

MASARYKOVA UNIVERZITA
Pedagogická fakulta

ADRESOVÁNÍ ŽÁKOVSKÉ ROZMANITOSTI VE VZDĚLÁVÁNÍ

**Habilitační práce
(soubor publikovaných textů s komentářem)**

MASARYK UNIVERSITY
Faculty of Education

ADDRESSING STUDENT DIVERSITY IN EDUCATION

Habilitation thesis

(A collection of previously published scholarly works with commentary)

Brno 2025

Jana Obrovská

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

V Brně 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 Brno on.....

.....
author's handwritten signature

Poděkování/Acknowledgement

Tato práce by nevznikla nebýt spolupráce s mnoha kolegyněmi a kolegy, od nichž jsem se mohla během své dosavadní akademické dráhy učit (záměrně je nebudu vyjmenovávat, protože je jich opravdu hodně a nechci nikoho opomenout). V dlouhé řadě těchto spoluprací bych vyzdvihla Petra Svojanovského, který mně byl vždy velkou životní i profesní oporou. Děkuji také za lidský a podpůrný přístup všech kolegyň a kolegů na Katedře pedagogiky Pedagogické fakulty MU. Děkuji také svým dětem za trpělivost a respekt k mému pracovnímu životu.

This work would not have come into being without the collaboration of many colleagues from whom I have had the opportunity to learn throughout my academic career (I will deliberately not list them by name, as they are truly numerous and I would not wish to omit anyone). Among this long line of collaborations, I would like to highlight Petr Svojanovský, who has always been a great support to me both personally and professionally. I am also grateful for the human and supportive approach of all my colleagues at the Department of Education, Faculty of Education, MU. Finally, I would like to thank my children for their patience and respect for my professional life.

Obsah

1. Úvod	7
2. Konceptualizace žákovské rozmanitosti	10
2.2 Vybrané přístupy k úzké konceptualizaci žákovské různosti.....	15
3. Metodologie	17
4. Zjištění a jejich diskuse	24
5. Implikace, limity a závěr	33
5.1 Teoretické implikace	33
5.2 Metodologické implikace	34
5.3 Praktické implikace	36
5.4 Limity	39
5.5 Závěr	40

Content

1. Introduction	42
2. Conceptualising Student Diversity	45
2.1 Selected Approaches to Broad Conceptualisations of Student Diversity	47
2.2 Selected Approaches to Narrow Conceptualisations of Student Diversity	50
3. Methodology	52
4. Findings and Discussion.....	58
5. Implications, Limitations and Conclusion	64
5.1 Theoretical Implications.....	64
5.2 Methodological Implications	65
5.3 Practical Implications	67
5.4 Limitations.....	70
5.5 Conclusion	71
Reference/References	72
Příloha A. Autorské podíly/Appendix A. Authorship Contributions	85
Příloha B. Kumulované studie/Appendix B. Cumulative Studies	90

1. Úvod

Otázka žákovské rozmanitosti nabývá celosvětově na významu s tím, jak se školní třídy stávají čím dál pestřejší v důsledku různých trendů, jako je sílící migrace (v mnoha zemích, včetně České republiky, v souvislosti s válkou na Ukrajině), zavádění desegregačních politik či inkluzivního vzdělávání. Zároveň platí, že různost je vlastní jakékoliv skupině učících se osob (Griful-Freixenet et al., 2020), neboť ji vždy tvoří jedinci s různou mírou motivace k učení, začlenění do kolektivu, úrovní již dosažených znalostí a dovedností apod. Adresování žákovské rozmanitosti ve školách se stalo prioritou mezinárodních vzdělávacích politik (Messiou & Ainscow, 2020), neboť představuje jeden ze základních předpokladů pro dosažení rovnosti ve vzdělávání (Darling-Hammond, 2024). Domnívám se, že aby mohli všichni žáci a žákyně zažít úspěch ve škole a plně rozvíjet svůj potenciál, je třeba věnovat pozornost jejich vzdělávacím potřebám a zohledňovat jejich charakteristiky relevantní pro učení. Jde však o náročný úkol. Tyto žákovské potřeby vyplývají jednak z jejich přináležení k určitým kategoriálním příslušnostem, formovaným např. socioekonomickým statusem, genderem, etnicitou či typem zdravotního postižení, které mohou pro žáky a žákyně představovat zásadní překážky ve vzdělávání a produkovat nerovnosti, jednak z dalších rozdílných charakteristik, které souvisejí například s jejich zájmy, tempem, preferovanými způsoby učení či mírou motivace (Tomlinson, 2022). Tato komplexní žákovská rozmanitost představuje významnou profesní výzvu jak pro zkušené, tak pro budoucí vyučující (Cochran-Smith et al., 2016; Darling-Hammond et al., 2019). Vystává tak otázka, jak co nejlépe připravit vyučující, aby mohli vyučovat všechny žáky a žákyně společně a úspěšně zohledňovat jejich vzdělávací potřeby (Tomlinson, 2017).

Cílem této habilitační práce je zkoumat žákovskou rozmanitost ve vzdělávání v kontextu různých přístupů k její konceptualizaci: širokých přístupů zaměřených na vzdělávací potřeby všech žáků a žákyně a úzkých přístupů akcentujících sociální znevýhodnění žáků a žákyně. Práce je souborem kumulovaných studií, které jsou uvedeny v Tabulce 1. Studie 1–3 uchopují zkoumané téma prostřednictvím širokých přístupů ke konceptualizaci a výzkumu žákovské různosti, zatímco studie 4–6 se skrze úzké přístupy k žákovské různosti zaměřují na sociální znevýhodnění a specificky na vzdělávání romských žáků a žákyně.

Tabulka 1. Přehled kumulovaných studií

Citační záznam	Odkaz používaný v textu	Zařazení časopisu
-----------------------	--------------------------------	--------------------------

<p><u>Studie 1</u> Obrovská, J., Svojanovský, P., & Sharma, U. (2025). Teachers' Inclusive Core Practices and All Students' Perspectives. <i>Teaching and Teacher Education</i>, 165(105120), 1–14. https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105120</p>	<p>Obrovská et al. (2025a)</p>	<p>Q1/D1 dle IF, WoS</p>
<p><u>Studie 2</u> Obrovská, J., Svojanovský, P., Kratochvílová, J., Lojdoová, K., Tůma, F., & Vlčková, K. (2024). Promises and challenges of differentiated instruction as pre-service teachers learn to address pupil diversity. <i>Journal of Education for Teaching</i>, 50(3), 403–420. https://doi.org/10.1080/02607476.2023.2247356</p>	<p>Obrovská et al. (2024)</p>	<p>Q2 dle IF, WoS</p>
<p><u>Studie 3</u> Navrátilová, J., Svojanovský, P., Obrovská, J., Kratochvílová, J., Lojdoová, K., & Pich, L. (2024). Who is in focus? A scoping review of themes and consistency in inclusive education for all. <i>European Journal of Special Needs Education</i>, 1–18. https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2410570</p>	<p>Navrátilová et al. (2025)</p>	<p>Q1 dle IF, WoS</p>
<p><u>Studie 4</u> Obrovská, J., Majcík, M., & Simonová, J. (2025). Achievement vs. engagement: Providing support in socially disadvantaged schools. <i>British Educational Research Journal</i>, 51(2), 1–34. https://doi.org/10.1002/berj.4105</p>	<p>Obrovská et al. (2025b)</p>	<p>Q1 dle IF, WoS</p>
<p><u>Studie 5</u> Obrovská, J., & Sidiropulu Janků, K. (2021). Resilience capacity and supportive factors of compulsory education in ethnic minority families: mixed methods study of Czech Roma mothers. <i>Contemporary Social Science</i>, 16(4), 448–463. https://doi.org/10.1080/21582041.2020.1869813</p>	<p>Obrovská & Sidiropulu Janků (2021)</p>	<p>Q1 dle IF, WoS (ESCI)</p>
<p><u>Studie 6</u> Obrovská, J. (2016). Frajeři, rapeři a propadlíci: Etnografie etnicity a etnizace v desegregované školní třídě. <i>Sociologický časopis/Czech Sociological Review</i>, 52(01), 53–78. DOI: 10.13060/00380288.2016.52.1.242</p>	<p>Obrovská (2016)</p>	<p>Q4 dle IF, WoS</p>

Kumulované studie 1–3 vznikaly v rámci dvou projektů podpořených Grantovou agenturou ČR: *Adresování individuálních vzdělávacích potřeb všech žáků: Etnografie tříd na druhém stupni základních škol* ([GA23-04764S](#)) a *Etnografie diverzity v pregraduální přípravě učitelů* ([GA19-06763S](#)), kde jsem v roli řešitelky s týmem kolegů a kolegyň v uplynulých letech pracovala na výzkumu adresování žákovské různosti v praxi základních škol a v

pregraduální přípravě budoucích vyučujících. Výsledky těchto dvou výzkumných projektů, z nichž pouze několik vybraných kumulují v této práci, byly publikovány v řadě renomovaných časopisů se zaměřením na vzdělávání (např. *Teaching and Teacher Education*, *European Journal of Teacher Education*, *Journal of Education for Teaching*, *European Journal of Special Needs Education*), které jsou důležitými fóry pro mezinárodní odbornou komunitu, a mají tak potenciál rozvíjet teorii i metodologii zaměřenou na výzkum komplexní žákovské různosti. V posledních dvou letech jsme navíc v tomto týmu navázali spolupráci s profesorem Umeshem Sharmou, který je předním světově uznávaným odborníkem na výzkum inkluzivního vzdělávání. V kumulované studii č. 1 (**Obrovská et al., 2025a**) jsme společně rozvinuli konceptualizaci inkluzivních praktik (viz sekce Konceptualizace žákovské rozmanitosti).

Kumulované studie 4–6 vznikaly v několika různých výzkumných projektech, na nichž jsem participovala v posledních více než deseti letech. Jednalo se o projekt *Vzdělávací strategie dětí migrantů a dětí z etnických menšin* podpořený Grantovou agenturou ČR ([GAP404/12/1487](#)), v jehož rámci jsem realizovala etnografickou studii desegrovaných tříd s důrazem na dynamiku mezietnických vrstevnických vztahů (viz studie 6, **Obrovská, 2016**). Do habilitace jsem dále zařadila studii č. 5 (**Obrovská & Sidiropulu Janků, 2021**), která vznikla v rámci mezinárodního projektu Horizon 2020 *Inclusive Education and Social Support to Tackle Inequalities in Society* (ISOTIS), kde jsem v roli koordinátorky za Českou republiku byla zapojená do řady výzkumných i aplikačních aktivit zaměřených na vzdělávání romských žáků a žákyň v komparaci s jejich situací v jiných evropských zemích (Portugalsko, Řecko) či s jinými etnickými minoritami (např. turecká menšina v Německu či Nizozemí). Zde jsem navázala řadu odborných spoluprací s kolegy ze zahraničí (např. L. Nurse – Oxford University, P. Leseman – Utrecht University, C. Aguiar – University Institute of Lisbon). Studie 4 (**Obrovská et al., 2025b**) vznikla ve spolupráci s kolegy v rámci mého zapojení do *Národního institutu pro výzkum socioekonomických dopadů nemocí a systémových rizik* ([SYRI](#)) pod vedením profesorky Šedové, kde jsme se věnovali výzkumu společenských krizí, typu pandemie covid-19 či vzdělávání ukrajinských žáků a žákyň v českých školách. Kumulovaná studie se zaměřuje na implementaci systémové podpory škol s vyšším podílem sociálně znevýhodněných žáků a žákyň. Výsledky tohoto výzkumu umožňují reagovat evidence-based přístupem na sociální nerovnosti a společenské krize, a jsou proto důležité pro decizní sféru.

Na všech kumulovaných studiích jsem se významně autorsky podílela a studie jsou kumulovány po domluvě se spoluautory všech studií. S výjimkou studie 3 jsem první autorkou všech zařazených studií. Souhlasy všech spoluautorů a spoluautorek stvrzené podpisy s distribucí autorství vyjádřenou jak rolemi při zpracování studií dle klasifikace

CRediT, tak i procentuálním podílem, jsou součástí Přílohy A (ve veřejné verzi dokumentů nejsou podpisy spoluautorů a spoluautorek uvedeny kvůli GDPR).

Práce je standardně členěna do sekce Úvod, po níž následuje sekce představující různé přístupy ke konceptualizaci žákovské rozmanitosti (Konceptualizace žákovské rozmanitosti). V další sekci Metodologie shrnuji sdílené metodologické principy kumulovaných studií. Následuje sekce věnovaná hlavním zjištěním všech studií a jejich diskusi (Zjištění a jejich diskuse) a práci uzavírám sekcí Závěry a implikace, v níž formuluji implikace pro teorii, metodologii a praxi při výzkumu a adresování žákovské rozmanitosti ve vzdělávání.

2. Konceptualizace žákovské rozmanitosti

Se souslovím žákovská diverzita jsou často spojovány rozličné konceptualizace, které zrcadlí skutečnost, že žáci a žákyně disponují velmi rozmanitými charakteristikami sahajícími od zdravotního znevýhodnění a hendikepů přes různá rodinná zázemí a sociokulturní znevýhodnění, psychickou kondici a zdraví až po různou úroveň motivace k učení, dosahovaný výkon, nadání či zájmové orientace (Obrovská & Tůma, 2020). Na poli adresování žákovské diverzity lze rozpoznat dva způsoby jejího rámování, které přistupují k žákovské různosti odlišně – jedná se o tzv. široké a úzké konceptualizace (srov. široké versus úzké definice inkluzivního vzdělávání, viz Ainscow et al., 2006; Woodcock et al., 2022).

Široké konceptualizace reagují na skutečnost, že ve všech školních třídách se nachází žáci a žákyně velmi rozmanitých charakteristik a potřeb, které vyučující zohledňují v rámci výuky a v procesech učení. S Griful-Freixenet et al. (2020) můžeme říci, že různost panuje v jakékoliv skupině učících se osob, a je tedy inherentní kterékoliv školní třídě, přičemž s Florian (2019) lze dodat, že je třeba směřovat k přijetí odlišnosti jako běžné součásti lidského vývoje. Hlavním rizikem tohoto způsobu uchopení diverzity je potenciální nevyčerpatelnost charakteristik a potřeb, které mohou být pro žáky a žákyně v procesu učení určující. Naopak užší konceptualizace cílí na vybrané skupiny žáků a žákyň charakterizované konkrétním vymezeným typem potřeb (např. žáci a žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami, žáci a žákyně s odlišným mateřským jazykem apod.), na jejichž specifika propisující se do procesu vzdělávání by měli reagovat odborníci k tomu určení a adekvátně profesně připravení (speciální pedagogové, vyučující češtiny jako druhého jazyka apod.), kteří by měli metodicky podpořit vyučující v praxi. Riziko tohoto způsobu rámování žákovské různosti spočívá zejména ve fixaci kategorií a jejich implikací pro vzdělávání (Antoninis et al., 2020). Nicméně oba způsoby konceptualizace mají své

výzkumně-metodologické i aplikační přednosti, stejně jako i limity, které budu průběžně v této práci reflektovat. Zároveň hned v počátku vybízím ke snaze o vnímání jejich vzájemné komplementarity a průniků spíše než rivality či výlučnosti. Nyní budu ilustrovat na konkrétních příkladech vybrané přístupy k široké a úzké konceptualizaci žákovské rozmanitosti ve vzdělávání.

K příkladům široké konceptualizace žákovské diverzity patří přístupy s důrazem na pedagogickou odpověď na rozmanitost panující ve školních třídách, tedy identifikování strategií, které mohou být nápomocné při adresování individuálních vzdělávacích potřeb žáků a žákyň v každodenní realitě heterogenní školní třídy. Objevuje se zde řada konkrétních pojetí, k nimž můžeme zařadit personalizované učení (*personalized learning*, např. Bray & McClaskey, 2014) nebo přístup zaměřený na žáka (*learner-centered approach*, např. McCombs, 2010), stejně jako i pojetí kombinující diferenciaci s individualizací, jako je např. univerzální design pro učení (*Universal Design for Learning*, např. Capp, 2017; CAST, 2018) nebo diferencovaná výuka (*differentiated instruction*, např. Tomlinson, 2017).

Dalším příkladem přístupu k širokému rámování žákovské různosti je aktuálně se rozvíjející proud v inkluzivním vzdělávání, tzv. inkluzivní vzdělávání pro všechny žáky a žákyňe (*inclusive education for all/everyone*). Přestože vzdělávací politiky (UNESCO 2020; United Nations, 2022) aktuálně proklamují právě toto pojetí inkluzivního vzdělávání vykračujícího za úzké zaměření na žáky a žákyňe se speciálními vzdělávacími potřebami směrem k adresování potřeb skutečně všech žáků a žákyň, jak dokládají mnohé přehledové studie (Kielblock & Woodcock, 2023; Lindner et al., 2023; Messiou, 2017; Nilholm & Göransson, 2017), včetně kumulované studie č. 3 (**Navrátilová et al., 2025**), výzkumy na tomto poli stále dominantně tíhnou k pojetí inkluze coby převážně speciálněpedagogického konceptu. Přesto se v rámci inkluzivního vzdělávání pro všechny žáky a žákyňe objevují další pojetí, jakým je i koncept inkluzivních praktik (*inclusive practices*, Finkelstein et al., 2019; Sharma & Sokal, 2016), který je vhodný pro široké rámování žákovské různosti.

Do úzké konceptualizace žákovské různosti spadá například sociokulturní perspektiva, pro niž je charakteristické nahlížet různost skrze kategorie typu rasa, etnicita, gender či třídní příslušnost, které se propisují do specifických forem sebepojetí žáků a žákyň, způsobů přináležení a (ne)přijetí příslušníky školních kolektivit (např. vyučujícími, vrstevníky). Autoři a autorky pohybující se v tomto přístupu se typicky zaměřují na nerovnosti, které sociální struktury a pozice jednotlivců mohou ve vzdělávání produkovat, a také na jejich překonávání. Patří sem celá řada pojetí, například rovnost a sociální spravedlnost (*equity and social justice*, např. Kaur, 2012), kritická rasová teorie (*critical race theory*, např.

Yosso, 2005), multikulturní vzdělávání (*multicultural education*, např. Banks & Banks, 2010), kulturně-senzitivní pedagogika (*culturally responsive pedagogy*, např. Gay, 2002) či kritická pedagogika (*critical pedagogy*, např. Freire, 2000).

Dalším příkladem přístupu k úzké konceptualizaci žákovské různosti je speciální pedagogika a některé proudy inkluzivního vzdělávání zaměřující se na žáky a žákyně, kteří kvůli různým překážkám potřebují zvláštní podporu a upravené výukové přístupy, aby se mohli aktivně účastnit výuky a plnit její cíle. Tyto překážky obvykle vyvěrají z rozdílů ve fyzických, behaviorálních, intelektuálních, emočních a sociálních schopnostech jedinců (srov. OECD, 2017) a mohou bránit žákům a žákyním v jejich participaci a úspěchu ve vzdělávání. Jedná se o potřeby, které mohou spadat do oblasti komunikace a chování, poznávání a učení, sociálního, emočního a mentálního zdraví či smyslového a tělesného postižení (Demetriou, 2022). Tato pojetí jsou tradičně ukotvena v oboru speciální pedagogiky, který se v posledních dekáдах stále více prolíná s perspektivou inkluzivního vzdělávání (Florian, 2019). Inkluzivní vzdělávání akcentuje začleňování žáků a žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami tak, aby nebyli pouze integrováni ve smyslu umístění do kolektivů mainstreamových škol (tzv. *mainstreaming*, srov. Opretti et al., 2014), ale aby smysluplně participovali na procesech učení a stali se plnohodnotnými členy školních komunit (srov. Ainscow et al., 2006).

Ve studiích kumulovaných v této habilitaci jsou při konceptualizaci žákovské různosti využívány vybrané široké i úzké přístupy. O vybrané široké přístupy jsme se opírali s kolegy a kolegyněmi při řešení dvou projektů podpořených Grantovou agenturou České republiky (GA23-04764S a GA19-06763S). Snažili jsme se v nich vykročit ze skupinově orientovaných rámců, tedy úzkých přístupů k žákovské různosti. Široký přístup jsme totiž chápali jako přílehavější ve snaze identifikovat výukové strategie, jejichž prostřednictvím je možné vzdělávat děti v heterogenních třídách, a tedy i využitelnější v rámci pregraduální profesní přípravy budoucích vyučujících, v rámci jejíž pedagogicko-psychologické složky většina z výzkumníků zapojených ve zmiňovaných projektech působí.

O spíše úzké přístupy ke konceptualizaci žákovské různosti jsem se opírala ve výzkumech zaměřených na vzdělávání sociálně znevýhodněných a romských žáků a žákyně. V těchto výzkumech jsem se ve spolupráci s kolegy a kolegyněmi z různých projektových týmů (GAČR-GAP404/12/1487, Horizon 2020-ISOTIS, SYRI, viz sekce Úvod) snažila v různých rovinách (vzdělávací politika, zkušenosti znevýhodněných rodičů o vzdělávání, začleňování žáků a žákyně do kolektivu) nahlédnout situaci žáků a žákyně, kteří v českém vzdělávacím kontextu čelí dlouhodobým systémovým nerovnostem. Tyto nerovnosti se projevují koncentrací znevýhodněných žáků a žákyně v segregovaných školách, vzděláváním v programech s redukovanými vzdělávacími výstupy, nadreprezentováním při předčasných odchodech ze vzdělávání či kriticky nízkou mírou dokončení středního a vyššího vzdělávání

(FRA, 2022). Úzké přístupy intenzivně zaměřují pozornost na sociokulturní aspekty žákovské diverzity, a tak umožňují nahlédnout problematiku exkluze sociálně znevýhodněných žáků a žákyň ve vzdělávání komplexně a formulovat doporučení pro různé oblasti praxe i pro jednotlivé aktéry.

Níže detailněji představuji vybrané přístupy k široké a úzké konceptualizaci žákovské různosti, které jsou součástí kumulovaných studií.

2.1 Vybrané přístupy k široké konceptualizaci žákovské různosti

Při vymezení žákovské různosti v širokém přístupu jsme čerpali ze tří konceptuálních pojetí – diferencovaná výuka (viz studie 2, **Obrovská et al., 2024**), inkluzivní vzdělávání pro všechny žáky a žákyň (viz studie 3, **Navrátilová et al., 2025**) a inkluzivní praktiky (viz studie 1, **Obrovská et al., 2025a**). Naše snahy o široký přístup k uchopení žákovské různosti začaly u konceptu diferencované výuky. Ve studii 2 (**Obrovská et al., 2024**) se opíráme o přístup diferencované výuky, který patří v současnosti k nejcitovanějším pedagogickým modelům vyzývajícím jednorychlostní a homogenizované pojetí výuky (*one size fits all approach*) (Griful-Freixenet et al., 2020). Jeho průkopnicí je Carol Ann Tomlinson, která tento koncept rozvíjí systematicky již od devadesátých let. Jde o přístup prosazující proaktivní úpravy výukového obsahu (co se žáci a žákyň učí), procesu (jak se to učí) či výstupů (jak žáci a žákyň demonstrují to, co se naučili) s cílem adresovat rozmanité vzdělávací potřeby žáků a žákyň, které vyvěrají z jejich rozdílné úrovně (dosažených znalostí, osvojených dovedností, apod.), žákovských zájmů (zvědavost, zapálení pro určité téma, možnost volby) a učebního profilu (formovaného učebními preferencemi, genderem, rodinným zázemím apod.). K základním komponentám diferencované výuky patří pozitivní přístup vyučujících, podnětné a podporující prostředí pro učení, pravidelné a průběžné sledování žákovského pokroku prostřednictvím diagnostické činnosti, využívání flexibilních forem skupinové práce žáků a žákyň (zejm. homogenního a heterogenního groupingu dle jasně daných kritérií dělení žáků) či přizpůsobení výuky potřebám jednotlivých žáků a žákyň, tedy individualizace (Tomlinson, 2017; Smale-Jacobse et al., 2019).

Předchozí výzkumy doložily, že diferenciaci a individualizaci ve výuce může být náročná jak pro budoucí, tak i zkušené vyučující. Studující učitelství často narážejí na obtíže při realizaci diferencované výuky (de Jager, 2013) a trpí nedostatkem sebedůvěry (Brevik et al., 2018; Wan, 2016). Diferencovaná výuka může být náročná například kvůli problémům s řízením třídy, spravedlivým hodnocením žáků a žákyň (Wan, 2016) nebo kvůli časové náročnosti plánování (Dack, 2019b; Goodnough, 2010). Na druhou stranu výzkumy naznačují, že pro úspěšnou implementaci diferenciaci jsou klíčové faktory, jako je

vnímaná sebeúčinnost (Wertheim a Leyser, 2002), využívání průběžného hodnocení či schopnost seberegulace a motivace (Griful-Freixenet et al., 2021). Ukazuje se však, že úroveň diferenciacie výuky není příliš vysoká ani v praxi zkušených vyučujících (Schleicher, 2016; van Geel et al., 2019), což platí také pro český kontext, kde dvě třetiny vyučujících potřebují v této oblasti zlepšení (Česká školní inspekce, 2022a, 2022b).

Přístup inkluzivního vzdělávání pro všechny žáky a žákyně byl konceptuálním východiskem v přehledové studii 3 (**Navrátilová et al., 2025**). Zde se opíráme o čtyři typy definic inkluzivního vzdělávání podle Göranssona a Nilholma (2014), kteří rozlišují následující definiční charakteristiky: 1) umístění žáků a žákyně se zdravotním postižením do škol hlavního vzdělávacího proudu; 2) naplnění specifických sociálních a akademických potřeb žáků a žákyně se zdravotním postižením; 3) naplnění sociálních a akademických potřeb všech žáků a žákyně; a 4) vytváření školních komunit s určitými charakteristikami. Zatímco první dva typy definic se vztahují k diskurzu speciálních vzdělávacích potřeb, druhé dva typy vykračují směrem k širšímu rámci inkluze, v němž je zdůrazňováno, aby se všichni žáci a žákyně cítili být součástí školní třídy, participovali na výukových aktivitách a jejich vzdělávací cíle byly naplňovány (Nilholm & Göransson, 2016). Toto pojetí rezonuje s často citovanou definicí inkluzivního vzdělávání od autorů Ainscow et al. (2006), kteří jej spojují s odstraňováním překážek v participaci, učení a úspěchu pro všechny žáky a žákyně. V rámci tohoto přístupu k inkluzi jsme se dále inspirovali konceptem inkluzivních praktik, který formoval naše bádání v kumulované studii 1 (**Obrovská et al., 2025a**) stejně jako i v další návazné studii Svojanovský et al. (v recenzním řízení).

Ve studii **Obrovská et al. (2025a)** výrazně formoval naši konceptualizaci žákovské různosti a jejího adresování koncept inkluzivních praktik. Mnozí autoři se shodují, že inkluzivní praktiky tvoří základní pilíř inkluzivního vzdělávání (Booth & Ainscow, 2002; Jordan et al., 2009; Nilholm, 2021; Sharma & Sokal, 2016), přesněji inkluzivní pedagogiky (Florian & Black-Hawkins, 2011). Ačkoliv inkluzivní praktiky mohou být uplatňovány i v rámci celé školy, soustředili jsme se na ty, které mohou vyučující využívat přímo ve třídě (Loreman, 2017). Finkelstein et al. (2019) v přehledové studii syntetizovali inkluzivní praktiky obsažené v pozorovacích nástrojích: výukové praktiky (např. vrstevnické učení, poskytování možnosti volby), organizační praktiky (např. používání rutin, práce s časem), socioemoční podpora a management chování (např. jasná pravidla chování), určování pokroku žáků a žákyně (např. formativní hodnocení), spolupráce a práce v týmu (např. spolupráce s kolegy). V navazující přehledové studii Lindner a Schwab (2020) určily následující typy inkluzivních praktik: spolupráce a tandemové vyučování, práce ve skupinách, úpravy (hodnocení, obsahu, rozsahu, výuky, učebního prostředí, materiálů, postupu a časového rámce), motivace a zpětná vazba a individuální podpora žáků a žákyně. Identifikované inkluzivní praktiky se do značné míry překrývají s výukovými

strategiemi, které jsou obecně považovány za efektivní a kvalitní a jako takové využitelné pro všechny žáky a žákyně (Jordan et al., 2009; Mitchell & Sutherland, 2020; Molbæk, 2018; Norwich & Lewis, 2010; Svojanovský et al., v recenzním řízení). V našem výzkumu jsme inkluzivní praktiky chápali jako výukové postupy a strategie zajišťující, že všichni žáci a žákyně s jejich různými charakteristikami se mohou úspěšně vzdělávat v podmínkách heterogenní třídy.

2.2 Vybrané přístupy k úzké konceptualizaci žákovské různosti

V kumulovaných studiích, jež využívají úzké přístupy ke konceptualizaci žákovské rozmanitosti, je aplikována řada teorií a konceptů, které jsou v každé studii jedinečným způsobem kombinovány. Z různých konceptuálních přístupů zde budu představovat ty, které bezprostředně korespondují s tématem žákovské různosti. Půjde o teorie sociální a kulturní reprodukce, o něž se více či méně opírám ve všech kumulovaných studiích relevantních pro problematiku sociálního znevýhodnění, dále pak kritickou rasovou teorii, kterou vytěžueme ve studii č. 5 (**Obrovská & Sidiropulu Janků, 2021**), jež představuje revizi klasického pojetí sociální a kulturní reprodukce. Závěrem představím konceptualizaci každodenní etnicity, jak jsem s ní pracovala ve studii č. 6 (**Obrovská, 2016**). Teorie sociální reprodukce se zaměřením na vzdělávání upozorňují, že jsou to různé objemy kapitálů (sociálního, kulturního, ekonomického), s nimiž žáci a žákyně přicházejí do školy a které mezi nimi vytvářejí rozdíly a rozestupy. Instrukce školy se však na místo snahy vyrovnat tyto rozdíly a z nich pramenící nerovnosti, často podílejí na jejich reprodukci (Bourdieu & Passeron, 1990; Bourdieu, 1998; Coleman, 1988; Lareau, 2003). Socioekonomický a etnický minoritní status žáka a žákyně patří dlouhodobě k nejsilnějším prediktorům vzdělávacích výsledků (Duncan et al., 1972; Kao & Thompson, 2003; OECD, 2023; Portes & MacLeod, 1996; Sirin, 2005). K faktorům, které přispívají k mezigeneračnímu přenosu znevýhodnění, patří určité formy rodičovství související s nedostatkem zdrojů, např. omezená participace rodičů v rámci domácí přípravy žáků a žákyň, nízká strukturovanost a organizace volného času dětí (Lareau, 2003) nebo nízké vzdělávací aspirace (Fan & Chen, 2001; Kim, 2022; Obrovská et al., 2023; Yamamoto & Holloway, 2010). Nerovnosti ve vzdělávacích výsledcích se navíc prohlubují v souvislosti s dopady uzavření škol během pandemie covid-19, což způsobilo větší mezery ve znalostech právě u sociálně znevýhodněných žáků a žákyň (Betthäuser et al., 2023; Česká školní inspekce, 2020; Gee et al., 2023; PAQ Research a Kalibro, 2021). V českém kontextu jsou to zejména romští žáci a žákyně, kteří nejvíce trpí nerovnostmi ve vzdělávacích výsledcích vyvěrajícími z intersekce mezi sociální třídou a etnicitou. Zatímco do předškolního vzdělávání dochází 51 % romských dětí ve věku 3 až 5 let, u majoritní populace je to 86 %

(FRA, 2022). Podíl romských žáků a žákyň ve věku 20 až 24 let, kteří dokončili alespoň učební obor, je pouze 22 %, zatímco u majoritní populace je to 87 %. Navíc romští žáci a žákyňe v České republice čelí dlouhodobě segregaci – až 49 % romských dětí ve věku 6 až 15 let navštěvuje školy, kde všichni nebo většina spolužáků jsou rovněž Romové (FRA, 2022).

Tyto a jiné výzkumy dokládají, že v důsledku segregace do etnicky homogenních škol i nadreprezentativně častým zařazováním do programů pro speciální vzdělávání s redukovánými výstupy romské děti čelí dlouhodobému vylučování z benefitů, které by jim mohlo přinést kvalitní vzdělávání (Ombudsman. Veřejný ochránce práv, 2022). Mnozí vyučující v českých heterogenních třídách mají tendenci přehlížet jedinečnosti a vzdělávací specifika související s odlišnou etnicitou žáků a žákyň, a jak jsme demonstrovali v jiných zde nekumulovaných studiích (Jarkovská et al., 2015; Šedřová et al., 2024), spíše očekávají, že se takoví žáci a žákyňe zařadí a přizpůsobí kulturní normě českého žáka. V případě žáků a žákyň romských však často vnímají jejich etnicitu jako nepřekonatelnou (Jarkovská et al., 2015), hluboce odlišující, až geneticky podřadnou (Schmidt, 2016). V perspektivě kritické rasové teorie, která je příkladem pojetí úzkého přístupu ke konceptualizaci žákovské různosti, by taková pozice romských žáků a žákyň byla interpretována jako výraz institucionálního rasismu (Gillborn, 2008). Některé odnože kritické rasové teorie (Yosso, 2005) se ve snaze přerámovat pohled na etnicky odlišné a rasově minoritní skupiny pouští do revize teorií sociální a kulturní reprodukce, které sklouzávají k jejich konstruování coby deficitních aktérů postrádající znalosti, sociální dovednosti a různé druhy kompetencí. Přístup Yosso (2005) klade důraz na silné stránky, schopnosti a různé formy kapitálů (např. rodinný, jazykový, aspirační aj.), kterými mohou děti a rodiny z minoritních skupin disponovat, což je v souladu s širší agendou kritické rasové teorie k překonání deficitně orientovaných výzkumných epistemologií. Touto perspektivou jsme se tedy mimo jiné inspirovaly ve studii č. 5 (**Obrovská & Sidiropulu Janků**), v níž jsme se soustředily na faktory a interakce, které mohou přispívat k úspěchu romských dětí v českém vzdělávacím systému a posilovat jejich odolnost vzhledem k nepříznivým podmínkám.

Tento přehled uzavírám konceptualizací každodenní etnicity, kterou jsem využívala ve studii č. 6 (**Obrovská, 2016**), která je mou výzkumně nejstarší kumulovanou studií. V této studii se zabývám tím, jak etnicita prostupuje interakce mezi žáky a žákyňemi a vyučujícími i mezi vrstevníky v etnicky různorodých školních třídách v kontextu města, které přistoupilo k desegregaci místního škol. Soustředila jsem se na to, jaké formy identity žáci a žákyňe ve výuce a během přestávek předvádějí a jak jsou tyto identity etnizovány. V tomto typu interakcionistické analýzy jsem se opírala o přístupy, které etnicitu vymezují

jako kontextuální, nestabilní a proměnlivou vztahovou kategorii, spíše než kategorii, která je připisována zdánlivě homogenním skupinám (Brubaker, 2004). Tento přístup předpokládá, že pro příslušníky etnických a rasových minorit nemusí být etnicita/rasa stěžejním identifikačním znakem. Jsou to jiné běžné typy statusů (např. fotbalový hráč), které mohou být etnizovány nebo například genderovány. Etnicitě připisovaná váha a význam se navíc mohou proměňovat s ohledem na kontexty a typy interakcí, do nichž jedinec během dne vstupuje. Tento rámec umožňuje přistupovat k dynamice školní třídy jako svébytnému interakčnímu řádu situovanému mezi sociálními strukturami a jedincem (Goffmann, 1967), který může otevírat prostor pro nečekané interakce a formy přátelství vyzývající determinovanost nerovných pozic z perspektivy teorií reprodukce. Stejně tak se ale mohou stát dějištěm mobilizace interpretačních schémat fixujících připisování specifických forem ne/legitimity a ne/kompetencí určitým etnickým skupinám či normalizace určitých forem zjinačování (Brubaker et al., 2004).

V této sekci habilitační práce jsem se zaměřila na konceptualizaci žákovské různosti prostřednictvím dvou hlavních přístupů – širokého, zdůrazňujícího individuální vzdělávací potřeby všech žáků a žákyně v heterogenních třídách, a úzkého, akcentujícího specifické skupiny, s důrazem na sociálně znevýhodněné žáky a žákyně. Ukázala jsem, že oba přístupy mají své výzkumné i praktické opodstatnění, vzájemně se doplňují a mohou přispívat k hlubšímu porozumění mechanismům, které formují vzdělávací zkušenosti žáků a žákyně. Zatímco široké konceptualizace otevírají prostor pro rozvoj inkluzivních strategií využitelných pro všechny žáky a žákyně, úzké přístupy umožňují detailní vhled do bariér a nerovností, kterým čelí specifické skupiny žáků a žákyně, a formulaci cílených opatření. Vnímání jejich komplementarity je důležité pro tvorbu efektivních pedagogických přístupů i vzdělávacích politik, které budou schopny reagovat na komplexní realitu různosti současných škol.

3. Metodologie

Pro zkoumání toho, jak je žákovská diverzita ve vzdělávání konceptualizována a adresována, jsem využila různé kvalitativní designy (etnografie, biografie, případová studie, přehledová studie), dávala hlas perspektivám různých aktérů (žáci a žákyně, vyučující, rodiče, studující učitelství, vedení škol, pracovníci poradenských pracovišť) a kombinovala různé datové zdroje (pozorování, různé druhy rozhovorů, dokumenty, artefakty apod.). Přehled studií s výzkumnými otázkami, hlavním metodologickým designem, přehledem participantů a zdrojů dat je součástí Tabulky 2.

Tabulka 2. Přehled metodologických designů, výzkumných otázek, sbíraných dat a participantů v kumulovaných studiích

Studie 1	Design	Výzkumné otázky	Data	Participantů
Teachers' Inclusive Core Practices and All Students' Perspectives	školní etnografie	1) Jaké inkluzivní praktiky vyučující používají k začlenění všech žáků a žákyň a jak tyto praktiky vnímají všichni žáci a žákyně?	Terénní poznámky 218 pozorovaných hodin výuky Terénní poznámky 72 hodin jiných aktivit ve škole 9 skupinových rozhovorů s žáky a žákyněmi 42 polostrukturovaných rozhovorů s žáky a žákyněmi 6 polostrukturovaných rozhovorů s vyučujícími 90 rozhovorů po výuce s vyučujícími 2 polostrukturované rozhovory s asistenty pedagoga	Žáci a žákyně na druhém stupni základní školy, vyučující a asistenti pedagoga
Studie 2	Design	Výzkumné otázky	Data	Participantů
Promises and Challenges of Differentiated Instruction as Pre-service Teachers Learn to Address Pupil Diversity	vícemístná etnografie	1) Jak studující učitelství reflektují žákovskou rozmanitost a jak s ní pracují během svých praxí na druhém stupni základní školy? 2) Jak je adresování žákovské různosti studujícími učitelství na praxi informováno jejich participací ve vysokoškolské výuce?	Terénní poznámky 120 pozorovaných hodin výuky studujících učitelství Terénní poznámky 44 hodin vysokoškolské výuky 106 videozáznamů výuky studujících učitelství 17 videozáznamů vysokoškolské výuky 70 dialogů po výuce mezi studujícími učitelství a provázejícími vyučujícími 106 příprav na výuku připravených studujícími učitelství 6 polostrukturovaných rozhovorů s provázejícími vyučujícími 16 polostrukturovaných rozhovorů se studujícími učitelství 55 úkolů studujících učitelství zadaných vzdělavateli z vysokoškolské výuky	Studující učitelství, provázející vyučující, vzdělavatelé studujících učitelství, žáci a žákyně na druhém stupni základní školy
Studie 3	Design	Výzkumné otázky	Data	Participantů
Who is in Focus? A Scoping Review of Themes and Consistency in Inclusive Education for All	přehledová studie	1) Jaká jsou hlavní výzkumná témata a výsledky v oblasti inkluzivního vzdělávání pro všechny žáky a žákyně? 2) Do jaké míry jsou studie konzistentní ve svém přístupu k inkluzivnímu vzdělávání pro všechny žáky a žákyně z hlediska teorie, výzkumné metodologie, výsledků a jejich diskuse?	1 163 záznamů 26 studií zahrnutých do přehledové studie	Žáci a žákyně a vyučující z druhého stupně základní školy
Studie 4	Metody	Výzkumné otázky	Data	Participantů
Achievement vs. Engagement: Providing Support in Socially Disadvantaged Schools	vícenásobná přehledová studie	1) Co aktéři považují za přínosy vybraných podpůrných opatření souvisejících se školním zapojením a vzdělávacími výsledky sociálně znevýhodněných žáků a žákyň? 2) Jaké jsou hlavní problémy ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků a žákyň podle aktérů zapojených do podpůrného programu financovaného státem? 3) Jaká jsou nejlepší řešení vzdělávacích problémů sociálně znevýhodněných žáků a žákyň podle aktérů zapojených do programu financovaného státem? 4) Jaká opatření jsou typicky vybírána z programu financovaného státem?	55 rozhovorů s vedením škol, vyučujícími a pracovníky poradenských pracovišť 20 dokumentů	Vedení, vyučující a poradenští pracovníci základních škol prvního a druhého stupně
Studie 5	Metody	Výzkumné otázky	Data	Participantů
Resilience Capacity and Supportive Factors of Compulsory Education in Ethnic Minority Families: Mixed Methods Study of Czech Roma Mothers	smíšený výzkum: biografické rozhovory a dotazníkové šetření	1) Jaké sociální, kulturní a historické charakteristiky (chronosystém), stejně jako obecné postoje a významové struktury (makrosystém) se zdají ovlivňovat vzdělávací situaci českých romských dětí podle vnímání jejich matek? 2) Jak romské matky přistupují ke vzdělávání, hodnotí ho a jaké mají vzdělávací aspirace pro své děti (exosystém a mesosystém)? 3) Jak romské matky vnímají zkušenosti svých dětí v českém vzdělávacím systému (mikrosystém)?	25 rozhovorů s romskými matkami a 481 dotazníků	Romské matky a etnický majoritní matky žáků a žákyň prvního a druhého stupně základních škol
Studie 6	Metody	Výzkumné otázky	Data	Participantů
Frajeři, rapeři a propadlíci: Etnografie etnicity a etnizace v desegregované školní třídě	školní etnografie	1) Jaké formy společenství jsou přítomny ve třídě a jak jsou potvrzovány? 2) Jaká je povaha interakčního řádu během přestávek? 3) Jaké pozice v něm žáci a žákyně zastávají a jaké identity zde performují? 4) Jakým způsobem si vzájemně projevují respekt nebo neúctu? 5) Jakou roli hraje etnicita v těchto procesech?	Terénní poznámky z 90 pozorovaných hodin a přestávek 8 skupinových rozhovorů s žáky a žákyněmi 10 rozhovorů s vedením škol, vyučujícími a poradenskými pracovníky	Žáci a žákyně, vedení, vyučující a poradenští pracovníci z druhého stupně základních škol

Zatímco metodologická specifika (např. výběrové strategie, analytické postupy) jsou podrobně rozepsána v jednotlivých studiích, v následujících odstavcích bych ráda zdůraznila epistemologická východiska a metodologické principy, které jdou napříč kumulovanými studii. Za tímto účelem nejprve podrobněji představím etnografický design, který je aplikován v polovině kumulovaných studií (viz **Obrovská et al., 2025a; Obrovská et al., 2024; Obrovská, 2016**) a zároveň jej považuji za klíčový ve svém výzkumnickém repertoáru i mimo rámec habilitace. Dále navážu vysvětlením, proč je důležité dávat ve výzkumu hlas jak marginalizovaným skupinám (např. romským žákům a žákyním a jejich rodičům), tak všem žákům a žákyním v kontextu inkluzivního vzdělávání pro všechny. Akcent na zprostředkování hlasu nezřídka upozadovaným participantům je totiž součástí několika kumulovaných studií (viz **Navrátilová et al., 2025; Obrovská et al., 2025a; Obrovská & Sidiropulu Janků, 2021; Obrovská, 2016**), neboť se prolíná jak etnografickým, tak biografickým výzkumným přístupem. V neposlední řadě se průběžně odkazují k tomu, proč je důležité nahlížet adresování žákovské diverzity z různých perspektiv, očima různých aktérů, což je charakteristické pro většinu kumulovaných studií.

Etnografie se rozšiřovala během posledních 50 let ve vzdělávání i v dalších kontextech díky svému důrazu na významy, které lidé přisuzují své kultuře (Wolcott, 1987), stejně jako i svému holistickému zaměření (Hammersley, 2018). Etnografičtí badatelé se orientují na zachycení emických významů a interpretací, které příslušníci určitých skupin připisují svému jednání, motivacím, hodnotám apod. (Woods, 2002). Jako metodologický design etnografii charakterizuje zejména důraz na zachycení jednání a myšlení participantů v každodenních kontextech, kombinace a triangulování různých technik sběru dat s výsadním postavením zúčastněného pozorování, sběr dat probíhající v delším časovém horizontu a alespoň částečně nestrukturovaným způsobem (Beach 2017; Hammersley & Atkinson, 2007). Tyto metodologické důrazy umožňují nahlédnout zkoumané fenomény v jejich komplexitě, běžných podmínkách a skrze různě zachycené perspektivy různých aktérů.

Těchto předností jsme využili v celoročním etnografickém výzkumu dvou školních tříd prezentovaném ve studii 1 (**Obrovská et al., 2025a**), v nichž jsme zkoumali, jaké inkluzivní praktiky využívají vyučující na druhém stupni základní školy k adresování vzdělávacích potřeb všech žáků a žákyní a jaké jsou perspektivy všech žáků a žákyní na inkluzivní praktiky jejich vyučujících v kontextu dvou vybraných inkluzivních škol v České republice. Stěžejní byl pro nás akcent etnografií kladený na pozorování jako hlavní metodu sběru dat, neboť jsme považovali za důležité nejen zachytit to, co si vyučující a žáci a žákyně o adresování žákovské různosti myslí, ale rovněž to, jaké strategie vyučující ve

výuce pro naplnění individuálních vzdělávacích potřeb žáků a žákyň používají a jak na to žáci a žákyně reagují. Pozorování inkluzivních praktik vyučujících bylo důležité i proto, že je patrně z pragmatických důvodů výzkumníky spíše upozadováno (Finkelstein et al., 2021; Sharma & Sokal, 2016), přičemž ti se častěji zaměřují na postoje vyučujících k inkluzi, spíše než na jejich aktuální praxi (de Boer et al., 2011; Lindner et al., 2023; Yada et al., 2022).

Etnografický důraz na dlouhodobý kontakt s terénem a triangulaci různých datových zdrojů a perspektiv různých aktérů vedl ke shromáždění extenzivního datového korpusu, postoupeného zprostředkováním pohledu vyučujících i žáků a žákyň na zkoumané téma skrze různé datové zdroje (pozorování, skupinové rozhovory s žáky a žákyněmi, individuální rozhovory s žáky, žákyněmi a vyučujícími, rozhovory s vyučujícími zaměřené na charakteristiky žáků a žákyň, rozhovory reflektující proběhlou výuku, písemné práce žáků a žákyň apod.). Tato metodologická robustnost posílila věrohodnost a validitu zjištění.

Zmíněné přednosti etnografické metodologie jsme rovněž vytěžili ve studii č. 2 (**Obrovská et al., 2024**), v níž nás zajímalo, jak studující učitelství reflektují různé vzdělávací potřeby žáků a žákyň, jak žakovskou diverzitu adresují během svých praxí na základních školách a jak je jejich přístup formován výukou v rámci jejich pregraduální přípravy. V této studii jsme využili přístup vícemístné etnografie (*multi-sited ethnography*), který je vhodný pro zkoumání fenoménů, při jejichž studiu si nevystačíme se zaměřením na jedno prostředí. Jedná se o tradici v rámci etnografického přístupu, která dosud nebyla příliš využívána v českém kontextu (více viz Obrovská & Tůma, 2020). Jejím principem je následovat lidi, asociace, propojení a vztahy mezi různými místy (Marcus, 1995), o což jsme usilovali při provazování poznatků z univerzitního prostředí a prostředí základních škol. I v této studii jsme vytěžili etnografický sběr různorodých dat, pořízených různými technikami, navíc v různých kontextech během tří semestrů studia hlavních participantů. Byla pozorována výuka studujících učitelství během praxí na základních školách, z níž jsme rovněž pořizovali videozáznamy, byly realizovány mentorské rozhovory mezi provázejícími vyučujícími a studujícími na praxi po jimi vedené výuce a dále individuální rozhovory se studujícími i mentory. V univerzitním prostředí byla pozorována výuka několika kurzů pedagogicko-psychologické propedeutiky, jichž se studující účastnili. Výsledky výzkumu tedy vycházejí z bohatého etnografického datového korpusu, přičemž jejich validita roste s propojením poznatků z různých kontextů.

Etnografii jsem využila i ve studii č. 6 (**Obrovská, 2016**), v níž jsem se zaměřovala na roli etnicity a procesů etnizace ve vrstevnických vztazích mezi romskými žáky a žákyněmi

a jejich spolužáky v kontextu desegregovaných heterogenních školních tříd. V tomto výzkumu jsem vycházela specificky z interakcionistické větve školní etnografie, která se zaměřuje na procesy produkování a konstruování sociálních identit, statusů a symbolických řádů ve školním prostředí (Hammersley & Woods, 1984), a je tak kompatibilní s pojetím etnicity jako kontextově ustavované a proměnlivé kategorie (viz sekce Konceptualizace žákovské různosti). Etnografie se ukázala být produktivní v jejím zaměření na každodennost, v níž se nejplastičtěji projevují rozmanité významy a interpretační schémata, která jsou s etnicitou spojována vzhledem ke konkrétním situacím a vztahovým konstelacím. Pomocí etnografických a mikrointerakcionistických přístupů lze čelit reifikaci, tedy zvěčnění skupinového základu identit (Brubaker, 2004). I v této studii tvořilo pozorování základní metodologický nástroj, přičemž jsem se soustředila nejen na vyřčené, ale i tělesné, prostorové a emoční aspekty vztahů, které jsou důležité při performování různých identit. Také tento výzkum byl koncipován jako etnografie rozprostřená do celého školního roku, v jejímž rámci jsem kromě pozorování realizovala různé typy rozhovorů (focus groups s žáky a žákyněmi), individuální rozhovory s vyučujícími, asistentkami pedagoga, vedením školy, pracovníci školního poradenského pracoviště apod. Repertoár zavedenějších etnografických metod jsem rozšířila při organizaci multikulturního workshopu, v jehož rámci jsem usilovala o vyšší míru zapojení a iniciativnosti žáků a žákyň, které je mohou vytrhávat z pozice pasivních objektů vědy. Podobně i možnost vyjádřit se k potenciálně citlivému tématu (vrstevnické vztahy v etnicky smíšené třídě) ve skupině spíše formou diskuse v rámci ohniskové skupiny nežli individuálním rozhovorem může posilovat žákovskou participativitu. Naopak individuální rozhovor může více navozovat asymetrickou pozici mezi žákem a žákyní a dospělým výzkumníkem, a tak znesnadňovat participaci žáků a žákyň na výzkumném procesu. Je to právě nastolování kontextů příhodných pro zprostředkování hlasu žáků a žákyň, které je charakteristické pro etnografii jako celek.

Snahou zachytit perspektivy sociálně znevýhodněných aktérů, jejichž hlasy mohou být na okraji zájmu, byla vedena i studie č. 5 (**Obrovská & Sidiropulu Janků, 2021**), při jejíž realizaci jsme využily biografický přístup. Jak totiž ukázaly výsledky přehledové studie analyzující 57 českých odborných zdrojů zaměřených na vzdělávání sociálně znevýhodněných romských žáků a žákyň a jejich rodin (Obrovská & Sidiropulu-Janků, 2019), dominantně jsou zachycovány perspektivy vyučujících a dalších pedagogických pracovníků prostřednictvím dotazníků a rozhovorů ve školním prostředí. Absence participativnějších metodologií senzitivních k emickým perspektivám může prohlubovat mocenské asymetrie, kdy jsou romští žáci a žákyně a jejich rodiče konstruováni jako nekompetentní a deficitní aktéři. Naopak posílení těchto metodologických přístupů, jak upozorňuje Yosso (2003, s. 73), může vyzývat výzkum, který „umlčuje, ignoruje a

překrucuje epistemologie lidí jiné než bílé barvy pleti". Tyto poznatky informovaly studii, v jejíž biografické části jsme usilovaly o zachycení zkušeností romských matek se vzděláváním jejich dětí s cílem identifikovat podpůrné i kritické faktory ve třech úrovních. Jednalo se o mikro-systém (např. domácí prostředí, interakce s vrstevníky ve škole), mezosystém (např. interakce rodičů s vyučujícími) a makro-systém (např. systémové fungování vzdělávacího systému). Realizovaly jsme hloubkové biografické rozhovory, které probíhaly ve zpravidla domácím, pro participantky komfortním, prostředí. Rozhovory kombinovaly obecně biografickou spontánní část, kdy byla participantka vyzvána sdílet svůj příběh se vzděláváním v celé jeho historii a šíři, následovala část fokusující participantky na rozvedení vybraných témat ze spontánní části rozhovoru, a rozhovor uzavírala další výzkumníky předpřipravená témata. Tato studie měla povahu smíšeného výzkumu, protože jsme zjištění z biografické části konfrontovaly s vybranými zjištěními z dotazníků, které jsme sbírali mezi sociálně znevýhodněnými romskými a majoritními ženami. V tomto srovnání vystoupily výhody biografického přístupu, který dokázal plastičtěji zachytit žité zkušenosti participantek, ve srovnání s dotazníkovými daty, jejichž validita v případě některých položek (např. vnímané diskriminace) může být sporná. Biografie i etnografie mají potenciál pro zkompetentňování marginalizovaných aktérů, jejichž hlasu je umožněno být slyšet. To může být obzvláště přínosné na poli výzkumu o Romech, kde přehledová studie Lauritzena a Nodeland (2018) ukazuje, že jsou dominantně rámováni jako problém nebo oběti, ovšem velmi zřídka jako zdroje.

V empirické studii 1 (**Obrovská et al., 2025a**) jsme usilovali o to, aby možnost sdílet vlastní perspektivu na naplňování individuálních vzdělávacích potřeb v kontextu heterogenních tříd byla dána každému žákovi a žákyni, neboť jakkoliv je naslouchání hlasu žáků a žákyň velmi podnětné z hlediska rozvoje inkluзивity škol (Messiou, 2019) a žáci a žákyň jsou hlavními příjemci inkluзивních praktik svých vyučujících (Schwab et al., 2022), stále většina iniciativ na poli inkluзивe vychází z pohledu dospělými aktérů (Hill et al., 2004). Perspektivy mladých lidí na proces učení a výuky se mohou lišit od pohledů dospělých, a proto je důležité jim nejen naslouchat, ale také na ně aktivně reagovat (Cook-Sather, 2006). Zahrnutí všech žáků a žákyň ze zkoumaných tříd do výzkumného vzorku ve studii 1 bylo důležité proto, že jejich perspektivy validizovaly využitelnost inkluзивních praktik pro adresování širokého spektra charakteristik a vzdělávacích potřeb. Tím jsme reagovali na významnou metodologickou mezeru, na niž poukázaly výsledky kumulované přehledové studie 3 (**Navrátilová et al., 2025**), která potvrdila trend prokázaný jinými autory (Kielblock & Woodcock, 2023; Lindner et al., 2023; Messiou, 2017; Nilholm & Göransson, 2017). Tento trend ukazuje, že i přes rostoucí výzvy k zahrnutí hlasů všech žáků a žákyň na poli výzkumu inkluзивního vzdělávání (Gillett-Swan & Baroutsis, 2024; Subban et al., 2022), výzkumníci typicky upřednostňují hlas určitých skupin žáků a žákyň

před jinými. V přehledové studii **Navrátilové et al.** (2025) jsme poukázali na nekonzistenci většiny analyzovaných studií, které se sice v teorii zaštiťují širokou konceptualizací různosti v duchu inkluzivního vzdělávání pro všechny žáky a žákyně, nicméně v metodologické a výsledkové části sklouzávají k prezentování perspektiv pouze určitých skupin žáků a žákyň (nejčastěji žáků se speciálními vzdělávacími potřebami). Charakteristickým rysem těchto studií, jsou-li součástí zkoumaného vzorku žáci a žákyně, je také skutečnost, že jejich interpretace jsou často zastíněny pohledem dospělých aktérů. Zapojení žáků a žákyň formou participativních a kolaborativních přístupů (viz např. Messiou, 2018) se proto ukazuje jako účinný nástroj pro konzistentní uplatnění perspektivy inkluzivního vzdělávání pro všechny žáky a žákyně napříč výzkumným procesem.

Poslední dosud nepředstavenou kumulovanou studií je studie č. 4 (**Obrovská et al., 2025b**) a jedná se o vícenásobnou případovou studii škol s vyšším podílem sociálně znevýhodněných žáků a žákyň. V této studii sice nedáváme hlas zranitelným aktérům, neboť jejich perspektivy jsme zahrnuli do jiné studie (Majcík & Obrovská, 2025), nicméně zprostředkováváme pohledy širokého spektra pracovníků škol (14 typů aktérů, např. ředitelé, zástupci, výchovní poradci, metodici prevence, sociální pedagogové, speciální pedagogové, školní psychologové, adaptační koordinátoři, koordinátoři inkluze, vyučující, asistenti pedagoga, externí konzultanti a další) na podpůrné nástroje, které školy získaly v rámci státem distribuované postcovidové podpory. Na problematiku vzdělávacích nerovností sociálně znevýhodněných žáků a žákyň je zde nahlíženo ze systémové perspektivy, která doplňuje spíše emické a interakcionistické uchopení vzdělávacích zkušeností těchto žáků a žákyň (viz studie 5 a 6) a je klíčová pro formulování doporučení pro vzdělávací politiku a praxi. Metodologicky jsme k tématu přistoupili skrze případové studie pěti škol, které obdržely finanční prostředky v závislosti na počtech znevýhodněných žáků a žákyň. Analýzou rozhovorů, které probíhaly v několika vlnách, jsme zjišťovali, které problémy ve vzdělávání těchto žáků a žákyň považují aktéři za nejvýznamnější, jaká opatření ve snaze o jejich řešení z projektové nabídky vybírali, jak probíhala jejich implementace a jaký dopad to mělo na zapojení žáků a žákyň a jejich vzdělávací výsledky.

Závěrem lze shrnout, že v rámci kumulovaných studií byla využita pestrá paleta kvalitativních metodologických přístupů, které umožnily zachytit žákovskou rozmanitost z různých perspektiv a v různých kontextech. Etnografické, biografické i případové designy byly využity tak, aby poskytly prostor pro hlas aktérů, jejichž zkušenosti bývají v běžném výzkumu často upozaděny. Kombinace metodologických strategií, dlouhodobý a intenzivní kontakt s terénem, důraz na triangulaci dat i participativní prvky posílily validitu zjištění. Tento metodologický rámec proto tvoří dobrý základ pro formulaci závěrů, které jsou nejen

empiricky ukotvené, ale také citlivé k perspektivám rozmanitých aktérů vzdělávacího procesu.

4. Zjištění a jejich diskuse

V této části habilitační práce budu sumarizovat a diskutovat zjištění, která jsou obsažená v jednotlivých kumulovaných studiích.

V kumulované studii 2 (**Obrovská et al., 2024**) jsme se zaměřovali na to, jak studující učitelství na svých praxích na základních školách reflektovali a adresovali žákovskou různost a jak je v tom podporovali provázející vyučující na základních školách a vyučující předmětů, na nichž participovali v rámci pregraduální přípravy na univerzitě. Žákovskou diverzitu jsme v této studii vymezili pomocí konceptu diferencované výuky (viz sekce Konceptualizace žákovské rozmanitosti), který umožňuje její široké pojetí. Ukázalo se, že se studující učitelství soustředili zejména na adresování individuálních vzdělávacích potřeb tzv. výrazných žáků a žákyň, tedy typicky žáků a žákyň se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také žáků a žákyň bez formálně stanovených podpůrných opatření, kteří byli nápadní mírou narušování výuky, tempem práce, aktivitou apod. K potřebám ostatních žáků a žákyň, tedy většiny žáků a žákyň ve třídě, přistupovali studující učitelství reaktivně a homogenizovaně, tedy jako k nediferencovanému celku. Reaktivní diferenciaci „průměrných“ žáků a žákyň byla spíše výjimečně narušena zaměřením na potřeby těch žáků a žákyň, kteří byli pokročilejší, rychlejší nebo aktivnější. Podobnou tendenci u studujících učitelství, tedy diferencování výuky zejména pro žáky a žákyně dosahující nízkých vzdělávacích výsledků, a naopak pro žáky a žákyně vysoce výkonné, doložily i předchozí výzkumy (Brevik et al., 2018; Tomlinson et al., 1997), protože právě tyto skupiny žáků a žákyň mohou představovat pro budoucí vyučující výzvu. Snahu studujících učitelství o částečně proaktivní přístup k výkonným žákům a žákyním lze chápat jako způsob, jak vyvážit odchylky od výuky zaměřené na pomyslný průměr. Podobně i tendence cíleně reagovat na potřeby výrazných žáků a žákyň může být chápána jako výraz snahy předejít narušení chodu třídy jako celku. Preferování konvergentních forem diferenciaci může korespondovat s veřejným diskurzem o adresování žákovské různosti v českém (Štech, 2021) i mezinárodním prostředí (Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir 2019; Woodcock et al., 2022), kde se často klade rovnítko mezi inkluzí a začleňování náročných žáků a žákyň, zejména těch se speciálními vzdělávacími potřebami, a žákovská rozmanitost je tak dominantně nahlížena jako speciálně pedagogický koncept.

Z analýzy univerzitních kurzů vyplynulo, že téma žákovské rozmanitosti bylo ve výuce zastoupeno v mnoha podobách, napříč různými tematickými oblastmi a vysokoškolským

vzdělavatelům se dařilo vytvářet příležitosti k tomu, aby se budoucí vyučující seznámili s různými vzdělávacími potřebami žáků a žákyň a naučili se na ně vhodně reagovat. Zatímco vzdělavatelé modelovaný pozitivní přístup k žákovské rozmanitosti studující učitelství přejímali (srov. Moon et al., 1999; Wan, 2016), prezentované rady a strategie k naplňování různorodých potřeb žáků a žákyň se však do jejich praxe propisovaly spíše limitovaně, protože si je buď nepamatovali, nebo je chápali jako příliš teoretické, přestože mohly být původně zprostředkovány jako konkrétní a specifické. Lze se domnívat, že k odpojení mezi teorií a praxí mohla přispívat i skutečnost, že kurikulum týkající se žákovské rozmanitosti nebylo v rámci univerzitního vzdělávání zasazeno do propojeného systematického rámce, na což upozorňují i jiní autoři (Dack, 2019; Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir, 2019). Tímto rámcem by mohl být například koncept diferencované výuky (Santangelo & Tomlinson, 2012). Nedostatek systematicky propojeného a na zkušenostech založeného kurikula spolu s nedostatečným modelováním postupů diferenciací ve vysokoškolské výuce, které doložili i Swennen et al. (2008), může vést k tomu, že studující učitelství naplňování potřeb různých žáků a žákyň ve třídě na svých praxích spíše upozadují ve prospěch naléhavějších záležitostí, jako je například zvládnání kázně či organizace času (Moore, 2003).

