou analýzu jsem využila ve výzkumu socializace studenta učitelství na učitelské praxi do diskursivní komunity školní třídy, která je utvářena zejména provázejícím učitelem, jenž v této třídě běžně vyučuje (**Lojdová, 2019**). Výzkumná otázka zněla: Jak se promítá pojetí řízení třídy (tzv. interpretační repertoáry) studentky učitelství a její provázející učitelky do jejich výukové praxe?

Interpretační repertoáry využívají mluvčí ke konstrukci různých podob sociálních událostí (Smith & Osborn, 2015), a sebe samých (Potter & Wetherell, 1995). Interpretační repertoáry jsou kontextově-vázané lokálně produkované diskursy (Potter & Wetherell, 1987). Analýza interpretačních repertoárů a jejich důsledků z hlediska jednání se využívá zejména v kritické diskursivní psychologii (Parker, 2002; Potter & Wetherell, 1995). V kontextu této studie hovořím o interpretačních repertoárech řízení třídy a sleduji, jak souvisí s výukou.

Abych našla interpretační repertoáry řízení třídy studentky učitelství a její provázející učitelky a jejich odraz ve výukové praxi, využila jsme dvě analytické metody: interpretativní fenomenologickou analýzu (IPA) a kritickou diskursivní analýzu (CDA)⁷. Tato kombinace umožňuje zachytit koncepty řízení třídy (fenomenologie) stejně jako řízení třídy ve světle těchto koncepcí (CCDA). Přestože fenomenologie a kritická diskursivní analýza vychází z odlišných intelektuálních tradic, jejich společný vývoj rozostřil hranice mezi nimi. Zatímco fenomenologové se ptají na žitou zkušenost, v kritických diskursivních analýzách hledají výzkumníci, jak je vědění, význam a identita vyjednávána skrze využití jazyka (Starks & Brown Trinidad, 2007). Oba přístupy se tak spíše než v analytických technikách liší v zacílení.

Nejprve jsem využila IPA k analýze interpretačních repertoárů řízení třídy v rozhovorech studentky učitelství a její provázející učitelky. Analytické techniky zahrnovaly třídídimenzionální kódování dat z rozhovorů: deskriptivní, lingvistické a konceptuální (Parker, 2002; Potter & Wetherell, 1995; Smith & Osborn, 2015). V deskriptivní fázi byly pořízeny poznámky při opakovaném čtení rozhovorů. Lingvistická fáze se zaměřila na jazykové prostředky využívané informantkami (náznaky, asociace, podhodnocení či nadhodnocení, hyperboly, tautologie, ironie, metafory, eufemismy, vágní vyjádření, přísloví) (Cazden & Beck, 2004). Zvláštní pozornost byla věnována zájmenům, která mohou identifikovat, jak osoba lokalizuje samu sebe ve vztahu ke zkoumanému objektu

⁷ V pedagogice lze také nalézt kritickou analýzu třídního diskursu (critical classroom discourse analysis, CCDA), srov. Kumaravadivelu (1999). V tomto textu používáme pojmy CDA a CCDA synonymně.

(Weller, 2018). V konceptuální fázi pak byly z kódů a poznámek vytvořeny kategorie, které jsou interpretačními repertoáry řízení třídy.

Poté jsem využila CCDA k hledání toho, jak se interpretační repertoáry řízení třídy promítají do výuky (skrze analýzu videí z výuky a jejich transkriptů) (Hardy & Thomas, 2014). Opakované kódování se zaměřilo na mocenské pozice ve výuce (kdo „má navrch“), komu náleží vědění (kdo je v této pozici v dané situaci) skrze využívané jazykové prostředky (kdo ovládá konverzační prostor a kdy) (srov. Brooks, 2016). Tento přístup umožnil identifikovat znaky participace jednotlivých aktérů v třídním diskursu a tím i znaky diskursu zaměřeného na učitele a diskursu zaměřeného na žáka (*teacher-centered* a *learner-centered diskurs*).

Kombinace IPA a CCDA umožňuje zachytit studovaný fenomén z více úhlů pohledu. Jedná se o komplementární analytické procedury, které mohou vzájemně kompenzovat svoje limity (Johnson, & Mercer, 2019; Martínez-Ávila & Smiraglia, 2013). Oba přístupy byly propojeny metodami konstantní komparace a analytické indukce (Boeije, 2009; Powell, 2006), mohla jsem tak porovnat a propojit to, jak se o řízení třídy mluví, s tím, jak řízení třídy skutečně probíhá.

3.4 Induktivní a deduktivní kódování

Analytické techniky induktivního a deduktivního kódování byly využity například v analýze bází moci ve školní třídě (**Lojdo** & **Lukas, 2015; Lojdo**, **2014a**), induktivní kódování potom v rolových charakteristikách řízení třídy studentky učitelství a její provázející učitelky (**Lojdo**, **2019a**), vztahu studenta učitelství se žáky (**Lojdo**, **2016d**), ale i v dřívějším výzkumu edukační aktivity subkultury freeganů ve veřejném prostoru (**Lojdo**, **2014; Lojdo** **2020b**). Po základní shodě výzkumníků z výzkumného týmu na podobě analýzy došlo ve výzkumu bází moci ke kódování přepisů videozáznamů s ohledem na identifikovatelné projevy bází moci. Dle předem daných kritérií proběhlo tematické kódování (deduktivní přístup na teoretické bázi), které bylo ale paralelně doprovázeno kódováním otevřeným (induktivní přístup na empirické bázi). Ve svých výzkumech jsem se takto věnovala legitimní a donucovací moci. Tematické kódování mi umožnilo identifikovat sekvence donucovací moci a skrze otevřené kódování z nich vystoupily jejich dílčí charakteristiky a možné interpretace.

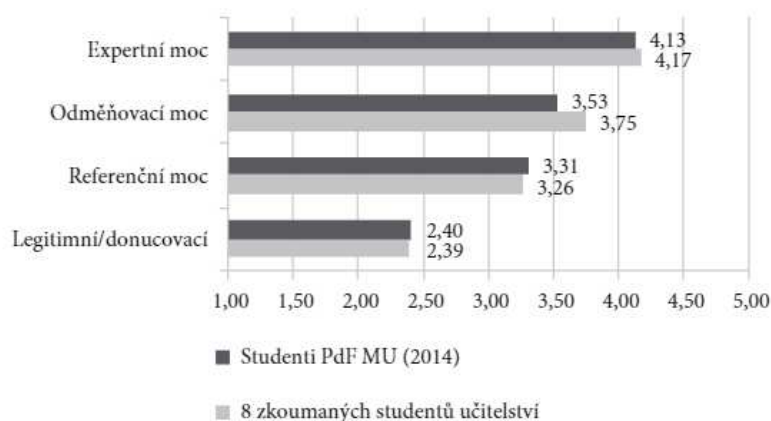
C. VÝSLEDKY VÝZKUMŮ

4. Hlavní výsledky výzkumů: Studenti učitelství ve společnostech ve škole

Výše popsané mikrosociální aspekty školního vzdělávání byly zkoumány u studentů učitelství PdF MU, zejména v průběhu jejich učitelství praxí v navazujícím magisterském studiu. Tato kapitola stručně shrnuje hlavní výsledky výzkumů a zejména odkazuje na příslušné studie, ve kterých je o nich pojednáno.

Z hlediska **mocenských bází** nás překvapily výsledky vnímání moci studentů učitelství na praxi samotnými žáky (**VIČKOVÁ et al., 2014**). Žáci nejvíce reflektují u studentů učitelství na praxi používání expertní moci, poté odměňovací a referenční, nejméně sloučené legitimní a donucovací (obrázek 2).

Poznámka. Odpověďová stupnice je od 1 do 5 (souhlasím).



Poznámka. Osa x představuje průměrnou míru žáky reflektovaného uplatňování bází moci na odpověďové stupnici od 1 po 5 (souhlasím).

Obrázek 2. Porovnání průměrů uplatňování bází moci u našeho vzorku osmi studentů učitelství a širšího vzorku studentů PdF MU. (**VIČKOVÁ et al., 2014**).

Studenti učitelství, stojící na samém počátku své profesní dráhy, jsou překvapivě žáky považováni za experty, byť sami sebe takto nevnímají. Naopak nejslabší se jeví u studentů učitelství legitimní a donucovací moc. Toto zjištění vybízí ke kvalitativnímu prozkoumání těchto bází moci, kterého jsem se v řešitelském týmu projektu GA ČR ujala. Studenti učitelství na praxi jmenovali deficit v aspektech naplňujících legitimní moc, jako je pevné místo ve struktuře instituce školy, dokončené formální vzdělání či dlouhodobá spolupráce se žáky. Významný je proto způsob přepisování legitimní moci studentovi učitelství provázejícím učitelem a podoba jejich spolupráce. Popsala jsem tři typy

spolupráce studenta a provázejícího učitele na základě distribuce legitimní moci (**Lojdová, 2014a; Lojdová, 2016d**). První z nich jsem označila jako *partner – partner*, která je typická vysokou mírou autonomie studenta ve výuce včetně obdržení kontrolních mechanismů, jako je např. známkování. V případě, kdy se student dostává ve výuce do potíží, může mu provázející učitel pomoci. Jejich spolupráce se pak posouvá do podoby *tonoucího a záchranáře*. Legitimní moc studenta se v takové situaci oslabuje. Ve třetím typu spolupráce je student učitelství označen jako *černý pasažér*, tedy někdo, kdo postupuje proti pravidlům. Provázející učitel pak ve vztahu k němu hraje roli *revizora*, tudíž toho, kdo provádí kontrolu. Kontrolním zásahem ve výuce může provázející učitel legitimní moc studentovi dokonce dočasně odebrat.

Dále u donucovací moci hovoříme o typologii donucovací moci zkoumaných studentů učitelství na praxích (**Lojdová & Lukas, 2015; Lukas & Lojdová, 2014**). Vycházeli jsme z dělení moci na donucovací verbální a neverbální, přímou a nepřímou (zaměřenou na žáka a zaměřenou na kolektiv třídy), kdy z kombinace těchto kritérií vznikají základní typy donucovací moci. Jako relativně typický projev donucovací moci můžeme označit využívání IRE struktury komunikace. Popisujeme nedostatky ve zvládnutí IRE struktury studentkou učitelství prostřednictvím gradace donucovací moci a rezignace na donucovací moc, které představují dva extrémní póly donucovací moci učitele. Donucovací a legitimní moc je úzce provázána se sociální rolí studenta učitelství na praxi.

Význam sociální role studenta učitelství na praxi vyvstal již v prvních výzkumech deníků z praxe studentů učitelství (**Lojdová, 2014c**). Studenti učitelství na praxi se nacházejí v kvazikontrolní roli: hrají jak roli kontrolovaných, neboť podléhají kontrole provázejícího učitele (a potažmo VŠ učitele), tak i roli kontrolujících, když se stávají učiteli žáků ve škole. Roli učitele si studenti na praxi pouze propůjčují a s ní si půjčují také kontrolní symboly, rituály a mechanismy. Kontrolní roli učitele lze vztahovat k makrosociální i mikrosociální rovině. Vnímání makrosociální roviny kontrolní role učitelské profese není u studentů výrazné. Studenti v začátcích své praxe obvykle nereflektují, že by mohli být reprezentanty společenského systému a jeho norem, ani nevnímají dilema, zda tento systém podporovat či naopak. Oproti tomu ve studentských reflexích vyvstává význam a míra sociální kontroly v mikrosociálním prostředí školy (**Lojdová, 2016c**). Jejím zhmotněním jsou zejména psané normy, například školní řád. Mnohem významnější jsou však ve školní realitě normy nepsané, do nichž proniknout je pro studenta na praxi ještě obtížnější. Tyto normy naplňují z velké části **skryté kurikulum**, se kterým mají studenti zkušenosti již ze své žákovské role (**Lojdová, 2015a**).

Můj výzkum **skrytého kurikula** (**Lojdová, 2015a**) přinesl jeho typologii dle kritéria hierarchičnosti pozic aktérů ve škole, mezi kterými se skryté kurikulum utváří. Zachycuje skryté kurikulum ve vztahu žáků a představitelů instituce školy (hierarchické, vertikální skryté kurikulum) a skryté kurikulum vztažené k socializaci žáků ve vrstevnické

skupině ve škole (nehierarchické, horizontální skryté kurikulum). Zkušenost se skrytým kurikulem v roli žáků základní či střední školy může být pro studenty učitelství kruciólní. Vývoj profesní identity učitele je totiž ovlivňován mimo jiné představami o vyučování, které jsou spojeny s vlastními zkušenostmi v roli žáka a také obrazem učitelů, se kterými se studenti učitelství během své školní docházky setkali. Studenti učitelství skrze narativy o skrytém kurikulu v mém výzkumu zexplicitnili část svého „osobního kurikula“, které je součástí jejich vědění a budoucích představ o učitelské profesi (Kitchen et al., 2011, s. 5). Conelly a Clandinin (1988) tvrdí, že tato osobní zkušenost determinuje plánování a výkon formálního kurikula. Dospívají proto k tomu, že u budoucích učitelů je nutností studovat sebe sama. Na základě této výzkumné zkušenosti mohu proto doporučit práci s narativy studentů v pregraduální přípravě učitelů. Příkladem je moje využití vyprávění studentů ve třech krocích. V prvním kroku došlo skrze vyprávění negativního příběhu ze školních let ke zplnomocnění studentů k tomu, aby kritizovali instituci, jejímiž budou jednou představiteli. Sami se pak mnohdy definovali v opozici k učitelům ze svých příběhů a někteří svoji profesní volbu zdůvodňovali tímto vymezením se vůči nim. Žádný příběh ale není černobílý a hypotetické převyprávění příběhů z role učitele v druhém kroku pak některým studentům otevřelo perspektivy, o kterých doposud neuvažovali. Vlastní příběh se stal přemostěním z role žáka do role učitele. Ve třetím kroku studenti srovnali perspektivu žáků a učitele. Práce s narativy přispívá ke konfrontování vnímání situace různými aktéry sociální reality a rozvíjí reflektivní myšlení. Psaní vlastních příběhů a jejich reflexe je tak specifickým modelem učení v pregraduální přípravě učitelů.

Zaměříme-li se na celospolečenské normy promítající se do života ve škole, pak jsou to zejména normy právní, morální a estetické (**Lojdová, 2016c**). Příkladem průniku těchto norem do školy je **výzkum žakovské nonkonformity (Lojdová, 2016c)**. Objevilo se v něm například téma nošení tepláků do školy (estetické normy oblékání), které se stalo tématem výchovně-vzdělávacího procesu jako porušení nepsaných norem školy:

Tyto Vánoce byly bohaté na dárečky a já jsem dostala krásné černé tepláky se čtyřmi bílými pruhy na boku. První školní den jsem se rozhodla, že si je obleču a všem se pochlubím. Když jsem vstoupila do budovy školy, všichni na mě nevěřícně koukali, v čem jsem se to odvážila jít do školy. Nakonec jsme měli hodinu s naší třídní učitelkou. Před celou třídou začala rozebírat, že tepláky do školy nepatří. Byla z toho celá rozhořčená a já jsem cítila, jak se mi nahruly slzy do očí. (Alena)

Účinná existence těchto norem se znovu a znovu reprodukuje, mj. tím, že jsou porušována a že se o nich „mluví“. Porušení těchto norem ve škole je mnohdy doprovázeno odhalením, které tím, že označuje porušení normy, tuto normu definuje ve školním diskursu a posiluje ji. Žáci se tedy ve škole socializují do norem, které lze charakterizovat jako celospolečenské a studenti učitelství na praxi jsou mnohdy nevědomými aktéry tohoto

procesu. Dojde-li k porušení norem ve škole, pak je toto porušení mnohdy prezentováno se značnou mírou performativního charakteru. Jako o mechanismech udržujících normativní řád ve škole můžeme uvažovat o disciplinačních rituálech, ritualizaci každodennosti a regulaci pohybu v prostoru a čase, které jsem ve výzkumu nonkonformity podrobně popsala (**Lojdová, 2016c**). Studenti učitelství na praxi se tak socializují do role agentů sociální kontroly, kterou jeden ze studentů reflektoval ve svém deníkovém záznamu z praxe výrokem „cítím se jako bachař“ (**Lojdová, 2014c**). Sociální kontrola vytváří komplex kontrolujících a kontrolovaných, a to včetně těch, kteří vstupují do rezistence, kterou můžeme chápat jako součást mocenských vztahů (srov. Lojdová, 2016c).⁸

Význam sociální role studenta učitelství na praxi se ukazuje zejména v problematice **řízení třídy (Lojdová, 2019a; 2019b; 2019c; Vlčková et al. 2019)**. Student učitelství přichází do třídy provázejícího učitele a do jím ustanovených a rutinizovaných praktik managementu chování (*behavioral management*) a managementu výuky (*instructional management*). Proporce potenciálního proniknutí do těchto dvou oblastí ve třídě provázejícího učitele a jejich zvládnutí studentem učitelství na praxi se odlišuje.

Učitel v rámci **managementu chování** využívá rozmanité praktiky, z nichž mnohé nejsou studentovi učitelství na praxi vzhledem k jeho omezené roli praktikanta dostupné. Je to zejména pravidelná komunikace s rodiči a dlouhodobý vztah se žáky, v jehož rámci je utvářen zejména proaktivní management chování. Studenti také pojmenovávají limitovanost své role praktikanta ve vztahu k pravidlům ve třídě ve smyslu, že ve třídě provázejícího učitele jsou jen na návštěvě. Pro studenta učitelství je část pravidel managementu chování obtížně uchopitelná, neboť je utvářena dlouhodobě i mimo výukový proces ve třídě. Množství pravidel managementu chování je navíc implicitních a pro studenty učitelství tudíž neviditelných. I vzhledem k časovému omezení praxe a limitované roli praktikanta je tato oblast pro studenty učitelství velmi náročná. V důsledku nastavení role praktikanta je zřejmé, že proporce a kvalita proaktivního a reaktivního managementu chování u studentů není vyvážená. Rolový a expertní deficit v proaktivním managementu chování tak studenti často kompenzují reaktivním managementem chování (**Lojdová, 2019c**), tedy různými podobami ukazňování žáků.

Oproti managementu chování se silnější stránkou studentů učitelství jeví být oblast **managementu výuky**. Je to oblast, na kterou se studenti cítí být lépe připraveni z vysokoškolské výuky. Pro studenty učitelství je také typické, že věnují množství času přípravě výuky na ZŠ, což přispívá k jejich komfortu ve vztahu k managementu výuky. Tato oblast je navíc pro mnou zkoumanou studentku i její provázející učitelku lépe pojmenovatelná a mohou ji tak lépe sdílet v přípravách na výuku. V oblasti managementu výuky také studentka může obohatit provázející učitelku zprostředkováním nových

⁸ Sociální kontrolu nelze vnímat jako negativní fenomén. Je součástí všech sociálních systémů (srov. Giroux, 2001).

výukových metod a metodických postupů, se kterými se seznámila na vysoké škole. Celkově zkušenější v managementu výuky je samozřejmě učitel a studenti učitelství na praxi se zde také potýkají s řadou problémů, z nichž některé jsou spojeny se snahou aplikovat konstruktivistické prvky výuky, které jsou však náročné (Lojdová, 2019c).

Hlubší porozumění řízení třídy studentem přináší moje **analýza školní třídy jako diskursivní komunity (Lojdová, 2019a; 2019b)**. Přestože student učitelství může disponovat více *na žáka zaměřeným pojetím řízení třídy (learner-centered)* než jeho provázející učitel, do jeho výkonu praxe se promítá i pojetí řízení třídy provázejícího učitele, které může být více *zaměřené na učitele (teacher-centered)* a zejména způsob jeho výuky.

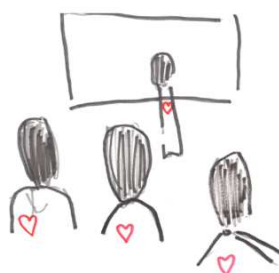
Můj výzkum se zaměřil na dvojici studentka učitelství a provázející učitelka (Lojdová, 2019a; 2019b). Pro zkoumanou studentku je pojetí učitele, žáka, vyučování a učení a zejména odpovědnosti za tento proces bližší *přístupu zaměřenému na žáka (learner-centered)*. Její pojetí řízení třídy obsahuje řadu konstruktivistických prvků. Studentka se však nachází v diskursivní komunitě školní třídy, která je utvářena zejména provázející učitelkou, v popsané případové studii zastávající spíše *přístup zaměřený na učitele*. Diskursivní komunita školní třídy zahrnuje rituály, lingvistické strategie a výukové praktiky, které studenta učitelství přímo ovlivňují. Typickým rituálem je rituál omluvy žáků na začátku hodiny (zapomenutý úkol, zapomenuté pomůcky atd.). Tento rituál reprezentuje stabilní prvek třídního diskursu a připisuje situacím ve školní třídě širší význam. Ve výuce studentky učitelství tak může být diskurs řízení třídy posilován právě provázející učitelkou, ale i dalšími kulturními kódy a praktikami instituce školy. Studenti učitelství mají často jasnou představu o tom, jakými chtějí být učiteli (*zaměřenými na žáka*), avšak nedaří se jim to naplňovat v praxi, částečně právě z důvodu zmíněného statusu quo instituce školy. Zmíněné rituály jsou poměrně rigidní a je proto pro studenty na praxi obtížné změnit je nebo o nich vyjednávat s provázejícím učitelem, pokud chtějí třídu řídit více v duchu přístupu zaměřeného na žáka. Přesto studenti mohou hrát určitou roli agentů změny v diskursu řízení třídy. Takovou aktivní roli zastává zkoumaná studentka ve volbě diskursivních prostředků, kde se studentka relativně emancipuje od diskursu provázející učitelky, zejména tím, že buduje společné diskursivní pole se žáky, označené jako „my“. Výukové praktiky studentky jsou opět oblastí, která je determinovaná výukovými praktikami provázející učitelky. Ve výuce zkoumané studentky převládá IRE struktura, což je podle Cazden (2001, p. 53) „defaultní prvek třídního diskursu – něco, co děláme ve třídě zcela přirozeně“. Výuková praxe se odehrává v zaběhnutých praktikách, které nejsou vtěleny jen do způsobu myšlení lidí ve škole, ale i do materiální a organizační struktury vzdělávání (Bloome et al., 2004), v českých školách například typických sálovým uspořádáním. Kromě rolových specifik a fáze profesního vývoje studentů učitelství charakteristické nedostatkem zkušeností (srov. Wolff et al., 2015) může být překážkou naplňování *přístupu zaměřeného na žáka* i *diskurs zaměřený na učitele* nacházející se na

úrovni tříd, škol i vzdělávacího systému. Je tak otázkou, zda učitelské praxe neslouží kromě získávání zkušeností studentů učitelství také k reprodukci *diskursu zaměřeného na učitele* ve vzdělávání (**Lojďová, 2019a**).

Specifika interakce studentů učitelství se žáky v průběhu učitelské praxe jsme zkoumali i v rámci specifického výzkumu (MUNI/A/1317/2014). Autorka vedla tým čtyř studentek, které se ve svých diplomových pracích zaměřily na autoritu studenta učitelství, gender v interakci studenta učitelství se žáky, vnímání individuality žáka studentem a užití výukových metod studentem učitelství (**Švec et al., 2016**). Z tohoto výzkumu vyvstala jako významná také kategorie **vztahu studenta učitelství se žáky (Lojďová, 2016f)**. Studenti učitelství v ohniskových skupinách pojmenovávali pedagogický vztah jako základní předpoklad výkonu učitelské profese, převažovala u nich *orientace na žáky* oproti *orientaci na učivo*. Náklonnost studentů učitelství směrem k žákům není individualizovaná, nýbrž je vyjádřena k žákům obecně jako k sociální skupině. Interpretují ji jako **pedagogickou lásku (Lojďová, 2016d)**. Pedagogická láska přitom může být i obousměrná. K těmto zkoumaným studentům učitelství na praxi se písemně vyjadřovali i jejich žáci, kteří tuto náklonnost naopak vyjádřili individualizovaně. Žáci chtějí, aby je učitel znal a vycházel vstříc jejich individuálním potřebám. Náš výzkum odhalil potřebu silného emočního vztahu mezi učiteli a žáky. Tento fenomén je v pedagogických vědách spíše okrajový a také v diskursu studentů je spíše skrytý. Vyjevil se až díky obrazovým metaforám, kde se zviditelnil v esenciální podobě srdce, ale také v obrazech se srdcem spojených (obrázek 3 a 4).



Obrázek 3. Metafora zkušenosti se žáky studentky Kristýny



Obrázek 4. Metafora zkušenosti se žáky studentky Andrey

Součástí zkušenosti studentů učitelství ze společností ve škole však nejsou jen pozitivní vztahy mezi učiteli a žáky. Náročné jsou pro studenty učitelství zejména projevy **žakovské rezistence (Lojďová, 2015b)**. Studenti na praxi se setkávají s různou podobou a silou rezistentního chování žáků. Toto rezistentní chování je vztaženo k nim samotným i k provázejícím učitelům. Vytvořila jsem typologii rezistentního chování žáků od pasivního přes aktivní rezistenci až po chování agresivní (obrázek 5). Všechny tyto podoby rezistence se odehrávají v didaktickém (ve vztahu k učivu) i regulativním (ve

rodičovského domova, případně uzavření manželství a založení rodiny (Harnet et al., 2000).

Tato studie rozšiřuje poznání o konzumaci alkoholu studentů v období vynořující se dospělosti o přehled událostí, ke kterým se konzumace alkoholu v tomto vývojovém období vztahuje, o způsob, jakým o konzumaci alkoholu mladí dospělí hovoří a jaký význam mu tím přisuzují, a v neposlední řadě o utváření identity v opileckých historkách.

Zkoumané opilecké historky se vztahují k lineárním a cyklickým událostem. Mladí lidé jimi zvýrazňují osobní životní tranzice (např. získání formálního vzdělání) i periodicky se opakující události (např. svátky v průběhu roku). Podle způsobu, jakým jsou opilecké historky vyprávěny, jsem popsala příběhy nonkonformity, přátelství a zábavy. Příběhy nonkonformity zachycují vykročení ze sociálních norem pod vlivem alkoholu a jsou poměrně běžné i proto, že neobvyklý či nevhodný akt činí historku hodnou vyprávění (Tutenges & Sandberg, 2013). V příbězích nonkonformity převažuje vytváření pozitivního diskursu. To znamená, že nonkonformita pod vlivem alkoholu je líčena pozitivně, jako dobrodružství, hrdinství či zábava. Oproti Niland et al. (2013) jsem zjistila, že pozitivní diskurs převládá tam, kde vypravěč hovoří o sobě samém. Pokud zmiňuje vypravěč opilecké epizody druhých, vyskytuje se i negativní diskurs (např. zahanbení). Pozitivní diskurs reprezentují i příběhy přátelství. Konzumace alkoholu v těchto příbězích napomáhá sociálním cílům relevantním pro vynořující se dospělost, zejména navazování a udržování přátelských vztahů a získávání sexuálních či milostných partnerů. Příběhy zábavy popisují praktiky pod vlivem alkoholu, které vypravěč rekonstruuje v příběhu jako zábavné. Opilecké historky reprodukují normativitu konzumace alkoholu zejména ve vztahu k sociálním interakcím a k zábavě. V neposlední řadě lze opilecké historky chápat jako prostředek (re)konstrukce identity ve vynořující se dospělosti. Opilecké historky jsou spojeny zejména se skupinovou, genderovou a věkovou identitou.

5. Závěr

Společenství ve škole je tvořeno všemi aktéry školního života. Různé aspekty společenství ve škole jsem zkoumala v teoretických, metodologických i školsko-politických souvislostech. Za nejdůležitější však považuji realizaci empirických výzkumů v mnohdy doposud hloubkově nepopsaných mikrosociálních souvislostech.

V realizovaných výzkumech jsem nahlédla do společenství ve škole očima návštěvníků – studentů učitelství na praxi. Touto optikou odhaluji některé mikrosociální jevy, které mohou zůstat domorodcům (učitelům a žákům) skryté. Zároveň však ukazují, že proces stávání se učitelem nezahrnuje jen didaktickou dimenzi, ale i širokou paletu sociálních fenoménů ve školní třídě. Porozumění těmto na první pohled mnohdy skrytým fenoménům může napomoci studentům učitelství v náročném procesu stávání se učitelem a může pomoci i těm, kteří je na tuto roli připravují.

Publikované studie nastínily komplexní proces socializace studentů učitelství do mikrosociálního prostředí školní třídy, zahrnující mocenské vztahy (zaměřila jsme se zejména na legitimní a donucovací moc učitele), žákovskou nonkonformitu, žákovskou rezistenci, skryté kurikulum i pedagogickou lásku studentů učitelství k žákům. Tyto fenomény souvisejí s řízením třídy studentem učitelství (v oblasti managementu chování a managementu výuky, ve kterých jsme dále identifikovali proaktivní a reaktivní strategie) a zejména s utvářením diskursu řízení třídy (diskurs zaměřený na žáka, diskurs zaměřený na učitele).

Výzkumy jsou vsazeny zejména do regulativního diskursu školní třídy (Bernstein, 1996), kde zachycují mikrosociální svět školní třídy. Tyto mikrosociální fenomény přitom úzce souvisejí s kvalitou výuky. Podle Slavíka a Janíka (2012, s. 279) je „kvalita výuky poměřována mírou zapojení žáků do utváření společenství myslí v mikrokulturním prostoru výuky.“ V našich výzkumech toto společenství rozšiřujeme o studenty učitelství, kteří jsou společenstvím ve škole jednak profesně formováni, ale také toto společenství svým působením na praxi formují.

Dosavadní výzkumy studentů učitelství na praxi a začínajících učitelů se orientují především na problémy a překážky, se kterými se nováčci potýkají. Již tradičním se stalo téma šoku reality, který popsal už v osmdesátých letech dvacátého století Veenman (1984), a který mohou v různých podobách zažívat i studenti učitelství na praxi v současnosti. Jeho podstatou je zborcením ideálů získaných během studia, k němuž dochází v kontaktu s realitou školních tříd. Mezi často uváděné problémy začínajících učitelů (i studentů), které mohou souviset se šokem z reality, patří zvládání kázně, respektive řízení třídy (Dicke, Elling, Schmeck, & Leutner, 2015; Oral 2012). V našich výzkumech se vyjevilo, proč je právě socializace do *společenství ve škole* jedním z nejnáročnějších úkolů

pro studenty učitelství. Tuto sociální dimenzi školní třídy jsme zarámovali konceptem managementu chování, který bývá spojován zejména s budováním pozitivního klimatu školní třídy (Lukas & Lojdová, 2018). Učitel v rámci managementu chování využívá rozmanité praktiky, přičemž mnohé z nich nejsou studentovi učitelství na praxi vzhledem k jeho omezené roli praktikanta dostupné. Je to zejména pravidelná komunikace s rodiči a dlouhodobý vztah se žáky, v jehož rámci je utvářen zejména proaktivní management chování. Navíc množství pravidel managementu chování aplikovaných ve výuce je implicitních a pro studenty učitelství tudíž neviditelných. Některá pravidla školní třídy se zviditelňují až při jejich porušení, jak ukázal výzkum žákovské nonkonformity (Lojdová, 2016c) či skrytého kurikula (Lojdová, 2015a). Nejen z těchto důvodů je management chování pro studenty učitelství potenciálně obtížný. Pokud se studentovi nepodaří předcházet nekázní a nespolupráci proaktivními strategiemi, sahá po reaktivních strategiích, kterými žáky ukazuje. Dostává se tak do limitovaného balíčku nástrojů, kterými učitel pro tyto účely disponuje. Zejména však nemůže zažít úspěch, jaký zažívá učitel, který efektivně pracuje s proaktivními strategiemi.

Oproti určitému deficitnímu pohledu na studenty učitelství na praxi však naše výzkumy také ukazují, jak může student učitelství obohatit žáky i provázejícího učitele. Je to zejména oblast didaktická, na kterou se studenti důkladně připravují, ve které přinášejí inovativní náměty z pedagogické fakulty, které mnohdy přejímá i provázející učitel. Učitelské praxe tak mohou mít i neplánovaný efekt spočívající v inovaci výuky na současných školách. Už samotná přítomnost studenta učitelství ve třídě jakožto "druhého učitele" ve třídě vybízí například k tandemové výuce. Obohacení školní reality studentem učitelství však nespočívá jen v oblasti didaktické, ale i v oblasti sociální, byť proniknutí do této oblasti může být pro studenty učitelství obtížnější. Podle Smitha (2005) někteří studenti učitelství hrají roli agentů sociální změny, kteří rekonceptualizují instruování a s nimi spojený diskurs. Takovou aktivní roli zastává zkoumaná studentka ve volbě diskursivních prostředků, kde se studentka relativně emancipuje od diskursu provázející učitelky, zejména tím, že buduje společné diskursivní pole se žáky, označené jako „my“ (Lojdová, 2020a). Studenti učitelství mají často jasnou představu, jak chtějí třídu řídit (spojenou se zaměřením na žáka), ale v praxi se jim to nedaří aplikovat (Poom-Valickis & Lofström, 2018). Kromě fáze profesního vývoje studentů charakteristické nedostatkem zkušeností (srov. Wolff et al., 2015) zde může hrát roli i diskurs zaměřený na učitele reprodukováný na úrovni tříd, škol i vzdělávacího systému. Přestože realizované výzkumy učitelské praxe v některých aspektech problematizují, učitelské praxe považují za nenahraditelnou součást pregraduální přípravy učitelů.

Profesní příprava studentů učitelství na fakultě nemůže nikdy věrně simulovat školní prostředí (Lojdová, Lukas, & Kohoutek, 2014). Až v průběhu učitelských praxí získávají studenti první zkušenosti s vyjednáváním určitého mocenského uspořádání, které ovlivňuje

průběh i výsledky vyučování a působí na všechny aktéry. Mocenské uspořádání ve školních třídách studentů učitelství je však ovlivněno provázejícím učitelem a institucí školy. Zde je třeba připomenout, že provázející učitelé stovek studentů na naší fakultě jsou velmi různí. Někteří mohou reprezentovat tradičnější transmisivní přístup k výuce, což může být v rozporu s očekáváními studenta, připravovaného na fakultě spíše ke konstruktivistickému pojetí výuky. Jak ukazuje realizovaný výzkum (Lojdová, 2019a), zejména rituály a výukové praktiky provázejících učitelů (a instituce školy) se jeví jako spíše rigidní a pro studenty učitelství na praxi obtížně vyjednatelné (srov. Recuerda, 2010). Učitelské praxe tak mohou sloužit i k reprodukci *diskursu zaměřeného na učitele* ve vzdělávání. Ke změně tohoto diskursu nestačí jen změnit dílčí postupy řízení třídy. Jedná se o holistickou změnu paradigmatu společenství ve škole, která zahrnuje komplexní proměnu mocenských vztahů mezi všemi aktéry. Ani praktická příprava ve školách tedy nemůže nahradit univerzitní přípravu studentů učitelství. Ta může podpořit kritickou analýzu praxe skrze reflektivní a kriticko-pedagogické přístupy (Lojdová, 2016b) i skrze vzdělávání založené na výzkumu (*research-based education*) (Lojdová, 2016a). Cílem pregraduální přípravy učitelů by totiž nemělo být jen připravit studenty na stávající pedagogickou praxi, nýbrž vybavit je nástroji pro utváření nové pedagogické reality.

V neposlední řadě spočívá přínos realizovaných výzkumů i v oblasti metodologické. Dva realizované projekty GA ČR (moc ve školní třídě; řízení třídy) ilustrují metodologii smíšeného výzkumu propojující kvalitativní a kvantitativní postupy na různých úrovních designu výzkumu – výzkumné otázky, metody sběru dat, metody analýzy dat, interpretace výsledků. Hlubkově byly rozvinuty zejména postupy kvalitativního výzkumu. Rozpracovány byly postupy narativního výzkumu (tematická narativní analýza, narativní biografie; narativně orientovaný výzkum, tzv. NOI) a originálně byla propojena interpretativní fenomenologická analýza a kritická diskursivní analýza ve výzkumu ve školní třídě.

V příloze čtenář nalezne šest vybraných citovaných textů ve verzi ke zveřejnění. První z nich diskutuje téma proměny vzdělávání (budoucích učitelů) na univerzitách v duchu neoliberálních politik (**Lojdová, 2016b**). Druhý text se již zaměřuje na profesní přípravu studentů učitelství na učitelských praxích. Zachycuje socializaci studenta učitelství do diskursivní komunity školní třídy, a s ní související reprodukci diskursu *řízení třídy zaměřeného na učitele* přes osobu provázejícího učitele (**Lojdová, 2019a**). Třetí text dotváří pohled na společenství ve škole přes žákovskou nonkonformitu, kterou popisovali studenti učitelství jako součást svých školních zkušeností. V tomto výzkumu se odhalil normativní svět školní třídy a praktiky, které vedou k jeho udržování (**Lojdová, 2016c**). Čtvrtý text opět cílí na (ne)dodržování norem ve škole, tentokrát z perspektivy studentů

učitelství na praxi, kteří se setkali s různými podobami žákovské rezistence (**Lojdová, 2015b**). Žákovská rezistence souvisí i se skrytým kurikulem, skrze které se mohou reprodukovat některé sociální nerovnosti ve škole, na což mohou žáci reagovat právě rezistencí (**Lojdová, 2015a**). Závěrečný text zachycuje scénáře donucovací moci studentky učitelství na praxi, tedy způsoby, kterými se studentka snaží udržet normativní svět společenství ve škole v chodu (**Lojdová & Lukas, 2015**).

ENGLISH VERSION

1. Introduction

This habilitation thesis in the form of a collection of previously published scholarly works links the author's already published papers in terms of concepts, methodology and research results. It is based on 32 published papers, of which 14 papers are in domestic and foreign journals (including 3 WOS), 12 chapters are in monographs, 1 monography, 3 collective monographies, 1 paper in proceedings and 1 journal editorship.

Commentary on published papers is given first in Czech and then in English. The commentary on the papers is divided into three chapters. The first chapter defines and puts into context the selected concepts under scrutiny, which it summarizes under the title 'microsocial aspects of school education'. It also focuses on pre-service teacher education in which these microsocial aspects were examined and where they are set. It also describes the reform of the curriculum of the pedagogical and psychological module at the Faculty of Education, Masaryk University (FoE MU) and conceptual issues of research and instruction at faculties of education. This is a context that has influenced the results of conducted research studies and helps to further understand the research results.

The second chapter describes the methodology of conducted research studies, especially mixed-method research design used in two Czech Science Foundation projects (CSF)⁹ which produced a substantial amount of the results. Moreover, attention is focused on qualitative methodology: narrative analyses, critical discourse analysis, interpretative phenomenological analysis (IPA), and inductive and deductive coding techniques.

The main chapter is the third chapter, which describes and links selected research results of the microsocial aspects of the community in the school through the lens of student teachers entering there on their teaching practice. It deals with the findings of the research of power in the classes taught by student teachers, hidden curriculum, pupil nonconformity, pupil resistance, pedagogical love and classroom management in terms of different roles of the student teacher and accompanying teacher¹⁰ and also in terms of various discourses of classroom management.

Key concepts and the author's publications that describe them in more detail **are in bold**. At the end, readers can find a list of all the author's papers that this treatise is based on. Six selected author's published papers is annexed (see table 1).

⁹ Czech Science Foundation projects (CSF): (1) Power in the classes taught by student teachers (2013–2015) led by the investigator doc. Vlčková; Classroom management strategies of student teachers and experienced teachers (their mentor teachers) in lower secondary classrooms (2016–2018) led by the investigator doc. Vlčková.

¹⁰ Accompanying teacher (or mentor teacher) supervises the student teacher on teaching practice.

Table 1. Selected papers from the collection of previously published scholarly works attached in the appendix

No.	Text	Concepts	Methodology	Note	Author's participation
1	Lojdová, K. (2016b). The end of academic freedom in the era of neoliberalism?. <i>Pedagogická orientace</i> , 26(4), 605–630.	pregradual teacher education; neoliberal university	theoretical study	award of the Czech Association of Educational Research in 2017	100 %
2	Lojdová, K. (2019a). Socialization of a student teacher on teaching practice in the discursive community of the classroom: Between a teacher-centred and a learner-centred approach. <i>Learning, Culture and Social Interaction</i> , 22, 1–11.	classroom management, teacher/learner centred discourse; socialization of a student teacher in the discursive community of the classroom	interpretative phenomenological analysis; critical discourse analysis	Elsevier, A 5-Year Impact Factor 1,25; A 2-Year Impact Factor 1,143	100 %
3	Lojdová, K. (2016c). Student nonconformity at school. <i>Studia paedagogica</i> , 21(4), 53–76.	pupil nonconformity	narrative research – thematic narrative analysis	ERIH, SCOPUS, since 2017	100 %
4	Lojdová, K. (2015b). Není nekázeň jako nekázeň: Rezistentní chování žáků jako projev moci ve školní třídě. <i>Orbis scholae</i> , 9(1), 103–117.	pupil resistance, power in the classroom; teaching practice	qualitative research – open coding	SCOPUS	100 %
5	Lojdová, K. (2015a). Skryté kurikulum, žité příběhy. Narativy studentů učitelství o škole. <i>Pedagogická orientace</i> , 25(5), 649–670.	hidden curriculum, normative world of the classroom, student teachers	narrative research – narrative biography	9th the most read paper in the journal	100 %

A. THEORY

2. Studied concepts in the community in the school

The concepts studied relate both to community in the school itself and student teachers in pregradual teacher education who enter the community through teaching practice. First, let's look at the community at school.

Although the school environment is familiar to everyone at first glance, the school also represents a complex and exotic social environment, as especially ethnographic research has shown (Prague Group of School Ethnography, Hargreaves et al., 2011; McLaren, 1999; Willis, 1977; Woods, 2014). The school is interwoven with social norms that govern its functioning and the process of cultural transmission itself. Hargreaves et al. (2011) found that most of what they as researchers considered to be rules in the school were not named as rules by actors in the school world. As the teacher role is central to school reality, rules apply to the specifics of teachers. Woods (1980) described in teachers a strategy of leniency towards violations of school rules, which can apply to whole classes or individuals in classes in whom the teacher considers such treatment acceptable. A certain pupil's behaviour may, therefore, deviate from the school norms but it may be considered normal by the teacher for the particular pupil. The teacher then tends to be lenient towards such behaviour and gives up trying to establish a remedy. In the Czech ethnography Bittnerová (2002) looks at pupil culture and captures how pupils play games with violence during school breaks as part of their culture, and these only become problematic when confronted with the institution of the school or with the rules of behaviour in the institution of adults. Therefore, the normative school world consists of obvious and hidden rules that dynamically evolve and are conditional upon the situation.

Student teachers socialize at school as a distinct community, and the culture of this community may not be apparent to them at first sight. This community, which includes all actors in the school, including pupils, can be called a *community of practice* (cf. Wenger, 1999; Slavík, Janík, Jarníková, & Tupý, 2014). Janík and Slavík (2012, s. 276) speak in relation to the teaching of the *community of minds*, for which "the rules that unite the community of minds must be universally valid, but they must also emerge, reshape and disappear in favour of more appropriate rules." In this work I am talking about *the community in the school*, which represents the microsocial world of the school and I will focus on its selected areas, which I dealt with in the research so far.

Before addressing research areas, it should be noted that the social aspects of school education can be studied on the axis of the macrosocial and microsocial environment. For example, power can be understood as a macrosocial category, but at the same time it can be negotiated in everyday interaction in the microsocial environment in the classroom. My research is localized in the classroom environment where it captures selected social phenomena in the teaching process. The research results thus enrich the

understanding of educational reality as a subject of research in educational science, unlike, for example, the sociology of education, which deals with the social aspects of education in society, for example in terms of social reproduction. However, an interdisciplinary approach is essential¹¹.

2.1 Microsocial aspects of school education

Probably the broadest microsocial aspect of school education dealt with in my research is the phenomenon of **power in the classroom**, which we elaborated on in a CSF project (**VIčková et al., 2014; Lojdová, Šalamounová & Bradová, 2014; Lojdová & Lukas, 2016; Šalamounová, Bradová & Lojdová, 2014**). Power is a natural part of all social relationships, including the educational process in the classroom. In relation to the teacher, power can be understood as the teacher's ability to make pupils do what the teacher requires from them (**Šalamounová, Bradová & Lojdová, 2014**). In itself, power is neither a negative nor a positive phenomenon. It is an integral part of all social relations and holders of power may "use" or "abuse" their positions. Power, like authority, is a relational phenomenon; however, unlike authority, it is a more dynamic phenomenon and is transformed across instructional situations (e.g. group work versus examination) and, in particular, is a phenomenon available not only for the teacher but also for pupils (**Lojdová, Šalamounová, & Bradová, 2015**).

Pupils may use power to fulfil the teacher's instructional objectives (for example, when they ask additional questions on the subject matter), but they can, of course, use it to deviate from or disrupt the instructional objectives (or, more broadly, the school's objectives). At this point, **pupil resistance (Lojdová, 2015b)**, which I dealt with in connection with the topic of power in the classroom, can be discussed. Resistance is defined as an act of opposition to something an individual or a group disagrees with. Unlike indiscipline (the manifestations of which can overlap with those of resistance), resistant behaviour of pupils is not attributed to pupils' characteristics but mostly to external influences. The authors find these influences a) directly in the classroom environment (e.g. the manner of designing the curriculum) as well as in b) a broader macrosocial context (e.g. gender, ethnicity, socioeconomic status as a cause of conflicts at school).

a) From the microsocial perspective, resistance is perceived as a reaction to the oppressive elements of the school, for example, to a teacher or a curriculum that is distant from pupils (Dickar, 2008). Pupils often try to get a teacher's attention through

¹¹ Both projects of the CSF (Power in the classes taught by student teachers; Classroom management) also involved colleagues from the Department of Psychology, Faculty of Education, Masaryk University.

inappropriate behaviour (Gootman, 1997). A boring teacher's lecture or their overly low or, on the contrary, overly high demands can also contribute to inappropriate pupil behaviour (Holt, 1984; Bryant & Bates, 2010). Pupils can also be resistant in the classroom because the form of instruction does not correspond to their mental models of learning and the preconceptions they bring to the classroom (e.g., the role of the teachers and of pupils, the educational goal, etc.) (Brookfield, 2006). Active resistance against the person of the teacher can occur in the classroom.

b) Critical views on the reproduction of social inequality in school are expressed in the interpretation of resistant behaviour of pupils in the macro-social context, especially through a **hidden curriculum (Lojdová, 2015a)**. A hidden curriculum is defined as everything that pupils learn at school and that is not communicated by teachers and the school system (Hargreaves, 1982). In general, a hidden curriculum can be understood as unofficial school rules, routines and structures in which pupils learn patterns of behaviour, values, opinions and attitudes (Lovat et al., 2010).

In the classroom environment, the aspects of a hidden curriculum can be found in school norms, ceremonies, rituals, documents, methods of student assessment, during breaks, in the corridors, during lunch, in leisure activities, through the classroom discourse and atmosphere, disciplinary system, classroom layout, in textbooks and even in the formal curriculum (Çobanoğlu, 2014). Analytical approaches to the hidden curriculum were often associated with critical tendencies in education, which reveal how education reproduced inequalities in society (**cf. Lojdová, 2016b**). These theories may give a false impression that a hidden curriculum is a means of pupil indoctrination and is, therefore, a purely negative phenomenon. This is not the case; pupils learn many positive things through a hidden curriculum, for example, social skills developed through the school's social climate, teachers' behaviour and mutual relations. All this happens on an ongoing basis without any direct teacher interventions.

Resistance theories (Giroux, 2001; McLaren, 1999), unlike reproductive theories, are interesting in that they do not focus only on "what schools do to pupils" (Bernstein et al., 1966; Bourdieu & Passeron, 1990; Freire, 1970), but also show "what pupils do to teachers and schools", or how they resist a dominant culture and how they interact with the reproduction of norms at school (Dickar, 2008). As opposed to deterministic reproduction theories, they perceive pupils as active actors who can influence oppressive structures through resistance. Resistance theories have been subjected to substantial criticism since the 1980s, which has pointed out that it is not always possible to distinguish pupil resistance from mere disorder in the classroom and that it cannot be proven that such behaviour by pupils is caused, for example, by a teacher's racial oppression or that these theories shift the debate from the area of education to a broader area of racism and sexism in society (McGlaughlin, Weekes, & Wright, 2002). One of the critical interpretations

of the aforementioned concept of resistance in the Czech environment is by Šed'ová (2011), who points out that resistance may be a mere rhetoric figure through which pupils transfer responsibility for their behaviour to the teacher (**Lojdová, 2015b**). Nevertheless, I find the concept of resistance useful as it reveals one of the dimensions of pupils' non-cooperation at school. I introduce the typology of pupil resistance into Czech educational science (**Lojdová, 2015b**).

In addition to resistant behaviour, pupils' power can also be manifested as **pupil nonconformity (Lojdová, 2016c)**, which is a broader phenomenon than resistance, with more diversified causes. I also developed the topic of student nonconformity in connection with the project on power in the classroom. In accordance with Merton (2000), we can define school conformity as an adaptation to cultural objectives and the institutionalised means of achieving them (cf. Whelen, 2011). Conformity is a tendency of individuals to adapt their views and behaviour to others (Cialdini & Goldstein, 2004). Rejection and violation of group norms can be characterised as nonconformity. Conformity and nonconformity in themselves are not positive or negative terms (Beran, 2015). In Forsyth's (2009) view, nonconformity can mean dissent but also anti-conformity, which may be motivated more by a pursuit of rebellion than efforts to behave in accordance with one's own beliefs. I define pupil nonconformity as pupil behaviour that deviates from social norms at school. Therefore, it is deviant behaviour that can be either positive or negative. In the school context, Hargreaves et al. (2011) refers to routine deviation, which is a common and non-serious violation of norms. This daily deviation has attracted little attention so far because researchers (especially in the area of labelling) have mostly focused on serious violations of norms, such as juvenile delinquency. Due to the context of labelling theories, the term deviation is burdened with negative connotations. Therefore, I have opted for the term 'nonconformity' within the conceptualisation of failure to adhere to norms. I do not focus on nonconforming pupils but on pupil acts of nonconformity that represent partial non-adaptation to others, especially norms and teachers, who represent such norms. I conceive pupil nonconformity as a specific social practice (**Lojdová, 2016c**) and focus on its negotiation in the microsocial environment of the school.

Pupil resistance and nonconformity represent forms of pupil power in the classroom. In our research studies, we focused mainly on the **teacher's power (Lojdová, Šalamounová, & Bradová, 2014)**, using French and Raven's (1959) typology of bases of power: coercive, reward, legitimate, referent, and expert. It is important to mention that this is a relational phenomenon, i.e., the teacher has these bases only if pupils attribute them to the teacher. For example, if pupils do not perceive and accept the teacher's legitimate power, the teacher can hardly exercise that power. This can be illustrated by a hypothetical example when an unknown person from the street comes in to teach the class. The pupils would probably not fulfil that person's requirements because

the person would not have the legitimate power associated with the role of a teacher. This hypothetical example in the reality of teaching practice is reflected in the problem of the giving of legitimate power to student teachers in practice by their accompanying teachers. So, although we refer to the teacher's power, it is not about having it as it would seem from that phrase but about perception and evaluation on the side of the other party in the relationship, especially the pupils. We have adapted for the Czech environment the questionnaire on bases of power *Teacher Power Use Scale (TPUS)* by Schrodt, Witt and Turman (2007). Power bases theory is based on French and Raven's (1959) typology of relational power: coercive, reward, legitimate, expert and reference power bases (**Vlčková et al., 2014**). The results of the research of the bases of power are based on a mixed-methods research design (**Vlčková & Lojdová, 2016**). In this section, I will define the bases of a teacher's power which I addressed in my research: legitimate and coercive teacher power.

