

ŽIVOTNÍ HISTORIE UČITELE EXPERTA

ROMAN ŠVARÍČEK

Abstrakt: Příspěvek pojednává o výzkumu učitele experta pomocí biografického a narativního přístupu s použitím metody životní historie. První část příspěvku je zaměřena na teoretické uchopení konceptu učitele experta v pedagogice, metodologické otázky spojené s biografií, narativou a životní historií. Součástí je pojednání o reliabilitě, validitě a triangulaci v kvalitativním výzkumu. Druhá část příspěvku prezentuje výsledky z doposud provedeného výzkumu.

Klíčová slova: biografický přístup, narativní přístup, životní historie, kvalitativní výzkum, zkušený učitel, učitel expert.

Abstract: The article deals with the research of expert teacher. The biographic and narrative inquiry is the interpretative approach and life history is the method. First section deals with theoretic background of expert's teacher concept in education. Several methodological problems of qualitative research are depicted: reliability, validity and triangulation. Second section presents outcome of research done heretofore.

Key words: biographic inquiry, narrative inquiry, life history, qualitative research, experienced teacher, expert teacher.

CÍL PRÁCE

Cílem výzkumného projektu¹ je vytvořit popis učitele experta, který integruje jeho myšlenky, běžnou praxi ve třídě, profesní a osobnostní vývoj. Rozvoj učitele (od začínajícího k expertovi) je zkoumán s ohledem na pochopení jeho osoby, jeho cílů a priorit. Proto je kladen důraz na biografii, životní příběh a historii a osobní perspektivu. Důležité na expertovi nejsou jenom vědomosti a dovednosti, ale také jeho morální hodnoty a jeho osobnost: není jenom uznávaným odborníkem v oboru, ale širší okolí v něm vidí morální autoritu, čímž se odlišuje například od experta v bankovníctví, či metalurgii.

Studium problému probíhá na dvojí ose, vertikální a horizontální. Na vertikální ose je sledována učitelova kariéra, od počátků studia přes veškeré kritické (zlomové) okamžiky, změny zaměstnání až do dnešního bodu. Expert je postaven vůči minulosti (začínajícímu učiteli) a vůči budoucnosti (představy o budoucnosti, představy o ideálním učiteli). Existují dva hlavní proudy kariéry učitele: zaprvé je to akademická (intelektuální) kariéra, zadruhé morální (osobnostní) rozvoj. Obě budou sledovány současně. Na horizontální ose je u každého učitele sledováno jeho myšlení, jeho jednání, jeho každodenní pedagogické přesvědčení a jeho názory na žáky a metody. Kromě těchto dvou os je výzkum zaměřen na kontext (kolegové školy, žáci, vztah učitele a žáka, sebereflexi učitele), kariéru učitele, fáze kariéry učitele, kritické incidenty v životě učitele, změnu a rozvoj učitele. Učitelovo myšlení, vědění a rozvoj je ovlivněno sociálně, ale právě také kontextem (Clandininová, Connelly, 1998), ve kterém učitel žije a pracuje.

Zájem o myšlení učitele je motivován snahou o porozumění celému vyučovacímu procesu, jehož ústřední roli zaujímá učitel. V dnešní diskusi o změnu

¹ Prezentovaný výzkumný projekt je součástí disertační práce. Předběžný termín dokončení práce je léto 2007, proto v tomto příspěvku rozebírám metodologické otázky a prezentuji předběžné závěry empirického zkoumání. Zkoumání jsou učitelé na druhém stupni ZŠ, ISCED 2A.

školy ke škole jako učící se společnosti je nepochybně důležité zjistit, jakým způsobem se učitelé učí. Badatelé se snaží nezůstávat toliko u kritiky učitelské praxe, ale také pochopit myšlení a jednání učitele, aby mohlo dojít ke změně. Nezbytnou podmínkou pro to však je rozpoznání myšlení a jednání učitele, které se děje v určitém kontextu. Koho se zeptat na to, jakým způsobem uvažuje a jedná při výuce, než zkušeného učitele, experta² ve svém oboru?

Poznání praxe a myšlení učitelů není samoučelné, nýbrž může poskytnout vhled pro všechny, kteří se chtějí stát učiteli experty. Objevení zorného úhlu zkušeného učitele, objevení vztahu teorie a praktického jednání, řešení problémů s kázní nebo způsob sebereflexe přináší poznání tak důležité otázky, jakým je život kvalitního profesionála. Nepochybně by takové poznání přineslo užitek těm, kteří připravují budoucí učitele na jejich profesi.³

Hlavní výzkumná otázka je postavena takto: Lze porozumět profesionálnímu a osobnostnímu rozvoji učitele experta? Specifické výzkumné otázky: Jakými charakteristikami se vyznačuje učitel expert? Jak se odlišuje učitel expert od učitele začátečníka v myšlení a jednání? Jak se vyvíjí názory, metody a poznatky učitele experta? Jak učitel expert vidí svoji budoucnost? Jak se učitelé rozvíjejí? Jakým hlasem hovoří učitelé experti?

DEFINICE EXPERTA

Slovo expert vešlo v užívání až v polovině 19. století. Teprve tehdy totiž existovala větší skupina lidí, která se živila poskytováním rad, nikoli obchodem a výrobou (Stehr, 1994). Termíny expert, poradce, zkušený učitel, kvalitní učitel nejsou precizně definovány. Jejich význam je však snadno srozumitelný. Kromě termínu expert,⁴ můžeme nalézt termíny dobrý učitel, kvalitní učitel (Stones, 1994), tvořivý učitel, zkušený učitel (Good aj., 1975, Stephens, Crawley, 1994, Průcha, 2002), učitel veterán, či efektivní učitel. Některé publikace dokonce používají vzájemně zaměnitelné pojmy kompetentní, efektivní a výjimečný, aby popsaly odlišné úrovně kvality výuky učitele (McBer, 2000).⁵

V tomto výzkumu je expert pojímán úžeji, neboť je zkoumán s ohledem na pedagogiku. Expertem je míněn zkušený, kvalifikovaný a kvalitní učitel.

Henryová vymezuje experta následovně: má hluboké znalosti předmětu, je schopný pracovat se všemi studenty, vychovává, riskuje, je respektován, zajímá se o potřeby žáků, dále se vzdělává, je sebevědomý, entuziatistický, používá mnoho metod a technik, dobře zvládá kázeň žáků (Henryová, 1994). Podle Berlinera (Berliner, 1986) expert podává vysoce kvalifikované výkony, které přesně řeší problémy edukační reality, a proto by se výkony experta mohly stát součástí kurzů učitelské přípravy. Nejdůležitějšími složkami experta jsou dvě složky znalostí o

² Ačkoli se zaměřuji na experty, neznamená to, že je vidím jako jediný činitel kvalitní výuky a nepovažuji je za majitele jediné pravdy. Nejen dobří učitelé dělají dobrou školu. Roli zde sehrává celý edukační proces, jenž zahrnuje třídu, žáky, učitelský sbor, ředitele školy, rodiče a další prvky. Vyučování také není záležitostí ryze akademickou, ale musíme brát v úvahu i další mateřské disciplíny pedagogiky, jako je filozofie, psychologie a sociologie. Neboť vyučování je proces, který je jednou z nejkomplexnějších lidských aktivit.

³ Proto se jsou učitelé nahlíženi jako experti, kteří jsou respektováni okolím, což znamená, že akcentují kontext učitele a nevybírá si učitele jenom podle toho, jak dobré výsledky dosahují jeho žáci. Učitel je jenom částí celého edukačního procesu.

⁴ Používáno například v Sockett, 1993, Turner-Bissetová, 2001, Berliner, 1987, 1995, 2000, Janík, 2005.

⁵ Jestliže panuje jistá terminologická rozrůzněnost, pak je nezbytné ještě podotknout, že neexistuje konsensus o obsahu těchto pojmů. Jediné, na čem se shodují všichni pedagogové, je kladné hodnocení konceptu zkušeného a kvalitního učitele.

vyučování. Zaprvé didaktické znalosti a zadruhé dovednosti řízení a vedení třídy. Jednou z nejdůležitějších vlastností, která odděluje experta a nováčka, je způsob, jakým řeší problémové situace (Wade, 1998). Začínající učitel použije více dané, netvořivé a klasické řešení, oproti čemuž expert využije k vyřešení problému vhodnější, nové, neklasické řešení, ve kterém se navíc zračí jeho schopnost takové situace předvídat.

