

## Reformování vzdělávání a imperativ neustálé změny European Conference on Educational Research, Kodaň 21.–25. srpna 2017

Dominik Dvořák, Vít Šťastný, Jan Vyhnálek,  
Jana Černá

Téma letošní konference Evropské asociace pedagogického výzkumu (EERA), která se konala v dánské Kodani, umožňovalo účastníkovi se mentálně pohybovat mezi obecnou rovinou procesů změny a konkrétními případovými studii reformy dánské *folkeskole* (tradiční jednotné základní školy trvající devět let s desátým dobrovolným ročníkem) i vývoje v dalších severských zemích (které mají společnou asociaci pedagogického výzkumu a byly na konferenci hojně zastoupeny). Do dění na konferenci jsme se aktivně zapojili, čtyři autoři této zprávy přednesli pět příspěvků v sekcích, které odpovídaly jejich výzkumnému zájmu. Popíšeme vybraná témata, která nás na konferenci zaujala.

### 1 Reformy a reformy reforem

Obecné problémy (neustálého) reformování školy shrnul ve svém plenárním vystoupení sociolog prof. Jens Rasmussen (Aarhus University). Reformy školství se snaží zlepšit vzdělávací systém, kdežto každodenní práce ve třídě usiluje o „zlepšení“ žáků, resp. jejich výsledků. Reformy vzdělání neustále probíhají (vždy si umíme představit lepší alternativu k současnému stavu), jsou obvyklou součástí vzdělávání, a stejně tak běžné je, že jejich výsledky bývají zklamáním – život ve třídách se mění jen málo, pokud vůbec. K tomu ještě přistupuje efekt neočekávaných/nežádoucích vedlejších účinků reforem a problémů při implementaci, což vše vede ke kolotoči nových reforem. Po sobě následující reformy tak často oscilují podle ideologických preferencí jejich autorů od důrazu na předmětovou strukturu kurikula k akcentování zkušeností žáků jako východiska učení; jsou střídavě zaměřeny na učitele nebo na dítě; tradiční (hnutí *back to basics*) nebo progresivní dovednosti; centralizují a opět decentralizují; upřednostňují momentální požadavky průmyslu nebo vizi postindustriální/znalostní společnosti (jak popsal např. L. Cuban).

V reformách tak hrají zásadní roli nyní vnímané sociální problémy, globalizace, europeizace, ale rovněž anticipace budoucího, která je také základem transnacionálních politických doporučení. Tyto predikce jsou pochopitelně značně problematické, neboť jsou vnitřně v rozporu s ideou rychlé změny. Obraz budoucnosti je založen na analýze trendů, a tedy jde vždy o současnou představu budoucnosti.

<https://doi.org/10.14712/23363177.2017.20>

[www.orbisscholae.cz](http://www.orbisscholae.cz)

120 Trendy jsou současným odrazem nejasné budoucnosti, podmíněné konstrukce, nejisté jistoty o nejisté budoucnosti. Aktuálním pokusem OECD o předpověď je iniciativa *Education 2030* (resp. *The Future of Education & Skills 2030*), která se opět snaží odpovědět na otázku, jaké znalosti, dovednosti, kompetence budou žáci potřebovat za 15 let pro život ve „volatilním, nejistém, komplexním a rozporuplném světě“ (v angličtině VUCA). Jde o vážnou výzvu k promýšlení budoucnosti, anebo o naivitu? K tomu přistupuje další problém – politické řízení reformy. Rasmussen se zde odvolává na koncept funkčních podsystémů společnosti (Niklas Luhmann): Každý podsystém – včetně vzdělávání – vnímá jinak své prostředí, má svou vlastní perspektivu společnosti a žádná z těchto perspektiv si nemůže nárokovat prioritu. Je možná pouze koordinace. V severském prostředí je velmi populární koncept *steering*, ale současně žádný funkcionální systém (např. politika, hospodářství) není schopen řídit jiný systém. *Steering* *nemůže* ani zajistit, že reformy budou realizovány, jak byly naplánovány.

