

Masarykova univerzita
Filozofická fakulta
Ústav pedagogických věd

obor pedagogika

Mgr. Roman Švaříček

**Narativní a sociální konstrukce profesní
identity učitele experta**

dizertační práce

Školitel: Prof. PhDr. Milan Pol, CSc.

Brno 2009

Prohlašuji, že jsem dizertační práci vypracoval samostatně na základě vlastního výzkumu a pramenů uvedených v literatuře.

Poděkování

Psaní dizertační práce je z velké části sobeckým procesem, kdy se autor pokouší režírovat svoje zkoumané jedince, aby mu hráli autenticky, a přemlouvat myšlenky jiných autorů, aby mu vyjevily svůj význam. Proto chci na tomto místě poděkovat všem, kteří se nedali odradit mým pohroužením do práce a při psaní mě podporovali.

Zvláštní poděkování bych rád vyjádřil Martině Hlavaté za naslouchání první verze práce a za čtení verze poslední. Nesčetné debaty nad tématy práce přispěly k jejich hlubšímu porozumění.

Děkuji školiteli a vedoucímu práce Milanu Polovi, který se ujal mého tématu a poskytoval mi mnohá přínosná doporučení. Zejména mu vděčím za podporu v průběhu doktorského studia a psaní práce.

Za kritické komentáře, které mají v moci dovést adresáta k novému, tvořivému pohledu na daný jev děkuji Kláře Šed'ové. Rovněž jí děkuji za inspirující přátelství.

Chci vyjádřit poděkování všem učitelům, kteří mě přijali s důvěrou, odpovídali na mé otázky a nechali mě pozorovat své úspěchy a neúspěchy.

Děkuji také všem, kteří mě vytrhávali z psaní a trávili se mnou příjemné chvíle.

Obsah

Úvod.....	13
1 Učitel expert.....	19
2 Metodologie výzkumu.....	55
3 Biografie učitelů expertů.....	113
4 Profesní identita učitele.....	132
5 Strategie práce na identitě směřující dovnitř třídy.....	175
6 Strategie práce na identitě směřující do prostoru školy.....	239
7 Další funkce experta.....	283
8 Učení se učitele experta.....	308
Závěr.....	358
Bibliografie.....	371
Příloha 1. Publikované texty.....	395

Rozšířený obsah

Seznam grafických vyobrazení	24
Úvod	13
1 Učitel expert	19
1.1 Kdo je učitelem expertem?	20
1.1.1 Pohled psychologie na experta	22
1.1.2 Pohled sociologie na experta	23
1.1.3 Pohled školské vzdělávací politiky na experta	26
1.1.4 Pohled pedagogických věd na experta	28
1.1.4.1 Rozpracovanější koncept	29
1.1.4.2 Vědomosti experta	30
1.1.4.3 Dovednosti experta	34
1.1.4.4 Postoje a přesvědčení experta	36
1.1.4.5 Autorita učitele experta	39
1.1.5 Stadia vývoje učitele	42
1.1.5.1 Od začátečníka k expertovi	43
1.1.5.2 Nedostatky stadiálního modelu	48
1.2 Výsledná definice učitele experta	50
2 Metodologie výzkumu	55
2.1 Výzkumný problém a výzkumná otázka	56
2.2 Biografický a narativní design	59
2.2.1 Výzkum vyprávění	61
2.2.1.2 Limity zvoleného designu	64
2.2.2 Metoda životní historie	65
2.3 Účastníci výzkumu	67
2.3.1 Výběr účastníků výzkumu	68
2.3.2 Vztah s účastníky výzkumu	70

2.4 Sběr dat.....	75
2.4.1 Biografický dotazník	77
2.4.2 Hlubkový rozhovor	77
2.4.3 Pozorování učitele a jeho výuky	79
2.4.5 Triangulace.....	81
2.5 Kritéria kvality kvalitativního výzkumu	82
2.5.1 Pravdivost a platnost výzkumu	84
2.5.1.1 Audit kolegů.....	85
2.5.1.2 Členské ověřování	87
2.5.1.3 Reflexe subjektivity: Deník výzkumníka	88
2.5.1.4 Přímé citace	90
2.5.2 Spolehlivost.....	90
2.5.2.1 Konzistence otázek.....	92
2.5.2.2 Přepis nahrávek rozhovoru.....	92
2.5.2.3 Konzistence při kódování.....	92
2.5.3 Zobecnitelnost	93
2.5.3.1 Zdokumentování výzkumného procesu	95
2.5.3.2 Limity výzkumu	96
2.5.3.3 Spojení závěrů výzkumu a odborné literatury.....	96
2.5.4 Etická dimenze výzkumu	97
2.5.4.1 Důvěrnost	98
2.5.4.2 Poučený souhlas	99
2.5.4.3 Zpřístupnění práce účastníkům výzkumu	99
2.6 Analýza dat.....	100
2.6.1 Kódování	102
2.6.2 Analytické postupy.....	106
2.6.2.1 Strukturní analýza	106
2.5.2.2 Konstantní komparace.....	107
2.6.2.3 Analytická indukce.....	108

2.6.2.4 Analýza deviantních případů.....	108
2.6.2.5 Neznámá budoucnost	109
2.6.2.6 Vertikální a horizontální analýza	110
2.6.2.7 Tematická analýza.....	110
2.6.2.8 Narativní a jazyková analýza	111
2.7 Shrnutí	112
3 Biografie učitelů expertů.....	113
3.1 Příběh Kateřiny	113
3.2 Příběh Marty.....	115
3.3 Příběh Venduly.....	116
3.4 Příběh Zdeny	118
3.5 Příběh Františka.....	120
3.6 Příběh Petra	121
3.7 Nástin vývoje učitelů expertů.....	123
3.7.1 Zkoumání terénu třídy.....	123
3.7.2 Progresivní učitel.....	125
3.7.3 Expertství	129
4 Profesionální identita učitele.....	132
4.1 Osobní identita	132
4.2 Sociální identita.....	136
4.3 Profesionální identita.....	139
4.3.1 Typizované identity.....	146
4.3.2 Identita ideálního učitele	148
4.3.3 Shrnutí	150
4.4 Hledání profesionální identity.....	151
4.4.1 Šok z reality.....	151
4.4.2 Identita studenta	154
4.4.2 Zkoumání terénu třídy.....	158
4.4.3 Tlak k přijetí identity učitele	160

4.4.4 Hledání profesní identity jako kritická fáze	160
4.4.4.1 Mateřství a revoluce	161
4.4.4.2 Studium na vysoké škole	164
4.4.4.3 První střety	165
4.4.5 Rozhodnutí	168
4.5 Práce na identitě	171
4.5.1 Strategie práce na identitě	173
5 Strategie práce na identitě směřující dovnitř třídy	175
5.1 Pečující vztah k žákům	176
5.1.1 Profesionální vztah se žáky	176
5.1.2 Zlidštění	178
5.1.3 Pečující vztah	186
5.1.3.1 Expert se stává morální autoritou	187
5.1.4 Osobnostně-sociální výchova	190
5.2 Oborové profilování	196
5.3 Efektivní výuka	198
5.3.1 Řízení třídy: Pravidla a normy	199
5.3.1.1 Rozmanitá třída	202
5.3.2 Rutinní postupy	204
5.3.2.1 Vývoj rutin	207
5.3.2.2 Skupinová práce	208
5.3.2.3 Vynálezy: rutinní postupy expertů	211
5.3.2.3 Obtíže rutinních postupů	214
5.3.3 Intuice ve výuce	216
5.3.3.1 Příprava (1. fáze)	218
5.3.3.2 Interaktivní fáze (2. fáze)	221
5.3.3.3 Evaluace (3. fáze)	225
5.3.4 Hodnocení	226
5.3.5 Spolupráce s rodiči žáků	231

5.4 Uspokojení z práce	233
5.4.1 Potřeba uznání	235
5.5 Shrnutí	237
6 Strategie práce na identitě směřující do prostoru školy	239
6.1 Neformální vztahy	242
6.2 Vycházení za hranice třídy	245
6.2.1 Zájmy učitelů ve škole	249
6.2.1.1 Základní zájmy	249
6.2.1.2 Ideologické zájmy	251
6.2.1.2.1 Ideová ředitelka	252
6.2.1.3 Osobní zájmy	254
6.2.1.3.1 Maverick	255
6.3 Verbální distancování	257
6.4 Diplomatické vyjednávání	261
6.5 Otevřené střety	264
6.5.1 Sborovna	265
6.5.2 Humor ve sborovně	268
6.6 Pomluvy	269
6.6.1 Získání vlivu	273
6.6.2 Ochrana a kontrola	276
6.7 Strategie výlučnosti	278
6.8 Shrnutí	281
7 Další funkce experta	283
7.1 Výchovný poradce	284
7.2 Projektový manažer	285
7.3 Mentor	286
7.3.1 Jakou podporu dostávali zkoumaní učitelé?	286
7.3.2 Experti jako mentoři	290
7.4 Zástupce ředitele	293

7.4.1 Proč se učitel stane součástí vedení?	296
7.4.2 Obava z odpovědnosti	298
7.3.3 Práce na profesní identitě zástupce ředitele	299
7.5 Koordinátor a tvůrce ŠVP	300
7.5.1 ŠVP jako možnost změny	302
7.5.2 ŠVP jako formální dokument	304
7.6 Shrnutí	307
8 Učení se učitele experta.....	308
8.1 Z jakých zdrojů se učitelé experti učí?	308
8.1.1 Pregraduální příprava	309
8.1.1.1 Kdo chce být učitelem?	310
8.1.1.2 Nepřipravenost pregraduální přípravou	312
8.1.2 Zkušenost učitele.....	317
8.1.3 Profesní a osobní vztahy	319
8.1.4 Kritické incidenty	323
8.1.5 Hodnoty a osobní přesvědčení	327
8.1.5.1 Morální přesvědčení učitele	329
8.1.5.2 Vliv osobního života na učitele	330
8.2 Čím je učení se učitele podmíněno?.....	331
8.2.1 Aktivní nespokojenost.....	332
8.2.2 Sebereflexe a zpětná vazba	337
8.3 Co je výsledkem poznání a učení se učitele?	342
8.3.1 Teorie a přesvědčení učitele	345
8.3.2 Ověřování přesvědčení	346
8.3.3 Přesvědčení jako filtr poznávání	352
8.3.4 Eklekticismus	354
8.4 Shrnutí	356
Závěr.....	358
Vývoj učitele experta	358

Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta	360
Práce na identitě	362
Strategie práce na identitě	364
Uznání profesní identity učitele	366
Je identita učitele bariérou reforem?	368
Vlastní edukační teorie učitele jako výsledek učení se	369
Bibliografie.....	371
Příloha 1. Publikované texty	395

Seznam grafických vyobrazení

Graf č. 1: Stadiální model vývoje učitele (podle modelu bratří Dreyfusů).....	46
Graf č. 2: Práce na profesní identitě učitele	173
Graf č. 3: Zdroje učení se učitele	309
Graf č. 4: Vlivy podmiňující učení se učitele.....	332
Graf č. 5: Vlastní edukační teorie učitele experta	343
Graf č. 6: Metoda pokusu a omylu.....	351
Tabulka č. 1: Účastníci výzkumu	70
Tabulka č. 2: Přehled období vývoje učitele	130
Tabulka č. 3: Strategie směřující dovnitř třídy.....	175
Tabulka č. 4: Strategie směřující do prostoru školy.....	241
Tabulka č. 5: Vývoj učitele experta	359
Obrázek č. 1a: Použití techniky audit kolegů.....	86
Obrázek č. 1b: Použití techniky audit kolegů	86
Obrázek č. 2: Kódování.....	104
Obrázek č. 3: Vztahy mezi kódy	105

Úvod

Dizertační práce je výzkumným projektem, jehož cílem je popsat utváření identity učitele¹ s ohledem na profesní a osobnostní vývoj učitele experta. Záměrem kvalitativního zkoumání je odpovědět na otázky, které souvisejí s rozvojem učitele od začátků kariéry po dnešní pozici zkušeného učitele, která je v práci nazvána jako pozice učitele experta. Problém rozvoje učitele je studován pomocí rekonstrukce profesní kariéry učitele experta prostřednictvím metody životní historie.

Zájem o učitele experty je motivován snahou o porozumění celému vyučovacímu procesu, jehož ústřední roli zaujímá učitel. V dnešní diskusi o změně školy ke škole jako učící se společnosti je nepochybně důležité zjistit, jakým způsobem se učitelé učí a rozvíjí. Cílem práce není zaujmout kritickou pozici vůči učitelské praxi, ale vysvětlit myšlení a jednání učitele, které ho dovedlo do dnešní pozice učitele experta. Interpretace, analýza dat a vyvozené závěry vycházejí z pohledu aktérů výzkumu, učitelů expertů. Není tedy možné odpovědět například na otázku, proč ostatní učitelé zaujímají odlišné strategie než učitelé experti. Pohled jiných učitelů (ne expertů) je pouze zprostředkovaný samotnými experty.

Poznání praxe a myšlení expertů není samoúčelné, nýbrž poskytuje vhled pro všechny, kteří se chtějí stát dobrými učiteli. Objevení zorného úhlu zkušeného učitele, objevení vztahu teorie a praktického jednání, řešení problémů s kázní nebo způsob sebereflexe přináší poznání důležité otázky, jakou je život kvalitního profesionála. Nepochybně takové poznání přinese užitek těm, kteří připravují budoucí učitele na jejich profesi.

Velký důraz kladený v současné době na plošné standardizované testování žáků a studentů se závažnými důsledky pro žáka a školu (*high-stakes testing*) v mnoha zemích

¹ Jestliže zde a na dalších stranách používám pojmenování učitel, mám na mysli jak učitele muže, tak učitelky–ženy; stejně jako v případě, kdy hovořím o experech.

můžeme vnímat jako rozhodnutí ovlivněné politickou² a ekonomickou sférou. Jako důsledek tohoto směřování je následné zvýšení zájmu o kvalitu práce učitele. Na základě nových výzkumů pak mnohá odborná uskupení³ dospívají k názoru, že kvalita učitele je nejdůležitějším faktorem zvyšujícím úspěch žáků a studentů ve škole.

V českém základním školství se v posledních letech odehrává několik významných změn na systémové úrovni, a je tedy možné předpokládat, že je také nezbytné zkoumat procesy změny na mikroúrovni (na rovině učitele). Zabývám se totiž specifickou skupinou učitelů, učitelů expertů, tedy těmi, kteří provedli mnoho změn již tehdy, kdy k žádným strukturálním a systémovým změnám nedocházelo. Zde je možné předejít jistým námitkám vůči tomuto typu výzkumu. Klasické námitky mohou znít takto: badatel provedl kvalitativní výzkum s několika málo respondenty a pokouší se tyto závěry zobecnit; studie několika učitelů nedokáže totéž, co kvantitativní makroanalýza.

Záměrem výzkumu je však studovat jevy a procesy spojené s identitou učitele, s jeho profesí či s osobními vztahy, které existovaly již před systémovou změnou školy. Zkoumám vnitřní dynamiku, mikropolitické vztahy a tvůrce změn „zdola“. Chci popsat takové mechanismy a strategie učitelů, které existují v prostředí školy bez ohledu na konkrétní politický program.

V odborné literatuře je možné nalézt dva základní pohledy na učitele expertů. První pohled na experta vyjadřuje, že to, co obdivujeme na vynikajících šachových a golfových hráčích nebo pianistech, bylo získáno dlouholetým tréninkem, ačkoli u mnoha z nich můžeme hovořit o vrozeném talentu. Učitelé experti se podobně museli naučit něčemu, co po ovládnutí může vypadat triviálně, a proto se mnohdy zapomíná na jejich dlouholetou práci. Mnohé výzkumy (Berliner 1987, Kagan 1992a) se shodují v

² Jako příklad lze uvést USA, kde testování je výsledkem několika politických rozhodnutí: A Nation at Risk z roku 1983 (A Nation at Risk 2005), No Child Left Behind Act 2001 (A Guide 2004).

³ Například National Commission on Teaching and America's Future (2003).

tom, že začínající učitel musí nejprve ovládnout kompetence spojené s vedením a řízením třídy, než je schopen se věnovat ostatním aspektům vyučování. Jaké další dovednosti učitele jsou důležité pro to, aby se z učitele stal kvalitní profesionál? Tvoří pouze znalosti a kompetence podstatu zkušeného učitele experta?

Druhý pohled na rozvoj učitelů stojí na tvrzení, že experta utváří nejen vědomosti a dovednosti, ale zejména jeho morální hodnoty a osobní přesvědčení. Jakým způsobem mohou učitele ve výuce ovlivnit jeho hodnoty? Tento druhý model rozvoje učitele vymezuje vyučování více jako umění než řemeslo, což znamená, že pro kvalitního učitele jsou nezbytné nejen kompetence z oblasti didaktiky a managementu třídy, ale i morální hodnoty jedince.

Prezentovaný výzkum považuje za přínosnější druhý model, avšak v několika bodech jej modifikuje. Zásadním prvkem rozvoje učitele nejsou jeho (vrozené) schopnosti či (získané) přesvědčení (např. na vysoké škole), ale učitelova práce na vlastní **profesní identitě**. Identita není něco hotového, ale získávaného, a lze-li to říci takto, pak dlouhodobě usilovně získávaného. Identita se neutváří jednorázově a pak „je tady“, ale je neustále vytvářena. Tato identita musí absorbovat nové zážitky a nové informace, a proto je znovu a znovu učitelem utvářena.

Ústřední součástí práce je empirické kvalitativní šetření učitelů expertů prvního a druhého stupně základní školy. Cílem výzkumu za použití kvalitativního přístupu, biografického a narativního designu a dalších specifických metod, jako je životní historie, bylo induktivně zkoumat proces vývoje a rozvoje učitele. Nejprve byli učitelé experti podle daného klíče identifikováni, a poté se stali účastníky zkoumání.

Představme si, že se profesní život učitele odvíjí souběžně na dvou osách, vertikální a horizontální. Na vertikální ose lze sledovat učitelovu kariéru, od počátků studia přes veškeré kritické okamžiky až do dnešního dne. V práci je rozvoj učitele popsán na vývoji jeho profesní identity učitele od identity začínajícího učitele přes identitu progresivního učitele až po identitu učitele experta. Metoda životní historie umožňuje identifikovat významná a kritická období pro rozvoj učitele. Budou tak

hledány odpovědi na otázky: *Jak se vyvíjejí názory, metody a poznatky učitele experta? Jak učitel dospěl do současné pozice učitele experta?*

Na horizontální ose lze u každého učitele zkoumat jeho přesvědčení, hodnoty, zastávané pedagogické teorie a jednání. Kromě těchto dvou os je prezentovaný výzkum zaměřen na kontext školy a **sociální vztahy** učitele (vztah učitele s žáky, kolegy, vedením a rodiči), neboť žádný učitel se nerozvíjí izolovaně. Během zkoumání se vyjevila tato stránka učitele experta jako zcela zásadní pro jeho rozvoj. Sociální interakce učitele nahlížím proto, vedle didaktických kompetencí, jako ústřední vliv působící na učitele. Dále je zkoumána reflexe a sebereflexe učitele a jeho způsob učení se.

Učitele experta tak vnímám v souvislosti s jeho místem působení, s jeho vyučovaným předmětem a jeho životní dráhou. Proto studuji celý proces edukace s důrazem na osobnost učitele. *Co je pro něj významné, se neptám jen tak, ale ptám se ho jako rozpoznávaného odborníka na výuku. Jakým způsobem došel až ke stavu, kde je nyní? Co byly hlavní překážky na této cestě?*

Hlavní **výzkumná otázka** zní: Jak se vyvíjí identita učitele experta z pohledu biografického rekonstruování jeho profesní a životní dráhy?

Dizertační práce nemá tradiční strukturu běžnou pro tento typ prací, kdy se celek skládá ze dvou částí: nejprve teoretická a posléze empirická část. Vzhledem ke kvalitativnímu výzkumnému přístupu a specifické metodě životní historie jsem zvolil jako vhodnější následující dělení textu.

V první kapitole s titulem *Učitel expert* objasním pole zkoumání jak po teoretické, tak po empirické stránce. Tato kapitola slouží jako uvedení do řešeného tématu a jejím úkolem je nastínit problematiku, vyslovit některé domněnky a zejména stimulovat teoretickou citlivost čtenáře. Kapitola se zabývá definicí učitele experta z pohledu několika disciplín (psychologie, sociologie, vzdělávací politiky a pedagogiky), z pohledu autora textu a z pohledu stadiálního rozvoje a vývoje učitele. Hlavním účelem první kapitoly je jasně a zřetelně identifikovat učitele experta, což je jádrem teoretické i

empirické polohy práce, a dospět k **vlastní definici** experta, která bude výslednicí předchozích úvah.

Druhá kapitola, nazvaná *Metodologie výzkumu*, je metodologicky zaměřená a detailně popisuje a zdůvodňuje zvolený výzkumný přístup, výběr účastníků výzkumu, techniky sběru dat a v neposlední řadě také analýzu a interpretaci dat.

Kapitola třetí až osmá tvoří empirickou část práce postavenou na získaných datech a jejich analýzách a interpretacích.

Třetí kapitola, pojmenovaná *Biografie učitelů expertů*, narativně zachycuje životní a profesní příběhy jednotlivých učitelů expertů a poskytuje nástin vývoje expertů, zde se zaměřuji na obecné jevy v jejich vývoji.

Čtvrtá kapitola, nesoucí titul *Profesní identita učitele*, je věnována identitě, jejím složkám (osobní, sociální a profesní identitě), vznikem, respektive hledáním profesní identity učitele a jsou krátce naznačeny jednotlivé strategie práce na identitě učitele, které jsou pak předmětem dalších kapitol.

Pátá kapitola, nazvaná *Strategie práce na identitě směřující dovnitř třídy*, se zabývá strategiemi, které učitelé experti používají při práci na identitě směrem do třídy. Tyto strategie nejsou původně součástí práce na profesní identitě učitele, ale souvisí se snahou zkoumaných učitelů efektivně vyučovat. To jim zaprvé přináší dobré výsledky a zadruhé pověst dobrého, progresivního učitele. Následně se učitelé rozhodují začlenit i tyto strategie do práce na své identitě.

Šestá kapitola, pojmenovaná *Strategie práce na identitě směřující do prostoru školy*, popisuje druhý typ strategií, které učitelé experti používají s cílem přímého ovlivňování své profesní identity a k prosazování změn ve škole. Sociální interakce v prostoru školy mají zásadní vliv na učitele a jeho identitu: zpočátku je učitelům okolím přidělena profesní identita začínajícího učitele, který má nárok na chyby, není dokonale připraven na své povolání. Tato identita je pouze dočasná. To si její nositelé uvědomují a rozhodují se pracovat na své identitě progresivního učitele a následně učitele experta prostřednictvím strategií směřujících do prostoru školy.

Sedmá kapitola, nesoucí název *Další funkce experta*, se zabývá všemi funkcemi, které zkoumaní učitelé experti během své dráhy. Tyto další funkce učitelů expertů vnímám jako důsledek strategií směřujících dovnitř třídy a strategiích směřujících do prostoru školy. Experti tak získávají nové funkce (např. mentor a či zástupce), což je možné nahlížet jako uznání profesní identity učitele vedením školy. Díky těmto funkcím učitelé získávají jednak více možností k sebevzdělávání, ale zejména k ovlivňování chodu školy.

Osmá kapitola nazvaná *Učení se učitele experta* se zaměřuje na klíčový proces rozvoje učitele od začátečníka k expertovi. Zabývám se odpověďmi na otázky, jak se učitelé učí, jak vytvářejí vlastní edukační teorie a čím je proces učení učitele ovlivněn.

V závěrečném shrnutí předkládám ucelenou podobu teorie o narativní a sociální konstrukci profesní identity učitele experta.

Příloha 1 obsahuje seznam publikovaných textů, jelikož jejich zveřejnění a následná zpětná vazba od čtenářů a posluchačů několika konferencí byly součástí celého dizertačního projektu výzkumu.

1 Učitel expert

Rozvojem učitele se pedagogická teorie zabývá zejména proto, že existuje mnoho výzkumných prací, které za jeden z hlavních faktorů efektivní školy označují kontinuální rozvoj učitelů školy (Day 1999, Huberman 1985, 1997, Kelchtermans 1993). V době, která je mnohými označována jako věk akontability, tedy zodpovědnosti za dosažené výsledky v oblasti výchovy a vzdělávání, není možné se tématem vývoje učitelů nezabývat. Musíme si totiž položit otázku, jestli existuje rovnováha mezi tlakem k akontabilitě a rozvojem potenciálu jednotlivců. Podle Verbiesta a Erčuljové (2006) je dnes důležitější rozvoj vlastních možností školy, který je analogicky kladen k učebnímu procesu: podobně jako se nikdo nemůže učit za žáka, jen on sám, stejně tak musí škola sama rozvíjet svůj potenciál. Špatnou zprávou pro některé může být to, že neexistuje jednoduchý, univerzálně přenosný recept, jak vybudovat vlastní potenciál úspěšné školy.

Existuje několik rozmanitých teorií popisujících vývoj či rozvoj učitelů, ať už z psychologického pohledu (jsou zkoumána vývojová stadia učitele), sociálního pohledu (rozvoj kompetencí učitele), pohledu managementu (vývoj profesní kariéry učitele), pohledu didaktiky (rozvoj forem a metod výuky učitele, jeho znalostí) či osobnostně-sociálního modelu (rozvoj osobnosti, morálního já učitele).

Nejvíce popsanou částí kariéry učitele je období začínajícího učitele, daleko méně již období zkušeného učitele (Berliner 1996). Teorie identifikují různé zdroje změny učitelů, nejčastější jsou praktické zkušenosti učitele, ale také účast na dalším vzdělávání. Pedagogická literatura se ale dále zabývá tím, jak budoucího učitele mění studium na pedagogické fakultě (Pittard 2003, Richardson, Watt 2005), jak změní jeho přesvědčení, či jestli si většinu osobních postojů budoucí učitelé přináší již na vysokou školu a během ní je nemění. Skeptická větev pedagogů (např. Zeichner, 1987, cit. podle Richardson 2003) dokazuje, že se přesvědčení studentů během učitelské přípravy

utvrzují, nikoli mění. Kdybychom akceptovali tuto pozici, museli bychom si klást otázku, jestli vůbec učitelská příprava jako taková má smysl.

Nezbývá než si položit otázku *Jak se vlastně učí učitelé?* Mnoho odborníků vyjmenovává, co všechno učitelé dělají špatně, ale nesmíme zapomenout na to, že bychom se také měli zeptat, jak se učitelé učí. V tom mnozí spatřují hlavní nedostatek profesionálního rozvoje učitelů (Lieberman 1995, Minstrell, Anderson 2002). Jedním z nezjevných cílů mého biografického a narativního výzkumu propojujícího profesní a osobní život učitele bylo povzbudit učitele tím, že jim dám hlas. Tím, že budou mluvit o tom, co ví, jak to ví a proč jednají určitým způsobem.

Clandininová a Connelly (1996, 1998) používají termín **krajina profesních znalostí** (*professional knowledge landscape*), aby ukázali, jak komplexní je vliv různých zkušeností, vztahů a událostí na učení se učitele a na jeho znalosti. Krajinu nelze poznat pouze pohledem cizince, který prochází zemí, ale jen pohledem jejich obyvatel. Proto zkoumám krajinu vývoje učitele experta z pohledu jejích obyvatel, z učitelů. Zdaleka nejen pro ověření si řečeného jsem zkoumané učitele pozoroval při výuce.

Obsahem kapitoly bude podrobně vylíčit učitele experta, nejprve z pohledu pedagogice příbuzných disciplín a posléze prostřednictvím teorií vznikajících v pedagogických vědách. Poté se zaměřím na jednotlivé charakteristiky experta a jeho stadiální vývoj. Kapitulu zakončím vlastní definicí experta, která bude vycházet z dosud popsaného.

1.1 Kdo je učitelem expertem?

Kladu-li si otázku, kdo je učitelem expertem, ptám se, jak se učitel během kariéry rozvinul ve své profesi. Nejrozšířenější a nejvhodnější pojetí profesního vývoje učitele rozděluje dráhu učitele na jednotlivé stupně (*developmental stage perspective*). Stupně rozvoje učitele předznamenávají, co se již učitel naučil, jak se učí a jak se bude vyvíjet

dále. Proto nás zajímá, jak učitelé přijímají nové informace (např. kurikulární změny) a jakým způsobem učitelé ovládnou nové metody výuky (např. práce s žáky se specifickými požadavky).

Ačkoliv nejsou termíny expert, poradce, zkušený učitel či kvalitní učitel v literatuře precizně definovány, jejich význam je dobře srozumitelný. Kromě termínu expert,⁴ můžeme nalézt termíny dobrý učitel, kvalitní učitel (Stones 1994), tvořivý učitel, zkušený učitel (Good a kol. 1975, Stephens Crawley 1994, Průcha 2002b) či efektivní učitel. Tyto termíny se používají synonymně, a některé publikace tak používají jako vzájemně zaměnitelné pojmy kompetentní, efektivní a výjimečný, aby popsaly odlišné úrovně kvality výuky učitele (McBer 2000). Jestliže panuje jistá terminologická rozrůzněnost, pak je nezbytné ještě podotknout, že neexistuje přesné vymezení obsahu jednotlivých termínů. Jediné, na čem se shodují všichni pedagogové, je kladné hodnocení konceptu zkušeného a kvalitního učitele.

Podle Berlinera (1987) expert podává vysoce kvalifikované výkony, které přesně řeší problémy edukační reality, a proto by se metody a jednání experta mohly stát součástí kurzů učitelské přípravy. Nejdůležitějšími složkami experta jsou dvě složky znalostí o vyučování. Zaprvé didaktické znalosti a zadruhé dovednosti řízení a vedení třídy.

V tomto dizertačním výzkumu je expert pojímán jako kvalifikovaný, zkušený a kvalitní učitel, který je pro okolí zároveň profesní autoritou.⁵

⁴ Sockett 1993, Turner-Bisset 2001, Berliner 1987, 1995, 2000, Kalhous, Obst 2002, Janík 2005, Seebauer 2007, Štech 2008.

⁵ Ačkoli se zaměřuji na experty, neznamená to, že je vidím jako jediného činitele 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 pedagogickou, ale musíme brát v úvahu i další disciplíny, jako je filozofie, psychologie a sociologie. Neboť vyučování je proces, který je jednou z nejkompexnějších lidských aktivit.

Přestože definovat experta je podobně těžké jako definovat krásné umělecké dílo, nelze začít jinak než definováním. Slovo expert vešlo v užívání až v polovině 19. století. Tehdy vznikla větší skupina lidí, která se živila poskytováním znalostí, nikoli obchodem a výrobou (Stehr 1994). Expertem byl učitel, kněz, sedlák s největším statkem, továrník či právník. Termínem expert dnes nenahrazujeme dříve používaný termín elita národa nebo intelektuálové společnosti.

V dizertační práci je expert pojímán úžeji, neboť je zkoumán s ohledem na pedagogiku. Expertem je míněn zkušený, kvalifikovaný a kvalitní učitel. Pro jasnější a zřetelnější definování pojmu expert se poohlédnu po příbuzných oborech. Neboť termín expert dnes jinak používají pedagogové, sociologové, psychologové či futurologové.

1.1.1 Pohled psychologie na experta

Psychologové zkoumají experty v souvislosti s několika dalšími oblastmi, jako je umělá inteligence, kognitivní analýza, paměť, řešení problémů a komplexní dovednosti. Důležité pro následné vymezení charakteristik experta může být několik podnětů z těchto zkoumání.

Zaprvé psychologové zjistili, že experti excelují většinou jen v jedné oblasti. Existuje jen několik málo dokladů o tom, že by jedinec s vysokou kvalifikací dovedl svoje dovednosti přenášet do oblasti jiné. Podle výzkumu zaměřeného na způsob řešení politických problémů (Voss, Post 1988) bylo prokázáno, že například vysoce ceněný expert v chemii řeší problémy v politických vědách jako naprostý nováček. Tedy na úrovni konkrétních a specifických otázek, zatímco expert na poli politických věd používá abstraktnější kauzální model.

Zadruhé podle mnoha zkoumání mají experti vynikající paměť. To se týká nejen dlouhodobé paměti, ale také paměti krátkodobé. Jiné výzkumy naopak naznačují, že experti výjimečně kvalitní paměť nemají (Posner 1988). Spíše dokáží informace ukládat do paměti efektivnějším způsobem. Například sadu čísel 9, 8, 4 a 8 lze například uložit

do paměti jako 98 metrů a 48 centimetrů, což je světový rekord Jana Železného v hodu oštěpem.

Zatřetí experti si všímají významných modelů ve svém oboru, což znamená, že experti nejen mají velké znalosti, ale uspořádání těchto znalostí je odlišné od uspořádání znalostí u nováčků (Glaser, Chi 1988). Díky tomu dovedou problémy řešit do větší hloubky, než je tomu u začátečníků.

Začtvrté lze prohlásit, že experti jsou rychlejší než začátečníci. Jednak při řešení problémů, ale také rychleji jednájí. Podle výzkumu experti v počáteční fázi řeší problém pomaleji než nováčci, ale celkově zvládnout vše rychleji (Glaser, Chi 1988). Existuje několik možných vysvětlení. Zaprvé experti zvládají rychleji jednoduché úkoly díky svým dlouhodobě nabytým zkušenostem, nacvičeným taktikám a rutinnímu jednání. Zadruhé přemýšlejí komplexněji, což jim na začátku trvá déle, ale ve výsledku splní úkol rychleji. Zatřetí experti mají velkou databanku zkušeností, která obsahuje modelová řešení určitých problémů, a nepotřebují vymýšlet nové řešení jako nováčci.

Zapáté psychologické výzkumy uvádějí, že experti provádějí evaluaci svých činů častěji a lépe než začátečníci.

1.1.2 Pohled sociologie na experta

Pro sociologii je již od dob Maxe Webera a jeho teorie o moci vědění a techniky (v podobě teorie byrokracie) téma expertů velice lákavé. Sociologie se zabývá profesemi, profesionalizací, a proto analýza expertů v industriálních a postindustriálních společnostech je častým tématem mnoha prací. Jejich autoři si kladou otázky typu: *Jaká byla role profesionálů ve společnosti? Jaký význam mají dnes experti? či Jak může být práce těch, kteří jsou označováni za profesionály, organizována a kontrolována?*

Profesionálové jsou ve většině sociologicky zaměřených pracích specialisté pracující na plný úvazek, pro které má práce poměrně velký význam. Nejsou to amatéři ani lidé střídající každý rok jiné zaměstnání. Pozice profesionálů je kvalifikovaná, což znamená, že nikoli každý dospělý občan může nastoupit na takové místo. Dostačující

není ani částečně kvalifikace, kdy by mohl nastoupit kdokoliv po jisté době zaškolení. Podle Freidsona jsou experti pouze ti profesionálové, jejichž práce zahrnuje také konzultace (1994). Znalosti a dovednosti expertů se často nazývají expertíza. Navíc můžeme skupinu expertů vymežit tím, že jejich povolání je charakteristické akreditovaným procesem školení, testování a schvalování. Vymezení pojmu ze sociologické pozice nemusí být přesné, či dokonce úplné, ale pomáhá odlišit a specifikovat termín. Experti jsou charakterizovatelní dlouhodobým tréninkem a dlouhodobou zkušeností. Je zde vyzdvížen trénink, zkušenost, obsáhlé znalosti a praktické dovednosti (některými sociology bývá expert ztotožňován s vědcem, což považují za přílišné zjednodušení).

Dnes sociologové dokládají vzestup počtu expertů ve společnosti a růst jejich vlivu. Ulrich Beck ve své knize *Riziková společnost* (2004) poukazuje na prorůstání vědy s politikou, čímž dochází k vytváření silné důvěry lidí v expertní vědění. Profesionálové a experti nevytvářejí žádnou třídu nebo koherentní skupinu ve společnosti. Podle Stehra je dokonce tato vrstva zaměstnání nejrychleji rostoucím segmentem trhu práce (Stehr 1994, s. 160). Jak je tento nárůst vysvětlován? Ve většině prací je růst vlivu expertů nahlížen jako součást přechodu společnosti a ekonomiky ke společnosti vědění, protože hlavním jádrem trhu v takové společnosti je hodnota znalostí.

Již delší dobu tak sociální věda hovoří o společnosti vědění či o společnosti založené na (odborných) znalostech. Z jakého důvodu můžeme hovořit o společnosti vědění? Podle sociologů (Stehr 2001, Giddens 2003) zejména proto, že expertní systémy vědění prostoupily jakoukoliv každodenní zkušenost. S nárůstem individualizace, rizik a snahy o jejich omezování stoupá úloha a status vědy, expertů a teorie (na úkor praxe). Experti jsou v moderní společnosti ti, kteří mají právo „kompetentně“ rozhodovat, byť si i laici uvědomují meze expertízy.

Jak je vidět, pohled sociologie na experty vylučuje učitele z této definice.

Obrovský nárůst specializace (vědy, práce) vedoucí k nárůstu vlivu expertů může mít i své pozitivní dopady. Díky expertům a konzultantům (nevytvářejí vědění, ale disponují jím) je umožněn přístup nejen jednotlivcům, ale i celým skupinám k lepším životním šancím.⁶ Tento pozitivní přínos růstu expertů je dáván do souvislosti především se zaměstnaností. Experti pomáhají jednak při vytváření aktivní politiky zaměstnanosti, jakou razí například Evropská unie prostřednictvím Evropského sociálního fondu, ale možná viditelněji při rozšiřování možností uplatnění se na trhu práce konkrétních nezaměstnaných.

Nárůst vlivu expertů je nezřídka interpretován jako negativní znak společnosti. Potřeba expertů je tak označována za důsledek nesprávně fungující moderní společnosti. Stehr (1994) cituje takovéto kritiky, kteří říkají: Konzultantství, poradenství či terapie neléčí negativní dopad funkcionální diferenciací a institucí. Takovéto služby pouze „konejší“ a někdy také vytvářejí nové závislosti.

Giddens hovoří o tom, že v moderní společnosti jsou spojeny dohromady cementem expertního vědění a vírou v kvalitu expertního vědění (2003). Některé učence uvádí v úžas to, že normální jedinec podřizuje svoje aktivity během dne zprávám o počasí, přestože pochybuje nad správností těchto informací. Běžné praktické jednání se však řídí jinými pravidly a zvyklostmi, jinak je tomu v systému o žádné neznámé. Kdybychom měli vytvářet kontrolní a verifikační procedury pro tak malé kroky, neměli bychom čas na nic jiného. Navíc, neexistuje nic lepšího, stejně „spolehlivě“ funkčního, než jsou zprávy o počasí.

Expertí a jejich potřeby jsou spojené nádoby. Experti totiž nejen reagují na potřeby a zasahují, ale také sami nové potřeby vytvářejí. Obojí je logické, ovšem sociologové nemají příliš jasno v tom, jakým způsobem se obé odehrává. Jasně je, že se nijak nezastavil nárůst problémů, které mohou řešit pouze experti. Skeptici dodávají, že je

⁶ Termíny expert (*expert*), konzultant (*counselor*) či poradce (*adviser*) jsou brány jako vzájemně zaměnitelné. Např. Stehr (1994, s. 171).

tomu přesně naopak. „Lze však posuzovat,“ ptá se sebekriticky Stehr (1994), „růst důležitosti expertů měřítky z minulého století?“ Oním stoletím je myšlena industriální společnost. Nutno dodat, že nárůst počtu expertních zaměstnání v současnosti neznamená růst důvěry společnosti v experty.

Povede politika posílená vědou k omezování života jedince, nebo naopak znamená expertní společnost lepší možnosti pro více lidí? Kvůli reflexi (či Beckově reflexivní modernitě (2004)) dochází ke snižování autority vědy a expertů, ale kritické problémy či alespoň rizika, které bychom mohli vnímat jako negativní důsledky „neschopné“ vědy, se opět stávají motorem změny. To se týká nejen mobilizace vědy, ale také jednotlivců, ze kterých se na základě prvotní skepse vůči vědě mohou stát amatérští vědci.

1.1.3 Pohled školské vzdělávací politiky na experta

Vzdělávací politika ve snaze poskytnout sjednocující ideje pro mnoho zemí prosazuje různé koncepty standardů. Díky tomu lze jednodušeji nahlížet kvalitu učitelů v nadnárodním kontextu. OECD tak již dlouho usiluje vytvořit koncept s názvem Kvalita učitele (OECD, 1990, cit. podle Problémy 1997). Podle týmu OECD je kvalita dána pěti dimenzemi chápanými ve formě dispozic:

1. Znalosti předmětu: vědomosti v oblasti kurikula příslušného předmětu
2. Pedagogické dovednosti: pedagogické dovednosti včetně souboru vyučovacích metod a technik
3. Reflexe: schopnost reflexe a sebekritiky u učitele
4. Empatie: angažovanost a empatie ve vztahu ke kolegům a žákům
5. Manažerské kompetence: škála manažerských dovedností, které učitelé používají ve třídě i mimo ni.

Spojení všech těchto dimenzí určuje výjimečného učitele, učitele experta. Koncept OECD je často kritizován za statické pojetí. Koncept, říkají mnozí, obsahuje sice důležité dimenze, ale zdaleka nic neříká o dlouhém procesu vývoje začínajícího učitele

k expertovi. Jakým způsobem reflektující učitel zlepšuje své pedagogické dovednosti, když má málo manažerských dovedností? Podobně se můžeme ptát dlouho, neboť koncept kvality učitele nepropojuje jednotlivé dimenze do procesuálního, vývojového pojetí.

Existují zde ještě tři důležité kontextuální vlivy, které ovlivňují reálnou kvalitu učitele. Zaprvé nesmíme opomenout vliv různorodé národní politiky. Vliv tohoto širšího konceptu se různí, ačkoli všechny demokratické země mají podobný zájem ve výchově a vzdělávání žáků. Druhým, spíše negativním vlivem, se kterým je možno se setkat, je problematičnost úrovně kandidátů na učitelské profese. Úroveň zájemců je velice rozdílná. Třetím a podstatným kontextuálním vlivem na kvalitu učitele je kontext školy. Zde nehraje roli pouze materiální a finanční zázemí, ale především kooperace, podpora učitele v naplnění jeho vizí a kultura školy.

Vzdělávací politika USA se snaží vytvořit koncept vysoce kvalitního, respektive vysoce kvalifikovaného učitele. Základním předpokladem v důrazu na kvalitního učitele je zjištění, že jeden z nejdůležitějších vlivů na úspěch vyučování má kvalifikovaný učitel (A Guide 2004, s. 15). Dle amerického modelu je dostatečně kvalifikovaný učitel ten, který má minimálně bakalářský titul, vlastní certifikát opravňující jej pro vyučování daného předmětu a tento předmět učitel dobře ovládá.⁷

Cílem celé školské politiky je zaprvé objevit obecné, přenositelné a nikoliv kontextově vázané charakteristiky kvality učitele. Zadruhé se tyto charakteristiky stávají součástí standardu učitelské profese, za čímž lze spatřit přesvědčení, že proces standardizace s sebou přinese jasnější podklady pro evaluaci školství. Zatřetí se školská

⁷ Pod vlivem legislativního opatření No Child Left Behind Act musí učitelé svoje kompetence k vyučování daného předmětu prokazovat. Učitelé základních škol musí projít testem zaměřeným na didaktiku a oborové znalosti, učitelé na vyšším stupni škol musí uspět v podobném testu, který navíc obsahuje vypracování podrobnější písemné práce na téma shodné s vyučovaným předmětem (A Guide 2004).

politika následně snaží pomocí těchto standardů ovlivnit pregraduální a postgraduální přípravu studentů učitelských oborů.

Na tomto místě je možné nastínit otázky, které ze školské vzdělávací politiky vyplývají: *Je možné na základě studia konkrétních učitelů expertů stanovit obecné a přenositelné standardy kvality učitelské profese? Je možné vytvořit podobné standardy bez ohledu na specifickou školu, vyučovaného předmětu či délky praxe učitele?* Uvádím zde tyto otázky záměrně, neboť i ony stály na počátku zájmu zkoumat zkušené učitele, a výzkum si mimo jiné kladl za cíl na ně hledat možné varianty odpovědí.

1.1.4 Pohled pedagogických věd na experta

Jak už bylo řečeno, spojení expert a učitel znamená v pedagogice různé koncepty.⁸ Kromě termínu expert můžeme nalézt termíny dobrý učitel, kvalitní učitel (Stones 1994), tvořivý učitel, zkušený učitel (Good aj., 1975, Stephens Crawley 1994, Průcha 2002a), učitel veterán či efektivní učitel.⁹ V této podkapitole se proto zaměřím na různá pojetí učitele experta od pedagogických odborníků.

Uznávaný pedagog Highet vymezil vlastnosti dobrého učitele následovně: zaprvé důkladná znalost předmětu a nikdy nekončící kontinuální sebevzdělávání, zadruhé láska k vyučovanému předmětu, zatřetí láska k žákům (1951). Od doby vzniku tohoto vymezení utekla již pěkná řádka let, a proto může působit neoborně a primitivně. Nutno také dodat, že toto pojetí zcela rezonuje s představou jeho autora o vyučování, které je podle něj uměním.

⁸ Domnívám se, že termín učitel není třeba vysvětlovat (více viz Sockett 1993, Průcha 2002b).

⁹ Jinou definici termínu expert ale například ukazuje Mareš (1998, s. 164–166), který cituje model autoregulačních stadií učení (*staged self-directed learning*) od Growa (1991). Expertem je nazýván takový učitel, ke kterému je žák v závislém postavení, a učitel tak zastává pozici direktivní autority, trenéra. Vyučování je postaveno na výkladu, memorování, nikoliv na rozvoji vědomostí a dovedností žáka. Toto pojetí termínu expert je však výjimečné.

Zkoumání výchovně-vzdělávacích procesů v následujících sedmdesátých a osmdesátých letech se zaměřuje na pozorování **jednání** dobrého učitele. Tento program výzkumu se nazýval jako deskriptivě-korelačně-experimentální cyklus (*descriptive-correlational-experimental loop*, viz Dunkin, Biddle 1974). Proč? Nejdříve byl vztah mezi jednáním učitele a výkonem žáka objeven, popsán, poté byl zkoumán na základě systematictější kvantitativní korelační analýzy a poté experimentálně ověřován ve škole. Na základě tohoto konceptuálního rámce pak byly prováděny výzkumy, které byly označovány jako proces-produkt (*process-product*), protože se snažily zachytit a popsat vztah mezi jednáním učitele (proces) a dosaženými vzdělávacími výsledky žáků (produkt). Předpokladem bylo, že výzkumníci mohou identifikovat obecné vlastnosti jednání učitele, jako je systém kladení otázek, pauzy, odměňování, chválení, trestání, a odhalit tímto způsobem zkušeného odborníka. Takové poznatky by se pak mohly stát základem kurzů učitelství a zde by vedly k efektivním učitelům.

Typická studie byla korelační analýza o vztazích mezi pozorovatelnými projevy chování učitele ve třídě a chováním studentů nebo jejich výkony v testech (viz Gage 1978). Cílem takových výzkumů bylo objevit takové obecné charakteristiky **jednání učitele**, které podmiňovaly zlepšení výkonu studentů.

1.1.4.1 Rozpracovanější koncept

Koncem osmdesátých let dochází k většímu rozpracování konceptu učitele experta. Zdroje tohoto nově utvářeného konceptu se nacházely v **kognitivní psychologii** (Leihardt, Greeno 1986, Berliner 1995) a **sociologii výchovy** (Jackson 1968, Lortie 1975). Nový pohled na učitele experta oproti předešlému úzkému didaktickému zaměření zdůrazňuje komplexnost charakteru učitelské profese. S tím souvisí nové zkoumání přesvědčení učitele, rozhodování učitele a zkoumání kognitivních procesů.

Nově vznikající koncepty jsou velmi rozmanité, a proto se je pokusím vyjasnit rozdělením do čtyř témat, která akcentují: vědomostem, dovednostem, postojům a autoritě.

1.1.4.2 Vědomosti experta

Prvním podstatným znakem každého experta, bez ohledu na jeho pole působnosti, je **znalost** svého oboru. Experti jsou odborníky na svůj obor, protože v něm mají dlouhodobé zkušenosti. Například šachoví velmistři stráví deset až dvacet tisíc hodin pozorováním šachových partií (Berliner 1995). Experti tedy potřebují velmi mnoho času, aby se stali experty, a proto bývá pravidlem, že se dokonale vyznají pouze v jednom oboru. Z tohoto důvodu velmi mnoho odborníků řeší problematiku délky učitelské praxe nezbytné pro dosažení stadia expertství a jejich závěry se značně odlišují. Učitelé experti mají obrovské množství informací z daného oboru, a navíc si je neustále rozšiřují.

Akademická tradice zdůrazňuje nejvíce učivo. Staví na historických kořenech, kdy znalost předmětu byla jediným předpokladem pro učitele. Je tomu tak doposud například v univerzitním sektoru a sektoru soukromém. I když některé země, jako například Velká Británie, mění tuto politiku a profesori vysokých škol musejí povinně získat certifikát k vyučování.

Jaké učivo je pro učitele a experty zvláště důležité pro výkon učitelské praxe? Tutner-Bissetová (2001, s. 10) navrhla kategorizaci druhů znalostí nezbytných pro vyučování. Je to šest oblastí, akademické znalosti předmětu, profesní znalosti, znalosti morálních pravidel, znalosti kurikula, znalosti pedagogických teorií a znalosti dětského rozvoje.

Neadekvátní přeceňování oborových znalostí vede k tomu, že pro výkon učitelského povolání by bylo dostatečné mít pouze vyhovující znalost předmětu. Tímto bychom tvrdili, že k vyučování není potřeba žádné specifické vědění, kromě znalosti obsahu. To může v praxi vést k tomu, že tento učitel opomíjí a ignoruje mnoho podstatných faktorů vyučování (Berliner 1987, s. 77). V současné době se však naprostá většina odborníků z řad pedagogů shoduje v tom, že didaktická a psychologická příprava učitele je zcela nezbytná.

Druhým znakem učitele experta je **didaktická** znalost oboru. Shulman (Shulman 1986, Shulman, Quinlan 1996) přinesl určitou změnu diskurzu, neboť se domníval, že vyučování a jeho efektivita se výrazně odlišuje podle vyučovaného předmětu, podle učiva. Vyučování fyziky na matematickém gymnáziu se zcela jistě různí od vyučování anglického jazyka v mateřské školce. Co přinesl jeho výzkum a výzkumy dalších, kteří se začali věnovat znovu objevenému tématu?

Zkušený učitel převádí svoje znalosti vyučovaného předmětu do podoby výkladu látky, která odráží nejenom učitelovo vědění, ale také povahu žáků. Oba zdroje výrazně ovlivňují efektivitu a podobu vyučování. Proto učiteli expertovi nestačí pouze obsáhnout didaktické dovednosti, ale musí znát vyučovanou látku, transformovat ji do podoby vhodné pro výuku a rozumět potřebám žáků.¹⁰

Například Hashew (Hashew, 1985, cit. podle Shulman, Quinlan 1996) ukázal, že učitelovy znalosti učiva ovlivňují jeho schopnosti plánovat hodinu, podávat příklady a rozvíjet analogie. Stejný učitel, který exceloval v biologii při výkladu látky, ve svém druhém oboru, fyzice, kde neměl takové znalosti, nedokázal stejně dobře vyučovat. Určitě lze očekávat, že například výuka v matematice bude víc rutinní než výuka občanské výchovy.

Třetím podstatným znakem je, že učitel expert má veškeré vědomosti spojené s **kontextem**, situacemi a žáky. To je oproti začátečníkovi zásadní rozdíl.

Někteří badatelé poukazují na opomíjení oborových znalostí. Marton (1994) a jeho kolektiv prováděli zkoumání učitelova uvědomování prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s 89 učiteli. Badatelé spočítali, že během rozhovorů učitelé pronesli více než milion slov, ale ani jedno se nevztahovalo k učivu. Na jeden ze základních prvků vyučování, na to, jakým způsobem učitelé předávají učivo svým studentům, kteří jej mají pochopit a použít, nebylo během rozhovoru žádným učitelem

¹⁰ Shulman tento nový koncept nazval *pedagogical content knowledge*, což bychom mohli přeložit jako didaktické znalosti obsahu učiva (Shulman 1986, Janík 2007).

odkazováno. Učitelé nezdůrazňovali, ani nezmiňovali, že podstatou vyučování je rozvinout schopnosti studentů tak, aby porozuměli učivu, aby ho dokázali použít.

Učitelé tak nehovořili o něčem, co je jedním z podstatných rysů dobrého učitele: analyzovat veliké množství determinantů vyučovací situace. Díky tomuto rozboru je učitel pro příště schopen lépe reagovat, lépe rozumí žákům a snadněji jim může předat učivo. Podle Martona tuto schopnost nemají pedagogicky nevzdělaní lidé, neboť je pro ni nutné mít vzdělání a rozvíjet ji praxí.

Pokud se však odhlédneme od praxe a podíváme se na pole výzkumu, i tady můžeme najít podobný jev „**zapomenutého učiva**“. Podle metaanalýzy provedené Sammonsovou (Sammons 1996, cit. podle MacBeath, Mortimore 2001) byly faktory efektivní školy z pohledu učitelů redukovány na 11 nejvýznamnějších, ale učivo zde zdůrazněno nebylo. Jak připomíná Turner-Bissetová (2001), učivo je v kontextu výzkumů efektivity školy zmíněno teprve ve zprávě OECD z roku 1994. Autorka kriticky poukazuje na chyby výzkumů (např. McBer 2000), které ovšem můžeme interpretovat také jako opomenutí něčeho evidentního. Neboť je nanejvýš zřejmé, že kvalitní výuka a zkušený učitel stojí na pevném základu znalostí a kurikula. Někteří autoři dokonce hovoří o erozi učiva (*erosion of content*) ve školství (Marton 1994).

Druhá možnost, jak si vysvětlit opomíjení učiva ve výzkumu i v praxi, je zdůrazňování **sociálních kompetencí** žáka. V průběhu dějin je vždy vidět snaha pedagogů zdůrazňovat více učivo, jindy více dítě. Někteří pedagogové říkají, že škola se věnuje učivu, nikoli dítěti (Havlíková 1993). Takto jednoduché námitky neposunou debatu žádným směrem. Vhodnější by bylo více rozpracovat strategii „mizení učiva“ na úkor zavádění sociálních kompetencí takovým způsobem, abychom byli schopni oprávněně říci, co se ve škole reálně odehrává. Jsou obě strategie protikladné? Smyslem výchovy a vzdělávání je rozvinout osobnost jedince. Jestliže se však jedinec nerodí s hotovou myslí, konceptuálními pojmy a kategoriemi, pak je nutné jeho mysl rozvíjet nejprve v počátečních fázích života jedince a poté systematicky řízeným vyučováním. Učení se ze zkušenosti totiž předpokládá rozvinuté konceptuální kategorie.

Jestliže rozvoj sociálních kompetencí stojí na předpokladu rozvinutých základních dovedností (čtení, psaní a počítání), pak je logické, že pro rozvoj sociálních kompetencí je nezbytný rozvoj (minimálních) kognitivních kompetencí. Nejdříve tedy rozvíjíme poznávání jedince, posléze jeho racionální uvažování, čímž rozvíjíme takové schopnosti, jež mu umožní stát se jedincem. Rozvoj sociálních kompetencí tedy není v protikladu s rozvojem kognitivních kompetencí a do značné míry je jejich podmínkou.

Třetí vysvětlení se pokouší hledat kořeny pozapomenutí učiva ve vládnoucím diskurzu. Soustředěný rozvoj pedagogického zkoumání můžeme vidět v šedesátých letech minulého století, kdy pedagogika do značné míry vzhlížela k psychologii. Odtud také převzala behaviorismus, experimenty, kvantitativní analýzy založené na korelaci dat. Typickou studií byla korelační analýza vztahu mezi pozorováním učitele ve třídě a dosaženými výsledky jeho žáků v testu znalostí nebo postojů.¹¹ Účelem výzkumů bylo identifikovat obecné charakteristiky učitelova jednání ve vztahu k měřitelným výsledkům. Cílem pak bylo popsat styl tázání učitele, rozložení hodiny podle časového plánu, směr komunikace či její frekvenci. Cílem výzkumů bylo vytvořit návody a recepty, které by vedly k větší efektivitě vyučování. Proto hlavními studovanými faktory byly původ učitele, kontext, vyučovací proces a výsledný produkt. Výzkumné studie se především zabývaly analýzou procesu a produktu. Jak by řekl Dawking, mem Thorndika porazil mem Deweyho.

Přínosem postupu nepochybně bylo zkoumání vyučovacího procesu přímo ve školní třídě s důrazem na celkový kontext školy a popsání vliv učitelova působení na dosahované výsledky žáků. Opomenuto v těchto studiích však bylo samotné učivo, vyučovaný předmět a především pochopení látky učitelem a vztah mezi tímto pochopením a samotným vyučováním. To bylo Shulmanem označeno jako **chybějící paradigma** (Shulman 1986). Podle něj si tehdejší pedagogický výzkumník vůbec nepokládal otázky, jako například: *Jaké jsou zdroje učitelových znalostí? Jaké jsou*

¹¹ Takovým výzkumem je například Gage 1978.

učitelovy znalosti a jakým způsobem je získal? Jakým způsobem svoje vědomosti transformuje pro účely vyučování?

1.1.4.3 Dovednosti experta

Použití určitého konceptu učitelem nespočívá pouze v tom, jestli učitel daný koncept zná, ale musí také řešit, jestli je koncept relevantní použít právě v dané situaci.

Velkým přínosem ve zkoumání učiva ve vztahu experta a dosahovaných výsledků u žáků byly výzkumy Leinhardtové (Leinhardt 1989, Leinhardt, Greeno 1986). Dlouhodobě se zabývala výzkumem pečlivě vybraných učitelů expertů, které porovnávala se začátečníky. Výhradně se věnovala zkoumání matematiky a prováděla pozorování vyučovacích hodin, ale vždy těch stejných částí kurikula matematiky. Podle jejích zjištění je dovednost učitele vysvětlit a zprostředkovat látku žákům nejdůležitějším aspektem učitele experta.

Podle poměrně nového velkého výzkumu, zabývajícího se efektivním učitelem a efektivním učením, na prvním místě jsou nejdůležitější dovednosti učení, posléze profesní charakteristiky a klima třídy (McBer 2000).

Vedle dovedností učitele transformovat obsah předmětu do podoby učiva existuje velká řada dalších dovedností, dnes vnímaných jako klíčových pro každého učitele experta. Jedná se o řízení a vedení třídy, diagnostiku žáka, hodnocení žáka a sebereflexi.

Podle Berlinera (Berliner, 1986, cit. podle Silberstein, Tamir 1991) 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 vyučování. Zaprvé didaktické znalosti a zadruhé dovednosti řízení a vedení třídy. Podle mnohých porovnávání expertů a začínajících učitelů definuje Berliner experta jako učitele s minimálně pětiletou praxí. 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.

Socket (1993) definuje experta na základě jeho vyučování. Expertova schopnost podle něj leží ve schopnosti poskytnout příležitost k učení, která je postavena na pečlivě vybraných problémech, ve schopnosti naslouchat žákům a použít jejich odpovědi, definovat problém jako odpovědnost komunity spíše než otázku disciplíny a rozvíjet mysl dítěte spíše skrze argumentaci než autoritu.

V čem vidí sami učitelé podstatu dovedností učitele? Podle Chrásky (1996) učitelé s dlouholetou praxí jednoznačně preferují vědomosti a dovednosti, které se vztahují k jejich **didaktickému** působení. Dále vědomosti a dovednosti související s výchovou žáků a dovednosti obecnější povahy (umět komunikovat se žáky, učiteli a rodiči, umět se pohotově rozhodovat). Na třetím místě jsou to vědomosti a dovednosti z pedagogické diagnostiky, jsou to však jen obecně formulované požadavky. Nejméně důležité se zkušeným učitelům zdají poznatky z dějin pedagogiky a jsou v tomto názoru nebývale jednotní.¹² Zkušení učitelé se jen velmi málo liší v názoru na to, které vědomosti a dovednosti z pedagogiky jsou pro ně důležité (Chráska 1996, s. 264).

V neposlední řadě je jednou z klíčových vlastností experta jeho schopnost intuitivního řešení situací. Experti zavádějí rutinní postupy ve třídě, což jim umožňuje získat čas pro jiné aktivity, než jsou každodenně se opakující činnosti, jako je například zadávání úkolů či jejich hodnocení. Vedle toho mají experti databanky řešených situací, které neustále flexibilně a intuitivně používají ve výuce. Když se učitel setká s novým problémem nebo žákem, může zapátrat ve své bance zkušeností pro příklady. Experti se dokáží učit ze svých zkušeností a využívat je.

¹² Nemyslím, že je to způsobeno neužitečností znalostí z dějin pedagogiky, ale spíše způsobem výuky dějin pedagogiky jako velice akademického předmětu bez provázání historických poznatků s jinými rovinami. Pro toto tvrzení jsem bohužel nenašel žádné doklady v literatuře, a tak zůstává v rovině hypotézy.

1.1.4.4 Postoje a přesvědčení experta

Výzkumy, stejně jako teoretické práce od osmdesátých let 20. století ukazují, jak je pro konkrétní podobu práce učitele důležité jeho přesvědčení o předmětu a výuce (Shulman 1986). Vedle poznatků (například získaných v pregraduální přípravě) má přesvědčení učitele zásadní vliv na jeho praxi (Muchmore 2001).

Podobnou koncepci má Mareš (1996, s. 10–13), který hovoří o učitelově pojetí výuky, což znamená základ učitelova uvažování o pedagogické skutečnosti a pro jeho pedagogické jednání. To v sobě zahrnuje také pojetí žáka, které rozvíjí Helus (1982). Pojetí žáka „není jenom výsledkem toho, jaký žák sám byl a jaký právě je; představu o žákovi určuje také to, jak je pedagog navyklý uvažovat o lidech vůbec, žácích obecně, o tom kterém žákovi konkrétně“. (1982, s. 12)

Podívejme se netradičně nejprve na názor veřejného mínění. Většina občanů a rodičů se dívá na učitele sice kriticky, ale na druhou stranu se domnívají, že by učitelé měli být výjimeční lidé. To, že by měl učitel vynikat nad průměrnou populaci nejen svými znalostmi, ale také svým morálním charakterem, je pravděpodobně dlouhodobější názor. Očekávání se netýká jen učitelů, ale také například policistů, kteří mají za úkol sloužit společnosti. V některých zemích jsou stanoveny přísné podmínky pro uchazeče o místo učitele, které se týkají jeho morálního profilu.¹³

Experta značí morální hodnoty, říkají mnozí (Socket 1993, Muchmore 2001). Morální výchova se přece odehrává všude ve škole, nejenom v občanské výchově, proto každý učitel je součástí morální výchovy žáků. Lze si jen těžko představit formální edukaci bez morální dimenze, která je neoddělitelně spjata a v českém jazyce je

¹³ Zde mám na mysli především Velkou Británii, kde uchazeč o místo učitele musí (kromě diplomu) doložit výpis z trestního rejstříku a dokladovat, kde pracoval posledních pět let (Sefeguarding 2005). Dokonce existuje list osob, které nesmějí pracovat ve školství, kvůli ochraně dětí před osobami obviněnými ze zneužívání dětí.

vyjádřena především slovem výchova. Učitelé experti jsou z tohoto důvodu označováni jako ti, kteří by měli být morální autoritou pro ostatní učitele.

Výzkum morálky v pedagogice je poměrně novým tématem, a to přesto, že velcí klasikové jako Aristoteles, Herbart či Dewey napsali významné texty o morální dimenzi edukace. Například podle Herbartova pedagogika stojí na dvou pilířích, jeden je etika a druhý psychologie. Nicméně morální dimenze vyučování je novým tématem zejména kvůli spojení filozofické tradice a empirického výzkumu. Současný výzkum morálky v pedagogice je zaměřen na konkrétní styl vyučování, morální klima vytvářené učitelem a studenty, morální zodpovědnost za učivo a profesní etické standardy učitelů jako skupiny. Toto jsou hlavní témata výzkumu, který se v pedagogice rozvíjí od druhé poloviny osmdesátých let. Příkladem je dnes například Sockett (1993), Hansen (2001), Campbell (2003), etika v edukaci dospělých v knize Brocketta a Hiemstra (2004).

Zájem odborné a laické veřejnosti v posledních dvaceti letech o morálku a etiku v souvislosti se školstvím nepochybně vzrostl.¹⁴ Kriticky se někteří autoři stavěli proti přílišnému zdůrazňování vědomostí a opomíjení morální dimenze školy a začali upozorňovat na morální závazky a povinnosti učitele a školy vůči žákům. Můžeme tento zájem nahlížet také v souvislosti s debatami o profesi učitele: místo snahy neustále přirovnávat učitelství k jiným profesím, lepší bude ukázat morální výchovu a morální závazky učitele jako podstatnou složku učitelské profese. Takže existují dvě dimenze morálky v souvislosti se školním vzděláváním: zaprvé morálka a hodnoty zprostředkované školou a zadruhé profesní etika učitelů, kterou se budu podrobněji zabývat v následující kapitole.

¹⁴ Do značné míry následkem brutálních násilných činů dětí na dětech a učitelích a jejich medializaci. Mediální pozornost vzbudily případy zabití Jamese Bulgera v roce 1993 (Anglie, Merseyside), vražda ředitele školy Philipa Lawrence v roce 1995 (Anglie, Londýn) a střelba do žáků základní školy dvěma spolužáky v roce 1998 (Arkansas, Jonesboro).

Určitě můžeme sledovat další trend v morální výchově. Účelem školy a morální výchovy je umožnit studentům rozvinout si schopnosti pro analýzu a argumentaci morálních hodnot (viz např. Haydon 1997).

Brockett zavádí pojem etická praxe (*ethical practice*)¹⁵, jehož obrazem je model sestávající z tří částí (Brockett, Hiemstra 2004). Jádrem tvoří systém osobních hodnot, což jsou přesvědčení učitele. Každý učitel právě tato přesvědčení vědomě, či nevědomě realizuje ve své profesi. Druhou oblast představují rozličné odpovědnosti učitele. Učitelé jsou zodpovědní žákům, škole, profesi, společnosti a sami sobě. Kvůli mnoha rozdílným rolím, jež zastávají, se mohou učitelé dostávat do morálních dilemat. Třetí oblastí je realizace hodnot zastávaných učitelem. Z tohoto modelu jsou zřejmé tři základní důležité části morálky učitele: hodnoty, povinnosti a důsledky. Je zřejmé, že podle obou autorů všechny tři ovlivňují morální rozhodnutí učitele. Podle Brocketta a Heimstra jsou pro učitele důležitá přesvědčení, jež se vztahují na lidskou podstatu, edukaci a morální povinnosti (s. 19). Zdůvodnění, proč právě tyto tři oblasti jsou pro učitele důležité, v jejich knize není. Stejně tak bychom si mohli klást otázku, jak odlišit přesvědčení o povaze člověka od jiných a jaký by byl výsledek takového zkoumání. Příliš přínosné zřejmě není rozparcelovat morálku učitele pouze na tři části, které se označí jako důležité. Zde narážíme na otázky: *Které morální hodnoty jsou vlastně důležité? A jaké hodnoty má škola pěstovat?*

Slova morálka a morální praxe nejsou v postmoderním, mnohohlasém světě příliš častá. Pokud hovoříme o něčem jako o morálním, znamená to, že patří do oblasti morálky, neříkáme však zároveň, že je to morálně správné. Mnozí hovoří o tom, že v současném diskurzu není zvykem vynášet soudy o morálně správném, nebo morálně špatném jednání. Více se ujalo používání neutrálních výrazů *ne/adekvátní, ne/prozíravé, ne/relevantní, ne/citlivé, ne/přesné* apod.

¹⁵ Podobně Sikes a Goodson (2003) používají termín morální praxe (*moral practice*).

Důležitou otázkou v každém systému výchovy zůstává, jaké jsou stanoveny cíle pro morální výchovu. Respektive jak vysoké cíle jsou stanoveny a měly by být stanoveny. *Má být úkolem školy naučit žáky nějakým základním dovednostem? Existuje nějaká minimální suma morálních dovedností, jež by všichni žáci měli získat?* Podobné otázky se objevují ve veřejné debatě zejména tehdy, jestliže dojde k případu výjimečného dětského násilí. Většinový názor je v tomto případě ten, že škola měla udělat více.

1.1.4.5 Autorita učitele experta

Pro identifikaci experta se zpravidla používají dva typy kritérií. **Objektivní** kritéria jsou založena na „přesných“ měřitelných charakteristikách výstupu z práce experta. Předpokladem je ověření kauzálního vztahu (Gage 1978) založeného na konceptu proces – produkt: žáci učitele expert budou dosahovat nadprůměrných vzdělávacích výsledků. Expertu tedy můžeme „objektivně“ rozpoznat na základě výsledků jeho žáků.

Druhý typ kritérií se vztahuje na sociální rozměr učitele experta a bývá označován za **subjektivní** kritérium (Berliner 1986). Subjektivní kritéria jsou založena na rozpoznání učitele okolím, které tvoří žáci, kolegové, vedení či inspekce. Sociální okolí uznává učitele jeho profesní zařazení na základě určitých charakteristik, které se liší od objektivních kritérií. Okolí přisuzuje učiteli nálepkou experta na základě jeho autority či profesní identity v prostředí školy. Domnívám se, že dělení kritérií na objektivní a subjektivní není zcela přesné, neboť můžeme změřit klima ve třídě učitele, jeho sociální uznání ve škole i mimo ni či autoritu učitele. Za „subjektivní“ označení experta bych naopak považoval například takové, kdy by badatel označil určitého učitele za experta na základě **osobního dojmu** z několika málo pozorování či rozhovorů. Rozhodl jsem se proto tuto dichotomii nepoužívat a vytvořit definici experta s ohledem na obě sady kritérií.

Nyní se zaměřím na další charakteristiku učitele experta, kterou je autorita. Na základě zdroje autority je možné rozdělit do tří typů.

První typ autority (Haydon 1999) je založen na **znalostech**. Expert má autoritu, protože má určité znalosti, které jedinci, kteří jsou ve vztahu k expertovi, nemají. Vlastnictví určitých vědomostí jedince opravňuje k označení „autorita v oboru“. Autorita tohoto typu se odvozuje od historie určitého jedince či od jeho dosažených výsledků.

Druhý typ autority (Peters 1959, s. 14) není založen na expertních znalostech, ale na tom, že jedinec zastává veřejně uznanou **pozici**, která ho opravňuje říkat druhým lidem, co mají dělat. Autorita vyplývá z dlouhodobě ustanovené pozice ve společenské instituci. Společenské uznání pozice jedince opravňuje k určitému jednání, které lze označit za autoritativní, pravomocné apod. Takto tedy učitel získává pravomoc říkat žákům, co se mají učit a jak se mají chovat.

Třetím typ autority je autorita **morální**. Papež Jan Pavel II. byl mnohými věřícími lidmi vnímán nejen jako autorita zastávající určitou pozici (nejvyšší stupeň katolické církevní hierarchie), ale byl vnímán i nevěřícími jako autorita v oblasti morálky.

Zde může a nemusí dojít ke spojení s prvním typem autority. Učitel expert mající výjimečné odborné znalosti a dovednosti je vnímán na dané škole komunitou jako jedinec s morálními kvalitami, což vede k uznání jeho morální autority. Weber morální autoritu zakládá na osobním charismatu, hrdinství a charakteru jedince. Takovou osobností pro Webera byli vojenští a náboženští vůdci, jako Napoleon nebo Ježíš. Například učitele experta lze vnímat jako morální autoritu ve vztahu k žákům, protože zprostředkovává kurikulum (obsahující nejen znalosti, ale také hodnoty a postoje).

Rozdíl mezi autoritou založenou na pozici a morální autoritou jedince je možné vysvětlit na jednoduchém příkladu. Václav Havel byl určitou skupinou (i když malou) brán jako morální autorita před prosincem 1989. Od okamžiku zvolení prezidentem v prosinci roku 1989 však získává zcela jiný typ autority, založený na pozici nejvyššího politického představitele státu.

Nejproblematictější se jeví autorita založená na pozici. K čemu je škola a její učitelé oprávněna ze své pozice autority? Peters (1959, s. 54) připomíná, že ačkoli škola

a učitelé mají právo k autoritativnímu rozhodování, například při uplatňování kázně, měl by být tento typ sociální kontroly racionálně vysvětlitelný. Pravidla a normy by měly být racionálně ospravedlnitelné a ve shodě s cíli edukačního procesu.¹⁶

Peters dále upozorňuje na učení se autoritě u žáků: žáci mohou kopírovat zvyky a postoje těch, které obdivují. Použití tohoto typu mechanismu ve škole má jistá rizika. Úkolem učitele je být autoritou a přitom nebýt autoritativní, což lze označit za jeden z mnoha paradoxů pedagogiky. Autoritu musí učitel prokazovat, aby se jí žáci naučili a mohli ji praktikovat. Ale jediný způsob, jak to může jít, je racionální cestou argumentace. Podobně Lipman (1991) ukazuje, že konzervativní pohled na školu jako prostředek udržení obecných, široce akceptovaných norem¹⁷ není jediným rysem školy. Škola je bojištěm, kde se střetávají různé ideologické koncepty v odlišnosti na cíl edukace (autonomní jedinec, vzdělaný jedinec, rozumný, morální či osobnostně rozvinutý a sociálně citlivý jedinec), a proto musí být každý aspekt školy racionálně vysvětlitelný. Se žáky a studenty musí být adekvátně zacházeno, aby z nich mohli vyrůst morálně silné a vzdělané osobnosti, a musí existovat nějaký racionálně vysvětlitelný důvod, proč máme ve škole zavést jiné předměty nebo učit jinými metodami. Nestačí, že se nám nějaké předměty nelíbí a nebo se některé metody mohou někomu zdát jako zastaralé.

Ve škole by tak nemělo docházet k manipulativnímu, autoritářskému vystupování učitele, či dokonce k fyzické trestání. Jak ukazuje mnoho případových studií škol (např. Tirri, Puolimatka 2000), podobné vystupování učitele vede k narušení vztahu učitele a žáků a v důsledku ke špatným vzdělávacím výsledkům žáků.

¹⁶ Peters (1959, s. 55) upozorňuje na další znak autority: žáci kopírují zvyky a postoje těch, které obdivují. Překlad anglického textu: „This is in, in evolutionary terms, one of the most potent mechanisms that the human race has developed for the transmission of culture.“

¹⁷ Konzervativní pohled na úkol školy popisují Durkheim (2004), Štech (2003) a Kaščák (2006).

Jaký typ autority zastává společnost ve vztahu k jednotlivci v morálních otázkách? První typ autority, jež by znamenala autoritu založenou na znalosti správného a špatného, společnost nezastává. Společnost není absolutním měřítkem správného, nebo špatného v morální oblasti. Morálka nemůže být založená pouze na společenském konsenzu, protože existují velké části společnosti, kterých se dotýká otázka odsouhlasené normy, které však s touto normou nesouhlasí. Nemůžeme tedy mluvit o konsenzu. Zadruhé však ani hypotetický konsenzus neznamena, že konsenzuální normy jsou správné, či špatné. Společenské normy nejsou rozlišovacím kritériem, co je morálně správné a co morálně správné není. Konsenzuální normy lze tedy označit za jakési provizorní kritérium (Haydon 1999, s. 135). Vždy musí zůstat otevřené kritické debaty. Opakem by byla indoktrinace, kterou mnozí klasifikují právě jako nemožnost kritického posuzování společenských norem (např. Horvath, 1991). Český vzdělávací systém má jisté zkušenosti s indoktrinací, kdy sdílené normy byly na seznamu položek, na které se nelze ptát, neboť na ně existuje pouze jedna odpověď.

Výše uvedené typy autority nelze slučovat (Haydon 1999). Učitel takto není ospravedlněn k předávání poznatků a postojů, které by se nedaly vystavit **kritické reflexi**. Ačkoli může panovat ve společnosti obecná shoda nad určitými normami, nelze z tohoto zároveň implikovat, že takové normy mají být vštěpovány dětem ve škole a nemá být dovolena jejich racionální kritika. Zde narážím na autoritu učitele jako zprostředkovatele morálních hodnot: ačkoli jsou nějaké hodnoty uznávané většinou společnosti, panuje sociální konsenzus ohledně jistých norem, nelze vyvozovat, že tyto normy jsou správné. Sociální konsenzus o normách není nijak svázan s jejich správností. Určité obecně zastávané normy tak nemusejí mít vždy ten nejlepší dopad na společnost, její morální hodnoty, musí být normy otevřené racionální kritice.

1.1.5 Stadia vývoje učitele

Velký počet badatelů a teoretiků se pokouší zachytit vývoj a rozvoj učitele pomocí stupňů a více či méně oddělených stadií. Jedná se například o stupně vývoje expertství

učitele (Berliner 1987), Huberman se věnuje stupňům kariéry učitele (1985), Feiman-Nemserová se pokouší postihnout učení se učitele pomocí stadií (1983), Black a Ammon se věnují vývoji didaktického myšlení učitele (1992), Knowles řeší vývoj profesní identity učitele (1992), Sikesová charakterizuje stupně zaměření učitele na různé obsahy (1989), Sockett popisuje kognitivní a morální vývoj učitele (Sockett 1993, podobně Noddings 1994, Gilligan 1998), Griffiths a Tan pomocí stadií zachycují reflexi učitele (1992), Loevinger a Kaganová se věnují rozvoji učitele podle rozvoje jeho ega (Loevinger 1970, 1976, Kagan 1992a).¹⁸

S ohledem na téma práce se zaměřím pouze na vývoj učitele vnímaný skrze rozvoj jeho expertství.

1.1.5.1 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. Stejně jako se každý člověk musel naučit chodit, což na první pohled vypadá triviálně, ale právě schopnost chůze je jednou z nejhůře napodobitelných funkcí při výrobě robotů. Experti se tedy musí naučit něco, co po ovládnutí vypadá zcela triviálně (například odpal míčku na sto metrů s přesností na desítky centimetrů).

Ovládnutí určité dovednosti se výrazně odlišuje od schopnosti tuto zkušenost sdělit. Za přínosný pro rozlišení obou typů jevů považuji koncept „vědění že“ (*knowing that*) a „vědění proč“ (*knowing how*).¹⁹ Autorem konceptu je Ryle (1966), který odlišuje sumu poznatků od znalosti, jak provádět určitou činnost. V čem spočívá

¹⁸ Popularitu stadiálního vývoje jedince a posléze i učitele započal Piaget (1997), který byl následován mnoha psychology a pedagogy (např. Kohlberg 1973).

¹⁹ „Vědění že“ bývá zaměňováno s termínem substantivní znalosti, „vědění proč“ s termínem syntaktické znalosti.

přínos konceptu? Podívejme se na jeden příměr: jednající projevuje inteligenci tehdy, když myslí na to, co dělá, zatímco to dělá, a myslí na to, co dělá takovým způsobem, že by to nedělal tak dobře, kdyby nemyslel na to, co dělá. Tato průpovídka je zřejmě zcela jasná, ale podle Ryleho je nepravdivá.

Existuje mnoho druhů jednání, která vykazují známky inteligence, ale pravidla a návody tohoto jednání nejsou formulovány. Kreslíř vtipů pozná dobrý vtip a dovede jej také vymyslet, ale nedovede poskytnout jednoduchý návod na vytvoření dobrého vtipu. Podobně pravidla uvažování, logické sylogismy existovaly dlouho před Aristotelem, ačkoli nebyly nikým formulované. Podobně učitel se nestane expertem jenom tím, že přečte všechny spisy Komenského, ale musí je být také schopen aplikovat. „Vědění proč“ se tedy výrazně odlišuje od „vědění že“.

Ve výše uvedeném konceptu je ovšem problematické hned několik věcí. Zprvé existují činnosti, pro které není nezbytné mít vědění že, abychom je dobře vykonávali. Příkladem může být hra pétanque, kde je nezbytné mít schopnost koordinace pohybů bez toho, aniž bychom znali fyzikální teorii pro výpočet trajektorie letu koule.

Zdruhé v konceptu je ztotožněno vykonávání určité činnosti s jejím inteligentním či expertním vykonáváním. Příkladem může být šachová hra. Její pravidla jsou poměrně jednoduchá (vědění proč), takže hru dovede hrát takřka každý, ale málokdo se stane šachovým velmistrem (expertem).

Nikoli všichni lidé tedy dosáhnou úrovně experta ve svém oboru. Přejít mezi „vědění že“ k „vědění proč“ lze popsat na stupnici, kde na začátku máme začátečníka (byť vybaveného teoretickými znalostmi) a na konci je jedinec schopný danou činnost provádět (nikoliv expert). Hovoříme zde o kvalitativním posunu z „vědění že“ na úroveň zkušenosti podloženého „vědění proč“. Koncept je pro zkoumané téma zajímavý tím, že právě učitelé jsou charakterističtí tím, že vycházejí z pregraduální přípravy dobře vybavení vědění že, ale postrádají vědění proč.

V konceptu Ryleho se však nejedná o posun od začátečníka k expertovi, tím se budu zabývat dále.