Legitimate power (Lojdová, 2014a; Lojdová, Šalamounová, & Bradová, 2014) is related to the social role of a teacher, who guarantees (formal) authority over pupils. This role is associated with the standard to supervise and influence others. The legitimate power of a teacher is based on the macrosocial environment (the role of a teacher in the society), from the microsocial environment of a school (the teacher as a representative of an organisation and its bureaucracy), from actors outside school (founding authorities, parents), and, from the perspective of power as a relational phenomenon, primarily from pupils (through whom the aforementioned factors can be mediated). It is also typical of schools that their legitimacy stands and falls on the trust placed in them by the founding authorities and parents (Dvořák, Starý, & Urbánek, 2015). Pol (2007) also emphasises the relationship between school and a broader system in which external rules (legal, economic, socio-political) apply that the school must respect. These external requirements delimit the space in which the school operates, thereby defining the form of their legitimate power. Štech and Viktorová (1995) mention the active role of the school institution in the negotiation of legitimacy, when it defends its own authority, i.e., especially the authority of teachers as representatives of the institution, which is defined through its counterpart—through clients, i.e. through pupils and their parents. According to the authors, the distribution of power is then a chronic feature of school-type institutions. All actors in the school environment must defend the legitimacy of their authority towards others, create an agreement on mutual contact and renew it. The legitimate base of power is a multi-layered phenomenon which is also closely linked to all other bases of power, especially coercive power. This is because both coercing and rewarding presume the legitimacy of the actor doing so. Following a factor analysis of the TPUS questionnaire adapted by us, these two bases of power (legitimate and coercive) were merged in the questionnaire as they constituted one factor (**Vlčková et al., 2014**).

Coercive power (Lojdová & Lukas, 2014; Lojdová, Šalamounová, & Bradová, 2014) is based on the fact that a pupil perceives the teacher as someone who may punish them (a disapproving look, admonition, bad mark, etc.). Therefore, the basis of power does not consist in the fact that a teacher is able to punish a pupil but that the pupil perceives the teacher that way, which is in line with the reciprocal nature of the phenomenon of power. Exercise of the teacher's coercive power is based, for example, on the pupil's need to avoid punishment in various forms. Foucault (2000) understands punishment as everything that can make children feel sorry. Foucault (2000) further develops the idea of punishability at school: a number of subtle procedures are used in the name of punishment, from mild physical punishment to slight deprivation or minor humiliations. It should be noted that the use of punishments is still considered one of the basic forms of pupil motivation by the lay public and even some teachers (cf. Mareš, 2013). Therefore, the use of coercive power by the teacher may appear to be a crucial component of their behaviour from this perspective. The basic and easily recognisable forms of punishment include, for example, pupils' fear of bad marks, criticism in front of the class, disapproving verbal expressions of the teacher or a combination of these expressions with a non-verbal expression of a "distance" from the pupil (raised eyebrows, "unpleasant" look, etc.). However, coercive power can also be manifested in ways that are surprisingly ambivalent in nature. It is also possible to trace opposing situations where a pupil is punished paradoxically by the teacher's behaviour that in principle, we would consider a reward—for example, praise in front of a class whose climate can be described, in Lašek's view (2004), as motivating for negative school performance, may have the attributes of punishment for a particular pupil.

Power (not only coercive) in the classroom is usually applied in relation to pupils in two discourses that can be theoretically defined as didactic and regulative (Bernstein, 1996). The didactic discourse is related to the fulfilment of didactic goals, where the teacher exercises power in order to achieve those goals. In regulative discourse, power is exercised in order to manage the class and discipline (cf. Evertson & Weinstein, 2006; Lewis, 2008; Shindler, 2010).

Therefore, the concept of **classroom management** became another phenomenon on which we focused a CSF project (**Lukas & Lojdová, 2018; Vlčková et al., 2019**). Classroom management is a system of strategies used by the teacher to shape the classroom environment (physical, social, didactic), which supports the learning of pupils (Christofferson, Sullivan, & Bradley, 2015). The literature distinguishes between two areas of classroom management, which correspond to the discourses according to Bernstein (1996): *behavioural management* and *instructional management*. It is clear that both take place in the classroom; however, the first term emphasises the area of pupil behaviour and, in a broader sense, the social area of work with the class (cf. regulative discourse);

the second term accentuates the didactic area and aims at achieving instructional objectives in the instructional process (cf. didactic discourse).

Behavioural management is mainly associated with building a positive classroom climate. An important part of behavioural management is maintaining discipline. Various research studies suggest that the actual core of effective classroom management is the positive relationship between the teacher and the pupils (Evertson & Weinstein, 2006). A good teacher-pupil relationship is important for both sides. Pianta, Steinberg and Rollins (1995) characterise a good teacher-pupil relationship as warm, close and communicative. If pupils have a good relationship with their teacher, they adapt better to school conditions (Pianta, Steinberg, Rollins, 1995). Based on a good relationship with pupils, teachers report work satisfaction (Veldman, van Tartwijk, Brekelmans, & Wubbels, 2013) and less stress (Yoon, 2002). The determinants of the teacher-pupil relationship became the subject of numerous research studies. A good relationship between the teacher and pupils correlates with pupil characteristics such as school success (Hamre & Pianta, 2001) or pupil conformity in relation to rules at school (Claessens et al., 2016). It follows that pupils less successful or resistant to school norms pose a particular challenge for classroom management by the teacher. A current topic of the research studies of the teacher-pupil relationship is gender and ethnicity (Bem, 1981; Evertson & Weinstein, 2006; Spilt, Koomen, & Jak, 2012; Matějů & Simonová, 2013; Drexlerová, 2018; Weinstein et al. 2004; Gallagher, Kainz, Vernon-Feagans, & White, 2013; Jarkovská et al., 2015), see **(Lukas & Lojdová, 2018)**.

Instructional management includes a complete construction of an instructional unit: instructional objectives, instructional contents, instructional methods, assessment, feedback for pupils, etc. This takes us to the area, richly developed in the Czech environment, of didactics and didactic principles (Spilková, 1996; Kuřina, 2009), subject-matter didactics (Stuchlíková et. al., 2015), transdisciplinary didactics (Slavík, Janík, Najvar, & Knecht, 2017), and more broadly, quality in education (Janík et al., 2013). The effectiveness of classroom management is the essential (school-related) predictor for the school success of students (Banks et. al, 2005). From the point of view of contemporary authors, classroom management mainly focuses on the development of tasks with a higher cognitive demand, cognitive autonomy and opportunities for pupils' metacognitive skills (Reddy, Fabiano, Dudek, & Hsu, 2013), pupils' choice-making opportunities in the classroom (Jolivette, Ennis, & Swoszowski, 2017), dialogical teaching (Šed'ová et. al., 2016), formative assessment (Dennis, 2009), taking into account individual progress rather than a grade contest among pupils (Baumert et al., 2010), instruction in heterogeneous classes and inclusive conditions (Gaitas & Alves Martins, 2017). An important area that is accentuated not only in inclusive classes (Soodak & McCarthy, 2006)

is the creation of opportunities for peer-mediated learning (*peer-mediated strategies*) and self-directed strategies, see **Lukas & Lojdová, (2018)**.

Classroom management strategies can be divided into those that focus primarily on the prevention of undisciplined behaviour and non-cooperation, and those that rather address already existing indiscipline and non-cooperation. Therefore, we refer to **proactive and reactive classroom management strategies** (Emmer & Sabornie, 2013). Effective classroom management mainly consists of proactive classroom management. In other words, the difference between a better and a worse teacher is not in how the teacher deals with indiscipline but how they prevent it.

In order to measure classroom management, we adapted another foreign questionnaire for the Czech environment (**Vičková, Květon, Ježek, Mareš & Lojdová, 2019**), which we have called the *Behaviour and Instructional Management Scale*, BIMS (Martin & Sass, 2010). This questionnaire consists of two subscales – behavioural management (BM) and instructional management (IM). This CSF project was also carried out in a mixed-methods research design that included, in addition to the questionnaire, observation of instruction and interviews. Qualitative analyses revealed significant aspects of school instruction on the axis of macro-microsocial factors. These include classroom management discourse and its importance for constituting community in the school.

The classroom management discourse (**Lojdová, 2019**) proved to be a principal concept when looking at various forms of classroom management. The classroom can be understood as a discourse community that shares certain communicative repertoires and at the same time forms these repertoires as a specific social environment (Heller, 2014). In terms of discourse, it is not just a matter of what is being talked about, but also how it is spoken about and whose world views make up the scaffold (Cazden, 2001).

Based on IRE¹² and other sources, in general two different discourses of classroom management are described: *teacher-centred* and *learner-centred*. "A teacher-centred discourse underscores the long held philosophy that instructors are the gatekeepers of knowledge whose job is to convey their knowledge through a lecture, with students as passive receivers during the learning process" (Brown et al., 2016, p. 493). It mainly consists of the traditional approach characterized by the IRE sequence (Strobelberger, 2012). In contrast, *learner-centred* discourse consists of the more recent *learner-centred* approach to education (Kramer et al., 2007). The *learner-centred* approach derives from Rogers' humanistic psychology and the theoretical framework of constructivism founded by Piaget (Kayler, 2009). It criticizes the expert-driven, transmission model of teaching (Tangney, 2014). Constructivism highlights the fact that learning is an active process in

¹² IRE (Initiation – Reply – Evaluation) is a three-part sequence in which the teacher elicits information, and a student provides a reply, which is then evaluated by the teacher (Mehan, 1979).

which learners perform different actions to get to know the world around them, thus building their own conceptualization and understanding of it. Therefore, teaching needs to provide opportunities for students to get involved in activities that allow for exploration, creativity, and active communication (Harakchiyska, 2018). In terms of communication sequence, it is more dialogical than the IRE communication structure (cf. Šed'ová, Šalamounová, & Švaříček, 2014). However, a more equitable distribution of even the most responsive voices is not in itself sufficient to build a different discourse: more specific social and cognitive functions of classroom talk, important in discourse in any democracy, need to be taken into account (Cazden, 1995). **(Lojdová, 2019)**

Analysis of the microsocial aspects of school education (classroom power, legitimate and coercive power bases, student resistance, student nonconformity, forms of hidden curriculum, classroom management strategies, classroom management discourse) shows the complexity of the school community and also the fact that school education does not take place behind an impermeable wall, but in the context of macrosocial phenomena that penetrate beyond the gates of the school. It should be remembered here that not only macro-social factors shape the conditions, process and outcomes of school education, but also vice versa, that "school forms society".

School can be likened to a social sieve through which all children pass and which "places" these children in a particular social status. The manner of placing in this status is found in two partially contradictory perspectives – reproductive and productive. From the reproductive perspective, school plays a considerable role in social reproduction. Bourdieu (1998) emphasises that school contributes to the continuation and handover of the division of cultural capital and, thus, also the structure of the social space. It retains the current order, that is, the distance between pupils endowed with an uneven volume of cultural, social and economic capital (cf. empirical research by Willis, 1977 and Katrňák, 2004). The fact that school is a place for the creation of social inequalities is emphasised in pedagogy, especially by representatives of critical pedagogy (Giroux, 2001; Kincheloe, 2004; McLaren, 1999). The reason is that pupils learn culture, knowledge, values and norms at school (Saldana, 2013), and this often hidden curriculum can be different for different groups of pupils. By contrast, there is also a productive perspective, which attributes more freedom in social mobility to pupils (Pace & Hemmings, 2006). At this point, the individualisation function of school can be mentioned, which creates the unique potential of each pupil. Education may then also serve as a "social elevator" for pupils from lower social classes (cf. Keller & Tvrdý, 2008). Data from the *European Social Survey* also shows that inequalities as measured by the father's social class are smaller in countries where educational policies are more inclusive (Högberg, 2019).

The community at school is shaped by the dynamics of macrosocial and microsocial aspects of school education. Studying the social aspects of school education at various

levels illustrates an understanding of the educational process, its determinants, results and effects. My research has focused on microsocial aspects and I view them mainly through the lens of newcomers to this community—student teachers.

Therefore, in the conceptual chapter I will further define the basic characteristics of pregradual teacher education at the Faculty of Education, MU, as these students participated in the research.

2.2 Pregradual teacher education as a context of the realized research

We prepare the examined students of education for the teaching profession with colleagues from the Department of Education of the Faculty of Education within the pedagogical-psychological module. This module reflects some theoretical background and conceptual dilemmas of teacher education about which I publish theoretical studies in academic journals (**Lojdová, 2016a; Lojdová, 2016b; Kratochvílová & Lojdová, 2019**).

In 2012, a process began at the Faculty of Education of Masaryk University (FoE MU) for a comprehensive change in the module of pedagogical and psychological education, which took effect on September 2016. In the paper published in the journal *Pedagogika* we describe the theoretical basis of the reform of the curriculum of the pedagogical-psychological module, the dilemmas of the reform and the principles of the quality of teaching defined by us (**Kratochvílová & Lojdová, 2019**). We can summarise the theoretical bases of this reform under the *learner-centred approach*. This approach opposes the transmissive model of instruction (Tangney, 2014) and transforms the expert role of the teacher from “content holding” towards the facilitation of the learning process. In the learning process, students take an active role and assume responsibility for that process (Blumberg, 2008; Kayler, 2009; Deakin et al., 2007). Overall, we can agree with Svojanovský (2017) that this is a change in the paradigm of teacher education. The main source is pedagogical constructivism, where the student is considered as the main actor of professional development and the (co)creator of their professional identity. The role of university teachers mainly consists of supporting students in the individualised process of “becoming a teacher” using reflection (cf. Korthagen, 2011; Nehyba et al., 2014; Nehyba & Lazarová, et al. 2014; Svojanovský; 2017; 2018). The constructivist model of education helps transform the culture of teaching and learning, which Janík (2013) refers to as *productive* (as opposed to receptive), which is also proven by research (Hattie, 2008). Constructivism plays a double role here: the means of teacher education and the target category that future teachers should fulfil in their profession. In our role of university teachers, as facilitators of education and experience and a reflection-based “mode of

learning”, we lead students to adopt constructivist principles for their future teaching practice. Based on this, it is not possible to completely separate a student teacher from the curriculum of pedagogical and psychological education because both overlap in that to a certain extent, the student’s personality “becomes the curriculum” (cf. Conelly and Clandinin, 1988; Lukášová-Kantorková, 2003; Rogers, 1998). Our bases also include academic curricula characterised by cognitive demand, development of critical thinking and the skills of text interpretation. We do not understand the academic curriculum as being in opposition to the personality-development curriculum but as part of strengthening it. Defence of the academic curriculum, for example, by Liessmann (2008; 2015) and reflections on the Humboldt ideal of education in the era of massification (Štech, 2014; Šima & Pabian, 2013) are a source of inspiration for us in the criticism of a personality-development paradigm.

Based on these theories, we define the following principles of quality of university instruction (for details see **Kratochvílová & Lojdová, 2019**):

1. The principle of creating a secure environment in the class
2. The principle of focus on achieving the set objective and on meaningful instruction;
3. The principle of diversity in the use of teaching methods and forms;
4. The principle of interconnectedness of theory and practice;
5. The principle of leading students to accountability for their own learning;
6. The principle of instruction based on research, reflection and feedback;
7. The principle of sharing experience from instruction and shared responsibility for the quality of instruction.

The reform of the curriculum of the pedagogical and psychological module and implementation of specific concepts in practice was influenced by the educational policy. The deliberation over the transformation of the curriculum was interfered with by attempts by the Ministry of Education, Youth and Sports to approve, in the context of the planned career system for teachers, a three-grade teacher standard that would be based on the professional competences of teachers and their gradation towards increasing the quality of teachers’ work. For the FoE, it was pivotal to name the competences of the first career grade, which were to be acquired especially during the studies preparing for the exercise of the teaching profession and during the adaptation period. Two proposals were available (National Institute for Further Education and faculties of education). The result was that it was not possible to find a compromise between two fundamentally different concepts of a career system (Janík, Spilková, & Pířová, 2014; Spilková, 2016), which brought, on the one hand, insecurity into our work on the reform of the curriculum of the pedagogical and

psychological module but, on the other hand, provided us with considerable freedom **(Kratochvílová & Lojdová, 2019)**.

However, our concept of curriculum does not place the emphasis only on the individual but also on the collective dimension of the professional development of future teachers (cf. Štech, 1994, p. 313), especially their active role in society. The theoretical basis in this macrosocial perspective of teacher and schooling is especially **critical pedagogy (Lojdová, 2016b)**. The centre of critical pedagogy is the relationship between knowledge and power in the present, which critical pedagogists refer to as the era of neoliberalism¹³. Neoliberalism is a specific economic discourse that has, according to some authors, become the dominant form of economic relations in the world. It is characterised by an interconnection between the political and the economic (Kaščák & Pupala, 2011). While in German-speaking countries, the critics of neoliberalism mostly address the curriculum (cf. Liessmann, 2008), whereas in English-speaking countries they focus on the broader social context of neoliberalism (cf. Giroux, 2004). Giroux (2012) criticises neoliberalism as a system reproducing inequalities because it does not contain moral responsibility but is only aimed at material benefits and power. According to critical pedagogists, the era of neoliberalism requires reflective instruments to analyse the relationship between power and a subordinate cultural and social status. Its revolutionary touch and its political radicalism may make it controversial. Due to its reflective character and problem approach, critical pedagogy, however, may contribute to a broader debate about education. Critical pedagogy directs our attention to the microsocial and macrosocial context of education. In the microsocial context, it offers a reflection on the status of pupils or students in the hierarchy of the educational system in connection with their racial, class or gender characteristics. From the macrosocial view, it points out the relations between education and the socio-political situation. It names the potential risks of the transformation of schools under neoliberal politics. Specifically, critical pedagogy can take the form of instruction supporting critical thinking (Breunig, 2005). Critical thinking is emphasized as a necessity for participation in a democratic community (McLaren & Kincheloe, 2007), which can be thought of both by school and society.

Although the FoE MU certainly cannot be considered to be a neoliberal university¹⁴ **(Lojdová, 2016b)**, some critical pedagogy considerations can be applied to it.

¹³ Neoliberalism in this paper is mainly defined by critical pedagogists, i. e. critics of this concept. In education, neoliberalism is mostly referred to from a critical perspective, which is why a specific discourse has been created around neoliberalism in pedagogy (cf. Kaščák & Pupala, 2012; Štech, 2007). It is important to emphasise the difference in the American context from the Czech one (cf. Giroux 2012).

¹⁴ We can define neoliberal university as a business organisation oriented to its interests, which offers research and education to paying clients. In such conditions, academics are bound by managerial procedures and their research and instruction must be measurably useful for the university. Students are then in the role of consumers and can give their opinions on the level of the educational service they receive (Hadley, 2015, p. 6). Cf. this concept of education with constructivist oriented teacher education and research-based education.

Neoliberalism brings the criterion of measurability, effectiveness and quantity to the university environment as a link to all the aforementioned. Ball (2012) calls this a performativity mode, which he believes can be found at all levels of education nowadays: "In the performativity mode, experience is nothing but productivity is everything – more publications, more research grants, more students." Mountz et al. (2015) talk about the acceleration of time in which academics are forced to produce more and more outcomes. What is meant by such outcomes is the instruction of large groups of students, acquisition of grants that will bring financial resources to the university, and participation in autonomous bodies of the university. This performativity can be seen in two pivotal components of academic work - in research (science) and instruction (university curriculum). A number of authors claim that the area of research is superior to instruction (cf. Barnett, 2003; Šima & Pabian, 2013). However, in my view, the core of academic work is a combination of both these areas; therefore, we will further look at the relationship between research and instruction in teacher education.

The topic of research and instruction assumes a specific meaning at faculties of education that prepare students for a state-regulated profession, not an academic career (cf. Kansanen, 2011). In our experience, student teachers often expect faculties of education to provide them with clear and unchangeable instructions on how to solve pedagogical situations. They expect to obtain knowledge that can be applied regardless of the specifics of the actors and situations and, more importantly, without any deeper insight into the situation. Such recommendations and methodologies are sometimes necessary and functional although the essence of teacher education does not consist in "instant knowledge". That alone does not lead to an autonomous exercise of the profession. Instant knowledge can even be risky when not accompanied by the understanding of the microsocial and macrosocial aspects of school education and the skills to decode and analyse them (**Lojdová, 2016a**).

In my conceptual paper (**Lojdová, 2016a**), I change my view of research. In particular, I see qualitative research as something useful in the daily work of a teacher. What else is the teaching profession than working with data of a predominantly qualitative nature? The paper represents the concept of **research-based teacher education**.

In particular, I develop an approach in which students conduct their own qualitative research to understand how knowledge is constructed (Norton, 2009), but also to develop skills for practice: argumentation, decision making, and justification of solving pedagogical problems (Kansanen, 2014). In this way, I led a research team of four students focused on researching teacher-pupil interaction (**Švec et al., 2016**).

Research-based teacher education brings into teacher education the development of thinking according to the research criteria, not only for science but for everyday decision-making in teaching practice.

The teaching profession has been undergoing the process of professionalisation and has reached a stage that Hargreaves called the post-professional stage (with a question mark). By doing this, he wanted to draw attention to the highly deprofessionalising effect of steps taken by the educational policy such as mass testing, application of elements of the corporate sector inspired by the market and the application of elements of the performance management system" (Píšová et al., 2011, p. 40). I discuss the **research-based teacher education** concept at faculties of education as one of the means to help us understand and subsequently withstand deprofessionalising pressures (including neoliberal ones) (Lojdová, 2016a).

In addition to the various aspects of student teacher engagement in research, the concept of research-based teacher education also includes my engagement in research. I consider the researcher's identity to be necessary for my university teacher identity (cf. universal professional identity, Šed'ová, Švaříček, Sedláčková et al., 2016). Therefore, in teams or individually I have carried out research on the phenomena defined in chapter 2.1. The methodology of their investigation is shown in the following chapter.

B. METHODOLOGY

3. Research methodology

The results that are presented are mostly from CSF projects based on a mixed-methods research design. In both projects, we focused on student teachers doing their practice, i.e., on their beginnings of socialisation into the class; in the first project in terms of power, and in the second one, in terms of classroom management. Moreover, I conducted qualitatively oriented research studies using narrative-oriented research, critical discourse analysis, interpretative phenomenological analysis (IPA) and open coding. I also dealt with the methodology of pedagogical research as one of the editors of a monothematic issue of *Pedagogická orientace* titled Methodologies and methods in education (**Knecht, Lojdová, & Majerčíková, 2016**).

3.1 Mixed-methods research

Creswell (2015) defines mixed-methods research as an approach to research on social and other sciences where the researcher collects two types of data—quantitative and qualitative—and integrates them and interprets the results based on a combination of strengths of both data sets/findings to understand the research problem. Mixed-methods research in this approach only refers to a type of research in which a combination of quantitative and qualitative data leads to a better understanding of the research problem rather than to what only one of these types of data would otherwise lead. Therefore, this means that a mere collection of qualitative and quantitative data cannot be considered as mixed-methods research if the results are not integrated (**Vlčková & Lojdová, 2016**). In mixed-methods design, all its components (research question, goal, theory, methods of data collection and analysis) form an interacting whole. I will illustrate selected characteristics of the interconnection of quantitative and qualitative data in a research report on our research into power in the classroom (**for details with examples of data, see Vlčková & Lojdová, 2016**).

- **The revelation of another dimension of a phenomenon (elaboration of the findings)**
Qualitative findings may deepen quantitative ones and vice versa. This can reveal another dimension of the phenomenon examined. Quantitative findings are usually strengthened by qualitative ones, but the opposite situation is also possible.
- **Comparison and supplementation of perspectives of actors (comparison of findings)**

Qualitative data about each basis of power were supplemented by quantitative data from items regarding the particular basis in the teacher power basis questionnaire for pupils. Therefore, we can consider whether the statements by various actors (student teachers and pupils) obtained using different methods (interviews, diaries, observation/video recordings or questionnaires) are consistent or inconsistent.

- **The revelation of nuances in findings (differentiation of findings)**

Quantitative and qualitative findings may increase the researcher's theoretical sensitivity in relation to a given phenomenon by revealing the nuances of that phenomenon. The qualitative approach can reveal nuances in a selected student teacher in relation to various situations while quantitative research captures nuances among student teachers mutually defined in the questionnaire as they are reflected by pupils.

The following methodological subchapters will present the form of mixed-methods research in the implemented CSF projects.

3.1.1 Mixed-methods research on the power in the classroom

The research on power in the classroom was conducted in a mixed-methods research design. The dominant status (Creswell, 1995) in our research is qualitative inquiry, which is focused on observation of student teachers in the classroom, interviews with student teachers and an analysis of their teaching diary records. The objective of a complementary, *nested* (Miller & Crabtree, 1994; Creswell & Plano Clark, 2007) quantitative inquiry was to obtain data from pupils on their reflection of student teachers' power bases. For this we used the questionnaire of the power base of the teacher, which we adapted to the Czech environment. This was a *Teacher Power Scale* (TPUS) by Schrodtt, Witt, and Turman (2007) based on the typology of the relational power of Frenche and Raven (1959): coercive, reward, legitimate, expert and reference power bases **(VIČKOVÁ et al., 2014)**.

The research sample consisted of eight student teachers and pupils of eight classes (130 pupils completed a questionnaire on the power bases of a student teacher). In addition, we collected contextual data from 96 student teachers of FoE MU on teaching practice and their 1686 pupils in the lower secondary education. The methods of data collection and analysis are described in detail in a monograph **(VIČKOVÁ et al., 2014)**.

3.1.2 Mixed-methods research on classroom management

The purpose of the research was to describe classroom management of student teachers from the FoE MU during their first long-term continuous practice and of experienced teachers (their accompanying teachers) in teaching at lower secondary school. In terms of research methodology, our research could further contribute to demonstrations of applications of mixed-methods research in education. Qualitative research again dominated based on the observation of instruction by student teachers and their accompanying teachers and on interviews about classroom management with them. We also provide an adaptation of the *Behavioural and Instructional Management Scale* (Martin & Sass, 2010) to Czech conditions (**VIČKOVÁ, KVĚTON, JEŽEK, MAREŠ, & LOJDOVÁ, 2019**) and validation of the scale of need of cognitive closure¹⁵ (Širůček, Ťápal, & Linhartová, 2014; Širůček & Ježek, 2015, Roets & Van Hiel, 2011) on a sample of teachers and student teachers. The methods of data collection are described in detail in our monograph (**VIČKOVÁ et al., 2019**) and a methodological study (**VIČKOVÁ, KVĚTON, JEŽEK, MAREŠ, & LOJDOVÁ, 2019**).

The research sample consisted of six student teachers at the Faculty of Education and six accompanying teachers supervising the six students in teaching practice. Pupils were examined by observing the teaching of a student teacher and a teacher (mentor).

Also in this project, we have included a wider contextual questionnaire survey, which students of FoE MU teaching staff and their accompanying primary school teachers took part in. 231 students and an equal number of their accompanying teachers filled in the Behaviour and Instructional Management Scale (BIMS) and Need for Cognitive Closure Scale (NFCS-15-CZ).

In addition, I collected and analysed other qualitative data extending these two main topics theoretically and methodologically.

3.2 Narrative research

A wave of narrative analyses has arisen in social sciences in the last forty years (Rutten & Soetaert, 2013). Educational sciences have not been left behind. Narrative biography and narrative research have been used there since the turn of the 1980s and the 1990s, but it is not a dominant methodological approach. Narrative research involves two different methodological approaches. In the research conducted, I used narrative biography oriented

¹⁵ The need for cognitive closure was used as one of the personality characteristics determining classroom management. According to Kruglanski (1990), people with higher levels of cognitive closeness tend to avoid uncertainty in a particular situation, thereby actually focusing on known and predictable situations.

towards constituent life events (**Lojdová, 2016c; 2015a**) and narrative-oriented research (**Lojdová, 2020a**).

3.2.1 Narrative biography

The research using narrative biography addressed a hidden curriculum that student teachers encountered during their primary and secondary education (**Lojdová, 2015a**). Examination of a hidden curriculum is methodically difficult by its very nature because it is easier to examine something that is evident (e.g., directly observable) rather than something hidden. The paradox of the "revelation of the unseen" is partly addressed by Portelli's (1993, p. 347) thesis in that: "The exploration of the hidden curriculum is not only focused on what is hidden, but should be directed to the question for whom it is hidden". What can be consciously or unconsciously hidden to a teacher may be, on the contrary, apparent for a pupil. The data corpus of my research consisted of 88 stories by student teachers about their negative experiences with primary or secondary school. A hidden curriculum includes positive as well as negative phenomena. The focus on negative phenomena helped target the narrative and to generate stories that contain a particular controversy. This was driven, among other things, by an assumption that negative experience corresponds to hidden curriculum in that it is not invoked deliberately at school – unlike positive experience, which is the intention of the formal curriculum. I also relied on the fact that a hidden curriculum may be in conflict with the formal curriculum and also with the students' values (Hafferty & O'Donnell, 2015). It should be noted that the division of phenomena into positive and negative ones is inaccurate, as a number of instances of negative experience also created positive effects and vice versa.

Narrative biography in my research was not used in the form of a life story as a whole (cf. Švaříček, 2009) but to capture moments from the school environment that respondents understand as significant (cf. Makovská, 2011). The data was analysed inductively. The text was segmented, using open coding, into sub-phenomena, which were further integrated into higher units and relations were searched for among these (cf. Gavora, 2001).

This is also associated with the form of the data collected, which is not an objective image of reality but a subjective perception by the pupil. The story reveals the arrangement of reality and also influences reality using words. As Čermák (2002) states, a story is the bearer of interpretation, often tacit, invisible; therefore, it is a fact as well as an interpretation. An individual constructs past events and behaviours in personal narrative units to show a certain identity and the way and result of making their life. Čermák (2002) further adds that a story is a good metaphor not only for general meditations about an individual but also for research. In his view, narrativity is the main mode of human

knowledge although science has not yet fully absorbed this fact. Yet numerous problems are associated with narrative. These include, in particular, the issue of understanding (cf. Gadamer & Mik, 2010) and unreliability. Kubíček (2007, p. 172) defines unreliability as a functional conscious, purposeful and deliberate distortion or insufficient information about a story, its events and characters. This is a narrative strategy Kubíček (2007) identifies at two levels: at the level of the story (unreliable narrator) and at the level of the narrative (unreliable narrative). In the context of literary science, recognition of unreliability depends on the skills of the reader; in the context of social sciences, it depends on the researcher and, where applicable, on the readers of a research report. This character of data does not degrade their significance in any way because the pupil perspective retains what pupils take away from school (the curriculum achieved).

3.2.2 Thematic narrative analysis

Thematic narrative analysis was used in research on pupil nonconformity at school (**Lojdoová, 2016c**). I collected stories of student teachers on the topic, "The biggest trouble I got into at school". The instructions regarding the story indicate a violation of school norms and thus lead to stories about nonconformity. At the same time, the instructions limit the reality of pupil nonconformity, for example, by implying negative deviations from norms. Nonconformity can equally apply to positive deviations, which is not where the instructions regarding the story are directed. The purpose of this research was to describe the forms of pupil nonconformity at school. Due to our background in pre-service teacher education, we believe that student teachers' own experience with nonconformity at school from the time of their compulsory schooling influence how they approach education and can be used in professional preparation for the role of teacher.

The methodological approach was narrative analysis where the object of research is the story itself (Riessman, 1993). As Riessman (2008) states, a number of different approaches in terms of the type of data processed, theoretical perspective, epistemological position, the research question and even the definition of the narrative are hidden under thematic narrative analysis. The essence of thematic narrative analysis is to work with narrative data in which the main purpose is to determine "what is said" rather than "how", "to whom" or "for what purpose" it is said. Holstein and Gubrium (2012) state that this approach leads the researcher to investigate the core significance of narratives. Thematic narrative analysis is very close to open coding (cf. Charmaz, 2006; Corbin & Strauss, 2008) but while in open coding we code data segments, in the thematic narrative analysis we code stories (although their boundaries are difficult to capture and highly interpretative). The size of the coded segments can vary in open coding (*word-by-word*, *line-by-line*, and *incident-by-incident coding*) but in thematic narrative analysis, coding is case-centred. This

analysis may generate case studies of individuals and groups and various typologies (Riessman, 2008). In the analysis of pupil nonconformity, I focused on the cases described in the narratives of student teachers.

3.2.3 Narrative-oriented research

Narrative-oriented research was used in my analysis of stories of drunkenness in emerging adulthood. It is a development period applicable to student teachers. Stories of drunkenness represent an interpretation of nonconformity and are related to the pathological phenomena that the author has long dealt with in academic research. I was attracted by this topic and the methodological procedure of NOI, which I wanted to try on it. The results were published in *Narrative Inquiry* (Lojdová, 2020).

Existing research into alcohol consumption has focused, in particular, on the content of drinking stories: themes of nakedness and exposure, urinating, vomiting, and/or sexual activity in the context of competitive drinking games (Workman, 2001) or drinking at festivals, dance parties and holidays (Fjær & Tutenges, 2017; Tutenges & Sandberg, 2013). In terms of discourse, in Workman's (2001) ethnographic study of fraternity drinking stories amongst US college students, drunkenness was narratively constituted as a form of risk-taking in adventure stories; as entertainment (for others) in comic stories; and as a means of exploring physical limits. Drinking identity was explored in relation to gender (Cullen, 2010; 2011; Delucchi, Matz, & Weisner, 2008; Griffin et al., 2013; Hensing & Spak, 2009), minorities (Allem et al., 2016), college students' identity (Vander Ven, 2011; Workman, 2001; Tan, 2012; Radomski, Read, & Bowker, 2015), online identities (Rodriguez, Litt, & Neighbors, 2016), or as a marker of age identity (Bakken, Sandøy, & Sandberg, 2017), e. g. to destroy former identity as children (Tutenges & Rod, 2009). Previous research shows alcohol consumption as highly classed, racialized and gendered (cf. Griffin et al., 2013).

My study addresses the following research questions: (1) What are the contents of the drinking stories of emerging adults? (2) How is the meaning of alcohol consumption in emerging adulthood (re)constructed in narrative statements? (3) What do drinking stories say about their narrators?

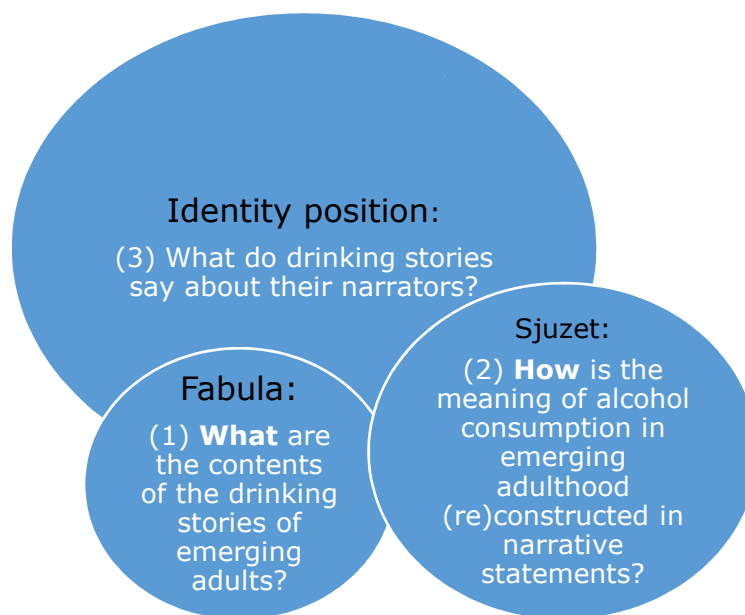


Figure 1. *Relationship of research questions to the individual areas of NOI.* (Lojdoová, 2020)

The methodological approach was a narrative analysis which takes as its object of investigation the story itself (Riessman, 1993). As Riessman (2008) mentions, this term encompasses a wide range of approaches that differ in data types, theoretical perspectives, epistemological positions, research questions, and even definitions of narrative. Narrative oriented inquiry (NOI) according to Hiles and Čermák (2008) was selected as the methodological approach. At the heart of this approach lies the relationship between the story that is being told (fabula), the re-telling (sjuzet) of that story, and an inevitably obscured person who is the teller (identity position). Story (as fabula) is the what in a narrative that is depicted, and discourse (as sjuzet) is the how (Chatman, 1978, p. 19), see research questions 1 and 2. Figure 1 shows the relationship of the research questions to the individual areas of NOI.

NOI firstly requires a basic coding stage of data analysis, followed by a wide selection of further data analysis perspectives (Hiles & Čermák, 2008). It is abductive, which means that in coding narrative data a wide range of existing psychological, linguistic, discursive, and narrative constructs are drawn into the analysis (Reichertz, 2007). The process of analysis in narrative-oriented research starts with a rereading of the text analysed with the aim to create an initial idea about the story being analysed. The first stage included open coding focused on segments in the stories and the second stage of open coding focused on stories as units (cf. Charmaz, 2014). A preliminary analysis of fabula and sjuzet was conducted (Čermák, Hiles & Chrz, 2009; Hiles & Čermák, 2008).

Furthermore, similarities and differences among the analysed stories in terms of general structure, content and discourse were repeatedly found.

This approach represents narrative analysis as a significant shift from a text-oriented to practice oriented paradigm (towards social functions that they accomplish and the variety of social practices in which they are embedded) (De Finna & Perrino, 2017). Inspired by Bamberg (1997), Georgakopoulou (2013) and Deppermann (2013), this analysis is mainly interested in how people collaboratively and performatively construct positions in interaction in emerging adulthood through drinking stories.

The research conducted has a number of limits in the method of assignment (write a drinking story of yours), gradual construction of the research sample (self-selection) and the researcher, who was a teacher in relation to the part of participants. Participants may sometimes choose to display identity relevance and sometimes not (Deppermann, 2013), and narrative identity is not much more than a postulate, which is hard to relate to any specific discursive activity of a person said to have this identity (Deppermann, 2013b). Being aware of these limits I managed to collect in-depth data suitable for NOI and to re-interpret content, discourse and identities in relation to drinking stories in the Czech context **(Lojdová, 2020)**.

3.3 Critical discourse analysis and interpretive phenomenological analysis

Critical discourse analysis and interpretive phenomenological analysis (IPA) were used in my research on the socialisation of student teachers doing their teaching practice into the discursive community of the classroom, which is mainly shaped by the accompanying teacher who usually teaches in that class **(Lojdová, 2019)**.

The research question was: how are the interpretative repertoires of classroom management of student teachers and cooperating teachers put into the practice?

In order to find out the student teacher's and the cooperating teacher's *interpretative repertoires of classroom management* and the fulfilment of the elements of these interpretative repertoires in their teaching, two research methods were employed: IPA and critical discourse analysis¹⁶. Such endeavour aims to disclose conceptions of classroom management (phenomenology) as well as performance of classroom management in practice (critical discourse analysis). Phenomenology and discourse analysis are products of different intellectual traditions; however, their coevolution in the

¹⁶ Critical classroom discourse analysis (CCDA) can also be found in education (cf. Kumaravadivel, 1999). In this paper I use the terms critical discourse analysis (CDA) and critical classroom discourse analysis (CCDA) synonymously.

history means that the boundaries between them are porous. Phenomenologists ask questions about lived experiences while discourse analysts explore how knowledge, meaning, identities, and are negotiated and constructed through language-in-use (Starks & Brown Trinidad, 2007). Phenomenology was used to describe interpretative repertoires used to construct different versions of events (Smith & Osborn, 2015), and self (Potter & Wetherell, 1995). In the context of this study I speak about the interpretative repertoires of classroom management and look at how these are connected to teaching. Interpretative repertoires are context-specific, locally produced discourses (Potter & Wetherell, 1987). Critical classroom discourse analysis (CCDA) takes place here in order to discover classroom discourse patterns in relationship to interpretative repertoires. CCDA focuses on discourse patterns that might represent something beyond the words, and labels data with codes and chunk codes into broader themes (Bloome et al., 2004). Within CCDA “critical” emphasises issues of context, influence, and how power, dominance and inequality are expressed, enacted and reproduced in discourse (Brooks, 2016). The role of language as a tool in creating and negotiating everyday life is taken into account (Bloome et al., 2004).

The use of a mixture of methods can help to explore a phenomenon from a number of angles, so long as such methods are based on a common methodological perspective that allows them to complement each other and to compensate for each other's limitations (Johnson, & Mercer, 2019). However, phenomenology and discourse analysis are rather complementary to each other (Martínez-Ávila & Smiraglia, 2013). In this study, theoretical and methodological approaches enable complex relationships to be disclosed as people produce discourses (interpretative repertoires), and to see how these discourses also shape people's actions (Hardy & Thomas, 2014).

Firstly, **the analysis of interpretative repertoires in the interview data was based on IPA** techniques (Parker, 2002; Potter & Wetherell, 1995; Smith & Osorn, 2015), namely three-dimensional data encoding: descriptive, linguistic, and conceptual. In the first phase, descriptive remarks were made when reading the interviews repeatedly. The second encoding phase focused on the linguistic strategies that speakers use to communicate in an indirect or a nonliteral way (hints, association cues, understatement, overstatements or hyperbole, tautologies, irony, metaphor, euphemisms, proverbs, vagueness) (Cazden & Beck, 2004). Special attention was paid to pronouns. Pronouns can identify how a person locates him- or herself within a situation or towards an object (Weller, 2018). In the conceptual phase of data analysis, conceptual categories were created from codes and notes. These conceptual categories became the core of the interpretative repertoires (capitalized in the text).

Secondly, **CCDA focused on how interpretative repertoires of classroom management are performed in practice** via video recordings and their transcripts. The encoding phase repetitively focused on authoritative roles (i.e. who is in charge) and

knowledge ownership (i.e. who seemed to “know” at any given time) through patterns of talk (i.e. who took control of the conversational floor, and when) (cf. Brooks, 2016). This approach enables allowed patterns of participation in the classroom to be identified (Kumaravadivelu, 1999) and thus patterns of teacher-centred and learner-centred discourse.

While the IPA contributes to the knowledge of individual experience, the CCDA allows for a description of discursive teaching practices. These two approaches were linked with the constant comparison and analytical induction method (Boeije, 2009; Powell, 2006) for comparing the codes from the conversations with the video transcription codes and for comparing data from the student teacher and her cooperating teacher. This approach was employed as it best captures discursive practices in interviews and classroom practice

3.4 Inductive and deductive coding

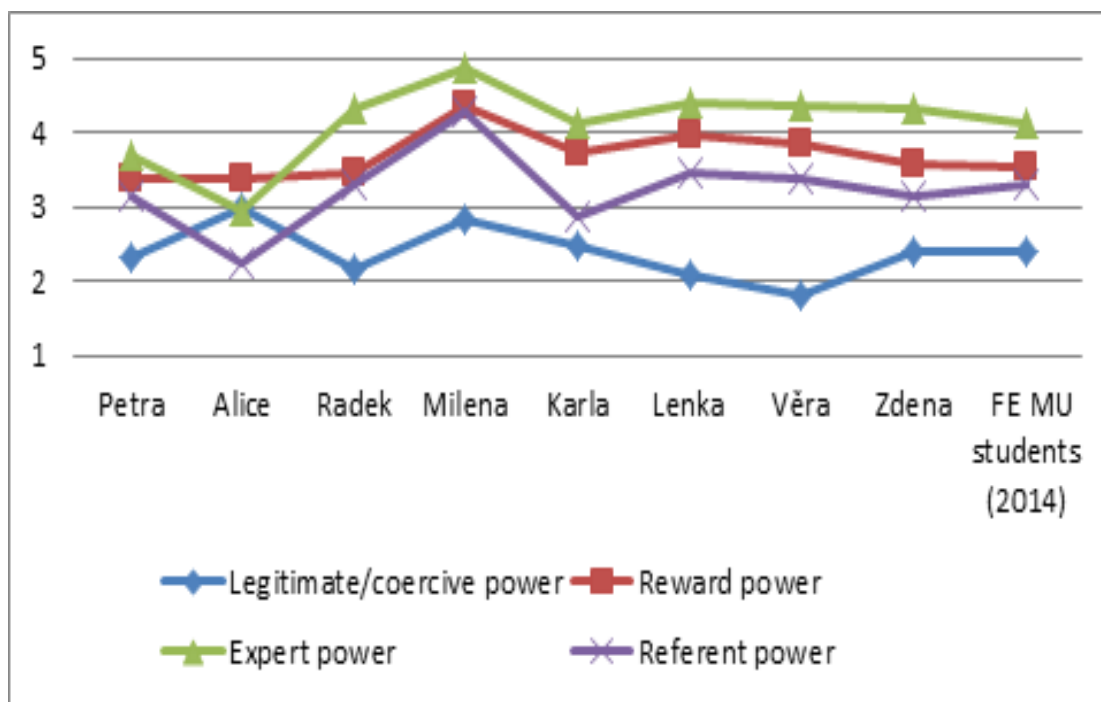
Analytical techniques of inductive and deductive coding were used, for example, in our analysis of power bases in the classroom (**Lojdová & Lukas, 2015; Lojdová, 2014a**) and inductive coding was used in the role characteristics of classroom management by a student teacher and her accompanying teacher (**Lojdová, 2019a**), the relationship of the student teacher with the pupils (**Lojdová, 2016d**), but also in the previous research of the educational activity of the subculture of freegans in public spaces (**Lojdová, 2014; Lojdová 2020b**). In the research of power bases, researchers from the research team agreed on the form of analysis and subsequently the transcripts of video recordings were coded with respect to identifiable manifestations of power bases. Thematic coding took place according to predetermined criteria (deductive approach on a theoretical basis), which was, however, also accompanied by open coding at the same time (inductive approach on an empirical basis). In my research, I have devoted myself to legitimate and coercive power. Thematic coding enabled us to identify sequences of coercive power and the constituent characteristics and possible interpretations arising from these through open coding.

C. RESEARCH RESULTS

4. Main research results: Student teachers in the community in the school

The aforementioned microsocial aspects of school education were examined in student teachers at the FoE MU, especially during their teaching practice in the follow-up master studies. This chapter briefly summarises the main results of our research studies and refers to the relevant studies in which they are discussed.

As regards **power bases**, we were surprised by the results of the perception of power by pupils of student teachers doing their practice (**VIČKOVÁ et al., 2015**). The most reflected power in student teachers doing their practice is the use of expert power, followed by reward and referent power, and the least reflected one is legitimate/coercive power (see figure 2).



Note. The connecting lines in the graph do not indicate a trend, as they the data are not continuous, but they only simplify orientation in the results for the specific power base to the reader. The axis y presents an average level of power bases use by the student teachers on the response scale from 1 to 5 (5 - I completely agree).

Figure 2. Comparison of averages of application of the power base in our sample of eight student teachers and a wider sample of students of the Faculty of Education (**VIČKOVÁ et al., 2014**).

Student teachers, at the very beginning of their career, are surprisingly considered experts by the pupils although they do not perceive themselves as such. In contrast, the

weakest power in student teachers appears to be legitimate and coercive power. This finding encourages a qualitative examination of these bases of power, which I took on in the project team of the CSF project. Students doing their practice mentioned a deficit in aspects fulfilling legitimate power such as a fixed place in the structure of the school institution, completed formal education or long-term cooperation with pupils. Therefore, the manner of attributing legitimate power to a student teacher by the accompanying teacher and the form of their cooperation is important. I described three types of cooperation between a student and their accompanying teacher based on the distribution of legitimate power (**Lojdová, 2014a; Lojdová, 2016d**). The role of a student teacher with a high degree of autonomy is *the role of a partner* whose complementary role of the accompanying teacher is also represented by *a partner* whose degree of control is relatively low. The accompanying teacher is usually present in the classroom and “covers the student’s back”, they may directly intervene, in the case of the occurrence of a problematic situation. The student’s autonomy is weakened in such a situation. This role of the student teacher may be designated as *the role of the drowning*, and the complementary role of the accompanying teacher as *the role of the rescuer*. In the third type of complementary roles, the student teacher is designated as someone who has “committed a transgression”. The accompanying teacher then plays *the role of the inspector* in relation to the student teacher. The accompanying teacher may even temporarily remove legitimate power from the student through their intervention and become the executor of the power themselves. Moreover, in the case of coercive power, we referred to a typology of coercive power of the examined student teachers doing their practice (**Lojdová & Lukas, 2015; Lukas & Lojdová, 2014**). We based this on the division of power into coercive verbal and nonverbal, direct and indirect (aimed at a pupil and aimed at the class), where basic types of coercive power arise that form a combination of these criteria. A relatively typical manifestation of coercive power is the use of the IRE structure of communication. We describe the shortcomings in mastering the IRE structure by a student teacher using gradation of coercive power and resignation on coercive power, which represent two extreme poles of coercive power of the teacher. Coercive and legitimate power is closely interconnected with the social role of a student teacher doing their practice.

The importance of the social role of a practising student teacher arose already in the first research of diaries from the practice of student teachers (**Lojdová, 2014c**). Students doing their practice are in a quasi-role: they play the role of the controlled as they are subject to control by the accompanying teacher (and, in turn, the university teacher) as well as the role of the controlling when they become teachers of pupils at school. In doing their practice, they only borrow the role of a teacher and together with it they also borrow control symbols, rituals and mechanisms. The controlling role of the

teacher can be related to the macrosocial and microsocial level. The perception of the macrosocial level of the control role of the teaching profession is not significant in students. At the beginning of their practice, students do not reflect that they should be representatives of the social system and its norms nor do they perceive the dilemma of whether to support this system or not. Conversely, students' reflections include the importance and degree of social control in the microsocial environment of the school (**Lojdová, 2016c**). This is especially materialised as written norms, for example, the school rules. However, unwritten norms are much more important in school reality, and it is often more difficult for a student doing their practice to uncover them. These norms largely constitute a **hidden curriculum**, which the students already experienced in their pupil role (**Lojdová, 2015a**).

My research **on a hidden curriculum (Lojdová, 2015a)** brought its typology according to the criterion for the hierarchy of the positions of school actors among whom the hidden curriculum is shaped. It captures the hidden curriculum in the relationship between pupils and representatives of the school institution (hierarchical, vertical hidden curriculum) and the hidden curriculum related to the socialisation of pupils in the peer group at school (non-hierarchical, horizontal hidden curriculum). The experience with the hidden curriculum is, therefore, significant for all pupils although it can appear crucial for student teachers. The development of a teacher's professional identity is influenced, among other things, by their ideas of teaching that are connected with their own experience in the role of a pupil and also with the image of teachers whom student teachers had met during their schooling. Using the narratives about the hidden curriculum, students made explicit the part of their "personal curriculum" i.e. the part of their knowledge and future ideas about the teaching profession (Kitchen et al., 2011, p. 5). Conelly and Clandinin (1988) claim that this personal experience determines the planning and exercise of the formal curriculum. Therefore, they conclude that future teachers must study themselves. Based on this research experience, it is therefore recommended to work with students' narratives in pregradual teacher education. An example is my use of narratives in three steps. In the first step, narration of a negative story from one's school years empowered students to criticise the institution they would become a part of. They often defined themselves in opposition to teachers from their stories and justified their career choice with this opposition against them. But no story is black and white and the hypothetical retelling of stories from the role of the teacher in the second step then opened up perspectives to some students they had not yet thought about. The story itself became a bridge from the pupil role to the teacher role based on a subjectively significant experience. In the third step, students compared the perspectives of pupils and of the teacher. Work with narratives helps confront the perception of a situation by various actors of social reality

and develops reflective thinking. Writing one's own stories and reflecting on them is, therefore, a specific mode of learning in pre-service teacher education.