S tímto obecným systémovým pohledem jsme mohli konfrontovat dánskou reformu z roku 2014, o níž na konferenci mluvila mj. sociálnědemokratická politička Christine Edda Antoriniová, která byla v letech 2011–2015 dánskou ministryní školství. Politicky byla reforma iniciována levicovou vládou za podpory konzervativní strany a dalších opozičních stran (konsenzuální přístup je tradicí severských zemí), proto přežila změnu vlády. Již dříve reformě předcházela opatření, která byla zaměřena na podporu inkluze, zkvalitnění řízení škol, strukturální změny včetně přechodu na modulární vzdělávání učitelů (Bologna). Dánsko se snaží sledovat nejen cíle typické pro vzdělávací reformy z poslední doby (zlepšení výsledků, plné využití potenciálu každého žáka, minimalizace negativního vlivu rodinného zázemí), ale stejně tak je důraz kladen na celkovou pohodu žáků a jejich fyzický pohyb. Charakteristické je prodloužení školního dne, na jedné straně byla posílena výuka dánštiny a matematiky, ale současně každý den je požadována hodina pohybových aktivit. Školní den má být nejen delší, ale také pestřejší (nejenom kognitivní aktivity). To vyžaduje mimo jiné posílit školy personálně. Autoři reformy jsou si vědomi výše uvedeného rizika, že v reformách nedochází k proměně „gramatiky školní třídy“, proto kladou důraz na proměnu základních vzorců vyučování, chtějí dosáhnout individualizace, aby se odstříhli od „továrního modelu“, kdy jeden učitel vždy pracuje s jednou třídou a všichni žáci dělají v jednu chvíli totéž.

Reformní kurikulum je založeno na kompetencích a výstupech (společné standardy, kompetenční cíle pro všechny předměty), využívá externí hodnocení vzdělávacích výsledků (národní testování). Reforma se tedy opírá o akontabilitu provázenou budováním kapacity, se snahou o rozhodování založené na evidenci. To je určitá změna, neboť dánská tradice byla (a zřejmě do určité míry zůstává) orientována na pojetí pedagogiky coby normativní a filozofické disciplíny (jako protiklad empirického přístupu). Tato tradice však není zavržena, Dánové si kladou otázku, jak tvořivě a užitečně kombinovat tradiční kontinentální přístupy a nové principy, neboť konflikt tradice a reformy lze vnímat nejen jako krizi, ale i jako příležitost. Zdá se, že učitelé

přijali myšlenku vyučování založeného na nových standardech a souhlasí, že by bylo užitečné, aby jejich znalost žáků byla více podložena daty.

Zatímco dánská reforma je označována jako zásadní, poslední norská reforma (popsaná v bílé knize, u níž je k dispozici anglická verze *The School of the Future – Renewal of Subjects and Competences*) je označována spíše jako inkrementální, navazuje na předchozí zásadní reformu z roku 2006 (známou jako *Kunnskapsløftet*) a rozvíjí ji. Pro nás je inspirativní jako proces „reformy reformy“, protože před podobným úkolem stojíme ve vztahu k RVP.

Dánská reforma v regionálním kontextu severovýchodních zemí i v globálních souvislostech byla předmětem řady příspěvků. Jedno sympozium za účasti přední americké komparatistky Gity Steinerové-Khamsiové bylo věnováno analýze ideových zdrojů dánské a norské reformy. Širším rámcem byly teorie globalizace a *policy borrowing*. Výzkumná otázka zněla, jak političtí aktéři v různých zemích užívají „externalizaci“ při legitimizaci změn. U každé reformy lze rozlišit tři hlavní směry zdůvodňování (reference): jednak se argumentuje vývojem v jiných subsystémech vlastní země (např. v ekonomice), jednak globálním systémem a konečně vývojem v jiných vzdělávacích systémech. Metodou byla analýza sítí odkazů obsažených v klíčových programových dokumentech obou reforem. Badatelé sledovali dvě až tři generace dokumentů, tedy nejen kdo je citován například v bílé knize, ale také kdo je citován těmi, kdo jsou citováni. Sledovali rovněž časovou dimenzi – o jak staré dokumenty jde. V dánském případě bylo 42 % referencí zahraničních: jedná se o fundamentální reformu, proto je třeba ji dostatečně externalizovat; v norském byl počet zahraničních dokumentů nižší – šlo o prohloubení předchozí reformy, proto se odkazy vztahovaly více k domácím programovým dokumentům. Citované publikace mají různé role, kupříkladu zpráva OECD o dánském vzdělání slouží formulování problému („skandalizace“ stavu školství, nastolení agendy a generování tlaku na změnu pomocí externalizace), zatímco často citované přehledy Hattiego jsou východiskem formulace řešení. V centru sítí jsou autoři, kteří současně pracují pro několik institucí, propojují různé diskurzy. Empirická analýza potvrdila, že dánská reforma je zakotvena ve třech diskurzích, jimiž jsou spravedlivost, efektivita učitele (*teacher efficiency*), pedagogické vedení.