První, kdo vytvořil klasifikaci rozvoje dovedností, byli Stuart Dreyfus a Herbert Dreyfus (Dreyfus, Dreyfus 1986). Jejich pětistupňovému modelu rozvoje se říká **model bratří Dreyfusů** nebo také **model získávání dovedností**. Model je rozdělen na pět stupňů: začátečník (*novice*), zkušený začátečník (*advanced beginner*), kompetentní osoba (*competent*), odborník (*proficient*) a expert (*expert*). Mnozí toto schéma přejímají: Benner (2001, s. 13–38), Day (1999), Eraut (1994, s. 123–128), Henryová (1994, s. 4), Kvale (1996, s. 123). Někteří se pokoušejí toto schéma více rozpracovat, aby se jednotlivé stupně daly od sebe lépe odlišit.

Henryová tak rozděluje stupně podle délky učitelské praxe: nováček (nemá žádný rok praxe), zkušený začátečník (jeden rok praxe), kompetentní učitel (2–3 roky praxe), odborník (4–5 let praxe) a expert (16 let praxe). Mezi odborníkem a expertem je značný rozdíl, protože by se mohly jinak tyto stupně míchat (Henry 1994).

Pětistupňový model bratrů Dreyfusových je původně zamýšlen jako reakce proti přílišnému zdůrazňování role umělé inteligence, matematickému modelování rozhodování u robotů. Model je tak spíše založen na existencialismu (Merleau-Ponty: vnímání a pochopení je založeno na naší schopnosti nesebírat pravidla, ale přizpůsobivé styly jednání) a anti-behaviorismu. Ačkoli je jejich model nazván získávání dovedností,²⁰ více zdůrazňují vnímání a rozhodování (než rutinní jednání). Jak se jedinec vyvíjí, explicitní pravidla ustupují do pozadí dovednosti či zvyku. Vědění je tak přítomné v každodenním životě, aniž by docházelo k jeho reflexi.

Jak vypadá model bratří Dreyfusů použitý na vývoj učitele? Berliner (1995) a Eldar (2003) se pokusili o implementaci modelu a jejich poznatky se nyní pokusím krátce shrnout. Model bratří Dreyfusů aplikovaný na učitele je doložen v následujícím grafu.

²⁰ Dovednost více odkazuje na poloautomatický než na záměrný proces.

Graf č. 1: Stadiální model vývoje učitele (podle modelu bratří Dreyfusů)



Učitel na stupni **začátečníka** se především učí objektivní znaky a fakta o situacích a získává první zkušenosti. Začátečníkovi se právě zkušenosti zdají být důležitější než verbálně získané informace (během studia). Jedním slovem je to úroveň rozvažování.

Na stupni **zkušeného začátečníka** se ocitá většina učitelů ve svém druhém a třetím roce kariéry. Učitel rozpoznává příznaky jednotlivých situací, začíná spojovat svoje zkušenosti se znalostmi a zároveň poznává způsoby vedení a řízení výuky. Přesto však mohou nastat problémy při neočekávaných situacích, kdy žáci reagují nově nebo

nezvykle. Podle Berlinera (1995) začátečník i zkušený začátečník nedokáží převzít plnou odpovědnost za svoje jednání. Důvodem toho je, že popisují a hodnotí jevy, jednají podle pravidel, ale nedovedou aktivně rozpoznávat a předvídat, co se bude ve třídě dít.

Kompetentní učitel si už rozvinul jakousi osobní agendu, podle které se rozhoduje, a díky tomu dokáže dopředu předvídat několik kroků. Většina učitelů s tří až čtyřletou praxí dosahuje tohoto stupně, ale část zůstává na úrovni předešlé. Učitel plně kontroluje situaci ve třídě, dodržuje plány, ale stále není dost pružný a rychlý (Eldar 2003), protože jeho hlavním nástrojem je racionální zvažování.

Pouze malé procento učitelů se ve svém pátém roce kariéry přesune na stupeň **odborníka**. Předposlední stupeň je charakterizován věděním jak (*knowing how*) a intuicí. Díky značným zkušenostem získává učitel schopnost vzhledu na celek situace, v níž se nalézá. Porovnává jednotlivé rysy mezi sebou, v čase a platnost svých analýz podvědomě testuje.

Učitel **expert** je charakteristický tím, že nespolehá toliko na analytické principy, jako jsou pravidla, příkazy a návody. Dokonale popsat experta je velice obtížné, protože expert se vždy rozhoduje na základě plného chápání celé situace. Expert dokáže zaujmout celostní pohled na problém, najít řešení. Podle některých badatelů experti často nejsou schopni explicitně vyjádřit, na základě jakých argumentů činí rozhodnutí. Znamé je například to, že profesionální hráči šachu odpovídají na dotaz, proč hnuli figurkou tak, či onak následovně: „Protože to vypadalo dobře“ (Benner 2001, s. 32). Výkon začátečníka je oproti expertovi rigidní a příliš se drží zavedených pravidel. Expert se oproti tomu nedrží pravidel jako berle, ale používá a proměňuje je s ohledem na řešení situace. Je nezbytné uvést, že i expert se v některých okamžicích spoléhá na pravidla, a to jsou například zcela nové situace. Expert obvykle jedná **intuitivněji** než

odborník: když vše probíhá normálně, expert neřeší problémy. Tedy „nečiní“ žádná rozhodnutí a činí to, co normálně funguje.²¹

Při výzkumu porovnávajícím pozorování expertů a nováčků ve vyučovací hodině bylo zjištěno, že hodiny expertů se vyznačují výrazně vyšší flexibilitou než hodiny začínajících učitelů (O'Connor, Fish 1997). Učitel expert je podle Dreyfuse (1986) i podle Berlinera (1995) **aracionální** (*arational*), protože lze těžko popsat pomocí deduktivního a racionálního způsobu myšlení. To však neznamená, že by učitelovo jednání nebylo neracionální. Učitel je schopen okamžitého vhledu do situace, jedná neanalyticky, nerozvažuje se příliš dlouho při hledání odpovědi na daný úkol. Expert jedná pohotově a automaticky.

Dalším podstatným znakem Dreyfusova modelu je, jak jsem již naznačil, automaticnost, nezáměrnost získávání nových schopností a rozvoje jedince. Jedinec podle modelu se rozvíjí především na základě zkušenosti a praxe (výjimečně je zmíněno učení z teorie). Člověk se pohybuje v určitém rutinním procesu a díky rozpoznávání rozdílů či nezvyklostí získává nové zkušenosti.

Jednání experta je tudíž nereflektované, intuitivní, získané praxí. Bennerová (2001), která Dreyfusův model ověřovala na zdravotních ošetrovatelkách, považuje za kompetentní sestru, která pracovala na jedné pozici dva až tři roky, a ačkoli nemá rychlost a flexibilitu experta, je schopná poradit si se všemi nepředvídatelnými událostmi.

1.1.5.2 Nedostatky stadiálního modelu

Eraut (1994) pokládá objasnění nevysloveného vědění a intuice za silnou stránku Dreyfusova modelu, ale zároveň upozorňuje na jeho hlavní nedostatek. Ten je spatřován

²¹ „Dovednosti se staly natolik součástí experta, že si jich je vědom podobně jako svého těla.“
Překlad anglického textu: „An expert's skill has become so much a part of him that he need be no more aware of it than he is of his own body“ (Dreyfus, Dreyfus 1986, s. 30).

v opomíjení **záměrného jednání a učení**. Záměrnost nemusí být otázka denní praxe, ale není nijak výjimečná a mnozí profesionálové si stěžují právě na nedostatek času k přemýšlení (Eraut 1994, s. 127). Učení se pouze ze zkušenosti označují mnozí (nejen ve školství) za velmi omezené (Day 1999).

Druhou nedotčenou otázkou modelu je podle Erauta ono získávání zkušeností z praxe. Zkušenosti a jednotlivé případy jsou hromaděny v paměti, ale model nijak nepopisuje, jakým způsobem jsou organizovány či jak k nim má jedinec přístup. Nutno dodat, že oblast analytičnosti je další oblastí, kterou Dreyfusův model záměrně opomíjí (Dreyfus, Dreyfus 1986, s. 124).²² Minulost a minulé události jsou vyzdvihovány, ale jako by byla popírána důležitost analýzy současné situace, ve které se jedinec nalézá. Expert si dokáže poradit díky svým zkušenostem, ale jaké místo zde hrají jeho osobní dispozice, jeho inteligence? Hlavním nedostatkem Dreyfusova modelu však zůstává fakt, že nepopisuje **způsob**, jak se jedinec učí ze zkušenosti. Pouze popisuje, že k tomu dochází.

Někteří badatele poukazují na spojitost mezi analytickým a intuitivním myšlením. Podle Hammondovy teorie kognitivního kontinua (Hammond 1980, cit. podle Eraut 1994) jsou oba typy myšlení dva póly jednoho kontinua. Základem je myšlenka, že myšlení není nikdy „čistě“ intuitivní, nebo pouze analytické. Existují jakési kvaziracionální způsoby poznávání, které se nacházejí mezi oběma póly.

Podle mého názoru je další zásadní odlišení odborníka a experta v širší rovině jejich působení. Od odborníka se expert odlišuje tím, že nejen ovládá svoji práci a obor dokonale, ale že je navíc rozpoznán okolím jako expert, kterého je dobré se zeptat na radu, a proto jeho **profesní identita** připsaná okolím je vysoká. Expert je takto ten, který pro danou komunitu učitelů znamená užitek a je někdy označen jako morální

²² Intuitivní myšlení je považováno za základní vlastnost experta, ale část analytického myšlení by neměla být v modelu vývoje jedince ponechána stranou, jako je tomu například v Dreyfusově modelu.

autorita. Toto odlišení není obsaženo v Dreyfusově modelu získávání dovedností, a proto se profesní identitě budu věnovat ve zvláštní kapitole [4 Profesní identita učitele](#).

1.2 Výsledná definice učitele experta

V této kapitole se zaměřím na vylíčení vlastní definice experta stojící na předchozích teoretických úvahách. Součástí plánu práce bylo zvolit si jednu definici učitele experta, nebo vytvořit vlastní definici, protože ta posléze předznamenala výběr účastníků výzkumu. Nejen v kvalitativním výzkumu platí obecné pravidlo: jaké osoby bude badatel zkoumat, taková bude mít data. Mým cílem tak bylo synteticky propojit hlavní znaky učitele experta, které byly popsány výše.²³ Jestliže byl výše expert definován s ohledem na jednotlivé charakteristiky, někteří badatelé se pokoušejí komponenty spojit a vytvořit integrující pohled. Henryová (1994) 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, plný entuziasmu, používá mnoho metod a technik, dobře zvládá kázeň žáků.

Kategorie určující výběr učitele experta lze rozdělit do následujících pěti skupin:

1. Délka praxe

Jedna z otázek rozdílně nazíraných pedagogickými odborníky je, kdy se učitel stává expertem. Chráška (1996) použil při zkoumání zkušených učitelů (expertů) pouze výběr podle ředitelů škol, kteří byli požádáni, aby vybrali z učitelského sboru nejzkušenější zástupce s delší pedagogickou praxí. Průměrná délka praxe byla 22,9

²³ Palmer a kolegové ve své přehledové studii výzkumů učitelů expertů (2005) tvrdí, že výzkumníci si vybírají z výše uvedených charakteristik pouze jednu či dvě pro výběr respondentů svých výzkumů.

roku. V tomto případě byl expert ztotožněn s učitelem s dlouholetou praxí, a tak nebyly vzaty v úvahu ostatní charakteristiky experta. Podle mého názoru není dostatečné vybírat experty pouze jen na základě délky praxe. Vždy existuje možnost, že učitelé odučili mnoho let, ale přesto se podstatným způsobem neposunuli. V odborné literatuře i v realizovaných výzkumech panuje velká rozrůzněnost v nahlížení na minimální délku praxe: 3 roky (Fitzgerald 1998, cit. podle Palmer a kol. 2005), 5 až 10 let praxe (Wubbels a kol. 1992, s. 183)²⁴, či 18 let (Lowyck 2003b). Podle Berlinera v průměrně trvá učiteli 5 let, než se z nováčka stane zkušený učitel, který je vysoce kompetentní (2000). Toto tvrzení je založeno na výzkumu učitelů, kteří takto souhlasně odpovídali. Lopez (Lopez 1995, cit. podle Berliner 2000) na základě statistického vyhodnocování 6000 učitelů vyvozuje, že učiteli trvá nejméně 7 let, aby zdokonalil své vyučovací schopnosti.

Odlišně bývá definována délka praxe vysokoškolského učitele. Podle Rahillyho dosahuje učitel úrovně experta na vysoké škole až po 10 letech praxe (Rahilly, Saroyan 1997).

Henryová (1994) se pokusila rozlišit experty (10 let praxe) a učitele, kteří nejsou označováni za experty, ale mají nejméně 15 a více let praxe. Při kvantitativním zpracování dat došla k závěru, že experti zdůrazňují pochopení látky studenty a jejich motivaci, dále akcentují, aby rozhodnutí odpovídala osobnímu přesvědčení učitele. Oproti tomu učitelé s dlouholetou praxí zdůrazňovali zejména pomoc od kolegů a vnější ocenění od ředitele školy či rodičů, což experti tolik nezdůrazňovali.

²⁴ Podle Wubbelse učitelé dokáží zvládat kázeň, jsou přátelštější, nekárají tolik žáky, jsou spokojeni se studenty. Ale po 10 a více letech začínají být nespokojeni s žáky, kárají a nejsou tak přátelští k žákům.

Podle Hubermanovy studie (1985) existuje přibližně 18 položek, které musí učitel zvládnout pro získání jisté úrovně suverénnosti či mistrovství.²⁵ Pouze 30 % položek však učitelé ovládnou během prvního roku a dalších 40 % během pěti let praxe. Zbýlých třicet procent problémů učitelé vyřeší více než po 5 letech svého působení.

2. Výsledky žáků

Leinhardtová ve svých výzkumech pečlivě vybírala respondenty podle úspěchu jejich žáků (1989). Toto kritérium někteří označují jako objektivní, viz výše. Proto například zkoumala učitele, jejichž žáci prokazatelně dosahovali dobrých výsledků při testech znalostí (studenti se umísťovali mezi prvními 15 % studentů v dané oblasti) nejméně po tři roky. Expert u Leinhardtové není jen zkušený odborník na didaktické teorie, na zprostředkování učiva žákům, ale je určen mnohem širěji. Má například určitou autoritu mezi žáky a učiteli, a z tohoto důvodu nejsou výsledky žáků mým jediným výběrovým kritériem.

3. Rozpoznání okolím

Důraz na rozpoznání experta okolím (Goodson 1992, Carnell 1999) znamená, že kontext je pro rozvoj učitele a pro pochopení celého procesu edukace nesmírně důležitý. Rozpoznání okolím je definováno skrze pohled ředitele, kolegů daného experta či inspekce. Například Henryová (1994) při svém výzkumu dala seznam kritérií určujících učitele experta oblastním koordinátorům vzdělávání a nechala je posoudit dané experty. Kritérium zohledňuje sociální kontext školy a profesní vývoj učitele v dané škole.

4. Uznání učitele profesní komunitou

²⁵ Mezi tyto položky například patří úspěšné zvládnutí disciplíny ve třídě, získání vztahu k žákům, motivace žáků, vyrovnání se s neúspěchy, pocit bezpečí mezi jinými kolegy ve škole apod. (Huberman, 1985, s. 255)

Podle tohoto kritéria je učitel expert oceněn diplomem či jiným druhem certifikace. Existuje několik rovin profesního ocenění, od ceny oblíbenému učiteli (např. Zlatý Ámos) až k ocenění titulem (např. doktorský titul). Tento způsob výběru expertů se používá spíše pro certifikování učitelů (Palmer a kol. 2005) než k výběru účastníků výzkumu. V každém oboru existuje několik profesních ocenění kvality. Odborníci se takřka jednomyslně shodují, že přestože ocenění učitelé jsou kvalitní učitelé, nejsou to experti (např. Brandt 1986).

5. Znalost oboru a didaktiky

Znalosti předmětu a didaktických metod výuky jsou důležitou podmínkou kvalitního učitele (Shulman 1986, Leinhardt 1989), ale, jak upozorňují mnozí (např. Berliner 2000), nelze to považovat za jediný znak učitele experta. Oborové znalosti nejsou jedinou a dostatečnou podmínkou kvalitního učitele, protože profese učitele se nesestává pouze z dosahování vynikajících vzdělávacích výsledků žáků. Vnímám však znalosti oboru a didaktiky jako nezbytnou podmínku učitele experta.

Vlastní definice

Pro vlastní definici učitele experta jsem zvolil následující charakteristiky. Učitel expert:

1. má nejméně deset let praxe²⁶
2. má potřebnou kvalifikaci na výuku, kterou realizuje
3. je doporučen ředitelem školy
4. je uznáván kolegy pro své odborné a morální kvality
5. má velké znalosti a dovednosti z oblasti didaktiky a vyučovaného předmětu
6. vede žáky k dobrým vzdělávacím výsledkům

²⁶ Předpokládáme-li, že učitelé pracují sedm hodin denně, 185 dní v roce, pak 10 let znamená zhruba 13 tisíc hodin praxe.

V následující kapitole se zaměřím na popis empirického výzkumu, který vychází z teorie popsané v této první kapitole a z výše uvedené, výsledné vlastní definice učitele experta.

2 Metodologie výzkumu

Metoda je způsob, jak dosáhnout předem stanoveného a realizovaného cíle, a proto v metodologické části vysvětlím jednotlivé kroky systematického postupu realizovaného během výzkumného procesu zkoumání učitele experta.

Proces výzkumu se skládal z několika částí, které byly souhrnně realizovány v letech 2005 až 2008. První fáze byla přípravná a spočívala ve studiu odborné literatury, vytyčení teoretického rámce a formulaci výzkumného problému. Druhá fáze byla zaměřena na sběr dat a jejich analýzu. Vzhledem k provázanosti fází je není možné od sebe oddělit, protože byl sběr dat vždy následován důkladnou analýzou. Na konci této druhé fáze byl vytvořen analytický příběh a popsány klíčové kategorie. Třetí fáze se zcela věnovala důkladné analýze všech dat a přepsání výsledného výzkumného příběhu do podoby dizertační práce.

Jako základní interpretační metodologický diskurz je zvolena kvalitativní metodologie s použitím biografického a narativního přístupu. Kvalitativní výzkum je naturalistický,²⁷ používá mnoho výzkumných technik ke sběru dat,²⁸ je aplikován v mnoha oborech (sociologii, psychologii, pedagogice, filmové vědě, historii, literární vědě), nemá specifické metody, které by byly vlastní pouze tomuto diskurzu, využívá přístupů mnoha dalších disciplín a směrů (fenomenologie, hermeneutiky, dekonstruktivismu, etnografie, psychoanalýzy, kulturních studií či feminismu).

Biografický přístup je podle některých autorů (Lankshear, Knobel 2004) jedním z dvou soupeřících směrů pedagogického výzkumu. Druhým je akademický, systematický sběr dat, který prezentuje „akademický hlas“ ve výzkumu a předchozí

²⁷ Kvalitativní výzkum je naturalistický, což neznamená, že by jedině tento typ zkoumal přirozené prostředí. Ale kvantitativní dost často rozlišoval mezi laboratorním, experimentálním a přirozeným prostředím. To kvalitativní výzkum smazává.

²⁸ Ani jedna z metod není vyvyšována nad ostatní jako „lepší“ metoda.

směr kritizuje za lokálnost, nesystematičnost, nepropojenost s akademickou sférou apod. Nechci tvrdit, že nedochází k rozepřím mezi zastánci obou přístupů, ale nahlížím na tyto spory jako na nedělitelnou součást vědeckého uvažování.

Jedním z konceptů ovlivňujících výzkum byla proto od samého počátku snaha dát učitelům hlas. To neznamená, že je pouze zachytím a přepíši do podoby odborného textu. Cílem zkoumání bylo nahlížet na učitele nikoliv z pohledu pedagogické teorie, ale z jejich pohledu, tedy dívat se na problémy učitelů jejich prizmatem. Jeden z rozšířených mýtů o učitelích tvrdí, že nejhorší je vzdělávat a vychovávat ty, co sami vzdělávají a vychovávají.

V této práci však respektuji jiný způsob nahlížení rozvoje učitele. Snažím se zachytit to, jak učitel dokáže vychovávat a vzdělávat žáky, své kolegy a především sebe. Domnívám se, že učitelé se během své každodenní práce učí, a to i bez toho, že by denně četli odborné publikace. S ohledem na biografický a narativní plán zkoumání mě nezajímají pouze didaktické a psychologické otázky vyučování, ale také otázky sociální, ideologické či mikropolitické. Hledání toho, jak se učitelé experti učí, mě vedlo k otázkám po smyslu práce a smyslu života učitelů.

2.1 Výzkumný problém a výzkumná otázka

Výzkumným problémem dizertační práce je profesní a osobní rozvoj učitelů expertů na základní škole. Problém rozvoje učitele je studován pomocí rekonstrukce profesní kariéry učitele experta prostřednictvím metody životní historie.

V počáteční fázi výzkumu jsem předpokládal, že se výzkum zaměří především na tři oblasti učitelů expertů, na vědomosti, dovednosti a didaktické přesvědčení učitelů expertů. Poměrně často tradovaná představa je, že kompetentní učitel je ten, jehož žáci dosahují výborných vzdělávacích výsledků. Podobné přístupy se zaměřují pouze na didaktické aspekty profese učitele. Na základě toho jsem také formuloval výzkumnou otázku a specifické výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka zněla: Jak se vyvíjí učitel expert z pohledu biografického rekonstruování jeho profesní a životní dráhy?

Výzkumná otázka byla rozčleněna do dílčích, specifických otázek:

1. Jak se vyvíjejí přesvědčení, metody a poznatky učitele experta?
2. Jak učitel dospěl do současné pozice učitele experta?
3. Jak se vyvíjí myšlení učitele?

V průběhu sběru dat a jejich analýzy se ukázalo, že učitelé více vypovídají o tom, kým jsou, kým by chtěli být, než o tom, jaké mají znalosti a vědomosti. Ukázalo se, že učitelé více hovoří o sobě, vztazích se žáky a kolegy, problémech s prosazováním vlastních nápadů než o rozvoji vlastních teorií.

Během výzkumu se vynořila (Strauss, Corbin 1999) zcela nová témata, která učitelé pokládali za závažnější: identita učitele, vztah učitele a žáka a mikropolitické vztahy ve škole. Identita se stala hlavním tématem, což se objevovalo v narativních příbězích, a učitelé hodně mluvili o tom, kdo je to učitel, kým jsou, kým nejsou a jak se stali učiteli. Učitelé v rozhovorech uváděli: Já jsem X, nikoliv Y. Neustále se porovnávali s jinými učiteli a vymezovali se přes zastávané role. Spolu s tím se objevila další témata: sociální interakce, moc a autorita. Co se ukázalo být klíčové pro rozvoj a vývoj učitelů, byla **práce na identitě učitele**.

Vývoj učitele od studenta k učitelství po dnešního experta je tak vnímán jako vývoj identity učitele, a to nejen osobní identity, ale zejména identity profesní a identity sociální. Jako klíčové pro identitu se ukázalo vlastní rozhodnutí učitele, vztah se žáky a vztah s kolegy. Nehraje zde hlavní roli osobní, ego-identita, ale identita utvářená sociálními interakcemi, jak by řekl Strauss (1997), fluidními a neurčitými interakcemi. Každá interakce, řečová situace²⁹ je velmi složitým procesem, při kterém jednající (mluvčí) neustále přehodnocuje svoji identitu a identitu svých partnerů, své cíle a

²⁹ Tradice Deweyho, Meada, Strausse a dalších.

přesvědčení k danému jednání. Výsledkem je situace otevřená změně, neustále se vyvíjí a otevírá nové a nové způsoby jednání. Beijaard a jeho nizozemští kolegové (2004) označují způsob nahlížení na identitu (identity) učitele s pomocí příběhu a životní historie za postmoderní pohled, který se od pohledu moderny odlišuje důrazem na autonomii a autentičnost. Je třeba však připomenout, že životní historie nejsou jen obyčejná vyprávění o životě učitele, ale jsou silně ovlivněny kontextem školy a dobovým kontextem.

Z tohoto důvodu došlo v průběhu zkoumání k redefinování či reformulaci specifických výzkumných otázek, což je v kvalitativním výzkumu běžný a uznávaný postup (viz např. Becker 1998, Rubin, Rubinová 2005, Šed'ová 2007a). Nově zformulovaná hlavní výzkumná otázka a dílčí výzkumné otázky se více zaměřily na objevená témata výzkumu:

Hlavní výzkumná otázka: **Jak se vyvíjí identita učitele experta z pohledu biografického rekonstruování jeho profesní a životní dráhy?**

Specifické výzkumné otázky:

1. Jak probíhá profesní rozvoj (identity) učitele do současné pozice učitele experta?
2. Jak učitelé konstruují svoji profesní identitu?
3. Jakou roli hrají v rozvoji učitele sociální interakce ve škole?

Úprava specifických výzkumných otázek umožnila citlivější zaměření výzkumu na témata, která se ukázala jako zásadní pro vyprávěné životní příběhy učitelů a pro základ budované teorie.

2.2 Biografický a narativní design

Použití narativního a biografického přístupu má své opodstatnění, neboť zkoumaní učitelé jsou experti, kteří mají za sebou dlouholetou kariéru.³⁰ 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.

Cílem biografie je životní zkušenost vysvětlující jednání zkoumaného jedince, které během rozhovorů a analýzy badatel interpretuje. Jedná se o jakousi rekonstrukci minulého v novém obraze plném improvizací, zámlk a uchování si vlastní tváře. Řečeno jinými slovy, chceme uchopit subjektivitu jedince v dialogu s jeho životními situacemi a událostmi. Jak si jedinec vytváří svůj vlastní pohled na svět? Jak komunikuje s velkými neosobními příběhy historie a světa? To dokáže zjistit právě biografický výzkum, propojit sféru politických idejí a sféru reálného života (Chamberlayne 2004). Biografie je cestou, jak pochopit, jakým způsobem byla identita jedince utvářena, a i tedy jaká vlastně je. Biografie se vztahuje na vývoj. Obsahuje místo a čas a jejich vliv na lidský život a tato struktura může být nahlédnuta ve vzpomínkách, protože je tímto způsobem ukotvena v paměti.

Ve spojení s tématem výzkumu to znamená, že mě zajímalo, jak učitelé vnímají konfrontaci svého pohledu na profesi učitele s pohledy jiných. Je pravděpodobné, že takovéto konfrontování probíhá neustále a je neoddelitelnou součástí učitelské profese.

³⁰ 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. Druhým argumentem může být snaha zlepšit pregraduální přípravu pedagogických pracovníků.

Vzhledem k výzkumné otázce je nutno říci, že by nebylo možné použít jinou metodu zkoumání. Učitelé jsou ovlivněni svým osobním a kariérním životem a kvantitativní výzkumné sondy mnohdy tento vliv takřka odstřihávají od učitele a pokouší se analyzovat zásadně neúplné obrazy dat. Prostřednictvím jejich biografického a narativního vyprávění jsem chtěl zachytit rozvoj a změnu experta (Sockett 1993) a učení se učitele ovlivněné sociálně (Clandinin, Connelly 1998).

Neposledním důvodem pro použití biografického přístupu jako výzkumného metodologického východiska v této dizertační práci je **intencionalita**. Veškeré lidské jednání je intencionální a to se také projevuje v příbězích. Ve vyprávění se jevy a události vztahují k určitému prostředí a času. Jinak řečeno vztahují se k přesvědčením, idejím, hodnotám.³¹

Původ biografického přístupu bývá spatřován (Marotzki 2004, Miller 2000) v díle německého filozofa Wilhelma Diltheje a jeho teorii rozumění, zvláště pak teorii historického rozumění. Přístup Diltheje (1901) směřoval k pochopení jedince a společnosti skrze jeho a její projevy, čímž měl na mysli umělecké produkty a záměrné lidské jednání ve společnosti. Pochopení pro Diltheje bylo vedeno z hermeneutické tradice interpretace textu a komunikace. Lidé patří do rozličných sociálních skupin, které je ovlivňují, jsou dále ovlivněni historickým kontextem a sami působí na sociální sféru. Podle Diltheje však nelze plně postihnout veškeré prvky sociálně ovlivněných individuů.³²

Biografické zkoumání je od konce osmdesátých let a začátku devadesátých hojně užíváno v pedagogických vědách a témata výzkumu se velice různí. Existují výzkumy kariéry učitelů všech stupňů formálního vzdělávání, výjimečných učitelů, životní historie učitelek v důchodu, dekonstrukce obrazu učitelky jako matky, autobiografických záznamů učitelů, zkušenost žáků ve škole (Mann 1998), předčasný

³¹ Podle Čermáka (2004) je intencionální stav a následnost jeden z podstatných znaků narativy.

³² Další silný vliv na biografii má nepochybně James, Sartre, Schütze.

odchod studentů ze vzdělávání (Page 1998), profesní a osobní kariéra učitele (Gavora 2001a, 2001b), životní příběh učitelek s lesbickou orientací (Clark 1998), rozvíjení pedagogických kompetencí a dovedností (Kelchtermans 1994) nebo učení dospělých a další. Životní historii nemají jenom učitelé a žáci, ale také školy (Clandinin, Connelly 1998).

Dizertační práce se přiklání k biografickému designu v podobě, ve které jej rozvinul především Kelchtermans (Kelchtermans, Vandenberghe 1993, 1996, Kelchtermans 1994). Cílem jeho procedury střídání biografických rozhovorů, pozorování školy a třídy a analýzy dokumentů je dovolit učitelům podívat se zpátky, reflektovat vlastní kariéru a stimulovat je k tematizování svých zážitků. Kelchtermans tento postup nazývá **stimulovaná autobiografická sebetematizace** (*stimulated autobiographical self-thematization*, Kelchtermans 1994, s. 94). Prostřednictvím rozmanitých zdrojů dat (biografický dotazník a interview) získává badatel další části skládky z respondentova života. Podobný postup používám v dizertační práci a jednotlivé techniky sběru popíši v jedné z dalších kapitol ([2.4 Sběr dat](#)).

2.2.1 Výzkum vyprávění

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. Druhým přístupem, který také bude v dizertační práci uplatňován, je **narativní biografie**. Pro tento typ je charakteristická konstrukce pohledu na realitu jakožto výsledek společné činnosti výzkumníka a zkoumaného účastníka. Narativní analýza je název pro rozličné způsoby konceptualizace lidských příběhů.

Narativní biografie a narativní výzkum je od přelomu osmdesátých a devadesátých let užíváno v pedagogických vědách. Existují výzkumy kariéry učitele základní školy, kariéry učitelek, výjimečných učitelů, psaní příběhů učiteli, životní historie učitelek v důchodu, dekonstrukce obrazu učitelky jako matky či zkoumání autobiografických záznamů učitelů.

Existuje několik důvodů, proč nastal takzvaný obrat k narativě³³. Negativními důvody jsou podle mnohých způsoby prezentace učitelů v pedagogické psychologii (viz Goodson 1997). Učitelé byli do té doby studováni zvenčí, byli zkoumáni pouze jako technologové nebo jako prostředek k předávání vědomostí.

Ve znovuobjevení narativního aspektu sehrál důležitou pozitivní roli femismus (Huberman aj. 1997). 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 ve školách. Učitelé a jejich „hlasy“ mají výhodu praktické zkušenosti. Teprve dány do příběhu, nahlíženy ve vyprávění, získávají význam. Narativní přístup umožňuje popisovat životy jedinců (učitelů) jako celistvé formy skládající se z mnoha částí (profesní a osobní život). Jeden z předních zastánců narativního výzkumu formuloval výše zmíněné 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.“³⁴ Narativní konstrukce a

³³ Narativa a narativní přístup jsou v textu používány jako synonyma a značí souhrnný název pro rozličné způsoby konceptualizace lidského vývoje.

³⁴ Překlad anglického textu: „Human existence is temporal. We do not come to self-understanding by seeking to know what kind of thing we are. Rather, we come to know ourselves by discerning a plot that unifies the actions and events of our past with future actions and the events we anticipate. Relating separate events that occur over time involves the cognitive operation of narrative structuring. Narrative structuring gives sense to events by identifying them as contributing parts of an emplotted drama. Self-concept is a storied concept, and our identity is the drama we are unfolding.“ (Polkinghorne 1991, cit. podle Huberman aj. 1997, s. 15)

zprostředkovanost identity skrze pohled druhých lidí jsou dva koncepty, ke kterým se budu v práci opakovaně vracet, neboť skrze ně je možné dobře vysvětlit rozvoj učitele.

Narativní výzkum pokládám tedy za vhodný pro zachycení komplexnosti učitelovy práce a jeho jednání ve třídě (Lyons, Laboskey 2002, s. 15), která je často nepřehledná a nepredikovatelná. Krajní pozice dokonce říká, že učení a vyučování je pochopitelné pouze skrze příběh, ale domnívám se, že je možné nahlížet edukační proces z mnoha přístupů. Předpokládám však, stejně jako mnozí jiní badatelé, že učitelé jsou těmi, kdo ví, co se odehrává ve třídě, a jsou schopni to popsat. Jestliže tedy studuji experty, učitele se značnými osobními a zejména profesními zkušenostmi, pak se domnívám, že je možné předpokládat úspěch při použití této metody.

Někteří badatelé používají biografický a narativní výzkum ve snaze nejen pochopit vývoj učitele, ale především učitelům pomoci k dalšímu rozvoji. Je to touha reformovat vyučování a normy, které jej ovlivňují (Huberman aj. 1997). Mnohé narativní výzkumy (např. Clandinin, Connelly 1998) se přímo zaobírají reformou školy a poukazují na fakt, že reforma není možná pouze shora-dolů (*theory-driven*), ale musí respektovat specifický místní kontext a potřeby konkrétní školy, aby byla úspěšná (*practice-driven*). Právě narativní bádání může přinést poznání místního a jeho propojení s širšími souvislostmi. Vyprávění příběhů a jejich převyprávění je tedy pro učitele prostředek osobnostního a sociálního růstu.³⁵ Příkladem takového zkoumání je tříletý výzkum učitele (Freidus 2002), který vedl k tomu, že učitelé lépe chápali sebe a kontext, rozvinuli si více metod, rozvinuli si představu sebe jako členů učící se společnosti a více začali spolupracovat s kolegy.

³⁵ V tomto ohledu se narativní zkoumání blíží akčnímu výzkumu a někteří badatelé obě techniky kombinují. Narativní přístup se zde velice odlišuje například oproti etnografickému, který v zásadě trvá na nezasahování. V plánu této dizertační práce není akční výzkum, protože by práce značným způsobem nabyla, ale to však neznamená, že se nebudu po dokončení dizertačního projektu akčnímu výzkumu věnovat.

2.2.1.2 Limity zvoleného designu

Biografický a narativní design se rozvinul natolik, že to, co bylo předtím kritizováno na metodě životní historie, je dnes hodnoceno jako největší síla metody: nereprezentativnost a subjektivnost.

Existuje však několik úskalí použití obou designů, na které se nyní zaměřím. Zaprvé je to především snaha respondenta převyprávět a přeformulovat svoji minulost, aby dala význam současnosti a budoucímu konání. Respondent tak může zpětně ospravedlňovat minulé jevy, aby dostal určitým psychickým potřebám.

Zadruhé však existuje obdobné nebezpečí z pozice badatele, neboť životní příběhy se mohou stát doplňkem autorovy vlastní teorie.³⁶

Třetí možná námitka se věnuje tomu, jestli učitelé, kteří často a přirozeně používají příběh jako prostředek komunikace, nejsou nevhodnými spolurealizátory výzkumu. Učitelé nejsou totiž vědci, ale naopak jedinci neschopní odhlédnout od svých problémů.

Výše vyložené pochybnosti nejsou nijak nové, a proto nahlédnu na možné odpovědi. Bruner (1986) 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

³⁶ To je případ známé studie Thomase a Znanieckeho (1958), kdy celá práce vyrůstá z teorie osobnostního rozvoje vymyšlené oběma autory (více viz Huberman aj. 1997).

rozdělení v pedagogice? Fenstermacher (1994)³⁷ používá Brunerovo rozlišení a uvádí, že v pedagogice existují také dva mody myšlení. První je formální vědění, které odpovídá paradigmatickému modu, 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. Zaprvé narativní přístup zkoumá příběh učitele, který je závislý na kontextu, životní a profesní dráze, škole apod. Zadruhé je verifikace nezbytná proto, že odmítnutí, nebo přijetí nějaké teorie záleží na komunitě vědců. 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 jednoduché zobecňování závěrů. 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. Pokládám přínos badatele za zásadní, jak bude více vysvětleno dále.

2.2.2 Metoda životní historie

Po zdůvodnění výběru designu se nyní zaměřím na popis specifické metody životní historie.

Vyprávění příběhů je základní způsob lidské komunikace. „Životní příběh je takový příběh, který si jedinec volí k vyprávění o prožitém životě, který je vyprávěn

³⁷ Toto dichotomické rozdělování je také kritizováno (Lyons, Laboskey 2002)

úplně a otevřeně do té míry, jak dovoluje paměť a jedincovo přání ohledně toho, co by o něm měli znát druzí, a který je obyčejně výsledkem rozhovoru vedeného druhým člověkem“ (Atkinson, 1998, s. 8). Lze říci, že **životní příběh** (*life story*) je esencí toho nejdůležitějšího, co se jedinci přihodilo v určité rovině jeho života, neboť popisuje děje, zkušenosti a pocity.

Rozdíl mezi životním příběhem a **životní historií** (*life history*) je malý a nezdá se, že jsou to pouze dva rozdílné výrazy pro jeden pojem. Užitečné rozlišení obou metod provedl Goodson (1995, cit. podle Huberman aj., 1997). Životní příběh je blíže autobiografii, deníkům, slovesné historii a zdrojem dat je především vypravěč. Prostřednictvím životního příběhu vidíme, jak lidé žijí a rozumí životu a zvláště tomu svému. Badatel, který vede rozhovor, je spíše průvodcem než režisérem v procesu vyprávění.

Oproti tomu životní historie zahrnuje interview v různé podobě a zdrojem dat jsou dále pozorování, dotazníky, analýza dokumentů či rozhovory s třetí stranou. Cílem životní historie je více popsat kontext a odhalit nahodilé faktory v životě vypravěče.³⁸

V pedagogice se dále používá metoda autobiografické životní historie (*autobiographical life history*), kdy je předmětem zkoumání osobní historie badatele (například Sikes, Goodson 2003). Autobiografický výzkum života akademika bývá někdy kritizován za domýšlivost a sebezdůrazňování, ale metoda je dnes již běžnou součástí sociálních věd. Další, méně často používanou variantou je zakotvená životní historie (Woods 1993b).

³⁸ Životní historie je někdy nazývána také jako orální historie (*oral history*). Podle Bornatové (2004) mezi oběma termíny není skoro žádný rozdíl. Termín orální historie je však více spojen s historickým zkoumáním „politických a kulturních aspektů dějin, jež má dosud žijící účastníky a svědky“ (Vaněk a kol., 2003, s. 5). Domnívám se, že zde existují dva významné rozdíly mezi biografií a orální historií. Zaprvé se orální historie zabývá významem určité historické epochy či události pro její pamětníky (Vaněk, Urbášek 2005) a zadruhé její součástí není zpravidla analýza rozhovorů, ale rozhovory jsou pouze přepsány.

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.

Uznávanými odborníky na výzkum pomocí metody životní historie jsou především Measorová, Muchmore, Sikesová, Goodson a Woods (Sikes, Measor, Woods 1985, Sikes 1989, Goodson 1992, 1997, Muchmore 2001, Sikes, Goodson 2003). V česko-slovenském prostředí metodu používá Gavora (2001a, 2001b) a Lukas (2006). 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.

Mnozí badatelé spekulují, zda je, či není metoda životní historie variantou případové studie. Podle Hendla (2005) a Miovského (2006) tomu tak je. Domnívám se, že jak životní historie, tak případová studie jsou založené na analytické abstrakci za účelem deskriptivního popisu směřujícího k vytvoření obecné teorie. V dalších aspektech se odlišují.

2.3 Účastníci výzkumu

Účastníci výzkumu byli vybíráni s ohledem na výzkumný problém, zvolený design, hlavní výzkumnou otázku a specifické otázky a podle vlastního vymezení učitele experta. Hlavním výchozím bodem pro výběr učitelů byla vlastní definice učitele experta podaná v kapitole [1.2 Výsledná definice učitele experta](#): dostatečná kvalifikace a praxe, doporučení ředitelem školy a kolegy a dlouhodobě dosahované nadprůměrné výsledky žáků.

Výzkumný vzorek byl vybrán nikoliv tak, aby reprezentoval celou populaci, ale vztahoval se na zkoumaný problém. Jednalo se o záměrný výběr s postupnou

(graduální) konstrukcí vzorku do doby dosažení teoretické nasycenosti (Strauss, Corbin 1999, s. 140). Vzorek účastníků nebyl vybrán předem, ale jednotliví učitelé byli postupně hledáni s ohledem na průběh výzkumu, na zjištěné závěry a probíhající analýzu dat. Vzhledem k cíli výzkumu a časové náročnosti použité metody jsem se rozhodl, že budu studovat přibližně 6–8 učitelů základní školy druhého stupně.

Při analýze prvního a druhého životního příběhu učitele se ukázaly některé společné prvky. S ohledem na to byl vybrán třetí učitel. Po provedené analýze dat bylo zjištěno, že se některé vzorce opakují, jsou si podobné, a vznikl interpretační rámec a několik hypotéz. Základním interpretačním rámcem se stala (profesní) identita učitele a práce na této identitě, která učitele dovedla do dnešního stavu expertů. S ohledem na vznikající teorii byl přeformulován vzorek: do vzorku byly záměrně vybráni učitelé prvního stupně. Cílem bylo zjistit, jestli se podobné procesy dají nalézt v životním příběhu učitelů na prvním stupni, díky tomu došlo k pokrytí celé základní školy. Sběr dat skončil se třemi učiteli druhého a třemi učiteli prvního stupně, protože došlo k nasycení všech hlavních kategorií tvořících ústřední analytický příběh výzkumu.

2.3.1 Výběr účastníků výzkumu

Prvním předpokladem, který mě nasměroval při výběru experta, byla následující teze z odborné literatury: učitel se může stát dobrým učitelem jen na dobré škole (Little 1990, Pol 2007). Domnívám se proto, že experta bude možné nalézt pravděpodobněji na dobré škole.

Z tohoto důvodu jsem se rozhodl nejprve identifikovat nejlepší školy v daném místě. První výběr základní školy byl proveden podle inspekčních zpráv České školní inspekce, které jsou dostupné na webových stránkách (Česká 2006).³⁹ Zvoleno bylo město s více než 100.000 a méně než 400.000 obyvateli. Byly zhodnoceny všechny

³⁹ Výběr školy na základě inspekční zprávy použil také Berliner (1986, cit. podle Silberstein, Tamir 1991).

inspekční zprávy a proveden další výběr podle dvou ukazatelů. Zaprvé podle hodnocení personálních podmínek vzdělávací a výchovné činnosti vzhledem ke schváleným učebním dokumentům⁴⁰ a zadruhé podle hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a výchovy. Do dalšího výběru byly vybrány pouze ty školy, které měly u obou sledovaných faktorů hodnocení velmi dobré a vynikající. Na základě tohoto postupu bylo vybráno celkem 7 škol, které byly postupně osloveny.

Následně jsem se zaměřil na výběr konkrétního experta. Od ředitele a vedení školy jsem zjistil, koho označují za učitele experta podle charakteristik popsanych výše. Pouze jeden z doporučených učitelů nebyl přijat do zkoumaného vzorku, protože nesplňoval charakteristiky učitele experta.⁴¹ Všichni učitelé byly tedy vybráni stejným postupem a nešlo tedy o náhodný výběr.⁴²

Následující tabulka přehledně zachycuje jednotlivé parametry expertů, počet let praxe, stupeň a počet žáků dané školy. S vybranými učiteli byl navázán kontakt, byl jim vysvětlen výzkumný záměr a byli požádáni o spolupráci na výzkumu. Všichni učitelé souhlasili a všichni také pocházeli z jiných škol. Všichni experti byli vybráni tak, aby měli nejméně 10 let praxe.⁴³

⁴⁰ Celkem bylo zkoumáno 74 výsledků inspekčních zpráv. Z toho 5 obsahovalo vynikající hodnocení personálních podmínek vzdělávání a výchovy, hodnocení velmi dobré 34 z nich a 35 hodnocení nižší. Pro další výzkum byly zvoleny školy s vynikajícím hodnocením.

⁴¹ Zcela záměrně jsem nehledal ředitele experta, z důvodu odlišnosti práce ředitele a učitele.

⁴² V tomto případě nebyla použita metoda sněhové koule (Hartnoll 2003), protože jsem dbal na dodržení stejných podmínek výběru. Zkoumaným expertům tak nebyla položena otázka, kterého jiného zkušeného učitele by mi doporučili ke zkoumání.

⁴³ Tři učitelé měli delší praxi, více než 20 let. Chtěl jsem takto zjistit, jestli učitelé po 10 letech praxe, kdy je lze označit za experty, neupadají a neztrácejí nadšení.

Tabulka č. 1: Účastníci výzkumu

Učitel	Praxe (počet let)	Stupeň ZŠ	Škola	Počet žáků na škole
Marta	20	I.	Škola F	450
Vendula	20	I.	Škola D	450
Zdena	10	I.	Škola E	600
Kateřina	10	II.	Škola A	450
František	10	II.	Škola C	600
Petr	20+	II.	Škola B	500

2.3.2 Vztah s účastníky výzkumu

Vztah badatele s účastníky výzkumu je v biografickém a narativním výzkumu klíčový během celého výzkumného procesu. Můj vztah s učiteli experty podmiňoval rozsah a obzvláště kvalitu nasbíraných dat. Jak připomínají mnozí výzkumníci (Kelchtermans 1994), důležité je založit vztah s učitelem na důvěře a nenutit je k situování se do jiných rolí.

Prostřednictvím životní historie a životního příběhu lze nahlédnout, jak jedinec žije a rozumí životu, zvláště tomu svému. Jakožto badatel jsem vedl rozhovory a byl jsem jakýmsi režisérem v procesu vyprávění.

Učitelé experti byli seznámeni s plánem výzkumu, sdělil jsem jim své požadavky a popsal průběh zkoumání. Všem učitelům jsem dále vysvětlil svoje profesní zázemí, což se zpravidla stalo prvním tématem rozhovoru. Rozhovor je do určité míry strukturovaná konverzace, kterou badatel řídí pomocí hlavních, navazujících a pátracích otázek. Hlubkový rozhovor je výsledkem spolupráce výzkumníka a účastníka, ale

nelze si romanticky myslet, že se jedná o rovnocenný vztah totožný s konverzací dvou přátel u dobré kávy (Johnson 2001). Charakteristikou hloubkového rozhovoru ve výzkumu je **nesouměrnost moci**. Na jedné straně je výzkumník, který přišel do jiného prostředí, aby provedl výzkum, zatímco účastník rozhovoru je ten, kdo poskytuje informace, kdo odpovídá. Nerovnost stran a asymetričnost toku řeči je ukázkově vidět v rozhovorech tehdy, když si výzkumník a účastník vymění role, jak je vidět v následujícím příkladu.

Učitelka Zdena: „Já jsem byla od sedmé třídy rozhodnutá, že se stanu učitelkou. A vy studujete co?“

RŠ: „Pedagogiku. Vystudoval jsem pedagogiku a filosofii a teď dělám doktorské studium v oboru pedagogika v Druhém městě.“

U: „Ta pedagogika je stejně pěkná pavěda.“

RŠ: „Říká se to. Já si myslím, že je tu nějaká zvláštní propast mezi teorií a praxí. Ty dva tábory se nechtějí domluvit a je to možná ke škodě obou dvou. Mně hlavně přijde, že mluví úplně jiným jazykem.“

U: „Jak jiným jazykem?“

(učitelka Zdena P27)⁴⁴

Výzkumník má tedy do značné míry odlišnou roli od role dotazovaného, vede rozhovor, vybírá otázky a také rozhovor v ideálním případě ukončuje. Pro získání důvěry učitelů a pro vyjasnění mnoha témat bylo mnohdy nezbytné, aby rozhovor nebyl jednostranný. Témata takto zaměřených diskusí byla podobná a vztahovala se k pedagogice, učení, osobním politickým postojům, k mé pozici na vysoké škole, k mým

⁴⁴ Citace účastníků výzkumu mají v práci tuto podobu: menší font písma, zarovnání do menšího bloku, uvedení jména mluvčího (učitelka Zdena). Pokud se jedná o experta, není uvedena jeho funkce, ale pokud se jedná o učitele kolegu či ředitele, je to uvedeno. Dále uvádím číslo primárního dokumentu, ze kterého citace pochází (P27). Uvedením primárního dokumentu je umožněno zpětné dohledání výpovědi vypravěče. Iniciály RŠ pak odkazují na autora práce a současně tazatele ve všech rozhovorech.

zkušenostem studenta a zejména učitele. Zpočátku jsem dlouho řešil, jestli tyto mnou sdělované informace mohou ovlivnit učitele, a tím pádem získaná data. Zajímalo mě, jak mohu reagovat na historky učitele z jeho života ve smyslu, do jaké míry mohu odkrývat svůj osobní postoj? Tyto a další úvahy jsem co nejvěrněji zapisoval a následně reflektovat při analýze a interpretaci dat.

Kelchtermans (1994) upozorňuje na význam a vliv afektivní dimenze rozhovoru, neboť biografické rozhovory trvají v celku i několik desítek hodin a respondent s badatelem se setkávají v průběhu delšího časového horizontu (až několik let). Během této doby si oba utvářejí obraz o druhém, což zákonitě ovlivňuje vnímání aktérů a jejich vzájemný vztah. Dochází zde tedy k vzájemnému ovlivnění. Výzkumný terén není brán jako supermarket s daty, kde si různě zaměřeni výzkumníci (zákazníci) vybírají zboží podle chuti. V kvalitativním výzkumu dochází k přechodu k modelu spolupráce: účastníci se v různé míře podílejí na tvorbě závěrečných výsledků výzkumu.⁴⁵

Biografické zkoumání klade na účastníka výzkumu nejen úkol sdělovat informace, ale rovněž vést interakci s badatelem. Rozhovor má svoji interaktivní stránku a badatel vlastně nabádá tázaného, aby podal rekonstrukci významných událostí a zároveň aby si „zachoval tvář“ (Goffman 1999). Badatel tedy klade poměrně značné požadavky na respondenta, ale jedině skrze tento způsob může být zaprvé vztaženo vyprávění respondenta k širším historicko-společenským podmínkám a zadruhé umožňuje tazateli pochopit smysl interview.

Klasické učebnicové texty hovoří o tom, že biografie je výsledkem spolupráce výzkumníka a účastníka rozhovoru. Lofland (2006) dokonce hovoří o zasvěceném pohledu, který vychází z hluboké až intimní důvěrnosti. Můj vztah s experty nebyl založen na romantické intimní důvěrnosti, ale na vzájemném respektování profesních

⁴⁵ Podle některých metodologů je právě hlas účastníka výzkumu nejdůležitější pro získání důvěryhodnosti výzkumné zprávy (například Lincoln, Guba 1985, cit. podle Seale 2004).

kompetencí: já jsem respektoval experty a oni mě respektovali jako badatele. To mi umožnilo získat si respekt a zároveň být kritický při analýze dat.

Výzkumník nemá jen roli zapisovatele či reportéra, ale ocitá se v roli aktivního vypravěče, jehož životní příběh a přesvědčení zásadně ovlivňují výslednou výzkumnou zprávu. Práce výzkumníka je tvořivý proces (Plummer 2005) a zde leží hlavní přínos výzkumníka.⁴⁶ Každý příběh má zpravidla více významů a je právě úlohou badatele zvolit interpretaci vzhledem k jeho tématu či výzkumné otázce, nikoliv však náhodně.⁴⁷

Soupeření dvou hlasů či dvou vypravěčů se nejvíce ukazuje při analýze a interpretaci dat: badatel musí rozlišovat mezi jednáním a vyprávěním o tomto jednání. Lightfootová (Daiute, Lightfoot 2004) píše o dvojité narativitě, která se vztahuje na jednání mimo narativitu (tedy například na samotné jednání a chování) a na vyprávění o tomto jednání (v druhé rovině hodnotící jazyk obsahuje zprávu od vypravěče k posluchači o tom, proč je příběh vyprávěn).

Právě zde se ke slovu dostává hlas výzkumníka: biografie je výsledkem spolupráce a soupeření mezi badatelem a účastníkem zkoumání, a proto je nezbytně nutné pohlížet na rozhovor jako na dialog, nikoliv na jednosměrné vyprávění. V následující citaci ukazují soupeření dvou vypravěčů a odlišné roviny (prožívaná a vyprávěná).

RŠ: „Já jsem si pročítal ten minulý rozhovor a připadá mi, že vy historiky přibarvujete. Nemyslím to jako výtku, to nikoliv. Mě spíš zajímá ten stav, kdy daný jev probíhal, zatímco vy spíš nabízíte ten dnešní pohled na věc, díváte se na to ze současné perspektivy. Třeba příklad se španělštinářem, kdy jste neměl rád memorovací techniku, a on vám dal najevo, že i teorie je důležitá [učitel španělštiny vyzkoušel Petra, v té době

⁴⁶ Fáze interpretace a analýzy dat je časově mnohem náročnější než samotné vedení rozhovorů a pozorování výuky učitele.

⁴⁷ Sikesová a Goodson (2003) nahlízejí na pedagogické výzkumníky jako na speciální skupinu, která zastává a předává určité hodnoty a přesvědčení.

žáka, ze slovíček a frází, i když věděl, že se domluví, Petr dostal známku 5]. Tehdy, když vám to řekl, to jste nebyl naštvanej?“

Učitel Petr: „A vidíte, to já si právě nemyslím. Já ... dobře člověk se orientoval na nějaký prospěch, to byla ta jedna linie. Na tom mně záleželo. První věc, co bych k tomu řekl, že jsem vždycky měl rád hodiny, když to učitel vedl, nebylo to stresující, on dokázal zaujmout i tím svým výkladem a nebyl stresující. A to člověk sál. A myslím si, že jsem si to i uvědomoval, protože jsem si říkal: ‚Aha.‘ Já se vrátím k té lodi, aby to bylo zřejmější. Já jsem to bral... z jeho strany jako názorné poučení, které mně blbovi, dalo jasně najevo, přes ten popis lodi, ty to jasně pochopíš. A díky tomu, že on měl nadhled a že mě nestresoval známkama... Já jsem to byl schopen chápat takto: ‚Já tě naštvu, ale tím ti něco dám. Takhle tě to naučí.‘“ (Petr P19)

Jestliže panují nejednoznačné názory o tom, do jaké míry a jakým způsobem ovlivňuje výzkumník (svým postoje, názory a neverbálním chováním) zkoumaného jedince, dvě věci jsou jisté. Zaprvé se vědci shodují, že se nedá vyhnout tomuto vzájemnému ovlivnění, a zejména u biografického designu hraje vztah badatele s účastníkem výzkumu klíčovou roli. Zadruhé je možné mít afektivní dimenzi rozhovoru pod kontrolou skrze reflexi subjektivity badatele. Zastánci konstruktivismu (např. Flick 2004) doslova říkají, že jestliže se nemůžeme hodnotám a hodnocení v pedagogice vyhnout, měli bychom vynaložit úsilí k odkrytí hodnotového systému formujícího naše konstrukce. V metodologických úvahách nad výzkumem provedeným v rámci kvalitativního přístupu je nadmíru důležité vědět, kdo provádí výzkum, jaká jsou jeho výchozí stanoviska, za jakým účelem realizuje výzkum a jak prováděl analýzu dat. Teprve poté lze posoudit kvality provedeného výzkumu. Z těchto důvodů pečlivě popisují jednotlivé kroky a techniky k zajištění kvality výzkumu, reflektují svůj přístup při analýze a detailně popisují analytické postupy užití během interpretace dat.

Vztah s účastníky výzkumu se pak projevuje ve struktuře a podobě výzkumné zprávy. Obvyklé jsou následující tři podoby. První je autonomní psaní (*autonomous*

writings), kdy učitel vypráví a popisuje svoje zkušenosti. Příkladem je Millerova kniha, kde najdeme vyprávění učitelů, ředitelů i žáků o škole (2005).

Druhá podoba je **přístup spolupráce** (*collaborative accounts*), který je založen na spolupráci učitele nebo studenta ve spolupráci s tutorem nebo s výzkumníkem.⁴⁸ Spolupracující proto, že učitel a výzkumník po nějakou dobu vytvářejí vyprávění ve vzájemné interakci. Výzkumník posléze „neopravuje“ významy, které uděluje svým zkušenostem, ale získaná data analyzuje a komentuje. Klasickým příkladem je článek Kanaďanky Clandininové (1989), ve kterém analyzuje rozvoj poznání jednoho začínajícího učitele v mateřské škole. Její studie je příkladem zkoumání osobního, specifického a výsledkem jsou tvrzení obecného charakteru. Tento přístup používám v dizertační práci.

Objevuje se také kombinace obou postupů. Například Carnellová (1999) ve své práci nejprve vychází ze svých zkušeností, které posbírala v pozici učitele, a v další části práce analyzuje zkušenosti učitelů. V práci je použito několik metod, například analýzy vyprávění, článků, osobních zápisů, osobních vzpomínek, evaluace efektu vzdělávacího programu a další.

Shrnuli svůj přístup k účastníkům výzkumu, pak se jednalo o aktivní přístup spolupráce se začínajícím vysokoškolským badatelem, který chce dát zaznít hlasu expertů.

2.4 Sběr dat

Kvalitativní výzkumníci bývají někdy nazýváni kutily (*le bricoleur*) pro vyjádření rozmanitosti metod a materiálů, které používají (viz Denzin, Lincoln 2005). Výzkumníci používají rozličné techniky, a pokud potřebují nějakou novou metodu, vynaleznou si ji.

⁴⁸ Potenciální úskalí tohoto problému jsou etické otázky výzkumu (viz níže) a „pravdomluvnost“ učitele (místo reflexe je to nějaká zpověď, omlouvá se).

S materiálem je to podobné, neboť výsledná práce vychází z mnoha zdrojů dat: obrazy, text, rozhovory, videonahrávky, deníky a podobně. Badatel používá techniky montáže, kdy jednotlivé „snímky“ skládá k sobě podle zvoleného interpretačního rámce a výzkumné otázky. Kutilem je proto, že nepoužívá určité speciální metody a pomůcky, že kutil neexistuje pouze v jedné disciplíně a že si dokáže poradit i v nových situacích.

Podobně v dizertační práci jsem použil pro složení uceleného obrazu rozvoje rozličných expertů několik výzkumných technik sběru dat:

1. Rozhovor s ředitelem školy. Cílem rozhovoru bylo identifikovat experta na dané škole na základě výše uvedených charakteristik a získat ucelený pohled na experta.

2. Úvodní rozhovor s učitelem expertem (zajištění informovaného souhlasu s výzkumem, dohoda o průběhu výzkumu).

3. Pozorování jednoho celého dne učitele (klíma třídy, vztah učitele a žáků, interakce učitel a žák, žák a žák, forma výuky, forma a role otázek a odpovědí, druhy úkolů).

4. Biografický dotazník pro učitele (základní biografická data o učiteli).

5. Série biografických a nestrukturovaných rozhovorů s učitelem expertem (hlavní zdroj dat).

6. Pozorování vybraných vyučovacích hodin experta (prohloubení zkoumání, triangulace).

7. Terénní poznámky (reflexe výzkumu, pozorování školy).

8. Rozhovory s dalšími aktéry školy, zejména ředitelem a kolegy učitele (triangulace, doplnění příběhu).

Vybrané techniky sběru dat budu v následujících kapitolách podrobně rozebírat.⁴⁹

⁴⁹ Zvažoval jsem použití dalších technik sběru dat, jako například analýzy zápisků učitele, eseje učitele či videonahrávky vyučování učitele. Tyto techniky se však neukázaly jako přínosné pro výzkum.

2.4.1 Biografický dotazník

Dotazník pro učitele experty jsem použil proto, abych získal podrobná data o zkoumaném jedinci. Jako metoda prvního sběru dat se dotazník velmi osvědčil, protože poskytl informace, které se v prvním rozhovoru s učitelem staly předmětem tázání.

Zkoumaný učitel měl za úkol v dotazníku podat vysvětlení otázek na svůj věk a status, získané vzdělání, počet dětí, současné a minulé zaměstnání, průběh zaměstnání, studium na střední a vysoké škole, nástup do praxe, zásadní momenty v pracovním životě a navštívené kurzy Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP). Dotazník měl dvě strany.

2.4.2 Hlubkový rozhovor

Hlubkový biografický rozhovor byl základní technikou sběru dat. Ačkoliv jsem vedl rozhovory s šesticí učitelů expertů, nejednalo se o standardizované či strukturované rozhovory. S každým expertem jsem provedl sérii rozhovorů (6–8), z nichž každý trval zhruba hodinu až hodinu a půl. Výsledkem bylo 68 rozhovorů, které přepsány do textu spolu s dalšími technikami znamenaly zhruba 3 milióny znaků. Rozhovory probíhaly ve škole v kabinetě učitele o jeho volných hodinách během či po vyučování.

Zatímco v polostrukturovaném rozhovoru například v designu případové studie klademe účastníkovi hned zpočátku specifické otázky, ve svém výzkumu jsem začal chronologickým studiem života a kariéry jedince. Inspiroval jsem se McAdamsem (1993, s. 256), který navrhuje zahájit biografický rozhovor zachycením narativní struktury příběhu jedince: „Rád bych, abyste začal/a přemýšlet o svém životě jako kdyby to byla kniha. Každá část vašeho života vytváří kapitolu v knize. Samozřejmě je kniha stále nedopsána, ale pravděpodobně obsahuje několik zajímavých a dostatečně dobře popsanych kapitol. Prosím, rozdělte svůj život do hlavních kapitol a krátce je popište...“ Tento způsob zahájení rozhovoru se v kombinaci s otázkami na data získaná biografickým dotazníkem ukázal jako nejprínosnější.

Před započítím výzkumu jsem si vytvořil návrhy otázek rozhovoru. Zdrojem otázek byla zaprvé odborná literatura, zadruhé pozorování výuky učitele a zatřetí již sdělené informace učitelem. Otázek bylo přibližně tři sta a tvořily základní rámec pro vymezení problémových okruhů rozhovorů s učiteli experty. Rozhovory s učiteli byly tedy polostrukturované až zcela bez použití připravených otázek. To mi umožňovalo plně využívat výhody otevřeného rozhovoru v metodě životní historie (Plummer 2005, s. 142).

V biografickém výzkumu se fáze sběru dat a analýzy neustále střídají a překrývají. Po prvním uskutečněném rozhovoru, jehož výsledkem byla základní časová osa s několika životními událostmi zkoumaného jedince, následovala první fáze analýzy dat (čtení prvního rozhovoru), což umožnilo identifikovat bílá místa v příběhu vypravěče. Každý další rozhovor se odlišoval tím, že jednak obsahoval více specifických otázek, čímž byla zajištěna hloubka, jednak byly tyto otázky syceny jinými metodami sběru dat (např. pozorování učitele) a jednak navazoval na předchozí zjištěné informace.

Po realizovaném rozhovoru jsem si napsal poznámky o průběhu rozhovoru do deníku a přepsaný rozhovor jsem analyzoval. Vznikala první témata, příběhy a zkoumání postupovalo více do hloubky. Během prvních dvou rozhovorů experti nikdy nesdělili svoje kritické incidenty a nechtěli se zpravidla vyjadřovat o sociálních interakcích ve škole. Postupné budování vztahu mezi mnou a učiteli bylo z tohoto důvodu nezbytné pro získání detailních dat, i když tento vztah v sobě nesl potenciální riziko (neschopnost kritické interpretace dat kvůli důvěrnému vztahu badatele s účastníkem).

Takto pojaté rozhovory se nazývají **kumulativní** (*cumulative*), protože každé další povídání poskytuje další část skládky z respondentova života (Cole 1991, cit. podle Kelchtermans 1994).

Nikoli nepodstatnou částí biografického rozhovoru bylo pozorování, které mi umožnilo více pochopit subjektivitu a osobu zkoumaného jedince. Někteří badatelé (např. Wengraf 2007) navrhuji, aby vždy, pokud je to možné, výzkumníci pořizovali

video nahrávky, nikoliv jen audio nahrávky rozhovorů. Důvodem je omezenost audio nahrávky a spoléhání se na vlastní terénní poznámky a paměť. K tomuto kroku jsem se neuchýlil proto, že videokamera podle mého soudu více ruší průběh rozhovoru, jelikož více ovlivnila jednání učitele a učitel se stylizuje do jiného stylu vyprávění. Podobné rozhovory nazývám jako „rozhovory na kameru“, neboť při nich dotazovaný jedinec vypovídá o skutečnosti tak, aby ji dobře prezentoval výzkumníkovi a potažmo všem, kteří rozhovor uslyší. Účastník zkoumání se obává sdělit citlivé informace, výsledkem čehož je povrchní rozhovor s nízkou výpovědní hodnotou informací.

Kromě rozhovorů s experty jsem vedl rozhovory s ředitelem školy a s kolegy učitelů expertů. Základním důvodem byla triangulace chápaná nikoliv jako ověřování správnosti názoru experta, ale jako poskytnutí jiného úhlu pohledu na životní historii učitele experta.

Na základě studia metodologické literatury jsem se rozhodl doplnit biografické rozhovory dalšími technikami (McCracken 1988, Woods 1986, s. 62, Silverman 2005, s. 302) a také jsem zpovídal další učitele a vedení školy (např. Tabachnick, Zeichner 1986).

2.4.3 Pozorování učitele a jeho výuky

Druhou nejvýznamnější technikou sběru dat použitou během výzkumu bylo pozorování výuky učitele. Pozorování je pravděpodobně jednou z nejtěžších metod sběru dat v kvalitativním výzkumu. V literatuře najdeme několik variant pozorování, avšak já jsem použil zúčastněné pozorování (*participant observation*). Zúčastněné pozorování lze definovat jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a re-prezentovat sociální život a proces (více viz Švaříček 2007c).

Pozorování bylo použito ze čtyř hlavních důvodů. Zaprvé má dizertační práce za cíl zkoumat nejen myšlení učitele, ale i jeho jednání. Protože se často objevuje rozpor mezi tím, co lidé říkají a co ve skutečnosti dělají, byla záměrně pozorována výuka

učitele. Zadruhé jsem chtěl zjistit, jestli je vybraný učitel expert nejen teoreticky zdatným učitelem, ale také schopným realizovat efektivní výuku. Zatřetí jsem se rozhodl pro pozorování proto, abych dokázal zkoumat otázky obtížně postižitelné rozhovorem (například vztah učitele a žáka a klima třídy). Začtvrté jsem použil pozorování z metodologických důvodů, neboť mnoho teoretiků varuje před používáním interview jako jediné techniky pro sběr dat v kvalitativním přístupu. Proto jsem použil rozhovor v kombinaci s pozorováním a dalšími technikami pro zvýšení triangulace dat.⁵⁰

Na možný nesoulad vysloveného a realizovaného upozorňují již Argyris a Schön (1974). Podle nich se pomocí rozhovoru dozvíme pouze **zastávanou teorii** (*espoused theory*) a nic nám to nepoví o používané teorii, to bychom je museli pozorovat. Lidé se totiž během jednání nechávají ovlivnit **užívanými teoriemi** (*theories-in-use*). Z tohoto důvodu nepoužívám pouze rozhovor, ale záměrně pozoruji učitele během jeho výuky ve třídě a následně stimuluji v rozhovoru učitele k systematické reflexi pozorované výuky. Když se totiž zeptáme jedince, proč jedná právě tímto způsobem, zpravidla odpoví zastávanou teorií, ale užívané teorie jsou těmi, jež ovlivňují jeho jednání. Užívané teorie mají implicitní podobu (Polanyi 1974), a proto jsem se rozhodl spojit pozorování s rozhovorem a dalšími metodami. Jenom tak bylo možné implicitní teorie učinit explicitními. Někteří badatelé dokonce tvrdí, že učitelé nejsou příliš s to vyjádřit, v čem jsou výjimeční a co dělají pro to, aby takoví byli. Podle některých dokonce čím více je učitel dobrý, tím obtížnější je vyjádřit, jak tohoto úspěchu dosahuje (Wade 1998).

Podobný problém jsem měl pouze u některých učitelů (Zdena, Marta), a to pouze při úvodním rozhovoru, před kterým nebylo realizováno pozorování. Jakmile jsem však provedl pozorování výuky učitele, odpadla i tato obtíž. Plně se ukázala výhoda spojení pozorování a rozhovoru: pozorování vedlo k zásadnímu prohloubení zkoumání.

⁵⁰ Některé výzkumy životní historie a životního příběhu jsou založeny pouze na rozhovoru, což bývá považováno za nedostatečné (např. Silverman 2005).

V zásadě však metoda pozorování přináší jiný typ informací než rozhovor. Pozorování slouží k popisu jednání aktérů, zatímco rozhovor dokáže zachytit to, co účastníci říkají, co si myslí, a dospět k pochopení jejich zkušenosti. Pozorování sloužilo jednak jako generátor otázek pro rozhovor a jednak jako doplnění hypotéz vzniklých během rozhovoru.

Návrh pozorování byl odvislý od výzkumných otázek, odborné literatury, a jak výzkum postupoval, stávalo se více specifičtěji zaměřené.⁵¹ Proto se proměňoval seznam pozorovaných témat (podobně Ayres a kol. 2004). Nejprve jsem se zaměřil na popis fyzického prostředí, posléze na jednání učitele (metody, formy, způsoby zadávání úkolů, hodnocení, motivace) a nakonec na klima třídy a vztah učitele a žáka.

2.4.5 Triangulace

Při realizovaném výzkumu jsem používal triangulaci dat a triangulaci metod. Triangulace **dat** (*triangulation of data*) znamená kombinaci dat z rozličných zdrojů a od jiných účastníků výzkumu (učitel expert, kolegové, ředitel a vedení). Triangulace **metod** (*investigator triangulation*) používá různé techniky sběru dat k vyrovnání vlivu výzkumníka na daný problém (Glaser, Strauss 1968).

Techniku triangulace jsem nepoužil jako strategii validity (Denzin 1970, cit. podle Denzin, Lincoln 2005, Plummer 2005), ale jako strategii k ospravedlnění a podpoření poznatků získáním dalších informací (Flick 2004, s. 179). Toto použití triangulace tak vedlo k obohacení a porovnání různých aspektů zkoumaného jevu a k rozvoji teorie, neboť přináší pohled na daný jev z odlišných perspektiv.

Triangulace se blíží konceptu krystalizace Richardsonové (2005). Krystal je symetrický, odráží na sobě světlo a vytváří různé barvy pod odlišnými úhly pohledu. Koncept krystalizace vyjadřuje, že nemusí existovat jediná cesta, jak prezentovat

⁵¹ Byl použit koncept trychtýřovitě děleného pozorování na deskriptivní, zaměřené a selektivní, které popsal Spradley (1980).

určitou skutečnost, ale mnoho pohledů, které jsou motivovány především naším cílem a záměrem, a proto jsem se rozhodl použít oba typy triangulace.

2.5 Kritéria kvality kvalitativního výzkumu

Současná debata o kritériích kvalitativního výzkumu se váže především k posuzování celého procesu kvalitativního zkoumání a k výsledkům tohoto zkoumání. Je opuštěn náhled, kdy byla hodnocena zejména metoda a její použití. Dnes se spíše ptáme na otázku: *Jak lze skutečnost interpretovat?* To je jeden z nejzajímavějších důsledků postmoderního (a po-postmoderního) paradigmatu: začátek je stejně důležitý jako konec, výchozí bod je stejně podstatný jako výsledek. Důležité je sledovat celý **proces**, nikoliv jen výsledek výzkumu. Proto se v této kapitole zaměřím na kritéria kvality kvalitativního výzkumu a na techniky ke zvýšení kvality použité během výzkumu.

Kvalitativní výzkum je někdy kritizován za to, že je neobjektivní, nezobecnitelný a podobně. Domnívám se, že když budou dodržena určitá pravidla, lze v pedagogice objevit nové, statisticky neviděné jevy, které zásadním způsobem ovlivňují výchovně-vzdělávací procesy.

V **kvantitativním** přístupu se poměrně dobře etablovaly tři důležité koncepty kvality výzkumu: validita, reliabilita a zobecnitelnost. Kvale (1994) tyto tři kritéria označuje jako svatou trojici sociálního zkoumání. Domnívám se, že není možné převzít stejná kritéria z kvantitativního výzkumu do výzkumu kvalitativním (podobně Flick 1999, Plummer 2005). Atkinson (1998, s. 59) doslova říká, že validita a reliabilita nejsou nejvhodnější kritéria pro hodnocení kvality životního příběhu, a proto nelze například hovořit o statistické reprezentativnosti.

Podstatné je si uvědomit, že neexistuje žádná správná technika, která by zaručila kvalitu kvalitativnímu přístupu. Hledání kvality každého výzkumu je složitý proces, který začíná rozhodnutím provést výzkum a končí publikací výzkumné zprávy. Každý kvalitativní badatel má právo si vybrat určitá kritéria, některá odmítnout či se vyjádřit

ve svém výzkumu ke všem. Jedna podmínka by však měla být zachována: výzkumník by se neměl pouštět do příliš velkého experimentování a sázet na to, že „vše je dovoleno“ (Feyerabend 2001).

Kritéria hodnocení kvality se vztahují k otázce: *Jak poznat dobrý výzkum od špatného?*, a proto se u každé specifické metody objevují nová kritéria. V tradici narativní biografie je možné nalézt mnoho kritérií, pro ilustraci uvedu dvě sady nových kritérií. Můžeme najít čtyři kritéria v tradici narativní biografie (Lieblich 1998, s. 173): **šířka** (*width*), vztahující se na úplnost vylíčeného příběhu, dostatečné množství citací a alternativní interpretace, **koherence** (*coherence*), znamenající vytvoření smysluplného obrazu, který můžeme porovnávat uvnitř výzkumné zprávy nebo s jinou existující teorií, **pronikavost** (*insightfulness*), představující inovaci a originalitu příběhu a vliv příběhu na porozumění vlastního života čtenářem, a **skoupost** (*parsimony*), postihující schopnost vylíčit příběh za použití malého množství teoretických konceptů.

Riessmanová (1993, s. 63–69) zavádí jinou čtveřici kritérií: **přesvědčivost** (*persuasiveness*), vztahující se k srozumitelnosti výzkumu, **koherence** (*coherence*), znamenající hustý popis, **korespondence** (*correspondence*), postihující soulad závěrů výzkumu s průběhem výzkumu, a **pragmatika** (*pragmatism*), představující použití a dopad výzkumu.

Jakkoliv chápu rozmanitost výše uvedených nových kritérií jako pozitivní faktor, rozhodl jsem se využít tradičních kritérií hodnocení, neboť jsou komplexnější, čtenáři mohou být známější a odrážejí trvalou snahu vědy po poměrování svých výkonů. Mnou použité techniky ke zvýšení kvality výzkumu proto vychází z **obecně používaných a akceptovaných základních kritérií** kvalitativního výzkumu (jako je pravdivost, spolehlivost a zobecnitelnost) s přihlédnutím ke specifické metodě životní historie.⁵² Metoda životní historie má totiž svá specifika, ze kterých by mělo vycházet každé

⁵² Na existenci obecných kritérií kvalitativního přístupu se shodují s dalšími autory, např. Silverman 2005, Cohen a kol. 2006.

hodnocení kvality výzkumné zprávy. Jedná se v první řadě o zachycení příběhu jedince se všemi kontextovými vlivy, pochopení stadií vývoje, zdokumentování kritických období a fází ovlivňujících zásadním způsobem osobní a profesní život jedince a provázanost jedince se společenským a historickým kontextem.

Cílem použití technik bylo jednoznačně zvýšit kvalitu výzkumu, tedy pravdivost a spolehlivost výzkumu. Vedle toho je nezbytné se soustředit na řádné provedení šetření a napsání přesvědčivé výzkumné zprávy (např. Kvale 1994, Seale 2002, Švaříček 2007a). Plummer (2005, s. 249) hovoří o posedlosti kvalitou výzkumu a posedlostí ji měřit, což sice může prospět standardizovaným postupům, ale odvádí pozornost od kvality samotného procesu bádání.

2.5.1 Pravdivost a platnost výzkumu

V kvantitativním přístupu se validita vztahuje k tvrzení, argumentu nebo použité proceduře. Validita říká, že bylo změřeno to, co změřeno být mělo. Oproti tomu se v kvalitativním výzkumu zpravidla hovoří o pravdivosti a platnosti výzkumu a celého výzkumného procesu. Atribut pravdivý znamená, že nálezy reprezentují jevy, ke kterým odkazují, atribut platný znamená, že zjištěné nálezy jsou podepřeny důkazy. Pravdivost je kritérium, jež odděluje dobrý výzkum od špatného. Čím blíže jsem studovanému jevu, který chci pochopit, tím blíže jsem validitě, říká Plummer (2005, s. 155). Takto pojímaná validita či pravdivost výzkumu je v přístupu životní historie výjimečně silná a vztahuje se k **porozumění** zkoumaným účastníkům.

Při výzkumu pomocí metody životního příběhu se samozřejmě může stát, že vznikne vymyšlený, vykonstruovaný příběh. Takový příběh hned nemusíme ověřovat na detektoru lži, píše Atkinson (1998). Může se stát, že i tento příběh bude sloužit výzkumným účelům.

Kdybychom měli posuzovat pravdivost a platnost jedné věty, je poměrně snadné říci, jestli je validní, tedy pravdivá a platná. Jestliže však posuzujeme velký soubor vět a

system teorií, je žádoucí ukázat proces kvalitativního výzkumu krok za krokem, argument za argumentem.

Při dotazování se na validitu si klademe otázku, jestli pozorování badatele odpovídají teorii, kterou vyvinul. LeCompte a Goetz (cit. podle Bryman 2004) zastávají názor, že vnitřní validita je silnou stránkou kvalitativního přístupu. Jak však připomínají Lyonsová a Laboskeyová (2002, s. 19), pravdivost je sociálně konstruována, což ostatně vyplývá z povahy technik pro zvýšení pravdivosti.

Nyní se zaměřím na popis realizovaných technik pro zajištění pravdivosti a platnosti výzkumu.

2.5.1.1 Audit kolegů

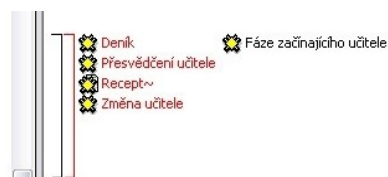
Audit kolegů (*peer auditing*) je technikou, kdy skupina odborníků nezávisle na sobě posuzuje výsledky bádání. Pokud dojdou ke shodě, lze hovořit o platnosti a důvěryhodnosti.⁵³

Na základě vlastních zkušeností mohu říci, že technika audit kolegů vede spíše k novým tématům než k potvrzení platnosti závěrů (Švaříček, Šed'ová 2007). V odkazovaném článku prezentujeme výsledky použití techniky audit kolegů na datový materiál z dizertační práce. Technika byla použita ve fázi, kdy se objevovaly první rysy vznikajícího analytického příběhu a jednotlivé kategorie byly více zkoumány. Díky tomu jsem mohl výzkum (sběr dat a analýzu dat) více zaměřit na sociální interakce učitelů, což se ukázalo jako zásadní téma pro dizertační práci. Dva následující obrázky ukazují odlišné kódování jednotlivými badateli.

⁵³ Podle některých autorů se tato technika váže ke kritériu spolehlivosti, které bude dále probíráno.

Obrázek č. 1a: Použití techniky audit kolegů

62 T: Existuje nějaký recept, který by pomohl a usnadnil práci začínajícím učitelům?
63 Učitel: 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 kolegyně odešla pryč, protože ji to nefungovalo... Recept? Kolegiální diskuse, vstřícná atmosféra na škole, vstřícné vedení, nejlepší vedení je to, co vám nezavazí.



Obrázek č. 1b: Použití techniky audit kolegů

062 T: Existuje nějaký recept, který by pomohl a usnadnil práci začínajícím učitelům?
063 Učitel: 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 kolegyně odešla pryč, protože ji to nefungovalo... Recept? Kolegiální diskuse, vstřícná atmosféra na škole, vstřícné vedení, nejlepší vedení je to, co vám nezavazí.



První obrázek č. 1a zachycuje mé kódování a byly zde použity následující kódy: Deník, Recept, Změna učitele, Přesvědčení učitele, Fáze začínajícího učitele. Druhý obrázek č. 1b zachycuje kódování provedené Klárou Šedřovou, která použila tyto kódy: Nepřenositelnost mistrovských triků, Odmítnutí jiných expertů, Faktory úspěšnosti učitele.

První z výzkumníků se koncentroval na výzkumnou otázku: *Kdo je učitel expert a jaká je jeho profesní dráha?* Ve výsledku jsou tato data kódována tak, aby kódy umožnily postihnout různé fáze, jimiž učitel v průběhu své kariéry prochází, a směřovat k odpovědi na otázku, co tvoří „jádro“ expertství – co vlastně učitel expert dělá jinak, než běžní učitelé, co jeho povyšuje nad hladinu obvyklých profesních výkonů.