If we focus on the society-wide norms reflected in life at school, these are especially legal, moral and aesthetic norms (**Lojdová, 2016c**). An example of penetration of these norms into school is my **research on pupil nonconformity (Lojdová, 2016c)**. It provided, for example, the topic of wearing sweatpants to school (aesthetic norms of dressing), which became the topic of the educational process as a violation of the unwritten norms of the school:

At Christmas, we all got lots of presents. I got a beautiful pair of black sweatpants with four white stripes on the sides. The first day of school after the Christmas holiday I decided to wear them and show them to everybody. When I entered the school building, everybody stared in disbelief at what I'd dared to wear to school. At the end of the day, we had a class with our class teacher. In front of the whole class, she started lecturing us on how sweatpants aren't appropriate clothing for school. I was completely indignant, and I felt tears welling up in my eyes. (Alena)

The existence of these norms is repeatedly reproduced, among other things, by being violated and "talked about". A violation of these norms at school is often accompanied by a revelation, which names the violation of the norm, whereby it defines and enforces such a norm in the school discourse. Therefore, at school, pupils socialise into norms that can be characterised as society-wide, and student teachers on teaching practice are often unconscious actors of this process. If norms are violated at school, such a violation is often presented with a considerable degree of performative character. A mechanism maintaining the normative order at school can be considered to be disciplinary rituals, ritualisation of dailiness and regulation of movement in space and time that I described in detail in the nonconformity research (**Lojdová, 2016c**). Therefore, student teachers doing their practice socialise into the role of agents of social control, which one of the students reflected in his teaching practice diary by saying, "I felt like a screw" (**Lojdová, 2014c**). Social control creates a complex of controlling, controlled, including those who enter resistance, which we can understand as part of power relations (**cf. Lojdová, 2016c**)¹⁷.

The importance of the social role of a student teacher doing their practice is especially manifested in the issue of classroom management (**Lojdová, 2019a; 2019b; 2019c; Vlčková et al. 2019**). A student teacher comes to the class of the accompanying teacher and to behavioural management and instructional management practices

¹⁷ Social control cannot be seen as a negative phenomenon. It is part of all social systems (cf. Giroux, 2001).

established and routinised by that teacher. The proportion of the potential understanding of these two areas in the class of the accompanying teacher and their mastering by a student teacher doing their practice differs.

In **behavioural management**, teachers use a variety of practices, many of which are not available to the student teachers doing their practice due to the limited role of a trainee. This especially includes regular communication with parents and a long-term relationship with pupils, in the context of which proactive behaviour management is shaped. Students also mention the limited character of their role of a trainee in the relationship to the class rules in the sense that they are only visiting in the class of the accompanying teacher. Some of the rules of behaviour management are difficult to grasp for a student teacher because they are shaped outside the instructional process in the class in the long term. Moreover, a number of rules of behavioural management are implicit and therefore invisible to student teachers. This area is also very demanding for student teachers due to time restriction of the practice and the limited role of a trainee. As a result of the set-up of the trainee role, it is obvious that the proportion and quality of proactive and reactive management are not balanced in students. The role and expert-related deficit in proactive behavioural management are often compensated by reactive behavioural management (**Lojdová, 2019c**).

In comparison with behavioural management, a stronger point of a student teacher seems to be the area of **classroom management**. It is an area where students feel better prepared from their university education. It is also typical of student teachers that they devote a lot of time to the preparation of instruction at primary schools, which contributes to their comfort in relation to classroom management. Moreover, this area is easier to name for the student and the teacher and they can thus better share it in the preparation for teaching. In the area of classroom management, a student may also enrich the accompanying teacher by mediating new methods and methodical procedures that the student has learned at university. However, the teacher is more experienced overall in classroom management and students face a lot of problems, some of which are associated with the effort to apply constructivist elements of instruction, which are, however, demanding (**Lojdová, 2019c**).

A deeper understanding of classroom management is enabled by the **analysis of a classroom as a discursive community (Lojdová, 2019a; Lojdová, 2019b)**. Although a student teacher may be inclined towards more *learner-centred classroom management* than their accompanying teacher, the student's practice also reflects the accompanying teacher's concept of classroom management (which may be more *teacher-centred*).

My study captures the teaching practice of a student teacher in the context of her accompanying teacher. For the student teacher, the concept of teacher, pupil, instruction and learning and especially the responsibility for this process is closer to the *learner-*

centred approach than that of her accompanying teacher. Her concept of classroom management includes a number of constructivist elements. The student teacher on teaching practice is, however, in a discursive community of a class formed by the cooperating teacher and institutional context. This discourse community is made up of rituals, linguistic strategies, and teaching practices which influence the student teacher. A typical example is the apology ritual, representing a stable pattern of behaviour which attributes a broader meaning to a situation. The teacher-centred discourse can be strengthened not only by the cooperating teacher, but especially by cultural codes and discursive practice reproduced in schools as institutions. Student teachers often have a clear idea of how they want to manage the class (linked to the *learner-centred approach*), but they do not manage to apply it in practice, partly due to this institutional order, as the research has revealed. Especially the rituals and teaching practices of the cooperating teachers (and school institutions) appear to be rather rigid and difficult for the student teacher to negotiate if they aim to transform the discourse of classroom management. Some student teachers play a role "as change agents who can help to reconceptualize instruction and its discourse. This kind of active role is taken by the student teacher in her choice of discursive means, in which the student teacher frees herself relatively from the discourse of the cooperating teacher, in particular by building a common discursive field with the pupils, who she refers to as "we". However, the IRE structure is predominant in the student teacher's teaching, not only because of the cooperating teacher, but also because IRE is "the default pattern of classroom discourse – doing what comes naturally" by the nature of school as an institution (Cazden, 2001, p. 53). Changing this pattern of classroom discourse, for the student teacher who is on teaching practice for only a short period of time and who is evaluated by a cooperating teacher (Rozelle & Wilson, 2012), is difficult. Thus, the question remains whether teaching practice, in addition to giving student teachers experience, also serves to reproduce *teacher-centered discourse* in education **(Lojdová, 2019a)**.

We also studied the specifics of the interaction of student teachers with pupils during their practice as part of the specific research (MUNI/A/1317/2014). The author led a team of four students who in their theses focused on the authority of the student teacher, gender in the interaction of the student teacher with pupils, perception of pupil individuality by the student, and the use of instructional methods by the student teacher **(Švec et al., 2016)**. That research revealed the important category of **the relationship of the student teacher with pupils (Lojdová, 2016d)**. Students in focus groups mentioned the pedagogical relationship as an essential prerequisite for the exercise of the teaching profession and they were more *learner-centred* than *subject-centred*. Student teachers' affection towards pupils is not individualised but is expressed towards pupils in general as a social group. I interpret it as **pedagogical love (Lojdová, 2016d)**. Pedagogical love

may be two-way. Pupils provided feedback on these student teachers and they expressed individualised affection. Pupils want their teachers to know them and to accommodate their individual needs. My research revealed a need for a strong emotional relationship between teachers and pupils. This phenomenon is rather marginal in educational research and rather hidden in students' discourse. It was only revealed due to an image metaphor of student teachers, where it became visible in the essential form of the heart but also with images connected with the heart (see figure 3 and 4).



Figure 3. Metaphor of experience with pupils of student teacher Kristýna

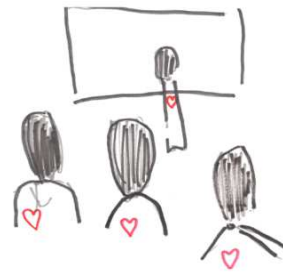


Figure 4. Metaphor of experience with pupils of student teacher Andrea

However, a positive relationship between teachers and pupils cannot always be identified. Especially demanding for student teachers are manifestations of **student resistance (Lojdová, 2015b)**. Student teachers doing their practice encounter a variety of forms and strengths of resistant behaviour from pupils. This resistant behaviour is related to the students themselves and to the accompanying teachers. A typology of resistant behaviour of pupils from passive to active resistance to aggressive behaviour has been created (see figure 5).

Typology of pupil's resistance		Power discourse	
		Didactic	Regulative
Intensity of resistance low ↓ high	Passive	The pupil ignores learning content	The pupil ignores the teacher
	Active	The pupil changes learning content	The pupil negotiates exceptions to the rules
	Agressive	The pupil attacks learning content	The pupil attacks teachers or school norms

Figure 5. Resistant behaviour of pupils in the classroom recorded by student teachers in practice (Lojdová, 2015b).

All these forms of resistance take place in the didactic (in relation to the subject) and regulative (in relation to the class rules) power discourse. Management of destructive and constructive resistance of pupils is a difficult task for students doing their practice, both in didactic and regulative discourse. In didactic discourse, students question their expertise as a result of resistance. The struggle with pupil resistance in the regulative discourse can even be the reason for a change in career. Both novice and experienced teachers should look for factors that lead pupils to resistance and provide them with space for critical reflection, based on which it can be transformed into an opportunity for learning based on understanding the causes for resistance.

The research concerned mainly the normative world of pupils in the community at school. But even a student teacher is part of different normative worlds, and they also interpret, negotiate and transcend norms related to these worlds. This is shown in particular by research into drinking stories in emerging adulthood, a developmental period in which a student teacher is located (Lojdová, 2020a).

Emerging adulthood (ages 18 to 25) is characterized by changes in relationships, education, work, and viewpoints on life (Arnett, 2004). It is a period in which social milestones are reached and credentials attained in sequential order starting with the acquisition of formal qualifications at school, followed by entrance into labour market,

leaving the parental home, entering into marriage and starting a family (Harnett et al., 2000).

The research results on drinking stories of emerging adults reveal what the drinking stories talk about, how drinking stories are told in terms of genre and what drinking stories tell us about the identities of their narrators.

It can be said that drinking stories apply to individuals and their life paths (e.g. attaining formal qualification) as well as recurrent periods in calendar years (e.g. calendar year holidays). Emerging adults use them to highlight events of their life transition. How the drinking stories are told determine their genre. I have described nonconformity stories, friendship stories, and fun stories, which overlap to some extent. The genre of nonconformity stories captures stepping out of social norms under the influence of alcohol and is fairly common, also due to the fact that what makes the episode suitable for storytelling is an unusual and inappropriate act that calls for narration (Tutenges & Sandberg, 2013). Creation of a positive discourse prevails in nonconformity stories. This means that nonconformity connected with drinking is depicted positively, as an adventure, bravery or a pastime. Unlike Niland et al. (2013), I found that positive discourse prevails when the narrator talks about themselves. Where a narrator mentions the drinking stories of others, negative discourse also appears (e.g. shame). Positive discourse is also represented in the genre of friendship stories. This is based on the prosocial aspect of drinking stories. Alcohol consumption in these stories helps social objectives relevant to emerging adults, mainly establishing and maintaining friendly relationships and acquiring sexual or romantic partners. Fun stories describe practices under the influence of alcohol reconstructed by the narrator in the story as fun. Drinking stories reproduce the normativity of alcohol consumption, in particular, in relation to social interactions and entertainment. Finally, drinking stories can be understood as a means of the (re)construction of emerging adults' identity. As this research shows, drinking stories are mainly associated with group, gender and age identities.

5. Conclusion

The community at school is made up of all actors in school life. I examined various aspects of community in the school in the theoretical, methodological and school-political contexts. However, I consider the most important empirical research to be in the often undescribed microsocial context of school education.

In my research I have looked into the community at school through the eyes of visitors – student teachers on teaching practice. With this lens I reveal some microsocial phenomena that may remain hidden to the natives (teachers and pupils). At the same time, however, I show that the process of becoming a teacher involves not only a didactic dimension, but also a wide variety of social phenomena in the classroom. Understanding these often hidden phenomena may help student teachers and their university teachers in the demanding process of becoming a teacher.

The published studies have outlined a comprehensive process of socialisation of student teachers into the microsocial environment of the classroom, including power relations, pupil nonconformity and resistance and pedagogical love of student teachers for pupils. These phenomena are reflected in the classroom management by student teachers (in the area of behavioral management and instructional management, in which proactive and reactive strategies were described) and especially in the shaping of the classroom management discourse (*learner-centred, teacher-centred*).

The research is based primarily on the regulative discourse of the classroom (Bernstein, 1996), where it captures the microsocial world of the classroom. These microsocial phenomena are closely related to the quality of teaching. According to Slavík and Janík (2012, p. 279), “the quality of teaching is measured by the degree of pupils’ involvement in shaping the *community of minds* in the microcultural space of the classroom.” In our research, we extend this community to student teachers, who are both formed by the community in the school and who form this community as well.

Existing research into student teachers and novice teachers, has mainly explained difficulties and obstacles faced by newcomers. The theme of reality shock, already described in the 1980s by Veenman (1984), has become traditional, and can be experienced in various forms by student teachers on teaching practice today. Its essence is the collapse of ideals acquired during the university study, which occurs in contact with the reality of school classes. Frequently reported problems of novice teachers (and student teachers) that may be related to the shock of reality include coping with discipline or classroom management (Dicke, Elling, Schmeck, & Leutner, 2015; Oral 2012). We have framed this social dimension of the classroom with the concept of behavioral management, which is mainly associated with building a positive classroom climate (Lukas & Lojdová,

2018). The teacher uses a variety of practices in behavioral management, many of which are not available to the studentteacher on teaching practice due to his limited role as a trainee. It is especially regular communication with parents and long-term relationship with pupils, within which proactive behavioral management is formed. In addition, a number of behavior management rules applied in teaching are implicit and therefore invisible to student teachers. Some classroom rules become visible only when they are violated, as shown by research on pupil's nonconformity (Lojdová, 2016c) and hidden curriculum (Lojdová, 2015a). It is not only for these reasons that behavioral management is potentially difficult for student teachers. If a student teacher fails to prevent non-cooperation of pupils by proactive strategies, he/she reaches for the reactive strategies. It thus extends into a limited package of tools available to the teacher for this purpose. In particular, however, the student teacher cannot experience the success of a teacher working effectively with proactive strategies.

In contrast to a certain deficit view of student teacher on teaching practice, our research also shows how a student teacher can enrich pupils and accompanying teachers. It is especially the didactic area, for which student teachers prepare thoroughly, in which they bring innovative ideas from the Faculty of Education, which are than often adopted by the accompanying teacher. Teaching practice can thus have an unplanned effect of innovating teaching of regular teachers at contemporary schools. The very presence of a student teacher as a "second teacher" in the classroom encourages, for example, co-teaching. However, enrichment of school reality by a student teacher is not only in the didactic area, but also in the social area, although penetration into this area may be more difficult for student teachers. According to Smith (2005, p. 54) some student teachers play a role "as change agents who can help to reconceptualize instruction and its discourse". This kind of active role is taken by the student teacher in her choice of discursive means, in which the student teacher relatively frees herself from the discourse of the cooperating teacher, in particular by building a common discursive field with the pupils, who she refers to as "we" (Lojdová, 2019a). Student teachers often have a clear idea of how they want to manage the class (linked to the learner-centered approach), but they do not manage to apply it in practice (Poom-Valickis & Löfström, 2018). In addition to the professional development phase of student teachers, characterized by a lack of experience (cf. Wolff et al., 2015), the reason for this is also institutional order as the research has revealed. Especially the rituals and teaching practices of the accompanying teachers (and school institutions) appear to be rather rigid and difficult for the student teacher to negotiate if they aim to transform the discourse of classroom management. Although the conducted research shows that teaching practice may be problematic in some aspects, I consider teaching practice to be an indispensable part of pregradual teacher education.

The professional preparation of students at the faculty can never faithfully simulate the school environment (Lojdová, Lukas, & Kohoutek, 2014). Only in the teaching practice in schools do student teachers acquire the first experience in negotiating a certain power arrangement, which affects the course and results of teaching and affects all actors. However, the power settings in the classes taught by student teachers are influenced by the accompanying teacher and the institution of the school. It should be noted here that the accompanying teachers of hundreds of students at our faculty are very different. Some may represent a more traditional transmissive approach to teaching, which may be in contradiction with the expectations of a student teacher prepared at the faculty rather for a constructivist approach to teaching. As the research carried out shows (Lojdová, 2019a), especially the rituals and teaching practices of accompanying teachers (and school institutions) appear to be rather rigid and difficult to negotiate for student teachers in practice (cf. Recuerda, 2010). Teaching practice can also serve to reproduce *teacher-centred* discourse in education. To change this discourse, it is not enough just to change the classroom management strategies. It is a holistic change in the school paradigm that involves a complex transformation of power relations among all actors. Thus, even practical training in schools cannot replace the university education of student teachers. It can support a critical analysis of practice through reflective and *critical-pedagogical approaches* (Lojdová, 2016b) and through *research-based education* (Lojdová, 2016a). Indeed, the aim of pregradual teacher education should not only be to prepare them for existing pedagogical practice, but to equip them with tools for shaping a new educational reality.

Last but not least, the contribution of the realized research is also in the methodological area. Two research projects of the Czech Science Foundation (power in the classroom; classroom management) illustrate a mixed-methods research design linking qualitative and quantitative procedures at different levels of research design – research questions, data collection methods, data analysis methods, interpretation of results. In particular, qualitative research procedures have been developed in depth. Interpretative phenomenological analysis and critical discourse analysis in classroom research were originally linked. Narrative research procedures (thematic narrative analysis, narrative biography; narrative-oriented research, the so-called NOI) were elaborated in follow-up research.

The reader will find six selected cited papers in the version for publication. The first paper discusses the topic of transforming education (of teachers) at universities in the spirit of neoliberal policies (**Lojdová, 2016b**). The second paper already focuses on the professional preparation of student teachers on teaching practice. It captures the socialization of a student teacher into a discursive classroom community, and the related

reproduction of *teacher-centered classroom discourse* through the accompanying teacher **(Lojdová, 2019a)**. The third paper completes the view of community in school through pupil nonconformity, which was described by student teachers as part of their school experience. This research revealed the normative world of the classroom and the practices that lead to its maintenance **(Lojdová, 2016c)**. The fourth text again aims at (dis) adherence to norms at school, this time from the perspective of student teachers on teaching practice who have encountered various forms of pupil resistance **(Lojdová, 2015b)**. Pupil resistance is also related to a hidden curriculum through which some social inequalities in school can be reproduced, to which pupils can respond by resistance **(Lojdová, 2015a)**. The final paper depicts scenarios of coercive power of a student teacher on teaching practice. The ways in which the student teacher tries to keep the normative world of the community in school running is described **(Lojdová & Lukas, 2015)**.

6. Literatura/References

- Allem, J. P., Sussman, S., Soto, D. W., Baezconde-Garbanati, L., & Unger, J. B. (2016). Role transitions and substance use among Hispanic emerging adults: A longitudinal study using coarsened exact matching. *Addictive Behaviors*, 58, 95–99.
- Arnett, J. J. (2000). „Emerging Adulthood: A Theory of Development From the Late Teens Through The Twenties“. *American Psychologist* 55(1), 469–480.
- Bakken, S. A., Sandøy, T. A., & Sandberg, S. (2017). Social identity and alcohol in young adolescence: The Perceived difference between youthful and adult drinking. *Journal of Youth Studies*, 20(10), 1380–1395.
- Ball, S. J. (2012). Performativity, commodification and commitment: An I-spy guide to the neoliberal university. *British Journal of Educational Studies*, 60(1), 17–28.
- Bamberg, M. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History* 7(1-4), 335–342.
- Banks, J., Cochran-Smith, M., Moll, L., Richert, A., Zeichner, K., LePage, P., et al. (2005). Teaching diverse learners. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (s. 232–274). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Barnett, R. (2003). *Beyond all reason: Living with ideology in the university*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., & Tsai, Y. M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180.
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88(4), 354–364.
- Beran, T. (2015). Research Advances in Conformity to Peer Pressure: A Negative Side Effect of Medical Education [Online]. *Health Professions Education*, 1(1), 19–23.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. London: Taylor and Francis.
- Bernstein, B., Elvin, H. L., & Peters, R. S. (1966). Ritual in education. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 251(772), 429–436.
- Bittnerová, D. (2002). Rvačka jako kulturní forma. *Pražská skupina školní etnografie*, 1(8), 1–48.
- Bittnerová, D., Doubek, D., & Levínská, M. (2011). *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. V Praze: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy.
- Bloome, D., Carter, S. P., Christian, B. M., Otto, S., & Shuart-Faris, N. (2004). *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: A microethnographic perspective*. Routledge.
- Blumberg, P. (2008). *Developing learner-centred teaching: A practical guide for faculty*. San Francisco: Jossey Boss.
- Boeije, H. (2009). *Analysis in qualitative research*.
- Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage. Publications.
- Breunig, M. (2005). Turning experiential education and critical pedagogy theory into praxis. *Journal of Experiential Education*, 28(2), 106–122.

- Brookfield, S. (2006). *The Skillful Teacher: On Technique, Trust, and Responsiveness in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brooks, C. F. (2016). Role, power, ritual, and resistance: A critical discourse analysis of college classroom talk. *Western Journal of Communication, 80*(3), 348–69.
- Brown, T. J., Castor, T., Byrnes-Loinette, K., Bowman, J., & McBride, C. (2016). The LOCs and the shift to student-centered learning. *Communication Education, 65*(4), 493–495.
- Bryant, J. & Bates A. (2010). The Power of Student Resistance in Action Research: Teacher Educators Respond to Classroom Challenges. *Educational Action Research, 18*(3), 305–318.
- Cazden, C. B. (1995). New ideas for research on classroom discourse. *Tesol Quarterly, 29*(2), 384–387.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Cazden, C. B., & Beck, S. W. (2003). Classroom discourse. In A. C., Graesser, M. A., Gernsbacher, & Goldman, S. R. (Eds.), *Handbook of discourse processes*, (p. 165–197). Routledge.
- Cialdini, R. B. & Goldstein, N. J. (2004). Social influence: Compliance and conformity. *Annual Review of Psychology, 55*, 591–621.
- Claessens, L., van Tartwijk, J., Pennings, H., van der Want, A., Verloop, N., den Brok, P., & Wubbels, T. (2016). Beginning and experienced secondary school teachers' self and student schema in positive and problematic teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education, 55*(1), 88–99.
- Çobanoğlu, R. (2014). The visible side of the hidden curriculum in schools. *Elementary Education Online, 13*(3), 776–786.
- Connelly, F., & Clandinin, D. (1988). *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*. Toronto: OISE Press.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Los Angeles: Sage.
- Creswell, J. W. (1995). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: SAGE.
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, W. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: SAGE
- Cullen, F. (2010). 'I was kinda paralytic': Pleasure, peril and teenage girls' drinking stories. In J. Jackson, & R. E. P. C. F. Jackson, *Girls and education: Continuing, concerns, new agendas* (3–16). UK: McGraw-Hill Education.
- Cullen, F. (2011). "The only time I feel girly is when I go out": Drinking stories, teenage girls, and respectable femininities. *International Journal of Adolescence and Youth, 16*(2), 119–138.
- Čermák, I. (2002). Myslet narativně (kvalitativní výzkum „on the road“). In I. Čermák & I. Mioviský (Eds.), *Sborník z konference Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí* (s. 11–25). Brno: Psychologický ústav AV ČR.
- Deakin C. R., McCombs, B., Haddon, A., Broadfoot, P., & Tew, M. (2007). The ecology of learning: factors contributing to learner-centered classroom cultures. *Research Papers in Education, 22*(3), 267–307
- De Finna, A., & Perrino, S. (2017). Introduction: Storytelling in the digital age: New challenges. *Narrative Inquiry, 27*(2), 209–216.
- Delucchi, K. L., Matzger, H., & Weisner, C. (2008). Alcohol in emerging adulthood: 7-year study of problem and dependent drinkers. *Addictive Behaviors, 33*(1), 134–142.
- Dennis, D. V. (2009). 'I'm not stupid': how assessment drives (in)appropriate reading instruction. *Journal of Adolescent, 53*(4), 283–291.

- Deppermann, A. (2013). How to get a grip on identities-in-interaction: (What) does 'positioning' offer more than 'membership categorization'? Evidence from a mock story. *Narrative Inquiry*, 23(1), 62–88.
- Dickar, M. (2008). *Corridor Cultures: Mapping Student Resistance at an Urban School*. New York: NYU Press.
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1–12.
- Drexlerová, A. (2018). Kluků je škoda, holky na to nemají: genderové aspekty v hodnocení nejslabších žáků třídy. *Studia paedagogica*, 23(1), 9–28.
- Dvořák, D., Starý, K., & Urbánek, P. (2015). *Škola v globální době: proměny pěti českých základních škol*. Praha: Karolinum.
- Emmer, E., & Sabornie, E. (2013). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. London: Routledge.
- Evertson, C., & Weinstein, C. (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fjær, E. G., & Tutenges, S. (2016). Departies: Conceptualizing extended youth parties. *Journal of Youth Studies*, 20(2), 200–215.
- Foucault, M. (2000). *Dohlížet a trestat: kniha o zrodu vězení*. Praha: Dauphin
- Forsyth, D. R. (2009). *Group Dynamics*. Australia: Wadsworth Cengage Learning.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin Books.
- French, J. R. P., & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright & A. Zander (Eds.), *Group dynamics* (s. 259–269). New York: Harper & Row.
- Gaitas, S., & Alves Martins, M. (2017). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 544–556.
- Gadamer, H. G., & Mik, D. (2010). *Pravda a metoda I*. Praha: Triáda
- Gallagher, K. C., Kainz, K., Vernon-Feagans, L., & White, K. M. (2013). Development of student-teacher relationships in rural early elementary classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(3), 520–528.
- Gavora, P. (2001). Výskum životného príbehu: Učiteľka Adamová. *Pedagogika*, 51(3), 352–368.
- Georgakopoulou, A. (2013). Building iterativity into positioning analysis: A practice-based approach to small stories and self. *Narrative Inquiry*, 23(1), 89–110.
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and resistance in education: towards a pedagogy for the opposition*. Westport: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (2004). *The terror of neoliberalism: Authoritarianism and the eclipse of democracy*. Herndon: Paradigm Publishers.
- Giroux, H. A. (2012). *Neoliberal terror and the age of disposability*. Retrieved from <http://logosjournal.com/2011/neoliberal-politics-as-failed-sociality-youth-and-the-crisisofhigher-education/>
- Gootman, M. (1997). *The caring teacher's guide to discipline: Helping young students learn self-control, responsibility, and respect*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Griffin, C., Szmigin, I., Bengry-Howell, A., Hackley, C., & Mistral, W. (2013). Inhabiting the contradictions: Hypersexual femininity and the culture of intoxication among young women in the UK. *Feminism & Psychology*, 23(2), 184–206.
- Hadley, G. (2015). *English for academic purposes in Neoliberal Universities: A critical grounded theory*. Cham: Springer International Publishing.

- Hafferty, F. W., & O'Donnell, J. F. (Eds.). (2015). *The hidden curriculum in health professional education*. Hanover: Dartmouth College Press.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.
- Harakchiyska, T. (Ed.). (2018). *Learner-centered teaching manual. A training pack for university teaching staff*. Brno: Masaryk University.
- Hardy, C., & Thomas, R. (2014). Strategy, discourse and practice: The intensification of power. *Journal of Management Studies*, 51(2), 320–348.
- Hargreaves, A. (1982). Resistance and relative autonomy theories: Problems of distortion and incoherence in recent Marxist analyses of education. *British Journal of Sociology of Education*, 3(2), 108–126.
- Hargreaves, D. H., Hester, S., & Mellor, F. J. (2011). *Deviance in classrooms*. London: Routledge.
- Harnett, R., Thom, B., Herring, R., & Kelly, M. (2000). Alcohol in transition: Towards a model of young men's drinking styles. *Journal of youth studies*, 3(1), 61–77.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon: Taylor & Francis.
- Heller, V. (2014). Discursive practices in family dinner talk and classroom discourse: A contextual comparison. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(2), 134–145.
- Hensing G., & Spak, F. (2009). Lack of Leadership Confidence Relates to Problem Drinking in Women: Gender Identity, Heavy Episodic Drinking and Alcohol Use Disorders in Swedish Women. *Alcohol and Alcoholism*, 44(6), 626–33.
- Hiles, D., & Čermák, I. (2008). Narrative Psychology. In C. Willig & W. Stainton-Rogers (Eds.), *Sage handbook of qualitative research psychology* (pp. 147–164). London: Sage.
- Hiles, D., Čermák, I., and Chrz, V. (2009). Narrative oriented inquiry: A Dynamic framework for good practice. In D. Robinson (Ed.), *Narrative and Memory* (pp. 53–65). Huddersfield: University of Huddersfield Press.
- Holt, J. (1984). *How Children Fail*. London: Penguin.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2012). *Varieties of narrative analysis*. Los Angeles: Sage.
- Högborg, B. (2019). Educational policies and social inequality in well-being among young adults. *British Journal of Sociology of Education*, 40(5), 1–8.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Los Angeles: Sage.
- Chatman, S. (1978). *Story and discourse: Narrative structure in fiction and film*. Ithaca: Cornell University Press.
- Christofferson, M., Sullivan, A., & Bradley, E. (2015). Preservice teachers' classroom management training: A survey of self-reported training experiences, content coverage, and preparedness. *Psychology in the Schools*, 52(3), 248–264.
- Janík, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23(5), 634–663.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, T., Spilková, V., & Pířová, M. (2014). Standard a kariérní systém učitele: problémy předložené koncepce v širších souvislostech. *Pedagogická orientace*, 24(2), s. 259–274.
- Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská, J., & Souralová, A. (2015). *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál.

- Johnson, M., & Mercer, N. (2019). Using sociocultural discourse analysis to analyse professional discourse. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 267–277.
- Jolivet, K., Ennis, R. P., & Swoszowski, N. C. (2017). Educator “what-ifs”: The feasibility of choice making in the classroom. *Beyond Behavior*, 26(2), 74–80.
- Kansanen, P. (2011). Selected theses for a sustainable teacher education programme. *Orbis Scholae*, 5(2), 51–65.
- Kansanen, P. (2014). Teaching as a master’s level profession in Finland: Theoretical reflections and practical solutions. In O. McNamara, J. Murray, & M. Jones (Eds.), *Workplace learning in teacher education. International practice and policy* (s. 279–292). Dordrecht: Springer Netherlands
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2011). Neoliberalizmus vo vzdelávaní: päť obrazov kritických analýz. *Pedagogická orientace*, 21(1), 5–34.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2012). *Škola zlatých golierov: vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha: SLON.
- Katrnák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Kayler, M. A. (2009). Teacher development and learner-centered theory. *Teacher Development*, 13(1), 57–69.
- Keller, J., & Tvrđý, L. (2008). *Vzdělanostní společnost?: chrám, výťah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Kincheloe, J. (2004). *Critical pedagogy primer*. New York: P. Lang
- Kincheloe, J. (2007). Critical Pedagogy in the twenty-first century. In P. McLaren & J. L. Kincheloe (Eds.), *Critical pedagogy: Where are we now?* (pp. 9–42). New York: Peter Lang.
- Kitchen, J., Parker, D. C., & Pushon, D. (Eds.). (2011). *Narrative inquiries into curriculum-making in teacher education*. Bingley: Emerald.
- Korthagen, F. A. J. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kramer, P., Ideishi, R. I., Kearney, P. J., Cohen, M. E., Ames, J. O., Shea, G. B., Schemm, R. & Blumberg, P. (2007). Achieving curricular themes through learner-centered teaching. *Occupational Therapy in Health Care*, 21(1–2), 185–198.
- Kruglanski, A. W. (1990). Lay epistemic theory in social-cognitive psychology. *Psychological Inquiry*, 1, 181–197.
- Kubíček, T. (2007). *Vypravěč: kategorie narativní analýzy*. Brno: Host.
- Kumaravadivelu, B. (1999). Critical classroom discourse analysis. *TESOL quarterly*, 33(3), 453–484.
- Kuřina, F. (2009). Didaktická transformace obsahu a školská praxe. *Pedagogika*, 25(3), 298–308.
- Lašek, J. (2004). Nová metoda zjišťování klimatu třídy. In J. Lašek (Ed.), *Aktuální otázky psychologie učitele* (s. 69–75). Hradec Králové: Gaudeamus.
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia.
- Liessmann, K. P. (2015). *Hodina duchů: praxe nevzdělanosti: polemický spis*. Praha: Academia.
- Lovat, T., Toomey, R., & Clement, N. (Eds.). (2010). *International research handbook on values education and student wellbeing*. Dordrecht: Springer.
- Lukášová-Kantorková, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů /Teorie, výzkum, praxe/*. Ostrava: PdF Ostravská univerzita.
- Makovská, Z. (2011). Pojetí moci v žákovských vyprávěních. *Studia paedagogica*, 15(2), 141–152.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (2018). Příklady dobré praxe v pedagogice. *Pedagogika*, 68(4), s. 378–412.

- Martin, N. K. & Sass, D. A. (2010). Construct validation of the Behavior and Instructional Management Scale. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1124–1135.
- Martínez-Ávila, D., & Smiraglia, R. P. (2013). Revealing perception: Discourse analysis in a phenomenological framework. *NASKO*, 4(1), 223–230.
- Matějů, P., & Simonová, N. (2013). Koho znevýhodňuje škola: chlapce, nebo dívky? Rozdíly v dovednostech, školních výsledcích a vzdělanostních aspiracích dívek a chlapců devátých tříd základních škol. *Orbis scholae*, 7(3), 107–138.
- McLaughlin, A., Weekes, D., & Wright, C. (2002). *'Race', Class and Gender in Exclusion. From School*. London: Routledge.
- McLaren, P. (1999). *Schooling as a ritual performance: toward a political economy of educational symbols and gestures*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- McLaren, P., & Kincheloe, J. (2007). *Critical pedagogy: where are we now?*. New York: Peter Lang.
- Mehan, H., (1979). *Learning lessons: social organization in the classroom*. Harvard University Press.
- Merton, R. K. (2000). *Studie ze sociologické teorie*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Miller, W. L., & Crabtree, B. F. (1994). Clinical research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (s. 340–352). Thousand Oaks: SAGE.
- Mountz, A., Bonds, A., Mansfield, B., Loyd, J., Hyndman, J., Walton-Roberts, M., & Curran, W. (2015). For slow scholarship: A feminist politics of resistance through collective action in the neoliberal university. *ACME: An international E-journal for Critical Geographies*, 14(4), 1235–1259.
- Nehyba, J. & Lazarová, B. et al. (2014). *Reflexe v procesu učení: desetkrát stejně a přece jinak...* Brno: Muni Press.
- Nehyba, J., Kolář, J., Dubec, M., Smékal, V., Brücknerová, K., Muchová, L., et al. (2014). *Reflexe mezi lavicemi a katedrou*. Brno: Masarykova univerzita.
- Niland, P., Lyons, A. C., Goodwin, I., & Hutton, F. (2013). “Everyone can loosen up and get a bit of a buzz on”: Young adults, alcohol and friendship practices. *International Journal of Drug Policy*, 24(6), 530–537.
- Norton, L. S. (2009). *Action research in teaching and learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. Oxon: Routledge.
- Oral, B. (2012). Student teachers' classroom management anxiety: A study on behavior management and teaching management. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(12), 2901–2916.
- Pace, J. L., & Hemmings, A. B. (2006). *Classroom authority: theory, research, and practice*. New York: Routledge.
- Parker, I. (2002). *Critical discursive psychology*. Springer.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(2), 295–312.
- Pířová, M., Najvar, P., Janík, T., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., & Zerková, J. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita
- Poom-Valickis, K., & Löfström, E. (2018). “Pupils should have respect for you, although I have no idea how to achieve this?": The ideals and experiences shaping a teacher's professional identity. *Educational Studies*, 45(2), 1–18.
- Portelli, J. P. (1993). Exposing the hidden curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 25(4), 343–358.

- Potter, J., Wetherell, M. (1995). Discourse analysis. In J. A. Smith, R. Harré, L. van Langenhove (Eds.), *Rethinking methods in psychology* (p. 80–92). London: Sage.
- Powell, R. R. (2006). Basic research methods for librarians. *Library & Information Science Research*, 28, 149–167.
- Radomski, S. A., Read, J. P., & Bowker, J. C. (2015). The Role of goals and alcohol behavior during the transition out of college. *Psychology of Addictive Behaviors*, 29(1), 142–153.
- Recuerda, E. A. (2010). Norm-transgression sequences in the classroom interaction at a Madrid high school. *Linguistics and Education*, 21(3), 210–228.
- Reddy, L. A., Fabiano, G. A., Dudek, C. M., & Hsu, L. (2013). Instructional and behavior management practices implemented by elementary general education teachers. *Journal of School Psychology*, 51(6), 683–700.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative Analysis*. Newbury Park: SAGE Publications.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Boston: Sage.
- Rodriguez, L. M., Litt, D., Neighbors, C., & M. A. (2016). I'm a social (network) drinker: Alcohol-related Facebook posts, drinking identity, and alcohol use. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 35(2), 107–129.
- Roets, A., & Van Hiel, A. (2011). Item selection and validation of a brief, 15-item version of the Need for Closure Scale. *Personality and Individual Differences*, 50(1), 90–94.
- Rogers, C. (1998). *Způsob bytí. Klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Praha: Portál.
- Rutten, K., & Soetaert, R. (2013). Narrative and rhetorical approaches to problems of education: Jerome Bruner and Kenneth Burke revisited. *Studies in Philosophy and Education*, 32(4), 327–343.
- Saldana, J. (2013). Power and Conformity in Today's Schools. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(1), 228–232.
- Schrodt, P., Witt, P. L., & Turman, P. D. (2007). Reconsidering the measurement of teacher power use in the college classroom. *Communication Education*, 56(3), 308–323.
- Slavík, J., & Janík, T. (2012). Kvalita výuky: obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů vyučování a učení. *Pedagogika*, 62(3), 262–287.
- Slavík, J., Janík, T., Jarníková, J., & Tupý, J. (2014). Zkoumání a rozvíjení kvality výuky v oborových didaktikách: metodika 3A mezi teorií a praxí. *Pedagogická orientace*, 24(5), 721–752.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita
- Smith, E. R. (2005). Learning to talk like a teacher: Participation and negotiation in co-planning discourse. *Communication Education*, 54(1), 52–71.
- Smith J. A. & Osborne, M. (2015). Interpretative phenomenological analysis. In Smith, J. A. (Ed.). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. Sage.
- Soodak, L. C., & McCarthy, M. R. (2006). Classroom management in inclusive settings. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (s. 461–489). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spilková, V. (1996). *Didaktická východiska primárního vzdělávání dětí na základní škole*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Spilková, V. (2016). Přístupy české vzdělávací politiky po roce 1989: Deprofesionalizace učitelství a učitelského vzdělávání?. *Pedagogika*, 66(4), 368–385.

- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Jak, S. (2012). Are boys better off with male and girls with female teachers? A multilevel investigation of measurement invariance and gender match in teacher–student relationship quality. *Journal of School Psychology, 50*(3), 363–378
- Starks, H., & Brown Trinidad, S. (2007). Choose your method: A comparison of phenomenology, discourse analysis, and grounded theory. *Qualitative health research, 17*(10), 1372–1380.
- Strobelberger, K. (2012). *Classroom Discourse in EFL Teaching: A Cross-cultural Perspective*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Stuchlíková, I., Janík, T., Beneš, Z., Bílek, M., Brücknerová, K., Černochová, M., et al. (2015). *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita
- Svojanovský, P. (2017). Supporting student teachers' reflection as a paradigm shift process. *Teaching and Teacher Education, 66*, 338–348.
- Svojanovský, P. (2018). *Podpora reflexe praxe v učitelském vzdělávání* (Disertační práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Šedřová, K. (2011). Mocenské konstelace ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica, 16*(1), 89–118.
- Šedřová, K., Šalamounová, Z., & Švaříček, R. (2014). Troubles with dialogic teaching. *Learning, Culture and Social Interaction, 3*(4), 274–285.
- Šedřová, K., Švaříček, R., Sedláček, M., & Šalamounová, Z. (2016). *Jak se učitelé učí: cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Brno: Masarykova univerzita.
- Šedřová, K., Švaříček, R., Sedláčková, J., Čejková, I., Šmardová, A., Novotný, P., & Zounek, J. (2016). Pojetí výuky a profesní identita začínajících vysokoškolských učitelů. *Studia paedagogica, 21*(1), 9–34.
- Šima, K., & Pabian, P. (2013). *Ztracený Humboldtův ráj: ideologie jednoty výzkumu a výuky ve vysokém školství*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Širůček, J., Tápal, A., Linhartová, P. (2014). Potřeba poznávání: Studie psychometrických charakteristik zkrácené české verze Škály potřeby poznávání. *Československá psychologie, 58*(1), 52–61.
- Širůček, J., & Ježek, S. (2015). *Česká verze škály potřeby kognitivního uzavření (NFCS15-CZ). Projekt GAČR Od rozhodnosti k autoritářství: Potřeba kognitivního uzavření (2015–2017)*. Brno: FSS MU.
- Štech, S. (1994). Co je učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika, 44*(4), s. 310–320.
- Štech, S. (2007). Profesionalita učitele v neo-liberální době: esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika, 57*(4), 326–337.
- Štech, S. (2014). Předmluva: Zpochybnění mýtů. In Dvořáčková, J., Pabian, P., Smith, S., Stöckelová, T., Šima, K., & Virtová, T. (2014). *Politika a každodennost na českých vysokých školách: etnografické pohledy na vzdělávání a výzkum*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Štech, S., & Viktorová, I. (1995). Typizační postupy rodičů a učitelů na začátku 2. stupně ZŠ. In Pražská skupina školní etnografie. *Typy žáků: Zpráva z terénního výzkumu* (s. 49–97). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Švaříček, R. (2009). *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta*. (Disertační práce). Brno: MU.
- Tan, A. S. L. (2012). Through the Drinking Glass: An Analysis of the Cultural Meanings of College Drinking. *Journal of Youth Studies, 15*(1), 119–142.
- Tangney, S. (2014). Student-centered learning: a humanist perspective. *Teaching in Higher Education, 19*(3), 266–275.
- Tutenges, S., & Rod, M. H. (2009). 'We got incredibly drunk... it was damned fun': Drinking stories among Danish youth. *Journal of Youth Studies, 12*(4), 355–370.

- Tutenges, S., & Sandberg, S. (2013). Intoxicating stories: the characteristics, contexts and implications of drinking stories among Danish youth. *International Journal of Drug Policy*, 24(6), 538–544.
- Vander Ven, T. (2011). *Getting wasted: Why college students drink too much and party so hard*. New York: NY University Press.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54(2), 143-178.
- Veldman, I., van Tartwijk, J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education*, 32, 55–65.
- Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S., & Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 25–38.
- Weller, J. (2018). Critical reflection through personal pronoun analysis (critical analysis) to identify and individualise teacher professional development. *Teacher Development*, 1–16.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Whelen, J. (2011). *Boys and Their Schooling: The Experience of Becoming Someone Else*. New York: 2011.
- Willis, P. (1977). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.
- Wolff, C. E., van den Bogert, N., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P. (2015). Keeping an eye on learning: Differences between expert and novice teachers' representations of classroom management events. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 68–85.
- Woods, P. (1980). *Pupil strategies: explorations in the sociology of the school*. London: Croom Helm.
- Woods, P. (2014). *The Divided School*. London: Routledge.
- Workman, T. (2001). Finding the meanings of college drinking: an analysis of fraternity drinking stories. *Health Communication*, 13(4), 427–47.
- Yoon, J. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 30(5), 485–493.

**D. LITERATURA AUTORKY
CITOVANÁ V KOMENTÁŘI**

**D. AUTHOR'S PUBLICATIONS CITED
IN THE COMMENTARY**

7. Literatura autorky, ze které vychází stať komentáře/Literature of the author from which the commentary paper is based

1. Lojdová, K. (2014). *Zvol si mou cestu!: edukační aktivity subkultury freeganů ve veřejném prostoru* Brno: Masarykova univerzita. 132 pp.
2. Lojdová, K. (2014a). Legitimní báze moci aneb Vypůjčená moc studenta učitelství, In K. Vlčková et al., *Z posluchárny za katedru: Mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství* (s. 66–81). Brno: Munipress.
3. Lojdová, K. (2014b). Závěrem aneb Rituály moci a moc rituálů, In K. Vlčková et al., *Z posluchárny za katedru: Mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství* (s. 184–186). Brno: Munipress.
4. Lojdová, K. (2014c). "Cítil jsem se jako bachař": Reflexe nové sociální role studenty učitelství na praxi, In Nehyba et al., *Reflexe mezi lavicemi a katedrou*. Brno: Masarykova univerzita.
5. Vlčková, K., Lojdová, K. & Ježek, S. (2014). Báze moci studentů učitelství na praxi aneb Jak to vidí žáci, In K. Vlčková et al., *Z posluchárny za katedru: Mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství* (s. 60–65). Brno: Munipress.
6. Lojdová, K., Šalamounová, Z. & Bradová J. (2014). Fenomén moci a jeho souvislost se školním prostředím, In K. Vlčková et al., *Z posluchárny za katedru: Mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství* (s. 22–45). Brno: Munipress.
7. Šalamounová, Z., Bradová, J., & Lojdová, K. (2014). Mocenské vztahy mezi začínajícími učiteli a jejich žáky. *Pedagogická orientace*, 24(3), 375–393.
8. Lukas, J. & Lojdová, K. (2014). Donucovací báze moci aneb Dobrý učitel má vše pevně v rukou, In K. Vlčková et al., *Z posluchárny za katedru: Mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství* (s. 82–104). Brno: Munipress.
9. Lojdová, K., Lukas, & J. Kohoutek, T. (2014). K diskusi: První zkušenosti studentů učitelství se samostatnou výukou, In K. Vlčková et al., *Z posluchárny za katedru: Mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství* (s. 179–183). Brno: Munipress.
10. Vlčková, K., Lojdová, K., Lukas J., Mareš, J., Šalamounová, Z., Kohoutek, T., Bradová J., & Ježek, S. (2014). *Z posluchárny za katedru: Mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství*. Brno: Munipress.
11. Lojdová, K. (2015a). Skryté kurikulum, žité příběhy. Narativy studentů učitelství o škole. *Pedagogická orientace*, 25(5), 649–670.
12. Lojdová, K. (2015b). Není nekázeň jako nekázeň: Rezistentní chování žáků jako projev moci ve školní třídě. *Orbis scholae*, 9(1), 103–117.
13. Lojdová, K., & Lukas, J. (2015). Scénáře donucovací moci u studentů učitelství na praxi: Studentka Alice. *Studia paedagogica*, 20(3), 113–130.
14. Lojdová, K. (2016a). Sňatek z rozumu? Výzkum a výuka v pregraduální přípravě učitelů na příkladu kvalitativního výzkumu. *Pedagogická orientace*, 26(1), 51–75.
15. Lojdová, K. (2016b). The end of academic freedom in the era of neoliberalism?. *Pedagogická orientace*, 26(4), 605–630.
16. Lojdová, K. (2016c). Student nonconformity at school. *Studia paedagogica*, 21(4), 53–76.

17. Lojdová, K. (2016d) Pedagogická láska mezi studenty učitelství a žáky? In Švec et al., *Determinanty účinnosti učitelských praxí* (s. 81–90) Brno: MuniPress.
18. Lojdová, K. (2016e). Cooperation Between Student Teachers and Teacher Trainers in the Classroom. In V. Švec, B. Pravdová, K. Lojdová (Eds.), *An Anthology of Selected Papers from the Conference Teaching Practice – Current Knowledge and Perspective* (72–81). Brno: MuniPress.
19. Lojdová, K. (2016f). Výzkum interakce studenta učitelství se žáky, In Švec et al., *Determinanty účinnosti učitelských praxí* (s.77–80) Brno: MuniPress.
20. Švec, V., Svojanovský, P., Pravdová, B., Lojdová, K., Šimůnková, B., Ondráčková, M., & Trebuřová, S. (2016). *Determinanty účinnosti učitelských praxí*. Brno: Masarykova univerzita.
21. Vlčková, K., & Lojdová, K. (2016). Když čísla a slova spolupracují: smíšený design v ukázkách z výzkumu moci ve školní třídě. *Pedagogická orientace*, 26(3), 482–511.
22. Knecht, P., Lojdová, K., & Majerčíková, J. (Eds.). (2016). *Pedagogická orientace: Metodologie a metody pedagogického výzkumu*, 26(3).
23. Lukas, J., & Lojdová, K. (2018). Řízení třídy: přístupy, oblasti, strategie. *Pedagogika*, 68(2), 155–172.
24. Lojdová, K. (2019a). Student teacher on teaching practice in the discursive community of the classroom: Between a teacher-centered and a learner-centered approach. *Learning, Culture and Social Interaction*, 22, 1–11.
25. Lojdová, K. (2019b). Socializace studenta učitelství na praxi do diskursivní komunity školní třídy: mezi orientací na učitele a žáka, In Vlčková, K. et al., *Řízení třídy: studenti učitelství a jejich provázející učitelé*. Brno: MuniPress. In press.
26. Lojdová, K. (2019c). Srovnání řízení třídy studentky učitelství a její provázející učitelky na základě sociální role a fáze profesního vývoje, In Vlčková, K. et al., *Řízení třídy: studenti učitelství a jejich provázející učitelé*. Brno: MuniPress. In press.
27. Lojdová, K. & Lukas, J. (2019). Řízení třídy, In Vlčková, K. et al., *Řízení třídy: studenti učitelství a jejich provázející učitelé*. Brno: MuniPress. In press.
28. Vlčková, K., Květon, P., Ježek, S., Mareš, J., & Lojdová, K. (2019). Adaptace škály managementu chování a výuky na české podmínky. *Studia paedagogica*, 24(1), 135–155.
29. Kratochvílová, J., & Lojdová, K. (2019). Reforma kurikula pedagogiciko-psychologického modulu na PdF MU: hledání kvality v éře masifikace. *Pedagogika*, 69(1), 269–291.
30. Vlčková, K., Lojdová, K., Lukas J., Mareš, J., Škarková, L., & Kohoutek, T. (2019). *Řízení třídy: studenti učitelství a jejich provázející učitelé*. Brno: MuniPress. In press.
31. Lojdová, K. (2020a). Drinking stories of emerging adults. *Narrative Inquiry* (accepted Jan 2019, published Jan 2020).
32. Lojdová, K. (2020b). Two pictures of non-consumerism in the life of freegans. *Human Affairs. Postdisciplinary Humanities & Social Sciences Quarterly*. (accepted Oct 2019, published Jan 2020).

E. VYBRANÉ TEXTY
E. SELECTED PAPERS

Příloha: Šest vybraných publikovaných textů

Appendix: Selection of six published papers

1. Lojdová, K. (2016b). The end of academic freedom in the era of neoliberalism?. *Pedagogická orientace*, 26(4), 605–630.
2. Lojdová, K. (2019a). Student teacher on teaching practice in the discursive community of the classroom: Between a teacher-centered and a learner-centered approach. *Learning, Culture and Social Interaction*, 22, 1–11.
3. Lojdová, K. (2016c). Student nonconformity at school. *Studia paedagogica*, 21(4), 53–76.
4. Lojdová, K. (2015b). Není nekázeň jako nekázeň: Rezistentní chování žáků jako projev moci ve školní třídě. *Orbis scholae*, 9(1), 103–117.
5. Lojdová, K. (2015a). Skryté kurikulum, žité příběhy. Narativy studentů učitelství o škole. *Pedagogická orientace*, 25(5), 649–670.
6. Lojdová, K., & Lukas, J. (2015). Scénáře donucovací moci u studentů učitelství na praxi: Studentka Alice. *Studia paedagogica*, 20(3), 113–130.

The End of Academic Freedom in the Era of Neoliberalism? ¹

Kateřina Lojdová

Masaryk University, Faculty of Education, Department of Education

Received 27th September 2016 / final version received 13th February 2017 /
accepted 15th February 2017

Abstract: This paper considers the potential consequences of neoliberalism for present-day universities. From the perspective of critical pedagogy, it focuses on the possible conflicts between neoliberalism and academic freedom as the fundamental component of the academic spirit at universities. The article consists of two parts. The first part introduces critical pedagogy, its roots and its current form, including the limitations that this concept has. The second part then discusses the neoliberal transformation of research and teaching at universities from the critical-pedagogical perspective, as shown in the example of pedagogical faculties. The conclusion outlines possibilities of critical pedagogy to cultivate an academic spirit at universities. It finds them, for example, in research independent from grant schemes, but nonetheless relevant to the professional community, in the sensitive management of universities and in undergraduate teaching curricula that accentuates the broadminded teacher rather than competency-based education. The article ends with a conciliatory vision of sustainable academic life that balances on the border between the economic dimension of universities and academic freedom independent of the labor market.