Na rozdíl od studujících učitelství, kterým se při jejich prvních učitelských pokusech dařilo přenášet poznatky z vysokoškolské výuky do praxe spíše omezeně, jsme se ve studii 1 (**Obrovská et al., 2025a**) zaměřili na zkušené vyučující, kteří působili v běžných základních školách vybraných s ohledem na vyšší míru diferenciací a individualizace výuky a kteří používali širokou škálu inkluzivních strategií při adresování žákovské různosti. Tyto strategie jsme ve spolupráci s profesorem Sharmou systematizovali do rámce pěti inkluzivních jádrových praktik a deseti klíčových strategií. Jednalo se o strategie, které vyučující pravidelně používali ve výuce a které měly potenciál adresovat širokou škálu rozmanitých vzdělávacích potřeb všech žáků a žákyň ve zkoumaných třídách a zároveň byly z perspektivy žáků a žákyň vnímány jako užitečné a podpůrné. V rámci první inkluzivní jádrové praktiky – diferenciací úrovně žáků a žákyň – vyučující přizpůsobovali výuku různému tempu a schopnostem žáků a žákyň častým využíváním gradovaných úloh. Vyučující tak například poskytli pomalejším žákům a žákyním více času při zpracování úkolu nebo rychlejším žákům a žákyním zadávali náročnější úlohy navíc. Druhou inkluzivní jádrovou praktikou byla podpora zapojení žáků a žákyň do výuky, o něž vyučující usilovali zejména prostřednictvím výuky, která je pestrá a aktivizující, a také posilováním zodpovědnosti žáků a žákyň za učení. K příkladům těchto strategií patřilo například využívání interaktivních pomůcek (tablety) či různých forem vrstevnického učení (např. skupinové práce). Třetí inkluzivní jádrová praktika byla zaměřena na tvorbu bezpečného prostředí ve třídě, kdy se vyučující snažili navozovat pozitivní atmosféru a vést žáky a

žákyně k respektování pravidel chování. K příkladům naplňování těchto strategií patřilo ujišťování žáků a žákyň, že dělání chyb je přirozenou součástí učení, nebo také znovuzískávání pozornosti žáků a žákyň prostřednictvím efektivních rutin. Čtvrtá praktika se zaměřovala na monitorování a facilitování učebního pokroku žáků a žákyň, což vyučující realizovali například prostřednictvím průběžného monitorování procesu učení a poskytováním korektivního feedbacku žákům a žákyním. Poslední identifikovanou praktikou byla spolupráce s asistenty, s nimiž vyučující spolupracovali na organizaci výuky nebo jim poskytovali autonomii při individualizaci výuky pro konkrétní žáky a žákyně. Asistenti tedy například rozdávali výukové materiály ve třídě, ale zároveň pravidelně poskytovali vybraným žákům a žákyním individualizovanou zpětnou vazbu.

Naše zjištění podporují výsledky systematické přehledové studie Finkelsteina et al. (2019), kteří identifikovali rovněž pět kategorií inkluzivních praktik. Náš model potvrzuje, že vysoce inkluzivní vyučující využívají podobné postupy, ovšem zdůrazňuje význam praktik zaměřených na diferenciaci a zvyšování zapojení žáků a žákyň do výuky. Tyto dva typy praktik jsou také rozpoznávány jako velmi důležité v rámci široce akceptovaných inkluzivních pedagogických modelů (Griful-Freixenet et al., 2020), jakými jsou diferencovaná výuka (Tomlinson, 2017) či univerzální design pro učení (CAST, 2018).

Ve studii jsme rovněž identifikovali skrze žakovské perspektivy výzvy při implementaci inkluzivních jádrových praktik a strategií, díky kterým nemusely být potřeby některých jednotlivců či skupin žáků a žákyň efektivně naplňovány. V rámci strategií zaměřených na diferenciaci různé úrovně, žáci a žákyně s pokročilými znalostmi potřebovali kognitivně stimulující a smysluplnější úkoly, které by lépe odpovídaly jejich schopnostem, na což poukázaly i předchozí výzkumy (Subban et al., 2022; Ziernwald et al., 2022). Ačkoliv žáci a žákyně oceňovali možnost vybírat si náročnost úloh vzhledem k jejich úrovni, vždy to bylo podmíněno kompetencí sebehodnocení. Schopnost přesně posoudit úroveň vlastních znalostí a dovedností byla proto pro některé žáky a žákyně náročná, což doložili rovněž Brown a Harris (2014), tudíž při volbě adekvátní úrovně potřebovali větší podporu ze strany vyučujících. Dále se ukázalo, že vrstevnické učení jako jedna ze strategií zvyšování zapojení žáků a žákyň ve výuce může vést k nechuti části výkonnějších žáků a žákyň působit v roli vrstevnických expertů. Toto zjištění naznačuje, že nadměrné využívání metod vrstevnického učení může být až kontraproduktivní a je třeba dobře zvážit jeho podobu a organizaci, jak doporučuje i Topping (2005). Předchozí výzkumy doložily, že pozitivní vztahy inkluzivních vyučujících s žáky a žákyněmi jsou stěžejní pro tvorbu bezpečného prostředí (Subban et al., 2022; Van Mieghem et al., 2020). Pro navazování bezpečného prostředí vyučující v našem výzkumu často využívali humor, nicméně ten může mít někdy negativní dopad, pokud jej někteří žáci a žákyně vnímají jako příliš

sarkastický až stigmatizující, jak ukázal i náš výzkum. Podobně jako jiné výzkumy (Giangreco, 2021; Subban et al., 2022) naše studie také doložila, že žáci a žákyně sice oceňují pomoc od asistentů pedagoga, nicméně si myslí, že primární zodpovědnost za zprostředkování obsahu učiva mají jejich vyučující. Někteří žáci a žákyně, pokud mají možnost, dávají přednost podpoře od vyučujícího před asistentem například proto, že vyučující dokáže lépe vysvětlit probíranou látku.

I přes identifikované výzvy při implementaci dílčích inkluzivních strategií byli s využíváním inkluzivních jádrových praktik spokojeni až na výjimky všichni žáci a žákyně, a proto je lze považovat za perspektivní při adresování širokého spektra různorodých žákovských charakteristik.

Výsledky obou výše prezentovaných studií naznačují důležité metodologické přínosy, protože jak ukázala kumulovaná přehledová studie č. 3 (**Navrátilová et al., 2025**), výzkumníkům na poli inkluzivního vzdělávání se zpravidla nedaří uchopit různé vzdělávací potřeby žáků a žákyň v širokém pojetí. V přehledové studii jsme se zaměřili na to, jaká témata se objevují ve studiích, které se zaštiťují inkluzivním vzděláváním pro všechny žáky a žákyně, tedy přístupem k široké konceptualizaci žákovské diverzity. Ve 26 studiích zahrnutých do analýzy jsme identifikovali tři témata: hodnoty, praktiky a rozvoj školy. Oblast hodnot zahrnovala zpravidla pozitivní postoje vyučujících k široce rámované žákovské různosti. Existuje však disproporce mezi postoji a přesvědčeními vyučujících na straně jedné a jejich jednáním ve výuce na straně druhé (Lindner et al., 2023). V rovině inkluzivních praktik se objevují různé výukové postupy, sahající od řízené metody čtení, přes projektové vyučování až po diferenciaci výuky. Některé studie poukazují na přesvědčení vyučujících o pozitivních přínosech diferencované výuky, nicméně reflektují i jejich obavy a překážky, kterým čelí při pokusech o její implementaci v praxi, což odpovídá i závěrům přehledové studie Smale-Jacobse et al. (2019). Část studií se dále zaměřovala na rozvoj školy směrem k inkluzi. Studie zaměřené na rozvoj škol přicházejí s důležitým poznatkem, že zapojení žáků a žákyň do různých fází realizace výzkumů prostřednictvím kolaborativních a participativních přístupů posiluje inkluzivní praxi a kulturu školy (např. Messiou, 2018). Další důležitý výsledek se týká toho, že pokud studie zkoumaly určité téma z perspektivy různých aktérů, interpretace žáků a žákyň byly často zastíněny pohledem jiných typů participantů. Hlas žáků a žákyň tak ve studiích zanikal, přestože jsou příjemci inkluzivních praktik svých vyučujících, a proto by měli být žáci a žákyně považováni za experty (Bourke & Mentis, 2013).

Dále jsme sledovali míru konzistence, s níž se inkluzivní vzdělávání pro všechny žáky a žákyně propisovalo do jednotlivých částí analyzovaných studií (teorie, metodologie,

výsledky a jejich diskuse). Ukázalo se, že většina výzkumů na poli adresování žákovské různosti v perspektivě inkluzivního vzdělávání pro všechny žáky a žákyně sklouzává k užšímu pojetí inkluzivního vzdělávání ve smyslu adresování potřeb určitých skupin žáků a žákyně (nejčastěji žáků a žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami). Zatímco většina studií byla konzistentních při konceptualizaci, interpretaci a diskusi výsledků, jen menšina studií byla konzistentní v metodologii. Z hlediska souladu s principy inkluzivního vzdělávání pro všechny žáky a žákyně se tedy jako nejproblematictější jeví metodologická část studií, což ovšem vrhá špatné světlo na důvěryhodnost výsledků. Autoři studií mohou prezentovat a interpretovat zjištění tak, jako by se týkala všech žáků a žákyně, ve skutečnosti se však týkají jen vybraných skupin žáků a žákyně. Tento problém často souvisí s popisem zkoumané populace, protože zpravidla není jasné, zda se výzkum skutečně vztahuje na všechny žáky a žákyně ve zkoumaných třídách. Výzkumníci do vzorku často zahrnují pouze žáky a žákyně sdílející jednu specifickou charakteristiku – zpravidla určitý typ postižení. Tato skupina žáků a žákyně přitom tvoří menšinu ve třídním kolektivu, zatímco ostatní žáci a žákyně zůstávají nepopsáni a nejsou do vzorků vybíráni. Při konstrukci vzorku tedy mnohdy dochází k nepřiměřené redukci komplexity inkluze. Ačkoliv je pochopitelné, že výzkumníci podléhají pragmatickým ohledům při realizaci výzkumů, mnohdy nereflktují, že jejich výběrové postupy se opírají o předem vymezené skupiny žáků a žákyně (Norwich, 2014).

Dosud prezentované poznatky shrnují zjištění z kumulovaných studií věnovaných adresování žákovské různosti v jejím širokém pojetí, tedy s pomocí přístupu inkluzivního vzdělávání pro všechny žáky a žákyně a prostřednictvím konceptů inkluzivních praktik a diferencované výuky. Nyní se budu věnovat shrnutí zjištění vyplývajících z kumulovaných studií 4–6, které se zabývají žákovskou diverzitou v sociokulturní perspektivě.

Studie 4 (**Obrovská et al., 2025b**) se zaměřuje na přetrvávající problém nerovností sociálně znevýhodněných žáků a žákyně v českém školství. Jejím cílem bylo mapovat implementaci postcovidového programu podpory, kterou získaly školy s vyšším podílem sociálně znevýhodněných žáků a žákyně, aby zvýšily míru angažovanosti žáků a žákyně a jejich vzdělávací výsledky. Zajímaly nás výzvy, na které ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků a žákyně narážejí hlavní příjemci systémové podpory (vedení škol, vyučující, pedagogičtí asistenti, externí konzultanti, pracovníci poradenských pracovišť), ale i jejich řešení prostřednictvím nástrojů vybíraných z projektové nabídky. Ta zahrnovala oblast personální podpory (např. financování úvazků školního psychologa, speciálního pedagoga, sociálního pedagoga, adaptačního koordinátora apod.), přímé podpory žáků a žákyně (např. doučování, zážitkové programy apod.) a podpory profesního rozvoje pracovníků škol (např. supervize, koučink, mentoring apod.). K nejpálčivějším problémům

dle zaměstnanců škol patřila nízká docházka žáků a žákyň do školy, stejně jako i do volnočasových aktivit. Na to školy reagovaly financováním zážitkových vzdělávacích programů (např. návštěva divadla, vědecko-zábavního centra) a mimoškolních aktivit (výlety, adaptační pobyty), které jsou pro žáky a žákyně atraktivní a poskytují pracovníkům školy prostor k prohlubování vzájemných vztahů i vrstevnických vztahů v třídních kolektivech. S podobným záměrem byly také financovány a organizovány akce pro rodiče žáků a žákyň. Problémy vyvěrající z nízké motivovanosti žáků a žákyň a jejich nepřipravenosti na výuku školy řešily také nákupem pomůcek, ale zejména financováním asistentů pedagoga a různých pracovníků školních poradenských pracovišť, kteří jsou schopni vyučující podpořit při zvládnání kázeňsky náročného chování žáků a žákyň. Lze shrnout, že se školy soustředily zejména na podporu behaviorální dimenze žákovské angažovanosti, související se školní docházkou a motivací k účasti na vyučovacích i mimoškolních aktivitách, a její emocionální dimenzi související s pocitem sounáležitosti ke škole, pozitivními vztahy či poskytováním pomoci při řešení osobních problémů. Naopak její kognitivní dimenzi, projevující se podporou přímého zapojování žáků a žákyň do učení prostřednictvím využívání metakognitivních a autoregulačních strategií (Fredricks et al., 2004; Zimmerman, 1990), v rámci podpory spíše upozadovaly. Důraz položený na práci na vztazích, zvyšování motivace a řešení náročného chování může mít dopad na kvalitu výuky. Z promluv zaměstnanců škol bylo zřejmé, že jejich cílem je zprostředkovat žákům a žákyním základní znalosti a dovednosti, které mají často povahu minimálních výstupů, což neodpovídá závazkům plynoucím z Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy. To je v souladu s předchozími výzkumy, které dokládají, že očekávání vyučujících se liší v závislosti na socioekonomickém statusu žáků a žákyň (Auwarter & Aruguete, 2008; Dusek & Joseph, 1983), přičemž nízká očekávání se promítají do školních výsledků žáků a žákyň. Snižování očekávání vzhledem k sociálně znevýhodněným žákům a žákyním bylo navíc výrazně posíleno dopady pandemie covid-19 (srov. Beckmann et al., 2022; Betthäuser et al., 2023; Gee et al., 2023). Předchozí výzkumy ukázaly, že jsou to ale právě vysoká očekávání vznášená ke všem žákům a žákyním, vysoká kvalita výuky a monitorování pokroku každého žáka a žákyně, které jsou charakteristické pro školy, jež dokázaly úspěšně čelit znevýhodňujícím podmínkám (Chapman & Harris, 2004; Demie & Mclean, 2015; Muijs et al., 2004; West et al., 2005).

Analýza čerpání projektové podpory tedy ukázala, že se školy orientují zejména na zvyšování angažovanosti žáků a žákyň, která se však odehrává na pozadí snižování akademických nároků kladených na žáky a žákyně, nízkých aspirací a jisté rezignovanosti vzhledem ke vzdělávacím výsledkům.

Studie 5 **Obrovská & Sidiropulu Janků (2021)** doplňuje poznatky o snaze řešit nerovnosti sociálně znevýhodněných žáků a žákyň systémovými opatřeními pohledem romských matek na bariéry a resilientní faktory v základním vzdělávání jejich dětí. Zprostředkování tohoto pohledu je důležité, protože jak přibližují v sekci Metodologie, v českém kontextu převažuje výzkum pohledu vyučujících a dalších pracovníků škol na vzdělávání romských žáků a žákyň, přičemž pohled samotných žáků a žákyň a jejich rodičů bývá typicky upozaděn (Obrovská & Sidiropulu Janků, 2019). Výsledky kumulované studie jsou prezentovány v souladu s analytickým rozlišením makrosystémů, mezosystémů a mikrosystémů v rámci bioekologického modelu osobnostního rozvoje dle Bronfenbrennera (1979, 2005).

V rámci makrosystému a exosystému, které zahrnují společenské normy, ekonomický systém či média, romské matky zmiňovaly negativní zkušenosti s rasismem a diskriminací, k nimž se vztahují jako k neměnnému souboru rámců, které determinují jejich chování, a jsou mezigeneračně reprodukovány. Poskytovanou makrosystémovou podporu (např. na úřadech) vnímaly jako neupřímnou, podmíněnou, často doprovázenou nepřátelskými postoji či rasovými předsudky. Deficitní představy o romských dětech a jejich rodinách lze chápat jako odraz fungování širších sociálních a mocenských struktur (Yosso, 2005).

Na mezosystémové úrovni, která vyjadřuje interakci mezi různými mikrosystémy, v nichž se jedinec pohybuje (např. interakce rodičů dítěte s jeho vyučujícími, které propojují mikrosystém jeho rodiny s mikrosystémem třídního kolektivu ve škole), převažovaly pozitivní zkušenosti s podporou zejména v rámci mimoškolních aktivit. Z perspektivy romských matek tyto aktivity přispívají k osobnostnímu i vzdělávacímu rozvoji dítěte. Podpora často pocházela od pracovníků neziskových organizací, kteří mají empatický, přátelský a osobní přístup k rodičům i dětem a vytvářejí prostředí, v němž mohou matky své děti vnímat s respektem a hrdostí (Doubek et al., 2015; Lauritzen, 2019). K resilientním faktorům patřila i nabídka volnočasových aktivit, které jsou jejich dětem často zprostředkovány právě neziskovými organizacemi nebo i školami a jichž se jejich děti mohou účastnit buď zadarmo, nebo za nízký poplatek. Podobně pozitivních zkušeností z formálního školního prostředí však bylo znatelně méně.

Zkušenosti romských dětí z třídních kolektivů prezentované jejich matkami v rámci mikrosystému rezonují s jejich vlastními vzpomínkami na vylučování a etnickou či rasovou šikanu. Děti některých informantek somatizovaly strach z chození do školy nevolnostmi a nemocemi. Podobně jako v makrosystémové rovině nejsou zkušenosti se šikanou a diskriminací ojedinělé. Často tvoří dlouhodobý a opakovaný vzorec, který se propisuje do rodinné paměti i identity a může zesilovat tendenci k preferování segregovaných, etnicky

homogenních škol. Romské matky usilují zejména o „minimalizaci škod“ (*damage control*), tedy projití školním systémem tak, aby dítě neutrpělo újmu, přičemž středostavovské ideály o aktivní rodičovské podpoře rozvoje vzdělávacího potenciálu dítěte ustupují do pozadí (srov. Lareau & Horvat, 1999). Z biografických dat silně vystupující vnímaná diskriminace ve školním prostředí kontrastuje s poznatky z dotazníků, v nichž na položku o míře férového zacházení vyučujících s jejich dětmi ve škole odpovídaly romské ženy spíše pozitivně podobně jako ženy z majority. To je důležité zjištění, neboť výzkumy zaměřené na vnímanou diskriminaci hojně využívají dotazníků, které v této otázce nemusí z různých důvodů přinášet validní data (nedůvěra respondenta pocházejícího z minority k tazateli z majority, nepochopení položky, sociální žádoucnost apod.). V rámci mikrosystému nacházejí romské matky při vzdělávání a péči o své děti největší podporu v rozvětvených rodinných strukturách (babičky, matky, sourozenci apod.). Silné spoléhání se na rodinu lze však chápat jako odraz celkově nepříznivého postoje české společnosti vůči Romům, kdy dochází ke ztrátě důvěry ve vnější pomoc, rezignaci na hledání podpory mimo vlastní rodinné sociální vazby a celkové prohlubování vzdálenosti mezi majoritou a minoritou.

Poslední kumulovaná studie 6 (**Obrovská, 2016**) přináší perspektivu samotných romských žáků a žákyň a jejich spolužáků na dynamiku etnicky smíšeného třídního kolektivu, kde optikou romských matek jejich děti často trpí, neboť čelí etnické i rasové exkluzi (viz studie 5, **Obrovská & Sidiropulu Janků, 2021**). Skrze mikroanalýzu situačního ustavování žákovských identit v každodenním životě školní třídy jsem v této studii analyzovala protínání etnicity s dalšími sociálními identitami. Ritualizovaná předvádění subkulturních rapperských a sportovních identit romských chlapců ve vrstevnické kultuře se protínala s performováním genderu, který byl etnizován a vnímán majoritními spolužáky i vyučujícími ambivalentně. Zatímco někdy byl etnizovaný gender spíše oceňován (např. když romští chlapci reprezentovali školu na sportovních soutěžích), jindy se stával zdrojem obav (při fyzických kontaktech mezi romskými a majoritními chlapci během přestávek). I jiné studie (Mac an Ghail, 1998; Wright et al., 1998) ukázaly, že intenzivnější práce etnicky minoritních chlapců na maskulinitě může být způsobem vyvažování jejich nízkého školního statusu, protože v soutěži o dobré známky často prohrávají. Vystával zde rozpor mezi nízkou legitimitou, kterou se jim dostávalo vzhledem ke slabým školním výsledkům, a vysokou mírou respektu, který těžili z předvádění maskulinních a subkulturních identit.

Všichni romští chlapci propadli a byli o dva až tři roky starší, což dále zesilovalo jejich odstup od ostatních spolužáků. Tento věkový rozdíl však nebyl reflektován v učitelských výpovědích prostoupených diskurzem o předčasném dospívání, který negativně dopadal

zejména na romské dívky, protože je vymaňoval ze světa dětské nevinnosti. Romské dívky navíc intenzivně pečovaly o svůj vzhled, což jejich postaršování podle vyučujících spíše zesilovalo. Předchozí výzkumy doložily (Youdell, 2003), že práce na vzhledu může být strategií zvyšování statusu etnicky minoritních dívek v kolektivu, protože ty bývají v kontextu heterogenních tříd méně sebevědomé, častěji se přizpůsobují požadavkům školy a typicky disponují nižším statusem ve srovnání s minoritními chlapci. Romské dívky tedy v důsledku práce na feminitě v kontextu pozorované třídy čelily protichůdným tlakům: z jedné strany si zvyšovaly reputaci ve vztazích s chlapci z převážně romské party a také v rámci dívčí vrstevnické struktury, z druhé strany byly vnímány jako „předčasně vyspělé“, což ohrožovalo jejich pověst jak v očích pedagogů, tak i některých vrstevníků.

Prezentovaná zjištění upozorňují na rizikové faktory při začleňování romských žáků a žákyň do škol běžného proudu. Za problematické lze považovat propadání žáků a žákyň, které zvyšuje věkové rozestupy od ostatních spolužáků, což může vyvolat nežádoucí dynamiku ve třídě. Problémem je rovněž rezignování části vyučujících na pozitivní akademickou identitu romských žáků a žákyň ve prospěch zdůrazňování jejich hudebních či sportovních vloh, což může ústít v exotizované zjinačování určitých charakteristik těchto žáků a žákyň. Nicméně tyto poznatky jdou na vrub výzkumné otázce, kterou jsem si kladla konkrétně v kumulované studii 6 (**Obrovská, 2016**). Poznatky z další pozorované třídy v rámci stejného výzkumu, které jsou souhrnně publikovány v knize (Obrovská, 2018), však dokládají plastickou povahu etnicity, jež se může projevat výrazně odlišně v kontextu jiného třídního kolektivu. Druhou třídu v rámci stejné školy navštěvovala sportovně zaměřená romská dívka či v učení úspěšný romský chlapec. Tato zjištění ukazují potenciál pro začlenění romských žáků a žákyň do heterogenních kolektivů.

Jednotlivé kumulované studie ukazují na komplexní a mnohvrstevnatý charakter adresování žákovské diverzity – od snah studujících učitelství a zkušených vyučujících reflektovat a zohledňovat vzdělávací potřeby různých žáků a žákyň přes systémová a institucionální opatření zaměřená na sociálně znevýhodněné žáky a žákyně až po zkušenosti samotných znevýhodněných žáků a žákyň a jejich rodin. Výsledky naznačují, že klíčovou výzvou nadále zůstává překonávání reduktivních přístupů k rozmanitosti a inkluzi. Rámec inkluzivních jádrových praktik představený ve studii 1 se v tomto ohledu jeví jako perspektivní rámec, který může sloužit jak k systematizaci podpůrných strategií, tak k rozvoji inkluzivní praxe škol napříč různými kontexty.

5. Implikace, limity a závěr

Závěrem vyvozují implikace pro teorii, metodologii a praxi při adresování žákovské rozmanitosti ve vzdělávání, v nichž vytěžují a provazují poznatky ze všech kumulovaných studií.

5.1 Teoretické implikace

První teoretická implikace vychází z modelu inkluzivních jádrových praktik, který jsme představili v kumulované studii 1 (**Obrovská et al., 2025a**). Předpokládáme, že tento model má potenciál pro využití v rámci přístupů k širší konceptualizaci žákovské diverzity a inkluzivního vzdělávání, protože rozvíjí poznatky shromážděné přehledovými studiemi (Finklestein et al., 2019; Lindner & Schwab, 2020). Navíc některé inkluzivní praktiky zahrnuté mezi jádrové se objevují i v etablovaných pedagogických modelech k adresování žákovské různosti (Griful-Freixenet et al., 2020), konkrétně v rámci diferencované výuky a univerzálního designu pro učení. Výsledky kumulované přehledové studie 3 (**Navrátilová et al., 2025**) potvrdily, že koncept diferencované výuky byl úspěšně uplatněn ve studiích, které konzistentně používaly přístup inkluzivního vzdělávání pro všechny žáky a žákyně, což dokládá jeho výzkumný potenciál využitelný v přístupech k široké konceptualizaci žákovské různosti.

K možnosti širšího uplatnění modelu inkluzivních jádrových praktik dále přispívá skutečnost, že jednotlivé praktiky zahrnuté v modelu odkazují ke konceptům, které jsou často skloňované ve výzkumech efektivní výuky (např. tvorba bezpečného prostředí, viz Jennings et al., 2009; Korpershoek et al., 2016; Wubbels & Brekelmans, 2005; nebo poskytování zpětné vazby viz Hattie & Timperley, 2007; Mitchell & Sutherland, 2020; Smale-Jacobse et al., 2019, apod.). Jak upozorňují někteří autoři, inkluzivní praktiky se do značné míry překrývají s výukovými strategiemi, které jsou obecně považovány za efektivní a kvalitní a jako takové jsou využitelné pro všechny žáky a žákyně (Jordan et al., 2009; Mitchell & Sutherland, 2020; Molbæk, 2018; Norwich & Lewis, 2010; Svojanovský et al., v recenzním řízení).

Další teoretická implikace vychází z kumulovaných studií využívajících úzké přístupy ke konceptualizaci žákovské rozmanitosti (studie 4–6). Při konceptualizaci žákovské diverzity v úzkém pojetí, které vychází z kategoriálního chápání rozdílů mezi žáky a žákyněmi (např. etnicita, socioekonomický status, speciální vzdělávací potřeby aj.), doporučují využívat přístupy, jež tyto kategorie nevnímají jako pevně dané, ale jako proměnlivé, kontextuálně utvářené a otevřené interpretaci. Jak ukazují ve studii 6 (**Obrovská, 2016**), inspirací mohou být například přístupy, jako je etnicita bez skupinového základu (*ethnicity without*

groups, Brubaker, 2004) či každodenní etnicita (Brubaker & Cooper, 2000). Tyto přístupy umožňují uvažovat o kategoriálně vymezené různosti bez její esencializace a hrozby analytického groupismu (*analytical groupism*, Brubaker, 2004), s důrazem na její předvádění a dramatizace v každodenním životě (srov. Collins, 2004; Goffman, 1967). Tímto způsobem lze udržet teoretickou citlivost vůči strukturním aspektům odlišnosti, aniž by se diverzita redukovala na statické a homogenní skupinové identity.

5.2 Metodologické implikace

Metodologickou předností modelu inkluzivních jádrových praktik prezentovaného ve studii 1 (**Obrovská et al., 2025a**) z hlediska výzkumu adresování žákovské různosti je to, že vychází z výsledků výzkumu zahrnujícího všechny žáky a žákyně s nejrůznějšími charakteristikami a vzdělávacími potřebami, tedy z přístupu k široké konceptualizaci žákovské diverzity. Model má potenciál k výzkumnému využití zejména v běžných mainstreamových školách s různorodou žákovskou populací, nicméně může být aplikován i v jiných kontextech, přestože se dílčí inkluzivní strategie mohou lišit vzhledem ke specifickým kontextuálním podmínkám (např. segregované třídy, početně velké třídy apod.). Studie 1 (**Obrovská et al., 2025a**) spolu se studií 3 (**Navrátilová et al., 2025**) ukazují, jak zahrnout všechny žáky a žákyně do výzkumů realizovaných v heterogenních třídách, je-li naším cílem zohledňovat rozmanité vzdělávací potřeby skutečně všech žáků a žákyně. Tato práce tedy reaguje na metodologický problém, s nímž se stále řada výzkumníků nedokáže úspěšně vypořádat – jak popsat široké rámování žákovské diverzity do výzkumu a nesklouznout k zaměření na úzce vymezené skupiny žáků a žákyně.

Výsledky studie 3 (**Navrátilová et al., 2025**) dále implikují, že by výzkumníci měli při výzkumu žákovské různosti pečlivě zvažovat konstrukci výzkumného vzorku, které výběrové postupy zvolit, jak popsat populaci žáků a žákyně, jak prezentovat výsledky konzistentně s metodologií atd. Je tedy třeba vykročit za pragmatické důvody (časová investice, finanční náklady) při sestavování vzorku (Norwich, 2014) a promýšlet nové metodologické postupy, které umožní uvažovat o výzkumu žákovské různosti v širokém pojetí mimo zažité kategorie. Výzkumníci by měli kriticky reflektovat jazyk a kategorie, které používají při popisu rozmanitých žáků a žákyně, protože tyto mohou (nezáměrně) produkovat exkluzi (srov. Kielblock & Woodcock, 2023). Ve studii 1 (**Obrovská et al., 2025a**) jsme ukázali jednu z možných metodologických strategií, která může vést k zohlednění širokého spektra vzdělávacích charakteristik a potřeb žáků a žákyně. Náš vzorek tvořili všichni žáci a žákyně vybraných tříd, abychom předešli výběru zástupců omezeného počtu skupin (např. žák či žákyně s poruchou chování, nadaný žák či nadaná žákyně apod.) takzvaně reprezentujících různost. Z toho plyne, že by výzkumníci měli přemýšlet nad

dalšími možnými výběrovými postupy, které umožní zahrnout žáky a žákyně s širokou paletou různých charakteristik.

Studie 3 (**Navrátilová et al., 2025**) dále prokázala, že přestože se výzkumy hlásí k perspektivě inkluzivního vzdělávání pro všechny žáky a žákyně, je pohled žáků a žákyň překvapivě často upozaděn před pohledem jiných participantů. Výsledky studie ukázaly, že participativní a kolaborativní výzkumné přístupy mají potenciál k důslednějšímu zachycení hlasů různých žáků a žákyň a zároveň vytvářejí prostor, v němž se mohou projevit různé žákovské charakteristiky v průběhu samotného výzkumu. Takové podoby výzkumné spolupráce mezi výzkumníky, žáky a žákyněmi a vyučujícími naznačují možnosti, jak uchopit pestrost žákovských charakteristik a efektivně ji propsat do výzkumného designu.

V této souvislosti lze doporučit využití etnografického metodologického přístupu při zkoumání žákovské různosti, protože jde o metodologii umožňující zahrnout různé typy aktérů a zprostředkovávat jejich zkušenosti a perspektivy různými metodami. Etnografie umožňuje dlouhodobé ponoření do zkoumaného prostředí, z něhož se rozmanitost vynořuje kontextuálně bez nutnosti zužujících kategorizací. Kumulované studie, ať už s využitím přístupů k široké konceptualizaci žákovské různosti, nebo naopak užších sociokulturních přístupů, prokázaly potenciál etnografie a biografického výzkumu při záměrném vytváření prostoru pro zahrnutí perspektiv různých žáků a žákyň či specifitěji příslušníků marginalizovaných skupin.

Při dávání hlasu zranitelným skupinám doporučuji využít biografické a příbuzné metody, protože jak ukazujeme ve studii 5 (**Obrovská & Sidiropulu Janků, 2021**), kvantitativní data mohou generovat problémy s validitou (například když jsou romské matky dotazovány na zkušenosti s diskriminací pomocí dotazníku, ve srovnání s povahou jejich vyprávění v biografických rozhovorech). Biografické přístupy mohou naopak odhalit možná zkreslení a umožňují lépe porozumět zkušenostnímu poznání romských matek a jejich dětí, což je v souladu s principy kritické rasové teorie, která také usiluje o zprostředkování hlasu marginalizovaným skupinám (Yosso, 2005). Jak rovněž argumentujeme v jiné publikaci (Sidiropulu Janků & Obrovská, 2024), biografická metodologie dává prostor hlasu participantů, přičemž usiluje o vyvarování se stereotypizaci, nálepkování a zjinačování (*othering*), tedy epistemické nespravedlnosti (*epistemic injustice*, Klyve, 2019). To se děje komplexním shromažďováním a interpretací životních příběhů. Současně nabízí porozumění jemným nuancím žitých identit a jejich různým vrstvám, včetně odhalování skrytých významových struktur. Narativní kompetence přitom nevyplývá z formálního

vzdělání či sdíleného kulturního kódu, ale je vlastní samotné biografické metodě, která je tak velmi přístupná i pro příslušníky marginalizovaných skupin.

5.3 Praktické implikace

Model inkluzivních jádrových praktik prezentovaný ve studii 1 (**Obrovská et al., 2025a**) může být efektivně využitý v praxi vyučujícími zejména na běžných heterogenních základních školách stejně jako i v pregraduální přípravě budoucích vyučujících, protože prezentuje několik stěžejních inkluzivních jádrových praktik namísto dlouhých seznamů desítek strategií (viz např. Finkelstein et al., 2019; Kratochvílová & Havel, 2012; Sharma & Sokal, 2016 a další), které mohou být v praxi hůře uplatnitelné. Tím se tento model přibližuje jiným etablovaným rámcům, jakými jsou diferencovaná výuka (Tomlinson, 2017) či univerzální design pro učení (CAST, 2018), které také kladou důraz na několik klíčových typů praktik, stěžejních z hlediska naplňování rozmanitých vzdělávacích potřeb žáků a žákyň.

Jak implikují zjištění studie 2 (**Obrovská et al., 2024**), je důležité, aby kurikulum pregraduální přípravy studujících učitelství, do něhož je zasazeno adresování žákovské rozmanitosti, bylo propojené s jejich osobní zkušeností. Lze proto doporučit, aby studující na praxi pracovali s modelem inkluzivních jádrových praktik v rámci úkolů zadaných na univerzitě. Studie ukázala, že úkoly provázané s praxí mají totiž slibný potenciál pro jejich profesní učení. K využití modelu inkluzivních jádrových praktik v pregraduální učitelské přípravě vybízí i další výsledek studie 2 (**Obrovská et al., 2024**), která ukázala, že k efektivnímu přenosu poznatků o adresování žákovské rozmanitosti ve vysokoškolské výuce je vhodné mít ucelený provázaný systém. Představený model může být dobře využit k systematizaci vysokoškolského kurikula právě i díky tomu, že je opřen o několik klíčových inkluzivních praktik. Výsledky přehledové studie 3 (**Navrátilová et al., 2025**) a studie 2 (**Obrovská et al., 2024**) ukázaly, že takovým uceleným přístupem může být i model diferencované výuky (Tomlinson, 2017).

K praktickému využití model inkluzivních jádrových praktik dále vybízí tím, že jeho jednotlivé komponenty (dílní praktiky a strategie) vycházejí z triangulace pohledu vyučujících a perspektiv samotných žáků a žákyň, kteří jsou hlavními příjemci inkluzivních postupů svých vyučujících (Schwab et al., 2022). Studie 1 (**Obrovská et al., 2025a**) zároveň prezentuje hlavní úskalí z pohledu žáků a žákyň, na která mohou vyučující při aplikaci inkluzivních jádrových praktik narážet.

Model inkluzivních jádrových praktik lze rovněž využít při reflexi výsledků týkajících se podpory sociálně znevýhodněných škol, kterou jsme se zabývali ve studii 4 (**Obrovská et**

al., 2025b). Optikou pěti inkluzivních jádrových praktik se školy při čerpání systémové postcovidové podpory zaměřovaly zejména na podporu angažovanosti žáků a žákyň (specificky její behaviorální a emocionální dimenzi) (praktika 2), usilovaly o tvorbu bezpečného prostředí (praktika 3) a využívaly spolupráci s pedagogickými asistenty (praktika 5). Naopak v oblasti diferenciací výuky dle úrovně žáků a žákyň (praktika 1) či určování a podpoře pokroku žáků a žákyň (praktika 4) byly patrné rezervy v praxi těchto škol. Tato zjištění implikují, že je třeba angažovanost sociálně znevýhodněných žáků a žákyň podporovat holisticky, tedy nejen v její behaviorální a emocionální dimenzi, ale rovněž i v té kognitivní. Projektová podpora by tedy měla být designována tak, aby byla rovnoměrně rozprostřená mezi tyto oblasti a zároveň by se měla rozšířit o strategie, které se zaměřují přímo na výukové postupy vyučujících a na rozvoj metakognitivních strategií žáků a žákyň, jako je sebereflexe, sebehodnocení (srov. Moses et al., 2023; Rosário et al., 2016) či schopnost autoregulace (Andrzejewski et al., 2016; Pohl, 2020). Celoškolní přístupy (Kyriakides et al., 2019; Madden et al., 1993) usilují o nastavení programů podpory tak, aby byly realizovány komplexně, tedy napříč všemi aspekty školního prostředí a aby efektivně vyvažovaly jednotlivé oblasti podpory, což bude mít pozitivní dopad jak na angažovanost žáků a žákyň, tak na jejich studijní výsledky. Přestože jsme v jiné studii identifikovali strategie vyučujících, kterými se snažili zapojit znevýhodněné žáky a žákyně do výuky (Majcík & Obrovská, 2025), dělo se tak typicky nad rámec podpory realizované prostřednictvím projektu.

Výsledky studie 4 (**Obrovská et al., 2025b**) demonstrovaly, že zapojování rodičů bylo jednou z důležitých oblastí, ke které školy využívaly nástroje nabízené v rámci projektové nabídky (např. financování akcí pro rodiče, hrazení úvazků sociálních pedagogů, kteří mimo jiné v případě potřeby navštěvují rodiny). Studie 5 (**Obrovská & Sidiropulu Janků, 2021**) ovšem ukázala, že zkušenosti s interakcemi romských žen a jejich dětí se školami a jejich pracovníky jsou spíše negativní. Je proto důležité, aby školy vzdělávající sociálně znevýhodněné žáky a žákyně dále rozvíjely kulturu otevřeného, podpůrného a partnerského přístupu vzhledem k rodičům. Takové vztahy mohou přispět k tomu, aby se rodiče cítili školou přijímáni, byli více motivováni ke spolupráci a vnímali vzdělávání jako smysluplné a přístupné pro jejich děti. Související komparativní studie tří zemí (Česká republika, Portugalsko, Řecko) na základě analýzy dotazníků od romských matek (Obrovská et al., 2023) doložila, že časté a kvalitní interakce a vztahy romských matek s vyučujícími a rovněž majoritními rodiči mohou zlepšovat jejich postoje ke vzdělání, zejména vzdělávací aspirace vůči vlastním dětem. Kvalita vztahů a úroveň důvěry mezi minoritními rodiči a majoritními vyučujícími může pozitivně ovlivnit zapojení znevýhodněných rodičů do vzdělávání jejich dětí (Santiago et al., 2016).

V tomto úsilí může být dále efektivní posílit spolupráci škol s neziskovými organizacemi, které se dlouhodobě pohybují v etnicky minoritních komunitách a mají navázané vztahy s romskými rodinami, jak potvrdila studie 5 (**Obrovská & Sidiropulu Janků, 2021**). Vzájemná synergie mezi školami a těmito institucemi může přispět ke zvýšení efektivity vzdělávací podpory, avšak za předpokladu, že bude stavět na partnerství, nikoli na rivalitě. V neposlední řadě je třeba zahrnout perspektivu žáků a žákyň a zaměřit se na jejich začlenění do žákovských kolektivů v běžných heterogenních nesegregovaných školách, v nichž optikou romských matek jejich děti často trpí a čelí etnickému i rasovému vylučování (viz studie 5, **Obrovská & Sidiropulu Janků, 2021**). Ve studii 6 (**Obrovská, 2016**) jsou skrze mikroanalýzu situačního ustavování žákovských identit naznačena rizika, která mohou nastat v případě začleňování romských žáků a žákyň do běžných škol hlavního vzdělávacího proudu bez zohlednění jejich vzdělávacích potřeb a využití vhodných podpůrných strategií. Za rizikové lze považovat opakované propadání žáků a žákyň, které ve sledované třídě vedlo k tomu, že všichni romští chlapci byli až o dva roky starší, což vytvářelo odstup od jejich mladších majoritních vrstevníků. Přestože se snažili kompenzovat svůj nízký akademický status prostřednictvím přestávkových interakčních rituálů, mělo to spíše ambivalentní dopady na jejich pozici v kolektivu – předváděním subkulturních, sportovních a maskulinních identit totiž rovněž prohlubovali obavy některých majoritních spolužáků a zesilovali svou etnickou odlišnost. Za rizikovou lze považovat i tendenci vyučujících v kontextu sledované třídy k výlučnému oceňování romských žáků a žákyň za jejich hudební a sportovní výkony namísto snahy podpořit je v učení a zlepšit jejich vzdělávací výsledky. Tím mohou vyučující přispívat ke konstruování odlišnosti romských žáků a žákyň. Podobně jako ve studii **Obrovské et al. (2025b)** i zde byla patrná nízká očekávání vyučujících vzhledem ke studijním výsledkům sociálně znevýhodněných žáků a žákyň (Auwarter & Aruguete, 2008; Good, 2024), která se mohou propisovat nejen do výsledků, ale rovněž do míry jejich zapojení do výuky. Problematický byl rovněž sklon vyučujících k „postaršování“ romských žáků a žákyň (srov. O’Connor et al., 2007), tedy uplatňování předpokladu, že se tito žáci a žákyně chovají jako vyspělejší v důsledku jejich etnicity či biologie, nikoliv kvůli reálně vyššímu věku. Lze tedy doporučit, aby vyučující volili senzitivnější přístup, a to zejména vzhledem k romským dívkám, pro které mohou být například humorné poznámky vyučujících o tom, že s někým chodí, více ohrožující než pro romské chlapce. V jiné publikaci komplexně shrnující výsledky daného výzkumu (viz Obrovská, 2018) jsem doložila, že dynamika druhé sledované třídy v rámci stejné školy byla výrazně odlišná a přestávkové rituály zde prohlubovaly solidaritu napříč celým kolektivem bez ohledu na etnickou příslušnost žáků a žákyň. Byla to třída navštěvovaná například i romským chlapcem s dobrým prospěchem a romskou dívkou, která byla ve třídě oblíbená. Výsledky tedy ukazují, že žáci a žákyně utvářejí a vyjednávají své identity způsoby, které jsou ovlivněny nejen etnicitou, genderem a socioekonomickým

statusem, ale také specifickým kontextem, v němž dochází k jejich interakcím, a ten by měl být při jejich podpoře zohledněn. Je tedy důležité, aby vyučující brali v potaz dynamiku etnicky smíšených třídních kolektivů a pozice jednotlivých žáků a žákyň. Jak jsme doložili v jiných studiích zaměřených na adaptaci ukrajinských žáků a žákyň v českých školách ve spolupráci s kolegy z institutu SYRI (Hladě et al., 2024; Lintner et al., 2023; Šedřová et al., 2024), přestože čeští vyučující deklarují význam začlenění žáků a žákyň do kolektivů, často postrádají konkrétní strategie, kterými by k tomu přispěli. Přitom pozitivní interakce žáků a žákyň uprchlíků, migrantů i žáků a žákyň z etnických minorit jsou velmi přínosné pro jejich wellbeing i prospěch (srov. Schachner et al., 2018), zatímco nedostatek interakcí či pocit diskriminace mohou mít negativní dopady jak na sociální, tak na akademickou adaptaci (McBrien 2005; Ward, 2022). Ve vztazích mezi žáky a žákyněmi v etnicky smíšených kolektivech se etnicita každodenně vyjednává, a právě proto zde může probíhat budoucí práce na zlepšování mezietských vztahů.

5.4 Limity

Studie kumulované v této habilitační práci vykazují i určité limity. Limitou přístupů k široké konceptualizaci žákovské rozmanitosti je skutečnost, že mohou implikovat příliš široký, až nevyčerpatelný rezervoár učebních charakteristik či vzdělávacích potřeb, které mohou být pro žáky a žákyně v procesu učení a vyučování podstatné. V metodologické rovině může tato limita ústít v logistickou náročnost realizovaných výzkumů. Pokud mají výzkumníci dostát tomu, aby byly zahrnuty perspektivy skutečně všech žáků a žákyň ve zkoumaném prostředí, musí se omezit například na několik zkoumaných školních tříd, což může snižovat robustnost výsledků. Pokud naopak na tento metodologický princip rezignují, může to vést k samovýběru žáků a žákyň, kteří jsou ochotní na výzkumných aktivitách participovat, případně k reprodukování existujících asymetrií a nerovností mezi žáky a žákyněmi a vyučujícími, pokud se výběr žáků a žákyň zapojených do výzkumu opírá o stanoviska vyučujících.

Námítku týkající se praktické náročnosti realizace výzkumu lze vztáhnout i obecněji k využití etnografického designu, který ve svém důrazu na dlouhodobost, komplexitu či triangulaci různých datových zdrojů a perspektiv aktérů může vést k vysoké časové náročnosti sběru dat. Analýza rozsáhlého datového korpusu probíhající ve vícečetném etnografickém týmu může být zase náročná na koordinaci a mezivýzkumnickou reliabilitu (Obrovská, 2022).

Další limitou výzkumu je skutečnost, že prezentovaná zjištění, zaměřená na široké i úzké přístupy k rámování žákovské rozmanitosti, nezohledňují obsahová specifika výuky. Výzkum se soustředil především na obecné přístupy k adresování rozmanitých

vzdělávacích potřeb žáků a žákyň napříč vzdělávacími oblastmi, nikoli na rozdíly vyplývající z oborových didaktik či povahy zprostředkovaných obsahů.

Hlavním limitou úzkých přístupů ke konceptualizaci žákovské různosti je riziko esencializace kategorií typu etnicita, gender či socioekonomický status žáků a žákyň a jejich implikací pro vzdělávání. Při výzkumu vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků a žákyň vyvstává riziko, že i přes výhody, které etnografické a biografické metodologické přístupy při výzkumu příslušníků marginalizovaných skupin nabízejí, mohou přetrvávat asymetrie mezi výzkumníky a participanty výzkumu vyvěrající z intersekcionalních nerovností. Vzdálenost mezi bílou středostavovskou zkušeností většiny výzkumníků a marginalizovanou zkušeností participantů přetrvává navzdory výzkumnické reflektivitě a autentické snaze o porozumění a může se následně propisovat do zjištění a jejich interpretací (Nurse et al., 2022).

5.5 Závěr

Kumulované studie poskytují teoreticky, metodologicky i prakticky ukotvený rámec pro adresování žákovské různosti ve vzdělávání, jenž propojuje její širokou konceptualizaci se specifickými sociokulturními přístupy. Model inkluzivních jádrových praktik se ukazuje jako využitelný nejen pro systematizaci výzkumu a univerzitní přípravy budoucích vyučujících, ale i pro podporu inkluzivní praxe v běžných školách. Z metodologického hlediska je klíčové zahrnovat perspektivy všech žáků a žákyň, kriticky reflektovat užívané kategorie a hledat způsoby, jak rozmanitost zachytit mimo rigidní klasifikace. Etnografické a biografické přístupy se přitom osvědčují jako metodologie umožňující hlubší porozumění zkušenostem žáků a žákyň včetně těch z marginalizovaných skupin. Vzhledem ke vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků a žákyň lze doporučit koordinovaný přístup, který propojuje pedagogické strategie s podporou vztahů ve třídě, spoluprací s rodiči i dalšími institucemi. Pouze tak lze vytvářet prostředí, v němž se různost stává zdrojem vzájemného učení a kde lze dlouhodobě pracovat na zlepšování mezietnických vztahů i vzdělávacích výsledků všech žáků a žákyň.

ENGLISH VERSION

1. Introduction

The question of student diversity is assuming growing importance on a global scale, as school classrooms become increasingly heterogeneous due to a range of factors, including intensified migration (in many countries, including the Czech Republic, in relation to the war in Ukraine), the implementation of desegregation policies, and the promotion of inclusive education. At the same time, diversity is inherent to any learning group (Griful-Freixenet et al., 2020), as such groups are always composed of individuals who differ in their levels of motivation to learn, social integration, prior knowledge, and skills, among other aspects. Addressing student diversity in schools has thus become a priority of international educational policies (Messiou & Ainscow, 2020), as it is a prerequisite for achieving equity in education (Darling-Hammond, 2024). In this paper, I proceed from the assumption that in order for every student to experience success in school and fully develop their potential, it is essential to address their educational needs and to consider their characteristics relevant to learning. This is a demanding task, since student needs arise not only from their membership in certain categorical groups—such as socioeconomic status, gender, ethnicity, and type of disability—that may pose substantial barriers to education and contribute to inequities, but also from other diverse characteristics related, for instance, to their interests, pace, preferred learning styles, and level of motivation (Tomlinson, 2022). This complex student diversity is a significant professional challenge for both experienced and prospective teachers (Cochran-Smith et al., 2016; Darling-Hammond et al., 2019). The key question is how best to prepare teachers so that they can teach all students together while successfully addressing student educational needs (Tomlinson, 2017).

The aim of this habilitation thesis is to examine student diversity in education within the context of different approaches to its conceptualisation: broad approaches focusing on the individual educational needs of all students and narrow approaches emphasising students' social disadvantages. The thesis is structured as a collection of cumulative studies, presented in Table 1. Studies 1–3 address the topic through broad approaches to the conceptualisation and investigation of student diversity; studies 4–6 adopt narrow approaches, focusing on social disadvantage and, more specifically, on the education of Roma students.

Table 1. Overview of cumulative studies

Reference	In-text	Journal
-----------	---------	---------

	reference	ranking
<p><u>Study 1</u> Obrovská, J., Svojanovský, P., & Sharma, U. (2025). Teachers' Inclusive Core Practices and All Students' Perspectives. <i>Teaching and Teacher Education</i>, 165(105120), 1-14. https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105120</p>	Obrovská et al. (2025a)	Q1/D1 according to IF, WoS
<p><u>Study 2</u> Obrovská, J., Svojanovský, P., Kratochvílová, J., Lojdoová, K., Tůma, F., & Vlčková, K. (2024). Promises and challenges of differentiated instruction as pre-service teachers learn to address pupil diversity. <i>Journal of Education for Teaching</i>, 50(3), 403-420. https://doi.org/10.1080/02607476.2023.2247356</p>	Obrovská et al. (2024)	Q2 according to IF, WoS
<p><u>Study 3</u> Navrátilová, J., Svojanovský, P., Obrovská, J., Kratochvílová, J., Lojdoová, K., & Plch, L. (2024). Who is in focus? A scoping review of themes and consistency in inclusive education for all. <i>European Journal of Special Needs Education</i>, 1-18. https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2410570</p>	Navrátilová et al. (2025)	Q1 according to IF, WoS
<p><u>Study 4</u> Obrovská, J., Majcík, M., & Simonová, J. (2025). Achievement vs. engagement: Providing support in socially disadvantaged schools. <i>British Educational Research Journal</i>, 51(2), 1-34. https://doi.org/10.1002/berj.4105</p>	Obrovská et al. (2025b)	Q1 according to IF, WoS
<p><u>Study 5</u> Obrovská, J., & Sidiropulu Janků, K. (2021). Resilience capacity and supportive factors of compulsory education in ethnic minority families: mixed methods study of Czech Roma mothers. <i>Contemporary Social Science</i>, 16(4), 448-463. https://doi.org/10.1080/21582041.2020.1869813</p>	Obrovská & Sidiropulu Janků (2021)	Q1 according to IF, WoS (ESCI)
<p><u>Study 6</u> Obrovská, J. (2016). Frajeři, rapeři a propadlíci: Etnografie etnicity a etnizace v desegregované školní třídě. <i>Sociologický časopis/Czech Sociological Review</i>, 52(01), 53-78. DOI: 10.13060/00380288.2016.52.1.242</p>	Obrovská (2016)	Q4 according to IF, WoS

Cumulative studies 1-3 were conducted within two projects funded by the Czech Science Foundation: *Addressing the Individual Educational Needs of All Students: Ethnography of*

Lower Secondary Classrooms ([GA23-04764S](#)) and *Ethnography of Diversity in Pre-Service Teacher Education* ([GA19-06763S](#)). As the principal investigator, I collaborated with a team of colleagues to explore how student diversity is addressed in the daily practices of lower-secondary schools as well as in pre-service teacher education. The outcomes of these two projects—of which only a selected number are incorporated into this thesis—have been published in several leading international journals in the field of education (e.g., *Teaching and Teacher Education*, *European Journal of Teacher Education*, *Journal of Education for Teaching*, *European Journal of Special Needs Education*). These journals serve as key platforms for the international research community and thus provide opportunities to advance both theoretical and methodological debates on the study of complex student diversity. More recently, our research team developed a collaboration with Professor Umesh Sharma, a leading scholar in inclusive education. In cumulative study 1 (**Obrovská et al., 2025a**), we jointly elaborated a refined conceptualisation of inclusive practices (see *Conceptualising Student Diversity*).

Cumulative studies 4-6 stem from a range of research projects over the past decade. These include the project *Educational Strategies of Migrants and Ethnic Minority Youth*, supported by the Czech Science Foundation ([GAP404/12/1487](#)), within which I conducted an ethnographic study of desegregated classrooms, focusing in particular on the dynamics of interethnic peer relations (see study 6, **Obrovská, 2016**). Study 5 (**Obrovská & Sidiropulu Janků, 2021**) was carried out as part of the Horizon 2020 international project *Inclusive Education and Social Support to Tackle Inequalities in Society* (ISOTIS). In ISOTIS, I acted as the national coordinator for the Czech Republic, and I was involved in a wide range of research and applied activities concerned with the education of Roma students, comparing their situation in other European countries (e.g., Portugal, Greece) and with the situations of other ethnic minorities (e.g., the Turkish minority in Germany and the Netherlands). This project enabled me to establish valuable scholarly collaborations with international colleagues (e.g., Lyudmila Nurse – University of Oxford; Paul Leseman – Utrecht University; Cecília Aguiar – University Institute of Lisbon). Finally, study 4 (**Obrovská et al., 2025b**) was developed in collaboration with colleagues within my engagement at the *National Institute for Research on Socioeconomic Impacts of Diseases and Systemic Risks* ([SYRI](#)), led by Professor Šedová. Within this framework, we investigated societal crises such as the Covid-19 pandemic and the education of Ukrainian students in Czech schools. This cumulative study focuses on the implementation of systemic support for schools with a higher proportion of socially disadvantaged students. The findings provide an evidence-based foundation for responding to social inequalities and societal crises and thus hold particular significance for educational policy making.

I made substantial contributions to all the cumulative studies included in this thesis, which have been incorporated with the consent of all co-authors. With the exception of study 3, I served as first author on all included studies. Signed statements from all co-authors, documenting the distribution of authorship in terms of both roles (following the CRediT taxonomy) and percentage contributions, are provided in Appendix A (in the public version of the documents, the signatures of co-authors are not included due to GDPR).

The thesis follows a standard structure. It opens with the Introduction, followed by a section outlining different approaches to conceptualising student diversity (Conceptualising Student Diversity). The next section, Methodology, summarises the common methodological principles underpinning the cumulative studies. This is followed by the section Findings and Discussion, which presents and discusses the main results of all the studies. The thesis concludes with the section Implications and Conclusion, in which I elaborate the implications for theory, methodology, and practice in researching and addressing student diversity in education.

2. Conceptualising Student Diversity

The notion of student diversity is frequently associated with a range of conceptualisations that reflect the reality that students exhibit highly heterogeneous characteristics, spanning from disabilities and health-related disadvantages, through varied family backgrounds and sociocultural marginalisation, psychological well-being and mental health, to differences in motivation to learn, academic performance, talents, and personal interests (cf. Obrovská & Tůma, 2020). Within the field of addressing student diversity, two principal modes of framing can be distinguished—namely, broad and narrow conceptualisations (cf. broad versus narrow definitions of inclusive education in Ainscow et al., 2006; Woodcock et al., 2022).

Broad conceptualisations respond to the fact that every classroom includes students with diverse characteristics and needs that teachers accommodate within teaching and learning processes. As Griful-Freixenet et al. (2020) argued, diversity is inherent to any learning group, and thus to every classroom; following Florian (2019), difference should be understood as a natural aspect of human development. The main risk of this framing lies in the potential inexhaustibility of characteristics and needs that may become relevant in shaping learning. Narrow conceptualisations, in contrast, focus on selected groups of students defined by a specific type of need (e.g., students with special educational needs, students with a different native language). Their educational specificities are expected to be addressed by experts with adequate professional preparation (e.g., special education teachers, teachers of Czech as a second language), who provide methodological support

to classroom teachers. The main risk of this framing lies in the reification of categories and their implications for education (Antoninis et al., 2020). Nevertheless, both conceptualisations entail specific research-methodological as well as practical advantages and limitations, which I reflect upon throughout this thesis. At the same time, I call for their consideration as complementary and intersecting rather than mutually exclusive or competing. In what follows, I illustrate selected approaches to broad and narrow conceptualisations of student diversity in education.

Broad conceptualisations of student diversity emphasise pedagogical responses to the diversity inherent in classrooms, that is, the identification of strategies to address individual learning needs within the everyday reality of heterogeneous learning groups. Examples include *personalised learning* (e.g., Bray & McClaskey, 2014), the *learner-centred approach* (e.g., McCombs, 2010), and approaches combining differentiation and individualisation, such as *Universal Design for Learning* (e.g., Capp, 2017; CAST, 2018) and *differentiated instruction* (e.g., Tomlinson, 2017).

Another instance of broad conceptualisation is the emerging paradigm of inclusive education for all students. Although current educational policies (UNESCO, 2020; United Nations, 2022) explicitly advocate this broad approach, moving beyond a narrow focus on students with special educational needs towards addressing the needs of all students, research in the field still predominantly gravitates towards viewing inclusion as a largely special-educational concept (cf. Kielblock & Woodcock, 2023; Lindner et al., 2023; Messiou, 2017; Nilholm & Göransson, 2017; as well as cumulative study 3, **Navrátilová et al., 2025**). Nevertheless, the framework of inclusive education for all has generated new conceptual lenses such as the concept of inclusive practices (e.g., Finkelstein et al., 2019; Sharma & Sokal, 2016), which provides a productive basis for broadly framing student diversity.

Narrow conceptualisations include the sociocultural perspective, which views diversity through categories such as race, ethnicity, gender, and social class, all of which shape student self-conceptions, forms of belonging, and experiences of (non-)acceptance by teachers and peers. Scholars working within this perspective typically address inequalities produced by social structures and individual positionalities, as well as ways of overcoming them. This encompasses a range of approaches such as *equity and social justice* (e.g., Kaur, 2012), *critical race theory* (e.g., Yosso, 2005), *multicultural education* (e.g., Banks & Banks, 2010), *culturally responsive pedagogy* (e.g., Gay, 2002), and *critical pedagogy* (e.g., Freire, 2000).

Another example of a narrow conceptualisation is special education and strands of inclusive education that focus on students who, due to various barriers, require specific support and adapted instructional approaches in order to actively participate in learning and achieve its goals. Such barriers typically arise from differences in physical, behavioural, intellectual, emotional, or social abilities (OECD, 2017), which may hinder student participation and success. More specifically, these needs may involve areas such as communication and behaviour, cognition and learning, socio-emotional and mental health, and sensory and physical impairments (Demetriou, 2022). Traditionally grounded in the field of special education, these approaches have increasingly overlapped with perspectives of inclusive education in recent decades (Florian, 2019). Inclusive education emphasises the meaningful participation of students with special educational needs, ensuring that they are not only integrated into mainstream schools ('mainstreaming'; cf. Opretti et al., 2014), but that they actively participate in learning processes and become full members of their school communities (cf. Ainscow et al., 2006).

Both broad and narrow conceptualisations are drawn upon in the cumulative studies included in this habilitation. My colleagues and I relied primarily on broad conceptualisations in the two projects funded by the Czech Science Foundation (GA23-04764S and GA19-06763S), where we sought to move beyond group-oriented framings towards strategies suitable for educating children in heterogeneous classrooms. These approaches proved especially relevant for the pre-service teacher education, as most researchers in the projects were active in pedagogical and psychological components of teacher education. In contrast, I relied more on narrow conceptualisations in the studies focusing on socially disadvantaged and Roma students. Across the various projects (GAČR-GAP404/12/1487, Horizon 2020-ISOTIS, SYRI; see *Introduction*), my colleagues and I explored the situations of students facing systemic inequalities—manifesting in segregation, reduced curricular tracks, early school leaving, and critically low rates of secondary and higher education completion (FRA, 2022). Narrow approaches, with their attention to sociocultural dimensions of diversity, allow for a nuanced understanding of the mechanisms of exclusion in education and enable the formulation of targeted recommendations for practice and policy.

Below, I present in greater detail selected approaches to broad and narrow conceptualisations of student diversity that form part of the cumulative studies.

2.1 Selected Approaches to Broad Conceptualisations of Student Diversity

In delineating learner diversity within the broad approach, we have drawn upon three conceptual frameworks—differentiated instruction (see study 2, **Obrovská et al., 2024**),

inclusive education for all learners (see study 3, **Navrátilová et al., 2025**), and inclusive practices (see study 1, **Obrovská et al., 2025a**). Our efforts to adopt a broad approach to learner diversity began with the concept of differentiated instruction. In study 2 (**Obrovská et al., 2024**), we employed the framework of differentiated instruction, which is currently among the most widely cited pedagogical models challenging the 'one-size-fits-all' approach to teaching (Griful-Freixenet et al., 2020). Pioneered and systematically developed since the 1990s by Carol Ann Tomlinson, this approach advocates proactive adjustments to the content (what students learn), process (how learning and teaching takes place), and products (how students demonstrate their learning), with the aim of addressing the varied educational needs of students that stem from differences in their levels of knowledge and skill, interests (curiosity, passion for specific topics, opportunities for choice), and learning profiles (shaped by preferences, gender, and family background).

Core components of differentiated instruction include teachers' positive stance towards diversity, a stimulating and supportive learning environment, systematic monitoring of student progress through diagnostic assessment, the flexible use of group work (particularly homogeneous and heterogeneous groupings according to clearly defined criteria), and adaptation of teaching to meet the needs of individual students, i.e., individualisation (Tomlinson, 2017; Smale-Jacobse et al., 2019).

Earlier research demonstrated that differentiation and individualisation in teaching can pose significant challenges for both pre-service and experienced teachers. Pre-service teachers often encounter difficulties in implementing differentiated instruction (de Jager, 2013) and report a lack of confidence (Brevik et al., 2018; Wan, 2016). Differentiated instruction may be particularly demanding due to challenges related to classroom management, the fair assessment of students (Wan, 2016), or the considerable time required for planning (Dack, 2019b; Goodnough, 2010). On the other hand, studies suggest that key factors contributing to the successful implementation of differentiation include teachers' perceived self-efficacy (Wertheim & Leyser, 2002), the use of ongoing assessment, and teachers' self-regulation and motivation (Griful-Freixenet et al., 2021). However, the overall level of differentiated instruction in practice appears to be relatively low even among experienced teachers (Schleicher, 2016; van Geel et al., 2019), which also applies to the Czech context, where two-thirds of teachers are reported to need improvement in this area (Česká školní inspekce, 2022a, 2022b).

The approach of inclusive education for all served as the conceptual framework in review study 3 (**Navrátilová et al., 2025**). Here we drew upon a fourfold typology of inclusive education definitions from Göransson and Nilholm (2014), distinguishing: (1) placement of students with disabilities in mainstream schools; (2) meeting the specific social and

academic needs of students with disabilities; (3) meeting the social and academic needs of *all* students; and (4) creating school communities with particular characteristics. While the first two types of definitions are anchored in the discourse of special educational needs, the latter two extend towards a broader conception of inclusion, one that emphasises that *all* students should feel like part of the classroom, participate in learning activities, and achieve educational goals (Nilholm & Göransson, 2016). This resonates with the widely cited definition of inclusive education offered by Ainscow et al. (2006), which links inclusion with the removal of barriers to participation, learning, and achievement for all learners.

Within this broader framework of inclusion, we were also inspired by the concept of inclusive practices, which shaped our investigation in cumulative study 1 (**Obrovská et al., 2025a**) as well as in a later study by Svojanovský et al. (under review).

