

# Podpora učení ve školách

BOHUMÍRA LAZAROVÁ  
DAN ROGER STRÄNG  
ROALD JENSEN  
DAG SØRMO

MASARYKOVA UNIVERZITA





**muni**  
PRESS



# Podpora učení ve školách

---

BOHUMÍRA LAZAROVÁ  
DAN ROGER STRÄNG  
ROALD JENSEN  
DAG SØRMO

MASARYKOVA UNIVERZITA  
BRNO • 2016

## **Poděkování**

Tato publikace vznikla v rámci projektu č. NF-CZ07-ICP-3-225-2015 Better Learning in Schools, který byl podporován z Norských fondů.



## **Autoři kapitol**

Bohumíra Lazarová: Předmluva, kapitoly 3, 5, 7, 10, Summary

Dan Roger Sträng: Úvod, kapitola 1, kapitola 12, závěry I, II, III

Roald Jensen: kapitoly 2, 4, 6, 9

Dag Sørmo: kapitoly 2, 4, 8, 11

## **Konzultace projektu**

Milan Pol

## **Recenze**

Nils Breilid

Jana Poláchová Vašátková

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této elektronické publikace nesmí být reprodukována nebo šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu vykonavatele majetkových práv k dílu, kterého je možné kontaktovat na adrese: Nakladatelství Masarykovy univerzity MuniPress, Rybkova 19, 602 00 Brno.

© 2016 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-9574-8 (online: pdf)

ISBN 978-80-210-8310-3 (brož. vaz.)

ISBN 978-80-210-8311-0 (angl. vyd.)

ISBN 978-80-210-8312-7 (nor. vyd.)

DOI: 10.5817/CZ.MUNI.M210-8310-2016

# Obsah

Předmluva.....	7
Úvod.....	9
<b>I. Norské a české školy: politika a praxe .....</b>	<b>13</b>
1. Vzdělávání pro budoucnost v evropské perspektivě.....	15
2. Hlavní výzvy pro norské školy v posledním desetiletí.....	23
3. Vybraná aktuální témata českého školství .....	33
4. Přehled podpůrných mechanismů v Norsku.....	41
5. Podpora učení: vybrané podpůrné aktivity a systémy v českém školství.....	47
Závěr I .....	53
<b>II. Podpora učitelů v teoriích .....</b>	<b>55</b>
6. Organizační učení jako předpoklad .....	57
7. Mentoring a jiné konzultace jako cesty ke kolegiálnímu učení.....	63
8. Reflexe a reflektivní procesy.....	73
Závěr II .....	79
<b>III. Učíci se učitelé optikou výzkumů .....</b>	<b>81</b>
9. Učení a hodnocení – norský výzkumný a rozvojový projekt.....	83
10. Kolegiální podpora učitelů z pohledu organizačního učení – české evaluační výzkumy .....	93
11. Vliv reflektujících týmů – vybraná data z norských projektů.....	105
Závěr III .....	113
<b>IV. Závěrečné postřehy .....</b>	<b>115</b>
12. Podpora učení ve školách .....	117
Příloha 1 .....	126
Literatura.....	127
Summary .....	141
O autorech .....	143
Rejstřík.....	145





# Předmluva

Podpora učení ve školách je tématem, které vychází z úsilí o rozvoj škol směrem k otevřenosti a kvalitě. Tématem, které se v reakci na měnící se podobu Evropy stává středem pozornosti jak evropských, tak i řady národních školsko-politických a strategických dokumentů. Procesy učení ve školách se týkají dětí i dospělých a evokují celou řadu dílčích témat, jako například organizační učení, kolegiální podpora, školní konzultace, mentoring či reflexe praxe. Jde o témata, která propojují snahy školských politiků, výzkumníků a samozřejmě i lidí ze škol.

Společný zájem o zmíněné téma propojilo i autory z Norska a České republiky, kteří se za finanční podpory Norských fondů rozhodli vytvořit a nabídnout zejména zájemcům z oblasti školské veřejnosti tuto publikaci. Ta je souborem analytických studií zaměřených na širokou škálu podob podpory procesů učení v norských i českých školách. Autoři nabízejí data z vybraných výzkumů zaměřených na dané téma, které realizovali v předchozích letech. Výsledky prezentovaných analýz inspirují ke komparaci českých a norských podmínek a podpůrných mechanismů zaměřených na rozvoj učení a kvality ve školách. Jasněji formulované cíle a úvahy o smyslu a struktuře publikace jsou popsány v úvodní kapitole.

Děkujeme všem, kteří nám s vydáním publikace pomáhali: především Milanu Polovi za odborné konzultace po celou dobu trvání projektu, Kláře Záleské za administrativní práce na projektu, Janě Poláchové Vašátkové a Nilsu Breilidovi za odborné recenze, Tereze Vychopňové a Liboru Juhaňákovi za pomoc při úpravách textů a v neposlední řadě Norským fondům, bez jejichž podpory by tato publikace nevznikla.

*Bohumíra Lazarová*



# Úvod

V každém státě je klíčovou otázkou, jak udržitelně rozvíjet školu v zájmu hlubšího a kvalitnějšího učení žáků. Udržitelnost však nepřichází sama od sebe, ani ji nelze autoritativně nařídit. Přechod k udržitelnému rozvoji ve školách musí mít dobré řízení, plánování a administrativu. Zároveň musí být jasný jeho cíl, stejně jako vize směřování společnosti. To vše bude nevyhnutelně vyžadovat institucionální změny ve školských systémech jednotlivých zemí (Pearce, 1995).

Ve světě rychlých změn se evropské vzdělávací systémy musí adaptovat jak na požadavky dnešní vědomostní společnosti, tak na potřebu udržitelnosti na vyšší úrovni a v lepší kvalitě. Vzdělávací systémy musejí nabízet možnosti učení a vzdělávací příležitosti nejen pro mladé lidi, ale pro všechny skupiny v rozličných fázích života (Collins & Salais, 2004). Potřeba vyšší kvality vzdělávání s sebou nese nutnost měnit tyto systémy, aby byly mezinárodně lépe srovnatelné. Jedním z cílů je efektivní využití technologií, které podpoří zájem mladých lidí o učení se novým dovednostem a urychlí přenos poznatků.

Tato kniha si prostřednictvím navázané spolupráce českých a norských výzkumníků všímá různých typů podpory práce škol směřující k lepšímu učení všech dětí. V minulosti byl výzkum rozvoje školy nezářídka ovlivněn dramatickými společenskými změnami, později pak rychlými proměnami technologickými, které otevřely nové možnosti pro komunikaci a učení. Lze očekávat, že zvyšující se sociální nerovnosti povedou k rozdílným životním šancím dětí a mladých lidí. I k řešení této problematiky bude škola, mimo tradičně využívané výukové postupy a metody, potřebovat širokou škálu podpůrných mechanismů.

Zabýváme se zde alternativními možnostmi podpory učitelů a škol zaměřenými spíše na společné učení a aktivitu než na pasivní přijímání pomoci. Věnujeme pozornost různorodým prostředím, v nichž žijí děti a mladí lidé v České republice a Norsku. Využíváme řadu empirických výzkumů učení ve školách, realizovaných v průběhu času v obou kontextech. Po stránce teoretické se pak snažíme skloubit výzkumné poznatky se všeobecnou evropskou perspektivou udržitelného rozvoje školy pro budoucnost. Významný díl našeho uvažování se zaměřuje také na demokracii a humanismus. Rozvoj školy směrem k vyšší kvalitě má svá východiska v teorii i praxi.

## Rozvoj školy

Rozvoj školy je nejednoznačný pojem, který podléhá různým vysvětlením a interpretacím v závislosti na úhlech pohledů a přístupech. Vzdělávací instituce se nezářídka věnují hodnocení vlastní práce a zaměřují se na výzkum a poznání nových cest k učení. Politické dokumenty zároveň zdůrazňují, že každodenní práce školy musí směřovat ke svědomitějšímu dosahování stanovených cílů. Pedagogické vedení a profesní odpovědnost učitelů

se mají v souladu s kurikulem odehrávat v interakci s žáky a současně v úzkém kontaktu s rodiči a okolní komunitou (Olin, 2009). Rozvoj škol spočívá jak v kontinuálním zkvalitňování každodenních činností, tak i v pátrání po limitech a pravidlech fungování každé konkrétní školy.

Fullan (1993) sděluje, že chceme-li dospět k lepšímu učení, musí učitelé propojit plnění běžných úkolů se snahami realizovat změnu. To vyžaduje nové přístupy k vykonávání každodenní práce a objevuje se poptávka po odbornících, jako jsou konzultanti, výzkumníci a psychologové. Ti hrají především roli činitelů („agentů“) změny, pracují ve formálních i neformálních týmech řízených způsobem podporujícím spolupráci a kulturu organizačního rozvoje. Tím stimulují procesy učení ve školách.

Někteří autoři tvrdí, že změna začíná reflexí – tedy procesem, při němž jsou staré vědomosti nahrazovány novými (Rolf, Ekstedt, & Barnett, 1993). Reflexe aktivit a zkušeností jsou nepředvídatelné, mohou být omezující stejně jako uvolňující; osvobozující a konstruktivní, stejně jako deprimující a destruktivní. Vždycky je podstatné ptát se sám sebe, kdo co tvrdí a proč (Gislén, 2003).

Strategie pro změnu a rozvoj školy stěží povedou k udržitelné změně a flexibilitě, nebudeme-li nahlížet věci celostně (Scherp, 2003). Náš globální svět rozšiřuje role a perspektivy škol i celé společnosti. Rozvoj školy ve prospěch rozvoje společnosti v současné mezinárodní realitě vyžaduje přípravu a využívání odlišných metod než dříve. Zároveň je stále více třeba, aby všichni hlavní aktéři ve školách reflektovali vlastní profesní praxi a kolektivní identitu školy.

## Vztah teorie a praxe vzdělávání

Vzdělávací praxe, jednoduše řečeno, znamená každodenní činnost školy nebo jiné vzdělávací instituce. Výzkumníci k významu tohoto termínu leccos přidávají, ale na jednotné definici se neshodují. Popíšeme-li praxi vzdělávání šířeji jako „praxi vzdělávání doma, ve škole, v předškolním zařízení či jinde“ a teorii vzdělávání jako „vědeckou disciplínu“ (Wallin, 1986), může se edukační výzkum zaměřovat na limity a možnosti praxe vzdělávání za účelem rozvoje a změn vedoucích k lepšímu učení ve škole i na rozvoj teorie.

Teorii vzdělávání lze vnímat jako metodickou a systematickou, pokud charakterizuje, vysvětluje a usiluje o pochopení toho, co se každý den odehrává ve školách, ale zároveň je občas považována za problematickou, má-li sloužit jako vodítko pro vzdělávací praxi.

Vztah mezi teorií a praxí vzdělávání je jedním z obecných pohledů na tvorbu vědomostí. Také náš projekt vycházel především z praxe, jde nám o realitu vzdělávání, nikoli o jednu metodu nebo filozofické zamyšlení. Snažíme se prezentovat výběr možných teorií, metod a technik, díky nimž lze rozvíjet výukové postupy a učení žáků na různých úrovních a v dialektické interakci.

V takové linii myšlení je prvořadá praxe; o vzdělávání uvažujeme jako o cílevědomých aktivitách uskutečňovaných ve školní realitě, z této reality pak může být konstruována teorie. Na druhé straně může každá teorie, která vzniká na základě interpretace reality (a je různě ukotvena v souboru hodnot), vést ke změně praxe, a vzniklá praxe může být

zase základem nové teorie. Tuto reciproční, vzájemnou závislost můžeme nazývat dialektickou. A protože ani praxe, ani teorie není dána předem, můžeme ji nazývat otevřeným dialektickým vztahem (Myhre, 1980, s. 188).

## Reflexe kvality

Pojem kvalita je obtížně definovatelný. A ještě těžší je analyzovat a vysvětlovat význam pojmu kvalita ve vzdělávání a v edukačním výzkumu. K nové kvalitě a k novým způsobům myšlení vede technologický rozvoj. Trvalou prioritou by měla být debata o přínosu technologického rozvoje a jeho důsledků pro učení žáků. Jedním z důsledků je velké množství vědomostí a informací, které jsou v edukaci neustále vytvářeny. Pro rozvoj školy je zapotřebí důkladně promyšlených strategií, metod a nástrojů, které tok informací a vědomostí usměrní.

Pracovní postupy orientované na žáka a na problém otevírají otázky spojené se společným učením (*collective learning*) a participací. Tato priorita vyžaduje od všech školních aktérů spolupráci, aby se dosáhlo co možná nejlepšího řešení všeobecných problémů. Vzájemné předávání poznatků přispívá k jejich snazšímu osvojení a k podpoře učení napříč organizací.

Společné učení lze charakterizovat jako vhled a porozumění interakčním a komunikačním jevům v rámci plnění společného úkolu (Granberg & Ohlsson, 2005). Reflexi kvality pak rozumíme přijetí výzvy, která spočívá v otázce, jak vytvářet podmínky pro úspěšné učení jednotlivců i celých organizací a jak je vzájemně propojovat (Söderström, 2011).

První část této publikace s názvem *Norské a české školy: politika a praxe* nejprve nahlíží téma podpory učení ve školách z evropské perspektivy a poté nabízí přehled vybraných témat aktuálně diskutovaných v českém a norském školství. Tuto část pak uzavírá přehled systémové podpory a vybraných iniciativ ze strany různých subjektů, které podporují rozvoj škol a kvalitu procesů učení v nich. Norští autoři se zde zaměřují na podporu kvality a poradenskou a sociální podporu poskytovanou rodinám a školám, z české strany jsou pak nabízeny zejména iniciativy zaměřené úžeji k rozvoji kvality výuky.

Druhá část publikace *Podpora učitelů v teoriích* je již úžeji zaměřena na profesionální podporu učitelů a rozvoj škol, které jsou nezbytným předpokladem pro „lepší učení“ ve školách. Tato část přináší vybrané teorie, na kterých jsou vystavěny mnohé snahy o podporu učitelů a celých škol. Autoři představují teorii organizačního učení, mentoring a jiné druhy konzultací jako mechanismy podpory učení na individuální i organizační úrovni a v neposlední řadě věnují pozornost také reflektivním procesům, resp. podpoře učení skrze reflexi za využití reflektujících týmů.

Třetí část publikace *Učíci se učitelé optikou výzkumů* přináší vybrané výsledky výzkumů zaměřených na procesy učení a kolegiální podporu ve školách, které autoři realizovali v uplynulých letech. Norská strana představuje výsledky výzkumného a rozvojového projektu Učení a hodnocení a dalších několika projektů, ve kterých jejich autoři sledovali efekty využití reflektujících týmů ve školách. Česká autorka shrnuje data z evaluačních

výzkumů realizovaných ve školách, které měly příležitost těžit z dlouhodobě poskytované podpory mentorů a konzultantů.

Poslední část je pak věnována ohlédnutím za celou publikací a vystihuje hlavní podobnosti i rozdíly v norské a české školské praxi ve vybraných tématech týkajících se podpory procesů učení ve školách.

Není naším záměrem vybrat a podat zcela srovnatelná data, porovnávat norské a české školství. Chceme nabídnout více či méně srovnatelný obrázek toho, jak jsou v norském a českém školství podporovány procesy učení ve školách z úrovně politiky i v praxi samotné, a to ve světle celoevropských trendů.

# I. Norské a české školy: politika a praxe





# 1. Vzdělávání pro budoucnost v evropské perspektivě

Každý národ má svůj typický charakter. Občas bereme spletnost vysvětlování a chápání typických znaků jiných národů a etnických skupin na lehkou váhu. Znalosti a kompetence vyrovnávají rozdíly mezi různými skupinami a zvyšují naděje mladých lidí na to, že si budou moci svobodně volit kariéru a dosáhnou co nejvyšší kvality života (Giota, 2014). Bez znalostí hůře rozumíme světu kolem nás a naše postoje k různým otázkám se pak mohou jevit příliš neurčitě a nejednoznačně. Naopak „škatulkování“ a kognitivní prekoncepty vedou k předsudkům a prohlubování propastí mezi lidmi. Jednou z možností, jak pojmout rovnost, je právo lidí na vzdělání.

Základem demokracie jsou hodnoty, práva a možnosti lidí ovlivňovat svůj život, které platí pro každého. Bauman (2002) tvrdí, že budoucnost demokracie závisí na její schopnosti zaujmout a zapojit mladé lidi do dialogu o důležitých společenských otázkách. Demokratické poslání norského školství je přímo zmíněno v obecné části kurikula, které však postrádá jasnou definici toho, co se vlastně rozumí pod pojmem demokracie a jak lze rozhovory a diskuse o demokratických hodnotách začlenit do výuky různých předmětů. Pro učitele se stává zásadním úkolem porozumět myšlení a názorům žáků s ohledem na jejich specifické prostředí, ale stejně tak chápat a vysvětlovat aspekty různých prostředí ve vzájemném vztahu. Stray (2010) naznačuje, že učitelé mají možnost rozvíjet výchovu k demokracii pouze na základě své vlastní perspektivy, rozdíly v realizaci této výchovy tedy mohou mít nevypočitatelné důsledky.

Tu a tam se objevují názory, že by se školy měly zabývat jen vzděláváním a učením, a ne přímo výchovou k demokracii. Nykänen (2009) dochází k závěru, že vzdělávací aktivity mají vždy výchovný charakter, bez ohledu na to, zda je pojem „výchova“ v kurikulu jasně uvedený či nikoliv. Ve veřejné debatě jsou jako základy demokracie často zdůrazňovány diskuse a svobodné výměny názorů mezi rovnoprávními jedinci. Odborníci na vzdělávání tedy považují za ideální způsob podpory demokracie diskusi (Dewey, 2008), ačkoli podmínky a příležitosti k ní se mohou značně lišit (Premfors & Roth, 2004). Výsledky výzkumu zkušeností norských učitelů s výchovou k demokracii odhalily (Samuelsson, 2013), že diskuse ve třídě jsou často více zaměřeny na sociální a emoční dovednosti než na snahu pátrat po skutečném významu demokracie. Ukazují také, že žáci lépe chápou a respektují názory druhých, pokud dostanou možnost svobodně vyjádřit ve třídě své vlastní názory.

Schopnost porozumět dobře pravidlům a zásadám společnosti není samozřejmá. Názory lidí nelze ani zobecnit, ani automaticky přenést do každého kontextu. Různá témata a hledání přijatelných odpovědí na ně vyžadují různé přístupy, které více či méně podporují ochotu žáků učit se něco nového. Mladí lidé potřebují získat hlubší znalosti o realitě, aby byli schopni vnímat a vstřebávat rozmanitost příležitostí a výzev života. Pokud budou

tyto znalosti hrát v tradičním školním vzdělávání důležitou roli, získají mladí lidé více sebevědomí, že zvládnou to, co je v budoucnu čeká.

### Zvyšování porozumění u mladých lidí

O správnou definici pojmu porozumění se filozofové vždy přeli. Problematizace reality je důležitým zdrojem poznání. Věty, které popisují realitu určitým způsobem, nic nevyplývají o tom, o jakou realitu ve skutečnosti jde (Stroud, 2011). Ve škole se učitelé a žáci zabývají složitými otázkami a problémy, kterým lze rozumět různým způsobem. Úkolem pro každou školu je rozvíjet metody výuky a v poslední době je znatelný odklon od tradičního způsobu zprostředkování znalostí k silnějšímu důrazu na porozumění a schopnosti žáků učit se. Díky tomu si žáci osvojují strategie pro studium i další profesní život.

Aktivní formy práce se žáky a trénink sociálních dovedností vyžadují flexibilitu učitele a schopnost zvládat konflikty. Učitelská profese v sobě zahrnuje různé funkce – od zprostředkovatele znalostí po podporovatele znalostní společnosti (Hargreaves, 2004). Není však jasné, do jaké míry dnešní učitelé přijímají tyto role a způsoby práce. Ekholm a Scherp (2014) v této souvislosti upozorňují i na riziko, že role učitele jako aktivního zprostředkovatele znalostí bude nahrazena pasivním monitorováním schopnosti žáků hledat literaturu a „surfovat“ po internetu.

Zpráva výboru Evropského parlamentu pro kulturu a vzdělávání (European Parliament, 2015) shrnuje, že řada evropských škol není schopna účinně přizpůsobovat tradiční výuku novým informačním a komunikačním technologiím. Jedním z úkolů je naučit žáky systematicky využívat vlastní technické znalosti a dovednosti v jejich každodenním životě a práci. Digitální revoluce mění to, jak si děti a mladí lidé hrají, jak se dostávají k informacím, jak komunikují mezi sebou a učí se. Zpráva si klade otázku, zda se školám skutečně daří modernizovat vyučovací postupy s ohledem na současné digitální potřeby. Rychlý vývoj technologií vede k otázkám, jak budou školy v budoucnu schopny držet krok s neustále se měnícím digitálním prostředím.

Vedle strategií a didaktických postupů musí být vytváření vědomostí rovněž založeno na vzájemném respektu a pokoře vůči novým podmínkám a příležitostem k učení. Dnešní pedagogika pracuje s různými úhly pohledů, vědomosti a názory žáků i učitelů jsou respektovány. Finský odborník na vzdělávání Kirsti Lonka ve zprávě Evropského parlamentu (European Parliament, 2015) popisuje, jak intenzivnější využívání nových technologií jako vzdělávacích nástrojů mění učení se žáků v cestu objevů. Aktivní vzdělávání žáků založené na přesvědčení, že je třeba využívat jejich dovedností, a nikoli odhalovat jejich slabiny, může vést k učení se v ryzi podobě.

Způsob práce se žáky závisí nejen na kontextu, ve kterém se odehrává, ale také na tom, jak se jednotliví žáci učí. Je důležité, aby se mladým lidem dostávalo od učitelů pomoci při přemýšlení o různých jevech, aby dokázali pochopit, vysvětlit a utvářet své prostředí. Ve škole, kde se podporuje aktivní učení, získávají žáci odpovědi na otázky, jež sami kladou; na rozdíl od tradičního učení, kdy dostávají odpovědi na otázky, o kterých možná ani nikdy nepřemýšleli.

Proměna vzdělávacích aktivit a metod je založena na myšlence, že učení a socializace se utvářejí v interakci žáků s ostatními žáky a s učiteli (Säljö, 2005). Intenzivní komunikace a interakce umožňují získávat nové poznatky o tom, jak učení probíhá a jaký má být jeho výsledek. Jedním z problémů je, že výsledky tradičního učení lze definovat a měřit na základě určitých kritérií, zatímco sociální dovednosti je jen obtížné posoudit, stejně jako předvídat jejich důsledky.

### Komplexní podoba vzdělávací politiky

Globální demokratickou výzvou je skutečnost, že politické cíle přesahují národní rámec, zatímco vliv na politiku zůstává na národní úrovni. Pokud demokracie překračuje hranice států na nadnárodní úroveň, potom významné sociální otázky, například jak dosahovat stejné úrovně vzdělání, je nutno vnímat v širších souvislostech. Kemp (2005) poznamenává, že globalizace poskytuje mladým lidem větší příležitost pohybovat se uvnitř kultur i mezi různými kulturami jako aktivní světoobčané. Nihlfors (2008) naznačuje, že globalizace má na školy a učení stejný účinek jako na jiné oblasti společnosti a jejím důsledkem je větší mobilita a konkurence. V kultuře, která podporuje dovednosti a talenty, klade rovný přístup ke vzdělání určité nároky na školy a školská zařízení. Komplexní podobu vzdělávací politiky pomáhá vytvářet také nárůst mezinárodních srovnávání (Ball, 2008; Nordin & Sundberg, 2014).

Zásadní vliv na diskuse o vzdělávání mají opakované průzkumy PISA (*Program for International Student Assessment*), které provádí OECD. Nicméně, PISA je pouze jedním z řady mezinárodních programů hodnocení žáků prováděných pravidelně, tj. jednou za tři nebo čtyři roky. Cílem těchto průzkumů je poskytnout základ pro stabilní a přesný popis trendu v úrovni vědomostí žáků ve srovnání s jejich vrstevníky v jiných zemích. Výsledky těchto měření umožňují sledovat vývoj vědomostí v průběhu času. Přestože autoři hodnotících programů zdůrazňují, že cílem není sestavovat žebříčky, je těmto průzkumům věnována značná pozornost. Průměrná úroveň a trendy jednotlivých národů se objevují ve studiích školských systémů různých zemí. Mezinárodní hodnocení vědomostí jsou prováděna už téměř 50 let, ale v posledních letech hrají větší roli při debatách o vývoji vzdělávací politiky. Znalosti žáků jsou posuzovány v kontextu školského systému dané země i celosvětové konkurence. Důraz kladený na hodnocení souvisí s globalizací, konkurencí a obecným trendem měřit výkony (Skolverket, 2014).

Ve studii provedené společností McKinsey & Company (2007) byly definovány základní principy nezbytné pro dosažení požadované kvality ve vzdělávání. Prvním principem bylo, že kvalita vzdělávacího systému nemůže nikdy přesáhnout kvalitu svých učitelů. Druhý princip poukazuje na to, že výsledky žáků se mohou zlepšit pouze tehdy, když selepší výuka, resp. podněty poskytované žákům. Jensen (2012) spatřuje problém v tom, že se k posuzování kvality vzdělávacích programů nezdá používat tradiční měření a analýzy. Úroveň kvality ale souvisí s tím, jaké hodnoty chceme ve škole podporovat. Rovný přístup ke vzdělání vyžaduje, aby byla kvalita zajištěna na všech úrovních systému. Naplňování poslání vzdělávání a výuky, které je formulováno pro celonárodní úroveň, se

odvíjí od toho, jak zodpovědně jsou tyto procesy realizovány na úrovni regionální a lokální. Kritici tvrdí, že pokud kolektivní odpovědnost náležitě nefunguje, je tu riziko, že se ze školy místo nástroje distribuce politiky stane individuální odrazový můstek pro jednotlivé nezávislé hráče (Dahlstedt, 2007). Data z výzkumů ukazují, že učení se lépe stimuluje v bezpečném a uspořádaném školním prostředí se společnými, jasnými cíli a zásadami, v němž je nepřetržitě monitorováno učení a rozvoj žáků (Sträng, 2014).

### Evropa 2020

V evropském kontextu je z hlediska rovných příležitostí k růstu zapotřebí, aby se co nejvíce lidí uplatnilo na trhu práce, který bude nabízet co největší počet vhodných pracovních míst i pro rizikové skupiny – ženy, absolventy a starší lidi. Vzdělávací systémy v Evropské unii je proto nutné posílit a přizpůsobit budoucím potřebám, se zvláštním důrazem na podnikavost a inovace.

Evropská unie ve své strategii *Evropa 2020* (European Commission, 2010a) stanovila cíle v oblasti zaměstnanosti, inovací, vzdělávání, sociálního začlenění, klimatu a energetiky, kterých má být dosaženo do roku 2020. Členské státy mají následně stanovit své vlastní vnitrostátní cíle pro každou z oblastí. Tuto strategii budou podporovat konkrétní kroky na úrovni EU a jednotlivých zemí. Smyslem této strategie, založené na dvou hlavních iniciativách, je udržitelný růst. První iniciativa se snaží pomoci lidem získat nové dovednosti a přizpůsobit se změnám na trhu práce. Druhá iniciativa se zaměřuje na rozvoj trhu práce s cílem zvýšit zaměstnanost, snížit nezaměstnanost a zvýšit produktivitu za účelem vytvoření udržitelného modelu společnosti. Je třeba rychle obohatit výuku ve školách o předměty zaměřené na podnikání a inovování a připravovat tak mladé lidi na to, aby zvládali nové výzvy společnosti. Je také nutné lépe koordinovat vzdělávací programy a potřeby světového trhu, aby Evropa uspokojovala rostoucí poptávku po specifických odborných znalostech v různých oblastech.

Strategie Evropa 2020 zahrnuje dva cíle v oblasti vzdělávání, kterých by mělo být dosaženo do roku 2020. Prvním cílem je, aby podíl žáků, kteří nedokončí studium, byl pod 10 %, a druhým cílem je, aby 40 % lidí ve věku 30–34 let mělo vyšší než střední vzdělání.

Další strategie a akční plány obsahují takové cíle, jako například snížení propasti mezi vzděláváním a trhem práce či aktivní občanské zapojování mladých lidí. Pro dosažení těchto cílů má EU řadu nástrojů v podobě fondů a programů, které jsou spolu s doporučeními a radami všem členskými státním k dispozici. Od členských států se vyžaduje, aby si vytvořily vlastní strategie s ohledem na jejich kontextuální podmínky, které však budou mít své základy ve strategii na úrovni EU. Směrnice pro Evropu 2020 zdůrazňují, aby do tvorby celostátních strategií byli zapojeni zástupci všech společenských vrstev.

Evropská spolupráce se neomezuje jen na členské státy EU – dialog a výměna názorů probíhá také v rámci konzultací s experty partnerů Evropské unie, jako je Norsko a Švýcarsko. Budoucí prosperita Evropy závisí na tom, zda se podaří nadále rozvíjet výzkum, inovace a vzdělávání tak, aby zůstaly na vysoké a požadované úrovni. Větší množství

otevřených, národních i nadnárodních pracovních příležitostí ukáže, jak a kam bude možné mladé lidi již v rané fázi směřovat a čemu je učit, aby co nejlépe čelili budoucím globálním výzvám.

### **Mládež v pohybu (Youth on the move)**

Iniciativa *Mládež v pohybu* (European Commission, 2010b), která je součástí strategie Evropa 2020, má přispět k rozvoji vědomostí a inovací. Tato iniciativa zdůrazňuje úlohu mládeže v realizaci strategie Evropa 2020. Předpokládá se, že prostřednictvím kvalitního vzdělávání, integrace na trhu práce a zvyšování mobility bude možné lépe využít potenciálu mladých lidí k dosažení strategických cílů rozvoje.

Spousta mladých lidí v Evropě dosud ukončuje studia předčasně a riskuje tak nezaměstnanost a sociální nesnáze v budoucnosti. Zpráva OECD (2015) zjistila, že více než 35 milionů mladých lidí ve věku 16 až 29 let v zemích OECD nepracuje ani nestuduje. Ukazuje se také, že pokud vzdělávání a práce fungují jako dva oddělené světy, přechod do profese je pro mladé lidi obtížný.

Mládež v pohybu usiluje o dosažení hlavních cílů strategie Evropa 2020, kterými jsou snížit do roku 2020 míru předčasných odchodů ze školy z 15 % na 10 % a zvýšit podíl mladých lidí s vysokoškolským vzděláním z 31 % na nejméně 40 %. Smyslem této snahy je také pomoci členským státům dosáhnout hlavního cíle EU, tedy 75% zaměstnanosti, tím, že bude vybavovat mladé lidi takovými vědomostmi a dovednostmi, aby byli schopni splňovat požadavky budoucího trhu práce. Průzkumy Komise ukazují, že pro 35 % nových pracovních míst v roce 2020 bude zapotřebí vysoké kvalifikace a pro 50 % kvalifikace střední úrovně (European Commission, 2010b).

Důležitou součástí těchto snah je zlepšit studijní a pracovní podmínky pro mladé lidi podporou spolupráce na místní i regionální úrovni, a to v různých oblastech, jako jsou integrační opatření, studentské praxe, podpora podnikání, poradenství při volbě vhodných středních škol či jiné odborné poradenství. Evropské vzdělávací programy je navíc nutné přizpůsobit požadavkům znalostní společnosti důrazem na podnikání, jazyky a informační a komunikační technologie.

Mládež v pohybu zdůrazňuje význam tzv. nezbytného vzdělávání (*necessity-based training*) a již zmíněných investic do znalostí spojených s inovacemi a podnikáním. Dalším významným aspektem úspěšného pracovního života jsou mezinárodní zkušenosti. Kromě jazykových dovedností je tak zvyšováno i porozumění jiným sociálním systémům. Důležitým prvkem vzdělávání je osobní zkušenost získaná delším pobytem v zahraničí. Většina z těch, kteří překračují hranice EU za účelem studia či práce, je ve věku mezi 25 a 34 lety.

Hlavním cílem iniciativy Mládež v pohybu je poskytnout všem mladým lidem příležitost k praxi v zahraničí. Posílení mezinárodních výměnných programů a zvýšení počtu pracovních míst umožňuje mladým lidem po ukončení jejich vzdělávání získat podporu při hledání práce v jiných zemích. Větší mobilita zvyšuje budoucí zaměstnatelnost mladých lidí a poskytuje příležitosti k získání nových zkušeností a dovedností. Usnadněný

přístup k novým poznatkům, jazykovým a interkulturním dovednostem pomůže mladým lidem stát se skutečnými světoobčany (Kemp, 2005).

### Celoživotní vzdělávání

Jedním z cílů celoživotního vzdělávání je podporovat rovný přístup ke vzdělání, integraci a také interakci mezi vzdělávacími institucemi a společností. Důležitou součástí celoživotního vzdělávání není jen formální vzdělávání, ale také rozvoj profesních dovedností a vědomostí založených na vlastních zkušenostech.

V evropské perspektivě je vnímána důležitost celoživotního vzdělávání, je zdůrazňována odpovědnost učících se a schopnosti pedagogů podporovat rozvoj znalostí. Pedagog by měl umět prezentovat různé úhly pohledů, které podněcují přirozenou zvědavost učících se (Holmqvist & Nilsson, 2005).

Vytvořit celostátní strategii celoživotního vzdělávání je úkolem pro země celého světa. Na celosvětové úrovni lze celoživotní vzdělávání podpořit různými studijními příležitostmi, které mladým lidem usnadní pohybovat se mezi různými vzdělávacími úrovněmi a institucemi. Díky evropské spolupráci je mobilita podporována programy a různými iniciativami napojenými na celostátní a regionální programy a investiční zdroje. Celoživotní vzdělávání vyžaduje, aby školské systémy dané země rozvíjely poznání v souladu s potřebami jednotlivců i světa profesí.

Kromě poznatků získaných tradiční formou vzdělávání potřebují mladí lidé také získat schopnost přijímat správná a informovaná rozhodnutí, která budou mít dopad na jejich budoucí život. Důležitou součástí celoživotního vzdělávání je dnes tedy také dobré profesní poradenství, do kterého se široce zapojují různí představitelé trhu práce.

Umět se učit, komunikovat v jiných jazycích, mít znalosti a přehled o podmínkách samostatné výdělečné činnosti, to vše lze považovat za klíčové kompetence, které podporuje právě celoživotní vzdělávání. Spojení vědomostí, dovedností a sociální kompetence mladých lidí s adekvátním postojem k různým situacím a kontextům může mít přínos pro seberealizaci, aktivní občanské zapojení i širší veřejnost.

V norském školství se stalo důležitou a ceněnou součástí vzdělávání na všech úrovních téma podnikání. Vzdělávání v oblasti podnikání připravuje mladé lidi na výzvy pracovního života a na hledání jejich uplatnění a identity nejen v místní komunitě (Sträng, 2015).

### Klíčové kompetence a výzvy

Evropská unie ve strategii Evropa 2020 (European Commission, 2010a) definuje osm klíčových kompetencí s důrazem na kritické myšlení, kreativitu a iniciativu, stejně jako na řešení problémů, hodnocení rizik, rozhodování a konstruktivní řízení emocí. Těmito klíčovými kompetencemi jsou:



- Komunikace v mateřském jazyce
  - Komunikace v cizích jazycích
  - Kompetence v matematice a základní kompetence v oblasti vědy a technologií
  - Kompetence k práci s digitálními technologiemi
  - Kompetence k učení
  - Sociální a občanské kompetence
  - Smysl pro iniciativu a podnikavost
  - Kulturní povědomí a vyjádření
- (Europarlamentets och rådets rekommendation, 2006)

Termín „klíčové kompetence“ získal v debatě o evropské školské politice velkou váhu. Klíčové kompetence jako dovednosti a postoje jsou považovány za nezbytné, pokud mají mladí Evropané uspět v profesionálním i soukromém životě (European Commission, 2012). Z pohledu celoživotního vzdělávání je nutné, aby mladí lidé získali klíčové kompetence co nejdříve, neboť ty jsou předpokladem k tomu, aby se člověk dokázal trvale učit a uměl se připravit na dospělý život. Po ukončení primární přípravy je potřeba klíčové kompetence průběžně aktualizovat, aby odpovídaly jak osobním potřebám dotyčného, tak nárokům trhu práce. Celoživotní vzdělávání poskytuje alternativní možnosti vzdělávání i těm žákům, kteří ukončili studium předčasně a umožňuje jim návrat do školy.

Evropské země učinily velký pokrok při zavádění klíčových kompetencí do celostátních kurikul a dalších politických dokumentů, čímž projevují odhodlání lépe provázat školní vzdělávání s každodenním životem mladých lidí a se společností, v níž žijí. Stále však ještě zůstávají otevřené otázky, jak co nejlépe realizovat reformovaná kurikula v praxi. Míra reformního úsilí je různá a pohybuje se od celostátních strategií s cílem zlepšit učení prosazováním všech klíčových kompetencí až po důraz kladený pouze na některé z nich. Skandinávské země brzy pochopily potřebu poskytovat podporu školám i celé společnosti, aby se dokázaly vypořádat s předpokládanou poznatkovou explozí. Základní dovednosti či klíčové kompetence hrají v tomto úsilí hlavní roli.

V norském školství byl roku 2006 zahájen projekt *Podpora znalostí (Kunnskapsløftet)*, velká reforma kurikula, struktury a organizace škol. Kromě tradičních školních znalostí, jako je čtení, psaní, aritmetika a ústní projev, je dnes jednou ze základních dovedností uváděných v osnovách také práce s digitálními technologiemi (Kunnskapsdepartementet, 2006). Jedním z cílů této reformy také bylo, aby školní kurikulum kladlo důraz na vztah mezi primárním a sekundárním školstvím a podpořilo tak celostní pohled na vzdělávání žáků. Byly zvýšeny pravomoce škol a učitelů na lokální úrovni. Na základě místních možností a podmínek mohly být požadované dovednosti a kompetence začleněny do různých samostatných předmětů (i mezipředmětově).

Koncept kompetencí byl později rozšířen o kognitivní, praktické, sociální a emocionální aspekty učení se žáků (NOU, 2014). Účelem rozšíření kompetencí bylo zvýšit způsobilost žáků řešit různé úkoly a vypořádat se s řadou výzev. Za klíčové pro rozvoj společnosti byly vždy pokládány schopnosti kritického myšlení, řešení problémů a spolupráce. Mnozí předpokládají, že v budoucnosti budou tyto schopnosti a dovednosti hrát ještě důležitější roli.

Zároveň se však ozývají kritické hlasy, že skrze koncept kompetence není možné posuzovat a porovnávat způsobilost jedinců plnit určité úkoly. Získat kompetence v procesu vzdělávání znamená být v budoucnosti schopen vykonávat práci, která vyžaduje jisté dovednosti i vlastnosti člověka. V dokumentech OECD a EU byly například mezi kompetence zařazeny i etické kvality člověka. Liedman (2008) tvrdí, že koncept kompetence může být přece jen používán jako měřítko kvality. Dělení kompetencí na vědomosti, dovednosti a postoje působí poctivě a transparentně, dává možnost informovat o úrovni kompetencí každého žáka. Ale jak dokáže škola hodnotit žákovu skutečnou způsobilost obstat mimo vzdělávací instituci? Liedman zdůrazňuje, že klíčové kompetence se musí vztahovat k celoživotnímu vzdělávání a musí být opakovaně posilovány. Vytváření podmínek pro celoživotní vzdělávání se tedy jeví jako jeden z nejdůležitějších úkolů pro Evropu.



## 2. Hlavní výzvy pro norské školy v posledním desetiletí

Tato část publikace se zabývá tématy, která ukazují, jak náročnými procesy jsou rozvoj školy a vzdělávání učitelů. Zdůrazňuje nutnost kontinuálního poradenství a odborného vedení (*guidance*) v učitelství jako profesi, která se za všech okolností musí přizpůsobovat složité a rychle se rozvíjející společnosti. Vzhledem k tomu, že škola dostává své zadání ze strany státních orgánů, měla by to reflektovat a připravovat žáky pro potřeby budoucí společnosti. Na začátku své kariéry má učitel vzdělanostní základ, který mu pomáhá zvládat různé problémy. Zároveň je však důležité, aby učitel přijal skutečnost, že inovace a rozvoj vlastních kompetencí a interakcí musí doprovázet celou jeho profesní cestu. Je těžké být občanem v dnešním světě, ale snad ještě náročnější je být učitelem, který se musí se všemi rychlými změnami vypořádat. Společnost nezdědka očekává, že učitel bude stát v čele mnohých událostí a změn. Učitel (spolu)odpovídá za zacílení školy ve směru určeném státními orgány. Často to však může být i v rozporu s jeho profesionálním úsudkem a rozhodováním (Garbo, 2014).

Individuální, ale i vzdělávací a politickou výzvou jsou tedy etická dilemata (Ohnstad, 2011). Příkladem může být situace, kdy politici vyžadují jiné formy hodnocení než ty, které učitel považuje za podporující procesy učení. Například výsledky testování mohou být využity ke stanovování cílů školy, zatímco primárně byly koncipovány jako formativní nástroje pro podporu učení jedinců. Výsledkem může být konflikt mezi profesionálními úvahami učitelů a školsko-politickým řízením. To je patrné zejména v takovém případě, kdy jsou školní výsledky využity jako základ pro rozdělování zdrojů školám a jednotlivým učitelům. Média často referují o konfliktech a dilematech, kdy vedení školy bylo vystaveno tlaku na výkon; například ředitelé byli placeni dle úspěchů, kterých žáci dosáhli (Oslo kommune Utdanningsetaten, 2013). Takové případy zneklidňují lidi ve školách a oslabují skupinovou soudržnost, neboť stejná praxe může být použita také vůči jednotlivým učitelům. Politici totiž navrhují vyšší mzdy pro ty učitele, kteří dosahují nejlepších výsledků (Aftenposten, 2013). Debaty v médiích ukazují, že tyto návrhy jsou odvozeny z politických ideologií založených na přesvědčení, že učitel pracuje ve třídě sám.

Rychlé změny jak v politické, tak odborné oblasti i spolu s ohledem na finanční nastavení vyžadují jinou podobu každodenního života školy. Ve složitých situacích nestačí pouhá rada, ale také hledání zdrojů a alternativních způsobů práce. Mnohé skryté zdroje se nacházejí v jednotlivých učitelích. Vzhledem k těmto výzvám se však zdá být nezbytné zvážit i jiné způsoby podpory učitele, aby nacházel nová řešení v každodenních i nevhodných problémových situacích. K tomu potřebuje rozvíjet „uvědomování si“ (povýšit implicitní znalosti na vědomou úroveň) a zdůvodňovat postupy ve výuce. Tato publikace mj. představuje výsledky využívání jedné z metod, která by mohla pomoci zlepšit život jak učitelů, tak vedení škol, žáků i rodičů.

## Vzdělávání učitelů

Během období rekonstrukce Evropy bylo Norsko charakterizováno výraznými školskými reformami. Porodnost se v poválečné době neustále zvyšuje, počet obyvatel narůstá a společnost se rychle vyvíjí spolu s rozvojem průmyslu a obchodními interakcemi mezi národy. Potřeba vyšší úrovně kompetencí je naléhavá, protože společnost je stále vyspělejší. V Norsku přispěla produkce ropy k rychlému růstu společnosti v téměř všech oblastech. Vedle rychlého vývoje v oblasti zemědělství a rybolovu vyžaduje velké zdroje i industrializace.

Pro úspěch rychlého a pozitivního společenského vývoje je zásadní nepřetržitá adaptace škol, tak aby držely krok s růstem průmyslu a obchodu. Zároveň i vzdělávání učitelů musí na tyto výzvy reagovat výzkumem, vývojem a reformami. Ruku v ruce s nárůstem diverzity ve společnosti se posiluje také koncept kultury. Škola by měla přispívat k uchování národního dědictví; učitel by proto měl být také významným kulturním mediátorem a stavět se do čela kulturního rozvoje – což je náročné pro instituce vzdělávající učitele, které tak podléhají nepřetržitým restrukturalizačním procesům. Příprava učitelů je nutnou součástí společenského vývoje a rozvoj jejich kompetencí musí být v souladu s výzvami, s nimiž se školy potýkají každý den. Tato situace vyžaduje kontinuální odborné vedení učitelů zaměřené na rozvoj (Utdanningsdirektoratet, n.d.).

První veřejná příprava učitelů v Norsku (1826) sestávala z krátkých seminářů (Store norske leksikon, n.d.). Odborná úroveň druhé poloviny 19. století byla omezena na dovednosti číst a psát a souvisela s potřebou církve sdělovat své poselství. Hybnou silou přípravy učitelů byla tedy církev. Poté co byl v roce 1837 schválen *Zákon o místní samosprávě*, odpovědnost za přípravu převzaly městské a školské rady. To vedlo k požadavkům na větší rozsah znalostí a k podpoře demokracie. Demokracie znamenala nejen závazek pro každého, ale také vyšší nároky na kontrolu a rozvoj diskusí o budoucí společnosti.

Přírozeným důsledkem zvyšujícího se významu škol pro obyvatelstvo se stalo vzdělávání učitelů na širším akademickém základě. Od roku 1900 sestávala příprava učitelů ze čtyřletého kurzu a dvouletého vzdělávání s certifikátem *Examen artium* (akademická certifikace kvalifikující studenty k vysokoškolskému studiu). Od 70. let 20. století byli učitelé připravováni v rámci tříletého akademického studia a volili si specializace v různých předmětech. Poté se učitelé mohli hlouběji profesně specializovat v dalších vzdělávacích kurzech. Úřady podněcovaly vzdělávání učitelů prostřednictvím ekonomických pobídek, jako jsou studentské půjčky a plat odvozený od nabytých kompetencí. Jednalo se o navazující proces, který měl produkovat dobře odborně připravené učitele.

## Krátce k významu školy ve společnosti

Škola je ve středu zájmu všech politických stran, názory na obsah vzdělávání se však mění v souladu s převládajícím politickým zaměřením. Mohlo by se zdát, že vláda chce vždy zdůraznit své politické postavení prostřednictvím návrhů nových učebních osnov a modelů vzdělávání. Nicméně, všichni si uvědomují, že příští generace budou v důsledku

současného rychlého sociálního rozvoje výrazně více závislé na specializaci. Až do 50. let 20. století byl školský systém v Norsku charakterizován odlišnými osnovami pro žáky městské a pro žáky žijící mimo města, dokud nebyla v roce 1959 uzákoněna sedmiletá základní školní docházka pro všechny děti. Cílem bylo zlepšit všeobecné znalosti a vytvořit základ pro další vzdělávání. Žáci si mohli vybrat mezi vzděláváním převážně zaměřeným na řemeslo (*Framhaldskolen*), nebo se mohli vydat více akademickým směrem (*Realskolen*), který jim poskytl možnost zvolit si vyšší střední vzdělání. Vzdělávání na vyšší úrovni však bylo spojeno s určitými výdaji. Nebylo tedy příliš běžné mít ukončené vyšší střední vzdělání, které bylo východiskem pro akademická studia. Na základě zákona o povinné devítileté školní docházce (1970) byla zrušena volba mezi zaměřením na řemesla a akademickým směrem vzdělávání.

V 60. letech se studium na vysokých školách týkalo asi 10 % norské mládeže (Statistisk Sentralbyrå, n.d.) a volba vysokoškolských programů byla omezená. V roce 1970 ukončilo více než 162 tisíc absolventů krátký cyklus vyššího vzdělávání, zatímco do roku 2010 jejich počet vzrostl na více než 782 tisíc. Očekávání vůči školám byla spojována nejen s poskytováním dobrého základního vzdělání všem dětem, ale také s rozšířením možnosti zvolit si vyšší stupeň vzdělávání. K tomu přispívala různá veřejná opatření zaměřená především na finanční podporu vzdělávání.