Keywords: academic freedom, competency-based education, critical pedagogy, critical theory, neoliberalism, undergraduate teacher education, tertiary education

Our faculty management recently started keeping track of work attendance. This was an understandable move corresponding with the labor code, yet the measure was received by some of the faculty with a degree of discomfort. While working during designated working hours is common practice in most professions, it is almost impossible in an academic environment. Indeed, teaching and some research activities can (with a bit of luck) be managed during working hours. However, the real research and development of the

¹ This study is part of the research project *Classroom Management Strategies of Student Teachers and Experienced Teachers (Their Mentors) in Lower Secondary Education* (GA16-02177S) granted by the Czech Science Foundation.

discipline such as writing reviews simply do not fit within the working hours. Many leave the luxury of reading, writing, and in particular thinking, for evenings and weekends. But with this step, the core of academic work then officially moves from the legitimately defined working hours into a kind of illegality.

The above-mentioned step can be put into the context of late modernity and neoliberalism in education. In terms of late modernity, it can represent a clash of the old working orders with the new situation of late modern working conditions. There is also an affinity between late modernity and neoliberalism. Neoliberalism fits with the increasingly individualized and uncertain conditions of late modernity (Dawson, 2013). We will focus on neoliberalism because of the strong educational discourse surrounding this term. Although using the term neoliberal in the context of Czech faculties of education might seem an exaggeration, it is noticeable that some elements of neoliberalism are slowly and quietly emerging. This text attempts to contemplate what neoliberalism can bring to two crucial areas of academic life – research and teaching. It is in these areas that academic spirit and academic freedom are cultivated, and with which neoliberal policies do not much resonate.

Criticizing neoliberalism in education is an integral part of critical pedagogy. However, it should be noted that among the critics of neoliberalism are particularly those who are not responsible for university management. This is also the position of the author of this text, which is important to mention at the very beginning, as it is the position of someone who is not responsible for securing funding for academic life at the faculty. From this perspective, the text might appear one-sided. This text is based on critical pedagogy that will be introduced in the first chapter. This chapter concerns *critical pedagogy*. The second chapter presents the critical-pedagogical perspective on the transformation of the university environment during the era referred to as neoliberalism.

1 Context of critical pedagogy

Critical pedagogy is a relatively recent concept. It was used for the first time in a printed text in 1983 by Henry Giroux in his *Theory and Resistance in Education* (Darder, Baltodano, & Torres, 2003, p. 2). In this work, Giroux

acknowledges the legacy of the Frankfurt School² and hence brings critical theory into pedagogy. Of course, critical theory in pedagogy had already been developed by Giroux's predecessors, although they did not use the term critical pedagogy. Many consider John Dewey as the author who opened the door for critical pedagogy. He is referred to as the father of the progressive educational movement. His pragmatic pedagogy stresses the importance of education in a democratic society. His work, which contributes to the discourse of democracy and freedom, makes John Dewey the most significant thinker to enable the emergence of critical pedagogy (Darder, Baltodano, & Torres, 2003).

Another starting point for critical pedagogy is the pedagogy of the oppressed by Paulo Freire. Some authors agree that critical pedagogy gained significance due to Freire's publication *Pedagogy of the Oppressed* from 1970 (Smith & McLaren, 2010). According to Freire, education became an act of storage wherein students are viewed as a storehouse of knowledge and teachers as the depositors of knowledge. "Instead of mutual communication with students, the teacher deposits topics that the students receive, remember and repeat" (Freire, 2000, p. 72). Freire calls such education banking education, where the teacher deposits information into pupils as into a bank. This kind of education fails to teach students (and this also applies to adults whose education Freire addressed) to consider reality critically (Freire, 2000). The central point of Freire's criticism of education is the lack of critical thinking in students and resignation from its development during the educational process. With his work *Deschooling Society* from the early 1970s, the Austrian Ivan Illich could also be referred to as a critical-pedagogical thinker. This work resonates with the criticism of the power of institutions (compare Foucault, 1975), in this case the school, the importance of which is relativized: "Most of what we know, we've learned outside of school" (Illich, 2001, p. 34). Since the late 1970s, influential studies have been conducted in the USA by Michael Apple who is seeking to explore the structures and relationship in education, economy, government, and culture that both control us and enable fruitful, more democratic activity (Apple, 2013).

² The term Frankfurt School refers to various streams of philosophical thinking, based on the work of the Frankfurt School thinkers founded in 1923 in Frankfurt. These thinkers developed critical theory. According to Horkheimer, critical theory should systematically critique existing society and seek to create an alternative to capitalism and fascism (Harrington, 2006).

Thinking by critical pedagogues was affected by sociological theories, mainly reproduction theories that examine social hierarchy reproduction, cultural reproduction, resistance and social identity. Critical pedagogues found inspiration in the concepts of cultural and symbolic capital, through which Bourdieu demonstrates how power is manifested and reproduced in society (Darity, 2008). All forms of capital serve the individual to gain certain social positions and positions of power, and hence are relevant to critical pedagogy (cf. Cho, 2010).

Besides the aforementioned Henry Giroux, among the most significant authors of critical pedagogy are in alphabetical order Seehwa Cho, Antonia Darder, Elisabeth Ellsworth, Barry Kanpol, Joe L. Kincheloe, Donald Macedo, Peter McLaren, Jennifer Sandlin, Shirley Steinberg, Ira Shor.

1.1 The bogey of neoliberalism

The center of critical pedagogy is the relationship between knowledge and power during the present time, referred to by critical pedagogues as the era of neoliberalism³. Neoliberalism is a specific economic discourse, which according to some authors, has become the dominant form of economic relationships in the world. It is typical for the interconnection of the political and the economic (Kaščák & Pupala, 2011). Entrenching neoliberalism can be connected with the failure of the critical movement in the 1960s featuring a “doctrine with a clear vision of the organization of a society that should be based solely and unquestionably on the market principle and property rights with the clearly stated means of achieving this organization” (Lupták, 2013, p. 11). From an international perspective, it is primarily the American environment that represents neoliberal policies. The era of neoliberalism is regarded (Giroux 2012a) as the period of the past 40 years where American society has been based on market fundamentalism, consumerism and the promotion of individual interests rather than democratic rights and social responsibility. The American author Apple (2012, p. 6) even characterizes neoliberalism as a “religion because neoliberalism – a vision that sees every sector of society as subject to the logics of commodification, marketization, competition and cost-benefit analysis – seems to be immune to empirical arguments, especially but not only in education”.

³ Neoliberalism in this context is mainly defined by critical pedagogues that is by those critical of this concept. In pedagogy, neoliberalism is mentioned mostly from the critical perspective, which means that a specific discourse of neoliberalism was created within pedagogy.

Neoliberalism is reflected in educational practice (in educational institutions) as well as in educational theories (in educational concepts). The neoliberal transformation of educational practice at universities is addressed in Chapter 2. This is where an example is given of one current concept in the field of education which, according to some authors, points to neoliberalism in education. The Austrian philosopher Liessmann (2008, p. 28) illustrates the criticism of neoliberalism on the concept of competencies. Liessmann says that there is diversion from the idea of education visible in educational goals. According to the author, an obvious indicator of this can be found in skills and competencies as educational goals.

While in German-speaking countries, critics of neoliberalism mainly address the topic of the curriculum (cf. Liessmann, 2008), in English-speaking countries the wider social implications of neoliberalism are at the center of attention (cf. Giroux, 2004). Giroux (2012b) criticizes neoliberalism as a system of reproducing inequality, since it does not include moral responsibility, but instead focuses only on material benefits and power. Giroux is not afraid to use revolutionary titles for his text, such as *The Terror of Neoliberalism: Authoritarianism and the Eclipse of Democracy* (2004) or *Neoliberal Terror and the Age of Disposability* (2012b). The diction of other critical pedagogues is also very radical.⁴

According to critical pedagogues, it is the era of neoliberalism that requires reflective tools for analyzing the relationships of power and the subordinate cultural and social position. According to some authors, critical pedagogy could be such a tool that could not only disrupt this system, but also create new public spheres based on the principles of equality, freedom and justice. According to Giroux, students need to understand the social construction from different perspectives and identities and understand how these were constructed culturally and historically. Incorporating various constructs of reality into the curriculum and their reflection by the students is, according to critical pedagogues, a part of democratic society (Collins, 2008). Giroux's concept of critical pedagogy is characterized by the demand for radical democratization of the society. He stresses the necessity of a political, social

⁴ For example, S. Steinberg says in the introduction of her *Critical Pedagogy: Where Are We Now* (2007): "Critical pedagogy has the right to be angry, and to express anger, anger at abuses of power and injustices through the violations of human rights. Critical pedagogy isn't a talk – liberal talk. Critical pedagogy takes language from the radical – radicals must do." (Steinberg, 2007, p. 9)

and ethical turn in the view of citizenship. According to the author, the commitment of all members of the society is desirable in the newly created global public space (Giroux, 2001, p. 30).

Critical pedagogues believe that the tool for removing social inequalities in society is knowledge. It is knowledge that empowers, hence it is a tool of power. Cho (2010) claims that the most significant goal of critical pedagogy is uncovering the relationship between knowledge and power. This relationship is critically examined especially from the perspectives of class, race and gender. The result of this process is critical pedagogy aimed at constructing counter-hegemonic⁵ forms of knowledge, which is those that differ from dominant ideologies.

1.2 *The myth of apolitical pedagogy*

According to Giroux (2013), pedagogy is associated with transferring a certain agenda and, therefore, it is always political in nature. Critical pedagogy views each dimension of education as political (Kincheloe, 2004b) since the curriculum contains elements of the dominant ideology. Critical pedagogues interpret mainly the hidden curriculum as a powerful tool of student indoctrination through routines and unvoiced norms in the school's everyday life. According to Giroux, it is necessary that the teacher knows how to question knowledge in education and shed light on the hidden curriculum (Bertrand, 1998). The critical pedagogical concept of a hidden curriculum was contributed to in particular by two of McLaren's publications: *Schooling as ritual performance* (1999) and *Life in schools* (1998). McLaren regards the hidden curriculum as a tacit way in which students acquire knowledge and learn behavior patterns that are in accordance with dominant ideologies and cultural practices. Aronowitz and Giroux (2003) also approach the hidden curriculum as a means by which the dominant capitalist ideology shapes the school experience and contributes to labor force reproduction, often "behind the backs" of pupils and teachers. Critical pedagogue Kincheloe (2004b, p. 3) adds radically that the value reproduction in the school supports the dominant status quo rather than the pupils' needs.

Some authors go even further than Giroux and treat critical pedagogy as a revolutionary political tool. For example, McLaren unveils supranational capitalism as a force shaping the educational policy, inequality and

⁵ An analysis of hegemony in education is pursued, among others, by Apple (2004).

oppression (Farahmandpur, 2005). The revolutionary critical pedagogy is then formulated as a counter position to capitalism. The revolutionary critical pedagogy is based on Marx's historical materialism and class struggle. McLaren and, for example, Giroux therefore bring the neo-Marxist position into critical pedagogy (Cho, 2012). The aim of McLaren's revolutionary critical pedagogy is to prepare critical educators, who will also be revolutionary agents in the fight against capitalism (Farahmandpur, 2005). From a political perspective, the key role of teachers therefore emerges. The teacher is conceived as a critical intellectual (Collins, 2008) and a political agent, who, according to these theories, should strive to reorganize the power structure within the society.

1.3 Idealism, utopia and the vagueness of critical pedagogy

Critical pedagogy is, of course, a target of much criticism for being idealistic, utopian and overly influenced by Marxism (Guthrie, 2003). The revolutionary undertones of critical pedagogy and its political radicalism might make it controversial for staking a claim for a patent on an ideal social arrangement. Critical pedagogues pointed out that school is an environment where social inequality is reproduced. It seems, however, that critical pedagogy is also unable to remove inequalities, and as an "equalizer" of social inequalities, it fails just like the institution of school. As for the past thirty plus years of its development, it has not significantly affected the transformation of society. Moreover, it seems that critical pedagogues forgot or overlooked the role of the school in the removal of social inequalities. And they would not have even needed to venture too far into the past, since during Paulo Freire's time compulsory school attendance made it possible to significantly reduce the number of illiterate people in the population. Particularly in developing countries, equal access to education is nowadays still a pressing topic. In so-called developed countries, equality in relation to the type of school is being discussed. In this case, the school might as well equalize differences between pupils. The greatest potential for this type of equalizing of uneven opportunities lies in pre-school education (Greger, Simonová, & Straková, 2015).

It seems that the criticism of the school as an environment reproducing inequality is some sort of fashion trend, while the authors do not consider the other side of the coin, which is that the school can also erase social inequalities. Critical pedagogy seeks to eliminate inequalities in society

although it should be noted that attempts to eliminate social inequalities lead only to the creation of other forms of inequality (Keller, 2012), which is not usually reflected by critical pedagogues.

Another issue of critical pedagogy is its inconsistent concept: “In the last fifteen years, critical pedagogues have debated what it means to be critical and how this concept can be incorporated into the curriculum” (Semali, 1998, p. 137). Authors, therefore, do not contribute to the consistency of the concept of critical pedagogy. Rather, they construct it as a postmodern discourse full of diversities. Their gaze is often turned to the future rather than to the present time. They formulate what critical pedagogy should be and what issues it should address (cf. Kincheloe, 2007). So what is critical pedagogy good for?

1.4 So what is critical pedagogy good for?

Critical pedagogy can contribute to a wider debate on education and to the debate on alternative ways to build a better world. Its potential for this is its reflective character and problem-based approach (Orelus, 2011). Critical pedagogy directs our attention to the micro-social and macro-social context of education. In the micro-social context, it offers a reflection of students’ position in the education system hierarchy in connection with their racial, class or gender characteristics. In the macro-social perspective, it highlights the relationships of education and sociopolitical situations. It addresses the potential dangers of school transformation under neoliberal politics.

Specifically, critical pedagogy can take the form of learning conducive of critical thinking (Breunig, 2005). Critical thinking is emphasized as a necessity for participating in a democratic community (Kincheloe, 2007), which might be school, as well as society. Critical pedagogy does not need to be directed towards a radical transformation of society, which is preached by critical pedagogues, but might be projected into school culture and influence it so that it becomes more emancipatory and democratic. The effect of such a school may also be the transformation of the society, even if less radical and much slower.

Therefore, critical pedagogy as an intellectual movement might have its place at universities for several reasons: 1) It takes into account the macro-social context in education and calls for its analysis. 2) It creates provocative views that may not be consistent with the status quo of the education policy. 3) It leads students and teachers into intervening into educational reality.

Critical pedagogy can thus encourage the academic spirit in tertiary education. Its critical application suggests itself particularly at faculties of education. The next chapter will address the critical-pedagogical position to the neoliberal transformation of universities.

2 Neoliberal universities

If we were to point one specific defining political/economic paradigm of the age we live, it would be neoliberalism (Apple, 2006, s. 14). Neoliberalism has risen not because of its intellectual power or popular appeal, but because of its utility to individuals and corporations (Horn, 1999). Universities were not left aside and some elements of neoliberal policies can be gradually projected into them, causing a significant transformation (where it is necessary to distinguish the American, British, German and Czech context)⁶. Hence, some authors talk about neoliberal universities:

A neoliberal university is defined as a self-interested, entrepreneurial organization offering recursive educational experiences and research services for paying clients. In such institutions academics become managed knowledge producers who should follow prescribed sets of organizational processes. Their research and pedagogic must be justified as beneficial for university through quantitative measures. Students are recast in the role of knowledge consumers, and have a voice in determining the manner in which educational services are packaged and delivered to them. (Hadley, 2015, s. 6)

⁶ This process of change has been witnessed in USA and UK approximately 30 plus years ago. In the USA a time when national funding for higher education began to shrink due to a combination of declining tax base and conservative shifts in attitudes of part of policy makers (Hadley, 2015). In the UK and other western advanced economies, the nature of government, civil society and democracy has been changing over the last 30 years. According to Harris (2005) the social democratic state of the post-war era has been replaced by a neoliberal consumer democracy in which democracy has come to be defined in economic rather than political terms. Of central concern to governments is the need to strengthen the economy and economic competitiveness in order to compete in international and global markets. In Germany the liberal camp wanted to modernize the German university by emphasizing the needs of the labor market and emphasized strong critique of the Humboldt model (Hohendahl, 2011). Debates about neoliberalism in the Czech educational discourse are stated similarly by Štech (2007), while he also adds that these elements enter the educational policies later, pre-prepared by this discourse. Compared to the American context, neoliberalism emerges at Czech universities later and with lesser intensity.

Hadley (2015) adds that while often accepted in many countries as a reasonable to govern and run profit-driven corporations, a significant amount of research has studied how a new managerial caste, guided by neoliberal beliefs of governance, has transformed organizational culture and professional practices of schools and universities. Giroux (2015a) states that this transformation of the university is characterized by an organizational culture so that the traditional academic imperative “publish or we perish” is now supplemented with the neoliberal mantra “privatize or we perish”, as everyone in the university is transformed into an entrepreneur, customer, or client and every relationship is ultimately judged in cost-effective terms. Liessmann’s thoughts (2008) also comment on the concept of the neoliberal university in a very critical tone: “The tragedy, which occurred under the pressure of ideologization and politicization of universities in the last century, is currently repeating itself under the baton of economization, but as a farce”. Liessmann criticizes these trends in the education system, from the primary to the tertiary.

However, in the context of these rebukes, it should be noted that public universities are public services characterized by employees paid from public funding. As such, universities have a social responsibility, which relates, inter alia, to their contribution to economic growth (Pavlík & Bělčík, et al., 2010). Thinking of universities in relation to cost-effectiveness seems completely legitimate in this context. But unlike a factory, the university is a specific kind of institution since many of its outcomes cannot be measured in economic terms or “sold” (for example, basic research outcomes), or the outcomes only turn out to be significant or insignificant many years later. The existence of universities has always been legitimized by public welfare which is, however, hard to define, and today can also be framed by neoliberalism.

Rejecting neoliberalism by academics can be for very utilitarian reasons. One of the reasons is power relations. Bourdieu (1988, p. 40) mentions that “the structure of university field reflects the structure of the field of power, while its own activity of selection and indoctrination contributes to reproduction of that structure”. Academics might also criticize neoliberalism at universities for the reason that it undermines their power and the traditional power structures at the university. Last, but not least, criticizing neoliberalism might conceal a reluctance or inability of academics to conduct challenging research.

Regardless of these utilitarian interests of academics, we can consider a certain kind of anomie that neoliberalism might cause at universities. The neoliberal conception of the university particularly conflicts with the traditional Humboldtian ideal of university. In the last two hundred years or so, universities have been perceived in the Humboldtian spirit as “places of discovery and passing on new knowledge thanks to the joint activities of professors and students, in the independent search for truth and free development of teaching and research” (Šima & Pabian, 2013, s. 11). Although Humboldt’s influence on current universities is sometimes considered overrated and Humboldtian university in practice is considered by these authors to be a myth (Šima & Pabian, 2013), the idea of the academic spirit expressed in this quote is still one of the main characteristics of universities.

Academic spirit is fairly difficult to define. One of the reasons for this is the fact that academic work is relatively non-codified. Kennedy (1997) comments that universities are, in this sense, societies without rules. Therefore, although academic spirit is often mentioned in everyday language, papers and studies usually prefer to talk about academic freedom. Academic freedom is understood in this paper to be the core of the academic spirit.

A narrow definition of academic freedom limits it to the freedom of professors to teach their subject, carry out research, and publish its results subject to professionally sanctioned limits. Over the years, academic freedom has come to include the freedom to participate in public life, and perhaps still controversially to criticize the institution in which professors work. (Horn, 1999, p. 10)

It is this space for disagreement and controversy that constitute a part of academic freedom, as already pointed out by Capene in 1948 (in Aby & Kuhn, 2000). Hence, academics can, among other things, criticize the practices of the institution that sustains them. According to Kennedy (1997), we feel that the term academic freedom has always been present, but in fact it only emerged at the beginning of the 20th century.

Academic freedom can be divided into two levels – individual and institutional (Malcolm in Aby & Kuhn, 2000). In the context of neoliberalism, the institutional level is mostly discussed. The addressed topics are managerialism at universities (Kolsaker, 2008; Peters, 2013), audit culture and the related accountability (Strathern, 2000; Dill, 1999), marketization of education and research (Harris, 2005; Lynch, 2006), commodification of academic practice (Ball, 2012), accreditation, international competitiveness, and privatization (Torres, 2008).

Neoliberalism is the agent that connects the criterion of measurability, effectivity and quantity into the university environment. Ball (2012, p. 19) calls this the *performativity mode* that, according to him, can be found at all levels of education: “In regimes of performativity experience is nothing, productivity is everything. Last year’s efforts are a benchmark for improvement – more publications, more research grants, more students”. Mountz et al. (2015, p. 1237) speaks about “the acceleration of time in which we are expected to do more and more. The ‘more’ includes major tasks, such as teaching larger classes, competing for dwindling publicly funded grants that also bring operating money to our universities, or sitting on innumerable university administrative committees”.

This performativity can be seen in two core ingredients of the academic work – in research (scientific and scholarly work) and in teaching (university curriculum). The area of research is, according to many authors, superordinate to teaching (cf. Barnett, 2003; Šima & Pabian, 2013). Nevertheless, academic freedom is perceived to be the essence of both these areas. Hence, we should consider the transformation of the research and university curriculum under the influence of neoliberalism.

2.1 *Academic spirit in the neoliberal research*

According to many authors, academic freedom is the essence of academic work:

Academic freedom consists of nothing more than the conditions necessary to follow the established criteria for scholarship and teaching within each discipline. Faculty members should be largely free in pursuing their scholarship and teaching subject only to evaluation on academic grounds and primarily by peers. (Fish, 2014, p. 54)

Good scholarship requires time: to think, write, read, research, analyze, edit, organize, and resist the growing administrative and professional demands that disrupt these crucial processes of intellectual growth and personal freedom (Mountz et al., 2015). Time is, however, the enemy of neoliberalism. Cultivating the academic spirit is slow and in the economic sense inefficient and the results of these efforts might not be directly usable in practice. Economic pressures may lead to weakening of the academic spirit.

Hatcher, Meadmore, and McWilliam (1999, p. 69) argued that “one sort of romance about being an academic is no longer speakable, thinkable, doable in universities at the turn of the millennium, and we have tracked the end of that romance to a different discursive organisation of university management in the 1990s”. Authors noted the influence of organisational theory emanating from non-traditional sources and described presence of a new discursive tradition in universities, one that is giving birth to a new romance in which the enterprising academic is a central figure. In the context of this transformation of academic identity, Ball (2012, p. 9) recalls Weber’s concept of *specialists without spirit*⁷.

Bränström Öhman (2012, p. 28) is also dedicated to this transformation of academic work and calls it a *utilitarian turn* connected to the neoliberalization of the Western university. She also argues that it represents the shift *from content to counting*. Writing becomes an instrumental skill rather than an epistemological experience: in the pressure to count, we become guided by “the ever-deceptive promise of one size fits all” (Bränström Öhman, 2012, p. 29). It is academic writing that is the breeding ground for the academic spirit. It is the privilege of universities. Through academic writing, knowledge is created and reproduced and individual subjects are developed. However, traditional academic writing does not need to match the reporting system of science and research. In the Czech Republic, emphasis is particularly placed on publication outputs that contain original research investigation. On the one hand, it is understandable that the methodology of evaluating the results of research organizations attempts to develop its own empirical research in individual scientific disciplines. At the same time, however, it cannot be claimed that outputs of different types are not significant for science. It is a question of how the current methodology would evaluate publications such as Freire’s *Pedagogy of the Oppressed* or Illich’s *Deschooling Society*. These works are neither of a research nature nor overview studies. Although when evaluating publications and taking the quality into account, academic writing is becoming a kind of craft more than a kind of art. In this system, it is possible to publish “mechanical texts” that formally meet the methodological criteria but do not contribute to developing scientific discipline. The

⁷ Weber’s distaste for the celebration of the mundane and the routine central to modern culture is expressed by the “iron cage” imagery. He adds, however, a quotation from Goethe: “Specialists without spirit, sensualists without heart; this nullity imagines that it has attained a level of civilisation never before achieved” (Giddens in Weber, 2002).

increasing quantity of texts also contributes to fragmented knowledge. It is difficult to orientate in the large amount of text and it can easily happen that a scholar conducts research without being informed of current publications. Besides, the publication strategy focused on collecting points marginalizes certain kinds of texts. For example, writing discussion contributions or publication reviews is not economically profitable for university employees. These texts therefore recede into the background, although they are crucially important – they comment on and link knowledge and hence shape the scientific discipline culture. Simply put, there is not time to read colleagues' texts, let alone react to them. Academic freedom is also restricted for the simple reason that academics cannot afford to write such texts.

This transformation of academic writing was soon answered by predatory journals that make it possible to fulfill criteria for scientific publications without regard to the quality, and without any need for peer-review, but rather for money. This policy then enabled a peculiar publication business to develop. Phenomenon of predatory journals was illustrated in 2016 by Czech academics using the pseudonyms Jan Babinský and Václav Krejčíř, who published the article *Representation of Ukrainian Crisis in Czech Media: Explicit and Implicit Bias in the News Coverage of the Ukrainian-Russian Conflict in Mediterranean Journal of Social Sciences*⁸. They inserted the following paragraph into the article where they explicitly state that the article is entirely fabricated. Despite this, the paper was published:

This article was produced as an experiment intended to verify suspected unethical publishing practices of so-called predatory or junk journals. The article is purposefully flawed both methodologically and conceptually, and written in poor English. The reason why we took this action is that the articles published in this journal are often presented as distinguished academic publications although the journal does not guarantee standard peer-review process and elementary editorial service. The articles are neither supervised for academic accuracy and relevance nor checked for the quality of language and style. All of these statements are proven true by the very fact that you are able to read them (p. 439).

In relation to scholarly and scientific work, we refer to the culture of output (in the Czech context, the metaphor of a coffee grinder is often used⁹),

⁸ <http://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/article/view/9339/9019>.

⁹ The essence of the "coffee grinder" is the directly proportional relationship between the evaluation of the result (given points) and funds for public support that the workplace receives (<http://metodikahodnoceni.blogspot.cz/2014/12/dobry-zly-kafemlejnek-ii.html>).

which might lead to authorship misconduct¹⁰ on the side of the authors and expansion of predatory journals¹¹ on the side of the editors. These are the phenomena that cater to the neoliberal criteria of effectivity but move away from the academic spirit. Many universities then support academic freedom rhetorically, but not institutionally. On the institutional level, they strive for “countable” scientific outputs, as these generate financial funding. Publications are no longer written, they are “produced”. Capen (in Aby & Kuhn, 2000) however argues that universities must support academic freedom even if it costs them money. This is where the academic spirit clashes with the neoliberal policy of scientific work and research.

This does not mean, however, that academics blindly accepted this game, and in the name of output efficiency forgot the academic spirit. Academics are of course, aware of this technical pressure; they discuss it, they want to change the policy and develop resistance strategies for “the survival of the academic spirit”.

Mountz et al. (2015) described in the following ten points the resistance strategies of slowing down. They claim that neoliberal universities need to stop, reflect, reject, resist, subvert, and collaborate to cultivate different, more reflexive academic cultures: (a) talk about and support slow strategies; (b) count what others do not; (c) organize (we need to engage at every level to accomplish a reconceptualization of university time); (d) take care (we must take care of ourselves before we can take care of others); (e) write fewer emails; (f) turn off email; (g) make time to think; (h) make time to write (differently); (i) say no, say yes; (j) reach for the minimum (rather than getting caught up in measuring worth by the number of peer-reviewed journal articles published or grant dollars procured).

The situation in the Czech Republic might not be as dramatic as portrayed in the scenario of the neoliberal University. For example, Czech universities are relatively remote from such depictions. This is illustrated by Jan Sokol, a professor of philosophy, who says: “We can do whatever we want at the

¹⁰ Types of authorship misconduct in scientific publications according to Bennett and Taylor (2003): *gift authorship* (inclusion, among the authors, of an individual who does not fulfil the requirements for authorship); *pressured authorship* (a person’s use of his position of authority in order to be included as an author); *ghost authorship* (non-inclusion, among the authors, of individuals who played an effective part in the work); *fragmentation* (separate publication of various parts of the work, which could have been assembled into one publication); duplication (publication of the same paper in different journal).

¹¹ See Beall (2015).

university and we even get paid for that.” (Fokus VM, 2016). Another major Czech philosopher and sociologist Václav Bělohradský also talks about the academic freedom in his work: “My whole life I was doing what I like doing and what I would have been doing even if I had not been paid for it. Thank God they didn’t know that.” (Fokus VM, 2016). Without perceiving the meaningfulness of one’s own work, it would be possible to imagine the academic spirit only with much difficulty.

Last, but not least, Bourdieu’s (1988) division between *academic power* (in terms of the institution) and *intellectual power* should be mentioned. Those who might have academic power provided by strong anchoring in the institutional structure of the university might not possess intellectual power since they might not publish and lecture or their activity as such may not be accepted. On the other hand, an individual with a low position within the university structure or outside of it might have intellectual power, when their work receives acceptance. Bourdieu (1988) points out that for example, Althusser and Foucault held marginal positions in the university system.

2.2 *Academic spirit in the neoliberal curriculum*

Just as neoliberalism transforms science and research, it also transforms teaching at universities. We look at teaching through the university curriculum. Its transformation is mainly connected with new requirements for the content and outcome of education and with the massification of university education.

Massification of university education¹², which is the increasing number of university students, is of course closely connected with the curriculum. Bourdieu (1988, p. 129) notes that “many authors only deal with the numerical effect of the transformation of universities.” He adds that we cannot look only at the mechanical effects of overcrowded universities, such as the transformation of the community into a mass and of the academic into an educator.” It is interesting to look directly into the classrooms. A large number of heterogeneous groups requires the transformation of teaching at universities and the transformation of the relationship between teachers and students. The importance of distance education has increased for example, through e-learning while seminar groups have grown larger or have been replaced by lectures. It’s as if teaching was shifting into “standby mode”.

¹² Massification is also an effect of democratization.

The transformation of higher education affects both academics and students. Let's now have a look at what it brings to students. Liessmann (2008) highlights Humboldt's precondition for entering university education, which was a real interest in science and its development. This, of course, narrows the circle of applicants. In the era of neoliberalism, such motivation for studying can be found rather sporadically. It is the students themselves who enter university with the requirement to be prepared for the labor market. The idea of complete detachment of the university from the labor market in the 21st century would not succeed even among the critics of neoliberalism.

However, it is clear that in the firmly professional-oriented education, the development of critical thinking proclaimed by critical-pedagogical movements is achieved only with difficulty. The university might thus resemble a production line that prepares a unified workforce via standardized procedures. It creates human capital while this term in the neoliberal discourse replaces expressions such as individual, citizen or worker (Štech, 2007).¹³

According to Štech (2007), human capital best describes the fact that capital accumulation today significantly depends on the innovation and transfer of knowledge, which in the Czech Republic is still a preserve of the primarily state-controlled schools and universities. In these, however, even such knowledge is passed on that from the perspective of the needs of the economy, which is comprised of businesses and entrepreneurs, is "redundant". This increases expenses and hence reduces the competitiveness of countries with such an "inefficient" public schooling system. Apple (2012, p. 6) comments ironically that neoliberalism as schools' salvation "will supposedly lead us to the promised land of efficient and effective schools".

From a critical-pedagogical perspective, general education is disputed in the name of effectiveness and may even be pushed away not only at primary and secondary schools, but also at universities. In teacher education, we can observe a weakening of general education (philosophy, sociology, natural science, cultural overview, etc.), and at the same time a strengthening of professional specialization. The pedagogical aspect is, however, conceived very narrowly, for example as practical-oriented methodology, instead of

¹³ The idea of schooling as an assembly line has been connected with primary and secondary education for a long time and pictured even in popculture (see Pink Floyd – *Another Brick In The Wall*), but was not visible in tertiary education before its massification.

contemplating and questioning an issue. The result of such education is narrow specialization in a profession, which, however, does not in itself define a good teacher¹⁴. At first glance, the positive effect of education – employment – has many perils. Professions, including pedagogical ones, change quite rapidly. In teaching, it is legislative framework changes; in the Czech Republic, a standard of a teacher emerges, new teaching methods appear, technology enters education, relationships between participants change and of course, knowledge also undergoes development. It might happen that universities will prepare students for the labor market of the past, instead of the labor market of the future.

University education focused on these trends might seem modern. Štech (2007, p. 328), however, points out that such a curriculum satisfies “the most utilitarian objectives – shaping a workforce which is flexible, promptly serviceable, loyal to the company, and sharing the goals and values of future employers.” These goals are presented wrapped in words about autonomy and the responsibility of students, about their constant objective or “scientific” evaluation and self-evaluation and about the full development of the unique personality of each. The main objective is to convince everyone that they are actually not subjected to any violence because this is the only thinkable conception of modern education.” This transformation of the university curriculum has only very little to do with the academic spirit and academic freedom. Students’ general education and research appear to be something superfluous. The market does not require them and hence these characteristics of academic culture are pushed away from university education. Since students are not educated in the value and importance of academic freedom, academic freedom is weakened overall (Cowley in Aby & Kuhn, 2000).

Academic freedom is important for all scientific disciplines. However, in the domain of teacher education, it can be attributed particular importance. The University environment provides a type of model for future teachers, which will be reflected in their future work with pupils. As mentioned by Dewey: academic freedom for teachers and students is essential for the creation of intelligence and the support of democracy. What is needed is free inquiry

¹⁴ For comparison, let us have a look at the concept of research-based teacher education, which introduces research into teacher education. It turns out that research-based teacher education develops not only their research competencies, but also professional and personal competencies (Aspfors & Eklund, 2016).

for students and teachers so they can see the value of intelligent action in the development of society (in Aby & Kuhn, 2000). It is academic freedom that can help to facilitate the preparation of broadminded teachers. This means teachers with a wide theoretical background and cultural knowledge and research skills. Teachers who are able to think critically and who can lead their students to critical thinking. In the concept of critical pedagogy, these are teachers who turn the school into a democratic community. Giroux (2015a) emphasizes that “the very task of critical pedagogy is educating students to become critical agents who actively question and negotiate the relationships between theory and practice, critical analysis and common sense and learning and social change. Critical pedagogy opens up a space where students should be able to come to terms with their own power as critical agents”. To achieve this, it is necessary that the university provides space for critical questioning by the students and lets them grow in a wider area than only the current form of the profession for which they are preparing.

However, neoliberal educational policies accent competencies as the output of educating, instead of the broadminded teacher mentioned above. The competency based movement can be traced further back to the 1920's in the United States, to ideas of educational reform linked to industrial/business models centered on specification of outcomes in behavioral objectives form. It is also important to mention the context of this transition – the clash of traditional with industrial era.¹⁵ From the mid-1960's onwards the demand for greater accountability in education, for increased emphasis of the economy gave a great impetus to the concept (Burke, 2005). The theoretical basis of this approach was experimentalism (see Burns & Klingstedt, 1972) with the idea that the basis for preparing future teachers should be perceptible criteria of behavior. The doubt over whether a good teacher can be described by an inventory of competencies is often expressed. Korthagen (2004, s. 78) points out that “any attempt to describe the essential qualities of a good teacher should take into account that various levels are involved that fundamentally differ from each other. The level of teacher competencies is just one of these”.

Štech (2007) points out that the very vague concept of competency comes from the realm of vocational (professional) education (cf. Burke, 2005). Its concepts and instruments should become the model of all education, from

¹⁵ Cf. *industrial education* by Dewey (Boydston, 1980).

pre-school to university. He adds that the term is only seemingly neutral. It obscures the fact that the interconnection of theoretical knowledge and practice is very unclear. Competencies define the outcomes of education through the labor market. They are given from above¹⁶ and are an expression of the fact that the university prepares students for a particular profession. Critical pedagogues are mostly concerned that “central to the neoliberal view of higher education is market-driven paradigm that turn humanities into a job preparation service” (Giroux, 2015b, p. 182). The university hence becomes a training institution where the objectives and content of education is dictated by the labor market. Its role as a place of free research, production and reproduction of knowledge is weakened by this, as knowledge that cannot be cashed in on the labor market is not supported by neo-liberal policy.

The utilitarian concept of education as a basic postulate of educational neoliberalism has, according to Štech (2007, p. 330), two effects: (a) the first lies in the described efforts to adapt the university to life, or rather to the world of work; (b) under the pressure of the requirements of usefulness and adaptation of education, entire fields of culture, which are more difficult to exchange on the market, are gradually pushed away from education.

These effects limit the autonomy of the university, which might then start to resign from cultivating academic freedom and academic spirit.

3 Conclusion: Critical Pedagogy as part of the academic spirit at university

Neoliberalism can be seen in a similar manner as globalization – as a phenomenon widely criticized, but irreversible, at least by academics. Instead of a radical fight against neoliberalism at university, it seems to be a better approach to search for sustainable ways of academic life. This sustainability means, on one hand, the economic dimension (since academics are responsible for invested public resources) and on the other hand, cultivating academic freedom and not “selling” the academic spirit to the market. Academics hence balance an environment where there is a risk of slipping into one of these sides (to purely economically beneficial steps or

¹⁶ At present, all over the world, many attempts are being made to describe teachers' qualities by means of lists of competencies, something that seems to be strongly supported by policy-makers. In contrast many researchers emphasize the more personal characteristics of teachers, such as enthusiasm, flexibility, or love of children (Korthagen, 2004).

to boundless and irresponsible freedom). Searching for a balance between neoliberal elements at the university and academic freedom can be aided by critical pedagogy.

From the critical-pedagogical perspective, we can show how neoliberal policy in tertiary education limits academic freedom and thus academic spirit as well. What and how to research is specified by the market; academic work is tied by elements of materialism at universities. However, this does not mean that we have to play the game completely. We can develop research outside of grant schemes as grant schemes would not provide support since it contains non-traditional methodologies or focuses on topics that are marginal within education. Such research is likely to be slower and more frugal than research funded through large grant schemes. In spite of this, it can produce results that can, paradoxically, count and thereby contribute to the economic criterion of academic work. Focusing on the quality and meaningfulness of work is essential for the development of academic spirit. Texts that can be said not to count might be meaningful as well, if they are important for researchers, teachers or for the popularization of education. In this way, we leave the power discourse of science and enter the political discourse of practice, in which academics in the Czech Republic have a relatively weak word. But support from the practice can enhance the relevance of university as such.

In the management of a university, we can note that the university is a very specific (unique) institution and apply selected managerial tools very sensitively. We can balance managerialism out by strengthening the significance of the university community – again, by activities that can be said do not count – discussions, text readings, cooperation in research and teaching. This can be a practical form of critical pedagogy at the university, as it aims at what critical pedagogy calls for – to form democratic communities.

Critical pedagogy is also significant for students, in our case future teachers. When preparing teachers, we should definitely follow the requirements of the labor market, but this does not mean that it must become the determining factor for creating the curriculum. Our teaching should be informed in the area of current events, but free and independent of current labor market requirements. Free teaching is based particularly on one's own research (cf. Lojdová, 2016). Through research-based education, students can learn to interpret the macro-social context of education and develop their teacher identities as critical intellectuals (in contrast with competencies dictated

by the education policy). How else to contribute to this than by educating future teachers in a community that possesses academic spirit and critical-pedagogical approaches to educational reality?

To conclude, the era of neoliberalism may not necessarily bring an end academic freedom. I would like to ask the reader to kindly forgive the provoking title. Provocation is one of the things that critical pedagogy is capable of. A certain degree of provocation can stimulate discussions, and hence has its place in social sciences.

Acknowledgement

I thank two anonymous reviewers. I also thank Radim Šíp and Jan Mareš from Masaryk University who gave me a lot of critical comments and new perspectives on an earlier version of the manuscript, although presented insights are my own and should not tarnish the reputations of these esteemed persons.

References

- Aby, S. H., & Kuhn, J. C. (2000). *Academic freedom: A guide to the literature*. Westport: Greenwood Publishing Group.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2006). *Educating the "right" way: Markets, standards, God, and inequality*. Abingdon: Taylor & Francis.
- Apple, M. W. (2012). *Can education change society?* New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2013). *Education and power*. New York: Routledge.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (2003). *Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Aspfors J., & Eklund G. (2016, August). *Newly qualified teachers' experiences of the research-based teacher education in Finland*. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Dublin.
- Ball, S. J. (2012). Performativity, commodification and commitment: An I-spy guide to the neoliberal university. *British Journal of Educational Studies*, 60(1), 17–28.
- Barnett, R. (2003). *Beyond all reason: Living with ideology in the university*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Beall, J. (2015). *Criteria for determining predatory open-access publishers*. Retrieved from <https://scholarlyoa.files.wordpress.com/2015/01/criteria-2015.pdf> (accessed 2015-02-14).
- Bennett, D. M., & Taylor, D. M. (2003). Unethical practices in authorship of scientific papers. *Emergency Medicine*, 15(3), 263–270.

- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*. Cambridge: Polity Press.
- Boydston, J. A. (1980). The middle works of John Dewey, 1899–1924. *Philosophy and Phenomenological Research*, 40(3), 436–438.
- Bränström Öhman, A. (2012). Leaks and leftovers: Reflections on the practice and politics of style in feminist academic writing. In M. Livholts (Ed.), *Emergent writing methodologies in feminist studies* (pp. 27–40). New York: Routledge.
- Breunig, M. (2005). Turning experiential education and critical pedagogy theory into praxis. *Journal of Experiential Education*, 28(2), 106–122.
- Burke, J. W. (Ed.). (2005). *Competency based education and training*. New York: Routledge.
- Burns, R. W., & Klingstedt, J. L. (Eds.). (1972). *Competency-based education: An introduction*. Englewood Cliffs: Educational Technology.
- Collins, R. (2008). Conflict theory of educational stratification. In J. Spade & J. Ballantine (Eds.), *Schools and society: A sociological approach to education* (pp. 35–44). Los Angeles: Pine Forge Press.
- Darder, A., Baltodano, M., & Torres, R. (2003). Critical pedagogy: An Introduction. In A. Darder, M. Baltodano, & R. Torres (Eds.), *The critical pedagogy reader* (pp. 1–21). New York: Routledge Falmer.
- Darity, W. (Ed.). (2008). *International Encyclopedia of the social science*. Detroit: Macmillan Reference USA.
- Dawson, M. (2013). *Late modernity, individualization and socialism: An associational critique of neoliberalism*. New York: Springer.
- Dill, D. D. (1999). Academic accountability and university adaptation: The architecture of an academic learning organization. *Higher education*, 38(2), 127–154.
- Farahmandpur, R. (2005). The revolutionary critical pedagogy of Peter McLaren. In M. Pruyt & C. L. Huerta (Eds.), *Teaching Peter McLaren: Paths of dissent* (pp. 126–145). New York: P. Lang.
- Fish, S. (2014). *Versions of academic freedom: From professionalism to revolution*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fokus VM (2016). *Chudí a bohatí*. Retrieved from <http://www.ceskatelevize.cz/porady/11054978064-fokus-vaclava-moravce/215411030530004/>
- Foucault, M. (1975). *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Random House.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Giroux, H. A. (2001). Vocationalizing higher education: Schooling and the politics of corporate culture. In H. A. Giroux & K. Myrsiades (Eds.), *Beyond the corporate university: Culture and pedagogy in the new millennium* (pp. 29–44). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Giroux, H. A. (2004). *The terror of neoliberalism: Authoritarianism and the eclipse of democracy*. Herndon: Paradigm Publishers.
- Giroux, H. (2012a). Neoliberal politics as failed sociality: Youth and the crisis of higher education. *Logos*, 11(4).
- Giroux, H. A. (2012b). *Neoliberal terror and the age of disposability*. Retrieved from <http://logosjournal.com/2011/neoliberal-politics-as-failed-sociality-youth-and-the-crisis-of-higher-education/>

- Giroux, H. A. (2013). Public intellectuals against the neoliberal university. *Qualitative inquiry outside the academy*, 9(35).
- Giroux, H. A. (2015a). *University in chains: Confronting the military-industrial-academic complex*. New York: Routledge.
- Giroux, H. A. (2015b). *America's addiction to terrorism*. New York: NYU Press.
- Greger, D., Simonová, J., & Straková, J. (2015). *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Guthrie, E. (Ed.). (2003). *Encyclopedia of education*. New York: Macmillan Reference USA.
- Hadley, G. (2015). *English for academic purposes in Neoliberal Universities: A critical grounded theory*. Cham: Springer International Publishing.
- Harrington, A. (Ed.). (2006). *Moderní sociální teorie: základní témata a myšlenkové proudy*. Praha: Portál.
- Harris, S. (2005). Rethinking academic identities in neo-liberal times. *Teaching in higher Education*, 10(4), 421–433.
- Hohendahl, P. U. (2011). Humboldt revisited: Liberal education, university reform, and the opposition to the neoliberal university. *New German Critique*, 38(2), 159–196.
- Horn, M. (1999). *Academic freedom in Canada: A history*. Toronto: University of Toronto Press.
- Cho, S. (2010). Politics of critical pedagogy and new social movements. *Educational Philosophy & Theory*, 42(3), 310–325.
- Cho, S. (2012) *Critical pedagogy and social change: Critical analysis on the language of possibility*. New York: Routledge.
- Illich, I. (2001). *Odškolnění společnosti: polemický spis*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Kašćák, O., & Pupala, B. (2011). Neoliberalizmus vo vzdelávaní: päť obrazov kritických analýz. *Pedagogická orientace*, 21(1), 5–34.
- Keller, J. (2012). *Úvod do sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Kennedy, D. (1997). *Academic duty*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kincheloe, J. L. (2004a). Introduction. In J. Kincheloe & S. Steinberg (Eds.), *The miseducation of the West: How schools and the media distort our understanding of the Islamic world* (p. 1–6) Westport: Praeger.
- Kincheloe, J. (2004b). *Critical pedagogy primer*. New York: P. Lang.
- Kincheloe, J. (2007). Critical Pedagogy in the twenty-first century. In P. McLaren & J. L. Kincheloe (Eds.), *Critical pedagogy: Where are we now?* (pp. 9–42). New York: Peter Lang.
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia.
- Lojďová, K. (2016). Sňatek z rozumu? Výzkum a výuka v pregraduální přípravě učitelů na příkladu kvalitativního výzkumu. *Pedagogická orientace*, 26(1), 51–75.
- Lupták, L. (2013). *Neoliberalismus a marginalita: studie z českého reálnokapitalismu*. Brno: Doplněk.
- Lynch, K. (2006). Neo-liberalism and marketisation: The implications for higher education. *European Educational Research Journal*, 5(1), 1–17.
- McLaren, P. (1998). *Life in schools*. Reading: Longman.

- McLaren, P. (1999). *Schooling as a ritual performance: Toward a political economy of educational symbols and gestures*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Hatcher, C., Meadmore, D., & McWilliam, E. (1999). Developing professional identities: Re-making the academic for corporate times. *Pedagogy, Culture and Society*, 7(1), 55–72.
- Mountz, A., Bonds, A., Mansfield, B., Loyd, J., Hyndman, J., Walton-Roberts, M., & Curran, W. (2015). For slow scholarship: A feminist politics of resistance through collective action in the neoliberal university. *ACME: An international E-journal for Critical Geographies*, 14(4), 1235–1259.
- Orelus, P. (2011). When theory walks with praxis: Critical pedagogy and the life of transnational and postcolonial subjects of colour. In C. Malott & B. J. Porfilio (Eds.), *Critical pedagogy in the twenty-first century: A new generation of scholars* (pp. 3–22). Charlotte: Information Age Pub.
- Pavlík, M., & Bělčík, M., et al. (2010). *Společenská odpovědnost organizace: CSR v praxi a jak s ním dál*. Praha: Grada.
- Peters, M. A. (2013). Managerialism and the neoliberal university: Prospects for new forms of “open management” in higher education. *Contemporary Readings in Law and Social Justice*, 5(1), 11–26.
- Semali, L. (1998). Still crazy after all of these years: Teaching critical media literacy. In S. Steinberg (Ed.), *Unauthorized methods: Strategies for critical teaching* (pp. 137–151). New York: Routledge.
- Strathern, M. (Ed.). (2000). *Audit cultures: Anthropological studies in accountability, ethics, and the academy*. London: Routledge.
- Smith, M., & McLaren, P. (2010). Critical pedagogy: An overview. *Childhood Education*, 86(5), 332–334.
- Steinberg, S. (2007). Where are we now. In P. McLaren & J. L. Kincheloe (Eds.), *Critical pedagogy: Where are we now?* (pp. 9–10). New York: Peter Lang.
- Šima, K., & Pabian, P. (2013). *Ztracený Humboldtův ráj: ideologie jednoty výzkumu a výuky ve vysokém školství*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Štech, S. (2007). Profesionalita učitele v neo-liberální době: esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*, 57(4), 326–337.
- Torres, C. A. (2008). *Education and neoliberal globalization*. New York: Routledge.
- Weber, M. (2002). *The protestant ethic and the spirit of capitalism and other writings*. London: Routledge.

Author

Mgr. Kateřina Lojdová, Ph.D., Masaryk University, Faculty of Education, Department of Education, Poříčí 31, 603 00 Brno, Czech Republic, e-mail: lojdova@ped.muni.cz

Konec akademické svobody v éře neoliberalismu?

Abstrakt: Tento článek diskutuje možné konsekvence neoliberalismu pro současné university. Zaměřuje se v perspektivě kritické pedagogiky na možné konflikty neoliberalismu s akademickou svobodou jakožto hlavní součástí akademického ducha na univerzitách. Článek je rozdělen do dvou částí. První část přibližuje kritickou pedagogiku, její kořeny a současnou podobu, včetně limitů, které tento koncept má. Druhá část se již v kriticko-pedagogickém pohledu věnuje neoliberální proměně výzkumu a výuky na univerzitách na příkladu pedagogických fakult. Závěr nastiňuje možnosti kritické pedagogiky k pěstování akademického ducha na univerzitách. Shledává je například ve výzkumu nezávislém na grantových schématech, avšak relevantních pro odbornou komunitu, v citlivém managementu univerzit a v kurikulu pregraduální přípravy učitelů akcentujícím spíše svobodného učitele nežli kompetenční orientaci vzdělávání diktovanou shora. Článek tak ústí do smířlivé vize udržitelného akademického života, která balancuje na pomezí mezi ekonomickou dimenzí univerzit na straně jedné a akademickou svobodou nezávislou na trhu práce na straně druhé.

Klíčová slova: akademická svoboda, kompetenčně orientované vzdělávání, kritická pedagogika, kritická teorie, neoliberalismus, pregraduální vzdělávání učitelů, terciární vzdělávání



Contents lists available at ScienceDirect

Learning, Culture and Social Interaction

journal homepage: www.elsevier.com/locate/lcsi



Full length article

Socialization of a student teacher on teaching practice into the discursive community of the classroom: Between a teacher-centered and a learner-centered approach



Kateřina Lojdova

Department of Education, Faculty of Education, Masaryk University, Porci 31, Brno 639 00, Czech Republic

ARTICLE INFO

Keywords:

Classroom management
Discourse analysis
Learner-centered approach
Student teacher
Cooperating teacher

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the socialization of a student teacher on teaching practice into the discursive community of the classroom. Discourse analysis of interviews and video recordings of classes taught by a student teacher and cooperating teacher was conducted. The results showed interpretative repertoires of classroom management of the cooperating teacher and the student teacher, where those of the student teacher are more learner-centered. However, during the teaching practice of the student teacher, the teacher-centered approach is reproduced, especially through rituals and teaching practices. The implications for undergraduate teacher education are discussed.