Druhý z výzkumníků se soustředil na otázku, jakým způsobem je vytvářeno a vyjednáváno expertství jako prominentní pozice uvnitř instituce školy. Volba kódů tedy směřovala k odhalení technik, jimiž respondent upevňuje svoje postavení, vytváří představu o svých schopnostech.

V této podobě audit kolegů znamenal především **objevení nových interpretací** a obohacení příběhu.

Další součástí techniky audit kolegů bylo získat zpětnou vazbu při prezentacích na konferencích, v soutěži studentských prací a od kolegů domovského pracoviště. Vzhledem k tomu, jak užitečná se tato zpětná vazba expertů a kolegů ukázala pro kvalitu práce, zařazují seznam publikovaných a prezentovaných textů do [Přílohy 1. Publikované texty](#). Za nadstandardní pak považují expertní posouzení dokončené dizertační práce doktorkou Klárou Šedřovou a profesorem Milanem Polem. Všechny tyto kroky upřesnily zkoumání práce a ujasnily strukturu budované teorie.

2.5.1.2 Členské ověřování

Technika členského ověřování (*member checking*) představuje přezkoušení závěrů výzkumu u samotných účastníků výzkumu.⁵⁴ Podle mnohých autorů (Lincoln, Guba 1985, Tabachnik, Zeichner 1986, Mertens 2005) důvěryhodnost konkrétnímu kvalitativnímu výzkumu uděluje posouzení účastníky výzkumu. Lze říci, že technika navazuje na silnou tradici kvalitativního výzkumu aktivně proměňovat prostředí zkoumaných jedinců (Richardson 2005). Členské ověřování se dělá zpravidla na konci procesu výzkumu, kdy si badatel klade otázku: *Nahlíží respondenti situace stejně jako já? Jak se dívají na závěry projektu?*

Domnívám se však, že členské ověřování není technikou, která zajistí pravdivost dat (shodně Riessman 1993, Silverman 2005). Není možné takto potvrzovat nebo vyvracet závěry výzkumníka, protože účastníci výzkumu a výzkumník mají jiné teoretické zázemí, zkušenosti a znalosti. Nejdůležitější a nejnáročnější práci dělá při výzkumu badatel, který interpretuje několik pohledů různých účastníků.

Dalším problémem by se zejména u metody životní historie mohl jevit důvěrný vztah, který badatel a účastník během dlouhého výzkumu mezi sebou navázali. Na tuto

⁵⁴ V literatuře se objevuje pod mnoha termíny: validizace na základě respondentů (*respondent validation*): Silverman 2005, s. 190, Bryman 2004, s. 274; komunikativní validita (Kelchtermans 1999, Steinke 2004, s. 185).

obtíž techniky členského ověřování upozorňují Rubin a Rubinová (2005). Podle nich by tento vztah jistě pozměnil charakter členského ověřování.

Z výše uvedených důvodů jsem se proto rozhodl realizovat techniku členského ověřování jiným způsobem. Techniku jsem použil nikoli na závěr bádání, ale zhruba v polovině sběru dat a jejich analýzy. Učitelce Martě a Vendule jsem dal přečíst odborný text (Švaříček 2007b) o dosavadních zjištěních výzkumu, který se vztahoval pouze na učitele Kateřinu a Františka. Obě učitelky pak posuzované texty komentovaly a potvrzovaly některé obecné poznatky. Učitelka Marta dokonce v následující citaci popisuje, jak článek doporučila k přečtení kolegyni.

„A je pravda, že jsem si říkala, že bych ráda dala kousek vašeho textu o začínajícím učiteli, pokud vám to nebude vadit, tak bych ráda dala přečíst jedné naší kolegyni, která teď nastoupila a má problém velký jako začínající učitelka. S organizací práce, s tím, jak vlastně se s dětma bavit, co jim dovolit, co jim nedovolit, jo... A tak jsem si říkala, možná, že by jí to dodalo chuť pracovat dál, že jsme si tím všichni prošli, kdyby si to přečetla.“ (Marta P66)

Žádné informace učitelky nevyvracely. V samotném rozhovoru text posloužil k prohloubení některých témat.

2.5.1.3 Reflexe subjektivity: Deník výzkumníka

Cílem techniky je zdokumentovat svůj vhled a přínos do výzkumu, od návrhu přes sběr dat až po analýzu. Během práce jsem řešil otázky jako: *Jak účastníci výzkumu reagovali na mě jako na osobu badatele? Jak vznikala kostra příběhu?* Během celého procesu výzkumu, od nápadu po výzkumnou zprávu, otázky spojené s reflexí subjektivity tvořily součást mého uvažování jako badatele.

Někdy je reflexe špatně vyložena a pochopena: když badatel vysvětlí a popíše svoji pozici, ještě to neznamená, že se tak vymanil ze své „zaujatosti“. Někteří poukazují na to, že textu, ve kterém není dopodrobna reflektována filozofická a

epistemologická pozice, lze lépe porozumět. Základní linie práce (její příběh) je srozumitelnější i běžnému čtenáři.

Uvažování nad reflexivitou u některých výzkumníků je někdy dokonce tak silné, že dojde ke změně celého zaměření výzkumu. Příkladem je článek Atkinsonové (2000), která během psaní výzkumné zprávy zjistila, že mnohem zásadnější než etnografické zkoumání je reflexe vlastní pozice. Z výzkumu školní třídy se tak stal výzkum vnitřní, výzkum pozice autorky a s tím souvisejících témat o povaze skutečnosti, validity a interpretace.

Specifičnost biografického výzkumu spočívá v intimitě příběhů, které účastníci výzkumu o sobě vypráví. Učitelé o sobě vyprávěli s ohledem na to, co se bude dít s jejich příběhy po zveřejnění ve výzkumné zprávě. To je jeden z aspektů, které ovlivnily narativní charakter dat: kdyby učitelé vyprávěli svůj příběh pro uveřejnění v místních novinách, narativní povaha takového vyprávění by byla odlišná. Jelikož však mým záměrem bylo jejich biografické příběhy a myšlení zpracovat do podoby vhodné pro odborný diskurz, učitelé svoje příběhy stylizovali tímto způsobem. Často proto například vyprávěli o sobě jako o někom, kdo se může ocitnout v těžké situaci, o nějakém odosobněném učiteli se stejnými problémy na druhém konci republiky. Zde podobně docházelo k vzájemnému ovlivnění: snažil jsem se zastávat roli akademika, který chce nechat zaznít hlasy učitelů v odborné debatě a tak spojit teoretickou a praktickou část pedagogických věd (učitelé vnímanou jako rozdělenou).

Pro účely reflexe vlastního ovlivnění vyprávěného příběhu jsem po každém provedeném rozhovoru popsal svůj pohled do deníku, který jsem si pravidelně vedl. Nacházely se zde odpovědi na otázky jako? *Jak by se dalo popsat klima dnešního rozhovoru? Jaká byla moje role? Které fáze rozhovoru byly z mé strany špatně řízené? Které historky už učitel vyprávěl tisíckrát? Proč učitel odmítl/neodmítl odpovědět na určité otázky?* Tyto zápisky jsem pak reflektoval při analýze a interpretaci dat.

2.5.1.4 Přímé citace

Citace výroků účastníků výzkumu či přepisy terénních poznámek slouží k tomu, abychom ukázali specifický jazyk, výjimečný případ nebo překvapivé tvrzení. Hlavním smyslem uvádění přímých citací je doložit čtenáři, jak silně je popisovaná teorie empiricky zakotvena. Z tohoto důvodu jsem se rozhodl uvádět přímé citace v dizertační práci a patřičně je vždy komentovat. Plummer (2005, s. 180) a mnozí jiní často podotýkají, že čtenář není schopen poznat, pomocí jakého klíče badatel citace do publikované práce vybíral, a proto pocítuji za nezbytné se k této připomínce vyjádřit.

Vzhledem k rozsáhlému datovému korpusu jsem vždy pečlivě volil použití citace. Zpracování v počítačovém programu ATLAS.ti práci s citacemi výrazně zpřehlednilo a usnadnilo, neboť jsem dvojitým poklepáním měl možnost si **zobrazit** veškeré citace: 1. podle přiděleného kódu, 2. podle učitele nebo skupiny učitelů, 3. na základě vztahů mezi kódy, 4. na základě poznámky k určité citaci a 5. podle výskytu vybraného slova. Díky tomuto usnadnění jsem si velmi rychle vždy udělal přehled o citacích, které by bylo možno doložit k popisovanému jevu, a vybral jsem citaci, která zaprvé nejlépe reprezentovala zkoumaný jev a zadruhé dokladovala specifičnost vyprávění učitelů.

Po dokončení analýzy a interpretace dat jsem si všechny hlavní kódy a jejich citace vytiskl a znovu přečetl, jestli jsem neopomenul některý aspekt daného jevu, a zkontroloval jsem vhodnost použitých citací.

2.5.2 Spolehlivost

Spolehlivost či reliabilita by měla být jednou z důležitých otázek každého designu výzkumu (Silverman 2005, s. 302). Síla terénního výzkumu spočívá v zajištění vysoké „validity“ dat, ale to ještě neznamená, že bychom měli zapomínat na kritérium spolehlivosti.

Reliabilita v kvantitativním výzkumu je vysoká, protože dochází ke standardizovanému měření určitého výseku reality. Reliabilita je způsob prokázání možnosti získání stejných závěrů, pokud by se studie zopakovala. Oproti tomu v

kvalitativním výzkumu je dosahováno nízké reliability, protože nejsou všechny metody standardizované, a může docházet k tomu, že každý výzkumník by vyzkoumal něco trochu jiného. Při použití metody životní historie, která se více podobá volně plynoucímu povídání než standardizovanému dotazníku, je klasicky pojímaná reliabilita jedním z nejproblematictějších kritérií hodnocení kvality výzkumu.

Kdybychom chtěli v kvalitativním zajistit vysokou reliabilitu metody, museli bychom sestavit přesně strukturované otázky pro rozhovor, které by byly stejné pro každého dotazovaného jedince. To však neodpovídá podstatě kvalitativního přístupu, a proto se otázka spolehlivosti neváže pouze na použitou metodu. Jak píše Průcha (2002b), použití konceptu reliability při použité metodě životního příběhu není vhodné, protože reliabilita by byla zcela vyloučena.

Dle Steinkeové (2004) by výzkumná zpráva měla z hlediska spolehlivosti odpovědět na tyto dvě otázky: *Je vytvořená teorie koherentní? Byly zapracovány všechny rozpory v datech a interpretacích?* Guba a Lincolnová (2005) zastávají názor, že spolehlivost by měly zajistit techniky audit kolegů a členské ověřování, které jsem zařadil ke kritériím pravdivosti výzkumu.

Rubin a Rubinová (2005) doporučují kritérium spolehlivosti nahradit kritériem správnosti a pečlivosti. Správnost (*accuracy*) je kritériem posuzujícím přesnost kvalitativního výzkumu. Z tohoto důvodu jsem vždy pracoval pouze s informacemi, které jsem měl k dispozici a nekládal jsem do úst učitelů své myšlenky.

Druhé kritérium **pečlivosti** (*thoroughness*) je dalším z kritérií, která se vztahují k důkladné práci badatele. Pečlivost znamená, že badatel musí dokázat, jak si například vybíral účastníky pro pozorování či jakým způsobem složil celý obraz studované reality do jedné teorie. Proto jsem vedl pečlivý **terénní deník** (Silverman 2005, s. 152), kde byly popsány otázky výběru účastníků, opakovaně kriticky zkoumány a následně popsány v práci. Popsal jsem také reformulaci výzkumné otázky a zaměření výzkumu, což považuji za nezbytné pro získání spolehlivých závěrů výzkumu.

V následující části podrobně popíšu použité techniky k zajištění spolehlivosti výzkumu.

2.5.2.1 Konzistence otázek

Vzhledem k nestrukturované povaze biografického rozhovoru jsem kladl velký důraz na to, jak mým otázkám rozumí samotní dotazovaní učitelé (doporučují např. Lankshear, Knobel 2004). Rozhovory s jednotlivými experty se výrazně od sebe odlišovaly pořadím otázek, druhem otázek a délkou rozhovoru. Některé rozhovory také navazovaly na pozorovanou výuku učitele, a proto obsahovaly otázky na jednání učitele během vyučování, a tyto otázky se mezi jednotlivými učiteli zdatelně odlišovaly. I z těchto důvodů jsem se neustále dotazoval, jestli kladu podobné otázky učitelům a jak jim účastníci rozumí. Zejména jsem se ptal učitelů, jak rozumí dané otázky.

2.5.2.2 Přepis nahrávek rozhovoru

Veškeré rozhovory s učiteli, terénní deníky a e-mailová komunikace s učiteli byla převedena do elektronické podoby. Pokládám to vzhledem k rozsahu sběru dat za zcela nezbytné pro zajištění spolehlivosti výzkumu (podobně Bryman 2004, Silverman 2005, Rubin a Rubinová 2005). Přepis byl prováděn podle zásad doporučovaných Hendlem (2005) a Silvermanem (2005). Díky přesnému přepisu tak byla uchována původní nasbíraná data.

2.5.2.3 Konzistence při kódování

Během kódování jsem kladl důraz na zachování konzistence v zahrnování věcí pod kódy (Richardson 2005). Z dřívějších datových analýz jsem si byl vědom toho, jak označení výroku kódem zásadně ovlivňuje pozdější fáze analýzy, jako je kategorizace a vytváření analytického příběhu. Konzistence byla umožněna zejména počítačovým zpracováním dat, kdy jednotlivé kódy byly pečlivě popsány, a před každým kódováním jsem znovu pročítal seznam a charakteristiky jednotlivých kódů. V době, kdy došlo

k reformulaci výzkumných otázek, jsem znovu prošel již okódované primární dokumenty a kódování jsem provedl prakticky celé znovu.

Další použitou technikou bylo **opětovné kódování**, které znamená, že se po skončení kódování výzkumník vrátí k začátku již okódovaného textu a zkusí si jej znovu okódovat. Tady zjistí, zda se jeho první kódy výrazně odlišují od závěrečného kódování, což je zpravidla způsobeno používáním deskripce při prvních kódech a analytických kódů teprve v pozdější fázi. Další varianta opětovného kódování je vzít si několik ústředních kódů, projít si všechny jejich výskyty a zjistit, jestli je možné citace podřadit pod jeden společný kód.

Mezi další techniky při analýze dat, které zvyšují kvalitu výzkumu, lze zařadit **dvojitě kódování**, které provádějí dva nezávislí badatelé a posléze se oba dohodnou na nesrovnalostech (Jensenová, Winitzky 2002, s. 11). Tento postup je vhodný při práci ve velkých týmech, kdy je možné tuto náročnou taktiku uplatnit, ale je nutné se dopředu domluvit na kódovacím postupu. Tuto techniku jsem proto vzhledem k charakteru dizertační práce nepoužil.

2.5.3 Zobecnitelnost

Kritérium přenositelnosti (*transferability*) bývá v metodologické literatuře také označováno jako zobecnitelnost (*generalizability*) či aplikovatelnost (*applicability*). Obě kritéria odpovídají staršímu konceptu vnější validity. Americký sociolog Blau podotýká: „Kvantitativním výzkumem nelze vlastně zjistit nic víc než to, co jsme ‚kvalitativně‘ předem věděli, ale o čem jsme pouze nevěděli, jak je ‚to‘ v populaci rozloženo, distribuováno“ (Blau, cit. podle Petrusek 1993, s. 120). Podobný názor má Thomas (2003), podle kterého kvalitativní výzkum neporovnává jedince a události prostřednictvím termínů míry a množství.

Jiný americký sociolog Blumer v komentování známého díla *The Polish Paesant* uvádí: „Půl tuctu jedinců s takovými znalostmi znamená daleko lepší ‚reprezentativní výběr‘ než tisíc jedinců, na které se vztahuje daný jev, který je formuje, ale kteří si

nejsou vědomi tohoto působení.“⁵⁵ Domnívám se, že je nezbytné se k tomuto kritériu vyjádřit, protože se závěry kvalitativního výzkumu nelze jednoduše zobecnit.⁵⁶

Mnozí autoři uvádějí, že zobecnitelnost je v některých případech natolik problematická, že bychom se měli spíše věnovat kritériu využitelnosti či přínosu vědeckého výzkumu. Muchmore (2001) ve svém studiu jedné učitelky prostřednictvím životního příběhu uvádí, že je možné se poučit i z jediného případu a z teorie na něm založené. Muchmore dokladuje, jak učitelka Anna disponuje s krátkodobými a dlouhodobými přesvědčeními a jak jsou dlouhodobá přesvědčení doslova zakořeněná v osobním životě a morálních hodnotách jedince.

Oprávněně mnozí badatelé (např. Mareš 2008) kritizují pedagogické výzkumné práce za nedostatečný popis vzorku, způsobu výběru vzorku či použitých metod při výzkumu, což znesnadňuje úvahy o zobecnitelnosti výzkumných závěrů.

V dizertační práci jsem použil logické induktivní postupy pro vytvoření teorie profesního vývoje učitele experta. Pečlivě jsem studoval unikátní příběhy šesti expertů, abych byl schopen zachytit a popsat obecné vzorce abstrahované od jednotlivých účastníků výzkumu (identita, přesvědčení, jednání, postoje). Přesto v žádném případě nechci opomenout individuální charakteristiky učitelů a tvrdit, že lze z vytvořené teorie **předpovídat** jednání a myšlení jakéhokoliv učitele.

Práce vychází z pochopení a porozumění osobitosti jednání, myšlení a přesvědčení učitelů k obecnější teorii. Z vytvořené teorie **nechci vyvozovat závěry o všech učitelích**, jako například v následující hypotetické úvaze: vezměme si jako příklad

⁵⁵ Překlad anglického textu: “A half dozen individuals with such knowledge constitute a far better “representative sample” than a thousand individuals who may be involved in the action that is being formed but who are not knowledgeable about that formation.” (Blumer 1939, cit. podle Plummer 2005, s.154).

⁵⁶ Podle etického kodexu Britské asociace pedagogického výzkumu by měl badatel „sdělit míru spolehlivosti, validity a zobecnitelnosti svého sběru dat, technik analýzy a závěrů, které vyvodí“ (Revised Ethical 2004, §37).

začínajícího učitele Tomáše, který prvním rokem působí na druhém stupni základní školy jako vyučující zeměpisu a dějepisu. Na základě vybudované teorie nelze říci, že jej nutně čeká šok z reality a problémy s kázní žáků. Nechci ani tvrdit, že jej šok z reality čeká na 80 % a problémy s kázní žáků na 95 %. Neznáme totiž minulost učitele Tomáše, kvalitu a efekt pregraduální přípravy, jeho předchozí zkušenosti s vedením kolektivu žáků, stejně jako charakteristiky školy, kde působí, jeho přijetí ředitelem a kolegy či kulturu panující na dané škole.

Pouze na základě porozumění osobnosti učitele, jeho minulého a současného působení a kontextových charakteristik bych byl schopen předpovídat jeho pravděpodobný profesní vývoj.

Výsledná teorie vzešlá z mého výzkumu popisuje jen zkoumané učitele experty, jak jsem zdůraznil již na začátku dizertační práce, ale přesto se domnívám, že základní rysy teorie prožívají učitelé v podobných situacích. Uvedené poznatky se nedají zobecnit na příběhy všech učitelů, ale domnívám se, že práce našla způsob uchopení problému rozvoje kvalitních učitelů, jak lze posoudit dále v práci.

Nyní se zaměřím na techniky, které jsem použil k zajištění přenositelnosti výzkumu.

2.5.3.1 Zdokumentování výzkumného procesu

Za nejdůležitější techniku považuji **zdokumentování celého výzkumného procesu**. Základní podmínka zobecnitelnosti spočívá v hlubokém a detailním popisu výzkumu a jeho zjištění, neboť než si lze vůbec položit otázku o přenositelnosti závěrů, je třeba znát daný případ. Nelze vysvětlit způsob platnosti teorie ve všech možných prostředích, ale důležité je výzkum a budovanou teorii popsat tak, aby byl čtenář schopen posoudit způsob přenositelnosti závěrů výzkumu. Z těchto důvodů jsem věnoval popisu zkoumaných učitelů a procesu výzkumu tolik prostoru.

2.5.3.2 Limity výzkumu

Techniku popsání limitů výzkumu jsem používal již během analýzy, kdy fungovala jako korigující faktor umožňující nastavit pole působnosti teorie, a následně také při psaní výsledné podoby výzkumné zprávy (viz Soodak, Podell 1994). V syntetické části práce jsem se proto pokusil na několika místech popsat omezení platnosti teorie. Prezentovaný výzkum poskytl určitý vhled do vývoje expertů, ale přesto by při snaze o generalizování jeho výsledků měly být vzaty v úvahu některé faktory: specifčnost vybraného vzorku zkoumaných učitelů (např. učitelé z vesnické školy budou používat odlišné strategie prosazování svých zájmů), design výzkumu (učitelé by pravděpodobně jinému výzkumníkovi vyprávěli jiné příběhy) a způsob analýzy a interpretace dat (jiný badatel by se mohl zaměřit na odlišnou linii ve vyprávění učitele, viz soupeření hlasů). Celý výzkum tak byl veden ve snaze pochopit pohled učitele experta, a proto není podáván například pohled učitelů cyniků, a není proto možné odpovědět na otázku, jak se vyvíjejí cyničtí učitelé.

2.5.3.3 Spojení závěrů výzkumu a odborné literatury

Aby byly závěry zevšeobecnitelné, je možné použít nejen kvantitativní šetření na velké populaci, ale druhým způsobem je klasický postup vědy: dávání nových poznatků do vztahu se starými. Tento způsob v praxi znamená, že si badatel opatří informace o studovaném jevu a porovnává svůj konkrétní výzkum s jinými (Silverman 2005, s. 114, Stake 2005, s. 444). Nové poznatky jsou dávány do vztahu (porovnávány) se starými, k celému diskurzu či paradigmatu.

Propojení výzkumných závěrů s odbornou literaturou v praxi vypadá jako odkazování se na teoretické zdroje a porovnávání závěrů vlastního výzkumu s jinými výzkumy. Cílem je, aby čtenář pochopil přínos vybudované teorie, jak se teorie odlišuje od předchozích teorií a jakým způsobem jsou nová i stará teorie provázána.

Strauss a Corbinová (1999) označují tuto techniku jako dodatečnou validizaci. Obecně by se však badatelé měli vystříhat nadužívání dodatečné validizace, aby se

nevytratil přínos autora práce. Woods (2006) podobně mluví o hypotetizování (*hypothesising*), kdy je odborná literatura použita jako zdroj nových hypotéz pro výzkum.

Někteří autoři však ve výzkumné zprávě záměrně neodkazují na dosavadní teoretickou literaturu. Příkladem je absolutní styl psaní u Pražské skupiny školní etnografie, který je nejlépe vidět v knize *Psychický vývoj dítěte: od 1. do 5. třídy*, v jedné z nejlepších českých knih používajících kvalitativní přístup (2005). Existuje mnoho dostupných prací, které v odkazované literatuře mají jeden či dva zdroje, a to přesto, že dané téma je dlouhodobě studováno.

Myslím si však, že odkazování a uvádění citací z odborné literatury může práci prospět a čtenáři usnadnit pochopení popisovaného problému. Další technikou je reflexe subjektivity (viz kapitola [2.5.1.3 Reflexe subjektivity](#)), kterou řadím ke kritériu pravdivosti.

2.5.4 Etická dimenze výzkumu

Domnívám se, že by se badatelé měli zaobírat etickými souvislostmi svého výzkumu nejen tehdy, když dělají výzkum vězeňkyň (Nedbálková 2006), uživatelů drog (Magolda 2000) či radikálních ekologických aktivistů (Monaghan 1993). Zvažovat důsledky svého výzkumu, zejména uveřejnění závěrů, by mělo patřit k náležitostem každého kvalitativního výzkumu, který zkoumá člověka a jeho působení.

Etika výzkumu se stala nedílnou součástí mnoha univerzitních kurzů, zejména těch z oboru filozofie výchovy a vzdělávání.⁵⁷ Dnes se již předpokládá, že každá dizertační práce, na poli kvalitativním i kvantitativním, bude obsahovat vyjádření k

⁵⁷ Autor dizertační práce vede již čtvrtým rokem kurz Filozofie pedagogických a sociálních věd na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity a etické dimenze tvoří jeden z okruhů sylabu kurzu. Studenti zde rozebírají etický kodex Britské asociace pedagogického výzkumu (Revised Ethical Guidelines 2004) a studují jeho filozofické pozadí, jakož i jeho praktické důsledky.

etickým otázkám výzkumu (Pring 2002). Při přípravě dizertační práce neexistoval etický kodex Masarykovy univerzity jakožto domovské instituce, ani etický kodex České asociace pedagogického výzkumu. V době dokončení práce univerzitní etický kodex existoval, jeho zásadní chybou však byla snaha tvůrců zahrnout veškeré možné situace, které by se mohly ve všech možných oborech přihodit. Tento kodex má 14 článků a více než 40 standardů (Etický kodex 2008).

Některé kritické hlasy proto oprávněně namítají (např. Adler, Adler 2001), že etické komise a etické kodexy slouží pouze k formální ochraně výzkumníka, popřípadě univerzity, místo toho, aby ochraňovaly účastníky výzkumu. Přikláním se k jednoduše formulovanému kodexu, který může být doplněn návodem, jak posuzovat etické dimenze určitých výzkumných projektů (viz Průcha, Švaříček 2009). Z těchto důvodů jsem při přípravě a realizaci dizertační práce dodržoval obecně formulované etické principy: důvěrnost, poučený souhlas a zpřístupnění práce.⁵⁸

2.5.4.1 Důvěrnost

Důvěrnost (*confidentiality*) znamená, že nebudou zveřejněna žádná data, jež by umožnila čtenáři identifikovat účastníky výzkumu. Základním imperativem je, aby nedošlo k újmě účastníků výzkumu.

V kvalitativním výzkumu zpravidla nejde dosáhnout anonymity, stavu, kdy nevíme, kdo vyplnil dotazník nebo kdo s námi hovořil po telefonu. Spíše hovoříme o principu důvěrnosti. Rozhovory jsem prováděl vždy osobně ve škole, kde zkoumaní učitelé působili, a pro zachování principu důvěrnosti jsou účastníci uvedeni pod pseudonymy, stejně jako všechna další jména a názvy. Před započítím výzkumu byli

⁵⁸ Někteří metodologové umísťují etické dimenze v kapitolách věnovaných jednotlivým metodám sběru dat (např. Babbie 2007, Patton 2002). Domnívám se však, že etické otázky prolínají celý proces kvalitativního zkoumání, nikoliv jen fázi sběru dat, podobně jako jiná kritéria kvalitativního výzkumu. Z těchto důvodů umísťuji pojednání o etických otázkách zde.

v úvodním rozhovoru účastníci výzkumu informováni o zachování důvěrnosti. V dizertační práci také z tohoto důvodu neuvádím žádná osobní a jiná data, která by mohla vést k identifikaci účastníků.

2.5.4.2 Poučený souhlas

Vedle principu důvěrnosti je dalším důležitým principem v každém sociálněvědním výzkumu získání souhlasu od účastníků výzkumu. V literatuře (Homan 2002) se hovoří o poučeném souhlasu (*informed consent*), což v pedagogické výzkumné praxi znamená, že s výzkumem budou dobrovolně souhlasit všichni jeho účastníci. V požadavku je obsažen předpoklad, že účastníci výzkumu budou seznámeni s povahou a veškerými případnými důsledky své účasti na výzkumu. Pro dodržení tohoto principu jsem vedl úvodní rozhovor se zkoumanými učiteli, kde jsem jim vysvětlil povahu zkoumání, jeho proces a výsledek. Všichni účastníci s výzkumem souhlasili.

2.5.4.3 Zpřístupnění práce účastníkům výzkumu

V kvalitativním výzkumu se vedou velké debaty o tom, jakým způsobem by měly být výsledky výzkumu zpřístupněny účastníkům výzkumu. Jedna věc je však jasná: pokud výzkumník respondentům slíbí, že jim předá výsledky svého výzkumu, měl by to udělat (Woods 2006). V opačném případě by byl nejen nezdvořilý, ale mohl by tímto svým chováním znemožnit vstup do zkoumaného prostředí dalším výzkumníkům. Všem účastníkům zkoumání bylo sděleno, že výzkum je součástí dizertační práce, která bude publikována, a bude jim k dispozici. Domnívám se, že tato skutečnost neovlivnila moji práci při analýze dat, neboť jsem nepocíťoval žádný závazek vyličit zkoumané učitele v idealizované podobě.

Jestliže jsem se ve výzkumu snažil dodržet výše uvedené tři etické principy, problematická je otázka ochrany účastníků po zveřejnění práce. Vzhledem k tomu, že jsem se při analýze dat snažil dodržet všechny přesné a systematické postupy, aby nedošlo ke zkreslení dat, vnímám fázi po publikování výzkumu jako

„nekontrolovatelnou“. Přes všechnu pečlivost a snahu o precizní analýzu nemohu zabránit jiným lidem, kteří by se například pokusili očernit zkoumané experty za jejich chyby. Z tohoto důvodu jsem se snažil dodržet všechny etické principy kvalitativního výzkumu.⁵⁹

2.6 Analýza dat

Analýza dat při použití biografického a narativního designu je kritickým okamžikem v rámci celého výzkumného procesu. Nejde zde o pouhý přepis biografických údajů, neboť jsem zvolil přístup spolupráce badatele a učitele na vytváření významu jednotlivých událostí (viz kapitola [2.3.2 Vztah s účastníky výzkumu](#)).

Jednou z hlavních charakteristik kvalitativního výzkumu je cirkularita výzkumného procesu (Flick 2004), což je možné sledovat na prolínání sběru dat a jejich analýzy. S každým učitelem expertem jsem realizoval sérii hodinových až hodinu a půl dlouhých rozhovorů, a to vždy s určitým časovým odstupem nezbytným pro přepis rozhovoru a analýzu dat. Každého experta jsem tak zkoumal poměrně dlouhou dobu (půl roku až rok a půl). Po každém provedeném rozhovoru byl záznam přepsán, data nahrána do programu ATLAS.ti a rozhovor byl podroben prvnímu čtení. Cílem **prvního** čtení bylo získat náhled na data, objevit bílá místa, a tedy otázky pro další rozhovor. Opakovaný přístup ke zkoumaným účastníkům považuji za jednoznačnou výhodu tohoto přístupu zkoumání a je nutné říci, že bez tohoto plánu by nešlo získat tak rozsáhlá a hluboká data. Výsledkem prvního čtení byl nový text, zpravidla nazvaný Poznámky k rozhovoru XY, který byl vložen do datového korpusu a stal se posléze sám součástí analýzy. Při druhém čtení byl rozhovor a poznámky k němu opatřeny kódy v rámci otevřeného kódování, které považuji za univerzální postup při analýze a

⁵⁹ To se může některým čtenářům jevit jako přílišné, ale aby nedošlo k újmě účastníků, nahradil jsem jména a místní názvy pseudonymy.

interpretaci kvalitativních dat (více o tom viz Švaříček, Šedřová 2007, kap. 6). Jednotlivé kódy byly opatřeny komentáři a vzniklo několik základních grafických sítí vztahů mezi nimi. Souběžně s tím vznikal text Prozatímní objevy, kde byly rozpracovány první analytické nápady vzniklé při interpretaci (např. aktivní nespokojenost učitele, vztahy učitele experta s kolegy, neustálé porovnávání se učitelů apod.).

Souběžně s **druhou** fází analýzy jsem sbíral data od samotných učitelů expertů, ale pomocí triangulace dat jsem si ověřoval jednotlivé hypotézy přímo v terénu školy. Zajímalo mě, jak vnímají ostatní učitelé školy experty, jak vnímají vedení školy a jak posuzují status učitele experta. V některých případech se interpretace některých jedinců školy natolik odlišovaly, že je možné hovořit o protikladném vidění věci. Například deníky začínajících učitelů byly označeny za přínos ředitelem, zatímco učitel Petr hovořil o formální podobě těchto pomůcek.

Po sérii rozhovorů se třemi učiteli experty, zhruba v polovině sběru dat, byla provedena **třetí** fáze čtení a analýzy textu. **Vertikální** analýza, která byla provedena v předchozích fázích, byla zaměřena na pevnou strukturu v dráze konkrétního učitele, a ve třetí fázi analýzy byly jednotlivé kódy systematicky analyzovány s cílem najít takové vzorce v **horizontální** struktuře příběhu, které jsou společné pro všechny zkoumané učitele. Vznikl základní interpretační rámec obsahující společná témata a zejména opakovaně se vyskytující vzorce událostí (např. práce na identitě učitele, sociální roviny školy, kritické incidenty a další). Toto třetí čtení bylo zcela rozhodující pro další výzkum a interpretaci životní historie učitelů expertů a nutno poznamenat, že vzniklo z pragmatické snahy prezentovat na konferenci část výzkumu. Nikoli ovšem v podobě plánu výzkumu, nýbrž v podobě nově vzniklé „teorie“. Výsledek této fáze, první analytický příběh, předznamenal další směřování interpretace dat a došlo k úpravě otázek rozhovorů s učiteli.

Čtvrtá fáze analýzy a interpretace byla závěrečnou syntézou všech datových částí (rozhovory, pozorování hodin, terénní deníky, Poznámky k rozhovoru XY, Prozatímní



objevy) a publikovaných textů. Cílem této fáze bylo provést pečlivou interpretaci dat, neopomenout žádný datový úsek a provést (kontrastní) srovnání vyprávěného a prožitého příběhu (Fischer-Rosenthal a Rosenthal 2001).

2.6.1 Kódování

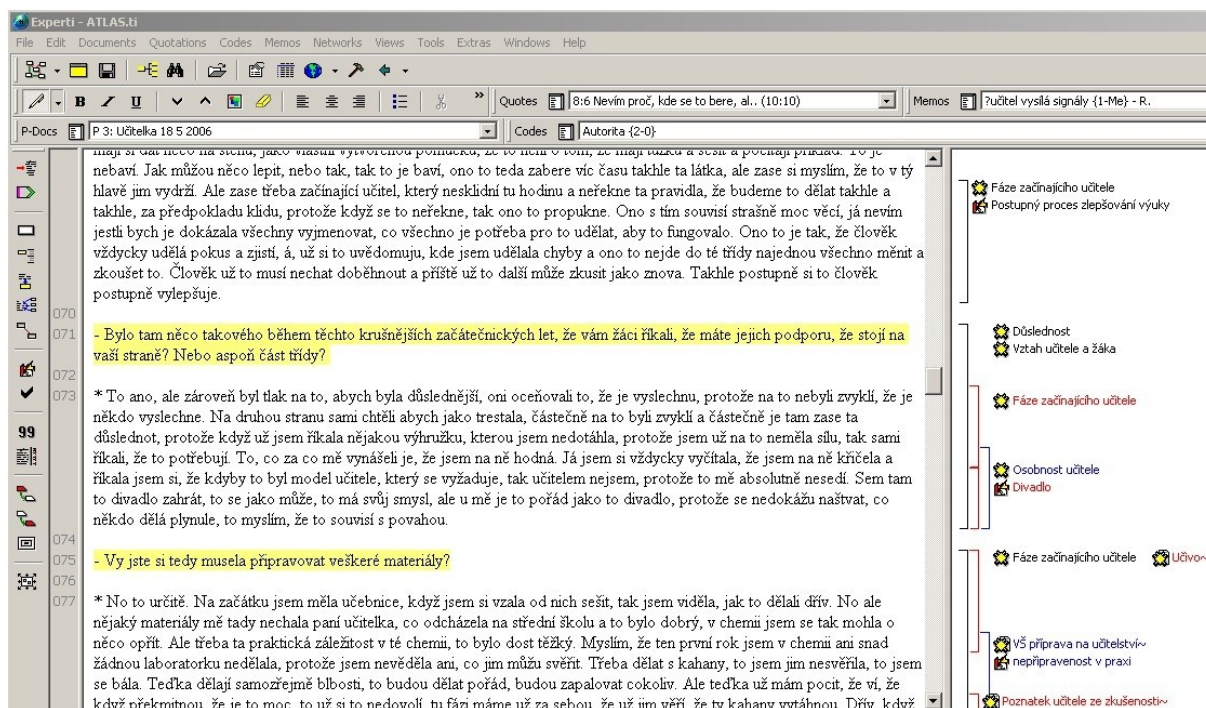
Při analýze dat bylo použito počítačem podporované kvalitativní analýzy (*computer assisted qualitative data analysis software*, CAQDAS). Konkrétně byl použit německý počítačový program ATLAS.ti verze 5 a 5.5. Tento program byl vybrán zejména pro jeho schopnost **vizualizace** procesu kódování (Muhr, Friese 2004), což znamená, že v průběhu analýzy a interpretace je badateli k dispozici sada nástrojů, kterými vytváří vztahy mezi objekty. Veškeré kódy, poznámky, primární dokumenty či dokonce sítě vztahů, které výzkumník při analýze systematicky provádí, jsou v programu neustále přehledně k dispozici, a to při dvojnásobném kliknutí myši.⁶⁰ Vizualizace či zobrazení dat je podle Milese a Hubermana (1984, cit. podle Silverman 2005) jedním ze čtyř procesů kvalitativní analýzy dat. Analýza dat se podle nich skládá ze souběžných činností: redukce dat, zobrazení dat, vyvození závěrů a verifikace. Redukci dat provádí každý badatel s ohledem na výzkumnou otázku, nebo se v některých výzkumech rozhoduje, podle jakých dat sestaví výzkumnou otázku. Zobrazení dat znamená systematický sběr dat a převedení dat do diagramů, vzorců, vztahů a grafů. Vyvozování závěrů, vysvětlování a kauzální vztahy jsou dalším krokem při analýze. Poslední je potom verifikace, kdy je testována přijatelnost a ověřitelnost závěrů.

Jak je myšlení badatele vizualizováno v programu ATLAS.ti, ukazují v následujících dvou obrázcích. Obrázek č. 2: Kódování fotograficky přesně zachycuje hlavní prostředí v programu: široký levý sloupec je primárním dokumentem (rozhovorem s učitelem), kde žlutě jsou označeny mé otázky a nezvýrazněně výpověď

⁶⁰ Další výhody popisuje například Konopásek 2005.

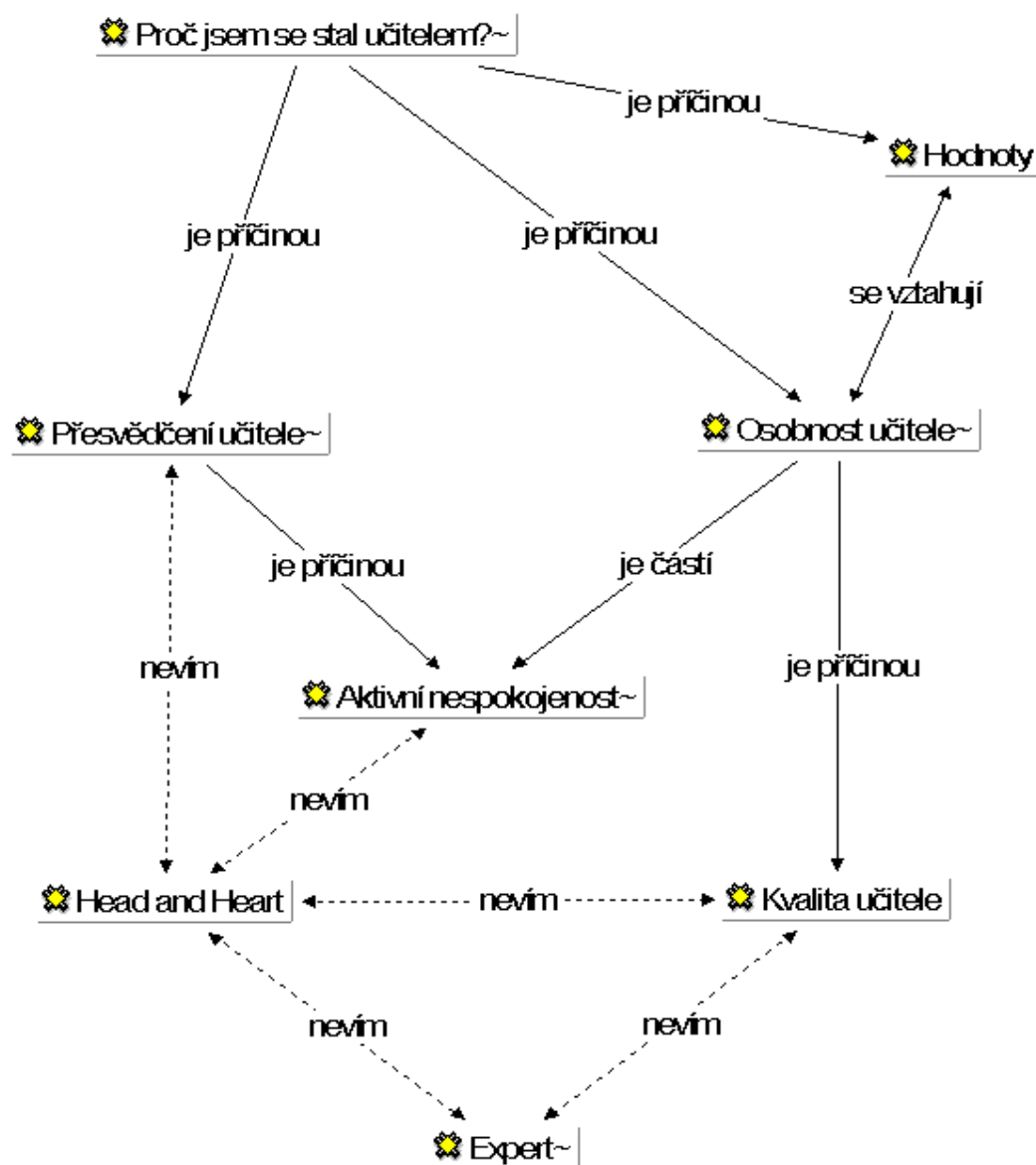
učitele. V užším pravém sloupci jsou přehledně vidět jednotlivé kódy (označeny tímto symbolem ) a poznámky (označeny tímto symbolem )

Obrázek č. 2: Kódování



Následující obrázek č. 3 ukazuje práci se vztahy mezi jednotlivými kódy. Jedná se o tzv. síť (*networks*), které si je schopen badatel vyvolat kliknutím na příslušnou ikonu a vytvořené vztahy se takto přehledně zobrazí. Obrázek zachycuje jednu ze zhruba třiceti graficky zpracovaných sítí.

Obrázek č. 3: Vztahy mezi kódy



Při analýze a kódování byl použit postup „od části k celku“, což znamená, že jsem analyzoval podrobně jednotlivé části postupně a nakonec jsem utvářel analýzu celku.

Použití počítačového programu výrazně usnadnilo organizaci práce při analýze dat, neboť datový korpus byl v tomto případě značně rozsáhlý (69 primárních dokumentů představujících zhruba 3 milióny znaků, 201 kódů a 204 poznámek). Nyní

se podrobně zaměřím na vyličení jednotlivých způsobů analýzy, které byly při výzkumu použity.

2.6.2 Analytické postupy

Během analýzy a interpretace dat bylo použito několik analytických strategií či postupů za účelem systematického a detailního zpracování dat. Fischer-Rosenthal a Rosenthalová (2001) navrhují tento postup analýzy: rozbor biografických údajů, textová analýza a analýza tematických polí, rekonstrukce případu, podrobná analýza jednotlivých textových částí, kontrastní srovnávání vyprávěného a prožitého životního příběhu a vytváření typů.

Ve svém výzkumu jsem použil následující postupy analýzy dat.

2.6.2.1 Strukturní analýza

Sebraný materiál bylo nutné nejdříve uspořádat, protože vyprávění učitelů nikdy nebylo chronologické, jednotlivé příběhy na sebe nenavazovaly a také se často vzájemně překrývaly. První analytické postupy směřovaly k uspořádání sebraného materiálu do podoby jednoduchých krátkých příběhů, což bývá označováno jako strukturní analýza.

Mnoho badatelů následuje cestu navrženou Labovem (1972, cit. podle Riessman 1993), podle kterého má každý příběh svoji přesnou strukturu. Analýza tak u každého jednotlivého příběhu popíše těchto šest strukturních kategorií: abstrakt (krátké shrnutí celého příběhu), směr příběhu (čas, místo, aktéři), jednotlivé události v kauzální posloupnosti, hodnocení událostí vypravěčem, vyvrcholení příběhu a ukončení vyprávění (*coda*).

Roztříděním a redukcí každého rozhovoru na jednotlivé příběhy jsem provedl jakýsi druh otevřeného kódování (Strauss, Corbin 1999), které zde není zaměřeno na témata vyprávění, ale na chronologickou souslednost událostí. Vytažení pouze jednoho případu může vypadat podobně jako v následující citace z rozhovoru učitele Františka,

který popisuje, jak se stal zástupcem školy. Levý sloupec ukazuje číslo řádku přepsaného rozhovoru, na kterém se úryvek nechází.

014 ... Já jsem semka přišel jako zástupce ředitele...

078 ... ona [Jana] říká: „Ty, teď se uvolnily asi 4 místa na školách, základních, pojďme si dát přihlášku do konkurzu“...

083 ... já už jsem měl už rozjednané místa...

096 ...nicméně se jí podařilo konkurz vyhrát, to není zázrak, s čímž jsem nepočítal...

0103 ... když tady [Jana] nastoupila do funkce, že ona zdvihla telefon a řekla, že tu nemůže vydržet, že tady potřebuje někoho, o koho se může opřít, a jestli do toho jdu...

0104 ... pustit mě [ředitel] nechtěl, tak jsem za sebe hledal náhradu...

0123 ...a tak jsem tady... (František P30)

Výsledkem takto provedených analýz bylo „vystřížení“ jednoho příběhu z celku vyprávění, což je velmi časově náročné, ale vzhledem k velkému množství získaných dat zcela nezbytné. Ke každému zkoumanému učiteli tak vznikl samostatný soubor, kde jsem přehledně popisoval jednotlivé příběhy v chronologickém sledu, a tento přehled se stal podkladem pro další analýzu dat.

2.5.2.2 Konstantní komparace

Konstantní komparace je postup pocházející z tradice zakotvené teorie (Strauss, Corbin 1999), ale je běžně používán při jakékoliv analýze dat. Při konstantní komparaci jsem postupoval tak, že jsem jednotlivé hypotézy a případy neustále porovnával s jinými, podobnými případy. Začal jsem vždy v daném rozhovoru s učitelem, poté jsem hledal a porovnával rozdíly mezi dalšími rozhovory téhož učitele a nakonec jsem porovnával daný jev s ostatními podobnými jevy jiných učitelů ve stejné fázi vývoje. Tímto způsobem vznikaly první zárodky hypotéz a především byly jednotlivé případy podrobněji popisovány. Vznikly tak jednotlivé typy, které se od sebe výrazně odlišovaly: přístup učitelů k šoku z reality, přístup učitelů ke školním vzdělávacím programům (dále jen ŠVP) či různé podoby vztahu učitelů k žákům.

2.6.2.3 Analytická indukce

Základním analytickým postupem užitým v práci byla analytická indukce, již do sociálních věd uvedl Znaniecki (Znaniecki 1934, cit. podle Plummer 2005, s. 163). Avšak původ tohoto postupu lze již hledat u Johna Stuarta Milla. Jako metoda je analytická indukce nejvhodnější pro můj výzkum s použitím životní historie a malého vzorku zkoumaných jedinců, kdy vycházím z detailního popisu několika málo učitelů a směřuji k abstraktnější a obecnější rovině provizorních hypotéz. Vedle indukce jako logického postupu se zde ke slovu dostává i dedukce a abdukce, které jsou důležité pro vytváření obecné roviny teorie.

V první řadě jsem vyšel z výzkumné otázky a detailního popisu zkoumaného jevu, který jsem se pokoušel pomocí analytické indukce vysvětlovat na základě předběžných hypotéz. Posléze jsem dané hypotézy testoval na případech jiných učitelů a snažil se dané hypotézy více zpřesňovat a vztahovat na více, než jeden případ. Analytická metoda je tedy vyvíjení teorie případ od případu: když hypotézy vypovídaly o druhém případě, mohl jsem zkoumat třetí případ. Pokud nikoliv, musel jsem hypotézy přeformulovat či omezit platnost jejich působení. Podle Beckera (1998), jednoho z propagátorů výzkumů s použitím analytické indukce, spočívá největší výhoda analytické indukce ve vytvoření fungující teorie.

2.6.2.4 Analýza deviantních případů

Tento způsob analýzy (podrobně Silverman 2005, s. 192–197) jsem použil až během pokročilejší fáze analýzy a interpretace, kdy jsem si již vytvořil určitý interpretační rámec. Teprve poté bylo možné ověřovat platnost teorie na jednotlivých případech. Jednoduše řečeno, vznikající teorie byla porovnávána s případy, které ji odporovaly, a ty byly buď vyloučeny z dosahu platnosti teorie, nebo jsem přeformuloval teorii. Analýza deviantních případů je založena také na principu indukce: opakující případy mě ospravedlňují k vytvoření pravidla a teorie popisující opakované jevy.

Jak postup konstantní komparace, tak postup analýzy deviantních případů jsou dvě nejužívanější techniky určené k zajištění pravdivosti teorie ve fázi interpretace.

2.6.2.5 Neznámá budoucnost

Konstantní komparaci je podobná strategie nazvaná **neznámá budoucnost** (*future-blind approach*, viz Wengraf 2007, s. 25). Tato strategie používaná v rámci biografického designu znamená, že badatel se snaží dívat na jednotlivé příběhy jako jejich účastník, tedy tak, jako by nevěděl, jak dopadnou. V každé situaci je jedinec nucen si vybírat z mnoha možností, ale neví, která jej dovede k cíli, jež si vytkl, zatímco badatel to již ví. Úskalí při nepoužití tohoto postupu při analýze dat by bylo podle mě značné, neboť badatel může setrvat v pohledu shora: vše vím a vše je mi jasné, jinak to ani být nemohlo.

Tento závěr ale není pravdivý, naopak, většina situací se mohla odehrát jiným způsobem. Proto jsem nahlížel na data jako na nekompletní obraz mnoha situací.

Zkoumaní účastníci zpravidla nemají tendenci lhát, ale chtějí si zachovat tvář (Goffman 1999), a proto si jsou dobře vědomi toho, co nechtějí říci. Jedná se o jakousi ochranu sebe sama. Proto je úkolem badatele promýšlet možné alternativy jednání podobných jedinců v jiných, ale možných světech. Toto není filozofický koncept stojící nad skutečností, ale je to poznatek, který prožívá každý jedinec: každý den si při rozhodování vybíráme z několika alternativ, ačkoliv nevíme, jaké budou mít následky, a je tudíž zřejmé, že výběr jedné možnosti bude odrážet osobní přesvědčení jedince. Součástí analýzy je také tato myšlenková simulace. Když se snažíme porozumět slyšenému příběhu, snažíme se zároveň pochopit vypravěče a svět vztahů a hodnot, ve kterém se on pohybuje.

Zde se analýza odklání od klasické narativní analýzy textu, která se zabývá literární formou vyprávění. Jako výzkumníka mě totiž zajímalo i to, co řečeno nebylo. Účelem je pochopit subjektivitu a osobnost jedince na pozadí různých událostí, které se projevují právě při způsobu vyprávění příběhu vypravěčem.

2.6.2.6 Vertikální a horizontální analýza

Vertikální analýza byla zaměřena na pevnou strukturu v dráze konkrétního učitele, jako je profesní dráha a biografie, profesní já a osobní přesvědčení učitele. Poté byly jednotlivé kódy v příbězích všech učitelů systematicky analyzovány s cílem najít takové vzorce v horizontální struktuře příběhu (Kelchtermans 1994), které by byly společné pro všechny zkoumané učitele.

Vznikl tak základní interpretační rámec obsahující společná témata a zejména opakovaně se vyskytující vzorce událostí (např. práce na identitě učitele, sociální roviny školy, kritické incidenty a další).

2.6.2.7 Tematická analýza

V neposlední řadě jsem prováděl tematickou analýzu rozhovorů, kdy jsem analyzoval jednotlivé náměty. Tematická analýza probíhala někdy souběžně s předchozími analytickými postupy, ale obvykle až po nich. Příběh učitele byl tak rozčleněn systematicky na témata, jako profese, vztah učitele a žáka, spolupráce mezi učiteli, rodiče, výuka, pravidla, expertova neznalost, příprava učitele a mnohá další.

Rozdílné přístupy k interpretaci a analýze textu se výsledně odráží ve způsobu prezentace výzkumné zprávy. Zprvce můžeme analyzovat jednotlivá témata v životě jedince, jako to dělá například Gavora (2001a), který životní příběh učitelky rozděluje na témata rolové vzory, leadership, pracovní etika, žáci a podobně. Zadruhé může výzkumník sebraný materiál analyzovat ve vztahu k jednomu specifickému tématu. Vhodnou ukázkou je výzkum vývoje přesvědčení učitelky anglického jazyka o literární gramotnosti a vlivu těchto názorů na její výuku. Podle Muchmora (2001) zprvce existují dočasné názory, jejichž zdrojem jsou vlastní zážitky se vzdělávacím systémem v pozici žáka. Dočasné proto, že při pokusu uplatnit tyto názory učitelka Anna narazila na těžkosti a musela se těchto přesvědčení vzdát. Druhá sada přesvědčení sestává z dlouhotrvajících názorů a pohledů, které přesahují prostor školy a jejichž původ lze

hledat v osobnosti učitelky. Během směřování své kariéry se pak podle Muchmora učitelka snažila o vytvoření takového stylu učení, který by byl konzistentní s druhou sadou přesvědčení.

2.6.2.8 Narativní a jazyková analýza

Dále jsem provedl jazykovou analýzu za účelem odkrytí smyslu a významu události z pohledu řečníka, a to zejména tehdy, jestliže jsem si nebyl jist popisem určité události.⁶¹ Učitelé například zdůrazňovali určitá slova v promluvě, strukturovali vyprávění nebo jej nápadně stylizovali. Základní podmínkou analýzy byl jednak dobrý přepis uskutečněných rozhovorů, jednak vlastní poznámky k rozhovorům v terénním deníku.

V následující citaci popisují učitele Františka a jeho výroky, které se pak staly podkladem pro strategii nazvanou verbální distancování (více viz kapitola [6.3 Verbální distancování](#)).

015 ...Naráželi jsme, my, co jsme tam byli takoví *odbojáři*, naráželi jsme na různý problémy, který byly ze strany vedení trochu ignorovaný...

038 ...jsme vymysleli nějaký projektový den, se kterým 80 % těch *zkostnatělých* učitelů nesouhlasilo...

056 ...jak jsme vždycky *snili* v kabinetu, jak by ta škola měla vypadat...

099 ... po týdne stránce ty lidi a celá škola *spí*... (František P30)

Souběžně s jazykovou analýzou jsem provedl narativní analýzu, která se zabývá literární formou vyprávění. Narativní analýza není nezbytnou součástí každého biografického zkoumání, neboť i zde záleží na vymezení výzkumné otázky badatelem. Narativní analýza se zabývá způsobem vyprávění, nikoli tématy (obsahem) vyprávění.

⁶¹ Jazyková analýza není totéž, co konverzační analýza (*conversational analysis*), která se zabývá strukturou lidské komunikace a skrytými vzory v promluvě. Například na dětskou otázku: „Tati, víš že?“ zpravidla následuje odpověď: „Co?“ Více viz Silverman (1998).

Skrze rozhovor sice můžeme poznat pohled určitého jedince na realitu, ale tento pohled je dočasný, ovlivněný jeho momentální situací a kontextem. Podle Riessmanové (1993) je narativní analýza zaměřena na žánr, ve kterém je příběh vyprávěn (tragédie, komedie, romance a satira), a na to, jakým způsobem byl příběh vyprávěn. Příkladem narativní analýzy může být článek Šed'ové (2007b), který se zabývá analýzou formy vyprávění matek o mateřství, přičemž tato forma má podle autorky shodné znaky s žánrem zvaným heroický epos.

V realizovaném výzkumu jsem použil pouze některé techniky narativní analýzy a nezaměřoval jsem se toliko na žánr, strukturu a tempo vyprávění. Zejména jsem zkoumal použité metafory ve vyprávění, figury (postavy vyprávění) a zápletky.

2.7 Shrnutí

Základním logickým principem práce bylo vyjít induktivně od zkoumání několika případů k obecné teorii. Zde jsem se držel dvou analytických postupů: Zaprvé jsem se pokusil získat deskriptivní popis profesního vývoje šestice učitelů expertů s cílem pochopit ucelenost jejich životní a profesní historie. Zadruhé jsem se snažil z tohoto deskriptivního popisu analytickými abstraktními postupy směřovat k vytvoření obecné teorie vysvětlující rozvoj učitelů expertů.

Pro výklad příběhu učitelů a vzniklé teorie jsem se rozhodl použít toto schéma: v následující kapitole nejprve narativně zachycuji životní a profesní příběhy jednotlivých expertů a poté poskytuji obecnější pohled na všechny tyto příběhy v třech oddělených obdobích profesního vývoje učitele.

To mi poskytuje přípravnou půdu pro popis profesní identity expertů (kap. 4.), abych mohl následně podrobně popsat učitelovy strategie práce na identitě (kap. 5. a 6.), další funkce učitele (kap. 7.) a proces učení se učitele (kap. 8.)

3 Biografie učitelů expertů

V následující kapitole vylíčím profesní a osobní příběh každého zkoumaného učitele experta a nastíním obecné jevy vyskytující se v průběhu jejich dráhy.

3.1 Příběh Kateřiny

Učitelka Kateřina má 32 let a 10 let praxe. Vystudovala přírodovědeckou fakultu, učitelství pro střední školy, obor matematika a chemie. V současné době je učitelkou druhého stupně na škole, která byla její první od absolvování fakulty. Učitelka neměla žádná jiná zaměstnání, ihned po absolvování šla vyučovat. Kateřina má několik dalších funkcí: zástupce ředitele školy pro druhý stupeň (třetím rokem), výchovný poradce (čtvrtým rokem) a uvádějící učitel (druhým rokem). Z tohoto důvodu je její úvazek snížen na 12 hodin týdně.

Účastnila se mnoha kurzů v rámci DVPP: Specializační studium pro výchovné poradce, Osobnostní výchova, Tvorba ŠVP, Agresivita dětí, Pedagogicko-psychologické dovednosti učitele, Specializační studium Dalton, Odborná školení pro učitele chemie. Absolvovala týdenní studijní pobyt ve Švédsku.

Učitelka Kateřina nemá žádné děti, je svobodná a věnuje se mnoha zájmovým aktivitám společenského charakteru. Tráví ve škole velice mnoho času, ale na druhou stranu říká, že si nebere práci domů. Její vysoké pracovní nasazení se negativně projevuje ve zdravotních problémech (migrény).

Kateřina si během studia nepředstavovala, že půjde učit ani na střední ani na základní školu. Po absolvování VŠ se přihlásila do několika jazykových kurzů, protože „cítila, že to bude potřebovat“, a začala se rozhlížet mezi nabídkami trhu práce. Nakonec se rozhodne zkusit práci učitelky a nastupuje v půli listopadu na základní školu, kde se uvolnilo místo. Začátek její výuky je klasickým případem šoku z reality (viz dále): žáci učitelku neposlouchají, učitelka neví, jak je má ukáznit, a neví, jak

transformovat učivo. Problémy má také s výukou laboratorních prací, kde se ukazuje její neznalost povahy žáků a problémů výuky.

Hlavním jejím problémem je však kázeň žáků, za což podle Kateřiny může nedostatečná pregraduální příprava. Učitelka prožívá krušné chvíle, několikrát dokonce s pláčem opustí třídu během výuky. Hledá rady u sebe, neúspěšně, u svých kolegů a zde dostává několik vzájemně protikladných rad. Učitelé s delší praxí na škole ji radí, aby zasáhla autoritářským způsobem a „pokořila si žáky“. Kateřině se to přičí, a proto hledá rady u jiných kolegů a v literatuře. Postupně naváže úzký profesní a osobní vztah s učitelem Davidem, který se posléze stává zástupcem, a učitelem Janem z kabinetu. Oba ji shodně radí, ať si hledá vlastní cestu. Tato podpora se ukazuje jako klíčová pro další profesní směřování. Učitelka se tak pokouší navazovat vztah se žáky a postupně získává u žáků autoritu.

Vztah se žáky pro ni začíná být klíčovou kategorií, snaží se jim porozumět, aby je mohla motivovat k učení se. Proto je učitelce nabídnuta funkce výchovné poradkyně a sama si bere na starost školní žákovský parlament a motivuje žáky k aktivitě (vydávání školního časopisu).

Během dráhy prožívá několik kritických incidentů a fází: šok z reality, hrozba zrušení školy a sloučení školy s jinou, tvorba ŠVP, osobní problém v rodině. Během období, kdy reálně hrozí zrušení školy, se Kateřina staví na stranu tehdejšího vedení a nabízí vedení svoji aktivní účast na některých činnostech. Díky tomu se stává neformální součástí vedení a formuje skupinu aktivních učitelů. Posléze jí ředitel nabízí funkci zástupce ředitele, což Kateřina přijímá, ale někteří učitelé a některé skupiny učitelů jí to závidí, což jí dávají najevo (zejména verbálními strategiemi).

V současné době je na škole vnímána jako expert, má široké uznání nejen jako učitelka, ale také jako zástupkyně a jako výchovný poradce.

3.2 Příběh Marty

Učitelka Marta má 46 let a 20 let praxe. Na pedagogické fakultě vystudovala učitelství pro první stupeň. Být učitelkou bylo jejím přáním od gymnázia. V současné době je učitelkou prvního stupně a působí na třetí škole od začátku praxe. Učitelka neměla žádná jiná zaměstnání, ihned po absolvování šla vyučovat. Marta má na škole několik dalších funkcí: uvádějící učitel (osmým rokem), metodik prvního stupně (pátým rokem) a koordinátor praxí studentů učitelství (čtvrtým rokem).

Účastnila se mnoha kurzů v rámci DVPP: Specializační dvouleté studium dramatické výchovy, Osobnostní výchova, Pedagogicko-psychologické dovednosti učitele, kurzy PAU a mnohé další.

Učitelka Marta má dvě dcery, na rodičovské dovolené byla celkem pět let a její muž je jí velkou oporou. Spolu s manželem se věnuje mimoškolním aktivitám žáků, konkrétně skautu, kde sama vede skautský oddíl. Této činnosti se spolu s dramatickou zájmovou činností věnovala již během studia na vysoké škole. Obě činnosti formovaly její postoj k dětem, žákům, což se projevilo v první roce její výuky: neprožívala šok z reality, neměla problém s kázní žáků a ani s vyučováním.

Marta působí na třetí škole, odchod z první školy byl motivován stěhováním celé rodiny z důvodu změny práce manžela a z druhé školy odešla na současnou zejména kvůli nespokojenosti s podmínkami školy zabezpečovanými vedením školy.

Zásadní zlomová kritická fáze pro učitelku byl návrat z rodičovské dovolené do školy v roce 1991, tedy v době zásadních společensko-politických změn. Učitelka Marta se spojila s aktivní skupinou angažovaných učitelů z jiných škol, se kterými se seznámila při různých vzdělávacích příležitostech (PAU apod.). Marta popisuje devadesátá léta dvacátého století jako dobu nadšení zapálených učitelů, kteří neváhali jezdit po celé republice se navštěvovat a sdělovat si svoje drobné úspěchy. To formuje její odhodlání více zapojit dramatickou výchovu do školy a více motivovat žáky k lepším výsledkům. Na škole je vnímaná jako učitel expert, organizátor mnoha školních akcí, znamenitá metodička a sportovkyně.

Tráví ve škole mnoho času a její vysoké pracovní nasazení se negativně projevuje ve zdravotních problémech (migrény, problémy s dýcháním).

Nestává se součástí vedení, protože práce vedení kolektivu učitelů a administrativní činnost ji neláká. Snaží se ovlivňovat školu zejména skrze projektovou činnost (patronát žáků druhého stupně nad první třídou, inovativní „zábavný“ zápis a mnoho dalších) a aktivně se prosazuje v rámci prvního stupně. Výrazná je její činnost koordinátora praxí studentů učitelství, kterou provádí velice pečlivě, což oceňuje jak základní, tak vysoká škola. Marta také dva roky vyučovala metodiku dramatické výchovy na vysoké škole. Je považována za odborníka na skupinovou práci, originálně propojuje tradiční a moderní postupy výuky, běžně zapojuje do výuky pohybová cvičení a používá slovní hodnocení. Výuka učitelky působí na první pohled velice spontánně, s důrazem na tvořivost žáků, ale na druhý pohled je zřejmé, že její výuka je strukturovaná a silně zaměřená na výkon žáků.

Rodiče ji považují za experta a učitelka Marta zase naopak rodiče za spolutvůrce vzdělávacího úspěchu žáka. Učitelka Marta se nepovažuje za „dokonalého učitele“ a stále pracuje na svých metodách a přístupu k žákům.

3.3 Příběh Venduly

Učitelka Vendula má 45 let a 21 let praxe. Na pedagogické fakultě vystudovala učitelství pro první stupeň. Vendula se chtěla stát učitelkou již od základní školy. V současné době je učitelkou prvního stupně a působí stále na stejné škole od začátku praxe. Učitelka neměla žádná jiná zaměstnání, ihned po absolvování šla vyučovat. Učitelka Vendula má několik dalších funkcí: uvádějící učitel (pátým rokem), projektový manažer (pátým rokem), výchovný poradce (třináctým rokem) a koordinátor ŠVP (druhým rokem).

Účastnila se mnoha kurzů v rámci DVPP: Specializační studium pro výchovné poradce, Osobnostní výchova, Specializační studium Dalton, Pedagogicko-

psychologické dovednosti učitele, kurzy PAU, Dokážu to! a Zdravá škola. Školení pro koordinátory ŠVP odmítla, protože neviděla žádný přínos této akce.

Učitelka Vendula má jednoho syna a na rodičovské dovolené byla celkem tři roky. Již na střední škole se věnovala dramatickému kroužku, což vedlo k jejímu pozdějšímu zaujetí pro dramatickou výchovu. Díky zkušenosti z vedení a práce v dramatickém kroužku má dobré výsledky s řízením třídy žáků již v prvním roce působení v roli učitele.

Zásadní zlomová kritická fáze pro Vendulu, podobně jako u učitelky Marty, je příchod do školy po rodičovské dovolené v porevolučním roce 1990. Výsledkem toho je angažovanost učitelky ve třídě, ale zejména její výjimečná angažovanost ve prospěch školy. Vendula se profiluje jako učitelka vyučující metodami osobnostně-sociální výchovy, díky čemuž její žáci dosahují velmi dobrých výsledků. Postupně učitelka utváří neformální uskupení podobně zaměřených angažovaných učitelů a stává se ideovou vůdkyní této skupiny učitelů. Skupina má záhy čtyři učitele podobně angažované a rozrůstá se na deset učitelů. Jelikož ředitel odmítne poskytnout finance na aktivity Venduly (školní výlet), rozhodne se Vendula napsat grantový projekt a postupně získá pro školu finanční zdroje a možnosti dalšího vzdělávání učitelů. Její pozici označuji jako neformální, ideovou ředitelku školy, protože ačkoliv není součástí vedení, zásadním způsobem ovlivňuje chod školy a její směřování.

Během výzkumu ředitel školy odchází z funkce, Vendula se nepřihlásí do konkurzu na uvolněné místo, jelikož je to práce podle ní příliš administrativního rázu a chyběla by ji práce se žáky, kterou považuje za základ toho, co ji ve škole baví.

Učitelka Vendula napsala několik kapitol z učebnice pro první stupeň, organizuje a vede kurzy osobnostně-sociální výchovy pro učitele školy, je autorkou mnoha metodických materiálů pro první stupeň a jedním z hlavních tvůrců ŠVP orientovaného na osobnostně-sociální výchovu.

V současné době je na škole vnímána jako expert, má široké uznání nejen jako učitelka, ale i výchovný poradce. Je uznávána zejména jako odborník na osobnostně-

sociální výchovu a skupinovou práci. Do výuky zapojuje mnoho metod z rozmanitých ideových zdrojů: prvky daltonského plánu, Zdravé školy, dramatické výchovy, tvořivého přístupu, metody diskuse či ekologické výchovy. Třída učitelky Venduly je velmi dobře materiálně vybavena a všude jsou patrné známky činnosti žáků. Výuka učitelky působí velmi strukturovaně, ačkoliv si nedělá podrobné plány výuky, ale vymýšlí si alternativní plány hodiny, je flexibilní, naslouchá žákům a žáci v ní mají velkou důvěru.

Žáci učitelky Venduly dosahují výborných vzdělávacích výsledků a jsou výjimečně připraveni po stránce sociálních kompetencí.

3.4 Příběh Zdeny

Učitelka Zdena má 35 let a 10 let praxe. Původně se Zdena rozhodla studovat stavební fakultu, ale po roce studia odešla na pedagogickou fakultu, kde vystudovala učitelství pro první stupeň. Dnes působí jako učitelka prvního stupně na první škole od absolvování fakulty. Zdena má funkci uvádějící učitelky (třetím rokem) a koordinátora praxí studentů učitelství (druhým rokem).

Účastnila se mnoha kurzů v rámci DVPP: několik školení pro učitele hudební výchovy, Osobnostní výchova, Pedagogicko-psychologické dovednosti učitele, Specializační studium Dalton, kurzy anglického jazyka, kurzy dramatické výchovy a další. Absolvovala týdenní studijní pobyt ve Nizozemí.

Učitelka Zdena nemá žádné děti, je vdaná a věnuje se mnoha zájmovým aktivitám společenského charakteru. Tráví ve škole velice mnoho času, ale dokáže využít volného času k aktivní relaxaci.

První rok působení v roli učitele byl pro ni jistým překvapením, prožívala na jedné straně silné uspokojení, když zjistila, že ji práce učitele prvního stupně naplňuje, ale na druhé straně měla mnohé problémy se žáky, zejména s jednou konkrétní třídou. Stejně problémy s třídou mají i další tři noví začínající učitelé nastupující ve stejném roce do

školy, ale pouze Zdena jde s prosbou o radu k zástupci školy pro první stupeň. Díky tomu učitelka zůstává ve škole, ostatním začínajícím učitelům není prodloužena smlouva a během dalšího roku se její schopnosti vést třídu zlepšují.

Během několika málo let se učitelka Zdena profiluje jako učitel hudební výchovy, který dokáže propojit hudební výchovu s mnoha dalšími předměty. Učitelka tak dokáže velmi dobře motivovat žáky pro práci, ale získává si ve škole pověst odborníka. Silně ji ovlivnila školení, která během kariéry absolvovala.

Učitelka Zdena se nestává součástí vedení, tato funkce jí není nabídnuta, ani o ni nemá zájem, protože nechce vést dospělé, ale žáky. Do prostoru školy zasahuje zejména svými projektovými aktivitami, které musí zprvu dlouho prosazovat (např. vánoční besídka, spaní ve škole), ale když je nakonec úspěšně realizuje, vedení se přidá na její stranu a začne pobízet ostatní učitele k podobným aktivitám.

Vztah se žáky je pro učitelku klíčový, snaží se jim porozumět, aby je dokázala motivovat pro práci ve třídě. Velmi dobře začíná využívat různé zdroje, jako jsou informace od kolegů, školení, výjezd do zahraničí, k tomu, aby si upravovala svůj repertoár metod. Každou novou metodu nejprve testuje, a pokud se jí ukáže být úspěšná, zařadí ji do běžně používaných metod. Velmi často učitelka ve výuce používá propojení více předmětů, zejména v rámci rozmanitých týdenních projektů, na které se zaměřuje, protože se jí během praxe ukázaly jako efektivní. Průměrně má ve třídě velký počet žáků, 26 až 29, což ji ztěžuje práci, protože její třída není příliš velká.

Během kariéry zažívá několik kritických fází, první tři roky, kdy zkoumá své možnosti, a podobně devátý a desátý rok, kdy zažívá osobní problémy. Zdena je překvapena, jak tyto problémy dovedou zcela zničit její obvyklý entusiasmus ve výuce, a proto uvažuje, že na rok profesi učitele opustí. Její osobní problémy se však vyřeší dříve, než realizuje svůj odchod, a zůstává ve škole.

V současné době je na škole vnímána jako expert, má široké uznání nejen jako učitelka zaměřená na hudební výchovu a projektové aktivity.

3.5 Příběh Františka

Učitel František má 33 let a 10 let praxe. Vystudoval přírodovědeckou fakultu, učitelství pro střední školy, obor matematika a chemie. V současné době je učitelem druhého stupně na druhé škole od absolvování fakulty a působí zde třetím rokem. Z první školy odchází proto, že nejsou uspokojeny jeho základní zájmy. Učitel neměl žádné jiné zaměstnání, ihned po absolvování šel vyučovat, ačkoliv si nikdy nemyslel, že z něj bude učitel. František má několik dalších funkcí: zástupce ředitele školy pro druhý stupeň (třetím rokem), osoba zodpovědná za ekonomiku a personalistiku školy (druhým rokem), uvádějící učitel (druhým rokem). Z tohoto důvodu je jeho úvazek snížen na 9 hodin týdně.

Účastnil se několika kurzů v rámci DVPP: Koordinátor informačních technologií, Specializační studium pro vedoucí pracovníky, kurzy managementu a ekonomiky, Tvorba ŠVP, Pedagogicko-psychologické dovednosti učitele, kurzy alternativní výuky, Odborná školení pro učitele matematiky a další.

Učitel František je ženatý a nemá žádné děti. Tráví ve škole velice mnoho času, ale jeho vysoké pracovní nasazení se negativně nijak neprojevuje na jeho zdraví.

František nastupuje na základní školu ihned po svém absolvování a zpočátku nesleduje žádné problémy s výukou žáků. Nedělá si přípravy, žije stále bohémským životem jako na vysoké škole, používá pouze metody frontální výuky, snaží se distancovat od žáků a jeho styl výuky je autoritářský. František je v tomto bodě příkladem učitele, který není oddán učitelské profesi.

Už ve druhém roce praxe však byl František konfrontován se značnými kázeňskými problémy ve třídě: metody frontální výuky přestaly fungovat a žáci začali cíleně porušovat učitelovy představy o dobrém chování. František čelil žákům, kteří se nechtěli podřídit jeho autoritativnímu řízení třídy, a když změnil svoje metody výuky, navázal vztah péče a podpory se žáky, třída si jej velice oblíbila. Na cestě ke změně své výuky, kdy zažil několik kritických incidentů, mu pomohly jeho kolegyně, které ho podporovaly v hledání řešení. Postupně se učitel František vypracoval v učitele, který si

dělá náročné přípravy na hodinu, kde provádí chemické a fyzikální pokusy, které žáky motivují k učení se. František také velmi dobře diagnostikuje žáky, což při výuce využívá v práci s individuálními odlišnostmi mezi žáky. Učitel si také vypracoval sérii kontrolních testů, které se liší podle úrovně znalostí žáků.

Díky úspěchům a úsilí získává vysoké přesvědčení o vlastní zdatnosti a snaží se formovat skupinu učitelů, která by ovlivňovala politiku školy. František se svoje zájmy snaží prosazovat razantně až násilně, a i proto mu velmi otevřeně oponuje většina učitelů školy, která není ochotná vykonávat ve škole „práci navíc“. Z důvodu nemožnosti prosadit vlastní zájmy František přijímá nabídku účastnit se konkurzu na zástupce ředitele na jiné škole a konkurz vyhraje. Do nové školy již přichází jako zástupce a má velké pravomoci měnit prostředí školy, ale už nepostupuje průbojně. Skrze postupné budování přátelských vztahů formuje velkou skupinu angažovaných učitelů, kteří pozvolna proměňují školu, jež se jako celek značně zlepšil v dosahování dobrých vzdělávacích výsledků žáků. Učitel František na škole iniciuje otevření jedné třídy alternativní výuky, což přinese škole enormní zájem rodičů žáků.

V současné době je na škole vnímán jako expert, má široké uznání nejen jako učitel, ale zejména jako zástupce ředitele.

3.6 Příběh Petra

Učitel Petr má 56 let a 28 let praxe. Během zaměstnání v pozici učitele vystudoval pedagogickou fakultu, učitelství pro základní školy, obor český jazyk a dějepis. V současné době je učitelem druhého stupně na škole, která je sedmá od jeho absolvování fakulty. Na současné škole působí desátým rokem. Učitel měl několik zaměstnání: řidič, vychovatel a matrikář. Petr má na škole několik dalších funkcí: uvádějící učitel (desátým rokem), správce školní studovny (čtvrtým rokem). Dříve učitel působil také jako výchovný poradce a předseda předmětové komise. Petr také úzce spolupracuje s pedagogickou fakultou na přípravě studentů učitelství.

Účastnil se mnoha kurzů v rámci DVPP: Kritické myšlení, Práce s nadanými žáky, Práce s žáky s poruchami učení, Specializační studium Dalton. Absolvoval několik studijních pobytů v zahraničí (Nizozemí, Dánsko, Polsko) a v České republice.

Učitel Petr je ženatý a má syna (14 let). Tráví ve škole mnoho času, což se negativně projevuje na jeho zdravotním stavu (hypertenze).

Nejprve působil učitel Petr ve funkci vychovatele, posléze jako učitel druhého stupně, a proto se rozhodnul studovat pedagogickou fakultu během zaměstnání. To byla jedna z kritických fází, která pozitivně poznamenala vyučování učitele. Petr se začal zajímat o rozmanité metody výuky a stal se z něho specialista na metodiku společenských věd druhého stupně ZŠ. Jeho výuka je velmi systematická, učitel hraje různé role, používá skupinovou práci, prvky daltonské výuky a projektovou výuku. Do výuky zapojuje značné množství inovativních metodických „vynálezů“, které si vypracoval, a efektivně využívá rutinní postupy, což žákům usnadňuje práci. Třídou má rozdělenou na pět pracovních skupin, ve kterých žáci denně pracují. Žáci musí v jeho výuce dodržovat pravidla, která si vytvořili společně s učitelem, a ten na jejich dodržování důsledně dbá. Při výuce i v rozhovorech prokazuje velké znalosti didaktiky svého oboru.

Rodiče považuje za spolutvůrce úspěchu žáka, a proto na rodičovské schůzky chodí jednak rodič a jednak žák spolu se žákovskou knížkou.

Petrovi bylo nabídnuto stát se zástupcem ředitele školy, což odmítl, dokonce si podal přihlášku do konkurzu na ředitele jiné školy, ale konkurzu se nakonec neúčastnil. Podle něj je to práce příliš administrativního charakteru, ale jak se ukáže, není to jediný důvod.

Učitel Petr má na škole výjimečnou pozici experta, je široce uznáván, a tak si dovolí kritizovat vedení či odmítnout mnohé funkce (koordinátor ŠVP, předseda předmětové komise). Nejprve byl nadšen školskou reformou RVP, ale posléze je z ní zklamán, protože podle něj se reformy „chytili špatní lidé“. Více se tedy v současné době zaměřuje na svoji třídu a na neformální ovlivňování chodu školy.

Během výzkumu nenastal jediný den, aby učitele Petra nepřišli navštívit jeho bývalí žáci. Zpravidla jej chtěli jen pozdravit a říci mu, kde působí a co dělají. Pro Petra je to jedna ze zpětných vazeb. Jak sám říká, učitel potřebuje „uznání a potlesk za svoji práci“.

Petr je uznávaným expertem nejenom na škole B, kde působí, ale v celém Městě. Nezávisle na sobě byl doporučen třemi řediteli základních škol jako vhodný respondent pro můj výzkum.

3.7 Nástin vývoje učitelů expertů

Po vylíčení šestice příběhů zkoumaných učitelů expertů se v krátkém nástinu jejich vývoje zaměřím na obecné popisy jejich vývoje.

3.7.1 Zkoumání terénu třídy

Zkoumání terénu třídy je první období po vstupu učitele do praxe a učitelé se dělí na dvě skupiny podle toho, jestli prožívají silné kritické období, či nikoliv. Vstup do profese pro učitele Františka, Zdena a Kateřinu znamená velký šok, zatímco pro ostatní učitele je to překvapení menšího rázu, a proto se dá říci, že tímto šokem z reality neprocházejí. Přejít ze studia učitelství do učitelského povolání je pojmenován jako **šok z reality** (Lortie 1975) či šok z praxe (Kelchtermans, Ballet 2002), protože existuje propast mezi známou a bezpečnou pozicí studenta učitelství a mezi pozicí nezávislého učitele, který by měl převzít odpovědnost za žáky (Eldar 2003, s. 31). Šok z reality je mnohdy způsoben střetem idealistických vizí získaných během přípravy na učitelství s odlišnou a nevlídnou situací uvnitř třídy a je plný kritických incidentů.

Je však tento šok způsoben jen nekvalitní přípravou, jak uvádějí učitelé? Na základě zjištěných dat se domnívám, že důvodem šoku nebyla pouze nedostatečná pregraduální příprava, ale zejména nepřijetí role učitele. Identita učitele nevzniká až s

jeho nástupem do prvního zaměstnání, ale na vývoj a formování identity má pregraduální příprava silný vliv.