VLASTNÍ DEFINICE UČITELE EXPERTA

- Minimálně 10 let praxe⁶
- Má potřebnou kvalifikaci/diplom pro výkon povolání
- Označen za experta vedením školy (ředitelem a zástupci)⁷
- Uznáván kolegy (pro výkony a zastávané hodnoty), což jej odlišuje od odborníka⁸
- Velké znalosti svého předmětu⁹

VERTIKÁLNÍ OSA

OD ZAČÁTEČNÍKA K EXPERTOVI

Všechno, co obdivujeme na šachových a golfových hráčích, manažerech, nebo pianistech, bylo získáno dlouholetým tréninkem, ačkoli u mnoha z nich můžeme hovořit o vrozeném talentu. Většinou se však museli naučit mnoha dovednostem. Experti se museli naučit něco, co po ovládnutí vypadá zcela triviálně. To, že víme jak, ještě neznamená, že víme, jak tuto zkušenost sdělit. Zde se v literatuře rozlišuje mezi „vědění že“ (*knowing that*) a „vědění jak“ (*knowing how*).¹⁰ Při porovnávání rozdílů mezi začínajícím šachovým hráčem a šachovým velmistrem zjistíme, že se neodlišují pouze znalostmi, ale důležité jsou především kvalitativní rozdíly. A přechod mezi „vědění že“ k „vědění jak“ lze popsat na stupnici, kde na začátku je začínající učitel (byť vybavený teoretickými znalostmi) a na konci je zkušený expert.

HORIZONTÁLNÍ OSA

Horizontální osa se bude věnovat třem hlavním složkám, vědomostem, dovednostem a postojům, hodnotám a přesvědčením. Ve zkratce řečeno, vědomosti podpírají dovednosti a obojí je ve vztahu k postojům. Budou zkoumány pedagogické aspekty experta, ale do toho se budou přidávat další aspekty, filozofie (myšlení, morální hodnoty etické koncepce), sociologie (kariéra), psychologie (učení), etnografie a další. Učitelovo myšlení a jednání je výsledkem souhry mezi osobní historií, současným stavem rozvoje, podmínkami třídy a školy a politickým a sociálním kontextem.

METODOLOGIE

Jako základní interpretační metodologický diskurz je zvolena kvalitativní metodologie s použitím biografického a narativního přístupu a specifickou metodou životního příběhu. Použití narativního a biografického přístupu má své opodstatnění,

⁶ Někteří používají pouze délku praxe jako jediné kritérium pro výběr experta (Chráska, 1996). Podle Berlinera (1987) musí mít expert nejméně 5 let praxe.

⁷ Používají například O'Connorová, Fishová, 1997, Berliner, 2000.

⁸ Viz Dreyfusův model získávání dovedností (Dreyfus, Dreyfus, 1986). Model je rozdělen na pět stupňů: začátečník, zkušený začátečník, kompetentní osoba, odborník a expert. Mnozí pedagogové a psychologové toto schéma přejímají Bennerová, Eraut, Henryová, Berliner.

⁹ Může mít nějaké uznání od vědecké komunity, ale není to podmínkou.

¹⁰ Koncept pochází od Ryleho (1966), který zdůraznil, že nikoli vše, co označujeme za kognitivní, je ve skutečnosti kognitivní, ale je výkonem, aktem, dovedností.

neboť respondenty jsou zkušení učitelé, kteří mají za sebou dlouholetou kariéru. Biografie a narativa je velice úzce spojená, podobně jako historie a příběh.¹¹

BIOGRAFICKÝ PŘÍSTUP

Vzhledem k výzkumné otázce je pravděpodobné, že by nebylo možné použít při výzkumu jiné přístupy. Myšlení a přesvědčení učitele experta nelze odstříhnout od jeho osoby (jak to dělají některé výzkumy s použitím kvantitativních technik), neboť přesvědčení učitelů jsou zastávána určitými jedinci v určitém prostředí. Učitelé jsou ovlivněni svým osobním a kariérním životem.

Biografický přístup používá především (Kelchtermans, Vandenberghe, 1993, 1996, Kelchtermans, 1994). Cílem procedury střídání biografických rozhovorů, pozorování školy a třídy, analýzy dokumentů je dovolit učitelům podívat se zpátky, reflektovat vlastní kariéru a stimulovat je k tematizování svých zážitků.¹²

Biografie je orientována na vertikální linii v rozhovorech. Takto pojaté rozhovory se nazývají kumulativní (*cumulative*), protože každé další povídání poskytuje další část skládky z respondentova života.

Biografie samotná se dělí na několik typů. První je realistická biografie, která je založena na kódovacích technikách zakotvené teorie a jejím cílem je vznik nových teorií z empirických dat (Fay, 2002). Druhým přístupem, který je ve výzkumu, je narativní biografie. Pro tento typ je charakteristická konstrukce pohledu na realitu jakožto výsledek společné činnosti výzkumníka a respondenta.

NARATIVNÍ PŘÍSTUP, VÝZKUM VYPRÁVĚNÍ

Narativní analýza je název pro rozličné způsoby konceptualizace lidských příběhů. Existuje několik důvodů, proč nastal takzvaný obrat k narativě. Negativními důvody jsou podle mnohých způsoby prezentace učitelů v pedagogické psychologii (Goodson, 1997). Učitelé byli do té doby studováni zvenčí, byli zkoumáni pouze jako technologové nebo jako prostředek k předávání vědomostí, říkají kritické hlasy. Dále zejména feministické zdůrazňování péče, dialogu a hlasu těch, kteří jsou součástí školy.

V pozadí narativního výzkumu stojí nejenom zájem o vědecký náhled na zkoumaný jev, ale také o náhled z pozice učitelů. Učitelé a jejich „hlasy“ mají výhodu praktické zkušenosti. Teprve dány do příběhu, nahlíženy ve vyprávění, získávají význam.¹³ Narativní přístup umožňuje popisovat životy jedinců (učitelů) jako celistvé formy skládající se z mnoha částí (profesní a osobní život) za použití přirozeného jazyka. V každém jednotlivém příběhu je pak možné přímo vidět podíl určitého jedince na celku. Jeden z předních zastánců¹⁴ narativního formuloval výše zmíněné

¹¹ Základní otázkou pro zdůvodnění a ospravedlnění použití životního příběhu, je „Proč je důležité/významné/podstatné ptát se učitelů na jejich příběhy popisující profesní a životní zkušenosti?“ Odpovědí je mnoho a samozřejmě jich přibývá s tím, jak se tento typ metodologie používá. Důležitým argumentem je, že někteří učitelé mohou mít z takového výzkumu užitek, neboť získají větší poznání (Thomas, 1995). Vědění učitelů nepochází jen z teorie, ale je právě ovlivněno osobní zkušeností učitele a jeho profesní kariérou.

¹² Kelchtermans tento postup nazývá stimulovaná autobiografická sebe-tematizace (*stimulated autobiographical self-thematization*) (Kelchtermans, 1994, s. 94).

¹³ Narativní výzkum je vhodný pro zachycení komplexnosti učitelovy práce a jeho jednání ve třídě (Lyonsová, Laboskeyová, 2002, s. 15), která je často nepřehledná a nepredikovatelná. Krajní pozice říká, že učení a vyučování je pochopitelné pouze skrze příběh, ale podle mého soudu je možné nahlížet edukační proces z mnoha přístupů (diskurzů). V této práci pak používám především diskurz biografický a narativní.

¹⁴ Polkinghorne, 1991, cit. podle Huberman aj., 1997, s. 15.

následovně: „Lidská existence je dočasná. Nepoznáváme sebe skrze hledání poznání toho, co jsme. Spíše poznáváme sebe skrze rozpoznání příběhu, který spojuje jednání a události z minulosti a z očekávání. Spojování izolovaných událostí v čase se děje prostřednictvím kognitivní operace narativní konstrukce. Narativní konstrukce dává událostem smysl skrze jejich identifikování jako části příběhového dramatu. Koncept sebe je příběh a naše identita je drama, které sdělujeme.“ Příklon k narativnímu lze také nahlížet v souvislosti s kognitivní revolucí, která v mnohém objasňuje roli mysli v kultuře.