Fulltext:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2210656119300510>

STUDENT NONCONFORMITY AT SCHOOL¹

KATEŘINA LOJDOVÁ

Abstract

The aim of this qualitative research was to describe forms of student nonconformity at school and how these were codified. An analysis of 61 student teachers' narratives about their own school attendance gave us some insight into their childhoods. Based on this analysis, we describe the normative worlds of the family and peer collective that can reinforce or weaken student nonconformity at school. The paper then focuses on norms specific to schools and how they are codified. These determine the forms of student nonconformity, which are divided according to five criteria: type of social norm, number of actors, sanctions, students' perception of the nonconformity, and location. This study describes learning outside formal curricula at school as well as students' perspectives and their active role in this process.

Keywords

Discipline at school, conformity, nonconformity, narrative analysis, routine deviation, school rules

¹ This paper was funded by the Czech Science Foundation through the project "Classroom Management Strategies of Student Teachers and Experienced Teachers (Their Mentors) in Lower Secondary Education" (GA 16-02177S).

“Your daughter got a reprimand from the class teacher for building a snowman in the middle of a school hallway.”

(from student narratives)

Introduction

Childhood is usually understood as a period of development. However, it can also be viewed as a coherent social practice (Jenks, 1996) or a structural category of societal analysis (Corsaro, 2015). This text focuses on socialization into the second most relevant environment after the family – the school environment. Family and school are important normative institutions and socialization into these environments is therefore interwoven with social practices that copy and reconstruct social norms, but also confront and oppose them. One practice that both reconstructs and confronts social norms is nonconformity. This empirical study focuses on such violations of social norms. The paper explores the normative world of school and its connection to family, forms of school norms and how they were codified, and the related forms of student nonconformity. It is a response to Jenks’ (1996) challenge to describe collective life as a path to understanding social practices in childhood.

School as a normative institution

School is a very peculiar world. In terms of social norms, school is an interesting environment from both macro and microsocial points of view.

From a macrosocial perspective, there are contradictory ideologies about school. Firstly, school plays a significant role in social reproduction. On the one hand, Bourdieu (1998) points out that school contributes to the continuation and transfer of cultural capital division and thus also the social space structure. It maintains the existing order, namely the distance between students with various amounts of cultural capital (cf. empirical research by Willis, 1977; Katrňák, 2004). Social inequalities can be reproduced in school, as has been emphasized particularly by critical educators (Giroux, 2001; Kincheloe, 2004; McLaren, 1999). On the other hand, school can also contribute to social mobility. Since education ensures equality of opportunity, the ladder of social mobility is there for all to climb (McLeod, 2008). From this perspective, there can be two competing ideologies at school: social reproduction and achievement. Secondly, at school, students learn culture, knowledge, values, and norms (Saldana, 2013). This relates to

school as an institution of social control,² i.e. a situation where an individual or group controls the behavior of others. In terms of defining social norms, a minority controls a majority, which applies in school as well as in society (Schostak, 2012). Social control creates a complex of the controlling and the controlled, including those who enter into resistance, which can be viewed as part of the power relations (cf. Lojdová, 2015). From this perspective, there can also be two competing ideologies at school (Pace & Hemmings, 2006): individual freedom (the purpose of school for children) and group cohesion (the purpose of school for society). These competing ideologies open up the question of whether school conformity is more useful to a student or the entire society.

From a microsocial viewpoint, school is interwoven with norms that regulate its functioning and the very process of cultural transmission. This process is interactive – some social norms or rules will be accepted while others will be questioned, doubted, or even rejected by students (Thornberg, 2008a). Each school has a number of written and unwritten rules. Of course, written school rules are used at school and many schools also have class rules that are often hung on the wall, but this is only a small part of the system governing behavior at school. Research on unwritten rules at school was conducted by Hargreaves et al. (2011) and Thornberg (2008a).³ Hargreaves et al. (2011) found that the majority of what they, as researchers, considered to be rules were not listed as rules by participants from the academic world. For this reason, they conducted school observations as the next phase of their research. This resulted in a typology of rules: institutional, situational, and personal rules. Institutional rules are those school rules that are valid for the entire institution. For example, throwing rubbish into rubbish bins, punctuality, and not damaging school property. Situational rules relate to certain classes or situations within a classroom, while personal rules relate to the specifics of individual teachers. It is the role of the teacher that is crucial for the realities of school. Woods (1980) described a strategy of a teacher being benevolent towards the violation of rules that can be applied to an entire class or individuals within the class, in a situation where the teacher might consider such behavior as acceptable. Certain student behavior may therefore deviate from the school norms although the teacher may consider it normal for the given student. The teacher then tends

² Social control cannot be viewed as merely a negative phenomenon. It is part of all social systems (cf. Giroux, 2001).

³ Thornberg's analysis resulted in five rule categories: relational rules, structuring rules, protecting rules, personal rules, and etiquette rules.

to be lenient with such behavior and refrain from attempting to redress it (cf. secondary adjustments⁴).

Some social norms can also be understood as a means of coercion (Baier, 2013). In the school environment, coercion has specific contours. Foucault (1975) discusses a series of procedures used at school as a punishment: mild deprivation, slight humiliation, and light corporal punishment. Such penalties relate to such areas as time (delays, absences), activities (inattention, recklessness), and behavior (incivility, disobedience). Foucault's perspective draws attention to generally rigid conformist behavior at school and resonates with the traditional concept of school. These procedures have not disappeared completely from current schools, but have become more subtle. Some coercion mechanisms are necessary to maintain discipline, given that it is difficult to imagine an effective learning process in school without discipline. Therefore, school normativity need not necessarily mean a burden on the child that also restricts the child's freedoms (Kaščák, 2008). The child's subordination to the school may be advantageous for the child because it contributes to his or her intellectual development (Dewey in Giroux, 2001). Leaving aside extremes where conformist behavior is rigidly required and situations where students can do whatever they want at school, school normativity is interculturally a natural characteristic of the educational environment.

The present analysis focuses on student behavior that deviates from social norms at school. Such actions therefore represent deviant behavior, which can be either positive or negative. In the context of the school environment, Hargreaves (2011) talks about routine deviation, which is a common and non-serious violation of norms. It is this everyday deviation that had received very little attention until now, since researchers (particularly in the area of labelling) have mainly focused on serious violations of norms, such as juvenile delinquency. Given the context of the theory of labelling, the concept of deviance is burdened with negative connotations. To conceptualize the notion of non-compliance with norms, we chose the term nonconformity. To define nonconformity, it is necessary to start with conformity.

⁴ In a study, Corsaro (2015) found that nursery school children attempt to avoid adult rules through secondary adjustments, which enable children to gain a certain amount of control over their lives in these settings. Children produced a wide variety of secondary adjustments in response to school rules. Teachers ignored minor transgressions. Teachers overlook such violations because the nature of the secondary adjustment often eliminates the organisational need to enforce the rule. For example, if children always played with forbidden personal objects in a surreptitious fashion, there would be no conflict and hence no need for the rule forbidding the objects. Such repetitions can even bring about changes in adult culture.

Conformity and nonconformity at school

Conformity can be defined as the tendency of individuals to adjust their views and behavior to others (Cialdini & Goldstein, 2004). Rejection and violations of group norms can then be characterized as nonconformity (Haynes, 2012). In accordance with Merton (2000), school conformity can be defined as adaptation to cultural objectives and the institutionalized means to achieve these objectives (see criticism of the static understanding of roles in Whelen, 2011). School nonconformity is perceived as a type of dynamic role behavior which relates to a student's specific social role as well as situations occurring within the institution of school. To connect nonconformity with the student's role, we use the term *student nonconformity*. Student nonconformity is defined as a student's deviation from school norms. The focus is not on the nonconforming students, but rather on student's acts of nonconformity that represent partial non-adaptation, mainly to norms or the teacher who represents those norms. Student nonconformity is understood as a specific social practice.

Childhood can be characterized as a battle between old and new rules (Jenks, 1996), and it is therefore a period that opens up vast space for nonconformity. Student nonconformity thus results from the interaction between the institution of school and the developmental period of childhood or adolescence (cf. institutionalized innocence⁵). As many authors (Manke, 2008; Pace & Hemmings, 2006; Winograd, 2005) have noted, this is natural because teachers and students are in a potential conflict. School attendance is mandatory, the status of teachers and students is unequal, and their culture and objectives often differ.

Lastly, it is important to mention that conformity and nonconformity are neither positive nor negative terms (Aries, 2015). According to Forsyth (2009), nonconformity might mean dissent but also anti-conformity, which may be motivated more by a desire to rebel than an attempt to behave in accordance with one's own beliefs. Forsyth (2009) also adds that linking conformity with negative connotations reduces the complexity of social interaction. According to this author, conformity is often the most reasonable way to respond to a given situation. People behave in a conforming manner because they implicitly accept the legitimacy of the group and its norms. In addition, student conformity and nonconformity are neutral terms and can have different meanings according to specific situations at schools.

⁵ Institutionalized innocence (Metz, 1978) is characterized by the fact that children respect norms and teachers out of admiration or fear of rejection.

Methodology

Interest in conformity research was instigated particularly by the famous psychological experiment by Asch (1951) in which participants influenced by group pressure wrongly estimated the lengths of lines. Their answers were obviously incorrect but in accordance with the opinion of the majority. Nonconformity at school was addressed in particular by British ethnographic papers from the 1970s that can be considered part of the field's canon.⁶

The aim of the present research was to describe forms of student nonconformity at school. Working in the field of undergraduate teacher education, we found student teachers' experience with nonconformity during their own school years to be important to their future career in schools. The goal of the study was to broaden educational theory and also implement research results into teacher education. We asked the following research question: How is nonconformity constructed and perceived by student teachers in their stories about school? This research question prescribed the captured data as requiring a narrative character. Narratives and stories are not the most common type of textual data used by social scholars, although they can be considered to be the most relevant. Narratives make it possible for people, groups, and societies to make events around them understandable (Hájek, 2014). We collected stories from student teachers on the topic "My biggest trouble at school." The assignment indicated a violation of school norms either caused by students or which occurred accidentally, and so led to stories of nonconformity. This concerned irregular violations of school norms, not long-term deviance. At the same time, however, the assignment limited the reality of student nonconformity, such

⁶ Willis (1977) examined nonconforming young male students from working-class families from the viewpoint of social reproduction; Hargreaves et al. (2011) described problematic paths of students at school in terms of school results, respect for rules, and emotional problems. Famous studies by Woods (1980; 2012) looked at adaptation to the school environment, from conformity to rebellion. In the American context, the area was primarily covered in critical educational studies. In the United States, McLaren (1999) described conformity and nonconformity as a social ritual that relates not only to school rules, but also to the reproduction of cultural codes and social order. Examples of current ethnographic research in students' perceptions of rules include a Swedish study by Thornberg (2008). In addition, student nonconformity is also studied in specific areas, such as the area of gender, where questionnaire-based investigations are used most often (Higdon, 2011; Collier, 2012; Collier, 2013; Toomey et al., 2010; Toomey et al., 2012; Workman & Johnson, 1994).

as through the fact that it implies negative deviations from norms. Nonconformity might also involve positive deviation which is not captured in this assignment. At the same time, narrowing the scope of narratives makes the topic tangible for the research. Of course, this type of research also has many disadvantages. The stories themselves are already interpretations (Riessman, 2008). An individual constructs past events and acts into personal narrative units to show a specific identity and the result of creating his or her life (Čermák, 2002). It is the student teachers' perspective that is important for us, and the chosen methodological procedure enables us to see it from the inside. Cortazzi (2014) discusses narrative analysis as if it were opening a window into the narrator's mind and culture.

Stories on the specified topic were written by bachelor's degree students at the Faculty of Education, Masaryk University, Czech Republic, during the 2015 autumn semester. A total of 61 stories were included in the research. Student teachers narrated stories relating to their primary, lower secondary, and, in a few cases, upper secondary education (International Standard Classification of Education levels 1–3). The narratives can also be understood from a historical perspective, since they often had taken place more than a decade previously. This long period between the incident and when it was written as a story might have affected the data, although narratives are never exact pictures of reality but constructions by storyteller. This research is therefore studying the narrative construction of a school reality from many years previously. On the other hand, the student teachers remembered these stories even years later; it could therefore be assumed that the stories played an important role in their lives and construction of normative school reality.

Data analysis was conducted inductively. The process can be labelled thematic narrative analysis. As Riessman (2008) mentions, this term encompasses a wide range of approaches that differ in data types, theoretical perspectives, epistemological positions, research questions, and even definitions of narrative. The essence of thematic narrative analysis is work with narrative data where the primary attention is on what is said rather than how, to whom, or for what purpose. Gubrium and Holstein (2012) state that this type of analysis directs the researcher to investigate the substantive meanings of stories. Thematic narrative analysis is very close to open coding (cf. Charmaz, 2014; Corbin & Strauss, 2015), although while open coding means coding data segments, thematic narrative analysis means coding stories (although the border is very hard to detect and very open to interpretation). In open coding, the extent of coded segments might differ (word-by-word, line-by-line, and incident-by-incident coding); coding in thematic narrative analysis is centered on cases. This approach can generate case studies of individuals, groups, and typologies (Riessman, 2008).

The research results begin with an introduction to the correspondence between the school world and the normative worlds of the family and peer group, which affect student nonconformity, continue to norms at school, and conclude with types of student nonconformity. The results contribute to understanding the learning process at school, which includes not only formal curricula but also hidden curricula, which these results are part of (cf. Lojdová, 2015b).

Correspondence of normative worlds

It should first be mentioned that a child belongs to an entire complex of normative worlds, with school being only one of the sub-worlds.⁷ The described socialization into the school world is secondary socialization. Secondary socialization is traditionally defined as internalization of institutional or institution-based sub-worlds (Berger & Luckmann, 1967). During this process, however, the child is not a passive object. Children negotiate, share, and create culture with others and one another (Corsaro, 2015). That is why Corsaro (2015) emphasizes that children do not internalize the world but rather try to interpret or make sense of the culture around them and participate in it.

In this paper, we use the term socialization but also consider children to be active agents in the interaction process. We can discuss the normative worlds of secondary socialization that are different from the normative world of primary socialization – which is the family. In primary socialization, the social world is mediated to the child via the child's significant others – primarily the parents. During this stage, the child mostly accepts the parents' view of the world, without confronting it with other interpretations of the social world (Berger & Luckmann, 1967). In secondary socialization, the gates of new social worlds open to the child, and it is apparent that the normative systems of these social worlds can, to various degrees, correspond with or contradict each other. This chapter describes the relationship between the normative world of the school and that of the family and peer group, since these worlds can strengthen or weaken a student's enactment of nonconformity at school.

⁷ Cf. the ecological systems model of development by Bronfenbrenner, 1979; the orb web model by Corsaro, 2015; and students as double agents in relation to school and family by Pražská skupina školní etnografie, 2004.

The normative worlds of school and family

Across human communities, the child is considered to be a member of a small social group – the family. This group provides structural arrangements such as race, cultural and social capital, family traditions, and social status. The structural arrangements of these categories affect the nature of childhood (Corsaro, 2015). During adolescence, children can emancipate themselves from some of their families' characteristics but not all (Allport, 1958). Children behave in accordance with their families' culture and norms (Newly, 2011). This is evident even in their relationships with their teachers and school. In family environments where the teacher is considered an authority and the norms of the school are taken seriously, violating these norms is usually sanctioned twice. As a student said:

At the same time, I was aware that if I did something wrong at school, I'd also be correspondingly punished for it at home. That's because my parents think that a teacher is an authority and I have to act accordingly. For this reason, it never even occurred to me to disobey a teacher. (Aleš)

Student nonconformity at school might also be nonconformity in the family, if the norms relating to education are the same in both environments. This is illustrated in particular by punishments within the family linked with violations of norms at school. In cases where the family is consistent with the school, the student might perceive the secondary sanction as more normative than the primary sanction at school. The family can therefore significantly strengthen the normative world of school, or, conversely, it may weaken this normative world. A student commented:

Our unexcused disappearance from school led to a reprimand from our school teacher. But it wasn't really a big deal. After the initial bad feeling, we didn't really take it too much to heart, and we were lucky that our parents only laughed at the paper with the reprimand which didn't even affect our final report at all. (Karla)

In this example, students were not troubled by a school sanction because their families were not troubled by it. If a family does not attribute great importance to the violation of school norms, then the student does not attribute much importance to the norms or the related sanctions. Woods' (2012) research shows that middle-class families are more likely to explain school norms to children and more characteristically have a pro-school culture (emphasizing school success, attitude, dress, and middle-class values more broadly). The family therefore mediates school norms, attributes importance to them and defines sanctions connected with violations of norms at school. In cases where the family does not replicate school norms, it is easier for the students to behave in a nonconforming manner.

The normative worlds of school and the peer group

The normative world of school has multiple levels. The present analysis mostly focused on school norms represented by teachers and school management. Nevertheless, the normative world of the peer group is equally important, and although it is part of the institution of school, it can have differing norms.

Therefore, the peer group, most often the class, is a major factor affecting student behavior at school. Peers influence students' behavior directly, whether positively or negatively (Newly, 2011). As members of peer groups, students do not only endeavor to adapt to group norms. Peer cultures are not preexisting structures that children encounter or confront. It is in this sense that these cultures differ from institutional fields such as school (Corsaro, 2015). Thus, peer groups construct and strengthen school conformity or nonconformity.

Peer group norms may be consistent with school norms or may contradict them. School norms are generally stable, while peer group norms may be more fluid, constantly reconstructed by members of the peer group. If school norms and classroom collective norms differ, student nonconformity may be ambiguous. The student can be (a) nonconforming with the school but conforming with classmates, or (b) nonconforming with classmates but conforming with the school.

a) Nonconformity with school and conformity with classmates

Nonconformity in relation to school may be valued by the classroom collective; it can be expected behavior and thus also conforming behavior. Examples include stories of class heroism based on violating school norms. Often, when students have evaded school norms, they are met with the admiration of classmates and live up to the norms of their peer group. A representative example of stories of student heroism are situations where students outwit their teachers, such as a story of students who prepared an inflatable boat to cross a river during an outdoor PT class, thus avoiding the need to run around the river, and so reached the finish line long before everyone else. In this case, they were met with a positive reaction from their classmates and a negative sanction from the school management. A student remembered that: *"The boys got slapped by their parents but praised by their classmates, and they received a reprimand from the head teacher and a few extra laps each PT class."* (Zdena)

In addition to stories of heroism, such contrasting aspects of nonconformity also include stories of conflicts between students and the school culture (cf. McLaren, 1999). Nonconformity with the school may be conformity within the peer group, particularly when students do not share a conception of social norms with teachers. This can be seen in Monika's story about accompanying a friend to hospital, which resulted in Monika's own unexcused absence from school. In the story, Monika attempted to reconstruct her dialogue with a teacher:

Teacher: *“Personal reasons for absences include funerals and weddings, but certainly not a supposedly sick friend. I’m not going to accept this as a valid excuse! Do you realize you’ll have an unexcused absence on your record?”*

Monika: *“Yes, I know, but I honestly don’t really care. It was very important to my friend Verča, and she’s my best friend. It was important to me as well, and I’d do it again.”*

Teacher: *“Monika! I’ve never seen such insolence! There will be consequences! It’s time for you to realize that friendship means nothing in this world, so wake up and think about what you’re doing!”*

The story illustrates resistance against school norms (being at school even when a friend needs help) and a normative conflict between a student and a teacher who had personally different values used to legitimize school norms. The student behaved in a nonconforming manner because she perceived it to be the right thing to do, and she retained this understanding even years later when she wrote the story. The student’s nonconforming attitude can be understood as pro-social because it benefits another person without demanding any reward. Nevertheless, it is inconsistent with school norms.

b) Nonconformity with classmates and conformity with school

Another type of nonconforming ambiguity is a situation where students do not conform to classmates but do conform to the school. Students may respect school norms by complying with the rules or drawing attention to the rules. In ambiguous situations, however, this activity contradicts the norms of the school collective. For example, Lucie noticed that after a class in which students had been writing a test, a classmate whom she considered to be lazy remained in the classroom. Therefore, she and her friend ran to the headmaster’s office to report that their classmate had been changing his answers:

All breathless, we told the headmaster about what we had seen, and he called both the student and the Maths teacher into his office. But to our bad luck, it turned out that this classmate had not changed his answers after the test. At that moment, I was so ashamed that I would’ve just disappeared if it were possible. (Lucie)

This is an example of telling on someone. Telling on somebody can be defined as reporting someone else’s deviation from a norm to a third party (Ingram & Bering, 2010). Telling on others is often seen as undesirable from the perspective of teachers, and so could be viewed as diverging from school norms. However, the very act of telling on someone is directed at complying with norms. Lucie’s intention was for equal conditions for all students on tests to be preserved through adherence to the school rule of not copying from others. From this perspective, telling on a classmate is conforming to school norms. Nevertheless, telling on a classmate can be viewed as violating the norms of the group, which is nonconforming in relation to

classmates. It does not matter if the accusation is false, as in this case, or true. What matters is the norm within the student collective – whether the norm is pro-school or not. The following sections will focus more deeply on types of norms at school and related forms of student nonconformity.

Norms at school

Norms at school can be subdivided into society-wide norms, which are also in force in other social groups, and school norms, which are typical for the school institution. When focusing on society-wide norms, the main types are legal, moral, and aesthetic norms. In addition to norms applicable to the entire society, school norms are also in force at schools. These norms regulate interactions between teachers and students as well as among students themselves and are typical for the school institution. Their codification is illustrated here in three examples: violating school norms, violating school routine, and public discipline. Student nonconformity is interactively constructed in these processes.

Violating school norms and making them visible

As many norms at school are not communicated in advance, they only become visible after they are breached. Rendl (1994) also describes what he calls silent rules of school life, many of which do not have a written or explicitly stated form. Their effective existence is reproduced over and over though the fact that they are violated and talked about. An example of such a violation of a school norm can be found in Alena's story:

At Christmas, we all got lots of presents. I got a beautiful pair of black sweatpants with four white stripes on the sides. The first day of school after the Christmas holiday I decided to wear them and show them to everybody. When I entered the school building, everybody stared in disbelief at what I'd dared to wear to school. At the end of the day, we had a class with our class teacher. In front of the whole class, she started lecturing us on how sweatpants aren't appropriate clothing for school. I was completely indignant, and I felt tears welling up in my eyes. (Alena)

This story presents a failure to comply with a dress code. To add cultural context, in Czech schools there are no school uniforms that would restrict clothing choices. Clothing norms are more implicit, not defined beforehand. Sweatpants, however, represent outdoor clothing. Outdoor clothing is worn by children that do not identify with school (Obrovská, 2016). Violating the dress norm means that in this specific case student nonconformity was not intentional. As shown in Alena's story, her goal was to appeal to her classmates, that is to conform, but the effect of her action was exactly the

opposite. Based on Alena's nonconformity, the topic of clothing norms became a topic in the educational process.

School norms are mostly connected with space and time. Vendula was met with a spatial norm separating younger and older students at school that was also introduced ex-post based on her misdeed:

When I was in second grade, one fifth-grader saw me and apparently fell in love with me. He started coming to sit next to me at lunch, which our teacher did not like to see since children up to third grade had to all sit together at one table and so he was messing up the numbers. But when she sent him to sit somewhere else, the next day he came back again. It all came to a head when he left a letter for me in our mailbox. My first love letter in my life and I didn't even get the chance to read it. Mum was shocked when she saw it and came with me to my school the next day and had a long discussion with my teacher. After that I was forbidden from talking to any older boys, and till the end of that school year all students from higher grades were forbidden from visiting younger students during breaks. I thought I must have done something terrible, though I didn't really understand what exactly it had been and how not to repeat it. (Vendula)

It is hard to be socialized into such norms as they are not known beforehand; they are diachronic. As Vendula reports in her story, she accepted the newly introduced norm from people in the position of authority but did not understand the reasons why this norm had been established. Therefore, her behavior was only nonconforming ex post, after the norm had been introduced. At the same time, the school's normative system changed. An originally descriptive norm—students of different ages meet each other—changed into an injunctive norm (cf. McDonald & Crandall, 2015), which was the opposite: students of different ages must not meet. The dynamics of the student's descriptive norm may result in an injunctive norm from the school, which is then constructed as the opposite of the students' normative world. The normative worlds of the students and the school thus enter into conflict.

In the same manner, breaches of legal or moral norms in the student teachers' stories were often accompanied by the revelation that labelling a violation of a norm meant this norm was (re)defined in the school discourse and strengthened. An important mechanism of socialization into school norms are instances in which they are violated.

Violating school routine

Schools are interwoven with organizational norms and associated rituals of everyday routine. Rituals pervade the structure of school life and are almost automatically accepted by students and teachers, and so they serve as mechanisms of social control (Woods, 2012). Rituals are relatively stable patterns of behavior which attribute a broader meaning to a situation

(Bernstein et al., 1966). The school environment is characterized by many rituals that not only organize school life but also bear aspects of the relationships among social participants. The ritual can also contain a simple organizational rule, which originated from the socially superordinate position of the school management, and its violation, which is perceived as a very serious breach that erodes the system. Another student remembered:

In first grade, we were instructed to put our slippers into bags and hang them on hooks in the changing room before leaving school. At first, I followed the instructions to the letter, and my slippers were always hung up. But later, I started noticing that more and more of my classmates were putting their slippers in the shoe rack. I thought that they were making a mistake, and that they would get into trouble because they were breaking the rules. Days passed and there was no scolding or problem with it. Once, in a hurry, I put my slippers in the rack as well. It was so easy, not spending extra time taking the bag down from the hook, undoing the knot, placing the slippers inside with clumsy little first-grader hands. I liked it much better. Two weeks later, I came to the changing room in the morning and my slippers had disappeared from the rack. And not only mine, but also those of the other wrongdoers. So, I went into the classroom in my outdoor shoes. In the doorway, I passed the scowling teacher and saw my slippers in a pile in front of the board. The teacher forbade me to take them and after the bell rang to announce the start of class, she called all the sinners to the board (and there were a lot of us). One by one, she asked us all why our shoes hadn't been put into their bags, and everybody answered that they'd forgotten. When it was my turn, I answered that I didn't like the routine and that it was faster to put the shoes in the rack. Then I was lectured on how lazy I was and that putting slippers into the bags had been ordered by the headmaster and that the cleaning lady cleans the shoe rack and that I was creating extra work for her. Then she continued with a list of questions about whether I had anything against the headmaster or whether my mother would like it if she had to clean the shoe rack when it was cluttered with slippers.

(Jana)

This story illustrates nonconformity in relation to the ritualization of everyday routines. Students may deliberately violate norms because they appear illogical and they want to create a norm that they find more suitable. Deviations from the norms and rituals established by the school management may be perceived as very serious and therefore be severely punished. At the same time, the story reveals the sources of legitimacy for norms and related rituals. In this case, it was the authority of the headmaster, who had introduced the rule of putting slippers into bags. Breaking the rule is then identified with disrespecting the headmaster. But this is the perspective of adults, not children. Jana did not consider her action to be rebellion against the headmaster.

Many rituals are connected with the school bell that marks out time frames and also has a symbolic and practical meaning (Kašćák, 2006). This is described in Zdeněk's story of his entire class leaving the classroom to have lunch after half an hour of waiting for the teacher. In his story, the norm regulating movement within the space of the school building was breached, since the students did not wait for either the teacher or a ringing bell. Student nonconformity here resulted from the long wait for a legitimization of a space change (by the teacher or ringing). Even in cases where no teaching is occurring, students are required to respect norms. When the students decided to change spaces independently, they behaved in a nonconforming manner. In order to preserve norms and traditional rituals, schools apply discipline mechanisms.

Public discipline

At this point, we are touching upon the topic of schools' reactions to student nonconformity. A school, of course, has a number of formal instruments to discipline students. These include in particular notes, reprimands, and lowered grades for behavior. These types of punishment were explicitly referred to in many stories. More interesting, however, are the informal or implicit penalties that are not listed in school regulations. One such penalty is public discipline.

Compared to other social environments, the school environment has a wide variety of public discipline mechanisms. If there is a violation of a social norm, this violation is often presented with a significant performative character. For example, Zuzana was so consumed by one of her tasks that she submitted a paper full of crossed-out words. Public discipline followed, as the next quotation shows:

With a disgusted look on her face, the teacher held a paper in her right hand meaningfully by the corner, as if she detested it. The moment I recognized my paper, my heart began pounding in my chest as if I'd been in a race. Her eyes found me among the other children. 'And what is this supposed to be? I was absolutely shocked by the condition of your proposal! How could you dare to submit something so disgusting?' The head teacher's litany continued in front of the entire school. I felt like the stupidest person on the planet. I was staring at the ground and trying hard not to cry. I felt completely abandoned among my friends and schoolmates. I avoided the others' stares. After some time, which seemed like an eternity to me, her monologue ended and she announced the names of students who'd been successful, which, of course, didn't include my name.
(Zuzana)

What reinforces the disciplinary punishment in this example is its performative character. Punishing a student in front of an audience is a ritual of teachers' dominance over students within the normative school system (cf. McLaren, 1999). It reproduces normative systems through social performance.

Disciplinary punishment is based on non-compliance, or anything that does not correspond with the rules, that defies them, or that deviates from them. The entire undefined area of nonconformity is punishable: an offense may include not only any mistake made by the student but also the inability to fulfil given tasks (Foucault, 1975).

Teachers play a role as the holders of power (cf. Goffman, 1990). Students are involuntary actors in this performance because the script was not written by them but is based on the school's normative system. Punishment that pervades all points and oversees all moments at disciplinary institutions compares, distinguishes, hierarchizes, homogenizes, and excludes; in one word – it normalizes (Foucault, 1975). As reported by McLaren (1999), dominance is not easily reproduced but constantly works together with the rituals of everyday routine. Discipline is an important part of this process. Through performative student nonconformity and disciplining rituals, students and teachers become actors in the process of normalization at school. Students' active role in constructing nonconformity should be emphasized. Such an active role can be seen in some types of student nonconformity. We will therefore discuss these types in the next section.

Types of student nonconformity

When discussing specific types of nonconformity at school, various criteria can be used to divide it. According to the type of violated social norm, there can be such instances as legal, moral, aesthetic, an school-specific (violating specific school norms, e.g. no changing space without the legitimization of a bell or teacher) nonconformity. These types of nonconformity were discussed above. The current section will summarize types of student nonconformity according to four criteria: a) number of participants, b) sanctions, c) students' perception of the nonconformity, and d) locations at school. This can be helpful for future research on student nonconformity.

a) According to the number of participants, individual, dyadic, and group nonconformity can be distinguished. Individual nonconformity is found in our research in the stories of individuals such as Marek, who tried to submit a failed test in a creative manner: *“I was thinking there was no point in trying to grope blindly for knowledge that I don't have anyway, so I decided to turn the test in. To make it more interesting, I folded the sheet of paper into the shape of a little ship.”* Dyadic nonconformity describes two students breaking a norm together. An example can be seen in the story of two friends who decide to play truant together. In contrast, the crucial factor in group nonconformity is the dynamics of the social group from which the nonconformity arises:

Some friends had the idea to play catch. The ordinary throwing and catching turned into more brutal aiming at live targets, individual players of this innocent game. It couldn't have ended up differently. Then Honza, all smiles, threw the ball at Tomáš but Tomáš nimbly jumped out of the way and there was a disaster. The spinning ball found its target: a jar with a preserved octopus. It teetered and eventually, with a lot of noise, shattered on the linoleum-covered floor. I don't know what the liquid was but the room stunk horribly even after a thorough cleaning with toilet paper. The bell rang to announce the beginning of class and our strict Maths teacher walked into the room. After less than five minutes, she started questioning what smelled so bad, 'Did somebody have a snack of rotten fish?' That was the first question she could think of. Of course we all denied it to a man. Finally, she invited a colleague into the classroom to resolve the issue together. The broken jar with the octopus was, of course, soon discovered. What we, as teenagers, didn't know was that the fumes from the fluid were toxic. Emergency services were immediately called to deal with the damage. (Zora)

Group nonconformity in the classroom often takes the shape of forbidden games that deviate from school norms (running in the hallways, throwing things, playing with the class register, some sort of improvised football, etc.). These games are normalized means of communication and, therefore, an integral part of student culture. They often feature violence (cf. Bittnerová, 2002). Student teachers' stories contained a number of forbidden games linked to a similar scenario. It involved a spontaneous, improvised game that culminated in school property being damaged or a student getting hurt. An investigation and sanctions then followed. We will next touch upon the topic of sanctions connected with student nonconformity.

b) Regarding sanctions, we can differentiate nonconformity without sanctions, with negative sanctions, and with positive sanctions. Nonconformity without sanctions includes nonconformity that was not discovered, and so not punished or rewarded. The stories most commonly featured negative sanctions, namely various types of punishments. The school environment typically has a variety of formal sanctions: notes, warnings, reprimands, and black marks. Informal sanctions appear as well: chores at school (*"as punishment, we had to polish the display cases in the physics classroom"*), an investigation of letting someone down during an examination, buying a destroyed thing or replacing a damaged item (*"we had to rewrite the soaked class register"*), and warnings from teachers (*"the teacher came in with a stern expression and gave us a lecture on broken arms and legs"*). The disruption of the student's relationship with the teacher can also be viewed as a negative sanction (*"since then, the teacher started to dislike me a little bit"*). However, nonconformity can also receive positive sanctions. A student suggested:

During the break, the ninth graders were bugging us as usual. Their main leader was the much-feared, muscular, and obnoxious Robert. This specific break he was all set on taking “my” mirror in our classroom which I, however, didn’t want to give up so easily. Just when he was about to take it down from the wall and carry it away, I ran at him and smashed his nose with my fist so hard that he started bleeding. And there was a lot of blood. The situation immediately started being resolved and I was summoned to the headmaster’s office. I went there completely scared, fearing what would happen to me and how I would be punished. The headmaster, however, was not angry at all. On the contrary, he was in a good mood and told me that Robert had deserved it for all the skullduggery that he kept getting up to. (Kamila)

Kamila tells a story in which she violated school norms but at the same time was informally rewarded by the headmaster, who legitimized her behavior with the idea that the boy in question deserved it. This is a story of the heroism of a weaker person against a stronger person. The story points out the pivotal role played by the teacher or headmaster who can relabel the violation of norms (cf. Woods, 1980). As for negative sanctions, these can be subdivided according to their acceptance or non-acceptance by students. The latter basically implies that the punishment is perceived as unfair. Stories of injustice at school are fairly common and could easily be addressed in a separate study (cf. Thornberg, 2008).

c) Another criteria of nonconformity is connected to students’ perceptions of the nonconformity and sanctions. Nonconformity in narratives is strongly connected with the students’ emotions accompanying the behavior that violates a norm—for example playing a forbidden game is characterized as fun—as well as the resulting effect – e.g. a copied test or outwitted teacher. Because negative sanctions predominated in the narratives, negative emotions connected with them predominated as well: “*I felt very uncomfortable, almost ashamed*”; “*I felt like a dog that’d been beaten.*” However, students might also be proud of their nonconforming behavior and its effects or results: “*Until the end of the week, I was considered a heroine in the class,*” concluded Kamila in her narrative about hitting a schoolmate – obnoxious Robert. A sanction as a symbol of nonconforming behavior might be viewed as a trophy: “*She had her class teacher’s reprimand framed and hung it over her bed.*”

d) Nonconformity can also take place in various locations at school. According to this criterion, it is possible to distinguish among nonconformity during lessons, during breaks, and outside of school (cf. Bourdieu & Passeron 1990; Obrovská, 2006). Nonconformity during lessons is characterized by the presence of a teacher who represents the norms. It often concerns the study matter. The most typical cases of nonconformity during lessons are prohibited types of communication at school – disturbances, copying off others, and

giving answers to others. It can also include criticizing a teacher's lesson, where such initiative on the part of the student is not customary. For example, a student corrected her Maths teacher, who had made a mistake in a calculation, and was met with a negative sanction. She disrupted the basic stereotype: teachers are bigger, stronger, and smarter than students (Woods, 2012). Nonconformity during a break has a completely different character. It is usually not related to the study matter or teachers. Mostly, it involves the aforementioned forbidden games that deviate from the school norms. Nonconformity outside of school refers to excursions, training, and school trips, but can also include truancy. In these cases, the school space and the specifics of the school space and time are therefore weakened. This escape from the school space might itself evoke a violation of norms – such as alcohol consumption on school trips.

In these types of student nonconformity, students' active role in enacting nonconformity is visible. Nonconformity is created by the dynamics of the social group, the interaction of students within school and outside the school environment, and their own perceptions of nonconformity.

These types of nonconformity combine with one another. An example is playing forbidden games, which could be labelled as group nonconformity during a break violating school norms. It might be associated with positive emotions during the game and negative emotions if a negative sanction is put into effect.

Discussion and conclusion

Students at school familiarize themselves with, negotiate, and recreate a variety of social norms. This study focused on norms being negotiated at school through student nonconformity as constructed in a narrative by student teachers who described stories from their childhoods. Student nonconformity is not only delineated as breaking formal norms, but more precisely as deviating from the unwritten ritualization of school interactions. Such nonconformity does not represent the anti-school attitudes of those known as troubled students or students with an anti-school culture, but is rather everyday deviation from school norms. It is often described by students with a pro-school culture. In this way, we gain a picture of the everyday world of school in which it is nonconformity that constitutes and strengthens school norms, as described by Waller (in Woods, 2012). Unlike famous ethnographic studies such as Woods' (2012) typology of students' adaptation to school norms (from conformity to rebellion), this study provides an even more subtle and changeable description of nonconformity. Rather than students' strategies of nonconformity, it captures one-off practices of nonconformity

that constitute school interactions. This perspective shows students as active agents in the process of socialization and contributes to the new sociology of childhood⁸ (cf. Thornberg, 2008; Corsaro, 2015) by putting childhood at the center of analysis.

The research results come from the Czech context but have a broader relevance. We have described the phenomenon of student nonconformity, aspects of which were also reflected in studies by Foucault (1975), Hargreaves (2011), McLaren (1999), Thornberg (2008), Woods (1980), and many others in different cultural and historical contexts.

Our research firstly revealed that student nonconformity is not shaped only by school norms. The importance of the peer group and most importantly the family environment for conforming behavior at school was demonstrated. In particular, the family environment predisposes students towards having a pro- or anti-school culture. This study found that family culture mediates school norms and strengthens or weakens school sanctions. Normative ambiguity in relation to school norms might also occur within the peer group.

Secondly, school norms and their codification were described. We can answer our research question focused on how nonconformity is constructed and perceived in three ways. First, student nonconformity is constructed by violating school norms. By labelling an action as a violation of a norm, this norm is (re)defined in the school discourse and strengthened. Nonconforming behavior is often labelled as such *ex post*, after the norm has been violated, because some norms are invisible prior to being violated. This process changes the school's normative world by naming and recreating norms. Second, student nonconformity is also constructed by violating school routine. Within schools, it is possible to identify teachers' dependence on rules and rituals and the related reluctance to change the rules. As described by Woods (2012), rituals are the bearers of tradition and any change to them implies discontinuity. Third, nonconformity is constructed by public discipline. Because institutions and teachers want to create an effective learning environment and also preserve tradition, they react to nonconformity with public discipline. In connection with a transformation of the prison system, Foucault (1975) describes punishment as a theatrical performance disappearing at the end of the 18th century and the ceremonial aspect of the punishment gradually receding into the background. This does not appear to be the case at school. Discipline mechanisms are much more subtle,

⁸ The second tenet of the new sociology of childhood (after children being active agents who construct their own cultures and contribute to the production of the adult world) is that childhood is a structural form or part of society (Corsaro, 2015).

however, as they are not corporal but symbolic, as opposed to the public torture described by Foucault (1975). Their main feature takes the form of a public performance. They include rituals of teacher's dominance over students, and in this manner school and societal norms are continually reproduced. Among other reasons, student nonconformity is made possible through discipline, which labels nonconformity and reproduces school norms.

The last section covered types of student nonconformity and how students perceive nonconformity. Violations of school norms and routines leading to nonconformity are often not intentional. In this respect, student nonconformity differs from student resistance (cf. Lojdová, 2015). Students connect nonconformity more with fun or simplifying everyday routines than with rebellion. An example of fun are the forbidden games described above. Circumvention or simplifying school norms is often connected with perceptions of school norms as illogical and not perceiving norms as a manifestation of the school or headmaster's authority (as in Jana's example of slippers). This is where teachers' and students' points of view differ. For this reason, it is necessary to study students' perspectives through narrative research. From the viewpoint of educational theory, this study has uncovered the hidden curriculum at school (including social control; McLaren, 1999) and the peculiar world of socialization and learning at school. It contributes to the theory of critical pedagogy, which understands the school as a public democratic sphere that is the location of teaching as well as an area of social life (Giroux, 2001) in childhood.

References

- Allport, G. W. (1958). *The nature of prejudice*. Garden City: Doubleday Anchor Books.
- Asch, S. E. (1951). Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgment. In H. Guetzkow (Ed.), *Groups, leadership and men* (177–190). Pittsburgh: Carnegie Press.
- Baier, M. (2013). *Social and legal norms: Towards a socio-legal understanding of normativity*. Farnham: Ashgate Publishing.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. London: Penguin Press.
- Bernstein, B., Elvin, H. L., & Peters, R. S. (1966). Ritual in education. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 251(772), 429–436.
- Bittnerová, D. (2002). Rvačka jako kulturní forma. In Pražská skupina školní etnografie, 1.–8. třída: Příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu GA ČR 406/00/0470 „Žák v měnících se podmínkách současné školy“ (1–48). Praha: Univerzita Karlova, Pdf. Retrieved from <http://kps.pdf.cuni.cz/psse/pdf/tridy/7/bittner.pdf>
- Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
- Bourdieu, P., & Passeron J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. Beverly Hills: Sage.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Los Angeles: Sage.
- Cialdini, R. B., & Goldstein, N. J. (2004). Social influence: Compliance and conformity. *Annual Review of Psychology*, 55(1), 591–621.
- Collier, K. L. (2012). Intergroup contact, attitudes toward homosexuality, and the role of acceptance of gender non-conformity in young adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(4), 899–907.
- Collier, K. L. (2013). Homophobic name-calling among secondary school students and its implications for mental health. *Journal of Youth*, 42(3), 363–375.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Los Angeles: Sage.
- Corsaro, W. A. (2015). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Cortazzi, M. (2014). *Narrative analysis*. Oxon: Routledge.
- Čermák, I. (2002). Myslet narativně (kvalitativní výzkum „on the road“). In I. Čermák & I. Miovský (Eds.), *Sborník z konference Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí* (pp. 11–25). Brno: Psychologický ústav AV ČR.
- Forsyth, D. R. (2009). *Group dynamics*. Belmont, California: Wadsworth Cengage Learning.
- Foucault, M. (1975). *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Random House.
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*. Westport: Bergin & Garvey.
- Goffman, E. (1990). *The presentation of self in everyday life*. London: Penguin Books.
- Hájek, M. (2014). Čtenář a stroj: Vybrané metody sociálněvědní analýzy textů. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Hargreaves, D. H., Hester, S., & Mellor, F. J. (2011). *Deviance in classrooms*. London: Routledge.
- Haynes, N. M. (2012). *Group dynamics: Basics and pragmatics for practitioners*. Lanham, Maryland: University Press of America.
- Higdon, M. J. (2011). To lynch a child: Bullying and gender nonconformity in our nation's schools. *Indiana Law Journal*, 86(3), 827–878.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2012). *Varieties of narrative analysis*. Los Angeles: Sage.
- Ingram, G. P., & Bering, J. M. (2010). Children's tattling: The reporting of everyday norm violations in preschool settings. *Child Development*, 81(3), 945–957.
- Jenks, Ch. (1996). *Childhood*. London: Routledge.
- Kašćák, O. (2006). K niektorým aspektom skúmania vplyvu nediskurzívnych charakteristík tradičnej školy na dieťa. *Pedagogika*, (56)3, 210–220.
- Kašćák, O. (2008). O moci školy a bezmocnosti detí. *Studia paedagogica*, 13(1), 127–139.
- Katrnák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci: Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Kincheloe, J. (2004). *Critical pedagogy primer*. New York: P. Lang.
- Lojdová, K. (2015a). Není nekázeň jako nekázeň: Rezistentní chování žáků jako projev moci ve školní třídě. *Orbis Scholae*, 9(1), 103–117.
- Lojdová, K. (2015b). Skryté kurikulum, žité příběhy. Narativy studentů učitelství o škole. *Pedagogická orientace*, 25(5), 649–670.

- Manke, M. P. (2008). *Classroom power relations: Understanding student-teacher interaction*. New York: Routledge.
- McDonald, R. I., & Crandall, Ch. S. (2015). Social norms and social influence. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3(1), 147–151.
- McLaren, P. (1999). *Schooling as a ritual performance: Toward a political economy of educational symbols and gestures*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- McLeod, J. (2008). *Ain't no makin' it: Leveled aspirations in a low-income neighborhood*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Merton, R. K. (2000). *Studie ze sociologické teorie*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Metz, M. H. (1979). *Classrooms and corridors: The crisis of authority in desegregated secondary schools*. California: University of California Press.
- Newley, R. J. (2011). *Classrooms: Management, effectiveness and challenges*. New York: Nova Science Publishers.
- Obrovská, J. (2016). Frajeři, rapeři a propadlíci: Etnografie etnicity a etnizace v desegregované školní třídě. *Sociologický časopis*, 52(1), 53–78.
- Pace, J. L., & Hemmings, A. B. (2006). *Classroom authority: Theory, research, and practice*. New York: Routledge.
- Pražská skupina školní etnografie. (2004). *Čeští žáci po deseti letech*. Praha: Univerzita Karlova, PdF.
- Rendl, M. (1994). Učitel v žákovském diskursu. *Pedagogika*, 44(4), 347–354.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Boston: Sage.
- Saldana, J. (2013). Power and conformity in today's schools. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(1), 228–232.
- Schostak, J. F. (2012). *Maladjusted schooling: Deviance, social control, and individuality in secondary schooling*. London: Routledge.
- Thornberg, R. (2008a). School children's reasoning about school rules. *Research Papers in Education*, 23(1), 37–52.
- Thornberg, R. (2008b). "It's not fair!" – Voicing pupils' criticisms of school rules. *Children & Society*, (22)6, 418–428.
- Toomey, R. B., McGuire, J. K., & Russel, S. T. (2012). Heteronormativity, school climates, and perceived safety for gender nonconforming peers. *Journal of Adolescence*, 35(1), 187–196.
- Toomey, R. B., Ryan, C., Diaz, R. M., Card, N. A., & Russel, S. T. (2010). Gender-nonconforming lesbian, gay, bisexual, and transgender youth: School victimization and young adult psychosocial adjustment. *Developmental Psychology*, 46(6), 1580–1589.
- Whelen, J. (2011). *Boys and their schooling: The experience of becoming someone else*. New York: Routledge.
- Willis, P. (1977). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.
- Winograd, K. (2005). *Good day, bad day: Teaching as a high-wire act*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Education.
- Woods, P. (1980). *Pupil strategies: Explorations in the sociology of the school*. London: Croom Helm.
- Woods, P. (2012). *The divided school*. London: Routledge.
- Workman, J. E. & Johnson, K. K. (1994). Effects of conformity and nonconformity to gender-role expectations for dress: Teachers versus students. *Adolescence*, 29(113), 207–223.

Corresponding author**Kateřina Lojdová**

Department of Education, Faculty of Education, Masaryk University, Czech Republic

E-mail: lojdova@ped.muni.cz

Není nekázeň jako nekázeň: Rezistentní chování žáků jako projev moci ve školní třídě¹

Kateřina Lojdová

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Výzkumný článek popisuje podoby rezistentního chování žáků 2. stupně základní školy, které zachytili studenti učitelství ve svých denících v průběhu dlouhodobé praxe. Jedná se o chování, které může reprezentovat specifickou podobu nekázně. Na rozdíl od jiných podob nekázně je rezistentní chování interpretováno skrze mikrosociální jevy ve třídě a makrosociální jevy ve společnosti. Studenti na praxi se setkávají se širokou paletou rezistentního chování žáků vůči normám ve škole i vůči kurikulu. Presentovaný výzkum vychází z kvalitativní analýzy 58 deníků studentů učitelství na praxi. Popisuje typy rezistentního chování žáků, jak je vnímají studenti učitelství na praxi, a zasazuje je do kontextu mocenského uspořádání ve školní třídě. Výsledná typologie popisuje rezistentní chování žáků od pasivní přes aktivní po agresivní rezistenci. Všechny typy rezistence se odehrávají ve dvou mocenských diskurzech – didaktickém (vůči učivu) a regulativním (vůči normám ve škole).

Klíčová slova: kázeň, moc, nekázeň, rezistence, studenti učitelství

Pupil's Resistance Behaviour as a Power Manifestation within Classroom

Abstract: The paper gives a brief overview of the international research on pupil's resistance within classroom. The aim of this qualitative study is to analyze resistant behaviour in the Czech lower secondary classrooms, where student teachers realize their long term practice. Student teachers recorded in their diaries variety of resistant behaviour connected to school norms and teachers and themselves. The sample consisted of 58 student teachers diaries. The paper analyze pupils resistance within classroom in the power relationship context. It brings typology of resistance from passive to aggressive resistance, which takes place in both didactic and regulative power discourse.

Key words: discipline, indiscipline, power, resistance, student teachers

DOI: 10.14712/23363177.2015.74

Jedním z největších úkolů, který na začínající učitele ve školní třídě čeká, je ustavení a řízení mocenského uspořádání. Začínající učitelé se setkávají s rozmanitými projevy nekázně žáků. Některé z těchto projevů nejsou jen prvoplánovou nekázní. V tomto textu se snažíme o pochopení nevhodného či nespolupracujícího chování žáků, které vychází z žakovského odmítání školy a jejích norem. V angloamerické

¹ Tento příspěvek vznikl s podporou projektu GAČR GA13-24456S Moc ve školních třídách studentů učitelství řešeného na Katedře pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Autorka děkuje za poskytnutou podporu.

104 sociologii vzdělávání je toto chování konceptualizováno už od 70. let 20. století jako rezistence žáků. Presentovaný výzkum vychází z analýzy studentských deníků, které si studenti učitelství psali během své dlouhodobé praxe na 2. stupni základních škol. Studenti, kteří na praxi teprve vstupují do role reprezentantů sociálních norem ve škole, se setkávají se širokou paletou rezistentních strategií žáků vůči kurikulu, normám školy i jim samotným. Různé podoby rezistentního chování žáků zaznamenávají také v hodinách cvičných učitelů (tedy učitelů, kteří studenta na praxi vedou) a dalších učitelů, ke kterým chodí na náslechy. Cílem textu je utřídit podoby rezistentního chování žáků, se kterými se setkávají studenti učitelství ve svých začátcích ve školní třídě, a interpretovat je v kontextu mocenského uspořádání.

1 Škola jako normativní instituce

Škola je stejně jako jiné společenské instituce postavena na dodržování množství pravidel. Tato pravidla se nacházejí na různých úrovních a netýkají se jen žáků, ale i učitelů, kteří jsou pravidlům nejen podřízeni, ale také je reprezentují (Kaščák, 2006). Tato pravidla mohou být nařízená (vnější), nebo dobrovolně přijatá (vnitřní). Dodržování pravidel a norem chování nazýváme kázní (Bendl, 2004). Mnozí autoři se shodují, že kázeň je jednou ze základních podmínek efektivního vyučování (Crone & Teddlie, 1995; Kyriacou, 2001; Lewis, 2001). Na nekázeň je pak logicky nahlíženo jako na jev nežádoucí, který narušuje vyučovací proces.

Nekázeň však představuje obrovský rezervoár chování s rozmanitými příčinami. Toto chování se může odehrávat mezi různými aktéry (žáci-učitelé, žáci-žáci), může mít různou závažnost a intenzitu a může plnit různé funkce (zábava, únik, vzdor). V tomto textu se zaměříme na chování, které můžeme považovat za specifický typ nekázně – rezistenci žáků.