In study 1 (**Obrovská et al., 2025a**), the concept of inclusive practices significantly informed our conceptualisation of learner diversity and its educational responses. Numerous authors have concurred that inclusive practices are a cornerstone of inclusive education (Booth & Ainscow, 2002; Jordan et al., 2009; Nilholm, 2021; Sharma & Sokal, 2016), and, more specifically, of inclusive pedagogy (Florian & Black-Hawkins, 2011). Although inclusive practices may be implemented at the whole-school level, our focus was on the practices that teachers can enact directly in the classroom (Loreman, 2017). In a review study, Finkelstein et al. (2019) synthesised inclusive practices embedded in observation tools, categorising them as: instructional practices (e.g., peer learning, providing choice), organisational practices (e.g., routines, time management), socio-emotional support and behaviour management (e.g., clear behavioural rules), assessment of student progress (e.g., formative assessment), and collaboration/teamwork (e.g., co-teaching). In a subsequent review, Lindner and Schwab (2020) identified the following types of inclusive practices: collaboration and co-teaching; group work; adaptations (of assessment, content, scope, instruction, environment, materials, procedures, and timing); motivation and feedback; and individualised student support.

The identified inclusive practices overlap substantially with pedagogical strategies generally considered effective and of high quality, thus being applicable to all students (Jordan et al., 2009; Mitchell & Sutherland, 2020; Molbæk, 2018; Norwich & Lewis, 2010; Svojanovský et al., under review). In our research, we understood inclusive practices as strategies that ensure all students in a heterogeneous classroom can learn effectively.

2.2 Selected Approaches to Narrow Conceptualisations of Student Diversity

In the cumulative studies employing narrow approaches to the conceptualisation of student diversity, a range of theories and concepts are applied, each combined in a distinctive manner within the respective study. Among these conceptual approaches, I will focus on those that directly correspond to the theme of student diversity. These include the theories of social and cultural reproduction, which are drawn upon to varying degrees in all cumulative studies relevant to the issue of social disadvantage, as well as critical race theory, which is applied in study 5 (**Obrovská & Sidiropulu Janků, 2021**) and represents a revision of the classical understanding of social and cultural reproduction. Finally, I present the conceptualisation of everyday ethnicity as used in study 6 (**Obrovská, 2016**).

Theories of social reproduction in education emphasise that students enter school with varying volumes of capital—social, cultural, and economic—which create differences and gaps among them. Rather than striving to mitigate these disparities and the resulting inequalities, educational institutions often contribute to their reproduction (Bourdieu & Passeron, 1990; Bourdieu, 1998; Coleman, 1988; Lareau, 2003). Student socioeconomic and ethnic minority status has long been recognised as one of the strongest predictors of educational outcomes (Duncan et al., 1972; Kao & Thompson, 2003; OECD, 2023; Portes & MacLeod, 1996; Sirin, 2005). Contributing factors to intergenerational transmission of disadvantage include specific forms of parenting associated with limited resources, such as restricted parental involvement in home-based learning, low structure and organisation of children’s leisure time (Lareau, 2003), and low educational aspirations (Fan & Chen, 2001; Kim, 2022; Obrovská et al., 2023; Yamamoto & Holloway, 2010). Educational inequalities were further exacerbated by school closures during the Covid-19 pandemic, which disproportionately widened knowledge gaps among socially disadvantaged students (Betthäuser et al., 2023; Czech School Inspectorate, 2020; Gee et al., 2023; PAQ Research & Kalibro, 2021).

In the Czech context, Roma students are particularly affected by educational inequalities arising from the intersection of social class and ethnicity. While 51 % of Roma children aged 3 to 5 attend preschool, the corresponding figure for the majority population is 86 % (FRA, 2022). Among 20- to 24-year-olds, only 22 % of Roma students have completed at least vocational education, compared to 87 % of the majority population. Moreover, Roma students in the Czech Republic face persistent segregation, with up to 49 % of Roma children aged 6 to 15 attending schools where most or all of their peers are also Roma (FRA, 2022).

These and other studies indicate that Roma children experience prolonged exclusion from the benefits of quality education due to segregation into ethnically homogeneous schools and overrepresentation in special education programmes with reduced learning outcomes (Ombudsman, 2022). Many teachers in Czech heterogeneous classrooms tend to overlook the unique characteristics and educational needs associated with student ethnic differences, often expecting these students to conform to the cultural norms of majority Czech students (Jarkovská et al., 2015; Šedřová et al., 2024). The ethnicity of Roma students is frequently perceived as insurmountably distinct (Jarkovská et al., 2015), profoundly differentiating, or even genetically inferior (Schmidt, 2016). From the perspective of critical race theory—which exemplifies a narrow approach to conceptualising student diversity—such positioning of Roma students would be interpreted as an expression of institutional racism (Gillborn, 2008). Certain strands of critical race theory (Yosso, 2005), in an effort to reframe perspectives on ethnically distinct and racially minoritised groups, have revised theories of social and cultural reproduction that risk construing these students as deficit actors lacking knowledge, social skills, and other competencies. Yosso’s approach (2005) emphasised the strengths, capabilities, and diverse forms of capital (e.g., familial, linguistic, aspirational) that children and families from minority groups may possess, aligning with the broader agenda of critical race theory to overcome deficit-oriented research epistemologies. This perspective informed study 5 (**Obrovská & Sidiropulu Janků, 2021**), in which the focus was on factors and interactions that may contribute to the success of Roma children in the Czech educational system and enhance their resilience in the face of adverse conditions.

This overview concludes with the conceptualisation of everyday ethnicity, applied in study 6 (**Obrovská, 2016**), my earliest cumulative study. This research examined how ethnicity permeates interactions between students and teachers, as well as among peers, in ethnically diverse classrooms within a city that had implemented school desegregation. The focus was on the forms of identities that students display during lessons and breaks, and on how these identities are ethnicised. This type of interactionist analysis draws on approaches that define ethnicity as a contextual, unstable, and variable relational category, rather than a category assigned to seemingly homogeneous groups (Brubaker, 2004). The approach assumes that for members of ethnic and racial minorities, ethnicity/race may not be the primary marker of identification. Instead, other routine status categories (e.g., football player) may be ethnicised or gendered. The weight and significance attributed to ethnicity may also vary depending on the contexts and types of interactions in which an individual participates throughout the day. This framework allows for an understanding of classroom dynamics as a distinct interactional order situated between social structures and the individual (Goffman, 1967), which can create space for

unexpected interactions and forms of friendship that challenge the determinism of unequal positions from the perspective of reproduction theories. At the same time, the classroom may become a site for the mobilisation of interpretive schemas that fix the attribution of specific forms of legitimacy/illegitimacy and competence/incompetence to certain ethnic groups, or normalise particular forms of othering (Brubaker et al., 2004).

In this section of the habilitation thesis, I focused on conceptualising student diversity through two main approaches: a broad approach emphasising the individual educational needs of all students in heterogeneous classrooms, and a narrow approach highlighting specific groups, with an emphasis on socially disadvantaged students. I demonstrate that both approaches have research-based and practical validity, complement one another, and can contribute to a deeper understanding of the mechanisms shaping student educational experiences. While broad conceptualisations create space for developing inclusive strategies applicable to all students, narrow approaches provide detailed insights into the barriers and inequalities faced by specific groups and inform targeted interventions. Recognising their complementarity is essential for designing effective educational policies and pedagogical practices capable of responding to the complex reality of contemporary school diversity.

3. Methodology

To examine how student diversity in education is conceptualised and addressed, I employed various qualitative designs (ethnography, biography, case study, and review study), gave voice to the perspectives of multiple actors (students, teachers, parents, pre-service teachers, school leadership, and counselling staff), and combined different data sources (observations, various types of interviews, documents, artefacts, etc.). An overview of the studies, including research questions, main methodological design, participants, and data sources, is presented in Table 2.

Table 2. Overview of methodological designs, research questions, collected data, and participants in the cumulative studies

Study 1	Design	Research Questions	Collected Data	Participants
Teachers' Inclusive Core Practices and All Students' Perspectives	school ethnography	1) What inclusive practices do teachers use to include all learners, and how do all learners perceive these practices?	Field notes from 218 observed lessons Field notes from 72 hours of other activities in schools 9 focus group interviews with students 42 semi-structured interviews with students 6 semi-structured interviews with teachers 90 post-lesson interviews with teachers 2 semi-structured interviews with teaching assistants	Lower-secondary students, teachers and teaching assistants
Study 2	Design	Research Questions	Collected Data	Participants
Promises and Challenges of Differentiated Instruction as Pre-service Teachers Learn to Address Pupil Diversity	multi-sited ethnography	1) How do pre-service teachers reflect on and work with pupil diversity during their practicum at lower secondary schools? 2) How is dealing with pupil diversity supported by pre-service teachers' participation in university courses?	Field notes from 120 hours of pre-service teachers' teaching Field notes from 44 hours of teacher educators' teaching 106 video recordings of pre-service teachers' teaching 17 video recordings of teacher educators' teaching 70 post-lesson interviews between pre-service teachers and their mentor teachers 106 lesson plans prepared by pre-service teachers 6 semi-structured interviews with mentor teachers 16 semi-structured interviews with pre-service teachers 55 assignments for pre-service teachers set by teacher educators	Pre-service teachers, mentor teachers, teacher educators, lower-secondary students
Study 3	Design	Research Questions	Collected Data	Participants
Who is in Focus? A Scoping Review of Themes and Consistency in Inclusive Education for All	scoping review	1) What are the main research themes and results in the field of inclusive education for all? 2) How consistent are studies in their approach to inclusive education, research methodology and results/discussions, regarding the concept of inclusive education for all?	1163 screened records 26 studies included in review	Lower secondary students and teachers
Study 4	Methods	Research Questions	Data	Participants
Achievement vs. Engagement: Providing Support in Socially Disadvantaged Schools	multiple case-study	1) What do actors perceive as the contributions of selected project support measures related to socially disadvantaged student engagement and achievement? 2) What are the main problems in the education of socially disadvantaged students as perceived by actors involved in the state-funded programme? 3) What are the best solutions to socially disadvantaged students' educational problems as perceived by actors involved in the state-funded programme? 4) What measures are typically selected from the state-funded programme?	55 interviews with leadership, teachers and counselling staff 20 documents	Primary and lower-secondary schools leadership, teachers and counselling staff
Study 5	Methods	Research Questions	Data	Participants
Resilience Capacity and Supportive Factors of Compulsory Education in Ethnic Minority Families: Mixed Methods Study of Czech Roma Mothers	mixed methods: biographical interviews and quantitative survey	1) What social, cultural and historical characteristics (chronosystem) as well as general attitudes and meaning structures (macrosystem) appear to influence the education situation of Czech Roma children as perceived by their mothers? 2) How do Czech Roma mothers approach and evaluate education, educational aspirations and educational pathway options for their children (exosystem and mesosystem)? 3) How do mothers perceive the Czech Roma children experience in the Czech education system (microsystem)?	25 interviews with Roma mothers and 481 questionnaires	Roma mothers and ethnic-majority mothers of primary and lower-secondary school students
Study 6	Methods	Research Questions	Collected Data	Participants
Frajeři, rapeři a propadlíci: Etnografie etnicity a etnizace v desegregované školní třídě	school ethnography	1) What forms of communities are present in the classroom, and how are they affirmed? 2) What is the nature of the interaction order during breaks? 3) What positions do students occupy within it, and what identities do they perform? 4) In what ways do they show each other respect or disrespect? 5) What role does ethnicity play in these processes?	Field notes from 90 observed lessons and associated breaks 8 focus groups with students 10 interviews with leadership, teachers and counselling staff	Lower-secondary students, leadership, teachers and counselling staff

While methodological specifics (e.g., sampling strategies, analytical procedures) are detailed in the individual studies, the following paragraphs highlight the epistemological underpinnings and methodological principles that run across the cumulative studies. For this purpose, I first present in greater detail the ethnographic design that was applied in half of the cumulative studies (see **Obrovská et al., 2025a; Obrovská et al., 2024; Obrovská, 2016**). I consider this design to be a key element of my research repertoire beyond the habilitation framework. I explain why it is crucial to give voice in research to marginalised groups (e.g., disadvantaged students and their parents) and all students in the context of inclusive education for all. The emphasis on mediating the voices of participants who are often overlooked is a feature of several cumulative studies (see **Navrátilová et al., 2025; Obrovská et al., 2025a; Obrovská & Sidiropulu Janků, 2021; Obrovská, 2016**), as it intersects with both ethnographic and biographical research approaches. Finally, I refer to the importance of examining the addressing of student diversity from multiple perspectives, through the eyes of various actors, which characterises most of the six cumulative studies.

Ethnography has expanded over the past 50 years in education and other contexts due to its emphasis on the meanings people ascribe to their culture (Wolcott, 1987) as well as its holistic focus (Hammersley, 2018). Ethnographic researchers aim to capture the emic meanings and interpretations that members of particular groups attribute to their actions, motivations, values, and so forth (Woods, 2002). As a methodological design, ethnography is characterised by its focus on capturing participant actions and thinking in everyday contexts, the combination and triangulation of different data collection techniques with a privileged position for participant observation, data collection over extended periods, and at least partially unstructured procedures (Beach, 2017; Hammersley & Atkinson, 2007). These methodological emphases allow phenomena to be observed in their complexity, under everyday conditions, and through perspectives captured from multiple actors.

These advantages were utilised in the year-long ethnographic study of two school classes presented in study 1 (**Obrovská et al., 2025a**), which examined the inclusive practices employed by lower-secondary school teachers to address the educational needs of all students and the perspectives of students on these practices in two selected inclusive schools in the Czech Republic. The ethnographic focus on observation as the primary data collection method was crucial, as we sought not only to capture what teachers and students think about addressing student diversity but also how teachers implement strategies in their teaching to meet individual student needs and how students respond. Observing inclusive teaching practices was also important because, for pragmatic reasons, such practices are often underexplored by researchers (Finkelstein et al., 2021; Sharma & Sokal, 2016), who more frequently focus on teacher attitudes towards inclusion rather

than their actual classroom practices (de Boer et al., 2011; Lindner et al., 2023; Yada et al., 2022).

The ethnographic emphasis on long-term field engagement and triangulation of diverse data sources and actor perspectives led to the collection of an extensive dataset, incorporating teacher and student views on the studied topic through multiple sources (observations, group interviews with students, individual interviews with students and teachers, teacher interviews focusing on student characteristics, interviews reflecting on teaching practices, students' written products, etc.). This methodological robustness enhanced the credibility and validity of the findings.

These ethnographic strengths were also leveraged in study 2 (**Obrovská et al., 2024**), which explored how pre-service teachers reflect on students' diverse educational needs, how they address student diversity during their practicum in primary schools, and how their approaches are shaped by their pre-service training. This study employed a multi-sited ethnographic approach, suitable for examining phenomena that cannot be fully understood within a single environment. This approach, still relatively underutilised in the Czech context, follows people, associations, connections, and relationships across multiple sites (Marcus, 1995; Obrovská & Tůma, 2020). In this study, the ethnographic collection of diverse data was applied across different contexts over three semesters of the participants' practicum at lower-secondary schools, including classroom observations, video recordings of teaching, mentoring interviews between supervising teachers and students, and individual interviews with both students and mentors. At the university, several courses in pedagogical-psychological propaedeutics attended by students were observed. The study's findings thus draw on a rich ethnographic dataset, with validity enhanced by integrating insights from multiple contexts.

Ethnography was also employed in study 6 (**Obrovská, 2016**), focusing on the role of ethnicity and processes of ethnicisation in peer relations between Roma students and their classmates in desegregated heterogeneous classrooms. This research was informed by the interactionist branch of school ethnography, focusing on the production and construction of social identities, statuses, and symbolic orders within schools (Hammersley & Woods, 1984), and aligned with the understanding of ethnicity as a contextually established and variable category (see *Conceptualising Student Diversity*). Ethnography proved productive in its focus on everyday life, where diverse meanings and interpretive schemas associated with ethnicity manifest most vividly, depending on specific situations and relational constellations. Ethnographic and micro-interactionist approaches help counter reification, i.e., the objectification of group-based identities (Brubaker, 2004). Observation was the primary methodological instrument, with attention to verbal, bodily, spatial, and emotional

aspects of relationships relevant to performing different identities. This study was conducted over a full academic year, combining observations with various interviews (student focus groups, individual interviews with teachers, assistants, school leadership, and counselling staff). I expanded the repertoire of established ethnographic methods through a multicultural workshop, fostering higher engagement and initiative among students, moving them beyond the role of passive research objects. Likewise, discussing potentially sensitive topics (peer relations in ethnically mixed classes) in focus groups rather than individual interviews strengthened student participation in the research process. The creation of contexts conducive to voicing student perspectives is characteristic of ethnography overall.

The effort to capture the perspectives of socially disadvantaged actors, whose voices are often marginalised, was central to study 5 (**Obrovská & Sidiropulu Janků, 2021**), which utilised a biographical approach. As shown in a review analysing 57 Czech studies on socially disadvantaged Roma students and their families (Obrovská & Sidiropulu Janků, 2019), most research captures the perspectives of teachers and other educational staff through surveys and interviews. The absence of participatory methodologies sensitive to emic perspectives may reinforce power asymmetries, framing Roma students and parents as incompetent or deficient. In contrast, methodological approaches amplifying these voices, as noted by Yosso (2003, p. 73), question research that 'silences, ignores, and distorts epistemologies of People of Color'. These insights informed the study, in which biographical interviews aimed to capture the experiences of Roma mothers with their children's education, identifying supportive and critical factors at three levels: micro-system (home environment, peer interactions), meso-system (parent-teacher interactions), and macro-system (systemic functioning of the educational system). In-depth biographical interviews were conducted in environments that were comfortable for participants, often their homes, combining a general spontaneous biographical part, a focus section elaborating on topics raised spontaneously, and pre-prepared topics from the researchers. This study had a mixed-methods design, as findings from the biographical component were compared with selected survey data collected among socially disadvantaged Roma and majority women. The biographical approach captured participants' lived experiences more vividly than survey data, particularly on sensitive items (e.g., perceived discrimination). Biography and ethnography thus have the potential to empower marginalised actors by enabling their voices to be heard, which is particularly valuable in studies on Roma, as researchers have often framed Roma individuals as problems or victims rather than sources (Lauritzen & Nodeland, 2018).

In study 1 (**Obrovská et al., 2025a**), we aimed to ensure that every student could share their perspective on meeting individual educational needs in heterogeneous classrooms.

Listening to student voices is highly valuable for developing inclusive schools (Messiou, 2019), and students are the main recipients of teachers' inclusive practices (Schwab et al., 2022). Nevertheless, most initiatives in the field of inclusion originate from adult actors (Hill et al., 2004). Young people's perspectives on learning and teaching may differ from adults' perspectives, making it essential not only to listen but to actively respond (Cook-Sather, 2006). Including all students in the sample validated the applicability of inclusive practices for addressing a broad spectrum of characteristics and needs. This addressed a significant methodological gap highlighted by the cumulative review study 3 (**Navrátilová et al., 2025**), confirming trends identified by other authors (Kielblock & Woodcock, 2023; Lindner et al., 2023; Messiou, 2017; Nilholm & Göransson, 2017). Despite growing calls to include all student voices in inclusive education research (Gillett-Swan & Baroutsis, 2024; Subban et al., 2022), researchers typically privilege certain student groups. The review by **Navrátilová et al. (2025)** pointed out the inconsistency of most analysed studies: while theoretically embracing broad conceptualisations of student diversity, they often report findings reflecting only specific student groups (usually students with special educational needs), with interpretations often overshadowed by adult perspectives. Participatory and collaborative approaches (e.g., Messiou, 2018) are effective in consistently applying the perspective of inclusive education for all students throughout the research process.

Study 4 (**Obrovská et al., 2025b**), was a multiple case study of schools with higher proportions of socially disadvantaged students. While we did not give voice to vulnerable actors (their perspectives were included in another study; see Majcík & Obrovská, 2025), we mediated the perspectives of a broad range of school staff (14 types of actors, including principals, vice-principals, educational counsellors, preventionists, social pedagogues, special education teachers, school psychologists, adaptation and inclusion coordinators, teachers, teaching assistants, external consultants, and others) on support measures provided by state post-Covid funding. The issue of educational inequalities among socially disadvantaged students was approached systemically, complementing the emic and interactionist perspectives of studies 5 and 6, and was crucial for formulating recommendations for educational policy and practice. Methodologically, we employed case studies of five schools receiving funding according to the numbers of disadvantaged students. Through multi-wave interviews, we examined which educational problems actors considered most significant, which measures they selected from project offerings, how implementation proceeded, and the impact on student engagement and educational outcomes.

The cumulative studies employed a diverse range of qualitative methodological approaches, enabling the capture of student diversity from multiple perspectives and

contexts. Ethnographic, biographical, and case study designs provided space for voices often marginalised in typical research. The combination of methodological strategies, long-term and intensive field engagement, emphasis on data triangulation, and participatory elements strengthened the validity of the findings. This methodological framework provides a solid foundation for conclusions that are both empirically grounded and sensitive to the perspectives of diverse actors involved in the educational processes.

4. Findings and Discussion

In this section of the habilitation thesis, I will summarise and discuss the findings presented in the individual cumulative studies.

In cumulative study 2 (**Obrovská et al., 2024**), we focused on how pre-service teachers reflected on and addressed student diversity during their practicum in lower-secondary schools, and how mentor teachers at the schools and university educators supported them in this regard. Student diversity in this study was defined using the concept of differentiated instruction (see *Conceptualising Student Diversity*), which allows for a broad understanding of student diversity. The findings indicated that pre-service teachers primarily concentrated on addressing the individual educational needs of so-called 'conspicuous' students, typically those with special educational needs, as well as students without formally assigned support measures who were noticeable due to disruptive behaviour, work pace, or activity level. The needs of the remaining students, representing the majority of the class, were approached reactively and homogeneously, i.e., treated as an undifferentiated group. The reactive differentiation of 'average' students was only occasionally disrupted by attention to students who were advanced, faster, or more active. Previous research has documented a similar tendency among pre-service teachers to differentiate instruction primarily for low-performing and highly capable students (Brevik et al., 2018; Tomlinson et al., 1997), as these groups often present a challenge to novice teachers. The partially proactive approach towards high-performing students can be interpreted as a way to balance deviations from instruction aimed at the hypothetical average. Similarly, focusing on the needs of conspicuous students may be seen as an effort to prevent disruption of the class as a whole. The preference for convergent forms of differentiation corresponds with public discourse on addressing student diversity in both the Czech (Štech, 2021) and international contexts (Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir, 2019; Woodcock et al., 2022), where inclusion is often equated with accommodating high-demand students, particularly those with special educational needs, and diversity is predominantly framed as a special education concept.

An analysis of university courses revealed that the topic of student diversity was represented in various forms across thematic areas, and higher education teachers successfully created opportunities for pre-service teachers to become familiar with students' diverse educational needs and to learn how to respond appropriately. While pre-service teachers adopted the positive approach to student diversity modelled by instructors (cf. Moon et al., 1999; Wan, 2016), the strategies and advice provided were implemented in practice to a rather limited extent, as they were either forgotten or perceived as overly theoretical, even when originally presented as concrete and specific. It can be assumed that the gap between theory and practice may have been exacerbated by the absence of a systematically integrated curriculum on student diversity within teacher education, as highlighted by other authors (Dack, 2019; Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir, 2019), which could have included, for example, the concept of differentiated instruction (Santangelo & Tomlinson, 2012). A lack of systematically connected, experience-based curricula, combined with insufficient modelling of differentiation strategies in higher education teaching (Swennen et al., 2008), may lead pre-service teachers to prioritise more immediate concerns when conducting their practicum, such as classroom management or time organisation, over addressing the diverse needs of students (Moore, 2003).

In contrast to pre-service teachers, who experienced limited transfer of university-based knowledge into practice during their initial teaching attempts, study 1 (**Obrovská et al., 2025a**) focused on experienced teachers in regular lower-secondary schools selected for their higher degree of differentiation and individualisation. These teachers employed a wide range of inclusive strategies to address student diversity. Professor Sharma and my colleagues and I systematised these strategies into a framework of five inclusive core practices and ten key strategies. These strategies were regularly used by teachers, had the potential to address the broad range of diverse educational needs of all the students in the observed classrooms, and were perceived by students as useful and supportive.

The first inclusive core practice, differentiating performance levels, involved adapting instruction to different paces and abilities through the frequent use of graduated tasks. For example, slower students were given more time to complete tasks, while faster students received additional, more challenging assignments. The second core practice, supporting student engagement, was pursued through varied and activating instruction and by fostering student responsibility for learning. Examples included the use of interactive tools (e.g., tablets) and peer learning (e.g., group work). The third practice focused on creating a safe classroom environment, with teachers promoting a positive atmosphere and guiding students in following behavioural rules. Strategies included reassuring students that making mistakes is part of learning and regaining student attention through effective routines. The fourth practice targeted determining and

facilitating learning progress, implemented via continuous monitoring and provision of corrective feedback. The final identified practice involved collaboration with teaching assistants, who helped organise instruction and were given autonomy to individualise support for specific students, e.g., distributing materials and providing individualised feedback.

Our findings support the results of a systematic review by Finkelstein et al. (2019), who also identified five categories of inclusive practices. Our model confirms that highly inclusive teachers employ similar strategies, but it emphasises the importance of differentiation and engagement practices. These two types of practices are recognised as important within widely accepted inclusive pedagogical models, such as differentiated instruction (Tomlinson, 2017) and Universal Design for Learning (CAST, 2018).

Through student perspectives, we identified challenges in implementing inclusive core practices and strategies; these challenges sometimes resulted in insufficiently addressing the needs of certain students or groups. Regarding differentiation strategies, students with advanced knowledge required cognitively stimulating and meaningful tasks aligned with their abilities, as noted in previous studies (Subban et al., 2022; Ziernwald et al., 2022). Although students appreciated the option of selecting task difficulty, this required self-assessment skills, which were challenging for some (cf. Brown & Harris, 2014), and necessitated additional teacher support. Peer learning, as a strategy to enhance engagement, sometimes led to reluctance among higher-performing students to act as peer experts, indicating that excessive use of peer learning can be counterproductive and should be carefully structured (Topping, 2005). Previous research has shown that positive teacher–student relationships are crucial for creating a safe environment (Subban et al., 2022; Van Mieghem et al., 2020). In our study, teachers often used humour, which could have negative effects if perceived by some students as sarcastic or stigmatising. As in other research (Giangreco, 2021; Subban et al., 2022), students valued support from teaching assistants but believed that the primary responsibility for delivering content rested with their teacher. Some students preferred teacher support over that of assistants, as teachers could explain material more effectively.

Despite challenges in implementing certain inclusive strategies, students were generally satisfied with the use of inclusive core practices, indicating their potential for addressing a broad spectrum of student characteristics.

The findings of these two studies had important methodological implications, as cumulative review study 3 (**Navrátilová et al., 2025**) revealed that researchers in the field of inclusive education often struggle to capture students' diverse needs in a broad sense. The

review focused on studies purporting to address inclusive education for all students, i.e., adopting a broad conceptualisation of student diversity. Across 26 studies, three themes emerged: values, practices, and school development. Values encompassed generally positive teacher attitudes towards broadly framed student diversity, yet a gap often exists between teacher beliefs and classroom practices (Lindner et al., 2023). Inclusive practices ranged from guided reading to project-based learning and differentiation. While teachers acknowledged the benefits of differentiated instruction, they also noted challenges in implementation, consistent with Smale-Jacobse et al. (2019). Studies on school development emphasised that involving students in participatory research strengthens inclusive practices and school culture (Messiou, 2018). Furthermore, student voices have often been overshadowed by other participant perspectives, despite students being the recipients of inclusive practices (Bourke & Mentis, 2013).

We examined the consistency with which inclusive education for all students was applied across theory, methodology, results, and discussion. Most research in the field of inclusive education for all drifted towards a narrower conceptualisation, primarily addressing specific groups, most often students with special educational needs. While most studies were consistent in conceptualisation, interpretation, and discussion, only a minority maintained methodological consistency. Methodological issues threaten the credibility of findings, as authors may present results as applying to all students, when in reality they pertain only to selected groups. Sampling often included students sharing a single characteristic, typically a type of disability, representing a minority in the classroom, while other students remained unrepresented. Pragmatic constraints are understandable, but researchers have often failed to reflect on how such selections reduce the complexity of inclusion (Norwich, 2014).

The findings summarised above derive from cumulative studies addressing student diversity broadly through inclusive education for all students, inclusive practices, and differentiated instruction. I will now turn to a summary of the findings from cumulative Studies 4–6, which address student diversity from a sociocultural perspective.

Study 4 (**Obrovská et al., 2025b**) focuses on persistent inequalities affecting socially disadvantaged students in Czech schools, mapping the implementation of post-Covid support programmes to enhance engagement and educational outcomes in schools with a higher proportion of socially disadvantaged students. We investigated challenges faced by primary recipients of systemic support (school leadership, teachers, teaching assistants, external consultants, and counselling staff) and their solutions using programmatic tools. These included personnel support (e.g., funding school psychologists, special educators, social pedagogues, adaptation coordinators), direct student support (e.g., tutoring,

experiential programmes), and professional development (e.g., supervision, coaching, mentoring).

Key issues included low student attendance at school and extracurricular activities. Schools addressed this by funding experiential educational programmes and extracurricular activities (e.g., theatre visits, science centres, trips, adaptation programmes), fostering relationships between students, teachers, and peers. Similar initiatives were organised for parents. Schools also addressed low student motivation and preparedness through teaching assistants and counselling staff who could support teachers in managing challenging behaviours. Overall, schools focused on the behavioural dimension of engagement (attendance and participation) and the emotional dimension (sense of belonging, positive relationships, support for personal problems), while the cognitive dimension, including metacognitive and self-regulation strategies (Fredricks et al., 2004; Zimmerman, 1990), received less attention. A focus on relationships, motivation, and behaviour management may impact instructional quality, as staff primarily aimed to provide basic knowledge and skills, often minimal in scope, not aligned with the Czech Framework Educational Programme for Elementary Schools. This aligns with prior research showing that teacher expectations vary by student socioeconomic status (Auwarter & Aruguete, 2008; Dusek & Joseph, 1983), with lower expectations influencing outcomes. Low expectations for socially disadvantaged students were exacerbated by Covid-19 (Beckmann et al., 2022; Betthäuser et al., 2023; Gee et al., 2023). Conversely, high expectations, quality instruction, and monitoring of student progress characterise schools that successfully mitigate disadvantage (Chapman & Harris, 2004; Demie & Mclean, 2015; Muijs et al., 2004; West et al., 2005). An analysis of project support utilisation demonstrated that schools prioritised student engagement, albeit with reduced academic demands, low aspirations, and a degree of resignation regarding outcomes.

Study 5 (**Obrovská & Sidiropulu Janků, 2021**) complements these findings by examining systemic support for socially disadvantaged students from the perspective of Roma mothers, focusing on barriers and resilience factors in primary education. Presenting this perspective is crucial, as, in the Czech context, research predominantly reflects teacher and school staff views; student and parent perspectives are often marginalised (Obrovská & Sidiropulu Janků, 2019). Findings are presented according to Bronfenbrenner's (1979, 2005) bioecological model, distinguishing macro-, meso-, and micro-systems.

At the macro- and exo-system levels, encompassing societal norms, economic systems, and media, Roma mothers reported negative experiences with racism and discrimination, perceived as persistent frameworks shaping behaviour and reproduced

intergenerationally. Support from formal structures (e.g., authorities) was perceived as conditional, insincere, and often accompanied by prejudice. Deficit-based perceptions of Roma children and families reflect broader social and power structures (Yosso, 2005). At the meso-system level, capturing interactions between micro-systems (e.g., parent interaction with teachers), positive experiences predominated, particularly in extracurricular activities. These activities contributed to children's personal and educational development. Support often came from non-profit staff with empathetic, personal approaches, creating environments where mothers could view their children with respect and pride (Doubek et al., 2015; Lauritzen, 2019). Resilience factors included access to low-cost or free extracurricular activities, facilitated by schools or non-profits. However, positive experiences in formal school settings were less frequent.

At the micro-system level, mothers' reports of classroom experiences aligned with children's memories of exclusion and ethnic/racial bullying. Some children somatised fear of school through illness. Experiences of discrimination were often long-term and recurring, shaping family memory and identity and reinforcing preferences for segregated schools. Roma mothers prioritised 'damage control', navigating the school system to minimise harm; middle-class ideals of active parental support receded (cf. Lareau & Horvat, 1999). Mothers relied heavily on extended family support, reflecting a broader societal exclusion of Roma, loss of trust in external assistance, and distancing from the majority.

Cumulative study 6 (**Obrovská, 2016**) presents the perspective of Roma students and peers on dynamics within ethnically mixed classrooms. Through a micro-analysis of identity performance, the study examined intersections of ethnicity with other social identities. Ritualised performances of subcultural (rap, sports) identities by Roma boys intersected with gender performance, ambiguously interpreted by peers and teachers. Ethnically coded masculinity could be valued (e.g., representing the school in sports) or feared (e.g., physical interactions during breaks). Previous research has shown that engagement with masculinity may compensate for low academic status among ethnic minority boys (Mac an Ghail, 1998; Wright et al., 1998). Roma boys' academic failure and age differences increased social distance from peers. Teacher narratives emphasised premature maturity, particularly affecting Roma girls, who simultaneously managed appearance and status within peer networks (Youdell, 2003). These findings highlight risk factors in integrating Roma students into mainstream schools, including grade repetition, age gaps, and emphasis on non-academic talents, potentially leading to exoticisation of certain student characteristics. However, comparative findings from another class in the same school illustrate the plasticity of ethnicity and potential for successful inclusion (Obrovská, 2018).

Overall, the cumulative studies demonstrate the complex, multi-layered nature of addressing student diversity—from pre-service and experienced teachers' efforts to reflect on and accommodate student needs, through systemic measures for socially disadvantaged students, to the lived experiences of students and families. The findings indicate that overcoming reductive approaches to diversity and inclusion remains a key challenge. The inclusive core practices framework presented in study 1 offers a promising tool for systematising support strategies and developing inclusive school practices across contexts.

5. Implications, Limitations and Conclusion

In this section, I derive implications for theory, methodology, and practice in addressing student diversity in education, drawing on and interlinking insights from all the cumulative studies.

5.1 Theoretical Implications

The first theoretical implication arises from the model of inclusive core practices introduced in cumulative study 1 (**Obrovská et al., 2025a**). We posit that this model holds potential for application within approaches to the broader conceptualisation of student diversity and inclusive education, as it extends the knowledge synthesised in prior review studies (Finklestein et al., 2019; Lindner & Schwab, 2020). Moreover, some inclusive practices included among the core practices are also embedded in well-established pedagogical models for addressing student diversity (Griful-Freixenet et al., 2020), specifically within differentiated instruction and Universal Design for Learning.

The findings of cumulative review study 3 (**Navrátilová et al., 2025**) confirmed that the concept of differentiated instruction has been successfully implemented in studies that consistently adopted an inclusive education for all approach, thereby evidencing its research potential within frameworks for the broad conceptualisation of student diversity.

The potential for the wider application of the inclusive core practices model is further reinforced by the fact that the individual practices included in the model correspond to concepts frequently emphasised in research on effective teaching (e.g., creating a safe learning environment, see Jennings et al., 2009, 2005; Korpershoek et al., 2016; Wubbels & Brekelmans, 2005; or the provision of feedback, see Hattie & Timperley, 2007; Mitchell & Sutherland, 2020; Smale-Jacobse et al., 2019). As several authors have noted, inclusive

practices substantially overlap with instructional strategies that are generally recognised as effective and high quality and, as such, applicable to all students (Jordan et al., 2009; Mitchell & Sutherland, 2020; Molbæk, 2018; Norwich & Lewis, 2010; Svojanovský et al., under review).

Another theoretical implication arises from the cumulative studies employing narrow approaches to the conceptualisation of student diversity (Studies 4–6). In conceptualising student diversity within a narrow approach, grounded in categorical understandings of student differences (e.g., ethnicity, socioeconomic status, special educational needs, etc.), I recommend adopting approaches that avoid treating such categories as fixed, instead considering them as fluid, contextually constructed, and open to interpretation. As demonstrated in study 6 (**Obrovská, 2016**), useful inspiration may be drawn from perspectives such as ethnicity without groups (Brubaker, 2004) or everyday ethnicity (Brubaker & Cooper, 2000), which enable consideration of categorically defined diversity without essentialising it and without the analytical risks of groupism (Brubaker, 2004), emphasising its performance and dramatisation in everyday life (cf. Collins, 2004; Goffman, 1967). In this way, theoretical sensitivity to structural aspects of difference can be maintained without reducing diversity to static and homogeneous group identities.

5.2 Methodological Implications

A methodological strength of the inclusive core practices model presented in study 1 (**Obrovská et al., 2025a**), in the context of research on addressing student diversity, lies in its grounding in research findings that encompass all students with varied characteristics and educational needs—thus, in an approach aligned with the broad conceptualisation of student diversity. The model has particular potential for research application in mainstream schools with heterogeneous student populations, though it may also be adapted to other contexts (see below), notwithstanding that specific inclusive strategies may vary in accordance with contextual conditions (e.g., segregated classrooms, large class sizes). Study 1 (**Obrovská et al., 2025a**), together with study 3 (**Navrátilová et al., 2025**), illustrates how all students may be included in research conducted in heterogeneous classrooms if the aim is to truly account for the diverse educational needs of all learners. This work thus addresses a methodological challenge with which many researchers continue to grapple—namely, how to embed a broad framing of student diversity in research without defaulting to a focus on narrowly defined student groups.

The results of study 3 (**Navrátilová et al., 2025**) further imply that researchers should carefully consider sample construction in research on student diversity, including selection procedures, descriptions of student populations, and the presentation of results consistent with methodology. Researchers must move beyond pragmatic considerations (e.g., time

investment, financial costs) in sample design (Norwich, 2014) and explore novel methodological strategies that enable student diversity to be researched in broad terms, beyond conventional categories. Researchers should critically reflect on the language and categories employed when describing diverse students, as these may (unintentionally) reproduce exclusion (cf. Kielblock & Woodcock, 2023). In study 1 (**Obrovská et al., 2025a**), we illustrated one possible methodological strategy for capturing a wide spectrum of student characteristics and educational needs: our sample encompassed all students in selected classrooms, thereby avoiding the selection of a limited set of 'representative' groups (e.g., a student with behavioural difficulties, a gifted student, etc.). This suggests that researchers should consider further sampling strategies enabling the inclusion of students with a broad array of characteristics.

Study 3 (**Navrátilová et al., 2025**) additionally demonstrated that although studies often claim to adopt an inclusive education for all approach, student views are surprisingly frequently subordinated to those of other participants. The findings highlighted that participatory and collaborative research approaches hold promise for capturing the voices of diverse students more thoroughly, while simultaneously creating spaces in which student characteristics can surface throughout the research process. Such collaborative research practices between researchers, students, and teachers offer promising ways for engaging with student diversity and embedding it effectively into research design.

In this context, the adoption of ethnographic methodologies is recommended, as these approaches allow for the inclusion of various actors and the capturing of their experiences and perspectives through diverse methods. Ethnography affords long-term immersion in the research environment, enabling diversity to emerge contextually without restrictive categorisation. Both broad and narrow conceptualisations of student diversity explored in the cumulative studies demonstrated the potential of ethnographic and biographical methodologies in intentionally creating space for marginalised perspectives.

When amplifying the voices of vulnerable groups, biographical and related methods are especially valuable. As demonstrated in study 5 (**Obrovská & Sidiropulu Janků, 2021**), quantitative data may raise validity concerns (e.g., when Roma mothers are surveyed about their experiences of discrimination using questionnaires, compared with the nature of their narratives in biographical interviews). Biographical approaches, by contrast, may uncover possible distortions and provide deeper insights into the experiential knowledge of Roma mothers and their children. This aligns with the principles of critical race theory, which also seeks to foreground the voices of marginalised groups (Yosso, 2005). As argued in another publication (Sidiropulu Janků & Obrovská, 2024), biographical methodology creates space for participant voices while striving to avoid stereotyping, labelling, and

othering—that is, epistemic injustice (Klyve, 2019). This is achieved through the complex collection and interpretation of life stories, offering insights into the nuanced layers of lived identities and hidden meaning structures. Narrative competence, in this context, does not derive from formal education or a shared cultural code; it is intrinsic to the biographical method itself, making it accessible even to members of marginalised groups.

5.3 Practical Implications

The model of inclusive core practices presented in study 1 (**Obrovská et al., 2025a**) can be effectively employed in practice by teachers, particularly in heterogeneous mainstream schools as well as in the pre-service preparation of future teachers. The model highlights several central inclusive core practices instead of extensive lists of dozens of strategies (see, e.g., Finkelstein et al., 2019; Kratochvílová & Havel, 2012; Sharma & Sokal, 2016), which may prove less feasible in practice. In this respect, the model aligns with other well-established frameworks, such as differentiated instruction (Tomlinson, 2017) or Universal Design for Learning (CAST, 2018), which also emphasise a limited number of key practices crucial for meeting diverse student needs.

As the findings of study 2 (**Obrovská et al., 2024**) suggest, it is important for pre-service teacher education curricula addressing student diversity to be meaningfully linked to pre-service teachers' personal experiences. Therefore, it is advisable for pre-service teachers to engage with the inclusive core practices model during their teaching practice through university-assigned tasks. The study demonstrated that practice-integrated assignments have considerable potential for fostering professional learning. Another result from study 2 (**Obrovská et al., 2024**) indicated that a coherent and interconnected system is essential for the effective transfer of knowledge on addressing student diversity in higher education. The presented model can be utilised to systematise teacher education curricula precisely because it is anchored in a small set of core inclusive practices. The findings of review study 3 (**Navrátilová et al., 2025**) and study 2 (**Obrovská et al., 2024**) showed that differentiated instruction (Tomlinson, 2017) similarly provides such a coherent framework.

The practical utility of the inclusive core practices model is underscored by the fact that its components (individual practices and strategies) are derived from the triangulation of teacher perspectives and student perspectives—the latter being the primary recipients of inclusive practices (Schwab et al., 2022). At the same time, study 1 (**Obrovská et al., 2025a**) highlighted key challenges from student viewpoints that teachers may encounter when implementing inclusive core practices.

The model of inclusive core practices can also be applied in reflecting on the results concerning support for socioeconomically disadvantaged schools, as investigated in study 4 (**Obrovská et al., 2025b**). From the perspective of the five inclusive core practices, these schools, when accessing systemic post-Covid support, primarily focused on fostering student engagement (particularly its behavioural and emotional dimensions) (core practice 2), building safe learning environments (core practice 3), and collaborating with teaching assistants (practice 5). Conversely, differentiation of instruction according to student levels (core practice 1) and determining and facilitating student progress (core practice 4) remained underdeveloped. These findings imply that supporting the engagement of disadvantaged students requires a holistic approach—not only addressing its behavioural and emotional dimensions but also its cognitive dimension. Project-based support should therefore be designed to balance these areas and should further include strategies targeting teacher instructional practices and student development of metacognitive strategies, such as self-reflection, self-assessment (cf. Moses et al., 2023; Rosário et al., 2016), and self-regulation (Andrzejewski et al., 2016; Pohl, 2020). Whole-school approaches (Kyriakides et al., 2019; Madden et al., 1993) aim to design support programmes that are comprehensive, spanning all aspects of the school environment, and that balance areas of support in ways that positively impact both student engagement and academic outcomes. Although we identified strategies employed by teachers to engage disadvantaged students (Majcík & Obrovská, 2025), these typically occurred beyond the scope of project-based support.

The findings of study 4 (**Obrovská et al., 2025b**) demonstrated that parent engagement was one of the key areas addressed by schools through project tools (e.g., funding for parent events, employment of social pedagogues visiting families as needed). However, study 5 (**Obrovská & Sidiropulu Janků, 2021**) showed that the experiences of Roma women and their children with schools and school staff tended to be predominantly negative. It is therefore essential that schools serving disadvantaged students foster cultures of open, supportive, and partnership-oriented engagement with parents. Such relationships may help parents feel welcomed by schools, motivate them to collaborate, and enhance their perception of education as meaningful and accessible for their children. A related comparative study across three countries (Czech Republic, Portugal, Greece), based on questionnaire data from Roma mothers (Obrovská et al., 2023), found that frequent and high-quality interactions between Roma mothers, teachers, and majority parents can improve mothers' attitudes towards education, particularly their educational aspirations for their own children. The quality of relationships and the level of trust between minority parents and majority teachers can positively influence disadvantaged parents' involvement in their children's education (Santiago et al., 2016).

Strengthening collaboration between schools and non-governmental organisations with long-standing involvement in minority communities and established relationships with Roma families may also prove effective, as confirmed by study 5 (**Obrovská & Sidiropulu Janků, 2021**). Synergy between schools and such institutions can enhance the effectiveness of educational support, provided that these partnerships are genuinely collaborative rather than competitive.

Finally, it is vital to incorporate student perspectives and focus on their inclusion in mainstream heterogeneous classrooms, where Roma mothers often report that their children suffer and face ethnic and racial exclusion (see study 5, **Obrovská & Sidiropulu Janků, 2021**). In study 6 (**Obrovská, 2016**), micro-analyses of situational identity formation highlighted risks arising from attempts to include Roma students in mainstream schools without attending to their educational needs or providing adequate support strategies. Grade repetition was common among Roma boys, who in one observed classroom were up to two years older than their majority peers, creating distance between them. While these boys attempted to compensate for their low academic status through break-time rituals, the resulting subcultural, sporting, and masculine performances had ambivalent effects—at once reinforcing their distinctiveness and heightening majority student fears. Another risk was teacher tendency to exclusively value Roma students' musical and sporting achievements rather than supporting their academic learning and progress, thereby reinforcing constructions of difference. As observed in both study 4 (**Obrovská et al., 2025b**) and study 6 (**Obrovská, 2016**), teachers' low academic expectations for disadvantaged students (Auwarter & Aruguete, 2008; Good, 2024) contributed to shaping not only outcomes but also levels of engagement. Teachers' inclination towards the 'adultification' of Roma students (cf. O'Connor et al., 2007)—the assumption that these students behave more maturely due to ethnicity or biology, rather than age—was also problematic. A more sensitive approach is recommended, particularly towards Roma girls, for whom, for example, teachers' humorous remarks about dating may pose greater risks than for boys. In another publication summarising this research more comprehensively (see Obrovská, 2018), I demonstrated that the dynamics of another classroom in the same school differed markedly: break-time rituals fostered solidarity across the collective regardless of ethnicity, including a Roma boy with strong academic performance and a well-liked Roma girl. The findings thus suggest that students construct and negotiate their identities in ways influenced not only by ethnicity, gender, and socioeconomic status but also by the specific contexts of their interactions, which should be taken into account in support strategies. Teachers must therefore attend to the dynamics of ethnically mixed classrooms and the positions of individual students. As demonstrated in other studies on the adaptation of Ukrainian students in Czech schools,

conducted in collaboration with colleagues from the SYRI Institute (Hlad'ó et al., 2024; Lintner et al., 2023; Šed'ová et al., 2024), although Czech teachers acknowledge the importance of student social inclusion in classroom collectives, they often lack specific strategies for achieving this. Yet, positive peer interactions among refugee, migrant, and minority students have substantial benefits for both wellbeing and achievement (cf. Schachner et al., 2018); a lack of such interactions or experiences of discrimination can negatively impact both social and academic adaptation (McBrien, 2005; Ward, 2022). In ethnically mixed classroom collectives, ethnicity is negotiated on an everyday basis, making such contexts vital spaces for future efforts to improve interethnic relations.

5.4 Limitations

The studies compiled in this habilitation thesis have certain limitations. A limitation of approaches adopting a broad conceptualisation of student diversity is that they may imply an excessively wide, even potentially unbounded, range of learning characteristics or educational needs that could be relevant to students in the teaching and learning process. Methodologically, this limitation can give rise to logistical challenges in conducting the research. To adequately capture the perspectives of all students within a given setting, researchers are often compelled to delimit the scope of inquiry to a small number of school classes, which may, however, compromise the robustness of the findings. Conversely, abandoning this methodological principle risks the self-selection of students who are willing to participate, or the reproduction of existing asymmetries and inequalities between students and teachers, particularly where the selection of participating students is mediated through teacher judgments.

The challenge of practical feasibility also pertains more generally to ethnographic research design. Ethnography's defining emphases on prolonged engagement in the field, contextual complexity, and triangulation of various data sources and actor perspectives entail substantial temporal and organisational demands. Moreover, the analysis of a large-scale ethnographic data corpus within multi-researcher teams may prove demanding with respect to coordination and the establishment of inter-researcher reliability (Obrovská, 2022).

Another limitation of the study lies in the fact that the presented findings, focused on both broad and narrow approaches to framing student diversity, do not take into account the content-specific aspects of teaching. The research primarily concentrated on general approaches to addressing the diverse educational needs of students across subject areas,

rather than on differences arising from disciplinary didactics or the nature of the content being taught.

The principal limitation of narrow approaches to conceptualising student diversity lies in their tendency to essentialise categories such as ethnicity, gender, and student socioeconomic status and the educational implications associated with them. In studies focusing on the education of socially disadvantaged students, there is a risk that—despite the strengths of ethnographic and biographical methodological approaches in researching members of marginalised groups—power asymmetries between researchers and participants may persist, rooted in intersectional forms of inequality. The social distance between the predominantly white, middle-class positionalities of most researchers and the marginalised lived experiences of participants endures despite sustained reflexive practice and authentic efforts at understanding, and that social distance may be inscribed in both empirical findings and their subsequent interpretation (Nurse et al., 2022).

5.5 Conclusion

The cumulative studies provide a theoretically, methodologically, and practically grounded framework for addressing student diversity in education that connects its broad conceptualisation with specific sociocultural approaches. The model of inclusive core practices emerges as valuable not only for systematising research and pre-service teacher education but also for supporting inclusive practices in mainstream schools. Methodologically, it is crucial to incorporate student perspectives, critically reflect on the categories employed, and seek ways of capturing diversity beyond rigid classifications. Ethnographic and biographical methodologies have proven particularly effective in enabling deeper understandings of student experiences, including those of marginalised groups. With respect to the education of socioeconomically disadvantaged students, a coordinated approach is recommended—integrating pedagogical strategies with classroom relationship-building, parental collaboration, and partnerships with external institutions. Only through such a comprehensive approach can environments be created in which diversity becomes a source of mutual learning and a foundation for long-term improvement in both interethnic relations and the educational outcomes of all students.

Reference/References

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.

Andrzejewski, C. E., Davis, H. A., Bruening, P. S., & Poirier, R. R. (2016). Can a self-regulated strategy intervention close the achievement gap? Exploring a classroom-based intervention in 9th grade earth science. *Learning and Individual Differences, 49*, 85–99. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.013>

Antoninis, M., April, D., Barakat, B., Bella, N., D'Addio, A. C., Eck, M., Operation, F., Joshi, P., Kubacka, K., McWilliam, A., Murakami, Y., Smith, W., Stipanovic, L., Vidarte, R., & Zekrya, L. (2020). All means all: An introduction to the 2020 global education monitoring report on inclusion. *Prospects, 49*, 103–109. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09505-x>

Auwarter, A., & Aruguete, M. (2008). Effects of student gender and socioeconomic status on teacher perceptions. *Journal of Educational Research, 101*(4), 243–246. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.4.243-246>

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2010). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. John Wiley & Sons.

Beach, D. (2017). Ethnographic lenses and possibilities. International trends and developments in the ethnography of education. *Acta Paedagogica Vilnensia, 39*(1), 15–30. [doi:10.15388/ActPaed.2017.39.11455](https://doi.org/10.15388/ActPaed.2017.39.11455)

Beckmann, L., Kötter-Mathes, S., Klein, E. D., Bremm, N., & van Ackeren, I. (2022). Schools' improvement capacity and responses to the COVID-19 pandemic: Evidence from schools serving disadvantaged communities. *Frontiers in Education, 7*, 1008813. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1008813>

Bethhäuser, B. A., Bach-Mortensen, A. M., & Engzell, P. (2023). A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. *Nature Human Behaviour, 7*(3), 375–385. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01506-4>

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání*. Karolinum.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage.

Bourke, R., and M. Mentis. 2013. Self-Assessment as a Process for Inclusion. *International Journal of Inclusive Education 17*(8), 854–867. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.602288>

- Bray, B., & McClaskey, K. (2014). *Make Learning Personal: The What, Who, Wow, Where, and Why*. Corwin Press.
- Brevik, L. M., Gunnulfsen, A. E. & Renzulli, J. S. (2018). Student Teachers' Practice and Experience with Differentiated Instruction for Students with Higher Learning Potential. *Teaching and Teacher Education*, 71, 34–45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.003>
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human. Bioecological Perspectives on Human Development*. SAGE.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- Brown, G. T., & Harris, L. (2014). The future of self-assessment in classroom practice: Reframing self-assessment as a core competency. *Frontline Learning Research*, 2(1), 22–30. <https://doi.org/10.14786/flr.v2i1.24>
- Brubaker, R. (2004). *Ethnicity without Groups*. Harvard University Press.
- Brubaker, R., Loveman, M., & Stamatov, P. (2004). Ethnicity as Cognition. *Theory and Society*, 33(1), 31–64. <https://doi.org/10.1023/B:RYSO.0000021405.18890.63>
- Brubaker, R., & Cooper, F. (2000). Beyond Identity. *Theory and Society*, 29(1–47), <http://dx.doi.org/10.1023/A:1007068714468>
- Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791–807. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1325074>
- CAST. (2018). *Universal Design for learning guidelines version 2.2*. Center for Applied Special Technology. <http://udlguidelines.cast.org>
- Chapman, C., & Harris, A. (2004). Improving schools in difficult and challenging contexts: Strategies for improvement. *Educational Research*, 46(3), 219–228. <https://doi.org/10.1080/0013188042000277296>
- Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams, L. W., Chávez-Moreno, L. C., Mills, T., & Stern, R. (2016). Research on Teacher Preparation: Charting the Landscape of a Sprawling Field. In D. H. Gitomer & C. A. Bell (Eds.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 439–547). American Educational Research Association.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120. <https://www.jstor.org/stable/2780243>
- Collins, R. (2004). *Interaction Ritual Chains*. Princeton University Press.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, Presence, and Power: "Student Voice" in Educational Research and Reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359–390. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x>

Česká školní inspekce. (2020). *Vybraná zjištění České školní inspekce k distančnímu vzdělávání*. Česká školní inspekce.

<https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Vybrana-zjisteni-Ceske-skolni-inspekce-k-distancni>

Česká školní inspekce. (2022a). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020. Výroční zpráva České školní inspekce*. Česká školní inspekce.

https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/V%c3%bdro%c4%8dn%c3%ad%20zpr%c3%a1vy/Vyrocní-zprava-Ceske-skolni-inspekce-2019-2020_zm.pdf

Česká školní inspekce. (2022b). *Vyhodnocení výsledků vzdělávání žáků 5. a 9. ročníků základních škol a víceletých gymnázií. Tematická zpráva*. Česká školní inspekce.

https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/TZ_Vyhodnoceni-vysledku-vzdelavani-zaku-5-a-9-rocniku-ZS-a-VG.pdf

Dack, H. (2019). The Role of Teacher Preparation Program Coherence in Supporting Candidate Appropriation of the Pedagogical Tools of Differentiated Instruction. *Teaching and Teacher Education*, 78, 125–140. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.011>

Dack, H. (2019b). Understanding Teacher Candidate Misconceptions and Concerns About Differentiated Instruction. *The Teacher Educator*, 54(1), 22–45.

<https://doi.org/10.1080/08878730.2018.1485802>

Darling-Hammond, L. (2024). Reinventing systems for equity. *ECNU Review of Education*, 7(2), 214–229. <https://doi.org/10.1177/20965311241237238>

Darling-Hammond, L., Oakes, J., Wojcikiewicz, S., Hyler, M. E., Guha, R., & Podolsky, A. (2019). *Preparing Teachers for Deeper Learning*. Harvard Education Press.

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>

de Jager, T. (2013). Guidelines to Assist the Implementation of Differentiated Learning Activities in South African Secondary Schools. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 80–94. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580465>

Demetriou, K. (2022). Special Educational Needs Categorisation Systems: To Be Labelled or Not? *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(5), 1772–1794. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1825641>

Demie, F., & Mclean, C. (2015). Tackling disadvantage: What works in narrowing the achievement gap in schools. *Review of Education*, 3(2), 138–174.

<https://doi.org/10.1002/rev3.3052>

Doubek, D., Levínská, M., & Bittnerová, D. (2015). *Kulturní modely v pomáhajících profesích*. Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy.

Duncan, O. D., Featherman, D. L., & Duncan, B. (1972). *Socioeconomic Background and Achievement*. Seminar Press.

- Dusek, J. B., & Joseph, G. (1983). The bases of teacher expectancies: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 75(3), 327–346. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.3.327>
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1–22. <https://www.jstor.org/stable/23358867>
- Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2019). The inclusive practices of classroom teachers: A scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735–762. [10.1080/13603116.2019.1572232](https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232)
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 691–704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British educational research journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- FRA—European Union Agency for Fundamental Rights. (2022). *Roma in 10 European countries*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2811/930443>
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gee, K. A., Asmundson, V., & Vang, T. (2023). Educational impacts of the COVID-19 pandemic in the United States: Inequities by race, ethnicity, and socioeconomic status. *Current Opinion in Psychology*, 52, 101643. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2023.101643>
- Giangreco, M. F. (2021). Maslow's Hammer: teacher assistant research and inclusive practices at a crossroads. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 278–293. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901377>
- Gillborn, D. (2008). *Racism and Education: Coincidence or Conspiracy?* Routledge.
- Gillett-Swan, J., & Baroutsis, A. (2023). Student voice and teacher voice in educational research: a systematic review of 25 years of literature from 1995–2020. *Oxford Review of Education*, 50(4), 533–551. <https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2257132>
- Goffman, E. (1967). *Interaction Rituals: Essays on Face to Face Behaviour*. Anchor books doubleday & company.

- Good, T. L. (2024). Reflecting on decades of teacher expectations and teacher effectiveness research: Considerations for current and future research. *Educational Psychologist*, 59(2), 111–141. <https://doi.org/10.1080/00461520.2024.2324386>
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings – a Critical Analysis of Research on Inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., & Vantieghem, W. (2021). Exploring Pre-Service Teachers' Beliefs and Practices About Two Inclusive Frameworks: Universal Design for Learning and Differentiated Instruction. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103503. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103503>
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Vantieghem, W., & Gheysens, E. (2020). Exploring the interrelationship between universal design for learning (UDL) and differentiated instruction (DI): A systematic review. *Educational Research Review*, 29, 100306. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100306>
- Goodnough, K. (2010). Investigating Pre-Service Science Teachers' Developing Professional Knowledge Through the Lens of Differentiated Instruction. *Research in Science Education*, 40(2), 239–265. <https://doi.org/10.1007/s11165-009-9120-6>
- Guðjónsdóttir, H., & Óskarsdóttir, E. (2019). 'Dealing with diversity': Debating the Focus of Teacher Education for Inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 95–109. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1695774>
- Hammersley, M. (2018). What is ethnography? Can it survive? Should it? *Ethnography and Education*, 13(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/17457823.2017.1298458>
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in Practice*. Routledge.
- Hammersley, M., & Woods, P. (1984). *Life in Schools. The Sociology of Pupil Culture*. Open University Press.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hill, M., Davis, J., Prout, A., & Tisdall, K. (2004). Moving the participation agenda forward. *Children & Society*, 18(2), 77–96. <https://doi.org/10.1002/chi.819>
- Hlad'o, P., Lojdová, K., Obrovská, J., Šed'ová, K., Lintner, T., Fico, M., & Stupak, O. Y. (2024). "The Schools Try, But...": A Holistic Perspective on the Social Adaptation of Ukrainian Refugee Students in Czech Schools. *Learning, Culture and Social Interaction*, 48(5), 1–18. <https://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2024.100854>
- Jarkovská, L., Lišková, K., & Obrovská, J. (2015). 'We treat them all the same, but...'. Disappearing ethnic homogeneity in Czech classrooms and teachers' responses. *Race Ethnicity and Education*, 18(5), 632–654. <https://doi.org/10.1080/13613324.2015.1013457>

- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535–542. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.010>
- Kao, G., & Thompson, J. S. (2003). Racial and ethnic stratification in educational achievement and attainment. *Annual Review of Sociology*, 29(1), 417–442. <https://www.jstor.org/stable/30036974>
- Kaur, B. (2012). Equity and social justice in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 485–492. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.012>
- Kielblock, S., & Woodcock, S. (2023). Who's Included and Who's Not? An Analysis of Instruments That Measure teachers' Attitudes Towards Inclusive Education. *Teaching & Teacher Education*, 122. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103922>
- Kim, S. (2022). Fifty years of parental involvement and achievement research: A second-order metaanalysis. *Educational Research Review*, 37, 100463. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100463>
- Klyve, G. P. (2019). Whose knowledge? Epistemic injustice and challenges in attending to children's voices. *Voices*, 12(3), 1–10. DOI: [10.15845/voices.v19i3.2834](https://doi.org/10.15845/voices.v19i3.2834)
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643–680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Kratochvílová, J., & Havel, J. (2012). *Index for Inclusion in the Czech Primary Schools. Teachers Self-Evaluation in Primary Schools*. Masarykova univerzita.
- Kyriakides, L., Charalambous, E., Creemers, H. P. M., & Dimosthenous, A. (2019). Improving quality and equity in schools in socially disadvantaged areas. *Educational Research*, 61(3), 274–301. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.16421>
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods. Class, Race and Family Life*. Routledge.
- Lareau, A., & Horvat, E. (1999). Moments of social inclusion and exclusion. Race, class, and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education*, 72(1), 37–53. <https://doi.org/10.2307/2673185>
- Lauritzen, S. (2019). Assessing basic education in Romania. Possibilities and limitations for NGOs working for educational change for Roma children. *Journal for Educational Change*, 21, 323–344. <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09358-y>

- Lauritzen, S. M., & Nodeland, T. S. (2018). "What is the problem represented to be?" Two decades of research on Roma and education in Europe. *Educational Research Review*, 24, 148–169. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.04.002>
- Lindner, K.-T., Schwab, S., Emara, M., & Avramidis, E. (2023). Do Teachers Favor the Inclusion of All Students? A Systematic Review of Primary schoolteachers' Attitudes Towards Inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 766–787. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894>
- Lindner, K. T., & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: A systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>
- Lintner, T., Diviák, T., Šedřová, K., & Hladřo, P. (2023). Ukrainian refugees struggling to integrate into Czech school social networks. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 1–11. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01880-y>
- Loreman, T. (2017). Pedagogy for Inclusive Education. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.148>
- Mac an Ghaill, M. (1998). *The Making of Men. Masculinities, Sexualities and Schooling*. Open University Press.
- Madden, N. A., Slavin, R. E., Karweit, N. L., Dolan, L. J., & Wasik, B. A. (1993). Success for all: Longitudinal effects of a restructuring program for inner-city elementary schools. *American Educational Research Journal*, 30, 123–148. <https://doi.org/10.2307/1163192>
- Majcık, M., & Obrovská, J. (2025). Teaching strategies for engaging socially disadvantaged students in the classroom. *International Journal of Educational Development*, 117, 103372. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2025.103372>
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24(1), 9–117. <https://www.jstor.org/stable/2155931>
- McBrien, J. L. (2005). Educational Needs and Barriers for Refugee Students in the United States: A Review of the Literature on JSTOR. *Review of Educational Research*, 75(6), 329–364. <https://www.jstor.org/stable/3515985>
- Messiou, K., & Ainscow, M. (2020). Inclusive Inquiry: Student–teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Educational Research Journal*, 46(3), 670–687. <https://doi.org/10.1002/berj.3602>
- Messiou, K. (2019). The missing voices: Students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 768–781. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623326>
- Messiou, K. (2018). Collaborative Action Research: Facilitating Inclusion in Schools. *Educational Action Research*, 27(2), 197–209. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1436081>

Messiou, K. (2017). Research in the Field of Inclusive Education: Time for a Rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146–159.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184>

Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-based Teaching Strategies*. Routledge.