V souladu se zrychleným společenským vývojem v 60. letech se silným tématem k diskusi stalo zlepšování a prohlubování vzdělávání v základních školách. Narůstala populace, zvýšil se příliv lidí hledajících práci v průmyslu a službách ve městech. Kvůli nedostatku kapacit bytů bylo nutné vybudovat větší sídliště a automobil jako dopravní prostředek spolu s novými technickými vynálezy pro každodenní život přispěly k mobilitě a rychlým změnám ve společnosti. Vzrostla potřeba specializované přípravy a rozvoje kompetencí a školství se stalo mnohem důležitějším, než tomu bylo dříve. To s sebou přineslo změny ve vzdělávání; první devítiletá povinná škola vznikla v roce 1963, i když zpočátku jen jako experimentální uspořádání v některých vybraných obcích. Rozvíjel se výzkum v oblasti vzdělávání a rostl zájem o diferenciaci výuky. V posledních dvou letech povinné devítileté školní docházky si žáci (spolu se svými rodiči) mohli vybrat úroveň vzdělávání. V předmětech norský jazyk, matematika a anglický jazyk byly tři různé úrovně výběru. Kromě toho si žák mohl vybrat jako třetí jazyk němčinu, jejíž výuka se dělila do dvou úrovní. U žáků hlásících se na gymnázia se předpokládal výkon odpovídající vyšší úrovni.

Střední školy (*videregående opplæring* – ISCED 3), které doposud nekladly důraz na akademickou přípravu, začaly mladým lidem nabízet možnost získat hlubší znalosti a kvalifikační předpoklady pro přijetí na vysoké školy a univerzity. Avšak tato organizace vzdělávání podnítila jak pedagogickou, tak politickou diskusi. Zaznívaly názory, že předčasné rozdělení na vzdělanostní úrovně vede k nežádoucímu sociálnímu vývoji. Obecně platná povinná devítiletá školní docházka byla zákonem schválena až v roce 1969; nová reforma z tohoto roku obsahovala právo na devět let školní docházky a také povinnost toto vzdělávání dokončit. Objevila se i potřeba nabízet další možnosti vzdělávání po absolvování povinné školní docházky. Vzdělávací program byl však stále založen na starém systému a dělil mládež na převážně zaměřenou na vysokoškolské studium a vyšší vzdělávání, nebo na odborné vzdělávání, které žáky připravuje

na povolání v průmyslu a řemeslech. Každý, kdo dokončil povinnou školní docházku, měl nárok na vyšší střední vzdělání, ale neexistovala povinnost středoškolský studijní program dokončit. Přestože v souvislosti s vyšším středním vzděláváním neexistovaly žádné povinnosti, práva studovat byla udělena na dobu pěti let. Pro mnoho mladých lidí však bylo a stále je neskutečné, pokud nejsou přijati do studijního programu podle svého výběru. V důsledku to vede k řadě problémů pro žáky a také k řadě výzev pro učitele, školy a společnost v souvislosti s nutností rozšířit a specializovat učitele v jejich rolích. Od roku 1997 byl věk vstupu dítěte do školy snížen na šest let, čímž se povinná školní docházka prodloužila na deset let.

### Plánování

Je zřejmé, že se škola musí proměňovat. Při těchto restrukturalizačních procesech je pro školy zásadní, aby pracovníci splňovali očekávání a požadavky politických autorit. Tyto procesy jsou stálou součástí školního života a jsou náročné pro učitele, kteří se musí neustále vzdělávat.

Od roku 1974 byl vzdělávací obsah ve školách upraven podle *Národního plánu osnov pro střední školy všeobecného zaměření (Mønsterplan for grunnskolen)*. Byl to regulující školský dokument (KUD, 1974), který se skládal ze dvou hlavních částí, z nichž akademická část umožnila žákům vybírat si volitelné předměty v posledních letech studia. Navíc plán rozlišoval povinné předměty a povinná témata a usiloval o to, aby všichni žáci získali celistvé a široké kompetence v sociální oblasti.

O deset let později byl vytvořen nový plán, ale zpoždění způsobené politickými rozhodnutími nakonec vyústilo v plán datovaný až rokem 1987 (*Mønsterplan – M87*) (KUD, 1987). Už v roce 1975 byly ze zákona vyřazeny speciální školy a vzdělávání dětí, které měly individuální potřeby, měla poskytovat běžná škola. Žáci se speciálními potřebami tedy měli být začleněni do své nejbližší školy a vzdělávání spolu s ostatními dětmi. Tím bylo mnoho dětí vytaženo z izolovaného prostředí. Školy tak byly postaveny před novou výzvou, zejména pokud jde o zajištění kvalitní výuky. Školní úřady prohlašovaly, že vzdělávání je komunitní záležitost a že integrace posiluje pozitivní pohled na lidskost a rovnost. Bylo důležité porozumět tomu, že učení v blízkém socio-kulturním kontextu vytváří lepší příležitosti ke společnému učení pro všechny (Säljö, 2001, s. 155).

Od poloviny 80. let 20. století bylo základní vzdělávání charakterizováno zvyšujícími se nároky na profesionalitu učitelů. Nové reformy od učitelů očekávaly účast na rozvoji a plánování. Školní předměty měly být vyučovány novými metodami, očekávaly se jiné způsoby myšlení a výuka se měla přizpůsobit komplexnímu charakteru společnosti.

V roce 1997 byl Školský zákon pozměněn zařazením již šestiletých dětí do povinné školní docházky. Debata ohledně této úpravy zákona zahrnovala obavy týkající se přechodu z předškolního prostředí, kde o děti pečují vysoký počet pracovníků, do velké školní skupiny žáků, o které se stará jen několik dospělých. Tento přechod měl být usnadněn zvýšením počtu pedagogů a asistentů v první třídě (NOU, 1995, s. 18). Kromě toho se

měla v prvním roce školní docházky využívat především předškolní pedagogika. Netrvalo dlouho a tyto normy byly poněkud zmírněny; dnes jsou naplňovány odlišným způsobem. Nařízený poměr počtu žáků k počtu učitelů ve třídě byl parlamentem zrušen v roce 2003 (NOU, 2003, s. 16) a školy tím získaly svobodu řídit počty vlastních zaměstnanců ve vztahu k finančním možnostem.

Reforma také vyústila v nové pedagogické přístupy, pro které někteří učitelé neměli dovednosti. To platilo zejména pro novou koncepci „tematické a projektové práce“, která byla zastřešujícím principem reformy. Učitelé uměli dobře přednášet, zatímco reforma požadovala aktivní učení se zaměřením na interakci či takzvanou aktivní výuku žáků. Haug (2003) poukazuje na to, že tady zřizovatelé škol neprojeví výraznou snahu podpořit kompetence učitelů potřebné pro uplatnění nového směru pedagogického myšlení.

Koncepce jako tematická a projektová práce se staly novými prvky kurikula, aniž by školy byly seznámeny s jejich významem. Často docházelo k záměnám pojmů, pravděpodobně proto, že učitelé nebyli informováni o rozdílech mezi tematickou a projektovou výukou. Zřizovatelé škol přišli s podporou rozvoje kompetencí v této oblasti příliš pozdě (Kompetanse pro utvikling, 2005).

Nové požadavky vyvolaly proces restrukturalizace ve školách i ve vzdělávání učitelů. Nejdůležitější součástí přípravy učitelů se stala tvorba a realizace různých projektů a práce se zkušeností. Ve výuce měl být kladen větší důraz na rozvoj schopností kreativně myslet než na pouhé znalosti. Nový koncept autoregulace učení požadoval, aby žáci mohli trávit svůj čas efektivně, organizovat a přizpůsobovat si své vlastní učení. Tento nový způsob práce byl pro učitele, kteří až dosud byli spíše zprostředkovateli poznatků, neznámý. Zmíněný M87 kladl požadavky na využívání jiných metod, což bylo pro mnohé učitele velmi náročné, neboť postrádali potřebné dovednosti. Vyhodnocení této reformy za využití pedagogického výzkumu nevyznělo pozitivně (Haug, 2003). Pedagogika založená na přednáškách přežila. Bylo tedy zapotřebí nového plánu podporujícího znalosti, který začal být naplňován spolu se zavedením nových *Národních osnov pro podporu znalostí (Læreplanen Kunnskapsløftet – LK06)* (Læreplanen Kunnskapsløftet, 2006).

Pozornost byla zaměřena na výuku „šitou na míru“ a plánování více reflektovalo místní potřeby. To vedlo k procesu nové restrukturalizace zaměstnanců škol a vyvolalo další změny v přípravě učitelů. Kurikulum je kontinuálně v režimu úprav v souvislosti se změnami ve školách.

Ekonomické, technické a společenské změny postupovaly nečekaně rychlým tempem. Od 70. let 20. století byla norská ekonomika založena na ropném průzkumu, který podpořil hospodářský rozvoj. Vytvořily se nové příležitosti, ale objevily se také nové výzvy. Úřady měly stále větší potřebu reagovat na tento vývoj prostřednictvím změn ve školském systému. Reformy se hromadily a bylo důležité definovat politický směr, neboť vývoj ve škole by měl odrážet změny ve společnosti.

## Norská škola v mezinárodním kontextu

Tato část se věnuje tématu propojení role učitele se sociálním vývojem v Evropě. Jak může důraz kladený na znalosti a odbornost přispět k lepší společnosti? Které síly řídí společenský vývoj? Jak se vzdělávací systém v naší zemi vztahuje k vývoji jinde v Evropě? Jak to mění roli a povinnosti učitele?

Výzvy, kterým školy čelí, mohou být nahlíženy v kontextu toho, co se děje mimo Norsko. Srovnávání se školskými systémy jiných zemí otevírá řadu významných témat. V současné době je velmi důležité, aby byli žáci konkurenceschopní v globální perspektivě. Ze škol se stávají stále více školy mezinárodní. Z tohoto důvodu je třeba mít větší kontrolu nad tím, co se ve školách odehrává. Potřeby jednotlivých států v oblasti různých odborností a specializací ovlivňují to, jakým způsobem školy vzdělávají své občany. Norsko posílilo své vazby s mezinárodním trhem prostřednictvím obchodu s ropou a investicemi. Hlavní politické strany mají poněkud odlišné zájmy, založené na jejich hodnotách a na realitě, protože škola a výuka znamenají také značné výdaje pro společnost.

Do společenského povědomí se stále více dostávají výsledky žáků a škol. Svůj podíl na tom mohou mít i snahy porovnávat dění ve školách s ostatními zeměmi. Dnes se zdá, že roste touha vyrovnat se těm, kteří mají nejlepší výsledky, a proto jsou uplatňována různá opatření s cílem poznávat a měřit znalosti a pokroky žáků. Tato kultura hodnocení má vzdělávací cíle, ale pomáhá také rozvíjet znalosti a odbornost s ohledem na internacionalizaci výuky. Norsko nestojí ve světě nebo v Evropě osamoceně, ale musí být úzce spjato s ostatními zeměmi, aby si udržovalo svůj vlastní růst a sociální zabezpečení. Školy jsou tak i finančně motivovány, aby dosahovaly těchto společných cílů. Prostřednictvím nástrojů, jako jsou národní testy, TIMMS, PISA a další mezinárodní hodnocení, se porovnávají žáci i třídy. To vede k diskusi o tom, které priority jsou moudré a jak by měla společnost organizovat vzdělávání tím nejlepším možným způsobem, a přitom mít pod kontrolou náklady.

## Rostoucí potřeba odbornosti v učitelské profesi a vzdělávání

Zmíněnými aspekty je v Norsku do značné míry ovlivněno vzdělávání učitelů. Nadřízené školské orgány prosazují nový model vzdělávání učitelů a od roku 2022 bude u všech učitelů požadován magisterský titul. Kromě toho si budou muset učitelé bez ohledu na jejich předchozí přípravu rozšířit svou odbornost účastí v rozsáhlém projektu dalšího vzdělávání. Učitelské odbory tento návrh podporují, i když se zdá, že jsou znepokojeny tím, že požadavky na vyšší odbornost by měly být uplatňovány i zpětně. V tomto nastavení se zkušenosti nepovažují za odbornost, ale počet kreditů získaných v určitých předmětech ano. V roce 2016 počet těch učitelů, kteří potřebují dodatečné vzdělání, tvoří asi polovinu. Nicméně, existují plánované snahy s cílem zajistit, aby všichni učitelé mohli získat magisterský titul. Nový magisterský vzdělávací program pro učitele bude zahájen v roce 2017, ale práce na něm probíhá již několik let. To je také důvod pro značnou restrukturalizaci univerzit a vysokých škol, která spočívá ve slučování do větších celků, a také pro



přísnější požadavky na přijímací řízení pro nové studenty učitelských programů. V roce 2014 představily norské statistiky (*Statistisk Sentralbyrå – SSB*) odhady, že deficit v počtu učitelů se bude v krátké době pohybovat kolem 40 tisíc (Gjefsen, Gunnes, & Stølen, 2014) a odhaduje se deficit 18 až 20 tisíc učitelů pro rok 2020. Kromě toho bude pro vzdělávací instituce obtížné, aby splnily požadavky nově kladené na další vzdělávání učitelů.

Jako argument pro tvrzení, že učitelé potřebují více odborných znalostí, byly využity výsledky žáků v národních a mezinárodních hodnoceních. Diskuse o nich však postrádá možnost alternativního porozumění výsledkům. Někteří by chtěli kurikulum, jež by přispívalo k rozvoji tvořivosti a komunikaci s cílem rozvíjet děti jako „komplexní osoby“ (Falch & Strøm, 2009).

Nové kurikulum, přizpůsobené vzdělávání a výzkumné a rozvojové činnosti značně změnily roli učitele. Kariéra učitelů přesahující 30 až 40 let působení ve škole je nutí k adaptabilitě, ochotě podstupovat změnu s cílem naplnit očekávání spojená s novými rolami. Namísto toho, aby byl učitel ve třídě sám s mnoha žáky a jednotnými osnovami, bude nyní pracovat v týmech s dalšími učiteli a umožní diferencované vzdělávání všem žákům. V tomto uspořádání by všichni žáci měli být integrováni do prostředí, které podporuje učení a sociální dovednosti bez ohledu na schopnosti jednotlivců učit se. Taková práce vyžaduje množství osobních kvalit učitele. To je důvod k tomu, že se vzdělávání učitelů samo o sobě, stejně jako organizace učitelských studijních programů a oborů, stalo předmětem velkého zájmu.

### Profese a loajalita

Existuje mnoho výzev, kterým musí norské školy čelit. Média vykreslují obraz učitele jako „důvěrníka“ (konfidenta), který může být v kontradikci s jeho posláním a profesní etikou. Dokonce i v otevřené demokracii, jako je ta naše, se zdá, že všeobecná vzdělávací a organizační kultura nedává jednotlivým učitelům možnost poukazovat na nedostatky ve škole, ale pouze sdělovat profesionální názor o třídě (*Sandeffjordsaken*). To může být jedním z důvodů, proč se učitelé relativně málo vyjadřují ohledně věcí týkajících se rozvoje školy v médiích. Zdá se, že se jednotliví učitelé jen v omezené míře podílejí na veřejné diskusi. Organizace učitelů a zřizovatelů škol stejně jako přední politici mají možnost se zapojit do politické diskuse. Nezdá se však, že by to mohlo významně přispět k vyřešení některých hlavních problémů. Veřejná debata je charakteristická limitováním toho, kdo by mohl vyjádřit svůj názor na školní záležitosti a kdo ne. Úředníci a politici odkazují na loajalitu, pokud se učitel vyjadřuje k něčemu jinému, než je jeho vlastní výuka (Sandefjord Case, 2014). Čas od času se diskuse v norských médiích vyznačují etickým balancováním mezi loajalitou a profesionalitou. Politici a úředníci obvykle projevují znepokojení nad tím, jak školy naplňují svůj úkol v oblasti poskytování měřitelných výsledků. Učitelé však chtějí klást důraz na obecné části osnov, které se zabývají vývojem žáka jako „komplexní osoby“ s neměřitelnými hodnotami morálního významu, jako je spolupráce, vytrvalost, vděčnost, nápady, ekologické povědomí atd. Obecná část kurikula (LK06) je nyní upravována a je pravděpodobné, že bude dokončena v roce 2017/2018 (Ny generell, n.d.).

Navzdory tomu, že Norsko má silné národní hospodářství, ve společnosti je rozšířená představa, že norské školy jsou podfinancovány a nejsou dobře pochopeny. Mnoho učitelů vyjadřuje prostřednictvím odborů své zneklidnění. To nijak neusnadňuje hledání dobrého řešení pro děti s vážnými problémy. Statistiky učitelské organizace školního vzdělávání pro děti se speciálními potřebami ukazují na zvýšenou potřebu specializovaného vzdělávání, zatímco ekonomové chtějí tuto potřebu potlačit, protože takové vzdělávání je drahé. Počet žáků, kteří vyžadují specializované vzdělávání (resp. individualizované vzdělávání), se v průběhu desetileté povinné školní docházky zvyšuje. V roce 2014 to bylo 3,8 % v první třídě a 11,2 % v desáté třídě, přestože požadavky školského zákona na včasnou intervenci vycházejí z toho, že je rozumnější investovat do včasného zvládnutí situace a do preventivních opatření. Je zřejmé, že tento vývoj znepokojuje pedagogy, ekonomy a stejně tak politické orgány a ovlivňuje každodenní práci učitelů. Předmětem diskusí je otázka, zda využívání nekvalifikovaných asistentů pro problémové žáky poskytuje lepší vzdělávací příležitosti, nebo zda to jen napomáhá při problémech s disciplínou, aniž by to mělo přímý nebo nepřímý vzdělávací efekt (Stortingsmelding 18, 2011).

### Děti se speciálními potřebami

Školy se zakládaly v relativně primitivní společnosti v 19. století a to byl také začátek diskuse o chápání normality. Děti byly definovány jako normální nebo nenormální a dokonce i jako „abnormální“. Diskuse o tom, kdo je považován za vhodného pro učení a jaké vzdělání by děti a mládež měly mít, odrážely převládající hodnoty doby. Požadavky církve na vzdělávání byly omezeny na čtení a psaní se záměrem usnadnit pochopení základních otázek víry. V důsledku zvyšující se potřeby obchodu a výroby, stavby silnic, rozvoje měst a modernizace společnosti bylo nutné, aby někteří žáci byli vzdělanější než jiní. V Norsku se dlouhou dobu rozlišovalo mezi těmi, kteří dostali příležitost, a těmi, kteří ji nedostali.

Po celá staletí bylo Norsko pod dánskou nadvládou a během této doby se vysokoškolské vzdělávání uskutečňovalo v Kodani. V období rozvoje Norska, jako nezávislého národa, sehrával dobře fungující vzdělávací systém důležitou roli. Aspirovalo se také na to, aby se všem dětem dostalo školního vzdělání. To platilo dokonce i pro ty, kteří nesplňovali požadavek normality. V roce 1881 byl přijat zákon, který stál u zrodu speciálního vzdělávacího systému. Od té doby se i „abnormálním“ dětem mělo dostat školního vzdělání. Jak již bylo zmíněno dříve, tradičně existoval silný rozdíl mezi školní výukou dětí ve venkovských a městských oblastech. Děti ve venkovských oblastech měly nižší počet školních hodin a chudší kurikulum. Byla to doba pomalých společenských změn, což se odrazilo v dlouhé životnosti kurikula z roku 1889. Byla založena řada institucí pro všechny typy zdravotního postižení a nakonec všem dětem ve věku sedmi let a výše bylo nabídnuto vzdělávání. Děti měly mít stejné příležitosti vzdělávat se a částečně i zajištěnou výchovou, resp. sociální péčí a instituce měly pokrývat obě tyto potřeby. Zařízení pro těžce zdravotně postižené děti existovaly už od konce 19. století a v 50. a 60. letech 20. století došlo k pokračující expanzi zřizování nových speciálních škol. Jednalo se o školy pro



děti s různými poruchami učení, poruchami chování, mírnějším sluchovým a zrakovým postižením. Zákon o speciálních školách (1951) byl postupně zpochybňován a zakořenila myšlenka integrace. Zvláštní výbor (*Blomkomiteen*) pracoval na zrušení tohoto zákona a uspěl v polovině 70. let. Začala integrace dětí se speciálními potřebami a děti měly od té doby nárok na výuku v místě bydliště nebo školském obvodu. V důsledku toho byla běžná škola vystavena novým výzvám, potřebovala více zdrojů a odborných znalostí.

Kromě požadavků na věk a schopnosti byla původním kritériem pro zahájení školní docházky také školní zralost. Podle školského zákona (*Opplæringsloven*, 1999) by děti měly začít chodit do školy od šestého roku věku. Existuje také ustanovení v zákoně, které umožňuje na základě odborného posouzení dítěte jednoletý odklad školní docházky. Každému školnímu dítěti by se mělo dostat vzdělání, na které má nárok, a to prostřednictvím individualizované výuky. Mnoho učitelů uvádí, že je to obzvláště náročné, protože to vyžaduje jak finanční prostředky, tak odborné znalosti. Integrace byla také výzvou pro instituce vzdělávající učitele, které nabídly programy dalšího vzdělávání učitelů v oblasti speciálního vzdělávání. Kromě zařazení disciplíny speciální pedagogiky do běžného vzdělávání učitelů byly také zřízeny různé magisterské programy zaměřené na vzdělávání dětí s vážnými problémy. V současné době je drtivá většina takových dětí integrována do běžných škol. Pro mnoho žáků, rodičů a učitelů to znamená porozumět rozšířenému konceptu normality. V souvislosti s touto výzvou potřebují školy a učitelé odborné vedení či koučování s cílem nalézat účinná řešení v každodenních situacích.

Dnes by se většina lidí shodla na tom, že pojem „abnormální“ není vhodný, přesto je dnes běžná škola stále označována jako „normální škola“. Koncept *normální* je však nyní používán v mnohem širším slova smyslu a zahrnuje vzdělávací potřeby majority i právo na individualizované vzdělávání. V rámci těchto práv jsou používány různé diagnózy jako alternativy ke konceptu normality. Tyto diagnózy často usnadňují porozumění individuálním schopnostem dítěte, ale upřednostňuje se systémové chápání. To znamená zkoumání příčin a okolností, které vedou u některých dětí k tomu, že mají větší potíže než ostatní. Tyto nesnadné výzvy pro učitele a školy evokují zvýšenou potřebu odborného vedení/poradenství pro všechny zúčastněné.

### Etické problémy ve škole

V souvislosti s prohlubujícím se vzděláváním, větší diverzitou v běžných školách a rozšířeným mandátem školy měly také učitelské odbory potřebu ukázat se jako profesionální hráči ve společnosti. Ve všech školách v zemi byla schválena *Profesní etická platforma* (Nesfeldt, 2013). Tento etický kodex definuje poslání učitele ve škole a poskytuje jasné sdělení, co lze od učitele očekávat. Od učitelů vyžaduje, aby se uměli vypořádat s různými etickými dilematy ve své práci. Zdůrazňuje se, že při výkonu své profese jednají v souladu s etickými standardy očekávanými od společnosti. Jak jsme již naznačili, každodenní praxe ve škole může přinášet rozpor mezi politickými a osobními zájmy, proto je profesionalita učitele založena na etických principech uváděných v etickém kodexu. Zmíněným příkladem dilematu je kultura hodnocení, kdy je od učitelů vyžadováno podávání

zpráv o výkonech žáků, které budou použity spíše z politických důvodů než z důvodů vzdělávacích. Pokud jde o dodržování etických pravidel, je snazší jednat jako jednotná profesní skupina. Odbory zdůrazňují, že učitel jako jednotlivec by neměl být uváděn do situací, které jsou v rozporu s profesní etikou, např. pokud by měl podávat zprávy, jež jsou využity k nepravým účelům. Etická platforma odkazuje na dvě hlavní témata, z nichž jedno je o etických hodnotách a druhé o etické odpovědnosti učitele a respektu všech zúčastněných stran.

Při práci s dětmi počínaje mateřskou školou po školu střední se učitelé setkávají se stále více explicitními očekáváními vztahujícími se k odpovědnostem těchto institucí. I tato očekávání mohou být zdrojem etických dilemat. Etická pravidla odrážejí názor celé společnosti na lidskost a zahrnují převládající hodnoty. Příprava na etická témata je samozřejmou součástí přípravy učitelů, ale odehrává se také v jednotlivých institucích. Etická rozhodnutí učitelů by měla být vyjádřením respektu k rozmanitosti a musí předávat poselství, že každý jednotlivec může přispět ke společným výzvám. Etika je předmětem různých interpretací, ale ve všech školách by měl být hlavním cílem „nejlepší zájem dítěte“. To se také odráží v pokynech vlády pro spolupráci mezi mateřskými školami a službami pro ochranu dětí (Q - 0801). Existuje mnoho odpovědí na to, co je pro dítě nejlepší, a samotná etika tuto záležitost není schopna rozhodnout. Totéž platí v oblasti vzájemné lidské pomoci a o vzorech lidského chování v různých kontextech.

### **Vzrůstající potřeba odborného vedení**

Na základě výše zmíněných aktuálních výzev ve vzdělávání se vypracovávají směrnice pro mateřské a základní školy s cílem vyjasnit možnosti a limity jednotlivých učitelů a škol. Pracovní den bývá náročný a mnoho učitelů pociťuje jistá omezení ve zvládnutí každodennosti a v dalším rozvoji. To je výchozím bodem pro dále popisovanou metodu odborného vedení, která pomáhá najít nové cesty, soustředit pozornost na vlastní roli a činit správná etická rozhodnutí s ohledem na aktuální situaci. V tomto duchu se také zřizovatelé škol snaží podpořit rozvoj kompetencí učitelů a zajistit odborné vedení těm začínajícím.

### 3. Vybraná aktuální témata českého školství

České školy procházely celou řadou turbulentních změn od roku 1989. Decentralizace přinesla školám právní subjektivitu a značnou autonomii. Změny, kterými školy prošly v posledních 25 letech, byly iniciovány především strategickým dokumentem s názvem *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, tzv. *Bílou knihou* (MŠMT, 2001) a jsou ukotveny v legislativě z roku 2004 (MŠMT, 2004). Aktuálně se nacházíme v období dokončování a přijímání nového školského zákona, který přináší některé další změny a výzvy pro školy. Novela zákona by měla vstoupit v platnost v září roku 2016. Ve znění nového zákona se odráží strategický dokument *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* (MŠMT, 2015), který navazuje na evropské rozvojové trendy. Tento dokument charakterizují dvě priority: stírání nerovnosti v přístupu ke vzdělávání a posilování kvality učitelů, a tedy i výuky. Nově zdůrazněná je také role školních poradenských služeb a podporuje se docházka dětí do mateřských škol v posledním roce předškolního vzdělávání. Za zcela zásadní je považováno prosazování těchto myšlenek v praxi a tvorba implementačních postupů a norem (EDUin, 2014). Z aktuálních výzev, které se týkají především základních škol, vybíráme tři témata, která v posledních letech a měsících iniciují celou řadu diskusí i emocí: vzdělávací výsledky žáků, inkluzivní vzdělávání a profesní rozvoj učitelů.

#### Výsledky žáků

Porevoluční školská legislativa umožnila rozvolnění povinného kurikula. Na centrální úrovni byly vypracovány tzv. *Rámcové vzdělávací programy*, na jejichž podkladě si školy dodnes vytvářejí a upravují vlastní kurikulum, které umožňují i jistou profilaci školy. Po čase se ukázalo, že toto rozvolnění kurikula, tedy dvouúrovňové kurikulum, přináší na straně jedné řadu výhod, na straně druhé prohlubuje propast mezi výsledky jednotlivých žáků i škol. Živě se diskutuje také o tom, zda jsou pro život žáků a jejich další rozvoj důležitější osobnostní a sociální (klíčové) kompetence, anebo akademické znalosti. Ozývají se i hlasy volající po tradiční podobě školy, která více akcentuje akademické znalosti a vrací učitele do jejich tradiční role.

Obecně se dlouhodobě diskutuje úroveň výsledků žáků na druhém stupni základních škol (ISCED 2), mimo jiné i z důvodu měnící se skladby žáků, odchází-li ti nejlepší z nich na víceletá gymnázia. V 90. letech a zejména na začátku 21. století docházelo k výrazným změnám ve středním školství – některé školy byly spojovány, zanikaly tradiční a vznikaly nové studijní obory a začalo se objevovat relativně velké množství soukromých středních škol (ISCED 3), mnohdy nově nabízejících i nadstavbové studium (ISCED 4). To vše bylo vedeno dobrým úmyslem zpřístupnit středoškolské (i vysokoškolské) vzdělání širším skupinám zájemců. Školy se tak nevyhnuly „zákonitostem trhu“ a v zájmu přilákat žáky

v období klesající demografické křivky nezřídka slevovaly z nároků na své žáky a některé z nich zcela rezignovaly na přijímací řízení.

Proměny školství a zejména přechod od orientace na poznatky ke kompetenčnímu modelu vzdělávání s sebou přinášejí nejen nové nároky na vedení výuky, ale také požadavky na jiné způsoby prověřování a hodnocení výsledků vzdělávání. Ověřovat aktuální míru dosažení očekávaných výstupů podle příslušných rámcově vzdělávacích programů je ze zákona úkolem České školní inspekce. Povinností této instituce je mj. i získávat a analyzovat informace o vzdělávání a také hodnotit podmínky, průběh a výsledky vzdělávání. Školy, vybrané dle určených kritérií, jsou v daných intervalech vyzývány k elektronickému testování žáků různých ročníků ve vybraných předmětech. Vzniká tak databáze poskytující nejen informace zúčastněným školám, odborné i širší veřejnosti, ale zároveň slouží ostatním školám, které se mohou k testování dobrovolně připojit a srovnat tak výsledky svých žáků s ostatními. V posledních letech je podporováno zejména testování žáků pátých a devátých tříd (na přechodu mezi ISCED 1 a ISCED 2, ISCED 2 a ISCED 3). Mimo „oficiální“ testování existují i portály jiných organizací a sdružení nabízející školám možnost testování a srovnávání výsledků žáků (SCIO, CERMAT apod.).

Testování žáků však není jednotně přijímáno, poukazuje se na možnost „manipulace s výsledky“ a na riziko zužování kurikula ve snaze připravit žáky co nejlépe na testování či přijímací zkoušky na střední či vysoké školy. Výzkumy prokázaly, že někteří ředitelé nepovažují výsledky za srovnatelné z důvodu odlišně nastavených vzdělávacích programů a podmínek testování (Lazarová, Pol, & Sedláček, 2015).

Aby se alespoň rámcově sblížily požadavky základních i středních škol, zavádějí se postupně jednotné maturitní zkoušky a diskutuje se také o jednotných vstupních testech na střední školy. Argumentuje se zejména tím, že je třeba nastavit latku nepodkročitelného minima pro ty uchazeče, kteří chtějí studovat na maturitních oborech. Toto opatření má zvýšit kvalitu vzdělávání v rámci maturitních oborů, nese však s sebou jistá rizika a ukazuje na nedostatky, kterými v oblasti měření výsledků český vzdělávací systém trpí (EDUin, 2014).

Do takového nastavení vstupuje dále zmíněný požadavek inkluze, který diktuje požadavek maximálního využití potenciálu každého žáka, a tedy i nejasnosti spojené s otázkami hodnocení výkonů oslabených žáků. Výsledky inkluzivních škol a výkony žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou pak jen obtížně hodnotitelné, měřitelné a porovnatelné skrze standardní testování.

České školy se od devadesátých let pravidelně zapojují také do mezinárodních šetření, konkrétně TIMSS (matematika a přírodovědné předměty), PIRLS (čtenářská gramotnost), PISA (matematická, čtenářská a přírodovědná gramotnost), CIVED (občanská výchova), ICILS (počítačová a informační gramotnost). Výsledky českých žáků nelze hodnotit ve srovnání s ostatními zeměmi za špatné, nejsou však zcela stabilní (ke zhoršení došlo zejména v rámci šetření TIMSS v roce 2007) a liší se v jednotlivých gramotnostech. Z výsledků z posledních let lze uvést např. šetření PISA 2012, kde čeští žáci skončili v průměrných číslech (Palečková, Tomášek, & Blažek, 2014). Nadprůměrných výsledků dosáhli patnáctiletí žáci v oblasti řešení problémů nebo finanční gramotnosti (PISA, 2014). Také šetření PIRLS a TIMSS z posledních let naznačují, že výsledky českých žáků jsou ve

srovnání s rokem 2007 na lepší úrovni (MŠMT, 2011) a dokonce výborných výsledků dosáhli čeští žáci v šetření ICILS 2013, kdy měli nejvyšší počet bodů ze všech zúčastněných států (Basl, Bird, Boudová, & Tomásek, 2015).

Mezinárodní srovnávání se tedy stává jedním ze silných ukazatelů slabých i silných stránek vzdělávání, pokud jde o výsledky žáků, zároveň však nenabízí jasnější interpretace ve vztahu k národnímu kontextu. Velké otazníky se váží k problematice vztahu mezi profesionálním rozvojem, profesním chováním učitelů a výsledky vzdělávání žáků. V posledních letech se, podobně jako v jiných zemích, otevírá téma vzdělávání založené na důkazech a akademikové realizují řadu praktických/akčních výzkumů ve snaze přinést takové důkazy a přiblížit tak konečně teorii k praxi (např. Starý, Dvořák, Greger, & Duschinská, 2012).

## Inkluzivní vzdělávání

Vize „otevřených škol“ byla zmiňována již v *Bílé knize*, dnes je však více zdůrazňována otevřenost škol všem žákům bez ohledu na jejich zvláštnosti a znevýhodnění. Novela školského zákona svým tlakem na pro-inkluzivní chování škol reaguje na často citovaný a rozporuplně přijímaný rozsudek D. H. Evropského soudu pro lidská práva z roku 2007 týkající se zařazování sociálně znevýhodněných žáků do speciálních škol. Ministerstvo školství usiluje o omezené nebo dokonce úplné zrušení praxe umísťování dětí ze znevýhodněného prostředí do škol mimo hlavní proud (základní školy praktické), aby nedocházelo k obdobným pochybením. Aktuálně jsou základní školy povinny přijímat všechny žáky ze spádové oblasti a očekává se (a nejvíce se to týká právě základních škol), že budou otevřeny všem žákům s různými typy rizik a znevýhodnění. Jde o realizaci centrálního nařízení, které probouzí celou řadu emocí. Nejde o to, že by vedení škol a učitelé odmítali inkluzivní vzdělávání jako hodnotu, spíše si nedokážou představit společné vzdělávání žáků nadaných, průměrných a mentálně postižených, včetně těch se smyslovými poruchami, poruchami chování, emocí či osobnosti. Obávají se, že nebude možné zvládat třídy s takto značnou žakovskou diverzitou za současných podmínek, kdy:

- stále existuje řada škol s fyzickými bariérami (přitom žáci nemocní a fyzicky handicapovaní bývají ve školách vítáni a zkušenost s nimi obvykle není zdrojem pochybností o celoplošné inkluzi), podle šetření české školní inspekce mělo v letech 2012/2013 jen 22,8 % navštívených škol bezbariérový přístup,
- stále existují vysoké počty žáků ve třídách (třídy se mohou naplňovat až do počtu 30 žáků, minimum je 17 žáků),
- učitelé nemají zkušenost v práci s žáky s těžšími poruchami a nebyli pro takovou práci vzdělávání,
- asistenti ve třídách nejsou dosud samozřejmostí, navíc mají velmi různou kvalitu, jsou špatně finančně hodnoceni a školy o ně musí pravidelně žádat s ohledem na vykázaný (a vyšetřením prokázaný) počet znevýhodněných žáků,

- školy nemají automatický nárok na specialisty (jako jsou školní psychologové nebo školní speciální pedagogové) a nezřídka je financují na částečné úvazky ze svých zdrojů nebo musí žádat o projekty, které umožní jejich alespoň krátkodobé zaměstnávání (podle údajů České školní inspekce z roku 2014 mělo jen 16,1 % navštívených škol k dispozici speciálního pedagoga a 9,4 % škol školního psychologa),
- žáci ani jejich rodiče nejsou na inkluzivní vzdělávání připraveni, chybí osvěta a informovanost veřejnosti (ČŠI, 2014; Lazarová et al., 2015).

Podle zprávy České školní inspekce téměř 70 % ředitelů základních škol vnímá existenci nějaké překážky, která brání vyšší míře inkluzivního vzdělávání (ČŠI, 2014). Také na české scéně, podobně jako v některých jiných zemích, se setkáváme se dvěma krajními diskutujícími skupinami: se zastánci absolutní/celoplošné inkluze a odpůrci takových změn (Allan, 2008; Clark, Dyson, Millward, & Robson, 1999; Hodkinson, 2012). První oblast diskusí se týká samotné představy o inkluzi a chápání pojmu inkluze, resp. inkluzivní vzdělávání. Tradičně se v českých školách hovoří o integracích žáků a právě na integrované žáky se vztahují různá podpurná opatření financovaná z mimoškolních zdrojů. V našem výzkumu jsme zjistili (Lazarová et al., 2015), že se s pojmem inkluze v českých základních školách příliš neworkuje (jde spíše o „politický“ pojem), a pod pojmem inkluzivní vzdělávání si tak lidé ve školách představují velmi odlišné věci. Záleží také na tom, v jaké lokalitě škola funguje. Některé školy chápou inkluzivní školu jako tu, která je otevřená v místní komunitě a neleká se vysoké diverzity žáků. V jiných školách evokuje pojem inkluze především vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a učitelé se obávají, že budou muset slevit z dosavadních snah o zajištění vysoké kvality výuky. Ředitelé škol také upozorňují na organizační problémy spojené zejména s rozvrhem a úvazky učitelů, jejichž změnu bude vyžadovat individualizace výuky a s tím spojené i dělení žáků do menších skupin (Lazarová, Pol, & Sedláček, 2015). Také realizace již zmíněných podpurných opatření pro vybrané žáky může evokovat zvýšenou administrativní zátěž spojenou s žádostmi o navýšení zdrojů a prokazováním výdajů. Je zřejmé, že školská politika rychle předbíhá školní realitu a školy se necítí být připraveny ani v oblasti vlastní kultury, ani konkrétní praxe (Lazarová et al., 2015).

Inkluzivní vzdělávání v České republice je dnes podporováno řadou školsko-politických a strategických dokumentů (MŠMT, 2015), celoplošných – centrálně řízených – i lokálních projektů. Výsledkem některých projektů realizovaných v minulosti jsou i popsané příklady dobré praxe, ty však nejsou přesvědčivým důkazem o tom, že inkluzivní vzdělávání přinese všem školám novou, pozitivně vnímanou a všemi přijímanou kvalitu. Za těchto podmínek stoupá ve školách poptávka nejen po asistencích, ale i jiných odbornících a specialistech, kteří by mohli školy na jejich cestě k inkluzivnímu vzdělávání podpořit. V rámci projektů jsou z řad učitelů připravováni tzv. koordinátoři inkluze, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR hledá systémově ukotvenou podporu pro školní psychology a školní speciální pedagogy, stále častěji se hovoří o mentorech a konzultantech pro učitele i vedení škol.

Inkluze je politické a ideologické téma a některé školy mohou mít pocit, že je jim shora diktováno. Přitom je zřejmé, že inkluzi, má-li být úspěšně realizována, je třeba



přijmout jako hodnotu a není možné ji školám vnutit. Rozdíly mezi školami jsou v tomto ohledu velké a diskuse jasně dokladují znatelnou propast mezi politikou a praxí.

## Profesní rozvoj a kariérní řád učitelů

Nejen s inkluzí jsou spojeny nové požadavky na vzdělávání učitelů. V posledních dekáдах se významně změnily obsahy i formy dalšího vzdělávání učitelů. Výuka zaměřená na kompetence vyžaduje od učitelů jiné metody práce i jiný přístup k hodnocení (problém s hodnocením kompetencí, individualizace nároků na žáky apod.). Výzkumy realizované v českých školách opakovaně dokladují, že učitelé považují další vzdělávání za důležitou součást své práce. Pokud jde o obsahy dalšího vzdělávání, již po léta jsou v oblibě jazykové kurzy a kurzy zaměřené na práci s informačními technologiemi ve výuce, a stále více pozornosti se věnuje problematice žáků se speciálními vzdělávacími potřebami či školnímu poradenství (Starý, Dvořák, Greger, & Duschinská, 2012). Vedle obvykle požadovaných kurzů nabízejících konkrétní postupy zaměřené na rozvoj oborově didaktických kompetencí se stále důrazněji propagují výcviky zaměřené na reflexi praxe a osobnostní rozvoj učitelů (např. Kasíková, 2013; Nehyba et al., 2014).

Vedle návštěv kurzů a seminářů se učitelé učí také od svých kolegů. V řadě škol jsou podporovány vzájemné návštěvy učitelů v hodinách, poněkud mimo zájem učitelů zůstávají pobyty v jiných školách, výměny učitelů mezi školami nebo stáže v zahraničí (Starý et al., 2012). Tradičně se poukazuje na nedostatek spolupráce mezi učiteli (obvykle vyjma týmů spolupracujících na projektech) či nedostatek cílené kolegiální podpory (např. mentoring). Starý a kolektiv (2012) uvádějí, že se někteří učitelé bojí podělit o svůj způsob výuky, který považují za své know-how a ochraňují jej. Základem pro spolupráci v českých školách jsou tzv. předmětové komise, v nichž se učitelé stejných nebo příbuzných předmětů jedné školy sdružují, aby diskutovali o kurikulu, plánech, učebnicích, hodnocení apod. Některé projekty podporují práci interních i externích specialistů (pedagogických konzultantů, mentorů), kteří pomáhají lidem ve škole v jejich profesním rozvoji.

Dnes je kladen důraz na vzdělávání celých učitelských týmů z jedné školy, pracuje se s celými školami, aby se proměnilo klima a postupně i kultura uvnitř škol. Vzdělávání týmů „na objednávku“ upřednostňují spíše velké školy (Starý et al., 2012). Klade se důraz na učení se v místě práce, na reflexi zkušenosti a na sebehodnocení učitelů. Některé výzkumy však naznačují, že čeští ředitelé poněkud zkrlesle vnímají učení se na úrovni celé školy; na rozdíl od jejich pohledu učitelé přiznávají, že se v řadě témat spoléhají sami na sebe nebo volí spíše neformální výměnu zkušeností s kolegy (Pol, Hloušková, Lazarová, Novotný, & Sedláček, 2013).

Většina českých učitelů vyjadřuje s nabídkou dalšího vzdělávání spokojenost, avšak je zřejmé, že na národní úrovni chybí jasně vymezená odpovědnost za jeho kvalitu. Akreditace je vzdělávacím programům přidělována pouze na základě předložených dokumentů, nesleduje se průběh kurzů ani jejich dopad. Neexistuje systém evaluace účinků dalšího vzdělávání učitelů do školní praxe (Starý et al., 2012).

Ve snaze formulovat „kvalitu“ byla v roce 2008 zřízena expertní skupina, jejímž úkolem bylo vytvořit profesní standard učitele, resp. *Standard kvality profese učitele*. Profesní standard je chápán jako důležitý nástroj k výraznější profesionalizaci učitelů, která by měla přispět ke zvýšení kvality jejich práce v intencích cílů zákonem podpořené kurikulární reformy. Standard by měl charakterizovat, jak má vypadat práce profesionála, a měl by být také provázán s komplexním systémem podpory učitelů a jejich profesního růstu (Rýdl, 2014). Ve standardu jsou formulovány klíčové profesní znalosti (pedagogické znalosti, znalost vyučovaného oboru, didaktická znalost obsahu, znalost kurikula, znalost cílů, účelů a hodnot výchovy, znalost vzdělávacího prostředí, znalost žáků a jejich charakteristik, znalost sebe sama) a profesní činnosti, do kterých se promítají profesní kompetence. Dále jsou zde formulována kritéria a indikátory kvality v osmi oblastech (plánování výuky, prostředí pro učení, procesy učení, hodnocení práce žáků, reflexe výuky, rozvoj školy a spolupráce s kolegy, spolupráce s rodiči a širší veřejností, profesní rozvoj učitele). Vše je vedeno snahou usnadnit učitelům porozumění tomu, jak vypadá kvalitní výuka (Kohnová et al., 2012). Také tento dokument má své příznivce i odpůrce jak v řadách školských politiků, tak i akademiků a lidí z praxe.

Pokud jde o profesní rozvoj učitelů, legislativně nejsou stanoveny konkrétní požadavky a stále se nedaří propojit další vzdělávání s kariérním řádem. Pokusy o vytvoření nového kariérního řádu učitelů skončily nedorozuměním mezi skupinami jeho podporovatelů a dokončení těchto snah bylo odloženo. Návrh předpokládal, že se ti nejzkušenější učitelé budou více angažovat v dalším vzdělávání učitelů i školsko-politické oblasti: budou přebírat role interních či externích mentorů, lektorů či konzultantů, a budou tedy rozšiřovat svou roli i mimo přímou práci ve třídách. Někteří proto vyjadřovali obavy z rizik a negativních dopadů diskutovaného návrhu na vzdělávací praxi, především obavy ze zhoršení klimatu ve školách, z nejasné role a postavení ředitelů a z „odvádění učitelů ze tříd a od dětí“ (z důvodu důrazu na disseminaci) – potažmo tedy z deprofesionalizace učitelství (Janík, Příšová, & Spilková, 2014). Proti sobě se postavila skupina zastánců atestací, portfolií a zkušebních komisí jako nástrojů zvyšování kvality práce učitelů a skupina těch, kteří růst kvality spatřují spíše ve vytváření a šíření učící se kultury ve školách bez nutnosti motivovat učitele vizí postupu do vyšších kariérních stupňů. Diskutuje se otázka, zda má být skutečně součástí kariérních stupňů vize učitele jako „agenta změny ve škole“, či dokonce „aktivisty celostátního významu“, či zda je jeho pravé místo především ve třídě. Aktuální nejasnost, pokud jde o kariérní řád učitelů, je dokladem poněkud chaotického prostředí v českém školství. Podle šetření mezi řediteli škol je právě politická nestabilita a časté změny (na ministerstvu školství) hlavním zdrojem dezinformací, dezinterpretací, a tedy i obav a rezistencí (Lazarová, Pol, & Sedláček, 2015).

Doporučení rezultující z analýz současného stavu směřují zejména k požadavkům na intenzivnější spolupráci škol a vysokých škol připravujících učitele, na zapojování asistentů do výuky či k návrhům na zavedení tvůrčího volna pro učitele. Zároveň je v tématu podpory profesního rozvoje učitelů zdůrazňována role vedení školy (Starý et al., 2012).

Popsaná tři témata byla vybrána zejména na základě sledování diskusí v učitelských časopisech, internetových portálech i akademicky laděných textech, které si všímají školsko-politických témat i podob konkrétní praxe škol. Je zřejmé, že české školství udělalo



za poslední desetiletí velký krok dopředu a poctivě se snaží reagovat na celoevropské trendy. Rychlé změny s sebou přirozeně přinášejí celou řadu nejistot a obav, a některé změny jen obtížně zapadají do přetrvávající kultury jak v jednotlivých školách, tak ve společnosti obecně. Pro realizaci (nejen) zmíněných výzev se počítá s celou řadou interních i externích podporovatelů změn. Některým z nich bude věnována pozornost v dalších kapitolách.



## 4. Přehled podpůrných mechanismů v Norsku

Zvyšování kvality je úzce propojeno s hodnocením kvality. Na celostátní úrovni je systém hodnocení kvality v Norsku řízen tzv. odborem vzdělávání (*Utdanningsdirektoratet*). Celostátní systém hodnocení kvality má, obecně řečeno, přispět ke zvyšování kvality na všech úrovních základního vzdělávání s ohledem na lepší vzdělávací výsledky žáků. Systém hodnocení kvality má navíc pomoci k větší otevřenosti, transparentnosti a dialogu o činnosti školy a poskytovat vzdělávacímu sektoru informace, na jejichž základě může přijímat rozhodnutí podložená relevantními doklady o místní i celostátní situaci. Na místní úrovni by měl tento systém přispět k hodnocení a zvyšování kvality tím, že do posuzování a analýzy vzdělávacích výsledků zapojí jak zřizovatele, tak vedení škol. Měl by se stát základem pro zvyšování kvality v každé škole. „Různé části systému testování a evaluace se snaží uspokojovat různé potřeby. Systém umožňuje nacházet souvislosti poskytující více informací o vzdělávání než jen cestou testování a evaluace“ (UDIR, 2010).