Zkoumaní učitelé zpočátku zažívali negování svých představ, což u nich vyvolalo snahu o řešení. Hledání řešení u sebe se neukázalo jako úspěšné, a proto se učitelé takřka záhy obrátili na své kolegy. Ti jim, spolu s řešením konkrétních problémů, nabízeli určitou identitu učitele (učitele s autoritářským stylem výuky). Učitelé byli nuceni k převzetí specifické role, určitého modelu chování a s tím souvisejícího přesvědčení, jak bude vidět níže.

Učitelé to odmítají a hlavní podporu jim poskytuje vedení školy. Forma podpory je **emocionální** a je to směřování učitele k vlastnímu hledání řešení, k vlastnímu experimentování. Během procesu socializace do role učitele byli učitelé relativně osamoceni: nejen, že neměli efektivně pracující mentory, ale zřejmě by ani nebylo možné, aby mentoři byli neustále spolu s učiteli. Toto období je klíčové pro další profesní dráhu učitele, protože učitelé si v této době **hledají vlastní cestu**, jak vyučovat a jak řešit pedagogické problémy.

Je to hledání a vytváření si vlastního smyslu jednání v rámci dané profese a daného prostředí (institucionální a organizační struktura). Období je proto nazváno jako Zkoumání terénu třídy, protože zkoumaní učitelé s detektivní pečlivostí pátrali, jaké mají možnosti jako učitelé ve své třídě a které danosti jsou způsobeny kontextem školy. V tomto období učitelé takřka nemění institucionální nastavení školního prostředí, ale zabývají se především sami sebou, svojí třídou a vztahem s žáky.

Podobně hovoří Kaganová (1992b), která prošla čtyřicet výzkumů učení se vyučovat. Shrnula poznatky do tvrzení, že začínající učitelé teprve objevují žáky a sbírají o nich informace. Cílem učitelů je použít tyto informace k změně sebe, své role a obrazu učitele. V první řadě tedy začínající učitelé zjišťují, že nemají dokonalé informace o žácích, o jejich schopnostech a vědomostech, a snaží se nastalou situaci řešit.

V období Zkoumání terénu třídy učitelé vyvíjejí enormní úsilí, provádí mnoho nových rozhodnutí, experimentují a neustále se učí nové věci. Profesní identita učitele je nejvíce zřetelná v jeho výuce. Prozatím se nijak zvláště učitel neprojevuje mimo vlastní třídu. Navíc se ocitá v období „hájení“, neboť je mu okolím připsána **identita začínajícího učitele**: učitel může dělat chyby, může prožívat kritické incidenty, dokonce může být neúspěšný. Klíčové jsou však dvě věci: dočasnost (profesní identita začínajícího učitele je jen dočasná) a vlastní aktivita učitele (všichni zkoumaní učitelé projevují snahu vypořádat se s problémy ve třídě).

Pro další období je nejvíce důležitý vztah učitele a žáka, který učitelé začínají objevovat a zároveň formovat. Podoba vztahu učitele a žáka se ukáže jako zcela zásadní pro efektivní výuku (dosahování výsledků) a pro uspokojení učitele z vlastní práce.

3.7.2 Progresivní učitel

Druhé období je charakteristické přelomovým hledáním profesní identity učitele, zvolením si profesní identity progresivního učitele a práci na této identitě.

Hledání profesní identity učitele se vztahuje na třetí až čtvrtý rok dráhy učitele, kdy se učitelé ocitají na pomyslné křižovatce a musí se rozhodnout, kterou cestou se vydat. Jedná se o krátkou přechodovou fázi mezi dvěma obdobími. Zkoumaní učitelé se v tomto bodě rozhodli, že budou usilovat o to, být dobrým, progresivním a angažovaným učitelem. Plně si již uvědomili zodpovědnost a závazek, který z profese učitele plyne, a rozhodli se jej přijmout.

Zcela zásadní se pro předchozí období jevílo zkoumání možnosti třídy. Osobní identita učitele působila jako jakýsi katalyzátor informací společně s osobními přesvědčeními a hodnotami: od nástupu do povolání až doposud ani jeden z učitelů nepřijal hotovou identitu učitele (například od kolegů). Okolím jim byla připsána profesní identita začínajícího učitele, který není dokonale připraven na své povolání a má nárok dělat chyby. Protože tento typ profesní identity nebyl přičten natrvalo, učitelé i okolí si uvědomovali temporalitu této připsané identity.

Během hledání profesní identity nabývá na síle sociální tlak k přijetí plné odpovědnosti učitele. Učitelé zde dospěli k názoru, že se musí nejen naučit ovládnout mnohé nové techniky a metody, ale co je důležitější, že musí pracovat na své identitě učitele. Musí si ji vytvořit. Zcela neopomenutelným vlivem působícím na identitu učitele jsou identity ideálního učitele. **Profesní identita učitele se utváří na základě racionálního rozhodnutí k vytváření vlastní identity učitele a afektivního jednání učitele ve výuce a v sociálních interakcích s jinými lidmi.**

Aktivní hledání jedince spojené s vědomým rozhodnutím dospělo k určitému osobnímu projektu, který si jedinec přijal, a převzal za něj odpovědnost. Učiteli identita dodává pocit vlastní jedinečnosti a zároveň sounáležitosti s určitými hodnotami. Identita je vlastní porozumění tomu, kdo jsem a kdo si myslím, že jsou druzí lidé. Je výsledkem dialektického spolupůsobení jedince a společnosti, které lze označit jako sebedefinování a sociální definování (a je výtvořem vědomého jednání a sebereflexe jedince). Identitu lze takto chápat jako proces neustálého rozpoznávání sebe sama a vytváření svého já.

Učitelé si zvolili profesní **identitu progresivního učitele** a začínají na ní pracovat, což je příčinou pokračujících pozitivních změn ve výuce učitele. V konceptu této identity je spojeno několik témat: mladý věk učitelů, angažovanost, humanistické pojetí cílů výuky a vzdělávání, vnímaná a udržovaná dichotomie „staré“ a „moderní“ základní školy, pasivních a angažovaných učitelů.

Učitelé vstupují do období, které trvá přibližně do sedmého až osmého roku praxe. Termínem progresivní chci vyjádřit snahu učitelů být jiným, nezkostnatělým, angažovaným a necynickým učitelem. Progresivismus je v tomto případě nahlížen jako dědic pragmatismu v pedagogice, zaobíral se kdysi novými či alternativními postupy v pedagogice.⁶²

⁶² Progresivismus jako hnutí se rozvíjí po II. světové válce a je spojen se zájmem o výchovu a vzdělání žáků v celostním pohledu, který se nezaměřuje toliko na kognitivní rozvoj jedince (*whole-child concept*). Podle stoupenců progresivismu by měla škola zabezpečit rozvoj jedince v oblasti morální,

Vyhranění se vůči jiným učitelům hraje roli při dalším směřování učitele, který se vědomě zavázal pracovat na sobě, pracovat na své profesní identitě. Snaha být dobrým učitelem nově nekončí hranicí třídy, ale učitel se zaměřuje na celý prostor školy. Závazek stát se progresivním učitelem není kauzálně nutným důsledkem předchozího období. Spíše lze říci, že na dráhu učitele působí mnoho klíčových vlivů a kritických incidentů. Kritické incidenty hrají v profesním rozvoji učitele silnou úlohu, neboť jsou jakýmsi vytržením učitele z běžné perspektivy.

Nově se objevuje spolupráce s kolegy, učitel získává bohaté zkušenosti, zdokonaluje svoji zpětnou vazbu, pracuje na své profesní identitě a vytváří si konstrukt ideálního učitele. Profesní identita učitele je dynamický a komplexní proces dialektického reagování identity jedince a profese učitele. Na konstruování profesní identity má vliv několik faktorů: profesní identita učitele je utvářena zaprvé rolí učitele a vztahem k žákům, jeho vyučovaným předmětem (např. první stupeň, dějepis, hudební výchova), zadruhé vztahem ke kolegům a vedení školy (např. angažovaný učitel), zatřetí vztahováním se k idealizované představě učitele (např. nespokojenost učitele s výukou vznikající jako porovnávání své praxe s ideálním učitelem) a začtvrté je podmíněna organizačními a mikropolitickými aspekty dané školy.

Rozhodnutí stát se progresivním učitelem je následováno pozitivními změnami ve výuce učitele. Rozšiřuje se však pole působnosti učitele a rámce, ke kterému se učitel začíná vztahovat: nyní to je nejen prostor třídy, ale i prostor školy. Z tohoto důvodu lze identifikovat dva zdroje změny učitele.

sociální a psychické, působit na schopnost jedince uplatnit se a získat zaměstnání, aktivně působit v politickém životě, být fyzicky zdatný, rozvinout zodpovědné konzumní chování a porozumět umění. Progresivismus je kritizován za orientaci ke způsobu (*manner*) edukace, ale nedostatečným zájmem o obsah (*matter*) edukace. Více o progresivismu např. Blake a kol. 2003. Progresivismus však neznamena ztotožnění s určitou alternativní školou.

Primárním důvodem pro použití určitých metod ve výuce je přesvědčení učitele o jejich efektivnosti v procesu učení. Otevřený vztah k žákům, který je založen na vzájemné důvěře mezi učitelem a žákem, tvoří tematické jádro identity progresivního učitele. S tím souvisí používání nových metod výuky, práce s žáky, práce se skupinou, chybou žáka a podobně, což je druhé téma identity progresivního učitele. Hlavním zdrojem pokroku učitele v práci na sobě (a samozřejmě také na své identitě, jak uvidíme dále) je proto zpětná vazba od žáků, kdy identita učitele funguje jako jakýsi filtrační rámec. Součástí práce na profesní identitě je budování přesvědčení učitele, rutin ve výuce či sebereflexivních nástrojů (součástí identity je kontinuita, tedy např. vědomí si učitele jeho obtížných začátků). Progresivní učitelé také zásadním způsobem pokročili v používání intuitivního jednání v průběhu interaktivní části výuky.

Sekundárním důvodem používání a rozvíjení metod je práce na profesní identitě učitele. Například učitelka Zdena doslova vypilovala metody hudební výchovy, které ji ve škole přinesly pověst progresivního učitele. Učitel v tomto období zjistil, že není se svou třídou ve škole osamocen, a objevil, že celé prostředí (krajina) školy ovlivňuje jeho výuku. Rozpoznal, že způsob výuky jiných učitelů na něj samotného působí, stejně jako na jeho žáky, a kultura školy či školní étos je natolik zásadní institucionální charakteristika, že zcela podmiňuje jednání učitele a jeho žáky ve třídě. Z tohoto důvodu učitel vychází ze třídy (Sikes 1989) a prozkoumává možnosti a bariéry školy. Jestliže v předchozím období učitel narazil na některé institucionálně a sociálně podmíněné okolnosti (první střety učitele), v tomto období se je pokouší měnit. Na konci období má učitel velmi dobře zmapováno, které jevy ve škole může ovlivnit a které ani s největším úsilím změnit nedokáže.

V rámci školního prostoru se učitelé pokoušejí prosazovat svoje potřeby a zájmy, ať už základní, osobní nebo ideologické, a přitom se střetávají se zájmy ostatních učitelů a jejich skupin ve škole. Na základě toho si zkoumaní učitelé vyvinuli některé strategie získání moci ve škole (verbální distancování a otevřené střety) a stávají se

terčem strategií používaných některými učiteli (pomluvy). Účast učitele na sociálních interakcích v prostoru školy se postupně stává zdrojem uspokojení z práce.

3.7.3 Expertství

Klíčové pro období Expertství je uznání okolím a vedením školy, které zkoumaným učitelům nabízí nové **funkce**: uvádějícího učitele, výchovného poradce či zástupce ředitele školy. Prostřednictvím práce ve funkci mentora učitelé získávají morální autoritu v prostoru celé školy.

Učitelé díky převzetí nových rolí a funkcí ve škole získávají nové možnosti, jak se rozvíjet. V rámci DVPP je vedením školy zkoumaným učitelům opakovaně umožněno rozšířit si poznatky a dovednosti související s novými funkcemi uvádějících učitelů, výchovných poradců či zástupců ředitele. Další vzdělávání učitele se tak stává silným zdrojem profesního rozvoje.

Učitelé František a Kateřina se stávají zástupci ředitele školy, což jim umožňuje ještě více působit na kvalitu výchovně-vzdělávacích procesů ve škole. Ostatní učitelé se snaží ovlivňovat chod školy a její ideové směřování nepřímo, prostřednictvím různých akcí, jako je projektová výuka, změna způsobu zápisu do školy, změna organizace prvního dne ve škole, vybudováním studovny pro žáky či získáním finančních prostředků pro školu.

Základním rysem učitele experta je aktivní nespokojenost a neustálá změna učitele. Jak připomíná již Schön (1987), role učitele v sobě implicitně obsahuje role učícího se a experti jsou ti, kteří se této role stále drží. Z tohoto důvodu jsem období nazval jako Expertství, aby zůstala naznačena procesualnost profesní identity učitele experta. Učitel expert není dokonalým a hotovým učitelem, ale musí na své identitě neustále pracovat z důvodu proměny vnějších podmínek edukace. Profesní identita experta není připsána učiteli trvale, naopak na jejím budování musí neustále pracovat. Z tohoto důvodu hovořím o expertství jako o procesu, nikoliv o statickému jevu. Učitelé experti se individuálně odlišují v míře a rozměru vycházení ze třídy, což ukáží na

příkladu učitele Petra, jehož jsem označil za Mavericka, a na příkladu Venduly, jejíž pozici jsem nazval Ideovou ředitelkou.⁶³

Druhým hlavním rysem učitele experta je morální autorita, kterou učitel získává po své dlouholeté angažovanosti ve věcech a otázkách přesahující rámec jeho vlastní třídy. Zkoumání učitelé nejen vychází ze své třídy, ale v prostoru školy a jejím okolí se aktivně podílí na řešení problematických otázek. Jsou nejen uznáni jakožto zkušení odborníci na skupinovou práci či osobnostně-sociální výchovu, ale jako učitelé s morálním kreditem.

Následující graf ukazuje tři hlavní období, které učitelé retrospektivně popisovali. V následujícím textu budu toto schéma používat a odkazovat se na něj. Začínající učitel či učitel v období Zkoumání terénu třídy je ten učitel, který se nachází v prvních třech letech své praxe. Progresivní učitel či učitel v období Progresivní učitel má minimálně čtyři a maximálně osm let praxe. Učitel expert nebo učitel v období Expertství je učitelem s osmi a víceletou praxí.

Tabulka č. 2: Přehled období vývoje učitele

Období vývoje učitele	Rok
Zkoumání terénu třídy (začínající učitel)	0–3
Progresivní učitel	3–8
Expertství(učitel expert)	8 a více

⁶³ Podrobněji bude prosazování zájmů učitelů popsáno v kapitole 6.2.1. Zájmy učitelů ve škole.

Kdykoliv budu na následujících stranách hovořit o učitelích, budu mluvit pouze o zkoumaných učitelích. Pokud budu odkazovat na učitele obecně či na kolegy zkoumaných učitelů expertů, výslovně tak uvedu.

V následující části se zaměřím na vyličení jednotlivých teoretických konceptů, které se ukázaly být přínosné pro konceptuální uchopení závěrů zkoumání učitele experta. Účelem kapitoly je abstrahovat od biograficky vyloženého lineárního schématu v analytické části a propojit zkoumaná témata do ucelenější a obecnějšího rámce. Zde se tedy snažím uplatnit druhý analytický postup: z deskriptivního popisu směřuji k vytvoření obecné teorie vysvětlující rozvoj učitelů expertů. Pomocí interpretativního, konstruktivistického a hermeneutického teoretického zázemí se pokouším vyložit **své pochopení příběhů** vyprávěných zkoumanými experty. Podstatné je pro mě spojit různé teorie pro porozumění vývoji učitele (lidské existence) z pohledu zkoumaných účastníků žijících a pracujících v dané realitě školy.

4 Profesní identita učitele

Náhledy na identitu se v průběhu dějin velmi výrazně mění, takže zatímco dříve hrál roli geografický původ, sňatek či původ, ve dvacátém století se vše výrazně proměňuje. Masová média, konzumní společnost, technologický pokrok či otázky kariéry vedou k tomu, že lidé obtížně definují svoji identitu. V nedávné době způsobil rozvoj nových komunikačních technologií několik nových zkoumání souvislostí identity a prostoru (kyberprostoru). Traduje se, že první termín identita v moderních sociálních vědách použil Freud, ale hlavní výzkum začíná až s Meadem (1967) a Eriksonem (1999, 2002). Erikson byl první, který nahlížel na identitu jako na psycho-sociální konstrukt (jedinec je silně ovlivněn společností, ve které žije).

Identitu vnímám jako naše vlastní porozumění tomu, kdo jsme a kdo si myslíme, že jsou druzí lidé. Dochází jak k přihlášení se k určité identitě (identita získaná či **přiznaná**, *avowed*), tak i k připisování identity jinému jedinci (identita **připsaná**, *imputed*). Sociální identita může být připsána („Ona je učitelka“) i získána („Jsem poslanec“).

V další části se zaměřím na jednotlivé složky identity učitele, které rozdělují do následujících částí: osobní identita, sociální identita, identita ideálního učitele a profesní identita. Dále se zaměřím na dva klíčové procesy vztahující se k identitě, hledání profesní identity a práce na identitě.

4.1 Osobní identita

Osobní identita učitele je při jeho nástupu do prvního povolání takřka hotová. Je ovlivněna vnímáním sebe, zkušenostmi a zážitky. Učitel ji uděluje sám sobě, čímž ji odlišuje od sociální identity, která může být připsána. Každý jedinec si utváří vlastní chápání sebe sama, které vychází z jednání, ideálního já a z přisouzených charakteristik. Osobní identita je výsledkem vývoje během celého života, kde hraje roli minulé,

budoucí, ideály a kultura. Osobní identita je zčásti dána vrozenými dispozicemi učitele a zčásti je získaná (objevuje se v průběhu celého života: dítě se stává dospělým, dospělý se stává rodičem).⁶⁴

Osobní identita učitele či osobní identity učitele jsou dány rodinným pozadím a zázemím, socioekonomickým a kulturním kapitálem rodiny a studijní dráhou učitele. Během učitelské dráhy ovlivní učitelovu osobní identitu především kritické okamžiky, jako je narození dítěte či úmrtí v rodině. Osobní identita učitele vychází také z jeho osobních **vlastností**. Dlouho se věřilo, že lze identifikovat osobnostní charakteristiky dobrého (ideálního) učitele a na základě toho pak provádět výběr nejvhodnějších uchazečů pro učitelskou profesi (pomocí baterie testů). To se týkalo takových charakteristik, jako je inteligence, motivace, schopnosti či věk. Podobný postoj bývá označován jako osobnostní paradigma. Na základě mnoha výzkumů (Lowyck, Pieters 1992) lze tvrdit, že nebyl prokázán determinující vliv osobnostních charakteristik učitele na kvalitu jeho výuky.

Výzkum učitelů expertů prokázal, že osobní identita je klíčová pro vztah učitele a žáka a vztah učitele a jeho kolegů, ale experti se nestali zkušenými učiteli pouze díky vrozeným dispozicím. Přiznávají, že jsou uznávanými experty především díky cílevědomé **práci** (byť pro to používají rozmanité termíny).

Práce na sobě samém je v současné společnosti vnímána jako jeden z generátorů možností jedince. Dokonce stojí v základu mnoha mýtů, například o americkém snu,

⁶⁴ Procesy stávání se někým jiným jsou také spojovány s procesem socializace, tedy učení se zastávat určitou roli a závazky s tím spojené. Podle Eriksona (1999, 2002) se identita utváří během celého života jedince, začíná v dětství, ale hlavní rozvoj nastává v adolescenci. V tomto období může docházet ke krizi identity, kdy jedinec testuje různé identity (klade si otázku Kdo jsem?), ale ve věku 21 let má více než polovina dospělých „hotovou“ identitu. Dosažení identity znamená získat pocit vlastní jedinečnosti, ucelenosti, stability a sociální soudržnosti. Utváření identity je proto od dob Eriksona vnímáno jako víceméně celoživotní proces. Marcia (1988, cit. podle Macek 2003) označuje identitu v pozdní adolescenci jako počáteční strukturu identity.

kdy chudý jedinec pracuje úporně na sobě, navzdory všem překážkám vnějšího prostředí, a nakonec uspěje. Samotná práce na vlastní identitě se pro mnoho lidí stává smyslem a cílem života.

Kde se osobní identita učitele projevuje? Konkrétně ji můžeme vidět ve vztahu učitele a žáka, ve vztahu učitele a jiného učitele, v běžné výuce, v každodenních rozhodnutích učitele a v jeho vlastních teoriích přesvědčení. Osobní identita dává jednání učitele to, co jej **odlišuje** od jednání jiných učitelů. Ačkoliv někteří sociologové zastávají názor, že jednání jedince, a tedy i jeho osobní identita jsou zásadně podmíněny sociální strukturou a mocí (Bourdieu 1998), domnívám se, že učitelé konstruují svoji identitu a jsou schopni zacílit své jednání a přesvědčení.

Učitelé disponují osobním zaujetím, které jim pomáhá směřovat rozhodování, do jisté míry nezávislé na sociální struktuře. Někteří přirovnávají tuto rovinu osobní identity k **tvoření umělce** (např. Coldron, Smith 1999). Umělce, který vytváří nové pohledy na starou tradici,⁶⁵ který čte jiným způsobem klasické texty.

Osobní identity odkazují k významům připsaných sobě jedincem (viz Snow, Anderson 1987, Burke, Tully 1977). Mohou být v souladu, nebo v nesouladu se sociálními identitami.⁶⁶ Osobní identita je konzistentní, nebo nekonzistentní spojení sociální identity a sebepojetí. Identita je „osobní mýtus, který člověk konstruuje, aby definoval, kdo je“ (McAdams 1993, s. 266). Osobní identita neodkazuje k tomu, jestli je jedinec šťastný, ale k tomu, jestli vede smysluplný život, připomíná McAdams.

Koncept osobní identity je zčásti spojen s konceptem sociální identity, neboť i v osobní identitě se odehrává porovnávání já mnou viděné a já okolím viděné. Každý jedinec je schopen nahlížet svoji osobní identitu: jedinec dokáže nahlížet sám sebe a své jednání z pohledu jiného. Pro Ricoeura (1990, cit. podle Kliková 2007, s. 207) je vztah

⁶⁵ Viz například teorie silného čtení Blooma (1997).

⁶⁶ Otázka autentičnosti a neautentičnosti identity jedince (respektive vnějších znaků). Viz Havlem popisovaný vedoucí obchodu se zeleninou (1990).

jedince k sobě realizován přes zprostředkující subjekt, kterým je buď mé „jiné já“ (sám sebe nahlížím jako jiného mezi druhými), nebo druhý člověk, který z jiné pozice nahlíží mé „jiné já“.

Sebe nebo osobní identitu jsem tedy nejlépe schopen postihnout zaprvé **zprostředkovaně** a zadruhé ve svém **jednání** a jeho nahlížení mnou samým nebo druhými lidmi. Zkoumaní učitelé právě tímto způsobem objevili a neustále objevují svoji osobní identitu. Marta je aktivistka, Vendula je lídrem opozice, Kateřina je kritikou vedení, Zdena je schopná přenášet svoje nadšení na žáky, František je cholerikem a Petr je vynálezcem metod výuky. Zkoumaní učitelé mají daleko více charakteristik, jak bude ukazováno dále v práci. Učitelé však tyto charakteristiky získávají skrze jednání a jeho reflektování sebou samotnými a svými kolegy. Ono reflektování se odehrává především na rovině **vyprávění**, narace. Jednání, jakožto čin, je předmětem vyprávění mezi učiteli a z tohoto vyprávění pramení rozpoznání osobní identity učitele.⁶⁷

Domnívám se, že sebereflexe jedince nevychází z vlastního zkoumání vědomí, ale z **reflektování jednání ve vyprávění**. Učitelé tedy poznávají sami sebe díky interakci se žáky a kolegy a reflexi této interakce. Poznání sebe sama je tedy **zprostředkované**, nikoliv přímé, například skrze kontemplaci či jiné metody. Nemůžeme se podívat do svého nitra a nahlédnout podstatu sebe. Zkoumaní učitelé se tedy dívají do pomyslného zrcadla, ale nevidí v něm sami sebe, ale pouze **obraz** sebe zprostředkovaný druhými lidmi a naším „jiným já“.

Zkoumaní učitelé se proto ocitají ve zvláštní pozici: reflektují, čtou či interpretují příběhy, historiky a jednání, jehož autory není nikdo jiný než oni sami. Příběhy, které

⁶⁷ Jak bude doloženo dále, škola je místem vzájemného porovnávání se, které se neodehrává na základě viděného, ale pouze na základě slyšeného, tedy vyprávěného. Z tohoto důvodu jsou strategiemi k získání a udržení identity jak otevřené střety (mezi učiteli a skupinami učitelů), tak také verbální distancování, hovory o identitě, fámy a pomluvy.

učitelé vyprávějí, nemají pouze informační hodnotu, ale jejich záměrem je **pracovat na příběhu** o sobě v rámci sociálního prostoru školy, jak bude popisováno dále v celém textu.

4.2 Sociální identita

Reflektování sebe ve vyprávění svém či ve vyprávění jiných je možno přirovnat k interpretaci textu, jak to dělá Ricoeur (2007). Pochopení textu vychází z tradice hermeneutiky a je založeno na porozumění symbolům, gest či promluv. Podobně jako dobrý román je mnohoznačný a sděluje nám daleko více, než se jeho autor pokusil vepsat do jeho řádků, stejně postupujeme při nahlížení na vyprávění o sobě či druhých. Nejde nám o zachycení záměru autora (který může být neznán), ale o **pochopení významu** řečeného.

Pochopení je podmíněno našim kulturním zázemím, přesvědčením, afektivní rovinou, a proto nelze porozumění označovat za reprodukování významu vyprávění. Nová interpretace není přesným přepisem řečeného, není kopií, ale novým příběhem. Takto je ovlivňována sociální identita učitele v prostoru školy.

Sociální identita učitele (*social identity, social identity theory*) se neodvíjí pouze od role jedince, ale zejména od jeho sociální role, od přináležení k určité skupině, od charakteristik, jako je pohlaví, rasa, etnikum, a od jeho vystupování v prostředí školy v určitém časovém období. Ve výzkumu se pro chápání sociální identity ukázalo jako zásadní přináležení učitele k určité skupině učitelů v rámci dané školy.⁶⁸ V prostoru školy tak dochází ke sdílení významů v rámci sociálních interakcí a určující je **ztotožnění**, nikoliv pouze členství, s určitou skupinou učitelů.

Sociální identita skupiny existuje tehdy, pokud její členové sdílejí podobné sebepojetí s určitými charakteristikami, které se vztahují na vnitřní podobnosti skupiny

⁶⁸ Všichni zkoumaní učitelé byli rodilí Češi.

a vnější rozdíly. Jedná se o postoje, přesvědčení, pocity a jednání. Hodnoty a přesvědčení skupiny se pak stávají hodnotami a přesvědčeními jedince. Teorie sociální identity tvrdí, že tyto postoje, přesvědčení a jednání jsou proměnlivé vlivem mnoha faktorů (prostředí, hodnoty skupiny a status skupiny). Jedinec je ovlivněn skupinou a dále také snahou o pozitivní vidění vlastní skupiny. Jedinec se tak může pohybovat v rozmezí od úplného přijetí sebedefinování se skupiny až k pojetí založeném na vnímání sebe jako jedinečného člena skupiny. Sociální identita tedy zakládá skupinové jednání.

Nejpříhodnější definici sociální identity vhodnou pro realizovaný výzkum lze nalézt u Snowa a Andersona (1987). Podle nich je **sociální identita** „připsána ostatními ve snaze zařadit a umístit je jako sociální objekty. Nejsou to nějaká prohlášení, ale přisouzení díky informacím získaným na základě vnějšího pohledu, jednání jedince a místa a času tohoto jednání“ (s. 1347).

Sociální aktéři školy tak vytvářejí sociální identitu učitele na základě jeho přináležení ke skupině a na základě vyprávění o tomto učiteli. Během výzkumu bylo zjištěno, jak toto vyprávění o určitém učiteli je na jedné straně velice časté (je podstatou sociálních interakcí mezi učiteli) a na druhé straně je vždy **zprostředkované**. Učitelé vyprávějí o jiných učitelích nikoliv na základě svého přímého ocenění učitele (např. při hospitaci), ale připisují mu určité jednání, a tím také určitou identitu na základě zprostředkovaných informací.

Reflexe v prostoru školy se odehrává na racionální bázi, ale je neřízená, nekontrolovatelná a plná emocí. Popisovaný výzkum ukázal, že ve škole, oproti jiným organizacím, existují odlišné **způsoby kontroly**. Školy zastávají střední pozici (Ball 1987, s. 9) mezi hierarchickou pracovní organizací (*hierarchical work-organization*), která se zabývá produkcí, komerčního nebo byrokratického rázu, a mezi organizací kontrolovanou jejími členy (*member-controlled organization*), jako je třeba politická strana či odbory.

Každý učitel ve škole si ponechává určitou kontrolu nad touto organizací a nad způsobem práce v této organizaci. Učitelé se scházejí na poradách, jsou členy předmětových komisí, rozhodují o výběru učebnic, na některých školách výběru nových zaměstnanců či se podílejí na tvorbě ŠVP. Způsoby kontroly ve škole tedy nejsou součástí organizačního systému školy, ale vznikají ze vzájemných interakcí různých učitelů a skupin (viz Strauss 1997).

Zkoumané školy (pravděpodobně platí i pro ostatní školy) jsou specifické nepřítomností kontroly. Jestliže neexistuje plánovaná, řízená a organizovaná kontrola školy (kvalita výuky, výsledky žáků, práce učitele v prostoru školy), pak dochází k velkému vlivu neformálních uskupení učitelů. Kvůli tomu mají učitelé pocit, někdy oprávněný, že si mohou uskutečňovat takovou výuku, jakou chtějí, že jim do toho nikdo nemluví a ani nikdo mluvit nebude. Nepřítomnost kontroly, rozdílné cíle učitelů, „anarchistický charakter“ a rozdílné názory na školu jsou jakousi roznětkou pro vzplanutí konfliktu. Takové konflikty pak do sebe natahují osobní názory a přesvědčení jednotlivých aktérů, čehož důsledkem není pouze racionální argumentace. Jak ukáží dále, ideologické zápasy ve škole, stejně jako v celé lidské historii nemusí mít racionální důvody, příčina a účinek mohou být zcela bez souvislostí (Simmel 2006).

Zkoumaní experti působili ve školách, kde nebyl stanoven plán hospitací, sledování vzdělávacích výsledků žáků ani vnější evaluace celé školy. Hospitace ve škole neprobíhaly a pokud ano, ukázalo se, že nejsou nejlepším způsobem kontroly práce učitele, pokud jsou použity osamoceně bez dalších metod evaluace.⁶⁹

Různé hranice kontroly jsou ve škole neustále bourány a redefinovány, jsou často výsledkem boje různých skupin, vedení a učitele, ředitele a učitelů, různých skupinek učitelů. Jsou také dány vnějším prostředím.

⁶⁹ Během výzkumu zkoumaní učitelé a jejich kolegové a ředitelé opakovaně shodně popisovali, jak hospitace v problémových hodinách vždy dopadly dobře, protože žáci se chovali ukázněně z obavy před autoritou vedení.

Zkoumaní učitelé získávali různé sociální identity na základě svého jednání, výuky, informací o výuce učitele od žáků, rodičů žáků či kolegů učitele. Vzhledem k tomu, že se jedná o připisování sociální identity na základě profesních výkonů učitele, nazývám tuto připisanou sociální identitu **profesní identitou učitele**. Tato bude předmětem další části.

4.3 Profesní identita

Mnozí badatelé poukazují na to, že nemá smysl rozlišovat mezi osobní a profesní identitou, neboť obě jsou zcela nerozlučně spojeny (např. Bačová 2003, s. 208). Rozlišování je možné použít v odborných disciplínách pro zvýraznění určitých vlivů na identitu jedince, ať už se to týká vlivu role (osobní identita) nebo skupiny (sociální identita). Vzhledem k zaměření zkoumání jsem využil konceptu profesní identity, která je odvislá od osobní a sociální identity. Identita profesní je koncept zkoumaný zejména od druhé poloviny devadesátých let, a proto má, jako každý nový koncept, více rozdílných výkladů.

Jeden z uznávaných odborníků, Beijaard (2004, s. 751), definuje profesní identitu následovně: „Učitelé odvozují svoji profesní identitu ze (nejčastěji kombinace) způsobů, jak se vidí jako odborníci na učivo, pedagogičtí odborníci a didaktičtí odborníci.“ Tato definice je, jak se ukázalo během výzkumu, příliš úzká. Profesní identita učitele není definována jen skrze to, jak učitel vidí sebe jako odborníka, ale zejména jak okolí vidí učitele jako odborníka. Profesní identita je tedy dle mého definována jak skrze vidění sebe ve vlastním jednání, tak skrze vidění sebe druhými ve vyprávění a jednání aktérů školy.

Profesní identita učitele je vázána na kontext, čas a specifické znalosti a přesvědčení jedince. Hovořím-li zde o učitelích a jejich životní a profesní dráze, pak je nutné poznamenat, že identita učitele se výrazně proměňuje s jeho věkem. Z tohoto důvodu pojednávám o vývoji učitele ve třech obdobích podle identity, kterou lze učitele

charakterizovat. Jedná se tak o identitu začínajícího učitele, identitu progresivního učitele a identitu učitele experta.

Podle Jenkinse (1996, s. 25) je identita dialektická souhra procesů vnitřního a vnějšího vymezení, identity jsou tedy ovlivňovány jak vnějšími silami (vztah s ředitelem školy), tak vnitřními silami (přesvědčení, jak by se měl učitel chovat). Podobně Berger a Luckmann (1999) považují identitu za **výsledek dialektiky** vztahu jedince a společnosti. Tím zdůrazňují proměnlivou povahu identity, není to substanciální vlastnost, něco neměnného či hotového, „jakmile je identita vytvořena, je udržována, obměňována, dokonce i přebudována sociálními vztahy“ (s. 170).

Zkoumaným expertům tak byla v průběhu profesní dráhy připisována různá sociální identita. Na počátku to byla identita **začínajícího učitele**, který může dělat chyby, objevuje základní determinanty výuky, může být neúspěšný a mít nekázeň v hodinách. Temporalita této identity je v prostředí školy klíčová pro další směřování učitele. Kvůli tomu působí na učitele tlak k přijetí tradiční identity školy (odlišné na různých školách), či k přijetí identity angažovaného učitele. Zpočátku učitelé patřili jen do skupiny začínajících učitelů, ale postupně začali usilovat o to, být součástí určitých skupin (angažovaných učitelů, progresivních učitelů). Svým angažováním a prací na závazku, který cítili k určité skupině, tak vznikla skupinová identita, ačkoliv učitelé v žádné skupině nebyli. Skupinová identita proto může existovat bez členství, ale za předpokladu závazku učitele vůči systému hodnot určité skupiny jiných učitelů.

Identita angažovaného, **progresivního učitele** je spojena s mnoha vnějšími znaky: debatování o nových metodách, aktivní působení v prostředí školy, snaha o prosazení některých nápadů v rámci celé školy, používání efektivních a inovativních metod ve výuce a utváření skupin podobně zaměřených učitelů.

Následná **identita experta** je okolím učitelům připsána na základě jejich odborné a morální pověsti. Zkoumaní učitelé nejen vychází ze své třídy, ale v prostoru školy a jejím okolí se aktivně podílí na řešení problematických otázek. Jsou tedy nejen uznáni jakožto zkušení odborníci na skupinovou práci či osobnostně-sociální výchovu, ale jako

učitelé s morálním kreditem. Hlavním pozorovatelným znakem identity experta byly nové funkce učitele. Zkoumaní učitelé tak získali funkce mentora, výchovného poradce, projektového manažera či zástupce. Učitelé vnímají tuto identitu a s ní spojené uznání jako pomyslnou odměnu za předchozí působení a aktivní usilování o efektivitu školy.

Velmi zajímavé jsou strategie **soupeření** jednotlivých skupin učitelů ve škole, což bude předmětem dalších částí výkladu. Během získávání vlivu dochází často k otevřeným střetům mezi skupinami, což vede k nárůstu solidarity ve skupině. Skupinu učitelů vždy nejvíce mobilizovala situace, kterou bychom mohli označit za dilema či morální dilema. Podobná situace (např. kázeňské problémy žáků) působí jako jakýsi morální šok pro učitele, kteří se na základě toho rozhodují k jednání. Dochází tak k otevřeným střetům mezi jednotlivými skupinami. Ovšem podmínkou podobné společné akce je skupinová identita (která je důležitá i při „získávání“ nových členů skupiny). Emoce a sociální vztahy tak hrají ve škole zásadní vliv na práci učitele.

Účast ve skupině zpravidla pozměnila následnou životní dráhu učitele, jeho osobní identitu, a to i do doby, kdy už skupina neexistuje. Skupinová identita vychází zčásti z osobní identity jedince, ale nelze říci, že by byla spojením osobních identit několika lidí.

Symboličtí interakcionisté zdůraznili, že já jedince je výsledkem **sociálních interakcí**. Nahlízejí roli jako soubor strategií jedince pro zvládnání sociálních interakcí (Mead 1967). Role je ovlivněna představami jedince, sociální situací, a zejména vzájemnou interakcí. Neznamená to, že by nutně měla role předem danou povahu, ale je spíše neustále nově obměňována v dialogické komunikaci těch, kteří danou roli zastávají a řeší podobné situace a podobné otázky související s danými rolemi. Stát se například doktorem neznamená jen ovládnout určité odborné znalosti, ale v rámci procesu socializace přijmout normy, hodnoty a vzorce jednání vztahované k dané profesi, jak výborně dokládá Becker a jeho kolegové ve známé knize *Boys in White* (1961).

Předkládaný výzkum se přiklání k **interpretativnímu** a **konstruktivistickému** pojetí profese učitele, a to z toho důvodu, že učitelé nejsou pasivními objekty vlivu socializace (funkcionalismus),⁷⁰ ale aktivně mění tento institucionální kontext. Učitelé jsou ovlivněni především svými postoji a jednáním, v první řadě jednáním s žáky, v druhé řadě vztahy s kolegy. Jejich osobní přesvědčení, životní historie, identita a emotivní naladění fungují podobně jako **mřížka**: jestliže učitel například dostane radu od svého kolegy, filtruje ji právě přes tuto mřížku. **Interpretativní** pojetí socializace učitele dává menší důraz na organizační a institucionální vliv na učitele, ale zároveň zde dochází k opomíjení dané struktury učitelé profese.

Použitý **konstruktivistický** koncept identity navazuje na tradici Bergera a Luckmanna (1999), Goffmana (2003) a Beckera (1961). Konstruktivismus stojí proti jakémukoli esencialismu⁷¹ a zastává pozici, že objekty jsou vytvářeny v rozmanitých sociálních a kulturních procesech a jednáních. To, že je realita je sociálně konstruována (Berger, Luckmann 1999), neznamená jen to, že každý jedinec si může vytvořit odlišný náhled na daný jev, ale také to, že každý jev lze zachytit v historii činů, skutků a myšlenek, které daly vznik tomuto jevu a udržují ho při existenci. Nelze tedy říci, identita je to a to a vždy tomu tak bylo.

⁷⁰ Vedle interpretativního pojetí se často používá funkcionalistického hledisko. Funkcionalistický pohled na učitele převládl v mnoha studiích (Rosenholtz 1989) a vysvětluje vývoj učitele tak, že učitel je více ovlivněn školou než škola učitelem. Socializace učitele znamená přizpůsobování se či učení se přesně dané roli v instituci. Lortie (1975, s. 79) označuje socializaci učitele do profese jako sebesocializaci (*self-socialization*). Čím je zejména ovlivněna tato socializace? Předchozími zkušenostmi učitele, ty nejsou nijak velké a skládají se z jeho osobních zážitků a z jeho pozorování, také strukturou té současné školy. Doslova mottem knihy je heslo: „Povolání formují lidi“ („Occupations shape people“ (Lortie 1975, s. 55)).

⁷¹ Esencialistická perspektiva identity je starší a vychází z toho, že existují přirozené, esenciální charakteristiky jedinců (jako je osobnost, vrozené predispozice jedince, či geografické znaky), které hrají při vytváření identity roli.

Z tohoto pohledu není identita pouze výsledkem **zastávané role**, ale identita je výsledkem vyjednávání a prezentování se.⁷² Z této perspektivy potom pro vytváření identity hrají velmi podstatnou roli jazyk a interakce mezi lidmi, což bude předmětem dalších částí textu.⁷³

Zastánci funkcionalistického pohledu zdůrazňují význam socializace, struktury, odměn a trestů a daných pravidel (Parsons 1971). Sociální řád existuje na základě konsenzu, kdy jedinci jednají podle jasných pravidel, a naplňují tak očekávání vztahovaná ostatními k dané roli. Očekávání vytváří normy, spolu se sankcemi za jejich porušení, které jsou během procesu socializace jedinci přejímány. MacIntyre (1981, cit. podle Coldron, Smith 1999) hovoří o tom, že na každé škole existuje jakýsi folklór, specifické modely a vzory výuky, které jsou vnímány jako tradice. Nutné je však říci, že učitelé mnoho z těchto institucionálních daností nevnímají a netematizují je.

Profesní identitu lze chápat jako identitu, kterou jedinec (učitel) používá ve svém pracovním prostředí (ve škole). **Profesní identita učitele** je dynamický a komplexní proces dialektického reagování identity jedince a profese učitele. Na konstruování profesní identity má vliv několik faktorů, které v průběhu profesní dráhy učitele hrají odlišnou roli. Jedná se o tyto faktory: Profesní identita učitele je **utvářena** rolí učitele (jak zastávanou rolí, tak okolím nucenou rolí), jeho vyučovaným předmětem (např. první stupeň, dějepis, tělesná výchova, výtvarná výchova), vztahem učitele se žáky

⁷² Koncept osobní identity (*personal identity*), který klade důraz na vliv zastávání určité sociální role na sebeurčení jedince, je tudíž nedostatečně široký. Nezabývá se rozličnými sociálními atributy jedince, jako je rasa či pohlaví, ale vzhledem jedince, stylem komunikace či morálními přesvědčeními. Vztahuje se na charakteristiky sebe sama, které jsou základem pro sebehodnocení a sebeoceňování jedince. V první řadě je to role, kterou jedinec zastává a kterou si zvnitřnil.

⁷³ Sociální konstruktivismus přinesl také nová témata do zkoumání identity, jako je gender, homosexualita (Nedbálková 2003), subjektivní vnímání mužskosti a ženskosti, vliv médií na identitu, vliv školy na genderové utváření (Sadker, Sadker 1994), vliv preventivně-výchovných zařízení na identitu mládeže (Červenka 2005) či zkoumání identity jiných tvorů (identitou psa se zabývá Kouřil 2003).

(např. autoritativní učitel, demokratický učitel), vztahem s kolegy a vedením školy (např. angažovaný učitel) a vztahováním se k idealizované představě učitele (např. aktivní nespokojenost učitele vznikající jako porovnávání své praxe s ideálním učitelem).

Výše uvedené části profesní identity působí na učitele v rozmanité míře, a proto se jedinec pokouší udržet v rovnováze osobní, sociální a společenské požadavky. Všechny faktory můžeme sledovat odděleně, ale pouze s pomocí životní historie, biografie a narativního vyprávění nabývají smyslu, neboť ten jim dává vypravěč, tedy učitel. Vliv faktorů se tak proměňuje, což můžeme zkoumat pomocí různých konceptů, jako je kritický incident, kritické období či kritický přítel.

Jestliže Lukas (2007) v přehledové studii o vývoji učitele rozděluje užší a širší pojetí profesní identity učitele, pak moje vymezení identity by patřilo k pojetí **širšímu**. Na rozdíl od užšího pojetí, kde je zásadní jeden ze tří vlivů (osobní, sociální nebo profesní vlivy), se širší pojetí pokouší vyjít z více faktorů, jako je například reflexe učitele, institucionální charakteristiky školy či životní historie učitele. Chybou by bylo myslet si, jak naznačují některé učebnice didaktiky, že profesní identita učitele je utvářena pouze rolí a obecnými požadavky kladenými na učitele (např. efektivní předávání poznatků žákům). Profesní identita je širším konceptem, který se snaží postihnout komplexnost a rozmanitost osobního a profesního života učitele. Clandininová a Connelly (1996, 1998) používají termín **krajina profesních znalostí** (*professional knowledge landscape*), aby ukázali, jak komplexní je vliv různých profesních zkušeností, mezilidských vztahů, míst a událostí na učení se učitele a na jeho profesní identitu. Krajina profesních znalostí je narativně konstruována.

Metafora krajiny je případná pro vystižení konstrukce profesní identity učitele. Identita učitele je zčásti dána a zčásti dosahována aktivním snažením se, prací učitele na své identitě v sociálním prostředí daném školou a širším historicko společenským kontextem. Učitel je ten, který již do určité krajiny přichází jako začínající učitel, zdroje a možnosti (a zejména jejich kvalita) této krajiny hrají principiální vliv na profesní

rozvoj učitele. V tomto kritickém období se učitel setkává s šokem z reality a jako klíčovou vnímá podporu vedení k hledání vlastní cesty. V dalším období učitel vychází z uzavřené třídy a pokouší se měnit samotný charakter krajiny v komunikaci a spolupráci s kolegy a vedením. V období Expertství již učitel zásadním způsobem proměnil tuto krajinu, ovládl široké schopnosti, díky kterým byl v krajině rozpoznán okolními obyvateli, učiteli, nebo dokonce v okolních sídlech, školách, jako učitel expert. Zkušený učitel expert je proto vnímán nejen jako didaktický odborník, ale jako morální autorita, a získává mnoho nových rolí a funkcí (zástupce ředitele, koordinátor, tvůrce ŠVP).

Clandininová a Connelly (1998) přirovnávají profesní identitu k „příběhům, podle kterých bychom měli žít“ (*stories to live by*). Příběhy, podle kterých bychom měli žít, poskytují narativní dějovou linii, kterou učitelé využívají k tomu, aby dali smysl sobě a své práci (viz McAdams 1993). Příběhy, podle kterých bychom měli žít, spojují identitu učitele, jeho znalosti, výuku a sociální interakce se žáky a učiteli. Z tohoto důvodu obsahují jak osobní vyprávění příběhu učitelem, tak kolektivní učitelskou tradici dané školy a širší společenské kultury.

Jak jsem již napsal v úvodu práce, krajinu nelze poznat pohledem cizince, který krátce navštíví zemi jako turista, ale pouze z pohledů obyvatel vyslovených v příbězích. Domnívám se totiž, že porozumění vývoje a rozvoje učitele není možné bez zkoumání jeho životní biografie podané v příběhu, kde vypravěč uděluje jednotlivým událostem smysl. Provázanost identity učitele s jeho profesí, žáky a učiteli dané školy se příkladně ukazuje při změně školské politiky. Woods a Jeffrey (2002) ve svém vynikajícím výzkumu dokládají, jak musí učitelé anglické základní školy změnit svoji identitu pod vlivem změn ve školství, jako je zvyšování standardů, nové hodnocení školní inspekci a nové kurikulum.

V době realizace výzkumu procházelo české základní školství největší reformou od roku 1989: implementace Rámcového vzdělávacího programu. Při této masivní změně došlo k proměně identity učitelů, kteří se museli nově vyrovnat s kurikulárními

změnami. Zmatky a nepřesnosti ohledně zavádění nových školních programů vyvolávaly v učitelích napětí a dilemata. Učitelé následně ztratili část svého starého já a vytvořili se nové příběhy, které žijeme, kdybychom použili přirovnání Clandininové a Connellyho (1996, 1998).

Rozvoj profesní identity je tedy neustálý proces získávání a utváření zkušeností učitele. Učitelé se nejen poměřují s tím, kým jsou, ale také kým by chtěli být. Použitelným konceptem je v tomto případě **identita ideálního učitele**, která se stává zdrojem aktivní nespokojenosti.

4.3.1 Typizované identity

Sociální identita učitele je ovlivněna skupinou, ke které učitel náleží, ale také společenskými a historickými pohledy na profesi učitele.

V souvislosti s učitelským povoláním nelze opomenout **typizované** identity, které se někdy označují jako nálepky (*labelling*), etikety, protože jsou výsledkem sociálních procesů a vyvářejí specifický sociální status jedince, což například určuje to, jak se k němu bude kdo chovat (viz Berger, Luckmann 1999). Typizované identity jsou zjednodušená označení rolových vzorců chování.

„Mám teď takový těžký období, kdy na sobě cítím, jak jsem zanesená podobně jako varná konvice na čaj, a toho bych se potřebovala nějak zbavit, asi si dát pauzu rok nebo někam odjet. Zatím jako si myslím, že se to moc neprojevuje, známí mi pořád říkají, že nejsem jako učitelka, že to nepoznají, ale já to někdy dost cítím sama na sobě.“ (Zdena P48)

Učitelé mají přesnou představu o typizovaných pohledech na ně samotné a na to, jak by měl ideálně učitel vypadat, jak se chovat. Typizovaná identita neobsahuje jen negativní aspekty („učitel poučuje i ve svém okolí či domově“), ale i pozitivní („učitel by měl být morální autorita“). Obojí je možné sledovat v běžných sdělovacích prostředcích nebo na třídních schůzkách. Zde dávají rodiče velmi hlasitě najevo, jakou mají představu o dobrém učiteli. Kdo by jím měl být a co by měl dělat. Učitelé se buď

domnívají, že rodičovské požadavky jsou přemrštěné, nebo se nedostatečně zajímají o školu. Podstatné je si povšimnout, že v obou případech jsou učitelé typizovanou identitou ovlivněni. A to přesto, že často říkají pravý opak. V následující ukázce učitelka Marta tvrdí, že ji něco takového jako typizovaná identita učitelky neovlivňuje, ale ve své výpovědi ukazuje, jak se snaží bojovat proti této identitě. Podobně i u ostatních zkoumaných učitelů je zřejmá snaha **vyhraňovat** se proti negativně vnímané identitě učitele ve společnosti či médiích.

RŠ: „Bavili jsme se o tom, že podle vás učitelé nemají úplně to nejlepší postavení ve společnosti ve srovnání s úkolem, který dělají. Jak na vás působí tato jednoduchá označení?“

Učitelka Marta: „Mě to neovlivňuje. Mně to je jedno. Každá práce má něco. Já se zase setkávám s lidma, kteří, a třeba od rodičů mám takové signály, že jo, že to stojí za to, že jsou třeba rádi, že ke mně dali děcko, že jsou spokojeni. Teďka jdu do první třídy, tak jsou rodiče, kteří si ke mně chtějí dát dítě, který mě chtějí, abych je učila. A to je pro mě to důležité. Jako mám i podporu od vedení školy, mám i podporu i od kolegyň, které jsou ke mně vstřícné a ochotné, takže já to tak, já to neřeším, to není můj problém.“

(jiný rozhovor)

RŠ: „Co byste taky vyjmenovala nebo pojmenovala jako, že vás určitě ovlivnilo. Co byste ještě vyjmenovala za další důležitý bod? Jste říkala tu dramatickou výchovu a revoluci, kdy se to znovu začalo otvírat...“

Učitelka Marta: „Co mě ještě ovlivnilo? Můj muž, jo, že se nestydí za to, že jsem učitelka, a že mi fandí a že mi věří. To je taky důležité. A to, že nedělám učitelku doma. (*smích*) To se snažím nedělat, ale... Jako asi i to, že, no, když jsem se k tomu, teď mě to nikdy, ne nikdy nenapadlo, ale napadlo, že jsem, že mám pocit, že se za tu profesi nemusím stydět. I když, když nás jde víc učitelek, tak odcházím na druhou stranu tramvaje, nebo dělám, že je neslyším, protože my jsme fakt už cáklý. (*smích*) To se pozná už podle výslovnosti. Už nemusíme o ničem jiném mluvit jenom, když otevřeme pusku, a je jasný, že jsme učitelky.“ (Marta P62, P63)

Typizované identity učitele jsou často nevyslovené kulturní modely o tom, jaký by měl učitel být, kým by mohl být a samozřejmě také tím, kým by učitel být neměl. Typizované identity tedy do jisté míry ovlivňují profesi učitele, a tím také identitu jednotlivého učitele. Nemají však zásadní vliv na výkon učitele ve výuce.

Identita, která má podstatný vliv na práci zkoumaných učitelů, je identita ideálního učitele.

4.3.2 Identita ideálního učitele

Rozvoj profesní identity je neustálý proces získávání a utváření zkušeností učitele. Učitelé se nejen poměřují s tím, kým jsou, ale také s tím, kým by chtěli být. Použitelným konceptem je v tomto případě **identita ideálního učitele**, která se stává zdrojem aktivní nespokojenosti. Identita ideálního učitele není negativním zdrojem frustrace, ale pozitivním zdrojem inspirace a síly.

Učitelé se od počátku své praxe poměřovali s ideálem. Nejmarkantnější rozdíl mezi ideálem a skutečností si zkoumaní učitelé uvědomovali již během svých začátečnických let. Byl to rozpor mezi chtěnou podobou kázně a reálnou, ale během krátké doby začali objevovat další, méně viditelné problematické jevy, které jsem nazval rozpory. Jednalo se o rozpory ideálu a reality, záměru a realizace či předpokládaného a skutečného. Whitehead (1989) hovoří o **živém rozporu** (*living contradiction*) jako o klíčovém okamžiku reflektované praxe. Za klíčové považují nejen uvědomění si prožívaného rozporu, ale zejména další jednání po uvědomění si rozporu.

Pro zkoumané učitele se ukázala být ústředním motivem jejich usilování práce na profesní identitě. Ta se utváří na základě rozhodnutí k vytváření vlastní profesní identity učitele (rozhodování, plánování, řešení problémů), afektivního jednání učitele ve výuce (zpětná vazba od žáků, uspokojení učitele z práce) a v sociálních interakcích s jinými lidmi (kolegy, vedením, rodiči).

Základem práce na identitě je usilování o zlepšení edukační reality a odstranění prožívaných rozporů. Učitel získává zpětnou vazbu (zejména od žáků a od učitelů své

vlastní třídy) a tyto informace poměruje s chtěnou identitou, identitou ideálního učitele. Všichni zkoumaní učitelé se neustále porovnávají s ideálním učitelem. Zpočátku jsem se domníval, že nějaký učitel, kterého znají, je ideálním učitelem. Tak tomu bylo jen v období začínajícího učitele, kdy někteří učitelé porovnávali svoji výuku s učitelem na základní či střední škole, který pro ně byl vzorem.

V období Progresivní učitel se již se vzorem ze základní nebo střední školy neporovnávají, neboť se ukázalo, že **vzor** není totéž co ideál. Vzorem jim byl učitel, který je v něčem ovlivnil (např. ve výběru oboru nebo 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 pro učitele fyzicky neexistuje, ale je pro ně důležitý z důvodu konstrukce vlastní identity.⁷⁴ Pro učitele je nezbytné mít nějakou představu, se kterou by se mohli porovnávat: ideální učitel je ten, který dokonale zvládá učitelskou roli, je to směr a cíl cesty učitele, který, jak říkají, nelze nikdy nedosáhnout. Zkoumaní učitelé se ani ve stadiu učitele experta nedomnívají, že jejich identita je totožná s ideálním učitelem.

Pro učitele dosažení profesní identity experta neznamena konec vývoje, protože **neztotožňují** identitu experta s identitou ideálního učitele. Z jejich pohledu je tedy nehotovost či nedokonalost neoddelitelnou součástí učitelské profese: jejich identita není vytvořena jednou provždy. Na identitě musí učitel neustále pracovat.

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

Učitelka Marta: (*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.“ (Marta P64)

⁷⁴ Překvapivě podobnou myšlenkovou úvahu ve svém výzkumu provedli Sikes, Measor a Woods 1985, s. 99.

Identitu ideálního učitele proto vnímám jako **nedostižný**, ale myslitelný a dlouhodobě vytvářený konstrukt učitele. Porovnávání se s identitou ideálního učitele však není zdrojem nejistoty učitele, ale aktivního usilování.

4.3.3 Shrnutí

Profesní identita tak není odvislá jen od zastávané role učitele (např. zástupce školy), ale je formována členstvím učitele v různých formálních a neformálních skupinách (např. druhý stupeň, vyučovaný předmět, mladý učitel, začínající učitel, kabinet). Nejen samotné členství ve skupině je zdrojem identity, ale také neúčast v určitých skupinách: tato neúčast pomáhá jedinci vymezit se vůči identitě toho, kým není a kým by nechtěl být. Zcela neopomenutelným vlivem působícím na identitu učitele jsou ideální identity. Učitelé se tak například ve své profesi neustále porovnávají s obrazem ideálního učitele, který je výtvořem známých a neexistujících učitelů. Profesní identita učitele se utváří na základě racionálního rozhodnutí k vytváření vlastní identity učitele (rozhodování, plánování, řešení problémů) a afektivního jednání učitele ve výuce a v sociálních interakcích s jinými lidmi (improvizace, intuice, rutina).

Shrnu-li znaky profesní identity učitele, pak se jedná o tyto:

1. identita není jednou vytvořena a pak existuje
2. vytváření identity je celoživotní proces
3. zdrojem identity jsou vztahy se žáky, učiteli a vedením školy a osobní život učitele
4. přesvědčení učitele o výuce je formováno skrze vlastní praxi a vyjednávání s kolegy
5. učitelé se snaží udržet v rovnováze osobní, sociální a profesní požadavky

Zdrojem profesní identity učitele experta jsou na prvním místě žáci, vztah učitele s žáky a jejich zpětná vazba, zadruhé kolegové a vztah učitele s ostatními učiteli a

vedením na dané škole. V následující kapitole se budu věnovat klíčovému období, kdy vzniká rozhodnutí učitele hledat či vytvářet svoji profesní identitu učitele.

4.4 Hledání profesní identity

Klíčovým obdobím pro hledání profesní identity učitele byl třetí až čtvrtý rok profesní dráhy zkoumaných učitelů. Rozhodujícím okamžikem, znamenajícím vstup do nového období, bylo ocitnutí se na pomyslné **křížovatce**: učitelé se museli rozhodnout, kterou cestou se vydají. Proto nazývám třetí a čtvrtý rok praxe zkoumaných učitelů jako přechodovou fázi Hledání profesní identity.

Zkoumaní učitelé se na tomto rozcestí nakonec rozhodli, že budou usilovat o to, být dobrým učitelem. Plně si již uvědomovali zodpovědnost a závazek, který z profese učitele plyne, a rozhodli se jej přijmout.

Nejprve se však zaměřím na období, které ocitnutí se na křížovatce předcházelo. Budu se věnovat prvním třem rokům praxe učitelů.

4.4.1 Šok z reality

Zkoumaní učitelé na začátku své profesní dráhy zažívají větší či menší problémy s výukou a kázní žáků. Učitele jsem rozdělil na **dvě skupiny** podle toho, jestli prožívají silné kritické období, či nikoliv. Vstup do profese pro učitele Františka a Kateřinu znamená velký šok, zatímco pro ostatní učitele je to překvapení menšího rázu, a proto se dá říci, že tímto šokem z reality neprocházejí. Přejít ze studia učitelství do učitelského povolání je pojmenován jako šok z reality (Lortie 1975), protože existuje propast mezi známou a bezpečnou pozicí studenta učitelství a mezi pozicí nezávislého učitele, který by měl převzít odpovědnost za žáky (Eldar 2003, s. 31). Šok z reality je mnohdy způsoben střetem idealistických vizí získaných během přípravy na učitelství s odlišnou a nevládnou situací uvnitř třídy a je plný kritických incidentů.

Učitelka Kateřina zažila to, co se nazývá šok z reality, ihned během prvních týdnů výuky, když nastoupila do 9. třídy v průběhu prvního pololetí v říjnu.

„Takže 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 neposlouchali... protože oni měli ke mně ten vztah více přátelský, protože to oni mají k těm mladším učitelům, a všichni mi říkali, musíte tam něco udělat, aby ten klid tam byl, a já jsem vlastně nevěděla jak.“ (Kateřina P5)

Kateřina si během prvního půl roku prožila několik silných kritických incidentů, kdy dokonce vyběhla se slzami ze třídy na chodbu, kde se dlouho uklidňovala a teprve poté se vracela do třídy.

Zvládání disciplíny a kázně je jev, který je viditelný na první pohled, a učitel jej řeší od prvních vyučovacích hodin. Během krátké doby se začínají objevovat další, méně viditelné problematické jevy, které bychom mohli nazvat rozpory. Jedná se o rozpory ideálu a reality, záměru a realizace či předpokládaného a skutečného. Zpětná vazba souvisí také s identitou učitele, s tím, jaký by učitel chtěl být, jakou má představu ideálního učitele a jak vypadá jeho reálný výkon. Učitel má jasnou představu o tom, jak by měla jeho výuka vypadat, a zároveň zažívá rozpor během výuky s touto svojí představou. Existuje zde tedy rozpor, mezi chtěným a realizovaným a tento rozpor se může stát zdrojem další práce na sobě, zdrojem učení se učitele.

„V té matematice byl problém v tom, že jsem nevěděla, co oni ví, s čím můžu počítat, že vůbec ví, na čem můžu stavět. Tak tam byl trochu možná náraz, a myslím si, že nebyl tak velký. Náraz byl pro mě v tom, že oni perfektně ovládali paměťové počítání a já jsem to neuměla. Oni počítají všechno z paměti a já celou vysokou školu jsem to ťukala na kalkulačce. To se počítalo 2 x 3 skoro, protože ve spoustě nesmyslných výpočtů, které se po nás chtěly, se to takhle valilo. Byly první hodiny, kdy mně bylo vysvětleno, že se má procvičovat paměťové počítání. Ke mně litaly výsledky a já nevěděla, jestli je to dobře, nebo špatně. To jsem si říkala: ‚Ty brďo, co budu dělat?‘ Pak jsem si říkala, že já po matematice, když jsem to vystudovala, toto neumím, tak to znamená, že já jsem špatná? A nebo po nich chceme víc, než je potřeba pro život? To byl první rozpor, na

který jsem vědomě narazila, ale který jsem tenkrát tolik ještě neřešila. Začala jsem omezovat to paměťové počítání, protože to pro mě byl takový stres, abych to rychle spočítala. A nebo to mít nachystané na papíře, ale to mi připadalo ponižující. Možná tam byl jeden z těch prvních momentů, kdy jsem si říkala, že všechno není tak, jak by mělo být.“ (Kateřina P9)

Holland (1997, cit. podle Richardson, Watt, 2005) to definuje jako **shodu** (*congruence*) mezi jedincem a jeho pracovním prostředím, která se významnou měrou podílí na uspokojení z profese. Silná touha „stát se učitelem a změnit svět“ musí být v rovnováze s požadavky profese, jinak učitelé odcházejí z praxe. Jak dokládá například Pittardová (2003), rozpory či frustrace vyplývající z rozdílných představ (touha učit, představy o profesi, představy o nadchnutí studentů učitelem) a realitou (institucionální požadavky) zpravidla zažívají studenti učitelství již během povinné praxe. Zkoumání experti nepotvrzovali, že by zažívali nespokojenost během praxe. Právě naopak uváděli, že praxe byla jednou z nejzajímavějších částí pregraduální přípravy.

V tomto období učitelé vyvíjejí enormní úsilí, provádí mnoho nových rozhodnutí, experimentují a neustále se učí nové věci. Profesní identita učitele je nejvíce zřetelná v jeho výuce. Prozatím se nijak zvláště učitel neprojevuje mimo vlastní třídu. Navíc se ocitá v období „hájení“, neboť je mu připsána identita začínajícího učitele. Klíčové jsou však dvě věci: dočasnost a vlastní aktivita učitele.

Dočasnost znamená, že jak učitel, tak ostatní aktéři školy si uvědomují, že připsaná profesní identita začínajícího učitele je pouze prozatímní. Učitel může dělat chyby či jeho žáci mohou dosahovat špatných vzdělávacích výsledků, ale jen po určité době. Učitel s pětiletou profesní zkušeností již není okolím vnímán jako začínající učitel a jeho chyby již nejsou připisovány na vrub začátečnické nezkušenosti. Toto vědomí vytváří na učitele velký tlak k tomu, aby se rozhodli, jaká bude jejich profesní identita, nebo jestli opustí školství.

Vlastní aktivita učitele je podstatná z toho důvodu, že okolí, zejména vedení, vnímá snažení učitele. Pokud zaznamená usilování učitele o nápravu svých nezdarů,

může učiteli poskytnout podporu, která je v této chvíli především emocionální povahy. Emocionální podpora začínajícího učitele ředitelem a kolegy má velký vliv na zařazení učitele do prostředí školy a na jeho budoucí profesní vývoj. Nejsou to návody a recepty, jak učit, ale zejména podpora k hledání vlastní cesty, vlastní profesní identity učitele. Aktivita učitele je to, co postupně začíná vytvářet jeho profesní identitu. Učiteli jsou nabízeny mnohé návody okolím, na škole panují určité tradice a učitel z tohoto důvodu provádí mnoho rozhodnutí týkajících se výuky. Jedná se především o přípravu výuky, testování toho, „co funguje“, a řízení třídy.

4.4.2 Identita studenta

Obecně můžeme říci, že učitelé nejsou ze školy dostatečně vybaveni na všechny úkoly spojené s výukou. Lze vinu svalovat pouze na nízkou kvalitu vysokoškolské přípravy? Na základě zjištěných dat se domnívám, že důvodem šoku nebyla pouze nedostatečná pregraduální příprava, ale zejména nepřijetí identity a role učitele. Zkoumaní učitelé dokončili pregraduální přípravu, avšak neplánovali nástup do učitelské profese. Učitelé tehdy zastávali roli studenta vysoké školy, nikoliv studenta učitelství připravujícího se na učitelské povolání, a tomu odpovídala jejich osobní identita, postoje a hodnoty. Identita učitele nevzniká až s jeho nástupem do prvního zaměstnání, ale na vývoj a formování identity má pregraduální příprava silný vliv. Zkoumaní učitelé byli na vysoké škole v **roli studentů**, kteří nejsou ztotožnění s profesí učitele, navíc si nedokáží tuto profesi plně představit.

Učitelé popisují vysokoškolskou přípravu těmito slovy:

„... když se na ten výukový plán dívám zpětně a na to všechno, co na té fakultě je, to nemohla prostě ani nikdy poskytnout. Největší mezery na fakultě v oblasti školství spatřuju v těch věcech, které by se mohly napravit hned. A to je zejména práce s dětma s výukovými poruchama učení. Protože myslet si, že jsou jenom na základní škole, to je samozřejmě utopie. My jsme si to tehdy jako studenti mysleli. Ale není to pravda, jsou na středních školách, jsou na vysokých školách. To, že je někdo dyslektik, tak to

neznamená, že z něho nemůže být doktor, a to jsme za celý studium neslyšeli.“
(František P30)

RŠ: „Přesto vám vysoká škola dala nějaký obraz žáků?“

Učitelka Kateřina: „Ne.“

RŠ: „Vůbec?“

U: „Ne. Nechci shodit současnou fakultu, ale za mého působení to byla katastrofa. My jsme měli z toho pedagogického hlediska jeden semestr filozofie, no budiž, ale zkouška byla úplně o ničem, pak semestr o vývoji, pak didaktiku, kde jsme se zaměřili na Informatorium školy mateřské, a to byla naše literatura a dál jsme se nedostali. Pak jsme se bavili o alternativní pedagogice, a to taky nebylo nejšťastnější, protože to byly jenom přednášky. A metodiku, tu jsme neměli vůbec. Půl semestru jsme měli školských pokusů. Takže z pedagogického vzdělání je toto všechno, co jsem měla.“ (Kateřina P5)

Hlavním důvodem tedy není nedostatečná příprava, ale neidentifikace s **identitou učitele** již na vysoké škole: „na základní školu mě nikdo nedostane“ (František), „po škole jsem si nepřipouštěla, že bych měla učit“ (Kateřina). Vysoká škola byla pro ně místem, kde museli plnit určité požadavky školy, chodit na přednášky, učit se na zkoušky, ale důležitější část by se dala nazvat jako studentský život. Učitelé tehdy zastávali **roli studenta**, a tomu odpovídala jejich osobní identita, postoje a hodnoty.

Identitu vnímám jako naše vlastní porozumění tomu, kdo jsme a kdo si myslíme, že jsou druzí lidé. Dochází jednak k připisování identity jinému jedinci (hovoříme o identitě připsané (*imputed*)) a jednak k přihlášení se k určité identitě (hovoříme o identitě přiznané (*avowed*)). Podle Jenkinse (1996, s. 25) je identita dialektická souhra procesů vnitřního a vnějšího vymezování, identity jsou tedy ovlivňovány jak vnějšími silami (vztah s ředitelem školy), tak vnitřními silami (přesvědčení, jak by se měl učitel chovat). Podobně Berger a Luckmann (1999) považují identitu za **výsledek dialektiky** vztahu jedince a společnosti. Tím zdůrazňují proměnlivou povahu identity, není to substanciální vlastnost, něco neměnného či hotového, „jakmile je identita vytvořena, je

udržována, obměňována, dokonce i přebudována sociálními vztahy“ (s. 170). Identita je založena na vztahu a jako taková je výsledkem procesu vyjednávání mezi já a druhými. A kvůli konfliktům, které vznikají mezi tím, jak se definuje jedinec a jak jej vidí společnost, si můžeme uvědomovat **procesuálnost** identity. Podle Melucciho (1996, s. 29; podobně Simmel, 2006) si subjekt uvědomuje sám sebe skrze svoji aktivitu a aktivní výměnu s vnějším prostředím a skrze zdroje a překážky z tohoto prostředí. Nelze tedy hovořit o identitě, která by vznikla nezávisle na jejím rozpoznání ostatními. Identita je proces zahrnující neustálou spolupráci mezi různými **částmi** já, mezi různými **časově** vymezenými já (vzpomínky, vize budoucnosti) a mezi různými prostředími, ke kterým patříme (Melucci, 1996, s. 49). Identita je proces, ve kterém nic není definitivní, ani výhry ani prohry. Přesto však v sobě identita zahrnuje zážitek **totožnosti**: jsem to stále já, přes všechny psychické a fyzické změny. Součástí identity je tedy i udržování své identity v čase. Hlavním zdrojem pro vytváření identity během dospělosti a celého života je podle Macka (Macek 2003) kognitivní oblast spolu s emocionální stránkou a se sociálním kontextem. Podobně hovoří data: klíčové je pro profesní identitu učitele vlastní rozhodnutí zvolit si identitu a pracovat na ní, což je ovlivněno zejména uspokojením z práce (zpětná vazba od žáků) a uspokojením ze sociálních interakcí s ostatními aktéry školy.

Identita je schopnost odlišení se nás samotných od ostatních, zatímco zůstáváme stejnou osobou: musíme rozpoznat sebe a zároveň být rozpoznáni druhými. Identita dodává smysl konání (McAdams 1993, Bačová 2003) v osobním i profesním životě.

Příprava na vysoké škole byla podle zkoumaných učitelů do značné míry nekvalitní a nedostatečná, ale její podoba nebyla hlavním důvodem, proč se učitelé při příchodu do praxe cítili nepřipraveni na učitelskou profesi. Pregraduální příprava také neovlivnila učitele v pohledu na metody výuky a je možné vidět, že nejvíce je v tomto směru ovlivnila vlastní zkušenost v roli studenta na základní a střední škole.

„No, určitě to na začátku nebylo, protože ta moje zkušenost, jednak já jsem ji nezažila, když jsem byla aktivní jako student, protože to byla vždycky frontální výuka, kdy učitel vždycky stál vpředu, maximálně prošel lavicema, takže jsem maximálně toto nějak

napodobovala, protože na vysoké škole jsem nedostala instruktáž jak jinak, v podstatě jsem nedostala vůbec jak, takže co jsem neměla v sobě, tak to nešlo jinak ven.“ (Kateřina P5)

„Já jsem si tehdy myslel, že to tak má být, to je ta škola, kterou jsem já zažil. Nehledal jsem nějaký, že by se ta škola dala dělat jinak, vůbec nějaký moderní výukový metody, to mě netankovalo.... Já, co se týká výuky, začal jsem od píky. Začal jsem přednáškama, protože tak jsem to znal, tak jsem to viděl na své základní škole, kterou jsem absolvoval ještě za prvního režimu, tak jsem to viděl na gymnáziu. V životě jsme nějakou zajímavou... nebo něco...ne, to jsem tam právě jen seděl, já jsem měl schopnost si to zapamatovat, já jsem s tím problémem neměl.“ (František P30)

Podobně hovoří některé teorie a výzkumy. Podle Martona (1994) se jen velmi malé procento studentů učitelství zajímá o to, jakým způsobem se děti učí a jak mohou studenti učitelství tuto schopnost rozvíjet.

Osobní identita byla natolik ovlivněna identitou a rolí **studenta**, že nedošlo ke změně identity pouze tím, že učitelé nastoupili do povolání. Tento proces můžeme sledovat u učitele Františka, Petra a učitelky Kateřiny. U těchto mladých začínajících učitelů tak nebyla vytvořena identita učitele a ani nedošlo ke ztotožnění s touto rolí. Konkrétně u učitele Františka lze sledovat, jak jeho postoje k učitelské profesi ovlivňovala identita studenta i během prvního roku výuky:

„Přiznám se, že když jsem nastoupil, jsem vařil naprosto z vody, já jsem nikdy nedělal přípravy. Měl jsem bohémský přístup k výuce. Samozřejmě člověk z vejšky je odborně zdatnej, já jsem si všechno pamatoval... to, co bych upotřebil za znalosti. Já jsem šel po chodbě, přemejšlel... nejtěžší bylo pro mě si vzpomenout, co jsem to vlastně v té třídě posledně dělal, když jich má člověk víc, tak se to začne plést. ‚Aha, dělal jsem toto, tak udělám toto.‘ Otevřu třídnici, a tam zjistím, že už jsem to dělal, podívám se do sešitu: ‚Ukaž co jsme dělali posledně, jo toto, aha.‘ A jedu... Jsem si říkal, to jsem borec, já se nepotřebuju připravovat.“ (František P30)

„Moje kolegyně... zas byla úplně jiný typ. Ona měla na jednu hodinu čtyři A4, a tam bylo snad přesně, v který minutě se co stane, a na co se ptá a co odpoví, a teď to měla krásně barevnýma fixama. To si pamatuju jak dneska, já jsem přišel po nějaký zkoušce [učitel studoval další vysokou školu], my jsme se zrubali jak koně, a já jsem ráno přišel ještě navátej... Ona měla první hodinu, já druhou, chemii. Jsem přišel mezi ty dveře do toho kabinetu: ‚Co to tvoříš?‘ Ona: ‚Jéžišmarijá, ty vypadáš.‘ Já: ‚To je dobrý, to se zvládne.‘ Opláchl jsem se studenou vodou. Ona říkala: ‚Takhle přece nemůžeš učit.‘ Povídám: ‚Jak to? Cože nemůžu?‘ ‚Kde máš nějakou přípravu?‘ ‚Jakou přípravu? Na chemickou vazbu? Snad vím jak vypadá chemická vazba, ne?‘ Přišla devátá hodina, já jsem do sebe práskl kafe, opláchl jsem si obličej, povídám: ‚Pojď se podívat.‘ Tak ona si šla sednout dozadu, já jsem to měl dobře udělaný... A normálně jsem to na ně nasypal úplně s přehledem. Jsme se vrátili zpátky do kabinetu, a pak teprve na mě padla ta deka, jak je mi špatně. Ona řekla: ‚Jak to děláš, na tobě nebylo nic vidět?‘ ‚No jistě, musíš to zahrát,‘ povídám.“ (František P31)

Identita, kterou jsem nazval identitou studenta, způsobila, že učitelé se během pregraduální přípravy připravovali na zkoušky, ale nikoliv na roli učitele. Kateřina ani František nechtěli jít učit na základní školu a učitelka Zdena přešla na pedagogickou fakultu z důvodu nezvládnání stavební fakulty. Nepřijetí závazku být učitelem a s tím související odpovědnosti vede k šoku z reality a nezvládnání kázně žáků.

Podle většiny teorií o rozvoji učitele by se tito tři učitelé měli zcela zákonitě sami rozhodnout opustit školství a změnit profesi. Neudělali to však, a proto jsou jejich osudy a důvody pro profesní růst nepochybně velmi zajímavé.

4.4.2 Zkoumání terénu třídy

Šok z reality nezažívají učitelé Marta, Vendula, Zdena ani Petr, kteří **neprožívají zásadní krizový incident** při výuce. Jejich první tři roky praxe se odehrávají bez kritických incidentů a charakteristické je zejména to, že tito učitelé zkoumají svoje možnosti jako učitele, jak ukazují následující dvě citace.

RŠ: „A jaké to bylo v prvním roce?“

Učitelka Marta: „No, zjistila jsem, že nemám problém, no. Asi tam hodně záleží, když vy jim něco nadšeně dáte, tak oni jakoby to nadšení, já nevím, naladí se, zaujme je to. Řeknou si asi, proč je nadšená, já nevím. Oni nad tím nepřemýšlí. Oni prostě do toho jdou, no. ... První rok, první dva roky byly takový docela testovací, jo. Až vlastně po těch dvou letech jsem vlastně schopná říct, že to je dobrý. První dva roky byly takový, kdy člověk jak kdyby hledal co a jak, co na ty děcka opravdu úplně zabere, jo.“ (Marta P47)

„Já bych snad, ten první bod by určitě byl rozkoukávání a osahávání a tak dále, jak to chodí, když nastoupíte po škole, že prostě tápete. No, a pak, pak je to tak, že přibíráte různé věci, a už můžete třdit, co vám nevyhovuje, a to, co se vám líbí, a na to, co se vám líbí, se navazují další a další věci...“ (Vendula P38)

Učitelé Marta, Vendula, Zdena a Petr se více ztotožnili s rolí a identitou učitele, a proto postupně přijímají roli učitele. Jak popisuje učitelka Zdena, přijímání identity a profese učitele nemusí být okamžité ani u učitelů, kteří nezažívají zásadní problémy ve třídě.

„No, a z pajdáku jsem první rok byla nadšená. Pak už to bylo horší. No, a pak jsem šla učit a pořád jsem nevěděla, jestli na to mám, na to učení... No, takže potom jsem začala učit. První měsíc, dva, tři nic, a pak jsem zjistila, jo, že to je vono, tak to bylo dobrý, no. První rok byl jako, já jsem byla ráda, že jsem přišla na to, jako že to je to, co chci v životě dělat.“ (Zdena P47)

Přesvědčení učitele zde působilo jako jakýsi katalyzátor informací společně s osobními hodnotami: od nástupu do povolání až doposud ani jeden z učitelů nepřijal hotovou identitu učitele (například od kolegů). Okolím (vedením, kolegy, rodiči a žáky) jim byla připsána profesní identita začínajícího učitele, který není dokonale připraven na své povolání a má nárok na chyby. Učitelé, kteří neprožívají šok z reality, mají podobně identitu začínajícího učitele, která je dočasná a znamená dobu hájení pro učitele.

4.4.3 Tlak k přijetí identity učitele

Přibližně ve třetím roce působí na všechny zkoumané učitele sociální tlak k přijetí či vytvoření si určité profesní identity.

Během hledání profesní identity nabývá na síle tlak k přijetí plné odpovědnosti učitele od rodičů („My chceme jenom zkušené učitele pro své děti.“), od kolegů a vedení školy („A budeš se nějak realizovat v tom svém oboru?“) a od žáků („My chceme paní učitelku Martu, co jsme měli loni.“). Sociální tlak způsobuje, že učitel si uvědomuje nutnost budování vlastní identity učitele a začíná vznikat cíleně budovaná profesní identita učitele (jaký by chtěl být a jak by chtěl být vnímán okolím jako učitel).

Učitelé zde dospěli k názoru, že se musí nejen naučit ovládnout mnohé nové techniky a metody, ale co je důležitější, že musí **pracovat na své identitě učitele**. Učitel v tomto období pociťuje tlak k tomu, aby profesní identitu přijal nebo si vytvořil vlastní. Profesní identita učitele se utváří na základě racionálního rozhodnutí k vytváření vlastní identity učitele (rozhodování, plánování, řešení problémů) a afektivního jednání učitele ve výuce a v sociálních interakcích s jinými aktéry školy. Jak doložím dále, tato přechodová fáze mezi prvním a druhým obdobím učitele je kritickou fází v jeho kariéře.

4.4.4 Hledání profesní identity jako kritická fáze

Mnozí badatelé zkoumající kritické incidenty a kritické fáze hovoří o tom, že pro učitele jsou kritické zejména první tři roky. Jiní badatelé se domnívají, že kritické incidenty se mohou objevovat kdykoliv během kariéry učitele (Riseborough 1985). Často třeba při přechodu učitele na jinou školu (Ben-Peretz 1996). Proto je důležité pro pochopení celosti edukace zkoumat nejen učitele, ale i kontext školy, její kulturu, klima a étos, neboť to sehrává podstatnou úlohu při kritických incidentech. Učitel je okolím nabídnuta pomoc, nebo naopak v soutěživé, izolované atmosféře je učitel odkázán toliko na sebe. Metoda životní historie navíc umožňuje zaměřit se také na osobní život

učitele a na širší společenské, historické a politické souvislosti, které, jak se záhy ukáže, budou mít významnou úlohu v životě učitelů.