McCombs, B. (2010). Learner-centered practices: Providing the context for positive learner development, motivation, and achievement. In J. L. Meece & J. S. Eccles (Eds.), *Handbook of Research on Schools, Schooling and Human Development* (pp. 60–74). Routledge.

Molbaek, M. (2018). Inclusive teaching strategies—dimensions and agendas. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1048–1061.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1414578>

Moon, T. R., Callahan, M., & Tomlinson, C. A. (1999). The Effects of Mentoring Relationships on Preservice Teachers' Attitudes Toward Academically Diverse Students. *Gifted Child Quarterly*, 43(2), 56–62. <https://doi.org/10.1177/001698629904300202>

Moses, K. A., Van Stratton, J. E., & Anaple, A. (2023). Self-management interventions for at-risk and low-income students: A systematic review. *Behavior and Social Issues*, 32(1), 191–209. <https://doi.org/10.1007/s42822-023-00125-6>

Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas—a review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149–175.

<https://doi.org/10.1076/sesi.15.2.149.30433>

Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358–370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>

Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). What is Meant by Inclusion? An Analysis of European and North American Journal Articles with High Impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437–451.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>

Norwich, B. (2014). Categories of Special Educational Needs. In L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education* (pp. 55–71). 2nd Revised ed. Sage.

Norwich, B., & Lewis, A. (2010). Mapping a pedagogy for special educational needs. *British Educational Research Journal*, 27(3), 313–329.

<https://doi.org/10.1080/01411920120048322>

Nurse, L., Sidiropulu Janků, K., Obrovská, J., Gajek, K., & Mbiatong, J. (2022). The place of religious and non-religious values and beliefs in identities of mothers of young children: Methodological approach and empirical evidence from the European comparative perspective. In Arniika Kuusisto (Ed.). *The Routledge International*

Handbook of the Place of Religion in Early Childhood Education and Care (Routledge International Handbooks of Education, pp. 194–212.). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781003017783-15>

Obrovská, J., Aguiar, C., Silva, C. S., & Petrogiannis, K. (2023). Predictors of educational aspirations of Roma mothers in Czech Republic, Greece, and Portugal. *Social Psychology of Education*, 26(4), 1063–1088. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09780-4>

Obrovská, J. (2022). Jak se studenti učitelství učí pracovat s žákovskou diverzitou? Využití vícemístné etnografie ve výzkumu diverzity v pregraduální učitelské přípravě. In Jana Poláchová Vašátková, František Tůma (Eds.). *Inspirace pro výzkum: nahlédnutí do metodologie pedagogiky* (s. 65–77.). MSD, spol. s r. o., pro Českou asociaci pedagogického výzkumu.

Obrovská, J., & Tůma, F. (2020). Přísliby a výzva vícemístné etnografie ve výzkumu diverzity v pregraduální učitelské přípravě. *Studia paedagogica*, 25(1), 155–177.

<https://doi.org/10.5817/SP2020-1-7>

Obrovská, J., & Sidiropulu Janků, K. (2019). Post-socialist Czech education research on socially disadvantaged/Roma children and families: Literature review. *Orbis scholae*, 13(3), 85–116. <https://doi.org/10.14712/23363177.2020.5>

Obrovská, J. (2018). *Roma Identity and Ritual in the Classroom. The Institutional Embeddedness of Ethnicity*. Palgrave Macmillan.

O’Conner, C., A. Lewis, J. Mueller. 2007. Researching ‘Black’ Educational Experiences and Outcomes: Theoretical and Methodological Considerations. *Educational Researcher*, 36(9), 541–552. <https://doi.org/10.3102/0013189X07312661>

OECD. (2023). *PISA 2022 Results (volume I): The State of Learning and Equity in Education*. PISA. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

OECD. (2017). *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: concepts, standards, definitions and classifications*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/oecd-handbook-for-internationally-comparative-education-statistics_9789264279889-en.html

Ombudsman. Veřejný ochránce práv. (2022). *Naplňování práva na rovné zacházení a ochrany před diskriminací. Monitorovací zpráva 2021*. Ombudsman.

<https://www.ochrance.cz/uploads->

<import/ESO/Monitorovac%C3%AD%20zpr%C3%A1va%20za%20rok%202021-final.pdf>

Opertti, R., Walker, Z., & Zhang, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. In L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education* (2nd Revised Edition). SAGE.

PAQ Research a Kalibro. (2021). *Dopady pandemie covid-19 na žáky. Report č. 3. Posun matematické a čtenářské gramotnosti žáků 5. tříd ZŠ*. PAQ Research.

<https://www.paqresearch.cz/post/pandemie-dopad-zaci/>

Pohl, A. J. (2020). Strategies and interventions for promoting cognitive engagement. In A. L. Reschly, A. J. Pohl, & S. L. Christenson (Eds.), *Student engagement: Effective academic, behavioral, cognitive, and affective interventions at school* (pp. 253–280). Elsevier Academic Press.

Portes, A., & MacLeod, D. (1996). Educational progress of children of immigrants: The roles of class, ethnicity, and school context. *Sociology of Education*, 69, 255–275. <https://doi.org/10.2307/211271412714>

Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Azevedo, R., Pereira, R., & Moreira, T. (2016). Promoting gypsy children school engagement: A story-tool project to enhance self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 47, 84–94. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.11.005>

Santiago, R. T., Garbacz, S. A., Beattie, T., & Moore, C. L. (2016). Parent-teacher relationships in elementary school: An examination of parent-teacher trust. *Psychology in the Schools*, 53(10), 1003–1017. <https://doi.org/10.1002/pits.21971>

Schachner, M. K., L. P. Juang, U. Moffitt, and F. J. R. Van De Vijver. (2018). Schools as Acculturative and Developmental Contexts for Youth of Immigrant and Refugee Background. *European Psychologist*, 23(1), 44–56. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000312>

Schmidt, V. (2016). Eugenics and special education in the Czech lands during the interwar period: The beginning of segregation against disabled and Roma. *Social Work and Society*, 14(1), 1–19. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:urn:nbn:de:hbz:464-sws-973>

Schwab, S., Sharma, U., & Hoffmann, L. (2022). How inclusive are the teaching practices of my German, Maths and English teachers? – psychometric properties of a newly developed scale to assess personalisation and differentiation in teaching practices. *International Journal of Inclusive Education*, 26(1), 61–76. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1629121>

Schleicher, A. (2016). *Teaching excellence through professional learning and policy reform. Lessons from Around the World, International Summit on the Teaching Profession*. OECD.

Sharma, U., & Sokal, L. (2016). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices? *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21–38. doi.org/10.1017/jse.2015.14

Sidiropulu-Janků, K., & Obrovská, J. (2024). Discursive subjugation and the ways out: Narratives of othering among Czech Roma mothers. *Romani Studies*, 34(1), 67–88. <https://doi.org/10.3828/rost.2024.4>

Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>

- Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated Instruction in Secondary Education: A Systematic Review of Research Evidence. *Frontiers in Psychology, 10*, 2366. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366>
- Subban, P., Woodcock, S., Sharma, U., & May, F. (2022). Student experiences of inclusive education in secondary schools: A systematic review of the literature. *Teaching and Teacher Education, 119*, 103853. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103853>
- Svojanovský, P., Obrovská, J., Sharma, U., Navrátilová, J., Kratochvílová, J. & Jurčík, M. (v recenzním řízení). Highly inclusive teachers' practices in responding to the learning characteristics of all students. *Learning and Instruction*.
- Swennen, A., Lunenberg, M., & Korthagen, F. A. J. (2008). Preach What You Teach! Teacher Educators and Congruent Teaching. *Teachers & Teaching: Theory & Practice, 14*(5–6), 531–542. <https://doi.org/10.1080/13540600802571387>
- Šedřová, K., Obrovská, J., Hladý, P., Lojďová, K., Machovcová, K., Stupak, O., ... Lintner, T. (2024). 'They usually look happy.' approaches to the adaptation of Ukrainian refugees in Czech schools. *Pedagogy, Culture & Society, 1–22*. <https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2362965>
- Štech, S. 2021. Výzkum, experti a politici – podivuhodný život ideje inkluzivního vzdělávání v ČR. *Pedagogika, 71*(3), 403–420. <https://doi.org/10.14712/23362189.2021.981>
- Tomlinson, C. A. (2022). *Everybody's Classroom: Differentiating for the Shared and Unique Needs of Diverse Students*. Teachers College Press.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. 3rd ed. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., Callahan, C. M., Ellen, M. T., Eiss, N., Imbeau, M., & Landrum, M. (1997). Becoming Architects of Communities of Learning: Addressing Academic Diversity in Contemporary Classrooms. *Exceptional Children, 63*(2), 269–282. <https://doi.org/10.1177/001440299706300210>
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology, 25*(6), 631–645. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education*. UNESCO.
- United Nations. (2022). *The Sustainable Development Goals Report 2022*. United Nations. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2022/>
- van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., van Merriënboer, J., & Visscher, A. J. (2018). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement, 30*(1), 51–67. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539013>

- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2018). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675–689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- Wan, S. W. Y. (2016). Differentiated Instruction: Hong Kong Prospective Teachers' Teaching Efficacy and Beliefs. *Teachers & Teaching*, 22(2), 148–176. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1055435>
- Ward, C. (2022). Critical Reflections on Sociocultural Adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 88, 157–162. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.03.010>
- West, M., Ainscow, M., & Stanford, J. (2005). Sustaining improvement in schools in challenging circumstances: A study of successful practice. *School Leadership & Management*, 25(1), 77–93. <https://doi.org/10.1080/136324305200031705>
- Wertheim, C., & Leyser, Y. (2002). Efficacy Beliefs, Background Variables, and Differentiated Instruction of Israeli Prospective Teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 54–63. <https://doi.org/10.1080/00220670209598791>
- Wolcott, H. F. (1987). On ethnographic intent. In L. Spindler (Ed.), *Interpretative Ethnography of Education at Home and Abroad* (pp. 37–60). Lawrence Erlbaum, Associates.
- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103802. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>
- Woods, P. (2002). *Inside Schools. Ethnography in Educational Research*. Routledge.
- Wright, C., D. Weeks, A. McGlaughlin, D. Webb. (1998). Masculinised Discourses within Education and the Construction of Black Male Identities Amongst African Caribbean Youth. *British Journal of Sociology of Education*, 19(1), 75–87. <http://dx.doi.org/10.1080/0142569980190105>
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1–2), 6–24. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.003>
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103521. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>
- Yamamoto, Y., & Holloway, S. D. (2010). Parental expectations and children's academic performance in socio-cultural context. *Educational Psychology Review*, 22, 189–214. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9121-z>

Yosso, T. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69–91.
<https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>

Youdell, D. (2003). Identity Traps or How Black Students Fail: The Intersections between Biographical, Sub-cultural, and Learner Identities. *British Journal of Sociology of Education* 24(1), 3–20. <http://dx.doi.org/10.1080/01425690301912>

Ziernwald, L., Hillmayr, D., & Holzberger, D. (2022). Promoting high-achieving students through differentiated instruction in mixed-ability classrooms—A systematic review. *Journal of Advanced Academics*, 33(4), 540–573.
<https://doi.org/10.1177/1932202X221112931>

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2

Příloha A. Autorské podíly/Appendix A. Authorship Contributions

Obrovská, J., Svojanovský, P., & Sharma, U. (2025). Teachers' Inclusive Core Practices and All Students' Perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 165(105120), 1-14.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105120>

	Authorship contribution	Authorship roles according to CRediT (https://credit.niso.org)
Jana Obrovská	60%	Data curation Conceptualization Formal analysis Funding acquisition Investigation Methodology Project administration Supervision Visualization Writing – review & editing Writing – original draft
Petr Svojanovský	30%	Data curation Conceptualization Formal analysis Investigation Methodology Project administration Supervision Visualization Writing – review & editing Writing – original draft
Umesh Sharma	10%	Visualization Writing – original draft Writing – review & editing

Obrovská, J., Svojanovský, P., Kratochvílová, J., Lojdová, K., Tůma, F., & Vlčková, K. (2024). Promises and challenges of differentiated instruction as pre-service teachers learn to address pupil diversity. *Journal of Education for Teaching*, 50(3), 403-420. <https://doi.org/10.1080/02607476.2023.2247356>

	Authorship contribution	Authorship roles according to CRediT (https://credit.niso.org)
Jana Obrovská	30%	Conceptualization Data Curation Formal analysis Funding acquisition Investigation Methodology (<i>main responsibility for ethnographic design</i>) Project administration Supervision Visualisation Writing - Original Draft (<i>main responsibility for the topic of student diversity</i>) Writing - Review & Editing
Petr Svojanovský	30%	Conceptualization Data Curation Formal analysis Investigation Methodology (<i>main responsibility for analytical procedures</i>) Project administration Supervision Visualisation Writing - Original Draft (<i>main responsibility for the topic of teacher education</i>) Writing - Review & Editing
Jana Kratochvílová	10%	Formal analysis Investigation
Kateřina Lojdová	10%	Formal analysis Investigation
František Tůma	10%	Formal analysis Investigation
Kateřina Vlčková	10%	Formal analysis Investigation

Navrátilová, J., Svojanovský, P., Obrovská, J., Kratochvílová, J., Lojdová, K., & Pich, L. (2024). Who is in focus? A scoping review of themes and consistency in inclusive education for all. *European Journal of Special Needs Education*, 1-18.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2410570>

	Authorship contribution	Authorship roles according to CRediT (https://credit.niso.org)
Jana Navrátilová	40%	Formal analysis Methodology Writing - Original Draft Writing - Review & Editing
Petr Svojanovský	15%	Conceptualization Methodology Project administration Supervision Writing - Review & Editing
Jana Obrovská	15%	Conceptualization Funding acquisition Methodology Project administration Supervision Writing - Review & Editing
Jana Kratochvílová	10%	Formal analysis Methodology
Kateřina Lojdová	10%	Formal analysis Methodology
Lukáš Pich	10%	Data Curation Methodology Writing - Original Draft

Obrovská, J., Majcík, M., & Simonová, J. (2025). Achievement vs. engagement: Providing support in socially disadvantaged schools. *British Educational Research Journal*, 51(2), 1-34. <https://doi.org/10.1002/berj.4105>

	Authorship contribution	Authorship roles according to CRediT (https://credit.niso.org)
Jana Obrovská	60%	Conceptualization Data Curation Formal analysis Investigation Methodology Project administration Visualization Writing - Original Draft Writing - Review & Editing
Martin Majcík	30%	Conceptualization Data Curation Formal analysis Investigation Methodology Project administration Visualization Writing - Original Draft Writing - Review & Editing
Jaroslava Simonová	10%	Conceptualization Data Curation Formal analysis Investigation Methodology Supervision

Obrovská, J., & Sidiropulu Janků, K. (2021). Resilience capacity and supportive factors of compulsory education in ethnic minority families: mixed methods study of Czech Roma mothers. *Contemporary Social Science*, 16(4), 448-463.

<https://doi.org/10.1080/21582041.2020.1869813>

	Authorship contribution	Authorship roles according to CRediT (https://credit.niso.org)
Jana Obrovská	60%	Data curation Conceptualization Formal analysis Investigation Methodology Project administration Supervision Writing – review & editing Writing – original draft
Kateřina Sidiropulu Janků	40%	Data curation Conceptualization Formal analysis Investigation Methodology Supervision Writing – review & editing Writing – original draft

Příloha B. Kumulované studie/Appendix B. Cumulative Studies

Studie 3 a 5 nemohou být kvůli autorským právům v habilitaci zveřejněny.

Studies 3 and 5 cannot be published in the habilitation due to copyright restrictions.

1. Obrovská, J., Svojanovský, P., & Sharma, U. (2025). Teachers' Inclusive Core Practices and All Students' Perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 165(105120), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105120>
2. Obrovská, J., Svojanovský, P., Kratochvílová, J., Lojdová, K., Tůma, F., & Vlčková, K. (2024). Promises and Challenges of Differentiated Instruction as Pre-Service Teachers Learn to Address Pupil Diversity. *Journal of Education for Teaching*, 50(3), 403-420. <https://doi.org/10.1080/02607476.2023.2247356>
3. Navrátilová, J., Svojanovský, P., Obrovská, J., Kratochvílová, J., Lojdová, K., & Plch, L. (2024). Who is in focus? A scoping review of themes and consistency in inclusive education for all. *European Journal of Special Needs Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2410570>
4. Obrovská, J., Majcík, M., & Simonová, J. (2025). Achievement vs. engagement: Providing support in socially disadvantaged schools. *British Educational Research Journal*, 51(2), 1-34. <https://doi.org/10.1002/berj.4105>
5. Obrovská, J., & Sidiropulu Janků, K. (2021). Resilience capacity and supportive factors of compulsory education in ethnic minority families: mixed methods study of Czech Roma mothers. *Contemporary Social Science*, 16(4), 448-463. <https://doi.org/10.1080/21582041.2020.1869813>
6. Obrovská, J. (2016). Frajeři, rapeři a propadlíci: Etnografie etnicity a etnizace v desegregované školní třídě. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 52(01), 53-78. DOI: [10.13060/00380288.2016.52.1.242](https://doi.org/10.13060/00380288.2016.52.1.242)



Research paper

Teachers' inclusive core practices and all students' perspectives

Jana Obrovská^{a,*}, Petr Svojanovský^a, Umesh Sharma^b^a Department of Education, Faculty of Education, Masaryk University, Poříčí 31, Brno, 603 00, Czech Republic^b School of Curriculum Teaching & Inclusive Education, Faculty of Education, Monash University, 19 Ancora Imparo Way, Victoria, 3800, Australia

ARTICLE INFO

Keywords:

Inclusive education for all
 Student voices
 Ethnography
 Inclusive core practices

ABSTRACT

Although there is widespread agreement that inclusive practices should address the needs of all students, research still tends to emphasise certain groups of students over others. This study explores how lower-secondary teachers in highly inclusive Czech schools support all learners and how students perceive these practices. Using extensive ethnographic data - hundreds of teaching observation hours and interviews with six teachers, two assistants, and 42 students - we establish a new framework of inclusive practices. We identify five core practices with ten key strategies and highlight challenges from students' perspectives. The findings offer insights for educators, researchers, and policymakers on enhancing inclusive teaching.

1. Introduction

The concept of inclusive education has shifted from the inclusion of students at heightened risk of exclusion, typically students with special educational needs (SEN) or socioeconomic disadvantages, to a broader delimitation as participation of all students (Ainscow et al., 2006). Although addressing the needs of all students under the umbrella of inclusion is widely advocated, review studies consistently demonstrate (Navrátilová et al., 2024; Kielblock & Woodcock, 2023; Lindner et al., 2023; Messiou, 2017; Nilholm & Göransson, 2017) that there is not enough attention in the academic literature devoted to working with heterogeneous classrooms where the needs of all students, not just selected groups, are recognised and met. Therefore, more attention needs to be directed toward what teachers in inclusive classrooms do and how they cope with student diversity on a daily basis. This study examined the practices of highly inclusive teachers as well as how the students perceived these practices.

To determine and develop the inclusivity of teachers' practices, listening to students' voices seems to be very promising (Messiou, 2019). Although students play a central role in the educational inclusion agenda, most initiatives were designed, conducted and evaluated by adults (Hill et al., 2004). Consequently, a new paradigm for the study of childhood (Corsaro, 1997; James et al., 1998) emerged, acknowledging that children's ideas are essential to understanding their lives from their unique viewpoints, especially in school contexts. Relatedly, in recent decades there has been a growing demand for the inclusion of students' perspectives in educational research and the concept of student voice

has entered educational discourse and reform (Cook-Sather, 2006; Gillett-Swan & Baroutsis, 2024). Young people may possess distinct viewpoints on learning and teaching from their teachers and parents and their insights deserve not only attention but also a response from adults (Cook-Sather, 2006). Thus, incorporating student voice prevents students from being kept in the role of passive recipients of others' viewpoints and decisions, and their insights can be a significant source for school improvement and change, particularly with respect to developing inclusion (Messiou et al., 2024). Procedures that can create space for capturing students' voices include focussing on students analysing classroom practice, engaging in research through various methods and co-authoring texts (Cook-Sather, 2020); and acting as learning observers (Keddie, 2015) or as researchers (Fielding, 2001).

The voices of some students, mainly those who are most vulnerable to exclusion, are often sidelined, and certain initiatives may even reinforce the asymmetry between students who are more confident and "able" to speak and those who are not (Keddie, 2015). Moreover, it was found that in student voice studies, some students tend to set their own agendas, often focussing on social and relational topics (Uthus & Aas, 2024), while less attention is given to issues of learning and teaching (Messiou et al., 2024). Our research design mitigates this bias of listening to only some students' voices by interviewing all students, both individually and in groups. The aim of this study was to explore what practices lower-secondary school teachers use to include *all* learners and how *all* learners perceive these practices in highly inclusive schools in the Czech Republic. We argue that the voices of all learners are important, and we must ensure that we capture all learners' perspectives.

* Corresponding author.

E-mail addresses: obr@mail.muni.cz (J. Obrovská), svojanovsky.p@gmail.com (P. Svojanovský), umesh.sharma@monash.edu (U. Sharma).<https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105120>

Received 28 October 2024; Received in revised form 26 May 2025; Accepted 3 June 2025

Available online 7 June 2025

0742-051X/© 2025 The Authors. Published by Elsevier Ltd. This is an open access article under the CC BY license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

2. Inclusive practices

Inclusive practices are considered to be one of the key dimensions of inclusive education (Booth & Ainscow, 2002; Nilholm, 2021). In a long-term study, Jordan et al. (2009, p. 536) demonstrated that “effective inclusion is akin to effective teaching practices overall, and that enhancing inclusive practices benefited all students”. Inclusive practices can be realised at the school and classroom levels (Loreman, 2017). In this study, we conceptualised inclusive practices as in-class strategies that teachers use to ensure that all students, who are inherently diverse, could learn together in heterogeneous classrooms (cf., Finkelstein et al., 2019).

2.1. Observation of teachers' inclusive practices

A key focus of this study was to examine the teaching practices of inclusive teachers. While there is plenty of research examining teachers' attitudes towards inclusion (de Boer et al., 2011; Lindner et al., 2023; Yada et al., 2022) research on their practices is limited (Finkelstein et al., 2019; Sharma et al., 2021). Also, when practice has been investigated previously, self-reported data about teachers' practices or intended practices were often used, rather than actual observations of teaching in real-life contexts (Pozas et al., 2020; Sharma & Sokal, 2016).

Studies examining inclusive practices based on observational data have been synthesised in a review by Finkelstein et al. (2019). Their analysis identified high-quality inclusive practices. These were: 1. instructional practices (e.g., facilitating peer learning, providing choice), 2. organisational practices (e.g., establishing routines, providing appropriate time allocations), 3. social/emotional/behavioural support (e.g., providing and communicating support, conveying behavioural expectations), 4. determining progress (e.g., using formative assessment, employing formal and informal assessments), and 5. collaboration and teamwork (e.g., working with families, collaborating with other teaching professionals). Lindner and Schwab (2020), in a subsequent review study, investigated which types of differentiated and individualised teaching practices are implemented in inclusive classes using the five categories from Finkelstein et al.'s (2019) research. Results indicated these types of practices: collaboration and co-teaching, grouping, modification (of assessment, content, extent, instruction, learning environment, material, process, and time frame), individual motivation and feedback, and personal support for students. However, these results are also based on other data sources beyond observational data (e.g., questionnaires and interviews).

Research based on direct observation typically examines what practices teachers employ and how frequently they apply them. Using some quantitative indicators, the inclusiveness of teachers' instructional practices is then determined (e.g., Sharma & Sokal, 2016). However, we argue that a practice is not necessarily inclusive with regard to how frequently it is applied. How the practice is implemented also matters, which is typically not considered by the observational protocols used. The quality of inclusive practices should be determined by the extent to which they take the educational needs of all students into account. Therefore, in this study, by using ethnographic methodology, we work with a variety of data sources, with an emphasis on direct, long-term, unstructured observation to understand how inclusive practices are implemented and how they have an impact on students.

2.2. Students' perspectives on teachers' use of inclusive practices

In the meta-review study on inclusive education, Van Miegheem et al. (2020) identified social participation of students as one of the five main researched topics in the field. More specifically, for example, one of the included review studies by de Vroey et al. (2016) identified students' self-concept related to friendships, perceived support needs and future aspirations as important themes with regard to inclusion from students' perspectives. However, mainly the voices of students with SEN were

represented in these studies, implicitly reflecting a rather narrow conception of inclusion. Thus, van Miegheem et al. (2020) recommend for future research that the voices of both students with and without SEN should be highlighted. Learning directly from students regarding their experiences and perceptions of inclusion is very important as their insights can inform teachers' further attempts at addressing the needs of all students. In this context, perspectives from all students with diverse learning needs on how their teachers implement inclusive practices are particularly needed; however, such data has been rather scarce in previous research (Schwab et al., 2022).

A systematic review by Subban et al. (2022) identified teaching practices supporting inclusion from the perspective of students with diverse learning profiles, such as inclusive pedagogies, engaging/challenging curriculum, accommodations and support, and accessibility. In contrast, practices perceived as barriers to inclusion by students included inappropriate learning support (e.g., from para-professional staff), lack of differentiation/access to curricular material and physical access.

Recent research respecting the broader conception of inclusion indicates positive effects of students' perceptions of their teachers' implementation of inclusive teaching practices on both academic and social-emotional outcomes. The limited evidence available has shown that students' perceptions of their teachers' inclusive practices positively predict their school well-being, social inclusion, and academic self-concept (Alnahdi et al., 2022; Pozas et al., 2021). Previous research has also shown that students rate their teachers' personalisation practices more positively than differentiation practices (Schwab et al., 2022) and there are not significant differences between students with and without SEN in the ratings of their teachers' use of differentiation and personalisation (Lindner et al., 2019; Schwab et al., 2022).

Research simultaneously encompassing teachers' and students' perspectives can bring even more nuanced evidence on inclusive practices. However, with the exception of Lindner et al.'s (2019) study, there is a paucity of research that has captured both perspectives. Our research design is partially informed by Schwab et al. (2022) and Lindner et al. (2019), who recommend that researchers study students' perceptions of their teachers' implementation of inclusive practices in classes with highly inclusive teachers, supplemented by classroom observations and in-depth interviews with students.

In this study, we used ethnographic methodology to explore what practices lower-secondary school teachers use to include all learners enrolled in their classes and how all learners perceive these practices in highly inclusive schools in the Czech Republic. We used long-term observations and interviewed all participants (including teachers and students) to get a holistic overview in order to understand how teachers address student diversity in their classrooms.

The main research question of the study was:

What practices do teachers use to include all learners, and how do all learners perceive these practices?

3. Methodology

To answer the research question, we used an ethnographic methodology (Hammersley & Atkinson, 2007), characterised by long-term participation of the researcher in the everyday lives of people, observing what goes on, listening to what is said, carrying out formal and informal interviews and collecting documents and artefacts with the aim of shedding light on the developing subject of research. Data collection typically spans an extended period to capture diverse empirical situations and uncover potentially conflicting patterns of behaviour as well as perspectives of the participants (Beach, 2017).

The research was approved by the Ethics Board of Masaryk University (EKV-2022-013). We obtained informed consent from all research participants, and for the students, we obtained consent from their legal guardians. Participants took part in the research voluntarily, with the understanding that they could withdraw at any time.

3.1. Case selection strategy

In the Czech Republic, the most common route to obtaining a teaching degree for lower secondary schools follows a structured consecutive model at a public university. This typically involves a three-year Bachelor’s programme followed by a two-year Master’s programme, combining subject-specific training with coursework in general pedagogy and psychology (see Novotná, 2019). To answer our research question, we needed to deliberately select teachers who were successful in addressing the diverse educational needs of students, i.e. those who use inclusive practices. However, finding such teachers, especially at the lower-secondary level attended by students aged typically 11 to 14, in grades 6 to 9, is not easy in the Czech context. The level of addressing individual student needs in Czech schools is low, with approximately two-thirds of teachers needing improvement (Czech School Inspectorate, 2022a, 2022b) which is consistent with studies indicating that in general, teachers rarely differentiate their instruction (Schleicher, 2016; van Geel et al., 2019). More specifically, Czech teachers scored below the OECD average in terms of their perceived preparedness for teaching in mixed-ability settings, and even lower than other countries from the same Central and Eastern European context, such as Slovakia or Hungary (OECD, 2019). The same pattern emerged in responses to the item regarding whether teaching in mixed-ability settings had been included in their formal education or training. This lack of perceived embeddedness of diversity- and inclusion-related topics in initial teacher education programmes is further confirmed by the Eurydice report (2023), which shows a lower level of coverage of these topics in Czech teacher preparation programmes, even in comparison with Central and Eastern European countries such as Hungary, Slovakia, or Poland. Relatedly, a previous ethnographic case study conducted at one Czech university (Obrovská et al., 2024) revealed a lack of a systematic framework within the university curriculum for addressing the diverse needs of all students in the classroom.

In order to identify an inclusive school, we considered the level of differentiation and individualisation as the selection criterion, as these are concepts more commonly associated with a broader definition of inclusive practices in the Czech context - i.e., not limited to practices addressing only the needs of students with SEN or social disadvantage. To answer the research questions, the key factor was the use of inclusive practices by teachers. We did not observe or examine practices used outside the classrooms (e.g., involvement of parents or carers).

When selecting schools, we used four indicators. Firstly, we carefully went through a list of 24 demonstration schools (faculty schools) that cooperate with one of the Faculties of Education in the Czech Republic. Considering that the demonstration schools work in close partnership with universities, it was likely that quality education was being provided at the schools and they would be using more inclusive practices. However, we needed to ensure that this was indeed the case. We applied three other measures to recruit the schools that were using highly inclusive practices. The extent to which schools use inclusive practices was assessed from three perspectives.

1. Analysis of publicly available reports by the Czech School Inspectorate;
2. Opinions of the cooperation coordinators from the Faculty of Education, i.e., faculty representatives;
3. Opinions of the cooperation coordinators from the faculty school, i.e., school representatives.

The coordinators from the Faculty of Education and the Faculty school were asked the following question: "Do teachers at the lower-secondary level in the faculty school [school name] differentiate/individualise instruction?" They responded using a 5-point Likert scale (1-strongly disagree/5-strongly agree). These two sources of data were supplemented by the evaluation of the Czech School Inspectorate reports on the same scale. After calculating the points from all three sources, a

ranking of the schools was created, and the two highest-scoring schools were invited to participate in the research. The maximum number of points that could be obtained by a school was 15. The minimum number of points obtained was 8 points. The average number of points obtained was 10.3 and the highest number of points obtained was 13.

3.2. Participants and data collection

The participants involved in this research were 18 students, 3 teachers, and 1 teaching assistant from 1 class at Sunflower School and 24 students, 3 teachers, and 1 teaching assistant from 1 class at Tulip School (Table 1). All the data about the research participants are anonymised using pseudonyms. Detailed information about the participants (such as teachers’ characteristics, students’ SES, etc.) is provided in Appendix A.

We gathered extensive data using multiple ethnographic methods (Walford, 2018). The principal data collection method was participant observation (Delamont, 2008, 2012). Data collection spanned one school year (September 2023–June 2024), with weekly gatherings over 40 weeks. Altogether, the entire data set consisted of field notes of 290 h of school observations and 149 research interviews with participants. We gathered seven different data sources comprising our data set (see Table 2).

Each week, five researchers spent approximately 8 h undertaking observations in schools. Of this time, 6 h were spent observing the teaching of the participating teachers (1 h per teacher) where teaching assistants were always present and 2 h observing other activities (e.g., breaks and interactions in the hallways). In total, field notes were collected from 218 h of teaching and 72 h of other activities. The observation protocol was designed using the framework outlined in ‘A Guide to In-Class Observation of Inclusive Teachers’ (Finkelstein et al., 2019). The protocol consisted mainly of descriptive notes detailing participants’ actions, conversations, characteristics, and the overall atmosphere, while interpretative and analytical insights were captured through the researchers’ memos (cf. Clerke & Hopwood, 2014).

Moreover, we conducted different types of interviews. While the post-lesson interviews always began with the question: *What practices did you use today to address the diverse educational needs of all students in the class?*, all other interview questions were guided by the five categories of inclusive practices outlined by Finkelstein et al. (2019). 1–2 topical questions were formulated for each category. The questions were formulated openly and broadly to give participants the maximum space to direct their responses to what is important and relevant to them. Questions varied according to the type of interview. For example, for semi-structured interviews with teachers and in relation to the category “instructional practices” we asked: *In what ways is your teaching modified to suit different learners?*; while for example, for semi-structured interviews with students and in relation to the category “instructional practices” we asked: *In what ways is your teacher’s teaching modified to suit your needs?*

3.3. Data analysis

Data analysis procedures were applied in keeping with the main principles of ethnographic research design (cf. Hammersley & Atkinson,

Table 1
Participants.

One class in Sunflower School	One class in Tulip School
18 students	24 students
Czech language teacher	Czech language teacher
mathematics teacher	mathematics teacher
geography teacher	biology teacher
teaching assistant	teaching assistant
Total participants:	
42 students, 6 teachers, 2 teaching assistants	

Table 2
Overview of data set.

Data sources	Sunflower School	Tulip School	Total
Field notes from observed lessons (number of lessons)	120	98	218
Field notes from other activities (number of hours)	40	32	72
Audio recording of focus group interviews with students	4	5	9
Audio recording of semi-structured interviews with students	18	24	42
Audio recording of semi-structured interviews with teachers	3	3	6
Audio recording of post-lesson interviews with teachers	48	42	90
Audio recording of semi-structured interviews with assistants	1	1	2

2007), which are: 1) the circular and intertwined nature of data collection and analysis; 2) triangulation of diverse data collection methods and sources; and 3) data analysis *via* recurrent phases of coding/categorising procedures.

Firstly, because data analysis is not a distinct stage of the research process in ethnography, we followed the principle of the narrowing funnel by progressively focussing on phenomena most relevant to answering our research question. This was inscribed in the data collection, for example, by focussing on the details and specifics of teaching practices that were richly grounded in data in the later phases of fieldwork, or for example, during post-lesson interviews with teachers, we specifically asked about students whom the teachers had mentioned less frequently.

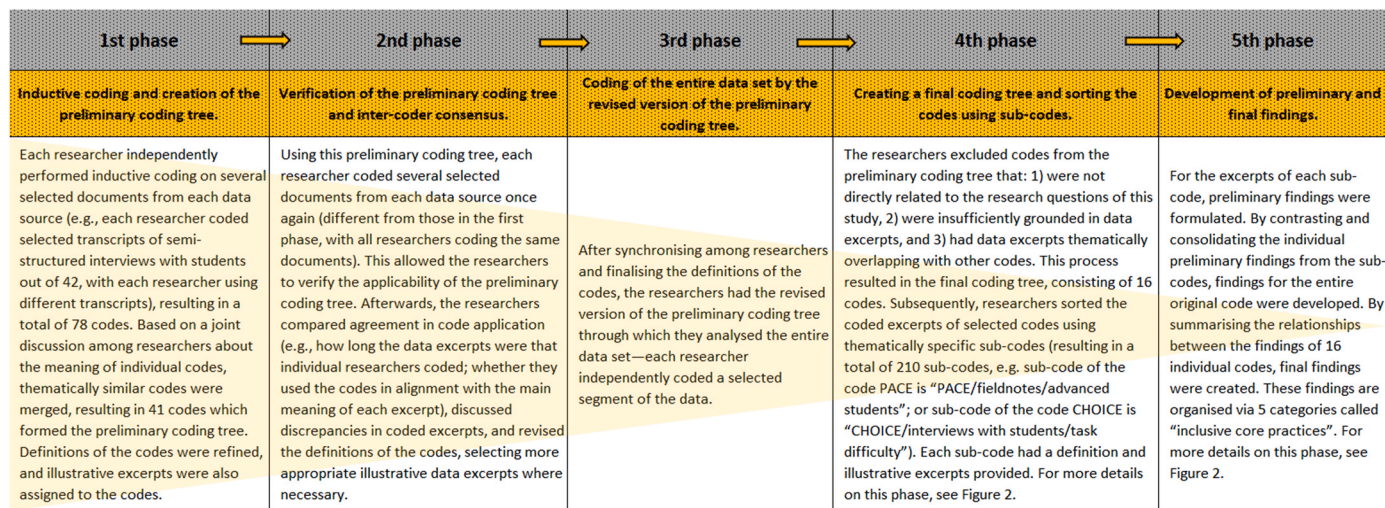
Secondly, by applying triangulation as an important analytical strategy, we contrasted different data sources collected *via* diverse methods to enhance the robustness of the findings by combining different perspectives on the same issue (Flick, 2018). Our findings result from constantly contrasting data from different sources

(fieldnotes, interview transcripts) as well as from different participants to ensure they capture the important patterns in the participants' thinking and behaviour. Moreover, to code the entire data set, we utilised the analytical software Atlas.ti, which makes triangulation procedures more feasible.

Thirdly, we analysed the data *via* recurrent phases of coding and categorising. Coding is the process of organising data by systematically labelling thematically and meaningfully coherent data excerpts. The coding phases, just like the data collection, were conducted by five researchers who followed the research questions throughout all phases of coding. We coded all data sources (see Table 2), consisting of 367 documents: 218 written fieldnotes (fieldnotes from observations of other activities were incorporated into the fieldnotes of observed lessons, see Table 2) and 149 transcripts of five different types of interviews. The data analysis consisted of five phases, which we explain in detail in Fig. 1, including an example of a specific sample of the coded interview transcript. The key phases for generating the final findings (answers to the research questions) presented in this manuscript are phases 4 and 5. For clarity, we have also illustrated these phases graphically in Fig. 2.

Moreover, we enhanced the validity of our findings by: the longitudinal and intense nature of field data collection; then by the strong groundedness of the codes we base our findings on; by applying triangulation as an important analytical strategy (see above in this section); and finally by regular discussions on the emerging codes and data patterns among researchers (Cascio et al., 2019). Finally, throughout the research, we reflected on researcher reactivity—not by attempting to minimise it, but by monitoring it and bringing it under reflective control (Hammersley & Atkinson, 2007). We also believe our prolonged presence in the classrooms over the entire school year would have reduced the impact on student or teacher behaviours that may have occurred if we had been present in the classrooms for a shorter duration.

In order to respect the inductive nature of ethnographic design we worked with the concept of inclusive practices (Finkelstein et al., 2019) as a 'sensitising concept' which was partially inscribed into data collection, analysis, and findings (cf. Bowen, 2006). A sensitising concept enables researchers to get a sense of how the empirical instances



Example of a coding excerpt from the third phase of data analysis

I structured the lesson as a review session, even though at the beginning it seemed like they had never seen it before. First, we reviewed the curriculum together, and then each student had to decide, based on their judgment and how well they grasped the content, which difficulty level of the exercises to choose. They could also decide whether to collaborate or work alone. I like to offer a choice because some students prefer working alone, and if I force them into a group, it often doesn't work. (post-lesson interview with maths teacher Blanka, Sunflower School)

The excerpt was labelled with five codes. The CHOICE code was applied because the teacher allowed students to choose both whether to collaborate (with other peers in small group) and the level of exercises to work on. The PEER LEARNING and GROUPING codes were used due to the opportunity for student collaboration and the fact that the activity involved working in groups (rather than pairs). The DIFFERENTIATION code was applied because students worked on exercises of varying difficulty levels. Since each student had to assess for themselves how difficult the exercises were that they were capable of answering, the STUDENT SELF-ASSESSMENT code was also applied.

Fig. 1. Phases of Data Analysis

Note. The conical background colour expresses the gradual focus in the data analysis. (For interpretation of the references to colour in this figure legend, the reader is referred to the Web version of this article.)

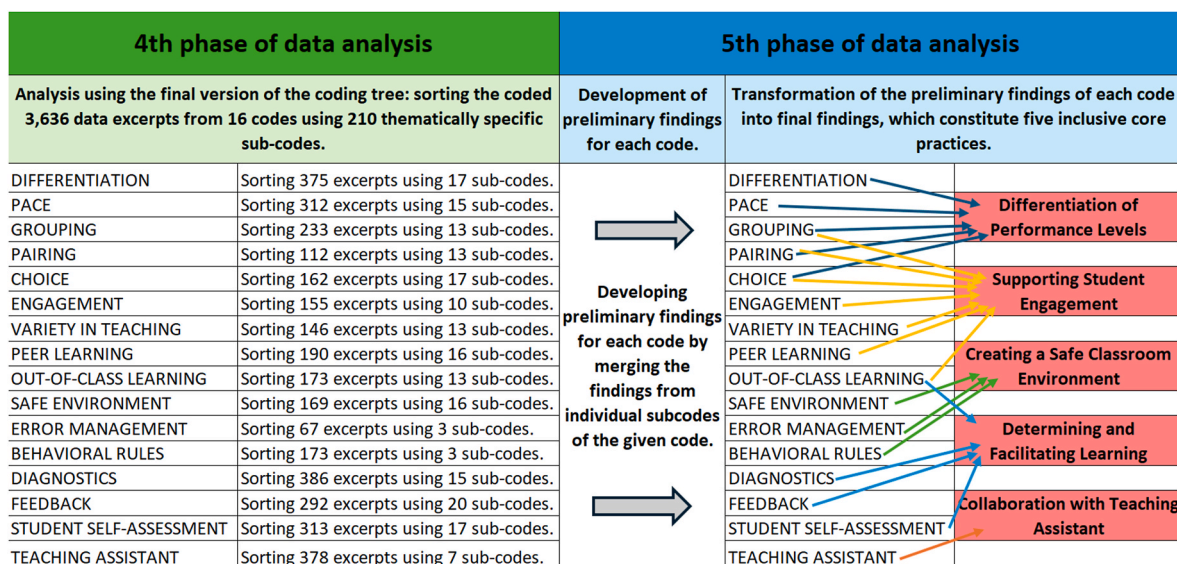


Fig. 2. Detailed focus on the fourth and fifth phases of data analysis.

fit within the conceptual categories, thus providing interpretational guidance in approaching data. At the same time, we were cautious not to force the data into pre-existing codes (Glaser, 1978) which means that the codes emerged out of the data rather than being imposed on them.

4. Findings

We identified five inclusive core practices that encompass ten strategies (Fig. 3), through which teachers successfully address the educational needs of all students. Inclusive core practices were those that were: 1. richly grounded in data excerpts; 2. triangulated across different data sources; 3. used by all six teachers who participated in the research across both schools; 4. identified by students as also contributing towards their inclusion in the class.

Effective consideration of students' educational needs is demonstrated by: 1. the way practices are implemented by teachers and 2. the

voices of students. Additionally, we uncovered potential challenges in the implementation of teachers' inclusive practices from students' perspectives (Fig. 4). In the following five sections, we will introduce the inclusive core practices of teachers and how students responded to them. The findings thus present how teachers implement inclusive practices and that students typically consider them supportive. At the same time, we provide space for the voices of all students, including those that occasionally highlight challenges in implementing inclusive practices.

4.1. Differentiation of performance levels

Teachers primarily differentiated instruction based on students' ability levels and understanding. They used tools like tiered tests [an assessment with varying levels of difficulty to match students' different abilities], differentiated cards, and fill-in-the-blank dictations. Differentiation strategies were comprehensive, often including choices based

Inclusive core practices	Strategies	Examples of strategy implementation	Individualised form of inclusive core practices
DIFFERENTIATION OF PERFORMANCE LEVELS	Teachers adjust the instruction to the pace of the students.	1. Teachers give additional time to students who need more time to finish the task(s) 2. Teachers provide additional assignments to students with advanced skills.	Involves various inclusive core practices that a teacher adapts to meet the learning needs of individual students.
	Teachers give students tasks of varying difficulty.	1. Teachers assign difficulty-differentiated cards for practising the same or different content. 2. Teachers shorten materials for less advanced students.	
SUPPORTING STUDENT ENGAGEMENT	Teachers' instruction is varied and activating.	1. Teachers alternate different materials (e.g. tablets, worksheets) and methods (e.g. physical and didactic games, competitions). 2. Teachers activate students in various ways (e.g. by calling on them, providing a choice).	
	Teachers encourage students to take responsibility for their own learning.	1. Teachers encourage peer learning (e.g. advanced/faster students are asked to help less advanced/struggling ones). 2. Teachers offer students various options on how they can help themselves in their learning (e.g. creating and using portfolios or cheat sheets, doing voluntary homework, suggesting tutoring).	
CREATING A SAFE CLASSROOM ENVIRONMENT	Teachers create a positive and supportive atmosphere.	1. Teachers encourage risk taking and making errors to enhance learning. 2. Teachers support humour, for example, by being familiar through the use of nicknames.	
	Teachers ensure that students adhere to behavioural rules.	1. Teachers are kind yet firm in enforcing established rules and in their approach to students. 2. Teachers regain attention in various ways (e.g. by quieting down, using phrases like "Eeny, meeny, stop").	
DETERMINING AND FACILITATING LEARNING PROGRESS	Teachers diagnose how their students are doing in their learning.	1. Teachers monitor students' learning process during their work. 2. Teachers continuously assess students' understanding of the curriculum, using self-assessment.	
	Teachers provide feedback to the students.	1. Teachers provide prompt and constructive feedback. 2. Teachers provide corrective feedback to individual students regularly.	
COLLABORATION WITH TEACHING ASSISTANT	The teacher utilises an assistant to help with the organisational aspects of teaching.	1. Assistants follow the teacher's instructions, for example, distributing materials, writing on the board. 2. Assistants proactively help the teacher, indicating deeper (more collaborative) forms of cooperation (e.g. assistants anticipate where the teacher needs help).	
	Teachers grant the assistant autonomy to support students' learning.	1. Assistants monitor students' learning process during their work. 2. Assistants provide students with ongoing corrective feedback.	

Fig. 3. Teachers' inclusive core practices and strategies.

Inclusive core practices	Potential challenges from the students' perspective, with illustrative data excerpts
DIFFERENTIATION OF PERFORMANCE LEVELS	<p>1. Reluctance of high-achieving/fast-finishing students when provided with extra tasks. Student Rebeka: Sometimes they give us an extra task to do, and sometimes, like if it's a test, we just stay quiet and wait for the others. Researcher: How do you like that? I prefer when we don't do anything afterwards. (individual interview with student Rebeka, Tulip School)</p> <p>2. Dissatisfaction of low-achieving/struggling students with being graded based on speed. Student Oliver: Most of the assignments for getting an A are just focused on speed, so basically whoever finishes faster will get an A... you just have to think faster. Student Jiří: It's usually like that, those As mostly end up going to the people who don't need them anyway for their grade average. (focus group with students, Sunflower School)</p>
SUPPORTING STUDENT ENGAGEMENT	<p>1. Disagreement of students with the impossibility to choose their collaborating classmates. Student Oliver: I enjoy it. The group work, I thought, was one of the best parts of those assignments. Student Rudolf: But only if we can choose who we're with. (focus group with students, Sunflower School) Student Marie: Well, sometimes we do work in groups. The worst is when the teacher randomly assigns us. (focus group with students, Tulip School)</p> <p>2. Overloading student experts in the context of peer learning. Researcher: (...) so, you don't like working in groups? Student Erik: It depends on who I'm in the group with. Because if I get someone who doesn't understand anything and keeps asking questions, like how to solve 42 divided by 9, it really annoys me. (individual interview with Erik, Tulip School)</p>
CREATING A SAFE CLASSROOM ENVIRONMENT	<p>1. Students' fear of making mistakes, despite being assured that making mistakes is okay. Researcher: And does the teacher know that you understand it or that you don't? Student Pavel: He knows that I understand it, but I don't volunteer because I'm always scared. Researcher: Scared of what? Pavel: Of giving the wrong answer. (...) Then, when he calls on me, I get it right, but I just don't want to volunteer on my own. (individual interview with Pavel, Tulip School)</p> <p>2. Inconsistency of the teacher in enforcing rules can be exploited by students. Student Lenka: The teacher is really nice to us, so everyone takes advantage of that. For example, they talk a lot or keep going to the bathroom. Student Marie: Yeah, they really abuse it. (...) Student Kateřina: Yeah, she's nice. (focus group with students, Tulip School)</p>
DETERMINING AND FACILITATING LEARNING PROGRESS	<p>1. Insufficient competencies for self-assessment among students. Researcher: And what about self-assessment? Do you assess yourself, like saying how you did? Student Agáta: Well, sometimes we do that. Student Felix: I don't find it enjoyable. (focus group with students, Tulip School) Student Diana: Well, sometimes it's difficult for me. Student Ester: You have to learn how to do it (...) I just don't know how to do it yet. (focus group with students, Sunflower School)</p> <p>2. Dissatisfaction with the feedback provided. Student Jana: I sometimes have a problem because, for instance, I don't know something, and I'm supposed to find it in the atlas [based on the teacher's advice], but I don't know where to look: "Oh, okay, got it." [she thinks to herself ironically] (individual interview with Jana, Sunflower School)</p>
COLLABORATION WITH TEACHING ASSISTANT	<p>1. Assistants supporting individual students in an inappropriate way. Student Tomáš: I really don't like it when someone looks over your shoulder and watches you work. I prefer to work alone so that no one is watching me. And when the assistant comes, I know he probably wants to check if we have made any mistakes, but... (focus group with students, Sunflower School)</p> <p>2. Limited respect for the assistant's authority. The assistant loudly reprimands [student] Rudolf twice for throwing away a piece of paper. Rudolf resists, and then the teacher steps in and tries to resolve the issue with him in a conciliatory manner. Later, during independent work, the problem between the assistant and Rudolf resurfaces. Rudolf angrily responds that the assistant is treating him badly. (fieldnotes from Blanka's maths teaching, Sunflower School)</p>

Fig. 4. Potential challenges of inclusive core practices from the students' perspective.

on student self-assessment and differentiated materials.

The teacher assigns work with differently coloured boxes, envelopes, and cards: "Everyone pay attention. Here are the patterns." The teacher shows the cards in the purple box. "Here is the spelling, I'll bring the collective and plural nouns too." Students are supposed to choose according to what they find difficult. The teacher assigns the activity in preparation for an upcoming test. The teacher brings another box from the cupboard with plural nouns, saying: "The first ten are difficult."

(fieldnotes from Czech language teaching, Sunflower School)

Interviews with teachers reveal that they often adjusted instruction based on students' levels and pace simultaneously. For struggling students, teachers employed various strategies, such as cutting out parts of the material or simplifying tasks. For advanced students, teachers asked them to share their problem-solving processes.

Students reported that teachers applied strategies that account for students of different abilities by providing more time to slow-paced students and by giving additional work to students who were advanced in their learning. Students confirmed that their teachers were aware of each student's abilities, with the demands placed on them matching their level.

Researcher: And does she [the maths teacher] give you more of the same examples or different, more difficult ones?

Kryštof: She tries to change it up. She tries to match my level, so sometimes she starts with easier ones, then when she sees that I can do those, she moves to more difficult ones. If she sees that I struggle with the more difficult ones, she tries to find exactly my level. Once she hits that level, everything goes well for me.

(individual interview with student Kryštof, Sunflower School)

The data indicated that students were generally satisfied with how teachers made adjustments to suit their levels and pace. However, there were also some voices of students who were not entirely satisfied.

Erik: Sometimes if he [teacher] notices that I've finished or if I raise my hand to say I've finished, he gives me extra work that we wouldn't normally do (...). It's something we skipped in the workbook and won't be doing it later, so he gives me that to do.

Researcher: Do you enjoy that?

Student Erik: No.

(individual interview with student Erik, Tulip School)

The excerpt demonstrates that the chosen strategy of differentiating the pace for fast learners may not be appropriate for all such students because fast-paced students may perceive being assigned extra work as a kind of punishment or may feel an unfair workload burden. Assigning extra tasks does not ensure fast-paced students receive cognitively enriching work. More tasks of the same or greater difficulty, if unengaging, may lead to rejection or frustration.

Unlike fast-learning students, low-achieving students may struggle with being graded based on speed. For example, in competitive activities, struggling students are rarely among the fastest ones who might be rewarded with A grades or other forms of recognition.

Researcher: Are you managing to get those A grades? Since you mentioned it's something you enjoy?

Gabriel: Well, it's like the first three always get them, and I usually get it right, but I don't manage to finish among the first three.

(individual interview with student Gabriel, Sunflower School)

If teachers consistently prioritise certain student competencies (e.g., pace) over others (e.g., creativity), it may inadvertently contribute to lower self-esteem among students who excel in areas that are less frequently valued in the classroom. This impact may not always be immediately evident, as students often view competitions positively and find them engaging.

4.2. Supporting student engagement

Teachers supported student engagement primarily through using diverse teaching methods and by transferring the responsibility for learning to the students. Teachers fostered engagement through diverse methods and by shifting learning responsibility to students. Varied materials and visual aids clarified concepts and boosted motivation, often being integrated into didactic and movement games.

During the lesson, students complete three tasks. In the first task, students walk around the classroom looking for 19 slips of paper.

They stop at each slip with a question and use the atlas to find the necessary information to answer it. The second task involves finding countries that are projected on the data projector. The third task is for quickly verifying related knowledge using Google Forms (working on a tablet or mobile phone).

(fieldnotes from geography teaching, Sunflower School)

Students considered their teachers' lessons to be varied, appreciating the different engaging activities (games such as quizzes, or laboratory activities), working with diverse materials and aids (tablets, worksheets, cards, videos), alternating between various organisational forms (individual, pair, group work), as well as the opportunity to choose within these activities and between different ways of working.

Jonás: And in geography, the teacher sometimes brings us these tablets, and we do some exercises from Google Classroom and stuff like that.

Researcher: Hm. Which of those do you like?

Jonás: Well, I really enjoy the tablets in geography because they're fun, but I also like the cards in maths; I think those are good too.

(individual interview with student Jonás, Sunflower School)

Teachers also strive to transfer the responsibility for learning to the students themselves, employing a variety of strategies to achieve this. Peer learning is frequently used in this regard, which teachers find effective: "I like that with the girls, it works that one of them gets smart and knows it, and then she pulls the group along with her, so she passes on what she has learned, which is great" (post-lesson interview with maths teacher, Tulip School).

Students also view peer learning positively, as described by student Felix: "Our peer explains it to us in our own language, basically, in our own style" (focus group with students, Tulip School). It is particularly effective for them when they can choose their friends for pairs or groups. Students who feel weaker in a subject emphasise the potential of pairing and grouping for active support from peers and an increased sense of confidence.

Researcher: When do you prefer to work in pairs or groups, and why?

Tobiáš: Well, in Czech, for example, because I'm not very good at it, I just don't get it. (...) And I'd rather consult with someone, where I can learn a bit in the process.

(individual interview with student Tobiáš, Tulip school)

However, there are also student reactions indicating a certain oversaturation with peer learning or their undue burden in the role of advisors for struggling students. This typically involves quieter and introverted students or those who are high-performing and fast learners.

Researcher: What happens in class when you're faster? How do you experience it and how do you and teachers handle it?

Táňa: Usually, there's a group of kids who ask me how to solve the problems.

Researcher: Is it okay for you to help them?

Táňa: Sometimes it's quite annoying because I'm the type who would rather move on and do something else.

(individual interview with student Táňa, Tulip School)

High-achieving students are often used by teachers as peer experts to help their classmates who need assistance. However, they may perceive this as an overload at the expense of their own learning space. While students who work at a faster pace may prefer high-performing peers with similar performance levels during group work or pair activities, students with lower performance levels often choose a peer-expert whose role they perceive as supportive: "Lenka: Or, for example, we often ask František and Erik because they are really good at maths. Kateřina: They are the ones who explain it to you" (focus group with

students, Tulip School).

Cognitively weaker students may become overly reliant on peer tutors, risking "learned helplessness." However, peer collaboration can ease academic stress and provide support. Therefore, establishing peer learning in a way that balances autonomy and responsibility can be challenging for teachers.

4.3. Creating a safe classroom environment

Teachers took students' social and emotional needs into account while also ensuring adherence to behavioural rules. This often resulted in the creation of a positive, safe, and supportive atmosphere where all students can learn in a predictable environment and without fear and where they were encouraged to take risks and make mistakes, which students appreciated. Teacher said: "You learn from mistakes, correct them so you can see them. We only count phenomena like bě, pě, vě, mě" (fieldnotes from Czech language teaching, Tulip School).

Researcher: What do you do to ensure that the kids feel good during the lesson?

Teacher: Well, I admit that I make mistakes too, and they can make mistakes. What's most important is that they need to know that I like them, and that getting a bad grade doesn't mean I don't like them. The goal is to make progress.

(individual interview with Czech language teacher, Sunflower School)

Students liked that their teachers openly share their own mistakes during lessons, thereby modelling acceptance of errors. Students were aware of the respect teachers show towards their mistakes and appreciate their non-judgemental approach. The fact that teachers allowed students to make mistakes contributed to their increased sense of security.

Karolína: For example, if we don't raise our hands, sometimes [the teacher] doesn't call on us if they see that we don't know the answer. And if we answer incorrectly, they tell us it's okay. Then they might call on someone else. They don't criticise us for not knowing something.

(individual interview with student Karolína, Sunflower School)

Teachers also regularly used humour and created a friendly atmosphere by using diminutives of students' names, nicknames, and collective endearing terms like "little bandits" or "little bugs" to foster a pleasant learning environment.

The teacher is able to laugh at herself: "Amálie got lost." Or, when correcting [student] Sebastián on exercise 12: "Amálie taught it incorrectly for twenty-five years. We dealt with it all of last week."

(fieldnotes from Czech language teaching, Sunflower School)

However, humour can have an ambivalent impact on students, even though teachers use it with good intentions. Some students may perceive their teachers' humorous remarks as overly sarcastic.

Ester: Well, in geography, with our class teacher, it seems to me like he has to make a joke out of everything (...) He thinks it's totally fine, that it's just fun, but sometimes we don't feel that way. Sometimes it feels too much.

Researcher: Do you feel the same way as Ester, or is it different for you?

Diana: (shakes her head) Not really.

(focus group with students, Sunflower School)

The ambivalent power of humour lies in its subjective nature; what is perceived as funny by one student may be seen as hurtful or alienating by another. Additionally, the context in which humour is used can influence its reception. For example, students who are already feeling insecure or excluded may interpret humour in a more negative light,

viewing it as a form of criticism or distancing.

Kryštof: Well, sometimes I make a nice comment in class, like when the teacher says something, and I respond to it. But then he looks at me as if I just wiped out their entire family, so I immediately back off.

(individual interview with student Kryštof, Sunflower School)

Thus, humour, despite its potential to foster connection and ease tension, can also create misunderstandings or distance when it is not well understood or appropriately employed, particularly when sarcasm is involved.

Teachers strive to be kind while also being consistent in enforcing established rules and their approach to students. They combine kindness and receptiveness with setting expectations and maintaining firmness, often referred to as “tough love.”

Due to the increased noise level in the classroom from the predominant group work, the teacher had to address it several times. Initially, the teacher explained: “When I want to share something with you and you’re talking, it makes my job much harder.” In the next phase of the noise, the teacher threatened to change the seating arrangement: “I will have to change the seating arrangement. If you want to sit where you choose, the only way to make that work is to be efficient and work.

(fieldnotes from maths teaching, Tulip School)

Students like their teachers and appreciate the way they create a sense of safety. Despite the strategies used to foster this safe learning environment, not all students may have an ideal relationship with their teachers, and they do not always adhere to the established rules. If the teacher fails to skilfully balance between demands and support for students, the students may take advantage of it and exploit the teacher’s kindness.

4.4. Determining and facilitating learning progress

The teachers wanted to know the students’ current levels of performance, and based on this information, they facilitated their learning through feedback. They conducted diagnostics in various contexts (e.g., through textbook work, teaching games, or group work) and at different phases of the lesson, typically during activities or at the beginning and end of the class.

At the end of the lesson, the teacher assesses the students’ progress in the curriculum covered: “Is there anyone who did worse than last week?” No one raises their hand. “Who did the same as last week?” Three students raise their hands—the teacher engages with them for a moment, asking why they didn’t progress more. Finally, the teacher asks: “Who made significant progress?” A few people raise their hands—the teacher praises them.

(fieldnotes from maths teaching, Sunflower School)

During individual or group work, the teachers typically walked around the classroom and monitored the progress of each student.

The teacher circulates around the classroom, checking students’ work, clarifying instructions, and guiding them on how to use materials. As she moves around, she asks questions like: “How about you?” “How are you doing it?” “How have you divided the work?”

(fieldnotes from science teaching, Tulip School)

Teachers’ questioning often transitioned into scaffolding, where the teacher provided various cognitive cues to help correct the students’ approach. Through feedback, the teacher offered information to support learning and improve student progress.

Katerina asks the teacher for help with identifying an attributive adjective. The teacher tells her what information she needs to find in order to determine it on her own. Katerina thinks about it, pulls out her portfolio, and searches for help there.

(fieldnotes from Czech language teaching, Tulip School)

In sum, teachers provided support to students in various ways, such as by asking questions, offering advice, giving instructions, visualising solutions, encouraging reflection, and providing explanations. Students valued both the fact that teachers continuously monitored their work and were available to them, as well as the teachers’ willingness to guide them, and provide individualised feedback in specific areas.

Jana: Well, for example, in Czech, maths, or geography, when I raise my hand and say I don’t understand something, they come over and explain everything to me. Or they come over to check if I understand everything, and if I say no, they help me. If I say yes, they just leave (...) I like it this way.

(individual interview with student Jana, Sunflower School)

Although most students appreciate individualised feedback from teachers and recognise its potential for their further learning, not all of them are satisfied with the way teachers deliver it.

Researcher: Do you get any specific feedback, like what you could improve, what you could do differently, or what might help you?

Antonín: There is feedback, but it’s more about what we’ve already discussed. (...) Well, I don’t think it’s that great when, in front of the whole class, you say something like, “Lukáš doesn’t know Czech because he doesn’t know irregular words, so go practice them.” It doesn’t work very well in that group setting.

(individual interview with student Antonín, Tulip School)

In the provided quote, the student Antonín expresses his dissatisfaction with feedback given by teachers in front of the whole class. Even when later asked about feedback delivered individually, he takes a rather reserved stance. This reaction may indicate that some students do not necessarily recognise the benefits of teachers’ feedback for their further progress, making it challenging for teachers to adapt their feedback in a way that students can appreciate its value.

Another challenge in assessing student learning and providing feedback is self-assessment, such as at the end of a lesson when students evaluate their performance or respond to targeted self-assessment questions. Teachers see self-assessment as valuable but recognise its limitations. For example, students may intentionally underestimate themselves to select an easier level in a differentiated task.

For them, it’s really easy to rate themselves poorly, which is interesting because one would expect them to want to rate themselves as highly as possible. And this self-assessment, it’s just ... it’s not quite right.

(post-lesson interview with maths teacher, Sunflower School)

Teachers reflect that students may have difficulties with self-assessment, such as being non-specific in their self-evaluation or providing assessments that are not accurate. This is also echoed by the students themselves.

Researcher: Do you ever say how you feel about how you’re doing? What is it like for you?

Diana: Well, sometimes it’s difficult for me.

Karolína: It depends.

Ester: You have to learn how to do it, and then you could probably manage it.

Researcher: And do you think you can do it?

Ester: No. I don’t know, I just don’t know how to do it yet.

(focus group with students, Sunflower School)

The findings highlight the importance of linking diagnostic activities by teachers with providing individualised feedback to students. However, an important component of these processes is students’ ability to

self-assess, which is a skill in which students may feel uncertain.

4.5. Collaboration with teaching assistant

Teachers collaborate with assistants both in organising the teaching process and in interaction with students. The teacher may give the assistant direct instructions specifying what to do during the lesson, such as collecting assignments, distributing flashcards for practicing the material, being available to students, or monitoring the class. Alternatively, the teacher may allow the assistant to act autonomously. The assistant might then, for example, advise students during independent work or intervene in cases of misbehaviour: “The teacher sends the assistant to prompt the students to bring their notebooks and pencils for writing” (fieldnotes from science teaching, Tulip School).

Mikuláš: The assistant helps us, especially me and my friend. She helps us a lot because when we sometimes get stuck, usually in maths, she explains things to us.