Výzkum vyprávění, narace, má v pedagogických vědách obvykle dvě podoby. První je autonomní psaní (*autonomous writings*), kdy učitel vypráví a popisuje svoje zkušenosti.¹⁵ Druhá podoba je přístup spolupráce (*collaborative accounts*), který je založen na spolupráci učitele, nebo studenta ve spolupráci s tutorem, nebo s výzkumníkem. Spolupracující proto, že učitel a výzkumník po nějakou dobu vytvářejí vyprávění ve vzájemné interakci.¹⁶

Cílem narativního přístupu je získat pohled z perspektivy učitele experta.¹⁷ Řád, který je hledán v lidském jednání, je tedy viděn jako skutečnost vkládanou do světa lidským myšlením (interpretací).

METODA ŽIVOTNÍ HISTORIE

Skrze vyprávění svého vlastního života si jej teprve můžeme plně uvědomit. Vyprávění příběhů je základní způsob lidské komunikace. Díky příběhu se skryté stává zjevným a nejasné jasným. „Životní příběh je takový příběh, který si jedinec volí k vyprávění o prožitém životě, který je vyprávěn úplně a otevřeně do té míry, jak dovoluje paměť a jedincovo přání ohledně toho, co by o něm měli znát druzí, a který je obvykle výsledkem rozhovoru vedeného druhým člověkem.“ (Atkinson, 1998, s. 8) Lze říci, že životní příběh (*life story*) je esencí toho nejdůležitějšího, co se jedinci přihodilo, neboť popisuje děje, zkušenosti a pocity.

Rozdíl mezi životním příběhem a životní historií (*life history*) je malý. Goodson (Goodson, 1995, cit. podle Huberman aj., 1997) provedl užitečné rozlišení obou metod. Životní příběh je blíže autobiografii, deníkům, slovesné historii, tedy zdrojem dat je především vyprávěč. Oproti tomu životní historie se podobá biografii, zahrnuje interview v různé podobě a zdrojem dat jsou také pozorování, či rozhovory s třetí stranou. Cílem postupu je více popsát kontext a odhalit nahodilé faktory v životě vyprávěče.

Metoda životního příběhu je zaměřena na zjištění toho, co je podstatné pro jednoho, či více jednotlivců. Důležitý je pohled, který výzkumník zaujímá: snaží se dívat se očima svého respondenta na strategie, hodnoty, cíle a překážky jeho života. Vždy je sledována soukromá osoba s ohledem na obecné záležitosti, například tedy učitel základní školy s ohledem na celý edukační proces.¹⁸

¹⁵ Příkladem je Millerova publikace, kde najdeme vyprávění učitelů, ředitelů i žáků o škole (2005).

¹⁶ Klasickým příkladem je článek Kanadanky Clandininové (1989).

¹⁷ Odkrývání významu a smyslu „za věcmi“ a „v příběhu“ je podle Čermáka (2004) hlavním přínosem tohoto přístupu. Existuje jakýsi skrytý fenomenologický podtext této metody, který vytažen na světlo tvrdí, že větší autenticita vede přímo k původní zkušenosti a k odkrytí smyslu.

¹⁸ Uznávanými odborníky na výzkum pomocí metody life history jsou především Measorová, Muchmore, Sikesová, Goodson a Woods (Sikesová, Measorová, Woods, 1985, Sikesová, 1989, Goodson, 1992, 1997, Muchmore, 2001, Sikesová, Goodson, 2003). Spektrum problémů zkoumaných pomocí této metody je v pedagogice poměrně značné, od výzkumu jednoho učitele a jeho životní historie až k výzkumu kolektivní paměti badatelů a předávání a udržování hodnot a přesvědčení.

POCHYBNOSTI O PŘÍSTUPU A METODĚ

Zmíním se o dvou pochybnostech o narativním zkoumání v pedagogice. Zaprvé jestli učitelé, kteří často a přirozeně používají příběh jako prostředek komunikace pro popsání své zkušenosti, nejsou nevhodnými spolurealizátory výzkumu. Učitelé nejsou totiž vědci, nestojí mimo oblast daného výzkumu a jsou bytostně spjati se zkoumáním. Druhá pochybnost míří k produktu narativního bádání a pokládá otázku, zda-li výsledek tohoto přístupu lze označit za poznání (i s ohledem na Lyotardův konec velkého vyprávění). Bruner (1996) navrhnul rozdělit myšlení na dva odlišné módy a tím pádem zásadně modifikoval otázku. Prvním typem myšlení je logicko-vědecký či paradigmatický způsob, který je založen na otázce jak poznat pravdu (oblast univerzálních zákonů a norem). Druhým typem je širší narativní mód, jehož základem je otázka po významu zkušenosti (sféra specifického).

Podle Brunera je dále na narativním přístupu podstatné, že spojuje dvě roviny. Rovinu myšlení a rovinu jednání do jednoho celku, kterým je příběh. Příběh je tedy jakýmsi způsobem poznání, který se vyjevuje z popisovaného jednání. Jak se odráží toto rozdělení v pedagogice? Fenstermacher (Fenstermacher, 1994, cit. podle Wideen, aj., 1996) používá Brunerovo rozlišení a uvádí, že v pedagogice existují také dva módy myšlení. První je formální vědění, které odpovídá paradigmatickému módu a druhé je praktické vědění odpovídajícímu narativitě.

S ohledem na výše zmíněné je nutno si položit následující otázku: Přispívá narativní zkoumání pouze k praktickému vědění, nebo jeho závěry mohou být použity ve formální teorii? Podle mého mínění je možné použít závěry narativního přístupu ve formální teorii při zachování minimálně jedné podmínky: tyto závěry musí být podrobeny stejné ověřovací proceduře jako jakékoliv jiné závěry empirického zkoumání. Verifikace musí být provedena ze dvou prostých důvodů, neboť narativní přístup zkoumá příběh učitele, který je závislý na kontextu, životní a profesní dráze, škole, apod. Zadruhé musí být provedena, protože odmítnutí nebo přijetí nějaké teorie záleží na dané komunitě vědců.¹⁹ Teorie je vždy poměřována s ostatními platnými koncepty a nikdy ne osamocně. Nelze souhlasit s názory, že příběhy jednotlivých učitelů jsou natolik subjektivní a kontextuální, že nelze provést žádnou generalizaci. Neboť stejně jako byli dříve nahlíženi učitelé pouze jako doručovatelé znalostí pro žáky, tak by mohlo dojít k tomu, že výzkumníci by se stali pouhými doručovateli příběhů učitelů. Role badatele by tak spočívala pouze v nahrávání a přepisování rozhovorů.

SPECIFIKUM POUŽITÝCH METOD

Narace obsahuje dvě roviny v popisu určitého příběhu. V jedné rovině referenční jazyk odkazuje k fyzickému světu a sféře jednání. Zatímco v druhé rovině hodnotící jazyk obsahuje zprávu od vypravěče k posluchači a čtenáři o tom, proč je příběh vyprávěn.²⁰ Badatel proto musí pečlivě rozlišovat obě roviny. Narativní a biografické zkoumání klade na respondenta nejen úkol sdělovat informace, ale také vést interakci s badatelem. Rozhovor má svoji interaktivní stránku a badatel vlastně nabádá tázaného, aby podal rekonstrukci významných událostí adekvátním způsobem a zároveň aby si „zachoval tvář“ (Goffman, 1969, cit. podle Jordan, 2003). Badatel tedy klade poměrně značné požadavky na respondenta, ale jedině skrze tento způsob může být zaprvé vztaženo vyprávění respondenta k širším historicko-sociálním podmínkám a zadruhé umožňuje tazateli pochopit smysl interview.²¹

¹⁹ Z tohoto důvodu nebude použito techniky absolutního či radikálně etnografického psaní.

²⁰ Lightfootová (Daiuteová, Lightfootová, 2004) toto nazývá „dvojí narativitou“.

²¹ Výše zmíněná stimulovaná autobiografická tematizace klade velké nároky na respondenta, neboť

To, co bylo předtím kritizováno na metodě životní historie, to je dnes hodnoceno jako největší síla metody: nereprezentativnost a subjektivnost. Existuje však několik úskalí použití obou metod. Je to především snaha respondenta převyprávět a přeformulovat svoji minulost, aby dal význam současnosti a budoucímu konání. Respondent tak může zpětně ospravedlňovat minulé jevy, aby dostal určitým psychickým potřebám. Narativní výzkum je v tomto bodě velmi zranitelný. Z pozice badatele však existuje obdobné nebezpečí, neboť životní příběhy se mohou stát doplňkem podporujícím autorovu vlastní teorii.