Řada příspěvků o kurikulárních reformách byla přednesena v networku 3, kde byl také prezentován příspěvek Dominika Dvořáka připravený ve spolupráci s doktorem Jakubem Holcem *Comparative Studies of Curricula: A Review of Research*, který byl příznivě přijat.

## 2 Měření socioekonomického statusu

Jednu ze zajímavých metodologických diskusí v networku 9 otevřelo sympozium na téma *Improving Measures of Socio-Economic Status to Support Educational Research in Low- and Middle-Income Countries*, které se, jak název napovídá, soustředilo na validitu konstruktů „socioekonomického statusu“ a jeho použitelnosti napříč všemi zeměmi srovnávanými v rámci mezinárodních šetření PISA či TIMSS. Petra Lietzová

122 uvedla ve svém příspěvku výsledky přehledové studie mapující různé způsoby konstrukce indexu socioekonomického statusu a poukázala na interdisciplinární odlišnosti v použití různých indikátorů, které se v jí zkoumaných studiích vyskytovaly. Na její příspěvek navázala Alla Routinskyová a své vystoupení otevřela provokativním názorem, že málokdo zpochybňuje slabou korelaci socioekonomického statusu a výsledků finských žáků, nicméně když se takto nízká korelace ukáže v případě Afghánistánu či jiné nízkopříjmové (*low-income*) země, mají výzkumníci tendenci metodologicky zpochybňovat validitu konstruktů SES, spíše než aby připustili, že v těchto zemích může být vzdělávací systém sociálně spravedlivější než v leckterých „vyspělých“ západních zemích. Poté prezentovala svoji analýzu indexu bohatství (WEALTH), který je součástí SES, přičemž dokládala, že národní otázky v některých případech vůbec nepřispívají k zvýšení jeho reliability. Na druhou stranu existují i země, u kterých je reliability mezinárodních položek tak nízká, že spolehlivý index nelze bez zahrnutí národních položek vytvořit. Další analýzou národních položek v dotaznických zúčastněných zemích zjistila velkou míru variability v tom, jaké položky jsou užívány, což podle ní přispívá k vzájemné nesrovnatelnosti takto vytvořeného indexu v jednotlivých zemích. Navrhuje proto, aby byl nejprve na základě spolupráce národních týmů všech zúčastněných zemí vygenerován seznam smysluplných národních položek, ze kterého by teprve pak mohly být vybírány konkrétní položky pro národní účely. Nálezy těchto výzkumníků z Australské rady pro výzkum vzdělávání (ACER) budou publikovány v připravované monografii, která bude jistě stát za přečtení.

V tomto networku 9 prezentoval Vít Št'astný paper (připravovaný ve spolupráci s Davidem Gregerem) s názvem *Additional Instruction in Academic Subjects: A Comparative Study of Determinants and Effects in Central- and East-European Countries*. V analýze dat PISA jsme se zaměřili na míru využívání mimoškolního doučování v matematice v Maďarsku, Polsku a na Slovensku. Víceúrovňová analýza identifikovala statisticky významné souvislosti mezi množstvím hodin doučování a socioekonomickým statusem, pohlavím žáka, ale také charakteristikami školy a způsoby jednání učitele ve vztahu k žákovi. V následné diskusi jsme načerpali velké množství podnětů pro další směřování výzkumné pozornosti (jak věcně, tak i metodologicky), které určitě využijeme při přípravě výzkumného sdělení pro zahraniční časopis.

### 3 Komunity, rodiny, vzdělávací trajektorie

Hned dvěma příspěvky jsme se zapojili také do práce networku 14 (Communities, Families and Schooling in Educational Research), který se věnuje rozsáhlému a trochu nesourodému tématu venkovských škol, vztahu školy k rodině, místní komunitě a různým typům populací mimo mainstream. Byl to druhý příspěvek Víta Št'astného, který se tematicky týkal školních družin a v širším kontextu volnočasových aktivit žáků na 1. stupni základní školy, s využitím dat MŠMT a CLoSE se zaměřil na dostupnost školních družin a následně na jejich sociální selektivitu v porovnání s dalšími alternativami volnočasových aktivit. Jan Vyhnálek a Dominik Dvořák přednesli

příspěvek zaměřený na problematiku žákovské mobility nazvaný *Pupil Transfers in Horizontally Stratified School System*, který mapoval dostupná data o přestupech žáků mezi školami a vzdělávacími programy v zemích kontinentální Evropy.