Tento systém v sobě zahrnuje i prvky kontroly, tak aby byla ve všech okresech zajištěna společná praxe, pokud jde o interpretaci a implementaci Zákona o vzdělávání (*Opplæringsloven*) a Zákona o soukromých školách (*Lov om privatskoler*). Zahrnuje i monitorovací materiály určené k identifikaci potřeb diferencované podpory na individuální i školní úrovni. Sumativní a formativní hodnocení umožňuje zkoumat znalosti žáka v klíčových oblastech předmětu a na tomto základě stanovovat míru úsilí, které je zapotřebí k lepšímu zvládnutí učiva. Navíc jsou zde k dispozici metodické materiály, které ukazují, jak mohou školské orgány, školy a učitelé používat tento systém v pedagogické praxi. Mezinárodní studie pak umožňují hodnotit kompetence norských žáků ve srovnání s jinými zeměmi a vytvářet tak základ pro tvorbu indikátorů a strategie školské politiky.

Různé formy evaluace mají specifické funkce a je zřejmé, že se mohou vzájemně doplňovat a různě přispívat k celkovému hodnocení. Přesto je evidentní, že hlavním předmětem zájmu jsou vědomosti a kompetence žáků, měřené konkrétními způsoby v konkrétním čase. Systém kromě toho zahrnuje metodický materiál, online zveřejňování výsledků a informace o některých školních aktivitách.

Otázkou však je, do jaké míry představují všechny tyto dostupné informace skutečnou pomoc pro učitele. Nutným předpokladem pro využití jsou analytické schopnosti na úrovni škol, o nichž v souvislosti s norským školstvím hovoří zpráva s názvem *Součinnost pro lepší učení* (*Synergies for Better Learning*), vypracovaná Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD, 2013). Zpráva doporučuje, že je třeba se více zabývat výsledky hodnocení kvality a zlepšit kompetence vedení škol, pokud jde o jejich analýzy. Systémy hodnocení kvality by měly pomáhat odhalovat různé aspekty činnosti škol a tím poskytovat kvalifikovaný základ pro kroky podnikané na celostátní i lokální úrovni.

Allerup a kolektiv (2009) zpochybňují způsob, jakým je v současném složitém systému hodnocení zabezpečeno, že se z výsledků budou školy skutečně učit:

Stávající systém různými průzkumy a testováním klade značné nároky na učitele, kteří vnímají stoupající počet průzkumů jako rostoucí pracovní zatížení. Naše data ukazují, že v současnosti panuje mezi učiteli značný zmatek, pokud jde o tyto průzkumy. Přílišná složitost omezuje možnosti učení. Kromě toho je demotivující. (Allerup et al., 2009, s. 13)

Autoři tvrdí, že současný systém v podstatě poskytuje především základ pro řízení/regulaci, zatímco příležitost k učení, kterou by měl systém poskytovat, je spíše opomíjena. S tímto tvrzením souhlasí i studie norského Centra pro vzdělávání (*Kunnskapssenter for utdanning*), ve které se na základě průzkumu systémů hodnocení učitelů uvádí:

Literatura nabízí popisy celostátních systémů hodnocení učitelů v Chile, Číně, Belgii a Portugalsku. Pro všechny země je společné, že systémy mají dvojí účel. Měly by přispívat k odbornému rozvoji (formativní účel) a zároveň zajišťovat kvalitu a kontrolu (sumativní účel). Výzkumy svědčí o trendu směrem ke snižování významu odborného rozvoje a k převládání kontrolních funkcí. Zdá se, že problémy vyvstávají v situaci, kdy mají být celostátní záměry implementovány na lokální úrovni. Pokud má hodnocení podporovat vzdělávání a odborný rozvoj, vyžaduje erudované zřizovatele a vedoucí pracovníky škol, stejně jako kvalitní spolupráci vedení a učitelů. (Lillejord et al., 2014, s. 3)

Také Ekholm dochází ke stejnému závěru (Ekholm, 2004), když tvrdí, že školy jsou nuceny řešit úkoly požadované celostátními orgány, aniž by tyto prošly úpravami na místní úrovni. Allerup a kolektiv (2009) si kladou otázku, zda pro podporu vyšší kultury hodnocení na místní úrovni je možné použít vhodnějších nástrojů/postupů, či zda by hodnocení kvality mělo být organizováno v alianci s jinými subjekty s podobnými cíli. „Je třeba si položit otázku, zda dnes máme v systému hodnocení kvality ty správné nástroje, které adekvátním způsobem podporují učitele a školy, aby zvládali svou roli při vytváření kvality“ (Allerup et al., 2009, s. 14).

Závěrem tedy lze říci, že systém (databáze), který by mohl v budoucnosti umožňovat hodnocení kvality ve vyšší míře, by měl obsahovat výkonnostní i procesní ukazatele a měl by mít více didaktický charakter. Školy postupně získávají důležité informace o výkonech a úspěších žáků prostřednictvím celostátních testů a jejich výsledků. Kromě toho probíhají průzkumy mezi žáky a různé organizační analýzy. Na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání také probíhá evaluace výuky, která bude pravděpodobně zavedena i na základních školách. Těmito způsoby jsou generována obrovská množství nejrozličnějších typů dat především kvantitativní povahy. Jensen (2012) se zamýšlí nad vhodností využívat pro účely zvyšování kvality ve školách jiné typy dat, podobně Allerup a kolektiv (2009) se staví za širší využívání kvalitativních dat.

Abychom získali reálné informace o kvalitách hlavní činnosti škol, je tedy zapotřebí kromě kvantitativních dat používat také kvalitativní data a dialog. Pozornost by měla být upřena na proces výuky a jeho zlepšování, včetně sledování důsledků pro učitele i žáky. Hodnocení kvality procesu výuky by mělo být také založeno na skutečném zapojení žáků. Participace žáků na posuzování kvality by měla být součástí kurikula v primárním i sekundárním vzdělávání. Předpokládá se, že svým vlastním způsobem jsou schopni k hodnocení a zvyšování kvality přispívat i žáci v jakémkoliv věku.

## Celostátní iniciativy

Dalšími iniciativami směřujícími k podpoře zvyšování kvality v norských školách jsou různé typy dalšího vzdělávání učitelů. Vedle témat týkajících se hodnocení výsledků učení a průběžného hodnocení žáků jde především o předměty angličtina, matematika a norština.

Mnohým školským pracovníkům je rovněž nabízeno vzdělávání v oblasti vedení školy, a to jak těm, kteří ve školní administrativě již působí, tak i těm, kteří by tuto práci rádi v budoucnu zastávali. Kromě toho jsou využívána taková podpůrná opatření jako metodické vedení pro nově aprobované učitele a poradní týmy, které mají pomáhat školám zvyšovat kvalitu vzdělávání. Pedagogicko-psychologická poradna (*Pedagogisk Psykologisk Tjeneste – PPT*) kromě zajišťování těchto služeb nabízí také kurzy organizačního rozvoje a rozvoje řídicích schopností. Stále vyšší počet těchto iniciativ probíhá online, skrze hromadné otevřené online vzdělávací kurzy (*Massiv Open Online Courses – MOOC*).

## Záruka vzdělání pro všechny děti

Podle norských zákonů je školní docházka pro všechny děti povinná. To se týká všech dětí bez ohledu na jejich způsobilost, schopnosti, etnickou příslušnost, náboženské vyznání či kulturní příslušnost. Veřejné orgány jsou odpovědné za to, aby dítě navštěvovalo školu a aby se mu dostalo dobrého a náležitého vzdělání. Povinná školní docházka platí i pro děti s přechodným pobytem v zemi, pokud jejich pobyt trvá déle než tři měsíce (Zákon o vzdělávání, § 2.1). Za jistých podmínek povoluje zákon i soukromé vzdělávání. Každý žák má právo na školní potřeby a výuku. Děti zahajují povinnou školní docházku v šesti letech a její délka činí minimálně deset let. Pokud se ve věku šesti let u dítěte vyskytnou nějaké zvláštní okolnosti, které školní docházce brání, má právo na její odklad. Kromě toho má žák právo na tři roky vyššího sekundárního vzdělávání (ISCED 3), kde pokračuje buď ve všeobecném vzdělávání (*studiespesialisering*), nebo v odborném vzdělávání (*yrkesfag*) (Opplæringsloven, 2006).

Školní docházka je v Norsku povinná, proto školy musí přijmout všechny děti bez rozdílu. Školy by měly disponovat takovými prostředky a odbornými znalostmi, aby byly schopné zaručit všem dětem stejné vzdělání. To je zaručeno celostátními směrnicemi určujícími obsah výuky, které však zároveň berou v potaz různé kulturní podmínky v závislosti na tom, v jaké části země žáci žijí. Díky tomu má škola na dalekém severu stejné školní osnovy jako škola na západu země, přestože aktivity a učivo mohou vycházet z místní kultury, ať již se jedná o lov či pobřežní rybolov nebo v jiných oblastech o zemědělské prostředí či městskou kulturu.

## Podpůrné instituce

Kromě škol existují tři veřejné instituce, které mohou pomáhat dohlížet na to, aby se dětem a dospívajícím dostalo náležitého vzdělání a výchovy. První z nich jsou zdravotnické instituce. Zdravotnictví pečuje o děti všeho věku a v případě nutnosti poskytuje poradenství či pomoc jak školám, tak rodičům. Pro školy je spolupráce se zdravotnickými institucemi nezbytná. Zdravotní péče představuje typ všeobecně respektovaných podpůrných služeb. Jsou to právě dětské lékaři, za kterými děti od narození se svými matkami docházejí a kteří je doprovázejí až do začátku jejich školní docházky. Lékaři také navštěvují děti v mateřských a základních školách za účelem očkování a zdravotních prohlídek. Dětský lékař je zároveň schopen zprostředkovat i psychiatrickou péči, tato služba je však nabízena nejen dětem a dospívajícím, ale především celé rodině. Dětský lékař také ovlivňuje pohodu a spokojenost žáků ve škole, v případě potřeby může dítěti doporučit nejen psychiatrickou léčbu, ale i péči jiných odborníků. Tyto služby jsou veřejné a regulované vládou prostřednictvím zákonů a směrnic (<http://www.forebygging.no>).

Zákon o vzdělávání (*Opplæringsloven*), který v obecné rovině vymezuje činnost škol, obsahuje i právo dítěte na speciální sledování (monitoring). Podle samostatného odstavce tohoto zákona (§ 5) mají žáci, kteří nejsou schopni absolvovat řádnou výuku, právo na individualizované, resp. speciální vzdělávání. Takové vzdělávání by mělo žákům zajistit dobrou a strukturovanou výuku podle jejich schopností. Individualizované vzdělávání doporučují odborníci z Pedagogicko-psychologické poradny (*Pedagogisk Psykologisk Tjeneste*), která je institucí se specifickou působností. Do péče této instituce jsou za součinnosti rodiny a školy odkázány děti, které se doma či ve škole jeví problematičtě. Poradna vyhodnotí, zda je u dítěte nutné přizpůsobit vzdělávání. Závěr, k němuž dospěje, je pro zřizovatele školy závazný a dítěti je tímto přiznáno právo na speciální vzdělávací podporu. PPT může také dítě nechat vyšetřit v Psychiatrické poradně pro děti a mládež (*Barne- og ungdomspsykiatrien – BUP*) či v Rehabilitační službě (*Habiliteringstjenesten*). Rehabilitační služba má na starosti děti a mládež do 18 let s vrozeným zdravotním postižením, s postižením získaným během raného vývoje nebo s chronickým onemocněním. Jedná se o děti s potřebou dlouhodobé mezioborové odborné péče, která kromě jiného vyhodnocuje také to, do jaké míry jsou pro dítě nezbytné speciální kompenzační pomůcky a jiná zařízení. Jedná se o veřejnou službu určenou pro všechny potřebné (<http://www.habilitering.no>).

Třetí institucí je Sociální péče o děti (*Barnevern*). Děti vyrůstající v Norsku jsou chráněny Zákonem o sociální péči o děti (*Barnevernsloven*) z roku 1993. Smyslem tohoto zákona je:

- dohlížet na to, aby se bezodkladně dostalo nezbytné pomoci a péče dětem a dospívajícím, kteří žijí v podmínkách, jež mohou ohrozit jejich zdraví a vývoj,
- pomáhat zajišťovat, aby děti a dospívající vyrůstali v bezpečném prostředí.

Je zřejmé, že působnost Sociální péče o děti je také úzce spjata s činností mateřských a základních škol, neboť ty jsou ze zákona důležitou součástí života našich žáků. Sociální péče o děti se tak stává hlavním ochráncem zájmů dětí. Má pravomoc zasáhnout, pokud

má dojem, že dítě je nějakým způsobem zanedbáváno ze strany rodičů či jiných odpovědných orgánů. Sociální péče o děti má rovněž ze Zákona o sociální péči o děti právo vzít dítě do opatrovnictví i přes nesouhlas rodičů (§ 4.2) (Regjeringen, 2005).

Úkolem zřizovatelů škol je zajistit, aby měla škola dostatek odbornosti i v oblasti speciální pedagogiky a mohla tak poskytovat individualizované vzdělávání. Tyto pedagogické postupy bývají často konzultovány na pravidelných poradách s odbornými pracovníky (mezioborové porady), kterých se v případě potřeby mohou účastnit také pracovníci sociálních služeb a policie.

Skutečnost, že celá řada vládních institucí dohlíží na to, aby děti v Norsku vyrůstaly v co nejlepších podmínkách, je zárukou dobré péče o každé dítě. Přesto v roce 2014 čerpalo v Norsku pomoc Sociální péče o děti více než 53 tisíc dětských klientů. Děti představují zranitelnou skupinu obyvatelstva a lze předpokládat, že počet ještě neevidovaných případů je vysoký.

V Norsku tedy existuje celá řada institucí, které dohlížejí na to, aby děti vyrůstaly v bezpečném a zdravém prostředí. Jedním z hlavních úkolů společnosti je chránit práva dětí, prověřovat a zajišťovat způsobilost a důvěryhodnost těch, kdo s dětmi pracují. Lidé poskytující odbornou podporu učitelům by měli být obeznámeni s různými právy dítěte a vším, co zákon umožňuje. Odborné vedení může pomoci změnit pohled na dítě a na jeho situaci a tím nastartovat proces skutečné změny. Proto se odborné vedení osob odpovídajících za vzdělávání dětí může stát užitečným podpůrným mechanismem, který povede ke zlepšení života žáků, jejich rodin i ke kvalitnějšímu vzdělávání.





## 5. Podpora učení: vybrané podpůrné aktivity a systémy v českém školství

Od devadesátých let dochází v České republice ke změně paradigmatu v řízení škol: akcent se přesouvá výrazněji dovnitř škol; ve zvencí vytyčeném prostoru pak mohou školy dělat, co uznají za vhodné. Učitelé získali více volnosti při tvorbě kurikula a primární pozornost se zaměřuje na hlavní proces – učení se žáků. Více poskytnuté autonomie školám a učitelům znamená více odpovědnosti, jiné způsoby a snad i více práce, více tvořivosti a nápaditosti. Učitelé jsou vystaveni požadavku učit se novým znalostem a dovednostem, které úspěšná práce v proměňujících se školách i společnosti vyžadují. Učení se tedy stalo doménou nejen žáků, ale i učitelů.

Brzy po rozsáhlých změnách v devadesátých letech bylo zřejmé, že školy budou potřebovat celou řadu podpůrných opatření přicházejících zvnějšku, ale i takových, která si začnou budovat samy vlastními silami. O vybraných podpůrných aktivitách (přicházejících zvnějšku), které podporují procesy učení ve školách, pojednáme v této kapitole. Zaměříme se na aktuální podpůrné informační, materiální i lidské zdroje, které jsou školám v českém prostředí k dispozici. Postupně představíme vybrané instituce poskytující různé druhy podpor ze strany státu (ministerstva) či místních samospráv, neziskových organizací a jiných subjektů a vybereme některé významnější programy a projekty určené školám. Neaspíráme na kompletní výčet možností, cílem je podat rámcový přehled o tom, jaké podpůrné mechanismy, s jakými cíli a v jaké podobě jsou školám v České republice k dispozici.

### Podpora učení ve školách z úrovně státu a místních samospráv

Na úvod je třeba zmínit legislativní podporu, se kterou přichází Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT ČR) již od roku 2004. Aktuálně se připravuje novela školského zákona, která by měla školám usnadnit cestu k podpoře, zejména pokud jde o zvládání zvyšující se diverzity žáků (viz část této publikace pojednávající o inkluzi v českých školách). Školám se slibuje především dostupnější personální podpora ze strany asistentů, školních psychologů či školních speciálních pedagogů. To jsou lidé, kteří se mohou stát činiteli změny a podporovat procesy učení.

Na kontinuální a někdy snad i příliš turbulentní změny ve společnosti a ve školách se snaží ministerstvo reagovat výzvami pro projekty ze strukturálních fondů. MŠMT ČR spravuje v oblasti strukturálních fondů Evropské unie operační programy Vzdělávání pro konkurenceschopnost a Výzkum a vývoj pro inovace (srov. MŠMT, n.d.). Školy mají skrze projekty příležitost dostat se k zajímavým finančním zdrojům, které mohou podpořit kvalitu výuky i spolupráci – a tedy i učení – ve školách. V souvislosti s projektovou

podporou se však v posledních letech poukazuje na dvě základní slabiny: (1) jedna se týká vysoké administrativní zátěže pro školy, která je s realizací projektů spojena, (2) druhá se týká tematického zaměření výzev, které ne vždy reagují na potřeby škol. Školy tak někdy ve snaze dosáhnout na peníze vstupují do projektů, které jsou jim tematicky vzdálené, a neaspírají pak na udržitelnost výstupů (Lazarová, Pol, & Sedláček, 2015). Na to se snaží ministerstvo reagovat: (1) projektovými výzvami se zjednodušenou administrativou (tzv. šablony) a projektovým poradenstvím pro školy, (2) přenášením odpovědnosti za tematické projektové výzvy na místní samosprávy. Na základě skutečných potřeb škol tak vznikají tzv. *Místní akční plány rozvoje vzdělávání*, které se stávají základem pro formulování projektových výzev.

Je však také zřejmé, že by projektové výzvy cílené do regionů měly být v souladu se strategickými dokumenty české školské politiky a prioritami formulovanými pro rozvojové projekty na celostátní úrovni. Pro rok 2016 se prioritami pro rozvojové projekty MŠMT ČR stala například výuka českého jazyka přizpůsobená potřebám žáků-cizinců z třetích zemí, zajištění podmínek základního vzdělávání nezletilých azylantů, zajištění bezplatné přípravy k začlenění do základního vzdělávání dětí osob se státní příslušností jiného členského státu Evropské unie apod. (MŠMT, 2016).

Administrací celé řady rozsáhlejších projektů pověřuje MŠMT ČR své přímo řízené instituce, například Národní ústav pro vzdělávání (NUV) nebo Národní institut pro další vzdělávání (NIDV). Posláním Národního ústavu pro vzdělávání je všestranně pomáhat rozvoji všeobecného, odborného, uměleckého a jazykového vzdělávání a podporovat školy v oblasti pedagogicko-psychologického, výchovného a kariérového poradenství a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. To vše s důrazem na celoživotní učení a spolupráci s Evropskou unií (NUV, n.d. /a/). Národní ústav pro vzdělávání má na starosti tvorbu rámcových vzdělávacích programů a pomáhá školám s vytvářením vlastních vzdělávacích programů i s jejich zaváděním do výuky. Mezi projekty, jejichž řízením byl NUV pověřen, patří např. *Podpora krajského akčního plánování*, který byl zaměřen na podporu vzdělávání na středních a vyšších odborných školách s akcentem na soulad se vzdělávací strategií MŠMT ČR. Měl za cíl zajistit metodickou a supervizní podporu při využívání akčního plánování na úrovni kraje i škol. Krajský akční plán vzdělávání stanovuje priority a jednotlivé kroky nutné k dosažení cílů vzdělávací politiky v území na základě potřebnosti, naléhavosti, přínosů a podloženosti reálnými daty a analýzami. V posledních letech se zvyšuje zájem o mentory, kteří by mohli být zajímavým přínosem pro zvyšování kvality výuky a rozvoj spolupráce ve školách. Projekt *Lektoři a mentoři pro školy* (NUV, 2014) vychází z předpokladu, že lektoři a mentoři mohou mít velký vliv na vzdělávání, a počítá s intenzivní a rozsáhlou přímou podporou škol v procesu jejich rozvoje. Cílem je tedy zlepšit úroveň i dostupnost kvalitních, v praxi se orientujících lektorů a mentorů, zaměřujících se na různé oblasti vzdělávání (2014–2015). V nedávné minulosti dokončený úspěšný projekt *Cesta ke kvalitě* (2009–2012) byl zaměřený na autoevaluaci škol a jeho hlavním výstupem je sada v praxi ověřených autoevaluačních nástrojů pro školy, které se mohou stát prvním krokem k rozvoji a učení. Zároveň vznikla síť škol, které byly v rámci projektu podporovány v hodnocení sebe sama a také ve výměně zkušeností. Lidé ze škol dostávali opakovaně příležitost získat zpětnou vazbu a odnést si řadu inspirací od partnerských škol.

Nelze také nezmínit již skončený a pro rozvoj procesů učení ve školách přínosný projekt, resp. více navazujících projektů označených názvy *Vzdělávání, Informace, Poradenství (VIP I – Kariéra, VIP II – RŠPP, VIP III – RAMPS)* zaměřených na rozvoj a podporu kvality poradenských služeb ve školství. Školní psychologové a školní speciální pedagogové, podporovaní tímto projektem, vnesli do škol nový pohled na dění ve školách a znamenali silný potenciál pro rozvoj učení, kvality, ale i pohody ve školách. Projekty probíhaly od roku 2005 do roku 2014, ukázalo se však, že stěžejním problémem je udržitelnost aktivit, jakmile finanční projektová podpora skončí. Ani v rámci těchto projektů se zatím nepodařilo vytvořit smysluplný systém zaměstnávání školních specialistů – školních psychologů a školních speciálních pedagogů (NUV, n.d. /b/).

NUV spravuje od roku 2012 i metodický portál *RVP.CZ*, který slouží jako hlavní metodická podpora učitelů při tvorbě školních vzdělávacích programů. Jeho smyslem bylo vytvořit prostředí, ve kterém se učitelé navzájem inspirují a informují o svých zkušenostech. Typickým obsahem portálu jsou informace o tom, jak vytvářet jednotlivé části školních vzdělávacích programů, jak inovovat vlastní výuku předmětů, jak si poradit s rozvojem a hodnocením klíčových kompetencí a řada dalších informací. Jedná se o podněty, které by měly přinášet především inspirace do výuky (RVP, n.d.).

Další zmíněnou přímo řízenou institucí je Národní institut pro další vzdělávání, který prostřednictvím svých poboček v regionech zabezpečuje profesní rozvoj pedagogických pracovníků škol a školských zařízení i neziskových organizací pracujících s dětmi a mládeží. Garantuje plnění úkolů vyplývajících ze státních priorit ve vzdělávání a rezortních cílů MŠMT ČR, ale zároveň ve své nabídce vzdělávání reaguje na potřeby (i jednotlivých) škol a školských zařízení. Vzdělávací a jiné akce, které tato instituce nabízí, jsou podporovány státem, spolufinancovány školami a neziřídka jsou většinou financovány z evropských zdrojů (NIDV, n.d.).

Nelze opomenout ani možnosti, které se otevírají na poli mezinárodní spolupráce. Odpovědnost za mezinárodní spolupráci nese především Dům zahraniční spolupráce (DZS) a jeho součástí (od roku 2007) Národní agentura pro evropské vzdělávací programy (NAEP). NAEP koordinuje evropské vzdělávací programy v České republice a ve svěřených oblastech zprostředkovává čerpání prostředků Evropské unie. Základním posláním DZS je napomáhat šíření evropské vzdělávací politiky v oblasti celoživotního učení, v souladu s národní politikou vzdělávání, řádnou implementací evropských vzdělávacích programů a plněním úkolů vyplývajících z vládních usnesení, bilaterálních mezivládních smluv a rozhodnutí MŠMT ČR. Vzdělávací programy, které má Dům zahraniční spolupráce v gesci, pokrývají různé oblasti vzdělávání. Jde o mezinárodní programy a aktivity, které nabízejí podporu ve všech oblastech vzdělávání (*Erasmus+*, *Eurodesk*, *Euroguidance*, *Norské fondy a fondy EHP*, *CEEPUS* a jiné). Jejich cílovou skupinou jsou nejen tuzemské školy a jiné vzdělávací instituce včetně svých žáků a studentů, ale podporují také studium zahraničních studentů v ČR a působení českých učitelů v zahraničí. Je zřejmé, že zkušenosti českých učitelů ze zahraničních stáží jsou významným příspěvkem k rozvoji učení ve školách (DZS, n.d.).

## Programy a projekty jiných podpůrných subjektů

Jednou z platforem, která aktivně reaguje na veškeré dění na poli školské politiky i praxe, je nezávislá organizace EDUin. Proklamuje svou nestrannost a otevřenost, je financována z projektů i soukromých zdrojů. Jejím cílem je zprostředkovávat široké veřejnosti informace o tom, co se ve vzdělávání děje, jaké jsou reformní cíle a za pomoci odborníků komentuje dění v českém školství. I když se převážně zaměřuje na širokou veřejnost, vytváří síť institucí i odborníků, produkuje týdenní informační elektronický bulletin (*bEDUin*) a zveřejňuje řadu diskusí a komentářů, které mohou být inspirací pro školy a lidi v nich. Zveřejňuje seznam škol (interaktivní *Mapa aktivních škol*), které se dlouhodobě angažují v rámci různých programů, aby se odborná i širší veřejnost mohla lépe orientovat v projektech, které ve školách existují (EDUin, 2012).

Podobně informační a diskusní zaměření má Stálá konference asociací ve vzdělávání (SKAV), která je dobrovolným (neziskovým) seskupením pedagogických asociací, programů a občanských sdružení usilujících o podporu a ochranu progresivních změn ve vzdělávání. Cílem je také zprostředkovávat výměny názorů mezi pedagogickými iniciativami, neziskovým sektorem, státní správou, samosprávou a veřejností. SKAV realizuje celou řadu aktivit, jako jsou kulaté stoly, konference či publikační činnost (srov. SKAV, n.d.).

Dalším významným aktérem na poli vzdělávání je občanské sdružení AISIS. Původní myšlenkou a cílem (z roku 1998) bylo zaměřit se na změny ve způsobu vzdělávání, a to zejména v základních školách. Dnes jsou klienty AISIS školy všech stupňů, ale i volnočasové instituce, neziskové organizace i státní správa. Cílovou skupinou vzdělávání však nejsou jen pedagogové, ředitelé školských zařízení a děti, ale i rodiče či zřizovatelé škol. AISIS se v partnerství s komerčními firmami zaměřuje na společensky prospěšné a inovativní projekty, jako např. *Dokážu to*, *E-studovna*, *Minimalizace šikany*, *Rozumíme penězům*, *Školy v pohybu*, *Zdravá abeceda*, *Škola pro všechny* apod. Již samotné názvy těchto programů naznačují jejich cíle. Výhodou těchto programů je jejich ucelenost, dlouhodobé trvání a množství zapojených škol a učitelů, které na základě společného zájmu mohou vytvářet síť za účelem výměny zkušeností, spolupráce a společného učení (AISIS, n.d.).

Významnou vzdělávací podporu školám nabízí i obecně prospěšná společnost Začít spolu (Step by Step). Vzdělávací program *Začít spolu* je českou odnoží mezinárodního projektu Step by Step, který garantuje americká nezisková organizace Children's Resources International Washington, D. C., a finančně ho podporuje nadace Open Society Fund. Národní programy sdružuje mezinárodní organizace International Step by Step Association (ISSA). U nás se začal tento inovativní program uplatňovat nejprve v mateřských školách a od roku 1996 i na prvním stupni základních škol. V současné době se k programu *Začít spolu* hlásí přibližně 100 mateřských a 70 základních škol v České republice. Jádrem vzdělávacího programu *Začít spolu* je pedagogika orientovaná na dítě, využívá se v něm řada metod z reformní pedagogiky, hlásí se ke kooperativnímu vyučování a pedagogickému konstruktivismu. Velký důraz klade na podnětné prostředí, moderní vyučovací metody, kvalitní hodnocení a evaluaci, spolupráci s rodiči a další vzdělávání pedagogů (Step by Step, n.d.).

V posledních letech získává na věhlasu projekt *Pomáháme školám k úspěchu* podporovaný Kellnerovou nadací (Pomáháme školám k úspěchu, n.d.). Středem zájmu je zejména kultura školy, neboť ta ovlivňuje to, jak se děti učí, jakých výsledků při tom dosahují a jaký vztah si k učení utvářejí. Nadace chce podporovat školy v tom, aby se přibližovaly ideálu škol, do kterých chodí děti rády, učí se naplno a s radostí. Ideálu škol, v nichž žáci i učitelé zažívají úspěch a mají chuť se stále zlepšovat. Nadace dlouhodobě finančně podporuje vybrané školy v jejich snahách zvyšovat kvalitu výuky a vytváří síť učících se škol zaměřených na úspěch každého dítěte (finančně podporuje vzdělávání pedagogů, reflexi praxe, síťování škol, práci školních specialistů – pedagogických konzultantů, mentorů, asistentů či školních psychologů apod.). V roce 2015 spolupracovala nadace s více než 400 pedagogy a jejich prostřednictvím podporovala přes 6000 žáků.

Za zmínku snad stojí ještě internetový portál *Učení online* (srov. Učení online, n.d.), který podporuje výměnu zkušeností mezi pedagogy. Stránky jsou tvořeny především jejich návštěvníky, kteří zde zveřejňují praktické návody, jak učit žáky, a pro tyto přispěvatele fungují stránky bezplatně. Podporují tedy odvahu učitelů podělit se o své know-how a otevírat své virtuální třídy ostatním kolegům. Podobných portálů, vzdělávacích institucí, neziskových i komerčních organizací, které nabízejí podporu školám, je celá řada; působí celoplošně či jen v některých regionech, zaměřují se na různá témata. Některé organizace a jejich programy cílí k aktuálním tématům, jako např. projekt *Učíme v souvislostech*, který realizuje nezisková organizace ARPOK. Ta pomáhá učitelům zvládat aktuální témata dneška, jako např. chudoba, migrace, odpovědná spotřeba apod. (ARPOK, n.d.).

Stále aktuální také zůstávají nekomerční i komerční programy a projekty řady organizací zaměřené na využívání moderních technologií ve školách. Snaží se zvýšit popularitu využívání moderních vzdělávacích technologií, podpořit e-learningové aktivity a ukázat na jejich přínos a význam pro modernizaci školství (EDULAB, n.d.; Škola online, n.d. apod.).

Množství institucí, vzdělávacích programů a projektů jasně dokladují širokou nabídku podpory, ze které si mohou české školy vybírat ty varianty, které jim nejvíce vyhovují. V České republice může podporu školám nabízet celá řada subjektů, kvalita by měla být garantována akreditacemi jejich programů, které uděluje MŠMT ČR. Komerční nabídky však nepodléhají řízené regulaci. Ředitelé škol si obvykle nestěžují na nedostatek vzdělávací podpory, spíše na rozdílnou kvalitu programů, a stále více sázejí na osvědčené a již prověřené poskytovatele. V posledních letech v nabídce podpory rezonovala témata s potenciálem rozvíjet učící se klima ve školách. V řadě případů šlo o vzdělávání mentorů, koordinátorů a konzultantů, kteří svým působením ve školách mohou podporovat kolegiální spolupráci. Posun je znatelný zejména v tom, že vzdělávací aktivity zaměřené na jakékoliv téma (speciální didaktické postupy, informační technologie apod.) bývají stále více doprovázeny reflexí praxe a mentorskou podporou. Je zde silný trend ke kontinuální podpoře, vzdělávání týmů i síťování škol.

Ke škodě věci obvykle neustí podpůrné aktivity realizované skrze projekty v systémové změny a nemají vždy zajištěnou udržitelnost. Navíc není vzdělávání nijak propojeno s kariéřním řádem učitelů, který je již několik let ve fázi přípravy. Například funkce mentorů

– byť je jejich příprava podporována z evropských projektů – není (a v této chvíli se zdá, že ani nebude) v českých školách nijak formálně ukotvena. Poslední výzvou pak zůstává problematika evaluace vzdělávání a podpory školám. Obvykle chybí jasné doklady o tom, jaký má podpora učitelů a vedení škol vliv na rozvoj kvality výuky a jaký má dopad na procesy učení a výsledky žáků.

# Závěr I

V průběhu posledních desetiletí procházely české školy nepřetržitým procesem změny směrem k větší decentralizaci a autonomii jednotlivých škol. Stávající aktivity se soustředí na legislativní úpravy, které pravděpodobně povedou k dalším změnám a výzvám. Nové strategie ukotvené v legislativě by měly odpovídat evropským standardům co do rovnosti přístupu ke vzdělání a zvyšování kvality učení.

Norský systém podpory škol se zdá být úzce spjat s otázkami hodnocení kvality na všech stupních vzdělávacího systému. Hodnocení kvality se zaměřuje na poskytování různých forem vzdělávání podle individuálních potřeb a na podporu lepších studijních výsledků u jednotlivých žáků.

## Spravedlnost a inkluze

Podle OECD (2016) má rovnost ve vzdělávání dva hlavní rozměry. První rozměr lze označit jako *spravedlnost*, což znamená, že osobní či společenské okolnosti jako pohlaví, společensko-ekonomický status či etnický původ nesmí být překážkou v dosažení vzdělání. Druhým rozměrem je *inkluze* (společné vzdělávání), která zaručuje jistou minimální úroveň vzdělání pro všechny. Konkrétně by měl každý jedinec umět číst, psát a zvládat jednoduché počty. Tyto dva rozměry jsou úzce propojené: snižování případů předčasných odchodů ze školy pomáhá překonat dopady sociální deprivace, které jsou často příčinami neúspěchu ve škole. Spravedlivé a inkluzivní vzdělávání je jedním z nejdůležitějších dostupných prostředků, jak dosáhnout větší rovnosti ve společnosti.

Politikou norských škol je připravovat mladé lidi na to, aby se stali pevnou součástí udržitelné společnosti národa a zároveň aktivní a nedílnou součástí Evropy. Etická dilemata a společenské výzvy občas vedou ke konfliktům mezi profesionální a politickou rovinou rozhodování. Zdá se, že odpovědnost za jednotlivá organizační rozhodnutí není vždy sdílena s celým kolektivem, což může limitovat lidská práva týkající se participace každého jedince ve společnosti.

Spravedlivé a inkluzivní vzdělávání je podle OECD důležitým společenským úkolem pro každý školský systém. Pokud mladí lidé nebudou moci dostatečně rozvíjet své schopnosti, aby se dokázali zapojit do společnosti a generovat ekonomické hodnoty, může to vést k vyšším nákladům na zdravotní a sociální péči a zabezpečení. Rostoucí přistěhovalectví v mnoha evropských zemích představuje nové výzvy pro sociální soudržnost. Některé země se dosud potýkají s vleklými problémy integrace menšin. Inkluzivní vzdělávání dostupné pro přistěhovance a menšiny je jedním z klíčových prostředků, jak těmto výzvám čelit. Je zřejmé, že české i norské školy vědomě reagují na rychlý společenský vývoj, přestože se některé potřebné změny implementují do národních kultur a vzdělávacích systémů jen s obtížemi.



## Další vzdělávání učitelů

Nároky kladené na učitele a vzdělavatele učitelů neustále rostou a mění se. Školští pracovníci mají hrát klíčovou roli ve zlepšování a modernizaci vzdělávání. Aby byli schopni tato očekávání naplňovat, musí rozvíjet své vědomosti a schopnosti. Zásadní roli hrají co nejvyšší výchozí vzdělání i trvalý profesionální rozvoj, stejně jako dostupná adekvátní podpora v průběhu celé kariéry (European Commission, 2016).

V Norsku přetrvává představa veřejnosti o tradičním učiteli, který pracuje se studenty ve třídě sám. Rychlé změny v politickém i profesním prostředí a nová situace přinášející finanční omezení vyžadují, aby si školy nacházely samy cesty ke zlepšení. Hlavní otázkou je, jak mezi učiteli aktivovat skryté osobní zdroje a jak vyvíjet nové a alternativní metody pro podporu procesů učení.

V České republice i v Norsku probíhá diskuse týkající se znalostí žáků i optimálních schopností učitelů. Reforma vzdělávání učitelů se stala středem pozornosti politiků v mnoha zemích na celém světě. Norsko stojí na prahu zavedení nového pětiletého magisterského studia pro všechny učitele základních škol. V České republice se občas ozývají hlasy odvolávající se na potřebu rozvoje nejen kompetencí, ale i akademických znalostí. Existuje obecná shoda v tom, že vzdělávání zaměřené na kompetence vyžaduje nové pracovní metody a přístupy k hodnocení. K tomu je třeba soustavné odborné podpory, která by měla být učitelům poskytována.

## Praxe spolupráce

Podle zprávy Eurydice (European Commission, 2015) jsou evropští učitelé obecně toho názoru, že potřebují další vzdělávání zaměřené na přizpůsobování, diverzifikaci a inovaci učebních postupů. Témata vzdělávání vyplývající z potřeb pocitovaných učiteli a témata nabízená v rámci vzdělávacích programů se někdy neshodují. Zdá se však, že praxe ve školách založená na spolupráci se pozitivně odráží ve spokojenosti učitelů s profesí i jejich pracovním prostředím. Klíčovou podmínkou spokojenosti v zaměstnání je kultura spolupráce, pro niž je charakteristická vzájemná podpora mezi učiteli a vedením školy, a možnost učitelů aktivně se podílet na rozhodování školy.

Kultura spolupráce a participace se také pozitivně odráží v tom, jak učitelé vnímají význam své profese ve společnosti. Učitelé oceňují decentralizovaný systém, v němž se na rozhodování o chodu školy podílí učitelský sbor, rodiče i studenti a v němž učitelé a vedení školy spolupracují a vzájemně se podporují.

Ve zprávě Eurydice se uvádí, že téměř ve všech vzdělávacích systémech převládají formální a tradiční způsoby dalšího vzdělávání, jako jsou kurzy, workshopy a konference. Nicméně objevuje se také celá řada nových forem profesionálního rozvoje. Zde se otevírá příležitost pro evropské země jako Norsko a Česká republika, aby spolupracovaly a učily se od sebe navzájem, jak prosazovat nové formy vzdělávání a rozvoje učitelů, jako je *networking*, *mentoring* a *vzájemné učení (peer learning)*.



## II. Podpora učitelů v teoriích



## 6. Organizační učení jako předpoklad

### Vedením k organizačnímu učení

Vedení k organizačnímu učení musí vycházet jak z teorie učení, tak z teorie organizační, která se zabývá fungováním organizace. Úspěšnost vedení lidí závisí na mnoha faktorech, ale schopnost přimět příslušníky organizace k práci na společných cílech je zásadní. V této kapitole si všímáme vybraných teorií vztahených k organizačnímu učení a ukážeme, jak se s tímto tématem pracovalo v projektu LOV/LaA, který je blíže popsán v 9. kapitole.

Vedení lze chápat jako procesy, které probíhají mezi členy organizace (Møller, 2006), přičemž ve škole je hlavní pozornost zaměřena k její hlavní činnosti, tedy ke vzdělávání a učení. V interakci mezi lidmi v organizaci se mění jejich postoje, povědomí o problémech a způsobech jejich řešení. Dochází tak k individuálnímu i ke skupinovému učení. Vedení, kdy dochází k učení, lze nahlížet jako formu odborného vedení, odlišného od plnění běžných administrativních úkolů, které také spadá do odpovědnosti vedoucího pracovníka. V našem kontextu – podpory učení ve školách – je tedy odborné vedení hlavním tématem a v tomto textu se budeme držet termínu pedagogické vedení (*educational leadership*). Wadel (1997) tvrdí, že pedagogické vedení se namnoze týká učení a rozvoje školy:

Pedagogické vedení je spojeno s výsledky učení v organizaci. Hraje tedy významnou úlohu pro rozvoj a změnu její kultury. Pro výkon pedagogického vedení je nezbytné nastavení takových předpokladů pro učení a rozvoj učebních systémů, jaké zajistí učení v organizaci a její rozvoj. Znamená to, že pedagogické vedení má mimořádný význam pro rozvoj té součásti organizační kultury, kterou můžeme nazvat kulturou učení v organizaci. (Wadel, 1997, s. 39)

V pedagogickém vedení jde o individuální i společné učení mezi lidmi ve škole vyžadující interakci a pravidelný dialog v rámci organizace, a to jak v horizontálním, tak ve vertikálním směru. Jednou z cest vedoucích k zapojení pracovníků školy do procesů vedení je systematizovaná reflexe. Reflexe praxe vedená s využitím teorie empirického dokazování napříč různými úrovněmi organizace je nezbytným předpokladem rozvoje zdůvodněné praxe (*justified practice*).

Vývoj systémů pro podporu učení, obnovy a změny není možný bez rozvoje udržitelných struktur na různých úrovních organizace. Ve škole to znamená úroveň třídy a školy, přičemž učení má být kontinuální proces, kterého se účastní lidé na všech úrovních. Stávající i nové vědomosti mají být všemi lidmi sdíleny i zaváděny do praxe.

V průběhu změny v organizaci se bude vedení mimo jiné zabývat počáteční reflexí a povědomím o stávajících hodnotách a praktikách v organizaci. Zásadní pro pedagogické vedení bude tedy

rozvoj učebních předpokladů a učebních systémů, které umožní naučit se novým vědomostem, dovednostem, praktikám a hodnotám. (Wadel, 1997, s. 48–49)

V ideálním případě to znamená, že se všichni aktéři – ať zřizovatel školy, vedoucí pracovníci, učitelé, žáci nebo rodiče – zapojí do reflexe školní praxe vycházející ze všeobecného povědomí o tom, co škola dělá.

Pedagogické vedení, jak je definuje Wadel, může být nazíráno i ve srovnání s tím, jak Peter Dahler-Larsen popisuje evaluační kulturu: „Evaluace je v podstatě shromažďováním vědomostí za účelem regulace nebo vystupňování úsilí“ (Dahler-Larsen, 2006, s. 9). Dahler-Larsen zdůrazňuje, že evaluace jako východisko rozvoje školy je mnohdy problematická a rozporuplná, protože může probíhat různým způsobem a v různých oblastech. Zároveň tvrdí, že rozvoj školy vystavený na určitých klíčových předpokladech je dosažitelný díky sdílení zkušeností, vhodné rétorice, reflexi praxe a aktivitám prováděným ve světle teorie a empirického dokazování, tak aby byla reflexe legitimizována a podávala vědecká zdůvodnění postupů a činností. Navíc je přesvědčen, že evaluace musí vycházet z relevantních informací (dat) a její výsledky musí být aktivně využívány. To s sebou nese poznávání dobré praxe, odzkoušení nových postupů a také realizaci změny za podpory a spoluúčasti všech lidí v organizaci. Ukázkou takové evaluační kultury může být škola, která si neustále klade kritické otázky týkající se vlastní praxe s cílem identifikovat potenciální oblasti rozvoje. Jde tudíž o školu, kde je organizační učení centrální charakteristikou. V tabulce 1 srovnáváme Wadelovo chápání produktivního pedagogického vedení s popisem organizačního učení (kultury evaluace) Dahler-Larsena.

Wadel tvrdí, že vedení musí vytvářet a rozšiřovat povědomí o činnostech organizace. Dahler-Larsen upřesňuje, že učitelé musí být schopni zdůvodňovat své postupy: „Odpovědnost za metodu znamená, že učitel umí na základě odborných znalostí zdůvodnit výběr metody“ (Dahler-Larsen, 2006, s. 80).

Zkušenosti učitelů získané ve třídách by měly být základem pro reflexi ukotvenou v teorii a výzkumu. Platí-li Wadelova myšlenka, že pedagogické vedení usiluje o tvorbu systémů (struktur) k zajištění učení a rozvoje, mělo by být umožněno zdůvodňovat praxi na základě teorie, výzkumu a centrálně platných dokumentů (kurikulum, legislativa, směrnice). Zdůvodněná praxe je patrně nejsilnější strukturou pro rozvoj kvality, o kterou je třeba ve škole usilovat.

Jiným příkladem takové struktury je kolegiální pozorování. Kultivací kvalit definovaných v pozorovacím formuláři (v příloze) napříč školou lze rozvíjet zdůvodněnou praxi. Tyto popsané kvality mohou fungovat jako zdroj učení a rozvoje v organizaci. Vyžaduje to však sdílenou zkušenost a reflexi, abychom získali jádrová data, která nám umožní pochopit pozorované postupy.

Na srovnání pojetí Wadela a Dahler-Larsena vidíme, že pedagogické vedení jde ruku v ruce s organizačním učením na úrovni školy i třídy. Jde tedy spíše o vedení vzdělávací instituce než o přímé odborné vedení učitelů při praxi ve třídě, i když rozvoj pedagogických činností z třídní praxe vychází.

Tabulka 1. Vztahy mezi klíčovými prvky produktivního pedagogického vedení a kulturou evaluace

<b>Produktivní pedagogické vedení</b> (Wadel, 1997) <b>Vedení k organizačnímu učení</b>	<b>Kultura evaluace</b> (Dahler-Larsen, 2006) <b>Organizační učení</b>
Participace na všech úrovních Distributivní vedení ( <i>distributed leadership</i> )	<b>Zodpovědnosti</b> Zřizovatelé Vedení Učitelé Žáci a rodiče
Reflexe vlastní praxe	<b>Reflexe praxe a činností na základě teorie a zkušenosti</b> Využití relevantních informací, analýza praxe Rozvoj funkčního jazyka (rétoriky) a terminologie
Interakce	<b>Sdílení zkušeností</b> Rozvoj kultury sdílení a zužitkování Společné zaměření Rozvoj učící se komunity
Aplikace nových vědomostí Změna	<b>Konstruktivní využití evaluace</b> Ověřování, identifikace Odzkoušení/testování Změna
Rozvoj systémů k zajištění učení a obnovy/změny	<b>Zdůvodněná praxe a činnosti</b> Struktury podporující učení: – participace – reflexe – spolupráce

## Reflexe praxe a činností na základě teorie, empirického výzkumu a platných dokumentů

Ožehavou otázkou organizačního učení ve škole je, zda je sdílená zkušenost reflektována v souladu s teorií a validním výzkumem. Reflexe zahrnuje kritické otázky týkající se praxe a zkušeností. Cílem reflektivního dotazování je dosáhnout lepší připravenosti k řešení různých situací v budoucnu. Nese to s sebou nezřídka i potřebu odstupu od reflektované situace a časovou investici v době mimo výuku, neboť provádět reflexi v čase výuky, resp. v průběhu výuky, je obtížné. Schön říká, že reflexe hraje ústřední roli ve snahách o nové porozumění a změnu praxe (Schön, 1983).

Reflexe může – a měla by – probíhat jako individuální i kolektivní proces. Učitel by měl reflektovat svou výuku v zájmu sebe sama, zároveň by měla probíhat společná reflexe učitelů nad vlastní praxí. Skupinová reflexe umožňuje těžit ze zkušeností a vědomostí ostatních, z jiných přístupů a perspektiv. Je potřebná pro rozvoj společného porozumění, povědomí i praxe. Přispívá k plnění úkolů školy a díky ní se škola prezentuje jako profesionální organizace. V návaznosti na reflexi je také třeba systematicky experimentovat s novými postupy.