1.1 Když je nekázeň rezistencí

Rezistenci definujeme jako opoziční akt k něčemu, s čím jedinec nebo skupina nesouhlasí (Sannino, 2010). Rezistentní chování žáků se projevuje jako neochota učit se, odmítání školy, neangažovanost a apatie, neplnění požadavků, vzpurnost (Hendrickson, 2012). Miles (2007) charakterizuje rezistentního žáka tím, že 1. odmítá rutiny a úkoly, 2. cítí se být nepochopen, 3. hádá se, 4. je mrzutý, 5. kritizuje nebo nerespektuje autority, 6. k ostatním se chová rozhořčeně nebo zatrpkle, 7. je verbálně a fyzicky vzpurný, 8. má pesimistické a negativní postoje. V zahraničních studiích se také někdy synonymně užívá termín opoziční chování (McLaren, 1985; Miles, 2007). Opoziční chování však může být spojováno s diagnózou *Opoziční vzdorovitě chování* (F91.3)² dle MKN-10. Vzhledem k zakotvení problematiky opozičního chování ve speciální pedagogice užíváme termín rezistentní chování, který není za-

² Porucha opozičního vzdoru také doprovází ADHD. Lougy a Rosenthal (2002) uvádějí, že 1/3 diagnostikovaných osob s ADHD také poruchu opozičního vzdoru.

tížen nálepkou diagnózy³. Popisované chování totiž není spojeno s žádnou diagnózou a jeho interpretace se odehrává v kontextu sociálním. Jeho reflexe vychází zejména z kriticko-pedagogických směrů.

V teoriích rezistence toto chování není připisováno vlastnostem žáků, nýbrž převážně vnějším vlivům. Tyto vlivy shledávají autoři jak přímo v prostředí školní třídy, tak i v širším makrosociálním kontextu. V mikrosociálním pohledu je rezistence vnímána jako reakce na opresivní prvky školy, například přímo na učitele či na žákům vzdálené kurikulum (Dickar, 2008). Mnohdy je snahou žáků skrze nevhodné chování vzbudit pozornost učitele (Gootman, 1997). Nudný výklad učitele, jeho příliš nízké nároky (Holt, 1984), nebo naopak nároky příliš vysoké mohou také k nevhodnému chování žáků přispět (Bryant & Bates, 2010). Žáci mohou být ve třídě rezistentní také proto, že podoba vyučování neodpovídá jejich mentálním modelům učení a prekonceptům, které si do třídy přinášejí (např. role učitele a žáků, cíl vzdělávání atd.) (Brookfield, 2006). Ve třídě může dojít až k aktivnímu odporu vůči učitelově osobě. V takovém případě „žáci volí aktivní bojové strategie (nekázeň, vulgarita, odmítání) a strategie pasivní rezistence (apatie, nezájem, nespolupráce)“ (Čapek, 2010, s. 76). Rezistence žáků vůči učitelům může tedy být dána neadekvátními požadavky učitele.

V makrosociálním pohledu zaznívají v interpretaci rezistentního chování kritické pohledy na reprodukci sociální nerovnosti ve škole, zejména skrze skryté kurikulum⁴. Přestože rezistentní teorie pracují se sociální reprodukcí, od teorií reprodukce se odlišují. Zatímco reproduktivisté ve svých teoriích popisují, „co školy dělají žákům“ (Bernstein, 1996; Bourdieu, 1977; Bourdieu & Passeron, 1990; Freire⁵, 2000), rezistentní teorie (Giroux, 2012; McLaren, 1985; McLaren, 2006) ukazují, „co žáci dělají učitelům a školám“, neboli jak vzdorují dominantní kultuře a také jak interagují s reprodukcí norem ve škole (Dickar, 2008). Oproti deterministickým reprodukčním teoriím tak pojmají žáky jako aktivní aktéry, kteří skrze rezistenci mohou ovlivnit opresivní struktury. Mnohé rezistentní teorie vyvstaly z výzkumů v 70. a 80. letech 20. století. Zásadní byla například Willisova studie *Learning to Labour* (1977) zachycující zesměšňování školy chlapci z dělnických rodin jako aktivní strategii vůči tomu, aby je škola socializovala jako poslušné dělníky. Na dívky z dělnických rodin se zaměřila McRobbie (1978), která se zabývala rezistencí u dívek v kontextu přejímání role ženy ve vlastní kultuře. Dospěla k tomu, že dívky si hrají na rozdíl od chlapců ve sféře soukromé a to je připravuje na budoucí roli manželek a matek

³ Udělování nálepek je dle etiketizační teorie stigmatizací, která ovlivňuje další dráhu nálepkovaného. Etiketizační teorie předpokládá, že označování určitého chování za deviantní může ovlivňovat lidské chování. Etiketizační teorie proto rozeznává primární a sekundární deviaci. Primární deviace je prvotním porušením sociálních norem, které může mít jednorázový nebo epizodický charakter. Sekundární deviace pak vzniká vlivem reakce okolí (zejména oficiálních agentů sociální kontroly) na tuto primární deviaci. Jednoduše řečeno – pod vlivem nálepky devianta takto začne člověk sám sebe vnímat a začne se chovat jako deviant (Hrčka, 2000).

⁴ Jako skryté kurikulum můžeme definovat vše, co není naplánováno a postíženo ve formálním kurikulu (Maňák, 2007). V kritických teoriích je skryté kurikulum vnímáno jako prvek, který slouží reprodukci dominantního systému.

⁵ Freire není řazen mezi teoretiky reprodukce. Jeho koncept bankovního vzdělávání, kde učitelé vkládají poznatky žákům mechanicky do hlavy jako do nějaké banky (Freire, 2000), však rezonuje s myšlenkami reproduktivistů.

106 v patriarchální společnosti. Dívky, které zkoumala, tvořily kontrakulturu a chovaly se rezistentně ve vztahu ke kultuře školy i k sociálním normám jako oblékání, vztahy s chlapci a názory na sňatky. Tyto dívky vytváří kulturu odmítnutí opresivní ideologie mužské dominance. McRobbie tak konfrontovala Willisův předpoklad, že rezistence se vyskytuje pouze u bílých mužů (Hall, 2001). Na otázku rasy a rezistence pak navázali Fordham a Ogbu (1986). Popsali vnímání akademického úspěchu černošskými studenty jakožto záležitosti bílých a v důsledku toho rozvinutí rezistentních strategií vůči škole zachovávajících černošskou identitu (in Dickar, 2008). Zásadní role kultury v rezistenci vyvstává ve studii *Teacher as an Enemy* (1987) na výrazném příkladu učitele, který přichází zvnějšku do indiánského kmene Kvakiutlů (Wolcott, 1987). Současné výzkumy ilustrujeme na příkladu rezistentních strategií studentů na střední odborné škole v americkém rurálním Ohiu. Na místní střední školu přichází učitelé z města s cílem poskytnout širší vzdělání. Studenti jsou však úzce svázáni s rodinou, kterou nechtějí opustit a která je podporuje v tom, aby si našli málo placenou práci v zemědělské lokalitě. Studenti proto posuzují středoškolské kurikulum jako irelevantní, mají pocit, že jim učitelé nerozumí, a někdy pro ně nejsou adekvátní ani normy školy.⁶ Z dynamiky rodiny, učitelů a studentů pak vyvstávají rezistentní strategie ve třídě, kterými studenti chrání svoji kulturu. Může se zdát, že výzkumy rezistence jsou vztaženy zejména k vyššímu sekundárnímu vzdělávání. Rezistenci však lze zkoumat na všech vzdělávacích stupních. Už v předškolním vzdělávání se tématem rezistence jako reakce na nevhodné požadavky školy zabývala například Dorr-Bremme (1992).

Teorie rezistence prošly už od osmdesátých let minulého století výraznou kritikou, která upozorňovala na to, že ne vždy je možné rozlišit rezistenci žáků od pouhého děláni nepořádku ve třídě, že nelze dokázat, že toto chování žáků je vyvoláno např. rasovým útlakem učitele, či že tyto teorie přesouvají debatu z oblasti vzdělávání do širší oblasti rasismu a sexismu ve společnosti (McGlaughlin, Weekes, & Wright, 2002). Jednu z kritických interpretací uvedeného pojetí rezistence přináší v českém prostředí i Šed'ová (2011), která upozorňuje, že rezistence může být jen rétorickou figurou, skrze kterou přenášejí žáci odpovědnost za své chování na učitele (Šed'ová, 2011). Přesto je podle řady autorů žakovská rezistence významným a užitečným teoretickým konceptem. Dokládá to také přemíra výzkumů žakovské rezistence, zejména ve spojení s genderem a rasou (Arnot & Mac An Ghail, 2006).

Pojem rezistence tedy užíváme, ač jsme si vědomi, že zmíněné příčiny rezistence zdaleka nejsou výhradní a že pojem rezistence má své metodologické limity. Teorie rezistence však ukazují, jak významné jsou mocenské vztahy mezi učitelem a žáky a jak komplexním problémem může nevhodné chování ve školní třídě být. Přestože se rezistentní chování mnohdy projevuje jako nekázeň, ne každá nekázeň je rezistencí. Rezistentní chování jsme ukázali jako chování, které zahrnuje soutěžení

⁶ Student Cody o víkendech pracoval na farmě a chodil na lov. Jednou v pondělí zapomněl svůj lovecký nůž v batohu a přinesl ho do školy. Protože školní řád zakazuje nošení zbraní do školy, byl Cody vyloučen. Toto vyloučení vnímal jako nespravedlivé, protože nůž do školy nepřinesl záměrně (Hendrickson, 2012).

o moc a zpochybňuje legitimitu školy obecně a legitimitu dílčích instrukcí konkrétně (McLaren, 1985). Právě moc je tím, o co žáci skrze rezistentní chování hrají.

1.2 Rezistence jako soutěž o moc

Moc ve školní třídě můžeme definovat jako kontextově vázané uspořádání, v jehož rámci učitel i žáci vzájemně ovlivňují své postoje, hodnoty a jednání (Šalamounová, Bradová, & Lojdová, 2014). Jedná se přitom o dynamický a proměnlivý proces. V rámci jedné vyučovací hodiny dochází k opakovanému (re)konstruování mocenského uspořádání mezi učiteli a žáky napříč jednotlivými situacemi a aktivitami, v prostorovém kontextu školní třídy a politicko-ekonomickém kontextu učitelů a školní lokality (Winograd, 2002).

Na rozdíl od konceptu autority tedy koncept moci akcentuje schopnost „ovlivňovat“ nejen u učitele, ale i u žáků. Tzv. mocenské konstelace, ve kterých získávají převahu žáci, přibližuje Šed'ová (2011). Toto ovlivňování v rukou žáků nemusí být negativní. Je například součástí demokratických procesů ve třídě. Je však zřejmé, že takové uspořádání klade vyšší nároky na učitele a zejména pro začínající učitele je velkou výzvou. Pokud se mocenské uspořádání zcela vymkne učitelově kontrole, těžko již může naplnit didaktické cíle.

V tomto textu se zaměříme na mocenské uspořádání ve dvou diskurzech (Bernstein, 1996) – v didaktickém (který určuje, jaké znalosti budou žákům předávány) a regulativním (tento diskurs definuje pravidla sociálního chování ve třídě). Didaktická oblast je ústřední pro celý proces vyučování. Nelze však opomenout, že se tento proces odehrává v sociálním kontextu, který didaktickou oblast ovlivňuje.⁷ Žáci mohou intervenovat do obou diskursů – do didaktického (např. spolurozhodováním o obsahu vzdělávání) i do regulativního (např. tvorbou pravidel ve školní třídě). Tyto demokratické procesy jsou v dnešních třídách běžné. Ve chvíli, kdy se žáci dostanou do konfliktu s učitelem, mohou vyvíjet pasivní či aktivní rezistentní chování v obou diskurzech. Pro studenty na praxi a začínající učitele je stěžejní vyrovnat se zejména s rezistencí žáků v regulativním diskursu. Studenti na praxi sice často zpochybňují svoji odbornost (didaktický diskurs), avšak ta není výhradním ukazatelem pro jejich další rozhodování o vstoupení do profese učitele. Pochybnosti o vlastním zvládnutí role učitele vyvstávají zejména s jejími sociálními charakteristikami (Lojdová, 2014), jejichž součástí je i práce s rezistencí žáků v regulativním diskursu. Na rezistenci lze přitom nahlédnout ve dvojím světle – jako na brzdu i příležitost pro učení.

Je patrné, že rezistentní chování žáků je mnohdy v rozporu s normami instituce školy. Rezistentní chování může rušit výuku a narušovat celý výchovně-vzdělávací proces. Působí tak komplikace učiteli i ostatním žákům. Rezistentní chování může být škodlivé i pro jeho původce. Takové chování je vnímáno jako chování v rozporu se školním úspěchem. Žáci mohou být označováni jako neschopní učit se (Kohl,

⁷ Jak uvádí Bernstein (1996), regulativní diskurs je didaktickému diskursu vždy nadřazený, neboť určuje, jakým způsobem k procesu předávání znalostí dojde. Oba diskursy se tedy v realitě překrývají. V teorii je však můžeme analyticky oddělit.

108 1991), to může brzdit jejich rozvoj a vést až k jejich vyloučení či přeřazení do jiného typu školy.

Na druhou stranu určitá podoba a míra rezistence žáků je i žádoucí. Skalková žádoucí rezistenci žáků popisuje z didaktického hlediska a vztahuje ji k dominantní konzumní kultuře: „Součástí úsilí školy o rozvíjení tvořivosti je, aby žák byl rezistentní vůči konformním vlivům (ve smyslu konzumní společnosti), aby se sám učil volit a hodnotit podle vlastní hodnotové orientace“ (Skalková, 2007, s. 164). Transformativní pojetí rezistence upozorňuje, že revolucionáři a kritičtí myslitelé byli často hybateli dějin. Rezistentní žáci tak mohou být aktéry sociální změny, která může být (ale nemusí) změnou k lepšímu. Rezistence může být zplnomocněním žáků za jejich práva, jak popisuje Solorzano na příkladu chilských studentů, kteří protestují za kulturně relevantní kurikulum (in Case, 2013). Pokud rezistentní strategie není prvoplánovým rušením, ale reakcí na sociální nerovnosti manifestované ve škole, pak žáci, kteří proti nerovnostem revoltují, rozvíjí sami sebe (Dickar, 2008). Rezistence nepřispívá jen k učení se v daném předmětu, ale hraje roli v širším procesu socializace. Poskytuje příležitost, aby se žáci učili o povaze moci, legitimitě autority, poslušnosti i odmítání (Hedges & Schneider, 2005). Rezistence je příležitost k učení sama o sobě (Everhart, 1983).

Během prvních let učitelské praxe je však pro učitele obtížné vnímat rezistenci jako příležitost k učení žáků i učitele samotného (Vetter et al., 2012). Učitelé jsou v takových případech na pochybách, zda mají změnit instrukce, nebo čekat, zda nekomfortnost situace povede žáky ke změně chování (Bryant & Bates, 2010). Tato nekonformnost a nejistota může být pro žáky dle Friedmana (1992) výzvou ke změně jejich typického myšlení a chování. Změna rezistentního chování přitom může být pro žáky přínosná, jak uvádí ve výzkumu rezistentních žáků z Ohia Hendrickson (2012, s. 47): „Žáci mohou dosáhnout vyššího vzdělání a začít podnikat v lokalitě. Studenti, kteří půjdou na univerzitu a vrátí se pak do lokality, mohou posílit její životaschopnost.“ Zároveň je tu i výzva pro kurikulum, které by mělo být více lokálně relevantní, aby přemostilo rozdíl mezi školou a lokální komunitou. To je však úkol přesahující možnosti studentů na praxi. Pro studenty a začínající učitele je stěžejní vytvoření individuálních kázeňských technik (Šed'ová, 2011), s jejichž pomocí mohou zasahovat do mocenského uspořádání ve třídě.

2 Metodologie

V podzimním semestru 2013 se na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity rozběhla nová koncepce učitelských praxí pro navazující magisterská studia učitelství, která přinesla posílení časové dotace pro výkon praxe. Studenti praktikovali na 2. stupni základních škol dva dny v týdnu v průběhu celého semestru, celková dotace praxe byla 100 hodin. Jednalo se jak o brněnské fakultní školy, které převažovaly, tak i o školy dle vlastní volby studenta. V průběhu praxe si studenti vedli deník, jehož obsah byl předmětem reflektivních seminářů na fakultě.

Deníky z praxe studentů obsahují množství podob rezistentního chování žáků, se kterými se studenti na praxi setkali. V průběhu čtení deníků vzešla výzkumná otázka, která zněla: „Jaké podoby rezistentního chování žáků studenti na praxi zaznamenávají?“. Do výzkumu bylo zahrnuto 58 deníků z praxe studentů navazujícího magisterského oboru Učitelství občanské výchovy (v kombinaci s druhým oborem) na Pedagogické fakultě MU. Výzkumný vzorek tvořilo 42 studentek a 16 studentů vykonávajících praxi v podzimním semestru 2013.

Z metodologického hlediska je třeba poznamenat, že deníkové záznamy nejsou reprezentací skutečnosti, nýbrž její konstrukcí tvůrci deníků. Avšak i tyto příběhy mohou být sociálními vědami zkoumány, neboť reprezentují lidskou zkušenost (Šed'ová, 2013). V učitelském vzdělávání je poznání subjektivních teorií jedním z předpokladů úspěšného profesního rozvoje (Korthagen, 2011), a jejich zkoumání by tak mělo mít v pedagogice své místo i přesto, že tyto poznatky nejsou objektivní charakteristikou reality.

Analytickým postupem bylo otevřené kódování dat z deníků, následně proběhla kategorizace kódů (obrázek 1).

3 Výsledky výzkumu

Studenti na praxi se setkávají s různou podobou a silou rezistentního chování žáků. Toto rezistentní chování je vztaženo k nim samým i ke cvičným učitelům, ke kterým chodí studenti na náslechy. Role učitele a studenta na praxi ve školní třídě může být odlišná, jak budeme diskutovat u některých projevů rezistentního chování žáků, avšak v obou případech se jedná o projev rezistence vůči agentovi sociální kontroly (Lojdová, 2014), který jednotí náš pohled na rezistenci.

Rezistentní chování je proto utříděno od pasivního přes aktivní rezistenci až po chování agresivní. Jak bylo uvedeno výše, všechny tyto podoby rezistence se odehrávají v didaktickém i regulativním mocenském diskursu. Na obrázku 1 proto ke každé intenzitě rezistence uvádíme její podobu v obou mocenských diskurzech.

Typ rezistentního chování		Mocenský diskurs		
		Didaktický diskurs	Regulativní diskurs	
Intenzita rezistence	nízká	Pasivní	ignorace obsahu	ignorace učitele
		Aktivní	proměna obsahu	vyjednávání výjimky z pravidel
	vysoká	Agresivní	útok na obsah	útok na normy nebo jejich reprezentanty

Obrázek 1 Rezistentní chování žáků ve školní třídě zaznamenané studenty učitelství na praxi

Didaktický diskurs

Pasivní rezistence zahrnuje oproti aktivní rezistenci méně přímočarý přístup. Ve školní třídě to může být neochota, podvádění a ignorace požadavků učitele (Richmond & McCroskey, 1992). Možnou pasivní rezistenci v didaktickém diskursu zaznamenal ve svém deníku student Kamil: *Pan učitel žákům ukazuje zdroj, HDD, základní desku, procesor atd. Většinu komponentů nechá kolovat, a žáci si je tak mohou prohlédnout. Všimám si, že kluci tak činí se zaujetím, naproti tomu holky to moc nezajímá.* (Kamil)

Pasivní rezistence je nejčastějším projevem odporu žáků (Case, 2013), je však také projevem nejobtížněji konceptualizovatelným. Z hlediska vymezení rezistence jako soutěžení o moc se může jevit nejslabší kategorií, protože žáci na ovlivnění dění v tomto případě de facto rezignují. Pasivní strategie proto interpretujeme jako nejmírnější projev rezistence. I přesto je to důležitá kategorie, ve které vyvstává mimo jiné otázka relevance kurikula pro žáky. V uvedené ukázce o ní můžeme uvažovat z hlediska genderu. Učitel nezaujal obsahem dívky nebo dívky jsou k obsahu rezistentní z širších důvodů jejich genderové socializace. Příčiny mohou být různorodé, jejich důsledkem dochází ke strategii *ignorace obsahu*, kterou označujeme jako pasivní rezistentní chování v didaktickém diskursu. Pochopitelně se ignorace obsahu netýká jen dívek a počítačových komponentů. Setkali se s ní snad všichni studenti na praxi: *Oni v podstatě se nezajímají o nic. Vše je nudí a na všechno říkají – proč se to mám učit, když to k ničemu nepotřebuji.* (Karla)

Jako důvod pasivní rezistence zde studenti pojmenovávají zmíněnou irelevanci kurikula pro žáky. Ta může být dána jak nastavením kurikula ve školním vzdělávacím programu, tak i tím, jak učitel vzdělávací obsah žákům zprostředkovává. V neposlední řadě jsou tu strukturální podmínky – kurikulum může být pro žáky irelevantní, protože neodpovídá jejich potřebám, či z jiných sociálně-kulturních důvodů⁸.

Regulativní diskurs

I v regulativním diskursu studenti narazili na řadu pasivních rezistentních strategií. Pokud v didaktickém diskursu žáci ignorovali obsah, pak v regulativním diskursu byla častým projevem rezistence *ignorace učitele*: *Bohužel některé dívky se mezi sebou bavily velmi hlasitě a napominání nemělo úspěch. Když jsem se ptal učitelů, tak jsem se dozvěděl, že tyto dívky jsou známá firma, a jejich ignorace učitelů je na velmi vysoké úrovni.* (Tomáš)

Ignorace učitele se zde projevila rušením, ale může mít i nenápadnější projevy – nepozornost, vykonávání jiných činností atd. Často má neverbální podobu: *Roman se na učitelky i na nás dívá vyloženě zabíjácím pohledem.* (Lenka)

⁸ Důvody, proč žáci o vzdělávací obsah nemají zájem, nemusíme interpretovat jen skrze teorie rezistence popsané výše. Jiný pohled přináší například Foucaultův (2002) vztah moci a vědění jakožto abstraktní síly, která určuje, co bude obsahem vědění. V pojetí Younga (2007) se otevírá perspektiva *sociálního realismu*, skrze kterou nahlíží na irelevanci kurikula z hlediska produkce vědění.

Indikátorem ignorace učitele může být jak rušení, tak i ticho: *Žáci v zadních lavicích se buď mezi sebou baví, nebo jen mlčí.* (Jarmila)

Jako pasivní rezistenci jsme představili ignoraci obsahu a ignoraci učitele. Žáci mohou preferovat pasivní rezistenci ze dvou důvodů: 1) Pasivní strategie mohou lépe fungovat. Žáci mohou být v rezistenci, aniž by učitel tuto rezistenci rozpoznal. 2) Pasivní strategie více odpovídá očekávání od žákovské role. Škola socializuje spíše k poslušnosti. Pasivní strategie žáků tak mohou být i pro učitele přijatelnější, protože méně ruší třídu a netlačí učitele do nějaké podoby přímého boje o moc (Richmond & McCroskey, 1992). Case (2013) uvádí, že pasivní rezistence je ve třídách častější než rezistence aktivní. Higginbotham (in Case, 2013) dodává, že k pasivní rezistenci se častěji uchylují žáci z méně privilegovaných sociálních skupin. Tento předpoklad náš výzkum nezaznamenal.

3.2 Aktivní rezistence

Didaktický diskurs

Aktivní rezistence jasněji odkrývá aktuální rezistentní snahy a také více objasňuje možné příčiny rezistentního chování (Richmond & McCroskey, 1992). Nejprve přiblížíme aktivní rezistenci v didaktickém diskursu. Zde může dojít k *proměně obsahu*, která se odehrává jak skrze jeho rozvíjení, tak i skrze jeho rozporování.

Rozvíjení a rozporování obsahu se děje otázkami a komentáři žáků, které jako příklad aktivní rezistentní strategie uvádí řada autorů (Case, 2013; Richmond & McCroskey, 1992). Rozporovací otázku od žáka zaznamenala na náslechu studentka Jitka: *Paní učitelko, já musím nesouhlasit, hrady a zámky nejsou státním majetkem, co restituce?* (Jitka)

Právě otázky a komentáře žáků bývají řazeny ke konstruktivnímu rezistentnímu chování, které mohou proces učení akcelarovat. Přesto i tyto konstruktivní strategie učitelé většinou nemají rádi a považují je za destruktivní (Case, 2013). S tím, jak otázky od žáků vnímá, se svěřila studentka Mirka svému deníku: *Nad všemi ale vyčníval chlapec, který se mě neustále na něco vyptával. Chvillemi jsem si nebyla jistá, jestli mě jenom nezkouší, ale myslím, že ho to vážně zajímalo. Dostali jsme se tak v tématu jinam, než kam jsem původně předpokládala.* (Mirka)

Pro učitele může být takové chování žáků výhodné. Podle Raneye (2003) se větší na vysokoškolských pedagogů shodne, že nejlepší jsou takové hodiny, které naberou nečekaný směr a otevřou nové perspektivy uvažování o předmětu. Přestože tato strategie je ceněna především vysokoškolskými pedagogy, i otázky žáků základní školy mohou výuku dynamizovat a přivést ji k novým obsahům. Pro studenty na praxi může být však taková situace nečekaná: *Došli na téma potratů a žáci se na toto téma hodně vyptávali, dokonce je zajímalo do detailu, jak probíhá samotný zákrok, což mě překvapilo, že je takové věci v šesté třídě zajímají.* (Karla)

V uvedeném příkladu se jednalo o téma, které žáky zaujalo, a chtěli se o něm dozvědět více, proto se je snažili svými otázkami rozvíjet. V denících jsou také zachyceny situace, kdy se studenti ve výuce setkali s *rozporováním obsahu*. Tako-

112 vou „pastí“ pro studenty občanské výchovy je romská problematika, neboť v české společnosti panují silné protiromské postoje (BIS, 2013). Lenka zaznamenala ve svém deníku tuto zkušenost: *U porušování lidských práv jsme se dostali k holocaustu a rasismu. Dalo se očekávat, že se zvedne vlna nevole proti Romům ze strany žáků. Myslím, že jsem jim nedokázala vysvětlit, proč rasismus není správný, toto téma je pro mě složité.* (Lenka)

Žáci zde rozporovali obsah, který student na praxi do výuky přinesl, což je pro začínajícího učitele obtížné z hlediska didaktického (odbornost) i regulativního (řízení třídy). V některých případech dokázali žáci učitelem zamýšlený obsah zcela proměnit: *Zadala jsem jim samostatnou práci, která spočívala v tom, že měli na jednu půlku listu psát výhody, které jim chození do školy přináší, a na druhou půlku nevýhody. Někteří žáci vypracovali úkol velmi hezky, ale jiní se vůbec nesnažili. Příkladem je Jenda, který měl v nevýhodách 5 bodů týkajících se učitelů (nenávidím některé učitele, zlí učitelé...).* (Draha)

Zajímavá je zde interpretace studentky Drahy, neboť rezistentní chování vnímá tak, že žák nepracoval. Žák však upřednostnil tu část zadání, která pro něj byla z nějakého důvodu relevantnější a kterou potřeboval vyjádřit. Pro studentku to ale znamenalo nesplnění požadavků. V uvedeném příkladu rezistentní chování žáka směřovalo spíše ke konfliktu. Proměna obsahu však může být i konstruktivní: *Vojta dokonce vymyslel jednu aktualitu na místě, navázal na spolužáka a seznámil spolužáky s tématem hackerské měny – bitcoiny.* (Andrea)

Regulativní diskurs

V regulativním diskursu se aktivní rezistence projevuje jako *vyjednávání výjimky z pravidel*. Vyjednávání výjimky z pravidel jako rezistentní chování v regulativním diskursu se týká „obcházení“ pravidel a sociálních norem. Takovou výjimku z pravidla, že ve třídě se neběhá, vyjednával se studentkou Drahou žák Tonda:

Draha: „Toničku, neběhej s plnou pusou po třídě, sedni si a najež se v klidu.“

Tonda: „Ale já nemám plnou pusou, já ji mám poloprázdnou, takže to zvládám.“

Řada žáků usiluje o nonkonformitu ve školní třídě, a pokouší se tak o vyčnívání z davu. Jedná se o žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, kteří mají nějakou diagnózu, ale i o žáky, kterým žádná porucha diagnostikována nebyla či o žáky nadané. Snaha o vyčnívání z davu je někdy spojena s vyjednáváním výjimky. Žák sobě i učiteli legitimizuje, proč může pravidla porušovat, a vyčnívat tak z davu. Draha se opět podělila o zkušenost s Tondou: *Dnes si měli žáci zaznačit, kterou povinnost žáků považují za opravdu důležitou. Tonda si vybral tu, ve které stálo, že povinností žáků je nevyrušovat učitele ve výuce. Paní učitelka to komentovala slovy, že je opravdu zvláštní, že si tuto povinnost vybral právě on. Tonda to vysvětlil, že právě proto, aby nevyrušoval, tak se nehlásí, protože tím učitele ruší, ale když myšlenku řekne nahlas na celou třídu, nemusí se hlásit a paní učitelka ho nemusí vyvolávat. Zkrátka Tonda umí vše okomentovat a ze všeho se vykecat.* (Draha)

Ve vyjednávání výjimek a s ním spojeném vyčnívání žáka z davu hrají důležitou roli intervence učitele, které mohou toto chování převést i do jiné podoby rezisten-

ce. Intervencí učitelky v deníkovém záznamu studentky Karly přešel žák z aktivní rezistence do rezistence pasivní: *Když zlobil, přesadila ho paní učitelka přímo před katedru. Ještě se předtím rozčiloval, proč to dělá, protože on nic neudělal, a na protest si nesedl do lavice, ale seděl napůl v uličce. Tak ho pí učitelka přiměla, aby si sedl do lavice, jak se patří a na protest celou hodinu nic nedělal.* (Karla)

Vlivem kázeňského postihu přešel žák, který vyrušoval (aktivní rezistence), do pasivní rezistence. Tento postih vnímal žák jako neoprávněný, proto pokračoval v rezistenci, která mu byla umožněna – v rezistenci pasivní. To může být výhodnou strategií pro učitele i školní třídu, neboť pasivní rezistence je méně rušivá než rezistence aktivní.

Vyjednávání výjimky z pravidel se nemusí týkat jen zájmů jednotlivých žáků, ale i zájmů skupin. V jednom z deníků byla zachycena podoba demokracie v praxi, když žáci aktivně vystoupili proti pravidlu, které považovali za nespravedlivé: *Do hodiny přišli zástupci žákovské iniciativy, kteří nesouhlasí s tím, že by se výtěžek jarmarku měl rovnoměrně rozdělit mezi všechny třídy. Chtěli odpověď spolužáků, zda jsou pro nebo proti, a ptali se i paní učitelky.* (Lenka)

Žáci zde aktivně vystoupili za svoje zájmy, vstoupili do jednání s ostatními za účelem naplnění svého cíle. Takové rezistentní chování je pro ně zkušeností, ze které se mohou učit, a můžeme o ní tak uvažovat v transformativním pohledu na rezistenci. Spíše než o destruktivní se jedná o konstruktivní rezistenci, na rozdíl od situací, do kterých vstoupí agresivita.

3.3 Agresivní rezistence

Ač tomu nebylo často, na svých praxích se někteří studenti setkali i s agresivní podobou rezistence. Agresivita se stejně jako předchozí rezistentní chování opět může odehrávat v obou mocenských diskurzech. V didaktickém diskursu se jedná o útok na obsah vzdělávání, v regulativním diskursu o útok na normy a jejich představitele. Nejprve uvedeme příklad útoku na obsah, tedy rezistenci v didaktickém diskursu.

Didaktický diskurs

Není těžké uhadnout, že pokud žáci v rámci aktivních strategií rozporovali obsah týkající se různých menšin, v rámci agresivních strategií útočili na obsah spojený s těmito menšinami: *Dále dostali pracovní list týkající se národnostních menšin. Bylo těžké s nimi tento list dělat, na problematiku rasismu reagovali docela agresivně.* (Lenka) Přestože ze záznamu nevyčteme konkrétní podobu těchto útoků, ilustruje tento záznam typ agresivně rezistentního chování k obsahu, se kterým se zejména studenti občanské výchovy mohou setkat a na jehož řešení mnohdy nejsou připraveni.

Regulativní diskurs

Agresivní strategie v regulativním diskursu se netýkají vzdělávacího obsahu, ale norem ve škole a jejich reprezentantů. V krajním případě může dojít až k útoku na

114 normy a jejich reprezentanty, tedy na učitele. Situaci útoku na normy ve škole zachytil ve svém deníku Emil: *Dle mého tam bylo několik okamžiků, kdy žáci překročili určitou mez kázně. Následná hodina OV už překročila hranice slušného chování a vyjadřování. Po přesazení žáka za velmi nevhodné chování v celé hodině spadla žákovi židlička a třískla o zem, načež žák prohlásil nebo skoro zařval: zkurvená židlička. Učitelka jen odvětila: Ondro, zamysli se nad svým chováním. Žák ještě dodal něco ve smyslu, však si můžu říkat, co chci. Tím vše haslo.* (Emil)

Situaci, kdy byl útok zaměřen přímo na studenta, zažila při asistování žákovi a do deníku zaznamenala Vlad'ka: *Uvědomuji si, že žák nedával pozor. Pak se zeptal, co má dělat doma, a protože se paní učitelka věnovala jinému žákovi, zopakovala jsem mu, co říkala. A on na mě vystartoval, že nejsem žádná jeho učitelka, tak mu nemám co zadávat úkoly. Velice se rozzlobil a kopnul lavici na mě. Tato událost mě velice vyděsila.* (Vlad'ka)

Situace útoku je v případě Vlad'ky specifická tím, že se jednalo o školu, kterou navštěvují převážně romští žáci. Rezistentní chování zde může ovlivňovat odlišná kultura žáků oproti kultuře školy, což akcentují teorie rezistence v makrosociální perspektivě. V neposlední řadě je tu důležité zmínit i mikroperspektivu, konkrétně roli studenta učitelství ve školní třídě. Ta byla poznamenána chybějícím udělením formální autority studentovi cvičným učitelem. Jednou z determinantů podoby vstupu do náročného prostředí školy je cvičný učitel. Cvičná učitelka studentku žákům nepředstavila a neudělila jí tím formální autoritu (Lojdová, 2014). Přestože je v literatuře zdůrazňován také význam neformální autority (Vališová, 1998), bez formální autority nemohou studenti uplatňovat moc spojenou s rolí učitele či asistenta.

4 Diskuse a závěr

Představená typologie rezistentního chování žáků není zcela nová, koresponduje s dělením rezistence na pasivní a aktivní (srov. McLaren, 1985; Richmond & McCroskey, 1992). Jedná se tak o rozšíření typologie rezistence o dimenzi diskursu, ve kterém se odehrává (didaktický, regulativní). V českém prostředí se navíc autoři věnují rezistenci žáků ojediněle (srov. Makovská, 2011), proto provedený výzkum obohacuje téma o data z českého kontextu, kde například specificky vyvstává otázka rezistence romských žáků.

Rezistentní strategie žáků studenti zaznamenávají v didaktickém i v regulativním diskursu. V obou diskurzech zachycují studenti podoby rezistence od pasivity přes aktivní rezistenci až po agresivitu. Nad projevy rezistence visí otázka, zda se jedná o chování konstruktivní, nebo destruktivní. Pojem rezistentní chování často vyvolává negativní konotace. Přestože lze vnímat rezistentní chování jako chování v rozporu s normami školy, může být také prostředkem rozvoje žáka, vyjádřením jeho individuálních potřeb a reakcí na strukturální nerovnosti. „Rezistenci proto můžeme chápat jako konstruktivní, nebo destruktivní opoziční chování“ (Richmond & McCroskey, 1992, s. 86). Destruktivní rezistenci v denících studentů reprezentovala zejména

ignorance obsahu, ignorace učitele, útok na obsah a útok na normy a jejich reprezentanty. Naopak konstruktivní je rezistence tehdy, když vede ke zlepšení práce ve škole. V tomto výzkumu ji reprezentovalo rozvíjení a proměna obsahu skrze kladení otázek či korekci učitele a vyjednávání výjimky z pravidel pro sociální skupinu. S oporou o teoretickou analýzu a vlastní zkušenosti z praxe Richmond a McCroskey (1992) dodávají, že přitom oba typy rezistence bývají učiteli vnímány jako destruktivní. Zkušenosti učitelé by přitom na některé performativní rezistentní aktivity žáků například nemuseli vůbec reagovat nebo by mohli tato vystoupení značně odlišně reflektovat. Proto je třeba mít na mysli, že výsledky se vztahují ke specifické skupině studentů na praxi. Pro studenty na praxi je zvládání destruktivní i konstruktivní rezistence žáků obtížným úkolem, a to v didaktickém i regulativním diskursu. V didaktickém diskursu studenti v důsledku rezistence zpochybňují svoji odbornost, což je však vede k perspektivní strategii dalšího vzdělávání. Potýkání se s rezistencí žáků v regulativním diskursu však může být důvodem pro změnu profesní dráhy. Pro přípravu budoucích učitelů se tak ukazuje potřeba začlenění tématu rezistentního chování žáků do kurikula. To jistě nemůže zajistit prevenci šoku z reality (Veenman, 1987), ale může vést studenty k tomu, aby se s takovým chováním žáků seznámili před vstupem do třídy a snažili se mu porozumět. Case (2013) doporučuje, aby začínající i zkušení učitelé hledali faktory, které žáky k rezistenci vedou, a poskytovali jim prostor pro kritickou reflexi (Case, 2013). V realizovaném výzkumu se jednalo pouze o jednu z možných výzkumných variant. Konfrontace s náhledem na rezistenci u učitelů s delší praxí by zřejmě přinesla odlišné výsledky. Avšak u začínajících i u zkušených učitelů lze přetavit rezistenci v příležitost k učení bez porozumění jejím příčinám jen obtížně. Kromě důvodů rezistence je třeba analyzovat také její dynamiku. Data v této studii jsou pro analýzu dynamiky rezistence ve školní třídě limitující. V rámci grantového projektu Moc ve školních třídách studentů učitelství (GA13-24456S) probíhá také analýza videonahrávek studentů na praxi ve školních třídách, která má k rozpletení dynamiky jevu větší potenciál.

Literatura

- Arnot, M., & Mac An Ghail, M. (2006). *The Routledge Falmer reader in gender & education*. New York: Routledge.
- Bendl, S. (2004). *Jak předcházet nekázní, aneb kázeňské prostředky*. Praha: ISV.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. London: Taylor and Francis.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In J. Karabel & A. H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (s. 487–511). NY: Oxford University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. Sage Publications Inc.
- Brookfield, S. (2006). *The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bryant, J., & Bates A. (2010). The power of student resistance in action research: Teacher educators respond to classroom challenges. *Educational Action Research*, 18(3), 305–318.
- Case, E. (2013). *Deconstructing privilege teaching and learning as allies in the classroom*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.

- 116 Crone, L. J., & Teddlie, C. (1995). Further examination of teacher behavior in differentially effective schools: Selection and socialization process. *Journal of Classroom Instruction*, 30(1), 1–9.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
- Dickar, M. (2008). *Corridor cultures: Mapping student resistance at an urban school*. New York: NYU Press.
- Dorr-Bremme D. (1992). *Discourse and identity in the kindergarten and first grade classroom*. Příspěvek prezentovaný na konferenci American Educational Research Association, San Francisco.
- Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), 129–136.
- Everhart, R. (1983). Classroom management, student opposition and the labour proces. In M. Apple & L. Weis (Eds), *Ideology and practice in schooling* (s. 169–192). Philadelphia: Temple university press.
- Foucault, M. (2002). *Power*. London: Penguin Books.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Friedman, V. J. (1992). Teaching people to shift cognitive gears: Overcoming resistance on the road to Model II. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 28(1), 118–136.
- Gootman, M. (1997). *The caring teacher's guide to discipline: Helping young students learn self-control, responsibility, and respect*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hedges, L. V., & Schneider B. (2005). *The social organization of schooling*. Russell Sage Foundation.
- Hendrickson, K. A. (2012). Student resistance to schooling: Disconnections with education in rural Appalachia. *High School Journal*, 95(4), 37–49.
- Hall, J. (2001). *Canal town youth: Community organization and the development of adolescent identity*. Albany: State University of New York Press.
- Holt, J. (1984). *How children fail*. London: Penguin.
- Hrčka, M. (2000). *Sociální deviace*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- BIS. (2013). *Informace BIS o vývoji na extremistické scéně ve 2. čtvrtletí roku 2013*. Dostupné z <http://www.bis.cz/2013-2q-zprava-extremismus.html>.
- Kaščák, O. (2006). *Moc školy: o formativnej sile organizácie*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Kyriacou, C. (2001). *Essential teaching skills*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Kohl, H. (1991). *I won't learn from you: The role of assent in learning*. Minneapolis, MN: Milkweed Editions.
- Korthagen, F. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: the students' view. *Teaching and Teacher Education*, 1(3), 307–319.
- Lojďová, K. (2014). „Cítil jsem se jako bachař.“ Reflexe nové sociální role studenty učitelství na praxi. In J. Nehyba, J. Kolář, M. Dubec et al. (Eds.), *Reflexe mezi lavicemi a katedrou* (s. 87–97). Brno: Masarykova univerzita.
- Lougy, R. A., & Rosenthal, K. D. (2002). *ADHD: A survival guide for parents and teachers*. Duarte, CA: Hope Press.
- Makovská, Z. (2011). Techniky změny chování a jejich využití ze strany žáku. *Pedagogická orientace*, 21(1), 85–103.
- Maňák, J. (2007). Aktuální problémy kurikula. In *Mezinárodní kolokvium o řízení osvojovacího procesu* [CD-ROM]. Brno: Univerzita obrany.
- McLaughlin, A., Weekes, D., & Wright, C. (2002). *'Race', class and gender in exclusion from school*. London: Routledge
- McLaren, P. L. (1985). The ritual dimensions of resistance: Clowning and symbolic inversion. *Journal of Education*, 167(2), 84–97.
- McLaren, P. (Ed.). (2006). *Rage hope: Interviews with Peter McLaren on war, imperialism, critical pedagogy*. New York: P. Lang.

- McRobbie, A. (1978). Working class girls and culture of femininity. In CCCS (Ed.), *Women take issue: aspects of women's subordination* (s. 96–108). Hoboken: Taylor and Francis.
- Raney, D. (2003). Whose authority? Learning and active resistance. *College Teaching*, 51(3), 86–91.
- Richmond, V., & McCroskey J. (Eds.). (1992). *Power in the classroom: Communication, control and concern*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sannino, A. (2010). Teachers' talk of experiencing: conflict, resistance and agency. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 838–844.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada.
- Šalamounová, Z., Bradová, J., & Lojdová, K. (2014). Mocenské vztahy mezi začínajícími učiteli a jejich žáky. *Pedagogická orientace* 24(3), 375–393.
- Šed'ová, K. (2011). Mocenské konstelace ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica*, 16(1), 89–118.
- Šed'ová, K. (2013). *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Vališová, A. (1998). *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum.
- Veenman, S. (1987). On becoming a teacher: An analysis of initial training. Příspěvek prezentovaný na konferenci *Conference on Education of the World Rasque Congress*, Bilbao.
- Vetter, A., Reynolds, J., Beane, H., Roquemore, K., Rorrer, A., Shepherd-Allred, K., & Fink, L. S. (2012). Reframing resistance in the English classroom. *English Journal*, 102(2), 114–121.
- Willis, P. (1977). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.
- Winograd, K. (2002). The negotiative dimension of teaching: Teachers sharing power with the less powerful. *Teaching and Teacher Education*, 18(3), 343–362.
- Wolcott, H. (1987). The teacher as an enemy. In G. Spindler (Ed.), *Education and cultural process: Anthropological approaches* (s. 136–150). Prospect Heights, IL: Waveland press.
- Young, M. (2007). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. Oxon: Routledge.

Mgr. Kateřina Lojdová, Ph.D., Katedra pedagogiky
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
Poříčí 7, 603 00 Brno
lojdova@ped.muni.cz

Skryté kurikulum, žité příběhy. Narativy studentů učitelství o škole¹

Kateřina Lojdová

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky

Redakci zasláno 11. 5. 2015 / upravená verze obdržena 27. 7. 2015 /
k uveřejnění přijato 6. 8. 2015

Abstrakt: Empirická studie je věnována skrytému kurikulu v příbězích o zkušenostech studentů učitelství se školou. Výsledkem narativní analýzy 88 studentských vyprávění je identifikace dvou typů skrytého kurikula. Kritériem pro typologii je to, zda se skryté kurikulum utváří mezi aktéry na různých sociálních pozicích ve škole, mezi kterými je hierarchický vztah, nebo mezi aktéry na stejných sociálních pozicích ve škole, mezi kterými je vztah nehierarchický. První typ je označen jako vertikální skryté kurikulum a utváří se mezi aktéry na odlišných sociálních pozicích ve škole, tedy nejčastěji mezi učiteli a žáky. Vertikální skryté kurikulum odhaluje konflikty mezi žáky a školou, které se objevují zejména v hodnotové rovině, dále pak rituály, kterými škola hodnoty prosazuje, s tím související podobu moci školy a rezistence žáků vůči této moci. V neposlední řadě je součástí vertikálního skrytého kurikula také bezmoc školy, a to v situacích, kdy mají žáci ve škole mocenskou převahu. Druhý typ skrytého kurikula je označen jako horizontální skryté kurikulum a vztahuje se k aktérům na stejných sociálních pozicích, tedy k žákovskému kolektivu. Opět se týká zejména hodnot, které se žáci ve škole učí, tentokrát však ve třídním kolektivu. Dochází zde k vzájemnému vyjednávání identit žáků. V neposlední řadě je zachyceno, jak do žákovských vztahů zasahují učitelé, kteří tak proměňují obsah horizontálního skrytého kurikula. Závěrem je diskutován význam zkušeností ze skrytého kurikula v průběhu povinné školní docházky pro budoucí učitele.

Klíčová slova: biografie, narativní analýza, skryté kurikulum, studenti učitelství

„Je zvláštní, jaké zážitky a zkušenosti nám dává škola, instituce, která vychovává budoucí generace,“ napsala jedna ze studentek pedagogické fakulty v reflexi svého příběhu ze základní školy. Reagovala tak na to, že mnohé školní zkušenosti, které se žáků osobně dotýkají, nejsou spojeny jen s formálním kurikulem. V současné pedagogické vědě se uvažuje jak o formálním, tak

¹ Tento příspěvek vznikl s podporou projektu GAČR GA13-24456S *Moc ve školních třídách studentů učitelství* řešeného na Katedře pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Autorka děkuje za poskytnutou podporu.

i o skrytém kurikulu, neboť obojí utváří edukační realitu ve škole. Koncept skrytého kurikula je nyní dokonce na výsluní pedagogické vědy. Odpovídají tomu nejen tisíce článků v uznávaných periodikách, ale i samostatné konference a výzkumná centra zaměřená na tento fenomén (Kaščák, 2011, s. 30). Na druhou stranu zejména v česko-slovenské pedagogické vědě skrytému kurikulu nebyla věnována taková pozornost. Skryté kurikulum uniká pečlivějšímu pohledu a hlubším úvahám (Jirásek, 2009, s. 53) a ve většině publikací se zpravidla popisuje jen povšechně, bez citování autoritativních pramenů a bez důkladného empirického výzkumu (Švaříček, 2008, s. 170). Bomba (2013, s. 28) uvádí, že většinou skončíme při konstatování, že skryté kurikulum existuje a že si ho žáci ve škole osvojují (srov. Kaščák & Filagová, 2007). Cílem této studie je otevřít diskusi nad oblastmi skrytého kurikula na základě empirických dat.

1 Skryté kurikulum

Teoretické a metodologické uchopení konceptu skrytého kurikula je poměrně obtížné. Hranici mezi formálním a skrytým kurikulem nelze jednoznačně stanovit (Bomba, 2013, s. 28), neboť vztah formálního a skrytého kurikula je velmi proměnlivý (Jirásek, 2009, s. 54). V edukační realitě se obojí překrývá. Ve škole je v podstatě jen jedno kurikulum, které má tři aspekty (Janík et al., 2010, s. 13): (1) co je plánováno (zamýšlené kurikulum), (2) co je vyučováno (realizované kurikulum), (3) jakou zkušenost si žáci odnesou (dosažené kurikulum). Působení skrytého kurikula se dle autorů patrně nejvýrazněji uplatňuje v realizační formě. Kurikulum tedy souběžně obsahuje formální i skryté aspekty. Stejně tak proces učení ve škole nelze charakterizovat jen skrze formální vzdělávání, ale také skrze informální učení, neboť tyto procesy se také překrývají. I v důsledku této rozmanitosti edukační reality není skryté kurikulum v pedagogické vědě uchopeno jednotně.

Termín *skryté kurikulum* byl poprvé použit P. Jacksonem v roce 1968 k zachycení disproporce mezi tím, co je ve školách vyučováno, a tím, co se žáci skutečně učí (Cotton, Winter, & Bailey, 2013, s. 192). Analytické přístupy ke skrytému kurikulu pak byly často spojeny s kritickými směry, které odhalují, jak vzdělání reprodukuje nerovnosti ve společnosti.² Hemmingsová

² Willisová (1977) klasická studie zachycuje skryté kurikulum ve smyslu funkce školy v socializaci chlapců z dělnických rodin k tomu, aby se z nich stali poslušní dělníci. Ke kritickému pojetí skrytého kurikula dále přispěly zejména dvě McLarenovy publikace: *Schooling as ritual performance* (1986) a *Life in schools* (1998). McLaren pojímá skryté kurikulum jako tacitní

(2000) shrnuje, že výzkumníci skrze skryté kurikulum zejména popisovali, jak se reprodukuje sociální, rasové a genderové rozdíly.

Tyto studie mohou vzbudit mylný dojem, že skryté kurikulum je prostředkem indoktrinace žáků a je proto jevem čistě negativním. Tak tomu však není, skrze skryté kurikulum se žáci učí mnoho pozitivního. Ve vztahu ke vzdělávání v Izraeli uvádí Dar (1995), že skryté kurikulum v tomto kulturním kontextu podporuje prosociální orientaci a pocit sounáležitosti. Valenta (2009, s. 210) považuje za součást skrytého kurikula sociální dovednosti, které se rozvíjí skrze sociální klima školy, učitelské jednání a vzájemné vztahy, a to průběžně, bez přímého zásahu učitele. Dále Lovat, Toomey a Clement (2010, s. 305) poznamenávají, že skrytým kurikulem se učíme například smyslu pro humor. Skryté kurikulum samo o sobě proto chápeme jako hodnotově neutrální pojem.

Skryté kurikulum spolu s Hargreavesem (1982) vymezujeme jako vše, co se žáci ve škole učí, a není to záměrně komunikováno učiteli a školním systémem. Skryté kurikulum můžeme v obecné rovině chápat jako neoficiální pravidla, rutiny a struktury školy, ve kterých se žáci učí vzorce chování, hodnoty, názory a postoje (Lovat et al., 2010, s. 304). Konkrétněji lze aspekty skrytého kurikula nalézt ve školních normách, ceremoniálech, rituálech, dokumentech, způsobech hodnocení studentů, o přestávkách, na chodbách, na obědě, ve volnočasových aktivitách, skrze diskurs ve školní třídě, atmosféru ve třídě, kázeňský systém, prostorové uspořádání školní třídy, v učebnicích, a dokonce i ve formálním kurikulu (Çobanoğlu, 2014). Formální kurikulum může fungovat také jako skryté, což dobře ilustrují například výzkumy genderu ve škole. Jarkovská (2013) analyzovala mimo jiné hodiny sexuální výchovy, jejichž hlavní náplň sestávala z témat spojených s reprodukcí (menstruace, početí, porod). Ženy a jejich orgány v těchto hodinách nevystupovaly v aktivní roli na rozdíl od mužů a jejich orgánů. Ženské tělo bylo jen pasivní kulísou pro mužskou akci. Ve vztahu k formálnímu kurikulu je skryté kurikulum

způsoby, kterými se žáci učí vědění a vzorce chování, které jsou v souladu s dominantními ideologiemi a kulturními praktikami. Tacitní jsou tyto způsoby proto, že nejsou učiteli plánované a uvědomované. Nacházejí se za oponou plánovaného kurikula, oficiálního předmětu a vzdělávacích materiálů. V tomto smyslu můžeme chápat skryté kurikulum jako nezáměrné výstupy vzdělávání (McLaren, 1998). Také Aronowitz a Giroux (2003) přistupují ke skrytému kurikulu jako k prostředku, skrze který dominantní kapitalistická ideologie utváří školní zkušenost a přispívá k reprodukci pracovních sil mnohdy „za zády“ žáků a učitelů. Kritičtí pedagogové Kincheloe a Steinberg (1997) dodávají, že hodnotová reprodukce ve škole spíše podporuje dominantní status quo než potřeby žáků.