Na základě provedeného výzkumu se domnívám, že popisovaná přechodová fáze je **kritickou fází** v dráze učitele. Jednak dochází ke kumulaci kritických incidentů, jak profesních, tak osobních, ale jednak mají tyto incidenty rozhodující vliv na přesvědčení a jednání učitele. Všichni učitelé zažívají v této krátké přechodové fázi některé kritické incidenty, které budou dále popsány.

4.4.4.1 Mateřství a revoluce

Během kritických fází se vyskytuje více kritických incidentů, které se objevují jako důsledek dlouhodobějších problémů. Nejedná se o jednorázové momenty.⁷⁵ Kritické incidenty jsou vyvrcholením určitého spolupůsobení několika elementů a vždy mají dlouhodobý efekt. Metoda zkoumání kritických momentů může být použita teprve s odstupem, protože teprve po určitém čase si učitel uvědomí, který zážitek a která událost pro něj měly velký význam.

Kritické fáze se i později objevují v určitých obdobích, která můžeme nazvat jako období tlaku a napětí. Lze rozlišovat vnější a vnitřní kritické fáze. **Vnější** kritická fáze je výsledkem historických událostí.⁷⁶ Rok 1989 a následující roky byly kritickou fází

⁷⁵ V literatuře (Measor 1989, s. 63) se objevuje následující příklad: Během prvního roku výuky zažívala učitelka na základní škole velké problémy s disciplínou jedné třídy během dlouhého období. Tyto problémy vyvrcholily jednoho dne, kdy učitelka poté, co vešla do třídy, zjistila, že všichni kluci si rozepnuli poklopce a svá přirození záměrně vystavili jejímu pohledu. Učitelka jim okamžitě nařídila, aby se oblékli, a násilně vyvedla jednoho ze žáků na chodbu, a nezáměrně tak chlapce shodila z malého balkónu. Nic se mu nestalo, ale ostatní žáci se ihned oblékli, ztichli a učitelka již nikdy neměla s touto třídou kázeňské problémy. Tento příklad ilustruje, že kritické okamžiky jsou většinou výsledkem dlouhodobějšího rušivého působení některých elementů.

⁷⁶ Rozlišování na vnější, vnitřní a osobní kritické fáze je v literatuře poměrně časté (Sikes 1989, Measor 1989, Kelchtermans, Vandenberghe 1993, Carnell 1999).

pro české školství a pro učitelky Martu a Vendulu.⁷⁷ Obě učitelky shodně odchází před rokem 1989 na mateřskou a vrací se až do „nové“ školy.

„... myslím si, že mě potom ovlivnila revoluce, osmdesátý devátý rok, kdy jsem sice byla na mateřské dovolené ještě dva roky, ale je pravda, že když jsem během té mateřské přišla do školy, tak najednou jsem viděla tu školu jako ze shora a měla jsem pocit, že teprve vidím, jak se ty učitelky chovají k dětem a jak prostě ten černý humor mezi nima, tak, aby se zachránily psychicky, převládal. A slibovala jsem si od revoluce, že se v tom školství začne něco dít, že se něco stane, něco nového, převratného. Ale bohužel, když jsem tam přišla, tak jsem zjistila, že vlastně všechno je tak, jak bylo, a ještě byly učitelky zase starší o ty tři roky, co jsem byla na mateřské, takže jsem měla pocit takové té černoty. A v té době jsme ale s mužem založili skautský oddíl, nebo ještě v tom devadesátém roce, a to mělo pro mě v té době dost velký vliv, protože za prvé jsem byla na mateřské dovolené, mohla jsem se skautům věnovat, ale hlavně jsem najednou začala mít takový ten bezvadný pocit z toho, že v tom skautě jsou lidé, kterým opravdu jde o děti.“ (Marta P60)

Učitelka Marta odešla po třech a půl letech praxe na mateřskou a do školy se vrací spolu s očekáváním vůči novým změnám. Tato očekávání byla vyvolána politickými a společenskými změnami po roce 1989.

Oproti vnějším kritickým fázím lze identifikovat **vnitřní** kritickou fázi, které jsou přirozenou součástí kariéry učitele. Measorová (1989) vyjmenovává šest vnitřních kritických fází a přikládá jim velký význam, neboť takřka každý učitel je v těchto obdobích nucen činit závažná rozhodnutí. Jsou to především tato období: rozhodnutí stát se učitelem, první zkušenosti z vlastní výuky, první rok a půl v roli učitele, tři roky v roli učitele, střední období kariéry a období před odchodem do důchodu. Při zkoumání

⁷⁷ Dalším příkladem mohou být jiné politické změny, jež se týkají školství, jako je například zvyšování požadavků na učitele, akontabilita či školní vzdělávací program.

expertů se ukázalo, že první tři až roky jsou nejdůležitější vnitřní kritickou fází: učitel se zde rozhoduje, jakou cestou se vydá, respektive jakou profesní identitu si zvolí.

Vnitřní kritická fáze může mít ale i odlišnou podobu, a to tehdy, je-li způsobena událostmi v okruhu rodinném, např. narozením dítěte, smrtí blízkého člověka, tlakem k založení rodiny a podobně. V takovém případě ji lze označit jako **osobní** kritickou fází.⁷⁸

Jak je vidno z výše uvedené citace, jedná se v případě Marty o spojení vnitřní kritické fáze (mateřství) a vnější kritické fáze (rok 1989 a následné změny ve školství). Kritickou fází prochází učitelka Marta (po třech a půl letech praxe jde na mateřskou dovolenou, 1989–1992) a učitelka Vendula (po třech letech praxe jde na mateřskou, 1988–1991). Obě učitelky se tak shodně vrací do školy po mateřské dovolené, ale zároveň došlo k zásadní proměně jak školy, tak celé společnosti.

Vlivem výše uvedených faktorů obě učitelky hledají nové metody výuky. Pozor však na romantické představy o učitelském kolektivu, které někdy říkají, že učitelé za komunismu nemohli nic dělat, ale ihned po revoluci celá škola táhne za jeden inovativní a alternativní provaz a ti učitelé, kteří dobře pracují, jsou okolím oceňováni. Na školách, kde v této době působili zkoumaní učitelé (Petr, Marta, Vendula), existovaly pouze malé skupiny zapálených učitelů. Vedení škol v této době je plně v tahu ekonomických starostí a nedokáže učitele ocenit či jasně formulovat vizi školy.

Situace inovativních učitelů v polovině 90. let to dobře ilustruje: skrze různé platformy (PAU,⁷⁹ semináře, workshopy) se zapálení učitelé seznamují s jinými

⁷⁸ Podobně lze najít kritického jedince, který bývá příčinou změny. Stejně jako v případě kritické události i kritická osoba není pouze jen jednou příčinou, ale jednou z více příčin. Je to často profesně blízký člověk, vzor, o kterém se učitelé v rozhovorech vyjadřují jako o jedinci, jenž dosáhl úspěchu v některé oblasti a dokáže pomoci.

⁷⁹ Přátelé angažovaného učení. Členy této učitelské platformy byly jen Marta a Vendula, ale ostatní učitelé navštívili některá celorepubliková setkání a odborné semináře.

zapálenými učiteli, vyměňují si nápady, navštěvují se, přebírají od sebe metody a způsoby práce, ale zejména si poskytují psychickou podporu, že být zapáleným učitelem dává smysl.

Z tohoto důvodu se také obě učitelky rozhodují hledat inspirativní kolegy na jiných školách, seminářích a v PAU. S nimi budou spolupracovat celé další období, nazvané Progresivní učitel. Hlavním důvodem spolupráce je nejen získávání nových rad, ale zejména ujištění se, že učitel „jde správnou cestou“ (potřeba uznání). Učitelé mají svoje potřeby a nároky, které musí být naplňovány.⁸⁰

4.4.4.2 Studium na vysoké škole

Pro učitele Petra se kritickou fází stalo studium pedagogické fakulty při zaměstnání.⁸¹ Petr začal učit po předchozí zkušenosti vychovatele a po třech letech praxe se rozhoduje, že si dodělá kvalifikaci pro učitele druhého stupně (obory český jazyk a dějepis).

„Ten můj vztah k tomu studiu... To víte, že mi to na začátku vůbec nevyhovovalo. Začínal jsem ve sboru, kde byla víc než polovina mužů... to bylo i na tehdejší dobu netypické, začínal jsem ve sboru, kde se žilo bohémsky.“ (Petr P17)

Na vysoké škole získává mnoho přátel a to jej motivuje k tomu, aby svoje nabyté poznatky v praxi ihned testoval. Díky tomu má zvláštní postavení na škole, kde působí, a svojí zaujatostí pro didaktiku se stává zcela výjimečný v prostředí školy, kde se „žilo bohémsky“.

⁸⁰ Potřeba uznání je pro učitele v období Progresivního učitele klíčová. Učitelé potřebují vědět, že jejich inovace a změny jdou správným směrem. V další fázi Identita učitele experta již učitelé nebudou tolik potřebovat ujištění od kolegů, že jdou správnou cestou, protože díky nabytým zkušenostem a zpětné vazbě budou mít silné přesvědčení, že jejich výuka je efektivní.

⁸¹ Začíná učit roku 1969, pedagogickou fakultu absolvuje v letech 1972–1977. Ve věku 55 let se přihlásí do doktorského studia.

4.4.4.3 První střety

Pro učitele Františka, Kateřinu a Zdenu se fáze nese ve znamení kritických incidentů a událostí přímo ve škole. Kritickou událostí ve vztahu vedení školy a učitel byla pro učitelku Zdenu **vánoční besídka**. Ve třetím roce působení na škole se rozhodla uspořádat vánoční besídku pro rodiče, na které by žáci její třídy zazpívali pásmo písní a zahráli několik scének. Na škole se ovšem žádné takové akce v té době nepořádaly. Vedení školy besídku nejprve nechťelo povolit, při první drobné nehodě ji zakázalo, aby ji posléze na nátlak dětí a učitelky povolilo. Když se akce s obrovským nadšením u rodičů a dětí odehrála, vedení bylo spokojeno a příští rok samo podněcovalo ostatní učitele, aby pro své třídy organizovali vánoční besídky.⁸²

„No, a já jsem tenkrát chtěla dělat tu první besídku, v jídelně, a oni mi ju zakázali napřed, paní zástupkyně tvrdila, že mi tam nikdo nepříjde a že otravuju rodiče před Vánoci, jo, a že všichni teďka pečou cukroví, a jestli si fakt myslím, že někdo přijde, že su padlá na hlavu, jo, takový to bylo. Tak mi to povolila. Pak jedna holčička z mé třídy, strašně hodná, tak tam je chodba a tam byly starý skleněný tabulky a ta holčička je trošku cvalík, ona se prostě vopřela a ta jedna tabulka vypadla, noo, a byl z toho strašnej poprask, že tam určitě dělají neplechu, holčička chudák brečela, protože vona říkala, že tam fakt se jenom vopřela, a to bylo starý, to bylo steřilý, no, a tak z toho byl jako průšvih a že máte to zakázaný, že to nebude, a řekla nám to dva dny před tím, jo, to bylo takový docela blbý, a nakonec, nakonec mně to stejně povolila, přišlo tam strašně moc lidí, bylo to úplně narvaný, narvaná jídelna, oni se tam ty lidi vůbec nevešli...“ (Zdena P51)

⁸² Dnes se škola profiluje právě na základě podobných akcí, navíc učitelé musí tyto akce dokumentovat slovem i fotograficky na webovém serveru školy.

Podobné střety s vedením a kolegy zažívají učitelé Kateřina a František. Pro všechny tři učitele je společný věk, který v těchto střetech hraje roli. Učitelé, jak sami říkají, narážejí na „staré struktury“, „zkostnatělé učitele“ či „učitele staré školy“.

Střety, které učitelé prožívají v této době, jsou silně vázané na kontext školy, doby a osobní život jedince. Učitelka Kateřina například zažívá vyjednávání o sloučení s jinou školou, která je konkurentem na trhu vzdělávání. Kritický incident způsobí to, že se na škole Kateřiny rozdělí sbor na dvě části: proti sloučení školy (včetně vedení) a pro sloučení školy. Kateřina se postaví za vedení, což jí vynesou důvěru ze strany vedení školy.

„... myslím si, že poté, co tady byla [učitelka Kateřina] tři roky, kdy ty děcka dovedla do 7. třídy, protože tady došlo ke slučování škol. Tady došlo k ostré konfrontaci, ostré konfrontaci s Modrou školou, kdy se ty školy měly slučovat. Myslím, že se tady konfrontovali lidé ve sboru, kdo stojí za náma, kdo stojí proti nám. Měl jsem pocit, že ona se s tím musela porvat, a najednou jsem měl pocit, že nás chce podporovat, ty lidi co tady byli ve vedení. To bylo zlomový. Ona se mohla rozhodnout, že půjde do toho druhýho tábora, ty tábory byly poměrně vyrovnané. Měl jsem pocit, že my, kteří jsme byli ve vedení, že jsme s ní mluvili tak, že ona k nám pocítila důvěru.“ (ředitel David P12)

Učitelé narážejí na rozdílné skupiny a zájmy lidí ve škole, a jak je vidět v předchozí citaci, musí se v některých situacích rozhodnout, ke které z protikladných skupin či jednotlivců budou **přináležet**. Nesoulad pramení jak z kritických incidentů, tak z každodenních problémů s výukou (kázeň, výsledky žáků, nespokojenost s prací, únava) a učitelé si kladou otázku: *Jak se tohoto nesouladu zbavit?* Jedna z možností, byť krajních, je změna povolání, jak dokládá v další ukázce učitel František, který měl dlouhodobější neshody s ředitelem nejen o směřování školy, ale i o praktických detailech.

„Mnohdy jsem uvažoval, že se na to vykašlu, vždycky po nějaký neshodě s ředitelem, tak jsem prostě šel k internetu a první, co bylo, tak byla práce.cz [www.prace.cz je

inzertní webový server], a začal jsem se dívat, kam půjdu na jinej flek. Opsal jsem si i telefonní číslo, byly to třeba tři práce, pak jsem šel domů, že druhý den zavolám. Do rána se mi to rozleželo v hlavě a nikdy jsem nezavolal na žádný z nich. Ale hledal jsem, mimo školství. Říkal jsem, buď mě to do prčic bude bavit a bude to mít smysl, a nebo na to kašlu. Dneska říkám, že to bylo dobrý rozhodnutí, že jsem tam zůstal, ale...“ (František P34)

František tak například uvažuje o změně práce, přestože již dosáhl několika úspěchů ve výuce, úspěšně řídí práci žáků a výuka jej uspokojuje. Z tohoto důvodu hovořím o tom, že učitelé se ocitají na pomyslném rozcestí: zvolí si profesní identitu (pasivního učitele či progresivního učitele), nebo odejdou ze školství. Zatímco identita pasivního učitele není výsledkem racionálního rozhodnutí, ale spíše přijetím hotové identity (od jiného učitele či skupiny), identita progresivního učitele je založena na vědomém rozhodnutí k práci na identitě.

Učitelé kvůli kritické fázi zjišťují, že nemohou **plně prosadit svůj hlas**. S překvapením poznali, že ve škole se cítili bezmocní, či mocní podle toho, v jaké komunitě lidí se ocitali, nikoliv s ohledem na to, jaké měli charisma. Až si učitelé ujasní svůj hlas a poznají okolní terén školy, budou uzavírat vztahy s různými komunitami učitelů, kde se jejich hlasu dostane slyšení. Učitelé se z těchto střetů poučí a příště budou s rozmanitými skupinami a jejich zájmy záměrně pracovat. Sociální a profesní identita se jim stane dalším zdrojem pocitu **uspokojení**.

Vztahy mezi učiteli můžeme rozdělit na dvě hlavní roviny, na **formální** vztahy, založené na roli jedince v organizaci, a na **neformální** vztahy, které vznikají na základě společně sdíleného prostoru (kabinet, patro, budova), zájmů (sport, literatura) či zkušeností (začínající učitelé, podřízení). Neformální vztahy ve škole mohou zásadním způsobem pozměňovat rovinu formálních vazeb.

Kromě linie formálních a neformálních vztahů lze ve škole najít dělení **esenciální**, kdy se učitelé dělí podle stupně základní školy, na kterém vyučují (první a druhý stupeň), vyučovaných předmětů (humanitní, přírodní, uměnovědné a tělocvik), na

základě pohlaví (muži, ženy) a na základě věku (mladí, staří). Toto esenciální dělení může stát mimo formální a neformální vztahy a učitelé mohou na jejich základě uzavírat silné, dočasné i trvalé uskupení.

Účast ve formální struktuře, respektive získání nové role, je ve škole rozhodující pro změnu pravomocí, skupiny a vztahů. Se změnou role dochází k radikální změně. Nelze se domnívat, že situace vypadá následovně: z běžného učitele se stane zástupce školy, ale nadále se normálně účastní obědů se svými kolegy jako dříve, normálně sedí při poradách vedení mezi nimi a hájí jejich názory.

Skupinová identita (*collective identity*) vychází ze sdílení hodnot, pravidel či statusu s určitou skupinou lidí. Vztahuje se na domnělé i reálné komunity a zahrnuje vytvoření (či objevení už existujících) společných zájmů a cílů (Pollett, Jasper 2001). Podobně jako osobní identita i tato se poměrně obtížně popisuje, protože není stálá, ale je vztahová a proměnlivá. Koncept skupinové identity navazuje na klasické sociologické koncepty, jako je Durkheimovo „kolektivní svědomí“ či Marxovovo „třídní uvědomění“.

Růst skupinové identity není podle Snowa (Snow a kol., 2005) dán pouhým uvědoměním si, do které skupiny patřím (např. etnické), ale **soupeřením** skupin mezi sebou (angažovaní učitelé versus cyničtí učitelé) či neočekávanými událostmi, které přímo či nepřímo ohrožují skupinu (zavádění školního vzdělávacího programu). Během takových stavů dochází k nárůstu solidarity ve skupině, což značně odlišuje tento typ identity od osobní a připsané identity.

4.4.5 Rozhodnutí

Nejdůležitější krok tohoto období je na učiteli samotném. On se musí **rozhodnout**, jakou roli si vybere a jak bude jeho profesní identita konkrétně vypadat (osobní identitu v tomto věku již učitelé nemění). Rozhodnutí tedy stojí na vnitřní motivaci učitele, která v dalších obdobích sehraje důležitou roli při rozvoji učitelů. Důležitý poznatek, který si učitelé odnesli z dosavadní zkušenosti, zní asi takto: *Když se ti něco nelíbí, tak to změň.*

Nebo odejdi. Učitel, a to jsi ty sám, je přece ten, kdo to mění. Ne ředitel, žáci nebo rodiče.

Rozhodnutí ale není motivováno jen racionálními argumenty: vliv pozitivní zpětné vazby, která má také formu emocionální, je pro učitele jedním z důležitých důvodů, proč investovat tolik energie do své práce. Pocit **uspokojení z práce** s dětmi a žáky je zásadní motiv pro identitu učitele.

„Samozřejmě, že to člověka nakoplo, když zjistí, že mu někdo zaklepe na dveře a jde rozebrat nějaký problém, který třeba vůbec nesouvisí s tím jeho předmětem. Tak si řeknu: ‚Tak je to fajn, podařilo se mi nějak zlomit všechno, ty bariéry, a podařilo se mi získat důvěru toho člověka.‘ A ta spolupráce s těma dětma, které se dostanou až tak blízko ke mně, tak samozřejmě super.“ (František P32)

Učitelům se nabízí několik možností: 1. odejít ze školství, 2. konformně přijmout identitu pasivního učitele a s tím související sadu přesvědčení⁸³ a 3. přijmout identitu progresivního, angažovaného učitele, který je bedlivě sledován a musí na sobě neustále pracovat.

Zkoumaní učitelé se rozhodli, že přijmou závazek učitelské profese se vši odpovědností a povinnostmi, které z toho plynou. Chtějí být dobrými učiteli a chtějí prosazovat svoje přesvědčení a změnit školu. Učitelé již do jisté míry dokáží ovládnout kázeň žáků, žáci dosahují dobrých výsledků, což poskytuje, vedle dobrého vztahu s nimi, učitelé uspokojení z práce. Došlo také k tomu, že učitelé zmapovali prostor školy se všemi jeho formálními a neformálními skupinami.

Zásadně učitele poznamenala kritická fáze, která je nejen silně zasahuje, ale vede ke **změně přesvědčení učitele**. Učitelé zjišťují, že práce je bude bavit pouze tehdy, když budou dobrými učiteli. Kritická fáze znamená pro učitele hledání identity, hledání

⁸³ Zkoumaní učitelé popisovali, jak jim byl nabízen i tento vzor k přijetí: učitel nic nemůže změnit, žáci jsou drzí a nepříteliš aktivní, rodiče žáků jsou nebezpeční, ředitel školy je nepřítel apod.

smyslu práce. Učitelé zkoumali v první řadě svoje osobní **přesvědčení a hodnoty** a v druhé řadě mělo na jejich rozhodování zásadní vliv vnější okolí, **publikum**.

V rámci této úvahy můžeme pokročit k obecnější úvaze: existují mechanismy, které učitele vedou k přijetí otažitě profesní identity, nebo jej dokonce odrazují od přijetí závazku a odpovědnosti? Existuje tlak ke **konformnímu přijetí určité role** učitele?

Domnívám se, že ano. Nejvíce se to týká těch učitelů expertů, kteří měli nejmenší zkušenost s výukou. Učitelé František a Kateřina během období začínajícího učitele prožívali velké problémy s výukou, kázní žáků a se zvládnutím role učitele. Proto u nich přímo v krystalické podobě můžeme pozorovat **hledání vlastní role a identity**.

Kde ji hledají? Nejprve u sebe a posléze u jiných učitelů. Nejsilnější vliv na ně mají kolegové, kteří jim radí osvědčené metody. Chybou by bylo myslet si, že to jsou pouze didaktické návody na zvládnutí neukázněné třídy. Učitelé jsou tlačeni k převzetí specifické role, určitého **modelu chování** a s tím souvisejícího přesvědčení.

Identita je přijetí závazku (*commitment*), což znamená přijetí odpovědnosti za něco nebo za někoho (Erikson 1999). V tom jedinec vidí určitý smysl (daného jednání, života) a svou užitečnost. Závazek je slib daný sobě, je to naplňování osobní vize a cílů jedince, pro které se vědomě rozhodl. Jedinec si vědomě vytkne cíle, pro které se rozhodne, a současně přijímá odpovědnost, která z realizace tohoto cíle vyplývá.

Aktivní hledání jedince spojené s vědomým rozhodnutím dospělo k určitému osobnímu projektu, který jedinec přijal a převzal za něj odpovědnost. V následující části se zaměřím na to, jak učitelé na svém osobním projektu pracují.

4.5 Práce na identitě

Identita učitele je výsledkem jeho dlouhodobého usilování, jak vyplývá z výše řečeného. **Identita učitele je výtvořem vědomého jednání a výsledkem sebereflexy více než souborem daných nebo vrozených vlastností.**⁸⁴ Proto je podle některých (Melucci 1996) slovo identita nevhodné, protože neodkazuje ke změně. Měli bychom tedy spíše hovořit o identizaci (*identization*), abychom vyjádřili procesualnost, sebereflexi a konstruování sebe. Identita je tedy **proces** vytváření a rozpoznávání sebe.

Proces řízení a vytváření si identity Snow a Anderson (1987) nazývají jako **práce na identitě** (*identity work*).⁸⁵ Práce na identitě zahrnuje mnoho činností jedince, který záměrně vytváří svoji identitu. Činnosti souvisí s úpravou těla a vzhledu (účes, tetování, opálení), oblečením (bílý laboratorní plášť), používaným jazykem (slang) a rekvizitami (odborné pedagogické knihy na stole učitele). Práce na identitě se vztahuje na záměrné utváření obrazu sebe, které zkoumaní učitelé provádějí takřka v každém období svého vývoje.

Vytvořenou identitu jedince lze dělit podle jejího zdroje: identita může být vytvořena zaprvé na základě hodnot a přesvědčení a zadruhé na základě vnějších znaků. Zkoumaní učitelé se rozhodli pracovat na prvním typu identity, který jsem nazval jako **autentická identita**.

Druhý typ identity příkladně popisuje Havel (1990, s. 59–62) na zelináři v socialistickém Československu. Vedoucí obchodu se zeleninou vyvěsí do vitríny heslo „Proletáři všech zemí, spojte se!“, ačkoliv jej sémantický obsah nápisu nezajímá. Je to přiznání loajality vůči systému komunistické moci, které dnes a denně dělali v této době všichni lidé. Můžeme hovořit o tom, že zelinář dokázal číst požadavky kladené systémem, a proto vykonal toto symbolické gesto, aniž by musel jakýmkoliv způsobem

⁸⁴ Podobně Snow, Anderson (1987), Melucci (1996), Pollett a Jasper (2001), Simmel (2006).

⁸⁵ Podobně Pollett, Jasper, 2001, Pittard 2003.

změnit svoje osobní přesvědčení. Komunistický systém tedy vyžadoval jako znak poslušnosti specifické vnější znaky, jako je vyvěšování hesel či vlajek. Práce na identitě se tak může stát pouze prací na identitě založené toliko na vnějších znacích, a proto se tato identita označuje jako neautentická. Jedinec pracující na této identitě dokáže rozpoznat sociální požadavky na jednotlivé typy identit a předstírat tak pomocí vnějších znaků přináležení k určité sociální identitě.⁸⁶

Velmi přínosné jsou pro pochopení práce na identitě myšlenky Ricoeura (2007), Brunera (1986) a Vygotského (2004). Na základě jejich idejí lze rozvinout **narativní konstrukci identity**. Vygotského myšlenka o dialogické povaze lidského myšlení poskytla zdroj pro další zkoumání interakcí mezi sociálně-kulturními a osobními rovinami. Svoji identitu tedy vytváříme a proměňujeme s ohledem na měnící se situace, do kterých vstupujeme. Integritu s minulostí zaručují naše vzpomínky a jisté vedení nám poskytují vize a naděje do budoucnosti. Vyprávět někomu o sobě tak znamená vytvářet příběh (podle tradičních žánrů) o tom, kým jsem (Bruner 2002, cit. podle Phoenix, Rattansi 2005, s. 215). Zde je třeba upozornit, že naše já, náš příběh se nemění jen díky plynutí času a proměnou nás samotných, ale je poznamenán měnícími se společenskými skutečnostmi, novým sociálním prostředím a novým čtením tohoto příběhu.

Učitelé si vytvářejí identitu na základě vyučování a úspěchů ve výuce, na základě oceňování a na základě interakcí v sociálním prostoru školy. Nelze tedy hovořit o identitě učitele, která by vznikla nezávisle na jejím rozpoznání ostatními: učitelé nežijí a nepracují ve vakuu, ale v prostoru školy plném interakcí. Odlišné označování učitele sebou samým a okolím je podnětem k práci na vlastní identitě a na rozmanitých strategiích, které učitelé zaujmají, aby svoji identitu dali najevo. Práce na identitě je

⁸⁶ V rámci výběru účastníků výzkumu byla dvěma řediteli různých škol doporučena učitelka Jana. Během prvních dvou rozhovorů a několika pozorování však vyšlo najevo, že se jedná o neautentickou profesní identitu učitele experta. Více viz kapitola 2 Metodologie výzkumu.

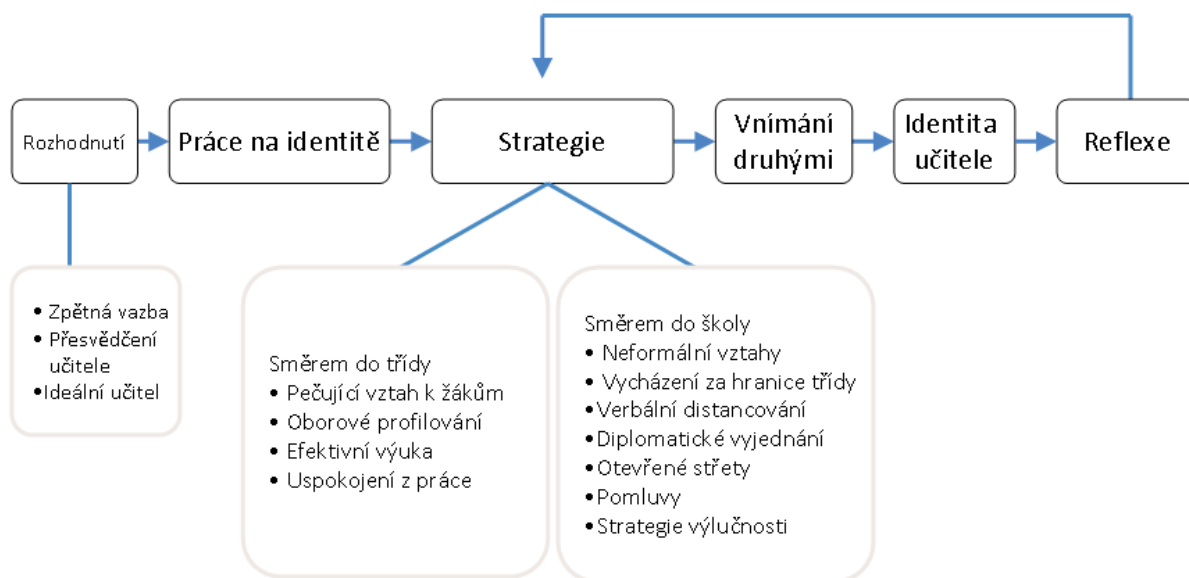
proces, který není definitivní a zahrnuje také **udržování** nabyté identity. Zkoumání učitelé používají mnoho různých strategií práce na identitě, kterým se budu věnovat v následující části.

4.5.1 Strategie práce na identitě

Práci na identitě učitele je možné označit jako plnění **závazku** (Erikson 1999), který si učitelé dali na konci období Zkoumání terénu třídy. Závazek je slib daný sobě, je to naplňování osobní vize a cílů jedince, pro které se vědomě rozhodl.

Následující graf Práce na profesní identitě ukazuje, jak poté, co se učitel rozhodl pro budování své profesní identity, pracuje na své profesní identitě pomocí dvou typů strategií. Strategie práce na profesní identitě nahlížím jako **vodítka intencionálního jednání**, racionálně řízené činnosti směřované k dosažení daného cíle.

Graf č. 2: Práce na profesní identitě učitele



Strategie práce na identitě používané zkoumanými experty rozdělují do dvou skupin. První skupinu vytvářejí strategie směřující dovnitř třídy. Tyto strategie učitelé primárně používají s cílem efektivně zvládat výuku a posléze zjišťují, že tyto strategie utvářejí jejich profesní identitu v celém prostoru školy, nejen v prostoru třídy. Tyto strategie dělím do čtyř skupin podle společného cíle: 1. pečující vztah k žákům, 2. vymezování se učitele skrze předmět a profilaci, 3. efektivní výuka, 4. uspokojení z práce.

Jednotlivé strategie učitelé nepoužívají odděleně a jejich primárním cílem je být dobrým učitelem a tak pracovat na své identitě angažovaného učitele.

Druhou skupinu strategií, kterou učitelé používají, jsou strategie směřující do prostoru školy. Strategie směřující do prostoru školy jsem rozdělil do sedmi skupin podle podobnosti jednotlivých strategií: 1. neformální vztahy, 2. vycházení za hranice třídy, 3. verbální distancování, 4. diplomatické vyjednávání, 5. otevřené střety, 6. pomluvy a 7. strategie výlučnosti.

Obě skupiny strategií mají časovou posloupnost. Profesní identita učitele na prvním místě vyvěrá ze vztahu učitele a žáka. Uspokojení z úspěšné výuky je tím prvním vlivem působícím na identitu učitele. Teprve později se přidává vliv kolegů na učitele.

Následující dvě kapitoly budou jednotlivé skupiny strategií podrobně popisovat.

5 Strategie práce na identitě směřující dovnitř třídy

Strategie první skupiny nejsou primárně součástí práce na profesní identitě učitele, ale souvisí se snahou učitele **efektivně vyučovat**. To jim jednak přináší dobré výsledky při výuce a jednak díky tomu sekundárně získávají pověst dobrého, progresivního učitele. Následně se učitelé rozhodují začlenit i tyto strategie do práce na své identitě.

Strategie směřující dovnitř třídy jsem rozdělil do čtyř skupin podle společného cíle: 1. pečující vztah k žákům, 2. oborové profilování, 3. efektivní výuka, 4. uspokojení z práce. Jednotlivé strategie zobrazuje následující tabulka:

Tabulka č. 3: Strategie směřující dovnitř třídy

Kapitola	Strategie	Cíl strategií
5.1	Strategie péče Strategie zlidštění Strategie morálního působení Osobnostně-sociální výchova	Pečující vztah k žákům
5.2	Oborové profilování	Vymezování se skrze předmět
5.3	Strategie důslednosti Péče o rozmanitou třídu Rutinní postupy Vynálezy Rozvoj intuitivního jednání Hodnocení	Efektivní výuka

	Spolupráce s rodiči žáků	
5.4	Získání zpětné vazby od žáků Získání uznání od kolegů	Uspokojení z práce

Jednotlivým strategiím a jejím cílům se budu věnovat v následujících kapitolách. Zkoumaní učitelé nepoužívají jednotlivé strategie odděleně, ale právě naopak jsou všechny strategie velmi úzce provázány.

5.1 Pečující vztah k žákům

V prvním období kariéry Zkoumaní terénu třídy učitele postupně učitelé zjišťovali význam vztahu se žáky. Přístup zkoumaných učitelů je možné rozdělit na dva odlišné postoje: 1. snaha o profesionální vztah a 2. snaha o vztah péče. Nejprve se zaměřím na profesionální vztah se žáky, který u zkoumaných učitelů záhy mizí, a posléze se budu věnovat vztahu péče k žákům.

5.1.1 Profesionální vztah se žáky

Učitelé František a Kateřina, zažívající silný šok z reality, se po příchodu do školy snažili s žáky navázat **profesionální vztah**, který stojí na akademických vztazích. „*Vy máte za úkol to a to, já vám dám nějaké známky*“, domnívají se zpočátku učitelé. Jako by zde záměrně nebyla obsažena emocionální rovina vztahu učitel a žák, ale pouze rovina vzdělávací, hodnotící a evaluační.

Postoj učitelů se v tomto momentě blíží spíše „objektivním tutorům“ pohybujícím se v rámci andragogického vzdělávání. Objevuje se u nich snaha držet si žáky od těla, aby se žáci nestali závislí na učiteli a učitel na nich. Strategie zaujetí profesionálního vztahu se žáky je reakcí na neschopnost zvládnout výuku.

Snaha o „nepřítomnost“ vztahu vede k bizarním jevům a zvenčí může být nahlížena jako neumělá, ale ona je záměrná. Proč? Učitelé Kateřina a František si plně

uvědomovali, že vyučování nedokáží zvládnout se všemi důsledky, a proto se záměrně snažili soustředit se pouze na předávání poznatků, na vzdělávací cíle. Je to podobné vztahu drogového uživatele a streetworkera, kdy se sociální pracovník snaží neposlouchat důvěrné informace od klienta a nesdělovat mu žádné osobní údaje z obavy o vlastní osobu (tato obava může a nemusí vyplývat z negativní zkušenosti). Učitel František v následující ukázce uvádí, že hlavní vinu na tomto neúspěšném pokusu věnovat se ve škole pouze látce nese jeho osobní zkušenost se školní výukou (a nikoliv explicitně i pregraduální příprava).

„Já jsem... tak já jsem to bral tak jako, že jsem učitel, děcka na to byly zvyklé, já jsem učitel, já tady poručím, a ty seš žák, tak ty si necháš poroučet. Tak je to takový nadřizený - podřízený. A chceme v děckách vytvářet tvořivost, spolupráci a tady ty hodnoty, a toho nejde dosáhnout, když je tam takovýhle nepoměr, to už dávno vím.“
(František P31)

Učitelé snahou o akademický vztah vyřešili podobu vztahu se žáky a známé dilema každého učitele *Co si mohou ke mně žáci dovolit? Kým bych chtěl pro ně být?* Snaha o navázání profesionálního vztahu není nijak výjimečná a její institucionální podmíněnost je mnohými pečlivě zkoumána. Podle Jacksona (1968) je anonymita ve škole implicitně obsažena.

Učitelské povolání tak obsahuje jakousi **elementární dvojznačnost** (*fundamental ambiguity*, Jackson 1968, s. 154): na jedné straně učitel cítí loajalitu vůči škole jako instituci (a vůči dodržování formálních pravidel) a na druhé straně vůči studentům této instituce. Pajak a Blase (1984) si jako podklad pro svoje tvrzení berou empirický výzkum chování učitelů mimo prostředí školy (jedná se o bar, kde se učitelé scházejí), dovozují, že škola jako byrokratická organizace definuje roli učitele jako profesionála. Učitel profesionál musí ve škole dávat najevo pouze své profesionální já, zatímco svoje osobní já musí **skrývat** (např. navazovat se žáky profesionální vztah). Učitelé v Blaseho výzkumu hovoří o depersonalizovaném zastávání role učitele a školu označují jako

nudné místo, kde odhalení osobního zaujetí je porušením respektovaných pravidel, a tak učitelé silně oddělují svoje profesionální já od svého osobního já.

Na základě svého dvouletého zkoumání sociálního života na základních školách Jackson tvrdí, že existují dvě skupiny učitelů: jednak cyničtí učitelé sledující formální charakter školy ve vztahu k žákům a jednak učitelé, kteří se snaží chránit své studenty před bezbřehou anonymitou školy.

Učitelé Kateřina a František by mohli být na začátku dráhy označeni na základě Jacksonova dělení jako **cyničtí** učitelé. Oba učitelé zaujímali k žákům anonymní profesionální vztah, ačkoliv však vedli společensky bohatý život. František pokračoval v bohémském životě, na který si navykl na vysoké škole, a Kateřina se pravidelně věnovala mnoha zájmovým aktivitám společenského charakteru.

Tento profesionální vztah se žáky se však oba učitelé brzy pokusili změnit, protože oba měli značné problémy s udržení kázně žáků.

5.1.2 Zlidštění

Vztah se žáky je klíčovým vztahem pro všechny zkoumané učitele, byť se na počátku své dráhy někteří z nich domnívali, že největší roli hraje a bude hrát didaktika oboru. Učitelé však od žáků začínají získávat nejvíce zpětné vazby (jedná se o zpětnou vazbu vycházející z chování žáků v hodinách).⁸⁷

Pečující vztah založený na empatii, důvěře a důslednosti se zcela odlišuje od vztahu založeného na profesionální, akademické rovině. Učitelé byli také například překvapeni, že vztah se žáky mohou budovat nejenom během své výuky, ale i o přestávkách a po vyučování. Učitelé se pokoušejí žáky zaujmout a nadchnout pro výuku. A tím také pro svoji práci. Učitelka Kateřina popisuje v následující ukázce, jak

⁸⁷ Učitelé se v prvních letech výuky zaměřují na zpětnou vazbu od žáků získanou z pozorování jejich chování v hodinách. Teprve později se zaměřují na získávání zpětné vazby o učení se žáků.

začala otevřeně s žáky diskutovat o svém vztahu k nim a o systému pravidel chování ve třídě.

RŠ: „Když jste tedy na začátku měla nepořádek ve třídě, co bylo takové první, co vám začalo fungovat, a vy jste si říkala, tak takhle to půjde?“

Učitelka Kateřina: „To, když jsem se začala s děckama se o tom bavit, že jsem pustila hodinu matiky nebo chemie a říkala jsem, že mi nevyhovuje je pořád napomínat, že mi to připadá nedůstojné. Takže začala jsem se s nimi o tom bavit, jak vnímáme ten ruch, a jestli si to uvědomují, že vnímají ten ruch, že tím něco ruší. Myslím, že to byl ten okamžik, že se to zastavilo, že jsem se s nimi o tom začla bavit, co je špatně a tak. Myslím, že se to zlomí u každého, dejme tomu, že ty dvě tři další hodiny vydrželi, protože jsem se na to mohla odvolat, když to nešlo, že jsme se o tom bavili a vyjasnili si, že takhle to nejde, protože protože... Oni se na tom shodli, že to tak je, ale nemělo to další trvanlivost, protože jsem tam dělala x jiných chyb pedagogických.“ (Kateřina P5)

Učitelé experti se odlišují v tom, jaké podoby jejich vztah k žákům od počátku nabýval. Zatímco Kateřina a František se snaží zaujmout formální, profesionální vztah se žáky, učitelé Petr, Marta, Vendula a Zdena se od samého počátku praxe snaží o vztah založený na péči o žáky. Vysvětlení sami experti nacházeli ve velmi jasném přesvědčení o vztahu staršího a mladšího, zkušenějšího a méně zkušeného, kterou nabyli v působení ve vedoucích pozicích v zájmové činnosti. Marta ve skautu, Vendula v dramatickém kroužku, Zdena v hudebním kroužku a ve skautu a Petr ve své vychovatelské praxi. Souhrnně tedy lze říci, že vlastní zkušenost z vedení dětí, získaná v dospívání a rané dospělosti, následně formovala podobu jejich vztahu se žáky.⁸⁸

„No, určitě jsem hledala, určitě jsem hledala tu rovinu mezi, mezi tím, kam až ve své přísnosti, nebo naopak v té volnosti, kterou jsem poskytovala dětem, kam až můžou zajít. Abych našla tu rovinu, kde je to pro mě únosné a pro ně únosné. Aby oni se cítili dobře a já taky. Takže jsem určitě hledala tu rovinu, kterou myslím, že jsem ji našla.

⁸⁸ Podobně hovoří Lortie 1975, Petty, Hogben 1980, Kelchtermans, Vandenberghe 1993.

Určitě bych měla problém, kdybych dneska, dejme tomu, začala učit na druhém stupni, tak bych měla, tak bych začala od znova. Znovu bych tu hranici musela hledat. A to není nic jednoduchého. Možná, že moje hranice by nevyhovovala každému. Asi určitě ne.“ (Vendula P38)

Tato skupina expertů byla díky své předchozí zkušenosti vybavena poznatkem, že vztah s žáky je potřeba dlouhodobě budovat, a to spíše na základě péče a starosti o žáky. Teprve po delší době se nastolí **partnerský vztah** mezi učitelem a žákem a mezi učitelem a třídou. Tento vztah je budován dlouho, zpravidla opakovaně, podléhá entropii a podobně jako se žáci musejí učit násobilku, musejí se také učit tomuto vztahu.

Učitelé se pokoušejí zlidštit žákům školní instituci: podnikají s nimi časté výlety, snaží se je motivovat projektovou výukou, vytvářejí nová pravidla chování spolu se žáky a trvají na jejich dodržování. **Vztah expertů** se žáky jsem nazval jako vztah založený na péči, důvěře a důslednosti. Jeho úspěšné budování se učitelům stává zdrojem pocitu uspokojení. Postupy učitelů připodobňuji ke strategii zlidštění, kterou jako první popsal Jackson (1968). Použiji Jacksonův popis, abych ukázal, jak se zkoumaní učitelé snažili dosáhnout dobrého vztahu se žáky skrze vzájemné poznání a pečování o žáky.

Stejně jako učitel potřebuje znát své žáky, potřebují i žáci **znát svého učitele**. Zkoumaní učitelé popisovali jako podmínku dobrého vztahu to, aby znali svoje žáky a aby žáci znali je. Tím učitel pomáhá žákům získat si a rozvíjet osobní identitu jako individualitu, nikoli jako neosobního člena neosobní instituce. Učitel Petr v následující citaci popisuje, jak probíhá vzájemné poznávání učitele a žáků.

RŠ: „Oni potřebují nějakým způsobem vědět, co ten učitel s nima bude dělat?“

Učitel Petr: „Ano, to je kouzelný sledovat, ano. To je důležité, protože je to oboustranné. Tak jak vy potřebujete poznat ty žáky, abyste věděl, jak s nima pracovat, s každým individuálně, každý má jiné podmínky a je to hrozně těžký a stojí to hrozně námahy, abyste se opravdu ke všem dostal, a to se nedostanete úplně, takže řešíte ze začátku ty problémy a postupně, jak ty děčka stárnou, potkáváte se s nima... A tamti

rodiče se mu rozvádí a tam je to takhle. Čili ten individuální přístup a to samý ty děcka, je to logický, sledují vás... Co vás naštvě, co máte rád, nemáte rád. Už poznají, když vejdete do třídy, kdy máte dobrou náladu, máte špatnou náladu. Mám špatnou náladu, vejdu do třídy a tam je klid. Oni to na mně už vidí a já si to nějak uvědomím, že to na mně vidí, že mám špatnou náladu, že je tam klid, a přijde mi to úsměvný, já tu špatnou náladu ztratím. Anebo vejdu, mám dobrou náladu, tak oni už ví, tak už se tam ozve nějaká sranda.“ (Petr P34)

Učitelka Zdena popisuje, jak je vzájemné poznání učitele a žáků předpokladem **důvěry** žáků v učitele.

RŠ: „Tak jaký je takový to základní pravidlo pro žáky?“

Učitelka Zdena: „To pravidlo podle nich, no, teď nevím, jestli je to podle nich nebo jestli jsem je k tomu nějakým způsobem dovedla, ale snažili se o to, abychom v té třídě byli, já teď nevím, jak bych to teď řekla, aby to neznělo jako klišé. Ale tady jde o to, vytvořit v té třídě takovou oporu jeden druhému, abychom se tam cítili bezpečně v té třídě. To znamená, že, že se snažíme najít v sobě jeden v druhém důvěru a tu důvěru toho druhého nezklamat.“ (Zdena P66)

Učitel se stará a pečuje o své žáky (koncept péče viz Noddings 1994, Gilligan 1998) takovým způsobem, že dává najevo radost z jejich úspěchu a roztrpčení z jejich nezdarů. V následující ukázce popisuje učitel Petr, že základem jeho stylu výuky je dobrý vztah se žáky. Otevřeně jim dává najevo svůj zájem o ně a například komentuje jejich nepřítomnosti ve škole. Žáci tímto získávají informaci, že si jejich učitel přeje, aby chodili do školy a spolupracovali s ním na hodinách.

„Mám-li opravdu učit, tak na prvním místě potřebuju, aby tu školu [žák] bral tak, že tady cítí potřebu být. Možná se vám to bude zdát odtažitě od věci, ale já nemůžu učit někoho, kdo má obrovské absence, a dneska to třeba projde... já jsem tu holku [problémová žákyně s nadprůměrnou absencí] nepoznal, je těhotná, vůbec jsem ji neviděl, je v šesté třídě, ale už má 15 let. Děcka vám řeknou sami, byla naposledy na prvního dubna ve škole, ona docílila patnáct, oni si to vysvětlili takhle. První co je, že tu

školu bere tak, že je mu po ní smutno, že sem chce [žák] přijít. Tady máte citovou vazbu. Žáka, který je schopen pracovat a který chce pracovat, to už je záležitost moje, musím třeba to motivačně vyvolat. Žáka, který je tak trochu nad věcí. S kým se mi dobře spolupracuje? S tím, kdo spolupracuje se mnou. V jedné větě. A dobře se mnou spolupracuje ten, který mi rozumí. Čili se to musí dostat do nějakého souladu. Upřímně řečeno, líp se mi spolupracuje s holkama. To je dáno tím, že jsem chlap. S těma já víc žertuju, kluci jsou trochu bokem, ale hotovi se prosadit tím svým ráciem... Ale potřebuji žáka, který spolupracuje se mnou, a tu cestu hledám, já to nedokážu teď specifikovat. Jakmile mně nechodí do školy, flinká věcí, tak to nějak nefunguje a tam mně to už vadí, a to už dávám najevo. Něco můžu napravit, něco ne.“ (Petr P20)

Učitel ukazuje svoji povahu se všemi svými náladami, nedostatky a chybami. Každý učitel dělá chyby, ale ne každý učitel před žáky přizná svoji lidskou omylnost. V takových případech učitel ukazuje lidský rozměr někdy zdánlivě pouze formálních, abstraktních a neosobních procesů výchovy a vzdělávání mas žáků ve škole.

„Já myslím, že oni mě vnímají tak jako, že ví, že se umím naštvat, ale že ví dobře, že za 5 minut všechno jako, nic, nic, neřeknu, tamto, víš, tenkrát, víš jak to bylo, jako nic tak jako nepřenáším do dalšího dne, do dalšího předmětu, prostě v ten moment si to vyřešíme, a tím to zvadne, a ví,... vedu je k tomu, aby tu školu brali, jako škola musí být, ale není nutný se tam stresovat a není nutný z toho mít vyrážku nebo se bát třeba, to vůbec ne.“ (Vendula P45)

Učitelé se prostřednictvím navázání vztahu péče se žáky snaží žáky zaujmout pro svoji výuku, což je v mnoha výzkumech definováno jako předpoklad **efektivní** výuky a dobré atmosféry ve třídě (např. Ayres a kol. 2004, s. 152.).

Největším úkolem učitelů bylo zvládnutí žáků v **rozmanité třídě** plně rozvíjejících se osobností (viz dále). Mezi učitelem a žáky dochází k procesům, které bývají někdy označeny jako socializace a představují změny postojů, očekávání, výuky a přesvědčení učitele.

Budování vztahu založeném na pečování o žáky je v tomto případě značně ovlivněno tím, že se učitelé druhého stupně stávají třídními učiteli. Dospěl jsem k podobnému závěru jako Ackerová (1999), která se domnívá, že jiný vztah se žáky navazují **třídní** učitelé a jiní vyučující bez třídnictví v dané třídě. Třídní učitelé tráví se žáky jednak více času, ale jednak za ně přijímají plnou odpovědnost, a to jim umožňuje zaujmout ke svým žákům pečovatelský postoj. Rozdílnost pojetí profesionálního (akademického) vztahu a vztahu péče popisuje učitelka Marta.

„Takže najednou jsem pochopila rozdíl té praxe učitelky, která nutí děti, aby se něco naučily, ať už je motivuje nebo nemotivuje, to je jedno. A pak najednou úplně jiná atmosféra těch, kterým o ty děti jde.“ (Marta P60)

Slovní spojení, že mi jde o děti, se může zdát velmi vágní, a proto se dále zaměřím na to, co pro učitele představuje. Některé výzkumy (např. Richardson, Watt 2005) tvrdí, že dnešní učitelé přicházející do praxe si jsou vědomi psychologické a emoční náročnosti této profese. Pro zkoumané učitele to však **neplatí**.

Porozumění tolik klíčovému vztahu se žáky je u začínajícího učitele v období Zkoumání terénu třídy na velmi primitivní úrovni, srovnáme-li pochopení vztahu učitele a žáka u učitele progresivního či experta. Učitelka Vendula popisuje, jak na začátku praxe nerozlišovala jednotlivé žáky a snažila se vyučovat „celou třídu“, nikoliv „celého žáka“ (*whole-child*).

RŠ: „Jak jsme se bavili o tom, že jste na začátku měla představu, že učíte třídu, a pak jste postupem času zjistila, že učíte nějakých 20 dětí, že jste začala hledat tu cestu k těm jednotlivcům. Jak jste si to uvědomovala?“

Učitelka Vendula: „Já jsem to samozřejmě tušila už asi dopředu, že jo, ale člověk jako má tendenci jako... k tomu přistupovat, jak ta veřejnost, jako že oni si myslí, tak jako ta kantorka si tam stoupne před tu třídu a teď má jeden model a teď je to tak jednoduchý, že ten model sedne na všech těch 20 děcek nebo 30 nebo kolik jich tam je, takže jako já jsem tu tendenci to mít takhle zjednodušeně, já jsem samozřejmě věděla, že ty děti jsou, jsou individuality, ale do té doby jsem neviděla v praxi ani nikde jinde s

tou individualitou nějakým způsobem pracovat, tzn. jako pracovalo se se třídou, aspoň teda tak, tak já jsem to viděla, já jsem dřív ani jako, nějaký poruchy učení a takovýchle věci, jako to nefungovalo, nějakým způsobem jsem se s tím nepracovalo tak jako třeba dnes, ale jsem věděla, že ty individuality tam jsou, ale praxe hovořila pro to, že ta individualita se přizpůsobí mně, že se musí přizpůsobit mně, že to tak je, no a postupem času jsem zjišťovala, a velice rychle, že takhle to nepůjde, že se vám sice 10 dětí přizpůsobí okamžitě, ale dalších 10 se nepřizpůsobí, a pak taky jsem se musela velice rychle naučit, že těch 10, co se nepřizpůsobí, tak to jsou ti, ti kteří přináší něco nového do té třídy, a to jsou ti, kteří tu třídu nějakým způsobem rozvíjejí...“ (Vendula P40)

Na cestě hledání a utváření vztahu se žáky učitele opět čeká několik kritických incidentů, které jim situaci nijak neusnadňují. Jak nepříjemné mohou být tyto incidenty, dokládá zkrácená ukázka příběhu učitele Františka, kdy se on sám ocitl v roli oběti žákovských útoků na svoji autoritu a soukromí.⁸⁹

RŠ: „Jak jste říkal, že už máte docela velkou důvěru od těch žáků, bylo to těžší na začátku, nebo jak se to vyvíjelo?“

Učitel František: „Bylo to těžký, protože člověk hledal tu správnou míru. Když měl vybudovanej ten vztah nějak dlouhodobě, a chcete všechno hned, chcete hned s nima být kámoš, hned s nima jednat na rovinu, na to mnohdy nebyli třeba připraveni. To se stala taková nepříjemná věc, já jsem byl jeden z prvních učitelů ve škole, který měl mobilní telefon. To jsem měl takový pěkný číslo, dodneška si ho pamatuju 959 550, to bylo hezký, a já jsem ho dal k dispozici těm děčkám. Kdyby jste něco potřebovali, tak můj telefon je 959 550, předčíslí bylo 608, myslím, moc pěkný číslo. To byl nějaký 1999 rok nebo 2000, ono se to lámalo. Na Vánoce dostalo větší procento děcek mobilní telefon. To byl takový boom, tenkrát to začínalo, třetina děcek ho tenkrát měla, v lednu. Tak oni se začali bavit tím, že mě různě prozváněli, já jsem ty jejich čísla neznal. Já jsem si do hodiny musel vypínat zvonění, automaticky, do té doby vám nezavolal

⁸⁹ Tento problém je zhruba od roku 2007 středem častých diskusí v médiích.

nikdo, jak je rok dlouhej. Tak to by ještě nebylo tak hrozný, tak jsem si říkal, že je to přejde, taky v únoru to už tak nebylo hrozný, už je to přecházelo a stašně je bavilo, když jsem to zvonění zapomněl vypnout, a přišel jsem do třídy, a než jsem zapsal do třídnice, tak mě 3x někdo prozvonil. No, štválo mě to. A to až do chvílky, kdy jsem dostal telefonát, kdy se dotyčnej představil, jako že je manžel jedné kolegyně... já jsem pochopil, že to není on, a říkám: ‚Kdo jseš a odkud voláš?‘ ‚Co je ti potom, počkej...‘ A takový ty kecy do telefonu. Tak jsem to típl, samozřejmě. Pak chodily esemesky sprostý, a to mně úplně bralo sílu, to bylo strašný a jediný, po čem jsem toužil bylo, kdo to je. Zjistil jsem to, protože asi přece jenom někteří to pochopili, že... zas to bylo zajímavý velice, a bylo mi z toho špatně i na tu druhou stranu, kdy dotyčná deváťáčka zavolala, že když ji vyzkouším v pondělí z toho a toho, tak mi řekne, že ona ví, kdo to volá a kdo mi píše ty esemesky. Já jsem na to v tý svý ješitnosti opravdu přistoupil, opravdu jsem ji vyzkoušel z toho, co chtěla, opravdu dostala jedničku, to mi nedělalo problém, protože jsem měl takovou touhu toho člověka chytit. Ona mi to naprášila, a teď já jsem si to chtěl ověřit, tak jsem chodil po těch jeho kamarádech: ‚Jaké má číslo tamten?‘, každý mi řekl nějaký jiný, oni se tak navzájem kryli, oni z toho měli takovou show. Já jsem to riskl a řekl jsem si – není to ověřená informace, nicméně jsem vytočil číslo tatínka, a on ten kluk měl, to byl takový problém, protože vystřelil svému spolužákovi oko při nějakých hrátkách, čekal ho nějaký soud, už mu bylo 15 let a nebylo to jednoduché, byl to strašný hajzl a tak já jsem mu dával najevo, že ho nemám rád, on mě taky, že jo. Já jsem ho před třídou nějak zesměšnil a mně se to takhle vrátilo. Tak jsem zavolaal tomu otci, řekl jsem: ‚Totle to číslo, je číslo vašeho syna, je to tak?‘ On říká: ‚No ano.‘ A už jsem byl doma. ‚Podívejte se, já jsem podal trestní oznámení na neznámou osobu...‘, tak jsem takhle začal balamutit,... ‚když jsem se dozvěděl, že je to váš syn, tak jsem si říkal, že on má svých problémů dost, že ho čekají nějaký nepříjemný jednání, tak bych to nechtěl zveličovat, je to velice nepříjemný, posílá mi esemesky ve znění...‘, teď jsem mu to odcitoval. On byl z toho úplně v šoku, že o ničem nevěděl. Já povídám: ‚Podívejte se, nebudeme z toho dělat žádnou aféru, když se přijde omluvit, tak žádný problém.‘ Dva měsíce předtím, na základě tý aféry s vystřeleným okem, on přešel na jinou školu, ještě ke všemu, v průběhu devítky, takže už nechodil tam do školy, možná se proto tak oklepal. To byla ta moje satisfakce, že ten člověk

musel přijít. Tak se mu úplně třásly kolena, vylouval se, že on to nepsal, že to kamarád, kterému půjčil mobil. ‚Mě to nezajímá, je to tvůj mobil?‘ No, myslel si, že dostane přes hubu... A zase jenom díky tomu, že tam v partě nastaly nějaký třenice, a ta dotyčná potřebovala polepsit známku z chemie, a já jsem jako učitel začal kupčit s tím, že někomu dám jedničku za něco takového.“ (František P32)

Všichni učitelé se shodují na tom, že nečekali, kolik podobných problematických situací v profesi zažijí.⁹⁰ Navíc také ukazují, že učitelé i například po překonání šoku z reality nejsou hotovými učiteli. Založit vztah se žáky nelze den ze dne a trvá několik let, než učitel objeví svoje úspěšná řešení problémových situací. Nutno dodat, že podobné problémové a **nepředvídatelné** situace mohou potkat učitele v jakémkoliv obdobích jeho kariéry.

5.1.3 Pečující vztah

Vztah učitele experta a žáka je ve své podobě vyústěním předchozího vývoje učitele. Porovná-li vztah učitele a žáka na začátku kariéry a nyní, je to pokrok vskutku zásadní, neboť někteří začínající učitelé doslova odmítali k žákům zaujmout profesionální vztah. Nyní je to vztah založený na **empatii, péči** o žáky a vzájemném **porozumění**. Pro učitele experty je vztah se žáky stále na prvním místě důležitosti v jeho práci, protože vztah se žáky považuje za podmínku efektivního procesu učení se žáků. Vztah učitele a žáka je i v tomto období pro učitele hlavním zdrojem profesní identity a uspokojení z práce vedle vztahů s kolegy.

Vztah experta k žákům nabývá u zkoumaných učitelů individuálních odlišností, ale společná je péče a pomoc žákům. Učitel František si například s žáky deváté třídy

⁹⁰ Například učitel Petr svědčil u soudu, když byl jeho kolega obviněn ze zneužívání; Kateřina řešila znásilnění žákyně.

ZŠ začal tykat a pomáhal jim v řešení jejich problémů i nad rámec běžné vyučovací hodiny.

„Měl jsem loni devátáky, a ty děcka byli tak fajn, že pak jsme si kdesi spolu potykali na nějakým výletě nebo kde, tak, že oni přišli, ťuk, ťuk, ťuk, tady na kancelář: ‚Františku, my bysme potřebovali... jdem s takovým problémem, můžeme tě vyrušit?‘ Naprosto ve vší slušnosti, naprosto v pohodě, a já jsem říkal: ‚Jo, mohl bych pro vás udělat toto, v tom vám pomůžu, tohle si udělat sami. Poradím vám, takhle, takhle.‘ ‚Jo, dík, špica, děkujem, ahoj.‘ Nestalo se mi, že bych s nima měl problém, že by mi řekli třeba: ‚Jdi do prdele.‘ Dřív jsem se toho bál, potykat si s děckama.“ (František P31)

Uchopení vztahu učitele a žáka prostřednictvím konceptu péče je přínosem feministického teoretického přístupu, který konceptualizoval pečování a starání se (*caring*). Feminizace školství není automatickou zárukou pečující atmosféry na škole. Vztah péče je založen na tom, že učitelé se starají o žáky a sami vyžadují stejné zacházení. To jsou dvě základní části péče (*one-caring* a *cared-for*) popisované Noddingsovou (1994). Péče učitele nemůže být stejná jako péče matky, neboť učitel má na starosti dvacet až třicet žáků.

5.1.3.1 Expert se stává morální autoritou

Učitelé jsou vždy postaveni před komplikovaná rozhodnutí, pokud uplatňují strategii péče. *Jak může učitel vědět, že tato pomoc žákovi pomůže? Jak zohlednit jiné žáky?* Podobná dilemata jsou součástí učitelské profese a učitel je lépe zvládá především díky nabytým zkušenostem a vytvořené databance řešených problémů.

Zkoumaní učitelé se stali pro své kolegy experty, a navíc jsou takto vnímáni i žáky. A to díky dlouhodobě pěstovanému pečujícímu vztahu k žákům. V důsledku toho jsou experti na škole vnímáni jako **morální autority** a žáci s nimi řeší problémové situace.

Pro vysvětlení termínu morální autority učitele použiji příklad učitele Petra. Působí na škole desátým rokem, žáky je vnímán jako dobrý učitel a má u nich velkou

autoritu. To dosvědčují také bývalí žáci učitele Petra, kteří jej do školy chodí velmi často navštěvovat.⁹¹ Pro samotného učitele Petra je to zdroj zpětné vazby, či spíše ujištění o správnosti a efektivitě výuky. V následující citaci Petr popisuje svůj přístup k žákům, který označuje jako **laskavě náročný**. Podle Petra takové každodenní problémy není nijak jednoduché řešit, protože se žákům takové řešení nelíbí, učitel jim ho musí vysvětlit a žáci jej musí přijmout. Z tohoto důvodu si někteří jiní učitelé volají Petra k tomu, aby podobné a složitější problémy rozhodl a svojí autoritou zaštilil jednání jiného učitele.

RŠ: „Říkal jste, že je důležité mít autoritu, a co byste poradil začínajícímu kolegovi, jak by si ji měl vybudovat, co je tam zásadního. Získá to až časem? Získá to tím, že bude důsledný?“

Učitel Petr: „Asi obojí, vy mi kladete otázku, na kterou se mi těžko odpovídá. Mladý musí chtít sám, nesmí jít popularita, musí jít autorita. To je velice časté, podbízet se děckám, uhnout, vykašlat se na to, vědět co chci. Já jsem vám říkal toho inspektora [České školní inspekce] „laskavě náročný“. Mně se ta věta hrozně moc líbí. Být laskavý a neřvát jako tamten teď vedle [rozhovor se odehrává v kabinetu, do které z vedlejší třídy, kde se odehrává výuka, doléhají hlasité příkazy jiného učitele], ale chtít. Já jsem asi blbec, ale já jsem optimista. Včera jsem měl tady devítku, za čtrnáct dní končí, odpadla jim poslední osmá hodina, rodinka. Přišli, jestli by mohli mít dějepis taky, aušlus. Tak jsem za nimi zašel a řekl: ‚Děcka, pochopte i druhou stranu, kdyby se tady někomu zlomila noha, tak máme průšvih všichni, nejsme ještě střední škola.‘ Oni to berou. Není to populární... taky můžu říct: ‚Držte hubu a sed’te.‘ A taky můžu říct: ‚A běžte domů.‘ Tak to jsou ty situace.“ (Petr P20)

Experti se však nedomnívají, že mohou s žáky mít rovnocenný vztah kamarádství jako žáci sami mezi sebou. Pro ilustraci vybírám výpověď učitele prvního stupně, kde

⁹¹ Na škole učitele Petra jsem byl přibližně dvanáctkrát a takřka vždy jsem potkal bývalé žáky učitele Petra, jak ho jdou pozdravit.

mají žáci bližší vztah k učiteli, protože je vede několik let. Autorita dospělého (viz Arendtová 1994), učitele je však i zde pořád základní podmínkou výchovně vzdělávacího procesu.

Učitelka Vendula: „No, člověk jako i tady v tomto musí zachovat jakousi profesionální zdrženlivost, ale, nebo aspoň já to tak vidím, protože na jednu stranu vám to lichotí a na jednu stranu třeba z toho důvodu, že ty tři roky netrvají věčně, tak jako pořád se snažím si udržet jako, mít k nim, to je zase věc té roviny jako. Být k nim blízko, ale přitom si zachovat jakýsi, jakýsi odstup. Ale tak jako odstup jako... Nevím, jak bych vám to přesně řekla, ale já si toho strašně vážím, když oni jako mají ke mně důvěru a když jsou otevření a řeknou mi ty, a nebo mamí a tak dál, v tom zápalu třeba té práce, ale je mi jasný, že prostě musím, já si prostě myslím, že to k tomu patří si udržet jakýsi odstup.“

RŠ: „Odstup v čem?“

U: „Takový jako v rovině citů. Jako, že si myslím, že oni si to nemůžou plést. A že to patří, že to patří k tomu otužování tohle to, že oni prostě, najít kam až, ano, jsme kamarádi, já vás mám ráda, ale pořád jako jakousi tu tenkou hranici, ňák takovou, nevím, jak to říct.“

RŠ: „Jo. Když jdou do tý šestý, tak aby se nerozbrečeli, že už vás nemají?“

U: „No, aby prostě, takovej je život, no. Toto je moje máma a toto je moje kantorka. Obě dvě mám rád nebo ráda, ale, ale všechno má svoje. Já jsem mnohdy s těma dětma víc než vlastní rodiče nebo víc času spolu trávíme než s rodiči, takže není to jen tak, ale, ale všechno má svoje hranice.“ (Vendula P38)

Vztah péče dále založen na vzájemném respektu a, jak sami učitelé přiznávají, schopnosti **mít rád své žáky**. To je jedno z témat, kterému se odborná literatura spíše vyhýbá. Učitelé experti však o tomto aspektu vztahu se žáky hovoří běžně (zejména učitelé prvního stupně). Je to pro ně jedna z rovin vzájemného vztahu.

Učitelka Zdena: „Mám ráda, že ty děti už jako kdyby...“

RŠ: „Nejsou už to takové děti“

U: „No, možná. Ti malí, ty fakt, to byl pro mě, jsem tam šla s tím, že jsem nic moc nevěděla o těch malých. Jenom jsem čekala, co bude. Tak překvapili mě třeba

neuvěřitelně, co se týkalo, já nevím, malování. To byla prostě bomba, jak děcka malovali, jo, to prostě jsem byla nadšená. Překvapili mě ještě víc ve vřelosti. V takové třídě neuvěřitelně vás mají rádi, úplně hrozně. A i když na ně zvýšíte hlas, tak on potom přijde, a já vás mám hrozně rád a on to myslí vážně. A ty děcka vás mají opravdu rádi.“ (Zdena P47)

Jak už bylo naznačeno výše, učitelé používají strategie zlidštění školy a sebe jako učitele, aby žákům usnadnili pobyt ve škole. Následující citát učitele Františka ukazuje radost učitele z toho, že je žákům blíž (a blíž než jiní učitelé) a může jim to dát najevo.

„Mám jednu radost, slyším mosquito. To jen tón na zvonění, starší lidé ho nemají slyšet, je to strašně vysoký tón, původně to bylo vyvinuté na odpuzování, když jsou třeba tabákové výrobky nebo lihoviny, něco, kam by děcka neměli chodit, tak si mysleli, že to v tom obchodě pustí a to pískání ty děcka bude odrazovat, takže tam nepůjdou. Pak to využili do mobilních telefonů, takže děcka teď s oblibou mají zapnuté vyzvánění, ne vypnuté, a mají tam nastavené mosquito, a skutečně, řada mých kolegyň, zejména těch starších, opravdu vůbec nic neslyší. A Denis Dvořák, můj mladší kolega, to slyší jen z jednoho metru, a já mám hroznou radost, protože já to slyším přes celou třídu a je mi to naprosto nepříjemný, a děcka jsou naprosto v šoku. A to byste neměl slyšet! Ale slyším a je to odporný. ‚Tak to vypni!‘ říkám. Chacha. (smích) Hnusný pískání, vysokofrekvenční, a já mám to štěstí, že ho slyším. Takže se můžu těšit, že jsem těm děckám zase trošku blíž, že mě nemůžou takhle obejít.“ (František P33)

5.1.4 Osobnostně-sociální výchova

Společné pro všechny experty během prvních dvou let kariéry bylo **zaujetí učivem**. Učitelé vypovídají o tom, jak se soustředili především na zprostředkování a předání učiva. Například učitelka Kateřina se obávala, jestli žáky naučí všechny chemické zákony, Marta se obávala, jestli žáci budou dostatečně vědomostně připraveni při přechodu na druhý stupeň. To byl jejich hlavní zájem: aby žáci uměli všechno, co mají umět a v ideálním případě ještě více. Učitelé měli v této době přesvědčení, že zaprvé

všechny žáky naučí všemu a zadruhé vyučování se bude skládat pouze s předáváním vědomostí.⁹²

„Ta moje zkušenost byla taková a považovala jsem za prioritní, tak jako většina lidí, to učivo. To znamená, že já jsem prostě jela po tom, aby, aby ty děcka uměli sčítat, odčítat, násobit, dělit a právě tento a výborně. Takže co se týče právě té výukové stránky, tak jsem byla hodně náročná, nebo určitě náročnější než teď. To se určitě obrátilo ta miska vah. Takže dneska v půli matematiky klidně odsunu problém písemného dělení dvouciferným číslem, ale začnu se zabírat věcmi života toho, toho problému, který tam vyvstane z nákových důvodů.“ (Vendula P38)

Zhruba ve druhém a třetím roce učitelé zjišťují, že předávání učiva není vše, z čeho se skládá profese učitele. K tomu dospívají postupně, když zjišťují další nedostatky s tímto problémem spojené. Například zjišťují, že neumí hodnotit výkony žáků. To neznámá, že by neuměli oznámkovat písemnou práci. Postupně však rozvíjejí schopnost získat přesnější informace o žácích a o jejich schopnostech, jejich odlišnost se pokoušejí změřit.

Vztah učitele s žáky není zaměřen pouze na vzdělávání, ale postupně se začíná soustřeďovat i na **výchovu žáků**. Experti jsou schopni velmi dobře diagnostikovat učební styly žáků, stejně jako možný osobnostně-sociální rozvoj žáků.

Učitel František popisuje, kdo je pro něj problémovým žákem: není to žák dosahující špatných vzdělávacích výsledků, ale žák, který porušil princip důvěry a má výchovné problémy.

RŠ: „Který žák je, podle vás, na té druhé straně [spektra oproti ideálnímu žákovi]?“

⁹² Všichni zkoumaní učitelé byli na počátku více orientovaní na učivo, než na žáka, i když někteří badatelé (např. Richardson 2003) tvrdí, že rozdíl v orientaci je dán stupněm školy (učitelé primárního školství jsou více orientovaní na žáka než budoucí středoškolští učitelé, kteří se více zaměřují na učební látku a obor jako celek).

Učitel František: „Na druhé straně je žák, který jedná nečestně v tom smyslu, že lže. Taky tady máme takovýho páška. Víc jich tady máme, samozřejmě je to normální. Třeba se ho podaří zlomit, je to takový patologický podrazáctví, jak já tomu říkám podrazák. Nejhorší je, když přijde a naprosto bez uzardění vyvalí nějakou historku, o které je předem jasný, že je to blbost, to bych myslel, že úplně omdlím, a to se nedaří. Když je tam takový notorický podrazák, a je to furt dokola a furt dokola, tak teď s tím dotyčným chlapcem decentně pracuji, je v sedmé třídě, tak se mu v klidu snažím vysvětlit... On odevzdal teda s nedostatečným rozsahem, odfláknutou práci, kde cosi chybělo, a ještě tam cosi bylo špatně, tak jsme to v klidu spolu hodnotili. ‚Tak podívej, kde máš toto? A kde máš toto? Hm, víš co? To je práce, kterou jsi dělal teď na té poslední hodině, těsně před tím, než se to dalo odevzdávat, ty jsi celkem šikovný, tys to zvládl za jednu hodinu to, co děcka tady dělají za šest hodin, ale nezvládl jsi to dostatečně, abych já ti mohl dát lepší známku jak trojku. A není to škoda? Vždyť tohleto umíš, za takovou chvíli jsi to udělal a ty jsi nebyl schopen za těch šest hodin to udělat nějak a musel jsi si vyřizovat svoje e-maily a řešit nějaké chatování nebo něco podobnýho. Víš o co mi jde? Co mi vadí? Ne, známka mi nevadí, mně vadí, že ty jsi schopen to udělat a neuděláš to. A teď to máš předvést v zeměpise, a co předvedeš? Máš tady toho půlku a teď se to s tebou potáhne. Stálo ti to za to, když si to chatování a mailování můžeš vyřešit odpoledne kdykoli u toho počítače?‘ On na to: ‚Hm.‘ A teď pravil, že asi chápe, o co mi jde. Ale já mu nevěřím, protože to je prachnotorickej lhář, který se v tom tak naučil chodit, to je nic, žádný prohřešek. On šel, vyhodil jističe od počítačů, protože chtěl mladší spolužáky vyhnat od počítačů, ono to pak nejde nahodit.“ (František P33)

Podobně se vyjadřují ostatní zkoumaní učitelé a používají proti nespolupracujícím žákům zbraň: jasná **pravidla** chování žáků a jejich důsledné dodržování. Pokud by se porovnal výuka učitelů ve období začátečníka a experta, byly by jasně vidět velké rozdíly. Začátečník se zajímal pouze o předávání učiva, neměl ucelenou koncepci výuky, nedařilo se mu udržet kázeň ve třídě na dobré úrovni a striktně trval na dodržování svých, často (nahlas) nevyřčených pravidel. V období experta již učitel

jednoduše zvládá kázeň žáků, nastavil mnoho rutinních způsobů jednání a řízení výuky, což mu umožňuje věnovat se kromě výuky více jiným činnostem, jako je osobnostní a sociální rozvoj žáka.

Všichni experti používají (v různé míře) metody osobnostně-sociální výchovy (OSV), dramatické výchovy a mnohé jiné metody, dříve patřící výhradně do alternativních škol.

RŠ: „A jak máte ty pravidla pro ně [žáky] systematizovaný?“

Učitelka Vendula: „Tak systém teda v tom, bych řekla, že, to je takovej vnitřní systém. Já v tom možná systém vidím, ale jako neděláme [učitel a žáci] to systematicky, jako že bychom si řekli tak jako, je to spíš takový pocitově. Čas od času v rámci kterékoliv hodiny, když se to hodí, ale hlavně máme hodinu osobnostně-sociální výchovy jednou týdně, tak v rámci té hodiny, když už vidím, že se to tak jemně rozjíždí a tak dál nebo že nastane nějaká situace, která je tak, která to nějakým způsobem narušila, tak si k tomu znovu sedneme, znovu je sepíšeme, znovu je doplním o něco nebo v případě, že oni mají nějakou výhradu, tak nebo nějaký jiný nápad, tak to o něj doplníme nebo o tom mluvíme a tak dál. Pak to vyvěsíme, ty pravidla tam visí nějakou dobu, ale pak je zase sundáme a už to zase jede tak jako v těch daných kolejích a pak se zas vrátíme k tomu v případě a tak to jde celou tu dobu.“ (Vendula P38)

Hlavním prostředkem výchovného působení na žáky jsou metody **osobnostně-sociální výchovy**. Učitelé experti se stali odborníky na tento způsob vyučování zejména díky absolvovaným školením. Vzhledem k aktivitě mnoha organizací se OSV a dramatická výchova staly módními způsoby výuky. Problémem, na který upozorňují učitelé experti, je rozdílná hloubka pochopení poměrně obtížné výuky OSV. V následující citaci popisuje učitelka Vendula, která sama pořádá OSV kurzy a semináře pro učitele, jak povrchně je na její škole OSV praktikována.

„Když jsem začala dělat osobnostní a sociální výchovu, že jo, tak ta se praktikuje ve školách pomocí různých těch aktivit, her a tak dále. A když pak se o tom mluvilo někde v kolektivu kantorů, tuhle tu hru taky hraju, tu hraju už dávno a to už ty děcka tohle znají a to jako. Tak hrozně těžko se mně jim vysvětluje, že sice já tuhle hru odehraju,

ale musím z toho prostě udělat nákou reflexi, která by těm dětem vysvětlila, nebo ne vysvětlila, to je blbý slovo, ale která prostě by pro ně byla zpětnou vazbou proč, jak, z jakých důvodů a podívat se na to z mnoha úhlů. Kdežto to je to, co prostě ty kantorčky, oni do teď některé prostě na to absolutně nepřistoupily. Pro ně OSV a dramatická výchova je hraní her. A speciálně dramatická výchova je pro ně hraní divadla... bych řekla, že 80 % těch kantorů je, je, je, maj zafixováno právě, maj zafixováno právě to učivo, ty znalosti a to ostatní, to ať si řeší doma. Jenže oni to neřeší, ve finále to neřeší ani doma, ani ve škole, takže, takže výsledek je nula.“ (Vendula P48)

Učitelka Marta, druhá největší odbornice na OSV mezi zkoumanými experty, popisuje první setkání s OSV na semináři. Citace dokladuje další obecně sdílené nepochopení OSV a jeho použití ve škole.

RŠ: „Je tam nákej strach z toho, že žáci se moc otevřou a vy emoce nezvládnete a zase můžete skončit tím, že to zase stopnete ty emoce, přejdete zpátky do té role přísné učitelky?“

Učitelka Marta: „Já myslím, že... No, já se vrátím k tomu OSV, když jsem byla na prvním kurzu, tak jsem z toho byla fakt vyděšená, protože jsme tam teda dělali ty různé aktivity a ty kantorčky tam začaly odkrývat, oni se do každé té hry, což já jsem teda neuměla, oni se do každé té hry vložily tak, že tam potom jako plakaly a vyprávěly příběhy. Tam sedělo dvacet bab, u kterých jsme znaly asi pět minut a oni tam prostě si začaly vylívat srdce a vykládat intimnosti ze svého života, tak já jsem na to úplně zírala... Ale asi proto jsem tam nebyla. Já jsem nebyla na žádné, na žádném terapeutickém výjezdu. A já jsem se tak, já jsem měla dojem že se tak dívám skrz, že tam nepatřím do toho kolektivu, tak někde stojím někde stranou, a že to tak někde sleduju, a vůbec jsem to nechápala. A to si myslím, že jako ano, já pokud se teda otevřou nějaké věci, tak já pořád musím prostě a nedělá mi to ani žádnou potíží prostě udržet jakousi, jakýsi nadhled nebo já je, opravdu k těm děckám ten vztah mám.“ (Marta P61)

Stejný problém reflektují všichni experti. Učitelé experti nahlíží OSV a dramatickou výchovu jako efektivní prostředek působení na výchovu a **pěstování dobrých návyků** žáka. Není to pro ně hraní her ani terapeutická technika. Spíše OSV vnímají jako efektivní soubor metod a technik, které jim usnadňují působit na vztah žáka a učitele a podobně na vztah žáků mezi sebou. Pro dosažení efektivního působení na žáky používají pravidelnou reflexi po každé aktivitě OSV a dramatické výchově.

Učitelé experti používají metody OSV a dramatické výchovy v samotné výuce běžných předmětů, navíc zavádějí nepovinný předmět OSV na prvním i druhém stupni, organizují pro žáky OSV výjezdy do přírody, a pokud je to v možnosti školy, využívají pro obtížnější metody OSV školního psychologa.

Učitelka Marta a Vendula se staly uznávanými expertkami zejména díky způsobům výuky OSV a dramatické výchovy a tímto směrem také pracují na své profesní identitě. Jejich výuka prostřednictvím OSV je hodnocena všemi zainteresovanými subjekty (vedení, ČŠI, kolegy a žáky) jako nadprůměrná. Jako pozorovatel výuky obou učitelek jsem byl při výzkumu takřka zaskočen sociálními kompetencemi jejich žáků během výuky, které jsou zřejmé z následující citace z terénního deníku.

V rámci samostatné práce ve čtvrté hodině vlastivědy pracují žáci čtvrté třídy prvního stupně nad úkolem vytvářet mandaly, které hodinu před tím probírali, zejména pak význam barev, žáci používají pastelky, lepidlo a nůžky. Panuje uvolněná atmosféra, lavice ve třídě jsou uspořádány do písmene U, učitelka pouští žákům hudbu z CD a žáci jsou potichu, ale povídají si. „Paní učitelko, máme to celý dělat pravítkem, nebo kružítkem?“ ptají se žáci. Učitelka jim odpovídá na jejich dotazy: „Všechno děláte dobře, neexistuje dobře nebo špatně.“ Při vystřihování obrázku se najednou ozval žák Ondra: „Míšo, děkuju ti, žes mě naučil vystřihovat obloučky, to se mi teď hodí.“ Ondra se otočil k Míšovi sedícímu na druhé straně třídy a spokojeně mu děkoval. Žák Míša odvětil: „To nic nebylo.“ Podobných okamžiků spontánních emocí žáků, které nerušily výuku, bylo během pozorování výuky více.