Reflexi škola potřebuje také proto, aby dokázala více vytěžit z potenciálu, který se skrývá ve vědomostech a zkušenostech každého jednotlivce (Polanyi, 1966). Systematizace reflexe (reflexe jako systémové opatření) cestou jasně stanovených postupů patří mezi nejúčinnější opatření podporující zkvalitnění praxe. Utváří kolektivní vědomí a zajišťuje transparentnost v učitelském sboru, což má na žáky větší vliv než působení jednotlivých učitelů. Největší přínos pro učení žáků má jejich kontinuální interakce se všemi učiteli. Mnoho škol, resp. lidí v nich má dostatek vědomostí, zkušeností a odbornosti ke zvládnání různých výzev každodenního života a je třeba zpřístupnit je všem (Jensen et al., 2014).

Reflexe jako systémové opatření navíc umožňuje přiblížit teorii, výzkum a hodnoty praxi. To ovšem vyžaduje reflexi prováděnou na základě teorie a výzkumu. Prostřednictvím takového propojení mohou učitelé rozvíjet zdůvodňování své praxe ještě před výukou a mohou být lépe připraveni ke změnám „za pochodu“. Výchozím bodem reflexe mohou být zkušenosti, události a pozorování ze strany kolegů nebo vedoucích pracovníků. Reflexi podněcují spíše ti učitelé, kteří se navzájem ptají, než ti, kteří druhým radí, co mají dělat.

Allerup a kolektiv (2009) zdůrazňují význam rozvoje systematické skupinové reflexe vedoucích pracovníků, celých organizací a zřizovatelů nad výsledky školy. Otázkou je, jak může taková kultura pronikat do všední praxe v každé třídě a každé škole. Projekt LOV/LaA usiloval o to, aby se taková reflexe týkala aktivit celé školy stejně jako praxe jednotlivých učitelů.

Jakmile jsem se seznámila s LOV, přiměla mě koncepce „reflexe vlastní praxe“ reflektovat praxi v mnohem větší míře než dřív. Také mě přivedla k myšlenkám na to, jak určitá reflexe vede k jiné reflexi a jak a do jaké míry se mění moje praxe v případech, kdy je čas na změnu. Utvořila jsem si díky ní i obecné povědomí o kontextu své výuky i přístupu školy k učení vůbec.  
*(výpověď učitelky)*

Vedoucí pracovníci uváděli, že účast na projektu přispěla k reflexi třídní praxe a jiných aktivit realizovaných ve škole a vedla k evaluaci a změnám na úrovni jednotlivce i školy. Reflexe měla do značné míry pedagogicko-didaktický charakter, což znamená, že se změny projeví v praxi na úrovni tříd. Reflexi popisuje i tvrzení vedoucího pracovníka: „Výcvik vycházel z výzkumu více než z praxe.“ Tento výrok naznačuje rozvoj „zdůvodněné praxe“ v souladu s cíli výzkumů.

Současně někteří vedoucí pracovníci vyjadřovali názor, že praxe se napříč třídami značně sjednotila, což se projevilo vyšším stupněm společného směřování. Je však otázkou,

jaký výzkum má tvořit základ pro reflexi a kdo má v této věci rozhodnout. Podoby výzkumu se pohybují od základního k různým podobám výzkumů „na zakázku“, které lze přizpůsobovat zájmům klienta. Existují rozdíly v kvalitě i validitě výzkumu, stejně jako v kompetencích školy výzkum zhodnotit. Je také k dispozici široká škála studií založených na důkazech (*evidence-based studies*), jejichž smyslem je zjistit, že něco funguje – aniž by si studie nutně všimaly toho, proč a jak něco funguje. Současná teorie i výzkum se mohou týkat individuálního, skupinového i organizačního učení.

Školy mohou různě propojovat a sdílet zkušenosti s teorií a výzkumem. Nejsnáze se tak děje v případě, kdy pracovníci školy souhlasí s převzetím individuální odpovědnosti za zdůvodňování své praxe na základě teorie a výzkumu, a to jak v případě plánování, tak i evaluace výuky. Vyžaduje to, aby učitelé trávili určitý čas diskusí a nacházeli relevantní výzkumy a aktuální teorie, jimiž podpoří vzdělávací program. Takovou praxi je třeba rozvíjet do takové míry a takovým způsobem, aby nebyla vnímána jako další pracovní zátěž, neukrajovala z času určeného k přípravě a k přímé práci ve třídě.

Jiná cesta k propojení zkušeností s teorií a výzkumem spočívá v tom, že členové učitelského sboru, kteří se účastní programů dalšího vzdělávání, poskytnou poznatky nabyté studiem nejnovějších výzkumů a teorií svým kolegům a škola toho aktivně využije při plánování a evaluaci praxe i při společné reflexi učitelů. Takto tomu je i v případech, kdy škola participuje na celostátních projektech s tématy hodnocení, základní dovednosti či management třídy. Řada učitelů i vedoucích pracovníků se účastní aktivit cílených přímo k rozvoji dovedností, které umožňují přispívat k reflexi v souladu s teorií a výzkumem.

Některé školy využívají jako zdroj rozvoje zdůvodněné praxe odbornou literaturu. Vybírají si aktuální a vhodnou literaturu k tématům, na nichž chtějí stavět rozvoj kompetencí. Učitelé studují relevantní materiály, které se stávají základem pravidelné, například každoměsíční pedagogické reflexe. Mohou být také motivováni k prezentaci vybraných výsledků výzkumů, o nichž lze následně vést společnou diskusi. Řada výzkumů je prezentována v odborných periodících a přístupná na internetu, např. na webové stránce odboru vzdělávání (Norwegian Directorate for Education and Training, n.d.). Další možností je vyzvat nově kvalifikované učitele k vysvětlení toho, co se naučili z oblasti teorie a výzkumu v průběhu své vysokoškolské přípravy a co je z toho využitelné při reflexi ve školách. Předpokládá to však, že škola má o příspěvek začínajících učitelů zájem.

Zřizovatelé, kteří zaměstnávají pedagogické konzultanty nebo supervizory, je mohou požádat, aby vybrali relevantní teorii a pedagogický výzkum a vedli učitele ke zdůvodňování své praxe.

Diskuse o zdůvodněné praxi by měly zahrnovat i rozhovory o etických vodítkách (*ethical guidelines*) pro školy, učitele a vedoucí pracovníky. Primární je otázka, zda je vůbec eticky přijatelné realizovat výuku bez opory v teorii a relevantním výzkumu. Zdůvodněná praxe je totiž věcí profesionality školy a učitelů. Učitel-profesionál musí být schopen vysvětlit, proč dělá to, co dělá, a odkud ví, jaký vliv má jeho činnost na žáky. Kurikulum by mělo být explicitní, pokud jde o zdůvodněnou praxi, a musí vyžadovat, aby učitelé dokázali své postupy vysvětlovat na základě teorie a výzkumu.

Mnohé školy jsou „školami praxe“ (fakultními školami), čili polem zkušeností pro vysoké školy a fakulty, které nabízejí studijní programy pro vzdělávání učitelů. Při této

spolupráci by měli být i studenti schopni analyzovat a hodnotit postupy, které pozorují, a s učiteli, kteří jejich praxi vedou, hovořit o tom, jak věci správně zdůvodňovat. Tato problematika by se mohla stát jedním z palčivých témat praktické spolupráce mezi školami a jinými vzdělávacími institucemi. Požadavek zdůvodňovat praxi by mohl být specifikován i v celostátních a lokálních systémech hodnocení kvality škol.

Třebaže se zpětná vazba od vedoucích pracovníků škol dotýká především výuky a tříd, nacházíme ve výzkumech (projekt LOV/LaA) i vyjádření, podle nichž mohou některé situace iniciovat reflexi na téma, zda „ten či onen dělá, co dělat má“. Jinými slovy, zda prováděné činnosti jsou v souladu s obecným chápáním poslání školy, což nazýváme reflexí společenského mandátu školy. O tom vypovídá následující tvrzení:

Mám dojem, že jsme přiměli další lidi přemýšlet o tom, co je opravdu nejdůležitější. O tom, jestli mají dobře učit, nebo spěchat, aby látku měli za sebou. (*výpověď vedoucího pracovníka*)

Když hovoříme s vedoucími pracovníky a učiteli ve školách, často slyšíme, že učitelé jsou vystaveni velkému tlaku, neboť se musí propracovat velkým množstvím látky. Na nižším i vyšším středním stupni vzdělávání se k tomu přidávají požadavky na učitele, aby dokumentovali, že se jejich žákům dostalo všeho potřebného k nabytí cílových kompetencí. A to mj. i pro případ stížností na průběžné výsledky či závěrečné hodnocení.

Je možné položit otázku, zda je, či není systém hodnocení kvality příliš zaměřen na výsledky žáků v základních znalostech, což ztěžuje praxi zaměřenou k jiným cílům kurikula, jako je např. rozvoj hlubšího porozumění, přijetí role učícího se jedince, strategie ke zvládnutí různých složitých výzev či povědomí o hodnotách. Je však na odpovědnosti vedoucích pracovníků vyžadovat zdůvodněnou praxi a je odpovědností každého jednotlivce ověřovat, jestli je skutečně zdůvodněna.



## 7. Mentoring a jiné konzultace jako cesty ke kolegiálnímu učení

V předchozích kapitolách jsme se odkazovali k vybraným aktivitám, které podporují procesy učení ve školách. V této kapitole budeme věnovat pozornost vybraným osobám, jejichž posláním je podporovat takové změny ve škole, které směřují k rozvoji hlavního procesu: vzdělávání a výchovy. Jde o odborníky, kteří se o rozvoj kvality výuky zaslouhují skrze práci s dospělými – tedy zejména s učiteli a vedením školy. Podporují procesy učení a obecněji se zasazují o změny v kultuře škol. Nežřídka se o takových lidech hovoří jako o činitelích změny (*change agents*) (Erchul & Martens, 2010; Lapsley & Oldfield, 2001; Tomal, Schilling, & Trybus, 2013 aj.). Agent, resp. činitel změny je vnímán jako ten, který jedná a podporuje lidi nebo organizace tak, aby měnili svou práci ve prospěch vyšší kvality a lepších výsledků. Jeho postavení a role ve školách může nabývat řady podob – důležité jsou však jeho schopnosti iniciovat a řídit změny (srov. např. Bolam, 1975). Je zřejmé, že lidé v rolích agentů změny mají různá zaměření a specializace. Může jít o lidi z vedení škol, učitele (Badley, 1986; Lukacs & Galluzzo, 2014), žáky a již zmíněné interní či externí spolupracovníky a specialisty, jako např. facilitátory, mentory (Thornton, 2014), pedagogické konzultanty, kouče a výzkumníky s kompetencí pracovat s daty. V této kapitole se zaměříme pouze na práci konzultantů a zejména mentorů ve školách, neboť následující výzkum z českého prostředí se týká především jejich práce.

### Různá pojetí konzultací ve školách

Na začátku je třeba vyjasnit některé terminologické nejasnosti. Kdo je mentor a kdo je konzultant? Role, poslání i odborné intervence těchto agentů změny nejsou jednoznačně definovány, jsou různě nahlíženy a mohou se v mnohém prolínat. V anglosaské literatuře je školní konzultant nežřídka vnímán jako ten, který poskytuje odborné intervence při řešení problémových situací či případů. Erchul a Martens (2010) například považují za školní konzultanty ty, kteří se specializují na řešení problémů s chováním žáků či podporu zdraví ve škole. Caplan (1963) definuje konzultace jako proces interakce mezi dvěma profesionály: konzultantem, který je specialistou, a konzultujícím, který se odvolává na jeho pomoc ve vztahu k aktuálnímu pracovnímu problému. Z tohoto pohledu evokují pojmy konzultace a konzultant řešení problémů, tedy například také metodickou podporu učitelů ze strany školních psychologů, speciálních pedagogů či jiných specialistů. V českém prostředí se lidé ve školách s výše zmíněným zaměřením (řešení problémů) označují spíše jako školní poradci (výchovný poradce, školní či poradenský psycholog apod.), kteří poskytují metodickou a poradenskou podporu učitelům v problémových situacích. Podobně např. Nastasi (2005) váže školní konzultace ke specifickým tématům,

jako je například podpora komunikace rodin stojících mimo hlavní proud se školami. Konzultanty považuje za ty, kteří facilitují vyjednávání a hledání konsensu za účelem zajistit spolupráci a rovnost ve vzdělávání.

V českém školském prostředí je pojem konzultant vázán k podpoře učitelů a škol v souvislosti s některými školsko-politickými změnami, na které nebyly školy a učitelé v nich dobře připraveni a potřebovali podporu. Jednalo se například o tvorbu školních vzdělávacích programů nebo aktuálně také o inkluzivní vzdělávání (zde se hovoří spíše o tzv. koordinátorech inkluze, kteří konzultace učitelům také poskytují) (srov. Šteflová, 2008).

Role a poslání školních konzultantů se však nemusí týkat jen předem definovaných úkolů, resp. nemusí jít nutně o zaměření na řešení nějaké situace. Tomal, Schilling a Trybus (2013) věnují pozornost konzultantům v roli evaluátorů a výzkumníků, kteří nahlízejí školu jako organizaci, dokážou identifikovat oblasti rozvoje školy a podpořit konkrétní změnu. Tito lidé patrně budou mít užší vztah k vedení školy. Podobné snahy bylo možné v České republice zaznamenat v 90. letech, kdy se objevily (spíše však sporadické, v rámci mezinárodních projektů) nabídky na vzdělávání školních konzultantů. Očekávalo se, že budou schopni podporovat vedení škol v rozvojových procesech v porevoluční době, kdy české školy zažívaly celou řadu turbulentních změn. Využívání podpory externích profesionálních konzultantů či koučů vedením škol je v českých podmínkách spíše výjimkou.

Školní konzultace jsou spojovány také s pozicí mentora. Mentoři jsou považováni za agenty změny ve školách jako organizacích, typicky však pracují s učiteli nebo žáky spíše na individuální úrovni. Benefity z jejich práce, byť se nezdá odehrávat na individuální úrovni, by měla pociťovat celá škola a především žáci (Rhodes, Grossman, & Resch, 2000). V českém prostředí téměř ztotožnil pozice konzultantů a mentorů například projekt Pomáháme školám k úspěchu (viz 10. kapitola), který finančně podporoval práci obou zmíněných specialistů. Přívlastek „pedagogický“ pak evokoval cílené zaměření na zlepšení kvality výuky. „Zkušený učitel, lektor, mentor a kouč v jedné osobě – to je ve zkratce pedagogický konzultant ... je oporou sboru při plánování rozvoje školy ... učitelům pomáhá reflektovat a zlepšovat jejich výuku i plánovat jejich profesní růst“ (Pedagogický konzultant, n.d.). Poskytování konzultací, které jsou procesem interakce mezi dvěma profesionálními partnery a odbornou službou pro učitele (Erchul & Martens, 2010), je společnou činností pro konzultanty i mentory. Specifikům práce mentorů se budeme věnovat dále.

Z výše zmíněného vyplývá, že konzultace mohou směřovat buď k řešení problémů, nebo k rozvoji školy či výuky, kdy není primárně zmiňován žádný problém. Zdá se také, že v prvním případě jde spíše o pomoc, ve druhém případě spíše o podporu. Na základě různých pojetí role konzultantů ve školách (viz uvedené zdroje) můžeme nabídnout shrnutí v tabulce 2.

Tabulka 2. Přehled pojetí role školních konzultantů (vlastní přehled)

Role školních konzultantů		
Konzultant – poradce v problémech	<ul style="list-style-type: none"> <li>– zaměření na problémy žáků a problémové situace,</li> <li>– spíše psychologické a speciálně pedagogické zaměření,</li> <li>– je odborníkem na problém, ve kterém pomáhá – pedagog, psycholog apod.,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– často bývá součástí školy,</li> <li>– pracuje spíše na individuální úrovni,</li> <li>– vztahově má blízko k učiteli,</li> </ul>
Konzultant – specialista na rozvoj	<ul style="list-style-type: none"> <li>– zaměření na podporu při zavádění školsko-politických a jiných změn týkajících se celých škol,</li> <li>– je učitel-specialista na zavádění aktuálních změn,</li> <li>– jeho práce je podporována ze strany školské politiky (projekty apod.),</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– pracuje ve škole jen po určitou dobu, může jít o lidi ze škol nebo externí konzultanty,</li> <li>– vztahově má poměrně blízko k vedení školy, případně ke specifickým skupinám,</li> <li>– pracuje na individuální úrovni i se skupinami,</li> </ul>
Konzultant – výzkumník	<ul style="list-style-type: none"> <li>– zaměření na určité oblasti rozvoje školy,</li> <li>– provádí evaluaci,</li> <li>– podporuje potenciál vedení (může mít blízko k roli kouče),</li> <li>– je specializován na proces změny, nemusí být odborníkem v pedagogice,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– je obvykle externím pracovníkem,</li> <li>– jeho práce je vymezena určitým časem (naplněním cílů),</li> <li>– vztahově má blízko k vedení školy,</li> <li>– pracuje na zakázku vedení,</li> </ul>
Konzultant – pedagogický konzultant se zaměřením na výuku	<ul style="list-style-type: none"> <li>– zaměření na rozvoj kvality výuky,</li> <li>– nepracuje primárně na problému,</li> <li>– má nejbližší ke klasickému pojetí mentora,</li> <li>– je dobrým učitelem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– může být interním i externím pracovníkem,</li> <li>– vztahově má nejbližší k učiteli, studentům,</li> <li>– pracuje především na individuální úrovni (ale není pravidlem).</li> </ul>

České výzkumy, které uvádíme dále v této publikaci, jsou cíleny k práci pedagogických konzultantů a mentorů, jejichž práce byla založena především na mentoringu, tedy vedení učitelů k rozvoji vlastní výuky. V následující části kapitoly proto pojednáme o mentoringu jako způsobu podpory procesů učení ve školách.

I když klasický pohled na práci mentora jej řadí především k poslednímu typu konzultanta, resp. pedagogického konzultanta, vždy záleží na tom, jak si svou roli a poslání definuje mentor sám a s jakými očekáváními a potřebami školy se setkává.

### Podpora procesů učení ve školách prostřednictvím mentoringu

Mentoring je považován za jeden z nejstarších modelů spolupráce s cílem podpořit rozvoj člověka; v profesní sféře se tímto výrazem označuje odborné, kolegiální a moudré vedení k učení a profesionálnímu růstu (Bey, 1995; Jonson, 2008; Saphier et al., 2001). Zachary (2005, s. 3) definuje mentoring jako „reciproční vztah spolupráce a učení dvou a více lidí, kteří sdílejí vzájemnou odpovědnost za účelem naplnění cílů podporovaného“ (mentee). Učení se stává základním procesem, účelem i produktem mentoringu. Podobně Kochan a Pascarelli (2003a) pokládají úspěšný mentoring za proces, v rámci kterého se dva či více lidí dobrovolně vzdělávají (formují) ve vzájemně respektuplném a důvěrném vztahu zaměřeném na dosahování cílů. Významnou roli v tomto vztahu však sehrávají také potřeby mentora i kontextu, ve kterém se realizuje.

Jde tedy především o specifickou formu kolegiálního učení, která je (nebo by měla být) běžnou součástí profesního života učitelů. Little (1990) řadí mentoring mezi silné formy kolegiální podpory, tedy takové, které mají jasný dopad do praxe. Mentoring je specifický tím, že je poskytován po dobu relativně dlouhého časového období (do naplnění dohodnutých cílů) s cílem rozvíjet a upevňovat trvalou schopnost učitele zvládat v daných standardech své úkoly ve škole a ve třídě. V rámci mentoringu poskytuje mentor podporu a asistenci učitelům za účelem zvýšení jejich profesionálního růstu a úspěšnosti v práci (Jonson, 2008). Mentorské vedení je založeno na dobrovolnosti a vztahu důvěry, ale především jde o učící se vztah dvou rovnoprávných osob. Základním atributem pojmu je tedy vztah mezi zkušeným pracovníkem/učitelem a obvykle učitelem v nějaké z oblastí méně zkušeným, kde mentor vystupuje jako přítel, průvodce, poradce a opora učitele, a také – přirozeně a především – jako učitel (Drago-Severson, 2004; Kram, 1983; Saphier et al., 2001; Wollman-Bonilla, 1997 aj.).

Cílové skupiny mentoringu však nebývají jednotně vymežovány. Velmi často je mentoring vnímán synonymně s procesem uvádění začínajících učitelů či předávání zkušeností mladším. V mnoha odborných publikacích se nerozlišuje mezi pojmy *mentoring* a *induction* (uvádění) (Portner, 2005). Mentoring jako uvádění začínajících učitelů je pak chápán jako vztah a společná práce mentora a učitele v průběhu prvního roku či prvních let v profesi. Jde o podpůrný vztah, kdy mentor funguje především jako model profesionálního chování, facilitátor, kouč a poradce, který sdílí svou vlastní zkušenost a znalost s novým učitelem (New Teacher, 2010). Podobně se pojem mentoring využívá i ve vztahu k cílové skupině studentů či dokonce žáků. V tomto textu budeme vnímat mentoring jako formu kolegiální podpory, která se může týkat všech učitelů ve škole, bez ohledu na jejich věk a profesní zkušenost.

#### Podoby, cíle a činnosti v mentoringu

Mentoringem tedy označujeme nejen uvádění začínajících či nových učitelů, v praxi se lze setkat s mentorským vedením učitelů při zavádění určitých změn do výuky či při přijímání nové funkce. Lze si například snadno představit situaci, kdy mladší, ale v určitém

ohledu (např. v práci s ICT) zkušenější kolega dlouhodobě pomáhá a podporuje staršího kolegu v zavádění informačních technologií do výuky. Osoba příjemce podpory a jeho potřeby determinují cíle mentorské podpory, způsoby jejich dosahování i potřebnou délku a specifika vztahu. Mentorské vedení pak v závislosti na cílech může nabývat různých podob (srov. Jonson, 2008):

- klasický design, kdy jeden mentor pracuje s jedním kolegou v rámci jedné školy,
- jeden učitel se může obracet se svými požadavky na více mentorů (*multiple mentoring*),
- jeden mentor může mít na starosti více učitelů nebo pracovat se skupinou učitelů.

Mentor a jeho kolega také nemusí být nutně ze stejného pracoviště, setkávání se tedy nemusí vždy odehrávat jen v prostředí jedné školy. V posledních letech urychlují a v některých ohledech i usnadňují mentorské vedení komunikační technologie. Jde o kombinování, rozšíření či úplné nahrazení *face to face* mentoringu elektronickými prostředky: e-mail konzultace, chat, videokonference, internetové diskuse na účelově zřízených webových stránkách apod. Taková spolupráce pak bývá označována pojmy *e-mentoring*, *virtual mentoring* či *telementoring* (srov. Ganser, 2005; Jonson, 2008).

Obecně, v nejširším slova smyslu, lze za cíl mentorského vedení považovat rozvoj specifických odborných i osobnostních kompetencí, které umožní učitelům dobře vykonávat svou práci a stát se skutečným profesionálem. V užším zaměření pak může jít o podporu učitele při inovaci výuky či zdokonalování se v nějaké vybrané oblasti, resp. zdokonalování vlastních odborných kompetencí. I když má mentoring vazbu především na pracovní prostředí, přesto se do profesních cílů promítají i cíle osobní (Zachary, 2005). Cíle mentoringu tedy mohou mít různou podobu a mohou být více či méně specificky zaměřené. Důležité je, aby byly vysloveny a byla stanovena kritéria pro kontrolu jejich naplnění. I když jde především o podporu učení, některým učitelům může mentor poskytnout i podporu emoční (povzbuzení, motivace, pochvala) a fyzickou (pomocí mu s něčím) (Lipton & Wellman, 2005). Jiné cíle jsou charakteristické pro vedení začínajících učitelů, odlišné cíle pak budou charakterizovat mentorský vztah dvou zkušených učitelů. U začínajících učitelů může být například typickým cílem i adaptace a socializace v novém prostředí. Dobrý mentor pomáhá podporovanému učitelovi formulovat cíle, kterých chce dosáhnout, společně stanovují kritéria pro kontrolu naplnění cílů a dohodnou se na způsobu a podmínkách spolupráce.

K cílům se pak vážou činnosti, které mentor vykonává: poskytuje informace a zdroje, pomáhá s přípravou do výuky, je modelem chování (ukazuje vlastní výuku), poskytuje učitelovi zpětnou vazbu na jeho výuku, podporuje prostřednictvím dialogu jeho reflexi praxe, poskytuje emoční podporu apod. (Lazarová, 2011). Mentor je odborníkem na „řízení procesu“ a plánuje takové činnosti a postupy, které jasně směřují k naplnění cílů. Jeho zásadní dovedností je však vedení rozhovorů (konzultací), tak aby rozvíjel potenciál, samostatnost a odpovědnost podporovaného učitele a zároveň nenarušoval učící se a rovnocenný vztah.

### Potenciál mentoringu pro podporu učení ve školách

Mentoring posiluje procesy učení jak na úrovni individuální, tak i organizační. Učitelé si obvykle konstruují své „soukromé poznání“ na základě vlastní zkušenosti a za pomoci mentoringu jej mohou sdílet s kolegy. Mentoring tedy prolamuje izolaci učitelů a podporuje reflexi praxe i sebereflexi. Mezi benefity na individuální úrovni se tak řadí především akcelerace učení, otevření se více perspektivám, zdokonalení vybraných dovedností, ale i nabytí sebevědomí a pocitu vlastní účinnosti (*self-efficacy*) (Drago-Severson, 2004; Rhodes & Fletcher, 2013; Zachary, 2005). Přínosy mentoringu se tedy vztahují ke kognitivní (nové znalosti), psychické (sebevědomí, *self-efficacy*) i sociální sféře (pocit sounáležitosti a přijetí).

Vedle klientů mentorů však i sami mentoři zmiňují, že jim tato práce přináší celou řadu podobných zisků a je příjemným rozšířením jejich učitelské role. Mentoring je příležitostí k recipročnímu učení, které rezultuje ze vzájemného vztahu. Ve spolupráci se svými klienty získávají mentoři novou inspiraci pro zlepšení své práce a mají větší pocit propojení se školní komunitou (New Teacher, 2010). Někteří výzkumníci vidí v mentoringu účinný prostředek působící proti opotřebenosti učitelů (Drago-Severson, 2004). Data z výzkumů jasně dokladují osobní zisky z mentoringu u starších učitelů-mentorů ve smyslu jejich „zpětné socializace“ a „revitalizace“. Zkušenosti učitelé se v průběhu péče o mladší kolegy inspirují jejich způsobem práce a způsobem myšlení a obohacují tak svou dosavadní praxi (Leshem, 2008). Zapojením do mentoringu je u starších učitelů posilován pocit užitečnosti a kompetentnosti, zvyšuje se sebedůvěra, rozvíjí se vztah k mladším kolegům. V některých mentorských programech se dobře osvědčují také učitelé-senioři, kteří již sice skončili s aktivní přímou prací ve třídě, avšak tímto způsobem zůstávají nadále v kontaktu se „svou“ školou (Portner, 2005).

Význam mentoringu však přesahuje personální, resp. individuální úroveň a podstatným způsobem ovlivňuje skupinové procesy a charakter prostředí. Nejde jen o typický vztah „jeden na jednoho“, ale poskytuje možnost prožít zkušenost se spoluprací všem lidem v organizaci. Na základě řady výzkumných dat lze shrnout, že na úrovni organizační mentoring (např. Fullan & Knight, 2011; Kochan & Pascarelli, 2003b; Thornton, 2014):

- iniciuje dialog a reflexi praxe, v nichž se restrukturalizuje dosavadní znalost, zvyšuje se tacitní znalost v organizaci,
- pomáhá uchovat cenný potenciál skrze mezigenerační přenos jedinečných zkušeností a znalostí a funkčních kulturních tradic vytvořených v konkrétní škole,
- prohlubuje vzájemné poznání lidí, vytvářejí se spolupracující komunity,
- posiluje pocit sounáležitosti (naše třída, naši žáci, naše škola, naše problémy apod.) a vazbu lidí na organizaci,
- vytvářejí se podmínky pro organizační změnu (transformaci) a změnu kultury v kulturu učení.

Je důležité brát v úvahu, že mentoring je cesta, ne cíl. Podporuje procesy učení v organizaci, je tedy cestou k organizačnímu učení, k učící se škole.

Mentoring má také potenciál ovlivňovat kulturu organizace, resp. kulturu školy. Kochan a Pascarelli (2003b) si všímají dynamiky mezi kulturou školy, kontextem a mentoringem v různých prostředích a pokládají otázku, zda je mentoring primárně zaměřen na udržení status quo, nebo zda jde o transformační proces (s. 264). Lidé uvádějící mentoring jako novou praxi do konkrétní školy musí na straně jedné respektovat její kulturu (rychlé změny nemusí být přijímány, a tak je nutné zakotvit mentoring do kultury školy), na straně druhé se počítá s tím, že dovednosti a pracovní chování mentora jsou přenositelné a mohou tak postupně měnit kulturu školy směrem k učení. Kultura mentoringu je totiž kulturou učení.

Každá komunita lidí je charakteristická svou praxí, tradicemi, normami, symboly či významy. Je zřejmé, že v kultuře školy, kde je vysoce ceněna hodnota inovací, profesionality a učení se dospělých, se bude mentoringu lépe dařit. Mentoring vyžaduje kulturu podporující jeho implementaci a plnou integraci do organizace; organizační kultura, resp. kultura školy je tedy vnímána jako zásadní podmínka úspěchu mentoringu. Thorntonová (2014) považuje za největší překážku rozvoje mentoringu právě kulturu školy. Podobně Zacharyová (2005), která navrhuje konkrétní postupy pro zavádění mentoringu do organizací, připomíná, že je třeba „vyladit“ kulturu organizace a mentoring a poté vytvořit infrastrukturu, ve které se může mentoring úspěšně rozvíjet. Mentoři musí rozumět kontextu, v němž pracují – učitelům a jejich práci. Je také zřejmé, že v procesu integrace mentoringu do kultury školy sehrává vedle mentorů samotných významnou roli i ředitel jako „lídr kultury“, který odráží tradice, přesvědčení, etiku a rituály (Kochan & Pascarelli, 2003b).

### Mentorské programy a jejich limity

Mentoring může v organizacích fungovat na formální i neformální úrovni. Neformální podoby obvykle poskytují více bezpečí, neboť jejich hlavním atributem je dobrovolnost. Jejich nevýhodou může být chybějící vyhodnocení efektů, uzavřenost v dyadickém vztahu mentor–mentee a nízký vliv na rozvoj procesů učení jdoucích napříč organizací. Není výjimkou, že se mentoring, jako proces podporující učení a změnu, dostává do škol skrze projekty a jejich finanční podporu. V různých zemích jsou mentorské programy součástí školsko-politických strategií, tedy vázané k vynořujícím se potřebám a politickým prioritám (Kochan & Pascarelli, 2003a). Z úrovně školské politiky se iniciují mentorské programy, v rámci kterých formálně ustanovené mentorské vztahy nerespektují vždy plně podmínku dobrovolnosti. Programy vázané na školskou politiku mají bezesporu svou výhodu v tom, že jsou finančně podporované a jasně strukturované, zároveň však kontrola plnění cílů a s projekty spojená evaluace evokuje problém s uváděním (implementací) mentoringu do škol. Avšak i primárně formální „vnucená“ zkušenost, je-li nositelem vyhodnocena jako příjemná, neohrožující a užitečná, může iniciovat zájem o mentoring a učení se v kolegiálních vztazích. Existuje již celá řada dokladů o tom, jak různé mentorské programy v organizacích probíhaly a s jakými cíli, úspěchy i limity se při jejich dosahování hlavní aktéři změn setkávali (Jonson, 2008; Kochan & Pascarelli,



2003b; Portner, 2005; Rhodes & Fletcher, 2013 aj.). Na základě těchto poznatků je možné identifikovat některé podmínky, které je třeba nastavit a udržovat, aby byl mentorský program úspěšný:

- podpora projektem musí být dlouhodobá,
- nezbytná je formální kvalifikace a průběžné vzdělávání mentorů,
- je třeba respektovat stávající kulturu školy,
- nesmí chybět evaluace procesů a dopadů,
- je třeba kontinuálně podporovat a oceňovat mentory i jejich klienty.

Výzkumníci se shodují v tom, že zavedení ucelených mentorských programů do škol nemusí být vždy snadné, zejména má-li jít o kolegiální podporu mezi zkušenými učiteli. Lze předpokládat, že mentoring s cílem uvádět nové učitele bude mít hladší průběh. Mentoring může přinést do života školy určité změny, které mohou být pro učitele ohrožující. V některých školách totiž není běžnou praxí obracet se na kolegy s žádostí o podporu a veškerá výuka se děje za uzavřenými dveřmi. Data z evaluace projektu realizovaného v České republice v nedávné době ukázala i na velmi silný odpor některých učitelů, kterým byl mentoring jako forma kolegiální podpory „vnucen“ projektem. Zasazení do stávající kultury škol, zdá se, projekt nerespektoval, a navíc v krátké době (1 rok) nebylo možné vyškolit skutečně dobré mentory a zprostředkovat tak učitelům příjemný zážitek z kolegiální podpory (Lazarová, Vychopňová, & Dobrovolná, 2015). Tato zkušenost jen potvrzuje rizika některých nedostatečně promyšlených a krátkodobých projektů, které jsou důsledkem mnohdy dobře míněných školsko-politických snah a tlaků.

Někteří autoři publikací pojednávajících o mentorských programech si všímají požadavků na mentory, jejichž profesionální dovednosti jsou pro úspěch projektů zásadní. Shodují se snad jen v tom, že mentor musí být – kromě zdatnosti v mentorských dovednostech – mentoringu oddán a musí umět přizpůsobit svůj komunikační styl individuálním zvláštnostem podporovaného učitele. Považuje se za výhodu, mají-li mentor a jeho svěřenec podobnou filozofii vzdělávání a schopnost „naladit se“ na sebe (Jonson, 2008; Otto, 1994; Saphier et al., 2001; Wollman-Bonilla, 1997). Po mentorech se především požaduje, aby dobře rozuměli svému poslání a byli připraveni spolupracovat, fyzicky učitele podporovat, a nikoliv jen přihlížet či dohlížet. Za užitečnou se považuje i ochota mentora rozvíjet neformální kontakty s příjemcem podpory, ale i jinými učiteli, otevírat a nabízet spolupráci dalším kolegům a zvyšovat porozumění mentoringu v organizaci, resp. vyjasnit svou roli ve škole.

Mentoring a jiné školní konzultace jsou součástí života škol na celém světě a jejich cílem je zkvalitnění výuky a podpora procesů učení ve školách – jak dětí, tak i dospělých. Zaměřují se jak na řešení aktuálních problémů (typické spíše pro konzultace), tak i na podporu rozvoje škol i lidí v nich. Mentoring i konzultace se potýkají s terminologickou nejednotností, neboť se týkají různých cílových skupin a nabývají celé řady podob v závislosti na kontextu.

Závěrem je potřeba pozastavit se nad otázkou, zda existují jasné doklady o tom, že jsou mentoring a mentorské programy (a týká se to obecně všech školních konzultací)



skutečně funkční a mají zřetelné dopady do hlavního procesu – výuky a výchovy žáků. Mentori a jiní konzultanti obvykle pracují s učiteli nebo s vedením školy (případně i s jinými subjekty), ale výsledek by měl mít svůj odraz v učení a úspěšnosti žáků. Za úspěchem žáka si však lze představit mnohé a navíc obvykle jen problematicky měřitelné. Přináší čas a peníze vynaložené na mentoring a konzultace skutečně efekt pro školy, resp. pro žáky? Stačí se ptát na pocity a zkušenosti učitelů, kteří měli možnost přijímat podporu mentora? Nad otázkou efektivity konzultací a jiných intervencí ve školách se v posledních letech pozastavuje celá řada autorů (*evidence-based interventions, evidence-based practice, evidence-based consultations* apod.) a získávání důkazů se stává velkou výzvou také pro mentoring (DuBois et al., 2011; Erchul & Martens, 2010; Konstam et al., 2015; Kratochwill et al., 2012 aj.).



## 8. Reflexe a reflektivní procesy

Většina lidí chápe reflexi ve spojitosti se slovem reflex čili odraz. Je to cosi, co nastává automaticky a představuje často proces podobný odrazu světla, které dopadá na objekt a je odráženo do různých směrů. Odraz na vodní hladině se může jevit jako zrcadlení, jako obrázek identický s realitou, kterou reflektuje. Zkušenost nám ovšem říká, že tomu tak není: stačí vodní hladinu rozvříť, odraz změní podobu a my si uvědomíme odlišnosti mezi skutečností a odrazem, realitou a reflexí. Musíme spoléhat na zkušenosti ze světa, jak jej známe (Biggs, 1999). Takový obrázek můžeme použít jako metaforu a přenést do mentálních procesů a mezilidské komunikace; nezdá se totiž nejsme s to rozlišit jednu skutečnost od druhé (Bateson, 1973). Stává se, že vlastní myšlenky a vjemy stěží odlišujeme od toho, jak realitu prožívají jiní. Výrazy a slova, která používáme, nás svádějí k představám o tom, jak vypadá svět, a naše předchozí zkušenosti zkreslují vnímání okolního prostředí. Bateson říká, že si utváříme obraz něčeho, přičemž toto „něco“ vyčnívá z určitého pozadí. Je to něco, co sami odlišujeme od okolí, třebaže okolí i daný objekt vidíme současně. Z toho, co vyčnívá, si utváříme o objektu představu. Podstatnou roli mohou samozřejmě hrát další počítky, například vůně a chuť, stejně jako vše, co vidíme, cítíme a slyšíme. Bateson navíc zdůrazňuje, že pojmy, se kterými pracujeme, nejsou objekty, které si neseme v hlavě. Jako příklad uvádí „židli“. Říká, že představa židle není židle sama, ale její zobrazení. Když židli uchopíme, znamená to, že slovo „židle“ není už jen obraz. Nemáme představu o židli jen v hlavě, ale souhlasíme s tím, že existuje spojení mezi obrazem a skutečnou židlí (Bateson, 1972). Na základě takového chápání se jeví, že přemýšlení o realitě – v kontextu naší publikace – např. mentora v průběhu rozhovoru s učitelem (mentorovaným, *mentee*) může hrát rozhodující roli. Jedním z úkolů mentora je dobře rozlišit to, co je ve snaze o pochopení mentorovaného (čili „toho druhého“, jak říká Kierkegaard) důležité (Kierkegaard, 1859).

Posláním odborného vedení (např. učitele mentorem) tedy může být pomoc utvořit si přehled o realitě či nakreslit si její „mapu“ tak, jak ji podporovaný/mentorovaný učitel vidí (Bateson, 1972). Takto je možné popsat to, co se odehrává během procesu odborného vedení. Úkolem mentora je komunikovat, tak aby se za využití jazyka přetvářely představy, které u mentora i mentorovaného vznikají při popisu reality. Při takovém vyjasňování bývá potřebné zužovat pomocí otázek tematiku či problematiku, o níž se hovoří. Zároveň události, které nás ovlivňují, mohou komplikovat nahlížení z různých perspektiv, proto je také úkolem mentora poznat perspektivu mentorovaného (Andersen, 2007). Søren Kierkegaard (1859) bývá citován v souvislosti s tím, že pokládá za podmětku „opravdové pomoci“ stejný způsob vnímání u mentora a mentorovaného.

Odjakživa se lidé zabývali dotazem, co je pravda. Setkáváme se s otázkou formulovanou známými slovy „co je pravda“ v Bibli (*What is truth?*). Vlády a mocní lidé zobrazují pravdu svým způsobem, který jim umožňuje zůstat u moci. Vidíme však, že vztah k pravdě je dán i tím, jak vnímáme sebe sama a zda jsme schopni poznat představy a perspektivy

druhých. Při hledání pravdy můžeme narážet na mnoho druhů pravd. Neexistuje objektivita, vše je subjektivní, protože máme za sebou vlastní prostředí, zkušenosti a interpretace (Maturana, 1987). Podle Maturany neexistuje universum, ale multiversum, neboť každý jedinec vnímá okolní dění po svém. Je tedy podle něj přirozené, že – jelikož existují různé způsoby vnímání a chápání okolního světa – nemůže existovat identické vnímání toho, co se kolem nás děje (Hornstrup & Storch, 2001). Toto je ústředním motivem systemické teorie vysvětlující vnímání reality a vnímání sebe sama. Reflexe pomáhá porozumět tomuto vnímání a dát jej do nových souvislostí ve vztahu k druhým. Prostřednictvím rozhovoru se mentor snaží extrahovat z pozadí a zviditelňovat na něm „něco“, co vytváří rozdíl, resp. na čem záleží (*makes a difference*), jak popisuje Bateson (1972).

Podobně jako lékař v psychiatrické ordinaci se i pedagog setkává s rozdílnými pohledy či přesvědčeními, která ovlivňují druhé. Relevantní pro pedagoga-mentora je jeho vztah k perspektivám druhých. Mentor se tolik nezabývá doporučováním, spíše se zabývá pozorováním (mapováním) a přispívá ke kreslení „nových map“ konverzace. Jelikož v multiverzálním uvažování má každý svou perspektivu, je třeba považovat každé individuální vnímání za popis reality. Takové popisy lze nazývat „mapami“ (Korzybski, 1990). Mapa zobrazuje, co z toho, co z krajiny vyčnívá, je významné a co stojí za pozornost. Je-li krajina zcela plochá, ztrácí mapa význam. Mapy tedy používáme k definování odlišností. Využívají se jako metafory k popisu individuálních zkušeností lidí s okolním světem. Nejsou však omezeny na objekty, nýbrž zachycují i počítky jako vůni a chuť a pochopitelně emoce. Jak své vjemy uspořádáme v našem porozumění, je rozhodující pro naše jednání a reakce.

Rozhovor je nutným nástrojem k poznání světa jiné osoby (Kierkegaard), tedy i světa mentorovaného, a usnadňuje nám vidět to, co vidí druhý. Skrze popis může mentor podporovat jiné perspektivy, které přispějí k novému vnímání reality, a pomáhat tak zpřesňovat stávající „mapy“ či dokonce kreslit mapy nové, které lépe „zapadnou“ do života jedince (Korzybski, 1990).

Začneme u klinické praxe. Psychoterapie se zaměřuje na duševní oblasti, v nichž je kontrola nad vlastním životem nejpotřebnější. Historicky a tradičně se psychiatrie snažila identifikovat skryté příčiny duševních onemocnění. Ty mohou nezdědka souviset s vrozenými vadami nebo zraněními, ale mohou být způsobeny i traumatickými zážitky. Diskurz o různém vnímání dopadu a potenciálu duševních sil tedy vychází z medicínské oblasti (Magnussen, 2014). Různé druhy terapie se mnohostranně týkají různých problémů. Rodinná terapie z pochopitelných důvodů klade velký důraz na otázky vztahů a interakce mezi jednotlivými členy rodiny. Eko-mentální systémy hrají roli v organizačním rozvoji a komunikaci v každém lidském oboru. Nehledě na vlastní psychický základ musí velká většina lidí udržovat vztahy s druhými. Riziko komunikačních nedorozumění je neustále přítomné doma, v širší komunitě i v práci. V našem moderním digitálním světě navíc hrají roli i sociální média. Výzvy související se vzájemným porozuměním a jednáním mezi lidmi se tedy zvyšují.

V případě duševních poruch a poškození může být úkolem terapie nalézt cestu dál. To si uvědomoval profesor psychiatrie Tom Andersen (1936–2007) při setkáních s lidmi s nejrůznějšími duševními poruchami. Podle Batesonových teorií o eko-mentálních systémech a v souladu s vlastními zkušenostmi z praxe kladl pacienta na první místo.

Léčebných teorií bylo mnoho, ale Andersen nepokládal všechny za stejně vhodné pro lidi s různými duševními problémy. Částečně to bylo způsobeno tradičním přístupem ke klientům – klasický klinický přístup mohl vyvolávat obavy a jen zhoršovat problém. Andersen (2007) vyšel z Batesonovy teorie o „rozdílu, který vytváří rozdíl“, resp. „rozdílu, na němž záleží“ (*a difference that makes a difference*). Setkání s pacienty označoval pojmy rozhovor nebo dialog, nikoli léčba. Výraz léčba chápal jako patogenní a povýšenecký.

Namísto klinické rétoriky se soustředil na naslouchání pacientovi a kladení otázek. Otázkami reagoval na to, o čem pacient sám hovořil, a různými cestami směřoval k tomu, o čem bylo potřeba hovořit. Andersen měl na paměti, že se nesmí nechat ovlivnit unáhlenými soudy o pacientovi, neboť takový přístup odvádí pozornost k nepodstatným věcem. Při identifikaci oblastí, které mohou mít zásadní význam, čerpal Andersen ze spolupráce s fyzioterapeutkou Bülow-Hansenovou. Od ní se naučil, že fyzioterapeuti také využívají Batesonovo tvrzení o „rozdílu, na kterém záleží“ a rozlišují tři různé stupně „rozdílu“. Když fyzioterapeutka tlačila příliš silně na záda pacienta, nastal protitlak zatnutím jeho svalstva a terapie se mýjela účinkem. Když byl tlak příliš nízký, nepůsobil. Když byl ovšem tlak přiměřený, nastal rozdíl. Podobně si všímala i dýchání: nádech i výdech uvolňují svalové napětí. Nepřiměřený tlak způsobuje hlubší nádech a zadržení výdechu; při přiměřeném tlaku se svalstvo uvolňuje a tlak má pozitivní účinek.

Andersen se při terapii snažil uplatňovat podobný přístup k rozhovoru. Pojímal jej jako tři rozhovory v jednom. Každý účastník absolvoval vnitřní konverzaci, ve které nejprve volil slova a pojmy, promýšlel je a poté mluvil. Andersen při poslechu klienta vyhodnocoval, o kterých slovech se hodí mluvit více a která mohou počkat ve smyslu Goolishianova axiomu „nevíš, na co myslíš, dokud to nevyslovíš“ (Sundet, 2007). Goolishian se důkladně zabýval významem jazyka, protože vyjadřuje emoce a zkušenosti, které by jinak bylo složité vyjádřit (Sundet, 2007). Podobně Andersen se velmi zajímal o význam a funkci slov. Slova jsou nástrojem, který pomáhá zjistit, kde nejlépe zapůsobí „správně volený tlak“. Takto nabývá rozhovor na reflektivitu a výběr slov na důležitost.

V našem kontextu může „slovo“ nabývat různý smysl, neboť slova mají několikerý význam. Jazyk může být překážkou a bariérou, když se projeví lingvistická nejednoznačnost. Totéž slovo může mít různé lexikální definice v různých jazycích. V norštině máme mnoho příkladů polysémie čili výskytu slov, která mohou nabývat různého významu, konkretizovaného teprve kontextem. Snadno si lze představit, že za takových okolností dojde k nedorozumění, pokud rozhovor není veden precizně a interpretace účastníků se odehrávají v odlišných kontextuálních rámcích. V našem tematickém rámci pátráme po tom, jak reflexi duševních procesů nejlépe využít ve prospěch učení.

Reflexi nahlížíme také v souvislosti s podporou, která zmocňuje učitele (*empowerment*), a to nejen ve třídě a při zvládnání každodenních výzev, ale i v jeho snahách přispět ke společnému rozvoji školní organizace. Škola a její rozvoj je vystaven na různých teoretických pedagogických a psychologických přístupech. Kromě toho je řízena autoritami, které určují obsah kurikula. Mnoho výzev je skryto právě zde, neboť kurikulum i školy se neustále vyvíjejí a mění, jako se rozvíjí a mění celá společnost. Vznikají nové potřeby a ke změnám přispívají nové poznatky. V důsledku to vyžaduje, aby učitelé a školy změnám napomáhali a každodenní praxi plnili svůj společenský mandát. V této kapitole

naznačujeme, jak se mohou reflektivní procesy stát účinným pracovním nástrojem pro naplňování celé řady úkolů školy. Spolu s jinými opatřeními mohou pomáhat při řešení každodenních výzev.