Agáta: Well, the assistant (...) she helps us a lot when we need it.
(focus group with students, Tulip School)

From the teachers' perspective, the collaboration with the assistant works well. Teachers perceive that assistants provide effective support to all students, but they also pay increased attention to the collaboration with two to three specific students in the class. Teachers also reflect on deeper, more partnership-based forms of collaboration, such as the assistant anticipating where the teacher might need help or assisting in arranging the seating plan.

We discussed the seating plan during the class meeting, making some changes. In computer science, the students worked on proposals for the seating arrangement, and we reviewed those proposals with the assistant.

(post-lesson interview with geography teacher, Sunflower School)

Despite the generally positive collaboration between the assistant and the students, students expressed some reservations. It appears that students prefer support from the teacher over the assistant when available, for example, because the teacher is able to explain the subject matter better.

Rebeka: She [the assistant] usually helps, but sometimes during tests, when she helps me, I end up getting it wrong.

Student Ivan: I asked for help and she gave me the wrong advice. It's happened twice now.

Valerie: I like our teaching assistant, but sometimes it's like I ask her something, and then she starts talking about something completely different.

(focus group with students, Tulip School)

Some students also report having a less favourable relationship with the assistant or disliking their behaviour in certain situations (e.g., not respecting when students do not want help; behaving too childishly, etc.).

Sebastian: And when the teaching assistant is here, it's because he even kind of threatens us, like, for example, I don't know, if you're talking or something.

Gabriel: He says he'll write to our parents.

Sebastian: Yeah. Like, “I'll write to your parents”, or, “If you're going to say this, then go tell the deputy headteacher,” and things like that.

(focus group with students, Sunflower School)

Some students point out that the teaching assistant sometimes lacks adequate strategies for addressing classroom management issues (e.g., resorting to threats) and, due to insufficient authority, relies on references to parents or the deputy headteacher.

In sum, it appears that the presence of a teaching assistant in the classroom is a crucial support for the teacher in addressing various individual student needs. In addition to helping teachers with more organisational aspects, a significant part of the assistants' role involves providing individual feedback to students. However, the effectiveness of this support can be limited by students' reluctance to accept help from assistants or by a lack of respect for their authority.

5. Discussion and conclusions

A key objective of this study was to explore what practices lower-secondary school teachers use to include all learners and how all learners perceive these practices in highly inclusive schools in the Czech Republic. This project is unique in many ways and provided new insights about the nexus between teaching practices and student experiences.

In this study, we undertook long-term observations and interviewed teachers and students to identify inclusive core practices. The study is also unique considering that we interviewed each student on multiple occasions and thus the views shared in this study are a true representation of *all* students. In-depth observations, interviews and data collection over a lengthy time period have provided rich data about what teachers do and how students perceive and experience inclusion in highly inclusive classrooms.

An important contribution of this research lies in introducing a new framework (Fig. 5) informed by five inclusive core practices that encompass strategies which are crucial for addressing the learning needs of all students in heterogeneous classrooms. In a nutshell, if a teacher was keen to know what they need to do to make their classrooms inclusive in terms of teaching strategies, they will find the figure helpful in making the decision. They need to: be able to differentiate instruction based on the different performance levels and pace (Core Practice 1); be competent in enhancing engagement using a variety of methods to engage each student (Core Practice 2); make sure that all students have a strong sense of safety in their classrooms and respect each other and follow school rules (Core Practice 3); have a system in place to determine academic progress of each student and provide appropriate feedback (Core Practice 4); and lastly, be competent to collaborate effectively with teacher assistants to ensure that all students benefit from this partnership (Core Practice 5).

Our findings support the framework proposed by Finkelstein et al. (2019), which involves five categories of inclusive practices based on a systematic literature review. We confirm that highly inclusive teachers indeed use similar practices to those that Finkelstein et al. (2019) have found. However, unlike Finkelstein's et al. model, we highlight more differentiation and engagement practices to address student diversity in the classroom which are widely recognised within inclusive pedagogical models with the potential to transform educational systems (Griful-Freixenet et al., 2020). High level of differentiation and engagement closely align with Differentiated Instruction (DI) and Universal Design for Learning (UDL), also frequently propagated by various researchers to make classrooms more inclusive of all learners (Rao et al., 2014; Tomlinson, 2022). While DI emphasises differentiation by considering the various educational needs of students, UDL regards providing multiple means of engagement as one of the major principles of inclusion.

There are a few other key findings that are worthy of discussion. In this research, students were generally satisfied with the way their teachers implement inclusive practices. However, since we assess the quality of implementation by the extent to which these practices meet the needs of all students, we believe it is important to discuss the potential challenges of implementation as identified by some students.

We noticed that while most students appreciated the differentiation of instruction based on ability, there were some concerns. For example, the students with advanced skills indicated a need for teachers to use more challenging and meaningful tasks that were aligned better with their capabilities. This finding aligns with Subban et al.'s (2022)

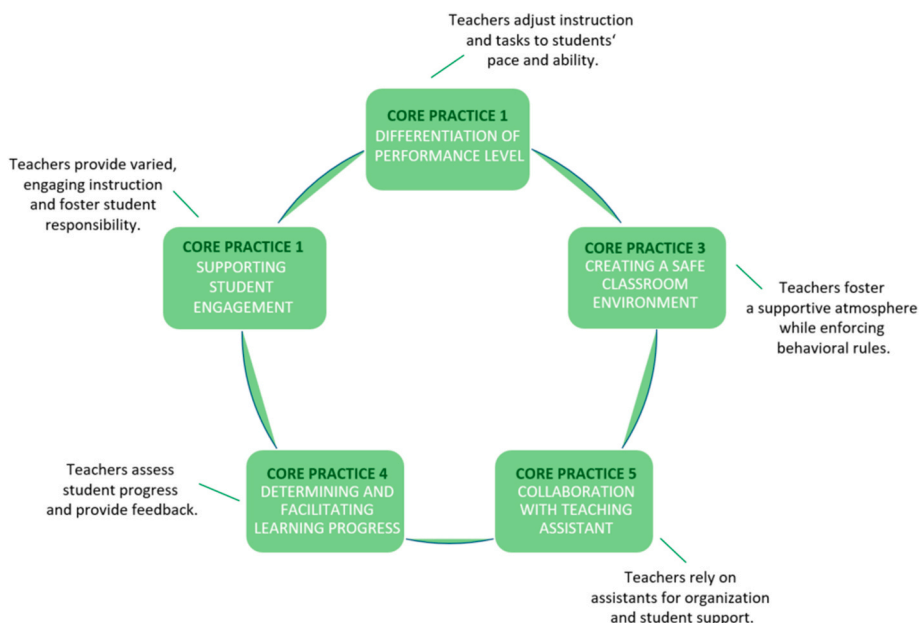


Fig. 5. Teachers' inclusive core practices.

systematic review, in which diverse students identified a challenging curriculum as one of the key aspects of inclusive teaching practices. A number of researchers (Ziernwald et al., 2022) in the past have emphasised the need to use differentiated teaching in inclusive classrooms to support high-achieving students proactively and regularly as teachers may tend to differentiate mainly for underachieving students (Civitillo et al., 2016). Thus, teachers should be more attentive to the needs of high-achieving students and individualise tasks for them when necessary. High-achieving students often require cognitively challenging tasks rather than simply returning to the skipped exercises in the textbook.

There was one other aspect of differentiated activities that some students found difficult. They were expected to choose their learning paths through self-assessment activities. Some students indicated that their teachers should be more supportive in helping students accurately evaluate their own skills in order to identify appropriate tasks to work on. Although some students may struggle with self-assessment skills, overall, students appreciated tiered assignments based on their self-assessment. This suggests that self-assessment should be encouraged for all students and teachers should provide all the necessary support to those students who are not competent enough to conduct a self-assessment (cf. Brown & Harris, 2014). The teacher should individually and repeatedly explain how to apply the self-assessment criteria and guide the student in reflecting on their performance through guided questions.

Teachers' ability to engage every student in the classroom to foster learning is crucial for effective inclusive practices (Jordan et al., 2009). While students found that diverse, activating gamified and technology-enhanced teaching methods successfully support their engagement (Bond & Bedenlier, 2019; Dukuzumuremyi & Siklander, 2018; Zainuddin et al., 2020), the use of peer-learning had mixed findings. In general students liked peer tutoring methods used by their teachers. Some students, who were advanced in their abilities and skills, did not appreciate the role of being peer tutors. The past research in this regard is clear that both tutees and tutors can gain, if the organisation is appropriate (Topping, 2005). Over-reliance on peer methods could sometimes be counterproductive. We recommend that if teachers decide to use peer tutoring methods, they frequently seek student feedback. If necessary, they should modify the method, the tasks and or students that they are paired with to enhance the effectiveness of the peer tutoring

strategy.

One key inclusive practice that teachers frequently employed and which was also highly appreciated by their students was the teachers' ability to create a safe learning environment by using multiple means. The mistakes made by students were seen as learning opportunities. Past research shows that highly inclusive teachers know how to form strong relations with their students, and that social relations and participation are crucial for inclusion (Van Mieghem et al., 2020). Negative interactions with teachers, meanwhile, create a barrier to the inclusion of diverse learners (Subban et al., 2022). The teachers used humour and made frequent jokes which created an environment where strong relationships between teacher and students thrive. However, some degree of caution needs to be taken when using humour in the classroom. Sometimes, humour can have a negative impact and can be seen as sarcastic by some students. Attempts need to be made to ensure that any such humorous comments do not stigmatise any learner or their families. The teachers should verify whether the humour they used was correctly understood by the students and should also be reflective, adjusting their approach to humour based on observing the students' reactions.

Individual teachers do not just create inclusive classrooms on their own. They need to collaborate and work alongside with other key stakeholders. This study provided a unique insight from students' perspectives about what they would like to see regarding teachers and teacher assistants' collaboration. It is important to highlight that while in the past, researchers have looked at the role of teachers and teaching assistants in supporting learners with additional needs from their perspectives (Giangreco, 2021; Sharma & Salend, 2016), there is hardly any research about this aspect from students' perspectives. A clear message from student participants was that they would like to see their teachers be primarily responsible for the learning of all students. They do not like to rely on teacher assistants to learn the content. Similarly, Subban et al. (2022) identified that students see inadequate paraprofessional support as a significant barrier to inclusive education. This finding further reinforces the point that classroom teachers need to take primary responsibility for the learning of all students (Giangreco, 2021). This study also highlighted the need for teachers to carefully monitor the assistance provided by teacher assistants. Teachers should be proactive and primarily responsible for gradually reducing the support provided by teaching assistants to individual students.

5.1. Implications

Building upon the work done by other researchers (e.g., Finkelstein et al., 2019; Sharma & Sokal, 2016; Stanovich & Jordan, 1998) and integrating findings from our research, we designed a new framework that could be of practical value to school educators, researchers and policy makers. If we want schools to become highly inclusive, teachers need to implement the five inclusive core practices shown in Fig. 5. The specific strategies that teachers may employ, which could align with high level core practices, could differ from one context to another, but it is very likely that when teachers use such practices all students will feel included and that their needs are addressed. We believe that the presented model appears to be more practical for practitioners and researchers compared to previous approaches to inclusive practices, which often presented long lists of practices that could be challenging to manage. Therefore, teachers may find our framework of inclusive practices more attainable. At the same time, pre-service teachers can be more effectively guided on how to implement inclusion in heterogeneous classrooms during their practicums. Moreover, teachers should be aware of the challenges identified by students in our study and take them into consideration when implementing inclusive practices. Even in most inclusive classrooms, practices employed by highly inclusive teachers are not always inclusive for everyone.

5.2. Limitations and future research

We recognise that building inclusive communities is crucial to the success of inclusion (Ainscow et al., 2006; Göransson & Nilholm, 2014) and many stakeholders play an important role in creating an inclusive classroom/school community. We were only able to observe and report on collaboration between teacher assistants and teachers. Future research should also emphasise the collaboration between teachers, paraprofessionals and parents, and how broader communities influence teachers' inclusive practices.

Although the nature of ethnographic research does not allow for wider generalisability of the findings, there is a need for extending the potentialities of single ethnographic studies to multi-scale ethnographies by adding capabilities for generalisation and contextualisation (Eisenhart, 2017). We recommend more research be conducted to further enhance the generalisability of the findings across wider

Appendices.

Appendix A. Participant Characteristics

Teachers and Assistants Characteristics

	Pseudonym	Gender	Experiences	Subject matter	School
Teacher 1	Amálie	female	19 years	Czech language	Sunflower
Teacher 2	Blanka	female	25 years	Mathematics	Sunflower
Teacher 3	Konrád	male	23 years	Geography	Sunflower
Teacher 4	Elena	female	6 years	Czech language	Tulip
Teacher 5	Ferdinand	male	19 years	Mathematics	Tulip
Teacher 6	Gabriela	female	23 years	Science	Tulip
Assistant 1	Damián	male	2 years	–	Sunflower
Assistant 2	Judita	female	35 years	–	Tulip

contexts. Future research could further examine whether the core inclusive practices identified in this study are also used by highly inclusive teachers in other contexts in a variety of schools in terms of levels of education, types of schools, classroom compositions, or other subjects.

Finally, future research should more consistently investigate the overlap between general effective teaching strategies and inclusive practices. While some authors (Jordan et al., 2009; McGhie-Richmond, 2007) argue that general effective teaching skills are also effective for addressing the needs of all students, more systematic research on this topic is needed (Stanovich & Jordan, 1998) to determine what differentiates highly inclusive teachers from highly effective teachers.

CRedit authorship contribution statement

Jana Obrovská: Writing – review & editing, Writing – original draft, Visualization, Supervision, Project administration, Methodology, Investigation, Funding acquisition, Formal analysis, Data curation. **Petr Svojanovský:** Writing – review & editing, Writing – original draft, Visualization, Supervision, Project administration, Methodology, Investigation, Formal analysis, Data curation, Conceptualization. **Umesh Sharma:** Writing – review & editing, Writing – original draft, Visualization.

Declaration of generative AI and AI-assisted technologies in the writing process

During the preparation of this work the authors used ChatGPT for language translation before proofreading. After using this tool, the authors reviewed and edited the content as needed and take full responsibility for the content of the publication.

Funding

This work was supported by the Czech Science Foundation [grant number GA23-04764S, Addressing the Individual Educational Needs of All Students: Ethnography of Lower Secondary Classrooms].

Declaration of competing interest

The authors report no potential conflict of interest.

Sunflower School Students Characteristics

	Pseudonym	Gender	Ethnicity	Low SES	Special educational needs
Student 1	Viktor	male	Czech	no	None
Student 2	Adéla	female	Czech	no	None
Student 3	Tomáš	male	Czech	yes	level 2 support measures (without IEP), dysgraphia, dysorthography
Student 4	Diana	female	Ukraine	no	student with different mother tongue
Student 5	Sebastián	male	Czech	no	level 2 support measures (without IEP), slow pace and errors - reading, writing
Student 6	Rudolf	male	Czech	yes	None
Student 7	Ester	female	Czech	yes	level 2 support measures (without IEP), dyslexia, dysorthography, crossed laterality, impaired work capacity
Student 8	Helena	female	Ukraine	yes	student with refugee background, different mother tongue
Student 9	Oliver	male	Czech	no	level 3 support measures (IEP), dysorthography, dysgraphia, dyslexia, impaired work capacity
Student 10	Lukáš	male	Czech	no	None
Student 11	Krystof	male	Czech	yes	level 2 support measures (without IEP), slow writing pace, graphomotor difficulties, grammatical and specific errors, weakened reading skills
Student 12	Jana	female	Czech	no	None
Student 13	Kevin	male	Czech	no	None
Student 14	Jonáš	male	Czech	no	None
Student 15	Jiří	male	Czech	no	level 1 support measures (without IEP), slightly slower reading pace, weakened language sensitivity
Student 16	Karolína	female	Czech	no	None
Student 17	Jakub	male	Czech	no	level 2 support measures (without IEP), dysorthography, dysgraphic difficulties, crossed laterality
Student 18	Gabriel	male	Czech	no	level 2 support measures (without IEP), dysgraphia, dysorthography

Tulip School Students Characteristics

	Pseudonym	Gender	Ethnicity	Low SES	Special educational needs
Student 1	Kateřina	female	Czech	no	none
Student 2	František	male	Czech	no	level 2 support measures (without IEP), dysgraphia, dysorthography
Student 3	Lenka	female	Czech	no	None
Student 4	Erik	male	Czech	no	None
Student 5	Denis	male	Czech	no	None
Student 6	Marie	female	Czech	no	None
Student 7	Monika	female	Czech	no	None
Student 8	Antonín	male	Czech	no	level 2 support measures (without IEP), elements of the autism spectrum, parents do not want any special treatment
Student 9	Pavla	female	Czech	no	level 2 support measures (without IEP), parents do not want any special treatment
Student 10	Oldřich	male	Czech	no	None
Student 11	Tobiáš	male	Czech	no	level 2 support measures (with IEP), dysgraphia, dyslexia
Student 12	Rebeka	female	Czech	no	level 2 support measures (with IEP), dysgraphia, dysorthography
Student 13	Samuel	male	Ukraine	no	student with refugee background, different mother tongue
Student 14	Richard	male	Czech	no	Diabetic
Student 15	Pavel	male	Czech	no	None
Student 16	Ivan	male	Czech	no	None
Student 17	Sandra	female	Czech	yes	level 2 support measures (without IEP), dyslexia
Student 18	Valerie	female	Czech	no	None
Student 19	Mikuláš	male	Czech	no	None
Student 20	Boris	male	Czech	yes	None
Student 21	Alan	male	Czech	no	None
Student 22	Táňa	female	Czech	no	None
Student 23	Agáta	female	Czech	no	None
Student 24	Felix	male	Czech	no	level 3 support measures (with IEP), dysgraphia, dyslexia, dysorthography, crossed laterality, ADHD

Characteristics of Students at Sunflower School and Tulip School

	Sunflower School	Tulip School
Total number of enrolled students	519	823
Average number of students per class	25	24
Total number of students receiving support measures	99	301

Data availability

The authors do not have permission to share data.

References

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Alnahdi, G. H., Lindner, K. T., & Schwab, S. (2022). Teachers' implementation of inclusive teaching practices as a potential predictor for students' perception of academic, social and emotional inclusion. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 917676. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.917676>
- Beach, D. (2017). Ethnographic lenses and possibilities. International trends and developments in the ethnography of education. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 39(1), 15–30. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2017.39.11455>
- Bond, M., & Bedenlier, S. (2019). Facilitating student engagement through educational technology: Towards a conceptual framework. *Journal of Interactive Media in Education*, 1. <https://doi.org/10.5334/jime.528>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bowen, G. A. (2006). Grounded theory and sensitizing concepts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3), 12–23. <https://doi.org/10.1177/160940690600500304>
- Brown, G., & Harris, L. R. (2014). The future of self-assessment in classroom practice: Reframing self-assessment as a core competency. *Front. Learn. Res.*, 3, 22–30. <https://doi.org/10.14786/flr.v2i1.24>
- Cascio, M. A., Lee, E., Vaudrin, N., & Freedman, D. A. (2019). A team-based approach to open coding: Considerations for creating intercoder consensus. *Field Methods*, 31(2), 116–130. <https://doi.org/10.1177/1525822X19838237>
- Civitillo, S., Denessen, E., & Molenaar, I. (2016). How to see the classroom through the eyes of a teacher: Consistency between perceptions on diversity and differentiation practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 587–591. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12190>
- Clerke, T., & Hopwood, N. (2014). *Doing ethnography in teams. A case-study of asymmetries in collaborative research*. Springer.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: "Student voice" in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359–390. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x>
- Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory Into Practice*, 59(2), 182–191. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1705091>
- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks.
- Czech School Inspectorate. (2022a). Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací systémy ve školním roce 2021/2022 Výroční zpráva České školní inspekce. *Česká školní inspekce*.
- Czech School Inspectorate. (2022b). Vyhodnocení výsledků vzdělávání žáků 5. a 9. ročníků základních škol a víceletých gymnázií Tematická zpráva. *Česká školní inspekce*.
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- De Vroey, A., Struyf, E., & Petry, K. (2016). Secondary schools included: A literature review. *International Journal of Inclusive Education*, 20(2), 109–135. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1075609>
- Delamont, S. (2008). For lust of knowing-observation in educational ethnography. In G. Walford (Ed.), *How to do educational ethnography* (pp. 39–56). Ethnography and Education.
- Delamont, S. (2012). "Traditional" ethnography: Peopled ethnography for luminous description. In S. Delamont (Ed.), *Handbook of qualitative research in education* (pp. 342–353). Edward Elgar Publishing Limited.
- Dukuzumuremyi, S., & Siklander, P. (2018). Interactions between pupils and their teacher in collaborative and technology-enhanced learning settings in the inclusive classroom. *Teaching and Teacher Education*, 76, 165–174. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.010>
- Eisenhart, M. (2017). A matter of scale: Multi-scale ethnographic research on education in the United States. *Ethnography and Education*, 12(2), 134–147. <https://doi.org/10.1080/17457823.2016.1257947>
- Eurydice. (2023). *Promoting diversity and inclusion in schools in Europe*. Publications Office of the European Union. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/promoting-diversity-and-inclusion-schools-europe>.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2(2), 123–141. <https://doi.org/10.1023/A:1017949213447>
- Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2019). The inclusive practices of classroom teachers: A scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735–762. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- Flick, U. (2018). *Doing triangulation and mixed methods*. SAGE.
- Giangreco, M. F. (2021). Maslow's hammer: Teacher assistant research and inclusive practices at a crossroads. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 278–293. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901377>
- Gillett-Swan, J., & Baroutsis, A. (2024). Student voice and teacher voice in educational research: A systematic review of 25 years of literature from 1995–2020. *Oxford Review of Education*, 50(4), 533–555. <https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2257132>
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Vantieghe, W., & Gheysens, E. (2020). Exploring the interrelationship between universal design for learning (UDL) and differentiated instruction (DI): A systematic review. *Educational Research Review*, 29, Article 100306. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100306>
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in practice* (3rd ed.). Routledge.
- Hill, M., Davis, J., Prout, A., & Tisdall, K. (2004). Moving the participation agenda forward. *Children & Society*, 18(2), 77–96. <https://doi.org/10.1002/chi.819>
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorising childhood*. Polity Press.
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535–542. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.010>
- Keddie, A. (2015). Student voice and teacher accountability: Possibilities and problematics. *Pedagogy, Culture & Society*, 23(2), 225–244. <https://doi.org/10.1080/14681366.2014.977806>
- Kielblock, S., & Woodcock, S. (2023). Who's included and who's not? An analysis of instruments that measure teachers' attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 122, Article 103922. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103922>
- Lindner, K. T., Alnahdi, G. H., Wahl, S., & Schwab, S. (2019). Perceived differentiation and personalisation teaching approaches in inclusive classrooms. Perspectives of students and teachers. *Frontiers in Education*, 4, 58. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00058>
- Lindner, K. T., & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: A systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>
- Lindner, K. T., Schwab, S., Emara, M., & Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 766–787. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894>
- Loxton, T. (2017). *Pedagogy for inclusive education*. Oxford Research Encyclopedia of Education. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001>
- McGhie-Richmond, D. (2007). Developing effective instructional strategies for teaching in inclusive classrooms. *Exceptionality Education Canada*, 17(1), 27–52.
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146–159. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184>
- Messiou, K. (2019). The missing voices: Students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 768–781. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623326>
- Messiou, K., de los Reyes, J., Potnis, C., Dong, P., & Rwang, V. K. (2024). Student voice for promoting inclusion in primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2317729>
- Navrátilová, J., Svojanovský, P., Obrovská, J., Kratochvílová, J., Lojdová, K., & Plch, L. (2024). Who is in focus? A scoping review of themes and consistency in inclusive education for all. *European Journal of Special Needs Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2410570>
- Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020 – how can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358–370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and north American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437–451. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>
- Novotná, J. (2019). Learning to teach in the Czech Republic: Reviewing policy and research trends. In M. T. Tatto, & I. Menter (Eds.), *Knowledge, policy and practice in teacher education* (39–59). Bloomsbury Academic.
- Obrovská, J., Svojanovský, P., Kratochvílová, J., Lojdová, K., Tůma, F., & Vlčková, K. (2024). Promises and challenges of differentiated instruction as pre-service teachers learn to address pupil diversity. *Journal of Education for Teaching*, 50(3), 403–420. <https://doi.org/10.1080/02607476.2023.2247356>
- OECD. (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners. *Talis*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Pozas, M., Letzel, V., Lindner, K. T., & Schwab, S. (2021). DI (differentiated instruction) does matter! The effects of DI on secondary school students' well-being, social inclusion and academic self-concept. *Frontiers in Education*, 6, Article 729027. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.729027>
- Pozas, M., Letzel, V., & Schneider, C. (2020). Teachers and differentiated instruction: Exploring differentiation practices to address student diversity. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(3), 217–230.
- Rao, K., Ok, M. W., & Bryant, B. R. (2014). A review of research on universal design educational models. *Remedial and Special Education*, 35(3), 153–166. <https://doi.org/10.1177/0741932513518980>
- Schleicher, A. (2016). *Teaching excellence through professional learning and policy reform: Lessons from around the world, International summit on the teaching professions*. OECD Publishing.
- Schwab, S., Sharma, U., & Hoffmann, L. (2022). How inclusive are the teaching practices of my German, maths and English teachers? – Psychometric properties of a newly developed scale to assess personalisation and differentiation in teaching practices. *International Journal of Inclusive Education*, 26(1), 61–76. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1629121>

- Sharma, U., & Salend, S. J. (2016). Teaching assistants in inclusive classrooms: A systematic analysis of the international research. *Aust. J. Teach. Educ.*, 41(8), 118–134. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n8.7>
- Sharma, U., & Sokal, L. (2016). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices? *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21–38. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.14>
- Sharma, U., Sokal, L., Wang, M., & Loreman, T. (2021). Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multi-national study. *Teaching and Teacher Education*, 107, Article 103506. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103506>
- Stanovich, P. J., & Jordan, A. (1998). Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. *The Elementary School Journal*, 98(3), 221–238. <http://www.jstor.org/stable/1002258>.
- Subban, P., Woodcock, S., Sharma, U., & May, F. (2022). Student experiences of inclusive education in secondary schools: A systematic review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 119, Article 103853. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103853>
- Tomlinson, C. A. (2022). *Everybody's classroom: Differentiating for the shared and unique needs of diverse students*. Teachers College Press.
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>
- Uthus, M., & Aas, H. K. (2024). Inclusion explored through student voices within the framework of formal teacher-student conversations. *International Journal of Inclusive Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2349955>
- van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., van Merriënboer, J., & Visscher, A. J. (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 30, 51–67. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539013>
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675–689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- Walford, G. (2018). Recognizable continuity: A defense of multiple methods. In D. Beach, C. Bagley, & S. M. da Silva (Eds.), *The Wiley handbook of ethnography of education* (pp. 17–29). Wiley Blackwell.
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, Article 103521. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>
- Zainuddin, Z., Chu, S. K. W., Shujahat, M., & Perera, C. J. (2020). The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. *Educational Research Review*, 30, Article 100326. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100326>
- Ziernwald, L., Hillmayr, D., & Holzberger, D. (2022). Promoting high-achieving students through differentiated instruction in mixed-ability classrooms—a systematic review. *J. Adv. Acad.*, 33(4), 540–573. <https://doi.org/10.1177/1932202X221112931>

Promises and challenges of differentiated instruction as pre-service teachers learn to address pupil diversity

Jana Obrovská, Petr Svojanovský, Jana Kratochvílová, Kateřina Lojdoová, František Tůma & Kateřina Vlčková

To cite this article: Jana Obrovská, Petr Svojanovský, Jana Kratochvílová, Kateřina Lojdoová, František Tůma & Kateřina Vlčková (2024) Promises and challenges of differentiated instruction as pre-service teachers learn to address pupil diversity, Journal of Education for Teaching, 50:3, 403-420, DOI: [10.1080/02607476.2023.2247356](https://doi.org/10.1080/02607476.2023.2247356)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/02607476.2023.2247356>



© 2023 Faculty of Education, Masaryk University, Brno. Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group.



Published online: 18 Aug 2023.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 3448



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)



Citing articles: 8 View citing articles [↗](#)



Promises and challenges of differentiated instruction as pre-service teachers learn to address pupil diversity

Jana Obrovská ^a, Petr Svojanovský ^a, Jana Kratochvílová ^a, Kateřina Lojdrová ^a,
František Tůma ^{a,b} and Kateřina Vlčková ^a

^aFaculty of Education, Department of Education, Masaryk University, Brno, Czech Republic; ^bDepartment of Foreign Language Business Communication, Institute for Slavic Languages

ABSTRACT

This multi-sited ethnographic study explores how pre-service teachers (PSTs) address pupil diversity during their practicum at lower secondary schools and how this is facilitated by their participation in university courses. This investigation's focus on diversity is grounded in the concept of differentiated instruction. We found out that university teaching contributes to PSTs having a positive approach towards pupil diversity and that in their practicum PSTs succeed in taking the needs of certain groups of pupils into account in the classroom. However, PSTs take the needs of pupils into account unevenly and tend to homogenise their teaching on their practicum, to which the university curriculum also contributes by not being sufficiently experience-based and not providing a systematic framework for addressing the needs of all pupils in the classroom.

ARTICLE HISTORY

Received 1 June 2022
Accepted 19 June 2023

KEYWORDS

Pupil diversity; pre-service teacher education; differentiated instruction; ethnography

The topic of pupil diversity is an important part of teacher education, because for each pupil to experience success at school and develop their full potential, it is necessary to address their individual educational needs. It is a difficult task, because the needs of pupils are very diverse, whether with regard to different learning preferences, academic strengths, socio-cultural background or e.g. health condition (Tomlinson 2022). This complex pupil diversity represents a significant professional challenge especially for pre-service teachers (PSTs) (Cochran-Smith et al. 2016), who need considerable guidance in order to learn how to recognise and address the individual needs of diverse learners (Darling-Hammond et al. 2019). To fulfil this goal PSTs need practical teaching experience in authentic contexts as well as quality university courses that develop foundational understandings about differentiation (Dack 2019a; Sherman 2009). When researching how differentiation is addressed in initial teacher education, PSTs' voices should be involved more often (Ruys et al. 2013), but triangulation of different data sources to overcome the limits of self-reported surveys is also needed (Griful-Freixenet, Struyven, and Vantieghem 2021). Thus, the goal of this ethnographic study is to explore how PSTs

CONTACT Jana Obrovská  obr@mail.muni.cz

© 2023 Faculty of Education, Masaryk University, Brno. Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. The terms on which this article has been published allow the posting of the Accepted Manuscript in a repository by the author(s) or with their consent.

address pupil diversity during their practicum and how this is facilitated by their participation in university courses.

Conceptualisation of pupil diversity

Although according to statistics, pupil diversity in the Czech educational system has been growing since the Velvet Revolution, there is no dominant characteristic of pupil diversity in the Czech context resulting from the available measured indicators. Altogether, on average in a classroom in a mainstream school about 10% of pupils have special educational needs and disabilities (SEND), socio-culturally disadvantaged backgrounds or parents from other countries (Czech Statistical Office 2019). Pupil diversity, however, results not only from different socio-cultural backgrounds, language skills or health conditions of pupils, but also from other diverse individual educational needs based on academic strengths, instructional pace, learning preferences, motivations etc. Therefore, we approach pupil diversity through the concept of Differentiated Instruction (DI, Tomlinson 2017), which represents a framework for understanding diversity by going beyond narrow conceptualisations arising from socio-cultural categories, such as race, ethnicity or gender (e.g. Banks and Banks 2019), or from SEND, such as autism or learning disabilities (Swanson, Harris, and Graham 2013).

Pupil diversity at the lower secondary schools and university researched is not addressed through DI, nor through any other specific unified approach; neither mentor teachers nor teacher educators are trained in such an approach and consequently, PSTs do not have any courses in their university preparation in which they learn specifically about DI. However, we based our research on the DI concept, which we work with as a 'sensitising concept', giving us a general sense of reference and guidance in approaching empirical instances (Blumer 1954). The DI concept enables an analytical understanding of the complexity of pupil diversity in the researched environments (see section 'Data Analysis').

DI defines the principles of quality differentiation with regard to the individual specifics of each pupil in a diverse class and at the same time reflects on how to take the frequently appearing types of identified learning needs into account, defined e.g. through performance level or disabilities (Tomlinson 2022). DI is an approach to teaching in which the teacher proactively modifies the content (what pupils learn), process (how pupils learn) and product of their teaching (how pupils demonstrate what they have learned) to address the diverse needs of pupils, which are shaped by their readiness (entry point relative to a particular understanding or skill), interest (curiosity, or passion for a particular topic) and learning profile (formed through learning preferences, gender, culture etc.) (Tomlinson 2017). The basic components of DI include teachers' positive attitudes; an environment that supports learning; the diagnosis of pupil progress through ongoing assessment; usage of flexible grouping; and adapting teaching to the level of individual pupils.

Previous research has shown that PSTs experience difficulties in implementing DI (de Jager 2013), lack of confidence (Brevik, Gunnulfson, and Renzulli 2018) and internal struggles (Wan 2016). According to PSTs, it is difficult to implement DI, for example, due to problems with classroom management, difficulties with fair assessment of pupils (Wan 2016), learners' socio-emotional responses or time required to

plan differentiated lessons (Dack 2019b; Goodnough 2010). On the other hand, PSTs' self-efficacy (Wertheim and Leyser 2002), usage of ongoing assessment, as well as self-regulation and motivation are important predictors of successful DI implementation (Griful-Freixenet, Struyven, and Vantieghem 2021). Moreover, teacher education can change PSTs' beliefs in a positive way (Wan 2016) or can lead to their acquiring knowledge of DI (Goodnough 2010). Nonetheless, positive beliefs about DI may not in themselves be sufficient for PSTs to implement DI on their practicum. Although PSTs perceive DI as important, they lack the strategies needed to translate those beliefs into practice (Wertheim and Leyser 2002). However, if teacher educators focus solely on differentiation's practical tools without presenting the foundational understandings, PSTs can appropriate only surface features (Dack 2019a; Sherman 2009) or 'narrow' understandings (Nepal, Walker, and Dillon-Wallace 2021) of DI. Related to this, the fact that PSTs often leave preparation programmes unable to apply DI effectively may be due to the lack of coherence in how differentiation is addressed across different teacher education programme components (Dack 2019a). To translate a university curriculum concerning differentiation into PSTs' practice, teacher educators should model beliefs and practices effectively (Dack 2018; Ruys et al. 2013).

Methodology

In this paper we asked the research questions: 1) How do PSTs reflect on and work with pupil diversity during their practicum at lower secondary schools? and 2) How is dealing with pupil diversity supported by PSTs' participation in university courses? Pupil diversity refers to the fact that each pupil has individual educational needs, which are shaped by many influencing factors, such as learning preferences, socio-cultural background or health condition of the pupil. Addressing individual educational needs is thus the central subject of our analysis.

To answer the research questions, we used an ethnographic methodology, which is characterised by studying what people do and say in everyday contexts, while combining various techniques of data collection and putting emphasis on long-term participant observation (Hammersley and Atkinson 2007). In exploring the ways in which the management of pupil diversity among PSTs is facilitated during their practicum by their participation in university courses, we were inspired by multi-sited ethnography. Its main principle is a focus on 'chains, paths, threads, conjunctions, or juxtapositions of locations' (Marcus 1995, 105), and its strategy is about connecting sites that are fruitful from the perspective of the researched phenomenon, which is produced in several locations. Moreover, the COVID-19 pandemic led us to respect even more the imperative of multi-sited ethnography – following people in their physical as well virtual environments, because the PSTs did some of their teaching on their practicum online and at the university some of the seminars also took place online. The partial shift of the undertaken research from the physical to the virtual research field, where we collected about one third of our data, enabled us to observe how the participants addressed the researched phenomenon in another environment (Bagga-Gupta, Dahlberg, and Gynne 2019).

Table 1. Pre-service teachers' characteristics.

Pseudonym (gender/age)	Field specialisation	Grade in which PSTs' practicum took place	School where PSTs' practicum took place
Karolína (F/24)	EFL	7/8/9	Kaštanová School
Helena (F/23)	EFL	8/9	Kaštanová School
Klára (F/23)	Civics	8/9	Kaštanová School
Adam (M/24)	Civics	7/8	Kaštanová School
Pavla (F/25)	Civics	7/8	Javorová School and Kaštanová School
Petr (M/25)	EFL	8/9	Javorová School
Daniel (M/27)	EFL	7/8	Dubová School
Natálie (F/23)	Civics	9/8	Dubová School

Participants and data collection

The main participants in the research were PSTs ($n = 8$) enrolled as students in a two-year master's programme, the completion of which entitles them to become teachers. Data were collected at three lower secondary schools located in a large city in Czechia where PSTs taught and at the selected university where they completed their studies. Observations of the PSTs' teaching were conducted within the subjects English as a Foreign Language (EFL) and Civics (Table 1) and collected via fieldnotes. PSTs' practicums last for three semesters, and each semester they have to complete 120 hours, of which they teach for approximately 40 lessons.

The data collection took place at a university where PSTs were taking four general educational courses (pseudonymised as Course 1, 2, 3 and 4) as part of their master's studies, in which the topic of pupil diversity is typically reflected on cross-sectionally. Providing 'content-infused' courses is one of the ways in which the issue of pupil diversity is incorporated into the curriculum of teacher education programmes (Guðjónsdóttir and Óskarsdóttir 2019). The courses are conducted in the form of interactive seminars with groups of about 20 students. Students can pass the courses through active participation in class and the completion of ongoing tasks, often linked to the practicum.

In order to comprehend the investigated phenomena fully, we collected various data sources (Figure 1). All the data was collected in Czech. The data excerpts included in the manuscript were translated into English and discussed by researchers for meaning consistency and accuracy. During the interviews with the research participants, we asked thematic questions (e.g. What comes to your mind when thinking of pupil diversity? or How did you respond to the individual educational needs of the pupils in the classes?).

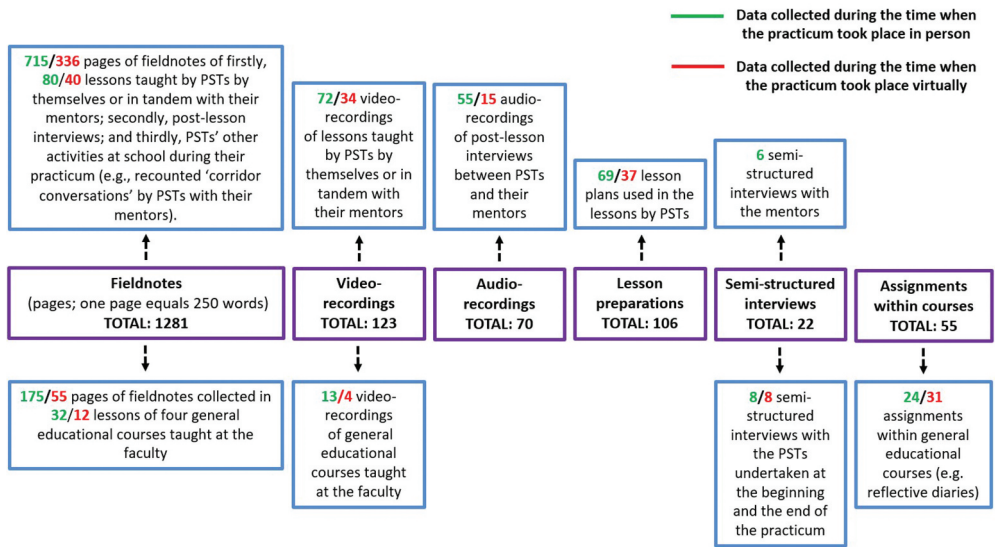
The data collection at the lower secondary schools and the university took place over three semesters for a period of 10 months in total, during the academic years 2019/2020 and 2020/2021, with varying intensity depending on the individual situation of PSTs, and the limitations related to anti-pandemic COVID-19 measures.

All participants in the research, including parents of pupils from the examined classes, signed consent forms which were approved by the Research Ethics Committee. All data has been anonymised using pseudonyms.

Data analysis

Data analysis in ethnography is not a distinct stage of the research process; subsequent data collection is strategically guided by the findings emerging from ongoing data analysis; and analysis needs to become gradually more focused. Data sources were

DATA COLLECTED AT LOWER SECONDARY SCHOOLS



DATA COLLECTED AT UNIVERSITY

Figure 1. General overview of collected data.

analysed in line with the 'grounded theorising' principles (Hammersley and Atkinson 2007), specifically via close reading, coding, categorising and memoing. This systematic approach to analysis was useful for comprehending large and diverse data sets and thus ethnographic analysis is often inspired by grounded theory (Charmaz and Mitchell 2007). For more information on data analysis, see Figure 2.

We enhanced the validity of the data by explicating the unique meanings and perspectives constructed by individuals acting and thinking in a particular context as well as by prolonged engagement of researchers in the field (Cho and Trent 2006). More specifically, we followed several analytical strategies to enhance the validity of our findings. Firstly, the coding was accompanied by researcher synchronisation so that the data snippets could be coded as unanimously as possible. This was ensured by: 1) formulation of clear definitions of all codes after they had been inductively created; 2) joint meetings, where researchers compared the degree of agreement in the application of codes on different data sources and came to a mutual understanding. Secondly, by respecting the idea that coding is a recurrent process, researchers repeatedly read and coded the data in several analytical phases to ensure the groundedness of the findings. Thirdly, we used triangulation, i. e. developing analysis and interpretation by contrasting different data sources (see Figure 1) from various environments (lower secondary schools and university environments as well as physical and virtual environments) as well as by using different data collection techniques. While triangulation of data sources is based on the comparison of data relating to the same phenomenon but deriving from different participants or phases of the fieldwork, triangulation of different methods is based on comparing data produced by different data collection techniques (Hammersley and Atkinson 2007). Triangulation was facilitated by the Atlas.

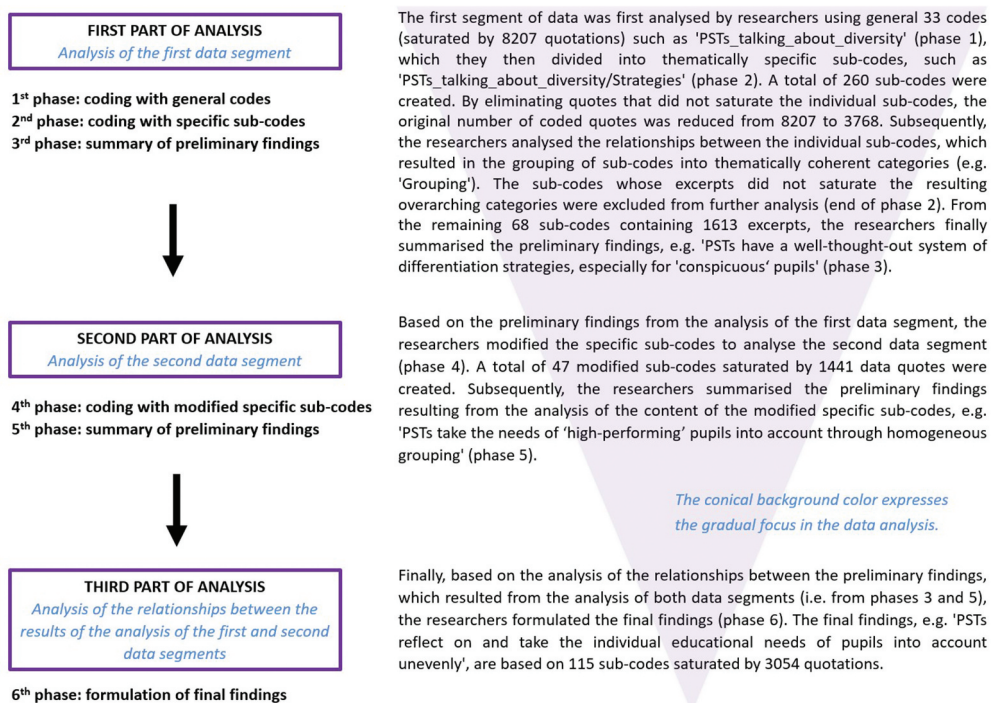


Figure 2. Phases of data analysis.

ti program where different data sources were coded simultaneously and thus contrasted constantly, with the exception of videorecordings, which were analysed selectively if other coded data sources were not sufficiently detailed. Finally, the findings are based on a cross-case analysis of all participants and are grounded in richly saturated codes and categories.

Throughout the analysis, we respected the strongly inductive nature of ethnography, while we also used the theory of DI as a 'sensitising concept' (Bowen 2006). We balanced between two analytical positions, where important categories of DI served as background ideas which informed our inductively driven data collection and analysis. This means that although our analysis was shaped by the concept of DI, it was not translated into a pre-conceived coding scheme. We explicitly dealt with the DI categories in findings and their interpretation.

An important part of our research process was researchers' reflexivity focused on our different positionalities. Therefore, we reflected on the impact of our presence on the field relations as well as the analytical process in the fieldnotes during data collection and analysis (Lichterman 2017). For example, the researchers sought to put their expertise to one side in interactions with research participants in data collection and then reflected in the data analysis on how their expertise as perceived by participants could influence them in the way they interpret the data. As a result, reflection on researchers' positionalities enhanced the quality of the collected data and guided us when interpreting the data.

Findings

We present the outcomes of the analysis in the following two sections in line with our research questions. Illustrative data excerpts are listed directly in the text, but also in [Appendix A](#).

How pre-service teachers addressed pupil diversity during their practicum

Our findings demonstrate that PSTs took the needs of pupils into account unevenly. While they successfully took the individual educational needs of ‘conspicuous’ pupils into account, they failed to address the needs of ‘other’ pupils, who, however, made up the majority in the class.

The dominant patterns in our data show that PSTs managed to thoughtfully take the individual educational needs of the ‘conspicuous’ pupils into account. These were typically pupils with SEND but also pupils without formalised support measures who were conspicuous in terms of their degree of disruption, pace, motivation etc. This was not a group of pupils with the same type of needs, but nonetheless we classified pupils in this analytical category if their needs were urgent.

When differentiating for ‘conspicuous’ pupils, most PSTs typically used a well-thought-out set of strategies, similarly to those proposed by DI, which they sometimes applied within one-on-one instruction, but especially within a whole class work. This finding can be illustrated in situations where PST Daniel took the educational needs of Eda, a pupil with Asperger’s Syndrome, into account. For example, Daniel described a situation where he helped Eda recall the meaning of a word in English because Eda has trouble remembering words.

PST Daniel: I would sit with Eda once in a while, and we would tackle some of the vocabulary. (...) It might have been jingle bells. And I would try to lead him towards it, saying, it is golden, and it can clink (...) ‘Well, this is the word in Czech’ and ‘Do you know the English expression?’ (...) And he would squeal with pleasure when he remembered it and looked very happy that he was able to decipher it. (Semi-structured interview with Daniel)

PST Daniel demonstrated one of the strategies he used to help Eda recall vocabulary in English. Daniel differentiated for Eda’s individual needs at the level of the teaching process and in response to his learning profile in other situations too, e.g. by recognising the social need to let Eda work repeatedly in a group with the same people during group work (fieldnotes from Daniel’s teaching) or by working sensitively with situations where Eda could be called on and there was a risk he would not know the correct answer (post-lesson interview with Daniel).

Similarly, the following excerpt demonstrates how PST Pavla considered strategies for taking the individual educational needs of a ‘conspicuous’ pupil into account.

PST Pavla: The teacher told me that the young lady actually had ADHD (...) How I worked with her, it really worked for me to give her that attention, to call on her and (...) you can

see a lot from her that she has low self-esteem, so when I praised her a lot, she was very calm, eh, tactical ignoring also worked on her. (Semi-structured interview with Pavla)

The quote from the interview reveals how Pavla reflected on various successful strategies for supporting her pupil Zora. Although Pavla was aware of Zora's challenging behaviour (e.g. emotional volatility, rage, vulgarity), she expressed strong empathy for Zora despite a number of teachers having already given up on her. She considered her first experience with an ADHD pupil an excellent opportunity to gain experience in this area (Pavla's reflective journal).

The needs of 'other' pupils in the classroom did not manifest themselves as significantly as in the case of 'conspicuous' pupils and the PSTs almost never took them into account. From the PSTs' perspective, these pupils did not figure as individuals with unique educational needs, but rather as a group of average pupils to whom it was possible to teach the syllabus homogeneously. PSTs' differentiation for the needs of these pupils took place exclusively within the whole class work, and these procedures were unplanned: PSTs responded to a situation in teaching, without previously reflecting on the specifics of the pupil. This reactive way of differentiation, referred to within the DI framework as 'micro-differentiation' (Tomlinson 2017), can be illustrated in an excerpt depicting PST Adam's discussion with pupils in an online civics class. Pupil Slávek inserted a funny inscription into the task performed in an online application instead of his opinion.

The slide shows a picture of an apple, which is golden on the surface but rotten inside. Adam asked the pupils to think about what this could symbolise. They submit their definitions through the application. Slávek is leading in terms of 'likes', because he submitted an image with the text: 'I know that I know nothing'. Adam comments that Slávek must have prepared himself very well for online classes because he has a folder with funny pictures. (Fieldnotes from Adam's teaching)

Adam responded with humour to Slávek's activity and added an ironic comment that Slávek was well prepared. However, Adam's response was essentially just a reactive confirmation of Slávek's needs for a funny performance in front of the class as well as for a relaxed environment for learning based on his learning profile.

Another example of reactive differentiation was evidenced by a situation from a civic education lesson, when PST Natálie was dealing with her pupil Leona's reluctance to participate in group work.

Leona sits alone, she is not involved in a group. Natálie asks her about her opinion on conflicts and tells her to join someone in a group. Leona says that she does not like to be with others, that she prefers to work alone. Natálie says that she understands, but that it is important to overcome it, 'you should try to overcome it, it will be useful to you in the future'. (Fieldnotes from Natálie's teaching)

In this case, Natálie responded reactively to Leona's need to work independently by patiently explaining to her the benefits of group work for the development of her social competences. The pattern of reactive differentiation for the 'other' pupils was occasionally disrupted only by PSTs somewhat proactively addressing the needs of 'high-performing' pupils, who were advanced, faster or more active. This can be illustrated by a situation with PST Petr. 'Petr checks the pupils' work, and if someone has finished, he assigns them

exercise 3' (fieldnotes from Petr's teaching). In a research interview, Petr reflected on this differentiation strategy:

PST Petr: (...) thinking about the fact that some pupils would finish earlier, so what will they do so that they don't start to get bored and disturb others in some way, I found it very useful. (Semi-structured interview with Petr)

PST Karolína also considered the involvement of high-performing pupils: '(...) when it is something more complicated, (...) I normally call on the better ones' (semi-structured interview with Karolína). These procedures typical of most PSTs, i.e. assigning another exercise or a more demanding task to 'high-performing' pupils, were PSTs' differentiation strategies related to content and pupils' readiness. In post-lesson interviews, PSTs sometimes reflected on the needs of 'high-performing' pupils, which indicates they planned their actions to a certain degree. Nevertheless, the primary purpose of these reflections was often to address the needs of the class as a whole rather than to devise a strategy to take the needs of 'high-performing' pupils into account.

The presented excerpts show that PSTs differentiated unevenly in their teaching and illustrate the differences in PSTs' differentiation regarding 'conspicuous' pupils and pupils forming the rest of the class. Figure 3 demonstrates that while the needs of a minority of pupils in the class were taken into account the most, the needs of the majority of pupils were taken into account the least.

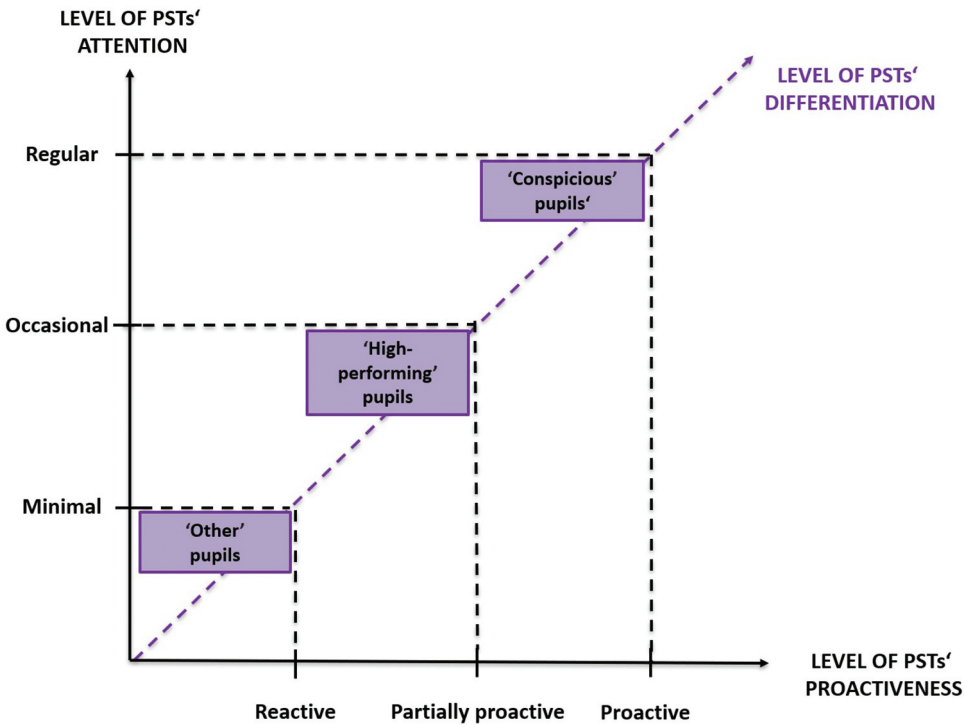


Figure 3. The extent to which pre-service teachers address pupils diversity in their practicum. Note: The findings presented in Figure 3 are based on 39 sub-codes saturated by a total of 1240 excerpts.

We determined the extent to which PSTs differentiated for pupils on the basis of the two criteria: 1) the degree of attention that PSTs paid to individual pupils, i.e. the frequency of differentiating interactions, which was regular for 'conspicuous' pupils, occasional for 'high-performing' pupils, and minimal for 'other' pupils, and 2) the extent of pro/re-activity, i.e. how thoughtful and planned the strategies applied by PSTs were. PSTs' differentiation for pupils' educational needs was: a) completely spontaneous (reactive), which was typical for PSTs' interaction with the vast majority of pupils in the classroom, b) to some extent pre-thought out (partly proactive), concerning the interactions of PSTs with 'high-performing' pupils, or c) thought-out (proactive), which the PSTs performed in relation to 'conspicuous' pupils.

When PSTs proactively differentiated for 'conspicuous' pupils they typically focused on their needs based on a learning profile. On the other hand, when they addressed the needs of 'high-performing' pupils, it was typically partially proactive and based on their readiness (cf. Tomlinson 2017).

How university teaching facilitated PSTs' learning to address pupil diversity

We identified three dominant teaching strategies of all university teachers involved in this research, through which they conveyed the topic of pupil diversity:

- (1) modelling their approach to pupil diversity – e.g. the teacher, when explaining how to conduct a diagnostic interview, emphasises acceptance of shy pupils and respect for their responses (Fieldnotes from Course 4); the teacher made sure that for PSTs in the back rows of the classroom, the font in the PowerPoint presentation was large enough to read (Fieldnotes from Course 3);
- (2) providing specific advice and lessons, often linked to a practical example from the teacher's experience, e.g. the teacher advised how to use an alpha pupil to integrate a pupil with SEND (Fieldnotes from Course 4); the teacher advised that pupils with attention deficit disorder needed to be calmed down, not kept busy and overloaded (Fieldnotes from Course 3);
- (3) providing general and/or theoretical advice and instruction – e.g. teacher educators expressed their rather negative views on the application of a social norm in assessment, while they underlined the importance of formative assessment (Fieldnotes from Course 1); the teacher recommended a respectful approach to pupils to break the teacher-pupil barrier (Fieldnotes from Course 4).

Teacher educators typically modelled a positive relationship to pupil diversity, which is in line with the DI concept where positive attitudes of teachers are considered to be important for creating an invitational learning environment (Tomlinson 2017). We can illustrate this with an example of a teaching situation in which the teacher emphasised the importance of PSTs' knowledge about the pupils in the classroom, which she presented positively, even emotionally.

In response to other examples, the teacher says, 'You have different pupils, but you must show them and their parents that you have a heart for everybody', stressing that a teacher's

task in each subject is to 'work not only with the content but also who we have in a class'.
(Fieldnotes from Course 1)

The analysis also showed a positive approach towards pupil diversity modelled by teacher educators shaped PSTs, as illustrated by Pavla's statement about one of her courses.

PST Pavla: We really must approach our pupils individually, with a certain tolerance, with respect, yes. And this is what the course can inspire in us most of all, in my opinion (...) that there should be some understanding towards the children from us as teachers. (Semi-structured interview with Pavla)

Teachers thus contributed to the fact that PSTs considered pupil diversity to be something natural, something that was 'okay', as evidenced, for example, by Daniel's statement: 'I started to be aware that it [pupil diversity] exists (...) that diversity is not something undesirable' (Semi-structured interview with Daniel).

In addition, all the university teachers managed to address the topic of pupil diversity with PSTs by indicating many ways and possible perspectives on the different needs of pupils, even with examples from their own teaching experience. In the university courses observed, teacher educators demonstrated a very wide range of specific topics and advice related to working with pupil diversity. The educators addressed e.g. working with pace; taking the different 'starting points' and performance of pupils into account; formative assessment; personalisation of teaching; and involvement of pupils in group work. In line with the DI perspective (Tomlinson 2017), teacher educators paid attention to all dimensions of pupil variance (readiness, interest, learning profile) as well as to the importance of formative assessment and flexible usage of different interaction patterns when being responsive to pupil diversity.

On the other hand, in the data we did not find indications showing that general or specific advice on working with pupil diversity significantly shaped PSTs. All the PSTs usually found it difficult to recall general educational courses from the university curriculum; they confused them and talked about them in general terms. According to them, these courses have a rather theoretical character, as illustrated by the following quotes:

PST Natálie: I don't remember much about what we did (...) I guess I don't remember anything specific. (Semi-structured interview with Natálie)

PST Adam: It seemed to me that it was more on a theoretical level, but in my practicum I didn't really use it much. (Semi-structured interview with Adam)

Our data showed that no matter whether teacher educators' advice or instructions were theoretical or entirely specific, in the end they became 'theory' for PSTs. However, when PSTs were able to connect the subject matter related to the topic of pupil diversity discussed at the university to their own practical experience, they reflected more deeply on it.

PST Karolína: It's nice to learn about it theoretically from some of those lessons but (...) What actually happens in your practicum and you actually experience it (...) yourself it really influences you and a lot of it stays in your memory. I can then identify with it more in those specific examples [from university courses]. You're not just hearing that someone has experienced it, but you experience it yourself. Well, you can identify with it and think more deeply about it. (Semi-structured interview with Karolína)

PSTs tended to integrate mainly information connected with their own practicum experiences into their mental structures. The complexity of the curriculum provided by teacher educators contributed to the information from seminars being inscribed into PSTs' knowledge and practices to only a limited extent. It follows that due to a lack of connection of university teaching with PSTs' personal experiences and the absence of a comprehensive systematic framework for addressing pupil diversity in higher education, PSTs were not able to differentiate their teaching to address the needs of all pupils in the classroom.

It turns out that once PSTs found themselves on their practicum, they were confronted with a number of new situations and challenges, which was clearly evident in Course 2, the aim of which was to give PSTs space to reflect on their own practical experience. In this course, PSTs addressed themes such as cooperation with a mentor or behaviour management, but the topic of pupil diversity was addressed by all the PSTs attending the seminars rather rarely because it recedes into the background in favour of more pressing issues (fieldnotes from Course 2).

However, we also identified potentially productive connections between university courses and PSTs' practicum, typically within the tasks that PSTs performed on their practicum and then reflected on in seminars. For example, Pavla reflected on the task given in Course 4, in which the PSTs had to diagnose the individual educational needs of the selected pupil during their practice:

PST Pavla: I have to admit that this was one of the best assignments we had to work on during my entire studies, because for the first time I felt like a real teacher in every way. (...) I consider creating proposals for measures to be a great experience, because I had the opportunity to really think about everything I saw in the school environment around the selected pupil, and to find out and obtain a lot of new information that will be useful to me in the future. (Task assigned within Course 4)

These tasks eliminated the perceived theorising of the curriculum by PSTs as they increased the practical relevance of university courses for PSTs.

Discussion

Our research showed the promises and challenges regarding how PSTs addressed pupil diversity during their practicum at lower secondary schools as well as regarding how university teachers facilitated PSTs' learning to take the diverse needs of pupils into account. To conceptualise pupil diversity we used the DI framework. We found that PSTs differentiated unevenly in their teaching during their practicum. We understand

the thoughtful and proactive differentiation of 'conspicuous' pupils by PSTs as well as the partial differentiation of 'high-performing' pupils as a promising step away from typically undifferentiated teaching. Similarly, previous research has shown that differentiation is focused especially on low- and high-achieving pupils, because these groups of pupils are challenging for PSTs (Brevik, Gunnulfson, and Renzulli 2018; Tomlinson et al. 1997). PSTs' narrow understanding of addressing pupil diversity (Nepal, Walker, and Dillon-Wallace 2021) corresponds with public discourse in Czech (Štech 2021) as well as international contexts (Guðjónsdóttir and Óskarsdóttir 2019; Woodcock et al. 2022), where a short line is drawn between inclusion and challenging pupils, typically those with SEND, and consequently diversity is viewed predominantly as a special needs concept.

In our research PSTs struggled with addressing the needs of the majority of pupils, as these did not manifest distinctively and thus PSTs usually approached them as average pupils (cf. Tomlinson 2022) to whom the syllabus can be taught uniformly. Also, in their lesson plans PSTs did not reflect on their differentiation strategies, and typically created the same plan for all pupils within a whole class work, which provides only limited space for individualisation or working with small groups of pupils. All this testifies to the tendency for PSTs to homogenise the teaching process, i.e. to plan and implement teaching with respect to the average level of pupils so that it can take place uniformly for the whole class. From this perspective, the partially proactive addressing of readiness of 'high-performing' pupils can be understood as an attempt by PSTs to correct deviations that disrupt the 'teaching in the middle' tendency (Tomlinson 2017), similar to the proactive addressing of the learning profile of 'conspicuous' pupils, without which there would be a risk that these pupils would be excluded from the homogenised teaching or might even disrupt the class.

The analysis of our data from university courses showed that pupil diversity was included in the curriculum from many perspectives and over a diverse range of topics. Teacher educators succeed in providing PSTs with many opportunities to learn about the different types of educational needs of pupils and how to address them. Moreover, we showed that PSTs were shaped by the positive discourse on pupil diversity modelled by the course teachers. As a result, they had a predominantly positive approach to pupil diversity (Moon, Callahan, and Tomlinson 1999; Wan 2016); however, the instructions of university teachers regarding addressing pupil diversity were not inscribed much into PSTs' practice. Even specific advice from teachers became a kind of 'theory' for them as soon as it was not linked to PSTs' practical experience (cf. Korthagen, Loughran, and Russell 2006). Although the university curriculum captured pupil diversity in a complex way, it did not mediate it systematically to PSTs (cf. Santangelo and Tomlinson 2012), i.e. as an overarching conceptual framework that would guide the use of pedagogical tools (Dack 2019b). It follows that incongruities among programme components such as coursework and fieldwork (Dack 2019a) or between different university courses (Guðjónsdóttir and Óskarsdóttir 2019) regarding addressing pupil diversity can cause confusion among PSTs and negatively affect their appropriation of differentiation.