(terénní poznámky)

Klíčovou položkou ve vztahu učitele a žáka se nyní objevují dva faktory: nastolení pravidel chování a řízení a vedení třídy. Těmto konceptům se nyní budu krátce věnovat.

5.2 Oborové profilování

Zkoumaní učitelé se zaměřili na navázání pečujícího vztahu se žáky, který sestával z několika strategií popsaných v předchozím textu. Není možné opomenout další významný faktor působící na identitu učitele. Spojení učitele s **předmětem**, který vyučuje, se vyvíjí již během jeho raného studia VŠ a vede k tomu, že se učitel specializuje na několik málo disciplín. Můžeme dokonce hovořit o tom, že se jedinec socializuje do určitého oboru, získává specifické postoje, zvyky a hodnoty, a to začíná vytvářet část jeho identity. Řeč je o skrytém kurikulu formálního vzdělávání (Mareš, Rybářová 2003, Kašćák 2006), které se projevuje nejen na základní škole, ale i na škole vysoké. Izolovanost jednotlivými předměty během formální přípravy budoucího učitele vede k tomu, že učitelé jsou ve své učitelské profesi doslova rozřazováni do oborových skupin (tělocvikáři, přírodovědci, jazykáři).

Na způsob a podobu výuky učitele působí to, které předměty vyučuje. Výrazně se odlišují učitelé prvního stupně (Marta, Vendula, Zdena) a druhého stupně (Petr, Kateřina, František). Samotné kabinetní uspořádání podle stupňů, nebo dokonce podle předmětů má vliv na zařazení učitele do skupiny učitelů.

Učitelé prvního stupně musí ovládnout více předmětů, ale na druhou stranu počet hodin strávených s jednou třídou jim umožňuje lépe navázat vztah se žáky. Nemají problémy s mezipředmětovou výukou, neboť mohou jednotlivé předměty dobře propojovat. Později však začnou narážet na bariéry mezi prvním a druhým stupněm.

Učitelé druhého stupně se profilují podle jednoho ze dvou předmětů, který učí. Hlavní linie jsou mezi humanitními, přírodovědnými, jazykovými předměty a tělesnou výchovou.

Učitelé se v průběhu kariéry silně prosazovali díky aktivní práci na své **profilaci**. Zdena se zaměřila na hudební výchovu, Marta a Vendula na propojování různých předmětů v rámci prvního stupně skrze skupinovou výuku, František na výpočetní techniku, Kateřina na chemii a Petr na dějepis.

Nové poznatky a dovednosti mají pozitivní vliv na výuku učitele. Příkladem je seznámení se učitelky Zdeny se způsobem výuky Jurkoviče. Toto seznámení vedlo k zásadnímu obratu v její výuce, ačkoliv neměla například velké problémy s kázní žáků. K zásadnímu obratu však dochází z toho důvodu, že Zdena nachází způsob výuky, který je možné přenést do podmínek její třídy a neustále proměňovat. I když se týká pouze hudební výchovy, Zdena postupně propojuje hudební výchovu s dalšími předměty (například český jazyk a hudební výchovu, výtvarnou výchovu a vlastivědu, dramatickou a hudební výchovu) a nakonec dospívá k plné mezipředmětové výuce. Strategie svého profilování skrze obor hudební výchova popisuje Zdena v následující ukázce.

„...jedná se o to, že máte melodi, a ta se rozepíše normálně do partitury a máte tam, řádek zvonkohry, co hrají zvonkohry, pod tím metalofony, co, dřívka, jo. Máte to prostě rozepsaný. A většinou se jedná o strašně jednoduchý doprovod. Velice jednoduchý, ale často bývá efektivní, jo, na poslech, že to ty děcka často zaujme, a oni najednou hrají na hudební nástroj. A jako opravdu mám s tím dobrý zkušenosti, že třeba děti ani nemusím učit noty. Jako samozřejmě naučím je noty, ale pak už jim hned právě dám ty nástroje, tady ty melodický, maj tam nějaké jednoduché linky a oni se to učí, do toho nějaké bubny a jo, prostě nějaký další cinkrdlátka, a oni vytvoří, a vlastně se zahraje nějaká melodie. A oni když zjistí, že to zahraje celá třída, tak, jako tady v těch třiceti dětech, těch pět a dvaceti zní velice dobře, protože to má opravdu jako tu sílu. A když to má ten řád, opravdu to, jo, korigujete, tak to opravdu zní dobře a děcka potom mají snahu, jo, se učit. Tak potom mám zkušenosti, že třeba oni fakt ty noty umí, protože je potřebují. Oni si dokonce brali zvounkohry dom, aby se to naučili ty doprovody, jo.“ (Zdena P47)

Jak velkou změnu reálné výuky tento krok znamenal, můžeme dobře vidět v následující citaci. V ní učitelka Zdena popisuje klasickou výuku hudební výuky.

„Ono tady v té [běžné hudební výchově] nemáte žádný nástroj. Normálně klasická hudebka je, že učitel sedí za klavírem a nebo má housle a vlastně děti doprovází. A děti zpívají. Zpívají jednohlasně nebo mají zpívat dvojhlasně, mají mít poslechy, mají zpívat podle takových těch různých tónů, jo. Je to taková ta pasivní hudebka, kde ty děti vlastně jenom zpívají. Jo. Nebo vytleskávají rytmus samozřejmě, jsou tam nějaký rytmický cvičení na dřívka. To tam je taky, ale tím to vlastně končí. A toto děti, né, že by je to nebavilo, ale ono je to bude bavit jako dva, tři roky, ale potom už jako nic, jo.“
(Zdena P47)

Podobné pozitivní momenty změny zažívají všichni učitelé, a profilují tak viditelně svoji profesní identitu. Zkušené učitelé znají široký repertoár technik a metod. Od jiných učitelů je odlišuje to, že je **uplatňují** (Problémy 1997). Důsledné uplatňování jimi zvolených metod jim ve třídě přináší dobré výsledky. Učitelé tak pokračují v hledání vlastní cesty, ale už zde lze sledovat utváření **originálního způsobu vyučování**, způsobu, kterým se posléze budou učitelé odlišovat od jiných učitelů a který bude tvořit základ jejich profesní identity učitele.

Hledání vlastní cesty směřuje k efektivní výuce, ke které učitelé směřují.

5.3 Efektivní výuka

Doposud popsané strategie navázání dobrých přátelských vztahů se žáky založených na pečování o žáky a oborové profilování považují učitelé za prvotní předpoklad efektivní výuky. Pro zabezpečení efektivního vyučování používají mnohé další strategie, kterým se budu věnovat dále. Jedná se o následující strategie: důslednosti, péče o rozmanitou třídu, rutinní postupy, vynálezy, rozvoj intuitivního jednání, hodnocení a spolupráce s rodiči žáků.

5.3.1 Řízení třídy: Pravidla a normy

Nedílnou součástí povolání učitele je hraní rolí, autorita a moc, říkají dnes shodně všichni zkoumaní experti. Důraz na autoritu však neznamena popření humanistických hodnot učitele či autoritářský styl výuky.

Pro učitele v začátečnickém období (bez ohledu na to, jestli prožívali šok z reality) bylo **nejobtížnější** zvládnání disciplíny a kázně. Učitelé experti objevili během svých začátečnických let do té doby pro ně takřka neznámou část učitelské profese: **vedení třídy**. Díky tomu, že učitelé zjišťují, jak je řízení třídy důležité, uvědomují si, jak je důležité vymezit svoji vlastní pozici.⁹³

„Vy jste vlastně manažer té hodiny, takže ladíte atmosféru v té třídě. Je krásný pocit, když zjistíte, že to máte ve svých rukou. Ono to není v každé hodině, ani dneska to není v každé hodině. To já se můžu stokrát nachystat a přijdu do třídy, a nějaká událost, něco, co se odehraje v té třídě, co mi to celý, ten můj plán... A to je na tom hezký, že vás to zase nutí improvizovat a v momentě, kdy ovládnete tu třídu a podaří se vám tu atmosféru určovat, to není boj vy za katedrou, oni před katedrou, a teď bojujete. Oni to přirozeně převezmou, že já jsem tam ten manažer, který je řídí, ačkoli to není z pozice moci a síly, a že je to takový přirozený, tak to jsou nejhezčí hodiny.“ (František P30)

Učitelé měli na počátku o kázni velmi naivní představy. Domnívali se, že žáci budou vědět, jak se mají správně chovat a budou také tak jednat. Kázeň byla sice odvozena od norem chování, ale ty nebyly explicitně stanovené a přijaté, a proto žáci mnohé normy porušovali **nevědomky**. Protože jednoduše pravidla neznali. Postupně začínají učitelé zjišťovat, že soustředěním se na předávání poznatků a vyučování všech všemu si uzavřeli cestu pro jakoukoliv jinou činnost ve třídě. Z tohoto důvodu se rozhodují ke kroku, který je poměrně razantní, pokud jej porovnáme s počátečním

⁹³ S postupem času si učitelé projdou podobným uvědoměním na rovině školy. I zde budou používat strategii sebeprezentace a hraní rolí, s cílem podpoření a dosažení svých cílů.

přesvědčením učitele: učitelé se rozhodují vypustit část učiva na úkor vytváření vztahu se žáky.

Učitelka Kateřina: „Já víc věřím tomu, že učitel jako osobnost bude i tehdy, když nebude jen tvrdě autoritativně trestat žáky. Že osobnost bude, i kdyby mu s prominutím tykali. Protože ta síla je někde jinde.“

RŠ: „V čem je tedy síla učitele?“

U: „Já si myslím, že je to v tom, když nezklame důvěru děcek. Pro mě hlavně v tom. A umí naučit ve smyslu toho, že zvládne hodinu zorganizovat tak, že tam není neklid a přítom neřve. V té hodině tu látku podává tak, že to není jenom tabule, ale že to ty děcka baví, to může být různým způsobem a každému se dostane nějaký díl, přes tu snahu učitele zapojit je a přes tu jejich snahu zapojit se, protože někdo tu snahu nemá a to se pak nedaří, i kdyby byl učitel svatý. Takže když se podaří většinu děcek opravdu nadehnout pro předmět, tak je to stav ideál.“ (Kateřina P7)

Výsledky výzkumu Wubbelse (1992, s. 183–184) a jiných ukazují rozdíly v chování učitele v prvním a dalších letech praxe: nárůst schopnosti řídit třídu a zároveň úbytek nepořádku ve třídě. Učitelé se naučí vést žáky, to vede ke snížení problémů s disciplínou, a učitelé tak mohou být víc přátelští k žákům.

Budování pravidel netrvá krátce, jak se učitelé na počátku domnívali. Mysleli si, že žáci budou sledovat neviditelná, nevyřčená pravidla. Když zjistili, že to nefunguje, začali žákům vysvětlovat nová pravidla, což se ukázalo opět jako pouze dočasně fungující řešení. Následně se proto učitelé pokusili zformulovat vlastní pravidla spolu se žáky a tato pravidla dodržovat. Jak popisuje učitelka Vendula, budování vztahu stojí nejen na pravidlech, ale také na **důvěře** žáka v učitele a naopak.

RŠ: „A vy jste právě říkala, že první základní je vytvořit si nějakou vzájemnou důvěru, ale není to pro ně formulovaný moc nekonkrétně, nepotřebujou mít ty pravidla v nějakých konkrétních příkladech?“

Učitelka Vendula: „No, tak to je hrozně širokej pojem, to budování té důvěry netrvá krátkou dobu a určitě je to o zkušenostech a určitě je to o chybách, třeba který člověk dělá, a pak z těch chyb si vyvozuje různé závěry a mm, určitě potom jako na to člověk

upozorní v dané situaci to je právě to, o čem jsem mluvila, jako takhle to, jo, by fúgovat nemělo, a to je právě otázka té důvěry a to je otázka toho té uvědomělé nějaké kázně, že aniž bych přemýšlela o něčem tak prostě to dělám tak a tak, jako to jde o to, zase využít jiné situace, který potom ten danej bod třeba nějakým způsobem zkonkretizují...“ (Vendula P40)

Učitelka Kateřina popisuje, jak pravidla chování žáků ve třídě vznikala **intuitivně**. Podobně zpočátku kariéry postupovali všichni experti: nesystematicky zaváděli pravidla a důsledně trvali na jejich dodržování. Souběžně s tím se snažili vytvářet podporující vztah se žáky.

„Ale zase třeba začínající učitel, který nesklidní tu hodinu a neřekne ta pravidla, že budeme to dělat takhle a takhle, za předpokladu klidu, protože když se to neřekne, tak ono to propukne. Ono s tím souvisí strašně moc věcí, já nevím, jestli bych je dokázala všechny vyjmenovat, co všechno je potřeba pro to udělat, aby to fungovalo. Ono to je tak, že člověk vždycky udělá pokus a zjistí, á, už si to uvědomuju, kde jsem udělala chyby, a ono to nejde do té třídy najednou všechno měnit a zkoušet to. Člověk už to musí nechat doběhnout a příště už to další může zkusit jako znova. Takhle postupně si to člověk postupně vylepšuje.“ (Kateřina P5)

Strategii důslednosti zkoumání učitelé objevili již v období Zkoumání terénu třídy a používali ji po celou dobu své další praxe. Důslednost je založena na ideji spravedlnosti (viz například Sockett 1993), a stěžejní tedy není přísnost, jak se mnohdy dočteme v literatuře (srv. Bendl 2002). Experti popisovali, jak byli částečně překvapeni tím, že žáci jednak oceňovali strategie zlidšřování (např. učitel žáka vyslechnul), ale zároveň žáci vyžadovali od učitelů důsledné dodržování jimi vyřčených pravidel. Posléze experti zjišťují, že nejlepších výsledků dosahují tehdy, když jsou důslední, a stejný požadavek mají i na rodiče žáků.

5.3.1.1 Rozmanitá třída

Zkušení učitelé vědí, že dobrý vztah mezi nimi a žáky vytváří u žáků pozitivní postoje k učení (Problémy 1997). Proto se snaží o podporující komunikaci, i když od žáků nedostávají pozitivní odezvu. Kvalitní učitelé vytvářejí u žáků pocit sebedůvěry a pocit vlastní důležitosti.

Zkoumaní učitelé na základě svých zkušeností docházejí k velmi jednoduchému přesvědčení, že jednotliví žáci se od sebe značně liší. Na počátku dráhy učitelů stálo přesvědčení, že výuka je především vzdělávání určité třídy v daném předmětu. S přibývajícím praxí si učitelé začínají uvědomovat, že třída je plná žáků s **rozdílnými** schopnostmi, dovednostmi, vzdělávacími aspiracemi či zájmy. Volí proto odlišné strategie s ohledem na styly učení žáků, na jejich schopnosti a povahu. Učitelka Vendula popisuje, jak její přístup k žákovi ovlivňuje i jeho rodinné zázemí.

Učitelka Vendula: „Každý z nich mně nějakým způsobem udělal radost za ty tři roky, a vím dobře, že člověk už tak trochu zná pozadí, ze kterého přicházejí do té školy, a třeba zrovna tady tenhle Vašek je z rozvedené rodiny a je ve střídavé péči a nemá to jednoduchý.“

RŠ: „Jo, to je vidět...“

U: „A to je právě jeden z těch, o kterého se třeba bojím. Protože on je hodně náladovej, dovede být hodně protivnej, ale dovede být děsně milej, zas, na druhou stranu, a jako rodiče o něho hezky pečujou, ale tatínek je takovej typ, jako že on ho vede hodně ke sportu, ale třeba jdou z fotbalu, a když prohrajou, tak kopou soupeřům do auta a takový úlety, tak člověk jako když ví, jak to funguje, tak to je zrovna děcko, o který se třeba fakt bojím, protože to nebude mít jednoduchý, rozhodně.“ (Vendula P45)

Výzkumy se shodují v tom, že učitelé nikdy nevidí žáky objektivně či konzistentně, spíše s jistou dávkou předpojatosti. Podle Hallwortha mají učitelé tendenci posuzovat a hodnotit žáky podle dvou hlavních kritérií, podle úspěchu ve školní práci a podle schopnosti vycházet s učitelem (Hallworth 1962, cit. podle Blase 1995).

Jestliže jsem dříve napsal, že základem kvalitní výuky je pro učitele dobrý vztah se žáky a důsledné dodržování pravidel chování, pak dalším krokem k efektivní výuce je zvládnutá **péče o rozmanitou skupinu jedinců**. Učitelé se již nedomnívají, že ve třídě sedí třicet stejných žáků, ale každého žáka považují za individualitu, ke které je třeba individuálně přistupovat. Zároveň s tím si postupně vyvíjejí systém dělení žáků do různých skupin a tento systém každodenně využívají při výuce. Jedná se o dělení žáků na dichotomické skupiny: problémoví x neproblémoví žáci, samostatní x nesamostatní žáci, spolupracující x nespolečující žáci či tvořiví x netvořiví žáci. Tento pohled učitele na žáka vzniká jako důsledek vlastního experimentování a dlouhodobějšího poznání schopností a možností dětí. Nelze říci, že by všichni učitelé experti měli představu jednoho **ideálního žáka** (reálného či nereálného) a všechny žáky ve třídě by se snažili vychovávat podle tohoto vzoru. Učitelka Zdena popisuje, jak se nesnaží všechny žáky vychovávat k jednotnému obrazu, ale snaží se ve výuce respektovat jejich odlišnost.

„Učila jsem spoustu děcek, který mně třeba děsně pili krev, nebo pili krev, no prostě jsem s nima měla třeba hodně práce a po letech, když je potkáte nebo jejich matky tak se k vám hlásí a jsou takoví jako vstřícní, a vidíte, jak jsou spokojeni a jak to všechno funguje, aspoň teda jako... Tak toto je ideál? Nebo jsou to kluci, kteří jsou teda úplně tiší, jo, o kterých tam nevíte vůbec, je toto ideál?... Jsem jednou byla v HaDivadle a na Komediografu [kabaretní a satirické představení] a tam hráli scénku oni o tom, jak by to vypadalo, když by na sebe byli všichni lidí hodný (*smích*). A to mně vždycky vytane v paměti, tahleto situace a říkám si, no tak tudy cesta nevede.“ (Zdena P48)

Vyučování rozmanité třídy žáků je především založeno na dobré **diagnostice** žáka učitelem. Zkoumání učitelé si schopnost diagnostiky žáků rozvíjejí zejména v období Progresivní učitel. Navíc učitelé dokáží ve třídě se získanými znalostmi efektivně pracovat a díky zjištěným poznatkům následně měnit svoje teorie a přesvědčení o metodách výuky.

Nově vznikajícími principy jsou na první pohled protikladné procesy, intuice a rutina, kterým se budu věnovat dále.

5.3.2 Rutinní postupy

V následující kapitole se zaměřím na ty rutinní postupy učitele ve třídě, které používali všichni zkoumaní učitelé experti. Ve třídě zaváděli rutiny proto, že jim umožňovaly získat čas pro jiné aktivity, než jsou každodenně se opakující činnosti, jako je například zadávání úkolů či jejich hodnocení.

Hned na začátku se nabízí otázka, jestli rutinní postupy nejsou v protikladu k intuitivnímu jednání, jež někteří (Berliner 1995, Eldar 2003) označují jako význačný znak učitele experta. Rutina je doposud málo prozkoumaný jev, ale obecně se soudí, že má velký význam pro každého experta, učitele obzvláště. Podle Berlinera (1987, 1991) je rozpoznání rutin klíčem k identifikaci experta, který si vytváří daleko větší množství rutinních vzorců týkajících se třídy než jeho méně zkušení kolegové.

V mém pojetí mezi rutiny řadím ta pravidla, pevné procedury, které zkušení učitelé nastavují se žáky během začátku školního roku a udržují během celého školního roku. **Rutiny jsou obecně čitelná, sdílená, závazná a vyslovená či nevyslovená pravidla pedagogické komunikace ve třídě.** Podle několika výzkumů rutiny při práci žáků během výuky (úkoly, písemné práce) šetří čas a poskytují učiteli více prostoru pro samotnou výuku, než kdyby tyto rutiny učitel nepoužíval (Evertson 1995, s. 216).

Zkoumaní učitelé experti věnují v hodinách, především na začátku roku a pololetí, dostatek času (minimálně první tři týdny) k zavedení rutinních způsobů chování. Na základě dlouholeté studie expertů a začínajících učitelů tvrdí Leinhardtová a Greeno (1986), že učitel expert nejenom potřeboval na kontrolu domácího úkolu o dvě třetiny času méně než začínající učitel, ale dělal to i efektivnějším způsobem, čímž dosahoval lepších výsledků.

Pro ujasnění mi dobře poslouží **definice** Unwina a McAleese, kteří za rutinní jednání označují „pravidelný průběh činností, více či méně mechanické, nebo neměnné

provedení určitých kroků či úkolů“ (1978, cit. podle Lowyck 2003a, s. 107). Rutina je běžná, každodenní praxe učitele a jako taková je výsledkem dlouholetého snažení učitele. V takovém jednání je obsaženo mnoho z „vědění jak“ (*knowing how*)⁹⁴, tedy jakási automaticnost.

Rutinu však musíme odlišit od stereotypu. Zatímco rutina je pozitivně vnímána jako prvek používaný vynikajícími učiteli k zjednodušení a zefektivnění výuky, **stereotyp** je negativní jednotvárné jednání učitele, které není reflektované.

Termín **rutina** se vztahuje na běžné učitelovo jednání, na jeho praxi. Je to provádění, činnost, a v tom se odlišuje od plánování výuky jako teoretické a racionální aktivity. Hovořím-li tedy o jednání, mám na mysli jednání v tomto kognitivním pohledu (*theory of action*), nikoliv chování.

Rutina pomáhá rovněž učitelům zjednodušit vedení třídy. Leinhardtová (1989) se pokusila klasifikovat rutiny a rozdělila je na tři skupiny: 1. rutiny organizační (např. zadávání skupinové práce), 2. sekundární rutiny (například jak uspět u ústního zkoušení) a 3. interakční rutiny (vztahující se k pedagogické interakci učitele a žáka).

Expertí ovládají tuto schopnost brilantně, ačkoli implicitně. Pro učitele je jistá **automaticnost** symbolická a rovná se ekonomicky vynaložené námaze. Díky tomu lze lépe soustředit úsilí a myšlenky na jinou oblast. Začínající učitelé oproti tomu začínají výuku úplně jiným způsobem. Učitelé expertí na začátku hodiny sdělují žákům, co dělali minule a k jakému tématu či problému se doposud dostali. Začínající učitelé to podle výzkumu Leinhardtové (1989, s. 64) nedělají. Rutinní procedury a činnosti nám vyjevují, podobně jako jiné činnosti vykonávané učitelem, komplexnost myšlení učitele. Rutiny **nemusí být** výsledkem čistého racionálního rozumu, ale jsou ovlivněny náhodou, pochvalou jiného učitele či intuicí.

„Prezence na začátku hodiny? Tak to je jednak vypěstovaný zvyk, podceňoval jsem to a ten život vás taky přivede k tomu, že to smysl má. Když už vejdu do třídy, na to mě

⁹⁴ Viz Ryle 1966. Více v kapitole 1.1.5 Stadia vývoje učitele.

navedl profesor Starý z vysoké školy, protože jsem mu to ukazoval a on to pochválil, tak se toho držím. Prostě když vstoupím, tak hulákám ‚Dobrý den.‘ To je taková moje zvláštnost, já je opravdu zdravím hlasitě. Nedělají to všichni asi... Pak jim řeknu: ‚Nepumpujte, sed'te.‘ Nevyžaduju ani třeba při odpovědích, aby vstávali. Když já sedím, sed' i ty. No a potom, já jim tím vlastně sděluju, co tam budu dělat, a pak se zeptám, kdo tam není. Jednak musím a jednak mi to taky dává obraz. Pak probíhá hodina...“ (Petr P19)

Jak ukazují citace, rutiny se podílejí na vytváření profesní identity učitele, který tak navenek prokazuje svoje schopnosti a dovednosti. Ačkoliv mají začínající učitelé přesnější plán vyučovací hodiny než progresivní učitelé či experti, jejich plán není během vyučovací hodiny zřetelný. Učitelé v období Progresivní učitel jsou schopni se zaměřit na dlouhodobější cíl, jejich cíl je v hodině více zřejmý a čitelný a jednotlivé vyučovací aktivity jsou s obecnějším cílem propojeny. Progresivní učitelé jsou schopni z obecného cíle (např. kompetence k učení se) odvodit podobu jednotlivých na sebe navazujících vyučovacích hodin, se všemi aktivitami, které se v nich odehrávají. Experti tuto schopnost ještě více zdokonalí.

„Začínám tak, že jim řeknu, co jsme dělali, kam jsme se zatím dobrali a kam budeme pokračovat. Mám pocit, že u tohoto jsem se utvrdila, když jsem byla na nějakém semináři, kde to doporučovali, že ty dvě tři až pět minut neformálního mluvení na začátku uvolní napětí, tamti tam ještě svačí, děcka se sotva stíhají vracet na místo, než aby člověk řval a nastolil dusno od začátku, tak ti budou celou hodinu nespolupracovat. Když to přejde, oni s prominutím dožvýkají a zklidní se, a pak mi těch čtyřicet minut dělají. Ten vztah tomu vždycky něco dá. A stejně tak si myslím, že je důležitý uhlídat si konec. Hodně je si potřeba hlídat čas, že když vím, že do konce hodiny mám pět minut, tak nebudu začínat něco, i když vím, že něco nestíhám a že bych měla kvaltovat, tak za těch pět minut nic neudělám...“ (Zdena P51)

5.3.2.1 Vývoj rutin

V období Zkoumání terénu třídy **nelze** hovořit o rutinách učitele, tak jak jsem je popsal výše. Zkoumání učitelé experti používali velice mnoho rutinních postupů, ale ty vznikly až ve druhém období vývoje učitele (období Progresivní učitel). Rutiny obecně pomáhají učitelům zjednodušit vedení třídy a disciplínu, ale začátečnické období je charakteristické neustálou proměnou výuky učitele, a proto k ustanovení rutin ještě nemohlo dojít. Učitelé teprve ke konci tohoto období začínají zjišťovat výhody rutin.

Učitelé v období Expertství používají rutinní způsoby jednání, které se staly známé v celé škole, což jednotlivým učitelům pomáhá budovat si svoji profesní identitu experta.

Učitel Petr používá sérii rutinních prvků ke zklidnění žáků, k připomenutí jejich správného sezení či k připomenutí jejich práce. Používá je s ohledem na situaci a žáci, naučení na tyto symbolické povely, reagují velmi rychle. Příkladem je povel „Mona Lisa“, kdy se žáci mají vzpřímeně posadit a zklidnit, povel „30“, kdy žáci se mají při čtení nebo jiné samostatné práci narovnat tak, aby mezi jejich očima a textem bylo 30 centimetrů, nebo používání „klapačky“, drobného kovového plíšku vydávajícího klapavé hlasité zvuky, pro zklidnění atmosféry třídy.

(terénní poznámky)

Práce na rutinách je velmi náročná práce, ale učitelům později umožňuje efektivně řídit výuku (např. rychlejší zadání práce, efektivnější řízení kázně žáků) a žákům ujasňuje průběh výuky (např. žáci rozpoznají v zadání typ úkolu či požadovaného výstupu). Učitelka Marta v následující citaci přirovnává náročnou práci na rutinách k „uklizení prachu“: obě činnosti nemají trvalý výsledek a musí se neustále opakovat.

RŠ: „Vzpomenete si, jaké byly vaše začátky s rutinami?“

Učitelka Marta: „No, já nevím, já nevím, já si to neuvědomuju. Je fakt, že já jsem z generace, která byla drilovaná k tomu, aby byla uklizená ta třída, že se dřív nezačlo, takže si myslím, že to mám z toho, že chci, aby bylo uklizeno, ale taky to je vlastně důležité proto, aby my jsme potom mohli střídát činnosti, aby jsme pak do toho kroužku mohli jít, aby mohli jít do těch skupin, protože když mají rozházený věci, tak to je

potom rozkopaný po celý třídě, takže si myslím, že to je i z praktického hlediska... Ale stejně, je to nekonečná práce, jako když se furt utírá prach, jo, že dennodenně: Postavte se, pověšte tašky, jak oni už pijou, dejte láhve do tašky, vypněte mobily a schovejte je do tašky, takže já řeknu vypněte mobily a dejte je do tašky, oni je vypnou a dají je do kapsy někteří, ale to už je jednou, už jsou prostě schovaní, to už nejde pořádně...“ (Marta P61)

Zkoumaní učitelé při vytváření rutin vycházejí zejména ze zpětné vazby a z vlastního učení, které lze rozdělit podle původu na poznatek od kolegy, ze semináře a z odborné literatury. V práci s rutinami a vynálezy se přímo projevují vlastní edukační teorie a přesvědčení učitele a jeho **eklekticismus**. Pokud bych chtěl vystopovat původ jednotlivých vynálezů, dostal bych se do geograficky (Nizozemí, Švédsko, Polsko) a ideově rozdílných prostředí (daltonské či waldorfské materiály, různá školení a osobní setkání). Teorie jsou tvořena rozmanitými médii (film, knihy, jednání jiných učitelů).

5.3.2.2 Skupinová práce

Na začátku své dráhy takřka nikdo ze zkoumaných učitelů nepoužíval metodu skupinové práce. Skupinovou práci začali používat učitelé zhruba ve druhém, třetím roce, ale zpočátku to byla spíše práce ve dvojicích. Nyní jsou učitelé okolím považováni za experty z velké části právě díky efektivně zvládnuté **metodě skupinové práce**. Podobně jako všechny ostatní metody i metody skupinové práce učitelé experti inovují podle svých zkušeností. Pro ilustraci uvedu popis rutinního zadávání skupinové práce učitelky Venduly.

Učitelka Vendula přichází do své třídy žáků pátého ročníku. Ve třídě je 25 žáků, lavice jsou uspořádány do písmenne U otevřeného k tabuli, ve třídě je příjemné přirozené světlo a všude po třídě jsou vidět známky minulé činnosti žáků (výkresy, předměty, malby, objekty a instalace). Učitelka řekne žákům, že dnes mají tři spojené hodiny českého jazyka. Učitelka zadává úkol napřed verbálně, poté jej napíše na tabuli.

„Tak se rozdělíme do skupinek. Zeptejte se druhého, jak se mu dnes daří,“ řekne učitelka a zapne CD přehrávač, ze kterého se začíná linout hudba, žáci se takřka ihned zvedají ze židle, chodí po třídě a ptají se druhých, jak se mají, všichni jsou uvolnění a smějí se. Zhruba po dvou minutách učitelka, stojící stále u tabule, vypne přehrávač, ukáže levou rukou tři prsty a řekne: „Tři.“ Žáci se sekupí po třech, nikdo neprotestuje, probíhá chvíli hlučnější dohadování a pak si sedají na místa, přesouvají si své poznámky. Učitelka do jejich interakcí takřka nezasahuje, jenom komentuje zadání úkolu, které dá žákům nakopírované na kousku papíru do každé skupiny. Učitelka: „Jako vždy si mezi sebou rozdělte role.“ [často používaný postup učitelky Venduly, kdy žáci ve skupině mají na jednom úkolu různé role: jeden hledá informace, jeden zapisuje, jeden prezentuje výsledky] Žáci pracují na úkolu, jejich hlučnost je kolísavá, učitelka se jich po chvíli ptá, chtějí-li pracovat s hudbou, načež žáci souhlasně odpovídají a učitelka zapíná CD přehrávač s klasickou hudbou. Během práce se žáci několikrát zvednou ze židle a jdou si pro něco do zadní části třídy, kde je knihovna, několikrát se ptají žáka z jiné skupiny. Když dokončují úkol, jdou toto zaznamenat na speciální tabuli vedle klasické černé tabule pomocí systému kartiček. Učitelka jde ke skupině a letmo kontroluje vypracování. Nabízí žákům další úkol, pokud budou mít zájem (zbývá 5 minut do konce vymezeného času).

(terénní poznámky)

Způsob zadávání úkolu ukazuje, že si učitelka vytvořila mnoho rutinních postupů, které usnadňují přirozené plynutí času ve vyučování. Učitelka Vendula v následném rozhovoru popisovala, že vytvoření tohoto systému práce s danými žáky jí zabralo zhruba rok času. Teprve poté si žáci navykli na nový styl práce. Nyní lze zřetelně pozorovat, že rutinní postupy usnadňují žákům orientaci a dokonce vytvářejí pocit bezpečí, jak popisuje Vendula.⁹⁵

⁹⁵ Také někteří badatelé uvádějí, že rutina žákům pomáhá nalézt jistotu a bezpečí. Platí to především na prvním stupni školy (Carini 1986, s. 21).

Učitel Petr volí jiné rutinní postupy. Třídu má rozdělenou na pět stálých skupin, které nazývá pracovní skupiny (PRSK). Zjistil, že stálé uspořádání žákům nejvíce vyhovuje. Naproti tomu například učitelka Vendula vybírá žáky do skupin náhodně pomocí zavedeného rituálu spojeného s hudbou a pohybem žáků po třídě. V odborné literatuře se doporučují stálé skupiny pro neznámé prostředí (např. školení učitelů) a ve známém prostředí je možné používat jak Petrovo stálé, tak Venduly proměnlivé rozdělení do skupin. Vendula se domnívá, že žáci jsou ve třídě v bezpečí, a proto volí náhodné uspořádání skupin. Skupina žáků má při skupinové práci zpravidla předem dané dole (zapisovatel, mluvčí, hledač informací apod.), což žákům usnadňuje rovnoměrné zapojení se do práce na společném úkolu.

Jestliže jsem hovořil o tom, že učitelé stále zdokonalují systém hodnocení žáků, o hodnocení skupinové práce to platí dvojnásob. Experti se navíc pokoušejí při skupinové práci propojit hodnocení a sebehodnocení, což však nikdo z nich doposud nevyřešil ke své úplné spokojenosti. Do budoucna to vidí jako jeden ze stálých úkolů.

Skupinovou práci vnímám jako pomyslný **test** expertství učitele. Obsahuje totiž všechny důležité dovednosti učitele: hodnocení, zadávání úkolů, motivaci žáků, vedení a řízení třídy, sebereflexe a schopnost autentického vztahu se žáky. Všichni zkoumaní experti velice dobře skupinovou výuku ovládají, což jsem zjistil z pozorování jejich výuky.

Učitelé experti používají vedle skupinové výuky mnoho dalších, poměrně náročných metod, které dlouho vyvíjeli. Příkladem je **debata** se žáky. Učitelé během debaty vystupují jako moderátoři diskuse žáků nad vzdělávacím, výchovným či morálním problémem.⁹⁶ Nejnáročnější bylo pro učitele přesvědčit žáky, že žáci sami

⁹⁶ Podle výzkumu efektivních hodin výuky na příkladu Ayrese (2004) a dalších můžeme vidět, že učitelé používají nejčastěji diskuzi (26 %), práci ve skupině (21 %) a kladení a odpovídání dotazů (16 %).

vytvářejí debatu, že učitele zajímá právě jejich názor a že učitel nezklame důvěru žáků, pokud mu oni svěří svoje postoje a názory.

5.3.2.3 Vynálezy: rutinní postupy expertů

Za vynález označuji takové způsoby a metody výuky, které si vyvinul či osvojil učitel expert za účelem zefektivnění výuky. Vynálezy jsou výsledkem vytváření rutinních postupů a je možné říci, že jsou součástí rutin, kde fungují jako jakási symbolická **zkratka**: například zvolání učitele 30 pro žáky znamená, aby se narovnali do vzpřímené pozice.

Hlavními důvody jejich zavedení jsou efektivní učení se žáků (zvýšení motivace žáků, zpřehlednění zadání úkolů apod.), budování vztahu mezi učitelem a žákem, motivování žáků a práce na profesní identitě učitele.

Vynálezy expertů dělím na dvě skupiny: metodický a projektový vynález. Účelem **metodického vynálezu** je zapojit žáky do výuky, nadchnout je a motivovat. Učitel František popisuje, jak začal vyvíjet svoje vynálezy v hodině chemie, nejprve jen pro pobavení žáků na konci hodiny. Tyto zábavné pokusy měly žáky odměnit. Postupně však učitel zjistil, že efektivnější je tyto pokusy provádět před výkladem a samostatnou prací, protože fungují jako motivace žáků pro práci nad náročnějšími úkoly.

„... viz to jablko. Ono to vždycky fungovalo, akorát jsem to dělal na konci toho celku. Říkám: ‚Teď sranda, bonbónek, zahrajem si na McGyvera [seriálová postava neohroženého hrdiny, který se z obtížných situací zachraňuje svými neuvěřitelnými vynálezy] a uděláme si z jablka proud.‘ Teď jsem pochopil, že je potřeba to udělat dopředu. Ty děcka sedí, některý jsou otrávený, nechápou galvanické články. Teď jim dochází, že z toho jde proud, neví proč, že. Jo, moc oblíbená věc v 8. třídách, odbarvení červeného vína. To se zkouší filtrace, jestli děcka umí filtraci. Rozemelou v třecí misce aktivní uhlí, smíchá se to s červeným vínem, protřepe, prolíje se přes filtr, ono je bezbarvý. Bomba! Pro ně paráda – ‚já jsem odbarvil červený víno,‘ ale já poznám, jestli umí filtrovat. Protože ten uhelnej prach je prevít, a když jenom něco špatně udělají, tak ono se to znečistí, a musí se to znova a teď je to zakalený a znova musí přes ten filtr...

Když si to vyzkouší sami, tak ten efekt je daleko... toto v nich zůstane, když to člověk jenom takhle vypálí od tabule šestou vyučovací hodinu, nikdo to ani nevnímá.“ (František P31)

Podobné vynálezy vyžadují důkladnou přípravu, zejména co se týče materiálního vybavení chemické či počítačové laboratoře. Rutiny a vynálezy učitele jsou výsledkem jeho dlouhodobě vytvářeného přesvědčení a získaných zkušeností. Vynálezy však nejsou vždy přenositelné, jak popisuje začínající učitelka Aneta, kolegyně Petra.

Učitelka Aneta: „Já když řeknu: ‚Mona Liza‘, tak mě pošlou do háje. Každý má svoje nějaký metody. Rozhodně tam hraje velkou roli ta jeho velká zkušenost. V tom školství je dlouho, asi teda, si myslím, já nevím, jestli celý život učil, ale asi jo. Zase se to nedá obecně uplatnit to, co on dělá se třídou. Nebo, tak jak on to dělá, jak si zjednává pořádek. To se nedá říct, že je to jediná správná cesta, protože kdokoli jinej, kdo by se ho snažil napodobit, tak akorát se zesměšní.“ (Aneta, začínající učitelka, učitel Petr byl jejím mentorem, P25)

Učitelka Zdena používá mnoho vynálezů, které ji umožňují efektivně řídit výuku (např. plyšový rosomák na stole učitele znamená pro žáky samostatnou práci bez možnosti zeptat se učitele).

Rutinní prvky nabírají ve výuce mnohdy velmi **originální** podobu. Učitelka Marta si vyvinula sérii dechových cvičení, kterou žáci provádějí ve stoje u své lavice.

RŠ: „A rituál začátku hodiny?“

Učitelka Marta: „Tak to dalo zabrat hodně, to musím říct, že už to dělám třetí rok, a obzvlášť proto, že tahle třída je velmi neklidná a upovídaná, ukřičená, pořád, oni když změní činnost, to je jak prvňáčci, druháčci, to třeba v jiných třídách. Tak jsem začala dělat, četla jsem si nějakou knížku, jsem se snažila trošku o kineziologii, o bodech a o tom, jak je zklidnit a co udělat, a začala jsem s nima dělat úplně jednoduchý cvičení, aby hodina začla, že už se začíná a abychom se naladili na to, že to začíná, takže používám jenom, žádné takové rozcvičkové prvky, ne, spíš dechová cvičení, na uvolnění svalstva, na protažení, na uvolnění krční páteře, mám pocit, že jsou děcka

ztuhlý, a trvá to chvíličku, trvá to tři minuty a mám už ten pocit, že opravdu se to pohlo, ale až tak po tři čtvrtě roce, ze začátku to ani nešlo tak moc, ti, kteří chtěli, tak samozřejmě, holčičky, ty chtěly, ale takoví ti, chlapečci, pořád neklidní a co se ještě jim nechtělo, a teďka se ještě odlepit od té lavice, ještě dneska mají problém, ale dělají to, jako už to, už je vidět, už je cítit atmosféra, že oni opravdu už si dělají, jo někteří to samozřejmě ano, neukočírují, ale už to není třeba tak, jak před dvěma rokama.“
(Marta P61)

Na tomto příkladě je možné vidět vliv osobního přesvědčení učitele a jeho aktivní zasahování do tradiční organizace výuky. Učitelka narušuje obecně zaběhlé schéma hodiny, kdy je pravidlem sednout si s příchodem a pokynem učitele a vstát až opět s odchodem učitele.

Druhým typem vynálezu jsou **Projektové vynálezy**, které učitelé využívají pro motivaci žáků. Vynálezy tohoto typu mnohdy zasahují do života školy, jako je například spaní ve škole (Zdena, Vendula, Marta), mikulášské oslavy (František) či dramatické vystoupení (Marta, Kateřina). Pro jejich úspěšnou realizaci proto učitelé potřebují podporu či minimálně souhlas vedení školy. Ten však není vždy snadné získat. Například učitelka Zdena získala schválení akce spaní ve škole po dvou letech snažení. Po samotné úspěšné realizaci projektu se další učitelé rozhodují v příštích letech stejný projekt uspořádat pro své žáky. Dnes se touto aktivitou škola chlubí navenek a také rodiče ji plně podporují.

Pro plné vykreslení významu Projektových vynálezů je potřeba uvést, že to nejsou pouze zábavné činnosti. Nejvíce se podobají projektové výuce (viz Valenta 1993), kdy je spojeno několik předmětů, úkolů a dnů výuky do jednoho výsledného momentu. Oproti projektové výuce je zde však více akcentována rovina vytváření **vztahů mezi žáky a učitelem**.

RŠ: „Jak se projevuje spaní ve škole nyní, po čtrnácti dnech ve výuce?“

Učitelka Zdena: „Víc vás vnímají, víc se zapojují, víc jakoby jsou vtaženi do děje, jo, a to je právě vono, když jsou víc vtaženi do děje a chtějí. Takový ty jiskry v očích... už

nejsou takový ty děti, který tak jako stojí, a všechno za ně uděláte a jim je to jedno. Jako kdyby teď už to úplně není.“ (Zdena P53)

Projektové vynálezy jsou výsledkem snah učitele zapojit a motivovat žáky, ale také vycházejí ze snah učitele **působit na politiku školy**. V následující citaci popisuje expert Petr, jak vybudoval pro žáky na škole studovnu, kterou považuje za svoje „dítě“.

„V roce 96 tady byla stará sborovna, jeden stůl a nic. Tak jsme se dohodli s ředitelem a vytvořili něco, co dnes nazýváme studovnou. Je tady žákovská knihovna s naučnou literaturou, aby se naučili za beletrií chodit do knihoven... máme tu video, školní rozhlas, xerox... děcka si toho váží a mají z toho obavu a nejsou s tím žádné problémy. Starají se o to žáci sami, od sedmičky, je to prostě žákovská samospráva. Oni sem mohou kdykoliv, ale o velké přestávce služba, která má klíče, a může jim to odemknout. Je to taková společenská místnost ve škole.“ (Petr P16)

5.3.2.3 Obtíže rutinních postupů

Vytváření a udržování rutin je fyzicky i časově **náročná práce**, jak může být zřetelné z ukázky zadávání skupinové práce učitelkou Vendulou. Získání poznatku, že rutinní postupy učitelé zajistí klidnější třídu, jistější žáky, a pro sebe získá více času, je nabyté z dlouholeté praxe. Rutinní procedurální jednání je výsledkem postupného učení se učitele a jeho aktivního působení.

RŠ: „A je to rutina, právě ta činnost, která je na profesi učitele taková nejmíň zajímavá, že to musíte jakoby opakovat a drilovat...“

Učitelka Marta: „A ne to ne, no to ne, ne nezajímavý, no, asi jo, ale já nevím, já jsem o tom nikdy nepřemýšlela... Ono asi tím, že jsem ženská, že tak pořád něco dělám dokolečka asi (*smích*). Je to spíš nepříjemné, ne nezajímavé, já bych řekla, že některým lidem je to nepříjemné nebo už člověk na to nemá sílu a trpělivost a pořád dokolečka, takže už má pocit, že to je fakt o ničem, ale ono už i tím věkem, tak už vím, že se mně to vyplatí, jo, že opravdu, když na tom budu trvat, tak se mi to vyplatí, že když to ošidím, tak se mi to vrátí zpátky, to už za těch 20 let praxe vím, jo, ale já jsem asi i zaměřená, zaměřená na systém, já bych chtěla, aby to bylo tvořivé, aby to bylo

zajímavé, ale zároveň chci, aby, aby ty věci měly systém, protože si myslím, že se i děcka v tom systému líp orientují, že potom můžou dělat všechny věci kolem, když ten systém funguje. Ať už je to v metodice v češtině, v matice nebo i v nějakým tom kolektivu, jo, v tom jednání v kolektivu.“ (Marta P61)

Zkoumaní učitelé jsou angažováni, rozhodli se přijmout závazek vyplývající z učitelské profese a pracovat na své identitě, a proto učitelé záměrně vytvářejí pravidelně se opakující rytmy v průběhu výuky.

Na rutinách se ukazuje, jak mnohdy pedagogické teorie a pedagogická praxe hovoří jiným jazykem. Učitelé neznají termín rutiny či rutinní činnosti v odborném pojetí a ztotožňují rutiny se **stereotypem**, tedy negativním rysem učitele. Mnozí dokonce považují rutiny za předzvěst vyhoření, jak popisuje učitel František v následující ukázce.⁹⁷

„... neřekl bych, že to je rutina, řekl bych, že je to zkušenost toho, co ty děcka jsou schopný zvládnout při tom svém věku. To je další hledisko, když přijdou mladý lidi z vysoký školy, tak ať chtěou nebo nechcou, nejsou schopni se snížit na úroveň přemýšlení děcka na základní škole... No, to by bylo bezva, kdybych byl takový ten rutinér, nemusel se na nic chystat a přijít... ono by to bylo pěkný, mě by to nebavilo. Já se nechám rád překvapit. Jsou lidi, který si dovedu představit, že by jim to nevadilo, že by chodili a učili jedno a to samý.“ (František P31)

Rutiny usnadňují práci učitele (zejména rozhodování), dávají žákům pocit bezpečí a jistoty, jsou založeny na předvídání učitele, který je takto schopen se vyhnout nežádoucím projevům chování žáků.

⁹⁷ Podobný jev byl zaznamenán při výzkumu zdrojů a bariér tvořivého procesu ve školní třídě, kdy učitelé ztotožňovali termín tvořivost se šikovností, aktivitou a ochotou žáka (viz Švaříček 2004).

5.3.3 Intuice ve výuce

Již před započítím samotného výzkumu mě zajímala otázka, nakolik jsou učitelé experti racionálně a nakolik intuitivně jednající bytosti. Z kapitoly [1 Učitel expert](#) je evidentní, že tato otázka zajímá všechny badatele zabývající se experty.

Učitel expert je podle mnoha odborníků charakteristický tím, že nespolehá toliko na analytické principy, jako jsou pravidla, příkazy a návody. Oproti tomu výkon začátečníka je rigidní a příliš se drží zavedených pravidel. Experti jsou flexibilnější (O'Connor, Fish 1997), mají schopnost většího vhledu do situace, jednají pohotově, což někteří označují za spojení deduktivního a racionálního myšlení v aracionální myšlení (Dreyfus 1986, Berliner 1995).

A kdybych konkretizoval svoji otázku, zajímalo mě, jak se u učitelů expertů prolínají způsoby racionálního a intuitivního uvažování, rutinní postupy a intuice a do jaké míry je expert výsledkem svého usilování a záměrného jednání.

Pro rozlišení intuitivního a racionálního se ukázal být přínosný model Jacksona (1968), který se pokusil oddělit plánování a vyučování (racionalitu a intuici) v obecně respektovaném a rozvíjeném modelu (Lowyck 2003a).

Domnívám se, že učitel při výuce více pracuje ovlivněn náhodnými podněty a intuicí než racionální reflexí. Učitelé používají mnoho strategií a metod, ale celkový přístup **během vyučování má intuitivní charakter**. Učitelé pracují se zpětnou vazbou, jsou schopni sebereflexe, racionálně plánují výuku, ale ve výuce jednají intuitivně. Zkušenosti učitelů, organizované na základě problémů slouží učitelům jako první zdroj hledání řešení. V tomto nelze zaměnit učitele s vědcem, který systematicky analyzuje problém a testuje hypotézy: učitelé si vytvářejí teorie a přesvědčení a intuitivně je ověřují (více viz kapitola [8 Učení se učitele experta](#)). Učitelé se často musí rozhodovat na základě nejasných a nedostatečných podnětů. Učitel František naznačuje, jak učitelé netematizují mnoho problémů, ale jsou schopni je ve výuce intuitivně řešit.

„Vy [tazatel] jste položil takovou otázku... to se zas tak v hlavě neodehrává, že bych to dělal s nějakým, explicitně, cílem, že tohle je pro mě důležitý, tak kvůli tomu to hlavně

dělám... Já si myslím, že na to není vůbec při tom povolání čas. To si nedovedu ani představit, to ne, ne.“ (František P32)

Na první pohled se intuice učitele může zdát kontrastní vůči vysoce organizovanému prostředí, ve kterém se učitel pohybuje v práci. Někteří badatelé by dokonce mohli namítnout: intuice do školy nepatří, není to znak profesionalismu; vyučování je vysoce racionální činnost (Schön 1983) a model racionálně jednajícího učitele „inženýra“ je dlouhodobě velmi populární.⁹⁸ Učitelé plní intuice se tedy mohou jevit poněkud nepatříčně v tomto povolání.

Jak ukazují závěry mého zkoumání expertů, intuice je v práci učitele obsažena, a to zejména v samotném **vyučování** (interaktivní fáze). Učitelé v období Progresivní učitel a Expertství si dělají poměrně malé přípravy na výuku ve srovnání s učiteli v období Zkoumání terénu třídy, ale jsou daleko více schopni využívat spontánních událostí ve třídě pro dosahování plánovaného cíle výuky.

„... já totiž nejsem vůbec přívrženec příprav, už na tom, tam jsem na pajdáku, jsem to dělala, protože jsem musela, ale jako po, za přípravu považuji i papírek někde strčenej do kapsy a mně se přípravy moc neosvědčily... samozřejmě, že já jdu do hodiny, vím, co budu učit, vím, co je mým cílem, co bych teda hrozně ráda, ale abych si to rozpitvávala na moc částí a na na jednoduchý sekundy a napsala si, koho vyvolám a proč a co budu dělat tu kterou minutu, tak to se mi moc neosvědčuje...“ (Vendula P40)

V citaci je vidět neschopnost učitele přesně pojmenovat způsoby řízení výuky. Učitelé se rozhodují a jednají podle svých teorií a přesvědčení, které jsou ovšem často **nereflektované**. Proto učitelé jednají a rozhodují se intuitivně (shodně Lortie 1975, Pajares 1992, Day 2003).

⁹⁸ Podle Turner-Bissetové je právě tento přístup v současné době převažující (2001).

Ačkoliv intuice podobně jako rutina umožňuje učitelům rychle a efektivně reagovat na podněty ve třídě, od rutiny se zásadně liší. Rutinní postupy jsou sledem automatických, neměnných a logických kroků, zatímco **intuice je bezprostřední a neplánovitá reakce, která nemusí být vždy učitelem racionálně logicky vysvětlitelná**. Jedná se především o běžné interakce tváří v tvář se studenty a žáky, kdy svůj vliv mají emoce a bezprostřední reakce žáků a učitele.

Tím nechci v žádném případě říci, že by jednání učitele bylo iracionální. Jevy, ke kterým dochází ve škole, jsou stejně racionální jako v jiné instituci. Během každodenní výuky existuje mnoho momentů, kdy se učitel nerozhoduje pouze na základě racionálního rozhodnutí.

Plánování učitele v kabinetu či doma se odlišuje od vyučování probíhajícího ve výuce, ve třídě plné žáků. Jackson (1968, s. 152) odlišuje první typ aktivit jako „preaktivní vyučování“ (*preactive teaching*) a druhý jako „interaktivní vyučování“ (*interactive teaching*). Lowyck (2003a) přidává k těmto dvěma fázím ještě třetí fázi, fázi evaluace (*post-interactive*).

Výrazně se tak odlišují tři typy aktivit:

1. plánování výuky
2. realizace výuky, kdy dochází k interakcím se studenty
3. evaluační fáze

Chybné by však bylo domnívat se, že je možné jednotlivé fáze vyučování od sebe přesně oddělit. Na základě výsledků výzkumu se domnívám, že nelze „odtrhnout“ plánování od realizace, podobně jako myšlení učitele od jeho jednání během výuky.

5.3.3.1 Příprava (1. fáze)

Plánování učitele se dá rozčlenit na diagnostiku předchozího vědění žáků, jejich motivaci a organizaci vyučovacích aktivit. To vše je vztaženo na daný předmět a jeho strukturu. V období Zkoumání terénu třídy učitelé věnují mnoho hodin přípravám, ale

nejsou schopni předpovědět, jak se budou žáci v třídě chovat. V tom se zásadně liší od učitelů v období Expertství.

Plánování je proces, při kterém učitel transformuje kurikulum a snaží se představit si interaktivní průběh výuky. Někteří pedagogové (např. Laursen 1994) v tomto kritizují pohled Schöna (1983), který přípravu učitele na výuku přirovnává k plánování architekta. Designér či architekt během rýsování budoucího produktu získává zpětnou vazbu, protože provádí výpočty a testuje své domněnky. Toto metaforické přirovnávání však selhává v tom, že zejména začínající učitelé nejsou schopni si představit plán své výuky reálně a učitel během plánování **nezískává zpětnou vazbu**. Začínající učitelé získávají zpětnou vazbu pouze v přímé výuce.

Zkoumaní učitelé hovoří o trojnásobku až čtyřnásobku času potřebného pro přípravu než v období Expertství. Důvodem je samotná povaha interaktivní fáze učitele: je to testování, zkoušení či ověřování. V dalším období jim budou více pomáhat vlastní zkušenosti, poznatky od kolegů a ze školení. Učitelka Vendula popisuje, jak během svých začátků nedokázala plánovat hodinu, protože neměla přesnou představu, jak budou její plány fungovat v reálné výuce, a to přesto, že neměla například zásadní problém s kázní žáků.

RŠ: „A tak podle čeho jste teda zkoušela učit?“

Učitelka Vendula: „No, to tak bylo jako že, tak to člověk zkoušel jako podle svého selského rozumu, jako vyloženě, jako fakt, dá se říct na koleně, jako tímhle způsobem jsme i začali dělat, nebo jsem začala dělat přípravku pro, pro předškoláky, taky tak, jako že to člověk zkoušel a našel si pár nějakých knih, kde zkoušel nějaký věci až potom po letech, asi po 5 letech teprve pedagogicko-psychologická poradna začala dělat školení pro kantory, pro tyhleto přípravy, tak jsem byla hrozně ráda, že pak se mi spousta věcí potvrdila, ale taky to bylo tak, že, že jsem si myslela, že je to dobrá věc to děcko do té školy vtáhnout, dejme tomu, na těch 10 týdnů, a teda myslím, jako jednu hodinu za týden po dobu 10 týdnů, a seznámit ho s tím prostředím a, a třeba s některýma spolužákama už, no, a tak prostě tak, tak to člověk zkoušel to co se mu osvědčilo, tak si uložil v paměti a...“ (Vendula P40)

Podstatným rysem přípravy učitele je to, že je soukromá. Učitelé si přípravy zpravidla dělají sami, bez toho, že by je konzultovali s kolegy, či dokonce se svými žáky.

Pokud bych porovnal časové nároky na přípravu v období začátků zkoumaných učitelů a nyní, pak bych dospěl k závěru, že experti si **přípravy** na výuku takřka nedělají. Klesl počet hodin věnovaných přípravám a proměnil se způsob příprav. Experti dělají přípravy jiného druhu: nejsou to přípravy ve smyslu detailního plánu vyučovací hodiny. Na běžnou hodinu si experti dělají **osnovu** výuky doslova za pět minut. Forma může být různá, několik poznámek na papír nebo jen myšlenková příprava. Děje se tak díky tomu, že učitelé využívají svých poznámek vedených o každé třídě (portfolio třídy) a dlouholetých zkušeností. Učitelka Kateřina popisuje v další ukázce svůj systém záznamů.

„Já mám vlastně pro každou tu třídu takové papíry, kde si píšu poznámky o každé té třídě, ale nestíhám to, myslím, že jsme se už o tom bavili, ale nestíhám to, takže mám na chemii jeden papír... Tak po tom dni si to sepisuju, co se kde udělalo, co jsem kde slíbila, co mám ve výhledu jako dělat, co se naplánovala, aby až za ten týden, až je uvidím, netápala, protože těch událostí za ten týden je hodně a na matematiku se snažím v průběhu hodiny, a když ne, tak hnedka o přestávce, protože mám ze sebou sama zkušenost, že do druhého dne už bývá docela problém, že už musím listovat tou knížkou a listovat si, co se dělo, takže určitě mám záznam o učivu, co se dařilo, nedařilo...“
(Kateřina P7)

Vedle toho se učitelé experti pečlivě připravují na náročné metody, jako je projektová výuka, daltonské vyučování či testování nového způsobu výuky. Například příprava učitele Františka na hodiny, která se vyvinula od nulové přípravy (období Zkoumání terénu třídy) po velice detailní a rozpracované plány (Progresivní učitel), postupně dospěla až k současné podobě, která odráží školní vzdělávací program a aktuální požadavky kladené na školy (Expertství).

Důvodem, proč si učitelé nedělají detailní přípravy na každou minutu výuky, je paradoxně úvaha nad paralelními plány. Učitelé experti nejen plánují průběh hodiny během krátké doby, ale souběžně s tím promýšlejí **alternativní plán** výuky. Díky tomu jsou schopni okamžitě reagovat na změnu atmosféry ve třídě či na chyby žáků v učení a pozměnit průběh hodiny.

Podle výzkumů Leinhardtové (1989) učitelé experti podávají v hodinách dvakrát více informací než začínající učitelé. Původní odhad, že je to důsledek větší schopnosti verbální komunikace díky dlouholeté praxi, se jí nepotvrdil. Podle autorky mají experti rozvinutější plány výuky v hodině, ačkoliv se to nemusí na první pohled zdát. Domnívám se, že vysvětlení tohoto jevu spočívá v tom, že experti nepotřebují detailní plán sestávající se ze sledu kroků, aby jimi řízená výuka směřovala k jasnému cíli. Experti vidí hodinu propojenou a svázanou s celým školním rokem, a plán experta více počítá s detaily, logickou osnovu a nárysem možných reakcí studentů (alternativní plán). Pro plán učitele experta je charakteristická logická souvislost mezi jednotlivými momenty vyučovací hodiny odrážející učitelovo porozumění látce, vyučování a žákům.

Oproti tomu se začínající učitel soustřeďuje na předávání znalostí, mnohdy v podobě pamětního učení. Expert rozvíjí poznatky žáků v podobě integrovaného kurikula, snaží se působit na vytvoření vazeb a vztahů mezi dílčími poznatky.

5.3.3.2 Interaktivní fáze (2. fáze)

Začínající učitelé se vyznačují tím, že mají detailně naplánovanou hodinu, ale nejsou schopni tento plán v **průběhu vyučování** měnit. Přechod od „vědění že“ k „vědění jak“, je velmi pomalý, neboť učitelé nemají dostatečné zkušenosti pro intuitivní a rychlou změnu.

Experti jsou typičtí tím, že jejich výuka vykazuje známky dobře řízené a vedené vyučovací hodiny. Během interaktivní fáze vyučování je spontaneita, váhání, bezprostřednost a intuice nejcharakterističtějšími znaky učitele. Učitelé konstruují svoje teorie pod vlivem situace. Tyto postoje pak fungují jako podmíněná kostra pro

výběr vyučovacích aktivit a pro rozhodnutí, jak pokračovat, co tolerovat (shodně Halkers, Deijkers 2003, s. 13).

V interaktivní fázi vyučování dochází k propojení kognitivní stránky (racionálního plánu výuky) a emocionální stránky vyučování, kterou vyvolává vztah se žáky. Zde se ukazuje pečující vztah o žáky, pečující vztah o rozmanitou třídu, který je pln důvěry, respektu, vzájemného poznání a učitelovy strategie zlidštění školy.

Učitel Petr popisuje svoji kolegyni, která dokáže plánovat výuku, ale jako začínající učitel nedokáže intuitivně reagovat na průběh hodiny.

„Já, jak jsem tvrdil vždycky v těch našich rozhovorech, něco v tom člověku musí být, aby to zvládl. Něco přirozenýho, to se nedá naučit. A teď zase jeden případ na škole, máme na poloviční úvazek jednu slečnu vychovatelku, která si dodělává výšku, a potřebovali jsme to prostě ňák zvládnout, a tam je vidět, že prostě to nejde. Nedělá nic špatně jako, dobrý přípravy, jo, ale ty hodiny, byl jsem se na ni podívat, to se nedá poradit při tom. To se nedá poradit, to v těch učitelích prostě něco vevnitř je, a jestli je to ten nával emocí, který nezvládnou nebo prostě jsou nervózní, jo, tak, jak nemůže být herec na prknech divadla nervózní, když jde prostě, před tím, může být nervózní, jasně to nesmí dát na sobě vědět. Nevim. To se prostě naučit nedá a možná, že to poznají někteří kantoři, až když prostě tam přijdou do té hodiny, a když si to vyzkouší na tvrdo, bez toho, že by tam vzádu někdo seděl a tak...“ (Petr P13)

Hovořím-li zde o interaktivní fázi učitelů expertů, pak vycházím z výše uvedených informací o průběhu vyučování: experti používají skupinovou výuku, debatu, prvky daltonského plánu, eklekticky kombinují mnohé metody výuky s cílem efektivně řídit proces učení žáků. Nejedná se tedy o frontálně vedenou výuku s přesnou strukturou hodiny s použitím autoritářského stylu výuky. Ilustrativním příkladem je výpověď učitelky Venduly o její výuce, která je plánovaná, ale zároveň reaguje na podněty a chyby žáků a na jejich učení se a práci v dané vyučovací hodině.

„... já totiž nejsem vůbec přívrženec moc příprav, už na pajdáku, jsem to dělala protože jsem musela, ale jako za přípravu považuji i papírek někde strčenej do kapsy a mně se přípravy moc neosvědčily, protože za to dá strašně moc práce, což by jako vůbec

nevadilo, ale ta příprava se většinou nenaplní, a zvláště když člověk chce reagovat na tu situaci v té třídě, tak prostě ta příprava je mu víceméně k ničemu, samozřejmě že já jdu do hodiny, vím co budu učit, vím, co je mým cílem, co bych hrozně ráda, ale abych si to rozpitvávala na moc částí a na, na sekundy... No taky úplně jinak to zafunguje v Áčku, úplně jinak to zafunguje v Běčku... Jako pokud jako pracujete tím systémem jako někteří kantoři, že prostě přijdou, vyzkouší tři děti, pak udělají výklad, 20 minut, potom udělají zápis do sešitu, tak jo, pak to teda funguje, jak, jo pak to lze.“ (Vendula P40)

Díky diagnostice a paralelnímu plánování výuky jsou učitelé experti schopni **intuitivního** vedení výuky. Učitelé experti často hovoří o tom, a jejich výuka tomu také nasvědčuje, že často reagují na základě pocitu. V intuitivním jednání učitele se kombinuje několik zdrojů, především zkušenost učitele (na ZŠ, SŠ, s vlastní výukou), myšlení (racionální aspekt) a emocionální posouzení situace a přesvědčení a teorie učitele. V žádném případě nelze říci, i když implicitní podoba některých teorií učitele (Polanyi 1974) by tomu napomáhala, že učitelé jednají iracionálně. **Intuici a racionalitu nelze stavět proti sobě jako opačné koncepty**. Intuici proto vztahují především na jednání učitele během jeho výuky, což je možné označit za kumulativní výsledek mnoha výše zmíněných procesů (racionální příprava, emotivní reakce, osobní život učitele, hodnoty a přesvědčení učitele).

RŠ: „A jaké máte další rutiny, mám na mysli vedení a organizaci třídy. Kdy poznáte, že už víte, co mám udělat, tady se zvedá ruch, už automaticky víte, co dělat, a nemusíte nad tím přemýšlet, protože už máte tyto věci zažitý a normálně je cítíte, tady je to dobře, tady to je špatně.“

Učitel Petr: „No, já vám to ale nedokážu definovat, to musím vnímat. To je něco, jak jsem říkal s tím pozorováním. V okamžiku, kdy mi to začne vadit. Protože, tady jsem diktátor, tady se musí přizpůsobit mně, ne já jim, to znamená, že když jde ten hluk nahoru, tak zacvakám. Jak to poznám? Vnímám, pracuju s nimi. Jak? Pozoruju, ale nedokážu říct, co mi vadí. Musím vidět, že pracují... V průběhu té hodiny, co si sleduju? Interakci. Když vidím únavu, něco to znamená, když vidím, že se zvedá hlas, tak jsou unavení nebo prostě už nechtějí, to je pro mě signál. Já taky vidím ten problém z druhé

strany, já učím třeba šestou hodinu a v mém věku [57 let] to už taky hraje roli. Jedna věc, já se snažím taky učit opravdu naplno, a to se člověk nadře. Mnohem lehčí to mají ti, co si to dělají jinak, ale v tom já nevidím smysl. Podívejte, pozoruju, jak probíhá interakce, a vnímám si skutečně všeho, přestože to skutečně unaví...“ (Petr P19)

Výuka experta je plná improvizace, ale je jednoznačně zaměřená na výchovně-vzdělávací **cíl**. Nepodřizuje se tolik obsahu a metodám jako u začínajících učitelů, ale dochází k realizaci dlouhodobého a někdy také kolektivně vytvořeného cíle.

„Bohužel už to není jen chemie. Čas od času si člověk musí říct, jsou nějaký obecný dovednosti, který by žák měl zvládat. To znamená, že metody, který používá v tom konkrétním předmětu, musí splňovat něco obecně. Musí umět ty děcka mluvit, musí projevovat svůj názor, musí umět spolupracovat. My to máme v našem ŠVP dopodrobna rozvedený, jakým způsobem se staráme o to, aby tyhle ty základní kompetence měli. Takže člověk už když tam jde s něčím, vezme si jako nástroj chemii a už musí přemýšlet nad těma metodama, že by měl čas od času udělat nějakou skupinovou práci, kde by se zapojili dohromady, že by to měl udělat tímhle způsobem. Úplně jdeme do obecný roviny, aby ty děcka si zvykli na tady ty tvořivý činnosti. Pak jde do toho, aby to mělo hlavu a patu v chemii, takže těch příprav je několik. Na začátku roku, když se dělá ten časovej a tématickej plán, jak to učivo rozhodit do těch jednotlivých měsíců, co na co bude navazovat, ono se to stejně pak zboří...“ (František P31)

Interaktivní výuka učitele experta je proto velmi flexibilní, interaktivní a stojí na intuitivním jednání učitele, který efektivně dokáže hodnotit výkon žáků a na základě toho proměňovat výuku.

5.3.3.3 Evaluace (3. fáze)

Třetí fáze výuky, evaluace, označuje úsek po skončení hodiny, kdy učitel hodnotí plány a dosažené výsledky. Používá se také termínu reflexe, který je více orientován na kognitivní polohu procesu.⁹⁹

V evaluaci hodiny vidí zejména odborníci možný impuls změny příštích hodin. Jak popisují zkoumaní učitelé, evaluaci se příliš nevěnují. Důvodů je několik: Prvním důvodem je **neexistence** tradice důkladné evaluace (stejně jako metodických prostředků pro evaluaci) a vnímání tohoto faktu samotnými učiteli, druhým důvodem je institucionální nastavení organizace školní výuky s povinnými dozory na chodbách, které znemožňují učitelům hodnotit výuku ihned po jejím skončení. Důsledkem toho je, že učitelé věnují této fázi výuky nejméně času a pozornosti ze všech fází a že evaluaci provádějí povrchně a intuitivně, nikoliv hloubkově a systematicky. Nikdo z učitelů nepoužívá žádné odborné metody pro hodnocení kvality výuky ani záznam výsledků.

Na otázku, jak může teorie přispět ke zlepšení pedagogické praxe, odpovídá reflektivní přístup takto: skrze učitelovu sebereflexi vlastního vyučování. Podle Giddense (2003) je reflektivní přístup hlavním psychologickým a kulturním jevem pozdní modernity. Ačkoliv se často uvádí, že na základě autodiagnostiky, sebereflexe a evaluace výuky získávají učitelé mnoho cenných poznatků, domnívám se, že možnosti učit se z minulé zkušenosti jsou jen **omezené**. Podle zkoumaných učitelů v období Zkoumání terénu třídy dochází pouze k **intuitivnímu** posuzování dopadů učitele. Fáze evaluace výuky je proto nesystematicky řízená a nedostatečně hluboká. Spíše než racionální „vědecké“ hodnocení výsledků zde probíhá intuitivní a náhodné posuzování. Tématu sebereflexe se více věnuji v kapitole [8.2.2 Sebereflexe a zpětná vazba](#).

⁹⁹ Tento koncept je podle některých autorů příliš úzký pro plné pochopení toho, co se děje po skončení vyučovací hodiny. Clark a Peterson (cit. podle Lowyck 2003b, s. 296) používají neutrální pojmenování, když hovoří o postaktivních myšlenkách (*postactive thoughts*).

Rozvoj intuice je chápán jako pozitivní znak (viz kapitola [1 Učitel expert](#)). Díky nabytým zkušenostem však již progresivní učitel získává schopnost vzhledu na celek situace, v níž se nalézá, porovnává jednotlivé rysy výuky mezi sebou, v čase a platnost svých analýz podvědomě testuje. Lze tedy říci, že v období Progresivní učitel zkoumaní učitelé zásadně pokročili ve svojí práci na rutinním a intuitivním jednání.¹⁰⁰

Intuice se objevuje zejména při vyučování učitele (2. fáze), zatímco plánování je spíše racionální aktivitou (1. fáze).

5.3.4 Hodnocení

Hodnocení je ovlivněno dlouhodobým učitelovým působením ve škole a jeho rutinami. O škole se říká jedna otřepaná fráze: Existuje jen velmi málo podobných míst, kde by se provádělo tolik hodnocení. Fráze je však pravdivá. Žáci jsou denně sledováni učiteli, pravidelně a průběžně hodnoceni, okamžitě napomínáni při porušení kázně či daných pravidel. Každý učitel hodnotí **subjektivně** a preferuje určité žáky. Kvůli tomu učitel může žáky podhodnocovat nebo nadhodnocovat, což se promítá do celého vyučovacího procesu v dané třídě.

Všichni zkoumaní učitelé řešili téma slovního hodnocení. *Nezůstává strach ze špatné známky hlavním zdrojem motivace žáka?* Zkoumaní učitelé se shodují na tom, že se pokoušejí žáky zaujmout a nadchnout, aby se neučili pouze pro známky. Popisují také, jak je to obtížné, a proto se zaměřují na motivování žáků, jak popisuje v následující citaci učitelka Zdena.

Učitelka Zdena: „...vím, že toto [dramatická výchova] na ty děti zabírá, tak se v téhle oblasti jako kdyby víc posunu, ať už je to dramka, děti rádi předvádí, že jo, předvádí se i rádi, jo, spousta většina dětí umí zpívat, ono se myslí, že ne, ale je to pravda, že umí

¹⁰⁰ Podle některých badatelů myšlení není nikdy „čistě“ intuitivní nebo analytické (Hammond, 1980, cit. podle Eraut, 1994). Analytické a intuitivní myšlení jsou dva póly jednoho kontinua. Existují jakési kvaziracionální způsoby poznávání, které se nacházejí mezi oběma póly.

zpívat, spousta dětí se umí dobře pohybovat a to jsou pro ně přirozené věci, které je hodně baví, proto jsem se vrhla i na ty výchovy a potom na ty aplikace tady těchto činností do těch ostatních hodin.“

RŠ: „Takže si myslíte, že nadšení je úplně nejdůležitější věc pro motivování žáků?“

U: „Já si myslím, že jo. Samozřejmě do toho nadšení patří, že ty děti máte rád, to nadšení... vlastně z toho to vyplyne, chcete to dělat, ale není to takový to, jakože musíte, chcete! Vy si musíte ty děcka získat, to je právě vono,... třída každá je jinak třeba nějakým způsobem orientovaná, ... že když hoříte, tak sám zapálíte ostatní, že jo, takže když vy pro něco hoříte, máte nějaký koníček, tak ee a vy jste ten nadšenec, teď jim vo tom vykládáte, dáte jim tu hru, kterou musíte nějakým způsobem podat třeba pro ty kluky, trošku tam dát něčeho takovýho, jo, nějaký ty rytíře, a mm, uděláte něco třeba takovýhle nějaký týden nebo nebo den nebo vlastivědu, když to pěkně zpracujete, navštívíte hrad, to jsem, když se nám tenkrát povedlo úplně náhodně, že jsme ještě byli na tom Velkém hradě a zrovna tam byly ty slavnosti, aj z mečem zkoušeli a, když jako, kdyby vy je nadšeně je do něčeho takhle uvrátíte, tak ty děcka jako kdyby si omotáte a potom je s nimi jako kdyby ... taková snazší manipulace, když to tak řeknu, ale je to tak. Motivujete je, aniž by to sami věděli, že je motivujete, a oni se učí...“ (Zdena P48)

Zkoumaní učitelé si vyvíjeli metody hodnocení po dlouhou část své kariéry. Experti již mají vyvinuté rutinní postupy hodnocení, které běžně ve výuce uplatňují. Učitelka Kateřina popisuje, jak jí při hodnocení usnadňují **rozhodování**.

RŠ: „Jak se měnil váš systém hodnocení během kariéry?“

Učitelka Kateřina: „Určitě jo, určitě asi první problém, když jsem začínala učit, když se měly uzavírat známky, že děcka byli naučené, že sečetli známky a udělali průměr a já jsem to viděla úplně jinak, takže najednou jsem pochopila, že jsem jim měla vysvětlit, že ne všechny známky mají stejnou hodnotu, a vím, že jsme měli před pěti šesti lety debatu tady, jestli tedy v té žákovské to budeme nějak označovat, protože ne všechny známky mají stejnou hodnotu, nedej bůh, kdyby jsme se pustili do slovního hodnocení, tak to už je úplnej problém volby slov a vnímání obsahu slov. Tam jsme se ještě nedostali jako, aby tohle jsme zkoušeli. Když zůstaneme u té tradiční klasifikace jedna až pět, tak u toho prvního hodnocení jsem zjistila, co všechno jsem vlastně měla říct,

abych potom nemusela vysvětlovat děckám a rodičům, že to jako není stejné. Potom ty další roky, neříkám hned ten další, jsem první hodinu z toho předmětu věnuju tomu, že kromě toho, že se řekne organizace hodin, že máme čtyři hodiny týdně, jedna hodina je pátá, že to bude spíš takové už odpočinkové, aby věděli, co kdy můžou čekat, tak mluvím vždycky o tom systému těch hodnot, aby věděli, co je čeká, že budou čtyři hlavní čtvrtletní písemky, které jsou v to a v to období, ono když se to takhle zopakuje, že budou každý týden kratší písemky z menšího úseku, sem tam skupinové práce, tak že vždycky budu srovnávat stejné se stejným. Tak jsem si vymyslela už i do zápisu do žákovské, aby se v tom orientovali, že máme ty krátké písemky, kontrolní práce, které mají zkratky KP, buď kontrolní práce nebo krátká písemka a mají je takhle číslované i v té žákovské, tak že tohle si mohou sečíst a udělat průměr, protože to je srovnatelné. To si zprůměrovat můžou, protože já to taky tak dělám, že jim vlastně řeknu, jak já to dělám. Potom že tam zase mají řádky první čtvrtletí, a to, že je vlastně to, co umí za větší úsek, protože to pro ně má největší hodnotu, co si odnesou... A pak že mají označené ještě ty skupinové práce, nějaké to SP. Vlastně každý ten zápis by tu databanku měl rozdělit na čtyři skupiny známek, které se potom dají dohromady a potom se to s nimi diskutuje snáz, potom jsou ochotni, že to vezmou, že to tak opravdu je.“

RŠ: „Je zajímavé, kolik máte rutinních postupů, které vám usnadňují práci...“

U: (*skočí do věty*) „Usnadňují rozhodování.“ (Kateřina P7)

Jestliže jsem několikrát uvedl, že učitelé testují a **experimentují** s novými metodami výuky či se způsoby vedení a řízení třídy, pak je nutné dodat, že podobně učitelé testují nové metody hodnocení. Učitelka Marta popisuje, jak zkoušela dopad slovního hodnocení na žáky, zjistila tak v praxi jeho výhody, a na další škole, na které působila, již využila pouze některé z těchto výhod slovního hodnocení.

RŠ: „A jaký to bylo, když jste to [slovní hodnocení] zaváděla na té První škole? Vy jste říkala, že jsem tam byla, myslím, chvíli úplně sama, kdo to tam dělal, to slovní hodnocení. Jaký to bylo, že jste šla do takové aktivity přesto, že to právě nepodporuje vedení?“

Učitelka Marta: „No, my jsme se domluvili tenkrát, že to zkusím, tu obecnou školu, a že to zkusím i s tím slovním hodnocením. A to totiž bylo období, kdy jsme do toho nemuseli jít celá škola. Teď už do toho musí jít vlastně celá škola a musí se to. Tenkrát se to nemuselo, takže já jsem do toho šla, já jsem si vzala na sebe riziko a vyzkoušela jsem to a ... No, to byl taková jiná doba, to bylo nadšení. To pak mi rodiče chodili říkat nebo telefonovali panu řediteli, že si vysvědčení zarámovali a pověsili to chlapečkovi do pokojíčku a tak, jo. To bylo a taky oni viděli najednou, protože jsem měla ukázkové hodiny a třídní schůzka byla to, že jim děcka ukazovali to, co oni v životě nedělali v té škole na národce. Takže to byl takový, velký nadšení a obrovská spokojenost a překvapení, že něco takového vůbec jde a že se tak něco naučí.“ (Marta P63)

Jak bylo uvedeno výše, učitelé experti se ve výuce zaměřují na individuální práci se všemi typy žáků (strategie péče o rozmanitou třídu, viz kapitola [5.3.1.1 Rozmanitá třída](#)). Podkladem každého individuálního typu výuky je samozřejmě důkladná **diagnostika** žáků. Učitelé experti v tomto případě nespolehají na předchozí výsledky žáků (na hodnocení jiných učitelů), ale používají svoje vlastní metody hodnocení a na některých školách využívají služeb školního psychologa k přesnější diagnostice žáků se specifickými vzdělávacími potřebami (děje se tak na škole Petra, Venduly a Marty). V následující ukázce učitel František popisuje svoje rutinní postupy hodnocení žáků a jejich způsobů výuky.

„Dělám to tak, že nechci vědět, jaký měli známky z jiných předmětů, prostě vůbec je neznám a snažím se k nim přistupovat, jako kdyby přišli noví odněkud. Samozřejmě, mohl jsem si zjistit hned první týden, dřív jsem to tak dělal, jaký mají známky z fyziky, když začala chemie, jakou má z matiky... 4, 4, tak to bude konec, tímto způsobem... Pak jsem přišel na to, že je to špatně, protože člověk podvědomě si toho dotyčného zařazuje někam. Každý u mě dostal novou šanci, což oni trochu jako by ocenili. Já jsem jim to explicitně neřekl a nikoho jsem nějak neničil. Trochu jsem je šokoval tím, a to mi pomohlo, že jsem nachystal test, ze kterého jde vidět, jestli se někdo připravuje, jestli někdo přemýšlí. Jestli se učí pojmy, to znamená, jestli se učí, nebo žije z toho, co slyší

ve škole, je dost chytrý, málo chytrý. Bylo tam z toho vidět, jak kdo k tomu předmětu přistupuje.“ (František P31)

František dále například používá písemné kontrolní testy rozličné úrovně pro různé skupiny žáků. Celá třída tedy nedostane jeden test, ale žáci si mohou vybrat sami, které úkoly si zvolí, a podle toho budou také ohodnoceni.

Experti důvěřují svému úsudku a smysluplně **sami sebe oceňují**. Může se to například projevat v tom, že nespolehají na informace o žácích a třídě od bývalého učitele této třídy (podobně Berliner 1987). Jakákoliv evaluace je založena na bohatých osobních zkušenostech experta. Jestliže například expert označí žáka za „tvořivého“, tento termín je spojen s konkrétními zkušenostmi, které si expert rozvinul a získal. Oproti tomu ve svých začátcích učitelé přebírali informace od druhého učitele a pomocí nich si vytvářeli obraz o žácích. Žákovu evaluaci začínajícím učitelem tak ovlivňoval koncept či zkušenost jiného učitele.

Na základě rozvíjení diagnostických postupů učitelé pracují na zdokonalení **hodnocení** a sebehodnocení žáků. Jak už bylo několikrát zmíněno, efektivní a spravedlivé hodnocení je natolik obtížné, že ani učitelé experti nepocitují, že by tuto dovednost již dokonale ovládli.