KRITÉRIA KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU

Jednotlivá kritéria se neliší pouze rovinou kvalitativní a kvantitativní diskurz. Liší se také podle interpretačních přístupů.²² V následující části budou krátce zmíněny koncepty reliability, validity a triangulace v kvalitativním výzkumu.²³

VALIDITA

Je samozřejmé, že příklonem k narativnímu přístupu se vzdáváme validity jako statistické míry spolehlivosti výzkumného nástroje (Čermák, 2002, s. 13). To často vede k tomu, že kvalitativní výzkumníci se pokouší vyhnout otázce validity tím, že označují svoji práci za vytváření hypotéz, nikoli jejich testování. Takováto taktika však ubírá důvěryhodnosti projektu. Provádět výzkum však znamená především převzít určitou odpovědnost, držet se daných metodologických postupů a pravidel. Kvalitativní výzkum bývá označován za méně objektivní a méně přesný, ale právě pedagogický výzkum může být opakem. Může explicitně postihnout neviděné a statisticky abnormální jevy.

RELIABILITA

Reliabilita by měla být jednou z důležitých otázek každého designu výzkumu (Silverman, 2005, s. 302). Nelze situaci řešit tak, že budeme hovořit o jiném východisku kvalitativního diskurzu a slovo reliabilita se v práci vůbec nevyskytne, či se nahradí jedním výskytem slova **spolehlivost**.²⁴ Někteří se se situací vyrovnávají tak, že napíší, že je reliabilita vyloučena při použití metody životního příběhu (např. Průcha (2002b)). Lze zajistit opakování pozorovaných podmínek při pozorování školní třídy? V tomto případě je kritérium reliability (jako procedury poskytující za konstantních podmínek stejná data) nepoužitelné. Nutné je pokusit se s požadavkem reliability vyrovnat, především pak proto aby závěry kvalitativních studií bylo možné brát vážně, a to již při designu výzkumu.

Jak zvýšit reliabilitu a validitu? Zajistit jasnost a zřetelnost reprezentací celého kontextu výzkumu, studovaného jevu, cestu badatele k získání dat, domněnky a

respondent je vystaven dlouhotrvajícímu dotazování badatelem. Není to tedy jeden rozhovor, ale série rozhovorů, jejichž otázky často nutí respondenta zamýšlet se nad sebou a sdělovat intimní informace. Respondent si tak může připadat jako u zpovědi, ale badatel má zcela odlišnou roli, než kněz. Podstatná je zde podoba vztahu mezi badatelem a respondentem. Etické otázky tohoto typu výzkumu by vydaly na samostatný článek.

²² Například kulturní studia používají kritéria praxe, sociální texty, subjektivita; feministický přístup reflexivitu, emotivnost, gender, třídu; marxistický přístup zase třídu, emancipační teorii a prokazatelnost (např. Denzin, Lincolnová, 2005).

²³ V hodnocení kvalitativního výzkumu se objevují tři pozice: 1. Kritéria z kvantitativního přístupu jsou přebírána do kvalitativního. 2. Pochybnost nad přenositelností takových kritérií vede k zavádění kategorií specifických pro kvalitativní výzkum, jež vycházejí z teoretického a metodologického zázemí kvalitativního výzkumu. 3. „Postmoderní“ odmítání kritérií.

²⁴ Dalším konceptem posuzování kvalitativního výzkumu je důvěryhodnost, spolehlivost (*trustworthiness*).

předpoklady zúčastněných a pochopení stránky role výzkumníka v procesu výzkumu.²⁵ Tímto způsobem může být nejen postihnuta reliabilita metody, ale také získaných dat.

TRIANGULACE

Triangulace zaručuje diverzitu pohledů na zkoumanou otázku. Tato idea (metaforicky používaná) pochází z teorie mapování, kdy se používá několik bodů k určení polohy jednoho místa.

Triangulace je zaprvé používána **jako strategie validity** (Denzin, 1978, cit. podle Flick, 2004). Nejdůležitějším typem je metodologická triangulace (*methodological triangulation*), kdy jsou jednotlivé metody stavěny proti sobě s cílem maximalizovat validitu sebraných dat.

Kritické hlasy namítají, že není nijak jednoduché v jednom výzkumu použít několik různých metod a složit tak úplný obraz studovaného jevu. Každý metodologický postup má svá specifika, která vycházejí z odlišného teoretického východiska, a proto je pouze s obtížemi (jestli vůbec) možné spojovat jednotlivé metody. Jak lze potom spojovat metody v jednom výzkumu? Nedochozí ke smazávání teoretických odlišností jednotlivých metod?

Druhé použití termínu triangulace reaguje na výše uvedené kritické hlasy. Triangulace v tomto pojetí značí nikoli strategii k zajištění validity, ale **strategii k ospravedlnění a podpoření poznatků získáním dalších informací** (Flick, 2004, s. 179). Použití vede k obohacení a porovnání různých aspektů zkoumaného jevu. Flick navrhuje systematickou triangulaci z odlišných perspektiv. Tento typ triangulace používá rozdílné výzkumné perspektivy (v rámci kvalitativního diskurzu). Dochází tak k využití silných stránek daných perspektiv a k ilustraci omezení daných přístupů. Například se můžeme na tvořivý proces dívat z perspektivy učitele (rozhovor) a kombinovat jej s perspektivou žáka (test tvořivosti, rozhovor) a s pozorováním vzájemné interakce (pozorování třídy). Lze říci, že tento druh triangulace vede k rozvoji teorie, neboť přináší pohled na daný jev z odlišných perspektiv.

Kvalitativní výzkum již ze své podstaty používá mnoho výzkumných technik ke sběru dat, což slouží k pochopení studovaného jevu ve větší hloubce a šířce. Triangulace však nikdy není technikou validity, ale je **alternativou k validitě** (Denzin, Lincolnová, 2005). Triangulace je tedy proces použití rozličných pohledů za účelem vyjasnění významu, kontrole reliability pozorování (sběru dat) a interpretace a analýzy dat.

POUŽITÉ METODY SBĚRU DAT

- Rozhovor s ředitelem, vedením školy, popřípadě jinými učiteli (identifikace učitele experta).
- Pozorování jednoho celého dne učitele²⁶
- Biografický dotazník (základní biografická data o učiteli).
- Rozhovor s učitelem expertem (12 a více hodin, počet respondentů 4-7).
- Pozorování (někdy uprostřed rozhovorů, několik dní): účelem by měla být triangulace. Důležité je, že myšlenky, o kterých budou učitelé vyprávět nemusí přesně vypovídat o tom, jak se chovají ve třídě.
- Rozhovor s ředitelem, zástupci a jinými kolegy: triangulace.

²⁵ Především se jedná o to, aby bylo jasné, jakým způsobem byla data sesbírána, analyzována a prezentována. Nikoliv nevýznamnou roli hraje přepis nahrávek rozhovorů či terénní poznámky, popis způsobů interpretace dat.

²⁶ Doporučuje např. Kelchtermans, 1994.

- Potvrzení údajů (na zvážení): po celé analýze dat jít znovu za respondenty a zeptat se jich, jestli by svůj příběh interpretovali takto.
- Ne nedůležitou roli hrají v biografickém výzkumu poznámky výzkumníka v terénu (*research log*).

„HYPOTETICKÉ ZÁVĚRY“ Z PROZATÍM REALIZOVANÉHO VÝZKUMU

Doposud bylo provedeno zkoumání dvou expertů, učitelka Kateřina (10 let praxe), učitel Petr (37 let praxe). Vzhledem k tomu, že používám metodu životní historie, nevzniknou zde jednotlivé typologie, podle učitelů, že bych například vytvořil typy skokan, utopenec a plavec. Vzniknou dvě osy analýzy, horizontální (vědomosti, jednání, myšlení učitelů) a vertikální (biografické vlivy na jednotlivé učitele). Další rovinou je kontext.²⁷

VERTIKÁLNÍ OSA

Oba studované případy jsou extrémní v **ovlivnění VŠ**. Učitel Petr studoval dálkově na pedagogické fakultě při zaměstnání, učitelka Kateřina studovala na přírodovědecké fakultě, kde se jí nedostávalo takřka žádné pedagogicko-psychologické přípravy. Oba učitelé shodně kriticky posuzují přípravu na vysoké škole. Učitelka Kateřina popisuje svoje začátky takto: *„řekla bych, že ty pocity neúspěchu mě motivovaly k tomu abych zjistila, jak to udělat, že jsem si kupovala knížky, jak mít spokojenou třídu, jak mít to a to, jak docílit to, aby děti poslouchaly, a podobně, takže teprve tady na škole začalo moje vzdělávání. Na vysoké škole se nikdo nezmínil, že by ty děcka neposlouchaly...“* Zde můžeme vidět, že z obou učitelů jsou dnes experti, ačkoli oba shodně tvrdí, že byli zcela nepřipraveni pro toto zaměstnání vysokoškolskou přípravou. O to více je na obou vidět, jak jsou ovlivnění svými zážitky ze základní a střední školy (viz níže).