často spojováno s fenomény, které vyplývají z nerovností ve společnosti, jež škola reprodukuje nebo vytváří.

Je tedy zřejmé, že skryté kurikulum představuje neodmyslitelnou součást školní socializace. Skryté kurikulum a proces socializace ve škole jsou úzce provázané. Maňák (2007, s. 45) spojuje skryté kurikulum s působením prostředí, tedy s doménou socializace. Bulle (2008, s. 104) nahlíží na skryté kurikulum jako na proces socializace skrze vzdělávací systém, ve kterém jsou žákům zprostředkovány sociální normy a hodnoty dané společností. Přesto tyto pojmy nezaměňujeme a školní socializaci považujeme za širší proces, jehož významnou součástí je právě skryté kurikulum a informální učení ve škole.³

Některé přístupy ke zkoumání skrytého kurikula jsme již naznačili, nyní je shrneme. Je obtížné určit nejvhodnější metodologický přístup ke zkoumání skrytého kurikula. Literatura však vypovídá o tom, že vhodnými přístupy jsou zde přístupy kvalitativní, které jsou více otevřené neznámému a dokáží rozlišovat jemné nuance sociální reality (srov. Cotton et al., 2013). Dominantní místo má zřejmě zúčastněné pozorování a etnografický výzkum. Zmíněné výzkumy Jacksona a Willise byly charakteristické dlouhodobou interakcí výzkumníka se školním prostředím. Součástí etnografických výzkumů jsou také rozhovory. Využívanými metodami byly nestrukturované rozhovory, ať už jako součást etnografických výzkumů, nebo samostatně. Ke zkoumání skrytého kurikula byla využita i videoanalýza, jak shrnuje Kaščák (2011). Nalezneme také výzkumy založené na focus group se studenty (Ozolins, Hall, & Peterson, 2008) a ojedinělé nejsou ani biografické a narativní přístupy. Ahweeová a kol. (2004) využili příběhy vysokoškolských studentů se skrytým kurikulem. Bohužel se nedozvídáme, jaké bylo přesné zadání pro psaní narativů ani jak proběhla jejich analýza.

³ Protože je skryté kurikulum spojováno s informálním učením ve škole, v literatuře se také objevuje pojem *informální kurikulum*, který se vztahuje k předávání informací skrze interakce mezi aktéry ve škole (Fryer-Edwards, 2002). Pro skryté kurikulum není významné jen to, co se ve škole vyskytuje, ale také to, co v ní absentuje. K tématům vyloučeným z kurikula se vztahuje termín *nulové kurikulum*. Jednoduše řečeno, vyučujeme i tím, že o něčem neučíme (Margolis, 2002). Informální či nulové kurikulum považujeme za součást skrytého kurikula a nevěnujeme jim zde proto zvláštní pozornost.

Biografický a narativní přístup skýtá možnost studovat skryté kurikulum perspektivou těch, kteří byli jeho přímými a každodenními aktéry. Tím, že jim aspekty skrytého kurikula zůstaly v paměti i po letech, kdy školu opustili, lze usuzovat na významnost těchto aspektů edukační reality. Proto pátráme po subjektivních zkušenostech studentů učitelství se školou, které odkazují ke skrytému kurikulu. Domníváme se, že tyto zkušenosti tvoří důležitý prostředek k utváření jejich profesní identity. Cestou k odhalení některých oblastí skrytého kurikula se stala narativní analýza příběhů studentů učitelství o jejich zkušenosti se školou.

2 Narativ a jeho analýza v pedagogice

Narativ neboli vyprávění můžeme na nejobecnější úrovni popsat jako specifický proces verbální komunikace, ve kterém spolu interagují nejméně dva sociální aktéři: vypravěč a posluchač. Nicméně pro vznik narativní struktury nestačí, aby sdělované události byly řazeny za sebou, musí být i kauzálně propojené (Hájek, Havlík, & Nekvapil, 2012, s. 202). Aby se to, co někdo popisuje, dalo nazvat narací, musí vyprávění obsahovat prvek zápletky. Zápletka vytváří v příběhu souvislosti, takže se z něj stává celistvý sled řady příhod (Ricoeur, 1985). Narativ se tedy od ostatních textových útvarů odlišuje tím, že je chronologický (Chatman, 2000).

Vzhledem k výzkumnému využití narativů je třeba se zamyslet nad vztahem příběhu a reality. Hábl (2014) si klade otázku, zda příběh realitu odhaluje nebo ji utváří. Odpověď shledává v tom, že se obojí nevyklučuje. Příběh odhaluje uspořádání reality a také ovlivňuje realitu pomocí slov. Pro naše analýzy je podstatné zmínit, že příběh není objektivním odrazem reality. Jak uvádí Čermák (2002), příběh je nositelem interpretace, mnohdy tacitní, neviditelné, je tudíž jak faktem, tak interpretací. Jedinec konstruuje minulé události a jednání v osobních narativních jednotkách, aby dal najevo určitou identitu a způsob i výsledek tvorby svého života. Čermák (2002) dále dodává, že příběh je dobrou metaforou nejenom pro obecné meditace o jedinci, ale i pro výzkum. Narativita je podle něj hlavním módem lidského vědění, ač věda tento fakt dosud zcela nevstřebala. Přesto se s narativem pojí řada problémů. Zejména je to problematika porozumění (srov. Gadamer & Mik, 2010) a nespolehlivost. Nespolehlivost Kubíček (2007, s. 172) definuje jako funkční vědomé, účelové a záměrné překroucení či nedostatečné informování o příběhu, jeho událostech a postavách. Jedná se o vyprávěcí strategii,

kteřou Kubíček (2007) identifikuje na dvou rovinách: na rovině příběhu (nespolehlivý vypravěč) a na rovině vyprávění (nespolehlivé vyprávění). V literárněvědném kontextu závisí rozpoznání nespolehlivosti na schopnostech čtenáře, v sociálněvědném kontextu pak na výzkumníkovi a případně i na čtenářích výzkumné zprávy, pokud jim to umožňuje kvalita prezentovaných dat. Sociální vědy i přes mnohá rizika našly v narativech „zdroj dat“ a způsob hledání porozumění sociální realitě.

Vlna narativních analýz vyvstala v sociálních vědách v posledních čtyřiceti letech (Rutten & Soetaert, 2013). Také pedagogické vědy nezůstávají pozadu. Narativní biografie a narativní výzkum se zde využívá od přelomu let osmdesátých a devadesátých. Existují výzkumy kariéry učitele základní školy, kariéry učitelek, výjimečných učitelů, psaní příběhů učitelů, životní historie učitelek v důchodu, dekonstrukce obrazu učitelky jako matky či zkoumání autobiografických záznamů učitelů (Švaříček, 2009). V české pedagogické vědě k této metodologii přispěli například Gavora (2001), Lukas (2006) a Švaříček (2009).

Narativní analýzu kurikula odstartovali Connelly a Clandinin v polovině osmdesátých let. Connelly a Clandinin pracovali s učiteli, kteří sdíleli příběhy, biografie, dopisy atd. Na základě této zkušenosti vznikla vlivná publikace *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience* (Connelly & Clandinin, 1988), ve které autoři docházejí k nezastupitelnému významu zkušenosti učitele pro realizaci edukačního procesu a plánování kurikula. Jejich výzkum byl průkopnický ve své době také v tom, že na tvorbu kurikula bylo nahlíženo zejména skřze vzdělávací politiku. Connelly a Clandinin ale ukazují, že kurikulum je tvořeno spíše zkušenostmi učitelů než vzdělávací politikou a jejími dokumenty danými shora (Kitchen, Parker, & Pushon, 2011, s. 62). Současné narativní přístupy k oblasti kurikula jsou poměrně bohaté a rozrůzněné, možná i proto, že sama oblast kurikula je velmi široká.

Přestože pedagogika vzala narativ v potaz jako součást vědeckého poznání i edukační praxe, není celá tato oblast bez problémů. Z metodologického hlediska je některým textům v pedagogice vyčítáno, že se jedná o narativy bez analýzy. Čtenář v nich většinou nalezne význam, data jako příběhy jsou ale jen příběhy, nejsou výzkumem (Fowler, 2006). Autoři často nespecifikují své metodologické přístupy. Přispívají k tomu možná i iniciátoři narativních přístupů v pedagogice Connelly a Clandinin, kteří považují práci s narativy spíše za způsob uvažování o kurikulu než za vědeckou metodu (Kitchen et al., 2011, s. 50).

Narativní analýza je pro nás přesto zajímavým a užitečným prostředkem pro určité typy výzkumných problémů v pedagogice. Mezi tyto výzkumné problémy patří i skryté kurikulum, neboť jak uvádí Hafferty a O'Donnell (2015), narativní analýzu lze považovat za okno do skrytého kurikula.

3 Metodologie aneb jak zkoumat, co je skryté

Zkoumání skrytého kurikula je metodologicky obtížné už z jeho podstaty, neboť lépe se zkoumá to, co je zjevné (např. přímo pozorovatelné), než to, co je skryté. Skrytost však neznamena neodhalitelnost, ale spíše nezjevnost, protože relevantní školské fenomény nejsou prvoplánové, ale jsou víceméně překryté oficiálním diskursem (Kaščák, 2011, s. 31). Skryté kurikulum odkazuje k brýlím na očích zainteresovaných osob (Kaščák & Filagová, 2007, s. 13). Paradox „zjevení nezjevného“ částečně řeší Portelliho (1993, s. 347) teze, že „zkoumání skrytého kurikula není zaměřeno jen na to, co je skryté, ale mělo by směřovat k otázce kým a pro koho je to skryté“. To, co může být vědomě či nevědomě skryté pro učitele, může být naopak zjevné pro žáka. Právě žakovskou perspektivu jsme zvolili v této studii. S tím souvisí podoba sebraných dat, která nejsou objektivním obrazem reality, ale subjektivním vnímáním žáka. Tento charakter dat přitom nikterak nedegraduje jejich význam, protože v žakovské perspektivě tkví to, co si žáci ze školy odnáší (dosažené kurikulum).

Cílem výzkumu bylo zjistit, s jakými podobami skrytého kurikula se setkali studenti Pedagogické fakulty MU v průběhu svého primárního a sekundárního vzdělávání. Výzkumný vzorek tvořili studenti bakalářského studia různých kombinací oborů asistentství pro základní školy. Ve vzorku bylo celkem 88 studentů, kteří v podzimním semestru 2014 navštěvovali Seminář k teorii a metodice výchovy. Datový korpus tvoří seminární úkol z tohoto předmětu⁴. Úkolem bylo napsat vlastní příběh, který zachycuje negativní zkušenost se základní nebo střední školou. Zde je třeba zopakovat, že skryté kurikulum zahrnuje jak pozitivní, tak i negativní jevy. Zaměření na negativní jevy sloužilo k zacílení vyprávění a také ke generování příběhů, které obsahují určitou

⁴ Seminární úkol se skládal ze tří kroků. V prvním kroku studenti pouze deskriptivně popsali svůj příběh (ač někteří přistoupili částečně k reflektivnímu psaní). Proto jsou součástí datového korpusu také texty, které nemají strukturu narativu. V druhém kroku se studenti zamysleli nad svým příběhem z pozice učitele a ve třetím kroku studenti srovnali perspektivu žáků a učitelů v konkrétní situaci a formulovali doporučení pro vlastní pedagogickou praxi. Pro účely analýzy bylo využito pouze 88 příběhů z prvního kroku úkolu.

kontroverzi. Byl za ním mimo jiné přepoklad, že negativní zkušenost odpovídá skrytému kurikulu v tom, že není ve škole vyvolávána záměrně – na rozdíl od pozitivní zkušenosti, která je záměrem formálního kurikula. Vycházeli jsme také z toho, že skryté kurikulum může být v konfliktu s formálním kurikulem a také s hodnotami studenta (Hafferty & O'Donnell, 2015). Je však třeba zmínit, že rozdělení jevů na pozitivní a negativní je nepřesné, neboť řada negativních zkušeností přinášela i pozitivní efekty a naopak. Mnoho vyprávění končilo tím, že „všechno špatné je pro něco dobré“. Zvolená metodologie také nedokáže zachytit všechny aspekty skrytého kurikula, a to zejména ty, které jsou spojeny s formálním kurikulem. K jejich zkoumání by bylo třeba zaměřit se na analýzu učebnic či školních vzdělávacích programů. V narativích je skryté kurikulum zkoumáno především skrze vyprávění o interakcích ve škole a o pravidlech školy.

Vzhledem k tomu, že narativy psali studenti druhého ročníku bakalářského studia, zachycují subjektivní zkušenosti z české základní a střední školy v období přibližně před 2 až 15 lety. Zaměření je širší proto, že nebylo cílem sebrat zkušenost vztahující se konkrétně k základnímu nebo střednímu vzdělávání, ale zkušenost, která je pro studenta z nějakého důvodu významná a tudíž mu utkvěla v paměti. V datovém korpusu jsou bohatě zastoupeny jak příběhy z primárního vzdělávání, tak i z nižšího a vyššího sekundárního vzdělávání (ISCED 1 – ISCED 3).

Zvoleným analytickým přístupem byla narativní biografie (srov. Švaříček, 2009). Nejedná se přitom o životní příběh (*life story*) jako celek, ale o okamžiky ze školního prostředí, které respondenti chápou jako významné (srov. Makovská, 2011). Analýza dat probíhala induktivně. Skrze otevřené kódování byl text segmentován na dílčí jevy, které byly dále integrovány do vyšších celků a byly mezi nimi hledány vztahy (srov. Gavora, 2001). Anonymizování byli nejen autoři, ale i všichni aktéři příběhů.

4 Výsledky výzkumného šetření

Nejen skryté kurikulum, ale i další jevy a procesy ve školní třídě jsou většinou spojeny s osobou učitele. Učitel je klíčovým aktérem vzdělávání ve škole. Výsledky výzkumu by se proto mohly vztahovat ke kategorii *učitel*. K podobnému zjištění dospěla také Makovská (2011) ve výzkumu moci v žákovských vyprávěních. Kategorii učitel proto záměrně opouštíme. Výsledky výzkumu prezentujeme ve dvou hlavních kapitolách, které odlišují skryté kurikulum

dle kritéria hierarchičnosti pozic aktérů ve škole, mezi kterými se skryté kurikulum utváří. První kapitola zachycuje skryté kurikulum ve vztahu žáků a představitelů instituce školy. Je tedy hierarchické a nazýváme ho *vertikálním skrytým kurikulem*. Druhá kapitola popisuje skryté kurikulum vztažené k socializaci ve vrstevnické skupině ve škole, tedy především ve školní třídě, která je charakteristická nehierarchickými vztahy. Označujeme ho jako *horizontální skryté kurikulum*.

4.1 Skryté kurikulum a instituce školy: vertikální skryté kurikulum

Skryté kurikulum bývá často spojováno s hodnotami, normami a rituály ve škole. Hodnoty a normy obsažené ve skrytém kurikulu přitom mohou být v rozporu s hodnotami a normami v kurikulu formálním. Právě hodnoty a normy ve škole, které jsou do určité míry konfliktní ve vztahu k formálnímu kurikulu, některá vyprávění odhalila. Příklad *hodnotového konfliktu* formálního a skrytého kurikula uvedeme skrze prosociálnost, která byla obsahem několika studentských vyprávění. Ve formálním kurikulu je prosociálnost deklarovanou hodnotou stejně jako s ní související norma spolupráce. Avšak v podmínkách instituce školy jsou podoby prosociálního chování limitované. Někteří studenti popisovali příběhy, ve kterých byli za prosociální chování naopak potrestáni. Takový je příběh Vlad'ky:

Zkrátka jsem pomáhala své kamarádce napsat domácí úkol. Profesorka na to přišla a dala nám oběma za „5“. Moc jsem to nepochopila, vždyť to byl domácí úkol a stejně tak jí mohl doma pomáhat někdo jiný a nepřišlo by se na to. Šok pro mě byl až to, když mi za to dala dvojku z chování a kamarádce ředitelskou důtku.

Nevíme v jakých podmínkách se zadání úkolu a potrestání obou akterek odehrálo. Důležité je však vnímání trestu, které Vlad'ka popisuje jako šok. Trest tedy vnímala jako příliš přísný a hlavně neadekvátní svému chování. Takový trest je pak spíše považován za nespravedlnost, než aby bylo nahlédnuto na to, proč by bylo vhodné na úkolu pracovat samostatně, jaký benefit by z toho kamarádka mohla mít. K výchovnému efektu situace by spíše přispělo její porozumění akterky než pouze aplikace trestu. Pomoc a spolupráce zde neměla své místo, ani po letech však Vlad'ka neví proč.

Kromě hodnot a norem zahrnuje skryté kurikulum také rituály. Můžeme vymezit dva protichůdné rituály, a to *rituály diktátorství* a *rituály demokracie*. Vzhledem k zadání narativu převládají v datech rituály diktátorství, což však v žádném případě nekopíruje realitu školy. Rituály demokracie ve škole

popisuje například výzkum Kratochvílové (2014). Ilustrovat zde tedy budeme jeden z rituálů diktátorství skrze metaforu učitele diktátora, kterou popsala Karla:

Předcházela ji velmi nelichotivá pověst. Jakmile se objevila na konci druhé chodby a my uslyšeli ten děsivý klapot jejích bot, celá třída utichla a čekala, co se bude dít dál. Když k nám paní Nováková došla, první, co udělala, vykřikla: „Jak si to představujete stát tady jako nějaké hloupé stádo! Je vidět, že blbost nechodí po horách, ale po první bé! Od příště budete stát ve dvou řadách, a jakmile přijdu, pozdravíte!“ Až teprve po tomto výstupu nás pustila do třídy, kde nám začala dlouze vysvětlovat, jak bude probíhat úvod každé naší hodiny: „Postavte se! Já pozdravím Good morning everybody! A vy odpovíte Good morning, Mrs. Nováková!“ Jen co jsme jako ovce odříkali tento pozdrav a dosedli na svá místa, udeřila rukou do stolu a svým hrubým hlasem spustila: „U mě neexistuje demokracie! Budete poslouchat to, co já vám řeknu, a co řeknu, to také vždy platí, takže nechci slyšet žádné vaše názory! Teď si vezměte sešit a pište!“

Učitelka dále dle narativního záznamu žákům nadiktovala pravidla, podle kterých se mají v hodinách angličtiny chovat. V jednání učitelky Novákové je jistá záměrnost. Pravděpodobně usiluje o nastolení kázně ve třídě, která je nezbytná pro vytvoření klimatu, ve kterém může probíhat učení (Lewis, 2008). Avšak v perspektivě žáků k nastolení kázně využívá rituály, které autoritu učitele posouvají k autoritářství. Žáci tak skrze tuto učitelku vnímají moc instituce, které jsou součástí.

Vyprávění zrcadlila *moc instituce školy*, která významně utváří skryté kurikulum (srov. Kašćák, 2006). Definice moci jakožto možnosti či schopnosti ovlivňovat chování jiných (srov. McCroskey & Richmond, 1983) ji v prostředí školy automaticky situuje „do rukou“ učitele (Makovská, 2011). Přestože učitel je často oním zprostředkujícím prvkem, v této kategorii popisujeme narativy, které nevypovídají o jednom konkrétním učiteli, ale mají tendenci odhalovat některé aspekty moci školy jako specifické instituce. Důležité je hned na začátku zmínit, že pokud si moc představíme jako škálu vnímaného vlivu žáky (od velmi silného po velmi slabý vliv), vyprávění zachycují obě strany spektra – tedy moc i bezmoc školy.

V narativech o moci školy se objevuje vykreslení školy jako instituce, která moc absolutně drží, kde žák je podřízen její libovůli a nemá právo se odvolat, i když vnímá represi této instituce jako nespravedlivou. Celkově v tomto přístupu převažuje vymezení „my“ (žáci) a „oni“ (učitelé), kde žáci nemají právo na svůj hlas. Moc školy je pak percipována jako bezmoc žáka:

Tenkrát jsme měli v čítance nějaký zajímavý text, který byl napsaný jen jednou větou a já si jako obvykle četla napřed. Byla jsem už skoro u konce, když mě učitelka vyvolala. Obrátila jsem stránku zpět, neboť jsem věděla skoro přesně, kde jsme. Ona si to však vyložila tak, že nedávám pozor. Ani moje vysvětlování, ani slzy ji nepřesvědčily o opaku. Velmi se rozzlobila a nechala mě po škole celý článek opsat. Text obsahoval asi 400 slov, ale pro osmiletého žáka to byla práce minimálně na dvě hodiny. Když na to vzpomínám, opět se mi vybavují některá slova, bolest ruky od psaní a hlavně obrovská bezmoc. Nechápala jsem, proč mi učitelka nevěří a trestá mě tak přísně. (Dana)

Dana sama sebe charakterizuje jako vzornou žákyni, kterou vyučování bavilo, a v českém jazyce si texty četla napřed, protože ji zajímaly. Tím se však dostala do situace, kdy nedokázala okamžitě reagovat na pokyn učitelky a byla za to potrestána. V příbězích bezmoci je trest samozřejmě vnímán jako nespravedlivý. V tomto typu příběhů se studenti v důsledku své bezmoci cítí ve škole jako „občané druhé kategorie“. Škola je skutečně instituce se strukturální nerovnostmi, která vyplývá i z jedné z nerovností ve společnosti – nerovnosti dětí a dospělých (Pratto et al., 2008). K naplnění této nerovnosti přispívá v edukační realitě pak i to, že pro žáky a učitele platí ve škole *odlišná pravidla*:

Učitelka vstala a chystala se k odchodu. V tom si ale všimla bahna, které sem bylo naší třídou zavlčeno. Rozkřikla se: „Kdo to sem tahá?! Všichni mi hned ukažte přezůvky!“ Nad hlavy se zvedly přezůvky. Bohužel jen jedny ze třiceti. „Všichni se hned padejte přezout, uklízečka to tady po vás nebude uklízet,“ pravila přísným rozčíleným hlasem. „Tak to snad abyste šla s námi,“ odpověděla jí spolužačka, a pokynula hlavou na její kožené kozačky na vysokém podpatku. Učitelka zasupěla: „Co je to za drzost? Dej sem třídnici, ať ti tam můžu napsat poznámku. Jak se jmenuješ?“ „Hlaváčková,“ odpověděla. „Já jen, když vám tak záleží na práci paní uklízečky, tak byste se taky mohla přezouvat.“ „Já se přezouvat nemusím, já jsem učitel,“ vykřikla učitelka. „A jaký je teda rozdíl, jestli tu našlapu já, nebo vy?“ Učitelka právě dopsala poznámku. Stálo v ní: „Je drzá k učiteli.“ „Víš, proč se učitelé nemusí přezouvat? Protože učitelé jsou chytřejší než žáci!“ (Stanislav)

Tato středoškolská „historka“ vygenerovala argument, který se snaží (ne)logicky zdůvodnit nerovnost učitele a žáka ve školní hierarchii a s ní související odlišné normy v daných sociálních pozicích. Aktéři na pozici dominance se spíše chovají způsobem, který jim umožní udržet dominanci, třeba tím, že produkují vysvětlení, která ukazují hierarchii jako zdůvodněnou. Oproti tomu členové podřízených skupin se častěji chovají způsobem, který normy konfrontuje a snaží se propagovat rovnost (Saguy, Tropp, & Hawi, 2013). Proto mohou žáci normy zpochybňovat častěji než učitelé.

Hierarchičnost pozic učitele a žáků však nemusí přispívat jen k úsměvným historkám. Může vyvolat i pocit, který si ze školy odnáší Světlana:

Na svou bývalou školu vzpomínám jako na instituci, která se řídí vlastní logikou. Normálně myslící člověk tam nemá co pohledávat. Navíc odjakživa jsem nenáviděla takovýto druh bezmoci. Celé své tamnější studium jsem byla ten studentík, nicka, která se nesmí ohradit ani v případě, že je to opravdu na místě.

Světlana vztahuje svůj pocit bezmoci k instituci školy celkově a vytváří si tak specifický obraz školy i žáků v ní. I toto vnímání instituce můžeme chápat jako součást jejího skrytého kurikula. Typické je zejména v kritickopedagogických směrech, které ukazují žáky jako relativně bezmocné aktéry, které škola využívá k reprodukci mocenských vztahů ve společnosti. Záznam Světlany však za hranici školy nejde a nezachycuje význam této „submisivity“ pro další sociální role. K diskusi o moci školy přidáme ještě jeden příběh, který je specifický vnímáním synergie moci školy a rodiny. Jarka v něm sama sebe vnímá jako oběť komplotu učitelky a matky, tedy dvou aktérů v nadřazené sociální pozici. Ve svém příběhu popisuje, jak jí učitelka ZŠ slíbila, že si může napsat přijímací zkoušky na víceleté gymnázium jen zkušebně a že ji nikdo k přestupu nutit nebude. Jakmile ale zkoušky úspěšně složila, zjistila, že její matka s učitelkou se dohodly za jejími zády a přihlášku podaly. Přinutily ji opustit oblíbenou základní školu, načež se Jarka v průběhu celého studia na víceletém gymnáziu cítila nešťastná. Příběh nese pocit pošramocení důvěry ke dvěma významným aktérům sociální relity – k rodiči a učiteli. Je zřejmé, že motivy učitelky i matky měly „dobré důvody“, ale efekt, kterého tím dosáhly, se obrátil proti nim. Matce i učitelce bylo připisováno vše negativní v nové škole, veškerou odpovědnost tímto jejich krokem žákyně přenesla na ně. Příběh ukazuje křehkost role rodiče a učitele ve skrytém kurikulu skrze zneužití důvěry z mocenské pozice matky a učitelky.

Žáci ve škole však nejsou jen pasivními objekty moci. Mnohdy ve škole *revoltují, chovají se rezistentně*. Součástí konceptu moci je rezistence, neboť moc vždy produkuje nějakou podobu rezistence (Danaher, Schirato, & Webb, 2000). Rezistenci lze vymezit jako opoziční akt k něčemu, s čím jedinec nebo skupina nesouhlasí (Sannino, 2010) a můžeme ji chápat jako soutěž o moc. Zaměříme se tedy na aspekty skrytého kurikula, ve kterých žáci projevili nesouhlas s učitelem a snažili se dosáhnout vlastního záměru.

Studenti popisovali množství příběhů, ve kterých byla ústředním tématem nespravedlnost, která se ve škole stala. Tato nespravedlnost může být vztažena k nim samotným, ke spolužákům, ale i k učitelům. Z hlediska skrytého kurikula je zajímavé podívat se na to, jak se k této nespravedlnosti studenti ve svých vyprávěních postavili a co si z ní odnesli. Část příběhů obsahuje situace, kdy se studenti ozvali a za svá práva bojovali. Klára popisuje případ ztraceného testu a to, že odmítla test psát znovu:

Bylo mi v tu chvíli do breku, když jsem tam stála, ale chtěla jsem si udržet kamennou tvář a řekla jsem jí, že jsem test napsala i odevzdala, a tak se dalšího testu mimo vyučování účastnit nebudu. Ona byla velmi překvapená, ale asi v duchu pochopila, že si opravdu nevymýšlím.

Tyto příběhy rezistence, ve kterých žáci dokáží prosadit svá práva, kontrují vnímání absolutní moci instituce školy, která žákům hlas nedává. Kromě těchto případů, ve kterých žáci „dosáhli svého“, se v datovém korpusu vyskytují příběhy, kde to, že se žáci ozvali, nemělo požadovaný efekt, nebo dokonce vedlo k jejich další stigmatizaci či perzekuci. Žáci přitom nebojovali ve škole jen za sebe, ale i za druhé. Příběh Kamily obsahuje takové volání po spravedlnosti, které v dané situaci subjektivně postrádala:

Dvěma z mých spolužáků dokonce hrozila nedostatečná a tak jim náš pan učitel nabídl přezkoušení. Kuriózní a zásadní věcí v tomto příběhu je, že oba mí spolužáci měli příjmení Novotný. Jeden se jmenoval David – celkem oblíbený, veselý, takový třídní vtipálek; druhý se jmenoval Petr – do kolektivu nikdy moc nezapadl, možná proto, že jeho tatínek byl zbohatlík a my měli pocit, že na nás kouká skrz prsty, jako bychom mu nestáli ani za pozdrav. Nadešel den D a oba hoši dostali u tabule tři příklady. David zvládl vypočítat první a u druhých dvou alespoň nějak začal. Zato Petr celou dobu zápasil s prvním příkladem a kloudného výsledku se nedobral. Usilovné přemýšlení mých spolužáků přerušilo zvonění, tak nám matikář sdělil, že výsledky oznámí na zítřejší hodině.

Když jsem v úterý ráno viděla na chodbě pana Novotného (otce Petra), nevěnovala jsem tomu přílišnou pozornost. Co ovšem ve škole pan Novotný dělal, mi došlo při hodině matematiky. Po velké přestávce nakráčel matematikář důležitě do třídy s oznámením výsledných známek: „Novotný Petr – čtyři, Novotný David – 5.“ Třídou to zahučelo. Vzhledem k tomu, že měli oba studenti stejné příjmení, rychlým uvažováním jsem došla k závěru, že se pan učitel spletl ve jménu, a tak jsem neváhala se přihlásit a tuto skutečnost mu říct. Jeho reakce mě opravdu překvapila: „Mlč Boháčková, nebo si tě vyzkouším taky“. A najednou mi došlo, co dělal pan Novotný u nás ve škole. Nejspíš měl v úmyslu dát škole velkorysý

sponzorský dar, zaplatit vybavení učeben nebo něco podobného. Hlavně to muselo vypadat nenápadně, aby se tomu nedalo říkat úplatek. Po další tři roky na gymnáziu jsem měla s dotyčným učitelem velké problémy. Kdybych věděla, co mě čeká, možná bych si to rozmyslela, ale možná taky ne. Takže tři roky mučení v matematice jsem si vysloužila jen za to, že jsem chtěla spravedlnost. Je zvláštní, jaké zážitky a zkušenosti nám dává škola, instituce, která vychovává budoucí generace.

Kamila se dostala „bojem za práva“ druhého do obtížné pozice, která jí dle jejího mínění zkomplikovala další tři roky života v matematice. Není si jistá, zda by se rozhodla stejně, kdyby znala následky svého rozhodnutí předem. Pro ni samotnou je to téma k sebereflexi – být či nebýt hrdinou? Důležité však je, že odkrývá dimenzi skrytého kurikula ve škole. Školu vnímá jako instituci, která má „vychovávat“. Zde však nesla v dimenzi skrytého kurikula legitimizaci korupce. Kamila vystoupila rezistentě pouze jednorázově. V datovém korpusu jsou i příběhy, které zahrnují dlouhodobou rezistenci, nejčastěji v podobě „souboje“ žáka s učitelem. Žáci, kteří „vytáhli“ do individuálního boje za svá percipovaná práva, si z tohoto procesu odnáší intenzivní zážitky. Zcela nezáměrně prošli ve škole procesem, ve kterém otestovali sami sebe.

Strukturální nerovnost je přirozenou součástí instituce školy i společnosti. Žáci se budou i v budoucnu pohybovat v prostředích strukturální nerovnosti – v zaměstnání (ve škole jako učitelé), v rodině jako rodiče atd. Učení se o těchto prostředích skrze život v těchto prostředích tak můžeme chápat jako významnou součást skrytého kurikula

Jak již zaznělo na začátku, nejsou to jen vyprávění o moci školy, ale i o její *bez-moci*, která dokresluje, jak žáci vnímali a dodnes vnímají tuto instituci. Karta se zde obrací a hierarchická struktura se stává naopak slabou, ovládanou těmi, kteří jí mají být podřízeni:

Mým největším přáním, když jsem chodila na základní školu, bylo zavedení tělesných trestů. „Zábava“ o přestávkách vždycky sestávala z ničení školního majetku, ničení věcí ostatních a házení popřípadě ždímání mokré houby na sebe navzájem a každého dalšího, koho se jim podařilo chytit (to hlavně v zimě). A na tohle měli celých deset minut přestávky, o svačtinové dokonce dvacet. Ze strany učitelů nikdy nedošlo k ničemu horšímu, než poznámce, což bylo samozřejmě naprosto neúčinné. (Iva)

Zatímco část vyprávění zobrazuje školu jako instituci, která disponuje absolutní mocí, kterou může snadno zneužít, jiná vyprávění vypovídají o opaku,

o škole jako instituci bezmocné, která nedisponuje vhodnými a adekvátními prostředky k tomu, aby mohla zajistit sociální fungování jejích aktérů, nebo dokonce naplňovat didaktické cíle. Nedostatečné mocenské prostředky jsou shledávány zejména v oblasti kázně. Možná proto se studentka Iva uchýlila ke „snu o fyzických trestech“, které by bezmocnou školu učinily mocnou.

Důležitá pro učitelské vzdělávání a uvažování o učitelské roli je nejen percipovaná bezmoc školy k možnostem disciplinovat žáky, ale i percipovaná bezmoc konkrétních učitelů. Tématu bezmoci učitele se věnovala Naďa. Popsala, jak se část žáků postavila proti učitelce matematiky, která byla podle Nadi spravedlivá a dokázala naučit, ale měla na žáky vysoké požadavky. Píše, že jedna třetina třídy v alianci s rodiči a na základě lži „překřičela“ pasivitu dvou třetin spolužáků. V dimenzi skrytého kurikula se zde pro studentku, která příběh napsala, skrývá ponaučení o tom, že výkon role učitele je determinován řadou faktorů, nejen jeho kvalitou.

Popsali jsme některé aspekty moci školy. Obsahem skrytého kurikula je zde moc či bezmoc jedné z prvních formálních institucí, se kterou se žáci v životě setkají. Pro budoucí učitele má však uvažování o moci této instituce specifický význam, neboť škola bude rámovat jejich budoucí profesní uplatnění.

Škola nese vertikální skryté kurikulum, tedy kurikulum, které se vztahuje k aktérům na odlišných sociálních pozicích. V průběhu socializace zde žáci zažívají pocity moci i bezmoci instituce školy, subjektivně vnímají spravedlnost a nespravedlnost, učí se o hierarchických vztazích, o konformitě i nonkonformitě, zkoušejí si rezistenci a její následky a především se učí o sobě samých. Tyto zkušenosti spojujeme s vertikálním skrytým kurikulem. Druhou část skládačky skrytého kurikula v naší analýze pak tvoří jeho nehierarchická podoba, tedy horizontální skryté kurikulum.

4.2 Skryté kurikulum a školní třída: horizontální skryté kurikulum

Druhou dimenzi skrytého kurikula popíšeme ve vztahu ke školní třídě. Kolektiv školní třídy tvoří jedno z významných socializačních prostředí, nesoucí hodnoty a normy, které mohou být odlišné od formálního kurikula a požadavků školy.⁵ V datech tento rozpor mnohokrát vyvstal a korpus tak obsahuje řadu příběhů, které v sobě nesou *dilema* „být s učitelem“, nebo „být se spolužáky“? „Být s učitelem“ znamená naplňovat cíle školy, chtít se učit

⁵ Dalšími socializačními prostředky, která mohou být v rozporu s formálním kurikulem a požadavky školy, jsou například rodina, vrstevnická skupina, masmédiá. Na jejich analýzu se však v tomto textu nezaměřujeme.

a zajímat se o různé předměty. Oproti tomu „být se spolužáky“ v tomto dilematu znamená rozporovat normy školy a hlavně nesdílet cíle s učitelem, tj. nechodit do školy proto, abychom se něco naučili. Toto dilema řešili zejména žáci, kteří v některém předmětu vynikali. Výstižně toto dilema popisuje Katka skrze metaforu „tajné lásky“: „Kromě zeměpisu mě bavily v podstatě všechny předměty. Nejvíce jsem se ale těšila na dějepis. Byla to taková moje tajná láska. Tajná proto, že se mezi ostatními ‚nenosilo‘ mít rád učení.“

Skryté kurikulum je tedy utvářeno mimo jiné žákovským kolektivem, tím, jaké významy žáci připisují předmětům a cílům školy vůbec. V některých případech je toto kurikulum vymezením se vůči kurikulu formálnímu. Žáci, kteří sdílejí cíle formálního kurikula, toto musejí v některých případech utajovat, aby byly konformní s třídním kolektivem. Nejen didaktická oblast nese takové dilema. Jestli má „být se svým spolužákem“, nebo naplnit očekávanou normu chování, řešil Petr v jednom z míst školy, kde lze dle Hemmingsové (2000) skryté kurikulum dobře zkoumat, a to jsou chodby školy. O přestávkách je totiž čas tráven v režii žáků, učitelé zasahují, jen když se situace vyhroutí. Přestávky dávají lekce skrytého kurikula a nejsou to lekce krátké, přestávky tvoří každodenně studentskou hodinu (Hemmings, 2000). Petr napsal:

Jak už to tak o přestávkách bývá, potloukali jsme po chodbách. Šli jsme jen já s jedním spolužákem, když v tom můj spolužák našel na zemi telefon. Hned jej zvedl, ale místo toho, aby jej napadlo ho vrátit, tak vyrukoval s tím, že si telefon nechá a určitě na to nikdo nepřijde a všechno bude v pohodě. Přes mé naléhání, že je to krádež a telefon by měl vrátit, zareagoval tak, že vytáhl SIMkارتu a telefon strčil do kapsy. Na jednu stranu bych byl rád, aby se na tu krádež přišlo, ale udavač jsem být nechtěl, protože jediný, kdo o tom věděl, jsem byl já. Takže jsem se rozhodl doufat, že telefon buď vrátí, nebo ho u něj nějakým způsobem najdou. Opravdu jsem v tu chvíli nevěděl, co dělat, abych se zachoval podle svého nejlepšího svědomí.

Zkoušce v dimenzi skrytého kurikula byl Petr podroben, když se měl rozhodnout, zda bude kamarádem, nebo spravedlivým člověkem, což však ve vztahu ke spolužákovi znamená být udavačem. Tyto role vnímal jako konfliktní. Jeho příběh je lekcí etické výchovy skrze skryté kurikulum. Taková lekce může být intenzivnější než řešení fiktivních morálních dilemat v rámci formálního kurikula. Je totiž skutečná.

Kromě morálních dilemat je další významnou dimenzí skrytého kurikula ve vztahu ke třídnímu kolektivu utváření a *vyjednávání identity žáků*. Žáci se

učí, kdo je insiderem a kdo outsiderem. Právě příběhy outsiderů dokreslují dimenzi školy, která přestože není žádoucí, je do jisté míry nevyhnutelná. Přináší zkušenosti se sociometrickým statutem, které mohou žáci percipovat u sebe či u druhých.

Jednou z identit utvářených ve škole právě v oblasti skrytého kurikula je identita genderová. Mnohé výzkumy hovoří o genderu v interakci učitele a žáků (srov. Jarkovská, 2013; Simonová & Matějů, 2013). Genderová identita se však rozvíjí i v žákovském kolektivu. Mezi žáky dochází k přijetí nebo k odmítnutí očekávané genderové role. Preskripce své genderové role v žákovském kolektivu odmítala Alena, čímž se dostala do pozice outsidera ve třídě: „Nikdy jsem si s nimi moc nerozuměla, jelikož mě zajímaly i jiné věci, než panenky, lesky na rty nebo růžové šaty...“

Alena popisuje své začlenění do dívčího kolektivu, ve kterém se stává z důvodu svých zájmů neodpovídajících genderovým stereotypům outsiderem. Příběh Aleny patří do skupiny příběhů, v nichž své pozice utvářejí převážně sami žáci. Ve škole jsou ale samozřejmě i situace, kde *do struktury vztahů ve třídě intervenuje učitel*. Přestože se jedná o intervenci učitele ve vztahu ke kolektivu, popisujeme tyto případy v horizontálním skrytém kurikulu, neboť se týkají vztahu mezi žáky navzájem. Učitel může žáka na okraji skupiny podpořit, nebo naopak prohloubit propast mezi žákem a jeho spolužáky. Takto vnímal intervenci učitele Honza:

Po dlouhém a neelegantním kličkování úzkými uličkami blokovánými nespočtem poházených batohů jsem tedy sebral třídní knihu a odebral se po poněkud bezpečnější cestě ke dveřím, na které jsem ovšem zakopl a lehce se hlavou udeřil o skříňku s televizí a videem. Sám jsem si z toho nic nedělal, ale po několika krocích jsem zaregistroval hihňání a tlumený smích, který mě donutil se otočit a prozkoumat onu vtípnou událost, která tak efektivně rozesmála celou třídu. „Co je?!“ zeptal jsem se davu, ale teprve když má slova dozněla, jsem si všiml paní učitelky, která na adresu mé „neschopnosti“ dělala dosti nevybíravá a ne přímo lichotivá gesta. Následné ostřelování slovy všech délek, kalibrů i hlasitosti mne efektivně vyhnalo ze třídy a, poprvé v mém životě, donutilo zvažovat variantu záškoláctví, jelikož vrátit se znovu do té místnosti bylo to poslední, co jsem chtěl.

Učitel tedy může ovlivnit žákovské vztahy i tím, že se přidá na stranu většiny žáků. V důsledku toho se může dále rozvíjet strategie žákovského kolektivu zaměřená proti outsiderovi. Jinou variantou intervence učitele je pak to, že učitel do žákovských vztahů neintervenuje. Kristýna popisuje neintervenci učitele do interakcí žáků v hodinách hudební výchovy:

Při každé hodině jsem musela snášet jejich posměch... Do této situace nezasáhla ani vyučující hudební výchovy, která nikdy mé spolužáky žádným způsobem nenapomenula a i přes mou neochotu mě nutila účastnit se pěvecké soutěže.

Kristýna by uvítala intervenci učitele, která by umírnila posměch spolužáků. Ne každá intervence učitele či pracovníka školy do vrstevnických vztahů je však vnímána žáky jako vhodná. V příbězích se objevila například situace, ve které školní psycholožka obvinila třídu ze šikany spolužáka. V perspektivě autorky příběhu, která byla incidentům přítomna, se však jednalo jen o poštuchování, u kterého se bavily obě strany. Jako předsedkyni třídy jí pak byla připsána odpovědnost, kterou však subjektivně nevnímala. Tato situace přinesla nový pohled na vrstevnické vztahy a můžeme o ní uvažovat jako o součásti skrytého kurikula ve vztahu ke školní třídě.

Školní třída je prostředím utvářejícím hodnoty a normy v souladu či v rozporu s hodnotami a normami formálního kurikula. Je to také *prostředí dynamické*, které může žáky původně naladěné na cíle školy vyjádřené ve formálním kurikulu strhnout: „Během roku přestala poslouchat většina žáků. I moje spolusedící premiantka už tolik neposlouchala a při testu také opisovala. Dav prostě strhnul ostatní.“ (Věra). Skryté kurikulum žákovské skupiny rozporující cíle školy podle této výpovědi postupně převážilo v kolektivu a ovlivnilo i žáky původně nastavené na pravidla školy. Skryté kurikulum žákovské skupiny je tak něčím, co se neustále utváří.

Ať skryté kurikulum třídy působí proti formálnímu kurikulu, nebo v souladu s ním, je třída důležité sociální prostředí, ve kterém dochází k informálnímu učení, a tím se v ní otevírá specifická oblast skrytého kurikula – horizontální skryté kurikulum.

5 Diskuse a závěr

Zabývali jsme se skrytým kurikulem skrze žákovskou perspektivu zachycenou v příbězích o škole. Na základě narativní analýzy jsme popsali skryté kurikulum, které se utváří mezi aktéry na různých sociálních pozicích ve škole (vertikální), a to, které se rozvíjí v žákovském kolektivu (horizontální). I přes popsané negativní zkušenosti žáků chápeme skryté kurikulum jako prostředek sociální adaptace, bez které by měl žák problémy fungovat v širší společnosti (Kašćák & Filagová, 2007, s. 149). Zkušenost se skrytým kurikulem je tedy významná pro všechny žáky, avšak pro studenty učitelství se může jevit jako kruciální. Vývoj profesní identity učitele je totiž ovlivňován

mimo jiné představami o vyučování, které jsou spojeny s vlastními zkušenostmi v roli žáka a také obrazem učitelů, se kterými se studenti učitelství během své školní docházky setkali (Chong & Low, 2009). Pravdová (2014) na základě výzkumu profesního sebepojetí studentů učitelství uvádí, že zkušenosti získané v roli žáka základní či střední školy jsou pro proces utváření profesního sebepojetí klíčové. Zatímco Pravdová zachycuje identifikaci žáka s učitelem, v našem výzkumu je tomu spíše naopak. Přestože žáci zažili problémové a konfliktní situace ve škole, zvolili si později učitelské vzdělávání. Domníváme se, že i tyto zkušenosti jsou pro ně velmi cenné a lze je dále vytěžit v profesní přípravě. V prvním kroku práce s narativy došlo ke zplnomocnění studentů k tomu, aby kritizovali instituci, jejímiž budou jednou představiteli. Sami se pak mnohdy definovali v opozici k učitelům ze svých příběhů a svoji profesní volbu zdůvodňovali tímto vymezením se vůči nim. Žádný příběh ale není černobílý a převyprávění příběhů z role učitele pak některým studentům otevřelo perspektivy, o kterých doposud neuvažovali. Vlastní příběh se stal přemostěním z role žáka do role učitele na základě subjektivně významné zkušenosti. Práce s narativy přispívá ke konfrontování vnímání situace různými aktéry sociální reality (Rutten & Soetaert, 2013) a rozvíjí reflektivní myšlení. Psaní vlastních příběhů a jejich reflexe je tak specifickým modelem učení.

Studenti skrze narativy o skrytém kurikulu zexplicitnili část svého „osobního kurikula“, které je součástí jejich vědění a budoucích představ o učitelské profesi (Kitchen et al., 2011, s. 5). Conelly a Clandinin (1988) tvrdí, že tato osobní zkušenost determinuje plánování a výkon formálního kurikula. Dospívají proto k tomu, že u budoucích učitelů je nutností studovat sama sebe. I k tomu může zkoumání skrytého kurikula přispět.

Literatura

- Ahwee, S., Chiappone, L., Cuevas, P., Galloway, F., Hart, J., Lones, J., ... Tate, B. (2004). The hidden and null curriculums: An experiment in collective educational biography. *Educational Studies*, 35(1), 25–43.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. (2003). *Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling*. London: Routledge.
- Bomba, L. (2013). Skryté kurikulum vo svetle metodologického holizmu a metodologického individualizmu. *Pedagogická orientace*, 23(1), 27–47.
- Bulle, N. (2008). *Sociology and education: Issues in sociology of education*. Bern: Peter Lang.
- Çobanoğlu, R. (2014). The visible side of the hidden curriculum in schools. *Elementary Education Online*, 13(3), 776–786.

- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. Toronto: OISE Press.
- Cotton, D., Winter, J., & Bailey, I. (2013). Researching the hidden curriculum: Intentional and unintended messages. *Journal of Geography in Higher Education*, 37(2), 192–203.
- Čermák, I. (2002). Myslet narativně (kvalitativní výzkum „on the road“). In I. Čermák & I. Mioviský (Eds.), *Sborník z konference Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí* (s. 11–25). Brno: Psychologický ústav AV ČR.
- Danaher, G., Schirato, T., & Webb, J. (2000). *Understanding Foucault*. London: Sage.
- Dar, Y. (1995). Kibbutz education: A sociological account. *Journal of Moral Education*, 24(3), 225–244.
- Fowler, L. C. (2006). *A curriculum of difficulty: Narrative research in education and the practice*. New York: Peter Lang.
- Fryer-Edwards, K. (2002). Addressing the hidden curriculum in scientific research. *The American Journal of Bioethics*, 2(4), 58–59.
- Gadamer, H. G., & Mik, D. (2010). *Pravda a metoda I: nárys filosofické hermeneutiky*. Praha: Triáda.
- Gavora, P. (2001). Výskum životného príbehu: Učiteľka Adamová. *Pedagogika*, 51(3), 352–368.
- Hábl, J. (2014). *Učit (se) příběhem: Komenského Labyrint a didaktické možnosti narativní alegorie*. Brno: Host.
- Hafferty, F. W., & O'Donnell, J. F. (Eds.). (2015). *The hidden curriculum in health professional education*. Hanover: Dartmouth College Press.
- Hájek, M., Havlík, M., & Nekvapil, J. (2012). Narativní analýza v sociologickém výzkumu: přístupy a jednotící rámec. *Czech Sociological Review*, 48(2), 199–223.
- Hargreaves, A. (1982). Resistance and relative autonomy theories: Problems of distortion and incoherence in recent Marxist analyses of education. *British Journal of Sociology of Education*, 3(2), 108–126.
- Hemmings, A. (2000). The “hidden” corridor curriculum. *The High School Journal*, 83(2), 1–10.
- Chatman, S. (2000). *Dohodnuté termíny: rétorika narativu ve fikci a filmu*. Olomouc: UP.
- Chong, S., & Low, E. L. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching – formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice*, 8(1), 59–72.
- Janík, T., Maňák, J., Knecht, P., & Němec, J. (2010). Proměny kurikula současné české školy: vize a realita. *Orbis scholae*, 4(3), 9–27.
- Jarkovská, L. (2013). *Gender před tabulí: etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: Slon.
- Jirásek, I. (2009). Skryté kurikulum: prostor nejen pro zážitkovou pedagogiku. *e-Pedagogium*, 9(3), 50–59.
- Kaščák, O. (2006). *Moc školy: o formatívnej sile organizácie*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Kaščák, O. (2011). Rituály a skryté kurikulum alebo Kam v pedagogike zaradiť rituálne štúdie? Teoretická (a biografická) rekonštrukcia. *Studia paedagogica*, 14(2), 29–40.
- Kaščák, O., & Filagová, M. (2007). *Javisko a zákulisie školy. O materskej škole a skrytom kurikule*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Kincheloe, J. L., & Steinberg, S. R. (1997). *Changing multiculturalism*. Philadelphia: Open University.