RŠ: „Jak to máte rozděleno? Jiná známka v rámci třídy, tohle je známka pro rodiče, ta žákovská knížka a soutěžení v rámci té třídy?“

Učitelka Vendula: „Já jako tady, já totiž dost dobře tady s tímto jako, abych pravdu řekla, tady s tímto si jako dost nevím rady, jako mně připadá jako hodně, jako spousta lidí by to jako třeba nasekali do žákovské, ale jako mně to prostě nepřijde, mi ten výstup prostě nepřijde seriózní, jo a na tom si dávám hodně záležet, abych fakt jako ty známky v té žákovské fakt jako sedly, jo, a abych prostě, si za tím já mohla stát, a jim abych utvořila takový podmínky, aby prostě ten daný okamžik měli, prostě, všichni nastavený stejně a prostě tady mně to nepřipadá košer, no, mně to prostě. Pak už třeba na něco vám zbude třeba méně času, na něco víc, prostě jednou jsou to děcka a oni jako, nevím no, i když oni se tomu učí, aby se v tom zorientovali, ale jako dělat z toho seriózní

výstup by bylo možný, ale nějak by se to muselo nastavit jinak, ale to bych zas porušila úplně princip toho, takže hmm, takže, takže nevím.“ (Vendula P43)

Způsoby hodnocení učitelé neustále mění také s ohledem na proměnlivé požadavky školské politiky. Všichni učitelé se však shodují v tom, že jsou nyní mírnější v hodnocení žáků, než byli v období svých začátků. Zcela nově však učitelé pracují na vývoji **sebehodnocení** žáků. Mají k tomu několik důvodů: zaprvé informace ze sebehodnocení slouží jako podklad pro hodnocení žáka učitelem, zadruhé sebehodnocení vtahuje žáka více do procesu učení se a zatřetí je to dáno školskou politikou (povinnost v rámci nových ŠVP). Učitelé přebírají sebehodnotící postupy z odborné literatury, z jiných škol, nebo si vymýšlejí vlastní.

5.3.5 Spolupráce s rodiči žáků

Spolupráce s rodiči žáků je experty nahlížena jako klíčový prvek dobré výuky. Pro učitele experty se stala součástí práce pravidelná a intenzivní spolupráce s rodiči. Zkoumaní učitelé si během svého vývoje rozvinuli teorii, že efektivní výuka žáků je možná jen ve spolupráci s jejich rodiči. K tomuto přesvědčení se dopravovali od prvotních nezdarů při vedení schůzek s rodiči během svých začátků. Zásadním vlivem působícím na začínajícího učitele jsou rodiče žáků.¹⁰¹ Jak jsem již naznačil výše, učitelé nebyli připraveni na jednání s rodiči v pregraduální přípravě.

Jednání s rodiči, a především tlak rodičů na učitele, je dalším kritickým faktorem, který silně působí na začínajícího učitele.

„Co se týče rodičů, tak tam praxe žádná nebyla, jo. A pak to byla pecka.“ (Zdena 56)

¹⁰¹ Mnohem později si učitelé uvědomí ostatní členy širší komunity školy a začnou si k nim utvářet vztah.

Začínající učitelé pocívali tlak rodičů k přijetí určité role: být dobrým učitelem. I tento vliv působí na učitele při jeho hledání vlastní cesty a formování profesní identity. V průběhu praxe během řešení problémů s některými žáky zjistili, že vtažení rodičů do edukačního procesu jim umožňuje efektivnější působení na žáka. Učitelka Marta popisuje způsob řešení problémů chování žáka třídy společně s rodiči.

„A měla jsem tam, nebo mám tam, jednoho problémového chlapečka hodně, tak jsem si fakt musela po čtrnácti dnech zavolat rodiče. Museli jsme si promluvit, v čem je problém, jak to budeme řešit a jak to uděláme. A po dalších čtrnácti dnech zase jsme se sešli, dokonce jsme se radili i s psychologkou... Ale ten chlapeček je nezralý, takže tam bude problém i s učením i s chováním. Ale myslím si, že jsme se docela dobře domluvili, protože mám pocit, že mně rodiče uvěřili, že to tak je, a oni chtějí v tom něco dělat a nechtějí dát chlapečka jinam, do jiné třídy a o tom si myslím, že hodně je ten první stupeň, že to je o důvěře rodičů v učitele. Takže se to tak nějak uklidnilo, ta situace, a mně se začalo i líp učit, si myslím, že to bylo taky tak.“ (Marta P66)

Podobně se vyjadřují všichni experti: jestliže chceme působit na žáky (zejména problémové), musíme zapojit rodinu. Učitelé dodávají, že ne vždy je schopná rodina „pomoci“ učiteli, ale zpravidla je to nejefektivnější způsob řešení, neboť se problém řeší na více rovinách (shodně např. Carini 1986). Učitel Petr si dokonce nastavil třídní schůzky tak, že na ně chodí rodiče a žák s třídní knížkou.

Expertí prosazující změny ve škole a orientující se na metody skupinové práce, dramatické výchovy a osobnostně-sociální výchovy zažívají i v konkurenčním prostředí zkoumaného města velký zájem rodičů o školu. Každá ze škol má určitou profilaci a spolu s pověstí některých učitelů expertů zaznamenává dostatečný, někdy i enormní zájem o výuku ve škole. Učitel František popisuje, jak jeho škola otevřela jednu třídu pod alternativní koncepcí, a **zájem rodičů** o umístění svých dětí trojnásobně překročil možnosti školy.

RŠ: „Jak si vysvětlujete ten velký zájem o alternativní směřování části školy?“

Učitel František: „To je tím, že jsou to většinou rodiče, kteří se o tom někde dočetli a někde se o tom doslechli, a většinou tam teda mají děti rodiče, kteří mají vyšší vzdělání v tom, jestli jsou vůbec ochotni pochopit, o co tam jde, v té Alternativní koncepci. Zájem je daný veliký tím, že, kdyby na každé druhé škole byla třída Alternativní koncepce, tak samozřejmě takový nebude. To je úplně běžná normální věc... Máme příklad maminky, která chce se přestěhovat ze Severního Města do Našeho Města [vzdálenost 200 kilometrů], protože pro ni je dítě na prvním místě a maminka s tatínkem si tady hledají práci, a snad už něco našli, teď si hledají bydlení a od září jejich dcera k nám nastupuje do první třídy Alternativní koncepce. Dovedete si to představit? Já bych to neudělal. To už mi zavání tak... až je to patologický, trochu.“ (František P33)

Rodiče, respektive trh vzdělávání, působí na ideové směřování škol. Tento vliv nemusí mít vždy pozitivní dopad, ale to není předmětem tohoto zkoumání. V několika případech však rodiče dokázali přinutit školu, kde působili zkoumaní učitelé, k pozitivním změnám, zejména organizačního charakteru (např. školní družiny, výdej obědů apod.). Rodiče tedy jsou faktorem, který zasahuje do edukačních procesů ve škole. Nedá se říci, že by stáli mimo školu. Jsou do ní vtaženi, učitelé jejich intervenci často sami vyvolávají a rodiče tak proměňují způsob výuky učitele.

5.4 Uspokojení z práce

Strategie směřující dovnitř třídy postupně vedou k tomu, že učitel získává nejen určitou profesní identitu, ale rovněž uspokojení z vlastního vyučování, což je jeden ze zásadních zdrojů pro identitu učitele.

Učitel František: „Podařilo se mi rozřešit tu modrou knížku [učitel byl zproštěn vojenské služby], začalo se mi líbit v tom zaměstnání, začalo mě to opravdu moc bavit, byť to byla základní škola, cítil jsem, že té škole můžu něco dát a že jsem pro ni prospěšnej a že se můžu spoustu věcí naučit, co se týká těch počítačů... A takto já jsem se ocitl na základní škole, úplně někde, kde jsem vůbec nechtěl být, a překvapivě mě to tam bavilo. Takhle to celý vzniklo.“

RŠ: „A co vás na tom bavilo nejvíc?“

U: „Byla to pro mě nová zkušenost. Mě to baví, když se něco povede. Když do té třídy přijdete, je to strašně pestrá práce. Je to obrovsky pestrá práce, máte tam pokaždé někoho jiného, i když tam chodí furt stejný děcka, tak ta hodina dopadne jinak. Vždycky je tam něco jiného, nedá se to dopředu nikdy vypočítat. Mě bavilo, když jsem byl schopen překonat problém... Samozřejmě, že to člověka nakopne, když zjistí, že mu někdo zaklepe na dveře a jde rozebrat nějaký problém, který třeba vůbec nesouvisí s tím jeho předmětem.“ (František P30)

Vlastní úspěch je tedy pro učitele hlavním zdrojem sebeuplatnění (*self-efficacy*, Bandura 1977). Učitelka Marta v následující ukázce popisuje, jak přesvědčení o vlastních schopnostech může být paradoxně zvýšeno dočasným neúspěchem učitele. Marta popisuje problémy s jedním žákem, které sice dočasně vedly ke snížení důvěry ve vlastní schopnosti, ale překonání těchto obtíží zvýšilo sebeuplatnění učitelky.

Učitelka Marta: „No, a teďka na konci září taky jsem si myslela, že neumím učit. Taky úplně jeden den. Ale to je zajímavý, jako vůbec jsem ten problém neměla, ale naopak v pohodě, s radostí, s tím chlapečkem, který měl problém, a pak po měsíci v pátek mi dva lidi za sebou řekli, tam je velký problém ve třídě, a já jsem si ho asi teď připustila, ten problém. A ještě to byl pátek odpoledne, no, tak to došlo. Ale to bylo takový dobrý, to se tak odplavilo, to jsem si to vybrečela, odbrečela, jo. Takový ty ženský slzy zase a řekla jsem svému muži, že fakt potřebuju na rok vypadnout z toho školství a že půjdu prostě ze školství pryč. A tak se mi smál, ptal se, co budu dělat, já jsem říkala, že mi to je jedno, že budu třeba uklízet, a tak říkal, jo, ať jdu teda, no.“

RŠ: „A co způsobilo, že jste zůstala ve škole?“

U: „No, začala jsem řešit ten problém s tím chlapečkem ve třídě, a tak jako zadařilo se asi.“

(Marta P66)

Podstatné je v tomto případě usilování učitele pracovat na vztahu učitele a žáka. Opět se dostávám k tomu, jak důležité pro vyučování je přesvědčení učitele a jeho profesní identita.

5.4.1 Potřeba uznání

Zkoumaní experti používali strategie směřující dovnitř třídy v první řadě s cílem dobře vyučovat, což je důsledek rozhodnutí k práci na profesní identitě učitele. Souběžně s tím však učitelé získávají uspokojení z práce ve třídě a ze svých úspěchů ve vyučování. Učitelé experti pracují ve prospěch školy mnoho hodin nad rámec úvazku, a proto začnou brzy po svých úspěších ve výuce očekávat za svoji práci odměnu.

Odměna může být dvojího druhu, finanční a nefinanční. Výše finanční odměny je v kompetenci ředitele školy, popřípadě zástupce pro personalistiku. Nikdo z expertů nepocituje své finanční ohodnocení jako nedostatečné. **Nefinanční** odměna má podobu uznání práce učitele jak vedením (a kolegy v učitelském sboru), tak žáky a jejich rodiči. Experti (a pravděpodobně i jiní angažovaní učitelé) mají potřebu po uznání od ostatních kolegů. Pokud se jim ovšem nedostává, pocit uspokojení z jejich práce se může snižovat.

Učitelka Vendula popisuje, jak angažovaní učitelé (ona a kolega Viktor) doslova vyžadují ocenění vedením a kolegy ve škole.

„... tak tady nejde o žádný vyvolávání, ať žije Viktor [angažovaný učitel organizující s učitelkou Vendulou osobnostně-sociální metody výuky ve škole], nebo kdokoliv jinej, ale tady jde o to, prostě to dát ve známost a vážít si těch lidí, že jo. Jako mně to vždycky přišlo tak, že vzbuzuju u vedení dojem, že nemám co dělat, že to je moje zábava, moje hobby, tady toto, a já bych se jinak ukousala nudou, ale to tak není, já bych měla spoustu jinejch činností, který bych chtěla dělat, a ráda bych je dělala a prostě by mě to fakt bavilo.“ (Vendula P43)

To je velice zajímavá, možná ne tolik tematizovaná stránka učitelské profese. Expert Petr popisuje několik svých kolegů, kteří, stejně jako on, potřebují prožívat úspěch a získat uznání, aby získali uspokojení z práce.

„Kolegyně vedle [v kabinetu], proniká do oboru. Učíme spolu šest let, začínala. Je absolventkou přírodních věd a říká: ‚Teprve po šesti letech začínám rozumět tomu, co mám učit.‘ Klobouk dolů před ní, pokloním se a beru. Zatímco ti ostatní se přesvědčí, jakou mají šílenou pravdu, jenom to blbé okolí je nebere, začnou zvyšovat hlas, začnou být ukřivdění, a já jsem tady na začátku, kdy jsme říkali: ‚Já potřebuju trochu úspěchu.‘ V tom je hodně herectví. Mimochodem nový pan kolega je herec, povoláním, angličtinář. A na něm je přímo vidět, že on potřebuje trochu potlesku. Jinak vadne a skončil by u toho vyhoření.“ (Petr P21)

Existence publika vede k neustálé snaze získat uznání daných diváků, což bude viditelné mnohem více v další kapitole pojednávající o strategiích zaměřených do prostoru školy.

Experti si potřebu uznání nejenom uvědomují, ale snaží se ji sami některým skupinám učitelům **poskytovat**, ať už je to z pozice mentora nebo z pozice zástupce ředitele (viz kapitola [7 Další funkce experta](#)). V následující ukázce popisuje učitel František, jak se vedení školy snaží pozitivně motivovat sbor školy k práci na společných úkolech.

„Já mám na starosti provoz školy, tak denně jednám s těma lidma, od uklízečky až po vedoucí školní jídelny, s těma nepedagogickýma pracovníkama. Vidím, že je správný, když je člověk zapojí do toho dění, že když je nějaká akce na škole, že automaticky taky oni jsou pozvaní, že se jim vyjde vstříc v tom či onom. Je to taková jedna velká parta. Včera jsme taky děkovali, včera ve sborovně, přišly i uklízečky, uklidily fofrem rajóny, říkám: ‚Tak dneska to trošku zkrat’te, však ono se to nezblázní, přijďte, ředitelka zve na pohoštění,‘ tak jsme pak děkovali, že zápis dopadl dobře. Fajn, všichni jste se na tom podíleli, od paní uklízečky až po paní ředitelku. Myslím si, že v dobré firmě to tak musí taky fungovat, musí se opřít o všechny zaměstnance, protože každý je tam kamínek nějaký mozaiky. Nevidím v tom rozdíl, že by to byl zrovna specifický na tom

pracovišti, v tom pracovním prostředí v těch vzájemných vztazích oproti jiným zaměstnáním.“ (František P34)

Zkoumaní učitelé ne vždy na své dráze zažívali adekvátní uznání, a proto se rozhodují hledat inspirativní kolegy na jiných školách, seminářích a v PAU. Hlavním důvodem spolupráce je nejen získávání nových rad, ale zejména ujištění se, že učitel „jde správnou cestou“ (potřeba uznání). Učitelé **mají svoje potřeby** a nároky, které musí být naplňovány.¹⁰²

Opět je možné vidět, jak sociální interakce působí na pracovní nasazení učitelů: prostor třídy a prostor školy se prolínají, stejně jako strategie učitele směřující dovnitř třídy a strategie do prostoru školy. Uznání učitelů od kolegů je tak vedle samotných úspěchů učitelů (vnímaných na podkladu vztahu se žáky) druhým faktorem přímo působícím na přesvědčení učitelů o sebeuplatnění. Předmětem následující kapitoly budou strategie zkoumaných učitelů směřovaných do prostoru celé školy.

5.5 Shrnutí

Zkoumání učitelů expertů prozatím ukázalo, jak zásadní pro učitele je jejich profesní identita. Učitelé se v přechodové fázi ve třetím a čtvrtém roce kariéry rozhodují k práci na profesní identitě, což postupně proměňuje jejich výuku a sociální vztahy ve škole. Učitelé pro práci na identitě používají dvě sady strategií: strategie směřující dovnitř třídy a strategie směřující do prostoru školy.

¹⁰² Potřeba uznání je klíčová zejména pro učitele v období Progresivní učitel. Učitelé potřebují vědět, že jejich inovace a změny jdou správným směrem. V dalším období Expertství již učitelé toto ujištění nebudou tolik potřebovat. Díky nabytým zkušenostem a zpětné vazbě budou mít vysoké sebeuplatnění (*self-efficacy*), že jejich výuka je efektivní.

Doposud popsané strategie směřující dovnitř třídy je možné rozdělit čtyř skupin podle společného cíle: 1. pečující vztah k žákům (Strategie péče, Strategie zlidštění, Strategie morálního působení, Osobnostně-sociální výchova), 2. vymezování se učitele skrze předmět a profilaci (Oborové profilování), 3. efektivní výuka (Strategie důslednosti, Péče o rozmanitou třídu, Rutinní postupy, Vynálezy, Rozvoj intuitivního jednání, Hodnocení, Spolupráce s rodiči žáků), 4. uspokojení z práce (Získání zpětné vazby od žáků, Získání uznání od kolegů).

Jednotlivé strategie učitelé nepoužívají odděleně. Primárním cílem experta je být dobrým učitelem, a proto pracují na strategiích směrem dovnitř třídy. To následně přinese učitelům uznání od kolegů ve škole, uznání, které znamená **připsání** určité profesní identity učitelům. Souběžně s tím učitelé používají strategie směřující do prostoru celé školy, aby přímo pracovali na své připsané profesní identitě.

6 Strategie práce na identitě směřující do prostoru školy

Strategie práce na profesní identitě směřující do prostoru celé školy používají zkoumaní učitelé k přímému ovlivňování své profesní identity a k prosazování změn. Sociální interakce v prostoru školy mají zásadní vliv na učitele a jeho identitu: zpočátku je učitelům okolím (vedením, kolegy, rodiči a žáky) přidělena profesní identita začínajícího učitele, který má nárok na chyby, není dokonale připraven na své povolání, a tato identita je pouze **dočasná**. To si její nositelé uvědomují a rozhodují se pracovat na své identitě progresivního učitele a následně učitele experta prostřednictvím strategií směřujících do prostoru školy.

Abych dokázal popsat tyto strategie, rozhodl jsem se zaměřit na mikropolitiku školy, tedy zkoumat využívání či **strategické využívání** moci v dané organizaci. Blase (1989, s. 378) připomíná, že existují dva základní účely využívání moci v prostředí školy: snaha o získání **vlivu** (proaktivní orientace) a **ochrany** sebe a skupiny učitelů, ke které přináleží (reaktivní orientace).

Zkoumaní experti využívali strategie směřující nad rámec své třídy právě těmito dvěma směry: získat vliv a adekvátní profesní uznání připsané okolím. Moc učitele je vztahovou záležitostí, podobně jako autorita. To znamená, že učitel má takovou moc a autoritu ve třídě, jakou mu dají žáci (Šedřová, Zounek 2007), a podobně má učitel takovou moc ve škole, jakou mu udělují ostatní aktéři školy.

Disponování či nedisponování mocí v prostoru školy je podmíněno vnímanou profesní identitou učitele. Prokresleně tento vztah dokumentuje učitelka Kateřina v následující ukázce, kdy se po třech letech kariéry (období Progresivní učitel) pokusila předat poznatky z odborného školení svým kolegům. Viděno z jejich pozice však šlo pouze o „okrádání jejich času“ a o rady „nezkušeného učitele, který nemá o ničem páru“.

„Jak jsem byla na nějakých těch 40 hodin pedagogicko-psychologických dovedností učitele a bylo tam spoustu zajímavých momentů, kdy pro mě samotnou byly zajímavé,

tak jsem to prezentovala panu řediteli a ten usoudil, že by bylo dobré, aby i ostatní z toho něco věděli... Nevím, jako jestli to by musel někdo jiný, nakolik šťastně jsem to prezentovala, nebo ne, ale nebylo mým cílem někoho poškodit a někteří si to brali osobně, že na ně útočím... Mělo to takové vyznění, že to nezažili, aby někdo něco takového řekl, a že kdyby oni byli v mém věku [4 roky praxe], 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.“ (Kateřina P8)

Učitelka Kateřina se v tomto případě střetla s odlišnou skupinou učitelů, do které sama nepatřila. Učitelka je označuje jako „pasivní učitele“. Podobné události stmelují skupiny učitelů a neodehrává se zde jen vzájemný střet. Pasivní učitelé si potvrzují, že jdou správnou cestou, a angažovaní učitelé také. Rozdíl je však v tom, že angažovaní učitelé se příště opět **pokusí získat moc** nad skupinou pasivních učitelů.

V období Expertství bude mít učitel mnohem větší uznání od kolegů, ale přesto to nebude znamenat, že jej budou všichni unisono uznávat. Expert je však již oprávněn k předávání rad kolegům. V období Progresivní učitel více záleží na skupině, ke které učitel patří, protože vyjednává svoji pozici přes pozici skupiny. Každá skupina má odlišné zájmy, což se nutně projevuje ve střetech mezi skupinami a učiteli.

Procesy odehrávající se v prostoru školy lze do značné míry dobře popsat na základě analýzy **mikropolitických souvislostí**. O politice hovořím proto, že i ve škole jsem našel vyjednávání, předstírání, konformitu, diplomacii, pomlouvání se a uzavírání rozmanitých mocenských spolků za účelem prosazování určitých zájmů.

Zkoumaní učitelé se domnívají, že si zaslouží více podpory pro své aktivity, a proto se zapojují do vyjednávání s pomocí mnoha rozmanitých strategií, a to veřejně i skrytě. Cílem je získat maximum zisku pro svoji práci, dlouhodobé výhody a dlouhodobě zastávanou pozici výjimečného učitele. Záměrem expertů je získat

dlouhodobý vliv, a proto strategie směřující do prostoru školy zkoumaní učitelé používají běžně.

V následujících řádcích se zaměřím na jednotlivé strategie učitele experta směřující do prostoru školy. Rozdělil jsem je do sedmi skupin: 1. neformální vztahy, 2. vycházení za hranice třídy, 3. verbální distancování, 4. diplomatické vyjednávání, 5. otevřené střety, 6. pomluvy, 7. strategie výlučnosti. Jednotlivé strategie a jejich cíle zobrazuje následující tabulka:

Tabulka č. 4: Strategie směřující do prostoru školy

Kapitola	Strategie	Cíl strategií
6.1	Neformální vztahy Uzavírání neformálních skupin	Navázání přátelských, osobních a profesních vztahů s kolegy
6.2	Vycházení za hranice třídy	Ovlivnění rozhodování ve škole
6.3	Verbální distancování	Vymezování skupiny
6.4	Diplomatické vyjednávání	Prosazení zájmu
6.5	Otevřené střety	Prokazování loajality vůči vedení
6.6	Pomluvy	Ochrana skupiny (soudržnost)
6.7	Strategie výlučnosti	Prosazení zájmu
	Kouzelníkův magický kufřík	Prokázat loajalitu učitele
	Mistrovské umění	Ukázat výjimečnost učitele

Jednotlivým strategiím a jejich cílům se budu věnovat v následující kapitole.

6.1 Neformální vztahy

Pro zkoumané učitele je nejdůležitějším vztahem vztah se žáky a na druhém místě stojí vztahy učitele s jeho kolegy.

Ze struktury školy jako organizace vyplývá existence značného počtu **skupin**, které mají poměrně velkou samostatnost, a každá se podílí (různým způsobem) na chodu školy. Ve škole existuje několik způsobů dělení skupin: 1. hierarchické (vedení versus učitelé), 2. předmětové (první versus druhý stupeň, přírodovědné versus humanitní předměty), 3. prostorové (kabinety) a 4. věkové (mladí versus staří učitelé).¹⁰³ Humanitní, přírodovědné a filologické předměty například nemají ve škole stejný status jako výtvarná, hudební a tělesná výchova, které jsou nazírány jako okrajové či méně důležité.

Vedle tohoto formálního dělení existují ve škole **neformální** vztahy mezi učiteli. Skupiny vznikají ve škole na základě boje o moc, které učitelé a jejich skupiny vedou na základě rozdílných zájmů. Několik skupin jsem již v textu popsal. Jedná se především o angažované a pasivní učitele, někdy označované také jako aktivní a cynické učitele. Zkoumaní učitelé se svými aktivitami, angažovaností a přesvědčeními odlišovali od mnoha dalších skupin učitelů. Ne všichni učitelé jsou jakýmkoliv způsobem ve škole ideologicky **angažovaní**. Blecher a White (1979, s. 99, cit podle Ball 1987, s. 16) hovoří v této souvislosti o třech typech učitelů: A) věřící učitelé, kteří mají systém hodnot a ideologických názorů, který ovlivňuje jejich vyučování, B)

¹⁰³ Vedle prostorového a hierarchického uspořádání podmiňuje práci experta časová strukturace. Strukturace školního roku podmiňuje práci učitele ve výuce (např. září je dobrou ustavování pravidel, květen a červen není vhodný pro výuku náročných témat, podobně jako druhé pololetí deváté třídy). Pravidelné střídání vyučovacích hodin (45 minut) a přestávek (10/20 minut) nenajdeme v žádné jiné organizaci. Strukturace školního dne ovlivňuje jednak přípravu učitele na vyučování, ale jednak evaluaci realizované vyučovací hodiny. Pokud učitel jde pozdě do hodiny, může být za to sankciován, protože je to jeden z mála viditelných znaků, podle kterých je možné posuzovat učitele.

nevěřící učitelé, kteří nespojují ideologie se svým životem či prací, C) učitelé cynikové, kteří odmítají a zesměšňují ideologicky zaměřené spory. Experty zkoumané v dizertační práci bych mohl podle tohoto rozdělení zařadit k věřícím učitelům.

Nejběžnější strategií učitele v pronikání do prostoru školy a získávání si vlivu je **navazování přátelských vztahů s kolegy**. Jedná se o neformální vztahy napříč formálním rozdělením, popsáním výše, které jsou založeny na osobních, přátelských a profesních vztazích. Díky navazování neformálních vztahů a díky interakcím mezi členy dané skupiny získávají učitelé v první řadě uspokojení z práce (Roy 1959). V druhé řadě pak tyto stejné vztahy slouží k práci na identitě učitele nad rámcem jeho třídy. Přirozeným důsledkem navazování neformálních vztahů je z tohoto důvodu vytváření neformálních skupin a klik ve škole.

Hlavní podoby vztahů lze rozdělit na vztahy přátelství a nepřátelství. To je jádro politického zkoumání, protože bez přítele a nepřítele není politiky (Derrida 1994). Půjdeme-li dále v Derridových úvahách, narazíme na základní znak nepřítele: nepřítel je vždy **veřejný** a známý. Pojem soukromého nepřítele nemá žádný smysl, nepřítel se vždy vztahuje k nějakému kolektivu. Obyvatelé Síría nám nejsou nepřítelem ani cizincem, oni pro nás neexistují (Simmel 2006). Z tohoto důvodu učitelé používají strategii verbálního distancování a veřejně vyjevují rozdíly a odlišnosti vlastní skupiny.

Skupiny učitelů mezi sebou soupeří a definují jim nepřátelské skupiny ve veřejném diskurzu školní organizace skrze další rozličné strategie (verbální distancování se, pomluvy). Stejně jako je nepřítel známý a veřejný, musí být všechny výše uvedené způsoby a podoby diferenciací veřejné. Zde může dostávat mikropolitika školy povahu divadelní, dramaturgickou (Goffman 1999).

Mladí učitelé František a Kateřina budují vztahy s mladými a zároveň **angažovanými** učiteli na své škole. František v první škole svého působení navázal vztahy se stejně starými učiteli, stejně jako ve druhé škole. Učitelka Kateřina popisuje, jak silně vnímá odlišnosti mladých a starších učitelů a proč navazuje vztahy zejména s mladými učiteli.

„I když to tak není, tak oni ten pocit mají třeba historicky starší učitelé, mají to zakořeněné v sobě, že je pořád někdo kontroloval a tak. Když řekli, že něco neumí, tak to byl problém. Ti mladší, co přicházejí, tak s tím problémem většinou nemají, nevadí jim ani, když jim sedí milion lidí v hodině, že byli zvyklí z dřívějšíka, že tam někdo byl, kdežto k učitelům, kteří mají nad padesát let, a pan ředitel nebo někdo jiný jim přijde do hodiny, tak oni z toho mají trauma... Já jsem třeba na vás úplně zapoměla, že vás tam mám... Že málokdo z těch starších... je to běh na delší tratě, kdy připustí debatu, co a jak by mohlo být a nemohlo být, v těch hodinách. A člověk musí velice opatrně našlapovat.“ (Kateřina P9)

Petr a Zdena navazují velmi dobré vztahy se svými kolegy v kabinetu, Marta a Vendula navazují vztahy nejprve s podobně angažovanými učiteli na jiných školách a posléze formují skupiny podobně ideově zaměřených učitelů na své vlastní škole. Učitel Petr rozděluje své učitelské kolegy (podobně jako všichni zkoumaní učitelé) na **spolupracující** a **nepolupracující**. Jeho rozdělení vychází ze subjektivního hodnocení těchto učitelů a podobně ostatní zkoumaní učitelé neuzavírají přátelství na základě objektivního hodnocení, jejich pohled na ně je do značné míry subjektivní. Dominantní tak je uzavírání vztahů na základě přátelství a osobních preferencí. Stejně si počínají učitelé František a Kateřina ve funkci zástupce školy a reflektují svoje způsoby vedení kolektivu učitelů.

„... člověk se nechá, člověk se nechá unýst tím, že to jde, že kolem sebe má lidi, obklopuju se dobrýma lidma. Takhle, dycky se snažím, aby nikdo nemohl říct, že někde v kolektivu jsou moji oblíbenci nebo nejsou. Ale vždycky jsem se o to snažil, ale vždycky to nejde udělat. Prostě nejde to. Já nejsem ten typ toho vedoucího pracovníka, takovýho toho odměřenýho managera, kterej sice má k někomu sympatie, protože každěj má, a k někomu ne, ale na venek to nedává najevo. Prostě bohužel... mám tady svýho oblíbence nebo lidi, se kterýma se rád vidím.“ (František P35)

Díky tomu si i zástupce školy vytváří skupinu učitelů, kteří na něj budou mít největší vliv prostřednictvím zpětné vazby a kteří se budou spolupodílet na vytváření ideové politiky školy (např. způsoby jednotného sebehodnocení žáků ve škole).

Učitel disponuje takovou mocí, v jaké skupině se ocitá, nikoliv pouze s ohledem na své odborné kompetence vyučujícího. Skupiny učitelů spolupracují s cílem ovlivňovat chod školy, ale v žádném případě nelze říci, že všechny skupiny učitelů spolupracují či pracují stejným způsobem. Skupiny se odlišují podle zájmů, jež učitelé v těchto skupinách mají. V každé ze zkoumaných škol existovala určitá vize školy prosazovaná zejména vedením školy, ale souběžně bylo vždy možné nalézt širokou paletu rozmanitých cílů a pohledů na smysl a účel školy. Ona pestrost a rozmanitost jednotlivých skupin na zkoumaných školách převládala nad konsensem ohledně vize školy.

Být členem určitého neformálního uskupení znamená výhodu či nevýhodu při získávání nových **informací**. Různé skupiny mají k informacím různý přístup, a tak se vlastnictví informací stává zdrojem moci ve škole. To ovšem může také vést k tomu, že si jedinec chybějící informace domýšlí ve snaze získat lepší pozici v mocenské struktuře školy.

Učitel zpravidla patří do několika různých skupin a účastní se na prosazování zájmu těchto skupin. Nejde však pouze o nějaké soukromé zájmy, ale ovlivňování chodu a kultury školy učitelem expertem je podmíněno především jeho ideologickými zájmy, jak bude popsáno v následující kapitole.

6.2 Vycházení za hranice třídy

S postupem času získává učitel dostatečné přesvědčení o sebeuplatnění, vlastní zdatnosti (*self-efficacy*) v práci ve třídě a vystupuje **za hranici třídy**, do prostoru školy. Podle Sikesové (1989) je možné pohlížet na vývoj pokroku učitele následovně: učitel se nejdříve zajímá o sebe, pak o žáky, poté o školu a nakonec i o širší okolí školy. Vývoj je

postupný a znamená překročení odpovědnosti role učitele jako vyučujícího. Učitelé se tak pokoušejí změnit mnoho věcí na dané škole, a to bez oficiálního pověření nebo odpovídající pozice. Ze začínajícího učitele se stává nejprve odborník a posléze, díky oddanosti profesi a schopnosti a ochotě řešit problémy na úrovni školy, morální autorita.

Oakeshott (1990) v kritice mýtu amerického snu (*self-made man*) napadá představu, že jedinec se může dostat nahoru pouze vlastním přičiněním. Je nemožné, aby jedinec vyrostl ve velkou osobnost sám bez pomoci okolí a společnosti. Podle Oakeshotta je porozumění sobě samému neoddělitelné od participování na kultuře, tradici a historii. Domnívám se, že podobně učitel není osamělým menhirem v širém poli, ale je součástí daného prostoru školy.

Vycházení ze třídy má několik kroků: A) učitelé si období Zkoumání terénu třídy uvědomili existenci různých skupin učitelů; B) následně poznali různost moci skupin; C) učitelé se snaží vybranou skupinu ovlivnit. Učitelé až v období Progresivního učitele začínají vycházet z prostoru své třídy a kolonizují prostor mimo ni (*out-of-classroom place*). Jak zkoumání učitelé získávali zkušenosti, přesouval se jejich zájem ze sledování vlastního jednání k chování a potřebám žáků (podobně Allen, Casbergue 1995).

Ředitelka Zuzana podrobně popisuje situaci na První škole, kde působila s učitelem Františkem. Oba učitelé patřili do skupiny angažovaných učitelů, která se pokoušela změnit chod školy a zejména ideové směřování školy, avšak bez podpory vedení školy. Jejich snaha však bez podpory vedení neměla reálnou šanci na dlouhodobé trvání a zejména na prosazení trvalých změn.

Učitelka Zuzana: „...a tam teda, vytvořila se tam taková skupinka lidí, kteří něco chtěli taky změnit v té škole. Bohužel teda jsme nebyli podporováni panem ředitelem nebo tehdejšími vedeními. To bylo tak jako... trpěné, i když po tom třeba s ohledem na přijaté děti to bylo kvitováno, ale, ale v podstatě nebylo to... šlo to nějak tak zespondu a nemyslím si, že by až o to byl takový zájem, aby se tam něco změnilo...“

RŠ: „Čím myslíte, že to bylo? Osobností ředitele?“

U: „Řekla bych asi, no... Má chvíli do důchodu a... už jako takové... Nechtěl prostě nic měnit, všechno mu přišlo složité a tak. Takže když já jsem chtěla ten projekt pro předškoláky, tak von mně řek: ‚nejsou peníze.‘ Tak jsem si sama sehnala peníze a pak jsem si to dělala. A pak byl nadšený, že je hodně předškoláků, ale... no a tím, ono to bylo těžký, to tlačit odspodu, že jo. Když jsme něco chtěli po kolegách ostatních, tak... tak pak člověk začne být takový protivný někomu, komu to vyhovuje, že jo, tady ten styl... Je strašně těžký tlačit něco z pozice řadového pěšáka.“ (učitelka Zuzana, později ředitelka P36)

Jestliže všichni zkoumaní učitelé vycházejí ze třídy, odlišují se tím od mnoha jiných učitelů dané školy. Experti jsou *zoon politikon* v pravém slova smyslu, pokud bych použil Aristotelovo vyjádření, že lidské bytosti jsou sociálně a politicky uvědomělé bytosti (Aristoteles 1998, §1353a7–18, §178b15–30).

Učitel František popisuje, jak z pozice zástupce ředitele školy nedokáže motivovat mnohé nespolupracující učitele k participaci na širších problémech školy.

RŠ: „Není to pořád pro ty ostatní učitele málo v tom, že právě oni se nemají kam posouvat? Že pořád budou ti učitelé, pořád...“

Učitel František: „Jde o to, jestli se vůbec někdo chce někam posouvat. Jo, je tady řada kantorů, kteří odvádí supr práci ve třídě, to je typický příklad na tom prvním stupni, spousty těch ženskejch, jsou ve třídě prostě perfektní práci a strašně těžko jako je nutíme, tlačíme k tomu, aby něco dělaly taky s ostatníma kolegama, aby konzultovaly ty svoje věci. Ve třídách člověk nemůže jim nic vytknout. Ve třídě prostě, všechno je to v lajně. A tady ty lidi nemaj vůbec ambice vystrčit nos z té třídy.“ (František P35)

Experty k vycházení za hranice třídy nutí především nespokojenost se stavem věcí na škole a uvědomují si, že se musí angažovat mimo rámec své třídy, aby tyto věci změnili. Aktivní nespokojenost (více viz kapitola [8.2.1 Aktivní nespokojenost](#)) charakterizují jako z nespokojenosti se stavem věcí ve třídě a škole vyrůstající usilování o změnu těchto jevů. Učitelé experti z tohoto důvodu prosazují mnohé změny mimo hranice své třídy.

S ovládnutím didaktické a psychologické oblasti je spojen zásah do kurikula předmětů. Vývoj v této oblasti byl následující: na počátku učitelé učili zcela podle učebnice, teprve po změně postoje a vztahu k žákům, kdy se učitelé začali více zajímat o potřeby žáků, začali měnit obsah výuky. Učitelé, kteří se nestali zástupci školy, mění školu na základě svých projektů přesahujících **běžnou výuku**.¹⁰⁴ Prostorová uzavřenost třídy učitele je prolomena ideovým záměrem učitele. Ilustrujícím příkladem může být učitelka Marta, která vymyslela a prosadila ve škole mnoho nových způsobů výuky, ale například také formu zápisu do školy¹⁰⁵ či patronát starších žáků nad mladšími. Následující citace ukazuje, jak učitelka Marta zorganizovala akci nazvanou Patronát, kdy žáci druhého stupně školy jeden den během začátku školního roku vymyslí a realizují aktivity pro žáky první třídy prvního stupně.

„A pak [žáci druhého stupně] nachystali prvňákům takový činnosti v Muzeu přírodních věd, takže jsme šli do Muzea přírodních věd, oni pro ně měli stanoviště s jednoduchými úkoly, kde jim všichni dávali razítka, za několik razítek bonbóny, a tak jako měli pocit, já jsem věděla, že se na ně můžu spolehnout, protože tím, že já jsem si je připravovala a oni podobné věci dělali, tak mi bylo jasné, že potřebují jenom dozor nad sebou a potřebují toho kantora, který to jakoby zkoordinuje, protože oni [žáci druhého stupně] samozřejmě mají vždycky velké plány, tak aby se to zkoordinovalo.“ (Marta P66)

Vycházení za hranice třídy se u zkoumaných expertů projevovalo v různé míře a zpravidla se proměňovalo i v průběhu daného školního roku. Nikoliv všichni experti věnují prosazování změn v prostoru školy tolik energie jako například učitelka Vendula (viz kapitola [6.2.1.2.1 Ideová ředitelka](#)), a z toho důvodu se nárazově stahují zpět do své třídy v případě neúspěchu.

¹⁰⁴ Působení učitele, který nemá formální funkci, je ale zpravidla omezeno. Učitelka Marta a Zdena například ovlivňují zejména první stupeň a učitel Petr humanitní předměty na druhém stupni.

¹⁰⁵ Kritický pohled na „zábavný“ školní zápis nabízí Kašćák (2008).

Učitelky Zdena a Marta opakovaně organizovali několik zásadních změn ve škole (např. inovativní zápis, spaní ve škole, vánoční besídka, divadelní představení), ale ne vždy se setkaly s pochopením. Po úspěšném zorganizování podobných projektů ve škole učitelky dostaly hanlivé označení (např. „ta je aktivní jak průjem“), což negativně poznamenalo jejich snahu zasahovat do prostoru školy. Následně tak učitelky nějakou dobu zastávaly pragmaticky zaměřenou orientaci, silně ovlivněnou negativními osobními zkušenostmi, která by se dala charakterizovat slovy učitelky Marty: „*Nebudu všem učitelkám zasahovat do výuky.*“

„V tom vzdělávacím programu jsou samozřejmě různé cíle a postupy, jenže stejně podle mě záleží na tom učiteli, který to bude učit, jo. Takže pro mě má význam ten školní vzdělávací program pouze, pokud je škola nějak nasměrovaná. Jako kam půjde celý ten proud té školy, tak ano. Ale jednotlivé věci, jednotlivé hodiny stejně záleží na jednotlivých učitelích v té škole. A vždycky bude někdo, kdo to bude chtít plnit, a někdo, kdo to nebude chtít plnit... Já bych řekla, že jsem volila tu zlatou střední cestu, což znamená, já nebudu prosazovat přesně to, co dělám já, protože já si to tam stejně dám... Já myslím, že je přesvědčuju dennodenně svojí prací.“ (Marta P64)

Učitelé tak nejenom objevují různé skupiny ve škole, ale především si uvědomují, že tyto skupiny mají různé zájmy.

6.2.1 Zájmy učitelů ve škole

Zájmy učitelů je možné podle Balla (1987) rozdělit na tři oblasti: na zájmy základní (materiální vybavení učeben), ideologické (angažování versus cyničtí učitelé) a osobní (potřeba uznání, materiální potřeby určené pro zcela osobní potřebu).

6.2.1.1 Základní zájmy

Základní zájmy představují zájmy materiálního charakteru související s pracovním zázemím učitelů, jako jsou časové podmínky výkonu profese (rozvrh, volné hodiny), materiální podmínky (vybavení učeben a kabinetů) a ekonomické podmínky (odměna,

kariéra a povýšení).¹⁰⁶ Možnost prosazovat základní zájmy vnímají učitelé jako vůbec nejdůležitější.

Učitelé již v období Progresivní učitel jsou vyhranění ve svých edukačních teoriích a mají snahu ovlivňovat přerozdělování finančních zdrojů, ať už se to týká vybavení učeben (Petr, František), uvolnění peněz na školní výlety (Vendula), získání prostorů na školní aktivity nad rámec výuky (Zdena, Marta, Kateřina).

RŠ: „Proč jste se vrhla do psaní projektů na škole?“

Učitelka Vendula: „No, no asi mě asi mě popoháněla ta finanční stránka, protože jsem věděla, že potřebujeme knihy a že potřebujeme vybavení a že potřebujeme támhleto a že prostě normálně z rozpočtu školy, vždycky když jsem šla o něco říct, tak jsem šla moc brzo a nebo pozdě, takže nikdy jako ty peníze nebyly. Takže, takže určitě ta finanční podpora.“ (Vendula P46)

„Kdyby bejval ředitel Horáček na První škole byl nějaký proreformní, my [František a současná ředitelka školy] by jsme tady nebyli, my bychom byli šťastní, my bychom tam dělali svou práci a byli bychom spokojení, ale tím, že tam člověk tu svoji práci sice dělat mohl, ale nemělo to smysl, protože to nemělo podporu vedení, tak proto jsme šli pryč, proto jsme chtěli někde něco, kde by jsme to opravdu mohli mít podle našich představ. Ale zároveň jsme oba paradoxně přišli o to, co nám bylo blížký, o to učení.“ (František P31)

Přístup ke kontrole těchto zájmů je pro zkoumané učitele klíčový, a proto když nemohou dostat svých zájmů, mohou odejít na jinou školu.¹⁰⁷

¹⁰⁶ Zkoumaní experti se začali angažovat nad rámec své třídy zpravidla tehdy, když se pokoušeli získat přístup ke kontrole základních podmínek.

¹⁰⁷ Toto byl nejčastější důvod změny pracoviště pro zkoumané experty (František, Petr, Marta).

6.2.1.2 Ideologické zájmy

Ideologické zájmy jsou spojeny s vlastními edukačními teoriemi, osobním přesvědčením a profesní identitou učitele. Zkoumané učitele nahlížím jako angažované učitele vycházející ze třídy, což znamená že bojují nejen za svoji třídu, ale bojují rovněž za určitý ideový program.

Většina rozhodovacích procesů ve škole má **ideologický charakter** (Ball, 1987, s. 13).¹⁰⁸ Příkladem ideologického boje za vzdělávací program školy je snaha učitelky Marty prosadit program Obecná škola místo programu Základní škola, který se však kvůli odporu vedení a velké části učitelů nepodařilo natrvalo zavést.

Dalším ilustrativním příkladem zasahování do ideového prostoru školy je snaha o prosazení vlastního ideového programu učitele Františka. Ten spolu s dalšími třemi kolegy vytvořil ideovou skupinu čtyř lidí, která chtěla prosazovat komunitní rozměr školy v rozporu s názory vedení, které chtělo udržet školu v chodu, ale nevyvíjet žádné „další“ aktivity. Tato skupina učitelů vymyslela program, snažila se jej nabídnout jako vizi školy a začala postupně realizovat jednotlivé aktivity odvozené od tohoto programu (např. projektový den). Ředitel a pasivní kolegové však aktivitu čtyř učitelů převážili. František a jeho tři kolegové přesvědčili pouze několik málo učitelů, kteří přislíbili pomoc, ale ve výsledku žádný z kolegů nic neudělal. Program se i přes velké úsilí nepodařilo prosadit.

Praktické problémy při výuce a jiných běžných aktivitách ve škole mají schopnost tříbit učitelský kolektiv na jednotlivé názorové skupiny, což je možné vidět při tématech, která jsou všem společná. Příkladem, který provázal celý výzkum, byla implementace Rámcového vzdělávacího programu. Nejde zde tedy pouze o osobní problémy ani pouze o odborné problémy. I zde docházelo k prolínání osobních pohledů a odborných řešení v otevřených konfliktech.

¹⁰⁸ Nutno dodat, že některé spory ve škole nemají racionální zdůvodnění a podobu. Mohou být výsledkem takových jevů, jako je závist či pomsta.

6.2.1.2.1 Ideová ředitelka

Na příkladu expertky Venduly, která postupem času získala na škole pozici, již jsem nazval ideová ředitelka, podrobně vysvětlím, jaký dopad může mít navazování neformálních vztahů a skupin podobně zaměřených učitelů. Vendula nezasahovala do všech rozhodnutí ředitele, ale značnou část mohla ovlivnit, protože určité aspekty směřování a vedení školy vyžadovaly velké pracovní nasazení, které ředitel na rozdíl od ní nebyl ochoten podstoupit. Vendula si tak časem na škole vytvořila silnou skupinu učitelů, pro které se stala ideovým vůdcem, a ideologii této skupiny prosazovala u vedení školy.

Konkrétně například výrazně posunula orientaci školy (škola se přihlásila pod jiný vzdělávací program: Zdravá škola), napsala a získala grantové prostředky pro školu (na psychologa, na pomocného učitele), ale také zavedla týdenní školy v přírodě. Učitelku Vendulu označuji jako ideovou ředitelku zejména kvůli neformálnímu způsobu, jakým se její návrhy staly součástí (do té doby neexistující) vize školy.

RŠ: „Vrátím se k té jednotné vizi školy. Jak vznikla?“

Učitelka Vendula: „No, to je tak, jako když jsem psala, protože projekt Zdravá škola jsem chystala i projekt Školního poradenského pracoviště VIP kariéru, tak tyhle ty věci se staly vizí školy. Tak jako tak, ať se to někomu líbilo nebo nelíbilo, jo. Takže jako na jednu stranu to tak bylo dobře, ale v některým momentě prostě to mohlo být tak, že to mohlo být systematičtější a že mohly se na určitou věc nabalit další věci, ale tak tomu se tak nestalo.“ (Vendula P38)

Vendula nebyla ředitelkou, a proto nemohla své kolegy do ničeho formálně nutit (např. k účasti na dalším vzdělávání, o tom hovořím v následující citaci), ale vše prosazovala přes neformální ideové uskupení učitelů.

„...já vím, že když my jedeme ven na dva dny, myslím, to byly myslím, asi tři výjezdy loni, a bylo to jako hrozně užitečný, ty výjezdy jsou nejlepší pro práci s děckama, jako i

mezi dospělými, a ostatní si mysleli, že se to platí z odborových peněz a nebo že nám to prostě platí ředitel... hrozně těžko to někteří nechtěli ani pochopit, že jsme na to měli grant.“ (Vendula P43)

Na tomto příkladu je vidět, že jednotlivci mohou vést **ideové bitvy**, když na sebe nabalí skupinu dalších učitelů. Skupina kolem učitelky Venduly si na škole dokonce vytvořila metodický kabinet, kde se učitelé scházeli a formovali svoji vizi školy.

Metodický kabinet byl nezávislý na vedení školy, ale přitom právě zde docházelo k tvorbě ideového směřování školy. Pravidelně se zde scházelo zhruba deset angažovaných učitelů, za kterými docházeli další učitelé se svými problémy. Angažovaní učitelé si předávali zkušenosti, vyměňovali si rady o výuce, připravovali projekty a vytvářeli svoje vlastní učební materiály zaměřené na OSV. Už ze samotného označení kabinet vyplývá, že se jedná o prostorové vymezení jiné, ideově odlišné skupiny. Hlavní úlohou tohoto kabinetu bylo dodávat členům skupiny **podporu**, chránit skupinu a **prosazovat** její zájmy. Skupina učitelů tímto způsobem vytvořila silnou, ideově jasně a zřetelně orientovanou skupinu, jejíž vliv na vedení školy, zejména prostřednictvím učitelky Venduly, byl značný. Skupina prosadila mnoho změn, získala finanční zdroje pro svoje aktivity a její ideový program se stal hlavní součástí nově vytvářeného školního vzdělávacího programu.

Ředitel školy iniciativu učitelky Venduly a její skupiny zpočátku vítal, ale po několika letech ji spíše trpěl. Nedá se říci, že byl silnou oporou angažovaných učitelů, někdy spíše naopak (např. zavolal ČŠI na třídu Venduly, a když inspekce organizaci její výuky pochválila, připsal pochvalu svému stylu řízení).

Učitelka Vendula získala velmi ojedinělou pozici na škole. Nebyla součástí vedení, a přesto doslova napsala vizi a směřování školy. To bylo umožněno kvůli pasivitě ředitele, který nechával věcem volný průběh. Z těchto důvodů je vliv učitelky podobný vlivu ředitele. Jak je vidět z následující citace, Vendula dále pravidelně organizovala týdenní semináře pro učitele školy.

RŠ: (*překvapeně*) „Vy jste to jako vedla [seminář pro deset učitelů školy]?“

Učitelka Vendula: „Já jsem to jako vedla a přišlo mně to náročný z toho důvodu, že jsem to vedla a ještě jsem chtěla pracovat s nima, to bylo dost teda hektický takže, takže po druhý jsme si najali lektorku, a tak ta, s tou jsme teda sestavily program a to bylo docela šikovný. No, ale teď, potřetí, když jsme byli letos v zimě, tak jsme, tak jsem to opět vedla já s Viktorem [kolega, angažovaný učitel] na střídačku, ale to už jako spíš koordinátoři, protože nám šlo spíš už ne o tu teorii, ale o tu praxi, už to prostě dostávat do toho školního vzdělávacího programu tyhle věci [OSV]. Takže tam už jsme si to museli udělat jako znovu, protože jsme věděli, o co jde v té které, v té které oblasti.“ (Vendula P43)

Učitelka Vendula zajistila peníze, program a organizaci několika podobných seminářů, ať už zaměřených na OSV nebo na tvorbu ŠVP. Díky tomu si učitelka upevnila svoji pozici ideového vůdce a sjednotila skupinu angažovaných učitelů.

6.2.1.3 Osobní zájmy

Osobní zájmy učitele se vztahují na jeho soukromé cíle. Každý jedinec jakékoliv organizace do značné části usiluje o naplnění svých osobních zájmů a potřeb. Také učitelé se snaží získat lepší plat, vyšší odměnu, lepší pracovní místo, materiální výhody a zejména uznání kolektivem.

Uznání učitel získává od několika odlišných skupin, ale hlavní roli hrají vedle žáků kolegové, vedení a rodiče. Zkoumaní učitelé různou měrou usilují o naplnění osobních zájmů napříč formální strukturou. Rozmanitost a do jisté míry protikladnost osobních preferencí jednotlivých aktérů utváří ve škole další rovinu střetů. Osobní zájmy učitelů jdou napříč strukturou školy, jak ukazuje následující příklad konfliktu mezi začínajícím učitelem a ředitelem.

„S tím jsem tam bojoval. Teď si to představte, že tohle on mi řekl, že počítače pominou... já jsem povahou choleric, tak já jsem i něco řekl zpátky, pak jsem se mu šel omluvit a on to jako tak bral. On mě třeba přišel zbuzerovat, že nejsem na dozoru, což je věc, co já úplně nesnáším, dodneška. Naštěstí je nemám jako zástupce. Chápu ty kantory, a na druhou stranu chápu, co on tím myslel. Tak já jsem měl učebnu výpočetní

techniky a kabinet úplně na druhý straně školy. Takže já jsem potřeboval skončit, učebnu zamknout. Zazvonilo, děcka vypnuli počítače, já jsem ji zamkl, šel jsem si hodit věci do kabinetu, šel jsem na to místo, kde jsem měl dozorovat. Jenže ony mezitím uběhly třeba 3 minuty. Protože to bylo fakt rozlehlý, on tam zrovna jak na potvoru stál. ‚Jak to, že tady nejseš?‘ A já jsem vypěněnej řekl: ‚Ne, já mám být především ve třídě, já mám učit, a pak taky mám být na dozoru, a tak jsem tady.‘ Ředitel: ‚Tak musíš skončit výuku dřív.‘ A já: ‚Ne, nebudu končit výuku dřív o pět minut, protože mám být na nějakým blbým dozoru.‘ A odkráčel jsem pryč. Tímhle stylem jsme se bavili. On si na to časem zvykl, on byl takovej bezkonfliktní, kdyby na mě zařval, asi bych se srovnal.“ (František P30)

V průběhu vývoje zkoumaných učitelů se proměňovaly a vyvíjely jejich zájmy. Například učitelka Kateřina a František nejprve usilovali o své osobní zájmy, ale postupně začali prosazovat ideové zájmy své skupiny. Naopak učitel Petr přešel od prosazování ideových zájmů k zájmům osobním. Z tohoto důvodu jsem jeho pozici označil za Mavericka, „výjimečného jedince jednajícího nespolečensky“.

6.2.1.3.1 Maverick

Využiji učitele Petra, abych ilustroval individuální rozdíly mezi učiteli experty. Petr je více sólovým než kolektivním hráčem. Několikrát mu byla nabízena funkce zástupce učitele, což odmítl, protože podle jeho názoru zástupce není plnohodnotný učitel. Odmítl být hlavním koordinátorem tvorby ŠVP, protože nechtěl převzít odpovědnost za všechny učitele. Jeho současná pozice mu postačuje a plně vyhovuje: je široce uznáván ve škole i mimo ni (na některých spolupracujících školách, na vysoké škole, kde vyučuje), přičemž za celek školy nemá takřka žádnou odpovědnost, což mu umožňuje zaujímat kritickou pozici (vůči vedení, začínajícím učitelům či neúspěšným učitelům). Petr také nechce přijmout funkci zástupce ředitele (několikrát mu byla nabízena), ředitele jiné školy (přihlásil se na konkurz, ale pak se ho nezúčastnil) ani vedoucí

předmětové komise (několikrát mu bylo nabízeno). Důvodů je několik, jednak si více váží pedagogické než manažerské práce, jednak není schopen týmové práce a jednak nechce přijít o bezpečnou pozici.

Jeho sociální vymezování nabírá zvláštních podob. Na první pohled je to všemi uznávaný starší učitel expert, který má zajímavé názory, a ty uplatňuje v kvalitní výuce. Po delším zkoumání bylo zřejmé, že jeho pozice je mírně odlišná. Vytváří ve škole samostatnou názorovou skupinu a sám se jmenuje jejím mluvčí (*My jsme tady..., Vždycky to děláme...*). Pokud s něčím nesouhlasí, nedělá to, pokud se pro něco sám nadchne, razantně se za to postaví a podporuje to. Jeho podpora však nemusí být trvalá. Jak popisuje sám učitel Petr v následující ukázce, jeho kolegyně musela dokončit jeho část práce na ŠVP.

RŠ: „Jak probíhá výuka podle ŠVP? Jak se to posunulo za ty tři měsíce, co jsme se neviděli? Říkal jste, že jste podle toho museli začít...“

Učitel Petr: „My jsme začali... Za prvé: Jedeme v šesté a první třídě podle toho školního vzdělávacího programu. Já jsem do toho šel s velkou chutí, protože mně to umožnilo to, po čem jsem celý život toužil, abych si to šil na míru, abych si to udělal. Pak se na to naválila spousta věcí a lidí a stal se z toho výhodný marketingový produkt, a už mě to štvalo. Na konci roku už jsem bouchl: ‚Já už to přepisovat nebudu.‘ Kolegyně mě tady podepsala a udělala to za mě, takže jsme to dali dohromady, jako dokument. Ale ten dokument je moc obsáhlý, hůř se v něm orientuje, a to způsobuje druhotně nějaké problémy.“ (Petr P21)

Petr se obává, že by o svoji pozici uznávaného experta mohl přijít, a proto si pečlivě vybírá svoji účast na rozmanitých akcích konaných ve škole. Kdyby se začal podílet na vedení a řízení školy, nemohl by zároveň zastávat roli „*To je chyba vedení školy*“. Naopak od vedení školy má plnou podporu.

Jak už bylo zmíněno, různí experti pronikají do prostoru školy s různou intenzitou a četností. Učitele Petra označují metaforicky jako **Mavericka**, individualitu a trochu nespolečenského tvora. Jeho individualismus se často ve škole projevuje tehdy, jestliže

svoje zasahování do problémů školy vidí jako nadbytečné. Učitel Petr si takto ve škole vymezuje prostor, do kterého bude zasahovat a do kterého nikoliv. To se projevuje například v silném individualismu při týmové práci a skupinové dohodě: pokud se Petrovi něco nelíbí, nedělá to. A to přesto, že se k tomu zavázal.

Učitel Petr si vybudoval neohroženou pozici učitele experta, který je někdy vnímán kolegy jako součást vedení školy, ale v případě běžných každodenní učitelských stížností vůči vedení je učitel na straně učitelského sboru. Učitel Petr nikdy nepřijal odpovědnost, kterou má vedení školy, jak ukazuje v následující ukázce kolegyně Iva.

„Spousta lidí říká, že je taková šedá eminence, že on to v podstatě se snaží odněkud řídit, ale na druhou stranu, když je průšvih, tak: ‚To je vina vedení!‘ On vždycky všechno svádí na vedení. On sice oficiálně vedení není, ale hodně se dá na jeho názor, což ale je asi normální, protože je z těch starších tady.“ (Petrova kolegyně, učitelka Iva P25)

Z příkladu učitele Petra lze vyvozovat, jak odlišné zájmy učitelé ve škole mají a jak je projevují. V tomto případě učitel získal profesní identitu učitele experta, pracuje na ní, ale vedle toho se zaměřuje na prosazování osobních zájmů, jako je zejména potřeba uznání. Experti tedy nemusí být vždy pouze ti učitelé, kteří doslova dýchají za celou školu, ale mohou to být učitelé podobní Petrovi, kteří se v určité fázi profesní a osobní dráhy **více zaobírají prosazováním osobních zájmů**. Schopnost učitele akumulovat možnosti prosazení svých zájmů vede zároveň k získání moci učitele ve škole.

6.3 Verbální distancování

Při sérii biografických a narativních rozhovorů mě již po několika rozhovorech upoutalo to, jak často se učitelé porovnávají mezi sebou. Učitelé neustále hovořili o jiných skupinách či učitelích i tehdy, byli-li dotázáni na svoje názory či přesvědčení. Konkrétně se porovnávání učitelů projevovalo v odlišování skupin učitelů na základě

ideového dělení angažovaných a pasivních učitelů, což také učitelé označovali jako „stará“ a „moderní“ základní škola. Experti některé své kolegy řadili do skupiny „zkostnatělých učitelů“, „učitelů, co si to odsedí“, „zralých učitelů“, „zavedených učitelů“ nebo „kantorů ze staré školy“.

Podobné vzájemné distancování prováděli zkoumaní učitelé i mezi školami: „klasika“ (běžná škola bez zavedeného ŠVP ve školním roce 2006/2007), „tam kde se snaží něco zkoušet“ (škola se zavedenými alternativními metodami výuky či se ŠVP ve školním roce 2006/2007). Toto vymezování se vůči **jiné škole** a vůči učitelům na odborných školeních souvisí s trhem daného regionu. Učitelé si jsou vědomi vlivu trhu na školství, a proto se pokoušejí verbálně distancovat od jiných („lepších“ či „horších“) škol.

Učitelé díky této strategii negativního či pozitivního vymezování se vůči vlastní či jiné skupině posilují svoji profesní identitu. Podobně posilují identitu své skupiny. Tuto strategii jsem nazval jako **verbální distancování** a považuji ji za součást budování profesní, a zejména skupinové identity.¹⁰⁹ Následující dvě ukázky konkrétně dokládají používání vymezování se vůči jiným učitelům, když hovoří o sobě.

RŠ: „Jak se vám dařilo v První škole?“

Učitel František: „Probíhalo to celé tak, že jsme vymysleli nějaký projektový den, se kterým 80 % těch zkostnatělých učitelů nesouhlasilo a těch zkostnatělých tam bylo dost, jak jsem pochopil. Na poradě, která kvůli tomu byla extra svolaná, takže to je zase čas, že jsem někomu ukradl čas.“ (František P30)

RŠ: „Vy jste zmiňovala, že být učitelkou je něco jiného, než mít jiné povolání. Jak vás to ovlivňuje?“

Učitelka Vendula: „Já bych jako v mém případě, já bych řekla, že já nemám ráda stereotyp a nakonec pracuju s lidma, že jo? Takže na to by neměl člověk zapomínat v

¹⁰⁹ Pollettová a Jasper (2002) označují tuto strategii za hovory o identitě (*identity talk*).

první řadě, že se dívám na ty děcka jako na materiál nebo jako, jako na lidi, který vám přináší... Jako jsou kantorky takový systematičky, který prostě v tom, v té třídě, oni jsou jak stroje. Prostě mají tam dvacet pět kusů a teď pracují třeba velmi precizně a velmi přesně, ale berou ty lidi jako kusy jenom a jsou pro ně jenom prostředkem k nějakému vyhodnocování, k nějakým tabulkám, k žebříčkům a tak dále, jo, což... Ale přitom jako výborný kantorky, který se připravují pečlivě až přepečlivě. Ale prostě zase je to o tom, že ona je připravená, tak nemá čas uhnout nikam a nechce ani připustit nějakou výhybku, takže. No, a to já právě nejsem v žádném případě tenhle ten typ.“ (Vendula P38)

Zkoumaní učitelé některé techniky verbálního distancování se používají přímo i **ve třídě** před žáky. Vyjadřují se tak k jednání jiných učitelů ve třídě (kde jsou třídními učiteli), když komentují jejich úspěšné a zejména neúspěšné výukové situace. Této strategie používali pouze ve **výjimečných případech**, protože tím snižovali autoritu jiných učitelů u svých žáků. Verbální distancování dovnitř třídy popisuje učitelka Vendula, podle níž je třeba použít tuto strategii jen v případě nezbytného komentování jednání jiného učitele.

„Jako a to co se týče jako samozřejmě neshazuju kantory jo, ale někdy k tomu mám jako sto chutí, (*smích*) protože teď se nám třeba stalo, že se děcka učili na vlastivědu na prověrku a byla tam pověšená mapa a oni o přestávce stáli u té mapy a teď si tam hledali nějaký věci a přišla tam kolegyně jedna moje a zpucovala je za to, že si, že sou u té mapy a ukazují si na tu mapu prstem, že mají mít ukazovátka, jo, což je teda, mě to tak rozčílilo, ale fakt úplně, no to snad není pravda, a to jsem se teda jako, to vím, že to bylo neprofesionální, ale prostě jsem smotala tu mapu, když jsem tam potom přišla, oni mi to řekli, tak jsem jim za prvé řekla, že ukazovátka rozhodně nebudou používat, protože je mně jasné, co by s tím ukazovátkem udělali, takže v žádném případě, no, a protože ukazovátka nemám, protože mně ho ukradli, tak, jsem prostě tu mapu, a to vím, že jsem neměla udělat, ale prostě jsem si to vychutnala, že jsem tu mapu srolovala a poslala jsem ji té mé kolegyni s tím, že ji nepotřebujeme, protože nemáme ukazovátka.

Na čež ona teda mně to poslala zpátky, a tak jako to jako přešla víceméně mlčením, protože asi jí to snad došlo, doufejme.“ (Vendula P45)

Učitelé se dále často profilují na základě dělení školy na **první a druhý stupeň**, jak je vidět v následující ukázce. Zdena popisuje, jak jsou podle jejího dojmu učitelé těchto dvou stupňů zásadně odlišní.

Učitelka Zdena: „Jo, kantorky prvního stupně jsou absolutně jinačí založení než druhostupňový. Je to zajímavý.“

RŠ: „Čím to je?“

U: „Prvostupňový, to je fakt divný, ale od nich neuslyšíte sprostý slovo. Jsou to často velice slušní lidé, často, kteří byli vychováváni nebo mají takové ty pevné zásady a... Kluci, to často bývají gentlemani, jo, takoví lidé. Třeba ty starší kantorky jsou vyložené dámy, které nosí klobouk. Jo, že jsou to úplně, je tady hodně abstinentů třeba na prvním stupni. Třeba některé kolegyně vůbec nepijí. Na druhém stupni to jsou kuřáčky často, chodí furt do hospody. Tady [mezi prvostupňovými učiteli] do hospody někoho dostat nejde. Tady se chodí do kaváren, když už. Je to úplně jiná sorta lidí.“ (Zdena P53)

Zkoumaní učitelé se nejčastěji vyhraňovali vůči **pasivním** učitelům. Je to souboj mezi inovátory a zastánci tradice, kteří se pokoušejí ovládnout celý prostor školy. Mohli bychom hovořit o strategii sociální soutěže, neboť členové skupin se pokouší zvítězit s konceptem vlastní skupiny na úkor skupiny jiné.

Lopesová ve svém výzkumu portugalské základní školy popisuje podobné spory inovátorů a tradicionalistů (2002). Tradicionalisté mají pocit viny, protože kdyby chtěli, mohli by být inovátoři, zatímco inovátoři se cítí nejistí, protože propagují metody, jejichž prospěšnost pro žáky doposud nikdo neprokázal, dovozuje Lopesová.

Skrze práci na profesní identitě prostřednictvím strategie verbálního distancování učitel svoji identitu ukazuje ostatním, což je nebetyčně důležité pro sociálně připsanou profesní identitu (podobně Snow 1987). Pokud se učitel rozhodl být progresivním

učitelem, musí to navenek neustále ukazovat, k čemuž používá i toto verbální distancování.

Hlavním prostředkem strategie verbálního distancování je jazyk dané skupiny učitelů. Specifický jazyk mají nejen například uživatelé drog a hackeři, což jsou známé příklady, neboť jsou to skupiny pohybující se na hraně zákona a užívání specifického slovníku je jednou ze strategií utajení. Osobitým jazykem mluví také učitelé: vytvářejí si zkratky, přezdívky, znovu a znovu si opakují staré vtipy a historky, ve kterých by se nově příchozí vůbec neorientoval. Dochází tak k dalšímu vymezování se skupiny vůči někomu jinému.

Distancování se od jiných učitelů na verbální rovině dokládá **narativitu identity**, která je zprostředkována jinými a je podmíněna jazykem. Konflikty mezi skupinami učitelů nemusí mít podobu otevřeného boje, kdy se učitelé hádají, žalují ředitele u soudu či posílají stížnosti zřizovateli.

6.4 Diplomatičké vyjednávání

Diplomatičké vyjednávání je proaktivní forma ovlivňování politických cílů (Blase 1989). V porovnání s některými jinými strategiemi (otevřené střety, pomluvy) je základem diplomatičkého vyjednávání **racionální diskuse** s vedením školy nebo s jinou skupinou učitelů. Strategie je tedy založena na argumentování, diskutování a vyjednávání. Velice často tak učitelé rozvádějí svůj pohled na problém, racionálně vysvětlují pro a proti a zpravidla nakonec přednesou svůj návrh na řešení situace. V tomto případě učitelé jednají jak v zájmu sebe, tak v zájmu dané skupiny učitelů.

Kromě logiky a racionálních argumentů i v diplomatiččém vyjednávání hrají roli vztahy přátelství mezi oběma stranami. V následující citaci učitelka Marta popisuje, jak probíhala diskuse nad zásadní novinkou ve škole, jakou je patronace třídy druhého stupně nad první třídou. Učitelka v ukázce dokumentuje pomalý proces od vzniku nápadu přes jeho promýšlení, shánění podpůrných argumentů a hlasů jiných učitelů,

přes samotné přednesení návrhu vedení, se kterým probíhala závěrečná fáze debaty nad konkrétním a rozpracovaným návrhem.

RŠ: „Je něco, co by vám pomohlo? Co by vám, co by vám usnadnilo práci ve třídě? Co vám třeba překáží, kromě toho, že máte malou třídu?“

Učitelka Marta: „Asi ne. Tak mám prostor, mám děti, se kterými pracuju, a občas ke mně přijde někdo na hospitaci, přijde se podívat. Já si myslím, že o tom, co dělám, mluvím dost otevřeně, že to netajím a že o tom mluvím otevřeně i před kolegyněma, přede všema, a jako nabídnu jim to, co dělám, že to můžou vyzkoušet. Některý věci si berou nebo i metodicky, metodické materiály třeba dělám k různým věcem. Takže jim to nabídnu a oni zase nabídnou třeba to, co dělají oni. Tak zase si vezmu od nich já. Takže je to takový otevřený proces. S tou patronací [šestá či sedmá třídy si vezme patronaci nad první třídou a přichystá pro ně několik aktivit] ještě řeknu to, že tím, jak jsem se spojila s tou kolegyní, tak jsme, a ona to odsouhlasila, tak my jsme si už vlastně mezi sebou, protože jsme se tak naladily i s tím druhým stupněm, to je ono, že my jsme se domluvily, potřebujeme se sejít, potřebujeme si domluvit schůzku, a i když třeba třídní učitelka sedmé třídy je fyzikářka, takže ona to potřebuje mít přesně, jak to je jako matematicky, a to je hrozně fajn. Takže někdo do toho přinese ten nápad, někdo řekne, co by se mohlo dělat. Teď záleží na tom, co ty učitelky z druhého stupně jsou ochotny s nima připravit nejenom třeba vo hodinách, ale třídnických hodinách nebo mimo. Tak jsme to daly dohromady, přednesly jsme to vedení školy, ti byli spokojení a nadšení. Při těch aktivitách, které jsme dělaly, jsme se domluvily, který z nich veme foťák, nafotí to, dá to na stránky školy. Takže je to i na stránkách školy třeba taky...“ (Marta P66)

Diplomatické vyjednávání je jednou z nejčastějších strategií prosazování vlastního názoru a uplatňují se při něm další **skryté postupy**. Vedle racionální debaty učitelé používají taktiky humoru, podsouvání názoru, kladení dotazů ostatním aktérům a zákulisní získávání podpory pro danou věc. Jak je vidět z uvedené ukázky, učitelé experti používají strategii diplomacie zejména za účelem získání podpory či **souhlasu vedení** školy. Experti při svém vycházení ze třídy realizují mnoho nových změn, často

inovativních a neobvyklých, a proto potřebují zejména podporu ředitele a zástupce školy pro svoje návrhy.

Experti někdy získávají podporu vedení diplomatickými způsoby, i když se domnívají, že by vzhledem ke své pozici nemuseli vyjednávat o některých otázkách. Učitelka Vendula popisuje, jak musela argumenty pro účast školní psycholožky na školním výletu své třídy zdůvodnit v písemné podobě. Vendula se k tomuto způsobu řešení situace uchyluje i tehdy, když ví, že je to pouze formální požadavek ředitele, a nejde do otevřeného střetu s ředitelem.

RŠ: „...takže by vám pomohlo, kdyby vám k tomu u některých věcí vedení pomohlo, abyste se nemusela...“

Učitelka Vendula: „Mhm, jako. *(odmlka)* Ne jako třeba vloni jsme chtěli jet na školu v přírodě, no tak to jsme teda jeli, a chtěli jsme školní psycholožku s sebou, to jsme právě dělali tady to OSV a chtěli jsme prostě, aby ona tomu dala takový ten ráz prostě, aby to jako zaštitila svou osobou, prostě jsme to považovali za dobrou věc, a teď Adam [ředitel školy] řekl, že ona tady má jiný povinnosti, a že teda to jako nepovažuje jako za dobrou věc, aby s náma jela, no ale že máme napsat projekt, proč ji tam potřebujem, a že on teda na základě toho nám ji dá nebo nedá, tak my jsme prostě se jako, ostatní jedou na školu v přírodě, nemusí dělat, prostě si sbalijou dva kopačky a jedou, jo. Tak já jak vůl seděla doma a tak jsem to teda hodila všechno na papír, tak jako seriózně už teda průřezově, už jsem to udělala tak, aby to bylo tak hodně současný, a už ty kompetence jsem tam zamotala všechno, tak z toho vznikl takovej elaborát, proseděla jsem na tom asi tři odpoledne a on to tak vzal, jo, dobrý, tak ať jede, jo, ani se na to nepodíval, já jsem z toho byla úplně hotová, říkala jsem si, no, to si ze mě snad dělá legraci, protože kdyby řekl děkuju, vypracuju projekt, aby s tebou mohla jet ta a ta, tak se mu na to každě vykašle, no a tak, no a tak, o tom to je, no takže to se tak bralo jako jo...“
(Vendula P43)

Ukázka dokládá i to, že součástí diplomatického vyjednávání je vyjádření **loajality** vůči politice školy. Experti proto opakovaně dávají najevo svoji loajalitu s vedením školy, s principy a vizí školy, protože díky tomu získávají podporu pro svoje

další aktivity a nepochybně tak také upevňují (chrání) svoji vlastní pozice. Všichni zkoumaní experti veřejně vyjadřovali podporu řediteli a celému vedení školy, ale v rozhovorech se mnou dokázali vedení školy kriticky hodnotit.

Pokud zkoumaní učitelé neprosadili svoje téma pomocí diplomacie, uchýlovali se k otevřenému střetu se skupinou odpůrců.

6.5 Otevřené střety

Otevřené střety jsou důsledkem **dlouhodobějšího** neúspěšného usilování o dosažení zájmů jednotlivce či skupiny. Zkoumaní experti se tímto způsobem mnohokrát snažili opakovaně prosazovat cíle, které pokládali za nejlepší pro celou školu. Jak už bylo řečeno, většina rozhodnutí ve škole má ideologický charakter, což vede ke zvýšené snaze jednotlivých ideologických skupin ovlivňovat tato rozmanitých.

K otevřeným střetům však nedochází každý den. Dá se říci, že je to méně často používaná strategie, a to zejména tehdy, jestliže zkoumaní učitelé nedokázali prosadit svoje cíle diplomatickým vyjednáváním.

Otevřené střety byly použity také z nezkušenosti, protože když se zkoumaní učitelé snažili radikálně tlačit na ostatní učitele, výsledkem bylo distancování se těchto učitelů. To se například projevilo při tvorbě ŠVP na některých školách). Učitelé označovaní jako pasivní a neangažovaní se nezajímali o dění nad rámec své vlastní třídy a důrazně projevovali svůj nesouhlas s razantními změnami. Zkoumaní experti tak zjistili, že nelze školu (a především učitele) změnit tím, že by pasivní učitele někdo (vedení či skupina angažovaných učitelů) ke změně **přinutil**. Vynucené aktivity ostatním učitelům školy nebudou připadat smysluplné, smysluplnější jim bude připadat jít domů. Příčinu je možné vidět v nekompetentním řízení a vedení školy, neboť nedochází k rovnoměrné distribuci úkolů.

Nezamýšleným důsledkem může být vytváření a zvyšování rozdílů mezi jednotlivými skupinami učitelů na škole, jak popisuje učitelka Vendula v následující ukázce.

„... musím říct, že vždycky jako na mých bedrech toho leželo docela dost, a někdy jsem třeba už pro jedno zapomněla druhý atd., ale jako to bylo dobrý, jako já to zvládnou, jako dobrá nálada pořad, žádný, že bych se tady hroutila, všechno tak jako plynulo a už to jako, už, on, on sám [ředitel školy] to bral už jako samozřejmost, a to jsem třeba říkala i Viktorovi, když nastoupil, tak ten taky jel na stodvacet procent, já říkám: ‚Zvolni,‘ protože tady jsou lidi, kteří si na to zvyknou a prostě už to od tebe budou vyžadovat, že to tak bude, a ty už jako nebudeš moct nasadit nějakou laťku vyšší, ty už budeš na maximu.“ (Vendula P45)

Jestliže se zkoumaní učitelé poučili ze snahy provádět razantní změny, pak se snaží nejprve použít strategii **diplomatičkého vyjednávání** založeného na racionální diskusi. Tato jednání měla podobu otevřeného vyjednávání (s ředitelem či skupinou učitelů) nebo skrytých zákulisních diskusí. Bitvy nebo otevřené střety různých skupin s protikladnými zájmy nelze i z tohoto důvodu ve škole nalézt denně, spíše však dochází ke střídavým vlnám napětí a klidu.

Expertí pomoci strategii otevřených střetů prosazují svoje zájmy ve **společně sdíleném prostoru** školy (zpravidla sborovny).

6.5.1 Sborovna

Střety jsou výsledkem ideologických, základních a osobních zájmů. Otevřené střety jsou zpravidla vyvrcholením dlouhodobějších a méně závažných konfliktů mezi učiteli, které nakonec přerostou do otevřené roztržky, například ve sborovně. Z tohoto důvodu někteří badatelé nazývají sborovnu **veřejnou** debatní arénou (*public arena of debate*, MacDonald, Walker 1976), zatímco školní třídy jsou naopak **soukromými** arénami (*private arena of debate*). Sborovna je veřejnou debatní arénou, ale paradoxně je velmi uzavřeným prostorem: žáci a rodiče jsou z prostoru sborovny zcela vyloučeni.

Při pozorování běžného dění ve všech zkoumaných školách jsem zjistil, že kritika se neodehrává v celém prostoru školy, ale pouze na některých místech. Jednalo se především o sborovnu a kabinety učitelů. Učitelé mlčí a zakrývají nepříjemné problémy školy před rodiči, médií a společností. Obrana před útoky z vnějšku vede k sevřenosti uvnitř vlastní školy. Tato semknutost je ovšem jen zdánlivá, což ukazují některé ideologické bitvy mezi skupinami učitelů a zejména také šíření pomluv a fám, což bude předmětem další kapitoly.

Sborovna je tedy prostor, kde se **soupeřící systémy interpretací** (Silverman 1970) střetávají v otevřeném prostoru. Toto soupeření může vést k výhře či ztrátě jedné skupiny na úkor druhé. Proto sborovna je místem „dokazování si“ či snad testování síly jednotlivých skupin působících na škole. Zde se totiž ukáže nejen ideologie jednotlivých skupin, ale také to, nakolik jsou spojení mezi jednotlivými učiteli pevná a zda-li přestojí náhodně vzniklé invektivy.¹¹⁰ Sborovna je charakteristická politickým jazykem, velkými debatami a idealismem.

Pro ilustraci je možné uvést citaci učitele Františka, který se ve svém zápalu neváhal aktivně angažovat i v „drobných“ sporech. Ty pak vrcholily při společných poradách ve sborovně, které musel řešit ředitel.

„... ještě jsme se často dostávali do konfliktu. Bavili jsme se, jestli děcka o malý přestávce můžou opustit třídu, nebo nemůžou. Co je to za blbost? Jestli můžou v tý škole jít sem do toho místa, a tam už dojít nesmí? Jo, a tam jsem se dostával do obrovských konfliktů. Postupně za ty roky jsem poznával ty svoje kolegyně. Měl jsem tam tu svoji třídu, chtěl jsem tam postupně budovat nějaký přístup k děckám. Ony s tím nesouhlasily, chodily donášet k řediteli, stížnosti.... a já jsem říkal, tomu já nechci dát důtku třídního učitele, jak navrhuje... teď byly bouřlivý porady, a já jsem si tam řekl svoje, až jsem se divil...“ (František P30)

¹¹⁰ Jednotlivé skupiny uvnitř školy nejsou nepřátelé na život a na smrt. Jedná se především o politické soupeření.

Verbální distancování slouží spíše k vymezování se a k ochraně skupinových norem, zatímco otevřené střety vycházejí z konkurenčních interpretací a jejich cílem je prosazení změny.

V otevřených střetech nezdědka dochází k **prolínání** osobních a ideologických zájmů jednotlivých učitelů expertů. Primárně osobní spor se stal sporem odborným, ale také naopak se profesní spory stávaly spory osobními.¹¹¹

Učitelka Kateřina se pokusila změnit prostředí sborovny, neboť se zde odehrávaly časté konflikty. V následující citaci popisuje inspiraci švédskou školou, kterou se neúspěšně pokusila realizovat po svém příjezdu ze stáže.