Výuka neznamená jen přenos poznatků, ale do značné míry i rozvoj kompetencí souvisejících s porozuměním, schopnostmi a postoji. Poznatkům ve smyslu faktů se lze naučit, ale chceme-li tato fakta zužitkovávat, potřebujeme nacházet souvislosti. Bez ohledu na to, zda se jedná o dítě nebo dospělého, je třeba podrobovat poznatky reflektivnímu procesu, který napomáhá vyjasnění a vzbuzuje další zvědavost. Reflexe může být účinným pomocníkem ve výuce, ale současně i usměrňuje pozornost k učení jako procesu a k interakci mezi účastníky. Reflexe navíc umožňuje učiteli identifikovat různá zdůvodnění a volby, které nebyly evidentní a zřejmé na první pohled. Reflexe jak při plánování, tak i při hodnocení činnosti učitele a školy poskytuje příležitost k rozvoji dobré praxe a eliminaci nežádoucích postupů. V tomto pojetí není jen ohlédnutím za určitou činností. Jde o podnět k činnosti a její konfrontaci s novými, odlišnými myšlenkami a řešeními.

Reflexi žáků nad vlastním učením lze vztahovat k porozumění předávané látce, k hledání souvislostí a k učebním cílům. Také reflexe učitelů se může ubírat různými směry. Například k výuce a jazyku, s nímž se učitel obrací k žákům, nebo k volbě učebních a výukových strategií. Za využití reflexe může učitel lépe napomáhat rozvoji kurikulárních cílů školy, přispívat ke zlepšování pedagogické práce školy a podporovat různé didaktické výzvy.

Komplexní poslání školy a problémy související s diverzitou a integrací žáků přispívají k tlaku na nová očekávání od profesní role učitele. Zásadní je, aby učitelé měli usnadněný přístup k řadě příležitostí týkajících se jejich rozvoje. Reflektivní praxe dokáže rozšířit jejich povědomí o těchto příležitostech. V naší složité společnosti je také pravděpodobné, že se zmíněné výzvy budou prohlubovat a budou více viditelné. Reflexe může být nástrojem rozvoje našeho myšlení a pomocí při hledání vlastních i jiných využitelných zdrojů.

### Reflektivní proces za pomoci reflektujícího týmu

Součástí činnosti školy a lidí v ní je jak řešení problémů, tak i plánování a realizace nových opatření. Než se myšlenka promění v akci, podstoupí vývoj, resp. proces, při němž se v určitém čase vynořují nové skutečnosti. Aby vývoj směřoval k požadovanému cíli, je zapotřebí různých podpůrných činitelů (*catalyst*). V kontextu odborného vedení (učitelů) můžeme za tento podpůrný činitel pokládat reflektující tým, který usnadňuje proces nacházení nových nebo alternativních cest vpřed. Toto pojetí reflexe vychází z terapie, resp. teorií již zmíněného rodinného terapeuta a psychiatra Toma Andersena. Ve světě terapie často právě reflexe zajišťuje posun a vyzývá ke změně životní situace. Důležité je najít správnou změnu („medikaci“). Andersen využívá již uvedenou Batesonovu koncepci rozdílů (Andersen, 2007) a za podstatné považuje ukazovat, že existují různé varianty rozdílů. Některé rozdílů jsou neúčinné, jiné dokonce škodlivé. Funkční je ten rozdíl, který v souladu s Batesonem definujeme jako rozdíl, na kterém záleží.

V rámci vzdělávacího systému se často diskutuje o tom, zda dokážeme uskutečnit změny ve prospěch dětí. Nežřídka jde o děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Mělo by být samozřejmé, že děti, které potřebují uzpůsobení podmínek a speciální pedagogické postupy, jsou podporovány iniciativami směřujícími k pozitivním změnám v jejich učení a životě vůbec. Pokud však ve škole neklesá potřeba takových ozdravných opatření, může být na místě otázka, zda opatření školou aplikovaná jsou správná, resp. zda „vytvářejí rozdíl, na kterém záleží“.

Andersen popisuje činnost a význam výše zmíněného reflektujícího týmu na příkladu terapeutického sezení (Andersen, 2007). Všechno začalo rozhovorem, který probíhal mezi pacientem a terapeutem v místnosti oddělené od jiné místnosti jednosměrným zrcadlem. V druhé místnosti seděl tým terapeuta a analyzoval rozhovor probíhající za zrcadlem. Terapeut občas odcházel z terapeutické místnosti na konzultaci za kolegy, kteří naslouchali rozhovoru a zároveň pozorovali neverbální komunikaci. Po krátké poradě se terapeut vracel k pacientovi, který mezitím zůstával sám se svými myšlenkami a prožitky z terapie. Pacient neslyšel nic ze sousední místnosti a nevěděl, s kým a o čem terapeut hovořil. Andersena napadlo, že by mohlo pacienta zajímat, co si kolegové myslí, a vyzval ho k poslechu. Obrátili tedy mikrofon tak, aby terapeut mohl sedět u pacienta a oba společně slyšeli kolegy hovořit o tom, co pozorovali. Potom vše vrátili do původní polohy a rozhovor pokračoval. Pacient tak mohl slyšet různé interpretace a reakce kolegů za zrcadlem a mohl terapeutovi sdělit svůj názor na ně. Dověděl se takto, jak to, co říkal, vnímali jiní. Zanedlouho Andersen dospěl k tomu, že by jeho kolegové vlastně mohli sedět v téže místnosti, a nechal „oponu“ mezi skupinou kolegů a účastníky sezení odstranit. Tak vznikl terapeutický reflektující tým. Princip reflektujícího týmu se dále vyvíjel a dnes je často aplikován (nejen) při rodinné terapii.

## Jak přizpůsobit terapeutický nástroj potřebám vzdělávání

Ve školách se neprovádí terapie. Škola si ale nemůže vybírat žáky, má společenský mandát k přijetí každého, kdo odpovídá požadavkům pro zahájení školní docházky. Těchto požadavků je v Norsku minimum. Děti musí v roce, kdy zahájí povinné školní vzdělávání, dovršit věk šesti let a jejich právem i povinností je navštěvovat školu podle geografické příslušnosti. Škola je jedinou institucí, která čelí požadavku pracovat se všemi dětmi, potažmo jejich rodinami. To staví školu do pozice odlišné od jiných společenských institucí.

Školský zákon (§ 1.3) zabezpečuje dětem v Norsku vzdělání odpovídající jejich úrovni a zároveň právo na speciálně přizpůsobené vzdělávání pro ty žáky, kteří nejsou schopni využívat běžné vzdělávání. Je zřejmé, že ve školách existuje velká diverzita žáků. Podobně velká diverzita je mezi učiteli i rodiči, což nezdědka vede k situacím, které vyžadují vyjasňování, plánování a změny v postupech.

V terapeutickém kontextu jsou klienti či pacienti skupinou lidí s vážnými potížemi. Nejsou obecným vzorkem populace. Potřebují změnu v životě a životních situacích – v práci s nimi jde obvykle o různé odborné (klinické) postupy. Andersenovy schůzky s pacienty jsou ovšem popsány tak, že z nich může čerpat i pedagogika. Ve školním kontextu není

cílem léčba. Je tedy třeba ukázat, co se z Andersenových postupů může hodit při práci s lidmi ve školách všech stupňů. Odborné vedení, resp. poradenství (učitelům, žákům či rodičům) spočívá v mezilidských setkáních a smyslem rozhovoru nebo dialogu je usnadnit učení a rozvoj. Rozhovor založený na důvěře a symetrii usnadňuje spolupráci. Při setkání rodiče, učitele a žáka si žádná strana nepřeje řešit problémy a obtíže silou či bez vzájemné úcty. To je nejcennějším přínosem Andersenovy terapie pro pedagogiku. Reflektující tým je nejpřirozenější cestou k odbornému vedení/poradenství. Otevřenost k druhým je zde základní charakteristikou profesionála, který úspěšně pracuje s lidmi. Reflektivní procesy a využívání reflektujících týmů (i ve školách) mohou pomoci uskutečňovat takové změny, na kterých bude v dnešní hektické době záležet (Andersen, 2007).

### **Empowerment – posilování pro změnu**

Výraz *empowerment* je obtížně přeložitelný do norštiny. (Ale i do češtiny; zde se může překládat jako „oprávnění konat“, „zplnomocnění“ nebo také „zmocnění“ či „posílení“ – pozn. překladatele). Často se tento pojem užívá ve zdravotnictví, ale i tam nabývá různých významů v závislosti na tom, kdo jej užije a s jakým záměrem (Tveiten & Boge, 2014).

Náš kontext evokuje naplnění tohoto pojmu lidskými vlastnostmi, které lidem umožňují přebírat odpovědnost za vlastní činy, opravňovat sebe sama k vlastním volbám v životě, uvědomovat si vlastní zdroje a možnosti řešení problémů, které se jeví jako neřešitelné. Setkáváme se i s dalšími významy přisuzovanými tomuto pojmu, jako je interakce, participace, mobilizace a posílení sebe sama. Zdá se však, že všechny překlady výraz *empowerment* limitují (Tveiten & Boge, 2014). Je tedy na místě zachytit se v této souvislosti zkušeností z mentoringu (konzultací, odborného vedení). V mentoringu se nezdá hovořit o problémech s lidmi, kteří lpějí na vzorcích chování blokujících potřebné změny. Tito lidé přestali vidět východisko z obtížné situace, ztratili odvahu, jsou zahořklí. A nejen to; diskuse odhalují, že takoví lidé si ve svých činech libují a nechápou či nevidí, že dospět ke změně je možné. Je na odpovědnosti mentora i reflektujícího týmu podporovat povědomí o nových perspektivách, podporovat přijímání výzev a hledání zdůvodnění toho, co se plánuje, i důkazů o tom, co bylo uděláno. Prostřednictvím podpory a výzev se mentorovaný dozvídá, jak je možné nahlížet situaci z nových perspektiv. Otázky a reflexe mohou pomoci při hledání nových způsobů myšlení a jednání. Mentor i reflektující tým zprostředkovávají mentorovanému povědomí o tom, jak lze posouvat vlastní limity. V mnoha ohledech tu jde o nastolení nebo obnovení důvěry ve vlastní moc nad situací (*empowerment*). Takové odborné vedení přispívá k důvěře a k nalézání řešení, které není na první pohled viditelné. V rámci aktivit profesního rozvoje si lze za pomoci mentoringu (odborného vedení) uvědomit obtížně viditelné stránky sebe sama (Boge & Fretheim, 2014). Empowerment můžeme vnímat jako protipůsobení ve zdánlivě bezvýchodných situacích. Když se mentorovaný cítí ponechaný napospas svým problémům, otevírá mentoring příležitosti k nalezení nových perspektiv a cest ke změně, k uvědomění si vlastních možností (Askheim, 2007).



## Závěr II

Učení je pro vzdělávací instituce klíčovou otázkou. Nejdůležitějším úsilím lidí ve vzdělávacích institucích je podpora studijních výsledků žáků. Vztahy mezi procesy učení a pedagogickým vedením hrají důležitou roli ve snahách o zvyšování účinnosti vzdělávacích institucí (Brundrett & Rhodes, 2010).

### Pedagogické vedení

Kvalitní vedení školy hraje při zvyšování kvality výsledků vzdělávání stejně důležitou roli jako vědomosti, schopnosti a angažovanost učitelů. Kvalitní výuka a dovednost motivovat žáky k co nejlepšímu výkonu se pozitivně odrazí v budoucím životě mladých lidí. Z toho důvodu je důležité zajistit, aby vzdělavatelé učitelů a lidé z vedení škol byli schopni náležitě plnit své úkoly a zajišťovat učitelům všech typů škol co nejlepší výchozí vzdělání a další odborný rozvoj. To také přispěje ke zvýšení statusu a atraktivitě profese pedagogických pracovníků (The Council..., 2009).

Vedení školy musí identifikovat a konkretizovat cíle, vypořádat se s různými zájmy, potřebami a požadavky a brát je do úvahy ve výkonu každodenní práce. Sbližování mezi vedoucími pracovníky a učiteli lze chápat jako přechod k demokratičtějšímu pojetí vedení v souladu se současnými požadavky na posílení role pracovníků při rozhodování o každodenním chodu školy. Pokud vedení školy realizuje dialog s učiteli a dává mu obsah, zvyšuje tím možnosti organizačního učení ve škole (Sträng, 2011). Pedagogické vedení má přímý vliv na výsledky učení v organizacích, a hraje tedy důležitou roli v rozvoji a změnách kultury organizace. Wadel (1997) tvrdí, že pedagogické vedení se do velké míry točí kolem zabezpečení výuky a obnovy školy. Musí však být vázáno na teorii učení a teorii organizace. Zda bude pedagogické vedení úspěšné, záleží na mnoha faktorech, z nichž klíčovým je schopnost sjednotit členy organizace, aby pracovali na společném cíli.

### Organizační učení

Pokud chceme definovat organizační učení, musíme zkoumat sociální aspekty stejně jako toky informací a procesy vedení (Common, 2004). K organizačnímu učení dochází, když organizace rozvíjejí struktury a procedury s cílem vylepšovat zpracovávání informací a způsoby řešení problémů (Olsen & Peters, 1996).

Organizační učení ve školách je zásadní podmínkou pro trvalý rozvoj a obnovu zevnitř. Školy mohou zkoumat a reflektovat, co se již naučily, stejně jako inovovat, řešit problémy a vytvářet strategie a plány, jak zvládnout nové výzvy. Organizační učení vyžaduje namísto

reaktivního přístupu aktivní postoj (Collinson, Cook, & Conley, 2006). Překážkou může být, chybí-li školám ochota takový postoj zaujmout.

Dahler-Larsen (2006) tvrdí, že školního rozvoje je možné dosáhnout sdílením zkušeností za využití jazyka vhodného k vyjadřování problémů a reflektování praxe. Výsledky reflexe praxe ve vazbě na teorii a empirické důkazy pak nejsou využitelné jen v konkrétním prostředí, ale poskytují vědecká zdůvodnění pro volbu různých cest rozvoje. Systematická reflexe (ukotvená v systému školy) umožňuje vázat teorii, výzkum a hodnoty úžeji k praxi a pomáhá pedagogickým pracovníkům, ať jako jednotlivcům či členům týmu, k větší sebejistotě při výkonu profese.

### Reflexe a mentoring

Výzkumníci zdůrazňují, že reflektivní procesy jsou klíčové pro úspěšný školní rozvoj. Využívání metakognitivní reflexe zlepšuje výsledky dalšího vzdělávání učitelů (Jamissen & Phelps, 2006). Zatímco vědomosti jsou klíčové pro získání a udržení si profese, reflexe pomáhá objasňovat vnímané jevy a rozumět jim v nových kontextech.

Učení se prostřednictvím sdílení, které vede k posílení profesionality, je umocněno otevřeností učitele ke změnám a jeho schopností využívat nové poznatky v praxi (Edwards & Mercer, 1987). Zapojením učitelů do tvorby znalostní „banky“ skrze reflexi se rozšiřují možnosti konstruovat a rekonstruovat smysluplné koncepty, které dosavadní znalost rozvíjejí. Využíváním výstupů z reflexe v práci se žáky mohou učitelé, ve smyslu vyjadřovaném Batesonem (1972), nacházet i v učení „rozdíl, který vytváří rozdíl“.

Mentoring je cesta, která umožňuje rozvíjet nové poznatky a využívat je v práci (Tillema, Westhuizen, & Merwe, 2015). Je zřejmé, že mentoring i jiné školní konzultace jsou zacíleny ke zlepšování kvality výuky a podpoře učení žáků i učitelů. Důležitou výzvou však zůstává zkoumání skutečných pozitivních dopadů mentoringu a jiných konzultací na tyto procesy.

### III. Učí se učitelé optikou výzkumů



## 9. Učení a hodnocení – norský výzkumný a rozvojový projekt

Výzkumný a rozvojový projekt LOV – *Læring og Vurdering* (v angličtině *Learning and Assessment – LaA*, v češtině Učení a hodnocení), probíhal mezi lety 2007 a 2012 pod záštitou Østfold University College. Školy si v něm měly možnost otestovat některá opatření vedoucí k rozvoji zaměření a vyššího uvědomování si procesů učení.

### Základní informace

Podnětem k projektu LOV/LaA byla tvrzení, že výuka na norských školách je příliš orientovaná na výukové aktivity, přičemž vazby mezi aktivitami a učením jsou slabé (Kjærnsli et al., 2004; Klette, 2003). Na tomto základě vznikl výzkumný a rozvojový projekt LOV/LaA zahájený roku 2007, jehož cílem bylo zjistit, zda a jak je možné změnit pedagogické postupy, tak aby byly méně orientované na aktivity a více soustředěné na žáka a jeho učení (Jensen, 2012; Jensen, Sträng, & Sørmo, 2014). Učitelství sbor v zapojených školách byl nejdříve seznámen s pedagogickými principy LOV/LaA a následně byly školy požádány, aby otestovaly jimi doposud užívané výukové postupy pomocí tří různých opatření. Ta byla přizpůsobena stávající situaci ve školách, aby nebyla vnímána pouze jako „další z řady úkolů“. Opatření měla usnadňovat procesy učení na základě specifických principů: smyčkové učení (*loop learning*) zahrnující reflexi žáků v průběhu učení, kolegiální pozorování výuky (*peer observation*) týkající se struktury a kvality procesu výuky (Příloha 1) a pozorování výuky žáky (*pupil observation*), které přispívalo ke zvyšování uvědomění a zodpovědnosti žáka v procesu učení. Kromě toho měly školy za úkol navázat na tyto experimenty reflexí, diskusí a výměnou zkušeností – individuálně a na týmové i školní úrovni.

Poté jsme požádali učitele a ředitele škol o jejich zkušenosti s těmito opatřeními. Zpětnou vazbu nám zprostředkovali písemnou formou. Celá koncepce výzkumu a analýza dat jsou popsány v knize *Kvalitetsutvikling fra klasserommet. Oppsummering av LOV – prosjektet* (Jensen et al., 2014).

### Teoretické základy

Projekt LOV/LaA vycházel především z teorie učení a teorie organizačního učení. Cílem opatření použitých v rámci LOV/LaA bylo zvýšit kvalitu školních aktivit a vyučovací praxe ve třídách na základě podpory procesů učení, jehož se účastní žáci, učitelé a ředitelé škol. Koncepce učení využitá v LOV/LaA vychází hlavně z práce a závěrů

Vygotského (1978) a Brunera (1997). Tu máme na mysli vždy, když hovoříme o učení se žáků i učitelů. Zásadní význam má sociokulturní pohled na kooperativní učení, stejně jako přesvědčení, že všichni zúčastnění mohou fungovat jako vzájemné zdroje informací tím, že budou přispívat vlastními zkušenostmi a odbornými znalostmi. Aktivní účastí každého jedince lze v každém z nich propojit učení a vývoj s individuální minulostí. V díle Vygotského (1978) najdeme dialektický vztah mezi jednotlivcem a komunitou (kulturou), kde jedinec pomáhá formovat a ovlivňovat komunitu a tím postupně přispívá k jejímu rozvoji. Školní prostředí tedy bude ovlivňovat jedince a zároveň jím bude ovlivňováno, přičemž učení bude charakterizováno dialektickými procesy mezi jednotlivými aktéry ve skupině. Zda a jak jedinec komunitě přispívá, má vliv na to, jakým způsobem je komunita „obohacována“ a jak je na oplátku obohacován on sám. Tyto procesy rozhodují o tom, zda se školní třída stane učící se komunitou. Klíčovým bodem je interakce mezi všemi zúčastněnými, která se stává základem pro individuální učení.

Každá funkce se v kulturním vývoji dítěte objevuje dvakrát: nejdříve v sociální rovině a později v individuální rovině; nejdříve interindividuálně (interpsychicky) a poté intraindividuálně (intrapsychicky). To platí stejným dílem pro záměrnou pozornost, logickou paměť i vytváření pojmů. Všechny tyto vyšší funkce vznikají jako skutečné vztahy mezi lidskými jedinci. (Vygotsky, 1978, s. 57)

Vygotsky tvrdí, že výchozím bodem pro kulturní a sociální učení je sociální interakce. To znamená, že pojmy (koncepty), které přispívají k učení a jsou jeho předpokladem, se objevují a rozvíjejí především v procesu porozumění jedince během setkávání se a interakce s ostatními.

Dalším prvkem projektu LOV/LaA, kterému byla věnována pozornost, je sociokulturní koncept zvaný *scaffolding* (lešení neboli strukturovaná podpora). Jde o to, jak učitel během procesu učení usnadňuje interakci a zda díky této podpoře žáci své interakční schopnosti rozvíjejí. Otázkou tedy je, jak dalece jsou rozvoj takových dovedností a porozumění mezi žáky závislé na tom, jak učitel tyto aspekty zdůrazňuje ve svých postupech a hodnocení (Hattie, 2013; NOU, 2002, s. 10).

Podle Dystheho (2001) jsou pro učení a rozvoj zásadní komunikační procesy. Právě skrze konverzaci a interakci získávají děti znalosti a dovednosti, které jim umožňují chápat hodnoty kultury, jíž jsou a měly by být součástí. „Mnoho her, které se člověk učí jako dítě, se skládá z fyzických prvků a pravidel a obojí zvládá často skrze kombinaci lingvistické a praktické interakce“ (Dysthe, 2001, s. 49). Interakce a dialog jsou základními podmínkami učení a rozvoje jedince. Učení lze chápat jako procesy, kterých se prostřednictvím interakce každý člověk účastní se svými jedinečnými znalostmi a dovednostmi, takže se vlastně učí tím, že těží ze zdrojů ostatních. Učení lze tedy považovat za distribuované mezi jedinci (Lave, 1997). Ve škole toho lze dosáhnout tak, že ze skupiny žáků vytvoříme učící se komunitu (*learning community*), v níž žáci vědomě přebírají odpovědnost za své učení i za to, jak se učí ostatní. V takové komunitě je učení vzájemně zprostředkované mezi žáky a mezi žáky a učitelem. Nutným předpokladem však je, aby učitel zapojení

žáků podporoval (Brown & Campione, 1990; Palinscar, Brown, & Campione, 1993), tak aby se žáci procesu učení aktivně účastnili, přispívali k němu a komunikovali s ostatními. Spoluúčast, zapojení a spolupráce na takovémto kolektivním procesu jsou však dovednostmi, kterým je třeba se dlouhodobě učit a rozvíjet je. A to od učitele často vyžaduje trpělivost.

Lave a Wenger (1991) upozorňují, že schopnost zapojovat se do procesů společného učení je u všech jedinců v komunitách zpočátku omezená a chvíli trvá, než získají potřebné znalosti a dovednosti, jimiž mohou komunitě přispět. Kromě toho, podle zmíněných autorů, si vyžádá čas, než si lidé osvojí takové interakční schopnosti, které jim umožní stát se akceptovanými a skutečně uznávanými přispěvateli komunity.

Dalším cílem opatření využitých v projektu LOV/LaA bylo rozvíjet školu jako organizaci. Pro rozvoj organizace je podle Kolba (1984) užitečným prvkem aktivní experimentace (testování). Při práci se školami byly jako pracovní metody využity reflexe a sdílení zkušeností. V nich byl kladen důraz na identifikaci či verifikaci pedagogických postupů vystavěných na teoretické a empirické bázi. Učitelé tak poznávali, že některé postupy nemají své opodstatnění a místo nich začali zkoušet postupy nové. V takových případech byli učitelé vybízeni k tomu, aby kladli důraz na jejich ověřování (testování). Vycházeli jsme z toho, že pokud budou mít učitelé, individuálně i společně s ostatními kolegy, s testováním dobré zkušenosti, dokážou zjistit, kde a jak lze postupy změnit, upravit a tím dosáhnout trvalejší změny.

Argyrisův (1990) popis dvojsmyčkového učení zdůrazňuje nutnost reflektovat postupy a aktivity ve vztahu k hlavním cílům školy. V době, kdy se kvalita školy stále častěji posuzuje na základě výkonů žáků v základních školních předmětech, zatímco na všeobecnou část osnov a na principy vzdělávání je kladen menší důraz, získává Argyrisův přístup na důležitosti. Ideovým základem pro vývoj projektu LOV/LaA se stal také popis podmínek organizačního rozvoje, který nabízí Senge (1990). Organizační rozvoj založený na stávajících pracovních postupech a činnostech (osobním mistrovství) přispívá k reflexi toho, co by mělo být v budoucnu. Lidé prostřednictvím popisu svých postupů odhalují vlastní pohled a názory na to, jak nejlépe dosáhnout cílů organizace (mentální modely). Tímto způsobem vytvářejí nové představy o tom, jaké postupy a aktivity použít a co je třeba změnit (sdílené vize). Děje se tak skrze skupinovou reflexi a učení (týmové učení). Zároveň je nezbytné integrovat tyto prvky do širšího kontextu prostřednictvím systémového myšlení (systémové myšlení). Těchto pět disciplín je považováno spolu s požadavkem kontinuální reflexe (Senge, Scharmer, Jaworski, & Flowers, 2005, s. 9) za základní kameny komplexní strategie rozvoje. Školy podporovaly procesy učení podle zmíněných principů (smyčkového učení) opatřeními, jako je kolegiální pozorování zaměřené na strukturu a kvalitu procesu výuky a pozorování výuky žákem za účelem zvyšování jeho uvědomění a odpovědnosti v procesu učení (Jensen, 2012).

Následuje popis jednoho z opatření – kolegiálního pozorování, které lze považovat za základ pro zlepšování práce ve třídách a posilování organizačního učení.

## Kolegiální pozorování

Pozorování kvality a struktury výuky kolegy je opatření, cílem kterého je mj. systematizovat sdílení zkušeností a reflexi. Kromě toho by mělo pomoci zviditelnit „implicitní znalosti“ a pomoci učitelům, aby se stali jeden druhému zdrojem inspirací. V rámci našeho projektu vždy jeden učitel pozoroval učení se žáků (resp. výukové aktivity učitele) ve třídě některého z kolegů. Potom spolu kolegové výsledky pozorování diskutovali. Formulář, který byl za tímto účelem používán, je uveden v Příloze 1. Na základě tohoto pozorování a rozboru byli učitelé schopni poznat, co by mělo nebo mohlo být ve výuce a učení jiné. Poté byly výsledky pozorování diskutovány v širších týmech, aby se vědomí kvality a struktury rozvíjelo i u dalších kolegů. Více učitelů tak mohlo k věci přispět svými zkušenostmi a odbornými znalostmi a hledat tak společně východisko pro zvládnutí výzvy, které čelil ten či onen učitel.

Základní podmínkou takového společného učení je, že učitelské týmy vytvářejí spolupracující jednotky. Ve větších školách může být pro každý ročník vytvořen jeden speciální tým, v menších školách může být jeden tým určený pro 1.–3. ročník a druhý tým pro 4.–7. ročník. Po pozorování probíhají diskuse v týmech, není proto nutné, aby byl jeden učitel pozorován vícekrát; jedno či dvě sledování za rok by mělo stačit. Hlavní je, aby skutečně probíhala pravidelná diskuse o výuce, neboť pouze ta v týmu udržuje dostatečně živé vědomí, které jednotlivým učitelům pomůže při plánování, realizaci a hodnocení výuky.

V základních školách (ISCED 1 + 2) se často skupina učitelů věnuje jedné věkové kohortě studentů po celé tři roky. Jednotlivci se liší v tom, jak úzce spolupracují; obvykle spolu ve větší míře spolupracují učitelé, kteří vyučují stejné předměty. Totéž se týká i vyšších sekundárních škol (ISCED 3). V každé škole je vždy nutné hledat způsob, jak a v jakých skupinách je pozorování a následnou diskusi užitečně realizovat.

Během pozorování sehraje hlavní roli ten, který sleduje procesy učení a vytváří si nějaký dojem. Když jsou poté výsledky pozorování diskutovány v týmu, zapojuje se do sdílení zkušeností více lidí a výsledky učení jsou tak znatelnější. Díky tomuto přístupu je navíc pravděpodobnější, že se pro danou skupinu žáků, u níž pozorování probíhalo, podaří vytvořit jednotný výukový postup týkající se obecných faktorů, jako je zapojení žáků, jejich reflexe, interakce a jejich přispívání k procesům učení. Je také vhodné, aby lidé ve školách zkušenosti z těchto pozorování pravidelně sdíleli na společných plenárních schůzích.

Pokud mají učitelé pocit, že výsledky z kolegiálního pozorování výuky nejsou přínosné, mohou je odmítnout (Dahler-Larsen, 2005, s. 81). V takovém případě je nutné určit, jakým jiným způsobem lze ve škole zajistit sdílení zkušeností a reflexi v rámci jednotlivých pracovních týmů i v celém kolektivu.

Pozorování by měla být vykonávána systematicky a pravidelně, aby byla zajištěna důsledná diskuse a reflexe v týmové rovině. Lillejord a Kirkerud (2009) tvrdí, že „ke zlepšování praxe je zapotřebí jejího neustálého zkoumání“ (s. 151). Čas i datum pozorování a týmové diskuse by měly být zaznamenány v plánech či pracovních dokumentech, aby byly jasné odpovědnosti. Zavádění kolegiálního pozorování výuky posiluje akademikou a odbornou integritu škol. Z pozorování výuky kolegou má prospěch pozorovaný



i pozorující učitel: „Je to velice dobrá metoda pro zvyšování uvědomění. Užitečná je pozice pozorujícího i pozorovaného. Zároveň si více všímáte svých výukových postupů i ve chvílích, kdy nejste pozorováni, což je většinou.“ (výpověď učitele) Na začátku pozorování si pozorující většinou všímá procesů probíhajících ve třídě, nakonec se však jeho pozornost často přesune k vlastním postupům, jak popisuje jeden z učitelů: „Pozorování výuky kolegů je vzrušující a zajímavé a umožnilo mi užitečnou reflexi mých vlastních postupů.“

Zkušenosti také ukazují, že formulář s výsledky pozorování může být používán různými způsoby. Někteří učitelé si jej pověsí ve své pracovně a často na něj „mrknou“, zvláště při přípravě na výuku. Celé učitelské týmy jej mohou používat při plánování a hodnocení výuky. Učitelé mohou s jeho pomocí vysvětlovat pedagogické postupy rodičům, nebo jim může posloužit jako základ pro diskusi s žáky. Ředitelé škol mohou s jeho využitím monitorovat práci učitelů s ohledem na podporu procesů učení.

Pozorující by měl poskytnout kolegovi zpětnou vazbu o tom, co skutečně viděl, nikoli hodnotit, jestli je dobrý či špatný učitel. Z následující diskuse samo vyplyne, zda byly zvolené výukové postupy odůvodněné, či zda je vhodné uvažovat o jejich změně.

Hlavním smyslem tohoto opatření je podpořit proces uvědomování si a přispívat k rozvoji kvality a struktury v procesu výuky a učení. Kvalitou se zde rozumí dobrý vstup do učebních situací, jasné cíle výuky/učení, výuka přizpůsobená žákům a zajištění důkazů o dopadech výuky. Pozorování kolegů rovněž pomáhá zvyšovat schopnost školy a lidí v ní pracovat v týmech a rozvíjet společné postupy podporující procesy učení. Toto opatření tak může přispívat k posilování jednotného zaměření organizace.

Formulář pro pozorování výuky obsahuje řadu prvků, které lze považovat za kvality podporující učení (*learning-promoting qualities*), platné ve všech jeho kontextech. Pokud se tyto kvality stanou stabilní součástí učení a jsou přirozeně přijímány, stávají se z nich struktury podporující učení. Pro některé učitele je obtížné začlenit všechny tyto prvky do každé vyučovací hodiny. To sice ani není cílem, avšak pokud někdo chce zkoumat kvality podporující učení, může mu tento formulář pomoci. Je nutné zvažovat případ od případu, na které prvky se zaměřit.

Je také třeba brát v úvahu vztahy mezi některými položkami obsaženými ve formuláři. Například přesnost nabývá na důležitosti, pokud výuka obsahuje rychlé učební aktivity a pokud studenti během vyučovací hodiny pracují efektivně. Naopak sledovat, zda je poskytován dostatek času na učení, ztrácí smysl, pokud je vlivem nevhodných postupů efektivita učení nízká. Jiný příklad se týká vzájemného hodnocení a sebehodnocení žáků; podmínkou je nejprve vytvořit relevantní kritéria, se kterými se žáci učí pracovat.

## Výzkumy mezi učiteli

Po zavedení zmíněných tří opatření v rámci projektu LOV/LaA proběhly na jedenácti školách různých typů výzkumy. Ty byly realizovány postupem, který je uveden níže.

Učitelé a ředitelé formou dopisů (metoda dopisů – *the letter method*) předali své zkušenosti se zaváděním opatření LOV/LaA a popsali, jak tyto metody ovlivnily jejich postupy,

praxi ve třídách a školní aktivity. Tuto metodu výzkumu, jejímž účelem je dozvědět se o názorech, zkušenostech a mínění účastníků, popisují Clandinin a Connelly (1994) v publikaci *Personal Experience Methods*:

V dopisech se snažíme podat zprávu sami o sobě, vysvětlit své zkušenosti a určit vztahy mezi námi, našimi zkušenostmi a zkušenostmi ostatních... Ve výzkumu osobních zkušeností lze použít jako metodu výzkumu dopisování si (resp. metodu dopisu, pozn. aut.) mezi účastníky, mezi lidmi spolupracujícími na výzkumu či mezi výzkumnými pracovníky a účastníky. V každém případě patří k přednostem této metody nastolený rovný vztah, objektivní výměna názorů. (Clandinin & Connelly, 1994, s. 421)

Metodu dopisů lze použít v případech, kdy je potřeba získat informace od větší skupiny účastníků (Berg, 1999; Sträng, 2011). Nevýhodou dopisů je, že jakmile jsou odeslány výzkumnému pracovníkovi, ten na ně nemůže navázat doplňujícími dotazy jako v případě rozhovoru. Výhodou naopak je, že lze rychle získat informace od řady účastníků a že data jsou k dispozici hned, jakmile je dopis odeslán, takže lze s jejich analýzou začít okamžitě. Použití metody dopisů není problematické ani z hlediska výběru účastníků. Informace může poskytnout každý, kdo ve škole pracuje, takže jsou k dispozici různé úhly pohledu.

Problematické z hlediska analýzy může být však to, že dopisy jsou psány v kontextu, který někdy není vysvětlen. Z toho důvodu jsme některé výpovědi nevyužili, neboť neposkytovaly výzkumnému pracovníkovi relevantní informace. V našem výzkumu nejprve probíhaly kolektivní analýzy a při následné kategorizaci výpovědí jsme museli materiál znovu důkladně několikrát procházet. To proto, abychom vyloučili možnost, že interpretace bude zabarvena osobní zkušeností a abychom nezasadili výpovědi respondenta do mylného kontextového rámce. Jak popisují Clandinin a Connelly (1994, s. 413): „Situace je v našich rukou, neboť jednotlivé pasáže volíme my a zkušenost, která je takto prezentována, tkví v tom, co sdělujeme z hlediska kontextu.“ Tato výzva se týkala i analýzy dopisů v našem výzkumu. Bylo třeba klást důraz na to, co pisatel skutečně sděluje (kvalitativní analýza obsahu). Borg a Gall tvrdí, že jedním ze způsobů, jak se v případě většího počtu výzkumných pracovníků vyhnout při výzkumu chybám, je analyzovat materiál individuálně a následně dosáhnout mezi sebou konsensu:

Největší potíže při vývoji modelů pro analýzy jsou spojeny s nestructurovanými daty jako například z rozhovorů, z pozorování výuky a z projektivních testů. Pokud je použita některá z těchto technik, měla by být data zpracována nezávisle dvěma či více posuzovateli. Sníží se tak riziko, že výsledky budou příliš ovlivněny případnou předpojatostí jediného pozorovatele a zároveň je tak možné posoudit spolehlivost výpovědi více posuzovateli. (Borg & Gall, 1979, s. 648)

Spolehlivost dat závisí i na tom, zda jsou výpovědi pisatelů poctivé a upřímné (Clandinin & Connelly, 1994), nikoli však vzhledem k objektivním kritériím, ale vzhledem k pisatelově vnímání a zkušenosti. Nelze také posuzovat, zda je subjektivní vnímání či výpověď jedince ovlivněna názory druhých. Vnímání se formuje v sociálním kontextu,

kde je každý do jisté míry ovlivňován okolím. Spolehlivost výpovědi nelze posuzovat ani podle délky dopisu, i když je možné, že dlouhé dopisy budou vyjadřovat silnou motivaci, zatímco krátké naopak. V každém případě jsme se však snažili klást důraz na pochopení toho, co přesně každá výpověď vyjadřuje.

Výpovědi byly převážně pozitivní, těch několik negativních jen potvrzuje spolehlivost zvolené metody. Účast byla dobrovolná a respondenti se sami rozhodovali, co a kolik toho napíší, ale podmínkou bylo, aby dopis sepsali v pracovní době (viz též Jensen, 2012).

Zvolená metoda analýzy se částečně shoduje s analýzou, kterou Glaser a Strauss (1967) nazývají „konstantní komparativní metodou analýzy“. Smyslem analýzy je rozdělit celek na jednotlivé prvky, v tomto případě prozkoumat jedno vyjádření v dopise po druhém. Obsah dopisů od respondentů byl zkoumán po jednotlivých větách a každé vyjádření bylo posouzeno z hlediska jeho obsahu. Corbin a Strauss popisují „konstantní srovnávání“ jako metodu, která odhaluje podobnosti a rozdíly tím, že v datech porovnává různé prvky: „Konstantní srovnávání: Analytický proces srovnávání různých dat, který v nich nachází podobnosti a rozdíly“ (Corbin & Strauss, 2008, s. 65).

Kódováním se rozumí uspořádávání dat, která jsou různými respondenty formulována různě a ovlivněna různými kontexty a zkušenostmi (Postholm, 2010). V tomto procesu tvoří surová data základ pro tvorbu obecných kategorií, pro něž se výzkumní pracovníci mohou rozhodnout při další analýze. „Analýza spočívá v tzv. kódování, při němž jsou surová data pozvednuta na úroveň konceptu“ (Corbin & Strauss, 1990, s. 66). Kódování často probíhá ve třech fázích, kdy se nejdříve provede otevřené kódování, jež poskytuje základ pro vytvoření kategorií, následně pomocí axiálního a selektivního kódování se shromáždí výpovědi do obecnějších témat a poté se znovu porovnávají s otázkami kladenými ve výzkumu. Axiální kódování spočívá v hledání schémat či kategorií, do nichž mohou být výpovědi uskupovány v abstraktní a obecné rovině. V našem případě se axiální kategorie týkají: (1) (rostoucího) uvědomění si procesu učení a rozvoje, (2) účasti na rozvoji, (3) reflexe a (4) potvrzování nebo změny aktivit. Závěrečná fáze analýzy – selektivní kódování ukazuje, zda a jak se axiální kategorie dotýkají organizační/institucionální roviny či roviny školních tříd. Následně by měl výzkumný pracovník dospět ke konečné a obecné kategorii, která je iniciována výzkumnou otázkou nebo otázkami. Tabulka 3 uvádí příklady výpovědí popisujících výsledky projektu LOV/LaA z hlediska dvou hlavních kategorií: „učení v organizaci“ a „učení ve třídách“.

**Tabulka 3: Výpovědi týkající se účinku metod LOV/LaA na organizaci a pedagogické postupy**

Učení v organizaci/instituci	Učení ve třídách, pedagogické postupy
<p><b>Výpovědi týkající se kolektivního uvědomění/organizačního uvědomění</b></p> <p><i>Jaký účinek měl LOV na školu? Přestože jsme se k LOV stavěli kriticky, zvláště na začátku, nyní cítím, že tento projekt nás sjednocuje a stimuluje. Poskytl nám společnou platformu, s níž jsme všichni seznámeni a kterou umíme používat.</i></p> <p><i>Testování a implementace LOV/smyčkového učení nás ovlivnily pozitivně a započaly proces, který zvyšuje uvědomění v pedagogickém sboru.</i></p>	<p><b>Výpovědi týkající se pedagogického uvědomění</b></p> <p><i>Zároveň jsme díky LOV získali větší sebevědomí, neboť nyní používáme jednotnou terminologii a při diskusi o žácích a učení tak máme k dispozici společně referenční body. (Odkazují na smyčkové učení a disuse o něm.) Cítím, že nyní mezi námi vládne větší profesionalita, tj. že naše práce je postavená na komplexní myšlence a společných vědomostech, což vede k lepšímu učení.</i></p> <p><i>Nejdůležitější je uvědomění rozvoje kvality a struktury v učení. Rád bych zdůraznil především dva faktory. Zaprvé se ozřejmuje hodnota toho, co se učí. Stejně důležitý je i druhý faktor: žáci se učí kontextualizovat to, co se učí.</i></p>
<p><b>Účast na organizačním učení a organizačním rozvoji</b></p> <p><i>Sledování výuky kolegy přinutilo nás učitele více o našem učení hovořit. Navíc se kolegové vzájemně v mnoha ohledech lépe poznali a věřím tomu, že nyní se navzájem do svých hodin zveme mnohem ochotněji. Myslím, že jsme nyní otevřenější, i pokud jde o naše silné a slabé stránky, a také máme chuť se jako učitelé stále rozvíjet.</i></p>	<p><b>Účast na učení ve třídách</b></p> <p><i>Naučil jsem se, že pokud organizujeme hodiny a učení tímto způsobem, zapojení všech žáků je větší. Snad by touto cestou bylo možné pomáhat i slabým žákům.</i></p> <p><i>Sledování výuky žáky: Žáci začali věnovat více pozornosti pozdním příchodům spolužáků a rušení ve třídě. Vnímali věci, kterých jsem si já jako učitel všimnout nemohl, jako je používání mobilních telefonů či internetu během výuky. Žáci začali být ostražitější a odpovědnější. Zapojení žáků je nyní systematictější. Začali si uvědomovat, jak musejí přispívat a podílet se na učení.</i></p>
<p><b>Reflexe týkající se instituce</b></p> <p><i>Jaký dopad má LOV na školu? Díky němu máme nyní všichni stejný výchozí bod, společný cíl práce. Skutečnost, že napříč celou školou nyní platí stejné principy, může například usnadnit i schůzky učitelů s rodiči, zvláště v případech sourozenců v různých ročnících na stejné škole. Také navenek škola působí profesionálněji.</i></p> <p><i>Jaké jsou výsledky LOV ve škole? Společná platforma pro nás učitele.</i></p> <p><i>Společné uvědomění týkající se používání LOV. Větší zaměření na hodnocení.</i></p>	<p><b>Reflexe týkající se pedagogických postupů</b></p> <p><i>Jsem přesvědčený, že se díky LOV jako učitel zlepšuji. Tím, že spolu hovoříme o různých postupech, diskutujeme o různých problémech, tím, že přemýšlím o vlastních pedagogických postupech, že sleduji při výuce ostatní a oni zase sledují mě. Musím připustit, že když jsem se setkal se smyčkovým učením poprvé, napadlo mě: „Vždyť to není nic nového.“ Během několika let práce učitele mi při učení pravděpodobně přešly některé zvyky do krve a práce s LOV mi pomáhá mé pedagogické postupy náležitě objektivně posoudit.</i></p>
<p><b>Potvrzování/změna aktivit</b></p> <p><i>Potvrdilo se nám, že náš způsob práce je dobrý a že je užitečné, pokud nás kolega navštíví ve vyučovací hodině a my se občas zastavíme v hodině u něj. Učení je nyní strukturovanější a škola používá při organizaci jednotlivých hodin společnou platformu.</i></p>	<p><b>Potvrzování/změna pedagogických postupů</b></p> <p><i>Má zkušenost je taková, že pokud s žáky na začátku každé hodiny (či dvojhodiny) chvíli probíráme cíle a kritéria, aby věděli, co mají dělat a proč, žáci pracují mnohem rychleji a samostatněji. Navíc nyní častěji používám reflektivní otázky typu „Co si o tom myslíte? Souhlasíte? Jak jste k tomu závěru došli? Jak lze využít...?“ a podobně.</i></p>

Výpovědi respondentů ukazují, že projekt LOV/LaA měl pozitivní dopad na procesy učení jak na úrovni školy, tak na úrovni tříd. Podle souhrnných výsledků projektu LOV/LaA to potvrzují učitelé a ředitelé škol v základních i (vyšších) středních školách. Projekt LOV/LaA ukázal, že školy, které rychle pochopí důležitost organizačního učení a hlavní principy učení ve všech rovinách organizace, více profitují z podpory rozvoje školy (Jensen et al., 2014; Jensen, 2016). K tomu je však zapotřebí, aby podpora rozvoje byla přizpůsobena kontextu dané školy. Je tedy třeba vysoké míry flexibility práce podporovatelů a výzkumníků, aby školy cítily, že dostávají podporu odpovídající jejich potřebám.

Zkušenosti získané prostřednictvím projektu LOV/LaA jsou již využívány pro rozvoj škol všeobecně i v celostátních iniciativách jako *Vurdering for læring* (*Hodnocení pro učení*) či *Ungdomstrinnet i utvikling* (*Nižší sekundární vzdělávání ve vývoji*) (Utdanningsdirektoratet, n.d.). Po akademické stránce podpořila také tyto iniciativy Østfold University College.



## 10. Kolegiální podpora učitelů z pohledu organizačního učení – české evaluační výzkumy

V České republice již také existují školy, které těží z kontinuální a systémové kolegiální či jiné odborné vnější podpory, jsou však stále spíše výjimkami. Zároveň je pocítován i nedostatek relevantních výzkumů, které by usilovaly o poznání zisků/efektů, jež kontinuální podpora školám a učitelům přináší. Přitom právě akční a evaluační výzkumy zaměřené na různé formy podpory učitelů by mohly popsat jak charakter podpůrných intervencí, tak i naznačit některá rizika a formulovat výzvy pro vedení škol, učitele, učitele-pracovníky ve specializovaných pozicích (mentory, konzultanty apod.) a v neposlední řadě i pro školské politiky.

Rozvoj vnitřní kolegiální i vnější odborné podpory ve školách za účelem zkvalitnění výuky je jedním z prioritních témat české školské politiky, a proto je podporován řadou rozvojových projektů financovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky či Evropskou unií, ale i různými obecně prospěšnými organizacemi a soukromými nadacemi (viz 5. kapitola). Jednou z českých nadací, která kontinuálně podporuje vybrané základní školy, je Nadace The Kellner Family Foundation. Ta iniciovala a financuje dlouhodobý projekt *Pomáháme školám k úspěchu*. Byli jsme osloveni, abychom provedli<sup>1</sup> dva výzkumy, jejichž výsledky měly přispět k evaluaci jmenovaného projektu a plánování dalších kroků v podpoře škol. Projekt, do kterého školy vstupovaly (resp. byly vybrány na základě určitých kritérií), měl významným dílem přispět k jejich rozvoji, resp. k podpoře učení ve školách. Klíčovou roli v rozvojových snahách sehrávali mentoři a pedagogičtí konzultanti<sup>2</sup>, jejichž činnost projekt podporoval. V této kapitole tedy se souhlasem nadace a zúčastněných škol přinášíme vybrané výsledky evaluačního výzkumu s cílem ukázat, jak pedagogičtí konzultanti, mentoři a konečně celý projekt přispěli k rozvoji procesů učení v zapojených školách.

### Jeden projekt – dva evaluační výzkumy

Zmíněná finanční a zdrojová podpora školám ze strany nadace je v České republice součástí spíše jedinečného projektu (stále trvá), který je odbornou komunitou pozitivně vnímán i hodnocen. Jedinečnost projektu spočívá zejména v jeho dlouhodobé a kontinuální podpoře vybraným školám, v promyšlenosti cílů podpory, v (na české poměry) nezvykle štědré dotaci školám a v pravidelné revizi veškerého dění ze strany odborné rady nadace, resp. projektu.<sup>3</sup>

1 Šlo o pracovníky Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, autorku textu Bohumíru Lazarovou a Milana Pola (konzultant projektu, v rámci kterého vznikla tato publikace).