The fact that PSTs did not remember that much from the university curriculum may also have been due to the tendency that university educators themselves did not tend to model differentiated practices much in seminars (cf. Swennen, Lunenberg, and Korthagen 2008), or that their modelling of differentiation was not explicit (cf. Santangelo and Tomlinson 2012). The influence of implicit modelling of differentiation

on PSTs is limited (Dack 2018; Ruys et al. 2013). The absence of a systematic and experience-based curriculum as well as regularly modelled differentiation practices could contribute to the needs of most pupils in the classroom being side-lined in favour of more pressing issues, such as classroom or time management (Moore 2003). In such a situation a homogenising approach to teaching was a solution for PSTs to cope with pupil diversity. Relatedly, under the influence of the many demands of their practicum, PSTs can experience 'reality shock' (Korthagen, Loughran, and Russell 2006) and tend to conform to traditional ways of teaching, i.e. teaching to the middle (Tomlinson 2017). Instead of obtaining the information about pupils needed to conduct differentiated teaching, which is laborious (Goodnough 2010), it may seem more effective to mostly address the more conspicuous needs of pupils and otherwise to tailor their teaching to the average classroom level so that it is homogenous for the whole class.

Based on our research findings we suggest several implications. It has been shown that PSTs should be taught about differentiation in depth by providing them both with practical strategies as well as critical theoretical principles before entering the teaching profession, when early patterns of teaching are forming (Dack 2019b; Griful-Freixenet, Struyven, and Vantieghem 2021). Importantly, PSTs should comprehend differentiation as a theory to be applied in a contextually sensitive way, rather than as a set of teaching strategies (Sherman 2009). The results of our research support incorporating a holistic approach on addressing pupil diversity in teacher education programmes (Guðjónsdóttir and Óskarsdóttir 2019) as well as supporting coherence among different programme components (Dack 2019a).

Teacher educators should model behaviour in such a way as to ensure it translates into the thinking and practices of PSTs, e.g. by 'meta-commentary' (Swennen, Lunenberg, and Korthagen 2008). As providing regular and explicit modelling of differentiation in university seminars is essential but difficult, teacher educators should expand their own professional competences, especially with regard to giving meta-commentary (Ruys et al. 2013).

Moreover, our research also points to the importance of directly linking university teaching with PSTs' personal practical experience, for example, through assignments (Sherman 2009), or other forms of practice-based artefacts.

Some of the limitations of our research are that due to the nature of the ethnographic methodology and the narrowing of our observations to EFL and Civics subjects, the findings from our research are not generalisable to the entire population of PSTs with their diverse teaching specialisations. This means that our results are limited by the selected subjects, which are specific in that, for example, a greater emphasis on interactivity can be assumed within them compared to other subjects, in which the addressing of pupil diversity may have other specificities. Further research should look at the use of various differentiation strategies in other subjects taught at lower secondary school. Although we analysed an extensive as well as complex ethnographic data set, our findings are limited because we captured individual pupils' perspectives on how they view PSTs' provision for their educational needs only indirectly via fieldnotes. We suggest future research should include pupils' perspectives directly through formal interviews with pupils to comprehend the ways PSTs address the needs of diverse pupils in greater complexity.

Conclusion

The main purpose of this ethnographic study was to explore how PSTs address pupil diversity during their practicum and how this is facilitated by their participation in university courses. We contribute to the current research in the field of professional training of PSTs in addressing pupil diversity by providing robust findings based on a rich and extensive data corpus characterised by simultaneous emphasis on the thinking and behaviour of PSTs related to pupil diversity in two related settings, i.e. lower secondary schools and university. The most important contribution of our study lies in recognising the different levels of pro- and reactivity of PSTs' differentiation strategies related to different types of pupils. Furthermore, we demonstrated that university teaching contributed to PSTs having a positive approach towards pupil diversity, but this was not inscribed sufficiently into PSTs' knowledge and practices regarding addressing pupil diversity. We believe that enriching knowledge in the field with the results of our research will contribute to improving the quality of pre-service teacher education regarding addressing pupil diversity.

Acknowledgements

This work was supported by the Czech Science Foundation [grant number GA19-06763S, Ethnography of Diversity in Pre-Service Teacher Education]. We thank all the participants for their participation in the research.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).

Funding

This work was supported by the Czech Science Foundation [GA19-06763S].

ORCID

Jana Obrovská  <http://orcid.org/0000-0001-8705-341X>
 Petr Svojanovský  <http://orcid.org/0000-0003-2520-4838>
 Jana Kratochvílová  <http://orcid.org/0000-0003-4483-0404>
 Kateřina Lojdrová  <http://orcid.org/0000-0001-5671-9047>
 František Tůma  <http://orcid.org/0000-0001-9391-1353>
 Kateřina Vlčková  <http://orcid.org/0000-0001-6053-6040>

References

Bagga-Gupta, S., M. G. Dahlberg, and A. Gynne. 2019. "Handling Language During Empirical Research: Ethnography as Action in and Across Time and Physical-Virtual Sites." In *Virtual Sites as Learning Spaces*, edited by S. Bagga-Gupta, M. G. Dahlberg, and Y. Lindberg, 331–382. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26929-6_12.

- Banks, J. A., and C. A. M. Banks, Eds. 2019. *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. 10th ed. Hoboken, N. J: Wiley.
- Blumer, H. 1954. "What is Wrong with Social Theory?" *American Sociological Review* 19 (1): 3–10. <https://doi.org/10.2307/2088165>.
- Bowen, G. A. 2006. "Grounded Theory and Sensitizing Concepts." *International Journal of Qualitative Methods* 5 (3): 12–23. <https://doi.org/10.1177/160940690600500304>.
- Brevik, L. M., A. E. Gunnulfsen, and J. S. Renzulli. 2018. "Student Teachers' Practice and Experience with Differentiated Instruction for Students with Higher Learning Potential." *Teaching and Teacher Education* 71:34–45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.003>.
- Charmaz, K., and R. G. Mitchell. 2007. "Grounded Theory in Ethnography." In *Handbook of Ethnography*, edited by P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, and L. Lofland, 160–174. London: SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781848608337.n11>.
- Cho, J., and A. Trent. 2006. "Validity in Qualitative Research Revisited." *Qualitative Research* 6 (3): 319–340. <https://doi.org/10.1177/1468794106065006>.
- Cochran-Smith, M., A. M. Villegas, L. W. Abrams, L. C. Chávez-Moreno, T. Mills, and R. Stern. 2016. "Research on Teacher Preparation: Charting the Landscape of a Sprawling Field." In *Handbook of Research on Teaching*, edited by D. H. Gitomer and C. A., 439–547. Washington, USA: American Educational Research Association.
- Czech Statistical Office. 2019. Školy a školská zařízení - školní rok 2018/2019. Assessed August 28, 2021. <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-skolni-rok-20182019>.
- Dack, H. 2018. "Structuring Teacher Candidate Learning About Differentiated Instruction Through Coursework." *Teaching and Teacher Education* 69:62–74. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.017>.
- Dack, H. 2019a. "The Role of Teacher Preparation Program Coherence in Supporting Candidate Appropriation of the Pedagogical Tools of Differentiated Instruction." *Teaching and Teacher Education* 78:125–140. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.011>.
- Dack, H. 2019b. "Understanding Teacher Candidate Misconceptions and Concerns About Differentiated Instruction." *The Teacher Educator* 54 (1): 22–45. <https://doi.org/10.1080/08878730.2018.1485802>.
- Darling-Hammond, L., J. Oakes, S. Wojcikiewicz, M. E. Hyler, R. Guha, and A. Podolsky. 2019. *Preparing Teachers for Deeper Learning*. Cambridge: Harvard Education Press.
- de Jager, T. 2013. "Guidelines to Assist the Implementation of Differentiated Learning Activities in South African Secondary Schools." *International Journal of Inclusive Education* 17 (1): 80–94. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580465>.
- Goodnough, K. 2010. "Investigating Pre-Service Science Teachers' Developing Professional Knowledge Through the Lens of Differentiated Instruction." *Research in Science Education* 40 (2): 239–265. <https://doi.org/10.1007/s11165-009-9120-6>.
- Griful-Freixenet, J., K. Struyven, and W. Vantieghem. 2021. "Exploring Pre-Service Teachers' Beliefs and Practices About Two Inclusive Frameworks: Universal Design for Learning and Differentiated Instruction." *Teaching and Teacher Education* 107:103503. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103503>.
- Guðjónsdóttir, H., and E. Óskarsdóttir. 2019. "'Dealing with diversity': Debating the Focus of Teacher Education for Inclusion." *European Journal of Teacher Education* 43 (1): 95–109. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1695774>.
- Hammersley, M., and P. Atkinson. 2007. *Ethnography. Principles in Practice*. 3rd ed. London: Routledge.
- Korthagen, F. A. J., J. Loughran, and T. Russell. 2006. "Developing Fundamental Principles for Teacher Education Programs and Practices." *Teaching and Teacher Education* 22 (8): 1020–1041. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>.
- Lichterman, P. 2017. "Interpretive Reflexivity in Ethnography." *Ethnography* 18 (1): 35–45. <https://doi.org/10.1177/1466138115592418>.
- Marcus, G. E. 1995. "Ethnography In/Of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography." *Annual Review of Anthropology* 24:95–117. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.24.100195.000523>.

- Moon, T. R., M. Callahan, and C. A. Tomlinson. 1999. "The Effects of Mentoring Relationships on Preservice Teachers' Attitudes Toward Academically Diverse Students." *Gifted Child Quarterly* 43 (2): 56–62. <https://doi.org/10.1177/001698629904300202>.
- Moore, R. 2003. "Reexamining the Field Experiences of Preservice Teachers." *Journal of Teacher Education* 54 (1): 31–42. <https://doi.org/10.1177/0022487102238656>.
- Nepal, S., S. Walker, and J. Dillon-Wallace. 2021. "How Do Australian Pre-Service Teachers Understand Differentiated Instruction and Associated Concepts of Inclusion and Diversity?" *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1916111>.
- Ruys, I., S. Defruyt, I. Rots, and A. Aelterman. 2013. "Differentiated Instruction in Teacher Education: A Case Study of Congruent Teaching." *Teachers & Teaching* 19 (1): 93–107. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.744201>.
- Santangelo, T., and C. A. Tomlinson. 2012. "Teacher Educators' Perceptions and Use of Differentiated Instruction Practices: An Exploratory Investigation." *Action in Teacher Education* 34 (4): 309–327. <https://doi.org/10.1080/01626620.2012.717032>.
- Sherman, S. C. 2009. "Haven't We Seen This Before? Sustaining a Vision in Teacher Education for Progressive Teaching Practice." *Teacher Education Quarterly* 36 (4): 41–60. <http://www.jstor.org/stable/23479283>.
- Štech, S. 2021. "Výzkum, experti a politici – podivuhodný život ideje inkluzivního vzdělávání v ČR." *Pedagogika* 71 (3): 403–420. <https://doi.org/10.14712/23362189.2021.981>.
- Swanson, H. L., K. R. Harris, and S. Graham. 2013. *Handbook of Learning Disabilities*. 2nd ed. New York: The Guilford Press.
- Swennen, A., M. Lunenberg, and F. A. J. Korthagen. 2008. "Preach What You Teach! Teacher Educators and Congruent Teaching." *Teachers & Teaching: Theory & Practice* 14 (5–6): 531–542. <https://doi.org/10.1080/13540600802571387>.
- Tomlinson, C. A. 2017. *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. 3rd ed. Alexandria, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. 2022. *Everybody's Classroom: Differentiating for the Shared and Unique Needs of Diverse Students*. Washington: Teachers College Press.
- Tomlinson, C. A., C. M. Callahan, M. T. Ellen, N. Eiss, M. Imbeau, and M. Landrum. 1997. "Becoming Architects of Communities of Learning: Addressing Academic Diversity in Contemporary Classrooms." *Exceptional Children* 63 (2): 269–282. <https://doi.org/10.1177/001440299706300210>.
- Wan, S. W. Y. 2016. "Differentiated Instruction: Hong Kong Prospective Teachers' Teaching Efficacy and Beliefs." *Teachers & Teaching* 22 (2): 148–176. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1055435>.
- Wertheim, C., and Y. Leyser. 2002. "Efficacy Beliefs, Background Variables, and Differentiated Instruction of Israeli Prospective Teachers." *The Journal of Educational Research* 96 (1): 54–63. <https://doi.org/10.1080/00220670209598791>.
- Woodcock, S., U. Sharma, P. Subban, and E. Hitches. 2022. "Teacher Self-Efficacy and Inclusive Education Practices: Rethinking Teachers' Engagement with Inclusive Practices." *Teaching and Teacher Education* 117:103802. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>.

Appendix

Appendix A. Additional Examples of Data Excerpts Illustrating Important Findings

Findings	Data excerpts
PSTs manage to thoughtfully take the individual educational needs of the 'conspicuous' pupils into account.	<i>Sergei [a conspicuous pupil due to his frequent disruption of the lesson with inappropriate comments] announces [during the online lesson] that he needs more time, that he needs to insert a long definition. PST Daniel: 'Okay Sergei, keep to the topic and don't be inappropriate. I'm keeping my fingers crossed that you'll make it' (...) Sergei snaps at Daniel, saying something to the effect that he's bored, that he's going to lie down. Daniel responds very patiently that he probably should not speak like this. Sergei apologizes. (fieldnotes from Daniel's teaching) [In the post-lesson interview, Daniel reflects on his approach to Sergei's inappropriate remarks] PST Daniel: He [Sergei] is like a typical teenager who is testing how far he can push the boundaries. And it's much more effective than scolding him, so I just calmly explain it to him and then he doesn't do it (...) I think that this is a permanent, long-term and successful solution. (post-lesson interview with Daniel)</i>
PSTs partially proactively address the needs of 'high-performing' pupils, who are advanced, faster or more active.	<i>Karolina [in English class] adds that [if someone has time left over, they can come up with a different time frame, trying to give a slightly more creative and time-consuming task to smarter and faster pupils. The classroom is quiet, the pupils work hard. (fieldnotes from Karolina's teaching)]</i>
PSTs address the needs of 'other' pupils in the class typically reactively.	<i>[During the online Civics class, PST Pavla discusses with pupils what stress is and what strategies the pupils use to manage stress. One of the strategies mentioned is playing the recorder, and several pupils start playing the recorder at their computer in response to the comment. Pavla spontaneously addresses the interests of the musically oriented pupils and suggests that they play something for others at the end of the lesson.] PST Pavla: 'Everyone seems to be a recorder player!' [laughs]; we can have a short concert moment at the end of the lesson'. Pupil Radovan: 'Yes, I would do it, I would do it'. (videorecording of Pavla's teaching)</i>
Teacher educators model a positive approach to pupil diversity.	<i>In Course 2, the teacher educator explains why reflection is useful: it can happen that you have a hyperactive child in your class who gets on your nerves. You learn to tolerate different behaviours, to think about why certain behaviours evoke certain feelings in you, while other behaviours do not. (...) There are different types of pupils, some I get along with well and some I don't. But it's not the pupil's problem, it's mine. Reflection is about me thinking about why I react OK to someone and not to someone else. (fieldnotes from Course 2)</i>
Positive approach towards pupil diversity modelled by teacher educators shapes PSTs.	<i>PST Daniel: I think the important thing was that [thanks to university classes] I became aware that it [pupil diversity] exists and that there are ways to work with it (...) and all you have to do is to want and to search and you really come up with something. (...) And that diversity is (...) nothing undesirable, because I think that there is often quite a bit of scepticism on the part of the public about this topic, so more like a warning from the teachers that there is no need to look at it so pessimistically. (semi-structured interview with PST Daniel)</i>
Teacher educators provide specific as well as general theoretical advice while indicating many ways and possible perspectives on pupil diversity.	<i>'Connect content with life. Put life there, a life situation. We have to consider the composition of the class. Everyone has a different learning style. You will have pupils of different levels in the class'. Then the teacher switches to a summary of the seminar in PowerPoint: 'Prepare tasks in such a way that everyone develops. Think about the topics of the task so that they come from real life. Use the pupils' experience, what they are currently living in, use active verbs. Explain, draw, compare... so that the activity is observable' (...) Then she asks about knowledge of multiple intelligences, but the PSTs do not respond much. She draws attention to the use of functional aids, continuously summarises and supplements with examples from practice. (fieldnotes from Course 1)</i>
The complexity of curriculum provided by teacher educators contributes to the information from seminars being inscribed into PSTs' knowledge and practices only to a limited extent.	<i>PST Klára: It's something different when information and knowledge just bombards you, than when you actually experience it yourself. It's nice to know that there are pupils who need such and such care, or that you should treat them like this, but in reality it seems to me that it's completely different. It's nice to have an idea of what this and that means, but practice is completely different in my opinion. (semi-structured interview with Klára)</i>
The topic of pupil diversity was addressed by PSTs attending the university seminars rather rarely because it recedes into the background in favour of more pressing issues.	<i>[As part of the course, PSTs are supposed to choose the competences they want to develop during their practice from the Standard of Quality of Student Teacher Professional Competences]. The teacher groups the topics recorded on strips of paper based on sub-areas of the Standard. She focuses on the most frequently represented topics. One of them is discipline. All beginning teachers have to deal with this topic, some naturally deal with it easier than others, but they all have to deal with it. (...) Other topics from paper strips are already being discussed, e.g. time management, easing the load, evaluation. (fieldnotes from Course 2)</i>
Potentially productive connections between university courses and PSTs' practicum picture typically the tasks that PSTs perform on their practicum and then reflect on in seminars.	<i>Researcher: How did Course 4 enrich you in terms of that topic [addressing pupil diversity]? PST Petr: What probably [enriched] me most was the portfolio assignment that I have just handed in (...) because I did a case study of the behaviour [of the selected pupil], so there you analyse the case in great detail, so that's where it enriched me most. (semi-structured interview with Petr)</i>

Achievement vs. engagement: Providing support in socially disadvantaged schools

Jana Obrovská¹  | Martin Majcík²  | Jaroslava Simonová³ 

¹Department of Education, Faculty of Education, Masaryk University, Brno, Czech Republic

²Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University, Brno, Czech Republic

³Institute for Research and Development in Education, Faculty of Education, Charles University, Praha, Czech Republic

Correspondence

Jana Obrovská, Department of Education, Faculty of Education, Masaryk University, Poříčí 31, Brno 603 00, Czech Republic.
Email: obr@mail.muni.cz

Funding information

This work was supported by the NPO "Systemic Risk Institute" no. LX22NPO5101, funded by European Union - Next Generation EU (Ministry of Education, Youth and Sports, NPO: EXCELES)

Abstract

Educational inequalities persist between students of low socioeconomic status and their more affluent peers. At the same time, there is evidence of positive relations between student engagement and achievement. This multiple case study investigates a national project aimed at increasing student engagement and achievement through post-Covid-19 support focused on disadvantaged schools in the Czech Republic. School staff perceived poor attendance, low student motivation and discipline problems as the most challenging issues to be addressed through project support measures. Attendance problems are tackled mainly through experiential activities; motivation and discipline problems are usually addressed by personnel positions. We argue that the selected measures aimed predominantly to support student emotional and behavioural engagement; strategies to enhance cognitive engagement and student achievement were sidelined. Paradoxically, student engagement may become a goal in itself rather than being inscribed into learning outcomes. Implications for programme support and school improvement research are suggested.

KEYWORDS

achievement, engagement, post-Covid-19 support, socially disadvantaged schools

This is an open access article under the terms of the [Creative Commons Attribution](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) License, which permits use, distribution and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

© 2024 The Author(s). *British Educational Research Journal* published by John Wiley & Sons Ltd on behalf of British Educational Research Association.

Key insights

What is the main issue that the paper addresses?

The study examines school actors' perceptions of issues, their solutions, and the implementation of measures aimed at educating socially disadvantaged students in schools that have received state-funded project support.

What are the main insights that the paper provides?

The study emphasises that project support is utilised unevenly by schools, with the majority of measures focusing on supporting student engagement; achievement is marginalised.

INTRODUCTION

Socially disadvantaged students do not perform as well academically as their more advantaged peers. Schools are often blamed for the reproduction of existing inequalities among students who are equipped with different kinds and volumes of capital from their families (Bourdieu & Passeron, 1990; Coleman, 1988; Lareau, 2003). International research evidence has identified persistent relationships between student socioeconomic and ethnic background and performance (Agasisti et al., 2021; Duncan et al., 1972; Sirin, 2005). The socioeconomic status (SES) achievement gap is an urgent problem; it has increased globally in the last 50 years (Chmielewski, 2019) and educational inequalities between low and high SES students remain wide (OECD, 2023). The uneven distribution of students of diverse social origins worsens this gap (Burger, 2019; Owens, 2018; Reardon et al., 2019). Educational research stresses that learning achievement is considered an important outcome of student engagement (Lei et al., 2018) and student engagement is a significant predictor of academic achievement (Martins et al., 2022). Thus, disengaged student behaviours characterised by learning activity avoidance, a lack of effort during class and/or attendance problems are associated with low achievement. Moreover, there is evidence of a positive association between student SES and engagement; socially disadvantaged students tend to be less engaged in formal schooling (Archambault et al., 2020; Coles et al., 2023; Klem & Connell, 2004).

Disadvantaged students are now at a heightened risk of poorer educational outcomes after the Covid-19 pandemic, which widened educational inequalities (Betthäuser et al., 2023; Gee et al., 2023). Low SES students are expected to be more adversely affected by crises such as the pandemic-related school closures, owing to the difficulties they may face in their home environments. Lower parental involvement (Chen, Cárdenas, et al., 2024) and digital divides (Vigevano & Mattei, 2023) based on unequal access to and use of digital tools may relatedly lead to a lowering of educational standards at schools with concentrations of disadvantaged students during distance learning (Beckmann et al., 2022). Although it could be expected that the most vulnerable children would receive more support from schools during a crisis, research indicates that middle-class students were recipients of more resources (e.g. online lessons on a regular basis) during lockdowns than their lower-SES peers (Goudeau et al., 2021).

Although there is agreement that class and race/ethnic differences among students lead to educational inequalities that persist throughout their lives and pose risks for their

future, such as complicated educational trajectories or reduced employment opportunities (Alexander et al., 1997; Duncan, 1997), there is less agreement on effective solutions and adequate responses. Growing evidence suggests additional resources, distributed through whole school programmes, can be beneficial (Borman et al., 2003; Kyriakides et al., 2019). However, these researchers also warn of considerable variation among the intervention effects expounded by the programmes as well as among the specific strategies and the contexts where the programmes are implemented.

Evidence from Eastern European countries has been rather scarce. In this multiple case study, we investigate the implementation of a state-funded project aimed at increasing student engagement and achievement within a post-Covid-19 support framework focused on schools with a higher proportion of socially disadvantaged students in the Czech Republic. To understand the contributions of project support measures in terms of student engagement and achievement, it is necessary to explore the ways diverse actors in these schools define the main problems and solutions in the education and how these are reflected in the selected project support measures.

We aimed to address the main research question, followed by several sub-questions:

- What do actors perceive as the contributions of selected project support measures related to socially disadvantaged student engagement and achievement?
- What are the main problems in the education of socially disadvantaged students as perceived by actors involved in the state-funded programme?
- What are the best solutions to socially disadvantaged students' educational problems as perceived by actors involved in the state-funded programme?
- What measures are typically selected from the state-funded programme?

ACHIEVEMENT OF LOW SES AND ETHNIC MINORITY STUDENTS

Socioeconomic status is one of the strongest predictors of educational achievement (Duncan et al., 1972; OECD, 2023; Sirin, 2005). Much of the SES achievement gap can be attributed to the family environment (Potter & Roksa, 2013), more precisely to wide class divides in parental investments of resources in raising their children (Schneider et al., 2018). This is also evidenced by summer learning losses: the social class achievement gap usually significantly widens during school breaks (Cooper et al., 1996). Parental involvement, patterned by distinctive parenting styles transmitting class (dis)advantages to children, manifested in, for example, (un)supporting children when doing homework or organising their leisure time (Lareau, 2003) and low parental educational aspirations can significantly predict children's academic achievement (Fan & Chen, 2001; Kim, 2022; Yamamoto & Holloway, 2010). Covid-19 lockdowns strengthened the role of the family environment in education. Chen, Chen, et al. (2024) proved that parental involvement and student engagement mediated the relationship between SES and academic achievement. Lower-SES parents felt less competent in supporting their children in learning activities, resulting in reduced parental involvement and in limited continuity of their children's learning. Growing evidence indicates significant academic deficits owing to Covid-19 school closures, especially among children from low SES backgrounds (Betthäuser et al., 2023).

Developmental factors are also associated with living in persistent poverty, such as perinatal complications, reduced home-based cognitive stimulation and exposure to stressors, all of which contribute to lower achievement for poor children (McLoyd, 1998). Relatedly, residence in a socially deprived and/or segregated neighbourhood where children often face

high-risk behaviours, such as drug abuse, criminal activity and aggression is another strong predictor of student achievement (Owens, 2018; Reardon et al., 2019).

Coming from a minority group can also strongly predict educational achievement (Cabral-Gouveia et al., 2023). Previous research has documented that some ethnic groups have significantly below average levels of attainment (Kao & Thompson, 2003; Portes & MacLeod, 1996). In the Czech context, the Roma minority represents one of the most vulnerable populations in the reproduction of educational inequalities based on intersections of class and ethnicity. The percentage of Roma children aged 6–15 years attending schools in which all or most schoolmates are also Roma is up to 49%, and young adults with a Roma background aged 20–24 years who have completed at least upper-secondary education is 22% compared with 87% in the majority population (FRA—European Union Agency for Fundamental Rights, 2022).

Although most schools in disadvantaged contexts have levels of performance below the national averages (Cabral-Gouveia et al., 2023; Reardon et al., 2019), emerging evidence concerns the successful interventions schools can adopt. Comprehensive and whole school programmes have proven particularly promising in improving learning outcomes (Borman et al., 2003; Kyriakides et al., 2019), attendance and grade advancement (Madden et al., 1993).

While it is critical to identify the risk factors disadvantaged students might face in education, there is growing debate about the factors supporting their resilience (Schoon, 2006).

Regarding the school level factors, resources and the quality of the learning environment can have an impact on the capacity of disadvantaged students to perform academically. Research on improving schools and socially disadvantaged but academically successful students has stressed high-quality teaching and learning (Demie & Mclean, 2015; Muijs et al., 2004). The common denominator is often a focus on academic achievement; high expectations are consistently mentioned as being crucial. Furthermore, high-quality instructional practices, such as reading, writing and other subject-focused strategies, are often the main target of support programmes (Madden et al., 1993). Relatedly, studies have covered careful tracking of student progress, including feedback and progress monitoring (Dietrichson et al., 2017), support for self-management strategies, such as self-monitoring or self-evaluation (Moses et al., 2023), self-regulating strategy intervention (Andrzejewski et al., 2016) and enhanced metacognitive knowledge components of different learning strategy instruction (Donker et al., 2014). The usage of data at both the school and the classroom levels is decisive in improving achievement for low SES and minority students (Chapman & Harris, 2004; Demie & Mclean, 2015; Reynolds et al., 2006). The significance of personalised support, especially tutoring (Dietrichson et al., 2017) and mentoring programmes as well as individualised academic plans, have also been stressed (Williams et al., 2019).

Disadvantaged schools that have improved have demonstrated collaboration among school staff and parents (Chapman & Harris, 2004; Williams et al., 2019). Therefore, it is important to develop school–community partnerships, including parental involvement programmes (Cabral-Gouveia et al., 2023; Gálvez & Tarrés, 2017) and positions such as school community workers.

STUDENT ENGAGEMENT

Generally, student engagement has been defined as a 'student's active participation in academic and curricular or school-related activities, and commitment to educational goals and learning' (Christenson et al., 2012, p. 816). The concept of engagement is broadly used in relation to individual involvement in the school environment with different components across academic, social–emotional and behavioural domains (Reschly & Christenson, 2012);

generally, engagement is associated with student participation, involvement and identification with school (Finn, 1993; Skinner & Belmont, 1993; Voelkl, 1997). Contextual factors such as school practices, parental support and relationships with teachers that influence the level of involvement with the school are defined as facilitators of engagement (Appleton et al., 2008). Overall, student engagement is conceptualised as being influenced by contextual factors, such as teachers, school practices and peers, rather than a student attribute (Sinclair et al., 2003). There is evidence of a relationship between student engagement and achievement (Wong et al., 2018; Wang & Holcombe, 2010). Klem and Connell (2004) referred to a connection between engagement and student performance across various levels of SES (dis)advantage; disengagement and underachievement are particularly typical for students living in low-income families (Bempechat & Shernoff, 2012; Wylie & Hodgen, 2012).

In this study, student engagement is conceptualised based on three dimensions identified by Fredricks et al. (2004). Behavioural engagement is associated with student motivation to participate in class and extracurricular activities, on-task behaviour, the absence of discipline problems and school attendance (Martins et al., 2022). Emotional engagement refers to students' positive and negative emotions related to the classroom, such as interest or anxiety (Fredricks et al., 2004) and a sense of belonging and connectedness to school (Wang et al., 2011). These aspects are associated with the quality of relationships with teachers and friendships with peers (Hosan et al., 2017). Cognitive engagement addresses student investment in learning, including the use of metacognitive and self-regulation strategies such as planning, monitoring and evaluating individual learning (Fredricks et al., 2004; Zimmerman, 1990). Wang et al. (2011) pointed out that these three dimensions are not separate; they are understood as interwoven and dynamic. In the classroom, engaged students demonstrate action, initiation, effort, attention or interest, and enjoyment. In contrast, student disaffection is associated with passivity, withdrawal, distraction, boredom, disinterest and/or anxiety (Skinner et al., 2008). The three-dimensional conceptualisation of student engagement, as related to our results (i.e. selected project support measures), is presented in Table 3.

Contributions to student engagement can be divided into internal and external factors. Since this study focuses on supporting contextual factors through the project, we are directly targeting external factors in this review.

External factors contributing to student engagement are often associated with students' sense of relatedness to teachers, classmates and parents (Martins et al., 2022). In general, considerable evidence suggests that the quality of teacher–student interactions, including instructional and emotional support, contributes to school engagement (Rimm-Kaufman et al., 2015). A significant correlation exists between all dimensions of school engagement and the quality of teacher instructional practices, which may be linked, for instance, to student autonomy support and structure (Archambault et al., 2020) or to the provision of meaningful classwork (Pino-James et al., 2019). Moreover, school engagement can be influenced by positive or negative affective teacher–student relationships, characterised by levels of closeness or conflict, and emotional support (Kang et al., 2021; Martin & Rimm-Kaufman, 2015; Roorda et al., 2011; Teuscher & Makarova, 2018). The social context of the classroom is also shaped by peers. Lynch et al. (2013) noted that a positive peer culture contributes to student engagement, while Buhs et al. (2006) demonstrated a connection between peer exclusion and disengagement. A perceived lack of support from peers and a negative climate are critical factors that increase the risk of disengagement for students from low SES families (Coles et al., 2023, Sanders et al., 2018). Overall, students experiencing a loss of relatedness to social partners and lacking a sense of connectedness to school (cf. Wang et al., 2011) show decreased behavioural and affective engagement (Furrer & Skinner, 2003). One last important external factor is parental involvement, because parental support positively contributes to

student engagement (Bryce et al., 2019; Daly et al., 2009; Estell & Perdue, 2013; Finn & Rock, 1997). Additionally, research indicates a relationship between parental involvement, parental involvement programmes and student achievement (Jeynes, 2007).

Regarding external factors, complex interventions can address each dimension of student engagement. In general, student engagement improves through interventions that support teachers' instructional behaviours. Examples include strengthening the meaningfulness of activities, empowering students during class (Pino-James, 2017), fostering collaborative groups (Sinha et al., 2015) and offering constructive feedback (Yeager et al., 2014). Additionally, comprehensive projects, such as Check and Connect, focus on supporting all dimensions of engagement through various activities involving teachers, peers or parents. These activities include picking up students for school, helping students establish a routine for transitioning between classes to arrive on time, assisting students in setting goals, teaching students to self-monitor and reflect on their progress, encouraging participation in extracurricular activities, discussing the connection between schoolwork and long-term goals, and fostering lifelong learning by nurturing student interests (Christenson & Pohl, 2020).

Interventions focused on specific dimensions of student engagement can be distinguished. First, behavioural engagement is defined in this study through indicators such as attendance, motivation to participate in class and extracurricular activities, on-task behaviour and absence of discipline problems. Student attendance, a key indicator of behavioural engagement, improves through regular family communication (Epstein & Sheldon, 2002). Additionally, Riddle et al. (2021) and Anderson et al. (2004) suggested employing community engagement teams or professionals to collaborate with families, enhancing attendance and overall behavioural engagement. In the Czech education system, as in continental Europe, support for socially disadvantaged students and their families is provided by social pedagogues, professionals educated in social pedagogy (Lorenzova, 2018).

Student motivation to participate and on-task behaviour benefit from teacher professional development programmes focused on motivational principles such as meaningfulness, autonomy, competence and belongingness (Turner et al., 2014). Participation in extracurricular activities can be increased by providing financial support to remove barriers for low-SES students (King, 2020).

Reducing discipline problems and off-task behaviour relates to teacher managerial strategies and can be enhanced through consultation with administrators, behavioural specialists, or school psychologists, as well as through targeted training programmes (Reschly, 2020). Also, social pedagogues provide individual support and facilitate group activities aimed at preventing school failure and exclusion. They may also undertake specific tasks such as removing disruptive students from classrooms (Anderberg, 2020).

Second, emotional engagement is closely tied to the quality of teacher–student relationships. Positive relationships between teachers and students have protective and beneficial effects, particularly for students facing learning or behavioural challenges (Baker, 2006). Interventions to strengthen these relationships can follow a three-phase model: establish (intentional efforts to build connections), maintain (fostering relationships through ongoing positive interactions) and restore (repairing relationships after conflict) (Cook et al., 2020).

Third, cognitive engagement correlates with instructional strategies tailored to student interests (Walkington, 2013). It can also be enhanced through classroom prompts, including metacognitive (e.g. monitoring and planning strategies), cognitive (e.g. organisation and elaboration techniques), and personal-utility (e.g. highlighting relevance) approaches (Schmidt et al., 2012). To foster investment in learning, interventions should focus on two key elements: helping students identify their interests and long-term goals and designing learning activities that are meaningful and aligned with their values (Pohl, 2020). Finally, training teachers in self-regulated learning strategies (Stoeger & Ziegler, 2008) or using specific

supplemental courses for students (Cantrell et al., 2013) has been shown to positively impact student cognitive engagement.

METHODOLOGY

The goal of this multiple case study was to ascertain how schools involved in a project focused on supporting equal educational opportunities defined the problems and solutions in the education of socially disadvantaged students, what support measures they selected from the project list and in what ways the support of both engagement and achievement were conducted in the choice and realisation of support measures.

Context

We posed the research questions in relation to a national programme aimed at reducing educational inequalities within schools with a higher proportion of socially disadvantaged students in the Czech Republic (Table 1). The Czech educational system has a long tradition of using specific national programmes funded by the European Union. Programmes dealing with social inclusion and supporting students with social disadvantages are based on a critique of inequalities in the educational system. Programmes focused on inclusion and supporting students with special educational needs including social disadvantages include for instance Promoting Equal Opportunities (2022–2026), Inclusive Education and Support of Schools Step by Step (2017–2022) and Support of Inclusive Education in Pedagogical Practice (2017–2022).

After the Covid-19 pandemic, the Czech government launched a special funding scheme called the National Recovery Plan (NRP), supported by the European Union's Recovery and Resilience Facility. The goal of the NRP is to address the pandemic's impact, prepare the population for future crises and bolster resilience. The new project funded by NRP has the potential to decelerate the negative consequences of the Covid-19 pandemic, which worsened the chances of students with lower SES to succeed educationally (Betthäuser et al., 2023; Gee et al., 2023). A partial goal of the project is to pilot a proposal for reforming the school financing system in the Czech Republic. The programme was launched in 2022 to financially and methodologically support 256 socially disadvantaged schools across the Czech Republic. The following variables were used to calculate an index measuring the level of social disadvantage of schools. This index determined the selection of schools eligible for support in this national project: numbers of early school leavers; repeated grades; students with special education needs; socially disadvantaged students; and students with Roma, Slovak, Ukrainian and Vietnamese backgrounds. With the exception of the number of socially disadvantaged students, which was based on a survey among school leaders, all other data were sourced from administrative reports from the Ministry of Education, Youth and Sports. The calculation also included the index of social disadvantage of the municipality where the school is located, provided by the Agency for Social Inclusion.

Based on the initial needs analysis, each of 256 schools selected individual combinations of support measures from a catalogue composed of three main measurement categories: personnel support (e.g. social pedagogue, special pedagogue, school psychologist), direct student support (e.g. breakfast clubs, tutoring, experiential learning programmes) and support for further education and professional development of educational staff (e.g. mentoring, coaching, supervision). For a complete overview of support measures, see Appendix A. The support system was designed to promote a high degree of autonomy for individual schools. Schools were instructed that the selected measure must respond to the initial needs analysis and, at the same time, should avoid duplicating tools funded by other sources. At the

TABLE 1 Proportion of socially disadvantaged students, early school leavers, Roma students and foreign students.

	Oak BS	Maple BS	Linden BS	Willow BS	Hornbeam BS	National average
Proportion of socially disadvantaged students	85%	70%	30%	35%	44%	NA
Early school leavers	20%	23%	12%	33%	14%	4%
Proportion of Roma students	75%	69%	12%	17%	47%	3%
Proportion of foreign students	8%	11%	6%	6%	4%	5%
Composition of foreign students	Ukraine (17), Slovakia (5)	Ukraine (25), Slovakia (17), Mongolia (11), UK (2), Kazakhstan (1)	Ukraine (17), Slovakia (1), Vietnam (1)	Slovakia (10), Ukraine (1), Belarus (1)	Ukraine (8), Russia (1)	NA

BS, Basic school.

same time, an external consultant assigned to the given school helped with the selection process to ensure that the measures chosen aligned with the school's needs and supported project implementation both administratively and in terms of compliance.

Research design and case selection strategy

Our research design is a multiple case study, which enabled us to capture in-depth single cases and to look for patterns shared across all cases. In this study, the state-funded project can be considered a 'quintain', that is, a phenomenon to be studied via multiple case studies (cf. Stake, 2006). The cases were rather instrumental as our primary goal was to look beyond particular cases. In the multiple case study design, contexts, whether socioeconomic, cultural or physical, are important for capturing the case in-depth.

The cases in our multiple case study research project included basic schools (BS) involved in the state-funded project. For this particular research project, schools were purposefully selected in line with two main selection criteria: (1) proportions of socially disadvantaged students (Table 1); and (2) willingness to cooperate in data collection over a period of 3 years. The proportions of socially disadvantaged students were based on qualified estimates by school leaders. Two schools had a high proportion of the target student group (70% and more); three schools had a medium proportion of socially disadvantaged students (between 30 and 50%). Data provided by the Agency for Social Inclusion indicated that all the schools were located in socially deprived localities (based on an index calculated by the numbers of people in debt collection proceedings, the material need assistance benefits and social benefits provided, the individuals registered with the employment office for more than 6 months and early school leavers). This selection criteria is in line with the research evidence on social segregation (e.g. Burger, 2019; Owens, 2018), confirming the achievement gap between students attending schools with higher proportions of socially disadvantaged students and those concentrating more advantaged students, and suggesting that school segregation is often connected with residential segregation.

Second, as we planned to conduct two waves of data collection per year over a 3 year period, experts in the education of socially disadvantaged students in several regions were contacted and their experiences with different schools were taken into account when selecting schools willing to participate and provide us an opportunity to learn via long term data collection.

Mini-cases within the cases (cf. Stake, 2006) were students with low SES who were in danger of school failure. At each school, students from grades 2, 5 and 8 were selected based on consultations with school leaders, members of school counselling offices and class teachers. Students from these grades were intentionally selected to cover both levels of primary education in the Czech education system, as well as critical transition periods when students might be more vulnerable. The transitions are between the first and second level of compulsory education (grade 6), and between the end of primary education and the transition to secondary education (grade 9).

Participants and data collection

Several types of actors were involved in the research: school leaders; deputy directors; members of school counselling offices (e.g. special pedagogues, school psychologists, social pedagogues, preventionists); teaching assistants; class teachers of selected students; and other subject teachers (Table 2). Table 1 presents the composition of the student body

TABLE 2 Overview of interviewed actors and collected data.

	Oak BS	Maple BS	Linden BS	Willow BS	Horn-beam BS	In total
School leader(s) and deputy director(s)	1+1*	1+2	1+1*	1+1*	1+1	55 interviews
Adaptation coordinator	1*	1	0	0	0	
Career consultant	1*	0	1*	0	1	
Inclusion coordinator	1*	1	1	0	1	
Special pedagogue(s)	2	0	1	1	0	
Social pedagogue(s)	1	1	0	1	1	
School psychologist(s)	2	0	0	0	0	
Preventionist(s)	1	2	1	0	1	
Educational consultant	1	0	1*	1*	1*	
Class teachers	3	3	3	3	3	
Subject teachers	2	0	0	0	0	
Tandem teacher	1*	0	0	0	0	
Teaching assistant(s)	3	0	1	2	0	
External consultant	1	1	1	0	1	
Documents analysed per school	4	4	4	4	4	20 documents

Note: If there is an overlap in positions held by one person, the interview conducted with this person is counted just once. Overlaps are indicated by an asterisk.

BS, Basic school.

at each BS, the ethnic composition of students, and the proportion of early school leavers compared with the national average; [Table 2](#) presents the different types of actors interviewed within each case study and an overview of the collected data. Some personnel positions listed in [Table 2](#) were (co)funded by the project; others were not. We also conducted interviews with personnel not supported by the project to understand the nature of their collaboration with the supported positions.

To explore the project implementation, we conducted *semi-structured interviews* with diverse actors in selected schools. The interviews were focused on perceived problems in the education of socially disadvantaged students, successful practices, who selected the project support measures and how, and so forth; the interviews enabled us to capture attitudes, subjective norms and intentions which are significant precursors to teacher behaviours (Ajzen, 1991). Moreover, we collected *school documentation*, such as school education programmes, initial school needs analysis, 'calculators' for the selected support measures, and project evaluation reports. The school educational programme allowed us to view the school as a whole, including its focus and educational priorities; the other three documents are the primary sources concerning the project implementation. Thanks to the longitudinal presence of researchers in the schools and the complexity of the collected data, we became deeply familiar with the cases. However, owing to the extensiveness of the data set, this study is based solely on a selected data segment: semi-structured interviews conducted between November 2022 and February 2023 ([Figure 1](#)) with the diverse actors and on the analysis of documents. In total, 55 interviews were conducted, and 20 documents were gathered ([Table 2](#)).

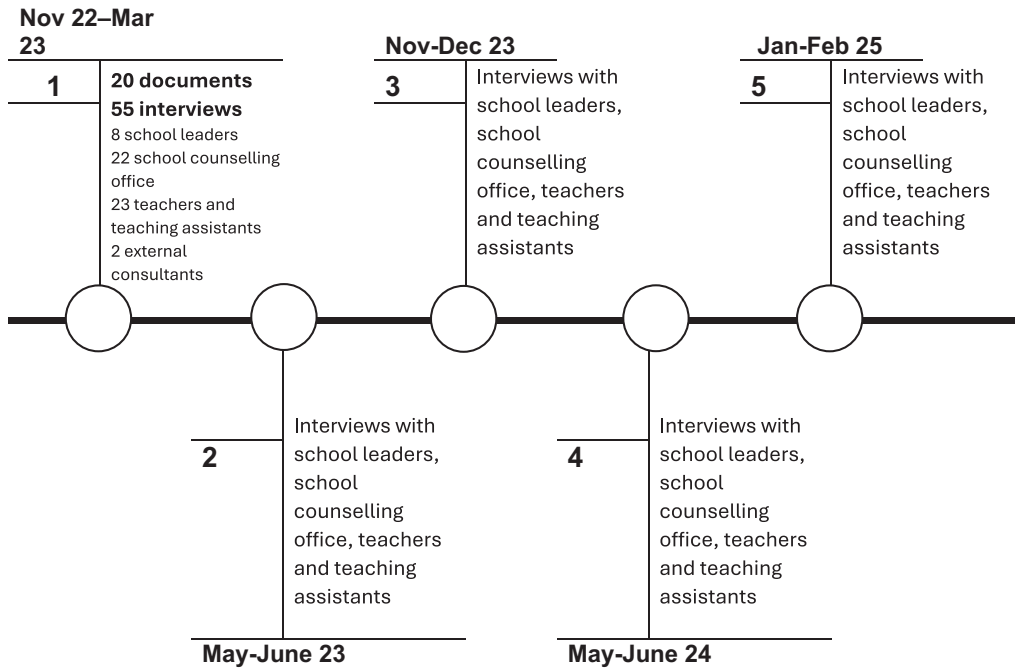


FIGURE 1 Timeline of data collection.

TABLE 3 Selected project support measures related to individual student engagement dimensions.

Engagement dimension	Indicators	Selected project support measures
Behavioural engagement	Motivation to participate in class (on-task behaviour) and extracurricular activities	Provision of free school supplies; financing experiential and leisure activities
	Discipline problems	Support of staff from school counselling office via intervention during class (e.g. social pedagogue, special pedagogue, psychologist)
	Attendance	Experiential and leisure activities; group activities for parents; social pedagogue (fieldwork)
Emotional engagement	Positive and negative emotions related to classroom Sense of connectedness to school and quality of relationships with teachers and peers	Experiential and leisure activities (clubs, trips); school psychologist (crisis support)
Cognitive engagement	Investment in learning	Tutoring; teaching assistant for disadvantaged students
	Use of metacognitive and self-regulation strategies	Any selected measure

Data analysis

In line with the general analytical principles in case study research design (Stake, 1995), we followed several strategies. The most basic analytical procedure is looking for patterns; coding is a way to do this (cf. Gibbs, 2007). Coding is a process of reducing data into

meaningful segments by giving them names or labels (Bryman, 2001). Multiple case study researchers usually combine the codes into broader categories while stressing the relationship among categories across cases. In line with recommendations for instrumental case studies (Stake, 2006), our researchers sidelined the complexity of individual cases to concentrate on identified categorical correspondences; 'categorical aggregation' is a more suitable analytical strategy than 'direct interpretation' (Stake, 1995). Finally, the researchers combined inductive and deductive analytical strategies. After identifying patterned regularities in a more inductive way, the researchers narrowed their findings via the conceptual framework on engagement and achievement.

Generally, the inductive approach in qualitative data analysis involves researchers approaching the data openly, without hypotheses or strong prior assumptions, to understand their meanings and organise them through coding. Rather than starting with a pre-structured coding system, case study methodology is based on identifying themes and patterns from the data organically. This emergent approach leads to findings that are grounded in the data.

All our data were coded by inductively generated codes derived from recurring data patterns and important themes from the perspective of the research question as identified by researchers. More specifically, the data analysis process proceeded in six phases. First, all researchers inductively coded different types of data selected from the complete data set (e.g. interviews with school leaders, interviews with school psychologists, interviews with teachers). Second, researchers discussed the codes each of them created, looked for overlaps and created a shared coding tree composed of 122 codes, with clear definitions underpinned by illustrative data excerpts. All codes were categorised into 19 categories reflecting the research questions. For a complete overview of the codes and categories and their relationship to the research questions, see Appendix B. Third, four different types of data sources from the complete data set were selected and coded by all the researchers using the shared coding tree to achieve mutual synchronisation. Fourth, all the data were then evenly distributed among all coders and coded thoroughly using the complete coding tree. Fifth, codes involved in the categories most relevant to the research questions posed for this study were further distributed among all the researchers for a more focused analysis. The complete coding tree, composed of 122 codes, reflects all the themes that emerged in the data in relation to the project's original broad research focus. Out of 19 categories, 11 were analysed in greater detail in an effort to answer the more specific research question focused on the contributions of selected project support measures in terms of student engagement and achievement. These categories are marked with an asterisk in Appendix B. Sixth, the findings elaborated by individual researchers responsible for single case studies were generated as case reports (cf. Stake, 2006) and later synthesised across all cases by the two first authors of this study.

The document analysis was conducted continuously with the aim of selectively searching for relevant information—such as which measures were selected at individual schools, what needs the school cited to justify this selection and what proportion of funds the schools allocated to different areas of support.

Routinised as well as more spontaneously repeated discussions among research team members, the fact that each case study was conducted by at least two researchers who discussed interpretations of empirical patterns emerging from the fieldwork, and the triangulation of different data sources and the perspectives of diverse actors (Flick, 2018) enhanced the trustworthiness of the findings. To facilitate the coding procedures, the researchers utilised data analysis software (Atlas.ti, MAXQDA).

Ethics

Two research ethics committees from two universities approved this study. All participants, including the parents of students attending the basic schools, signed an informed consent form that explicitly affirmed the voluntary and uncompensated nature of participation in the research while assuring anonymity and the strict confidentiality of all information provided. All the names of participants and institutions are pseudonymised.

FINDINGS

The findings section is structured to answer the research questions. The main problems and their solutions in the education of socially disadvantaged students as perceived by the diverse actors involved in the state-funded project are identified, followed by the main support measures selected from the project in response to the dominantly perceived problems across all schools and among diverse participants. The perceived contributions of the selected measures with respect to supporting student engagement and achievement are presented throughout the sections, depicting the most robust data patterns shared among all individual cases.

TACKLING ATTENDANCE PROBLEMS VIA EXPERIENTIAL ACTIVITIES AND DEEPENING RELATIONS

The first area school staff considered challenging was frequent absences, which affected student participation in the classroom and in extracurricular activities. Absenteeism thus had a negative impact on the educational process itself. The situation caused by frequent absences was significantly worsened by the closure of schools during the pandemic, as class teacher Dominika pointed out.

It seems to me that children are more 'lazy', and Covid is also to blame for that. And now in that class, I have six or seven children who have more than two hundred hours of absences [...] in half a year. That's 25% participation just in the Czech language. So, it seems to me that, on the one hand, Covid, on the other hand, they are really sick, that is probably the [reduced] immunity due to Covid.
(Dominika, teacher, Oak BS)

From the school staff's perspective, regular school attendance is a prerequisite for student participation in educational activities. However, when a student has a long-term absence from class, the curriculum is missed, making it difficult for the students to catch up afterwards. The problem with attendance was exacerbated by pandemic measures which also had an effect on student immunity, further affecting their attendance. Long-term absences also have a negative impact in terms of socialisation, as students adopt cultural norms, values or attitudes, and form peer relationships in the school environment.

The family environment and parents' attitudes towards education were perceived by school staff as a main and to great extent determining source of the students' approach to school.

Individual measures within the project were selected based on the schools' experiences in addressing the problem of absences. However, the prerequisite for the implementation of specific support interventions was that the school is a safe environment for students and a sense of connectedness to school, which they are happy to visit.

Really, my vision is that they like to go to school and that they feel good here. I'm aware of what kind of children I have, but that doesn't excuse me, nor is it the other way around. But we really have to spend time together here on education, so that it is pleasant, an atmosphere of trust. So I'm striving for this here as well.

(Tomáš, principal, Oak BS)

An environment based on trust, where students feel accepted, was perceived as an important part of the educational process. From the management's point of view, this can be a strategy to support student attendance. Focusing on the involvement of students through fostering their sense of connectedness to school is obviously perceived as an important prerequisite for the educational process itself.

The measures offered by the project that were chosen by the schools can be divided according to whether they focus on directly supporting vulnerable students or on their families. In supporting socially disadvantaged students, experiential and leisure activities, such as clubs, experiential events during classes and trips, played an important role. The aim of these activities is to offer interesting extracurricular activities after classes and opportunities to gain new experiences outside the school environment. Silvie, a teacher, pointed out that for many students this could also be a unique experience.

When we were at that fairy tale programme with the children, the children behaved completely differently outside of the school. The group became very close. The cooperation, the talking, it's not really something that they have to do, right? But it's something they enjoy. Those kids are completely different.

(Silvie, teacher, Willow BS)

Activities outside school can be an opportunity for students to get to know teachers and classmates in an environment that is not as closely related to teaching, which can lead to a deepening of mutual relationships. Although the diverse nature of experiential and leisure activities can be attractive to students, it suggests a potential disconnect from the curriculum, limiting the activities' contribution to student learning.

However, extracurricular events can place demands on students and their families as they require certain financial participation.

Of course, the student doesn't feel good when he knows that all or maybe 15 children are going on a trip or we're going to a theatre and he doesn't go every time because the family doesn't have the money. And the other children also perceive that, and they can be talking about him, mocking him and so on.

(Dominika, teacher, Oak BS)

Financial demands represent a barrier to participation for certain students, potentially leading to stigmatisation. Therefore, schools focused on removing barriers; as part of the measures often selected from the project, emphasis was placed on financing experiential programmes.

Relatedly, the schools aimed for intensive contact with parents of the students who had attendance problems, as Alice, a principal, added.

I think that the fact that parents are not afraid of the invitation to that school is important, that they really know that they can come here, we will talk, we will tell each other what is wrong. And we actually have regular meetings with those families every Thursday.

(Alice, principal, Willow BS)

Setting up regular communication based on a partnership approach appears effective in the school staff perspective. The regularity allows school staff to maintain contact and reflect on a student's problems at school. Group activities focused on the participation of parents were also experienced as deepening cooperation.

I was at the witches' party, for example, and it was very nice that we roasted sausages there. And then, we are there again, not as teachers and parents, but actually a group of people who have a nice common interest in having a nice afternoon together, even with the children. So, we also got to know the parents in a different way.

(Ludmila, preventionist, Hornbeam BS)

Financing various activities for parents was one of the frequently chosen measures from the project catalogue. If the family did not cooperate with the school, fieldwork was undertaken, usually with the family visited by a social pedagogue.

Now we have started a very good collaboration with our social pedagogue, who has also largely already started the fieldwork, visiting the families directly.

(Lenka, vice-principal, Hornbeam BS)

A direct visit to the family at their place of residence enables contact with the family to be established in the home environment. This gives the school worker better insight into the needs of the family, and it focuses on supporting the student. Schools often used the project to finance the position of a social pedagogue, whose contribution to communication with parents was perceived as pivotal.

TACKLING LOW MOTIVATION TO PARTICIPATE IN CLASS VIA SCHOOL SUPPLIES AND PERSONNEL SUPPORT

The second area that school staff considered problematic in the education of socially disadvantaged students was low motivation to participate in class, which led to a lack of on-task behaviour.

It definitely reduces the teaching, because they don't try, because they don't have the inner motivation. It kind of shocks me here that they don't care if they. If they get a good grade or fail. Like in grade 3, I can somehow motivate them, but in grade 5, they just don't care about anything.

(Denisa, teacher, Oak BS)

According to the teacher, the absence of on-task behaviour is related to lack of participation in class, which subsequently manifests in academic failure. This has a negative impact on teaching practices, as the absence of student motivation to participate in class places a specific demand on the teacher, who must motivate students towards on-task behaviour. Lydie, a teacher, added that the lack of participation in class was also reflected in a lack of preparation and supplies.

Certainly, the most common problem we encounter is the absence of supplies, right? Those children don't have pencils, erasers, or rulers.

(Lydia, teacher, Hornbeam BS)

The absence of supplies has a negative impact because students cannot participate in activities during the lesson. The teacher must also pay individual attention to those students, so the teaching is disrupted.

The provision of free school supplies for students was one of the measures supported by the project that teachers appreciated. Buying supplies that students could borrow allowed teachers to pay more attention directly to teaching. Teacher Lucie stressed the importance of the provision of supplies for students.

I really have most of the Roma children there, [...] instead of constantly writing to parents, for example, 'He didn't bring [this]', 'He doesn't have a pencil', 'He doesn't have anything to work on', etcetera. So, we have the tools shared here. We have cups where we have pencils and boxes where we have rubbers and sharpeners.

(Lucie, teacher, Hornbeam BS)

Problems with the disciplinary behaviour of students are often added to the lack of motivation, which manifests itself in the approach to teaching, as preventionist Alena pointed out.

I mostly encounter disciplinary problems, non-cooperation with families. That's a big problem. And the fact that children actually come from families and don't have internalised norms, they don't know the rules. [...] We get into conflicts, into clashes. We have rules. We demand some kind of regime.

(Alena, preventionist, Maple BS)

The school environment places demands on students regarding their behaviour. Compliance with the given rules appears to be key from the point of view of teachers. Discipline problems disrupt teaching and lead to conflicts with teachers, as well as between students. As with attendance, the cause of disciplinary problems was perceived by school staff to be the family environments in which students did not have the opportunity to adopt an approach to the rules. While this kind of deficit thinking about family prevailed, there was an obvious marginalisation of teachers' perceived own influence on the disruptive behaviour of students, especially of their classroom management.

If there was a disciplinary problem during class, teachers used the support of staff from the school's counselling office. They dealt with challenging behaviour outside the classroom, for example, through the intervention of a social pedagogue.

When the children disturb the class and it actually destroys the work of the teacher and the other children cannot learn because of it, then I go to get the child. They get the assigned work and work on it with me.

(Darja, social pedagogue, Maple BS)

While removing a disruptive student with a social pedagogue can benefit the classroom and the teacher, it may stigmatise the student and even lead to exclusion. Another example was advice from the school psychologist that enabled the teachers to respond to challenging situations in the classroom and interfere, for example, in the area of crisis intervention:

I managed to build such a nice relationship with them that they trust me when something is bothering them. So they come, whether it's something in class or at home. Sometimes I didn't know how to react to that, but since then we have had a psychologist here. So I go to her, and she gives me advice.

(Denisa, teacher, Oak BS)

The presence of counselling positions is important for teachers in specific moments that go beyond the scope of standard teaching. Support can give the teacher confidence or the space to work with the whole class. For these reasons, schools also appreciated the counselling positions.

TARGETING LEARNING OUTCOMES BY PROVIDING TUTORING AND LEARNING INDIVIDUALISATION

According to school staff, the third problematic area lay in students' unpreparedness for the curriculum content in their respective grade levels. The perceived reason for this lack of readiness was again the family environment failing to provide students with adequate development.

The development of the child is somehow missing there. And that's something we then encounter in practice because when we want to work with the child, all those textbooks are built on the assumption that the children have already gone through it, that they know it, that they recognise it in fairy tales, that they recognise stories, that parents sit with them, tell stories, play. And that's not happening.

(Dagmar, teacher, Oak BS)

The needs of the students do not match the level of the curriculum; this can lead to a lowering of the demands placed on these students so that the curriculum in their grade level becomes manageable for them. Lowering the demands can then lead to a reduction in the curriculum.

For me, success is when I really manage to teach them the basics, that foundation, the core curriculum, which I manage more or less, and when I simply manage to teach them that learning is just normal, that working in school is normal.

(Blanka, special educator, Oak BS)

The lowering of demands can be seen in the context of efforts to teach students basic literacy skills. It is important for teachers that students adopt a positive attitude towards learning and the school environment. In this regard, support for engagement comes to the forefront, but at the expense of academic outcomes. To some extent, this trend can be understood as a paradox, typically arising from teachers' rather concerned beliefs about the characteristics of students and their family backgrounds.

Because I have kind of accepted the children as they are, here, it doesn't make sense to demand from them something beyond their capabilities. So, I expect minimal outcomes from them and give them a lot of practical instruction.

(Eva, teacher, Maple BS)

In the statements of school staff, there was a clear tendency to lower expectations for students, for example, by reducing the curriculum, which is the state-mandated amount of knowledge and competencies that students should gradually acquire during compulsory education. The teachers' orientation towards meeting 'minimal' learning outcomes was apparent. When school staff discussed educational goals for their students, they often acknowledged the fact that their graduates only exceptionally aspired to admission to high schools, and the legitimate ambition for many of them was to complete basic education.

Despite the tendency to lower the academic expectations placed on students, there was an effort to support their performance through selected measures. Some schools favoured tutoring and a teaching assistant. Tutoring was a measure enabling support for two distinct groups of students. The first group are students who are unable to achieve expected outcomes, for example, owing to frequent absences.

That's the one I would need to attend tutoring, just to manage something, because that's a student who is repeating the year. He already repeated the first year, and he would really need that tutoring.

(Leona, teacher, Hornbeam BS)

Tutoring thus represents a measure that enables students, beyond the scope of regular instruction, to acquire the required knowledge that will allow them to progress further. The second group are students aspiring to apply for upper-secondary education but, within the framework of regular instruction, their teachers do not have the capacity to dedicate time to more challenging content owing to the lowering of instructional rigour.

We have a girl in grade 9 who got into the conservatory, so it definitely makes sense. However, it's in that class where, when you have a few of them there, there isn't much space to focus on the more gifted ones. So then it's addressed through some tutoring here.

(Dita, teacher, Oak BS)

Tutoring represents an opportunity to offer students stimulating content in an individualised way and thus support their investment in learning. Owing to the lower number of students participating in tutoring, the tutor can focus on the needs of each student. However, support through tutoring is only available to those students whose parents collaborate with the school and are interested in tutoring. Although tutoring became an important measure often funded by the project, usually only a certain group of students with higher engagement or students with more engaged parents benefited from it. However, it was not uncommon for school staff to complain that the weakest students, who needed tutoring the most, did not attend it.

In addition to tutoring, schools also chose personnel measures aimed at supporting academic success through individualisation, such as assigning a teaching assistant to teachers for socially disadvantaged students. During lessons, the assistant focuses attention on students who need support, which helps the teacher to focus on other students. This leads to greater individualisation within the lessons, allowing for the educational needs of some students to be addressed. However, according to statements from school staff, the assistants helped teachers manage challenging student behaviour, so the supportive potential of this measure cannot be exclusively associated with academic outcomes.

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

Our findings indicate that within the project support, measures were primarily selected to target problems in the education of socially disadvantaged students related to student behavioural and emotional engagement; cognitive engagement was rather sidelined.

Various school actors perceived deepening relationships and enhancing a sense of connectedness to school as a unifying element for implementing the measures typically selected from the project to deal with the most pressing issues. To address attendance problems, school staff emphasised that students and parents should perceive the school as a safe environment based

on trust. This emphasis may have been exacerbated by school closures during the Covid-19 pandemic, as there was a decline in student engagement during this period (Burger et al., 2024; Chen, Cárdenas, et al., 2024; Thorsteinsen et al., 2021). Experiential events and activities for students and parents, typical measures selected by schools from the project, were framed by school staff primarily in terms of their contribution to students' and parents' sense of connectedness to school, and in terms of potentially increasing school attendance and participation in extracurricular activities. Concerning student–teacher relationships, several authors (Kang et al., 2021; Martin & Rimm-Kaufman, 2015; Roorda et al., 2011; Teuscher & Makarova, 2018) emphasised that fostering positive relationships can enhance student engagement. Additionally, parental involvement has been shown to indirectly influence student behavioural engagement (Bryce et al., 2019). Intensive communication with families (Epstein & Sheldon, 2002) and fieldwork conducted by social pedagogues were also highlighted by school staff. Previous research demonstrated that schools can benefit from social pedagogues thanks to their variable roles and functions, such as managing conflicts and providing group activities (Anderberg, 2020; Anderson et al., 2004). Therefore, financing experiential events and activities for parents and students (King, 2020) as well as fieldwork aiming to strengthen parental involvement can be effective tools for promoting student behavioural and emotional engagement.

When addressing issues related to low motivation among students to participate in class, schools often chose support for purchasing supplies that students were unable to bring to class. Low student participation in class and off-task behaviour often manifested itself in disciplinary problems in the classroom, which teachers typically addressed via collaboration with counselling staff or teaching assistants whose positions were often (co)financed from the project budgets. These personnel positions were widely utilised to support student behavioural engagement using individual interventions with students; this was proved to be effective in previous research (Reschly, 2020).

If a significant amount of time in the classroom is dedicated to maintaining discipline, motivating students to participate in class or distributing missing supplies (cf. Lupton & Hempel-Jorgensen, 2012), it can lead to a reduction in the complexity of instructional content and a streamlining of the curriculum. In the testimonies of school staff, there was an apparent tendency to lower expectations for students by reducing curriculum content or normalising the low aspirations of school graduates for higher education. This is in line with previous research documenting that teacher expectations differ in relation to student SES (Auwarter & Aruguete, 2008; Dusek & Joseph, 1983), which is inscribed in student achievement. High-expectation teachers are focused on the process of learning; they provide more information about learning activities, make the connection between new and prior knowledge, use open-ended questions and provide more feedback and scaffolding (Brophy & Good, 1970; Rubie-Davies, 2007; Wang et al., 2019). Conversely, low-expectation teachers tend to underestimate their students because of the perceived lack of competencies (Archambault et al., 2012). Agirdag et al. (2013) pointed out that teacher expectations also relate to teachability culture. If this culture prioritises care about students and their well-being rather than their achievement, it can result in reducing the curriculum and opportunities to learn (cf. Darmanin, 2003). It is questionable whether this approach exacerbates the achievement gap.