- Kitchen, J., Parker, D. C., & Pushon, D. (Eds.). (2011). *Narrative inquiries into curriculum-making in teacher education*. Bingley: Emerald.
- Kratochvílová, J. (2014). Rituály v životě jedné školy. *Komenský*, 139(1), 19–25.
- Kubíček, T. (2007). *Vypravěč: kategorie narativní analýzy*. Brno: Host.
- Lewis, R. (2008). *The developmental management approach to classroom behaviour: Responding to individual needs*. Camberwell: ACER Press.
- Lovat, T., Toomey, R., & Clement, N. (Eds.). (2010). *International research handbook on values education and student wellbeing*. Dordrecht: Springer.
- Lukas J. (2006). Životní příběhy učitelů – od kvalitativního ke smíšenému výzkumnému designu. In M. Kocurová (Ed.), *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník anotací 14. konference ČAPV* (s. 36–36). Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Makovská, Z. (2011). Pojetí moci v žákovských vyprávěních. *Studia paedagogica*, 15(2), 141–152.
- Maňák, J. (2007). Modelování kurikula. *Orbis scholae*, 2(1), 40–53.
- Margolis, E. (Ed.). (2002). *The hidden curriculum in higher education*. London: Routledge.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1983). Power in the classroom I: Teacher and student perceptions. *Communication Education*, 32(2), 175–218.
- McLaren, P. (1998). *Life in schools*. Reading: Longman.
- Ozolins, I., Hall, H., & Peterson, R. (2008). The student voice: Recognising the hidden and informal curriculum in medicine. *Medical Teacher*, 30(6), 606–611.
- Portelli, J. P. (1993). Exposing the hidden curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 25(4), 343–358.
- Pratto, F., Pearson, A. R., Lee, I. C., & Saguy, T. (2008). Power dynamics in an experimental game. *Social Justice Research*, 21(3), 377–407.
- Pravdová, B. (2014). *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. Brno: MU.
- Ricoeur, P. (1985). *Time and narrative (Vol. 2)*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rutten, K., & Soetaert, R. (2013). Narrative and rhetorical approaches to problems of education: Jerome Bruner and Kenneth Burke revisited. *Studies in Philosophy and Education*, 32(4), 327–343.
- Saguy, T., Tropp, L. R., & Hawi, D. R. (2013). The role of group power in intergroup contact. In G. Hodson & M. Hewstone (Eds.), *Advances in intergroup contact* (s. 113–132). New York: Psychology Press.
- Sannino, A. (2010). Teachers' talk of experiencing: Conflict, resistance and agency. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 838–844.
- Simonová, N., & Matějů, P. (2013). Koho znevýhodňuje škola: chlapce, nebo dívky? Rozdíly v dovednostech, školních výsledcích a vzdělanostních aspiracích dívek a chlapců devátých tříd základních škol. *Orbis scholae*, 7(3) 107–138.
- Švaříček, R. (2008). Úhly pohledu. Recenze na knihu Javisko a zákulisie školy. O materskej škole a skrytom kurikulu. *Studia paedagogica*, 13(1), 169–173.
- Švaříček, R. (2009). *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta*. (Disertační práce). Brno: MU
- Valenta, J. (2009). Kurikulum životních dovedností (témata a problémy). *Pedagogika*, 59(2), 198–214.
- Willis, P. E. (1977). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.

Autorka

Mgr. Kateřina Lojdová, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: lojdova@ped.muni.cz

Hidden curriculum, lived stories. Student teachers' narratives about school

Abstract: This empirical study focuses on hidden curriculum in narratives of 88 student teachers about their previous school experience. The narrative analysis showed two types of hidden curriculum: vertical and horizontal. Presented typology is based on classification of social position among actors sharing hidden curriculum. Vertical hidden curriculum is connected with actors on different social positions in school, e. g. teachers and pupils. It consists of value conflict between pupils and school, rituals to reproduce values in school, power of school, pupils resistance, powerlessness of school. Horizontal hidden curriculum refers to actors in the same social position, i. e. pupils. It is connected with values as well, but these values are shared among pupils. Pupils identity is negotiated within horizontal hidden curriculum. This part also describes teacher's intervention in relationship structure of the classroom. Towards the end of the paper we discuss the importance of these experiences for future teachers.

Keywords: biography, hidden curriculum, narrative analysis, student teachers

Prudký, L. (2015). *Rozvoj osobnosti vysokoškoláků jako součást kvality výuky (Témata a otázky k pojetí vysokoškolského studia jako učení se svobodě)*. Brno: CDK.

Publikace se zabývá dosud málo respektovanou problematikou – působením vysokých škol jako výchovných institucí. Součástí studia na vysoké škole je utváření osobnosti každého studenta. Utváření osobnosti je spojeno především s procesem interiorizace hodnot. Jde o to, jaké hodnoty vysoké školy a vzdělávání na nich studentům nabízí. Mělo by jít o hodnoty žádoucí. Publikace hodnotí aktivity spojené s učením se svobodě jako základ dobrého působení vysokých škol na rozvoj osobnosti jejich studentů. Rodíme se s dispozicí ke svobodě, bez učení se svobodě tyto dispozice ale neumíme uplatňovat. Do jaké míry se vysokým školám daří, aby se jejich studenti během studia současně učili svobodě, je atributem míry kvality těchto škol a studia na nich. Tuto dimenzi kvality vysokoškolského vzdělávání dosud téměř vůbec nebereme v úvahu.

SCÉNÁŘE DONUCOVACÍ MOCI U STUDENTŮ UČITELSTVÍ NA PRAXI: STUDENTKA ALICE

COERCIVE POWER SCENARIOS IN CLASSES TAUGHT BY STUDENT TEACHERS: THE CASE OF ALICE

KATEŘINA LOJDOVÁ, JOSEF LUKAS

Abstrakt

Moc jako schopnost ovlivňovat postoje, hodnoty a jednání je základní charakteristikou vyučovacího procesu. Potřeba vyjednání mocenského uspořádání v procesu vyučování vyrstává zejména u začínajících učitelů a studentů na praxi, kteří mají oborové znalosti, ale potýkají s jejich předáváním v sociálním prostředí školní třídy. V tomto textu zkoumáme moc u studentů učitelství v průběhu jejich dlouhodobé praxe a zaměřujeme se na jednu z bází moci dle typologie Frenche a Ravena (1959) – na moc donucovací. Donucovací moc studenta učitelství vychází z potřeby žáků vyhnout se trestu nebo jeho hrozbě. Na základě kvalitativní analýzy přepisů nahrávek z výuky studentky Alice identifikujeme čtyři typy donucovací moci. Tyto typy donucovací moci jsou uspořádány do určitých struktur, které nazýváme scénáři. Popisujeme dva protichůdné scénáře – scénář gradace donucovací moci a scénář rezignace na donucovací moc a diskutujeme jejich důsledky pro vytvoření konstruktivního klimatu školní třídy.

Klíčová slova

donucovací moc, kvalitativní výzkum, moc, studenti učitelství

Abstract

Power as the ability of a person to influence the opinions, values, and behaviour of others is a fundamental characteristic of the teaching. Power negotiation is especially essential for student teachers, who are knowledgeable in their chosen subjects yet may struggle to pass on information in the social environment of the classroom. This paper examines power and its distribution by student teachers during their long-term practice. It focuses on coercive power, which is a type of power described in French and Raven's (1959) typology of power. Coercive power exerted by a student teacher stems from the need of pupils to avoid punishment or its imminent threat. Based on a qualitative analysis of video-recordings of classes taught by student teacher Alice, the paper identifies four types of coercive power, which it arranges into different structures or scenarios. The paper describes two conflicting scenarios—one in which coercive power escalates and another in which it diminishes. Finally, the paper discusses the consequences of both scenarios and the influence which they have on the creation of a constructive learning environment.

Keywords

coercive power, qualitative research, power, student teachers

Úvod

Při zkoumání klimatu třídy či obecněji vztahů mezi učiteli a žáky se zákonitě objevují také témata autority či moci učitele. Česká odborná (pedagogická a psychologická) literatura většinou pracuje s pojmy autorita, autoritářství, případně kázeň, kdežto koncept moci se vyskytuje spíše sporadicky (srov. Šalamounová, Bradová, & Lojdová, 2014). Jedním z důvodů menšího využívání tohoto konceptu může mimo jiné být jistá problematičnost jeho jednoduchého vymezení – například Coates (1991) přirovnává pojem moc k takovým konceptům v přírodních vědách, jako je gravitace, která je také velmi obtížně popsatelná, ale jež svým působením ovlivňuje vše ostatní. Moc je přítomna ve všech vztazích ve společnosti, počínaje mocenskými vztahy mezi státy nebo uskupeními států, a konče např. vztahy mezi manželi, v rodině či právě ve školní třídě. Moc ve škole se nenachází jen ve vztazích nadřazenosti a podřazenosti (tj. mezi učiteli a žáky a mezi žáky/učiteli a školou jako sociální institucí), ale i mezi aktéry na stejných pozicích (tj. mezi žáky navzájem) (Cook & Emerson, 1978; Jacobs, 2012). V české a slovenské odborné literatuře se rozvinul zejména zájem o zkoumání moci mezi aktéry na odlišných sociálních pozicích. Moc je zkoumána mezi učiteli a žáky, přičemž tento směr bádání je buď zaměřen na to, jak učitel ovlivňuje žáky (Ergens, 2007; Zounek & Šedřová, 2009), jak žáci ovlivňují učitele (Makovská, 2011) nebo jak je moc mezi učiteli a žáky vyjednávána (Šedřová, 2011; 2015). Není opomíjena ani oblast moci mezi učiteli či žáky a institucí školy (Kašćák, 2006; Makovská, 2010).

V rámci našeho projektu jsme se koncept moci pokusili výzkumně podchytit jako kontextově vázané uspořádání, v jehož rámci učitel i žáci vzájemně ovlivňují své postoje, hodnoty a jednání (srov. McCroskey, Richmond, & McCroskey, 2006). Toto uspořádání je přitom *situační*, neboť se mění v čase v závislosti na jednotlivých mikrosituacích světa školní třídy a jeho okolí, *reciproční*, neboť aktéři se ovlivňují vzájemně a především určitým způsobem vliv druhých vnímají, a v neposlední řadě v něm moc *circuluje*, neboť moc se nepřetržitě pohybuje mezi učitelem a žáky i žáky navzájem (Šalamounová, Bradová, & Lojdová, 2014). Přestože je fenomén moci komplexní, v tomto textu se zaměříme především na moc učitele, i když zároveň platí, že uplatňování moci učitelem je závislé na její percepci žáky – pokud moc učitele není žáky vnímána, nemůže být učitelem uplatňována (Richmond & Roach, 1992). Moc může být přitom uplatňována v několika oblastech, ze kterých vycházejí různé báze (formy) moci učitele.

Vymezení bází moci učitele

Naše pojetí bází moci učitele vychází z práce Frenche a Ravena (1959), kteří popisují moc prostřednictvím *sociálního vlivu* a vliv pak prostřednictvím *psychologické změny*, jakožto jakékoliv situace, v níž se nějaký vztahový systém mění. Moc lze tedy chápat jako formu *vztahu* mezi lidmi, kdy jedinec, disponující mocí (sociálním vlivem) jakéhokoliv druhu, dokáže jiné přimět udělat to, co si přeje on (tzn. vyvolat na jejich straně žádoucí psychologické změny např. postojů k určitému tématu). French a Raven (1959) rozlišují pět bází moci: *donucovací, odměňovací, referenční, legitimní a expertní*, jejichž aplikaci na školní prostředí krátce představíme.

Donucovací moc učitele vychází z žákovy potřeby vyhnout se trestu (např. ve formě špatných známek či kritiky před třídou). *Odměňovací moc* učitele je určována snahou žáka získat odměnu ve formě hmotné (body, známky), psychologické (pochvala) či vztahové (pochvala před spolužáky). *Referenční moc* vychází především z identifikace žáka s učitelem na základě sympatií a náklonnosti („být jako učitel“). *Legitimní moc* souvisí se sociální rolí učitele, která garantuje (formální) autoritu nad žáky a je spjata s normou dohlížet na druhé a ovlivňovat je. *Expertní moc* vychází z učitelovy znalosti oboru nebo ze zvládnutí výukových metod. Vliv učitele na žáky se v tomto případě odvíjí od jejich vnímání učitele jako experta, který má intelektuální znalosti obsahu učiva (či určité dovednosti).

Učitel vždy uplatňuje ve vztahu k žákům jednu či více z pěti bází moci. Aby však byla moc naplněna, je zapotřebí její akceptace žáky. Jak bylo výše zmíněno, moc je vztahovou záležitostí, protože vždy odráží vztah toho, kdo moc uplatňuje, s tím, kdo moc přijímá. Pokud tedy žáci nebudou vnímat a akceptovat učitelovu donucovací moc, těžko ji bude učitel schopen uplatnit. Přestože zde hovoříme o donucovací moci učitele, nejedná se o jeho dispozici, jak by mohlo z daného sousloví vyplývat, ale o percepce ze strany toho, kdo s ním vstupuje do vztahu (Šalamounová, Bradová, & Lojdová, 2014). Porozumění mocenským vztahům ve třídách proto stavíme na vnímání mocenské situace *všemi zúčastněnými stranami*. Na tomto principu jsou vystavěna také různá dotazníková šetření, která moc učitele měří (srov. Elias, 2007; French & Raven, 1959; Schrodt, Witt, & Turman, 2007). V našem textu se pokusíme o analýzu jedné z bází moci učitele – moci donucovací, a to ve specifickém kontextu – u studentů učitelství na praxi.

V této souvislosti se nabízí otázka rozdílu ve využívání moci mezi učiteli (především začínajícími) a studenty učitelství, protože v některých pojetích vývoje učitele představuje *student učitelství* samostatné vývojové období (např. Fessler & Ingram, 2003; Fullerová in Fessler, 1995), kdežto v jiných charakteristiky studenta a začínajícího učitele do jisté míry splývají (např. Steffy et al., 2000) a počáteční období ve vývoji učitele tak zahrnuje i přípravou fázi,

tedy studium učitelství. V tomto textu se přikláníme spíše k pojetí druhému, protože problémy, které ve výuce zažívají studenti učitelství a začínající učitelé, jsou z větší části velmi podobné. Situace, úkoly a problémy, které jsou specifické pro studenty učitelství a mají souvislost s tématem našeho výzkumu, budou zmíněny v diskusi.

Donucovací moc učitele

Tradiční pojetí donucovací moci vychází ze sociologických teorií Bierstedta (1950), Foucaulta (2000), Parsonse (1963), Webera (1947), sociálně psychologické teorie konfliktu, politologické teorie donucování (Molm, 1997) a mnoha dalších.

Donucovací moc je v sociologických teoriích často chápána jako politický nástroj spojený s legitimní autoritou (např. státu). Parsons (1963) spojuje donucovací moc s odstrašováním a udělováním negativních sankcí (a odměňovací moc se sociální směnou a udělováním pozitivních sankcí). Donucovací moc v jeho pojetí tak můžeme definovat jako kontrolu skrze negativní sankce (Parsons in Blau, 1964). Donucovací moc také vychází z faktu, že její příjemce akceptuje možnost být potrestán držitelem moci (Kantek & Gezer, 2010) – ti, kteří jsou držiteli moci, kontrolují ty, kteří jsou jim podřízeni. Donucovací moc (stejně jako odměňovací moc) je postavena na skutečnosti, že ti, kdo kontrolují odměny a tresty, mají moc nad těmi, kteří jsou na těchto odměnách a trestech závislí (Molm, 1997). Lze uvažovat o interpersonálním pojetí donucovací moci, jež zmiňuje právě Molmová (1990; 1997), podle které je donucovací moc založena na veškerých interakcích mezi jedinci a je součástí každodenního života. Moc tedy nemusí být vztažena jen k pozici formální autority nadosobních organizací. Interpersonální pojetí donucovací moci preferujeme v naší studii a donucovací moc tak můžeme sledovat u všech aktérů sociální reality, v našem případě u učitelů a u žáků.

Donucovací moc učitele je ve vztahu k žákům uplatňována ve dvou oblastech, které můžeme modelově oddělit¹: v didaktické a regulativní. Didaktická oblast se týká naplňování didaktických cílů, kdy učitel uplatňuje moc za účelem dosažení těchto cílů. V regulativní oblasti je moc uplatňována za účelem řízení třídy (srov. Evertson & Weinstein, 2006; Lewis, 2008; Shindler, 2010). V tomto kontextu můžeme donucovací moc mimo jiné chá-

¹ Toto dělení vychází z práce Bernsteina (1996). Regulativní diskurz definuje pravidla sociálního chování a vztahů ve škole, didaktický diskurz určuje, jaké znalosti budou žákům předávány. Didaktický diskurz je součástí diskurzu regulativního – v pedagogické realitě se tak oba diskurzy překrývají.

pat jako mechanismus ukázněvání žáků. Jak upozorňují mnozí autoři, určitá míra kázně ve třídě je nezbytná pro vytvoření takového klimatu, ve kterém může probíhat učení (Lewis, 2001). Je zřejmé, že obě mocenské oblasti se v realitě školní třídy vyskytují současně – učitel řídí třídu, aby mohl naplnovat didaktické cíle.

Metodologie

Předběžné výsledky analýzy užívání podob moci u studentky Alice, prezentované v této stati, jsou součástí smíšeného výzkumného designu projektu *Moc ve školních třídách studentů učitelství*. Kvalitativní i kvantitativní část výzkumu tvoří celek, který můžeme rámcově označit za příklad souběžného smíšeného výzkumného designu (Teddlie & Tashakkori, 2003).

Výzkumný vzorek v našem projektu byl tvořen 8 studenty učitelství (7 žen a 1 muž) 1. ročníku navazujícího magisterského studia učitelství, kteří realizovali svoji dlouhodobou jednosemestrální praxi. Při výběru respondentů jsme se snažili zohlednit následující kritéria: absolvování dlouhodobé praxe v době realizace projektu; zájem o výkon studované profese v budoucnu a také dřívější zkušenosti studenta s prací ve výchovně-vzdělávacích aktivitách (zjišťováno prostřednictvím ankety pro potenciální respondenty); ohodnocení studenta jako talentovaného a angažovaného i z hlediska oborových didaktiků; jeho aprobace odpovídající plánu projektu (tedy student oborů učitelství českého jazyka, občanské výchovy nebo dějepisu).

Sběr dat probíhal v období říjen 2013 až květen 2014 prostřednictvím videozáznamů vyučovacích hodin našich respondentů. U každého z nich jsme nahrávali šest vyučovacích hodin (kromě studentky Alice, která nabídla k natáčení jednu hodinu navíc) za pomoci dvou kamer, kdy jedna z nich byla tzv. „učitelská“ (sledovala tedy primárně chování učitele) a druhá „žákovská“ (byla zaměřena na třídu jako celek a dle potřeby i na jednotlivé žáky, kteří aktuálně interagovali s učitelem). Poté byly veškeré videozáznamy přepsány, kdy cílem bylo vytvoření komplexního záznamu vyučovací hodiny, jehož pročtení umožní rekonstruovat co nejvěrohodnější obraz pozorovaných vyučovacích hodin. Do každého přepisu jsme se snažili zahrnout kompletní komunikaci verbální i neverbální, a také veškeré důležité dění ve třídě.

Následná analýza dat probíhala v programu ATLAS.ti, kdy po základní shodě výzkumníků na podobě analýzy probíhalo kódování přepisů videozáznamů s ohledem na identifikovatelné projevy bází moci. V této části výzkumu šlo o spojování přístupů smíšeného výzkumu na úrovni analýzy dat (Teddlie & Tashakkori, 2003) – při kódování byly mimo jiné využity charakteristiky bází moci i konkrétní otázky z kvantitativní části výzkumu, tedy námi adaptovaného dotazníku *Teacher Power Use Scale* (viz Vlčková,

Mareš, Šalamounová, & Ježek, 2015). Dle předem daných kritérií proběhlo tematické kódování (deduktivní přístup na teoretické bázi), které bylo ale paralelně doprovázeno kódováním otevřeným (induktivní přístup na empirické bázi)². Tematické kódování umožnilo identifikovat sekvence donucovací moci a skrze otevřené kódování z nich vystoupily jejich dílčí charakteristiky a možné interpretace.

Před prezentováním dílčích výsledků našeho výzkumu a jejich diskuse je třeba zmínit také jeden z jeho hlavních interpretačních limitů, který souvisí s faktem, že jednotlivé báze moci se většinou uplatňují současně – pouze v různé míře v různých situacích. Elias a Mace (2005) na základě výzkumu bází moci u 325 univerzitních studentů zjistili, že většina bází moci spolu pozitivně koreluje. Donucovací moc je například výrazně doprovázena mocí legitimní, protože pokud by učitel neměl legitimní moc, jeho uplatňování donucovací moci by bylo mnohem obtížnější. V souvislosti s adaptací dotazníku TPUS (Vlčková, Mareš, Šalamounová, & Ježek, 2015, v tisku) se také ukázalo, že legitimní a donucovací báze moci tvoří jeden faktor. V tomto textu se proto zaměříme pouze na donucovací moc, přestože je s legitimní mocí úzce provázána. Naše analýza tedy spíše zachycuje situace, kdy donucovací moc převažuje nad bázemi ostatními, jelikož jednotlivé báze moci se překrývají.

Výsledky výzkumu

Předkládané výsledky se týkají studentky Alice, která studovala 1. ročník navazujícího magisterského studia učitelství občanské výchovy pro základní školy. Alice v rámci své praxe (a zároveň v rámci našeho výzkumu) vyučovala sedm hodin občanské výchovy v 8. třídě brněnské základní školy (šlo o školu, kterou navštěvuje přibližně 300 žáků, z toho 24 % žáků se speciálními vzdělávacími potřebami). Ve výuce studentky Alice byl vždy přítomen cvičný učitel, který praxi supervidoval. Přestože se jedná o studentku na praxi, v níže citovaných ukázkách hovoříme o *učitelce*, jelikož studentka ve školní třídě vystupuje v této roli. Také je třeba poznamenat, že námi identifikované projevy donucovací moci u studentky Alice jsou ovlivněny specific-

²

Skrze tematickou analýzu spíše hledáme hlavní témata a vzorce v datech (dle výzkumné otázky), než abychom data hierarchizovali a širěji interpretovali. Hlavní výhody spočívají v organizování a sumarizování výzkumných dat (Braun & Clarke, 2006). Oproti tomu skrze otevřené kódování objevujeme v datech nové a neočekávané jevy, které uspořádáváme do vztahů a interpretujeme.

kým kontextem (omezená doba působení ve třídě, omezená znalost žáků, přítomnost cvičného učitele atd.), který podrobněji rozebereme v diskusi³. Námi vnímané kontextové limity výsledků výzkumu mohou ve svém důsledku být i jistou výhodou a přínosem, ve smyslu vzhledu do specifik určitých pedagogických situací, které jsou relevantní pro začínající učitele a pro vzdělavatele učitelů.

Na úrovni analýzy dat z jednotlivých vyučovacích hodin se v našem výzkumu objevovaly určité typy donucovací moci. Nejprve proto představíme typologii donucovací moci, kterou jsme ve výuce studentky identifikovali, a poté se zaměříme na uspořádání typů donucovací moci do určitých struktur, které nazýváme scénáři.

Typologie donucovací moci

Jedním z výsledků analýzy dat z realizovaného výzkumu je dělení moci na donucovací verbální a neverbální, přímou a nepřímou. Kombinací těchto kritérií vznikají čtyři typy donucovací moci, které uvádíme i s ilustrativními ukázkami v tabulce 1. Verbální donucovací moc využívá verbální komunikační prostředky, neverbální donucovací moc pak komunikační prostředky neverbální. Přímá donucovací moc je nejčastěji zacílena na konkrétního žáka, zatímco nepřímá donucovací moc je adresována neosobně, většinou celému třídnímu kolektivu.

Tabulka 1
Typy donucovací moci

Donucovací moc	Přímá	Nepřímá
Verbální	Donucovací verbální přímá Příklad: Vyvolávání žáka slovem	Donucovací verbální nepřímá Příklad: Neadresná výzva ke třídě
Neverbální	Donucovací neverbální přímá Příklad: Vyvolávání žáka neverbálně	Donucovací neverbální nepřímá Příklad: Čekání na odpověď

³ Kontextovým údajem pro kvalitativní analýzu byly také výsledky z dotazníku TPUS ve třídě, kde probíhal výzkum. Žáci v této třídě připsali studentce Alici nejvyšší moc expertní a nejnižší moc referenční, tzn. považovali ji za odborníka, ale neidentifikovali se s ní. Donucovací moc vnímali u studentky jako druhou nejnižší z bází moci, za ní následovala moc odměňovací. Znamená to, že žáci připsali studentce Alici vyšší moc odměňovací než moc donucovací, avšak rozdíl mezi těmito dvěma bázemi moci byl poměrně malý.

Vyučovací proces ve škole probíhá skrze interakci učitele a žáků, proto je dle analýzy v našem výzkumu donucovací moc ve školní třídě spojena zejména s vyvoláváním žáka, které žáka vlastně nutí k interakci s učitelem. V tomto textu tedy bude soustředěna pozornost především na vyvolávání, přestože není jediným projevem donucovací moci učitele. Vyvolávání je však základem studentského repertoáru donucovací moci, neboť studenti učitelství na praxi se snaží interagovat se žáky v relativně krátké době a bez vytvoření hlubšího vzájemného vztahu, což mohou realizovat právě skrze vyvolávání. V našem výzkumu se ukázalo být nejčastějším projevem donucovací moci učitele vyvolání žáka slovem: *Učitel: Tak jo. Co třeba tebe napadá?* Specifikem u některých studentů učitelství (také u naší respondentky) je, že žáka zřídka vyvolávají jménem, protože z důvodu jejich poměrně krátkého působení ve třídě jména žáků neznají, a nevytvořili si ani systém, jak jména žáků využívat. Tento způsob vyvolávání žáků je méně osobní než užívání jejich křestních jmen. Vyvolávání žáků většinou neprobíhá pouze verbálně, ale doprovází ho neverbální komunikace. Donucovací verbální přímá moc je tak doprovázena projevy donucovací neverbální přímé moci: „*Prosím?*“ ((*Vyvolá dívku pohledem.*)) Donucovací verbální nepřímá moc je neadresná, zaměřená na celou třídu. Příkladem takového užití donucovací moci u studentky Alice je výrok: „*Dneska spíte, dneska se mnou nebudete spolupracovat?*“ Donucovací neverbální nepřímou moc pak může reprezentovat například využití ticha v situaci, kdy studentka čeká na odpověď od žáků.

Scénáře donucovací moci

Pro učitelovo uplatňování a kombinování výše zmíněných typů donucovací moci v interakcích se žáky jsme použili označení **scénář**, který chápeme jako určitý relativně stabilizovaný způsob zvládnání situací ve třídě. Představíme dva scénáře donucovací moci, které jsou protichůdné: *scénář gradace moci* a *scénář rezignace na moc* a zamyslíme se nad jejich důsledky.

Scénář gradace donucovací moci a jeho důsledky

Gradace donucovací moci spočívá ve stupňování nátlaku z pozice učitele. Ke gradování dochází postupem od uplatňování nepřímé moci k moci přímé, od neverbální moci k moci verbální. Tato gradace není pouhou kumulací přímé a verbální moci. Učitel samozřejmě v určité míře stále využívá i moc nepřímou a neverbální. Právě struktura scénáře nám však umožňuje nahlédnout na takovou sekvenci ze školní třídy jako na celek a interpretovat její dynamiku. Ukázkou gradace moci přinášíme z hodiny občanské výchovy, kde se učitelka snaží získat od žáků získat odpověď na otázku, co jsou to city:

Ukázka 1

Učitelka Alice vyučuje svoji první hodinu v rámci výzkumu. Ve třídě je přítomno 6 dívek a 5 chlapců. Tématem hodiny jsou city. Učitelka se dle vlastních slov věnuje rozdělení citů a jejich vlivu na náladu. Téma začíná otázkou, jak by žáci svými slovy vysvětlili, co jsou city.

D: Bolest, radost, smutek.

U: Uhm, výborně. (1) Vzadu, napadá vás něco, když se řekne city? Co byste si asociovali, když řeknu city. Moje city.

K: Asociovali...

U: ((Čeká na odpověď.)) **donucovací neverbální nepřímá moc**

Dneska spíte, dneska se mnou nebudete spolupracovat? ((*Usmívá se.*)) **donucovací verbální nepřímá moc**

Tak jo. Co třeba tebe napadá? **donucovací verbální přímá moc**

(2) ((*Ukazuje na kluka v první lavici u dveří.*)) **donucovací neverbální přímá moc**

Jak se cítíš třeba teď. **donucovací verbální přímá moc**

K: Hrozně.

U: Prosím? **donucovací verbální přímá moc**

K: Hrozně.

U: Hrozně? **donucovací verbální přímá moc**

K: Dobře.

U: Dobře. Tak jo. Takže poprosím nějak vysvětlíte, co to city jsou.⁴

V uvedené ukázce se učitelka snaží získat odpověď na svoji otázku. Po položení první otázky začíná donucovací neverbální nepřímou mocí, kdy jen čeká na odpověď od třídy. Jedním z důvodů, proč odpověď nepřichází, může být použití cizího slova v otázce. Předpoklad, že žáci slovu „asociovat“ nerozumí, může dokládat jeho zopakování žákem. Na tento podnět ale učitelka nereaguje, soustředí se na odpověď na svoji otázku, která nepřichází v čase, jež učitelka pro odpověď vymezila. Proto pokračuje neadresnou výzvou ke třídě, kterou interpretujeme jako nepřímou verbální moc. Protože ani ta nenaplnuje očekávání učitelky, přechází ke kombinaci donucovací verbální přímé a neverbální přímé moci, když změní adresáta na konkrétního chlapce v první lavici. Ani zacílení donucování za pomoci vyvolání žáka

⁴ **Vysvětlivky k transkriptu:** U – učitelka (v ukázkách studentka na praxi), D – dívka, K – kluk, Text – důraz na verbální stopu (na slabiku, slovo či sousloví), (()) – popis prosodie nebo neverbální aktivity (šepot, smích, potichu ad.), (nnn) – nerozeznatelná verbální stopa, (1) – delší pauza (číslovka označuje délku pauzy ve vteřinách), TEXT – nadprůměrné zvýšení hlasitosti, zvolání, křik, Nemy- – nedořečené slovo.

nepřináší na otázku odpověď, takže učitelka volí další verbální podobu moci skrze otázku na žáka, jak se právě cítí. Moc v této ukázce gradovala od nepřímé (celá třída) k přímé (žák) a od neverbální k verbální podobě. V uvedené ukázce žák učitelce po peripetii donucovací moci poskytl očekávanou odpověď. Možné důsledky využití tohoto mocenského scénáře však mají řadu podob. Ilustrujeme je na dalších ukázkách odučených hodin téže studentky.

Je zřejmé, že gradace působí na všechny žáky ve třídě, kteří jsou jí účastni, ať je zacílena přímo na ně nebo ne. Gradace především vytváří určité napětí, které subjektivně vnímají všichni žáci a samozřejmě i učitel. Jedním z možných důsledků gradovaného napětí pak může být to, že se přihlásí jiný žák, než na kterého byla donucovací moc původně cílena. Další z hodin občanské výchovy studentky Alice tuto situaci ilustruje.

Ukázka 2

Ve třetí zaznamenané hodině občanské výchovy se učitelka Alice věnuje tématu člověk v sociálních vztazích. Ve třídě je přítomno 10 žáků, 6 dívek a 4 chlapci.

U: Ehm. (.) Dobře. *((Jde ke svému stolu a ukáže na žákyne v první lavici.))*

U: Tak (.) holky, kdy třeba vám se stává, že se nemůžete k něčemu vyjádřit? *((Šum.))*

U: Žádný nápad? Vždycky máte co říct? (2) Ehm, stalo se v- *((Dívka u dveří se hlásí.))*

U: Prosím. *((Dá slovo hlásící se dívce.))*

D: Třeba myslíme na hodně věcí naráz a nemůžeme jako zdůraznit, která z nich je vlastně nejdůležitější.

U: Ehm, výborně. To je asi tvůj případ, že.

D: Jo. *((Usmívá se.))*

Učitelka zde získala odpověď, kterou očekávala, byť od jiného žáka, než na kterého původně cílila. Nátlak gradace působil na všechny žáky (nejen na vyvolaného). Může se tedy stát, že na sebe donucovací moc učitele vztáhne některý z žáků, na kterého není přímo cílena. Projeví se to například, když se přihlásí někdo jiný než ten, na koho je nátlak vyvíjen. Další možnou interpretací je, že gradace dává příležitost žákům, kteří se prostě přihlásit chtějí. Původní adresát gradované moci zůstává v tomto případě v pasivní rezistenci (srov. Lojdová, v tisku). V prvním případě scénář gradace přerušili žáci. V druhém případě může scénář gradace přerušit sám učitel. Jak jsme uvedli výše, gradace moci působí také na učitele a může být pro něj samotného subjektivně nepřijemná. Učitel totiž může moc gradovat jen do určité míry, protože jeho prostředky gradace donucovací moci jsou značně limitované. Situaci může vyřešit tak, že přestane cílit na jednoho žáka a uplatní donucovací moc na žáka jiného. V hodině občanské výchovy tuto strategii učitelka uplatnila, když se jí od žáka nedařilo získat odpověď na svoji otázku:

Ukázka 3

Ukázka je také z třetí hodiny občanské výchovy. Žáci diskutují nad obrázkem hosta a číšníka, kde se host chová agresivně.

U: Co byste dodali o tom číšníkovi? *((Podívá se na pasivní chlapce ve čtvrté lavici u okna.))* Kluci, zkuste vzadu. Co byste řekli o číšníkovi, jak se chová číšník?

K: *((Podívá se do učebnice.))* Bojí se.

U: Bojí se čeho?

K: O místo (n).

U: Proč?

K: Protože ho ch-.

U: Prosím?

K: Já nevím. *((Mluví velmi nezřetelně.))*

U: Zopakuj to nahlas, prosím tě.

((Žák neodpovídá. Učitelka dá slovo pasivním dívkám v první lavici u okna.))

Zatímco v předchozí ukázce scénář donucovací moci uzavřeli žáci, v tomto případě (neúspěšný) scénář donucovací moci ukončila sama učitelka. Jelikož žák, na kterého byla gradace cílena, setrvává v pasivní rezistenci, učitelka ve vztahu k němu scénář gradace vzdává a zaměřuje se na jiné žáky. Opačnou strategií ke gradaci donucovací moci učitele může být scénář rezignace na donucovací moc.

Scénář rezignace na donucovací moc a jeho důsledky

Scénář rezignace na donucovací moc je typicky ilustrován neukončenou sekvencí. Učitel „nedotáhne“ svůj záměr do konce, nechá například téma bez komentáře. Na rozdíl od gradace učitel postupuje spíše od moci přímé (v ukázce zacílené na žáka Davida) k moci nepřímé (zacílené na celou třídu). V hodině občanské moci sehrála učitelka scénář rezignace na donucovací moc, když upustila od vyústění komunikační situace, ke kterému chtěla původně dojít:

Ukázka 4

V další ukázce z občanské výchovy učitelka se žáky diskutuje příklady agresivního chování. Žák vnesl vlastní příklad, který učitelka rozvíjí.

K: Když dotyčná osoba kope nějakou holku do židle, tak se stane agresivní očividně.

((Dvě dívky z řady u dveří se otáčejí dozadu a smějí se.))

U: Kdo se stane agresivní? **donucovací verbální přímá moc**

K: Ta dotyčná holka.

U: A ten dotyčný, který jí kope do židle, agresivní není? **donucovací verbální přímá moc**

K: Očividně ne. *((Směje se.))*

((Dívky se smějí.))

U: Tak máte někdo na to jiný názor (.) na tuto situaci? (3) Myslíte si, že agresivní je jenom ta dívka na židli? **donucovací verbální nepřímá moc**

DD: Jo!

U: Jo (1) á (2). Tak když se vrátíme, když se vrátíte zpátky k té situaci v restauraci. **rezignace učitele**

V předložené ukázce žáci odpověděli jiným způsobem, než učitelka očekávala, když za agresora považovali dívku z ukázky, nikoliv chlapce. Mocenskou převahu nad učitelem zde získávají žáci. Přesto je zde třeba poznamenat, že moc učitele se nevytrácí, protože je to vždy učitel, kdo má více zdrojů k tomu, aby ji centralizoval do svých rukou (Šedřová, 2015). V uvedené ukázce se to projevuje rezignací učitelky na přesvědčování žáků v diskutovaném tématu, avšak namísto toho využila učitelka svoji mocenskou pozici k tomu, aby otevřela jiné téma. Zároveň se zde ukazuje i možná podoba moci žáků jako provokace učitele. Žáci mohou získat nad učitelem převahu i tím, že záměrně odpovídají nesprávně, přičemž si učitel nedokáže s touto situací poradit a na didaktické cíle tak případně rezignuje.

Zajímavé je, že zatímco v didaktické oblasti si studentka Alice dovolí na donucovací moc rezignovat a ponechá žákovi jeho názor, který je odlišný od cílů učitele (ukázka 5), v regulativní oblasti spojené s řízením třídy se scénáři rezignace důsledněji brání. To se děje skrze intenzivní využívání různých způsobů ukáznování (např. „*Ale bolky, ticho, neslyším*“; „*A posloucháme všichni prosím*“) a odkazování na normy (např.: „*Ale blásíme se*“; „*Ticho, ticho ale! NEPŘEKŘIKUJEME SE! (1) Mluví vždycky jenom jeden*“). Donucování tak Alice praktikuje důsledněji ve vztahu k pravidlům chování ve třídě než ve vztahu k naplnění svých didaktických cílů.

Ukázka 5

Učitelka se snaží žákům vysvětlit odlišný význam dvou různě formulovaných vět. Žákyně na to však nepřistupuje a učitelka jí její názor ponechává.

D: Je to stejné.

U: Je to stejné? (2) Dobře. Pokud si myslíš, že je to stejné, tak to nech být.

Zmíněný rozdíl lze interpretovat tak, že pro začínajícího učitele je stěžejní urdit třídu a snaha o přestavbu prekonceptů žáků je až krokem následným (z jeho aktuálního pohledu zbytným). Se zaměřením na řízení třídy tak do pozadí ustupuje vzdělávací obsah, neboť pokud učitel „nezvládne“ třídu například z hlediska kázně, obtížně naplňuje svoje didaktické cíle.

Diskuse

Nejprve je nutné zmínit některé z možných okolností, které mají vliv na podobu uplatňování moci studenty učitelství. Především musíme brát v potaz vývojovou fázi profesní kariéry našich respondentů a s ní spojené formování jejich identity (učitele). Výzkumy naznačují, že počáteční vývoj profesní identity učitele je ovlivňován mimo jiné představami o vyučování, které jsou spojeny s vlastními předchozími zkušenostmi v roli žáka a také pochopitelně s obrazem učitelů, se kterými se studenti učitelství během své školní docházky setkali (Chong & Low, 2009). Vliv předchozích zkušeností patří k širší skupině možných okolností, které při formování profesní identity začínajících učitelů (ale i studentů učitelství) způsobují různě závažné tenze, k nimž patří například nesoulad mezi následováním svého uvádějího učitele (v případě našeho projektu učitele cvičného) a hledáním své vlastní cesty (Pillen, Den Brok, & Beijjaard, 2013). K tomu je nutné mít na zřeteli, že se z hlediska vývojové psychologie studenti učitelství ještě většinou nacházejí v období hledání identity (Erikson, 1999; Macek, 1999) či tzv. vynořující se dospělosti (Arnett, 2014), kdy hledají své místo ve světě, jsou často velmi zaměřeni na sebe (*self-focus*) či odkládají závazky (*commitments*), spojujné mimo jiné s přijetím profesní identity.

V období přípravy k učitelství se jedinci ještě plně nesoustřeďují na vyučování jako takové, ale spíše na svůj vlastní vývoj jakožto *studenta* učitelství (Fessler, 1995). V kontextu školní třídy je pak u studentů na praxi a začínajících učitelů mnohdy naléhavější otázka „jak přežít“ v sociální situaci třídy než otázka, jak něco žáky co nejlépe naučit na základě respektu k jejich vlastnímu pojetí problému (Slavík, Janík, Najvar, & Píšová, 2012). Jedním z významných prostředků „přežít“ (prostřednictvím kázeňského usměrňování třídy) se tak může pro tyto učitele stát právě využívání donucovací moci a jejich různých scénářů. Donucovací moc má ovšem ve školní třídě své nezastupitelné místo nejen u začínajících, ale i u zkušených učitelů. Záleží však na tom, jak ji učitel uplatňuje a zda s její pomocí vytvoří konstruktivní klima třídy.

V našem výzkumu popsané scénáře gradace donucovací moci a rezignace na donucovací moc představují dva extrémní póly donucovací moci učitele, mezi nimiž se vyskytují podoby donucovací moci, které nevrcholí gradací ani rezignací. Jakožto extrémny patří tyto scénáře spíše k nevhodným podobám donucovací moci. Avšak stejně jako je neutrální pojem moc, tak je sám o osobě neutrální i pojem donucovací moc, a můžeme ho naplnit pozitivním i negativním obsahem (Šedřová, 2011). Donucovací moc proto nelze a priori spojit s negativními konotacemi, vždy záleží na kontextu a vhodnosti jejího užívání.

Vhodně použitá donucovací moc může žákům pomoci regulovat vlastní aktivity a přispět tak k jejich pozitivnímu vnímání klimatu školní třídy. Naopak nevhodně využívaná donucovací moc může ovlivnit klima třídy a proces učení negativně, v tomto kontextu můžeme hovořit přímo o nevhodném chování učitele (srov. Mareš, 2013). Nevhodně využívaná moc zahrnuje například sarkasmus, křik ve zlosti, urážení žáků a přísné tresty. Takové projevy učitele mohou vyvolávat negativní pocity žáků vzhledem k učitelí, úzkost a strach u žáků (Mainhard, Brekelmans, & Wubbels, 2011). Lewis (2001) připomíná, že ve školní třídě může být dosaženo stejných výsledků nejen důrazem na poslušnost a donucování, ale i vyjednáváním se žáky, diskusí, skupinovou účastí a kontrakty. Pospíšil (2015, v tisku) však zjistil, že i zkušení učitelé aplikují častěji direktivní kázeňské prostředky (tresty) než ty preventivní (vyjednávání se žáky). Zvláště pro studenty na praxi je využití preventivních kázeňských prostředků a s nimi souvisejících prostředků donucovací moci obtížné, protože jejich smysluplné zavedení vyžaduje dlouhodobější kontakt (spolupráci) se žáky. I přesto plní pro studenty na praxi donucovací moc nezanedbatelnou funkci, protože jim může pomoci sjednat ve třídě rychle pořádek (na rozdíl od zdlouhavých vyjednávacích strategií) a může tak být nástrojem jejich vlastní ochrany (Lewis, 2001) i ochrany ostatních žáků ve třídě. S její pomocí tedy mohou učitelé vytvářet prostředí, ve kterém lze naplňovat didaktické cíle. Jak je patrné z ukázek, donucovací moc u studentky učitelství je spojena zejména s vyvoláváním žáků a může naplňovat vhodnou i nevhodnou podobu práce s donucovací mocí. Rizikem praktikování ve škole může být to, že si student navykne mocenské scénáře gradace a rezignace užívat, aniž by reflektoval jejich důsledky. Proto vnáší popis scénářů a jejich důsledků důležitý prvek do učitelského vzdělávání.

To, že některé hodiny mohou působit dojmem boje o moc mezi žáky a studentem učitelství, nemusí být nutně důsledkem nedostatku schopností studenta učitelství, nýbrž se do toho také může promítat aktuální klima ve třídě, vztah cvičného učitele s třídou, celkové prostředí školy apod. (Ergens, 2007). V neposlední řadě situaci ve školní třídě ovlivňuje také cvičný učitel, který je ve třídě většinou přítomen. Námětem pro další analýzu využívání donucovací moci studenty učitelství také může být téma podílu skutečného vlivu studenta na třídu a vlivu odvozeného od (nepřímé) donucovací moci cvičného učitele. I těmito podmínkami je využití donucovací moci u studenta na praxi rámované.

Závěr

V tomto článku jsme se zabývali studenty učitelství v kritickém okamžiku jejich profesní přípravy – v období získávání prvních praktických zkušeností v roli učitele skrze dlouhodobou jednosemestrální praxi. Zaměřili jsme se na dění ve školní třídě z hlediska moci a konkrétně jsme se zabývali jednou z bází moci, mocí donucovací. Kvalitativní analýza přepisů videozáznamů přinesla čtyři typy donucovací moci, které v různých konstelacích tvoří dva protichůdné scénáře – gradaci a rezignaci. Jednotlivé typy a scénáře donucovací moci nejsou „čistými typy“. Vždy se do určité míry překrývají a zároveň nejsou vyčerpávajícím obrazem reality, jedná se spíše o ideální typy v souladu s Weberovým pojetím⁵. Na úrovni analýzy je však možné tyto typy a scénáře oddělit, což je užitečné pro hledání specifik začínajících učitelů a porozumění výukovým situacím.

Domníváme se, že odhalení specifických aspektů výukových situací u studentů učitelství (i začínajících učitelů) může být přínosné pro profesní přípravu učitelů. Zejména typy donucovací moci a z nich složené scénáře ukazují opakující se výukové situace, do kterých studenti na praxi vstupují. Výsledky výzkumu tak mohou obohatit kurikulum pregraduální přípravy učitelů, a to zejména v seminářích věnovaných reflexi studentských výukových praxí, kde mohou studentům pomoci pochopit a vyřešit některé z problémů, do nichž se při práci se třídou dostávají. Téma (donucovací) moci ve třídě se také může stát součástí kurikula předmětů zaměřených na řízení třídy či na didaktiku.

Poděkování

Příspěvek vznikl v rámci projektu GA13-24456S *Moc ve školních třídách studentů učitelství* financovaného Grantovou agenturou České republiky. Autoři děkují za poskytnutou podporu.

⁵ Weberovy ideální typy jsou nástroje tvorby teorie o kulturních jevech. Typ je ideální v tom smyslu, že poskytuje ideální, tj. myšlenkový obraz sociálních a historických (obecně řečeno kulturních) procesů a událostí (jevů). Ideální typ nevytváříme jako průměr, ale myšlenkově, typizací, tedy jednostranným stupňováním jednoho či několika hledisek a výběrem souvislostí (Weber, 1949).

Literatura

- Arnett, J. J. (2014). *Adolescence and emerging adulthood*. Harlow, Essex: Pearson Education.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. London: Taylor and Francis.
- Bierstedt, R. (1950). An Analysis of Social Power. *American Sociological Review*, 15(6), 730–738.
- Blau, P. (1964). *Exchange and Power in Social Life*. New Brunswick: Transaction Books.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Coates, D. (1991). Power and the State. In *Politics and Power (Society and Social Science: A Foundation Course)*. Walton Hall: The Open University, 36–72.
- Cook, K., & Emerson, R. (1978). Power, Equity and Commitment in Exchange Networks. *American Sociological Review*, 43(5), 721–739.
- Elias, S. (2007). Influence in the Ivory Tower: Examining the Appropriate Use of Social Power in the University Classroom. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(11), 2532–2548.
- Elias, S. M., & Mace, B. L. (2005). Social power in the classroom: Student power in the classroom: Student attribution for compliance. *Journal of Applied Social Psychology*, 35(8), 1738–1754.
- Ergens, T. (2007). Dominance učitele a způsob jejího vyjadřování. *Pedagogika*, 27(4), 380–389.
- Erikson, E. H. (1999). *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: NLN.
- Evertson, C., & Weinstein, C. (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fessler, R. (1995). Dynamics of Teacher Career Stages. In T. R. Guskey & M. Huberman, (Eds.), *Professional Development in Education: New paradigms and practices* (s. 171–192). New York: Teachers College Press.
- Fessler, R., & Ingram, R. (2003). The Teacher Career Cycle Revisited: New Realities, New Responses. In B. Davies & J. West-Burnham. *Handbook of Educational Leadership and Management*, (pp. 584–590). London: Pearson Education Limited.
- Foucault, M. (2000). *Dobližet a trestat: kniha o zrodu vězení*. Praha: Dauphin.
- French, J. R. P., & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright & A. Zander, *Group dynamics* (s. 259–269). New York: Harper & Row.
- Chong, S., & Low, E.-L. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching: Formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy & Practice*, 8(1), 59–72.
- Jacobs, G. (2012). Models of power and the deletion of participation in a classroom literacy event. *Journal of Research in Reading*, 35(4), 353–371.
- Kantek, F., & Gezer, N. (2010). Faculty members' use of power: midwifery students' perceptions and expectations. *Midwifery*, 26(4), 475–479.
- Kašćák, O. (2006). *Moc školy: o formatívnej sile organizácie*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 307–319.
- Lewis, R. (2008). *The developmental management approach to classroom behaviour: Responding to individual needs*. Camberwell, Vic: ACER Press.

- Lojdrová, K. (2010). Není nekázeň jako nekázeň: Rezistentní chování žáků jako projev moci ve školní třídě, *Orbis scholae* (v tisku).
- Macek, P. (1999). *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál.
- Mainhard, M., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2011). Coercive and supportive teacher behaviour: Within- and across-lesson associations with the classroom social climate. *Learning and Instruction, 21*(3), 345–354.
- Makovská, Z. (2010). Pojetí moci v žákovských vyprávěních. *Studia paedagogica, 15*(2), 141–152.
- Makovská, Z. (2011). Techniky změny chování a jejich využití ze strany žáků. *Pedagogická orientace, 21*(1), 85–103.
- Mareš, J. (2013). Nevhodné chování učitelů k žákům a studentům. *Studia paedagogica, 18*(1), 7–36.
- McCroskey, J. C., Richmond, V. P., & McCroskey, L. L. (2006). *An introduction to communication in the classroom: The role of communication in teaching and training*. Boston: Allyn & Bacon.
- Molm, L. (1990). Structure, Action, and Outcomes: The Dynamics of Power in Social Exchange. *American Sociological Review, 55*(3), 427–447.
- Molm, L. (1997). *Coercive power in social exchange*. New York: Cambridge University Press.
- Parsons, T. (1963). On the Concept of Influence. *Public Opinion Quarterly, 27*(1), 37–62.
- Pillen, M. T., Den Brok, P. J., & Beijaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tension. *Teaching and Teacher Education, 34*, 86–97.
- Pospíšil, R. *Učitelé a řešení kázeňských problémů v základních školách*. Brno: MU (disertační práce, v tisku).
- Richmond, V., & Roach, D. (1992). Power in the classroom: Seminal studies. In V. Richmond & J. McCroskey, *Power in the Classroom: Communication, Control and Concern* (s. 47–66). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schrodt, P., Witt, P. L., & Turman, P. D. (2007). Reconsidering the measurement of teacher power use in the college classroom. *Communication Education, 56*(3), 308–332.
- Shindler, J. (2010). *Transformative classroom management positive strategies to engage all students and promote a psychology of success*. San Francisco, CA.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Pišová, M. (2012). Mezi praxí a teorií v učitelském vzdělávání: Na okraj českého překladu knihy F. A. J. Korthagena et al. *Pedagogická orientace, 22*(3), 367–386.
- Steffy, B. E. et al. (2000). *Life cycle of the career teacher*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Šalamounová, Z., Bradová, J., & Lojdrová, K. (2014). Mocenské vztahy mezi začínajícími učiteli a jejich žáky. *Pedagogická orientace, 24*(3), 375–393.
- Šedřová, K. (2011). Mocenské konstelace ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica, 16*(1), 89–118.
- Šedřová, K. (2015). Moc v dialogickém vyučování. *Pedagogická orientace, 25*(1), 32–62.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2003). Major Issues and Controversies in the Use of Mixed Methods in the Social and Behavioral Sciences. In A. Tashakkori & C. Teddlie, *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (s. 3–50). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Vlčková, K., Mareš, J., Šalamounová, Z., & Ježek, S. Báze moci používané učitelem ve školní třídě: Česká adaptace dotazníku Teacher Power Use Scale. *Pedagogika*, v tisku.
- Weber, M. (1949). *On the Methodology of the Social Sciences*. Illinois: The Free Press of Glencoe.
- Zounek, J., & Šedřová, K. (2009). *Učitelé a technologie: Mezi tradičním a moderním pojetím*. Brno: Paido.

Kontakt na autory

Kateřina Lojdová

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Česká republika

e-mail: lojdova@ped.muni.cz

Josef Lukas

Katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Česká republika

e-mail: lukas.josef@gmail.com

Corresponding authors

Kateřina Lojdová

Department of Education, Faculty of Education, Masaryk University, Czech Republic

e-mail: lojdova@ped.muni.cz

Josef Lukas

Department of Psychology, Faculty of Education, Masaryk University, Czech Republic

e-mail: lukas.josef@gmail.com