Network letos slavil 20 let od svého založení a udělil čestné členství svým zakladatelům, Lindě Hargreavesové (Cambridge) a Rune Kvalsundovi (Volda University College), kteří se po celé období věnovali jeho fungování. Network je rozsáhlý, letos do něj bylo zasláno 90 příspěvků, z nichž 76 bylo přijato. Pro tak velký rozsah byla většina sekcí rozdělena do dvou paralelních. Bylo proto nutné vybírat a následující přehled je shrnutí zhruba polovičky příspěvků.

Není snadné rozdělit bohaté a různorodé informace z příspěvků do kategorií, přesto vystupuje několik hlavních tematických linií: 1) přechody a přestupy, pohled na život žáka nebo studenta z hlediska kontinuity a diskontinuity jeho života v čase, od mateřské školy po dospělost; 2) *wellbeing* – tento těžko přeložitelný termín, který někdy překládáme jako spokojenost, se čím dál výrazněji uplatňuje v pohledu na edukaci a network 14 jej sdílí i s jinými networky; 3) tři důležité skupiny aktérů: žák či student, rodiče a rodina, učitelé jako tvůrci vztahů.

#### 4 Přechody a přestupy

Australský příspěvek Hernana Cuerva přichází v kontextu tranzicí se zdůrazněním jejího protikladu, toho, že potřebujeme někam patřit (*belonging*). Škola má důležitou roli v tomto procesu, který zahrnuje tři oblasti: místo, kam patříme; lidé, k nimž patříme; a epocha, jejíž jsme součástí. Různé tranzice můžeme na jeho pozadí chápat spíše jako variaci a narušení této prvotní potřeby. V rozsáhlém longitudinálním výzkumu se ukazuje, že potřeba *belonging* zásadně ovlivňuje rozhodování týkající se vzdělání zejména u mladých lidí pocházejících z venkova, zatímco u městských je méně výrazná.

Série tří vzájemně provázaných příspěvků skupiny výzkumníků z norské Volda University College vycházela z longitudinálního dvacetiletého výzkumu žáků se specifickými vzdělávacími potřebami (SVP). Výzkum je postaven na teoretickém základu *life course perspective* (sociologie) a *life psychology*. Rune Kvalsund přinesl podrobnou analýzu vlivu SVP na sociální začlenění nebo exkluzi žáků. Škola, v níž tráví žáci velmi mnoho času, může ovlivnit rozvoj vztahů negativně (autor vidí jednostranně na výkon orientovanou „PISA školu“). Finn Ove Båtevik zkoumá vztah oslabení žáků na trvalost pracovního začlenění v dospělosti a Jon Olav Myklebust na vytvoření vlastní rodiny a rodičovství.

Tři příspěvky se zabývaly přechodem dítěte z mateřské školy na další úroveň vzdělávání. Dva vycházely z ekologicko-vývojového modelu (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Každý z příspěvků zkoumal přechod očima jiné skupiny aktérů: dětí (prezentující Anna Katharina Heinová, Henrik Streffer), rodičů (Johanna Lundqvistová, Margareta Sandströmová, Annika Axelssonová) a učitelů (Anders Garpelin, Tina Hellblomová Thibblinová, Gunilla Sandbergová, Therese Welénová).

Australský příspěvek (Helen Klieveová et al.) dokumentoval situaci školní tranzice pohledem dětí s poruchou autistického spektra (PAS). Situace dětí se SVP zviditelňuje jinak spíše latentní problémy spolupráce různých aktérů na edukaci. Zásadním momentem pro úspěšnou tranzici je komunikace. Zkušenost těchto dětí s tranzicí je odlišná od ostatních. Je obecně známo, že u dětí s PAS je komunikace problémem: ve skutečnosti je to ale zjednodušení – nedostatečně fungující komunikace je obecný problém (ve škole, mezi školou a rodinou, mezi dítětem a dospělými), jen u dětí s PAS se tento problém zviditelňuje. Problém s komunikací mají i rodiče, kteří často jen těžko předávají zkušenosti s odlišným prožíváním dětí s PAS učitelům.