The lowering of teacher expectations has been significantly reinforced by the impacts of the Covid-19 pandemic, which further exacerbated educational inequalities (cf. Beckmann et al., 2022; Betthäuser et al., 2023; Gee et al., 2023). However, the maintenance of high educational standards and a shared and strong commitment to the belief that all students can achieve are typical among schools whose students are successful despite their disadvantages (cf. Demie & Mclean, 2015; Muijs et al., 2004; West et al., 2005). Relatedly, previous research has highlighted a common focus on instructional practices and the need to monitor the progress of each student as crucial strategies for schools in socially disadvantaged

contexts with improving achievement outcomes (Cabral-Gouveia et al., 2023; Chapman & Harris, 2004; Demie & Mclean, 2015; Muijs et al., 2004). Nevertheless, these were rather marginalised in the schools we researched, both in the narratives of school staff and in the project support. Our results indicate a rather limited use of strategies leading to the direct support of achievement and limited support for cognitive engagement in terms of supporting student investment in learning, including the use of metacognitive and self-regulation strategies (Fredricks et al., 2004; Zimmerman, 1990). Instead, teachers and school staff tend to support mainly behavioural engagement—related to school attendance, motivation to participate in class and extracurricular activities, parental involvement and school discipline, and affective engagement—related to sense of connectedness to school, personal relationships, positive and negative emotions, and assisting with personal concerns (Cook et al., 2020; King, 2020).

Nonetheless, the literature on engagement demonstrated that teacher practices and procedures during classroom instruction are important for supporting engagement (Archambault et al., 2020; Pino-James et al., 2019). Instructional quality is also related to the importance of academically engaged time. The amount of time when students are actively engaged in learning is a strong predictor of student achievement (Gettinger & Walter, 2012). The development of student cognitive engagement in terms of enhancing their investments in learning (Pohl, 2020) and increasing metacognitive strategies (Schmidt et al., 2012), for example, by developing student self-regulation strategies (Azevedo et al., 2023; Rosário et al., 2016; Stoeger & Ziegler, 2008), can more directly support the outcomes of disadvantaged students.

Contributions, implications and policy recommendations

Our research findings indicate that it is necessary to support the engagement of socially disadvantaged students holistically, not only in its affective and behavioural dimensions—more emphasis needs to be put on strategies related to cognitive engagement (Greene et al., 2004; Nystrand & Gamoran, 1991). More importantly, the support of engagement needs to be more systematically linked with the support of achievement. Thus, individual interventions should be assigned to dimensions of engagement that could help a more comprehensive approach to student support (Christenson & Pohl, 2020).

To make this feasible, the project support should be extended to strategies more explicitly focused on teachers' instructional behaviours; the development of students' metacognitive strategies, such as self-monitoring, self-evaluation (cf. Moses et al., 2023; Rosário et al., 2016) and self-regulation (Andrzejewski et al., 2016; Pohl, 2020); and the usage of data in improving each student's progress. Besides attention to the affective domain and inter-school collaboration, the processes of teaching and learning as well as utilising data to inform them are essential components of effective school improvement programmes (Reynolds et al., 2006). At the same time, supporting the cognitive activation of socially disadvantaged students needs to be adjusted to their actual needs, as students from more privileged backgrounds tend to benefit more from this type of support as they were socialised to deal with cognitive stimulation at home (cf. Atlay et al., 2019). This issue is further linked to the widening class divides during the Covid-19 pandemic school closures, when self-regulation and autonomy became crucial for distance learning but were unevenly distributed among students based on their SES (Goudeau et al., 2021). Andrzejewski et al. (2016) argued that self-regulated learning strategies can be developed in schools by low SES learners, become internalised habitus and result in improving achievement.

Based on previous research findings (Cabral-Gouveia et al., 2023; West et al., 2005), we agree that although there are common ingredients promoting the improvement of disadvantaged schools, these must be mixed in different proportions and in a different order to

address individual school contexts. We contribute to this knowledge base by emphasising that these strategies need to be more balanced in terms of achievement vs. engagement support. Some components of support contribute to both student engagement and achievement (e.g. enhancing parental involvement, see Coles et al., 2023; Chapman & Harris, 2004; Furrer & Skinner, 2003; Williams et al., 2019; Wong et al., 2018; student–teacher relationships, see Demie & Mclean, 2015; Kang et al., 2021; Muijs et al., 2004; Teuscher & Makarova, 2018); others need to be more diversified with regard to their more exclusive support of only one of these domains (e.g. quality of instruction and tutoring are more related to achievement; Dietrichson et al., 2017; Lauer et al., 2006; peer-to-peer relationships are more exclusively related to student engagement; Pino-James et al., 2019).

Although teaching quality and support of cognitive activation seem crucial, the policies cannot rely solely on teacher-initiated innovation to transform student achievement through pedagogy while suppressing structural constraints on equity (Ward et al., 2015). System-level implementations of sustainable and long-term programmes to distribute state funding are needed because equalisation in spending resources can result in narrowing achievement gaps across groups with diverse family backgrounds (Card & Payne, 2002).

More generally, programme support needs to consider both endogenous and exogenous factors within schools, including economic resources, the quality of teaching and coordination measures among social actors to ensure the conditions for educability among socially deprived families (Silva-Laya et al., 2020). This requires intersectoral and interdisciplinary approaches.

Future research, limitations and conclusion

Although comprehensive and whole-school programmes (Kyriakides et al., 2019; Madden et al., 1993) aim to integrate support across various areas of school life, future research should specifically focus on verifying the effective balance of different domains of support and particular strategies to ensure support is effective in terms of both engagement and achievement. Our research findings suggest that greater attention should be given to strategies for cognitively engaging socially disadvantaged students in the classroom, as they may struggle with low autonomy and self-regulation skills that are not cultivated at home. Future research should examine more closely the role of teaching quality in educational inequality (Atlay et al., 2019).

The systematic review by Gaias et al. (2020) demonstrated that in current educational intervention research, the explicit examination of the effects of ethnic/racial minorities disparity reduction is not widespread. More research on the systematic assessment of the impact of interventions on educational disparities for low SES students is needed.

Owing to the extensive nature of the data corpus, we were able to analyse only a portion of the collected data to answer the research questions of this paper, within the larger project where data collection is still ongoing. Relatedly, since this study was written during the implementation of project support, it does not include certain indicators (e.g. student grades) that will be evaluated only after the programme is concluded. Despite the rich data corpus gathered in this research, we lack data from classroom observations, which we were unable to collect owing to our inability to obtain informed consent from all the parents in several classrooms.

The effort to increase student engagement is undoubtedly crucial for supporting achievement; however, if this support is not accompanied by measures directly aimed at supporting achievement, there is a risk that support for engagement will become an end in itself and thus not translate into low SES students' educational outcomes. Although support programmes can provide low SES students with access to school, they may not ensure the educational quality needed for effective learning (Silva-Laya et al., 2020). The ultimate goal of the support programmes should be both equity and excellence (Atlay et al., 2019).

FUNDING INFORMATION

This work was supported by the NPO 'Systemic Risk Institute' no. LX22NPO5101, funded by the European Union—Next Generation EU (Ministry of Education, Youth and Sports, NPO: EXCELES).

CONFLICT OF INTEREST STATEMENT

The authors report no potential conflict of interest.

DATA AVAILABILITY STATEMENT

The data supporting this study's findings are not publicly available due to privacy and ethical restrictions.

ETHICS STATEMENT

This research was approved by the Masaryk University (EKV-2022-091) and Charles University (UKPedF/544468/2022) Ethical Committees.

ORCID

Jana Obrovská  <https://orcid.org/0000-0001-8705-341X>

Martin Majčík  <https://orcid.org/0000-0002-7036-3806>

Jaroslava Simonová  <https://orcid.org/0000-0001-6698-4012>

REFERENCES

- Agasisti, T., Avvisati, F., Borgonovi, F., & Longobardi, S. (2021). What school factors are associated with the success of socio-economically disadvantaged students? An empirical investigation using PISA data. *Social Indicators Research*, 157, 749–781. <https://doi.org/10.1007/s11205-021-02668-w>
- Agirdag, O., Houtte, M. V., & Avermaet, P. V. (2013). School segregation and self-fulfilling prophecies as determinants of academic achievement in Flanders. In S. De Groof & M. Elchardus (Eds.), *Early school leaving & youth unemployment* (pp. 49–74). Universiteit Gent.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70, 87–107. <https://doi.org/10.2307/2673158>
- Anderberg, M. (2020). In search of a social pedagogical profession in schools. Missions and roles under reconsideration. *International journal of social Pedagogy*, 9(1), 1–19. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2020.v9.x.001>
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F., & Lehr, C. A. (2004). Check & connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42(2), 95–113. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.01.002>
- Andrzejewski, C. E., Davis, H. A., Bruening, P. S., & Poirier, R. R. (2016). Can a self-regulated strategy intervention close the achievement gap? Exploring a classroom-based intervention in 9th grade earth science. *Learning and Individual Differences*, 49, 85–99. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.013>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Archambault, I., Janosz, M., & Chouinard, R. (2012). Teacher beliefs as predictors of adolescents' cognitive engagement and achievement in mathematics. *The Journal of Educational Research*, 105(5), 319–328. <https://doi.org/10.1080/00220671.2011.629694>
- Archambault, I., Pascal, S., Tardif-Grenier, K., Dupéré, V., Janosz, M., Parent, S., & Pagani, L. S. (2020). The contribution of teacher structure, involvement, and autonomy support on student engagement in low-income elementary schools. *Teachers and Teaching*, 26(5-6), 428–445. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1863208>
- Atlay, C., Tieben, N., Hillmert, S., & Fauth, B. (2019). Instructional quality and achievement inequality: How effective is teaching in closing the social achievement gap? *Learning and Instruction*, 63, 101211. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.05.008>
- Auwarter, A., & Aruguete, M. (2008). Effects of student gender and socioeconomic status on teacher perceptions. *Journal of Educational Research*, 101(4), 243–246. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.4.243-246>

- Azevedo, R., Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Fuentes, S., & Magalhães, P. (2023). A school-based intervention on elementary students' school engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 73, 102148. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102148>
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211–229. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>
- Beckmann, L., Kötter-Mathes, S., Klein, E. D., Bremm, N., & van Ackeren, I. (2022). Schools' improvement capacity and responses to the COVID-19 pandemic: Evidence from schools serving disadvantaged communities. *Frontiers in Education*, 7, 1008813. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1008813>
- Bempechat, J., & Shernoff, D. J. (2012). Parental influences on achievement motivation and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 315–342). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8_19
- Bethhäuser, B. A., Bach-Mortensen, A. M., & Engzell, P. (2023). A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. *Nature Human Behaviour*, 7(3), 375–385. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01506-4>
- Borman, G. D., Hewes, G. M., Overman, L. T., & Brown, S. (2003). Comprehensive school reform and achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 73(2), 125–230. <https://www.jstor.org/stable/3516091>
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61(5), 365–374. <https://doi.org/10.1037/h0029908>
- Bryce, C. I., Bradley, R. H., Abry, T., Swanson, J., & Thompson, M. S. (2019). Parents' and teachers' academic influences, behavioral engagement, and first- and fifth-grade achievement. *School Psychology*, 34(5), 492–502. <https://doi.org/10.1037/spq0000297>
- Bryman, A. (2001). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1–13. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.1>
- Burger, J., Newman, K., & Stevens, D. (2024). Student engagement—Pre and post Covid-19 pandemic. *Canadian Journal of School Psychology*, 39(1), 53–71. <https://doi.org/10.1177/082957352412283>
- Burger, K. (2019). The socio-spatial dimension of educational inequality: A comparative European analysis. *Studies in Educational Evaluation*, 62, 171–186. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.03.009>
- Cabral-Gouveia, C., Menezes, I., & Neves, T. (2023). Educational strategies to reduce the achievement gap: A systematic review. *Frontiers in Education*, 8, 1155741. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1155741>
- Cantrell, S. C., Almasi, J. F., Rintamaa, M., Carter, J. C., Pennington, J., & Buckman, D. M. (2013). The impact of supplemental instruction on low-achieving adolescents' Reading engagement. *The Journal of Educational Research*, 107(1), 36–58. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.753859>
- Card, D., & Payne, A. A. (2002). School finance reform, the distribution of school spending, and the distribution of student test scores. *Journal of Public Economics*, 83(1), 49–82. [https://doi.org/10.1016/S0047-2727\(00\)00177-8](https://doi.org/10.1016/S0047-2727(00)00177-8)
- Chapman, C., & Harris, A. (2004). Improving schools in difficult and challenging contexts: Strategies for improvement. *Educational Research*, 46(3), 219–228. <https://doi.org/10.1080/0013188042000277296>
- Chen, S., Cárdenas, D., Zhou, H., & Reynolds, K. J. (2024). Positive school climate and strong school identification as protective factors of adolescent mental health and learning engagement: A longitudinal investigation before and during COVID-19. *Social Science & Medicine*, 348, 116795. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2024.116795>
- Chen, X., Chen, Y., Yu, X., Wei, J., & Yang, X. (2024). The impact of family socioeconomic status on parental involvement and student engagement during COVID-19 in promoting academic achievement: A longitudinal study in Chinese children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 246, 105992. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2024.105992>
- Chmielewski, A. K. (2019). The global increase in the socioeconomic achievement gap, 1964 to (2015). *American Sociological Review*, 84(3), 517–544. <https://doi.org/10.1177/000312241984716>
- Christenson, S. L., & Pohl, A. J. (2020). The relevance of student engagement: The impact of and Lessons Learned Implementing Check & Connect. In A. L. Reschly, A. J. Pohl, & S. L. Christenson (Eds.), *Student engagement: Effective academic, behavioral, cognitive, and affective interventions at school* (pp. 3–30). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37285-9_1
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Eds.). (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120. <https://www.jstor.org/stable/2780243>
- Coles, L., Johnstone, M., Pattinson, C., Thorpe, K., Van Halen, O., Zheng, Z., & Staton, S. (2023). Identifying factors for poorer educational outcomes that may be exacerbated by COVID-19: A systematic review focussing on at-risk school children and adolescents. *Australian Journal of Social Issues*, 58(1), 13–40. <https://doi.org/10.1002/ajs4.236>

- Cook, C. R., Thayer, A. J., Fiat, A., & Sullivan, M. (2020). Interventions to enhance affective engagement. In A. L. Reschly, A. J. Pohl, & S. L. Christenson (Eds.), *Student engagement: Effective academic, behavioral, cognitive, and affective interventions at school* (pp. 203–238). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37285-9_12
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J., & Greathouse, S. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 66(3), 227–268. <https://doi.org/10.3102/00346543066003227>
- Daly, B. P., Shin, R. Q., Thakral, C., Selders, M., & Vera, E. (2009). School engagement among urban adolescents of color: Does perception of social support and neighborhood safety really matter? *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 63–74. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9294-7>
- Darmanin, M. (2003). When students are failed: “love” as an alternative education discourse? *International Studies in Sociology of Education*, 13(2), 141–170. <https://doi.org/10.1080/09620210300200108>
- Demie, F., & Mclean, C. (2015). Tackling disadvantage: What works in narrowing the achievement gap in schools. *Review of Education*, 3(2), 138–174. <https://doi.org/10.1002/rev3.3052>
- Dietrichson, J., Bøg, M., Filges, T., & Klint Jørgensen, A. M. (2017). Academic interventions for elementary and middle school students with low socioeconomic status: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research*, 87, 243–282. <https://doi.org/10.3102/0034654316687036>
- Donker, A. S., De Boer, H., Kostons, D., Van Ewijk, C. D., & van der Werf, M. P. (2014). Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 11, 1–26. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.11.002>
- Duncan, G. (1997). *Consequences of growing up poor*. Russell Sage Foundation.
- Duncan, O. D., Featherman, D. L., & Duncan, B. (1972). *Socioeconomic background and achievement*. Seminar Press.
- Dusek, J. B., & Joseph, G. (1983). The bases of teacher expectancies: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 75(3), 327–346. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.3.327>
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308–318. <https://doi.org/10.1080/00220670209596604>
- Estell, D. B., & Perdue, N. H. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: The effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools*, 50(4), 325–339. <https://doi.org/10.1002/pits.21681>
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students’ academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1–22. <https://www.jstor.org/stable/23358867>
- Finn, J. D. (1993). *School Engagement & Students at Risk*. National Center for Education Statistics.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221–234. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.221>
- Flick, U. (2018). *Doing triangulation and mixed methods*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781529716634>
- FRA—European Union Agency for Fundamental Rights. (2022). *Roma in 10 European countries*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2811/930443>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children’s academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Gaias, L. M., Duong, M. T., Pullmann, M. D., Brewer, S. K., Smilansky, M., Halbert, M., & Jones, J. (2020). Race and ethnicity in educational intervention research: A systematic review and recommendations for sampling, reporting, and analysis. *Educational Research Review*, 31, 100356. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100356>
- Gálvez, I. E., & Tarrés, M. B. (2017). Family-school collaboration practices at successful schools in disadvantaged environments. *Pedagogia Social*, (29), 93–106.
- Gee, K. A., Asmundson, V., & Vang, T. (2023). Educational impacts of the COVID-19 pandemic in the United States: Inequities by race, ethnicity, and socioeconomic status. *Current Opinion in Psychology*, 52, 101643. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2023.101643>
- Gettinger, M., & Walter, M. J. (2012). Classroom strategies to enhance academic engaged time. In A. Christenson, L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 653–673). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_31
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing qualitative data*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781849208574>
- Goudeau, S., Sanrey, C., Stanczak, A., Manstead, A., & Darnon, C. (2021). Why lockdown and distance learning during the COVID-19 pandemic are likely to increase the social class achievement gap. *Nature Human Behaviour*, 5, 1273–1281. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01212-7>
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students’ cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 462–482. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.006>
- Hosan, N. E., Høglund, W., & Suldo, S. (2017). Do Teacher–Child Relationship and Friendship Quality Matter for Children’s School Engagement and Academic Skills? *School Psychology Review*, 46(2), 201–218. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0043.V46-2>

- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82–110. <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>
- Kang, D., Stough, L. M., Yoon, M., & Liew, J. (2021). The structural association between teacher-student relationships and school engagement: Types and informants. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100072. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100072>
- Kao, G., & Thompson, J. S. (2003). Racial and ethnic stratification in educational achievement and attainment. *Annual Review of Sociology*, 29(1), 417–442. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.29.010202.100019>
- Kim, S. (2022). Fifty years of parental involvement and achievement research: A second-order metaanalysis. *Educational Research Review*, 37, 100463. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100463>
- King, K. (2020). Interventions to enhance behavioral engagement. In A. L. Reschly, A. J. Pohl, & S. L. Christenson (Eds.), *Student engagement: Effective academic, behavioral, cognitive, and affective interventions at school* (pp. 133–156). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-37285-9>
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74, 262–273. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>
- Kyriakides, L., Charalambous, E., Creemers, H. P. M., & Dimosthenous, A. (2019). Improving quality and equity in schools in socially disadvantaged areas. *Educational Research*, 61(3), 274–301. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1642121>
- Lareau, A. (2003). Unequal childhoods. In *Class, race and family life*. Routledge.
- Lauer, P. A., Akiba, M., Wilkerson, S. B., Aphthorp, H. S., Snow, D., & Martin-Glenn, M. L. (2006). Out-of-school-time programs: A meta-analysis of effects for at-risk students. *Review of Educational Research*, 76(2), 275–313. <https://doi.org/10.3102/00346543076002275>
- Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 46(3), 517–528.
- Lorenzova, J. (2018). School-based social pedagogy and its implementation in the Czech school system. *International Journal of Teaching & Education*, 6(1), 21–35. <https://doi.org/10.20472/TE.2018.6.1.002>
- Lupton, R., & Hempel-Jorgensen, A. (2012). The importance of teaching: Pedagogical constraints and possibilities in working-class schools. *Journal of Education Policy*, 27(5), 601–620. <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.710016>
- Lynch, A. D., Lerner, R. M., & Leventhal, T. (2013). Adolescent academic achievement and school engagement: An examination of the role of school-wide peer culture. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(1), 6–19. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9833-0>
- Madden, N. A., Slavin, R. E., Karweit, N. L., Dolan, L. J., & Wasik, B. A. (1993). Success for all: Longitudinal effects of a restructuring program for inner-city elementary schools. *American Educational Research Journal*, 30, 123–148. <https://doi.org/10.2307/1163192>
- Martin, D. P., & Rimm-Kaufman, S. E. (2015). Do student self-efficacy and teacher-student interaction quality contribute to emotional and social engagement in fifth grade math? *Journal of School Psychology*, 53(5), 359–373. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.07.001>
- Martins, J., Cunha, J., Lopes, S., Moreira, T., & Rosário, P. (2022). School engagement in elementary school: A systematic review of 35 years of research. *Educational Psychology Review*, 34(2), 793–849. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09642-5>
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185–204. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.185>
- Moses, K. A., Van Stratton, J. E., & Anaple, A. (2023). Self-management interventions for at-risk and low-income students: A systematic review. *Behavior and Social Issues*, 32(1), 191–209. <https://doi.org/10.1007/s42822-023-00125-6>
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas—a review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149–175. <https://doi.org/10.1076/sesi.15.2.149.30433>
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1991). Instructional discourse, student engagement, and literature achievement. *Research in the Teaching of English*, 25(3), 261–290. <https://www.jstor.org/stable/40171413>
- OECD. (2023). *PISA 2022 results (volume I): The state of learning and equity in education*. PISA. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Owens, A. (2018). Income segregation between school districts and inequality in students' achievement. *Sociology of Education*, 91(1), 1–27. <https://doi.org/10.1177/0038040717741180>
- Pino-James, N. (2017). Evaluation of a pedagogical model for student engagement in learning activities. *Educational Action Research*, 26(3), 456–479. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1354771>
- Pino-James, N., Shernoff, D. J., Bressler, D. M., Larson, S. C., & Sinha, S. (2019). Instructional interventions that support student engagement: An international perspective. In J. A. Fredricks, A. L. Reschly, & S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of student engagement interventions: Working with disengaged students* (pp. 103–119). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00008-5>

- Pohl, A. J. (2020). Strategies and interventions for promoting cognitive engagement. In A. L. Reschly, A. J. Pohl, & S. L. Christenson (Eds.), *Student engagement: Effective academic, behavioral, cognitive, and affective interventions at school* (pp. 253–280). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-37285-9>
- Portes, A., & MacLeod, D. (1996). Educational progress of children of immigrants: The roles of class, ethnicity, and school context. *Sociology of Education*, 69, 255–275. <https://doi.org/10.2307/2112714>
- Potter, D., & Roksa, J. (2013). Accumulating advantages over time: Family experiences and social class inequality in academic achievement. *Social Science Research*, 42(4), 1018–1032. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2013.02.005>
- Reardon, S. F., Kalogrides, D., & Shores, K. (2019). The geography of racial/ethnic test score gaps. *American Journal of Sociology*, 124(4), 1164–1221.
- Reschly, A. L. (2020). Interventions to enhance academic engagement. In A. L. Reschly, A. J. Pohl, & S. L. Christenson (Eds.), *Student engagement: Effective academic, behavioral, cognitive, and affective interventions at school* (pp. 133–156). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-37285-9>
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 3–19). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_1
- Reynolds, D., Harris, A., Clarke, P., Harris, B., & James, S. (2006). Challenging the challenged: Developing an improvement programme for schools facing exceptionally challenging circumstances. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(4), 425–439. <https://doi.org/10.1080/09243450600743509>
- Riddle, S., Howell, A., McGregor, G., & Mills, M. (2021). Student engagement in schools serving marginalised communities. *International Journal of Inclusive Education*, 28(6), 1–16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1956605>
- Rimm-Kaufman, S. E., Larsen, R. A. A., Abry, T., Baroody, A. E., & Curby, T. W. (2015). To what extent do teacher–student interaction quality and student gender contribute to fifth graders' engagement in mathematics learning? *Journal of Educational Psychology*, 107, 170–185. <https://doi.org/10.1037/a0037252>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Azevedo, R., Pereira, R., & Moreira, T. (2016). Promoting gypsy children school engagement: A story-tool project to enhance self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 47, 84–94. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.11.005>
- Rubie-Davies, C. M. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high- and low-expectation teachers. *The British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 289–306. <https://doi.org/10.1348/000709906X101601>
- Sanders, J., Munford, R., & Boden, J. (2018). Improving educational outcomes for at-risk students. *British Educational Research Journal*, 44(5), 763–780. <https://doi.org/10.1002/berj.3462>
- Schmidt, K., Maier, J., & Nückles, M. (2012). Writing about the personal utility of learning contents in a learning journal improves learning motivation and comprehension. *Education Research International*, 2012, 1–10. doi:10.1155/2012/319463
- Schneider, D., Hastings, O. P., & LaBriola, J. (2018). Income inequality and class divides in parental investments. *American Sociological Review*, 83(3), 475–507. <https://doi.org/10.1177/0003122418772034>
- Schoon, I. (2006). *Risk and resilience: Adaptations in changing times*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511490132>
- Silva-Laya, M., D'Angelo, N., García, E., Zúñiga, L., & Fernández, T. (2020). Urban poverty and education. A systematic literature review. *Educational Research Review*, 29, 100280. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.05.002>
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A., & Anderson, A. R. (2003). Facilitating student engagement: Lessons learned from check & connect longitudinal studies. *The California School Psychologist*, 8(1), 29–41. <https://doi.org/10.1007/bf03340894>
- Sinha, S., Rogat, T. K., Adams-Wiggins, K. R., & Hmelo-Silver, C. E. (2015). Collaborative group engagement in computer-supported inquiry learning environment. *International Journal for Computer Supported Collaborative Learning*, 10, 273–307. <https://doi.org/10.1007/s11412-015-9218-y>
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study design*. Sage Publications.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. The Guilford Press.

- Stoeger, H., & Ziegler, A. (2008). Evaluation of a classroom based training to improve self-regulation in time management tasks during homework activities with fourth graders. *Metacognition and Learning*, 3, 207–230. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9027-z>
- Teuscher, S., & Makarova, E. (2018). Students' school engagement and their truant behavior: Do relationships with classmates and teachers matter? *Journal of Education and Learning*, 7(6), 124. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n6p124>
- Thorsteinsen, K., Parks-Stamm, E. J., Olsen, M., Kvalø, M., & Martiny, S. E. (2021). The impact of COVID-19-induced changes at schools on elementary students' school engagement. *Frontiers in Psychology*, 12, 687611. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.687611>
- Turner, J. C., Christensen, A., Kackar-Cam, H. Z., Trucano, M., & Fulmer, S. M. (2014). Enhancing students' engagement: Report of a 3-year intervention with middle school teachers. *American Educational Research Journal*, 51(6), 1195–1226. <https://doi.org/10.3102/0002831214532515>
- Vigevano, L., & Mattei, P. (2023). The challenges of distance learning in Italy: New inequalities and implications for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2266718>
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105(3), 294–318. <https://doi.org/10.1086/444158>
- Walkington, C. A. (2013). Using adaptive learning technologies to personalise instruction to student interests: The impact of relevant contexts on performance and learning outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 105(4), 932.
- Wang, M.-T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633–662. <https://doi.org/10.3102/0002831209361209>
- Wang, M.-T., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49(4), 465–480. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.04.001>
- Wang, S., Rubie-Davies, C. M., & Meissel, K. (2019). Instructional practices and classroom interactions of high and low expectation teachers in China. *Social Psychology of Education*, 22(4), 841–866. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09507-4>
- Ward, S. C., Bagley, C., Lumby, J., Woods, P., Hamilton, T., & Roberts, A. (2015). School leadership for equity: Lessons from the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 19(4), 333–346. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.930520>
- West, M., Ainscow, M., & Stanford, J. (2005). Sustaining improvement in schools in challenging circumstances: A study of successful practice. *School Leadership & Management*, 25(1), 77–93. <https://doi.org/10.1080/1363243052000317055>
- Williams, J. M., Greenleaf, A. T., Barnes, E. F., & Scott, T. R. (2019). High-achieving, low-income students' perspectives of how schools can promote the academic achievement of students living in poverty. *Improving Schools*, 22(3), 224–236. <https://doi.org/10.1177/1365480218821501>
- Wong, R. S. M., Ho, F. K. W., Wong, W. H. S., Tung, K. T. S., Chow, C. B., Rao, N., & Ip, P. (2018). Parental involvement in primary school education: Its relationship with children's academic performance and psychosocial competence through engaging children with school. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 1544–1555. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-1011-2>
- Wylie, C., & Hodgen, E. (2012). Trajectories and patterns of student engagement: Evidence from a longitudinal study. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 585–599). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_28
- Yamamoto, Y., & Holloway, S. D. (2010). Parental expectations and children's academic performance in socio-cultural context. *Educational Psychology Review*, 22, 189–214. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9121-z>
- Yeager, D., Purdie-Vaughns, V., Garcia, J., Apfel, N., Brzustoski, P., Master, A., Hessert, W. T., Williams, M. E., Cohen, G. L., & Cohen, G. (2014). Breaking the cycle of mistrust: Wise interventions to provide critical feedback across the racial divide. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(2), 804–824. <https://doi.org/10.1037/a0033906>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2

How to cite this article: Obrovská, J., Majcík, M. & Simonová, J. (2025). Achievement vs. engagement: Providing support in socially disadvantaged schools. *British Educational Research Journal*, 51, 1039–1072. <https://doi.org/10.1002/berj.4105>

APPENDIX A

Catalogue of support measures for working with students from low socioeconomic status backgrounds in schools

A. Personnel support.

- A.1 Teaching assistant for socially disadvantaged students.
- A.2 Special pedagogue.
- A.3 Social pedagogue.
- A.4 Career consultant.
- A.5 School psychologist.
- A.6 Inclusion coordinator.
- A.7 Adaptation coordinator.
- A.8 Worker for children's and youth leisure activities—school club, afternoon club, open club, low-threshold club, and so forth.
- A.9 Coordinator of mentoring programme for students.
- A.10 Tandem teacher.
- A.11 Funding for existing personnel support for low socioeconomic status (SES) students in school.

B. Direct student support.

- B.1 Educational intervention—tutoring.
- B.2 Educational intervention during school holidays—tutoring.
- B.3 Educational intervention focused on supporting early student adaptation.
- B.4 Psychosocial intervention, mental health support for children and students, preventive work.
- B.5 Case management.
- B.6 Educational programme/event for students focused on increasing their academic motivation.
- B.7 Experiential educational programme for students.
- B.8 Breakfast clubs for students.
- B.9 School event focused on strengthening collaboration with parents of socially disadvantaged students.
- B.10 Covering additional costs associated with the education of low SES students.
- B.11 Educational intervention focused on developing professional language in secondary schools.
- B.12 Prevention of early school leaving in secondary education.

C. Support for further education and professional development of educational staff.

- C.1 Professional development focused on inclusive education and innovative methods and approaches in education.
- C.2 Mentoring support for educational staff.
- C.3 Coaching support for educational leaders.
- C.4 Internships, peer collegial support.
- C.5 Supervision for educational staff.
- C.6 Facilitation of joint meetings.
- C.7 Mediation of conflict situations.

APPENDIX B

Overview of categories and codes

Categories	Codes	Definitions
<p>1. Perceived problems manifesting in students. What types of problems do educational and counselling staff encounter in relation to students?*</p> <p>RQ: What are the main problems in the education of socially disadvantaged students as perceived by actors involved in the state-funded programme?</p>	1. Absenteeism	Problems related to absenteeism—in both classroom instruction and extracurricular activities organised by the school
	2. Behaviour	Problems related to inappropriate behaviour during instruction, breaks, and extracurricular activities organised by the school
	3. Lack of motivation	Problems related to low motivation for education (lack of interest in both classroom instruction and experiential programmes within the curriculum)
	4. Extracurricular activities	Problems related to participation in extracurricular activities
	5. Special educational needs	Problems related to special educational needs
	6. Outcomes	Problems related to student achievement
	7. Instruction	Problems related to instruction, including tutoring
	8. Drop-out	Problems related to early school leaving, including both early leaving from primary education and failure to transition to secondary education
	9. Family background	Problems related to unsupportive family background
<p>2. Perceived problems manifesting in parents. What types of problems do educational and counselling staff encounter in relation to parents?*</p> <p>RQ: What are the main problems in the education of socially disadvantaged students as perceived by actors involved in the state-funded programme?</p>	10. Family characteristics	Problems related to family characteristics, such as issues with housing or high unemployment
	11. Limited involvement	Problems related to lack of parental involvement in school activities
	12. Attitudes	Problems related to parental attitudes, such as low aspirations, unwillingness to allow children to attend tutoring and lack of interest in (completing) education
	13. Parental competencies	Problems related to inadequate parental competencies, such as the inability to explain academic content and insufficient capacity to prepare students for lessons
<p>3. Perceived problems manifesting in educational staff. What types of problems do educational staff encounter in relation to their work responsibilities?</p>	14. Activities outside of instruction	Problems related to the time demands of activities outside of instruction, such as supervisory duties and participation in professional development
	15. Long working hours	Problems related to excessively long working hours
	16. Insufficient competencies	Problems related to insufficient staff competencies, such as in teaching techniques, methods and forms of instruction
	17. Attitudes	Problems related to the attitudes of educational staff, specifically their willingness to engage and take action
<p>4. Perceived problems manifesting in school counselling services. What types of problems do members of the school counselling staff encounter?</p>	18. Insufficient capacity	Problems related to the insufficient number and full-time equivalents of staff in the school counselling services
	19. Lack of position stability	Problems related to the fact that many positions are tied to projects or specific students and do not have longer-term contracts

(Continues)

APPENDIX B (Continued)

Categories	Codes	Definitions
5. Perceived problems manifesting in school leadership. What types of problems do school leaders encounter?	20. Administrative tasks	Problems related to administrative tasks, such as completing forms, reports and applications
	21. Problems with staffing	Problems related to the relatively frequent departures of teachers from the school and the subsequent search for new staff, including issues with a lack of qualifications
	22. Excessive numbers of students with support measures	Problems related to the fact that there are more than five students in the class with support measures recognised at the second to fifth levels
	23. Filling specialised positions	Problems related to the shortage of staff to fill specialised positions
	24. Willingness to collaborate	Problems related to the low willingness of leadership to collaborate with project representatives
	25. Extracurricular activities	Problems related to organising extracurricular activities
	26. Self stigmatisation	Problems related to defining the school as one focused on socially disadvantaged students
	27. Social pedagogue is not an educational staff member	Problems related to the fact that a social educator is not considered an educational staff member, which is associated with lower salary and reduced vacation benefits
	28. Overload	Problems related to the extensive scope of responsibilities and the overload, particularly of leadership positions
6. Perceived problems related to collaboration with external partners.	29. Establishing authority policy	Interventions that impact the school
	30. Doctors	Problems related to medical care, particularly regarding the requirement for fees for medical certificates for a child's illness
7. Perceived problems related to the context. What types of problems do school leadership, teachers and counselling staff face in relation to contextual factors? RQ: What are the main problems in the education of socially disadvantaged students as perceived by actors involved in the state-funded programme?	31. Child protection services	Problems related to the capacities and responses of child protection services staff
	32. Project	Problems related to project setup, such as lack of time for project preparation, overlapping projects, overlapping roles and so forth
	33. Financing	Problems specifically related to funding, such as low pay rates for selected positions, cash flow issues and so forth
	34. Covid-19	Problems related to the impacts of Covid-19
	35. Understanding of inclusion	Problems related to the specific design of inclusive measures
	36. Segregated school	Problems related to the fact that the school is segregated and the attitudes of the majority
	37. Socially excluded locality	Problems related to the fact that the school and its students are located in a socially excluded locality
	38. Trends	Trends in the composition of the student body

APPENDIX B (Continued)

Categories	Codes	Definitions	
8. Perceived solutions to student problems within teacher competency. What helps educational staff to solve problems encountered in their work that are predominantly within their competence?*	39. Specific aids	Educational aids that facilitate learning for socially disadvantaged students, for example forgetfulness sheets	
	40. Detailed instruction	Detailed description of the required activities	
	41. Checking notebooks	Notebook review—formal and content-based	
	42. Repeating grade	Repeating a grade, primarily used as an opportunity to master the material	
	43. Peer learning	Peer learning	
	44. Attention to motivated students	Focus on students who show an interest in learning	
	45. Tier 1 support measures	Implementation of first-level support measures, which are entirely within the teacher's authority	
	46. Systematic leading	Procedures that the teacher applies systematically and over a long period and that students have consequently adopted	
	47. Kindly assessment	Less stringent assessment of educational outcomes	
	48. Relationship with the teacher	Personal relationship between the teacher and student based on empathy and trust	
RQ: What are the best solutions to socially disadvantaged students' educational problems as perceived by actors involved in the state-funded programme?	49. Zone of proximal development	Teaching methods that build on the student's current knowledge and do not merely present the curriculum mechanically	
	9. Perceived solutions to student problems outside the teacher's competence. What helps educational staff address issues they encounter in their work that are not primarily within their competence but rather fall under the responsibility of school leadership or the education system?*	50. Activities outside of school	Activities that take place outside the school environment
	RQ: What are the best solutions to socially disadvantaged students' educational problems as perceived by actors involved in the state-funded programme?	51. Diagnostics	Early diagnosis of student needs by staff in specialised positions, such as school psychologist
		52. Division of lessons	Increased number of split classes
		53. Tutoring	Attendance at tutoring
		54. Aids and services for free	Indirect financial support, that is provision of materials and services free of charge
		55. Individualisation	Providing individual care
		56. Entrance exam preparation course	Provision of a course preparing for entrance exams
		57. Returnees as foreigners	Students who have returned from a long-term stay in the UK and have difficulties with the language and Czech realities should be entitled to the same support as foreign students
		58. Leisure activities	Organisation of extracurricular activities (clubs) and allowing attendance at after-school programmes
		59. Leaving of problematic students	Transfer of problematic students to another school
		60. Opening a second group for foreign students	Possibility of opening an additional group for foreign students if the required number is not met
		61. Support measures of the second to fifth levels	Support measures for the second to fifth levels

(Continues)

APPENDIX B (Continued)

Categories	Codes	Definitions
	62. Systematic care	Providing regular, systematic individual support, including special educational support
	63. Loaning of tools and equipment	Loaning materials and equipment that the students lack during lessons
	64. Special classes	Placement of the student in a special class
	65. More time on the curriculum	Providing more time for mastering selected parts of the curriculum
	66. Picking up students from their place of residence	Picking up students from their place of residence
10. Perceived solutions to problems related to parents. What helps teaching and counselling staff address issues related to involving parents in their work?*	67. Supervision	Monitoring whether parents fulfil their responsibilities regarding school attendance
	68. Communication	Personal or telephone communication
	69. Awareness-raising and education	Events focused on raising awareness and educating parents
	70. Fieldwork	Fieldwork focused on parents
	71. Relationships	Building relationships with parents
	72. Securing housing	Securing housing for families
	73. Parental involvement	Involving parents in school activities
RQ: What are the best solutions to socially disadvantaged students' educational problems as perceived by actors involved in the state-funded programme?	74. Change in family functioning	Change in family functioning
	75. Parents' educational aspirations for their children	Aspirations related to further education or employment
11. Perceived solutions to the challenges faced by teachers and counselling staff. What helps teachers and counselling staff address the challenges they encounter in their work?*	76. Authority	Gaining authority and respect from parents
	77. Professional development	Further education and overall professional development of educational staff
	78. Support positions	Support from additional staff in support roles
	79. Cooperation	Cooperation with colleagues
	80. Experiences sharing	Sharing experiences specific to a particular role
RQ: What are the best solutions to socially disadvantaged students' educational problems as perceived by actors involved in the state-funded programme?		
12. Perceived solutions to the challenges faced by school leadership. What helps school leadership address the challenges they encounter in their work?	81. Vision	A vision of the desired future state and also the steps necessary to achieve it
	82. Competence	The knowledge and skills of school leadership and other staff that enable effective implementation of support
	83. International cooperation	Involvement in international collaboration
	84. Sharing	Communication about problems the school faces and potential solutions, both among staff and with staff from other schools

APPENDIX B (Continued)

Categories	Codes	Definitions
13. Perceived solutions to problems schools face related to involving external partners. Which external partners could assist schools in addressing the issues that school staff encounter in their work, and how might they help?	85. Doctors	Assistance from doctors in the form of sharing information
	86. Local action plan	Involvement of the local action group/local action plan
	87. Media	The media coverage of the issue and the subsequent interest of other stakeholders
	88. Non-governmental organisations	Cooperation with nongovernmental organisations
	89. Child protection services	Cooperation with child protection services
	90. Pedagogical–psychological counselling centres	Cooperation with pedagogical–psychological counselling centres
	91. Employment office	Cooperation with employment office
14. Context of perceived problem solutions, i.e. the circumstances that influence how problems are perceived and addressed. Which contextual factors influence the perception of potential solutions to problems encountered by school staff in their work?	92. Agency	Cooperation with Agency for social inclusion
	93. We do everything	The leadership or teachers believe that no new measures can help them because they are already doing everything within their power
	94. Planned meetings	Scheduling all meetings in advance as part of the preparation for measures, so the school knows what to expect
	95. Help outside of the system	Support that teachers or school leaders attempt to provide outside the established system
	96. Closure of the school	Closure of the school
15. Perceived impacts. What impacts of the project have pedagogical and counselling staff observed?*	97. Simplification of inclusion	Simplification of rules for providing support to students with special educational needs
	98. Climate	Perceived impacts on the climate
	99. Acceptance by parents	Perceived impacts on parents
	100. School outcomes	Perceived impacts on student outcomes
	101. Instruction	Perceived impacts on instruction
	102. Engagement	Perceived impacts on student engagement
16. Expected impacts. What impacts do pedagogical and counselling staff anticipate from the project?*	103. Students	Expected impacts on students
	104. Teachers	Expected impacts on teachers
	105. School	Expected impacts on school

(Continues)

APPENDIX B (Continued)

Categories	Codes	Definitions
17. Measures selection. How was the selection of measures carried out?*	106. Who	Details regarding the individuals and organisations involved in the selection of measures
	107. Who was involved	Details regarding the selection of students who will be targeted for support
	108. What	Details regarding the substantive focus of each measure
	109. When	Timeline and other time-related aspects of the measure selection process
	110. How	The circumstances surrounding the selection process of measures
	111. Why	Circumstances of the measure selection process
	112. Finance	Circumstances of financing and reservations about the project's funding system—everything related to money
	113. Context	Factors that are not directly part of the project but influence its implementation
	114. Reservations	Reservations about the project setup
	115. Suggestions for the future	Suggestions for adjusting the project setup
18. Measure realisation. How did the implementation of measures proceed?*	116. Administration	Circumstances related to the administration of the project
	117. Personal	Details regarding the planning and execution of the responsibilities of individual positions
	118. Direct support of students	Details regarding the planning and implementation of direct support measures
	119. Professional development	Details regarding the planning and implementation of school staff professional development
19. Context. Which contextual factors characterise the informants and the environment.	120. Qualifications	Details regarding the qualifications of personnel involved in the project
	121. Pre-school	Details regarding the preschool, if it is part of the primary school
	122. Personal characteristics of informants and characteristics of the environment.	Characteristics describing informants and environment

Note: Categories marked with an asterisk were analytically expanded to address the research questions of this study.

Frajeři, rapeři a propadlíci: etnografie etnicity a etnizace v desegregované školní třídě*

JANA OBROVSKÁ**

Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita, Brno

Cool Kids, Rappers and Drop-Outs: The Ethnography of Ethnicity and Ethnicisation in the Desegregated Classroom

Abstract: This article focuses on the dynamics of ethnicity in the desegregated classroom. The author examines the role of ethnicity in peer culture and finds that it is usually mediated and intersects with other categories (gender, age) and social identities of students (e.g. the friend identity). She also seeks to determine in what contexts and what directions these intersections occur and what kind of integrative or exclusionary effects ethnicity has in the classroom. She argues that ethnicity primarily becomes visible during ritualised symbolic performances in which the significance of different identities is accentuated. Against the backdrop of an ethnographic description of the role of ethnicity in the classroom she analyses the position in the classroom of Roma students, whose distinctiveness can serve as a source of exclusion or a means for self-assertion. At the intersection of the low status that Roma students are given in their role as students and the high status in their role as friends, ethnicity and ethnicisations in the classroom are to be contradictory in their effects.

Keywords: ethnicity, interaction rituals, ethnography, peer relations, intersections of identities, school

Sociologický časopis / Czech Sociological Review 2016, Vol. 52, No. 1: 53–78

DOI: <http://dx.doi.org/10.13060/00380288.2016.52.1.242>

Úvod

Český vzdělávací systém je v posledních letech hojně skloňován v souvislosti se segregací romských dětí do praktických a většinově romských škol. Skutečností, že pro drtivou většinu dětí narozených v romských rodinách tuzemské školy

* Tento text vznikl s podporou Grantové agentury České republiky v rámci projektu „Vzdělávací strategie dětí migrantů a dětí z etnických menšin“ (P404/12/1478). Děkuji všem kolegyním, kolegům i anonymním recenzentům, kteří mi poskytli podnětnou zpětnou vazbu k textu.

** Veškerou korespondenci zasílejte na adresu: Mgr. Jana Obrovská, Katedra sociologie, Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita, Joštova 10, 602 00 Brno, e-mail: obr@mail.muni.cz.

nepředstavují sociální „výťah“, ale spíše pomyslnou sociální „brzdu“,¹ která limituje jejich šance na dosažení kvalitního vzdělání, věnovalo pozornost mnoho badatelů na poli sociologie, antropologie či pedagogiky. V bohatém tematickém zaměření rostoucí řady studií v oblasti vzdělávání romských dětí ovšem chybí ty, které by reflektovaly povahu meziethnických vztahů a významy připisované etnicitě v každodenním životě školních tříd na základních školách běžného typu. Přitom detailní nahlédnutí dynamiky etnicity v etnicky různorodém prostředí školní třídy může o povaze identit, přináležení a vztahu ke vzdělávání romského žactva vypovídat více než jejich známky na vysvědčení. Jak upozorňuje i zahraniční literatura, právě každodenní vztahy mezi etnicky různorodým žactvem se nestaly předmětem velkého empirického zájmu, na rozdíl od ve vztahu k dění ve škole vnějších faktorů ve vzdělávání žáků z minoritních skupin (zejm. vliv rodinného prostředí, míra selektivity vzdělávacího systému, povaha vzdělávacích politik) [Connolly 2002] či na rozdíl od vztahů mezi etnicky minoritními žáky a pedagogy [Troyna, Hatcher 1992]. Ve snaze zacetit tuto mezeru jsem si pro svůj etnografický výzkum vybrala jako případ desegregovanou školní třídu 8. A, v níž díky iniciativě města a fungování lokální desegregační politiky zasedají do stejných lavic běžné základní školy romské děti společně s dětmi z majority. Právě tato v české kotlině ne zcela obvyklá kompozice žactva vzbudila mou pozornost.

Cílem tohoto textu je zachytit, jak se projevuje etnicita v životě třídy 8. A, v jakých formách, kontextech a situacích je zvládnutá a jaké dopady to má na fungování třídního kolektivu. Budu se přitom zaměřovat zejména na interakce mezi žáky v časech přestávek. Zároveň budu sledovat, jak se etnicita potkává s jinými sociálními identitami přítomnými ve fyzickém i sociálním prostoru školy, jestli a jak jsou etnické významy vepsány do jiných identit a jaký dopad to má na pozici romských žáků ve třídě. Kladu si přitom následující otázky: Jaké formy komunity jsou ve třídě přítomné a jakým způsobem jsou stvrzovány? Jakou podobu má interakční řád přestávek? Jaké pozice v něm jednotliví žáci zaujímají a jaké identity zde performují? Jakým způsobem si vzájemně projevují de/respekt? A jakou roli v těchto procesech hraje etnicita?

Specificky si budu všimnout způsobů, kterými je etnicita performována v rámci tzv. interakčních rituálů. Argumentuji, že jsou to interakční rituály, v nichž etnicky minoritní žáci s nízkým školním statutem (propadlíci) hledají alternativní zdroje úcty a moci, které mohou využívat ke zvyšování svého statusu ve vztazích (např. být názorovým leaderem, který budí respekt, apod.). V rámci ritualizovaných událostí dochází k performování etnizovaného gende-

¹ Mám na paměti Bourdieuhovo [1998] příměr školy k Maxwellovu démonovi, který roztrídí částice tak, že ty méně teplé a pomalejší posílá do nádržky, kde teplota klesá, a ty teplejší naopak tam, kde stoupá. Vzdělávací systém podobně jako Maxwellův démon reprodukuje stávající stav tím, že udržuje sociální rozestupy mezi dětmi obdařenými nestejným objemem ekonomického a kulturního kapitálu. Příléhavější metafora se mi zde hledá jen těžko.

ru a produkování vzájemnosti a solidarity založených na sdílení subkulturních identit. Křížení etnicity a genderu ve škole ale není prosto kontradikcí a ambivalencí. V textu budu dále ukazovat, v jakých situacích a jakými způsoby je gender etnicky minoritních žáků potvrzován a oceňován jak ze strany pedagogů, tak spolužáků a kdy a jak se naopak stává zdrojem obav a konfrontací. Do analýzy také vnáším kategorii věku, která se výrazně otiskuje do vztahové dynamiky školní třídy. V závěru textu budu ilustrovat vliv diskurzu učitelů o předčasném dospívání romských žáků na příkladu romské dívky ve sledované třídě.²

Text člením do dílčích kapitol, z nichž tři mají charakter teoretický a metodologický a tři vyhrazuji pro prezentaci a interpretaci vybraných empirických situací. Abych mohla zblízka sledovat, jak se projevuje etnicita ve sledované školní třídě, koncipovala jsem první kapitolu textu jako vybidnutí k několika „vykročením“, která specifikují teoreticko-analytický rámec mého bádání. Nabízím zde pojetí interakčního řádu [Goffman 1967] jako svébytné sociality, v níž aktéři nemusí etnicitu chápat jako svoji ústřední identitu. V každodenních vztazích je etnicita zasazená do vyjadřování různých dalších sociálních identit a forem přináležení. Tato rozmanitost mě dále vedla k zaměření na procesy etnizování genderu, věku, školního statusu a dalších sociálních kategorií. Představená teoretická východiska spojuje snaha o neesenciální pojetí etnicity, jež jde ruku v ruce s odmítnutím analytického „groupismu“³ a s důrazem na každodenní vztahy a jednání. Na první kapitolu dále navazuji metodologickou kapitolou o roli etnografie při studiu každodenních mezietnických vztahů ve školním prostředí, do níž rovněž zasazuji bližší představení svého případu a použitých metod. Má zjištění vycházejí z výzkumu, který jsem začala na jaře roku 2013 v jednom menším příhraničním městě mapováním desegregované lokální vzdělávací politiky⁴ prostřednictvím rozhovorů s řediteli místních základních škol, vedením města a představiteli neziskových organizací. Etnografii lokality následovala volba školy, která koncentruje kolem 15 % romských žáků, kteří jsou vzděláváni rovnoměrně ve všech třídách školy. V této škole jsem vybrala třídu 8. A, kterou navštěvovali čtyři romští chlapci a jedna romská dívka.

Aby byl exkurz do teoretických a epistemologických souvislostí mého výzkumu kompletní, představuji v samostatné kapitole perspektivu interakčních rituálů. Interakční rituály chápu jako události, v nichž se performují různé identity, a proto se obnažují ustavené pozice v třídním kolektivu. Zaměření na ritualizo-

² Celkově nevěnuji etnicky minoritním dívkám takovou pozornost jako chlapcům s ohledem na specifické složení třídy, kterou tvořili čtyři romští chlapci a jen jedna romská dívka z celkového počtu 24 žáků. Kvůli bližšímu zachycení pozice romských dívek pokračuji ve svém výzkumu v jiné třídě v téže škole.

³ Brubaker [2004] za analytický groupismus označuje tendenci k pojmání skupiny jako základní jednotky tvořící sociální realitu a současně jako základní analytické jednotky (viz následující kapitola textu).

⁴ Město i školu, v nichž jsem výzkum realizovala, udržuji v souladu s principy publikační etiky pod rouškou anonymity. Jména všech účastníků výzkumu byla změněna.

vané vzorce jednání v životě školní třídy je proto možným způsobem zachycení vztahové struktury mezi žáky i jejich učiteli, jejich pozic v kolektivitě i kulturních poselství, kolem nichž se různé identity mohou odvíjet. Tato perspektiva odhaluje, za jakých okolností a jakými způsoby je etnicita v každodennosti školní třídy zvýznamňována.

Druhou, empirickou část textu člením do tří kapitol, které jsou založeny na popisu a analýze vybraných etnografických situací. Nejprve představuji složení a charakter třídního kolektivu, v němž můj výzkum probíhal. Dále se zaměřuji na performování etnizovaných maskulinních a subkulturních identit prostřednictvím specifických ritualizovaných aktivit („roma free style“ interakční řád, hraní fotbalu) u skupinky kamarádů tvořené zejména romskými chlapci. Dynamiku, kterou tyto činnosti ve třídě vyvolávají, zasazují do výpovědi majoritních chlapců z ohniskových skupin, jež zachycují percepce maskulinních a sportovních identit jejich romských spolužáků. Všímám si také různých performativních technik (např. „zátýlaky“), které jsou mezi chlapci během přestávek pozorovatelné. V poslední kapitole sleduji efekty předpokladů učitelů o předčasném dospívání romských žáků na jejich pozice v prostoru školních vztahů.

Od stabilních etnických identit k etnizaci každodenních vztahů

Ačkoliv je etnicita v interpretativním sociologickém paradigmatu napříč různými přístupy (interakcionismus, postmodernismus, poststrukturalismus) teoreticky rámována coby kontextuální, nestabilní a vztahová, zůstává často v akademických debatách i ve veřejném diskurzu poměrně monolitní kategorií, která je připisována zdánlivě homogenním skupinám. I když se Brubakerova kniha *Ethnicity without Groups* [2004] zařadila do kánonu klíčových textů v etnických studiích, můžeme zaznamenat časté povzdechy nad jen pomalým prosazováním výzkumného programu, který by věnoval více pozornosti roli etnicity ve vztazích a jednání namísto etnických skupin, napříč sociálními vědami [Janků 2014] a nad spíše klišovitým než analyticky produktivním zacházením s konstruovanou povahou etnických identit [Brubaker, Cooper 2000]. Tento trend je symptomatický jak pro sociologii vzdělání širěji, tak pro školní etnografii specifičtěji [Barron 2007]. Ze zavedeného chápání etnicity nevede jednoduchá ani přímočará cesta. Přesto představím určité kroky, jejichž cílem je posílit citlivost k vnímání různorodosti a rozpornosti etnicity v každodenních mezietnických situacích ve školním prostředí. Prvním z nich by mělo být potlačení představy, že etnicita je tím nejzásadnějším identifikačním znakem aktérů. Gunarataman [2003] v této souvislosti varuje před minoritizačními dopady myšlenky, že etnicita či rasa jsou ústřední identitou příslušníků etnických menšin. Ačkoliv etnická úroveň identity má s ohledem na otázku položenou v úvodu textu povahu hlavního interpretačního principu mé analýzy, všímám si souběžně intervencí různých dalších identit, které mohou být samotými aktéry upřednostňovány. V empirické části textu se zaměřuji na okamžiky, v nichž etnicita byla zvýznamňována jednotlivými

aktéry (např. když romští chlapci performují etnizovanou identitu rapera; když majoritní chlapci mluví o Romech v ohniskových skupinách nebo když učitelé etnizují gender romské dívky). Ne vždy je v těchto situacích etnicita přítomná jako z perspektivy aktérů primární a stabilní sociální identita.

Druhé vykročení bude směřovat k oslabení domnělé vazby mezi strukturálně produkovanou etnickou marginalizací a prvořadostí etnicity v každodenních kontaktech. Je namístě přistupovat k mikrosociálnímu interakčnímu řádu, který je ustavován i v prostředí školní třídy, jako k analyticky svébytné rovině sociality, která je situovaná mezi sociálními strukturami a jedincem [Goffman 1967]. V této souvislosti promítá Andersson [2000] Taylorův [1994] koncept politiky uznání (*politics of recognition*)⁵ do každodenních interakčních kulturních produkcí, v nichž je etnicita jedním z mnoha mikrokulturních statusů, který může být interpretován a symbolicky vyjadřován rozličnými způsoby. Tato rozmanitost vyzývá k dalšímu potřebnému kroku na cestě k teoreticky plodnějšímu vymezení etnicity, kterým je procesuální pojetí identit. Pokud totiž není etnicita nejzásadnějším a všudypřítomným identifikačním znakem, ukazuje se, že jsou to běžné statusy (žák, kamarád, fotbalový hráč) a jim příslušející legitimita, respekt a kompetence, které jsou etnizovány či genderovány [Noble 2009]. Při následování těchto předpokladů se tak rozplývá představa koherentní etnické identity a vystupuje význam vepsání etnických významů do identit situačních (např. žák) a diskurzivních (např. lajdák) [Koole 2003] i její prolínání s dalšími kategoriálními identitami (např. gender, sociální třída). Etnicita je situačním znakem, tu sociálně významňovaným, jindy opomíjeným a nedůležitým. Situovanost etnicity ovšem nevyklučuje zjinačování (*othering*) jako součást procesů etnizace, když se v určitých interakčních trajektoriích mobilizují interpretační schémata založená na připisování specifických forem ne/legitimity a ne/kompetencí určitým skupinám [srov. Brubaker, Loveman, Stamatov 2004]. Je třeba vzít v patrnost, že i když analýza vzájemně se protínajících a kontextuálně ustavovaných identit ukazuje na jejich nestálost, aktéři za určitých okolností v mezietnických prostředích pracují na zachování zdání stability etnicit nebo používají homogenující etnické reprezentace.

Zájem o specifické protínání identit orientuje mé třetí vykročení, jehož prostřednictvím se inspiroji v intersekcionalním přístupu. Analýza intersekce je založena na věnování pozornosti způsobům, kterými se etnicky podmíněné nerovnosti a hrozby exkluze potkávají a násobí podél dalších os nerovností – zejména těch genderových a třídních. Gregoriou [2013] chápe interkulturní interakce ve škole jako dějiště intersekcionalit a vybízí k pojetí genderových praktik jako sym-

⁵ Taylor [1994] argumentuje, že nedostatek politického uznání etnokulturního statusu menšin představuje zásadní problém pro jejich postavení ve společnosti. Andersson [2000] naopak ukazuje na příkladech ze života mladých migrantů, že orientace na situační identity a jejich legitimitu je často daleko zásadnější pro jejich práci na identitě než uznání a potvrzování jejich etnicity okolím.

bolických znaků etnicity. Intersekcionalita tedy otevírá prostor k analýze vzájemně se konstituujícího vztahu mezi různými identitami a role těchto identit v procesech inkluze a exkluze. V mém výzkumu se mi postupně rozkrývala dynamika mezi etnicitou a genderem, které bylo v některých momentech jen stěží možné od sebe analyticky oddělit. Právě proto jim věnuji ve svém výzkumu větší pozornost než sociální třídě (třetímu tradičnímu pilíři intersekcionalní analýzy [viz Kolářová 2008]), která do každodenního života tříd, v nichž jsem svůj výzkum realizovala, intervenovala přes rodinné zázemí žáků, jehož studiu jsem se z důvodu bohaté české akademické produkce na tomto poli nevěnovala [např. Bittnerová, Doubek, Levínská 2011]. Žáci nepochybně měli senzory na rozpoznání sociálního statusu rodin svých spolužáků a v některých případech majoritní žáci používali asociaci mezi romstvím a chudobou či „sockovstvím“. Do své materiální schránky, tj. oblékání, vzhledu a image, ovšem mnozí romští žáci investovali více času i zdrojů než jejich majoritní spolužáci. Socioekonomické rozdíly tak byly patrné zejména v rovině investic rodin do vzdělávacího procesu a aspirací se vzděláváním spojených, kterým se ovšem věnovalo dostatek pozornosti jinde [Marada et al. 2010; GAC 2009]. Ve svém výzkumu tudíž nepracuji s intersekcionalní perspektivou v její plné šíři.

Z kroků, které jsem dosud podnikla, mohu začít těžit následovně: vyvaruji se rozšířeným, ale zavádějícím interpretacím pozice minoritních žáků coby „v zajetí mezi dvěma světy“ [Gordon, Holland, Lahelma 2007; Nayak 2006], zpravidla tradičním světem rodiny a moderním světem školy, kulturně deficitním vysvětlením⁶ či představě žáků z etnických minorit jako pasivních obětí opresivních struktur. Tato vysvětlení v sobě (v různé intenzitě) skrývají pasti fixování, znehybňování, sjednocování, a tudíž esencializování etnicity a substancializování etnických skupin. Tím zastírají dynamickou a vynořující se (*emergent*) povahu etnických významů [O’Conner, Lewis, Mueller 2007], aktérství (*agency*) minoritní mládeže, stejně jako diference pozorovatelné nejen mezi jednotlivými sociálními identitami, ale i v rámci těchto identit.

K metodě: etnografická reflexe každodennosti ve školní třídě

Epistemologická východiska prezentovaná v předchozí kapitole nacházejí svůj odraz v metodologickém přístupu, v němž ukotvují tento výzkum. Tím je interakcionistická tradice školní etnografie, která se zaměřuje na procesy produkování a konstruování sociálních identit, statusů a symbolických řádů ve školním prostředí [Hammersley, Woods 1984]. Interpretativní interakcionistická etnogra-

⁶ Tyto přístupy obvykle považují školní neúspěch etnicky minoritních žáků za důsledek jejich kultury. Pokud je tato patologizována, chápe Mac an Ghail [1993] zdůrazňování odlišností ve výzkumu etnicky různorodých škol jako novou formu kulturního rasismu, která se opírá o neproblematizované pojetí dominantního chápání minoritních žáků jako problémových.

fie se vyznačuje situovanou ekologií školní třídy s důrazem na různé kulturní zdroje vstupující do sociálních interakcí. Právě proto vstřebává podněty i z jiných etnografických přístupů, např. zaměření britských kulturních studií na žakovské kultury a subkultury [Gordon, Holland, Lahelma 2007]. Právě tento metodologický rámec umožňuje nahlížet mezietnické vztahy v mikrosociologickém detailu a je tak kompatibilní jak s epistemologickými důrazy představenými v předchozí kapitole (zejm. s pojetím etnicity jako kontextuálně proměnlivé, performované a ustavované kategorie), tak s teoretickými přístupy, jež prezentuji v kapitole následující (perspektiva interakčních rituálů, goffmanovský interakcionismus atd.). Své interpretace a zjištění kontrastuji s poznatky z výzkumů v oblasti školní etnografie etnické diverzity a jinakosti, které ač mnohdy zasazeny do odlišných paradigmatických souřadnic (zejména do od sedmdesátých let na poli sociologie vzdělávání dominujících teorií kulturní a sociální reprodukce) mohou přispět k diskusi mých vlastních předpokladů i zjištění. Sílu zvoleného metodologického přístupu spatřuji zejména v zaměření na každodennost. Je to totiž každodennost, v níž se nejplastičtěji projevují rozmanité významy a interpretační schémata, která jsou s etnicitou spojována a proměňována vzhledem ke konkrétním situacím a vztahovým formacím. Řečeno s Brubakerem [2004] hrozí reifikace (neboli zvěčnění) skupinového základu identit můžeme efektivně čelit s pomocí mikrointerakcionistických přístupů a etnografických metod.