Na místě je otázka, co oba učitele ovlivnilo v tom, aby jako nepřipravení začínající učitelé setrvali v profesi? Jak to, že se z nich nestali přísní, direktivní průměrní učitelé? Zde sehrál zcela zásadní roli vliv dané **první školy**. Tento kritický okamžik byl pro učitele důležitý v tom, že oba dostali emocionální podporu od svých kolegů a zejména od vedení školy.

První rok. Ukazuje se, že učitelé, ačkoliv mají mentora, nemusí vůbec dávat najevo své problémy ve třídě, mentor se nic nedozví, protože s ním učitel nenaváže dobrý osobní vztah. Takže je častější, že se začínající učitel svěruje kolegovi v kabinetě, nebo někomu blízkému na škole. Podobně jako je pro experta důležitý vztah se žáky, je pro něj důležitý vztah s ostatními kolegy. Tato vlastnost se projevuje po celou kariéru učitele, že se svěruje a radí pouze s několika málo učiteli, se kterými má dobré osobní vztahy. Zásadním faktorem v prvním roce se doposud jeví přijetí **učitele kolegy**. Učitelka Kateřina: *„...pokud si to okolí neudělá čas na toho nového a ten není typ extroverta, že se všemi si tyká a kdesi cosi, ten problém mít nebude... Že se stáhne a ještě si bude říkat, co všechno dělá špatně a člověk se to dozví až tehdy, když už opravdu teče do bot, že neví. Kdyby se podařily takové dobré hospitace i od vedení, nebo od těch jiných učitelů v hodinách a vykládalo by se o té hodině: "Tys tam dělal to a to...", "Jak jsi vnímal, když se ti dělo to a to v hodině?" Od toho člověka, který tu zkušenost má a měl by pomáhat a pomáhá, tak ten vztah se nastartuje. A když jako ten člověk nepřijde, tak ten začínající učitel to neudělá, protože ten je v tom kolektivu jako nejnižší. Jakoby. Nemá zkušenosti, nikoho tam nezná a kdyby to byl ještě navíc introvert...“* Ono přijetí kolegy je také dobré z vysoce

²⁷ Analýza dat využívá počítačový program ATLAS.ti (verze 5).

praktických důvodů. Učitel Petr: „*tam, kde je mentor pouze formální, tak to nemá smysl a zase jsme u osobnosti. Uvádějícího učitele bych dal i tomu, kdo na danou školu nastoupí, ačkoliv není začátečník. Já jsem sem nastoupil, čtyři roky jsem chodil na nepatřičné toalety, že jsem chodil na dámské, protože se to tady prazvláště rozlišovalo.*“ Nutno ovšem podotknout, že přijetí učitele školou je zcela zásadní pro jeho další směřování. Klíčovým se jeví **podpora k experimentování**. Učitelka Kateřina to popisuje takto: „*Takže ten začátek byl takový, že jsem byla hrozně ráda, když mi přišel někdo na náslech z vedení školy, že se tam dalo vůbec učit. Protože ty děcka mě vůbec neposlouchaly..... všichni mi říkali "Musíš s nima něco udělat, prostě dáš jim poznámky, dáš jim důtky a prostě s nima něco udělej".... Takže tenkrát ta hlavní rada zněla od tenkrát zástupce Igora, že si to mám jako zkoušet, že nemám dávat na radu všech....*“

Prozatím se u obou učitelů objevuje několik dalších **kritických okamžiků**, které mají obecnější povahu. Jsou to především tyto: šikana na škole, podání trestního oznámení na školu, návštěva jiné a „lepší“ školy, či tvorba školního vzdělávacího programu.

HORIZONTALNÍ OSA

Zásadní je pro experty **vztah učitele a žáka**. Je to kategorie, o které mluví neustále a podoba vztahu je definovaná těmito termíny: důvěra, nezklamání žáky a důslednost. Nikoli tedy přísnost, jak se mnohdy dočteme v literatuře. Na druhou stranu to neznamená, že by se učitel žákům podbízel, naopak podle expertů je cesta k popularitě špatnou cestou. Učitel Petr: „*když si vezmu začínajícího učitele, tak jim naznačuju... Začínající učitel spolupracuje s kým? Oni řeknou s žáky, s rodiči, se sborem. Současní učitelé ještě říkají s vedením školy, já říkám, že to patří do vedení sboru. Na co soustředit pozornost? Kde je to těžiště? Když pochopí, že když si získá žáka, ovlivní rodiče, musí ho respektovat i vedení, tak je na správné cestě. Přicházejí i ti, je to s podivem, kteří jdou k vedení, to už nepotřebuje komentář. Stojí mimo.*“ V obou případech je silné ovlivnění pojetí vztahu učitele a žáka na základní a střední škole. Vychází z toho, jak experti v té době žáci vnímali svoje vzory a to, co je jim na škole příjemné a co nepříjemné. Druhou věcí, ve které vzory ze základního učitele ovlivnili experta je výběr oboru.

Učení se. Nejvíce se učí ze své vlastní praxe, druhým zdrojem jsou semináře, třetím kolegové a čtvrtým odborná literatura. U učitele Petra se objevuje ještě jeden faktor a to je změna školy, neboť tento učitel po přibližně pěti letech několikrát změnil působiště, protože chtěl poznat jinou školu, jiné prostředí. Nové prostředí se mu potom stalo důležitým faktorem pro změnu postupů a metod.

Vlastní participace na rozhodnutí je pro experty poměrně důležitá. Když něco nařídí ministerstvo, je to vnímáno jako nařízení, ze kterého se časem stává formalita. Může se i u experta stát, že se stane formalitou, když ředitel vydá nařízení, o kterém si expert myslí, že není dobré, nebo že má vycházet z potřeby samotného učitele a nemá se nařizovat. Ona „institucionalizovanost“ ale nefunguje pouze u expertů, ale u všech učitelů. Učitelka Kateřina vypráví o tom, jak chtěla předat své zkušenosti z odborného školení kolegům. Přednášku Kateřiny zorganizoval ředitel: „*Mělo to takové vyznění, že to nezažili, aby někdo něco takového řekl, a že kdyby oni byli v mém věku[délka praxe v této době 5 let], že by si nikdy nedovolili něco takového říct a to jsme se potom skoro půl roku nezdravili. To jsem obřečela a říkala jsem si, že není potřeba něco takového dělat, že kdo bude chtít, tak se zeptá a teď už jsou ty*

vztahy zase srovnané, nedostali jsme se k tomu, že už bychom tu situaci vzpomínali, ale tenkrát to moc nebylo dobré..." Pro učitelku se tak stal tento moment jedním z kritických okamžiků její kariéry.

Slovy učitele Petra bychom mohli říci, že učitelka Kateřina narazila na „**učitelskou pýchu**“. Tento pojem používají oba učitelé k označení svých kolegů, kteří se od nich výrazně odlišují: nepřiznají chybu, domnívají se, že učí dokonale, nemění nic na sobě a nemají rádi hospitace. Oproti tomu experti jsou charakterizovatelní neustálou změnou a určitou nejistotou. Stále se snaží hledat nové cesty, kriticky nahlíží na svoji výuku a jsou také schopni kritiku přijímat (od vedení, kolegů, žáků). Podle obou expertů jsou **aktivita, nespokojenost vedoucí ke změně**, zvědavost, tvořivost, hledání podstatné charakteristiky „ideálního“, „dokonalého“ učitele.

Učitel Petr: „*Podívejte se, nejhorší je, když si myslím, že už je to všechno. A to poznám podle toho, že mi to nefunguje. A to se děje teď s našimi šestáky, jsem z toho v jakési depresi, ale říkám zaplať pánbůh, to není jenom můj problém...*“ Výuka je pro experty neustálým procesem pokusů, které učitel zkouší, neboť se neustále mění žáci, vedení a jiné podmínky, a on proto musí upravovat svoje metody.