2 Pro jednoduchost budeme v celém textu označovat tyto pozice mužským rodem, i když šlo převážně o ženy.

3 Nadace financovala a dosud financuje více projektů.

První z výše zmíněných evaluačních výzkumů (realizovaný na konci roku 2014) byl zaměřen na práci pedagogických konzultantů ze čtyř do projektu zapojených škol. Pedagogičtí konzultanti byli financováni ze zdrojů nadace, byli v minulosti také učitelé a lektory v dalším vzdělávání učitelů a prošli výcvikem v mentoringu nebo koučování. Role pedagogického konzultanta jim byla nabídnuta nadací na základě daných výběrových kritérií. Jejich úkolem bylo podporovat zapojené školy, resp. lidi v nich (vedení škol, učitele, asistenty pedagogů apod.) k rozvoji kvality výuky a profesionality tak, aby dokázali vytvářet prostředí stimulující učení žáků. Takové prostředí, ve kterém žáci využívají svůj potenciál, dosahují dobrých vzdělávacích výsledků a především zažívají úspěch. Zmínění specialisté tedy fungovali jak v rolích konzultantů pro vedení škol, tak (především) v rolích konzultantů a mentorů pro učitele.

Pro tento evaluační výzkum<sup>4</sup> jsme zvolili metodu (jednodenní) ohniskové skupiny, které se zúčastnili čtyři pedagogičtí konzultanti působící po různou dobu (od dvou do pěti let) ve čtyřech školách. Záměrně jsme volili metodu ohniskové skupiny, neboť jsme takto chtěli vytvořit prostor pro reflexi praxe, ke které přispívaly atmosféra důvěry, kolegiální diskuse a vzájemné sdílení. Vedle toho jsme analyzovali dokumenty související s prací konzultantů (poslání, náplň práce) a vedli rozhovory s vedením celého projektu. Vzhledem k tomu, že škol zapojených do projektu bylo v tom období pět, měli jsme k dispozici téměř vyčerpávající vzorek respondentů. Rozhovory v ohniskových skupinách byly zaměřeny šířeji (vstup do pozice konzultanta, realita praxe, úvahy o budoucnosti), v tomto textu využíváme jen ta data, která se týkala reality praxe, a která dokladují vnímaný vliv poskytované kolegiální podpory na procesy učení ve školách.

Druhý evaluační výzkum jsme realizovali v průběhu roku 2015 a jeho cílem bylo poznat a popsat, jakým způsobem podpořil zmíněný projekt změnu kultury ve dvou základních školách<sup>5</sup> (ISCED 1 a 2), které přijímaly podporu po dobu pěti let; byly tedy na konci projektového období a lidé v nich měli možnost se ohlédnout a zhodnotit, které procesy ve škole a jak projekt podpořil. V obou školách pracovali vedle pedagogických konzultantů také učitelé-mentori (v počtu tři až pět), kteří sice byli zatíženi běžnou výukou, měli však absolvovaný výcvik v mentoringu a jejich vzdělávání a činnost byla také podporována projektem. V tomto výzkumu jsme využili metody studia dokumentů škol (webové stránky, výroční a inspekční zprávy), rozhovorů s učiteli, učiteli-mentory, vedením a jinými pedagogickými pracovníky škol v různých pozicích (pět, resp. šest rozhovorů v každé škole) a ohniskové skupiny (pět, resp. šest účastníků v každé škole). Chtěli jsme, aby dotazovaní pedagogičtí pracovníci měli minimálně pětiletou zkušenost v dané škole, aby mohli reflektovat změny, které se po dobu projektu ve škole udály. Pro zachycení vlivu projektu na vybrané oblasti kultury školy jsme pak využili upravenou verzi krátkého evaluačního dotazníku (Kilmann & Saxton, 1985).

Poskytování detailnějších informací o školách nepovažujeme pro účely tohoto textu za nutné. Lze jen uvést, že šlo o běžné, spíše velké městské základní školy (s počty žáků nad 400 ve škole jedné, nad 600 ve škole druhé). Vybíráme jen ta data, která dokladují

---

4 Realizovaný na konci roku 2014.

5 V těchto školách pracovali dva z pedagogických konzultantů dotazovaných v prvním evaluačním výzkumu.



podporu procesů učení, a zvláštní pozornost věnujeme práci (a vlivu) pedagogických konzultantů a mentorů na procesy učení v těchto školách.

Z obou evaluačních výzkumů jsme vytvořili zprávy pro zadavatele – nadaci, resp. vedení projektu. Nelze než ocenit, že se zde setkáváme se snahou nadace, resp. projektového týmu, která není zcela obvyklá a samozřejmá u obdobných rozvojových projektů – hledat důkazy o efektech podpory a zodpovědně skládat účty ze své činnosti.

### **Kolegiální podpora v dimenzích rozšiřování, prohlubování a kotvení**

Pro interpretaci získaných dat kvalitativního charakteru (rozhovory, ohniskové skupiny) jsme využili jednu z koncepcí „vypůjčenou“ z teorie organizačního učení. Vycházíme z předpokladu, že posláním mentorů i pedagogických konzultantů je nejen individuálně podporovat učitele v jejich růstu, ale zároveň i startovat procesy organizačního učení napříč školou. Verbiest (2011) rozlišuje tři dimenze organizačního učení, resp. učení se v komunitě: rozšiřování, prohlubování a kotvení (*broadening, deepening, anchoring*). Rozšiřování kapacit profesionální učící se komunity znamená zvyšování počtu lidí zapojených do procesů učení, tedy lidí, kteří se učí a jednájí podle očekávání profesionálů v učící se organizaci/komunitě. Rozšiřování například znamená, že více lidí reflektuje svou práci, sleduje odbornou literaturu, účastní se kurzů dalšího vzdělávání, uskutečňuje vize školy ve své denní praxi, sdílí svou znalost s ostatními, učí se s ostatními, spolupracuje apod. Znamená to tedy také, že v zájmu rozvoje své práce využívá služeb odborníků, jako jsou mentoři, školní konzultanti, školní psychologové apod.

Prohlubování kapacit profesionální učící se komunity se váže ke zvyšování kvality učení a jednání, a také zlepšování organizačních podmínek pro rozvoj osobní a interpersonální kapacity. Učení se dospělých ve škole se stává stále více a více společnou věcí i odpovědností a musí mít jasný dopad na výsledky žáků. Prohlubování však také znamená rozvoj podpůrného, participativního a stimulujícího vedení.

Kotvením, resp. ukotvováním kapacit profesionální učící se komunity se rozumí vtělení (*embedding*) individuálního i kolektivního učení, aktivit a podmínek pro učení do politiky školy. Profesní rozvoj učitelů je tedy propojen s politikou školy a hlavními rozvojovými trendy v rámci školy. Vize jsou základem pro rozhodování o výuce a učení, intervize, pozorování ve třídách či konzultace mezi kolegy se stávají běžnými rutinami ve škole. Znamená to také, že všichni lidé ve škole cíleně a strukturovaně participují na rozvoji politiky školy a mají přístup k relevantním informacím (Verbiest, 2011). Tento pohled na organizační učení jsme přijali jako interpretační rámec pro námi získaná data. Na datech dokladujeme, jak pedagogičtí konzultanti a mentoři svou přítomností a prací ve škole přispívali k procesům učení a spíše jen okrajově zmiňujeme některé našimi respondenty zmiňované limity či nesnáze. Jsme si vědomi toho, že k organizačnímu učení v našich školách přispívala ještě celá řada dalších faktorů – především způsob vedení, další vzdělávání učitelů, podporované akce školy apod. Pedagogičtí konzultanti a mentoři však v obou školách sehrávali zásadní roli, a také proto byli projektem podporováni.

Data z obou škol zpracováváme současně a zároveň přidáváme i data získaná od pedagogických konzultantek ze všech čtyř škol (viz výše). Z důvodu anonymizace dat, lidí a škol u citací neuvádíme, ze kterého zdroje, resp. školy pocházejí.

## **Pedagogičtí konzultanti a mentoři v procesu rozšiřování kapacit organizačního učení**

Projekt významně podpořil především další vzdělávání učitelů nejen mimo školu (vzdělávací kurzy), ale především společné učení ve školách. Školní konzultanti a mentoři se stali modelem spolupráce a sdílení znalostí. Svým působením ve škole a nabídkami posilovali vědomí, že se lidé mohou nejen na ně, ale prakticky na kohokoliv ve škole obrátit s žádostí o konzultaci či pomoc. Učitelé přijali za své, že konzultovat s kolegy je normální. Naši respondenti ze škol poukazovali na otevřenost mezi učiteli, která je – podle jejich zkušenosti – nesrovnatelná s jinými školami. Je patrné, že k této otevřenosti a ochotě sdílet a konzultovat přispěl projekt zvláště v počátku zapojením pedagogických konzultantů, mentorů a párových učitelů.

... dneska je normální, že kolega se obrátí na kolegu, že se obrátí na kolegu i s neúspěchem: „Hele, mně něco nejde a tobě to jde. Jak to děláš, prosím tě?“ ... čili tady opravdu ta kolegiální podpora nastává... *(rozhovory s vedením škol, mentory a učiteli)*

Ve školách se posílila důvěra v to, že vzájemná výměna zkušeností dává smysl a že nikdo nebude nikoho hodnotit či poukazovat na jeho chyby. Učitelé začali spontánně napodobovat chování mentorů, převzali od nich nehodnotící způsob komunikace s kolegy, a tak přirozeně jejich pozici mohl zaujmout každý učitel. Mentoři a konzultanti se tak stali modelem otevřeného chování a komunikace. Lidé v obou školách připouštěli, že jsou jim přece jen někteří kolegové osobnostně i pracovním zaměřením blíže než jiní, a proto začali časem vyhledávat i jiné kolegy (kteří se od mentorů naučili poskytovat kolegiální podporu) než jen vyškolené mentory. Konzultanti i mentoři tedy přispěli k rozšiřování kapacit učení tím, že vytvářeli více příležitostí pro vzájemné učení. Projekt jim více či méně uvolnil ruce z přímé vyučovací činnosti a vzájemné sdílení se tak mohlo rozšířit mezi ostatní učitele. Mentoři se ve své práci výhradněji zaměřovali na podporu inovací ve výuce, role konzultantů byla širší – zaměřovali se mimo mentorské činnosti také na formulaci společných vizí školy i tvorbu a plnění individuálních plánů profesionálního rozvoje jednotlivých učitelů.

Zaznamenali jsme také, že postupem času vznikl ve školách jistý sociální tlak. Kulturu vysokých požadavků a vysokého nasazení pocítovali všichni ve škole a ti, kteří by zůstali stát, nevzdělávali se, neexperimentovali, nesdíleli a nezapojovali se do aktivit, by byli v týmu brzy snadno rozpoznatelní. Pokud lidé hovoří o „práci pod tlakem“ či „rozvoji pod tlakem“, nemusí jít vždy nutně o tlak vedení, ale o tlak sociální, ve kterém zpočátku bezesporu sehráli významnou roli i konzultanti a mentoři rozvíjející celou řadu aktivit. To s sebou sice na jedné straně nese mnoho výhod pro rozvoj

školy, na straně druhé i pochopitelných rizik (odchody některých lidí ze škol, práce ve stresu apod.).

V květnu přijde pedagogická konzultantka a řekne: Ty nejdeš v srpnu na tu letní školu? A teď se cítíš blbě, že jako fakt nejdeš v tom srpnu na tu letní školu, protože jako asi bys měla, protože všichni jedou... To je ten proud, jak jsem říkala, že je nastavený nějaký proud a nikdo nechce z něho vypadnout. *(ohniskové skupiny ve školách)*

Lidé a škola se posouvají pod nesmírným tlakem, to nevydrží každý, někteří odešli. Ale to znamená, že nechtěli růst a vzdělávat se, ale chtěli to jinak. Ne za tuto cenu. Lidé neodcházelí vždy ve zlém... *(ohniskové skupiny ve školách)*

Je zřejmé, že konzultanti i mentoři si museli nejdříve získat důvěru u učitelů, jinak by nemohli nabízet své služby a nedařilo by se jim rozšiřovat kolegiální podporu mezi ostatní. Příznávají, že se po celou dobu svého působení ve školách občas setkávají s rezistencí některých učitelů, ale jsou to spíše výjimečné případy, které se vyskytují v každé škole. Také učitelé museli mnohdy hledat odvalu, pokud se rozhodli na konzultanta či mentora obrátit, neboť zažívali takovou zkušenost poprvé. Zde se projevila dobrá příprava a zkušenost konzultantů i mentorů působících v těchto školách. Konzultanti zmiňovali, že jejich práce vyžaduje nejen vysoké nasazení a pečlivou přípravu (být modelem dobré práce), ale také jistou vynalézavost, jak se k učitelům dostat blíž, jak je motivovat ke spolupráci a rozvoji kolegiální podpory.

Myslela jsem, že budou učitelé rádi, ale někteří neměli chuť mě využívat, nechtěli tu službu. U některých to trvá dodnes... učitelé se teprve učili, jak si o podporu říkat. Nabízela jsem jim řadu možností a někteří nevěděli, co si pod tím představit, neměli předchozí zkušenost. *(ohnisková skupina s pedagogickými konzultanty)*

Trvalo to nějakou dobu, než učitelé získali důvěru a pochopili, že je to služba pro ně. Konzultanti se musí zpočátku trochu vnucovat a nesmí si brát osobně, když je učitelé odmítají... Trvalo to dva roky, než to začalo být dobrý, pak se věci začaly pomaloučku měnit... Naučila jsem se netlačit, vyslechnout a nechat věci plynout, na všechno musí nazrát čas. *(ohnisková skupina s pedagogickými konzultanty)*

Rýsují se zde tedy určité podmínky pro to, aby mohli konzultanti a mentoři zaujmout užitečnou roli v procesu rozšiřování učení napříč organizací. Primární je dobrý výběr konzultantů a mentorů, kteří musí být vzdělaní v oblasti poskytování kolegiální podpory, a tedy i vytváření a udržování (mnohdy křehkých) vztahů. Zároveň musí být osobnostně připraveni, a také odolní vůči neporozumění, prvotní nedůvěře a odmítání.

... profesně jsme ji neznali. Bylo to o hledání práce pro pedagogickou konzultantku. Vedení dalo vědět: musíte jít konzultovat (pozn. plány individuálního rozvoje) s pedagogickou konzultantkou. A nastaly obranné mechanismy... *(ohniskové skupiny ve školách)*

Negativně je učitelé vnímána také jakákoliv, byť jen naznačená, povinnost konzultovat svou práci. Slyšeli jsme, že nařízení a zásahy ředitelů škol, stejně jako silná vazba konzultantů či mentorů k nim bývají spíše kontraproduktivní. Je tedy zřejmé, že se konzultanti i mentoři ve snaze o rozšiřování procesů učení napříč školou dostávají do mnohdy netransparentní vztahové sítě, která se komplikuje nejasným očekáváním a nedostatečně vymezenými kompetencemi a rolemi. K tomu, aby obstáli, potřebují pravidelnou vnější podporu, které se jim v našem případě dostávalo ze strany řídicích pracovníků projektu v podobě supervizí, diskusních setkání apod.

## **Pedagogičtí konzultanti a mentoři v procesu prohlubování kapacit organizačního učení**

Z našeho pohledu je nejvýznamnějším dokladem toho, že se konzultanti i mentoři podílejí na procesu prohlubování organizačního učení, zmínka o změnách v myšlení učitelů, resp. všech lidí ve škole. Dotazovaní učitelé v našich školách nezřídka sdělovali, že vlivem projektu a vlivem působení konzultantů a mentorů nejenže „pracují jinak“, ale především „jinak myslí“. A to je základ pro skutečně hluboké změny v chování učitelů. To znamená, že si lidé jinak formulují cíle, získávají nadhled či jiný vhled do různých situací, vytvářejí a sdílejí nová porozumění, mají jiný pohled na žáky, jejich rodiče i kolegy. Učitelé přijali jiné pojetí výuky, kladou – pod vedením mentorů a konzultantů – důraz na smysluplnost dění, hledají důkazy o úspěšné práci apod. Jiné myšlení přináší i změny v chování a používání jazyka.

... naši lidi, když jdou někam jinam na semináře, oni sami přichází s tím, že oni tam měli úplně jiné otázky než všichni ostatní, jo... oni se dneska ptají na úplně jiné věci než prostě ten tradiční učitel, je zajímavá víc to učení do hloubky. Je zajímavá ten průběh toho učení... *(rozhovory s vedením škol, mentory a učiteli)*

A pravda je taková, že nás to zasahuje všechny hodně a někteří se osobně i lidsky za tu dobu proměnili... *(rozhovory s vedením škol, mentory a učiteli)*

Přijde-li do školy nový učitel, a v naší škole se měnil sbor významně, pak půl sboru mluví jiným jazykem a je třeba poskytnout podporu těm novým... paní učitelky, které nově do školy vstupovaly, nevěděly, o čem se bavíme. *(ohnisková skupina s pedagogickými konzultanty)*

Podpora jasného plánování a hledání důkazů o přínosech inovací má podstatný vliv na roli žáků ve výuce. Partnerství v plánování a plnění úkolů ze vztahu mentor–učitel, konzultant–učitel přenášejí učitelé do svých vztahů se žáky. Žáci se, podle respondentů, stávají také spíše partnery učitelů, sami plánují, formulují cíle, vybírají aktivity i vyhodnocují procesy učení.

... to všechno se musí odrazit samozřejmě i na dětech. A myslím si, že i je dost vidět, že ten vztah mezi těmi dětmi a těmi kolegy není – neříkám, že nikde – ale není na bázi: tady já učitel, tady ty dítě a ty budeš dělat, co já říkám, jo? *(rozhovory s vedením škol, mentory a učiteli)*

... děti už tomu rozumí... ví, proč se učí, definují cíle a účel... *(ohniskové skupiny ve školách)*

... to jsem v minulosti nevidával, jak děti viditelně přemýšlí... zní to hloupě, že ve škole to člověk předtím neviděl... ale je to úplně jiná rovina toho, jak to dítě pracuje. *(rozhovory s vedením škol, mentory a učiteli)*

Učitelé jsou ve školách, kde pracují konzultanti a mentoři, nahlíženi jako profesionálové, neboť stanovováním cílů a hledáním důkazů se oslabují tendence improvizovat a reagovat pouze intuitivně. Vedení školy, mentoři i konzultanti se tedy k učitelům chovají jako k profesionálům, vyjadřují jim respekt (jinak by ani nebyli přijímáni) a věří v jejich potenciál. Všichni ve škole tak dostávají šanci pro vlastní profesionální rozvoj, neboť je ve škole k dispozici někdo, kdo jim v tomto nabízí podporu a vedení ke kvalitě.

V obou školách projekt nabídl učitelům také příležitost rozšířit si roli – mohou se stát lektory či mentory ve svých i jiných školách, nebo jen otevírají své hodiny a nechávají do nich nahlédnout ostatní kolegy. Učitelé jsou si vědomi toho, že projekt jim dal (nejen) za pomoci konzultantů a mentorů příležitost vyniknout, stát se lepšími učiteli a lepší školou. Stávají se sebevědomými učiteli, kteří si jsou vědomi svých kvalit a kvalit své školy. Nezřídka se učitelé obou škol setkávají se zájmem a obdivem (někdy prý i závistí) ze strany jiných škol a učitelů.

Všichni mohou být lídři... *(rozhovory s vedením škol, mentory a učiteli)*

Myslím, že podstatné bylo, že ti, kteří chtěli, vytěžili příležitost... měli možnost se vzdělávat, rozvíjet své učitelské dovednosti... našli si i nějakou cestu vlastní profilace. *(rozhovory s vedením škol, mentory a učiteli)*

... v naší škole je mimořádný sbor, učitelští mistři... naším úkolem je ukazovat učitelům, že když do obtížného úkolu půjdou, tak tím lze projít – mají na to. *(ohnisková skupina s pedagogickými konzultanty)*

... mě to akorát mění v tom, že vzrůstám neskutečně. Myslím si, že kdybych byla na jiné základní škole, tak pořád ještě nedosáhnou takových kvalit, jak jsem teďka za těch pět let. A určitě si myslím, že za to vděčím jako jednak tomu projektu, ale jednak tomu vedení a tady i celému učitelskému sboru, který jsou všichni vstřícní, že. Já vím, že za kýmkoliv půjdu o nějakou radu, ... tak fakt vždycky mi kdokoliv pomůže. *(rozhovory s vedením škol, mentory a učiteli)*

Pedagogičtí konzultanti obecně vnášejí do škol novou kvalitu. Shodovali se v tom, že sami musí pracovat s vysokým nasazením, pečlivě se připravují na hodiny i na každou

jinou aktivitu s učiteli, snaží se být nápadití, vynalézaví a tvořiví a jasně směřují k cíli. Tím vlastně ukazují učitelům, jak vypadá kvalita práce.

Pedagogický konzultant nesmí práci ředit, nesmí se šetřit... Stále je to o vysokém nasazení a také o konzistenci. Nesmí se polevit, ale stále směřovat k dohodnutému cíli. *(ohnisková skupina s pedagogickými konzultanty)*

Když jsme popisovali proces rozšiřování organizačního učení, zmínili jsme, že učitelé si zvykli, resp. přijali kulturu vzájemných konzultací, pozorování v hodině apod., na tomtéž však lze pozorovat i proces prohlubování. Učitelé si nejen běžně poskytují vzájemně zpětnou vazbu, ale také její kvalita se mění. Podpora se váže k celé řadě konkrétních témat a výukových metod. Nejde již například jen o návštěvu kolegy v hodině (pro formální splnění úkolu), ale návštěva se váže k jasně stanovenému cíli. Tento model pozorování a cíleného poskytování formativní zpětné vazby předávají učitelům práce mentoři a konzultanti.

Nedělají již věci jen formálně, nedává jim to smysl, nezůstávají na povrchu a ve zpětné vazbě se dokonce nebojí jít do hloubky a hledat důkazy, resp. vliv inovace učitele na kvalitu výuky. *(ohnisková skupina s pedagogickými konzultanty)*

Učitelé mě postupně začali vnímat jako podporu a jako úspěch vidím velký rozvoj čtenářství v celé škole ... Učitelé si vzájemně začali chodit do výuky a podávat si popisnou zpětnou vazbu. Je radostné vidět, že některé věci se na škole posunuly. *(ohnisková skupina s pedagogickými konzultanty)*

V posledních letech obecně sílí ve školských i jiných prostředích tlak na získávání důkazů o kvalitě, resp. účinnosti intervencí (Konstam et al., 2015). Konzultanti i mentoři vzdělaní v oblasti evaluace vnesli do škol snahy o hledání důkazů o efektech inovací ve vyučování. Efekty všech snah a velkého nasazení učitelů nejsou totiž vždy přímo viditelné a obvykle jsou jen obtížně měřitelné. Mentoři a konzultanti nabídli učitelům možnosti, jak formulovat cíle i kritéria kontroly jejich naplňování. Zároveň je však zřejmé, že práce s důkazy není snadná, a je stále pokládána za trvalou výzvu do budoucnosti.

... třeba před dvěma lety, když se řeklo, co je důkaz učení, tak jsme se všichni prostě chytali za hlavu, a dneska už jako bych řekla, že docela jako všichni víme, co jsou důkazy učení, co je problém, jak s tím dál pracovat, jak to umět vyhodnotit... To je takové letošní téma. *(rozhovory s vedením škol, mentory a učiteli)*

... dopředu odevzdáme portfolia, kde budou veškeré informace o, já nevím, absolvovaných školeních, sdíleních, činnosti a tak dále, ale hlavně tam budou důkazy o učení žáků. Dopředu to bude odevzdáno vedení a to si to bude moct před tím rozhovorem pročíst. *(rozhovory s vedením škol, mentory a učiteli)*

Práce s důkazy se stala přirozenou součástí sebehodnocení učitelů. Konzultanti pomáhají učitelům nejen při formulování cílů, ale také při vyhodnocování vlastní práce. Učitelé jsou v obou školách vedeni k pravidelnému sebehodnocení, resp. hodnocení svých cílů (plány osobního profesního rozvoje) a je zřetelná snaha o zavedení procesů akontability v práci učitelů. Ta přispívá k profesionalizaci profese (Newmann, King, & Rigdon, 1997).

Pracuje-li učitel pod vedením mentora nebo pedagogického konzultanta, není již odpovědný jen sám sobě, ale pocituje jistý tlak na plnění úkolů a odevzdávání práce v domluvených termínech a v předpokládané kvalitě. Je zřejmé, že mentor i pedagogický konzultant – byť partneři učitelů – mají na učitele vliv, který lze například vysvětlit pocitováním určité sociální moci (Erchul & Raven, 1997). Podpůrně může působit zejména vnímaná pozitivní referenční sociální moc (*positive referent* – snaha pracovat stejně kvalitně jako mentor či konzultant) a podobně pozitivní expertní moc (*positive expert*), ale také moc legitimní reciproční (*legitimace reciprocity*), kdy učitel ví, že usilují o společnou dobrou věc a nechce svého podporovatele zklamat (Erchul & Martens, 2010). Vzájemná podpora a spolupráce mezi učiteli nebo učiteli a „experty“ (tzv. spoluzávislost) přispívá k udržitelnosti nastavených procesů.

### **Pedagogičtí konzultanti a mentoři v procesu kotvení kapacit organizačního učení**

Má-li se organizační učení stát běžnou součástí života školy a jeho rutinou, musí být ukotveno v politice školy. Projekt, do kterého naše školy vstoupily, vytvořil podmínky pro to, aby se lidé ve škole učili formulovat a sdílet vize školy a aby se také opakovaně a pravidelně zamýšleli nad svým vlastním směřováním. Konzultanti byli těmi, kteří měli podporovat školu a jednotlivé učitele ve formulování jasných cílů, v nacházení cest k jejich naplnění a mechanismů kontroly. Je zřejmé, že tyto požadavky přinášely jistou administrativu, a tedy i zátěž učitelům, avšak po nějakém čase začali všichni nacházet v propojování aktivit učení s jasně formulovanými cíli a vizemi smysl. Vedením a konzultanty podporovaná zvyklost formulovat a plnit vlastní i společné plány ukotvila procesy organizačního učení do života škol a dala hlavním procesům jasný směr a smysl.

... najednou současně s tím projektem vyvstal nějaký směr,... taková vize, kterou jsme se chtěli vydat... a tam jsme si společně vytipovali oblasti, ve kterých bychom se chtěli rozvíjet... (*rozhovory s vedením škol, mentory a učiteli*)

Učitelé se učí cíle přesně definovat, podílejí se na formulaci a stanovování cílů pro celou školu, ... díky tvorbě plánu se pozměňují oblasti, kam se chce škola posouvat, jaké cíle si stanovuje, jde o vyjasňování a sblížování cílů apod. (*rozhovory s vedením škol, mentory a učiteli*)

Pedagogická konzultantka nás hodně podpořila v tom, že jsme se naučili jasně formulovat své cíle... (*rozhovory s vedením škol, mentory a učiteli*)



K ukotvení organizačního učení pomáhají také workshopy a vzdělávací akce úzce vázané k předem stanoveným ročním prioritám školy. Prostřednictvím aktivit, které projekt podpořil, se ve škole nastavily určité mechanismy podporující učení: plánování, sdílení vizí, každoročně opakované aktivity a akce pro různé cílové skupiny, párové vyučování a využívání konzultantů a mentorů. Nastartovaly se určité procesy a změny ve vztazích (a kultuře školy), které mají velký potenciál udržitelnosti.

I nadále škola postupuje tak, že na každý rok má nějakou prioritu, v té oblasti pak probíhá vzdělávání – je to dobré pro sladění nějaké informační hladiny, motivaci a je to snazší i pro navázání spolupráce pedagogické konzultantky třeba i s rezistentními lidmi. *(ohnisková skupina s pedagogickými konzultanty)*

Využívání podpory konzultantů a mentorů se stalo běžnou součástí každodenního života školy. Lidé si zvykli na vzájemné konzultace a vztah mentor/konzultant–učitel se transformoval do vztahů učitel–učitel (viz také část o rozšiřování).

... protože ty lidi jsou neuvěřitelně k sobě otevření, jsou, alespoň já to tak vnímám ... že tu fakt vládne přátelská atmosféra... že tady nefunguje to, co třeba slyším o tom, že si lidi jako nepůjčej, nedaj, nebo že si vymyslej a tutlaj si to někde spolu nebo jako že by se pomlouvali a nepomohli si... *(rozhovory s vedením škol, mentory a učiteli)*

Ono potom postupem jako, až po tom roce, si myslím, nastaly takové ty jakože: A proč to tedy nemůže být tady ten?... když ten se rozvíjí v matematice, ten v češtině, ten zase je dobrý na ty přírodovědní... proč bychom měli navštěvovat jenom toho jednoho mentora? *(rozhovory s vedením škol, mentory a učiteli)*

Za povšimnutí stojí, že se pozice mentorů (a částečně i školních konzultantů) v obou školách v průběhu pěti let trvání projektu postupně oslabovala; to však neznamená, že odváděli špatnou práci. Naopak. Učitelé se postupně přestali obávat návštěv kolegů v hodinách, otevřeně sdíleli své know-how a začali vyučovat ve dvojici. To je dobrý základ udržitelnosti.

Zdá se, že proces kotvení kapacit učení přináší nejvíce nejasností a rizik, neboť souvisí právě s udržitelností. S ukončením projektu, výměnou vedoucích pracovníků či odchodem konzultantů a mentorů nebo jiných lídrů ze školy se mohou procesy učení oslabit a řada smysluplných aktivit zanikne nebo se stane formálními. Na některá rizika – související však spíše s množstvím změn, kterými školy procházely – upozorňovali i dotazovaní lidé ze škol. Následují-li inovace rychle za sebou, hrozí riziko nezažité změny, chybí čas na skutečné vyzkoušení a vyhodnocení inovace ve výuce, v čase, kdy už kolega, mentor nebo konzultant inovujícího učitele opustil.

Něco mě nadchlo a po půl roce to ze mě spadlo. Byli jsme všude a nikde. Té práce bylo tolik... *(ohniskové skupiny ve školách)*



Zdá se, že ne vždy je plně dokončen cyklus změny, kdy není zcela naplněna fáze inkorporace. Mnoho pozornosti se věnuje přijímání nových myšlenek a jejich zavádění do praxe (implementace), ale méně se již dostává sil a času k tomu, aby se změny skutečně usadily v životě školy (srov. např. Lagerweij, 1992). To bývá typická výzva v mnoha inovativních prostředích.

V neposlední řadě byl jako jeden z významných podpůrných faktorů zmíněn i relativně dlouhý čas trvání projektu (pět let). Pedagogičtí konzultanti a mentoři se zpočátku setkávají s nedůvěrou a různými očekáváními ze strany učitelů, a je tedy zřejmé, že lidé ve škole potřebují dostatek času k tomu, aby se přesvědčili o smysluplnosti a přínosech učení pro ně i celou školu a také o užitečnosti těch, kteří procesy učení podporují – konzultantů a mentorů.

Práce pedagogické konzultantky na jedné škole po dobu pěti let mi přišla smysluplná, protože se jedná o systematickou a dlouhodobou podporu. *(ohnisková skupina s pedagogickými konzultanty)*

Navíc školy nemají, resp. naše školy neměly s podobnými projekty, s konzultanty ani mentory předchozí zkušenost. Podobně konzultanti a mentoři neměli zkušenost s touto rolí a hledali vlastní pozici ve škole i profesní identitu. Obě strany se tedy teprve učily, vyjasňovaly si očekávání a hledaly k sobě cestu. A k tomu je třeba dostatek času.

Výsledky evaluačních výzkumů realizovaných ve školách zapojených do rozvojového projektu přinesly několik klíčových vzkazů pro podporovatele snah o rozvoj učení ve školách. Poukázaly na roli pedagogických konzultantů a mentorů v procesech rozšiřování, prohlubování i kotvení kapacit organizačního učení. Studie také připomněla význam dlouhodobých a jasně strukturovaných projektů podporujících školy nejen finančně, ale i kvalitními personálními posilami, které dokážou procesy individuálního i společného učení ve školách rozvíjet.

Za zásadní podmínku úspěchu je třeba považovat dobrý výběr konzultantů i mentorů, jejich průběžné vzdělávání a kontinuální supervizní podporu. Nelze také podcenit význam důkladného vyjasnění jejich pozice ve škole, jejich odpovědností, kompetencí a vztahů k vedení, tak aby byli pro učitele čitelní a srozumitelní. Nými zkoumané školy, mentoři i konzultanti se ocitali v takové situaci poprvé. Všichni věděli, že jde o určitý experiment, který může selhat. Výsledky evaluačního výzkumu tak pomohly předat zkušenost dalším školám, které do podobného projektu teprve vstupují. Verbiestova struktura – rozšiřování, prohlubování a kotvení – pak může lidem z vedení škol, konzultantům i mentorům usnadnit pochopení některých souvislostí jejich práce s procesy učení.



## 11. Vliv reflektujících týmů – vybraná data z norských projektů

V předchozích kapitolách zmíněný „reflektující tým“ má svůj původ v terapii. Když začal Tom Andersen (2007) praktikovat tuto formu rozhovoru, nechal se zčásti motivovat zkušenostmi s nemocnými lidmi. Andersen vnímal, že pomoci některým pacientům je velice obtížné. Byl proto zvědavý na vztah mezi životem, jak o něm pacienti vyprávějí, a zkušenostmi, které vztahují ke své úzkosti, depresi a dalším duševním poruchám (Andersen, 2007). Zpočátku se nezajímal o měření vlivu, který uplatňovaná forma rozhovoru má, ale všímal si nových jevů v průběhu sezení s pacienty. Andersen píše, že vidí změny, resp. rozdíly. Nazývá je tak s odkazem na Batesona (1972), který užívá spojení „rozdíl, který vytváří rozdíl“, resp. který je důležitý pro změnu (*a difference that makes a difference*). Rozdíly vznikající za využití Andersonových reflektujících týmů mají význam pro individuální sezení s pacienty/klienty a nelze z nich vysuzovat nic obecně platného. Rozdíl, který vytváří rozdíl, znamená změnu pro jedince v řešení jeho problému i v životě vůbec.

Odborníci, kteří pracují s reflektujícími týmy, přinášejí řadu dokladů o nastalých změnách. Terapeutická péče může nabývat různých forem a vycházet z různých teoretických přístupů. Většina lidí pravděpodobně považuje za místo vhodné pro péči o nemocného člověka nemocnici, a to i v případě duševních chorob. Tom Andersen ovšem věděl, že nemocnice je k setkávání a rozhovorům s pacienty problematické místo. Prohlašoval, že pro pacienty není vhodné a že budí strach; začal je proto navštěvovat doma a scházet se s nimi v prostředí jejich každodenního života. To pomohlo prolomit bariéry mezi lékařem, nemocnicí a pacientem. Konzultace probíhaly u pacienta doma, rozhovor byl charakteristický rovnoprávným postavením bez negativního vlivu rozdělení na roli lékaře a pacienta. Posiluje se tím úcta k pacientovi a jeho prožitkům. Andersen píše, že výsledkem bývá výrazná změna v životě pacienta a udržitelná forma setkávání s lidmi. Reflexe a konverzace nabyly na rovnosti a vyrovnanosti a pacient/klient mohl převzít větší díl odpovědnosti za průběh sezení. Do značné míry tomu přispěl i způsob kladení otázek terapeutem, způsob, kterým vyzýval pacienta k novému zamyšlení. Pacient byl postaven před výzvu k reflexi vlastních životních příběhů, čímž mu byly vytvořeny podmínky pro jiný způsob vnímání sebe sama a tvorbu nového pohledu na dosud prožitý život (Andersen, 2007).

Setkání s Andersenem inspirovalo Jakka Seikkulu k uplatňování této formy rozhovoru v jeho psychiatrické praxi ve Finsku a k počátku síťování (*networking*) založeného na konverzaci a reflektivní práci. Seikkula se zabýval závažnými duševními chorobami. V předmluvě ke knize *Open Dialogs* (Seikkula, 2000) Andersen píše, že si mnohem více pozornosti zaslouží fakt, že se díky Seikkulově práci s reflexí vrátilo vysoké procento pacientů k práci a zvolilo lepší způsob života. Byli to lidé, kteří trpěli bipolárními poruchami.

Andersen se tázal, proč tyto výsledky nezajímají norské klinické lékaře (Andersen, 2000). Může se zdát, že výsledky takové práce jsou stěží měřitelné, zpětná vazba je však každopádně pozoruhodná.

## Od terapeutického myšlení k nástrojům odborného vedení

Smyslem terapie je napomoci změně a obnovit životní rovnováhu (homeostázu). Tradičně tuto terapii, resp. psychoterapii chápeme jako rozhovor, který probíhá formou setkání pacienta/klienta s terapeutem a směřuje k nalezení vhodných řešení výzev, jimž čelíme. V našem kontextu nehovoříme o reflektujících týmech jako o formě terapie. Účelem rozhovoru jako součásti odborného vedení učitelů není navrácet zdraví či léčit chorobu. Platí však, že se takový rozhovor z různých příčin dotýká vedeného, resp. mentorovaného (učitele) i po stránce emoční.

V zápisech (*logs*) z reflektivních setkání s učiteli za využití reflektujících týmů nacházíme výroky o tom, že na jedince velmi zapůsobí, když jiní považují jeho obtížnou pracovní situaci za hodnou pozornosti. Mnohdy na vedené učitele (mentee) pozitivně zapůsobí, když si za podpory týmů sami najdou nová řešení klíčových problémů. Nástroj využívaný primárně v terapii – reflektující týmy lze tedy také ve vzdělávacím kontextu využít pro uvědomování si vlastní praxe (Sørmo, 2015, s. 142–157). Učitelé reflektující pod odborným vedením a s reflektujícím týmem musí zdůvodnit výběr aktivit (témat), které se stávají předmětem vedení, a připravit se na ně. Těmito tématy mohou být vyučovací hodiny, které měly proběhnout lépe nebo mohly lépe stimulovat učení, mohou jimi být přípravy na příští hodiny, schůzky s jinými učiteli, kolegy, vedoucími pracovníky či rodiči. Taková metoda, jejíž součástí je zvědavost, otevřené a stimulující otázky, přemýšlení a reflexe vlastní praxe, účinkuje nejlépe. Mentorovaný vnímá přítomnost reflektujícího týmu, který poslouchá, uvažuje nad jeho situací a podporuje jej při rozhovoru. Učitel si může sám vybrat, na co se chce soustředit, ale mentor si vždy uvědomuje jemné nuance rozhovoru – toho, co se říká, způsobu vyjadřování, výběru témat, o kterých se hovoří, ale i těch, která zůstanou ponechána stranou (Sträng & Sørmo, 2015).

## Zápisy hovoří o zkušenostech

Všichni účastníci našich mentorských projektů (popsaných níže) přispívali k výzkumným aktivitám tím, že po každém sezení pořizovali zápis. V těchto zápisech je zaznamenáno, jak prožívali práci s reflexí. Je zřejmé, že je jen obtížné hovořit o efektech, neboť ty jsou vnímány spíše jako měřitelný fenomén, který obnáší vzájemné srovnávání výsledků. Hodnocení, zda je účinek kladný nebo záporný, je v tomto kontextu velmi subjektivní. Tatáž událost může být vnímána různě, takže může být těžké měřit její dopad.

Zápisy tedy vyjadřují, jak každý účastník prožívá práci s reflektujícím týmem z pozice mentorovaného, mentora nebo člena reflektujícího týmu. Jde o vyjádření zkušenosti kvalitativní cestou. Zároveň ze zápisů poznáváme, zda mají účastníci zcela různé zkušenosti,

či zda se jejich zkušenosti v něčem shodují. Níže uvádíme několik příkladů ze zápisů. Jedna z mentorovaných si po vyslechnutí rozhovoru v reflektujícím týmu zapsala:

Vynikající! Expertní skupina výborně vypožorovala věci, které mě vůbec nenapadly, nemyslela jsem na ně, nevěšila si jich. Nedělalo to na mě dojem, že se mě někdo snaží opravovat, oni tam byli vyloženi kvůli pomoci a podpoře. *(učitelka)*

Členka reflektujícího týmu píše:

Vidím, že Ingvild stále pomáhá Karianne a umí vyzdvihnout a objasnit, v čem je dobrá. *(člen reflektujícího týmu)*

Nikdo z účastníků projektů se k odbornému vedení nevyjadřoval negativně. Všichni, byť pocházeli z různých institucí, konzistentně sdíleli kladné zkušenosti s prací s reflektujícími týmy. Říkali, že jsou tak mnohem úspěšnější při nacházení řešení aktuálních problémů, o kterých dříve vůbec nepřemýšleli. Dnes již tvrdí, že reflektující tým je vhodný nástroj pro individuální rozvoj učitele, ať již mateřských či základních škol.

Jiný pořizovatel zápisu říká:

Je dobré dostat podnět „zpoza sebe“. Reflektující tým sedí vzadu a slyší a vidí něco úplně jiného, než čeho si všímám, když mluvím. Je dobré vyslechnout si komentáře a otázky ke gestikulaci, intonaci a všemu, co prozrazuje váš vztah k mluvenému obsahu. *(učitelka)*

Je však zřejmé, že všichni nejsou stejně zapálení pro věc. V jedné škole, kde pracujeme s reflektujícím týmem už několik let, si účastníci u některých svých kolegů všimli předpojatosti a předsudků vůči této formě odborného vedení. Říkali, že se někteří kolegové staví proti takovému způsobu podpory. Domnívali se, že je to do značné míry způsobeno nedostatkem informací a zkreslenými představami o možnostech citlivého vedení.

Tento způsob odborného vedení vychází z terapeutické teorie, proto mohou mít nezáčastnění lidé tendenci se domnívat, že má tentýž cíl. Je tedy důležité zajistit, aby měli všichni pracovníci příležitost seznámit se s tímto nástrojem (způsobem odborného vedení) a klást jakékoliv otázky, které je třeba vyjasnit dříve, než vstoupí do spolupráce.

Několik let již pracujeme na výzkumu toho, zda využití reflektujících týmů při reflektivní praxi a procesech může pomoci ke změně v každodenním životě lidí, kteří pracují s dětmi. V tomto ohledu jsme ještě nedefinovali detailní charakteristiky takové změny, i když předpokládáme, že zmíněné odborné vedení může být velmi užitečným nástrojem. Dospělí, kteří stojí dětem nejbližší, mají nejlepší příležitost k takové změně přispět (Sørmo, 2015).

Odborné vedení za využití reflektujícího týmu jsme však propojili s myšlenkami o „zplnomocňování“ (*empowerment*). Jak oficiální podpůrné systémy, tak i jiní lidé individuálně poskytující školám podporu se často setkávají s rostoucími požadavky na externí pomoc v případech, kdy ve školách dochází k problémovým situacím. Jsou to jednotliví učitelé i celé instituce, kteří mnohdy volají o pomoc. Naše projekty ukázaly, že odborné vedení

za využití reflexe pomáhá nasměrovat více pozornosti k významu osobních dovedností učitele, jak pro jednotlivého žáka, tak pro skupiny. Spolupráce s mentorem a reflektujícím týmem zvyšuje pravděpodobnost, že učitelé prostřednictvím zplnomocňování sami najdou nové cesty. Potvrzují to zápisy účastníků.

Tohle byla výborná konverzace. Bavilo mě sledovat vývoj u Karianne, která se posunula od chaosu ke schopnosti udělat si přehled svých frustrací i toho, co dělala správně, a je vidět, že mluví úplně jinak. Teď to má náboj. (*člen reflektujícího týmu*)

Náš výzkumný tým pracoval s reflektujícími týmy na různých tématech a v různých školách. Nabídli jsme také kurz odborného vedení učitelům mateřských a základních škol, v němž jsme se soustředili na rozvoj specifických znalostí a dovedností a na to, jak lze reflektující tým využít při řešení každodenních problémů. Učitelé a studenti učitelství, kteří pracují s dětmi a zároveň se vzdělávají v oblasti odborného vedení, již během výcviku naznačovali, že odborné vedení s reflektujícím týmem je velmi úspěšná metoda. Ve výcviku učitelé pracovali s vlastními reálnými zkušenostmi. Prostřednictvím metavedení ze strany reflektujícího týmu se pak snažili zjistit, jak mohou právě tento nástroj nejlépe využívat ve své práci. Sdělovali, že po takových cvičeních dokáží využít reflektující tým způsobem, který jim pomůže v každodenní praxi. Zároveň jsme se snažili zjistit, zda a jak je možné tento způsob odborného vedení využít i pro organizační rozvoj, tj. například jako nástroj pro řešení mnohých výzev v primárním vzdělávání (Jensen, Sträng, & Sørmo, 2013).

Uvedený model rodinné terapie, který má i další kontexty uplatnění než jen vzdělávání, bylo zapotřebí pozměnit a přizpůsobit pro aplikaci v kontextu pedagogického odborného vedení. Reflektující tým silně podporoval způsoby přemýšlení o komunikaci ve školním prostředí, podobně jako je tomu v rodinné terapii. Vždy jde o lidi i celé organizace, které hledají východisko z konkrétních problémů.

## Projekty

### Projekt KARIB

Tento projekt byl pojmenován zkratkou svého popisného názvu *Kulturanalyse og reflekterende prosesser i barnehagen*, tedy Kulturní analýza a reflektivní procesy v mateřské škole. Projekt začal přednáškou na Østfold University College v roce 2011. Jak účastníci – studenti učitelství, tak i členové výzkumného týmu se nejprve co nejlépe seznámili s reflektujícím týmem jako nástrojem. Následně jsme se účastníků ptali, zda chtějí pokračovat v práci na projektu zaměřeném na další rozvoj této metody a zároveň pátrat po tom, nakolik je užitečný pro každodenní práci učitelů. Téměř všichni, kterým byl projekt nabídnut, se k účasti přihlásili. Byli jsme tím příjemně překvapeni a nakonec jsme vybrali skupinu studentů pro práci a výzkum v mateřské škole Harekas nedaleko naší instituce v Haldenu.

Před začátkem kurzů odborného vedení a podobných projektů v mateřských a základních školách pokládáme za podstatné, aby do každého s projektem spojeného rozhodnutí vstupovalo vedení organizace. To v tomto případě fungovalo dobře, neboť jedním z účastníků projektu byl vedoucí pracovník této mateřské školy. Projekt je podrobně popsán ve sborníku *Høgskolens rapporthefter* (Jensen, Sträng, & Sørmo, 2013). Zpráva o projektu zároveň popisuje metodu kulturní analýzy a uvádí zkušenosti účastníků.

Na tento projekt navázaly dvě další kulturní analýzy, které se uskutečnily s jednoroční přestávkou. Vedení mateřské školy i členové výzkumného týmu byli zvědaví, jak účastníci vnímají změny s časovým odstupem. Primárně nás zajímalo, zda projekt vedl k udržitelným změnám v mateřské škole, která se snažila o zkvalitnění každodenního života svých pracovníků i dětí. Výsledky ukázaly, že k mnoha změnám skutečně došlo. Vědomosti, které si díky projektu pracovníci osvojili, se rozšířily i k ostatním zaměstnancům. Za pár let se změnil způsob, jakým zaměstnanci ovlivňovali každodenní chod mateřské školy. Někteří pracovníci se zpočátku vyjadřovali v tom smyslu, že projekt je spíše hračkou v rukou vedoucích pracovníků, kteří tím zbytečně zatěžují zaměstnance, ale tento postoj se časem změnil. Nakonec vyjadřovali všichni spokojenost s tím, že se projektu mohli účastnit (Jensen, Sträng, & Sørmo, 2013).