Při studiu performování etnizovaných identit je vhodné využít rozmanitosti, kterou etnografie badateli nabízí. Etnografické pozorování tvořilo základní vrstvu, od níž se odvíjela má pozice i vztahy ve zkoumaném poli. V jeho průběhu jsem se nesoustředila jen na řečené/slyšené, ale rovněž na tělesné, emoční a prostorové aspekty vztahů a školního dění. Analýza performativního ustavování identit by měla být citlivá k pozicím, tělesným výměnám, pohybům, atmosféře či podobám vzezření. Pozice dětí v třídním kolektivu mohou být zviditelněny skrze stylizovaná gesta, způsob přípravy scény [Wulf 2010], míru iniciativy i pasivity.

V období mezi zářím 2013 a červnem 2014 jsem ve třídě 8. A strávila přibližně 90 vyučovacích hodin nezúčastněným pozorováním a odpovídající počet přestávek, kterých jsem se snažila maximálně využít pro pobyt ve třídě. Pozorování protkaná řadou neformálních rozhovorů jak s žáky v průběhu přestávek, tak s pedagogy a ředitelem doplnily ohniskové skupiny s žáky, individuální rozhovory s pedagogy (vedení školy, romská asistentka, třídní učitelky, učitelé jednotlivých předmětů, preventistka školy, výchovná poradkyně) a sociometrická analýza třídních vztahů. Ve třídě jsem rovněž organizovala multikulturní workshop s tematikou předsudků, jehož aktivity jsem s pomocí zkušených lektorek plánovala tak, abych mohla využít výstupy, ale i pozorování průběhu jednotlivých aktivit k analýze identit a sebepojetí žáků. V průběhu výzkumu jsem považovala za vhodné rozšířit repertoár zavedených etnografických metod o techniky nabízející vyšší míru participativity účastníkům výzkumu (např. multikulturní workshop, ohniskové skupiny). V rámci těchto aktivit mají žáci větší kontrolu nad děním a mohou výrazněji ovlivňovat jejich průběh než např. v případě indi-

viduálních rozhovorů [Hennessy, Heary 2005]. Situace, v nichž jsou žáci obdařeni vyšší mírou iniciativy, je zpravidla baví, protože pro ně představují přerušeni rutiny každodenní výuky, dávají jim prostor pro sebevyjádření a sebereflexi. Důraz na pozorování každodennosti proto kombinuji s nastolováním určitých každodennost narušujících výzkumných situací s cílem rozmělnit existující asymetrie mezi mnou jako výzkumníci a žáky. Užití participativnějších metod děti vytrhává z pozice pasivních objektů vědy a dohledu dospělých autorit. Tento důraz je charakteristický pro celé etnografické paradigma, které usiluje o porozumění zkušenosti výzkumníka i zkoumaných, které je v zásadě dialogické a hermeneutické.

Kombinace různých druhů pozorování s dalšími etnografickými metodami představuje rovněž výhodu v podobě triangulace dat, tedy zajištění validity zjištění skrze použití různých způsobů technik jejich sběru. Při interpretování pozorovaných etnografických situací mi často pomohly výpovědi a situace, které měly svůj původ v jiných datových zdrojích v jiných časech. Tento proces založený na kontrastování různých datových zdrojů vedl k promýšlení alternativních interpretací pozorovaných vztahových struktur a vzorců chování. Právě výzkum přátelství a vrstevnických skupin, které jsou proměnlivé, vyžaduje střídání situačních kontextů, reflexi míry přijetí a přístupu k jednotlivým skupinám ze strany výzkumnice i potřebnou dávku „boje se samozřejmostí“, např. s uplatňováním majoritní perspektivy na příslušníky minorit nebo přebíráním chlapčeského pohledu na dívky apod. [Delamont 2014]

S ohledem na omezený rozsah textu vytěžuji jen výsek z bohaté šálky etnografických dat, které jsem v průběhu výzkumu získala. Podrobně se nezabývám výpověďmi učitelů z individuálních rozhovorů ani pozorováními získanými při příležitosti projektových dní (s výjimkou zmiňovaného multikulturního workshopu) či celoškolních akcí. Tento text čerpá převážně z pozorování interakcí mezi žáky ve třídě, které jsou dále kontextualizované skrze jejich výpovědi v ohniskových skupinách a skrze interakce mezi žáky a učiteli ve vyučovacích hodinách.

Jak se dělá etnicita: etnicita v ritualizovaných představeních

Pokud nahlížíme etnickou identitu jako produkovanou v interakcích, může nám vyhovovat představa etnicity jako něčeho, co děláme, spíš než něčeho, čím jsme [Nayak 2006]. V interpretativní etnografii se lze často potkat s metaforou každodenních představení, v nichž se předvádějí identity, role a různé formy přináležení. Smyslem následujících řádek bude představit koncept každodenních rituálů ve školní třídě a jeho vazbu na pojetí etnicity coby symbolicky performované. Právě v průběhu rituálů se totiž, jak tvrdím, obnažují a zesilují kulturní významy spojené s různými sociálními statusy aktérů a dochází k performování sdíleného symbolického vědění. Jsou to právě každodenní školní mikrorituály, v nichž se

odehrává práce na vytváření komunity a kde se symbolicky potvrzuje nebo vyvrací pozice jedince v určité struktuře vztahů [Quantz, O'Conor, Magolda 2011].⁷

Goffman [1967] přebírá Durkheimovo klasické pojetí rituálu coby mechanismu sdíleného emočního i kognitivního zaměření, jež produkuje solidaritu a symboly skupinového členství, a rozšiřuje jej na každodenní interakce tváří v tvář. Interakční rituály mají v jeho pojetí charakter ceremoniálních aktů, v nichž je performován respekt vůči posvátným objektům, kterými jsou v podmínkách modernity zpravidla samotní jedinci, respektive jejich sociální tváře. Rituály obvykle nemají instrumentální funkci. Slouží k potvrzení statusů, konstituování hranic, vyjádření a vytváření identit, projevování vzájemnosti, k oceňování i pokořování. Pro ritualizovaná představení je zároveň charakteristické to, že jsou někým pozorována, že jsou hrána pro publikum. V tom spočívá jejich performativní rozměr.

Ve školním prostředí se ritualizovaná setkání vyznačují jednotným kognitivním a vizuálním zaměřením pozornosti ve fyzické spolupřítomnosti, sdílenou náladou, silnými pocity solidarity vtělenými do symbolů a rostoucí emocionální energií, která může vyústit v pocity vtažení (*flow*) [Collins 2004; Turner 1991]. V případě interakcí ve školním prostředí přitom můžeme mluvit spíše o ritualizacích než rituálech, protože jejich symbolický význam je u aktérů zpravidla neuvědomovaný, skrytý. Kaščík [2010] chápe ritualizace jako symbolicky redukované formy rituálů, které postrádají exkluzivitu „velkých“ ceremoniálních událostí a jsou charakteristické repetitivou a formalizovaností. Ačkoliv emoční vtažení zde nebude zdaleka tak intenzivní jako v případě rockového koncertu nebo kolektivní modlitby, můžeme jej empiricky rozpoznat podle rytmického fyziologického sladění těl [Collins 2004]. Jedinci se dostávají „na společnou vlnu“, „ladí se na sebe“, což je pozorovatelné skrze jejich synchronizovanou rytmiku. Chce-li jedinec vyniknout v interakčních rituálech ve vztahových sítích, musí je co nejvíce nabít emocemi. Pokud se snaží získat reputaci a udělat dobrý dojem, musí se pokusit o viditelnou a výraznou akci, „intenzivní situační dramatizaci“, což podle Collinse [ibid.: 275] o teenagerech a příslušnících etnických minorit platí dvojnásob.

Někteří autoři se zaměřují na ritualizované formy jednání, jež se odehrávají na fyzických a symbolických prazích (v přechodech mezi prostory, sociálními statusy a skupinami) v každodennosti školního života. Göhlich a Wagner-Willi [2010] se orientují na analýzu rituálně přechodových fází, zejména na přechody z žákovské role do role kamarádské a přechody mezi různými prostory a situacemi. Výzkumníci si všímají především hraničních oblastí – přechodů z hodiny na přestávku a naopak, z prostoru třídy na chodbu, stejně jako i přechodů mezi dětstvím a teenagerstvím nebo etnickým němectvím a migrantskou identit-

⁷ Perspektivu interakčních rituálů blížeji představuji v textu „Rituály s ‚těmi druhými‘: perspektiva interakčních rituálů ve školní etnografii etnicky různorodých třídních kolektivů“ [Obrovská 2014], kde podrobně prezentuji východiska jednotlivých teorií interakčních rituálů a diskutuji jejich analytické možnosti při studiu etnicity ve školní etnografii.

tou. Zajímá je dramatická kompozice těchto přechodů, gest a pomůcek, kterých aktéři využívají. Zachycují rovněž sílu gest symbolizujících rezistenci různých dětí k dominantní struktuře školního společenství a performance subkulturní či vrstevnické struktury. Přechodové rituální fáze umožňují zachytit, jak si daný žák vzhledem ke školní komunitě stojí, jaká je jeho pozice. Zviditelňují a vytyčují se zde sociální hranice podle různých stratifikujících kategorií, jakými jsou věk, příslušnost ke konkrétní třídě nebo etnicita. Přechody mezi různými časovými a fyzickými prostory mohou poskytovat příležitosti pro ustavování prchavých liminálních okamžiků [Turner 2004], které umožňují rezistenci proti ustaveným hierarchiím.

Ve školním prostoru můžeme pozorovat dvě základní kategorie rituálů a ritualizací – jsou to ty více spontánní formy odehrávající se během přestávky v rámci vrstevnické struktury bez přítomnosti dospělých aktérů a ty, které se objevují během výuky a jsou svou povahou institucionálně formalizované, plánované a podprahově přenášejí expresivní hodnoty a školní kulturu, aniž by to bylo jejich účastníky reflektováno [Bourdieu, Passeron 1990]. Z analytického hlediska je strategické nahlížet jednání aktérů v průběhu přestávkových i výukových rituálů ve vzájemné souhře, jakkoliv je nutné pamatovat na odlišnost výukového a vrstevnického řádu, které můžeme chápat jako různé interakční řady, ale taky jako různá sociální a mocenská pole [Bourdieu 1998].⁸

Perspektiva interakčních rituálů představuje sociální já jako proměnlivý performativní produkt. Jde o „produkt výstupu, jeho výsledek, a nikoliv jeho příčinu (...) jde o dramaturgický efekt, který rozptýleně vyplývá z prezentovaného výstupu“ [Goffman 1999: 243]. Na následujících stranách se budu věnovat roli etnicity v takových představeních.

Etnicita ve vrstevnické struktuře: od propadlíků k „Roma free style“ frajerům

V etnografii etnický a jazykově různorodých populací se postupně prosazuje zaměření na významy připisované etnicitě v každodenních interakcích ve školních kolektivech [Barron 2007; Deegan 1996]. Vystupuje tu význam pojetí přátelství jako kolektivního kulturního procesu, kterému je třeba zejména v multietnickém kontextu desegregované třídy věnovat zvýšenou pozornost. Etnická identita je tu okamžikem v sociálně interakčním procesu, protože její explicitní vědomí a vyjadřování je spíše ojedinělé. Vrstevnická kultura je podobně jako oficiální kultura školní plná nejrůznějších ritualizovaných vzorců chování [Grurgeon 1993]. Žáci v ní nacházejí materiální a symbolické zdroje pro konstruování identit, jejich vyjednávání a ztvárňování [Mac an Ghail 1998].

⁸ Přesto se kvůli rozsahu tohoto textu omezují především na rituály a ritualizace odehrávající se v průběhu přestávek.

Přátelské aliance a uskupení byly ve třídě, v níž jsem prováděla výzkum, strukturované zejména podle etnicity, genderu, věku, sociální třídy a školních ne/úspěchů. Rozdíly, které se do vztahové sítě třídy otiskly, nejsou přitom esenciální v tom smyslu, že by k nim žáci přirozeně tíhli. Jsou daleko více důsledkem naturalizovaných sociálních norem [Jarkovská 2013]. Na etnicitě, rase, genderu ani dětství není nic univerzálního. Podle Connollyho [2008] jde o různé sociální osy, které jsou konstruované v závislosti na čase, kontextu, politických a ekonomických silách. Pokud tedy budu zachycovat například svébytné vztahové dynamiky dívčích a chlapeckých skupin, neznamená to, že chápu genderové dělení vrstevnické kultury jako dané a neměnné. Přátelství je odrazem matice hluboce usazených odlišností, které strukturují fyzický i sociální prostor třídního kolektivu. To ale neznamená, že se tyto odlišnosti nemohou protínat a potkávat na první pohled nečekaným způsobem. Empirickou zkušenost homogenity formovanou např. i etnicitou nelze připsat na vrub jejich esenciální povaze už jenom proto, že se mění s ohledem na pozorované druhy aktivit a situací.

Brzy po svém příchodu do třídy 8. A jsem pozorovala dělení žáků do přestávkových aliancí, které se zdálo mít co dočinění s etnicitou. Třídní učitelka lokalizovala mé pozorovací stanoviště v podobě školní židle do zadního levého rohu třídy. V průběhu přestávek část žactva setrvala v bezprostředním okolí svých lavic, větší skupina tvořená majoritními žáky se koncentrovala kolem pravého rohu přední části třídy. Přesně na opačném konci třídy v blízkosti mé židle postávali u okenního topení čtyři romští chlapci s občasou přítomností dvou majoritních chlapců a s nepravidelnými „návštěvami“ romské dívky Kláry a jejích majoritních kamarádek Zuzky a Nikoly. Nejen dílem náhody (tj. díky mému nedobrovolnému, ale jak se záhy ukázalo výhodnému usazení do tohoto centra dění),⁹ ale i díky intenzitě ritualizací přítomných v této skupině a dominantnímu postavení některých jejích členů v kontextu celého třídního kolektivu začaly v mých terénních poznámkách detaily z interakcí právě mezi těmito žáky zaplňovat výrazný prostor. Tato kumulace romských žáků v prostoru neodrážela jen vzorec slučování přítomný výhradně v kmenové třídě. Úmorné vedro, které provázelo jednu z mých týdenních terénních návštěv školy, mi v nenaplněné snaze pedagogů najít chladnější učebnu či stín v rohu školního hřiště odhalilo přetrvávání těchto kamarádství v různých prostorových kontextech školy.

Nebyla to ale jen stejnorodost daná etnicitou, která umocňovala vzájemnou sociální a fyzickou blízkost. Byla to taky intenzivní zkušenost bytí neúspěšným žákem institucionálně stvrzená společným propadnutím všech romských chlapců. Právě propadnutí, jak ještě budu ilustrovat později v tomto textu, představuje mobilizaci a akceleraci všech os odlišnosti a procesů vylučování, které se zásad-

⁹ Kvůli rozsahu textu se zde nevěnuji konzistentně etickým dilematům výzkumu, kterých přibývalo s každou mou další návštěvou třídy. Jedním z nich byla invazivní povaha mých pozorování, které jsem čelila opuštěním prostoru ve chvíli, kdy se má přítomnost zdála výrazně narušovat jindy hladký průběh rozhovorů a interakcí.

ně odrážejí ve vztahové dynamice třídy. Nízký školní profil spolu se sociálním zázemím¹⁰ působil jako tmel nejen mezi romskými chlapci, ale přibližoval k této teenagerské skupině i majoritní dívky Zuzku a Nikolu, které rovněž v minulosti propadly, a majoritního chlapce Petra, který platil za třídního šaška. Petr měl největší kázeňské problémy z celé třídy, což jsem přičítala na vrub jeho šaškovskému statusu, který se projevoval neustálou inverzí ve třídě přítomných symbolických významů a zpochybňováním ustavených hranic. Petr neiritoval pedagogy jen neustálým vyrušováním v hodinách a otevřenými rezistencemi vůči plnění svých povinností. Provokoval i tím, že svým jednáním přehrával znaky, které byly ve třídě spojovány s Romy. Takto performované romství přitom v Petrově podání působilo vulgarizovaně a spočívalo v okatém používání romského oslovení „more“ a romského etnolektu, který se místy u romských žáků objevoval, hyperbolickém imitování intonace jejich mluvy a nadměrném používání sprostých slov. Byl to taky Petr, kdo poukazoval na etnické rozdíly v rámci třídy, když vymýšlel rasistické přezdívky svým romským kamarádům (např. *negr*).

Krom Petra to byl i Leoš, kdo se kolem party převážně romských chlapců pohyboval. Zpočátku jsem nevěděla, proč Leoše, který se svým vcelku dobrým prospěchem i středostavovským rodinným zázemím patřil k průměrným žákům třídy, tato parta láká a proč se nezařadí k většině třídy, která do kontaktu s romskými chlapci příliš iniciativně nevstupuje. Postupně jsem si všímala jeho specifického zapojování do ritualizovaných aktivit. Jeho kontakty nevykazovaly znaky horečnaté snahy chlapce napodobit až triumfovat, jak bylo patrné u Petra. Leoš si svou pozici a potřebný sociální kapitál získával spíše technologickou investicí do vzájemných vztahů, protože jako jediný disponoval tabletem, který používal k pouštění hudby a videoklipů. Leoš ukazoval jak na plasticitu dělení žákovských vztahů podél etnické linie, tak na skutečnost, že interakce v převážně romské partě měly pro mnohé další žáky vysokou symbolickou hodnotu.

V mých etnografických pozorováních se jako signifikantní jevily ritualizované aktivity mezi romskými chlapci. Interakční mikrorituály tu byly často založené na subkulturním hiphopovém stylu, který nesl etnizované rysy. Sotva vyučující zmizí ze třídy po zazvonění, Filip vytahuje telefon a Marek mobilní reproduktor a pouští hlasitou hip hopovou hudbu. Spolu se svými nejoblíbenějšími free style tanečnickými Les Twins¹¹ rapují pasáže songů, tancují, ráznými gesty jako

¹⁰ Všichni tito žáci pocházejí ze sociálně slabých rodin. Rodiče většiny romských žáků nepracují. Nikol žije pouze s matkou, jejíž výchovu třídní učitelka hodnotila jako nedostatečnou („na děti nestačí“), a jako jediná majoritní žačka dochází kvůli doučování do nízkoprahového zařízení zřizovaného neziskovou organizací, kam dochází i většina jejich romských spolužáků.

¹¹ Na hudební scénu v Česku v posledních letech proniklo několik romských raperů, kteří tematizují své zkušenosti života ve vyloučených lokalitách či často prožívanou stigmatizaci. Kromě osobní výpovědi podle Radosného [2008] ale romský hip hop zejména prostřednictvím videoklipů překypujících drahými auty, oblečením a zlatými řetězy nabízí symboliku úspěchu, možnost distancovat se od statusu „socky“.

by rozřezávali rukama vzduch v pravidelném rytmu, přes rty protlačují zvukové beaty, sladně sehrávají synchronizované sety. Sounáležitost si projevují fyzicky. Dlaň dopadá na dlaň, nohy se do sebe zaplétají. Kšiltovky se v mimetickém napodobování pootáčejí ve stejném úhlu. Na vteřiny tu zavládne vzrušení, vytržení z nekonečné nudy a uspávací atmosféry pětačtyřicetiminutových hodin, eskalace emocionální energie. Dílčí mikrorituály (taneční sety, způsob oblečení) se vztahují ke kulturnímu kódu, z něhož vycházející symbolické významy spojené s různými identitami (Roma, rapera, tanečníka apod.) tito chlapci aktualizují často v životě mimo školu. Obliba tance a rapování u těchto chlapců odkazuje k tomu, co McLaren [1999] označuje jako pouliční stav (*street corner state*), tedy k interakčním vzorcům charakteristickým pro život tam venku na ulici, mimo instituci školy. V ritualizovaných situacích v průběhu přestávek se mohou objevovat kulturní znaky, jež se projevují např. ve způsobu mluvení (romští chlapci začnou používat romské oslovení *more*, které v komunikaci s učiteli a s většinou majoritních spolužáků nepoužívají), interakčním stylu (pozdravy, gesta) či ve formě kulturních inverzí. Právě díky vzájemnému posilování kontrakulturního aspektu kultury mladých, etnicky minoritních a sociálně znevýhodněných mohou nést interakční rituály rezistentní potenciál. Nejsou to jen Les Twins, kteří reprezentují žánr globalizované komerční etno worldmusic, založené na mistrovském zvládnutí free stylových tanečních postupů, ale taky slovenský rapper Rytmus a jeho skupina Kontrafakt, kteří patří k oblíbeným interpretům romských chlapců. V jejich textech a klipech je znatelné opovržení vůči *gadžům*,¹² identifikace s etnickými vyloučenými čtvrtěmi (např. klip k songu „Cigánský sen“ Rytmus natočil v newyorském Bronxu) a silná prezentace maskulinní identity. Během multikulturního workshopu na téma předsudků, který jsem ve třídě realizovala ve snaze zachytit představy žáků o jejich identitách, romský chlapec David zapsal do svého erbu, který měl vystihnout jeho osobu, shluk písmen JBMNT. Jak jsem později zjistila, jde o píseň Kontrafaktu, v níž se nesčetněkrát opakuje slogan „Jebem na to“. Další šifrou byla zkratka TGOD, která v písni jednoho rapera znamená „Taylor Gang Or Die“, tedy, volně přeloženo, „buď se přidej k našemu gangu, nebo umři“. Podobných symbolických odkazů, např. v podobě nápisů na rukou, na lavicích a v sešitech těchto žáků, jsem v průběhu výzkumu zaznamenala celou řadu.

Důraz na oblečení a styl u romských chlapců se často zviditelňoval v ritualizovaných přechodech na fyzických prazích, např. při vstupu z chodby do prostoru třídy. Byli to opět zejména romští chlapci a třídní šašek Petr, kdo patřili k chronickým „zapomnětlivcům“ přezůvek. Ve škole se totiž vyžadovalo, aby si žáci nenechávali přezůvky v šatnách, ale aby si je nosili každý den z domu. Filipův a Markův vstup do třídy byl charakteristický častými pozdními příchody, za což oba dva dostali v pololetí napomenutí třídní učitelky, ponožkami na nohách a dlouhým setrváváním v bundě s nášivkami a s kšiltovkami na hlavě. Při pozdních příchodech do školy se chlapci vymaňovali z disciplinace založe-

¹² Výrazem „gadžo“ označují Romové příslušníky majority.

né na působení fyzického uspořádání a architektury školy, např. vyhnutím se průchodu šatnou, která má vést k regulaci tělesných projevů [viz Kašćák 2006], čímž zesilovali liminalitu přechodů z pouličního stavu do stavu studentského. Velkou váhu prokazatelně přisuzovali stylu (např. nošení kšiltovek), který je rovněž interakčním rituálem, protože vyjadřuje skupinovou identitu. Řečeno s pomocí metafory divadla je oblečení kostýmem, v němž aktéři hrají svá představení [Quantz, O'Connor, Magolda 2011]. Nošení kšiltovek je zároveň možné chápat jako výraz ritualizované rezistence, kterou se teenageři vymezují vůči zákazu nošení pokrývek hlavy ve škole a zároveň utužují vzájemnou solidaritu. Göhlich a Wagner-Willi [2010] pozorovali, že zejména žáci, kteří se se školou příliš neidentifikují, zůstávají ve venkovním oblečení (např. v bundě či s kšiltovkou na hlavě) co nejdéle. Jakoby zde zůstávalo silnější spojení s životem mimo školu.

Fotbal byl další výrazně ritualizovanou aktivitou, která pro romské chlapce představovala prostor ke kolektivnímu sebeprojektivání a prožívání radosti v tělesně synchronizovaných aktivitách. Fyzická souhra je definičním znakem sportovních her. V případě romských chlapců ale nešlo jen o výplň volného času hrou, jak jsem mohla pozorovat tu a tam u některých dívek, které ve volné nebo suplované hodině zasedaly ke kartám nebo hře „jméno, zvíře, věc“. Součástí hraní fotbalu byla performance statusu úspěšných sportovců, kteří na krátké přestávkové minuty mohou využívat třídní prostor pro své vlastní zájmy. Hra tak často nabývala pompézních a adrenalinových rozměrů a míč létal těsně nad některými hlavami přes celou třídu, aniž by však někdy někoho zasáhl. Identita fotbalistů nebyla utvářena jen skrze hraní fotbalu, kdy a kde to jen šlo (v učebně, na chodbě, na školním dvoře). Fotbal se taky stával předmětem řady rozhovorů, které zesílily se začátkem mistrovství světa, kolektivně se četl časopis Sport GÓÓÓL! a u některých kluků se na rukách objevovaly propiskou napsané a pečlivě obnovované nápisy CR7,¹³ které odkazovaly k identifikaci s velkými fotbalovými celebritami. Filip si pravidelně nosíval do třídy velkou sportovní tašku s vybavením na fotbalové tréninky, čímž demonstroval váhu, kterou přikládal své identitě sportovce. Taška s oblečením, kopačkami a deodorantem ve Filipově případě fungovala jako výrazný symbolický a biografický předmět.

Ve vybraných etnografických situacích romští chlapci performují etnizované maskulinní a subkulturní identity formou různých interakčních rituálů a ritualizací, jež jsou součástí jejich přestávkové kultury. Děje se tak v rámci free style interakčního řádu, formou hiphopového subkulturního stylu či během hraní fotbalu a prezentování identity sportovce. Důležitými prvky těchto ritualizací rovněž vystupují na povrch v přechodech mezi sociálními statusy na fyzických prazích. V těchto situacích posilují romští chlapci svou vzájemnost a upevňují pozici ve vrstevnické struktuře vztahů ve školní třídě. Častý výskyt interakčních rituálů u této skupiny žáků chápou v souvislosti s jejich slabými školními výsledky. V průsečících mezi

¹³ CR7 je přezdívka a zkratka Cristiana Ronalda, fotbalového hráče, který obléká dres španělského fotbalového mužstva Real Madrid a portugalské reprezentace.

nízkou legitimitou, kterou byli romští žáci obdařeni v rámci svých žákovských rolí, a vysokou legitimitou v rolích kamarádkých, kterou si budovali zejména ve vzájemných vztazích, ale i v rámci širší třídní a školní kolektivity [srov. Russell 2011], se odkrývá ambivalentní povaha působení etnicity ve školním kolektivu. Jsou to velmi často žáci z etnicky minoritních skupin a žáci s nízkým sociálním statusem, kteří nejsou úspěšní ve školní soutěži o symbolické statky v podobě dobrých známek, a proto hledají jiné zdroje moci a úcty [Connell 1989]. Marek a Filip se v tanečních setech situovali do centra přestávkového dění, získávali si popularitu i respekt. David se skrze nápisy na rukou, kterým rozuměli jen „zasvěcení“, prezentoval jako raper. Hraním fotbalu chlapci demonstrovali své hráčské kompetence a velkou angažovanost v maskulinní sportovní kultuře. Jak budu dále ilustrovat, o co silnější postavení někteří romští chlapci mezi vrstevníky zaujímali, o to slaběji se identifikovali nebo byli identifikováni ostatními jako úspěšní žáci.

Pupenda, zátylák a reprezentanti: o průsečících genderu a etnicity v třídním kolektivu

V předchozí kapitole jsem ilustrovala, jak byla etnicita v kamarádké skupince převážně romských chlapců mediovaná skrze projevy subkulturního stylu. V následujících odstavcích ukážu, že pozice etnicky minoritních žáků je jak ve vrstevnické struktuře, tak ve výukovém řádu ambivalentní s ohledem na jejich gender, který je současně chápán jako zdroj konfrontací a problémů, zároveň je ale exotizován a jeho projevy jsou v některých situacích školního života potvrzovány a oceňovány.

Navážu zde na sportovní a raperské znaky identit romských chlapců, jejichž ritualizované představení (performance) jsem zachytila na předchozích stranách. Bylo evidentní, že sport spolu s tanečními a hudebními kompetencemi patří k těm aktivitám romského žactva, přes které se škola k romským žákům institucionálně vztahuje a často je oceňuje. To se děje jednak oficiálně, když Filip a Marek dostali v pololetí ocenění za reprezentaci školy na sportovních soutěžích nebo když se na webových stránkách školy v krátkých aktualitách zmiňují úspěchy žáků ve florbalu, fotbale či vybíjené, mezi nimiž jsou romští žáci vzhledem k jejich celkovému počtu ve škole nadreprezentováni. Děje se tak ale i v průběhu výuky, když učitelé tematizují tyto aktivity, a to i v situacích vyhrazených spíše pro témata akademická.

V dnešní hodině dějepisu se pan učitel ptá, kdo chybí. „Klára, dál Marek, ten se už připravuje na fotbal. Kdo vyhraje, Filipe?“ „Německo,“ odpovídá Filip. „A komu ty fandíš?“ „Brazílii.“ Učitel po té, co zapíše absence do třídní knihy, začne uzavírat známky, protože se blíží konec školního roku. Když dojde k Filipovi, ptá se: „Budete hrát o víkend zápas?“ „Ne, nám už skončila sezóna. Ale jeden ještě jo tak za tři týdny.“ Na řeč o známce, kterou Filip dostane na vysvědčení, už nedojde. (terénní poznámky, 12. 6. 2014)

V této promluvě učitel zvýznamňuje identitu fotbalového hráče a fanouška u Marka i Filipa. Předpokládá a priori, že fotbal je stěžejním tématem pro oba chlapce. Marek má podle něj kvůli sledování fotbalu meškat ve škole, s Filipem se pouští do krátké konverzace o fotbale v situaci, kdy s ostatními žáky diskutuje známky na pololetní vysvědčení. Upozadnění žákovské identity ve prospěch identity fotbalisty v situaci vyhrazené k pedagogickému hodnocení ukazuje na etnizovaná očekávání pedagogy vznášená k romským chlapcům. Podobným způsobem lze interpretovat i následující situaci z hodiny němčiny, v níž učitelka vyzdvihuje rap jako doménu romských chlapců, z níž vylučuje majoritního chlapce Karla.

V hodině němčiny se žáci mají naučit výslovnost německé abecedy prostřednictvím opakování písničky z nahrávky, která má rapový rytmus. Učitelka vyzývá Filipa a Marka, aby písničku ještě jednou sólo zopakovali, přičemž předpokládá, že to jsou právě oni, kdo v rapu dosahují nejvyšších kvalit. Přitom Karel se taky snaží německy rapovat, učitelka jej ale přehlíží. (terénní poznámky, 28. 1. 2014)

Za několik týdnů poté jsem byla opět v hodině němčiny svědkyní toho, jak učitelka certifikuje hudební kvality Marka, kterého si ale, jak se ukázalo, spletla s jiným romským chlapcem Jožkou z jiné třídy, který měl údajně nejkrásněji ze všech zazpívat nějakou německou píseň. V hodinách hudební výchovy jsou romští chlapci často situováni do pozice nejlepších raperů a tato identita je učitelkou upřednostňována před všemi jinými možnými statusy.

Dynamika etnizovaných předpokladů byla patrná i u majoritních chlapců, kteří v ohniskové skupině nejprve oceňují, že jejich romští spolužáci reprezentují školu ve sportech.

Výzkumnice: Mě by zajímalo, jak podle vás funguje soužití v té třídě s romskými děckama. A co na tom vnímáte jako podstatný nebo důležitý?

Jirka: Tak důležitý je to, že hodně hrajou (...) reprezentují školu většinou. Florbal, ve fotbale a tak.

Výzkumnice: Takže to vnímáte jako...

Jirka: Jako dobré, no.

Výzkumnice: Jako dobrý. Jdou jim teda hodně tady ty sporty, jo?

Jirka: Z ulice.

Výzkumnice: Jo z ulice. Sporty z ulice. Někdo něco dalšího? Tome třeba? Co vidíš na tom podstatného? Nevíš. Dominiku?

Dominik: Tak asi že mají snahu tu školu reprezentovat. No alespoň něco, když se už nechcou učit. (ohnisková skupina 8. A, 12. 6. 2014)

Podobně jako učitelé se i chlapci v této výměně pozitivně vztahují ke kompetencím romských chlapců ve sportech. Toto pozitivní hodnocení má svůj protipól, protože je vymezováno ve vztahu k tomu, co tito chlapci údajně neumí (neučí

se). Jednoznačnému ocenění sportovních výkonů, kterých romští chlapci dosahují, ovšem brání majoritním chlapcům zejména skutečnost, že identitu sportovců chápou jako součást maskulinity, která je v jejich perspektivě výrazně spojena s fyzickou silou. A právě ta je majoritními chlapci interpretována značně ambivalentně. Později ve stejné ohniskové skupině majoritní chlapci hodnotí své romské spolužáky jako problematické a zmiňují, že je tito v minulosti fyzicky napadali.

Jirka: No tak, třída je v pohodě, ale kazí ju hodně Petr a Cigáni. (ostatní se smějí a usklíbují se: „Romové“) A jinak jako v pohodě.

Výzkumnice: Hm. No, Tome?

Tomáš: No, já si taky myslím, že náš kolektiv kazí Petr a Romové.

Výzkumnice: V čem to kazí? (...)

Tomáš: Že jako dělají bordel v těch hodinách a tak.

Výzkumnice: Jo, takže dělají bordel, jsi říkal. Nebo?

Jirka: No. Romové ani tak ne, to spíš ten Petr to kazí. Teďka, jak jste tam nebyla, tak úplně se hádal s učitelkou.

Výzkumnice: Hm. (...) Takže dělat bordel, jestli tomu dobře rozumím, je to, že se někdo dohaduje s učitelem.

(přizvukují, že ano, dál uvádějí: neumí se chovat, urážejí učitele)

Výzkumnice: Neumí se chovat ve vztahu k učitelům. Jo. A když to vezmu ve vztahu mezi váma, tak to znamená co? Jak se to projevuje? Že třeba ten Petr, nebo vy jste řekli Romové, to můžeme pak rozebrat víc, kdo to přesně je, jestli jsou to všichni Romové, nebo jen někteří. Tak co to znamená, že dělají bordel?

Tomáš: Oni nás uráží a tak.

Jirka: Šikana? Ale to už bylo kdysi. To už není teďka.

Výzkumnice: A jak to bylo teda kdysi, ta šikana? Vzpomněli byste si na něco konkrétního? Co to znamená dřív?

Jirka: Minulý rok ještě?

Výzkumnice: Minulý rok, říká teda Jirka a Dominik. A čím to bylo způsobený nebo v čem spočívala ta šikana?

Tomáš: Dělal se pupenda.

(smích)

Výzkumnice: Pupenda? Co to je?

Jirka: Odhrnou břicho a dají mincí na břicho. (ohnisková skupina 8. A, 12. 6. 2014)

Tenze vyvolané souběžným obdivem i opovržením vůči maskulinitě romských chlapců se v ohniskové skupině projevily problematizací jejich fyzické síly. Promluva ukazuje, že se performance maskulinity romských chlapců mimo situace k tomu školou vyhrazené (např. sporovní klání ve florbalu) může stát předmětem konfrontací. Majoritní chlapce láká a svádí, protože fyzická síla chlapce obdařuje značnou mírou symbolického kapitálu, cítí v ní ale i zdroj ohrožení vlastního maskulinního statusu.

Jirka vzpomíná na šikanu, jak ale vyplyne z dalšího průběhu rozhovoru, pupenda praktikoval v minulosti pouze jeden romský žák, který v loňském roce třídu opustil a na něhož vzpomínají ve velmi negativním světle i ostatní žáci. V mých pozorováních nebylo prokazatelné, že by fyzické výpady a kontakty mezi chlapci v současnosti nabývaly rozměrů šikany. Majoritní chlapci dále mluvili o „tatrancích“, „delisách“ a „borůvkách“ jako formách fyzických bojůvek, které praktikovali i mezi sebou a považovali je za zpestření přestávkových chvil. Ke konci rozhovoru zmiňovali k dobru romských chlapců, že někdy „dělají srandu“, například prostřednictvím kreslení tzv. břišáků na břišní svaly. Přesto vztahy mezi majoritními a romskými chlapci byly prostoupeny jistou rivalitou.

Ta výrazněji vykryštovala ve chvíli, kdy jsem vedle sebe položila své postřehy z terénních deníků a ohniskových skupin. Díky triangulaci těchto různých datových zdrojů jsem hlouběji nahlédla ambivalentní povahu vztahů mezi romskými a majoritními chlapci a razanci, s níž se v ní odrážel gender. Zejména ve dnech, kdy skupinka romských chlapců byla méně početná, docházelo k častějšímu kontaktu mezi majoritními a romskými chlapci. Právě při kontaktech odehrávajících se kolem hranice dělící tyto dvě kamarádké formace byly pozorovatelné fyzické výpady, které majoritní chlapci v rozhovoru spojovali s romstvím svých spolužáků. Nebyly to ale „pupenda“ zachycená v rozhovoru, nýbrž „zátylaky“, které jsem mohla o přestávkách pozorovat. Ty spočívaly v nenápadném a rychlém přiblížení se k jedinci ze zadu a rázném plesnutí dlaní za krk. Odkrývalo se mi tak dominantní postavení, na které ve vrstevnické dynamice třídních vztahů někteří romští chlapci aspirovali.¹⁴ Jak ukazují některé etnografické studie etnicity smíšených kolektivů [viz Mac an Ghaill 1998; Wright et al. 1998], v případě chlapců může být nízký školní status a potenciální etnické stigma překonáváno intenzivnější prací na maskulinitě, např. ve formě sportovních výkonů či demonstrování fyzické síly.

K maskulinním identitám romských chlapců byly školou vznášeny protichůdné požadavky. Genderovaná etnicita [nebo etnizovaný gender viz Youdell 2003] se někdy stávala negativním atributem, jindy zase pozitivní interakční devizou. Fyzická síla byla oceňovaná ve vazbě na mimořádné sportovní výkony romských chlapců. Síla ale rovněž v některých kontextech, zejména ve vztazích s jejich majoritními spolužáky, budila rozpaky. Obdiv některých spolužáků

¹⁴ Je ale zároveň třeba zdůraznit, že v této skupince byla patrná interetnická variabilita. Například romský chlapec Mario nepůsobil zdaleka tolik výrazně ve vrstevnických vztazích jako Filip či Marek a rozdílně se rovněž stavěl ke svým školním povinnostem. Mario zpravidla sledoval dění v průběhu výuky a jednou jsem byla svědkyní toho, jak se nechal v hodině dějepisu vyvolat, aby si zlepšil známku. Známkou si sice nezlepšil, ale většina vyučujících k němu přistupovala jako k žákovi, který se snaží. Romští žáci v této třídě tvoří homogenní kolektivitu, prostou vnitřních diferencí. Pro detailní zachycení specifík pozic jednotlivých romských žáků ve třídním kolektivu i individuálnímu odolávání vůči tlaku požadavků zakotvených ve smyslu pro etnicitu v dominantních diskurzích [Szaló, Hamar 2005] nemám v tomto textu dostatek prostoru.

k raperským kvalitám romských chlapců (např. u Leoše) a snahy o jejich imitaci (např. u Dominika) korespondovaly s exotizací hudebních vloh, které byly patrné v učitelském diskurzu a na některých akcích školy. Některé projevy maskulinity byly ale učitelé zároveň považovány za hlavní zdroj nezájmu romských chlapců o školu a učení a jako takové patologizovány [srov. Gillborn 2008]. Učitelské výpovědi prostupoval diskurz předčasného dospívání romských žáků, který odkrýval vliv věku na konstituci školních vztahů. Jejich vzájemné působení ukáží na příkladu romské dívky Kláry.

Etnizace věku a dospívání a jejich vliv na pozici romských žáků ve škole

V předchozích kapitolách jsem prezentovala silnější performance subkulturního stylu a maskulinity u romských chlapců, které pedagogové a jejich spolužáci někdy oceňují, jindy se stávají předmětem obav a slouží i k vysvětlení slabých školních výsledků romských žáků. Když učitelé mluví o vzdělávání romských žáků, často poukazují na „jiné zájmy“ a „předčasnou vyspělost“ a chápou je jako určující z hlediska jejich vzdělávacích motivací i výsledků. Vyspělost tu přitom nemá kognitivní, ale sociální a biologickou povahu [srov. Grant 1984] a je vysvětlována zvýšeným zájmem o druhé pohlaví a navazováním romantických a intimních vztahů. V tomto bodě naváží na svůj předpoklad naznačený v kapitole o etnicitě ve vrstevnické struktuře, totiž že propadnutí výrazně formuje dynamiku vztahů ve třídním kolektivu. Právě věk se v podmínkách modernity stal dominantním principem, který organizuje (nejen) dětské životy. Ve škole jsou žáci rozděleni do věkově sourodých skupin a jsou nazíráni jako homogenní skupiny učících se. Věk je kategorií, která velmi silně hierarchizuje a stratifikuje školní vztahy jak mezi žáky a učitelé, kteří často uplatňují vývojovou perspektivu, když žáky s nedostatečnými znalostmi negativně vymezují k žákům z nižších ročníků, tak mezi žáky samotnými.

Díky tomu, že propadli, byli romští chlapci ve sledované třídě všichni v průměru o dva až tři roky starší než ostatní žáci.¹⁵ Vysoké symbolické hodnoty vyššího věku a vyspělosti (fyzická váha, výška) někteří romští chlapci používali k performování vůdčí role ve vrstevnických vztazích nebo k navazování kon-

¹⁵ Věkový rozestup mezi romskými a majoritními žáky je dán nejen propadnutím, ale rovněž odloženým nástupem do prvního ročníku, ke kterému u mnoha romských dětí dochází kvůli nenaplněným kritériím pro vstup do základní školy. Normativní předpoklady a důsledky používání konstruktů školní zralosti a na něm založené diagnostiky se staly předmětem kritiky, protože prohlubují sociální rozestupy mezi dětmi již při vstupu do základní školy [Huff, Ragl 2013]. Jak uvedl ředitel školy, v níž jsem realizovala výzkum, většina romských žáků dostává odklad pro nástup do první třídy: „A někteří (romští žáci, pozn. aut.) už od té první třídy jsou na tom špatně. Převážná většina těch dětí jde na odklad, takže ještě jdou starší. Ony nejsou připravené, takže fakt ten odklad mají. Bych to tipl, nevím na kolik, možná téměř těch sto procent.“ [rozhovor s ředitelem, 26. 3. 2013]

taktů se staršími žáky z devátého ročníku. Vyšší věk stál rovněž za flirtováním s romskou dívkou Klárou a neromskými, rovněž propadlými dívkami Zuzkou a Nikolou a bavením se o holkách, s nimiž se někteří z nich stýkají mimo školu. V důsledku jejich vyššího věku se tak v třídním kolektivu prohlubovaly rozestupy mezi těmi, kteří jsou starší a mají tzv. dospělejší zájmy, a těmi, kteří pořád hrají dětské hry. Věk spoluutvářel i nevraživost mladších majoritních chlapců, kteří se silou a dospělejšími manýry některých Romů cítili být ohrožení, zároveň ale chtěli být taky starší a „dospělí“ jako oni.

Pedagogický diskurz předčasného dospívání ve zkoumané třídě zdůrazňoval určité aspekty chování romského žactva, které mohly mít negativní dopady nejen pro romské chlapce, ale i dívky. Následující promluva zachycuje učitelův předpoklad, že romská dívka Klára s někým chodí, který se snaží ověřit u romského chlapce Filipa.

Ve výchově k občanství je romská dívka Klára během hodiny několikrát napomenuta, že se otáčí za Tomášem, který sedí v lavici za ní. Učitel se ptá Filipa: „Nevíš, jestli má Klára kluka?“ „Nevím, jak to mám vědět?“ odpoví Filip. „Možná chodí s Tomášem, když se za ním tak otáčí,“ konstatuje učitel. Klára i Tomáš klopi zrak směrem k zemi. (terénní poznámky, 30. 1. 2014)

V této situaci učitel očekává, že Klára s někým chodí nebo by s někým chodit mohla, přičemž podobnou predikci k ostatním dívkám ve třídě nikdy nevznášší, přestože u propadlých a starších dívek Zuzky a Nikolky by z hlediska vývojové logiky, kterou jsou učitelé zvyklí uplatňovat, působila adekvátněji. Zasazení této promluvy do žánru humoru nevyvazuje Kláru z důsledků, které pro ni tato očekávání mají. I když se snaží od představy chození s někým distancovat například tím, že ostentativně setřásá ruce Filipa, Marka a Petra, které se jí občas o přestávkách snaží dotýkat, nebo ukrýváním se na záchod (viz níže), svou vytrvalou péčí o vzhled ne/vyřčená podezření spíše potvrzuje. Klára totiž patří k nejvíce upraveným a nejhezčím dívkám ve třídě. Klára si pravidelně rovnala své kudrnaté vlasy žehličkou na vlasy a pečlivě upravená, i když v nesportovním oblečení, bývala i v hodinách tělocviku. Její práce na vzhledu může být strategií zvyšování statusu v kolektivu, protože dívky z etnických menšin bývají v kontextu desegregované třídy daleko méně sebevědomé a častěji se přizpůsobují požadavkům školy než jejich chlapečtí vrstevníci, jak si všímá i Youdell [2003]. Ve výše prezentované výměně tak učitel odkazuje k velmi citlivému tématu. Zatímco status chlapců v kontextu pozorovaného třídního kolektivu je v souvislosti s navazováním intimních vztahů zvyšován, pověst dívky v osmém ročníku tímto může být značně ohrožena. Romství navíc tuto hrozbu prohlubuje, protože v majoritní společnosti je spojováno s ranou sexualitou. Jsou to totiž zejména dívky, které mají chránit svou nevinnost co nejdéle, odmítat sex iniciovaný muži a mít svou sexualitu pod kontrolou [Jarkovská 2013]. Jsou to romské dívky, které jsou ohroženy vícenásobnými exkluzemi právě proto, že v důsledku diskurzu předčasného dospívání už nejsou vnímány jako nevinné.

Nižší viditelnost a pasivita se projevovaly i v interakčních rituálech, v nichž Klára se Zuzkou byly spíše pozorovatelkami chlapeckých akcí a stály tak na okraji těchto událostí. Interakční řád „Roma free style“ party, podobně jako jiné subkulturní scény, byl tvořen a udržován chlapci, přičemž hodnota dívek zde potenciálně rostla s jejich schopností navazovat heterosexuální vztahy. V subkulturách, v nichž je zesílený důraz na mužskou maskulinitu (motorkáři, rapeři) se od žen vyžaduje zdůrazňování jejich femininity prostřednictvím svůdného oblékání (výstřihy, krátké sukně). U dívek tak nejsou tolik podstatné symbolické subkulturní znaky jako spíš ochota navazovat vztahy definované chlapeckými potřebami. A tak snaha líbit se chlapcům může být i na úrovni celé vrstevnické struktury strategií zvyšování statusu.

V případě pozorované třídy ale Klára se Zuzkou zůstávaly spíše na jejím okraji, což jsem usuzovala i z toho, že v daleko větší míře než jejich spolužačky mizely z hlavního přestávkového dějiště třídy na dívčí záchody. Jakkoliv byly záchody oblíbeným útočištěm všech dívek napříč jednotlivými ročníky, zesílenou potřebu hledání bezpečnějšího prostoru u etnicky minoritních dívek jsem pozorovala v několika různých třídách v různých školách, v nichž jsem v posledních třech letech realizovala nezúčastněná pozorování. Záchod je prostor, který uniká disciplinačnímu tlaku a který jako takový může představovat úlevu a soukromí. Záchod se ve škole stává backstage dějištěm [Goffman 1999], oproštěným od regulace školními předpisy, ale i od dohledu a aktivit iniciovaných chlapci, kteří nejenže často dominují mnoha oblastem sdíleného veřejného prostoru, ale rovněž zasahují do soukromého prostoru dívek. Mizení Kláry se Zuzkou a někdy i s Nikolou z frontstage dějiště třídní učebny ukazovalo na jejich potřebu intimního prostoru, který využívaly jako přípravu na svou genderovou performance (na záchodě se líčily) a kde rovněž sdílely svá intimní témata (např. smsky od svých chlapeckých kamarádů), se kterými se ale na rozdíl od některých chlapců nechlubily v samotné třídě, protože by tím pravděpodobně riskovaly svou pověst.

Představy pedagogů o vzdělávání romských žáků odrážely etnizované předpoklady o jejich předčasném dospívání. Romští žáci, zejména potom romská dívka Klára, se v perspektivě vyučujících zdáli narušovat majoritní kulturní normu dětské nevinosti, kterou je třeba chránit co nejdéle. Přitom ale vyučující nereflekovali věkové rozdíly, které mezi žáky v důsledku propadání a odložených zápisů do prvního ročníku základní školy vznikaly.¹⁶ Práce na femininitě a vzhledu, která by mohla být strategií zvyšování statusu etnicky minoritních

¹⁶ Zatímco nevhodné chování majoritních chlapců bývá ve výpovědích učitelů zahaleno do roušky nevinosti a příslibů napravení se stupňující se socializací, špatnému chování etnicky minoritních žáků je častěji připisován status záměrnosti [tzv. postaršování viz O'Conner, Lewis, Mueller 2007]. Takové formy de/legitimizace chování žáků z etnických menšin mohou stát za mnoha studii potvzovaným negativním vztahem mezi chlapci z etnických menšin (zejména Afroameričany a Afrokaribičany) a jejich učiteli [Connolly 2002], kteří jejich chování nepopisují explicitně ani tak v rasových či etnických kategoriích, jako spíše v pojmech hypersenzitivity, nepřiměřené vznětlivosti či hyperaktivity apod.

dívce ve vrstevnických vztazích, se střetává s etnizovanými předpoklady o ztrátě nevinnosti a rané sexualitě. Romská dívka tak čelí protichůdným tlakům: z jedné strany je to práce na vzhledu, která je příslibem zájmu chlapců z převážně romské party, z druhé strany její důraz na femininitu může vyústit v zařazení do etnizované kategorie „předčasně vyspělých“, které ohrožuje její pověst jak před pedagogy, tak i před některými spolužačkami a spolužáky.

Závěr

V tomto článku jsem se zabývala rolí etnicity ve vrstevnické struktuře jedné de-segregované školní třídy. Zajímalo mě, jakými způsoby se etnická identita projevuje v životě této třídy a jak se potkává s jinými sociálními identitami, které rovněž strukturují fyzický a sociální prostor školních vztahů. Ukázala jsem, že důležitým kontextem pro situační dramaturgie a performance různých sociálních statusů jsou interakční rituály a ritualizace ve vrstevnické kultuře. Jako příklady takovýchto událostí jsem ve svých etnografických pozorováních zachytila ritualizovaná představení subkulturních identit „Roma free style“ raperů a hraní fotbalu v chlapecké, převážně romské kamarádské alianci. Bylo patrné, že přátelství těchto chlapců bylo posilováno obdivem k fyzické síle, idealizací mužského těla a raperských kompetencí. Marek a Filip si v rámci tanečních ritualizovaných představení získávali popularitu i respekt. Hraním fotbalu a používáním rozmanitých biografických předmětů se chlapci situovali do centra přestávkového dění, přičemž prezentovali nejen své sportovní kompetence, ale i zabydlenost v maskulinní sportovní kultuře.

Dále jsem se zaměřila na průsečíky etnicity a genderu, tj. sledovala jsem, jak se protínají maskulinní a sportovní identity těchto chlapců s jejich etnicitou a jak jsou tyto jejich spolužáky i učiteli etnizovány. Gender romských žáků hraje ve školním prostředí ambivalentní roli, protože je v určitých kontextech oceňován (sportovní výkony), zatímco v jiných spíše problematizován (fyzická síla, zájem o jiné věci než školu). Genderovaná etnicita se tak stávala jak pozitivní interakční devizou (např. když majoritní chlapci pozitivně mluvili o svých romských spolužácích jako o sportovních reprezentantech školy nebo když oceňovali zábavu, kterou představovalo kreslení tzv. břišníků), tak zdrojem obav a konfrontací (když romští chlapci dělali tzv. zátyláky svým majoritním spolužákům).

Skrze interakční rituály posilovali romští chlapci svoji vzájemnost, zvyšovali svou reputaci a nacházeli tak zdroje respektu a úcty, kterých nedosahovali v soutěži o dobré známky. Jejich propadání zesilovala procesy vylučování podél různých os odlišností. Vyšší věk těchto žáků je v mnoha ohledech vzdaloval od jejich spolužáků a spolužaček, zároveň ale představoval prostředek k získávání symbolického kapitálu ve vztahové dynamice třídního kolektivu. Věk se rovněž odrážel v etnizovaných předpokladech učitelů o předčasném dospívání romských žáků, v jehož důsledku byli diskurzivně vymaněni z dětského světa.

Nezamýšlené dopady tohoto diskurzu jsem v závěru textu ilustrovala na pozici romské dívky Kláry, která byla konfrontována s dvojsečnými dopady, které může vzbuzovat její práce na femininitě. Touto strategií se sice může zavděčit starším chlapcům, ale zároveň vzbuzuje všeobecné podezření ohrožující její pověst.

Vedle analýzy vybraných etnografických situací jsem tímto textem demonstrovala možnosti využití teoreticko-analytického rámce interakčních rituálů a ritualizací při studiu každodenní etnicity. Přednosti koncepcí interakčních rituálů a ritualizací se projevují zejména v jejich orientaci na dynamiku situací, interakčních řádů a performování vztahově vyjednávaných pozic a identit. Tato perspektiva vychází z goffmanovského důrazu na interakcionistickou analýzu symbolických ritualizovaných představení a je kompatibilní s pojetím etnicity coby situačně vyvolávané a ustavované kategorie. Přitom je třeba brát zřetel na překrývající se působení dalších sociálních identit. Mikrointerakcionistický přístup ke studiu ritualizované etnicity může obohatit teorii etnicity a vzdělávání v několika ohledech. Tato perspektiva vhodně doplňuje rozšířené makroteorie kulturní a sociální reprodukce v sociologii vzdělávání, které nahlízejí na rozdíly mezi žáky dané mírou, kterou byli obdařeni různými druhy kapitálů, jako na konzervované nerovnosti. Jsou to ale právě interakční rituály, jejichž prostřednictvím žáci stabilizují své konformní identity a role, ale v nichž se zároveň vůči těmto předepsaným identitám rezistentně vymezují, zaujímají překvapivé pozice a uzavírají nečekané aliance. Perspektiva interakčních rituálů je zároveň kompatibilní s brubakerovským důrazem na neesenciální, situovanou a vyjednávanou povahu etnicity. Je ale výrazně více návodná z hlediska empirických kritérií zachycení etnicity v každodenním jednání a inspiruje ke komplexnímu pohledu na etnicitu ve všech jejích různorodých projevech (prostor, tělo, emoce, vztahové sítě, jazyk). Tím rovněž překonává převažující zaměření školních etnografií etnické různosti (např. v její sociolinguvistické variantě) na jazyk a konverzační rovinu jednání [viz Quantz, O'Connor, Magolda 2011]. Vliv, kterým někteří romští chlapci v neformální vrstevnické struktuře třídy 8. A disponovali, vzbudil mou pozornost a rovněž posílil mé chápání školní třídy jako sociální laboratoře, v níž je etnicita do značné míry nestálá a situačně vázaná. Výraznou intraetnickou diverzitu jsem pozorovala v druhé osmé třídě, jež se stala rovněž předmětem mého výzkumu. Do ní totiž chodila velmi sportovně zaměřená romská dívka, v učení úspěšný romský chlapec a silné kamarádství zde panovalo mezi chlapcem vietnamského a romského původu.

JANA OBROVSKÁ působí jako doktorská studentka sociologie a výzkumnice na katedře sociologie Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně. K jejím odborným zájmům patří sociologie vzdělávání a kultury.

Literatura

- Andersson, M. 2000. *The Situated Politics of Recognition. Ethnic Minority, Youth and Identity Work*. London: University of London.
- Barron, I. 2007. „An Exploration of Young Childrens’ Ethnic Identities as Communities of Practice.“ *British Journal of Sociology of Education* 28 (6): 739–752, <http://dx.doi.org/10.1080/01425690701610001>.
- Bittnerová, D., D. Doubek, M. Levínská. 2011. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy.
- Bourdieu, P. 1998. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
- Bourdieu, P., J. C. Passeron. 1990. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: SAGE Publications.
- Brubaker, R. 2004. *Ethnicity without Groups*. Cambridge: Harvard University Press, <http://dx.doi.org/10.1017/cbo9780511489235.004>.
- Brubaker, R., F. Cooper. 2000. „Beyond Identity.“ *Theory and Society* 29: 1–47, <http://dx.doi.org/10.1023/A:1007068714468>.
- Brubaker, R., M. Loveman, P. Stamatov. 2004. „Ethnicity as Cognition.“ *Theory and Society* 33 (1): 31–64, <http://dx.doi.org/10.1023/B:RYSO.0000021405.18890.63>.
- Collins, R. 2004. *Interaction Ritual Chains*. Princeton, N.J.: Princeton University Press, <http://dx.doi.org/10.1515/9781400851744>.
- Connell, R. W. 1989. „Cool Guys, Swots and Wimps: The Interplay of Masculinity and Education.“ *Oxford Review of Education* 15 (3): 291–303, <http://dx.doi.org/10.1080/0305498890150309>.
- Connolly, P. 2002. *Racism, Gender Identities and Young Children. Social Relations in Multi-ethnic, Inner-city Primary Classroom*. London: Routledge.
- Connolly, P. 2008. „Race, Gender and Critical Reflexivity in Research with Young Children.“ Pp. 173–188 in P. Christensen, J. Allison (eds.). *Research with Children. Perspectives and Methods*. Abington: Routledge.
- Deegan, J. G. 1996. *Children’s Friendships in Culturally Diverse Classrooms*. London: The Falmer Press.
- Delamont, S. 2014. *Key Themes in the Ethnography of Education. Achievements and Agendas*. London: SAGE.
- GAC. 2009. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. Praha: Gabal Analysis & Consulting.
- Gillborn, D. 2008. *Racism and Education. Coincidence or Conspiracy*. London: Routledge.
- Goffman, E. 1967. *Interaction Rituals: Essays on Face to Face Behaviour*. New York: Anchor books doubleday & company.
- Goffman, E. 1999. *Všichni hrajeme divadlo. Sebe prezentace v každodenním životě*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon.
- Göhlich, M., M. Wagner-Willi. 2010. „Rituals in Daily School Life.“ Pp. 39–80 in Ch. Wulf (ed.). *Ritual and Identity: the Staging and Performing Rituals in the Lives of Young People*. London: Tufnell.
- Gordon, T., J. Holland, E. Lahelma. 2007. „Ethnographic Research in Educational Settings.“ Pp. 189–203 in P. Atkinson et al. *Handbook of Ethnography*. London: SAGE Publications.
- Grant, L. 1984. „Black Females ‚Place’ in Desegregated Classroom.“ *Sociology of Education* 57 (2): 98–111, <http://dx.doi.org/10.2307/2112632>.
- Gregoriou, Z. 2013. „Traversing New Theoretical Frames for Intercultural Education: Gender, Intersectionality, Performativity.“ *Intercultural Education Studies* 6 (3): 179–191, <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v6n3p179>.
- Grugeon, E. 1993. „Gender Implications of Children’s Playground Culture.“ Pp. 11–33

- in P. Woods, M. Hammersley (eds.). *Gender and Ethnicity in Schools. Ethnographic Accounts*. London: The Open University.
- Gunarataman, J. 2003. *Researching Race and Ethnicity. Methods, Knowledge and Power*. London: SAGE Publications, <http://dx.doi.org/10.4135/9780857024626>.
- Hammersley, M., P. Woods. 1984. *Life in Schools. The Sociology of Pupil Culture*. Buckingham: Open University Press.
- Hennessy, E., C. Heary. 2005. „Exploring Children’s Views through Focus Groups.“ Pp. 236–252 in S. Greene, D. Hogan (eds.). *Researching Children’s Experience. Approaches and Methods*. London: SAGE Publications.
- Huff, Ch., A. Raggl. 2013. „Children’s Peer Cultural Relations in Age-Mixed Classes – A Comparative Approach to Complexities, Complicity and Contradictions.“ *Oxford Ethnography and Education Conference, Working Paper*. Oxford: New College, University of Oxford.
- Janků, K. S. 2014. „O leperiben. Partnerství, etnizace a orientalismus v aplikovaném výzkumu.“ *Biograf* (59): 5–32.
- Jarkovská, L. 2013. *Gender před tabulí. Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Kaščák, O. 2006. *Moc školy. O formátivnej sile organizácie*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Kaščák, O. 2010. *Škola ako rituálny priestor*. Trnava: VEDA.
- Kolářová, M. 2008. „Na křižovatkách nerovností. Gender, třída a rasa/etnicita.“ *Gender, rovné příležitosti, výzkum* 8 (2): 1–10.
- Koole, T. 2003. „The Interactive Construction of Heterogeneity in the Classroom.“ *Linguistics and Education* 14 (1): 3–26, [http://dx.doi.org/10.1016/S0898-5898\(03\)00010-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0898-5898(03)00010-X).
- Mac an Ghail, M. 1993. „Beyond the White Norm: The Use of Qualitative Methods in the Study of Black Youths’ Schooling in England.“ Pp. 145–165 in P. Woods, M. Hammersley (eds.). *Gender and Ethnicity in Schools. Ethnographic Accounts*. New York: Routledge.
- Mac an Ghail, M. 1998. *The Making of Men. Masculinities, Sexualities and Schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Marada, R., M. Nekorjak, A. Souralová, K. Vomastková. 2010. *EDUMIGROM: Community Study Report: Czech Republic*. Brno: Masarykova univerzita.
- McLaren, P. 1999. *Schooling as a Ritual Performance. Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Nayak, A. 2006. „After Race: Ethnography, Race and Post-race Theory.“ *Ethnic and Racial Studies* 29 (3): 411–430, <http://dx.doi.org/10.1080/01419870600597818>.
- Noble, G. 2009. „‘Countless Acts of Recognition’: Young Men, Ethnicity and the Messiness of Identities in Everyday Life.“ *Social and Cultural Geography* 10 (8): 875–890, <http://dx.doi.org/10.1080/14649360903305767>.
- O’Conner, C., A. Lewis, J. Mueller. 2007. „Researching ‘Black’ Educational Experiences and Outcomes: Theoretical and Methodological Considerations.“ *Educational Researcher* 36 (9): 541–552, <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X07312661>.
- Obrovská, J. 2014. „Rituály s ‚těmi druhými‘: perspektiva interakčních rituálů ve školní etnografii etnický různorodých třídních kolektivů.“ *Sociální studia* 11 (2): 51–74.
- Quantz, R. A., T. O’Connor, P. Magolda. 2011. *Rituals and Student Identity in Education: Ritual Critique for a New Pedagogy*. New York: Palgrave Macmillan, <http://dx.doi.org/10.1057/9780230117167>.
- Radostný, L. 2008. „Po stopách romského hip hopu.“ *A2* [online] 27 [cit. 15. 6. 2014]. Dostupné z: <http://www.advojka.cz/archiv/2008/27/po-stopach-romskeho-hip-hopu>.

- Russell, L. 2011. *Understanding Pupil Resistance. Integrating Gender, Ethnicity and Class. An Educational Ethnography*. New Cottage, Painswick: E&E Publishing.
- Szaló, C., E. Hamar. 2005. „Vytváření etnokulturních identit a jejich sociální inkluze.“ *Sociální studia* 1: 67–83.
- Taylor, Ch. 1994. *Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition*. Princeton: Princeton University Press.
- Troyna, B., R. Hatcher. 1992. *Racism in Children's Lives. A Study of Mainly-White Primary Schools*. London: Routledge.
- Turner, J. 1991. *The Structure of Sociological Theory*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Turner, V. 2004. *Průběh rituálu*. Brno: Computer Press.
- Wulf, Ch. (ed.). 2010. *Ritual and Identity. The Staging and Performing Rituals in the Lives of Young People*. London: Tufnell.
- Wright, C., D. Weeks, A. McGlaughlin, D. Webb. 1998. „Masculinised Discourses within Education and the Construction of Black Male Identities Amongst African Caribbean Youth.“ *British Journal of Sociology of Education* 19 (1): 75–87, <http://dx.doi.org/10.1080/0142569980190105>.
- Youdell, D. 2003. „Identity Traps or How Black Students Fail: The Intersections between Biographical, Sub-cultural, and Learner Identities.“ *British Journal of Sociology of Education* 24 (1): 3–20, <http://dx.doi.org/10.1080/01425690301912>.