Kdo je **správný učitel**? Ideál se ve spojitosti se studovanou problematikou objevuje často. Objevují se čtyři formy relace s ideálem: 1. Ztotožnění experta s ideálním učitelem (badatelem). 2. Ztotožnění vzoru s ideálním učitelem. 3. Hledání ideálního řešení. 4. Ztotožnění experta s ideálním učitelem (rodiči, veřejnosti).

Nejdříve musím ujasnit, že expert není pro mě totožný s ideálním učitelem, neboť ideál je brán jako prototypický učitel. Experti se neustále porovnávají s ideálním učitelem. Zpočátku jsem se domníval, že nějaký učitel, kterého znají je ideálním učitelem. To odmítli. Pak jsem tedy hledal, jestli je ideální učitel totožný s jejich vzorem ze základní, nebo střední školy, ale ukázalo se, že vzor není totéž, co ideál. Vzorem jim byl učitel, který je v něčem ovlivnil na základní nebo střední škole (výběr oboru a pojetí výuky), ale není pro ně ideálním učitelem: „*Tak já se na něho [učitele, který byl pro ni vzorem] jako dívám a říkám si, no tak zatím učím líp, než on*“, říká učitelka Kateřina. Ideální učitel tedy ani pro učitele neexistuje, jenom je pro ně důležitý, domnívám se, z důvodu konstrukce vlastní identity. Pro učitele je nezbytné mít nějakou představu, se kterou by se mohli porovnávat. Někteří se pak této představě přibližují více, někteří méně. Idealizace učitelského typu souvisí tedy s identitou a rolí učitele. Ideální učitel je ten, který perfektně zvládá učitelskou roli.

Dále se objevuje u expertů hledání ideální cesty k vyřešení daného problému, ale na druhou stranu experti sami přiznávají, že ideální je subjektivní měřítko. Čtvrtou rovinou ideálního učitele je pohled veřejnosti a rodičů, neboť ti často porovnávají konkrétního učitele s ideálním učitelem (který se samozřejmě značně individuálně odlišuje).

Přestože jsou experti rozpoznáni okolím, jak uvidíme dále, zásadně ovlivňují dění na dané škole, uvědomují si odlišnost sebe od ideálu. Nedávají tedy rovnítko mezi sebe a ideálního učitele, což lze například vidět na tom, že i po mnoha letech praxe si nejsou jisti vším. Z jejich pohledu je tedy **nejistota**, jako jedna z kategorií profese učitele, u nich stále přítomna.

Tazatel: „*A nyní máte jistotu, že zvládnete každou třídu?*“

Učitelka Kateřina: „*(dlouhý smích)... No to ne. Myslím, že to nemůže mít nikdo nikdy... tu stoprocentní jistotu teda nemám, ačkoliv se domnívám, že bych se mohla, nebo měla vypořádat s většinou situací ve škole... ale jistotu tu nemám.*“

Intuice a racionalita

V literatuře se často píše o tom, jak se experti stávají **intuitivními**. Nemusejí se tolik rozhodovat vědomě, nezabírá jim rozhodování tolik času jako na začátku kariéry. To však neznamená, že nejsou racionálně jednajícími osobami, naopak.

Intuice se především objevuje u expertů v **řešení nových situací**. Pokud nastane nějaká nová situace, se kterou se ještě nesetkali, zkouší najít řešení a toto řešení poté zkouší aplikovat. Dokud se jim neosvědčí, tak se pokoušejí nalézt jiné řešení. Intuice zde hraje roli především ve výběru a způsobu řešení situace. Pokud expert situaci vyřeší adekvátně, stane se toto jeho řešení takřka okamžitě součástí jeho repertoáru úspěšných návodů. Díky tomu potom může opakované situace řešit zcela jednoduše, rutinním způsobem, v krátkém čase a za použití **racionálního uvažování**. Rutinní zde neobsahuje negativní konotaci jako termín stereotypní.

Racionální je například neustálá práce s pravidly chování žáků a organizace výuky. Oba učitelé obětují značnou část začátku školního roku v září k poměrně preciznímu vysvětlování žákům, jak se budou ve třídě chovat, jak budou pracovat, jak budou za tuto práci ohodnoceni a co se budou v daném školním roce učit a proč. Díky svým zkušenostem ví, co je důležité ve vztahu k žákům rodičů a vedení, a proto mají velké sady racionálních postupů, jak se kdy zachovat. Zajímavé je, že i experti se během svých začátků **naivně** domnívali, že se s žáky pracuje intuitivně a nepovažovali organizování a vedení třídy za důležitou součást výuky. Naivita je obsažena v tom, že učitelé očekávali, že když budou hodni, žáci to uvidí a budou se podle toho chovat. Učitelé se tedy domnívali, že jejich vlastní představy a představy žáků se shodují, a proto stačí například říci: „Chovejte se slušně“ a žáci se budou chovat slušně. Dnes experti přiznávají, že tato naivita dávno skončila a vědí, že žákům musí neustále racionálně zdůvodňovat například pravidla chování ve třídě, ale i mimo ni. Učitelka Kateřina k tomu říká: *„když jedu na výlet...vyplatí se s těmi potenciálními jedinci, těmi problémovými žáky udělat dopředu schůzku: „Bude škola v přírodě, bude to a to.“ Vyložene to probrat... Mně to přišlo hrozně naivní, jasné je, že se mají chovat takhle a takhle a on to člověk sice předpokládá, ale ono to tak není. Takže člověk musí všechno probrat: pojedeme vlakem a doufám, že se budete chovat tak a tak a ještě když má člověk nějaké situace zažité a odvolá se k nim: "Byli jsme tenkrát tam a tam a vy jste tam dělali to a to. Můžu věřit, že se to už nestane? Proč teďka mám věřit tomu, že se to nestane?"*

Experti si také uvědomují, že se žáci učí nejenom vědomostem a dovednostem, ale také různým pravidlům práce ve třídě a chování. Několikrát poukazovali na to, že žáci poprvé nezareagují správně, nechovají se přesně podle učitelových představ. Ale zásadní se snaha učitelů a trpělivost je to učit znovu a znovu. Učitelka Kateřina to shrnuje následovně: *„...to je jako s autem, když udělá student v autoškole chybu, mělo by se mu to auto vzít, protože to nezvládnul, ale pak by se nikdo nikdy nenaučil řídit. Jo, to se nepovedlo, jedeme znovu a tak se to musí znovu vysvětlit.“* Experti jsou tedy dále charakterizovatelní silným odhodláním změnit situaci. Prozatím nepodložené vysvětlení by říkalo, že si díky svým těžkým začátkům ve škole uvědomují, jak obtížné je vyučovat, a že to vyžaduje značnou dávku **trpělivosti a odvahy**.

KONTEXT

Expert jde svojí **vlastní cestou**, která nemusí odpovídat logice pedagogických návodů. Jakýkoli nedostatek si kompenzuje zvláštním způsobem. Například učitelka Kateřina měla v prvních letech praxe zcela zásadní problémy s kázní žáků. Kolegové jí radili, aby zavedla tvrdou kázeň, což se jí nelíbilo a pokusila se pomalu s žáky

rozmlouvat o tom, proč nedávají pozor a proč vyrušují. Podstatným prvkem byl vztah učitel a žák. Tento způsob řešení problému nevycházel z teorie, literatury, ale z vlastního přesvědčení učitele a jeho osobnosti. Expert jde také často **proti proudu**, a to proti názorům vedení, „líných kolegů“, ale i dobrých učitelů z kabinetu, se kterými má silný osobní vztah. Především jde proti zavedenému řádu na dané škole. Příkladem je výpověď učitele Petra: *„Kolegyně, jak ji mám rád, mě teďka štve, takzvaným školním diářem, to je plánování školní práce. Protože to je tak složitý, že to děcko plánuje a jinak už nepracuje, takže já to nemám rád a nemůžeme se domluvit. Víím, že to nějakým způsobem děcko potřebuje, aby nezapomnělo, ale když je to moc složitý... No a to je ta věc diskuse.“*

Tento znak experta, že jde vlastní cestou a někdy také proti názorům kolegů není nijak zanedbatelnou charakteristikou, protože expert díky aktivitě vycházející z nespokojenosti se stavem věci **mění mnoho** faktorů na dané škole a zasahuje do mnoha oblastí (aktuálně je to zejména ŠVP). Učitelka Kateřina je výchovná poradkyně, zástupce ředitele, má na starosti žákovský parlament a je členkou občanského sdružení těsně spjatého se školou. Učitel Petr je vedoucím oborové rady, vybudoval studovnu pro žáky a je jejím správcem, je uvádějícím učitelem a na škole je také uznáván pro své morální hodnoty. Proč mají tolik povinností? Zaprvé je to vlastní ochota měnit jevy a za druhé je to otázka okolí (vedení školy nabízí expertům participaci na řešení mnoha problémů).