### Projekt Låby

Projekt Låby začal tím, že se ředitel školy obrátil na Østfold University College s prosbou o vedení skupiny učitelů, kteří řešili specifické problémy. Odpověděli jsme nabídkou projektu obsahující práci s reflektujícím týmem. Do reflektujícího týmu se přihlásili čtyři lidé – dva učitelé, kteří hledali odborné vedení, a dva další členové učitelského sboru. Uzavřeli jsme s ředitelem školy dohodu o tom, že projekt potrvá nejméně rok a účastníci budou prezentovat své zkušenosti na mezinárodní konferenci. Náš tříčlenný výzkumný tým se ujal rolí mentora, pozorovatele a metapozorovatele. Odborné vedení za využití reflektujících týmů probíhalo jedenkrát měsíčně. Každé reflektivní sezení jsme zahajovali dvacetiminutovou přednáškou o reflektujících týmech. Zároveň si účastníci pořizovali zápisy, které jsme později analyzovali. Zápisy ukázaly, že si učitelé „zahráli“ v rámci odborného vedení různé role – každý byl někdy mentorovaným, jindy členem týmu. Reflektující tým prostřednictvím svého pozorování a reflektivním dialogem plnil funkci podporovatele a pomáhal posilovat víru mentorovaného ve vlastní schopnosti. Zároveň jej podporoval v řešení složitých problémů ve třídě novým způsobem. Ukázalo se, že „rozdíl, který vytváří rozdíl“, jinými slovy „na kterém záleží, pokud jde o změnu“, se může týkat i učitelů, kteří pomocí takového uvědomění nalézají nová řešení ve své každodenní práci a prožívají zvýšenou důvěru ve vlastní dovednosti a kompetence.

#### Projekt Berg

Cílem projektu realizovaného ve škole Berg bylo poznat, zda může tým učitelů spolupracovat při rozvoji odborného vedení v rámci vlastní školy. Vedení této školy zajímalo, zda takto může dojít k upevnění týmového ducha a k rozvoji týmových kompetencí. Učitelský sbor této školy za sebou neměl žádný kurz odborného vedení, takže bylo nutné se kromě vzdělávání zaměřit i na modelové procvičování rozhovorů. Šlo o skupinu pěti účastníků, kteří průběžně pořizovali záznamy určené pro následnou analýzu. Kompletní výsledky z ní teprve budou k dispozici, ale již nyní jsme identifikovali velmi pozitivní postoj učitelů k této metodě. Účastníci navštěvovali všechna sezení se zájmem a střídali se v rolích mentorovaného i člena reflektujícího týmu. V závěrečné fázi projektu převzali účastníci celý proces do svých rukou a naše výzkumná skupina se posunula do role mententorů.

#### Odbornému vedení předchází příprava

U všech projektů jsme kladli důraz na výcvik realizovaný před zahájením mentorských setkání za využití reflektujících týmů. Příprava v sobě zahrnovala vyzkoušení si různých rolí v tomto procesu. Bylo také důležité zdůraznit význam jazyka, otevřených otázek a užívaných formulací. Poukazovali jsme na to, že je třeba pozorovat chování lidí během odborného vedení a uvědomovat si užívání některých formulací a vět. Považovali jsme také za důležité, aby členové reflektujícího týmu vyjadřovali mentorovanému učiteli jen takovou podporu, která nepůsobí umělým či nereálným dojmem.

#### Výzvy odborného vedení

V situacích odborného vedení se někdy mentorovaný setkává s mentorem, který není jeho kolegou. Mnoho mentorů raději pracuje na předem písemně zformulovaném tématu či otázce, která průběh mentoringu (vedení) drží striktně v mezích daného požadavku. V mateřských a základních školách mnohdy probíhá odborné vedení naopak mezi kolegy, kteří se navzájem dobře znají. Při využití reflektujícího týmu je však třeba, aby mentor a tým pracovali s co nejmenší předpojatostí. Lidé, kteří se znají, mají na sebe vždy utvořený nějaký názor a zaujímají k vyjadřované situaci již předem nějaký postoj. Jsou-li mentorovaný a mentor blízkými lidmi, může se také stát, že se bude chtít mentorovaný ukázat v určitém světle. Andersenovi (2007) šlo naopak o to, aby před začátkem rozhovoru věděl o tématu svého pacienta/klienta co nejméně. Byl přesvědčen, že zaujmout nějaký postoj předem znamená minout skutečný problém – je zde riziko, že terapeut bude navenek vypadat jako ten, kdo ví vše lépe. Stejný účinek se může dostavit při odborném vedení ve škole a může mít vliv na mentorovaného a mentora. Chceme-li se společně dobrat k řešení a přispět ke změně, zásadní je rovnost. Rizikem je, zůstane-li problém uzavřen



v předem formulovaném písemném popisu. To zabraňuje diskusím o problémech na jiné úrovni (vztahové) a může to být podstatná překážka při hledání příležitostí ke změně. Předem formulovaným otázkám k tématu se tedy u metody reflektujícího týmu raději vyhýbáme a osoba, která hledá odborné vedení, musí tyto otázky vyjádřit ústně. Teprve v tom okamžiku začíná odborné vedení a je provázeno zvědavostí, otevřenými otázkami a reflexí.



## Závěr III

Zdá se, že ke způsobům, jak zlepšovat učení žáků, patří autoevaluace školy a reflektivní praxe zahrnující dialog.

### Autoevaluace školy

Zkušenosti z mnoha zemí ukazují, že pokud učitelé pravidelně reflektují své pedagogické postupy a soustředí se na zlepšování učení ve třídách, jsou zároveň schopni zvyšovat úroveň vědomostí, které žáci získávají. Učitelé zapojení do autoevaluace školy mají více příležitostí sdílet se svými kolegy různé nápady a otázky v profesionálně podnětném prostředí. Autoevaluaci školy lze definovat jako interní, společný proces zkoumání práce dané školy především za účelem jejího dalšího zlepšování a rozvoje (Capperucci, 2015).

Pokud učitelé reflektují svou práci a výsledky žáků, docházejí také k poznání, co funguje dobře a co by bylo dobré zlepšit. Autoevaluace školy s sebou přináší systematizaci procesu reflexe, zlepšování a rozvoje.

Ve zmiňovaném českém rozvojovém projektu (Cesta ke kvalitě) byla jako první krok k rozvoji a lepšímu učení ověřena v praxi celá řada nástrojů autoevaluace. Výsledky a zkušenosti z určitých škol se dostávaly ke kolegům z jiných škol a stávaly se tak podnětem pro organizační učení. Také Norsko se již dlouho zabývá různými způsoby sebehodnocení, využívá se supervize, depistážní a diagnostické nástroje k identifikaci potřeb individuální podpory. Sumativní a formativní hodnocení může pomoci definovat potřebné kroky vedoucí ke zlepšení učení a lépe mu porozumět.

Systémy hodnocení generují spousty informací o tom, co se ve školách děje po celé zemi. Hlavní otázkou je, jak lze výsledky autoevaluace škol plně využít v praxi a ke zlepšení učení. K tomu je zapotřebí analytických dovedností, které však nejsou ve školách vždy k dispozici.

Podpora škol v Norsku se zdá být úzce spjatá s otázkami hodnocení kvality na všech stupních škol. Cílem hodnocení je podpořit realizaci diferencovaného vzdělávání podle individuálních potřeb žáků a umožnit jim tak, aby dosahovali co nejlepších studijních výsledků. Dalším cílem norského systému hodnocení kvality je také iniciovat nepřetržitý pedagogický dialog mezi školami.

### Dialogická interakce

Dialogická interakce může vést ke kolektivnímu chápání pedagogických jevů, v němž se zobrazují různé perspektivy, a k iniciování organizačního učení. Prostřednictvím dialogu jsou formulovány cíle, záměry, účel a smysl organizace. Tím dochází k rozvoji

organizačních hodnot, které se bez ohledu na formulaci, verbalizaci či rétoriku stávají každodenní filozofií. Ta se za využití manažerských postupů přenáší do reality a událostí všedního dne (Hodgkinson, 1996, s. 11).

V dialogu se vynořují komplexní a náročné úkoly, s nimiž jsou učitelé konfrontováni, stejně jako potřeba intenzivně rozvíjet odborné znalosti i vyšší povědomí o tom, co je třeba dělat, aby se mladí lidé úspěšně učili. Zdá se, že je třeba narušit izolovanost školních tříd a přesvědčení o „jednom učiteli v jedné třídě“. Zaváděním kultury dialogu a spolupráce je stimulováno organizační učení s cílem zlepšovat kvalitu vzdělávání a podporovat procesy učení.

V posledních třech kapitolách jsme rozebírali vliv místních výzkumných a rozvojových projektů v České republice a Norsku týkajících se učení a hodnocení, organizačního učení a reflektujících týmů.

Středem diskusí se stává otázka efektivity jakékoliv podpory poskytované školám a učitelům a je zřejmé, že výzkumy zaměřené na efekty poskytované podpory jsou a budou v budoucnu stále žádanější. Výsledky uvedených výzkumů prokazují, že individuální i týmová, profesionálně – s respektem ke kontextu – poskytovaná podpora učitelům, jejíž součástí jsou dialog a reflexe praxe, jsou učiteli a školami velmi ceněny. Výzkumy však také naznačují i některá rizika spojená s využíváním reflektujících týmů, mentorů a konzultantů a více či méně explicitně obsahují otázky týkající se nejen (dalšího) vzdělávání učitelů, ale i podpory jejich vzdělavatelů a jiných „agentů změny“. Zároveň je zřejmé, že pro vybudování kultury „učící se školy“ mnohdy nestačí krátkodobá projektová podpora. Ta je jen dobrým startem do věci, který může přinést celou řadu inspirací učitelům, jejich vzdělavatelům, vedení škol i školským politikům. Na důkazech založená podpora a vzdělávání, kontinuita a ukotvení ve školských systémech zůstávají mnohdy výzvou. Přemýšlení o vztahu mezi vzděláváním a praxí, která se stává základem pro tvorbu nových poznatků, zůstává výzvou pro budoucnost (European Commission, 2012).

## IV. Závěrečné postřehy



## 12. Podpora učení ve školách

V této knize jsme prezentovali teoretické poznatky i praktické ukázky výsledků pedagogického výzkumu ve dvou evropských zemích, které se historicky a kulturně liší, ale v oblasti vzdělávání a osvojování si vědomostí je spojuje ne jeden společný jmenovatel.

Naším cílem bylo představit řadu možností podpory zaměřené na společné učení a spolupráci ve škole. Plně jsme si byli vědomi kulturních a kontextuálních rozdílů mezi našimi zeměmi, ale postupem času jsme nacházeli potenciál pro reflexi perspektiv týkajících se udržitelného rozvoje škol. Zároveň jsme dospěli k přesvědčení o stoupající potřebě vnitřní i vnější podpory učitelů a škol při využívání nových metod či standardů pro lepší učení. Mnoho relevantních a dodnes trvajících výzev směřovaných k evropským školám vznesla již před více než deseti lety OECD (2004). Jsou žáci dobře připraveni ke konfrontaci s problémy, které přinese budoucnost? Umí dobře analyzovat, zdůvodňovat a sdělovat své myšlenky? Mají kompetence k celoživotnímu učení? Rodiče, žáci, veřejnost i lidé, kteří působí ve vzdělávacím systému, potřebují znát odpovědi na tyto otázky.

### Budování udržitelného systému podpory

Profesní rozvoj učitelů je klíčovou výzvou pro všechny školy, které chtějí zkvalitňovat vzdělávání. Stát, místní politikové a zřizovatelé očekávají od škol rozvoj jejich způsobilosti a kompetencí cílených k lepšímu individuálnímu i kolektivnímu učení. Prosazovat učení se v praxi a z praxe je považováno za nutný předpoklad zvládnání trvalého proudu nových požadavků reagujících na demografické a sociokulturní změny a na celoplošné reformy všeho druhu (Sleegers et al., 2010).

Úspěšná podpora školy je zaměřena na prostředí, v němž se žáci učí, neboť to může být klíčem k jejich dobrým výsledkům. Změna edukačního prostředí může pozitivně přispět k učení se dětí i dospívajících. Obecnou výzvou pro rozvoj školy – nehledě na úhel pohledu a konkrétní praxi – je otázka, jak z těchto procesů učení těžit ve prospěch každodenní práce. Výzvou pro všechny školy je také budování dobře a nepřetržitě fungujících vnitřních systémů podpory učení. Byrokratické a kulturní bariéry mohou bránit hledání a porozumění tomu, jak budovat prostředí sdílené odpovědnosti a akontability ve prospěch rozvoje učení (Oshry, 1995). Nedostatek podpory pro sdílení vědomostí se projevuje například tak, že se pracovníci školy zdráhají dělit s kolegy o informace a znalosti, ač jsou k tomu vyzýváni (Pol et al., 2011).

Pro zavádění systémů podpory do praxe škol je podstatné, jakým způsobem přispívá složitý organizační řetězec k formulaci specifických cílů (Sharp, 1995). Dalším důležitým faktorem je předpokládaná ochota všech pracovníků podílet se na takové práci. To vše vyžaduje aktivní a transparentní vedení. Brzdou a kontraproduktivní překážkou trvalého zkvalitňování školy může být také nedostatek kontinuity.

Zdá se také, že je důležité zviditelnit základní prvky kultury školy a popsat aktuální dopad změn na tuto oblast. Hodgkinson (1983, s. 209) hovoří o „analýze vlivů“ jako nástroji pro pochopení role „podporovatelů rozvoje“ (*stakeholders*) na organizační úrovni. Je třeba usilovat o to, aby si učitelé stále uvědomovali specifická zavádění změn a své odpovědnosti v tomto procesu. Vysoká úroveň informovanosti všech pracovníků je pravděpodobně zásadní podmínkou úspěšné změny.

Budování systému trvalé podpory profesního rozvoje učitelů souvisí také s rozvojem učící se organizace. Začlenit učení do organizace znamená zabývat se jejím charakterem, kulturními hodnotami a tradicemi. Obecně lze rozvoj školy popsat jako interakci mezi definovanou kulturou školy a jejími důsledky (Sträng, 2011). Skutečný rozvoj tedy vyžaduje věnovat zvýšenou pozornost kulturním hodnotám. Důležitým úkolem školy je identifikovat vlastní kulturní charakteristiky a rozvíjet systémy trvalé podpory působící ve prospěch celé organizace. Znamená to maximalizovat využívání vnitřních zdrojů, podporovat spolupráci učitelů na formování optimálního prostředí pro učení prostřednictvím systémů, které podněcují nové myšlenky a osobní růst.

Smysluplně měnit pevné základy školy a uvolňovat zaběhané vzorce pracovních vztahů vyžaduje množství dlouhodobé práce. Jde o nezřídka obtížný úkol; přítomnost vnitřních i vnějších činitelů změny ještě neznamená, že bude v každé konkrétní praxi dobře zvládnutelný. Škola je ze své podstaty složitý systém, který sestává z různých dílčích systémů a není ve všech ohledech jednoznačně definovatelný. Posun k jednotné kultuře znamená pro každou organizaci náročnou cestu (Snyder, Acker-Hocevar, & Snyder, 2000).

Zajímavou otázkou je, jak se školní organizace odlišují od jiných organizací strukturou a pracovními podmínkami (Berg, 2003; Sträng, 2013). Podobně pak, zda se organizace skutečně mohou učit – ve smyslu akademických snah o rozlišení organizačního učení a učící se organizace. Někteří badatelé (Pol, Hloušková, Lazarová, Novotný, & Sedláček, 2011) zpochybňují samu existenci ideálu učící se organizace a vnímají tento pojem spíše jako metaforu a hypotetický model než běžnou realitu.

### Podpora kultury školy

Zavést vnitřní nebo vnější kvalitativně orientovanou podporu do školy, v níž pedagogické hodnoty a podmínky práce učitelů neodpovídají požadavkům na spolupráci, je dobrý zájem, ale složitý úkol. Spolupráce závisí na dobré komunikaci a sdílených hodnotách, tedy i na kultuře školy. Kultura různých národů může být charakterizována různým stylem komunikace a různým chápáním toho, jak má vypadat dobré vzdělávání a jak k němu lze dospět. Porozumíme-li těmto rozdílům a naučíme-li se s nimi zacházet, bude spolupráce potřebná ke zlepšení učení ve školách snáze realizovatelná (Fisher, 2012). Výzkumy ukázaly, že existují značné podobnosti a velká homogenita mezi školními aktéry v různých národních kontextech (Lindblad & Popkewitz, 2001).

Zároveň je důležité porozumět rozdílům, pokud jde o pedagogické tradice a kontexty školství, včetně školských reforem. I tyto rozdíly je třeba brát v úvahu, chceme-li pochopit význam restrukturalizace vzdělávání na různých národních nebo regionálních



úrovních. To byla základní myšlenka našeho projektu, která nás však zároveň omezovala a limitovala snahy uskutečnit původní ideu nalézt společný model pro podporu školy.

Kultura školy je složitý pojem. Podle Fullana (2007) lze kulturu školy definovat jako vůdčí přesvědčení a hodnoty projevující se tím, jak škola funguje, přičemž tento pojem může obsahovat všechny postoje, očekávaná chování a hodnoty mající na její fungování vliv (Fisher, 2012). Pojetí kultury školy se v této knize odvolává zejména na Berga (1999, 2003) a jeho rozvojovou strategii „prostoru pro akci“ (*scope for action*). Mezi podstatné parametry této strategie patří identifikace hlavních rysů dosavadní kultury školní organizace i limitů stanovených politickými dokumenty, které regulují práci škol v určitém národním nebo regionálním kontextu. To umožňuje učitelům nalézt prostor pro akci v rámci převažující kultury a činností, které ji reprezentují, i s ohledem na to, co je vyžadováno a umožňováno dokumenty specifikujícími mandát školy (Berg, Namdar, & Sträng, 2011).

Zároveň je třeba popisovat a vysvětlovat různé způsoby podpory kultury školy, resp. rozvoje stávající kultury školy, z různých perspektiv i v celostním chápání. Školní organizace bývají popisovány jako složité instituce, jejichž každodenní práci trvale ovlivňuje zdvojená role školy: jako organizace i společenské instituce.

Berg (2003) ve svém neoracionalistickém pojetí pohlíží na školy jako na instituce zakladané ve společnosti zájmovou skupinou čili „zmocnitelem“ za účelem prosazení jeho cílů a zájmů. Tyto zájmy jsou směsicí nejednoznačných až protichůdných pravidel a hodnot. Škola jako organizace je pojímána jako výsledek souhry formálního řízení státem a neformálního vlivu pracovníků a komunity, označovaného jako místní kultura školy.

V naší éře rychlých změn mohou mít perspektivy učitelů zásadní vliv na vybudování a přebudování kultury práce v jednotlivých školách. Snyder, Acker-Hocevar a Snyder (2000) identifikují tři hlavní varianty kultury školy s ohledem na podporu a rozvoj. První z nich je *roztržštěná kultura (fragmented)*, kterou tvoří sporadicky a volně propojení jedinci působící v přirozených pracovních podmínkách typických svou nejednotností a izolovaností. Učitelé se nezapojují do rozhodování o zkvalitnění školy a existuje nedostatečná shoda na tom, jak podporovat naplňování potřeb žáků a podílet se na jejich učení (Martin, 1992). Druhou je tzv. *integrováná kultura (integrated)*, kterou charakterizuje shoda učitelů nad srozumitelnými cíli školy, jejím posláním a plány rozvoje do budoucna. Typický je zde smysl pro shodu a předvídatelnost (Martin, 1992). Třetí variantou je *diferencovaná kultura (differentiated)* školy, kterou charakterizují konzistentní subkultury v rozporu a nesouladu s kulturou dominantní. Tato kultura poskytuje prostor pro různorodé (diferencované) systémy podpory, jako je tutoring, mediační svépomocné skupiny, pozitivní posilování a zvyšování sebeúcty. Diferencovaná kultura školy se může jevit jako jednotná, ale pokud se cíle a hodnoty subkultur příliš liší od kultury hlavní, může být jejich důsledkem stagnace a kontraproduktivita.

Důležitou otázkou je, koho se vlastně učení na organizační úrovni týká. Tradiční pohled na organizační učení ve škole je spojován s učiteli, ale existuje zde i potenciál pro další důležité aktéry, kteří se mohou zapojit a pozitivně ovlivňovat rozvoj školy (Pol, Hloušková, Lazarová, Novotný, & Sedláček, 2011).

Hofstede (2005) zmiňuje různé hodnoty, resp. kulturní dimenze, které mají vliv na to, co učitelé očekávají od dění ve třídách a jak přemýšlejí o své práci s žáky. Kulturní dimenze ovlivňují vzájemné interakce učitelů na různých setkáních a způsoby komunikace učitelů s kolegy i vedením školy. Různá je také míra, se kterou členové organizace, kteří nemají velké pravomoce, očekávají a přijímají působení moci (Fisher, 2012).

Ekiert-Oldroyd (2011) tvrdí, že pozitivním faktorem působícím při řešení globálních problémů, kterým dnes čelíme, je zplnomocňování škol k tvořivosti. Drobné změny však ke zvýšení kvality nestačí. Školy se musejí měnit radikálně. Navzdory těmto dnes již téměř samozřejmým požadavkům lze říci, že školy obecně nevytvářejí dostatečné organizační podmínky pro individualizovanou a inovativní výuku a učení, třebaže mají k dispozici výsledky relevantních pedagogických výzkumů (Sahlberg & Oldroyd, 2010) a mnohdy i vypracované systémy podpory.

Lze se domnívat, že praktické zkušenosti s podporou učící se kultury školy (rozvojem stávající kultury školy ve smyslu výuky a učení) nemusejí být – srovnáváme-li Českou republiku a Norsko – plně kompatibilní.

## Reflektivní praxe

Reflektivní praxe je obecný termín pro specifické aktivity, jejichž cílem je transformovat organizaci v učící se systém. Obecně se říká, že reflektivní aktivity jsou úspěšné, jen pokud je jedinci vnímají jako dostatečně důležité a jsou motivováni pro účast v nich. Při zavádění reflektivní praxe ve škole je zapotřebí brát v potaz, jak ji přijmou všichni aktéři školního života (Burton & McNamara, 2009; Ledvinka, 2006). Organizace se také musí naučit pracovat s dopady změn vzniklých v důsledku reflektivní praxe a rozšiřovat je napříč celým systémem (Schön, 1983).

Reflektivní rozhovory mezi školními aktéry musí být konstruktivní, to znamená, že každý účastník se snaží přispět k nabídce spolupráce orientované na budoucnost a zaměřené na lepší učení. Učící se vztahy založené na reflexi a spolupráci pomáhají při sdílení úspěšné praxe a využívání podpory (Fullan, 1991; Hargreaves & Dawe, 1990; Little, 1990). Zavádění reflektivní praxe je složité, neboť účastníci musejí reflektovat jak různé aspekty každodenní práce, tak vlastní kulturní identitu (Thorsen & DeVore, 2013). Reflexe jako komunikační proces zároveň znamená, že členové organizace musí zlepšit svou schopnost vést dialog (Levin & Riffel, 2000).

Pokud mají jednotlivé aktivity dobře plynout (*flow*), je důležité najít účinné strategie vedoucí k prosazování reflexe v různých prostředích a k podpoře kompatibilního porozumění (Sträng, 1997). Csikszentmihalyi (1997) zdůrazňuje, že k *flow* dospěje jedinec tehdy, řeší-li úkol s jasnými cíli vyžadující konkrétní akce. Je třeba mít také na paměti, že spolupráce by měla přinášet hodnotné a inovativní výsledky.

Učitelé se zapojují do reflektivní praxe s různými cíli. Jedním z cílů je potřeba přizpůsobit způsob výuky tak, aby lépe vyhovoval potřebám žáků a podporoval jejich učení. Učitelé se mohou naučit lépe využívat svůj vliv a lépe komunikovat (Gore & Zeichner, 1991; LaBoskey, 1994; Thorsen & DeVore, 2013). Úspěšná reflektivní praxe vyžaduje strategie

pro zavedení systematické analýzy a reflexe napříč všemi úrovněmi organizace. Lidé se musí (pod vedením odborníků) naučit řídit procesy změn a sdílet způsoby, jak aplikovat nové poznatky do vlastní praxe.

Požadavek udržitelného systému podpory učení ve školách nastoluje otázku, jak usnadnit zavádění reflektivní praxe (Bell & Mladenovic, 2013). Výzkumy naznačují, že důležitými kroky při prosazování reflektivní praxe ve škole je poskytnutí času a příležitostí k reflexi a vytvoření podmínek pro působení mentora. Mentor podporuje myšlení učitelů a učí je nahlížet na problémy z jiných perspektiv, namísto uchovávaní starých postojů a zvyků (Colmer, 2008; Kinsella, 2009).

Základem reflektivní praxe je dobrý vztah, který dokáže vtáhnout všechny účastníky do efektivní komunikace, empatického naslouchání, osobního učení a sebereflexe (Kram & Ragins, 2007). Možným krokem k reflektivní praxi je tedy „vztahový mentoring“, např. za využití reflektujících týmů (Andersen, 1991), pro nějž je typický vzájemný vliv všech zúčastněných. Probouzí-li mentoring dobrý pocit a zájem, může se vzájemná výměna nových nápadů stát podnětem pro změny ve výuce ve prospěch rozvoje procesů učení.

Mentoring s reflektujícími týmy může fungovat jako součást komplexního podpůrného systému, který čerpá z reflektivní praxe. Myšlenka reflektujících týmů vzešla z terapeutického prostředí a později pronikla do jiných organizačních kontextů. Reflektující tým se stal běžným nástrojem využívaným v mentoringu a při vedení týmů (Hornstrup & Loehr-Petersen, 2003). Implicitní hodnota reflektujícího týmu je také v poskytování nových informací. Andersen (1987) poznamenává, že reflektující týmy umožňují intenzivnější výměnu představ a možných vysvětlení. Vzájemné sdílení informací a poznatků otevírá každému účastníku nové pohledy na každodenní práci a poskytuje možnost učit za podpory ostatních.

## Učení pro kvalitu a kompetence

Tvorba udržitelného systému podpory učení ve školách vyžaduje sdílené chápání pojmů, jako je kvalita a kompetence v učitelství. Tato témata jsou často nahlížena z politické perspektivy ve spojitosti s cíli vzdělávání a kompetencemi potřebnými pro praxi. V některých evropských zemích, včetně České republiky, je definování učitelských kompetencí spojeno také s určitými reformami.

Systémy dalšího vzdělávání učitelů a profesního rozvoje jsou zacíleny na učení se učitelů v zájmu rozvoje kompetencí a zvyšování kvality. Podnítíme-li v učitelích zájem o učení, budou efektivně podporovat i učení žáků v různých kontextech (Hatano & Oura, 2003). Budou-li učitelé za využití poznatků z teorie a výzkumu reflektovat vlastní praxi, sami dokážou obohatit své profesní znalosti. Je důležité, aby se učitelé individuálně zapojovali do aktivit dalšího vzdělávání a tím udržovali a rozvíjeli své profesní kompetence po celou dobu své profesní dráhy.

Zpráva Evropské komise (European Commission, 2013) navrhuje tři hlavní cesty k tomu, aby si učitelé osvojili požadovanou profesní odbornost a mohli ji rozvíjet. První cesta vede skrze nacházení způsobů motivace učitelů zapojovat se do procesů učení

a rozvíjet své kompetence po celou dobu profesní dráhy. Druhou cestou je hodnocení učitelských kompetencí pomocí vhodných nástrojů – jde například o kompetenční modely, které některé školské systémy využívají. Třetí cestou je poskytování ucelených a vhodných příležitostí k učení po celou dobu profesní dráhy, jejichž prostřednictvím může každý učitel nabývat a rozvíjet požadované kompetence.

Pokud jde o otázku motivace a stimulace učitelů k profesnímu učení a rozvoji kompetencí, je zapotřebí mít vhodný plán rozvoje kompetencí. Ten musí vycházet z výzkumu i praxe, prosazovat sebereflexi učitelů, respektovat různorodost vzdělanostních základů jednotlivých učitelů a ponechat prostor pro autonomii škol při zavádění dlouhodobých plánů profesního rozvoje.

Opakovaně se objevuje otázka, jak učitele v praxi inspirovat k proaktivitě a k tomu, aby se stali reflektujícími profesionály, kteří jsou s to převzít odpovědnost za vlastní profesní rozvoj. Jejich motivace se liší v závislosti na jejich vlastních stylech učení a uvědomované potřebě osvojovat si a rozvíjet kompetence.

Evropská komise (European Commission, 2013) uvádí, že stimulovat učitele k zapojení do dalšího vzdělávání a aktivit profesního rozvoje lze pomocí různých příležitostí, pobídek a požadavků. Mají-li být tyto nabídky úspěšné, musí vyhovovat podmínkám, jako např.:

- musí být v souladu s potřebami učitelů a škol a musí být naplněn požadavek, aby na všech úrovních vzniklo pevnější pouto mezi učitelem, jeho školou a vzdělávacím systémem,
- příležitosti musí být dostupné, vhodné a rozmanité,
- musí být koordinováno pregraduální vzdělávání učitelů s uváděním začínajících učitelů, dalším profesním vzděláváním a jeho poskytovateli v průběhu všech fází kariéry,
- musí být zaveden dialog mezi zainteresovanými subjekty (např. učiteli a zástupci odborů, vedoucími pracovníky školy a jejich zaměstnanci, školskými úřady a ministerstvy, vzdělavateli učitelů, univerzitami a poskytovateli dalšího vzdělávání) na všech úrovních s cílem zajistit odpovědnosti a sdílené porozumění,
- musí být k dispozici dostatek času a zdrojů (např. zajištění suplování za učitele, kteří se účastní vzdělávacích akcí).

V mezinárodním kontextu je možné zaznamenat rostoucí zájem o téma profesního rozvoje učitelů. Na jeho konkrétní aspekty se zaměřuje stále širší škála literatury, ale zatím se nám nedostává komparativních studií různých modelů (Kennedy, 2006). Nouze o literaturu v této oblasti byla i jedním z důvodů, proč jsme se rozhodli sestavit tuto publikaci, ač jejím cílem není vyčerpávající srovnávací analýza podmínek v Norsku a České republice. Zdálo se nám užitečnější soustředit se na empirickou a teoretickou diskusi o udržitelné podpoře škol a učitelů z evropské perspektivy, ukotvené v demokratických a humanistických myšlenkách.

## Podpora pro vzdělavatele učitelů

Evropská komise (European Commission, 2013) zdůrazňuje i význam kompetencí, které potřebují všichni učitelé k efektivnímu fungování ve třídě. Každý začínající učitel musí být pro naplňování své role vybaven pregraduálním učitelským vzděláním na vysoké úrovni. Zároveň musí být učitelé v průběhu celé své profesní dráhy vedeni k tomu, aby trvale rozvíjeli a rozšiřovali své kompetence.

Vzdělavatelé učitelů mohou mít na kvalitu výuky i učení ve školách velký vliv. Navzdory jejich znalostem a zkušenostem obvykle nebývají součástí procesu tvorby státní nebo lokální školské politiky. Navíc se mnohdy ani jim nedostává podpory, kterou potřebují ke svému profesnímu rozvoji.

Je důležité, aby národní vzdělávací systémy pracovaly s jasnými definicemi toho, co mají vědět a umět vzdělavatelé učitelů. Zároveň je třeba věnovat velkou péči výběru těchto vzdělavatelů a zajistit podmínky pro jejich celoživotní profesní rozvoj. Efektivní práci vzdělavatelů učitelů bezesporu napomůže vytvoření jasných pravidel a školských politik a vyjasnění odpovědností celostátních a regionálních školských zařízení a orgánů.

## Změna paradigmatu

V nedávné studii, kterou vypracovalo mezinárodní vysokoškolské a výzkumné centrum International Tuning Academy Groningen a podpořila Evropská komise a nadace Lumina Foundation for Education (Birtwistle & Wagenaar, 2016), je řeč o probíhající změně paradigmatu od učení „na vstupu“, v jehož centru stojí pedagog, k učení „na výstupu“, orientovanému na žáka.

Cílem této studie bylo zjistit, nakolik vzdělávací instituce aplikují přístup zaměřený na výsledky učení, resp. žáka. K tomuto účelu bylo využito smíšené metodologie využívající kvantitativní i kvalitativní ukazatele. Zároveň jde o první studii s tímto zaměřením. Hlavním cílem bylo zjistit, zda tento přístup reaguje na současné výzvy lépe než tradiční formy vzdělávání v Evropské unii. Studie byla zaměřena na vyšší vzdělávání, ale zdá se, že její výsledky jsou relevantní pro všechny úrovně vzdělávacího systému – především pokud jde o možnosti podpory školám v tomto ohledu. Z výsledků uvádíme:

- Je třeba, aby všichni lépe porozuměli pojmu výsledky učení.
- Učitelé se obtížně vyrovnávají s novými koncepcemi, změnou paradigmatu a skutečností, že již nejsou nositeli vědomostí, ale spíše těmi, kdo usnadňuje učení (facilitátory procesů učení).
- Vzdělávání učitelů se více zaměřuje na samotné procesy než na pojem a zisky z přístupů zaměřených na výsledky učení.
- Ve snahách o rozvoj aktivit podporujících učení se učitelé jen s obtížemi přizpůsobují požadavku úzce spolupracovat s kolegy.
- V úsilí o dosažení optimální výuky/učení balancují instituce mezi potřebou a využíváním výsledků dobře cíleného výzkumu a plněním politických požadavků.

- S dobrou praxí obsahující přístup orientovaný na žáka se můžeme setkat v řadě institucí, avšak iniciativ směřujících k rozšíření této dobré praxe je málo.
- Dobrá praxe je založena na vnějších podmínkách, podmínkou je účast učitelů a škol v relevantních iniciativách (Birtwistle & Wagenaar, 2016).

Výsledky studie naznačují, že postupně dochází ke změně paradigmatu, ale bez dodatečné a setrvalé podpory se tato změna nemusí zdařit. Mají-li se věci pohnout kupředu, musí si vzdělávací instituce tuto dobrou praxi osvojit. To vyžaduje značnou investici do rozvojových aktivit.

### Závěrečné poznámky

Dokumenty a zprávy Evropské komise bývají nezdědka prezentovány jako výsledek výměn zkušeností (kolegiálního učení) odborníků na vzdělávací politiku a praxi v členských zemích Evropské unie. Kolegiální učení (*peer learning*) lze definovat jako osvojování si znalostí a dovedností prostřednictvím aktivní vzájemné pomoci a podpory mezi pracovníky na stejné pracovní pozici (Topping, 2005). Zároveň umožňuje pracovníkům srovnávat a konfrontovat různé politické přístupy, učit se z praxe druhých, kriticky reflektovat stávající podmínky v různých zemích a činit sdílené závěry (European Commission, 2013).

Podpora učení ve školách je také produktem kolegiálního učení. V publikaci jsme poukázali na různé možnosti podpory učení a soustředili jsme se přitom na příklady společného učení v České republice a Norsku, z celoevropského úhlu pohledu pak na udržitelnou podporu škol a jejich rozvoj.

České školy směřují k vyššímu stupni decentralizace a autonomie. Strategie, kterou stát uplatňuje, směřuje k naplňování evropských pravidel, která ctí zásady rovnosti, a formuluje požadavky na vysokou kvalitu výuky a učení. Uvedli jsme, že norské systémy podpory školám úzce souvisejí se systémy hodnocení kvality, které usilují o zlepšení výsledků učení. Čeští učitelé věnují procesům směřujícím k rozvoji učení podobnou pozornost, vyjadřují zvýšenou potřebu podpory a posílení aktivit, ve kterých se mohou učit. Očekává se, že jiní pracovníci školy, jako jsou asistenti, školní psychologové a speciální pedagogové, budou ve školách působit (a již působí) jako potenciální podporovatelé změn.

V obou zemích jsou za významné prvky snah o rozvoj a zkvalitnění škol považovány procesy reflexe a sebehodnocení založené na spolupráci. Systémy hodnocení všeho druhu generují mnoho informací, ale zůstává otázkou, jak lze tyto informace uplatnit v praxi a přispět tak k lepšímu učení. To není nový problém. V poznámkách k evaluaci školských programů zmiňuje Sanders (1992), že často čelíme přivalu informací a tážeme se, jak takto shromážděné informace sumarizovat, aby naše sdělení, formulované na jejich základě, bylo přesné a srozumitelné.

Společným jmenovatelem pro české a norské školy je pocítovaná potřeba podpořit organizační učení ve školách. Pro učení i realizaci změn jsou klíčovými slovy reflektivní praxe a mentoring. Z širší perspektivy pojato – je zřejmé, že Evropa musí reagovat na celosvětové snahy zvyšovat kvalitu vzdělávání a rozšiřovat škálu znalostí a dovedností

žáků. Je zapotřebí, aby evropské vzdělávací a školské systémy zprostředkovávaly dovednosti potřebné pro zaměstnatelnost a přibližovaly výsledky učení k realitě pracovního prostředí. Do roku 2020 bude více než 20 % profesí vyžadovat vyšší úroveň vzdělanosti a dovedností. Bude třeba posílit standardy pro vzdělávání a zvýšit úroveň výsledků vzdělávání tak, aby odpovídaly zmíněným nárokům. Jen tak lze zajistit, aby se lidé uměli přizpůsobovat nevyhnutelným změnám na trhu práce po celou dobu jejich pracovní kariéry. Důraz tedy bude kladen na to, aby vzdělávací instituce zprostředkovávaly náležité znalosti a dovednosti potřebné pro lepší zaměstnatelnost, a to především zvýšením účinnosti vzdělávacích procesů i podporou inkluзивity vzdělávacích systémů (European Commission, 2012).

To vše s sebou nese komplexní a obtížné úkoly pro učitele a požadavek jejich vysoké odbornosti. Je potřeba porozumět tomu, co mladé lidi motivuje k úspěšnému učení. Zároveň je užitečné snažit se prolamovat tradiční izolovanost třídy a pravidlo „jeden učitel – jedna třída“. Kvalitu vzdělávání totiž může zvýšit kultura dialogu a spolupráce. Je zřejmé, že dobrá výuka a dobré učení bude kromě snah jednotlivých učitelů vyžadovat také celou řadu jiných forem odborné pomoci a podpory. Proto jsme i my věnovali pozornost právě možnostem podpory učení ve školách.



# Příloha 1

## ZÁZNAM O KOLEGIÁLNÍM POZOROVÁNÍ: KVALITA A STRUKTURA

TŘÍDA ..... DATUM ..... PŘEDMĚT ..... UČITEL ..... POZOROVATEL .....

Pozorování		Poznámky
Začátek hodiny	<b>Min.:</b>	
Zaměření na učení	<b>Min.:</b>	
Hodina začíná společnou motivací, poučením nebo shrnutím předchozí hodiny	<b>Ano</b> <b>Ne</b>	
Srozumitelnost a reflexe v souvislosti s učebními cíli	<b>Ano</b> <b>Ne</b>	
Diskuse o strategiích učení	<b>Ano</b> <b>Ne</b>	
Učení je vkládáno do kontextu	<b>Ano</b> <b>Ne</b>	
Žáci reflektují, jak učení ovlivňuje jejich myšlení a jednání	<b>Ano</b> <b>Ne</b>	
Otázky směřují k: učebním strategiím výsledkům a řešením pochopení a využití	<b>Ano</b> <b>Ne</b> <b>Ano</b> <b>Ne</b> <b>Ano</b> <b>Ne</b>	
Žáci mají čas odpovídat	<b>Ano</b> <b>Ne</b>	
Žáci si vzájemně pomáhají	<b>Ano</b> <b>Ne</b>	
Žáci hodnotí vlastní práci	<b>Ano</b> <b>Ne</b>	
Žáci si hodnotí práci navzájem	<b>Ano</b> <b>Ne</b>	
Žáci reflektují individuálně i společně své učení	<b>Ano</b> <b>Ne</b>	
Žáci mají k učení dostatek času	<b>Ano</b> <b>Ne</b>	
Žáci efektivně pracují po celou hodinu	<b>Ano</b> <b>Ne</b>	
Pracovní podmínky jsou uspokojivé	<b>Ano</b> <b>Ne</b>	
Hodina končí závěrečnou reflexí	<b>Ano</b> <b>Ne</b>	



# Literatura

- Aftenposten. (2013). Retrieved July 2, 2016, from: <http://www.aftenposten.no/osloby/nyheter/Larere-belønnes-for-gode-testresultater-7196587.html>
- AISIS. (n.d.). Retrieved June 13, 2016, from: <http://www.aisis.cz>
- Allan, J. (2008). *Rethinking Inclusive Education: the Philosophers of Difference in Practice*. Dordrecht: Springer.
- Allerup, P., Kovac, V., Kvåle, G., Langfeldt, G., & Skov, P. (2009). *Evaluering av det Nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnsopplæringen. FoU-rapport nr. 8/2009*. Agderforskning, Kristiansand. Retrieved July 1, 2016, from: <http://www.udir.no>
- Andersen, T. (1987). The Reflecting Team: Dialogue and Meta-Dialogue in Clinical Work. *Fam Process* 26(4), 415–428.
- Andersen, T. (1991). *The reflecting team. Dialogues and Dialogues About the Dialogues*. New York: Norton and Company.
- Andersen, T. (2000). Forord. In J. Seikkula, *Åpne samtaler* (p. ix). Oslo: Tano Aschehoug.
- Andersen, T. (2007). *Reflekterende prosesser*. Gylling: Tom Andersen og Psykologisk Forlag A/S.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming Organizational Defences*. New York: Allyn and Bacon.
- ARPOK (n.d.). *Učime v souvislostech*. Retrieved June 6, 2016, from: <http://www.arpok.cz>
- Askheim, O. P. (2007). Empowerment – ulike tilknytninger. In O. P. Askheim & B. Starrin (Eds.), *Empowerment i teori og praksis* (pp. 21–33). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Badley, G. (1986). The teacher as Change Agent. *British Journal of In-Service Education*, 12(3), 151–158. DOI: 10.1080/0305763860120305
- Ball, S. J. (2008). *The education debate*. Bristol: Policy Press.
- Barne- og ungdoms- og familiedirektoratet. (n.d.). Retrieved June 1, 2016, from: [https://www.bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/Barnevern/](https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Barnevern/)
- Barne- og ungdomspsykiatrien. (n.d.). Retrieved June 1, 2016, from: <http://www.forebygging.no/Litteratur/Hjelpeinstanser/Barne-og-ungdomspsykiatrien-BUP/>
- Basl, J., Bird, L., Boudová, S., & Tomášek, L. (2015). *Mezinárodní šetření ICILS 2013*. Praha: Česká školní inspekce.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bauman, Z. (2002). *Det individualiserade samhället*. Göteborg: Daidalos.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som institutioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G., Namdar, K., & Sträng, R. (2011). From school development to urban community development. In T. Baráth & M. Szabó (Eds.), *Does Leadership Matter? Implications for Leadership Development and the School as a Learning Organisation* (pp. 312–314). Budapest-Szeged: HUNSEM, University of Szeged.
- Bey, T. M. (1995). Mentorships: Transferable Transactions. *Education and urban society*, 28(1), 11–19. DOI: 10.1177/0013124595028001002

- Biggs, J. (1999). What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57–75. DOI: 10.1080/0729436990180105
- Birtwistle, T., & Wagenaar, R. (2016). *A long way to go. A study of the learning-outcomes based approach in the EU and the USA*. Retrieved July 19, 2016, from: [http://ec.europa.eu/education/library/study/2016/eu-us-learning-outcomes\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/study/2016/eu-us-learning-outcomes_en.pdf)
- Boge, K., & Fretheim, E. P. (2014). Fagopplæring, status og respekt. In S. Tveiten & K. Boge *Empowerment i helse, ledelse og pedagogikk*. Oslo: Gyldendal Akademiske. DOI: 10.1080/0729436990180105
- Bolam, R. (1975). The Management of Educational Change: Towards a Conceptual Framework. In V. Houghton, R. McHugh & C. Morgan (Eds.), *Management in Education – The management of Organizations and Individuals* (pp. 391–409), Ward Lock: Open University Press.
- Borg, W. R., & Gall, M. D. (1979). *Educational Research*. New York: Longman.
- Brown, A. L., & Campione, J. C. (1990). Communities of learning and thinking, or a context by any other name. *Human Development*, 21, 108–125.
- Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Brundrett, M., & Rhodes, C. (2010). *Leadership for Quality and Accountability in Education*, London: Routledge.
- Burton, K., & McNamara, J. (2009). Assessing reflection skills in law using criterion-referenced assessment. *Legal Education Review*, 19(1–2), 171–188.
- Caplan, G. (1963). Types of mental health consultation. *American Journal of Orthopsychiatry*, 33(3), 470–481. DOI: 10.1111/j.1939-0025.1963.tb00381.x
- Capperucci, D. (2015). Self-evaluation and School Improvement: The Issemod model to develop the quality of school processes and outcomes. *IJAEDU- International E-Journal of Advances in Education*, 1(2), 56– 69. DOI: 10.18768/ijaedu.95839
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1994). Personal Experience Methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. *Handbook of Qualitative Research* (pp. 413–421). Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.
- Clark, K., Dyson, A., Millward, A., & Robson, S. (1999). Theories of inclusion. Theories of schools: deconstructing and reconstructing the “inclusive school”. *British Educational Research Journal*, 25(2), 157–177. DOI: 10.1080/0141192990250203
- Colmer, K. (2008). Leading a learning organization. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(1), 107–115.
- Collins, D., & Salais, R. (2004). Social policies. In A. M. El-Agraa (Ed.), *The European Union. Economics and Policies* (pp. 421–447). Harlow, UK: Financial Times, Prentice Hall.
- Collinson, V., Cook, T. F., & Conley, S. (2006). Organizational Learning in Schools and School Systems: Improving Learning, Teaching and Leading. *Theory into Practice*, 45(2), 107–116. DOI: 10.1207/s15430421tip4502\_2
- Common, R. (2004). Organisational learning in a political environment: improving policy-making in UK government. *Policy Studies*, 25(1), 35–49. DOI: 10.1080/0144287042000208224
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). *Basics of Qualitative Research. Technics and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research Technics and Procedures for Developing Grounded Theory* (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

- Csikszentmihaly, M. (1997). *The psychology of Engagement with Everyday Life*. New York: Basic Books.
- ČŠI. (2014). *Tematická zpráva: Podpora inkluzivního vzdělávání v základních a středních školách ve školním roce 2012/2013*. Praha: ČŠI.
- Dahler-Larsen, P. (2006). *Evalueringskultur. Et begrep bliver til*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Dahlstedt, M. (2007). I val(o)frihetens spår. Segregation, differentiering och två decennier av skolreformer. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12(1), 20–38.
- Dewey, J. (2008). *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Drago-Severson, E. (2004). *Helping teachers learn. Principal leadership for adult growth and development*. Thousand Oaks CA: Corwin Press.
- DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N., & Valentine, J. C. (2011). How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(2), 57–91. DOI: 10.1177/1529100611414806
- Dysthe, O. (Ed.). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- DZS (n.d.). Dům zahraniční spolupráce. Retrieved June 6, 2016, from: <http://www.dzs.cz>
- EDUin. (2012). *Mapa aktivních škol*. Retrieved April 13, 2016, from: <http://www.eduin.cz/mapa-aktivnich-skol>
- EDUin. (2014). *Audit vzdělávacího systému v ČR: rizika a příležitosti*. Retrieved April 13, 2016, from: [http://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2014/10/EDUin\\_Audit\\_vzdelavani\\_2014.pdf](http://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2014/10/EDUin_Audit_vzdelavani_2014.pdf)
- EDULAB. (n.d.). *Program podpory digitalizace škol*. Retrieved June 6, 2016, from: <http://www.edulabcr.cz/projekty/program-podpory-digitalizace-skol>
- Edwards, D., & Mercer, N. (1987). *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*. London: Methuen.
- Ekholm, M. (2004). Lärare, professionalitet och yrkeskvalitet. In *Lärarprofessionalism – om professionella lärare*. Lärarförbundet. Retrieved June 6, 2016, from: <http://docplayer.se/17051058-Larar-professionalism-om-professionella-larare.html>
- Ekholm, M., & Scherp, H.-Å. (2014). Vetenskap och beprövad erfarenhet. In M. Ekholm & H.-Å. Scherp (Eds.), *Det goda lärandets grunder* (pp. 125–135). Malmö: Gleerups.
- Ekiert-Oldroyd, D. (2011). “Creative minds for turbulent times?” An international comparison of school leader’s perceived values. In T. Baráth & M. Szabó (Eds.), *Does Leadership Matter? Implications for Leadership Development and the School as a Learning Organisation* (pp. 286–306). Budapest-Szeged: HUNSEM, University of Szeged.
- Eliassen, H., & Seikkula, J. (2006). *Reflekterende prosesser i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Erchul, W. P., & Martens, B. K. (2010). *School Consultation. Conceptual and Empirical Bases of Practice*. New York: Springer.
- Erchul, W. P., & Raven, B. H. (1997). Social power in school consultations: A contemporary view of French and Raven’s basis of power model. *Journal of School Psychology*, 35(2), 137–171. DOI: 10.1016/S0022-4405(97)00002-2
- Europaparlamentets och rådets rekommendation 2006/962/EG av den 18 December 2006 om nyckelkompetenser för livslångt lärande*. (2006). Nyckelkompetenser för livslångt lärande.
- European Commission. (2010a). *Europe 2020 – A strategy for smart, sustainable and inclusive growth, COM (2010) 2020 Final*. Brussels: European Union.