Další příspěvek popisoval výzkum přestupu z nižší do vyšší sekundární školy v Rakousku. Zaměřil se na vnímání tranzice ze strany žáků. Přechody jsou kritickým momentem ve vzdělávání, jejich dobrý průběh může být podpořen podpurným vzdělávacím prostředím a spoluprací mezi spolužáky. Předčasný odchod ze vzdělávání je často spojen s očekáváními žáka, nepřiměřenou organizací a klimatem školy, které nejsou schopné naplnit potřeby žáků.

Zajímavým příspěvkem byla také výzkumná evaluační zpráva projektu Exaneta (příspěvek v networku 14, prezentující Jordi Collet), určeného neprospívajícím žákům ve vybraných katalánských školách. Proškolení mentoři měli zlepšit studijní návyky vytipovaných žáků, kteří měli problém se zvládnutím školního kurikula, a po dobu 90 minut týdně během celého školního roku se žáky pracovali a podporovali je ve studiu. Kvaziexperimentální studie hodnotila dopady projektu Exaneta a výsledky shrnula jako velmi pozitivní: žákům zapojeným do projektu se v porovnání s žáky do projektu nezapojenými zlepšila studijní motivace i školní prospěch. V diskusi jsme ale upozornili na určitá metodologická úskalí, neboť žáci byli do projektu vybíráni kromě prospěchového hlediska zejména na základě projeveného zájmu, a takto provedený výběr může výsledky do určité míry zkreslit. Nicméně teoreticky správný postup experimentální studie zahrnující náhodné zařazení subjektů do experimentální a kontrolní skupiny naráží v praxi na etické problémy: nabídnout někomu účast v projektu a poté jej do něj nezahrnout z důvodu náhodného výběru do kontrolní skupiny nebylo podle J. Colleta alternativou. Na prezentovaném projektu jsme ocenili úzké propojení výzkumu s praxí a užitečnost takto designovaných intervenčních programů.

Na konferenci bylo v několika příspěvcích otevřeno i téma stínového vzdělávání, kterého si všimli dáňští výzkumníci Søren Christensen a Jakob Ørberg. Velmi jsme přivítali, že si tento fenomén začíná získávat výzkumnou pozornost i v těch geografických oblastech, kde byl dosud spíše přehlížen nebo přecházen lapidárními vyjádřeními o jeho nízkém výskytu (Skandinávie). Jak však dáňští badatelé na začátku svého příspěvku ukázali, vzrostlo množství soukromých agentur a reklam na nejrůznější služby soukromého doučování v poslední době (možná i v souvislosti s dánskou reformou vzdělávacího systému) a agresivita reklamy se zvýšila. Empirické výzkumné doklady sice dosud nejsou v Dánsku k dispozici, jak nás výzkumníci v návazné diskusi k příspěvku informovali, nicméně zkušenosti z jiných zemí ukazují, že

nabídka a poptávka po soukromém doučování jsou úzce provázány. Konference ECER byla pro nás výbornou příležitostí pro rozšíření sítě kontaktů na badatele zabývající se tématem stínového vzdělávání.

## 5 Etnografický výzkum

V rámci konference pro začínající výzkumníky (Emerging Researcher's Conference), na které prezentovala svůj příspěvek věnovaný odkladům školní docházky Jana Černá, se uskutečnil kulatý stůl Contemporary Ethnographic Educational Research: Doings, Researchers, Generations. Diskutující představili své přístupy napříč generacemi a zároveň pozvali diváky do networku 19, který se věnuje etnografickému výzkumu. Pro network je charakteristický široký záběr propojující různé disciplíny a zprostředkovávající mezioborový pohled. Zároveň klade velký důraz na reflexi. Kathy Charmazová ve své zakotvené teorii popisuje, že zakotvená teorie a etnografický přístup jsou jakousi pramáti kvalitativního výzkumu, přemýšlení badatelů v etnografické sekci proto může být pro začínajícího kvalitativního výzkumníka inspirativní.