Další charakteristika experta je, že je **rozpoznán** jako odborník, expert na dané škole, popřípadě i na jiných školách. K expertům chodí kolegové pro radu, nebo konzultaci. Dále se starají o začínající učitele, jsou vedením určeni jako uvádějící učitelé, mentoři. Mentorství je pro ně nejen uznáním od vedení školy, ale mohou také předávat své zkušenosti. Ono uznání kolegy se stává pro experty dalším motorem ke změně. Učitelka Kateřina to popisuje takto: *„To je taky pro mě taky taková výzva, abych si načetla a ostatním učitelům řekla, jako jak... že chci být o krok napřed před ostatními, abych jim mohla říct, tak já zkouším tohle a to mi funguje, abych to měla i ozkoušené. Že mám takové oblasti, které mně vnitřně nesedí, že víím, že to není to co dělám, že jsem s tím spokojená a chci si vymyslet něco lepšího, takže hledám, materiály, zkouším si to a pak se to pokouším dostat do dalších lidí, když zjistím, že mi to funguje.“*

Na druhou stranu je nutné říci, že se experti necítí jako nositelé jediné pravdy a jsou si vědomi obtížnosti cesty, která je dovedla do dnešního stavu. Podle expertů tedy neexistuje jednoduchý **recept** na to, jak se stát expertem.

Tazatel: *„Existuje nějaký recept, který by pomohl a usnadnil práci začínajícím učitelům?“*

Učitel Petr: *„Určitě ne seznam. Určitě ne kuchařka. Naučit se v životě pozorovat, přijímat, zhodnocovat, protože co se daří mně, se nemusí dařit vám. Pokud učitel mechanicky převezme... nemusí to být vždycky. Jednu dobu byly zvykem ty zvonečky [malé zvonky používané v hodině při ruchu, nepozornosti, soutěži], někteří [učitelé] zvonili jako diví, ale s žáky to nehlo. Pak ta kolegyně odešla pryč, protože jí to nefungovalo.... Recept? Kolegiální diskuse, vstřícná atmosféra na škole, vstřícné vedení, nejlepší vedení je to, co vám nezavazí.“*

Jak už jsem zmínil, jak je důležitá pro začínající učitele podpora kolegů a vedení k experimentování. Zatím se ukazuje, že tvorba ŠVP má zcela zásadní, sjednocující vliv na učitelský sbor, ale to už je jiná kapitola.

SHRNUTÍ

Kritickou fází byl pro experta první rok v učitelské profesi a přijetí vedením a kolektivem školy. Výzvy vedení školy k vlastnímu experimentování jsou pro experty podstatné, neboť se domnívají, že neexistuje jednoduchý recept na výuku. Kontext každé školy je podle jejich názoru odlišný, stejně jako osobnost učitele. Právě v osobnosti učitele vidí zásadní faktor kvality výuky.

Podle doposud zjištěných dat je expert aktivní, zkušený učitel, který je částečně nespokojený s daným stavem. Nespokojenost však u experta iniciuje změnu a rozvoj. Odvaha k neustálému vylepšování výuky je pro experty jednou z důležitých zásad. Není to však odvaha destruktivní podoby, i když experti často jednají jinak, než by zvyklosti na dané škole napovídaly.

Expert se učí nejvíce z vlastní praxe, dále na odborných seminářích, od kolegů a z odborné literatury. Ačkoli je expert okolím rozpoznán jako zkušený učitel, který dosahuje vynikajících výsledků a je mentorem začínajících učitelů, domnívá se, že do budoucna musí mnoho věcí změnit. Díky svým zkušenostem a kritickým okamžikům si totiž uvědomuje, že nemůže předvídat veškeré jevy ve škole a ne všechny situace dokáže vyřešit. Expert je v diskusi schopen uznat svoji chybu, což může vést k tomu, že se změní. Sám sebe expert neoznačuje za ideálního učitele a ani jiného svého kolegu. Ideální učitel je pro experta nejvyšší meta z důvodu konstrukce vlastní identity. Pro experta je nezbytné mít nějakou představu ideálu, se kterou by se mohli porovnávat.

Výuka experta je racionalizovaná činnost, kde se intuice objevuje zejména při hledání řešení nových či neobvyklých situací. Experti jednají na základě dlouholetých zkušeností, a proto si zjednodušují výuku mnohými rutinními činnostmi (začátek hodiny, konec hodiny, vlastní vynálezy, didaktické hry,...).

Nejpodstatnější pro experta je vztah učitele a žáka, neboť tento vztah má zásadní vliv na klima třídy a na dosahované vzdělávací výsledky žáků. Dobrý vztah se žáky, který je založen na vzájemné důvěře, je pro experty také jedním ze zdrojů uspokojení z vlastní práce.

V kontextu dané školy je expert učitelem, který zcela zásadně ovlivňuje mnoho jevů, od organizace po didaktické otázky. Je tedy pro něj důležitá participace na chodu školy a na podstatných rozhodnutích vedení.

LITERATURA

- ATKINSON, Robert. *The Life Story Interview*. Sage University Papers Series on Qualitative Research Methods, Vol. 44. Thousand Oaks: Sage, 1998. 98 s. ISBN 0-7619-0428-X.
- BENNEROVÁ, Patricia. *From Novice to Expert. Excellence and Power in Clinical Nursing Practice*. London: Prentice Hall, 2001. 308 s. ISBN 0-13-032522-8.
- BERLINER, David C. Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers. In CALDERHEAD, James. *Exploring Teachers' Thinking*. London: Cassell, 1987, s. 60 - 83. ISBN 0-304-31383-1.
- BERLINER, David C. The Place of Process-Product Research in Developing the Agenda for Research on Teacher Thinking. *Educational Psychologist*, 1990, roč. 24, č. 4, s. 325 - 344. ISSN 0046-1520.
- BERLINER, David C. Telling the Stories of Educational Psychology. *Educational Psychologist*, 1992, roč. 27, č. 2, s. 143 - 161. ISSN 0046-1520.
- BERLINER, David C. Teacher Expertise. In ANDERSON, Lorin W. *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Second Edition*. Oxford: Pergamon,