- European Commission. (2010b). *Youth on the Move – An initiative to unleash the potential of young people to achieve smart*. Retrieved July 8, 2016, from: [http://ec.europa.eu/commission\\_2010-2014/vassiliou/events/debate\\_en.htm](http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/vassiliou/events/debate_en.htm).
- European Commission. (2012). *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Retrieved July 9, 2016, from: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1389776578033&uri=CELEX:52012DC0669>
- European Commission. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Retrieved July 18, 2016, from: [http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf)
- European Commission. (2015). *Strengthening teaching in Europe. New evidence from teachers compiled by Eurydice and CRELL*. Retrieved July 8, 2016, from [http://ec.europa.eu/education/library/policy/teaching-profession-practices\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/policy/teaching-profession-practices_en.pdf)
- European Commission. (2016). *Education and Training. Supporting Education and Training in Europe and beyond*. Retrieved July 8, 2016, from The Teaching Professions: [http://ec.europa.eu/education/policy/school/teacher-training\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/policy/school/teacher-training_en.htm)
- European Parliament. (2015). *Innovative Schools: Teaching and Learning in the Digital Area*. Retrieved July 8, 2016, from: <http://www.europarl.europa.eu/studies>.
- Europeiska Kommissionen. (2012). *Att utveckla nyckelkompetenser i skolorna i Europa. Politiska utmaningar och möjligheter*. Retrieved July 8, 2016, from: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/thematic\\_reports/145SV\\_HI.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/thematic_reports/145SV_HI.pdf)
- Falch, T., & Strøm, B. (2009). *NTNU Lærerkvalitet, lærerrekuttering og konjunkturer*. Retrieved June 2, 2016, from: [http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa111/6\\_laerer.pdf](http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa111/6_laerer.pdf)
- Fisher, D. (2012). *School Culture: Creating a unified culture of learning in a multi-cultural setting*. Retrieved July 13, 2016, from IB Regional Conference, October 2012: <http://www.ibo.org/contentassets/b53fa69a03d643b1a739d30543ca8d65/darlenefishermadrid.pdf>
- Fullan, M. G. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Fullan, M. G. (1993). *Change forces: Probing the depth of educational reform*. Bristol: Falmer Press.
- Fullan, M. G. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Routledge.
- Fullan, M., & Knight, J. (2011). Coaches as system leaders. *Educational Leadership*, 69(2), 50–53.
- Ganser, T. (2005). Learning from the past – building for the future. In H. Portner (Ed.), *Teacher mentoring and induction. The state of the art and beyond* (pp. 3–19), Thousand Oaks CA: Corwin Press.
- Garbo, J. (2014). Lærerens profesjon og oppdrag. *Bedre skole*, 4, 12–19. Retrieved June 2, 2016, from: [https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20skole/BS\\_4\\_2014/BS-0414-WEB\\_Garbo.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20skole/BS_4_2014/BS-0414-WEB_Garbo.pdf)
- Giota, J. (2014). Att främja elevers motivation, lärande och skolprestationer. In M. Ekholm & H.-Å. Scherp (Eds.), *Det goda lärandets grunder* (pp. 17–31). Malmö: Gleerups.
- Gislen, Y. (2003). *Rum för handling. Kollaborativt berättande i digitala medier*. Karlskrona: Institutionen för arbetsvetenskap, medieteknik och humaniora, Blekinge Tekniska Högskola.
- Gjefsen, H. M., Gunnes, T., & Stølen, N. M. (2014). *Framskrivinger av befolkning og arbeidsstyrke etter utdanning med alternative forutsetninger for innvandring. Rapport 2014/31*, Oslo – Kongsvinger: Statistisk Sentralbyrå. Retrieved June 1, 2016, from: [https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/200990?\\_ts=14909943420](https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/_attachment/200990?_ts=14909943420)

- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Gore, J. M., & Zeichner, K. (1991). Action research and reflective thinking in preservice teachers education: A case study from the United States. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 119–136. DOI: 10.1016/0742-051X(91)90022-H
- Granberg, O., & Ohlsson, J. (2005). Kollektivt lärande i team. Om utveckling av kollektiv handlingsrationalitet. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 10(3–4), 227–243.
- Habiliteringstjenesten. (n.d.). Retrieved April 20, 2016, from: [http://www.habilitering.no/?page\\_id=538](http://www.habilitering.no/?page_id=538)
- Hargreaves, A. (2004). *Läraren i kunskapssamhället – i osäkerhetens tidevarv*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A., & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teacher and Teacher Education*, 6(3), 227–241.
- Hatano, G., & Oura, Y. (2003). Commentary: reconceptualising school learning using insight from expertise research. *Educational Researcher*, 32(8), 26–29. DOI: 10.3102/0013189X032008026
- Hattie, J. (2013). *Synlig läring – for lærere*. Oslo: Cappelen Damm.
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97 Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Retrieved July 5, 2016, from: [http://www.forskningsradet.no/csstorage/flex\\_attachment/Sluttrapport\\_evaluering\\_av\\_Reform\\_97\\_Ve\\_reform97.pdf](http://www.forskningsradet.no/csstorage/flex_attachment/Sluttrapport_evaluering_av_Reform_97_Ve_reform97.pdf)
- Hodgkinson, C. (1983). *The Philosophy of Leadership*. Oxford: Blackwell.
- Hodgkinson, C. (1996). *Administrative Philosophy. Values and motivations in administrative life*. London: Pergamon.
- Hodkinson, A. (2012). Illusionary inclusion – what went wrong with New Labour’s landmark educational policy? *British Journal of Special Education*, 39(1), 4–11. DOI: 10.1111/j.1467-8578.2012.00532.x
- Hofstede, G. (2005). *Culture and Organizations: Software of the Mind*. New York: McGraw Hill.
- Holmqvist, M., & Nilsson, J. (2005). Hur kan lärare utveckla ett livslångt lärande? In J. Lindelöf (Ed.), *Lärande hela livet. En antologi om lärandets betydelse för utveckling i arbetsliv och samhälle* (pp. 39–55). Lund: Studentlitteratur.
- Hornstrup, C., & Loehr-Petersen, J. (2003). *Appreciative Inquiry- en konstruktiv metode til positive forandringer*. Copenhagen: DJOEF Publishing.
- Hornstrup, C., & Storch, J. (2001). *Samtalernes teoretiske bagland-systemteorien*. Åbyhøj, Denmark: Joint Action.
- Jamissen, G., & Phelps, R. (2006). The role of reflection and mentoring in ICT teacher professional development: dialogue and learning across the hemispheres. *Teacher Development*, 10(3), 293–312. DOI: 10.1080/13664530600921825
- Janík, T., Pířová, M., & Spilková, V. (2014). Standardy a kariérní systémy v učitel'ské profesi: zahraniční přístupy a česká cesta. Komuniké z konference. *Orbis Scholae*, 8(3), 159–161.
- Jensen, R. (2012). *...om å sette læring i system. Om læring og kvalitet*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Jensen, R. (2016). *Kollektiv læring og skolebasert kompetanseutvikling*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Jensen, R., & Sørmo, D. (2014). LOV – en strategi for kvalitetsutvikling i skolen. In A. B. Reinertsen, B. Groven, A. Knutas & A. Holm (Eds.), *FoU i praksis 2013 conference proceedings* (pp. 153–160). Trondheim: Akademika forlag.



- Jensen, R., Sträng, R., & Sørmo, D. (2013). *Kvalitetsutvikling fra klasserommet. Oppsummering av LOV-prosjektet*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Jonson, K. F. (2008). *Being an effective mentor. How to help beginning teachers succeed*. Thousand Oaks CA: Corwin Press.
- Kasíková, H. (2013). Zkušenostní učení v příběhovém dramatu a učitelské vzdělávání. In J. A. Moon et al., *Krajinou zkušenostně reflektivního učení* (pp. 68–81). Brno: Masarykova univerzita.
- Kemp, P. (2005). *Världsmiddborgaren: Politisk och pedagogisk filosofi för det 21århundradet*. Göteborg: Daidalos.
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 235–250. DOI: 10.1080/13674580500200277
- Kierkegaard, S. (1859). *Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed. En ligefrem Meddelelse, Rapport til Historien*. Copenhagen: C. A. Reitzels Forlag.
- Kilmann, R. H., & Saxton, M. J. (1985). *The Kilman-Saxton Culture Gap survey*. Pittsburg: Organizational Design Consultants.
- Kinsella, E. (2009). Professional knowledge and the epistemology of reflective practice. *Nursing Philosophy*, 11(1), 3–14. DOI: 10.1111/j.1466-769X.2009.00428.x
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., Roe, A., & Turmo, A. (2004). *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i Pisa 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (Ed.) (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform – 97*. Det utdanningsvitenskaplige fakultet og Norges forskningsråd. Oslo: Unipub.
- Kohnová, J. et al. (2012). *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: PedF UK.
- Kochan, F. K., & Pascarelli, J. T. (2003a). Mentoring as transformation: initiating the dialog. In F. K. Kochan & J. T. Pascarelli (Eds.), *Global perspectives on mentoring. Transforming contexts, communities, and cultures* (pp. ix–xvii). Greenwich: Information Age Publishing.
- Kochan, F. K., & Pascarelli, J. T. (2003b). Culture, context, and issues of change related to mentoring programs and relationships. In F. K. Kochan & J. T. Pascarelli (Eds.), *Global perspectives on mentoring: Transforming contexts, communities, and cultures* (pp. 417–428). Greenwich: Information Age Publishing.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kompetanse for utvikling 2005–2008*. (2005). Retrieved July 2, 2016, from: <https://www.regjeringen.no/no/no/dokumenter/kompetanse-for-utvikling-2/id496901/>
- Konstam, V. et al. (2015). Evidence-based practice, work engagement and professional expertise of counselors. *The Professional Counselor*, 5(1), 67–80.
- Korzybski, A. (1990). *Collected Writings, 1920–1950*. Institute of General Semantics. Forest Hills, NY: Institute of General Semantics.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608–625. DOI: 10.2307/255910
- Kram, K. E., & Ragins, B. R. (2007). The landscape of mentoring in the 21 century. In B. R. Ragins & K. E. Kram (Eds.), *The handbook of mentoring at work. Theory, research and practice*, (pp. 659–692). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kratochwill, T. R. et al. (2012). Practice-Based Evidence for Children and Adolescents: Advancing the Research Agenda in Schools. *School Psychology Review*, 41(2), 215–235.
- KUD. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.

- KUD. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M87*. Oslo: Aschehoug.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplan for Kunnskapsløftet (LK06)*. Retrieved April 30, 2016, from: <http://www.udir.no/Læreplaner/Kunnskapsløftet>
- LaBoskey, V. K. (1994). *Development of reflective practice. A study of preservice teachers*. New York: Teachers College Press.
- Lagerweij, N. A. J. (1992). Europe 1992 and Educational Reform: a Task and Challenge. In *Report of the First International ASCD Affiliates Conference: Europe 1992. International Perspectives in Education* (pp. 74–88). The Hague: NV-ASCD.
- Lapsley, I., & Oldfield, R. (2001). Transforming the Public Sector: Management Consultants as Agents of Change. *The European Accounting Review*, 10(3), 523–543.
- Lave, J. (1997). Learning, apprenticeship, social practice. *Nordisk*, (17)3, 140–151.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lazarová, B. (2011). Mentoring jako podpora mezigenerační spolupráce ve škole. In B. Lazarová et al. *Pozdní sběr. O práci zkušných učitelů* (pp. 99–106). Brno: Paido.
- Lazarová, B. et al. (2015). *Řízení inkluze ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Lazarová, B., Pol, M., & Sedláček, M. (2015). *Mezinárodní šetření TALIS 2013. Souhrnná zpráva mapující pedagogické vedení ředitelů škol v ČR*. Praha: Česká školní inspekce.
- Lazarová, B., Vychopňová, T., & Dobrovolná, A. (2015). Mentoring ve škole očima učitelů. *Konference Učitelské praxe – současně poznatky a perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Læreplanen Kunnskapsløftet*. (2006). LK06. Retrieved April 21, 2016, from: <http://www.udir.no/Læreplaner/Kunnskapsløftet/>
- Ledvinka, G. (2006). Reflection and Assessment in Clinical Legal Education: Do You See What I See? *International Journal of Clinical Legal Education*, 9, 29–56.
- Levin, B., & Riffel, A. (2000). Changing Schools in a Changing World. In A. Bascia & A. Hargreaves (Eds.), *The Sharp Edge of Educational Change. Teaching, leading and the realities of reform*. (pp. 178–194). London and New York: Routledge.
- Leshem, S. (2008). Novices and veteran journeying into real-world teaching: How a veteran learns from novices. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 204–215. DOI: 10.1016/j.tate.2006.07.010
- Liedman, S. E. (2008). *Nycklar till ett framgångsrikt liv. OM EU:s nyckelkompetenser*. Stockholm: Skolverket.
- Lillejord, S., & Kirkerud, G. (2009). Produktive læringsprosesser og ledelse av skoleutvikling. In *Lærerarbeid for tilpasset opplæring – tilrettelegging for læring og utvikling* (p. 151). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lillejord, S., Kristin, B., Ruud, E., Hauge, T. E., Hopfenbeck, T. N., Tolo, A., F-Griffihs, P., & Smeby, J. C. (2014). *Former for lærervurdering som kan ha positiv innvirkning på skolens kvalitet. En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for Utdanning, Norges Forskningsråd.
- Lindblad, S., & Popkewitz, T. S. (Eds.). (2001). *Listening to education actors on governance and social integration and exclusion. A report fo the EGSIE project*. Uppsala: Department of Education, Uppsala University.
- Lipton, L., & Wellman, B. (2005). Cultivating Learning-Focused Relationships Between Mentors and Their Protégés. In H. Portner (Ed.). *Teacher mentoring and induction. The state of the art and beyond* (pp. 149–166). Thousand Oaks CA: Corwin Press.

- Little, J. W. (1990). The mentor phenomenon and the social organization of teaching. *Review of Research in Education*, 16, 297–351.
- Lukacs, K., & Galluzzo, G. (2014). Beyond empty vessels and bridges: Toward defining teachers as the agents of school change. *Teacher Development*, 18(1), 100–106. DOI: 10.1080/13664530.2013.856338
- Magnussen, F. (2014). Nevroiten og psykiatri. *Kronikk. Tidsskrift for Den norske legeforening*, 19, 1858–1859. DOI: 10.4045 / tidsskr.14.0808
- Martin, J. (1992). *Cultures in Organizations: Three Perspectives*. New York.
- Maturana, H. R. (1987). Everything is said by an observer. In W. I. Thompson (Ed.), *Gaia: A way of knowing. Political implications of the new biology* (pp. 65–82). New York: Lindisfarne Press.
- McKinsey & Company. (2007). *How the world's best performing school systems came out on top*. Retrieved June 5, 2016, from: <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/>
- Møller, J. (2006). Hvilke svar gir forskning om god skole ledelse? In J. Møller & O. L. Fuglestad (Eds), *Ledelse i anerkjente skoler* (pp. 27–44), Oslo: Universitetsforlaget.
- MŠMT. (n.d.). Strukturální fondy. Retrieved June 10, 2016, from: <http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy-1>
- MŠMT. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: UIV, Tauris.
- MŠMT. (2004). *Zákon číslo 521/2004 Sb., o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Retrieved April 20, 2016, from: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>
- MŠMT. (2011). *Výsledky mezinárodních šetření PIRLS a TIMSS 2011*. Retrieved April 20, 2016, from: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/vysledky-mezinarodnich-setreni-pirls-a-timss-2011>
- MŠMT. (2015). *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018*. Retrieved April 20, 2016, from: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/apiv\\_2016\\_2018.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf)
- MŠMT. (2016). *Dotace a granty 2016*. Retrieved June 13, 2016, from: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/dotace-a-granty-1>
- Myhre, R. (1980). *Den norske skoles utvikling. Idé og virkelighet*. Oslo: Fabritius forlag.
- Nastasi, B. K. (2005). Consultants as Change Agents in Achieving Equity for Families in Public Schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 16(1–2), 113–125. DOI: 10.1080/10474412.2005.9669530
- Nehyba, J. et al. (2014). *Reflexe mezi lavicemi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Nesfeldt, H. (2013). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Retrieved from: <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Profesjonsetikk/Utdanningsforbundets-arbeid/Larerprofesjonens-etiske-plattform/>
- New Teacher Induction Program: Induction Elements Manual. (2010)*. Retrieved June 13, 2016, from: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/induction.html>
- Newmann, F. M., King, M. B., & Rigdon, M. (1997). Accountability and School Performance: Implications from Restructuring Schools. *Harvard Educational Review*, 67(1), 41–75.
- NIDV. (n.d.). Retrieved June 13, 2016, from: <http://www.nidv.cz>
- Nihlfors, E. (2008). *Kunskap vidgar världen: Globaliseringens inverkan på skola och lärande*. Stockholm: Globaliseringsrådet.
- Nordin, A., & Sundberg, D. (2014). Introduction. The Making and Governing of Knowledge in the Education Policy Field. In A. Nordin & S. Sundberg (Eds.), *Transnational Policy Flows in*



- European Education. The making and governing of knowledge in the education policy field* (pp. 9–20). Oxford, UK: Symposion.
- Norwegian Directorate for Education and Training. (n.d.). Retrieved April 30, 2016, from: <https://www.regjeringen.no/en/dep/kd/organisation/kunnskapsdepartementets-etater-og-virksomheter/Subordinate-agencies-2/norwegian-directorate-for-education-and-/id426533/>
- NOU. (1995). *Ny lovgivning om opplæring - ... og for øvrig kan man gjøre som man vil*. Retrieved April 30, 2016, from: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1995-18/id140365/?ch=3>
- NOU. (2002). *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Retrieved April 30, 2016, from: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2002-10/id145378/>
- NOU. (2003). *Norges offentlige utredninger 2003:16. I første rekke – Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Retrieved April 30, 2016, from: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/>
- NOU. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NUV. (n.d.a). Retrieved June 5, 2016, from: <http://www.nuv.cz>
- NUV. (n.d.b). *RAMPS – VIP III*. Retrieved June 5, 2016, from: <http://www.nuv.cz/projekty/ramps-vip-iii>
- NUV. (2014). *LAMS. IPO rozvoj lektorských a mentorských dovedností pedagogů mateřských a základních škol – lektori a mentori pro školy*. Retrieved April 20, 2016, from: <http://www.nuv.cz/projekty/lams-1>
- Ny generell del av læreplanen LK06*. (n.d.) Retrieved April 30, 2016, from: <https://www.regjeringen.no/no/no/aktuelt/Vil-ha-ny-generell-del-av-lareplanen1/id2008329/>
- Nykänen, P. (2009). *Värdegrund, demokrati och tolerans. Om skolans fostran i ett mångkulturellt samhälle*. Stockholm: Thales.
- OECD. (2004). *What makes school systems perform? Seeing school systems through the prism of Pisa*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2013). *Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Synergies for Better Learning. An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Helsedirektoratet. Retrieved April 25, 2016, from: <http://www.forebygging.no/Litteratur/Hjelpeinstanser/Barne-og-ungdomspsykiatrien-BUP/>
- OECD. (2015). *OECD Skills Outlook 2015. Youth, Skills and Employability*. OECD Publishing.
- OECD. (2016). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Retrieved July 8, 2016, from: <http://www.oecd.org/edu/school/nomorefailuresstepstoequityineducation.htm>
- Ohnstad, F. O. (2011). Dilemma. *Utdanning*, 15(23), 44. Retrieved July 1, 2016, from: [http://www.spesialpedagogikk.no/upload/Publikasjoner/Profesjonsetikk/Dilemma\\_F.O.Ohnstad\\_Utdanning\\_15.11.pdf](http://www.spesialpedagogikk.no/upload/Publikasjoner/Profesjonsetikk/Dilemma_F.O.Ohnstad_Utdanning_15.11.pdf)
- Olin, A. (2009). *Skolans mötespraktik- en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Olsen, J., & Peters, G. (1996). Learning from Experience. In J. Olsen & G. Peters (Eds.), *Lessons from Experience* (pp. 1–35). Oslo: Scandinavian University Press.
- Opplæringsloven*. (1999). Retrieved April 21, 2016, from: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringsloven*. Lovdata. (2006). Retrieved April 21, 2016, from: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=Oppl%C3%A6ringsloven>

- Oslo kommune Utdanningsetaten. (2013). Retrieved April 21, 2016, from: <http://static.vg.no/uploaded/vgdesk/filer/2013/lederkontrakt.pdf>
- Oshry, B. (1996). *Seeing systems: Unlocking the Mysteries of Organizational Life*. San Fransisco: Berrett-Koehler.
- Otto, M. L. (1994). Mentoring: An adult developmental perspective. In M. A. Wunsch (Ed.), *Mentoring revisited: Making an impact on individuals and institutions* (pp. 15–26). San Francisco: Jossey-Bass.
- Palečková, J., Tomášek, V., & Blažek, R. (2014). *Mezinárodní šetření PISA 2012. Schopnost patnáctiletých žáků řešit problémy*. Praha: ČŠI.
- Palinscar, A. S., Brown, A., & Campione, J. C. (1993). First-grade dialogues for knowledge acquisition and use. In E. A. Forman, N. Minick, & C. A. Stone (Eds.), *Contexts for Learning. Sociocultural Dynamics in Children's Development* (pp. 43–57). New York: Oxford University Press.
- Pearce, D. (1995). Sustainable Development: The Political and Institutional Challenge. In J. Kirkby, P. O'Keefe, & L. Timberlake (Eds.), *The Earthscan Reader in Sustainable Development* (pp. 287–289). London: Earthscan.
- Pedagogický konzultant. *Průvodce učitelů na cestě k zlepšování výuky*. (n.d.). Retrieved April 6, 2016, from: <http://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/projekt/jak-pomahame-skolam/pedagogicky-konzultant>
- PISA. (2014). *Mezinárodní šetření PISA 2012. Národní zpráva. Schopnost patnáctiletých žáků řešit problémy* (2014). Praha: Česká školní inspekce. Retrieved April 7, 2016, from: <http://www.csicr.cz/html/PISA2012-SchResProblemy/flipviewexpress.html>
- Pol, M., Hloušková, L., Lazarová, B., Novotný, P., & Sedláček, M. (2011). On definition characteristics of organizational learning in schools. In T. Baráth & M. Szabó (Eds.), *Does Leadership Matter? Implications for Leadership Development and the School as a Learning Organisation* (pp. 147–157). Budapest-Szeged: HUNSEM, University of Szeged.
- Pol, M., Hloušková, L., Lazarová, B., Novotný, P., & Sedláček, M. (2013). *Když se školy učí*. Brno: Masarykova univerzita.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. London: Routledge.
- Pomáháme školám k úspěchu. (n.d.). Retrieved June 13, 2016, from: <http://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu>
- Portner, H. (Ed.) (2005). *Teacher mentoring and induction. The state of the art and beyond*. Thousand Oaks CA: Corwin Press.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Premfors, R., & Roth, K. (Eds.). (2004). *Deliberativ Demokrati*. Lund: Studentlitteratur.
- Regjeringen. (2005). *Barnevernsloven § 4–2*. Retrieved June 5, 2016, from: <https://www.regjeringen.no/no/no/dokumenter/barnevernsloven-4-2/id102949/>
- Rhodes, Ch., & Fletcher, S. (2013). Coaching and mentoring for self-efficacious leadership in schools. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(1), 47–63.
- Rhodes, J. E., Grossman, J. B., & Resch, N. L. (2000). Agents of change: Pathways through which mentoring relationships influence adolescents' academic adjustment. *Child development*, 71(6), 1662–1671. DOI: 10.1111/1467-8624.00256

- Rolf, B., Ekstedt, E., & Barnett, E. (1993). *Kvalitet och kunskapsprocess i högre utbildning*. Nora: Nya Doxa.
- RVP. (n.d.). Metodický portál. Inspirace a zkušenosti učitelů. Retrieved June 13, 2016, from: <http://rvp.cz/informace/o-portalu>
- Rýdl, K. (2014). Vývoj standardizace profese učitele v České republice – nekonečný příběh? *Orbis Scholae*, 8(3), 9–21.
- Sahlberg, P., & Oldroyd, D. (2010). Pedagogy for economic competitiveness and sustainable development. *European Journal of Education*, 45(2), pp. 280–300. DOI: 10.1111/j.1465-3435.2010.01429.x
- Samuelsson, M. (2013). Deliberativ demokrati i den norska skolan. Ger lärare uttryck för deliberativa uppfattningar när det kommer till demokrati och demokratiutbildning? *Utbildning & Demokrati*, 22(1), 47–63.
- Sandefjord Case. (2014). Retrieved April 8, 2016, from: <http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Taler-og-innlegg1/Alle/2014/Look-to-Sandefjord/>
- Saphier, J. et al. (2001). *Beyond mentoring comprehensive induction programs: How to attract, support, and retain new teachers*. Newton, MA: Teachers21.
- Säljö, R. (2001). *Läring i praksis: et sosiokulturellt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: om läroprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Seikkula, J. (2000). *Åpne samtaler*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. London: Century Business.
- Senge, P., Scharmer, C. O., Jaworski, J., & Flowers, B. S. (2005). *Presence. Exploring profound change in people, organizations and society*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Sharp, R. (1995). Organizing for Change: People Power and the Role of Institutions. In J. Kirkby, P. O'Keefe, & L. Timberlake (Eds.), *The Earthscan Reader in Sustainable Development* (pp. 309–327). London: Earthscan Publications.
- Scherp, H.-Å. (2003). Skolutvecklingens komplexitet – en avslutande kommentar. In G. Berg & H.-Å. Scherp (Eds.), *Skolutvecklingens mpånga ansikten* (pp. 274–293). Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- SKAV. (n.d.). Retrieved June 11, 2016, from: <http://www.skav.cz>
- Skolverket. (2014). *Grundskolan i internationella kunskapsmätningar – kunskap, skolmiljö och attityder till lärande*. Stockholm: Skolverket, Rapport 407.
- Slegers, P. J., Thoonen, E. E., Geijsel, F. P., Oort, F. J., & Peetsma, T. T. (2010). Changing teaching practices: What matters? In T. Baráth & M. Szabó (Eds.), *Does Leadership Matter? Implications for Leadership Development and the School as a Learning Organisation* (pp. 33–56). Budapest-Szeged: HUNSEM, University of Szeged.
- Snyder, K. J., Acker-Hocevar, M., & Snyder, K. M. (2000). *Living on the Edge of Chaos: Leading Schools into the Global Age*. Milwaukee, Wisconsin: ASQ Quality Press.
- Söderström, M. (2011). *Vad är arbetslivets pedagogik? – bakgrund, problem och möjligheter*. Växjö: Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap, Linnéuniversitetet.

- Sørmo, D. (2015). Reflecting teams as a tool to meet pedagogical challenges. In *More trust, less control – less work?: culture of trust as a basis of educational leadership and school improvement*. (pp. 143–158). Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů. Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum.
- Statistisk Sentralbyrå. (n.d.). Retrieved April 30, 2016, from: <https://www.ssb.no/en/>
- Step by Step CR, o.p.s. (n.d.). Retrieved June 13, 2016, from: <http://www.sbscr.cz/index2.php>
- Store norske leksikon. (n.d.). Retrieved April 30, 2016, from: <https://snl.no>
- Stortingsmelding 18. (2011). Retrieved April 29, 2016, from: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Stray, J. H. (2010). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse. Avhandling for graden dr.philos.* Oslo: Universitetet i Oslo.
- Sträng, R. (1997). *Kunskapsproduktion, kunskapsväxt och pedagogiska motorvägar: Wittgenstein, Lundgren och Berg*. Örebro: Högskolan i Örebro, Skolledarhögskolan.
- Sträng, R. (2011). *En flerstämmig kulturanalys. Om värden, värderingar och motiv i skolors vardagsarbete*. Doktorgradsavhandling. Karlstads Universitet.
- Sträng, R. (2013). Change agents of school cultures – the requirement of adaptable analytic tools. In M. Aksu, A. Sabanci, & T. Aksu (Eds.), *Educational leaders as change agents: Meeting an uncertain future* (pp. 89–98). Ankara: Akdeniz University.
- Sträng, R. (2014). LOV i et internasjonalt perspektiv. In R. Jensen, R. Sträng, & D. Sørmo, *Kvalitetsutvikling fra klasserommet. Oppsummering av LOV-prosjektet* (pp. 149–169). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Sträng, R. (2015). Grunnleggende ferdigheter for læring og forståelse. In E. K. Høihilder & O. A. Gullbrandsen (Eds.), *Pedagogikk og elevkunnskap i grunnskolelærerutdanningen* (pp. 94–104). Oslo: Gyldendal.
- Sträng, R., Jensen, M., & Sørmo, D. (2013). *KARIB-prosjektet: Kulturanalyse og reflekterende prosesser i barnehagen*. Halden: Høgskolen i Østfold.
- Sträng, R., & Sørmo, D. (2015). Professional Guidance of School Teachers. In *More trust, less control – less work?: culture of trust as a basis of educational leadership and school improvement*. (pp. 62–73). Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Stroud, B. (2011). Meaning and understanding. In O. Kuusela & M. McGinn (Eds.), *Wittgenstein* (pp. 294–310). New York: Oxford University Press.
- Sundet, R. (2007). Reflekterende prosesser – noe mer enn refleksjon. In H. Eliassen & J. Seikkula (Eds.), *Reflekterende prosesser i praksis. Klientsamtaler, veiledning, konsultasjon og forskning* (pp. 15–32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Škola online. (n.d.). Retrieved June 6, 2016, from: <http://www.skolaonline.cz/Ospolecnosti.aspx>
- Šteflová, J. (2008). Konzultanti pomohou školám s realizací ŠVP. *Učitelské noviny*, 29, Retrieved June 1, 2016, from: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1313>.
- The Council of the European Union. (2009). *The teaching professions*. Retrieved July 9, 2016, from Council conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52009XG1212\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52009XG1212(01))
- Thornton, K. (2014). Mentors as educational leaders and change agents. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 3(1), 18–31.

- Thorsen, C. A., & DeVore, S. (2013). Analyzing reflection on/for action: A new approach. *Reflective Practice. International and multidisciplinary perspectives*, 14(1), 88–103.
- Tillema, H., Westhuizen van der, G. J., & Merwe van der, M. P. (2015). Knowledge building through conversation. In H. Tillema, G. J. Westhuisen van der & K. Smith (Eds.), *Mentoring for Learning: "Climbing the mountain"* (pp. 1–22). Rotterdam/Boston/ Taipei: Sense Publishers.
- Tomal, D. R., Schilling, C. A., & Trybus, M. A. (2013). *Leading school change: Maximizing resources for School Improvement*. Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Publishers.
- Topping, K. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645. DOI: 10.1080/01443410500345172
- Tveiten, S., & Boge, T. (2014). *Empowerment i helse, ledelse og pedagogikk*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Učení online. (n.d.). Retrieved June 10, 2016, from: <http://www.ucenionline.com>
- UDIR (2010). *Rammeverk for nasjonale prøver*. Retrieved April 11, 2016, from: [http://www.udir.no/Upload/Nasjonale\\_prover/2010/5/Rammeverk\\_NP\\_22122010.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Nasjonale_prover/2010/5/Rammeverk_NP_22122010.pdf?epslanguage=no)
- Utdanningsdirektoratet. (n.d.). Retrieved April 11, 2016, from: <http://www.udir.no>
- Utdanningsdirektoratet. (2008). *Læring fra lærende virksomheter. Erfaringer fra lærende virksomheter og utviklingsarbeid i norske bedrifter*. Retrieved April 11, 2016, from: [http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Artikkelstafett/Laring\\_fra\\_larende\\_virksomheter.pdf](http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Artikkelstafett/Laring_fra_larende_virksomheter.pdf).
- Verbiest, E. (2011). *Developing professional learning communities*. Paper presented at the EARA Conference, April 7–12, 2011, New Orleans.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wadel, C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. In O. L. Fuglestad & S. Lillejord, *Pedagogisk ledelse-et relasjonelt perspektiv* (pp. 39–56), Bergen: Fagbokforlaget.
- Wallin, E. (1986). Att veta hur man gör eller bli klokare – är det frågan? In J. Gustafsson & F. Marton (Eds.), *Pedagogikens gränser och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Wollman-Bonilla, J. E. (1997). Mentoring as a two-way street. *Journal of Staff Development*, 18(3), 50–52.
- Zachary, L. J. (2005). *Creating a mentoring culture*. San Francisco: Jossey-Bass.



## Summary

Support for learning in schools is a subject based on efforts to develop schools towards openness and quality. It is a topic that reacts to the changing appearance of Europe and is becoming a focus of attention in various European and national documents of educational policy and strategy. Evoking a number of co-subjects such as organizational learning, peer support, school counselling, mentoring and reflection of practice, the processes of learning in schools apply to both children and adults. The efforts of education politicians, researchers and, obviously, people working in schools are interwoven in these themes.

An interest in this subject has brought Norwegian and Czech authors together in order to create this publication and offer it to readers involved in education and schooling. Supported financially by the Norway Grants, this book is a collection of analytical studies in a variety of forms of support for the processes of learning in Norwegian and Czech schools. The aim of the publication is to present an image of how these processes are supported at the level of education policy as well as in everyday practice. Its purpose is not to present fully comparable data, however; instead, the content of particular chapters presents what is characteristic of Norwegian and Czech education in the opinions of their authors. Their articles are based on both specialist national references and results of their own research. The initiatives for the support of learning processes in schools and the resulting experience are discussed in the framework of the European trends outlined in the opening chapter.

The publication starts with a brief description of the term ‘school development’, paying particular attention to the relation between theories of learning and education and practice. An important role in this connection is played by reflection on learning and teaching, i.e. reflection on practice, which is one of the most important concepts addressed throughout this publication.

The book is divided into four parts. Part One, entitled *Norwegian and Czech schools: Policy and practice*, is devoted to selected issues of Norwegian and Czech education (Chapters 2 and 3) and the European trends mentioned above (Chapter 1). The Norwegian authors emphasize several historic milestones in the development of Norwegian education, comment on the internationalization of Norwegian schools and highlight some current topics: debates on the professionalization of teaching and its image in the media, stress on care for pupils with special education needs and an increasing demand for counselling and guidance of teachers. These topics, typical of the current needs of Norwegian education, resemble to a certain extent the situation in Czech education. As for the current issues of Czech education, the book pays attention to pupils’ results, inclusive education and the career order of teachers. The opening part is concluded with a list of selected systemic support measures and initiatives implemented by various subjects supporting school development and the quality of learning processes in schools. The



Norwegian authors refer to the National system of quality assessment which comprises control mechanisms and methodological support, and they emphasize a deficiency in the abilities of schools to analyse data. Another topic in this part of the book is support in health, counselling and social matters, as provided to families and schools by various subjects (Chapter 4). The Czech counterpart mentions initiatives focusing more narrowly on the development of the quality of teaching. Major legislation and strategic documents are presented together with selected support programmes and projects managed at the levels of the state (Ministry of Education), non-profit organizations and other subjects active on the nationwide and local scales (Chapter 5).

Part Two of the book, *Support of teachers in theories*, focuses in more detail on professional development of teachers and schools as a necessary condition for 'better learning'. This part presents selected theories on which many efforts to support teachers and whole schools are based. The theory of organizational learning, emphasizing the reflection-based concept of justified practice, is presented first (Chapter 6). Chapter 7 is devoted to mentoring and other kinds of counselling in schools as important processes that can support learning (and reflection) on individual and organizational levels. In this respect, mentors and school consultants are regarded as agents of change.

The aim of the last chapter in this part (Chapter 8) is to present selected theories about reflective processes, reflective practice and reflection with reflecting teams devised by the Norwegian psychiatrist Tom Andersen. This chapter highlights the transfer of a systemic approach used in psychotherapeutic practice and social work to the context of schools and accentuates its benefits for teachers' reflective practice.

Part Three of the publication, *Learning teachers as seen through research*, presents selected results of recent research surveys that the authors carried out with the focus on the processes of learning and peer support in schools. The data produced by these studies reflect the professional specialization of authors, illustrate specific forms their efforts take and evidence impact on school practice. The Norwegian authors (Chapter 9) present the results of a research and development project called *Learning and Assessment*, which has enabled many schools to test measures for the development of learning focus and awareness. The Czech author (Chapter 10) presents data of evaluation surveys carried out in schools that can draw on long-term support from mentors and consultants within the project *Helping Schools Succeed*. She points out the potential of mentoring and counselling in the course of deepening, dissemination and anchoring (after Verbiest) of learning processes in particular learning communities. In the last chapter in this part (Chapter 11), one of the Norwegian contributors summarizes the results of three projects (KARIB, Låby, Berg) with development and research objectives, aimed at the development of reflection practice with the use of reflecting teams in schools.

The last part, *Concluding remarks*, contains one chapter as a recapitulation of the whole book. It stresses the importance of a sustainable support system for teachers and schools that would include reflection on practice. This publication offers inspiration for how a learning support system can be built, and on which foundations.



## O autorech

**Bohumíra Lazarová** je docentkou na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Vyučuje, vede výzkumy, účastní se řady tuzemských i mezinárodních rozvojových projektů a publikuje v tématech zaměřených na kolegiální podporu učitelů, reflexi praxe, organizační učení, školní poradenství a také školní psychologii. Je lektorkou v kurzech dalšího vzdělávání učitelů i ředitelů škol a spoluzakladatelkou České asociace mentoringu ve vzdělávání.

**Dan Roger Sträng** je profesorem pedagogiky na Østfold University College v Norsku. Titul Ph.D. získal na univerzitě v Karlstadu ve Švédsku v oboru školský management. Zaměřuje se na výzkum rozvoje školy, organizační analýzu, evaluaci programů a výzkum kultury školy. Je autorem široké škály odborných článků a závěrečných zpráv k mnoha projektům. V současné době se specializuje na obnovu zájmu o Maxe Webera v moderních studiích o zkvalitnění školy.

**Roald Jensen** je profesorem pedagogiky na Østfold University College v Norsku. Pracuje řadu let v oboru speciální pedagogiky, speciálního vzdělávání a pedagogického rozvoje. Zastával klíčové funkce v mnoha celostátních iniciativách podporujících odborné kompetence škol se zaměřením na rozvoj speciálního vzdělávání v inkluzivním kontextu, na práci s klíčovými dovednostmi a na evaluaci procesů učení včetně organizačního. Podílel se na mnoha projektech pro Odbor vzdělávání při norském Ministerstvu školství a výzkumu (*Utdanningsdirektoratet*). Působí také jako lektor a školitel, vydal několik publikací na téma podpory učení a rozvoje ve školách.

**Dag Sørmo** je docentem na Østfold University College v Norsku. Pracoval jako učitel na základní i střední škole, od roku 2008 působí jako vzdělavatel učitelů, v současné době v magisterských programech pro vzdělávání učitelů a také v programech pro vzdělávání mentorů. Díky práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a znalostem díla Toma Andersena se začal zajímat o charakteristiky komunikace s rodiči, učiteli a dětmi ve škole. Odtud vedla jeho cesta k práci s reflektujícími týmy, z níž vycházejí jeho články, studie a rozvojové programy.



# Rejstřík

## A

agent změny 10, 38, 63, 64, 114, 142  
analýza vlivů 118  
asistent (pedagoga) 26, 30, 35, 36, 38, 47, 51,  
66, 94, 124

## B

Bílá kniha 33, 35

## C

celoživotní učení 48, 49, 117  
celoživotní vzdělávání 20–22  
cyklus změny 102

## D

další vzdělávání 25, 28, 29, 31, 37, 38, 43, 48,  
49, 50, 54, 61, 80, 94, 95, 96, 114, 121, 122  
decentralizace 33, 53, 124  
demografické změny 117  
demokracie 9, 15, 17, 24, 29  
dialektické procesy 84  
duševní proces 75  
dvojsmyčkové učení 85

## E

efektivita konzultací 71  
eko-mentální systémy 74  
e-mentoring 67  
empirické dokazování 57, 58  
etické dilema 23, 31, 32, 53  
evaluační škol 48, 113, 124  
evaluační kultura 58  
evaluační výzkum 93, 94, 103  
Evropa 2020 18–20

## F

flow 120  
formativní hodnocení 41, 113

## G

globalizace 17

## H

hodnocení kvality 41, 42, 53, 62, 113, 124  
hodnocení učitelů 42

## I

implicitní znalosti 23, 86  
informační a komunikační technologie 16,  
19  
inkluze 34, 35, 36, 37, 47, 53, 64, 125  
inkluzivní vzdělávání 33, 35, 36, 53, 64  
integrace 19, 20, 26, 31, 36, 69, 76

## K

kariérní řád 37, 38, 51  
klíčové kompetence 20–22, 33, 49  
kolegiální podpora 11, 37, 66, 70, 93–97  
kolegiální pozorování 58, 83, 85, 86, 126  
kolegiální učení 63, 66, 124  
komunikační proces 84, 120  
konstantní srovnávání 89  
kultura organizace 69, 79  
kultura školy 51, 69, 70, 94, 102, 118, 119,  
120  
kultura učení 57, 68, 69  
kulturní analýza 108, 109  
kulturní hodnoty 118  
kurikulum 10, 15, 21, 27, 29, 30, 33, 34, 37,  
38, 42, 47, 58, 61, 62, 75, 76

kvalita výuky 11, 36, 47, 48, 51, 52, 63, 64,  
65, 80, 94, 100, 123, 124

kvalitativní data 42

kvality podporující učení 87

kvantitativní data 42

### M

mentální modely 85

mentoring 11, 37, 54, 63, 65–71, 78, 80, 94,  
110, 121, 124, 141, 142

mentorské programy 68, 69, 70

metafora 73, 74, 118

metavedení 108

metoda dopisu 87, 88

mezigenerační přenos 68

multiversum 74

### N

na žáka/dítě orientované (přístupy) 11, 123,  
124

na výstupech založené učení 123

### O

odborné poradenství 19, 31, 78,

odborné vedení 23, 24, 31, 32, 45, 57, 58, 73,  
76, 78, 106–111,

OECD 17, 19, 22, 41, 53, 117,

ohnisková skupina 94, 95, 97–100, 102, 103

operační programy EU 47

organizační kultura 29, 57, 69

organizační rozvoj 10, 43, 74, 85, 90, 108

organizační teorie 57, 95

organizační učení 7, 11, 57–59, 61, 68, 79, 83,  
85, 90, 91, 93, 95–103, 113, 114, 118, 119, 124

osobní mistrovství 85

### P

pedagogické vedení 9, 57–59, 79

pedagogicko-psychologická poradna 43, 44

pedagogický konzultant 37, 51, 61, 63–65,  
93–103

PISA 17, 28, 34

podpůrná opatření 36, 43, 47

poradenská služba 33, 49

povinná školní docházka 25, 26, 30, 43

primární vzdělávání 42, 108

profesionální rozvoj učitelů 11, 35, 96, 99

profesní rozvoj 33, 37, 38, 49, 78, 118,  
121–123

projekt LOV 57, 60, 62, 83–85, 87, 89–91

### R

Rámcový vzdělávací program 33, 34, 48

reflektivní praxe 76, 107, 113, 120, 121, 124

reflektivní proces 11, 73, 76, 78, 80, 108

reflektující tým 11, 76–78, 105–111, 114, 121

reflexe praxe 7, 37, 51, 57–60, 67, 68, 80, 94,  
106, 114

rodinná terapie 74, 77, 108

rozdíl, na kterém záleží 76, 77

rozvoj kvality 7, 11, 52, 58, 63, 65, 87, 90, 94

### Ř

řízení škol 9, 47

### S

scaffolding 84

sdílená vize 85, 102

sebehodnocení 87, 113, 124

sebehodnocení učitelů 37, 101

sekundární vzdělávání 42, 43, 86, 91

smyčkové učení 83, 85, 90

sociální interakce 84

sociální kompetence 20, 21, 33

sociální moc 101

sociální péče o děti 44, 45

sociální tlak 96

sociální učení 21, 84

speciální pedagog 36, 47, 49, 63, 124

speciální vzdělávání 30, 31, 34, 44, 77

systemická teorie 74

systémové myšlení 85

**Š**

školní konzultant 63–65, 95, 96, 102  
školní psychologové 36, 47, 49, 51, 63, 95,  
124  
školské reformy 24  
školní vzdělávací program 49, 64  
školská politika 38, 41, 48, 50, 65, 69, 93,  
114, 123,

**T**

teorie učení 11, 57, 79, 83, 95  
terapeutické myšlení 106  
terapie 74–78, 105, 106, 108  
testování 23, 34, 41, 42, 59, 85, 90  
trh práce 18–21, 125  
týmové učení 85

**U**

učící se komunita 59, 84, 95  
udržitelnost 9, 48, 49, 51, 101, 102

udržitelný systém podpory 117, 121,  
universum 74

**V**

virtual mentoring 67  
výsledky žáků 17, 28, 29, 33–35, 41, 52, 53,  
62, 79, 95, 113  
vzdělávací politika 17, 33, 48, 49, 124  
vzdělávání učitelů 23, 24, 27–29, 31, 37, 38,  
43, 50, 51, 54, 61, 80, 94–96, 114, 121–123  
vzdělávání založené na důkazech 35  
vzdělavatelé učitelů 54, 79, 114, 122, 123

**Z**

zákon o vzdělávání 43, 44  
zdůvodněná praxe 58, 60–62  
zpětná socializace 68  
zplňomocňování, empowerment 75, 78, 107,  
108, 120

Bohumíra Lazarová / Dan Roger Sträng  
Roald Jensen / Dag Sørmo

## Podpora učení ve školách

Překlady

Terezie Königová

Jan Mattuš

Petr Pálenký

Předmluva, kapitoly 3, 5, 7, 10, Summary do angličtiny

Úvod, kapitoly 1, 2, 4, 6, 8, 9, 11, 12, závěry I, II a III do češtiny

Kjersti Enger Jensen

Tove Sørum

Předmluva, kapitoly 3, 5, 7, 10 do norštiny

Úvod, kapitoly 1, 2, 4, 6, 8, 9, 11, 12, závěry I, II a III do angličtiny

Jazyková redakce: Eva Strnadová

Návrh obálky: Ivan Štrouf

Typografie a příprava k tisku: Pavel Křepela

Vydala Masarykova univerzita

Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno

Vydání první, elektronické, 2016

ISBN 978-80-210-9574-8

DOI: 10.5817/CZ.MUNI.M210-8310-2016

[www.muni.cz/press](http://www.muni.cz/press)



Prostřednictvím Norských fondů a Fondů Evropského hospodářského prostoru přispívá Norsko ke snižování sociálních a ekonomických disproporcí a posiluje dvoustranné vztahy se zeměmi, které tuto podporu přijímají. Norsko úzce spolupracuje s EU na základě Dohody o Evropském hospodářském prostoru.

V období let 2009–2014 činil příspěvek Norska celkem 1,7 miliardy eur. Z fondů mohou čerpat nevládní organizace, výzkumné a akademické instituce, veřejný i soukromý sektor ve dvanácti nejnovějších členských zemích EU a v Řecku, Portugalsku a Španělsku. Realizovat nové aktivity v rámci široké spolupráce s norskými subjekty lze do roku 2016.

Mezi podstatné oblasti podpory patří ochrana životního prostředí a problematika klimatických změn, výzkum a stipendia, otázky občanské společnosti, zdravotnictví a rozvoj dítěte, rovnost pohlaví a kulturní dědictví.