Začínající výzkumníci, kteří mají snahu problém do hloubky promyšlet, se mohou setkat s dvěma úskalími: Za prvé zkušení pragmatičtí kolegové, případně vedoucí začínajících vědců, již vědí, kolik času si mohou dovolit věnovat řešení základních otázek, a přílišné filozofování se jim může jevit jako ztráta času, případně podřezávání si větve, na které sedíme. Otázky, které by si zasloužily diskusi, tak zůstávají neotevřené. Začínající badatelé se však potřebují naučit se vyrovnávat s otázkami, které je třeba důkladně promyšlet, ale nenechat se odradit tím, že se nám nedostává odpovědi. Sdílení našich otázek a pochyb s kolegy může ukázat na rizika výzkumu každého z nás. Toto kladení otázek je však jedinou cestou, jak zůstat kritický ke svému vlastnímu výzkumu, aniž bychom se spokojili s odpovědí, že každý přístup má svá úskalí. A přestože nejsme schopni nalézt odpověď, zcela obhájíme před námi samými, že jsme k výzkumu přistoupili poctivě.

Druhým úskalím je, že začínající výzkumníci na přemýšlení zůstanou sami a v nešťastné variantě se ponoří do filozofie výzkumu příliš hluboko a zpochybní i smysl celého výzkumu, který se rázem začne jevit jako zcela neuchopitelný. V takovém stavu samozřejmě nelze kvalitativní výzkum provádět vůbec, neboť výzkumník stále hledá, kudy se do výzkumu pustit, a splet' cest ho může přivádět opakovaně zpět na začátek, či naopak odvádět od klíčových otázek.

Etnografické sekce nabídly v průběhu ECR i ECER zejména při diskusích u jednotlivých příspěvků právě důkladné kladení otázek, přestože u otázek často zůstalo. Tyto sekce měly ústřední témata zaměřená právě na reflexi (Doing Ethnography, Interactions and Reflexivity), zkušenost výzkumníka (The Role and Experiences for Writing in Ethnographic Research) či etiku (Ethics and Research in Educational Ethnography). Níže uvádíme některé zajímavé otázky, které se v prezentacích a následných diskusích objevily.

## 5.1 Epistemologické vymezení výzkumníka

Někteří prezentující si dávali záležet, aby před příspěvky důkladně představili svou osobu. Barney Glaser připomíná, že v zakotvené teorii „jsou vše data“, tj. cokoli, z čeho se můžeme v průběhu výzkumného procesu dozvědět něco o našem tématu, lze považovat za data. Jak moc může naše osobnost ovlivňovat čtení z dat? Co z toho je v nás hlouběji, než jsme ochotni přiznat? A jak s naším zázemím a zkušenostmi můžeme přistupovat k respondentům se zázemím zcela jiným? Není zde řeč o úmyslném přibližování se „vzorku“, ale o všem, co je v nás zakořeněno.

## 5.2 Nová paradigmatata

Kdy je třeba ve výzkumu zpochybňovat paradigmatata (která se ve společenských vědách mění tak nenadále)? Kdy jsme naposled zpochybnili, zda vzdělání má smysl? Na ideál kvalitativního výzkumníka vstupujícího do výzkumu jako „zcela nepopsaný list“ máme tedy rezignovat? Nebo se máme spokojit s tím, že je důležité otázky poctivě promýšlet, i když odpovědi nenacházíme?

## 5.3 Limity

Každý přístup má své limity. Při veškerém nepragmatickém filozofování o předpokladech a východiscích našeho výzkumu je nutné, abychom zůstali zacílení.

V jednom z posledních příspěvků považovala přednášející za nutné představit svou osobu tak důkladně, že jsme se zevrubně dozvěděli o ní jako o matce, učitelce a vášnivě cyklistce. Ve snímku o analýze dat pak bylo též uvedeno, jaké další rozměry ji napadaly při jízdě na kole. Tento přístup nebyl charakteristický pro všechny příspěvky, důkazem čehož bylo, že nespokojená přednášející apelovala na ostatní, aby podobné entrée dopřávali též svým příspěvkům, protože jinak výzkumu chybí kontext. Celý příspěvek tak byl užitečný zejména pro zrelativizování i samotného etnografického přístupu.

Etnografický network lze doporučit každému, kdo je ochoten zpochybňovat. Kromě otázek v diskusích nabízí samozřejmě konkrétní témata: například roli genderu a rasy ve vzdělávání či úlohu nerovností a rozmanitých znevýhodnění.

## 6 Závěr

Za dánskou stranu pořadatelem konference byla University College Copenhagen orientující se na přípravu studentů v prakticky orientovaných oborech, což je spjato s dánským přístupem ke vzdělávání učitelů mimo tradiční univerzity. Konference ECER 2018 se uskuteční od 3. do 7. září 2018 v italském Bolzanu.



## Literatura

127

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (s. 793–828). Hoboken, NJ: John Wiley.