1995. s. 46-52. ISBN 0-08-042304-3.
- BERLINER, David C. A Personal Response to Those Who Bash Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 2000, roč. 51, č. 5, s. 358-371.
- BERLINER, David C., CALFEE, Robert C. (ed.). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan, 1996. 1072 s. ISBN 0-02-897089-6.
- BERLINER, David C., BIDDLE, Bruce J. *The Manufactured Crisis. Myths, Fraud, and the Attack on America's Public Schools*. Wokingham: Addison-Wesley, 1996. 414 s. ISBN 0-201-40957-7.
- BRUNER, Jerome S. *The Culture of Education*. London: Harvard University Press, 1996. 224 s. ISBN 0-674-17952-8.
- CLANDININOVÁ, Jean D. Developing Rhythm in Teaching: The Narrative Study of a Beginning Teacher's Personal Practical Knowledge of Classroom. *Curriculum Inquiry*, 1989, roč. 19, č. 2, s. 121 - 142. ISSN 0362-6784.
- CLANDININOVÁ, Jean D., CONNELLY, Michael F. Stories to Live by: Narrative Understanding of School Reform. *Curriculum Inquiry*, 1998, roč. 28, č. 2, s. 149 - 164. ISSN 0362-6784.
- ČERMÁK, Ivo. Myslet narativně: kvalitativní výzkum "on the road". In ČERMÁK, Ivo, MIOVSKÝ, Michal (ed.). *Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí*. Tišnov: SCAN, 2002, s. 11 - 25. ISBN 80-86620-03-4.
- ČERMÁK, Ivo. Narativní myšlení a skutečnost. *Československá psychologie*, rok 2004, č. 1, s. 17-26. ISSN 0009-062X.
- DAIUTEOVÁ, Collette, LIGHTFOOTOVÁ, Cynthia (ed.). *Narrative Analysis*. Thousand Oaks: SAGE, 2004. 300 s. ISBN 0761927980.
- DENZIN, Norman K., LINCOLNOVÁ, Yvonna S. Introduction. In DENZIN, Norman K., LINCOLNOVÁ, Yvonna S. *SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 2005, s. 1 - 32. ISBN 0-7619-2757-3.
- DREYFUS, Hubert L., DREYFUS, Stuart E. *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. Oxford: Blackwell, 1986. 336 s. ISBN 0-631-15126-5.
- ERAUT, Michael. *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer, 1994. 260 s. ISBN 0-7507-0331-8.
- FAY, Brian. *Současná filosofie sociálních věd*. Praha: Slon, 2002. 324 s. ISBN 8086429105.
- FLICK, Uwe. Triangulation in Qualitative Research. In FLICK, Uwe (ed.). *A Companion to Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 2004, s. 178 - 183. ISBN 0-7619-7375-3.
- GOOD, Thomas L., BIDDLE, Bruce J., BROPHY, Jere E. *Teachers Make a Difference*. Washington: University Press of America, 1975. 272 s. ISBN 0-8191-2157-6.
- GOODSON, Ivor F. Sponsoring the Teacher's Voice: Teachers' Lives and Teacher Development. In HARGREAVES, Andy, FULLAN, Michael G. (ed.). *Understanding Teacher Development*. New York: Cassell, 1992, s. 110 - 121. ISBN 0-8077-3188-9.
- GOODSON, Ivor F. Representing teachers. *Teaching and Teacher Education*, 1997, roč. 13, č. 1, s. 111 - 117. ISSN 0742-051X.
- HENRYOVÁ, Martha A. *Differentiating the Expert and Experienced Teacher: Quantitative Differences in Instructional Decision Making*. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, 1994. 19 s. (ERIC, Document Reproduction Service No. ED367596).
- HUBERMAN, Michael, THOMPSON, Charles L., WEILAND, Steven. Perspectives on the Teaching Career. In BIDDLE, Bruce J., GOOD, Thomas L., GODSON, Ivor F. *International Handbook of Teachers and Teaching*. Dordrecht: Kluwer, 1997, s. 11- 78. ISBN 0-7923-3532-5.
- CHRÁSKA, Miroslav. Které vědomosti a dovednosti z pedagogiky považují učitelé za důležité? *Pedagogika*, 1996, 46, s. 256 - 265.
- JANÍK, Tomáš. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. 172 s. ISBN 80-7315-080-8.
- JORDAN, Bill. Úloha výzkumníkovy biografie v biografickém výzkumu. In KONOPÁSEK, Zdeněk. *Otevřená minulost. Autobiografická sociologie státního socialismu*. Praha:

- Karolinum, 1999, s. 57 - 71. ISBN 80-7184-755-0.
- KELCHTERMANS, Geert. Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 1993, roč. 9, č. 5/6, s. 443 - 456. ISSN 0742-051X.
- KELCHTERMANS, Geert, VANDENBERGHE, Roland. *A Teacher Is a Teacher Is a Teacher Is a...: Teachers' Professional Development from a Biographical Perspective*. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, 1993. 19 s. (ERIC, Document Reproduction Service No. ED 360292).
- KELCHTERMANS, Geert. Biographical Methods in the Study of Teachers' Professional Development. In CARLGRENOVÁ, Ingrid, HANDAL, Gunnar, VAAGE, Sveinung. *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*. London: Falmer Press, 1994, Chapter 6, s. 93-108. ISBN 0-7507-0430-6.
- KELCHTERMANS, Geert, VANDENBERGHE, Roland. Becoming Political: A Dimension in Teachers Professional Development. A Micropolitical Analysis of Teachers Professional Biographies. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, 1996. 18 s. (ERIC, Document Reproduction Service No. ED 395921).
- McBER, Hay. *Research into Teacher Effectiveness: A Model of Teacher Effectiveness*. London: DfEE. Research report (Great Britain. Department for Education and Employment), číslo 216. 67 s. ISBN 1841853119.
- MILLER, Paul Chamness. *Narratives from the Classroom*. London: SAGE, 2005. 270 s. ISBN 1-4129-0408-0.
- MUCHMORE, James A. *The Story of „Anna“: A Life History Study of the Literacy Beliefs and Teaching Practices of an Urban High School English Teacher*. 2001. (ERIC, Document Reproduction Service No. ED 454159).
- O'CONNOROVÁ, Evelyn A., FISHOVÁ, Marian, C. Differences between the Classrooms of Expert and Novice Teachers on the Dimension of the "Classroom Systems Observation Scale". Paper presented at the Annual Meeting of the New England Educational Research Organization, 1997. 22 s. (ERIC, Document Reproduction Service No. ED 409307).
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Druhé vydání. Praha: Portál, 2002a. 488 s. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel*. Praha: Portál, 2002b. 156 s. ISBN 80-7178-621-7.
- RYLE, Gilbert. *The Concept of Mind*. London: Hutchinson, 1966. První vydání roku 1949. 334 s.
- SIKESOVÁ, Patricia. The Life Cycle of the Teacher. In BALL, Stephen J., GOODSON, Ivor F. (ed.). *Teachers' Lives and Careers*. Lewes: The Falmer Press, 1989. První vydání r. 1985. s. 27 - 60.
- SIKESOVÁ, Patricia. Understanding Teachers' Lives: the influence of parenthood. In HAMMERSLEY, Martyn (ed.). *Researching School Experience*. London: Falmer Press, 1999, s. 107 - 121. ISBN 0-7507-0915-4.
- SIKESOVÁ, Patricia J., MEASOROVÁ, Lynda, WOODS, Peter. *Teacher Careers. Crises and Continuities*. London: Falmer, 1985. 280 s. ISBN 1-85000-067-0.
- SIKESOVÁ, Patricia, GOODSON, Ivor. Living research: thoughts on educational research as moral practice. In SIKESOVÁ, Pat, NIXON, Jon, CARR, Wilfred. *The Moral Foundations of Educational Research*. Maidenhead: Open University Press, 2003, s. 32 - 51. ISBN 0-335-21046-5.
- SILVERMAN, David. *Ako robíť kvalitatívny výskum*. Bratislava: Ikar, 2005. 330 s. ISBN 80-551-0904-4.
- SOCKETT, Hugh. *The Moral Base for Teacher Professionalism*. New York: Teachers College Press, 1993. 194 s. ISBN 0-8077-3238-9.
- STEHR, Nico. *Knowledge Societies*. London: Sage, 1994. 292 s. ISBN 0-8039-7892-8.
- STEPHENS, Paul, CRAWLEY, Tim. *Becoming an Effective Teacher*. Cheltenham: Stanley Thornes, 1994. 184 s. ISBN 0-7487-1935-0.
- STONES, Edgar. *Quality teaching. A sample of cases*. London: Routledge, 1994. 336 s. ISBN 0-415-11987-1.
- THOMAS, David. Treasonable or trustworthy text. In THOMAS, David (ed.). *Teachers'*

stories. Buckingham: Open University Press, 1995, s. 1 - 23. ISBN 0-335-19255-6.
TURNER-BISSETOVÁ, Rosie. *Expert Teaching. Knowledge and Pedagogy to Lead the Profession*. London: Fulton, 2001. 180 s. ISBN 1-85346-700-6.
WADE, Sian. In *Search of the Experts Teacher: An Analysis of the Literature in Relation to Expertise in Adult Teaching, with Reference to a Similar Work Undertaken by Nursing. Teaching in Higher Education*, 1998, roč. 3, č. 1, s. 91-102.
WIDEEN, Marvin, MAYER-SMITHOVÁ, Jolie A., MOONOVÁ, Barbara J. Knowledge, Teacher Development and Change. In GOODSON, Ivor F., HARGREAVES, Andy. (ed.). *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press, 1996, s. 187 - 204. ISBN 0-7507-0514-0.

Kontaktní adresa:

Mgr. Roman Švaříček

Ústav pedagogických věd

Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, www.phil.muni.cz/ped

Arna Nováka 1, 602 00 Brno

telefon: 549 49 6521, e-mail: svaricek@phil.muni.cz.