RŠ: „Není to tak vždy, že se ti učitelé potkávají jenom s těmi, se kterými mají kabinet?“
Učitelka Kateřina: „Na to jsme narazili...že vám skáču do řeči...na tom víkendů, že by bylo dobré, aby jsme si řekli, že o půl druhé se na půl hodiny sejdem ve sborovně, že si tam dáme kafe, aby byl nějaký čas... všichni ví, že většina má tendenci se tam vytočit. Abysme se viděli, stihli si říct, to se dělo, nedělo. Když jsem byla ve Stockholmu na jedné škole, tak tam to měli úplně úžasně vyřešené, že měli čas na setkávání, měli to pravidelně každý týden v nějakou dobu, všichni tam nebyli, protože přeci jenom někteří měli nějakou výuku, ale většina té školy tam byla. V té jejich sborovně to bylo jak v úlu, všichni se tam vyskytli. Nevím, jestli to měli nějak rozpočítané nebo ne, ale byly tam donesený cake, nějaký ten dort. Ten se tam rozkrájel, u toho měli misku s penězama, na tom byla cedulka napsaná – 5 korun za jeden kousek – každý si vzal, hodil tam tu pětikorunu.Od toho, toho, kdo to tam dal, donesl a upekl, udělal, to nebyl sponzorský dar. Vařilo se kafe a vykládalo se. Když jsme se na to ptali, co to je, jestli někdo něco slaví, tak odpověděli – ne, to máme každý týden. Bylo to úplně pohodové, samozřejmě všichni nevykládali se všema, byly tam takové skupinky, ale byla příležitost, byla možnost.“ (Kateřina P9)

¹¹¹ Mírou osobních útoků na učitele (nejen experty) jsem byl během výzkumu velmi nemile překvapen.

Sborovna školy je z těchto důvodů unikátním místem, kde dochází k odlišným formám vzájemných interakcí učitelů: otevřeným střetům a ke kontrole norem skupiny. Z tohoto důvodu se někteří učitelé, zejména zástupci školy Kateřina a František a také učitelé Petr a Vendula, pokoušejí změnit ustálené vzorce chování učitelů ve sborovně. Učitel František dokonce pro školu zařídil zážitkový víkendový kurz Sborovna, jehož cílem bylo upozornit učitele na negativní formy sociálních interakcí ve sborovně školy.

S tím, jak se učitelé snaží ovlivňovat ideologické směřování školy a konkrétně například ŠVP, střetávají se s mnoha skupinami učitelů. Období tvorby ŠVP je však možné vnímat jako **kritickou fázi**, ve které se množství otevřených střetů zvyšuje. Tlak z ministerstva a vedení tak způsobuje zvýšení hladiny napětí ve škole a mezi jednotlivými skupinami.

Jakkoliv se ideologické bitvy mohou zdát běžnou součástí chodu školní organizace, nemusejí být takřka vůbec patrné vnějšímu pozorovateli, neodehrávají se na chodbách a ve třídách, ale v kabinetech a sborovnách, což jsou prostory relativně uzavřené vnějšímu badateli. Vše ve škole probíhá na první pohled „normálně“: o přestávkách žáci pobíhají po chodbách, učitelé je překřikují a školník vám zprvu vynadá, že nemáte přezůvky. Objevit konflikty na poprvé je nemožné, protože všichni jejich aktéři respektují pravidla mezilidské interakce. Sborovna je však místem, kam se běžný pozorovatel nedostane.

6.5.2 Humor ve sborovně

V rozhovorech s experty jsem zaznamenal humor, který učitelé ve sborovně používali k vytvoření „odlehčené atmosféry“. Podle Woodse (1979, s. 210) je **humor** hlavním obranným prostředkem učitelů proti institucionálním požadavkům školy jako takové.

Humor má v rámci sociálních interakcí několik dalších funkcí, které se vztahují především k ochraně a kontrole. Příkladem **kontrolní funkce** humoru je následující

citace učitele Františka, kde popisuje interakce jedné skupiny učitelů odehrávající se ve sborovně.

RŠ: „Jak se dá působit na všechny ty učitele? Vytvořit klima, aby ti učitelé drželi spolu...“

Učitel František: „Tak, víte, u nás na škole, my se to učíme, nikdo mě to neučil, ani ředitelku. U nás je to v takových vlnách. Třeba tady ta kolegyně je takového normálního ražení, z ní si člověk si udělá srandu u stolu nebo něco podobného... není to špatný v našem kolektivu. Třeba tohle [ukazuje černobílý leták formátu A4 amatérsky vyrobený, kde je informace o nastávajícím mikulášském svátku a heslo ‚Hledáme čerta. Zn. Podmínkou je velký ocas.‘] jsme našli chlapi v přihrádce, před týdnem, tak jsme nějak zareagovali. Všichni chlapi jsme to měli v přihrádce, ve sborovně, tak jsem nějak zareagovali, jako že hledáme fotografku, jsme napsali na nástěnku, která by nám ty ocasy vyfotila. Tak ony zase napsaly tohle... Tak jsem šel na internet a našel jsem tam ty opravdu čertovský ocasy, jak se to na ten suchý zip lepí, to jsem tam nějak ofotil a zase nějak reagovaly a tak takovýdle přestřelky jsou a já už jsem zjistil, kdo to dělá, a to si vyřešíme na vánočním večírku, devatenáctého. To je taková dobrá sranda, která kolektiv utužuje, je tu takovej úzkej okruh lidí, který tato sranda uráží. Nejsou ochotni pochopit, že se někdo takhle může bavit.“ (František P32)

Na výše uvedeném příkladu je vidět, jak se utváří skupinová identita prostřednictvím konformního souhlasu s dvojsmyslným vtipem. Kontrolní funkce humoru spočívá podle Woodse (1979) ve vyjádření souhlasu nebo nesouhlasu se sociálním jednáním, společným myšlením skupiny učitelů. Humor, jako kontrolní mechanismus, působí jako prostředek **konformity s normami** a myšlením určité skupiny učitelů. Porušení norem, porušení skupinové identity může být pak potrestáno.

6.6 Pomluvy

Používání pomluv jako strategie ovlivňování sociálního prostoru školy jsem objevil při zkoumání učitele Petra, když jsem se zajímal i o názory ostatních lidí ve škole na jeho

práci (podobně jako jsem to dělal u všech ostatních účastníků výzkumu). Zjistil jsem, že učitelé hodnotili své kolegy a jejich metody výuky bez toho, aniž by jejich vyučování viděli, jak ukazuje následující příklad. Z tohoto důvodu lze jejich hodnocení označit za pomluvu.

RŠ: „A cítila jsi, že má [učitel Petr] vyloženě jiný přístup k těm dětem než ty?“

Učitelka Aneta (2 roky praxe): „Mně se moc na tom jeho přístupu... teď to nekritizuju. Jsou dva různé přístupy a záleží na člověku. On je přesně takový ten autoritářskéj typ, který přijde do té třídy, zařve a tam musí být ticho a hotovo. Já to spíš s těma děčkama řeším...“

.... druhý rozhovor...

RŠ: „A kolikrát ti přišel do hodiny?“

U: „No, ... (*pomlka*)... když na to teď vzpomínám, tak vlastně u mě ani jednou nebyl...

A já jsem u něj taky nikdy nebyla...“

Učitelka Aneta popisuje styl výuky učitele Petra, který jí byl mentorem, ačkoliv v jeho výuce nikdy nebyla. Hovoří tak o něčem **zprostředkovaném**, ale přitom informaci podává, jako by byla založená na znalostech skutečnosti. Při dalším zkoumání se ukázalo, že pomluvy jsou neoddelitelnou součástí školy, ačkoliv ve škole panuje snaha nedávat najevo problémy školy navenek (např. badateli vyprávět o problémech s pomlouváním).

Při pečlivém zkoumání života a chodu školy se ukázalo, že pomluvy nevznikají náhodně, ale vyjadřují snahu **ovládat** a kontrolovat prostor ve škole. Noon a Delbridge ve svém oceňovaném textu o funkci pomluv v organizacích uvádějí: „Pomlouvání je proces neformální výměny hodnotově zatížené informace o členech sociálního

prostředí.¹¹² Pomluvy tedy nejsou samostatné jevy, ale jsou součástí širšího sociálního procesu, ve kterém se střetávají zájmy jedinců a skupin.

V literatuře najdeme odlišení **pomluv** (*gossip*) a **fám** (*rumour*)¹¹³. Fámy se odlišují od pomluv snahou po nahrazení nedostatku informací, zatímco pomluvy jsou informace rozšiřované s určitým záměrem.

Pro pochopení zkoumaného terénu je důležité zmínit kontext, ve kterém šetření probíhalo. Jednalo se o prostředí velkého města, kde panuje větší tolerance a anonymita, a učitelé nejsou pod tak velkým tlakem komunity jako v případě venkovské oblasti. Pajak a Blase (1984) v tomto směru podotýkají, že na venkově je učitel daleko více kriticky sledován a stává se častěji obětí pomluv a fám.

Během výzkumu se ukázalo, že na pomluvy mají zásadní vliv organizační aspekty školy: výuka se odehrává za zavřenými dveřmi, pročež učitelé nejsou **očitými svědky** mnoha událostí. Nevidí své kolegy a zároveň jimi nejsou viděni; nevidí ředitele, co dělá celý den v kanceláři, a proto si vytváří mnoho legend, fám a pomluv. Škola je charakteristická **nepřítomností kontroly** činností učitelů, což někteří pojmenovávají jako „strukturální uvolněnost“ (*structural looseness*): nedostatek koordinace mezi jednotlivými aktivitami, různé cíle různých skupin, komplexnost rozhodovacího procesu, nepřítomnost kontroly. To je podle Balla (1987) pro školu charakteristické: neexistují zde mechanismy **přímé kontroly práce učitelů**, nebo mají jen formální charakter. Učitelé proto nemusí vždy cítit „strach o místo“ a mohou tak působit ve škole i bez toho, že by ke škole pociťovali a projevovali závazek. Škola proto bývala někdy nazývána jako **anarchistická organizace** (Bell, 1970, cit. podle Ball, 1987, s. 12). Neznamená to, že by škola neměla žádnou formu, má strukturu, která je zčásti

¹¹² Překlad z anglického textu: „the process of informally communicating value-laden information about members of social setting.“ (Noon, Delbridge 1993, s.25).

¹¹³ Např. Waddington, Fletcher 2005. Zkoumaní učitelé používali termíny fámy, drbání, pomlouvání, donášení a žalování.

výsledkem vnějšího tlaku a zčásti vnitřního tlaku. Je anarchistická proto, že vztahy mezi cíli, učiteli a způsoby výuky nejsou funkční tak, jak by klasická teorie organizace napovídala. To však již dnes neplatí.

Expertí a ostatní dotazovaní učitelé ve výzkumu přiznávají, že učitelské místo v sobě ukrývá jistý prvek **definitivy**. Učitelé se podle nich nevyhazují, to už by museli vážně porušit pracovní kázeň. Ředitelé škol, kde působí expertí, to popisovali emotivně a s jistým pocitem bezmoci. Učitelka Kateřina z pozice zástupce ředitele popisuje, jak vědomí toho, že učitelé se nemusí příliš bát o své místo, „negativně“ působí na jejich postoj k práci. Někteří učitelé se tak domnívají, že není zapotřebí něco na sobě měnit.

Učitelka Kateřina: „Někteří učitelé jsou přesvědčeni o své profesionalitě, nemyslím, že není nad ně, ale ve srovnání s jiným učitelem na škole si myslí, že jsou lepší... A z nedostatku prostoru pro bavení se mezi těma lidma, že mají strach si něco přiznat. A víc si myslím, že je to mezi starším kolegou a tím mladším.“

RŠ: „Myslíte si, že je tam strach o místo?“

U: „O místo ne. Myslím si, že je to místo na slunci v tom učitelském, jakoby. O místo si myslím, že ne. Na to dnešní zákony nejsou jakoby nachystané. Nevím, možná až budu mít ten věk, tak to jako pochopím, ale teďka... „

...další rozhovor...

RŠ: „Říkala jsi: ‚Někteří učitelé se bojí o místo na učitelském slunci.‘ Co to přesně je v tom učitelském sboru nebo kolektivu, to jejich místo? Čeho se obávají?“

U: „Učitel si nějakým způsobem učí a je uznávaný nebo zažívá pocit, že je uznávaný. V tom přijde někdo a naznačí, že něco udělal špatně, že něco si myslí jinak a vyzní. Nechci říct, že ten učitel je špatný, ale mu vyzní, že o něm někdo řekl, že tohle dělá špatně, tak tam nastává ten problém.“ (Kateřina P9)

Podle závěrů mého zkoumání lze rozlišit dvě hlavní funkce pomluv: získání vlivu a získání ochrany.¹¹⁴

6.6.1 Získání vlivu

Zájem jedince je možné studovat z pohledu psychologie trhu, kdy člověk určitým způsobem obchoduje s informacemi. Informování je základní charakteristika pomluv, kdy jedinci daného sociálního prostoru neustále hodnotí sebe a druhé za účelem vytvoření informace, kterou lze poté ověřovat při sociální výměně s ostatními členy školy. Zde vidím další funkci pomluv, kterou je získání vlastního **vlivu**, k čemuž slouží právě zásoba informací.¹¹⁵

Příkladem je citace, kde učitel Petr popisuje opakované pomluvy na škole, které poněkud nevybíravým způsobem útočili na osobní život učitele.¹¹⁶

„Pak je tady jedna věc, se kterou jsem měl vždycky problémy, a to byly kolegyně... to dělá feminizaci sboru... no, žil jsem s jednou kolegyní a bylo mi vyčítáno, že nejsme sezdaní, že se to nehodí, a vemte si to, dneska se to už nebere, ty hodnoty jsou jiný. Takže to mělo i tato úskalí, nějakou společenskou konvenci, která je už dneska úplně pasé.“ (Petr P17)

Podobně se vyjadřuje v další ukázce učitel František, který byl několikrát středem stejných pomluv na obou školách, kde působil.

¹¹⁴ Podle některých badatelů je důvodem pro vznik pomluv stres. Dle výzkumu v prostředí zdravotních ošetřovatelek Waddingtonové a Fletchera (2005) funguje strategie šíření pomluv jako uvolnění od stresu pouze krátkodobě (s. 389).

¹¹⁵ Nechci opomenout další funkci pomluv: mohou sloužit také k pobavení ostatních lidí. Tento rozměr však není pro účel práce podstatný (více např. Rosnow 1977).

¹¹⁶ Pomluvy o sexuálním životě se týkaly jak mužů (Petr, František), tak žen (Kateřina, Vendula).

„... to jsou takový ty drby, třikrát se za někým zastavíte do kabinetu na kafe a už spolu souložíte, že... to je ve škole pořád...“ (František P32)

V průběhu výzkumu bylo objeveno velmi mnoho podobných pomluv, které byly zacíleny na osobní život učitele, nikoliv na jeho profesní výkon. Skupinu těchto pomluv označuji za **osobní pomluvy**.

Pomluvy jsou jednou ze strategií, které jsou používány k ovládnutí politického prostoru školy. Radikálně se liší od verbálního distancování, diplomatického vyjednávání či otevřených střetů. Pomluvy totiž nejsou založeny na otevřené diskusi a bránit se vůči nim pomocí racionálních argumentů není možné. I přesto se učitelé experti pokoušejí proti pomluvám v prostředí školy i mimo ni **bojovat**. V následující ukázce se ředitel spolu s vedením školy snažil měnit vztahy mezi učiteli prostřednictvím formulace etického kodexu, který by vymezil, jak by se měl dobrý učitel chovat. Ukazuje se však, že efekt tohoto činu se projeví až za dlouhou dobu.

RŠ: „Vy máte definovaný etický kodex. Jak to vzniklo?“

Učitelka Vendula: „No, to vzniklo nějak všelijak, tady je podepsaná i ta doba, která byla taková revoluční, byly to nějaké překryvové roky, a pak vznikla u pana ředitele potřeba, aby měl oporu ještě vlastně širší, takže se ustanovilo kolegium učitelů, kde byli zástupci prvního a druhého stupně a družiny. A ti se scházeli, nebo měli se scházet, ale ono se to nějak nedařilo a na tomto kolegiu vznikl vlastně podnět na to, bylo to teda z impulsu pana ředitele, aby byly nějaké základy, které, aby se snažil každý učitel se k nim přiblížit a aby měl oporu... Tenkrát řešil nějaké kauzy, které souvisely s pomlouváním kolegů, a chtěl mít oporu pro to, že tohle přece my nechceme, a chtěl mít pro to oporu, aby to bylo zformulované...“

RŠ: „Má to tedy nějakou funkci?“

U: „Funkci... no funkci by to mohlo... pro mě funkci to má zatím, co vím, pro ty, co přicházejí zvnějšku, že je to jedna z věcí, které chtěou, že je to jedna z věcí, které by chtěli dělat, protože to vím od učitelů, kteří přicházejí a informují se, tak je to většinou osloví a chtějí být na škole, kde tady tohle je cílem, což je dobré, protože přicházejí vlastně ti, které potřebujeme... Ti, kteří tady jsou a nesplňují to, tak... tak nemají cíl

splnit všechno, nebo si to ani nepřipouštějí, tak to je dost obtížné, kdybych to řekla, tak zákoník práce to obtížně postihuje, jak prostě dokáže, že učitel pomlouvá ostatní, že není kolegiální, že je to takový boj s větrnými mlýny...“ (Vendula P39)

Pomluvy působí na profesní a osobní život učitele experta. Experti se zpravidla zabývají image školy navenek, a tak narážejí na **pomlouvání školy** v jejím okolí. Jak popisuje učitelka Kateřina, podobné pomluvy mohou školu poškodit a v důsledku snížit počty žáků ve škole.

„Myslím si, že ti, co mají osobní zkušenost, mají tu zkušenost dobrou a chtějí jít dál, ale ta pověst z dřívějšíka, ta přetrvává dýl. Ani nevím, čím je to způsobené, kým spuštěné. Takové ty pověsti, fámy po škole. Letos se nám stalo, že se to víckrát řešilo, protože k nám došly zprávy toho typu z druhé ruky, že nějaká maminka nějaké jiné mamince říká: ‚No, tam ho nedávejte. Na první stupeň jo, ale na druhý už ne, tam už to dál neposílejte, protože to už je špatné.‘ Z čeho oni to vyvozují? Je to hrozně těžko uchopitelné, proč si tohle veřejnost myslí. Možná, že až čas uzraje, třeba v příštím roce, doufám, že by se mohlo podařit udělat nějaký nenáročný dotazník s tím Šimonem [aktivní člen občanského sdružení spolupracujícího se školou] na tu veřejnost, v čem vidí rezervy. Jinak je to pořád jedna paní povídala a z toho se moc nevyčte. Jinak mě nenapadá, jak by se to dalo řešit. Chválit se... to asi není ono.“ (Kateřina P10)

Šířením nepravdivých informací o jiných lidech či skupinách lidí slouží především k upevnování si pozice skupiny vůči jiné skupině. Je velmi obtížné se pomluvám bránit, a proto mohou mít velký vliv na jednání lidí. **Nejčastěji** zaznamenaným výskytem pomluv byla pomluva jako reakce jedné skupiny na odbornou kritiku druhou skupinou. Kritizovaná skupina, zpravidla pasivní učitelé, používali strategii pomluv jako odpověď. Důsledkem kritiky tedy nebyla změna, ale snaha o udržení vlivu (kritizované skupiny) a snaha o snížení vlivu kritizující skupiny (angažovaných učitelů).

6.6.2 Ochrana a kontrola

Učitelé se pomocí pomluv snaží ovládnout prostor školy, ale zároveň pomluvy využívají jako strategii k **udržení soudržnosti** skupiny. Šíření pomluv s cílem získat vliv má také zpětný vliv na samotnou skupinu, ze které pomluvy vycházejí. Dochází ke zvýšení soudržnosti skupiny a k zachování hodnotové a morální orientace skupiny. Podle Gluckmana (1963) toto udržování společných sdílených hodnot probíhá tak, že jakékoliv jejich porušení by vedlo k novým pomluvám, které by byly namířeny proti narušiteli systému.

Upevňování skupinových norem prostřednictvím pomluv vůči jiné skupině je podobné verbálnímu distancování. Ten, kdo poruší normy dané skupiny, může být veřejně pomlouván, je verbálně vyloučen ze skupiny a už není jejím plnohodnotným členem. Z „domorodce“ se stává „cizinec“, který se stává terčem pomluv. Pomluvy tak mohou fungovat jako druh odstrašujícího mechanismu zvyšujícího soudržnost dané skupiny.

Učitelé si váží nejen finanční odměny za svoji práci, ale také uznání od vedení a kolegů, pokud se angažují ve věcech společných pro celou školu. Pomluva reaguje na tuto potřebu uznání, a proto může být zbraní s velmi bolestným účinkem pro její adresáty (jakkoliv angažované učitele).

Vzájemné soupeření mezi skupinami je přirozený jev, při kterém probíhá zápas o zvýšení moci a statusu. Proto musí každá ze soupeřících skupin udržovat vnitřní soudržnost a pravidla. Pomlouvání pak slouží jako ochrana proti těm, kteří by skupinové hodnoty jakýmkoliv způsobem pošpinili.¹¹⁷

Nejčastějším druhem pomluv byly pomluvy vzniklé jako reakce na kritiku (viz výše). Druhou nejčastější skupinou pomluv zaznamenanou během výzkumu byly

¹¹⁷ Jak je vidět, pomluvy dokáží udržet skupiny pohromadě. Nelze se jich tak jednoduše zbavit, jak mnohdy navrhuje manažerská literatura spíše populárně-naučného charakteru. Odstranit pomluvy z jakékoliv organizace je nemožné.

pomluvy zaměřené na **nedodržení zásad** a hodnot skupiny. Například jestliže vědecká komunita je založena duchovním vlastnictvím a jeho budování, pak porušení pravidla řádného citování všech cizích myšlenek je nejtěžším zločinem. Opisování mezi docenty a profesory je tedy ostře sledováno a pomluvy o případech opisování jsou ve vědecké komunitě velmi žádané informace, které navíc vzbuzují emotivní reakce. Příkladem může být kauza Budil, kdy určitý sociálněvědný časopis dokonce část svých webových stránek věnoval podrobnému mapování článků a textů k tomuto případu.

Podívejme se nyní, jakou konkrétní podobu pomluvy ve škole nabírají a jak aktivní učitelé jako skupina, sami stávají objekty pomlouvání.

„...když jsem řekla [v předchozí škole], že v Havraní Vsi dělají zápis do první třídy a úplně jinak než se dělá tradičně, tak tehdejší pan ředitel školy, řekl, tak se tam zajdeme podívat, je tam školení, tak se tam zajdeme podívat a... A ti učitelé se jeli podívat. A pak jsem se tady na škole setkala s tím, že jsem tady byla rok a učitelky, který nebyly tady na škole, byly na vedlejší budově, tak o mně rozhlašovaly a ještě o mé kolegyni, které přišla zároveň se mnou a ona nastoupila teprve první rok, snažila se, líbily se jí ty metody a měla u mě dítě a viděla, jak, co dělám, tak o nás rozhlašovaly, že jsme pionýrky, jo. Jako, no, jo, (*důrazně*) Ty dvě pionýrky. A já jsem si to tenkrát musela rozdychat. (*pomlka*) Já jsem si říkala, tak já je do ničeho nenutím, nic prostě po nich nechci, nikoho neotravuju, už mám svoje zkušenosti a tak. No, tak jsem si to rozdychala. A to si myslím, že je i dobře. Jako jsem ráda, jako že jsem na to narazila, ne tvrdě na štěstí zase pro mě asi, ale že jsem si musela uvědomit jako já do toho nebudu nikoho tlačit a nebudu do toho nikoho strkat. Buď to člověk cítí a už to vím vlastně přesně. Buď to cítí a chce a jde za tím a nebo prostě ne, protože má svoje koleje a nebo jde jinou cestou, no tak jde jinou cestou...“ (Marta P65)

Porušení normy je zcela zřetelné a slouží k vymezování se vůči jiné skupině či jednotlivcům. Podobně byli zkoumaní experti terčem pomluv v případě **porušení běžných zvyklostí** školy a porušení zvyklostí typické pro pasivní učitele. Mezi porušení zvyklostí se řadily tyto jevy: vlastní aktivita učitele, navrhování změn vyžadujících práci navíc, spolupráce s vedením na určitém úkolu, otevřené kritizování kvality výuky,

snaha učitele sdělovat jiným učitelům svoje poznatky, získání ekonomických a materiálních výhod a v neposlední řadě postup ve formální kariéře (např. přijetí funkce zástupce učitele bylo jedním ze spouštěčů pomluv).

Zkoumaní experti byli daleko více objektem pomluv a fám ve škole než jejich tvůrci. Experti se zcela výjimečně šířili fámy a pomluvy s cílem ochránit skupinu, nikoliv k získat vliv. Učitelé se ve svých školách pokoušeli opakovaně bojovat proti pomluvám. Strategie pomluv je však natolik provázaná s kulturou školy, že ji není možné odstranit jednorázovým řešením, například prostřednictvím formulace etického kodexu, který by vymezil normy chování učitelů dané školy.

6.7 Strategie výlučnosti

Strategii výlučnosti používají ti učitelé, kteří ovládají specifické dovednosti nebo znalosti, tedy právě zkoumaní experti. Zkoumaní učitelé používali tuto strategii až od období Progresivní učitel, neboť do té doby nedisponovali dovednostmi, které by byly v daném kontextu výjimečné. Exkluzivita dovedností učitele je způsobena především kontextem, a proto někteří experti při přechodu na jinou školu ztratili možnost uplatňovat tuto strategii.

„... trochu jsem zneužíval té svojí pozice, že jsem byl pro všechno strašlivě důležitý. Díky tomu, že jsem tady dělal toho koordinátora informačních technologií, a tam nikdo nic neuměl. To byla úplně, ta škola spala v týdle oblasti, nikde žádný počítač pro učitele, nikde nic, jeden se tam krčil v kanceláři, katastrofa hotová. Po mém odchodu tam byly dvě učebny fungující, kanceláře, spousta proškolených lidí. Stejně to bylo tak, že cokoli oni potřebovali, plakát, letáček, tam něco napsat, něco se jim rozhodilo na počítači. Já jsem furt běhal, měl jsem spoustu oken v tom rozvrhu, já byl furt v té kanceláři. Furt jsem tam byl u toho ředitele... ,No, to musíte takhle tu složku,... semka tím tlačítkem...‘ Cokoli se stalo: ,Jéžiš, kde je František?‘ Zasekl se nám papír v tiskárně a už člověk běžel. Já jsem to dělal rád, ale pak mě to štvalo, protože se na mě obracel kdekdo. Už si zvykli, tak počítače: ,Jo, František to vyřeší.‘“ (František P30)

Publiku dávají učitelé experti záměrně najevo svoji **angažovanost** a zapojení, což spoluvytváří připsanou profesní identitu experta. Učitelé k tomu používají mnoho rozličných způsobů: práce ve škole dlouho přesčas, debatování ve sborovně o novinkách, používání speciálních pomůcek a nových metod. Velmi častým způsobem byla práce nad rámec běžných požadavků na učitele a rovněž opakované komentování této práce navíc. Učitel František, shodně jako ostatní experti, popisuje v následující ukázce, že je pro něj běžné zůstat ve škole přesčas do 19:00. Běžné to však ve školství v žádném případě není, a proto to není třeba příliš zdůrazňovat, že učitel zůstává až do večera ve škole, zcela postačuje podobná „nenápadná“ historka.

„My teda udržujeme čilý kontakty, protože devátáci vytvořili „Klub přátel školy“, jak jsou ti spolužáci [www.spoluzaci.cz jsou webové stránky určené pro komunikaci bývalých a současných spolužáků jakéhokoli stupně školy], tak tam si občas píšeme nějaký vzkazy nebo něco. Těch, se kterými se bavím, tak mám na ICQ [program na on-line komunikaci], takže kolikrát v 7 večer vyběhne [od bývalého žáka] ICQ: „Co ještě děláš ve škole?“ Tak další hodina pryč, protože s nima prokecám hodinu.“ (František P31)

Učitel František v této příhodě jakoby náhodou popisuje, že pracoval ve škole ještě v sedm hodin večer, což je pro něj zcela normální, a ví to i bývalí žáci. Jestliže většina učitelů odchází ze školy kolem druhé hodiny a experti zůstávají, nikdo není očitým svědkem jejich práce. Z tohoto důvodu **verbalizují** zaneprázdněnost. Domnívají se, že učitelé lépe ocení učitele, který pracuje více než oni sami. Pravdou ovšem zůstává, že zkoumaní učitelé pracují ve škole někdy i devět až deset hodin.

Cílem deklarování pracovitosti a ochoty zůstat ve škole nad platný úvazek učitele je opět získat pro sebe určité výhody. Výhodami jsou jak materiální podpora, tak sociálně připsaná identita pracovitého či angažovaného učitele. Zkoumaní učitelé tímto způsobem ukazovali svoje odhodlání, aby mohli získat politický vliv a snáze prosadit své zájmy. Blase (1989, s. 394) identifikoval podobnou strategii ve svém dotazníkovém

šetření zhruba sedmi set učitelů a nazval ji strategií **viditelnosti** (*visibility*). Záměrem tohoto cíleného jednání je podle Blaseho ukázat atraktivitu daného učitele pro ostatní aktéry školy, zejména pak ředitele.

Někteří experti používají pro demonstrování výjimečnosti své pozice materiálních prostředků a pomůcek. Učitel Petr používá strategii, kterou jsem nazval **kouzelníkův magický kufřík**, aby materializoval svoje expertství. Jedná se o reálně existující krabici plnou nejrůznějších pomůcek (razítka, fixy, tužky, papírky, kartičky, apod.). Neobsahuje žádný neobvyklý předmět.

„Toto je můj deník. Tady mám od špagátku, protože něco pořád někde zavěšuju, motivační razítka, smajlíky, razítka. Ono je to taková zvláštnost, ale oživí to, namotivuje je to a mám to. Smajlíky dáváme... Celkem na to děcka jdou, pak mám razítka super, to děcka chtějí třeba na čelo...“ (Petr P19)

Podobně jako kouzelnické či šamanské pomůcky (např. černý klobouk, dřevěná hůlka či skleněná koule) mají předměty učitele Petra symbolický charakter. Předměty sami o sobě nemají žádnou speciální funkci: laikovi, který by se jich zmocnil nebudou sloužit. Symbolizují však, že učitel Petr, podobně jako kouzelník, ovládá tajné umění a dokáže s předměty dobře pracovat.

Další strategii používanou učiteli k posílení jejich výlučnosti a mocenské pozice jsem nazval **mistrovské umění**. Experti o svých metodách záměrně mluví jako o takových, které nemohou fungovat všem. Doslova říkají „každý učitel je jiný a každá třída je jiná, a proto moje metody nemůžou fungovat nikomu jinému“. V kapitole [8 Učení se učitele experta](#) popisují, že začínající učitelé se nemohou učit kopírováním metod jiného učitele. Zde chci však poukázat na to, jak často a s jakým záměrem učitelé frází o ojedinělosti metod opakují. Spatřuji v tom snahu neustále dokazovat, že učitel ovládá specifické mistrovské triky, a proto je nutné jej považovat za nejlepšího učitele.

6.8 Shrnutí

Strategie směřované do prostoru školy jsou zásadní pro budování profesní identity učitele. Učitelé je začínají používat poté, co se ve třetím a čtvrtém roce rozhodli k práci na profesní identitě progresivního učitele, a poté, co získávají dobré výsledky ve výuce. Práci na své profesní identitě získávají učitelé nejen pocit uspokojení, ale také určitou moc ve škole. Bez té by učitelé nemohli zásadněji ovlivňovat procesy rozhodování ve škole. Moc je relační fenomén a záleží na kontextu, který danému učiteli moc přiznává či nikoliv.

Cílem popsaných strategií je navázat přátelské vztahy, zformovat podobně ideologicky zaměřené učitele, ochraňovat svou skupinu jako celek a především pak **prosazovat zájmy** skupiny či učitele. Učitelé vycházejí do prostoru školy právě z důvodu aktivní nespokojenosti se stavem širších věcí. O aktivní nespokojenosti bude pojednávat jedna z dalších kapitol zaměřená na učení se učitele.

Rozdělení školy na různorodé zájmové skupiny je problematické z toho důvodu, že tyto skupiny mezi sebou **nespolupracují**. Tato situace se projevovala na všech školách a všichni učitelé na ni naráželi. Například učitelka Vendula („to [pasivní učitelé] byli ti první, kterým jsem to nabízela, říkala jsem, tak se přijďte podívat do hodiny nebo jeďte na kurz, ale byli to ti, kteří jako první řekli, ne já, ne, nemám čas), učitel František („prosadit vznik jedné třídy na škole, která by jela podle alternativní koncepce, muselo se zde rok počkat, aby se mohlo prosadit“), učitelka Zdena (snažila se prosadit jednodenní spaní žáků třetí třídy ve škole, ale narazila na silný odpor učitelů), učitelka Marta (nepodařilo se prosadit program Obecná škola pro celou školu, protože celý druhý stupeň se v této otázce postavil proti).

Souběžně se strategiemi do prostoru školy však učitelé stále používají strategie směřující dovnitř třídy, protože, jak bylo prokázáno, práce na profesní identitě je výsledkem komplexního aktivního působení učitele ve třídě a v prostoru školy.

V následující kapitole se zaměřím na další funkce, které učitel expert získává v průběhu své kariéry. Učitelé získávají tyto funkce jako důsledek práce na své profesní identitě, jako potvrzení této identity a jako uznání identity vedením školy.

7 Další funkce experta

Zkoumaní učitelé se stávají experty zejména díky širokému uznání kolegy a vedením školy a s tím přichází také nabídka nových funkcí. Nejprve vedení nabízí všem expertům stát se mentorem. Experti nabídku přijímají, neboť mohou nejen předávat svoje nabyté zkušenosti, ale funkci vnímají jako uznání a důvěru danou vedením školy. Tato důvěra je viditelná všem. Funkce mentora není učiteli vnímána jako nedůležitá práce navíc, ale jako pomyslná odměna a uznání za jejich odborný růst během kariéry učitele. Také díky tomu učitelé získávají morální autoritu. Další funkce učitelů expertů vnímám jako **důsledek strategií** směřujících dovnitř třídy a strategií směřující do prostoru školy.

Učitelé s převzetím nových rolí a funkcí ve škole získávají nové možnosti, jak se rozvíjet. V rámci DVPP je vedením školy zkoumaným učitelům opakovaně nabízena možnost rozšířit si poznatky a dovednosti související s novými funkcemi uvádějících učitelů, výchovných poradců či zástupců ředitele. Další vzdělávání učitele se tak stává silným zdrojem profesního rozvoje.

Učitelé František a Kateřina se navíc stávají zástupci ředitele školy, což jim umožňuje ještě více působit na kvalitu výchovně vzdělávacích procesů ve škole. Ostatní zkoumaní učitelé se snaží ovlivňovat chod školy a její ideové směřování nepřímo prostřednictvím různých akcí, jako je projektová výuka, změna způsobu zápisu do školy, změna organizace prvního dne ve škole, vybudováním studovny pro žáky či získáním finančních prostředků pro školu.

Během působení v nových funkcích se experti stávají známí i na jiných školách.¹¹⁸

¹¹⁸ Pověst učitele jako zkušeného odborníka se šíří i na spolupracující školy. Dále někteří učitelé spolupracují s různými organizacemi působící v oblasti DVPP (např. soukromé poradenské firmy, NIDV, PAU a podobně) a prostřednictvím toho se také rozšiřuje povědomí o jejich schopnostech.

Na následujících stranách se budu věnovat jednotlivým funkcím učitele, které zkoumaní experti získali. Jedná se o výchovného poradce, projektového manažera, mentora, koordinátora ŠVP a zástupce ředitele.

7.1 Výchovný poradce

Učitelka Kateřina dostává v sedmém roce kariéry nabídku stát se výchovnou poradkyní. Na škole, kde působí, měla na starosti tuto funkci jiná učitelka, ale vedení ani žáci s ní nebyli spokojeni. Kateřině je funkce výchovného poradce nabídnuta proto, že zaprvé dosahuje dobrých výsledků ve výuce a zadruhé se projevila jako angažovaný učitel pracující pro celek školy. Podle ředitele Davida se Kateřina postavila za vedení školy v rozhodující chvíli hrozícího slučování škol, čímž veřejně projevila svou loajalitu k vedení. Třetím důvodem je její práce se žáky celé školy nad rámec výuky. Učitelka se sama nabídla, že převezme školní parlament, který byl do té doby spíše místem k prezentování stížností žáků na učitele než platformou žákovské participace. Pod jejím vedením se sami členové školního parlamentu rozhodli k vydávání školního časopisu s periodicitou jednou za dva měsíce. Časopis se z původního přebírání článků z internetu postupně transformuje do podoby dokumentující dění ve škole a kolem ní.

„Myslím, že výchovné poradenství se posunulo někam jinam, než bylo, to je jiné, že ta paní výchovná poradkyně byla... jako měla vše v pořádku, co se týká dokumentace, ale byla víc úředník, jo... ale že třeba ty konzultační hodiny, ta schránka důvěry, to neexistovalo a že ty děcka za ní nechodili, protože ona zrovna nebyla ten typ, který by oni vyhledávali, a vlastně si na ni spíš žáci naopak stěžovali... nebylo to moc šťastné. Takže se dál posunula rovina s žáky v rámci školního parlamentu, který jsem vzala dřív, než jsem byla výchovná poradkyně, bylo to v té rovině, kdy to začínalo, a žáci měli tendenci, protože ředitel a zástupce už tenkrát měli důvěru velikou, ti žáci to brali jako možnost skoro žalovat na učitele a bylo dost obtížné jim vysvětlit, že by ten parlament měl sloužit k něčemu jinému.“ (Kateřina P8)

Kateřina díky roli výchovného poradce získává značný přehled o celé škole. Zavádí některé novinky, jako je schránka důvěry, či organizuje pravidelná setkání žákovského parlamentu. Jedním z důsledků její nové funkce je zlepšení schopnosti diagnostiky žáka, neboť se účastní mnoha seminářů a odborných školení jako výchovný poradce. Také je nucena řešit spory mezi učiteli a žáky a jejich rodiči, díky čemuž se zdokonaluje v řízení a vedení lidí.

7.2 Projektový manažer

Učitelka Vendula získává poněkud zvláštním způsobem neoficiální funkci hlavní projektové manažerky školy. Ředitel školy Adam ji při jedné její stížnosti na nedostatek peněz pro aktivity osobnostně-sociální výchovy odmítne a ironicky poznamená, ať si učitelka napíše sama nějaký projekt pro získání finanční podpory. Vendula hozenou rukavici zvedne a během následujících let postupně napíše více než desítku úspěšných projektů, díky nimž škola získá značné finanční prostředky na školního psychologa, vybavení učeben, a zejména další vzdělávání učitelů v rámci programu Dokážu to! a Zdravá škola. Vendula tráví psaním projektů velkou část svého volného času, ale díky tomu získává silný vliv na ideovou profilaci školy.

„... tak já jsem napsala projekt [projekt na připojení školy k programu Zdravá škola]. No, tak jsem tak jako tápala, sháněla informace, protože jsem věděla, že existují nějaké Zdravé školy, ale žádný náký, že bych psala ten projekt, tak tolik informací jsem neměla. Pak jsme se napojili na nějakou Zdravou školu v Malém Městě, kde byl takový ten poradce zdravotního ústavu, tak ten se nás ujal. Tam jsme pak jeli na návštěvu, kde teda nás seznámili vlastně s tím, jak, jak to u nich funguje a jaké to má přednosti a tak dál. No, a potom, pak jsem ten projekt napsala, oni mi ho nějakým způsobem zkritizovali, tak jsem udělala nějaké úpravy a pak už jsme to jeli obhájit do Prahy a už to bylo. Takže jako nějaká, že by to vzešlo z pedagogů školy nebo tak, to ne. Chtěla jsem prostě peníze...“ (Vendula P38)

Díky projektové činnosti se učitelka Vendula stane zcela nepostradatelná pro školu jako zdroj finančních prostředků, čímž ještě více vzroste její uznání okolím a také silný vliv na vedení školy.

7.3 Mentor

Od osmdesátých let minulého století se soustředěně zkoumá, jak pomoci začínajícím učitelům. Bylo vyvinuto mnoho programů, z nichž nejúspěšnější je koncept mentorství. Mentorství, či uvádění začínajících učitelů, je v odborné literatuře (zejména angloamerické) vnímáno jako jeden ze zakládajících složek kvalitního učitele (Irvin 1985, Evertson a kol. 2000) a kvalitní školy.

Podle statistických údajů má například v USA největší pozitivní dopad na mladé učitele mentor ze stejné odborné oblasti (Ingersoll, Smith 2004, s. 38). A jaký má tento program dopad na odchod učitelů z povolání? U těch, kteří získali kvalitní a soustavnou podporu, byl na konci roku odchod o polovinu menší než u těch, kteří žádnou podporu nezískali (Ingersoll, Smith 2004, s. 37).

Irvinová (1985) provedla šetření, co očekávají začátečníci od mentorů, a naopak. Použila k tomu dotazník *Expectations for the Role of Master Teacher* (Očekávání spojená s rolí zkušeného učitele), jehož autorem je Gerland (1982, cit. podle Irvin 1985, s. 128). Podle závěrů zkoumání Irvinové by každý začínající učitel měl mít svého mentora.

S tímto postojem se ztotožňují i experti zkoumaní v dizertační práci, i když se k možnostem působení experta na začínajícího učitele dívají kriticky.

7.3.1 Jakou podporu dostávali zkoumaní učitelé?

Koncept mentorství je jeden ze způsobů zvládnutí příchodu nového učitele a jeho vtažení do nové role. Významnou roli v konceptu mentorství hrají nejen učitelé, ale i vedení školy a její ředitel. Během období Zkoumání terénu třídy se pro učitele stalo

vedení školy zásadním zdrojem **podpory**. Kateřina dostala od ředitele podporu k experimentování, Zdena podporu od zástupkyně školy k překonání problémů s jednou třídou, Petr a František navázali dobré osobní vztahy s vedením a Marta a Vendula se s vedením radily při některých postupech. Podle mnoha výzkumů (např. Woods 2005) má zejména ředitel školy zásadní vliv na začínajícího učitele, protože zaprvé určuje kulturu školy, zadruhé je hlavní („vzorový“) učitel, zatřetí je koordinátor mentorů, začtvrté přijal nového učitele a zapáté může být také obhájcem začínajícího učitele. Učitelé ve svých začátcích silně vnímali zejména funkci advokáta a hlavního učitele.

Jak ukázal výzkum expertů, efektivní podpora **ze strany vedení** v období Zkoumání terénu třídy byla klíčovým determinantem dalšího úspěchu učitele.

Zkoumané učitele lze rozdělit do dvou skupin: 1. učitelé bez mentora (Petr, Marta, Vendula), 2. učitelé, kteří mentora měli pouze formálně (František, Kateřina, Zdena). Výsledek je však takřka stejný u obou skupin. V následujících případech se podívám na případy mentorství, které měly **nulový efekt**, ačkoli formálně tito učitelé mentora měli.¹¹⁹

„Ona existuje ta pozice uvádějících učitelů, ale v mém případě, možná že jsem nedávala najevo, že jsem tak v nouzi před tou paní učitelkou, takže to bylo jenom takový formální, na jaké papíry si mám dávat pozor. Ale o tom, jak si to zařídit, aby děcka poslouchaly o tom, jak si vytvořit pravidla... tak to ne.“ (Zdena P5)

„No, dozvěděl jsem se asi po dvou letech, že ano, uváděcí učitel na papíře, no. To fakt nevím... estli ten dotyčný měl donášet na člověka, já nevím, protože já jsem faktického uvádějícího učitele neměl. Někoho mi stanovili, a já jsem si pak zpětně uvědomil, že ten člověk si mě jednou zavolal, a zeptal se mě, jestli nepotřebuju nějakou sbírku, že má pro mě nějaký staříčkový sbírky, a já mám dodneška s sebou takový starý sbírky příkladů, nějaký lomený výrazy a tak, prostě algebra, sbírka někdy z padesátého šestého roku, a

¹¹⁹ Podobně učitelé kritizují formální podobu praxí v rámci pregraduální přípravy, kdy studenti učitelství získají razítko, ale reálně ve škole v některých případech nepůsobí.

že to je dobrý, že z toho se často čerpá... a to byl jedinej rozhovor, a já jsem se až po dvou letech dozvěděl, že tento člověk byl můj uvádějící učitel.“ (František P31)

Expert Petr popisuje, že institut mentorství sice v současné době na jeho škole existuje, začínající učitelé mají za úkol psát učitelský deník, chodit jednou za měsíc na seminář pro ně určený, ale reálně k žádnému uvádění nedochází. Učitelský deník mají začátečníci prázdný, semináře se ve skutečnosti organizují jednou za pololetí a mladí učitelé se se svými mentory nescházejí.

Mentorství nelze vnímat jako institut technického předávání rad či instruování nového dělníka v továrně. **Sociální a mezilidské vztahy mezi začínajícím učitelem a mentorem podstatným způsobem ovlivňují efektivitu procesu** uvádění nového učitele. Zkoumaní učitelé popisovali, jak navázání dobrého vztahu mezi nimi a kolegy bylo pro úspěch spolupráce zcela podmiňující. Jestliže zkoumaným expertům nebyla v jejich počátcích nabídnuta podpora v institucionalizovaném konceptu mentora, pak si učitelé hledají podporu skrze osobní vztahy.

Efektivní podporu, kterou zkoumaní učitelé získali, měla formu **emocionální** podpory. Emocionální podpora znamená především podporu k hledání vlastní cesty, poskytnutí opory či pobídnutí k experimentování. Vliv nebyl takový, že by měl průběh „kopírování vzoru“. Učitel Hynek, kolega učitelky Kateřiny, považuje volání některých učitelů po návodech a přesných receptech za historický mýtus:

„Celé české školství je postavené na poslušnosti, na té potřebě: ‚Tak nám řekněte jak to máme dělat, my to tak budeme dělat.‘ To je o nekreativitě, to je o netvořivosti. Já jsem přesvědčený, že je potřeba vytvářet mantinely a to nejživější je, zkušenost udělat sám. Tam, kde to prostředí je, tam, kde se vytváří pro tvůrčí prostředí podmínky, tak nikdo nevolá: ‚Řekněte mi, jak to mám dělat?‘“ (učitel Hynek, kolega učitelky Kateřiny P12)

Sdílení zkušeností mezi učiteli a podpora, kterou si poskytují, by neměla být v podobě „ukážu ti, jak se to dělá“ (shodně Coldron, Smith 1999). Jak výzkumníci, tak

zkoumaní učitelé říkají, že efektivní výuka je odvislá od spolupráce učitelů na škole a sdílení myšlenek a fungujících řešení.

RŠ: „K těm vašim vynálezům... Vy jste si je budoval postupně, ale pomohlo by začínajícím učitelům, kdyby dostali nějaký seznam těchto vynálezů?“

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 [zvonek, který učitel použil v případě zvýšeného hluku ve třídě], někteří zvonili jako diví (učitelé), ale s žáky to nehlo... Recept? Kolegiální diskuse, vstřícná atmosféra na škole, vstřícné vedení...“ (Petr P19)

Retrospektivně zkoumaní učitelé popisují, že by si **přáli více podpory**. Jak uvádí učitelka Vendula, efektivní podpora dobrého mentora by jí usnadnila mnohé „objevování dávno objeveného“. Jak ukazuje následující příklad, může se jednat o radu ve zdánlivých maličkostech.

„Uvádějího učitele bych dal i tomu, kdo na danou školu nastoupí, ačkoliv není začátečník. Já jsem sem nastoupil v roce 1996, čtyři roky jsem chodil na nepatřičné toalety, že jsem chodil na dámské, protože se to tady prazvláštně rozlišovalo. Je to detail, ale kde je co na škole, kdo co vede, minimálně půl roku ten učitel musí pozorovat.“ (Petr P19)

Forma podpory, kterou zkoumaní učitelé experti označují za nejlepší pro začínající učitele, je kombinací přátelské emocionální podpory a institucionalizovaného konceptu mentorství. Jako ilustrativní příklad uvedu učitelku Martu, která má velké zkušenosti s uváděním začínajících učitelů a která má také na starosti praxe studentů učitelství.

RŠ: „Co by vám pomohlo, když jste začínala? Seznam chyb nebo něco jiného?“

Učitelka Marta: „Já myslím, že písemných rad je hodně, různě po těch knížkách, ale určitě záleží na té uváděcí učitelce, která toho učitele uvádí, jo. Když přijdou děcka po fakultě, tak ten uvádějí učitel mu může pomoci. Ne, v mnoha věcech si na to musí

člověk přijít sám. Ale určitě aspoň s něčím pomoci, poradit a povzbudit. Někou dobrou duši určitě potřebují ti, co přijdou. Tam je problém v tom, že většinou, když ti nezkušený děcka nebo někdo, kdo dá jenom na knížky, tak potom to chce striktně dodržovat a ono to taky nefunguje úplně, protože ta skupina je zase jiná a vyžaduje něco jiného. Tak spíš bych řekla někoho v té škole, na koho se může ten nový člověk, to je jedno, jestli je to posluchač nebo přijde do nového prostředí, komu věřit nebo na koho se může spolehnout, kdo mu dodá pocit toho, že je, i bezpečí bych řekla, jo, že tam má bezpečí, že ten učitel potřebuje vědět, že se ho někdo zastane, ať už ti spolukantoři a nebo, nebo vedení.“ (Marta P63)

Později se sami experti stávají mentory.

7.3.2 Experti jako mentoři

Ačkoliv sami zkoumaní učitelé považovali podporu ve svých začátcích za klíčovou, pokud jsem se jich dotazoval na jejich současné pohledy na podporu začínajících učitelů, byli poněkud skeptičtí.

„Tak nabere sedm lidí, třem čtyřem prodloužíme, zbytek bohužel skončí, protože se neosvědčí. To je teda na týhle škole tvrdý síto, a někdy si kladu otázku, jestli to děláme s těma absolventama dobře, ale my jim dáme nějaký možnosti, podporu, mentora, a oni se musí ukázat. Nemůžeme jim stát furt za zadkem a dělat jim maminku nebo tatínka. Buď to v nich je a buď se smotají, budou hozený do vody, začnou plavat a my jim v tom plavání pomůžeme, a nebo jsou hozeni do vody a topí se, ale pomoc jim k ničemu není.“ (František P32)

Na první pohled by se mohlo zdát, jako by sám učitel expert zapomněl na svoje krušné začátky, kdy sám hledal radu, jak si poradit s nespolupracujícími žáky. Domnívám se však, že není možné, aby zkušený učitel byl neustále se začátečníkem ve výuce. Jak ukázal například Jackson (1968), učitel se během jednoho vyučovacího dne několikrát rozhoduje, hodnotí činnosti žáků a vymýšlí alternativní plán. Není proto

reálné, aby tato rozhodnutí dělal za učitele někdo jiný: začínající učitel má ve třídě stejnou zodpovědnost a řeší stejné úkoly, jako učitel expert.

Sami experti několikrát popisovali, jak byli překvapeni, že cvičné vyučování, mikrovyučování nebo krátké zástupy během jejich pregraduální přípravy se svojí povahou diametrálně lišily od každodenní práce učitele. Student učitelství nemá za žáky žádnou zodpovědnost, v případě problémů může zasáhnout přítomný pedagog, žáci se zpravidla chovají lépe než při běžné výuce, jsou ke studentu učitelství ohleduplnější.

Začínající učitel je ve výuce fyzicky osamocen. Shodně jako učitel František a další zkoumaní experti popisuje první měsíce začínajícího učitele Lortie (1975), a to jako izolovanou socializaci učitele, který je **hozen do vody** a naučí se **plavat**, nebo se utopí (*sink-or-swim approach*).

Posledním důležitým bodem, který ovlivňuje podobu podpory začínajícího učitele, je **otázka autority učitele** u žáků. Jestliže by začínající učitel měl neustále vedle sebe zkušeného učitele, ředitele či mentora, učitel bude mít u žáků nízkou autoritu. Tento model by nemohl fungovat, říká Petr v následující citaci.¹²⁰

„Ne, vždycky to chtějí [začínající učitelé] dělat moderně, svým způsobem to uvnitř nějak cítí a chtějí být s děckama kámoši. A tady tu úvodní fázi nezvládnou, protože si nejsou jistí, pak oni lítají z modelu do modelu, působí to komicky a ty děcka ho přestanou brát, přestanou si ho vážit a využívají toho, kam až ty hranice můžou zajít, on je z toho nešťastný, do těch hodin se netěší. Bohužel jsem to tady zažil několikrát a dělal jsem psí kusy, ale nepodařilo se mi pomoci tomu kolegovi... on když se do toho začne vkládat někdo jiný a ty děcka to ví, tak už to samo o sobě... mu to udělá částečně medvědí službu, tomu kantorovi. On si to nedokáže vyřešit sám a ty děcka už to ví a už je v jejich očích... prostě to není ten borec, který tam přišel, ale už je to nějaký, který si jde stěžovat za mnou, že mu něco nejde.“ (Petr P19)

¹²⁰ Je však na místě podotknout, že mentorství není tradicí v šeském prostoru. Pravděpodobně se jeví, že by si na přítomnost mentora v hodině začínajících učitelů žáci a celá škola zvykli.

Všichni zkoumaní učitelé se stávají mentory zhruba kolem osmého až devátého roku praxe, čímž je nejenom uznána jejich odbornost, ale získávají důvěru vedení školy **viditelnou** všem. Funkce mentora je zkoumanými učiteli vnímána odměna a uznání jejich odborných kompetencí.

Učitelé Marta, Petr a Zdena navíc vedou praxe studentů učitelství na jejich škole, což je širší funkce než jen mentorství. Vedení praxí studentů učitelství prezentuje školu navenek, a proto ředitelé zkoumaných škol pečlivě vybírali, kdo ji bude zastávat.

Zkoumaní učitelé při uvádění nových, začínajících učitelů využívají svých zkušeností a pomáhají mladým učitelům ustanovit vztah se žáky a vybudovat si efektivní metody vyučování. Mentor se tak stává klíčovým faktorem socializace začínajícího učitele ve škole. Podobně hovoří mnoho výzkumů, podle kterých je mentor zdrojem efektivních rutin začínajícího učitele (např. Evertson 2000).

Jak bylo ukázáno výše, zkoumaní učitelé nebyli ve svém začátečním období žádným způsobem mentorem ovlivněni. To je jeden z důvodů, proč se nyní, když se sami ve funkci mentora ocitají, snaží se poskytnout mladým začínajícím učitelům podporu.

Zkoumaní učitelé shodně uvádějí, že se pokoušejí začínajícím učitelům usnadnit vstup do role učitele, ale na druhou stranu si uvědomují obtížnost svého počínání. Rozhodně si nikdo z nich nemyslí, že by svým uváděním byl schopen „naklonovat“ nového zkušeného učitele takřka okamžitě.

„Já to vidím právě na tom kolegovi, kterýho jsem uváděl, ale to není, že já jsem byl jeho uvádějí jen proto, abych ho zasvětil trochu do tajů počítačových sítí, protože tu správu musí se mnou udělat nějakým způsobem, a tím, že on spadl do toho období reforem, tak to pro něho není takový svazující, že neví, jakoby co bylo předtím, nebo tuší, co bylo předtím, ale nemá to v sobě tak zažitý, a furt se o tom všude baví, a my máme za sebou všichni nějaké zkušenosti a teď mu je vlastně předáváme a on z toho může čerpat. Já jsem k tomu dospěl po osmi, devíti letech výuky, a teď on je na stejný vlně, a řeknu, že mi šlape na paty v tom, mám samozřejmě spoustu výhrad, tam jde vidět, že mu chybí zkušenosti, co se všechno v tý hodině odehraje, něčím si člověk stejně musí projít sám,

a nepomůže mu, ani kdyby tisíc lidí mu říkalo, jak to bude. Ty zkušenosti se nedají nahradit.“ (František P31)

Přidělení funkce uvádějícího učitele tak lze vnímat jako uznání **autentičnosti profesní identity** učitele, který se od začínajícího učitele přes progresivního učitele vyvinul ve zkušeného odborníka. Učitel si vybudoval profesní identitu, kterou rozpoznávají jak žáci, tak rodiče a učitelé.

„Když chcete být skutečně dobrým učitelem, tak potřebujete mít neustálou zpětnou vazbu od kritických přátel, kteří vám řeknou, jak to viděli oni, a ten, kdo chce vytvářet a udržet si iluzi, tak ten se bojí hospitace jako čert kříže a říká: ‚Víš, ještě dnes nechod‘.‘ Jí [učitelce Kateřině] jde o to, aby byla dobrým člověkem a aby zůstala normálním, pracovitým člověkem, který připouští, že se má co učit. Ve školství je to o tom, že nesmíte podlehnout riziku, že už jste hotoví, a ona tady má tu úžasnou schopnost nic nefixovat. Tak, jak se někdy říká mezi učiteli: ‚Já už mám hotový přípravy, takže já už mohu jet v zaběhnutých kolejkách.‘“ (ředitel David P12)

Paradoxní je, že někteří učitelé získávání oficiální uznání jako autentictví zkušení odborníci zčásti právě proto, že **odhalují** své nedostatky a slabiny.

7.4 Zástupce ředitele

K připsané profesní identitě progresivního učitele se v případě učitelky Kateřiny (po 7 letech praxe) a učitele Františka (po 8 letech) přidává role **zástupce ředitele**. Uznání pozice učitele opravňuje k určitému jednání, které lze označit za autoritativní a pravomocné (Peters 1959). Díky nové roli se ještě více posiluje zapojení zkoumaných učitelů do chodu školy (neklesá tedy, jak by se možná dalo předpokládat s narůstajícím věkem a se zajištěností vyplývající ze získání pozice zástupce).

Dlouholetá píle a snaha obou učitelů byla tedy korunována **odměnou**. Získali nejen uspokojení ze zpětné vazby od žáků, připsanou profesní identitu progresivního

učitele jako uznání učitelským sborem, ale také pozici zástupce, která znamená posun v kariéře. Pro identitu učitele je to velice důležitý okamžik: oficiálně je uznána jejich snaha a oddanost učitelské profesi. Důvěra od vedení školy v odborné kompetence učitele je nyní spojena s důvěrou v jeho kompetence řídit a vést kolektiv učitelů a pedagogických pracovníků.

Nová funkce zástupce ředitele s sebou přináší nejen nové úkoly, větší zodpovědnost, ale i některé problémy související se sociálními interakcemi mezi učiteli. Jak už bylo několikrát naznačováno, boje mezi učiteli jsou součástí školy, a pokud se učitel stane zástupcem, získává větší moc. Jako zástupce vedení jsou učitelé vnímáni jako součást vedení školy a také z této pozice bojují s určitými skupinami učitelů. Stát se zástupcem ředitele je zásadní pokrok v učitelské kariéře, přestože, jak říkají někteří učitelé ironicky: žádná kariéra ve školství (českém) neexistuje.

Učitelé doposud pracovali na identitě progresivního učitele a nyní se k tomu přidává práce na identitě zástupce ředitele. Jak popisuje učitel František v další citaci, chce být pro ostatní na škole vzorem, chce být **nejlepším učitelem** na škole.

RŠ: „Změnilo se něco ve vaší výuce, když jste teď zástupce?“

Učitel František: „Mělo by se. Musím být příkladem, nemůžu vysadit, vypnout. Občas se někteří kolegové přijdou ke mně podívat do hodin, my máme takovou domluvu, že můžou, kdykoli. Jiří Začátečník se učí tu výpočetku, tak já mám spoustu triků, jak co naučit. Pak třeba já se jdu podívat za ním, on to tochu posune, něco vymyslí, je to takový vzájemný obohacování. Ale když se mně hodně nechce a dneska se mi nebude moc chtít, tak to člověka žene dopředu, protože si říkám: ‚Já musím, co kdyby mi někdo přišel.‘ Já nemůžu vypnout, já musím, já musím být připravený, tak nemůžu toto, nemůžu toto. Nemůžu si dovolit tohle, protože... se na mě dívají jako na nadřízeného. To je nejhorší, když jdu pozdě do hodiny... Desetkrát do hodiny, úplně přesně se zvoněním, nikoho nepotkáte, a půjdete po jedenáctý o 5 minut později a potkáte někoho na 100 %, aspoň jednoho člověka. To je děsný. No a já mám jít příkladem. Jdu po té chodbě, a třeba je 10 minut po zvonění a... musím použít ten explicitní výraz, v prdeli bych se viděl, a jako naschvál někdo z těch kantorů má volnou hodinu a jde si na záchod, a teď já tam jdu po té chodbě.“ (František P32)

Nová role znamená pro učitele také nové nároky: učitelé je snížen učitelství úvazek (na devět hodin týdně v případě Františka, na jedenáct v případě Kateřiny) a jeho hlavní prací je **vedení a řízení** lidí. Role zástupce školy se v tomto nejvíce odlišuje od role učitele, který má na starosti výhradně vedení a učení žáků. Učitel František popisuje neznalost procesů řízení a vedení školy na začátku svého působení v roli zástupce školy. Níže uvedená distribuce řízení (součástí vedení se stává mimo zástupce a ředitele několik dalších osob) vzniká až po dvou letech v této funkci.

„Neumíme řídit, ze začátku jsme dělali všechno sami. Člověk nebyl zvyklý se spoléhat na toho druhého, že když přenesu tu kompetenci, že on to udělá dobře. Neudělá. Z 50 %, když někomu něco zadám, tak se vrátí takovej paskvil, že se to nedá použít, a stejně si to musím udělat sám... a vylupují se lidi, kterým to jde a který jsou ochotni zapojit se. Jsou tady s náma do pěti, do šesti hodin do večera a dělají na různých věcech. To, že pak jdeme spolu na pivo, to k tomu patří. Teď budeme překopávat strukturu vedení. Od 1. ledna, koordinátor ŠVP půjde do vedení, zavedeme vedoucí školní družiny. Rozšíříme okruh vedení školy, dáme těm lidem víc kompetencí, posuneme je na určitý pozice, přidáme jim určitý obnos peněz, posuneme je do nějakých platových tříd...“
(František P32)

Během své praxe se Kateřina i František naučili, že není možné dát hotový návod na výuku začínajícím učitelům a ostatním kolegům, a proto se o to ani nepokoušejí. Co se jim naopak snaží poskytovat, je **podpora**. Díky vlastním zkušenostem nabytým během vlastního začátečnického období se nyní snaží poskytnout učitelům servis a podporu. Přesvědčení učitele (zástupce ředitele) je silně ovlivněno vlastní zkušeností.

Zástupce školy získává mnohem větší možnost měnit ideové zaměření školy, ale také výkony jednotlivých učitelů. V následující ukázce popisuje ředitel školy David, jak spolu se zástupkyní Kateřinou intervenují do problémových tříd, pokud dojde ke krizovému stavu. V tomto případě si rodiče žáků dané třídy opakovaně stěžovali řediteli školy na učitelku.

„Zrovna dnes jsme [se zkoumanou učitelkou Kateřinou] byli v jedné třídě dělat komunitní kruh s děčkama, bavit se o respektu k pravidlům atd., a uvědomil jsem si, když se věci dělají formálně, když pravidlo vznikne tak, že paní učitelka nadiktuje pravidla, tak ve skutečnosti nikdo k tomu nemá vztah a pravidel je deset, stačily by tři. Takže se bouraly zaběhnuté systémy a rodily se nové systémy v té třídě. Jsou to páťáci. Abyste věděl, tak tam došlo k tomu, že se delegovaly kompetence na dítě, které dělalo čárky. Sice to dítě bylo vybrané, to dítě bylo schopné, dostalo nálepkou spravedlivý, ale přece jenom i ono má kamarády. Princip kolektivních trestů... já jsem se nestačil divit a myslím jsem si, že toto už máme za sebou.“ (ředitel David P12)

Ostatní zkoumaní učitelé nezískali funkci zástupce ředitele. Než podrobně rozeberu jejich důvody, zaměřím se na to, proč se Kateřina a František zástupci ředitele stali.

7.4.1 Proč se učitel stane součástí vedení?

Během výzkumu mě zajímala odpověď na otázku, proč se někteří zkoumaní učitelé stali součástí vedení školy a ostatní nikoliv. Pro Františka a Kateřinu byla pozice zástupce ředitele školy logickým vyústěním jejich dosavadního snažení. Prostřednictvím nové funkce mohli aktivně ovlivňovat chod celé školy.

„V podstatě každý to [školu] může měnit, ale ne takovou měrou, jako když sedíte ve vedení té školy. To byl ten důvod, proč jsem do vedení té školy šel, že jsem chtěl, aby ta škola vypadala podle představ, a na tom předchozím pracovišti jsem tu možnost neměl a připadalo mi to jako boj s větrnými mlýny, věčnej a pochopil jsem, že když člověk není na pozici v tom vedení, tak není ta šance to změnit, i kdyby se na hlavu stavěl, tak prostě to nepůjde a nebude to fungovat. Tak tam jsem si to vyzkoušel, že to nejde, a to byl ten motor, abych šel do vedení školy. Kdyby to tam fungovalo, tak jsem dodneška tam a jsem spokojenej.“ (František P34)

RŠ: „Jak vlastně ta nabídka přišla, abyste dělala zástupce ředitele?“

Učitelka Kateřina: „Já už jsem minulý rok, vlastně už dva roky zpátky, jak jsem začala dělat výchovnou poradkyni, tak vlastně pan ředitel dost často se mnou konzultoval a asi některé mé názory mu stály za to slyšet. Minulý rok už mě bral jako součást vedení školy, že jednou týdně jsme se scházeli na poradách, kde se řešily věci, které nesouvisely s mými kompetencema, jenom já jsem k tomu říkala svůj názor, který byl názorem učitele, který spíš trochu okorigoval některé aktivity, což chápu, že pan ředitel, když učí třeba pět hodin, tak nemůže vidět, že se třeba dělá to, to, to, tak že se nemůže dělat tohle. Že jsem jako byla hlídač toho, aby se jako neustřelilo, a pak vlastně jsem taky jakžtakž počítačově schopná, i vlastně bylo vidět, že některé věci přes legislativu jsem schopná ohlídat a vzít na sebe, že jsem nabízela pomoc panu zástupcovi, že něco třeba projdu, že něco nestíhají, jako to tak nějak přirozeně přešlo, a dá se říct, že polovina sboru se ani nedivila, že vlastně na konci roku řekli, že budu zástupkyně, což jsem byla teda ráda, no, že spousta lidí to komentuje i během roku, že spousta té práce jsem dělala už dřív, že to pro mě bylo... trochu jsem měla obavy, aby někteří neříkali, no, tak ta si to tam prošlapala... no neříkám, že si to někdo nemyslel, nevím...“ (Kateřina P8)

Proč tedy ostatní experti, které lze charakterizovat jako angažované, odpovědné a nad rámec svých povinností pracující učitele, neusilují o funkci zástupce či ředitele školy? Měli příležitost?

Například učitelka Vendula působila na škole, kde ředitel školy odešel ze zdravotních důvodů náhle z funkce. Zřizovatel školy jmenoval dosavadního zástupce dočasným ředitelem školy a ihned vypsal konkurz na nového ředitele školy. Přestože byla Vendula na škole uznávaná, dokonce by se dala označit za tvůrkyni vize školy (viz kapitola [6.2.1.2.1 Ideová ředitelka](#)), byla ideovou vůdkyní značné skupiny učitelů, vedoucí metodického kabinetu a organizátorkou několika projektů, nepřihlásila se do výběrového řízení. Učitel Petr měl také několik příležitostí, a dokonce se přihlásil do konkurzu na ředitele jiné školy, než na které působil, avšak nakonec se konkurzu neúčastnil.

Důvody zkoumaných učitelů lze shrnout do následujících tří bodů:

1. Zásadní odlišnost funkce zástupce ředitele (a funkce ředitele) a funkce učitele. Zkoumaní učitelé uvádějí, že zástupce má málo výuky a příliš mnoho papírování. Experti považují výuku za zdroj svého uspokojení.

2. Obava z nepopularity. Jedna z dělicích linií skupin ve škole je vedení versus učitelé, protože vedení nebývá vždy populární. Učitelé se tak obávají, že by získali pověst neoblíbeného zástupce a přišli by tak o pověst učitele experta.

3. Obava z odpovědnosti plynoucí z funkce. Tomuto důvodu se budu dále věnovat, neboť chci vysvětlit, co považují učitelé za odpovědnost ředitele.

7.4.2 Obava z odpovědnosti

Jak velkou odpovědnost má ředitel (a potažmo vedení školy) a jak může být za následky svého špatného jednání potrestán, dokumentují tři případy, které se staly během realizace výzkumu. Dva z nich se staly přímo ve městě, kde je prováděn výzkum. Třetí v jiném městě, ale kvůli médiím se nejen učitelská obec rychle dozvěděla veškeré detaily případu. Tyto konkrétní případy zde uvádím z toho důvodu, že byly zkoumanými učiteli reflektovány a uváděny jako příklady obav z velké odpovědnosti.

1. Odvolání ředitele školy

Ředitel ZŠ Tábořská v Praze, Beran, byl po 15 letech odvolán z funkce. Důvodem je údajné napadení žáka učitelem. Mezi zkoumanými učiteli má tento ředitel pověst angažovaného a inovativního průkopníka, se kterým se někteří učitelé mnohokrát setkali na školeních a seminářích.

2. Odvolání ředitele školy

Týden poté je odvolán ředitel Sídlištní školy, který byl znám učitelům na jiných školách jako vynikající lektor bezpečnosti práce. Důvody odvolání se různily, hlavní problém byl zřejmě ve špatně vedeném účetnictví školy.

3. Žaloba na ředitele školy

Na ředitele školy v malém Rodinném Městě jsou podány dvě žaloby za nedodržení pracovní smlouvy s učiteli školy. Ředitel je mezi zkoumanými učiteli znám jako radikální inovátor, který se rozhodl dát výpověď několika učitelům, kteří s ním nechtějí spolupracovat. Na dané škole to vyvolalo vlnu nevole a někteří učitelé podali celkem tři stížnosti na ředitele školy k České školní inspekci.

(terénní poznámky)

Podobné případy vyvolávaly u zkoumaných učitelů obavy z funkcí ve vedení. Domnívám se, že je to jeden z hlavních důvodů, proč se součástí vedení učitelé Petr, Marta, Zdena a Vendula nestali. Učitelé, kteří se nestali součástí vedení, považují výše uvedené tři případy jako potvrzení reálnosti svých obav.

Učitel František se podobných případů rovněž obává, i když jak sám uvádí, ještě než se v konkurzu ucházel o místo zástupce, měl přibližné **představy o funkci** zástupce školy.

„... já jsem se tam [do pozice zástupce školy] dostal přes koordinátora informačních technologií, což byla asi nejrychlejší cesta, aby člověk nakoukl k tomu, aby člověk nakukoval do věcí, obzvláště, pokud je vedení benevolentní, a nechalo ho nakukovat do věcí, tím nemyslím, že by šmíroval nějaké dokumenty, ale tím, že jsem furt byl v ředitelně, furt byl někde u zástupkyně ředitele v kanceláři a furt jsem tam řešil na počítači, prostě jak se kopírují složky, takový banální věci, nebo prostě se zasekla tiskárna a při té příležitosti ten ředitel říká, co myslíš a jaké je tvůj názor na tohle, a spoustu věcí jsme konzultovali a já tam byl furt a spoustu věcí jsem viděl z různých úhlů pohledu a pak jsme šli spolu třeba na pivo a on se třeba rozkecal, až se ledy uvolnily, a řešili jsme všechny možné věci. Ráno jsme si toho moc nepamatovali nebo jenom něco, ale já třeba jsem si pamatoval víc, tak pro mě to bylo takový jako by školení z jeho strany.“ (František P35)

7.3.3 Práce na profesní identitě zástupce ředitele

Zástupce ředitele se stává terčem pomluv a fám ve škole. Takřka denně se setkává se všemi učiteli, přiděluje jim mnoho úkolů, a proto nejen osoba zástupce, ale i funkce, je

středem mnoha pomluv. Učitel František se stal zástupcem na nové škole, jehož vedením byl vyzván k účasti na konkurzu na tuto pozici.

„... moje kolegyně, zástupkyně pro výchovně-vzdělávací činnost, kterou si paní ředitelka vyhlídla z řad pedagogického sboru. Tak to jsou neskutečný trable v kolektivu, kdy prvně jsou všichni kamarádi a dělají, že jsou rádi, že ‚zrovna ty jsi na tom místě, to je bezva!‘ a pak... Ona si prošla naprostým peklem, kdy ji odmítali ty její požadavky a všechno nosili pozdě. Někteří s tím měli obrovský problém, že ona je najednou jejich nadřízená.“ (František P32)

Jak je vidět z citace, nelze očekávat, že souběžně se získáním nové funkce získá učitel od všech ostatních učitelů široké uznání. Zástupci, podobně jako učitelé experti musí neustále bojovat o svůj vliv ve škole.

„Takže si myslím, že ona [učitelka Kateřina] dozrála, získala si respekt jak u žáků, tak u kolegů, což se ukázalo, když jsem ji jmenoval zástupkyní, tak kromě těch, co už tady nejsou, a shodou okolností to byla ta paní učitelka (ta už tady není), která měla ty ambice být ve vedení, v jakési pozici, tak ta se neustále ptala, že tak mladá, že je zástupkyní.“ (ředitel David P12)

Nová role si vyžaduje nové strategie práce na **profesní identitě zástupce**. Publikem je nyní celá škola, která pečlivě sleduje každý krok vedení a zástupce. Posuzuje jej nejen z přímé interakce se zástupcem, ale také na základě vnějších znaků (viz kapitola [6.7 Strategie výlučnosti](#)).

7.5 Koordinátor a tvůrce ŠVP

Expert, kterými se zabývám, mají za sebou mnoho let praxe, a zejména ti s dvaceti a víceletou praxí popisují historické proměny vlivu ministerstva školství a dalších orgánů na výuku ve škole. Devadesátá léta 20. století vnímají jako obrovskou změnu, kdy došlo k uvolnění striktních pravidel práce a učitelé si mohli sami hledat vlastní cestu. Zájem o

nové způsoby a metody učení však vychází ze samotných učitelů, nikoli ze zájmu či inspirace vedením školy, a také ne z ministerstva.

„Ono taky jako do té doby v té škole opravdu to bylo drženo hodně striktně, záleželo na řediteli, takže já si myslím, že teďka třeba pro vás mladé jako ta situace není až tak jasná, když jste si to neprožili, že se opravdu všechno kontrolovalo a přesně, a tenkrát byl vlastně plán, ten týden se naučí to a to a další týden...“ (Marta P65)

První polovina 90. let je proto pro učitele symbolizována hledáním nových možností výuky, časově a finančně náročné sebevzdělávání a navštěvování odborných seminářů, nabíjením se od jiných, podobně zapálených kolegů, ujišťování se o správnosti cesty, na kterou se vydali. Na konci devadesátých let se situace značně mění, učitelé už nepodnikají cesty na druhý konec republiky a nejsou již na škole osamoceni ve svém snažení.

RŠ: „A pro tu změnu jste hledala nějakou inspiraci?“

Učitelka Marta: „No, to jo. To jsem potřebovala z venku vědět, že to dělají i jinde někde. Možná jako i se utvrdit sama, že nevymýšlím úplně bláboly... Asi jsem potřebovala to potvrzení, ne že to ve škole jde, to jsem věděla, že to jde, ale potvrzení, že to dělám správně, že se otáčím správným směrem...“

RŠ: „A proč tohle potřebujete?“

U: „Já to teď nepotřebuju, ale tenkrát, když jsem začínala, já nevím, že jsem tak nad tím neuvažovala. Že jsem se do toho pustila po svém, a tím, že šli ještě z venku různě... My jsme vlastně hledali cestu, hledali jsme, co všechno by se dalo dělat a tak. A vzájemně jsme se, vzájemně jsme si tak možná dodávali něčeho, nebo já bych řekla, že to bylo hledání.“ (Marta P65)

Z tohoto důvodu mě velice zajímalo, jak budou učitelé vnímat Rámcový vzdělávací program (2005). Školní vzdělávací program jsem od počátku vnímal jako **otevřenou příležitost** pro školy. Domníval jsem se, že ŠVP je ideálním prostředkem k tomu, aby se při přípravě učitelé naučili komunikovat a spolupracovat v rámci školy. Hlavním důvodem bylo to, že ŠVP jsem primárně nevnímal pouze jako program

vzniklý v pedagogické laboratoři ministerstva školství jako levný a efektivní plán změny, jenž musí být školami přesně realizován. Naopak, nahlížel jsem na ŠVP jako na pobídku, otevřenou příležitost pro učitele, žáky, rodiče a jejich školy pokusit se společně pracovat na utváření takové školy, která by se jim líbila. Nedomníval jsem se, že výsledkem bude „nejvýkonnější“ škola, ale rozmanitá škola navržená samotnými jejími aktéry a jimi dobrovolně uskutečňovaná.

Postoje expertů k probíhající kurikulární reformě lze rozdělit do dvou skupin. První skupin tvoří učitelé (Kateřina, Zdena a František), kteří chápou ŠVP jako příležitost ke změně a do značné míry se jim na jejich školách daří prosazovat drobné změny v měřítku celé školy (nikoliv jen ve skupině angažovaných učitelů).

Druhá skupina je tvořena učiteli s delší praxí (Marta, Vendula a Petr), kteří na začátku reformy sdílejí stejný názor s předchozí skupinou, ale postupně jsou velmi skeptičtí, a nakonec ŠVP označují za formální dokument bez reálného dopadu.

7.5.1 ŠVP jako možnost změny

Kateřina a František jsou v době přípravy ŠVP čerství zástupci škol, a proto využívají ŠVP jako možnost pozitivní změny celé školy. Učitelka Zdena působí na škole, kde ŠVP pojali podobně: změna školy je výsledkem kolektivu. Na školách těchto učitelů je tvorba a příprava vlastního ŠVP **společně vnímaným úkolem**. Tím se odlišují od škol druhé skupiny, kde se vlivem rozmanitých okolností stala příprava ŠVP povinností několika málo lidí.

Ilustrujícím příkladem kolektivně vytvářené změny je škola učitelky Kateřiny. Vedení školy rozdělilo práci na ŠVP na jednotlivé celky, stanovilo harmonogram práce, poskytlo nezbytné finanční a materiální prostředky učitelům a zorganizovalo pro učitele čtyřdenní výjezdní kurz. Výjezdní pracovní kurz v přírodě byl pečlivě připraven Poradenskou firmou, která kurz škole věnovala zdarma. Kurz byl zaměřen na podporu tvorby ŠVP, a zejména na klíčové kompetence. Dobrá organizace kurzu přispěla k tomu, že během něj došlo ke stmelení učitelského kolektivu, který vedl přípravu ŠVP.

Důsledkem toho bylo „společné naladění“ a **ztotožnění** se jedinců s tímto společným úkolem, na kterém pracovala celá škola. Přestože příprava ŠVP vyžadovala mnoho energie učitelů na škole a objevilo se mnoho dlouho řešených dilemat a problémů (např. hodnocení klíčových kompetencí, mezipředmětová výuka, nejasná metodika ze strany MŠMT¹²¹ či autoevaluace ŠVP), práce neskončila na půli cesty a lidem ve škole se podařilo vypracovat dokument, s nímž jsou spokojeni.

Experti, kteří se na ŠVP dívají jako na možnost změny, **nepocitují nesoulad** mezi svou profesní identitou a tímto požadavkem. Nevnímají ŠVP jako příkaz shora, který by podřýval jejich autoritu expertů a přičil se jejich profesní identitě. Učitelé se nedomnívají, že jim ŠVP nařizuje, jakým způsobem mají vyučovat. Naopak, ŠVP dává učitelům prostor změnit výuku a vzdělávání na celé škole (na rovině formalizovaného dokumentu), a tím potvrzuje jejich identitu učitele.

„To se teď hodně mění a to, na co se dává teď hodně akcent v té školské reformě, to co se tady strašně dlouhou dobu opomíjelo. Měli jsme takový to školství Marie Terezie, kde pořád to učivo, učivo, učivo, furt – tak kolik toho umíš a nakolik, na jakou známku jsi napsal diktát a tady tyhle věci okolo jdou jen tak mimochodem. Nikdo se tím nezabýval. Kdežto teď ty vzorce chování, my tomu říkáme kompetence v tom novém pojetí reformy, jsou pevně ukotveny a měly by být cíleně v těch žácích budovány. Měli bysme i najít vhodné zpětné vazby a to je to, s čím se v tuto dobu na škole pereme. Vhodné zpětné vazby, které by nám sdělily, jestli jsme úspěšní v těch vzdělávacích strategiích školy, což jsou obecné charakteristiky. Ty vzdělávací strategie formují obecné charakteristiky toho žáka. Takže to vás zajímá správně a naštěstí to zajímá dneska i nás, svým způsobem, jak na ty žáky, a to je takový cílený působení na ty žáky. My chceme, aby se naučil spolupracovat, naučil vyjadřovat své problémy, aby z něho byla taková dynamická osobnost, která bude mít tady ty charakteristiky. Na což se dřív nedával zřetel.“ (František P33)

¹²¹ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Učitelé se domnívají, že budou v následujících letech podle evaluace měnit ŠVP až do zhruba třetiny rozsahu dokumentu. Překvapivě rodiče žáků takřka nijak nezasahovali do přípravy ŠVP, pouze tehdy, byli-li k tomu vyzváni. Učitelé si to sami vysvětlují nedostatečnou informační kampaní vedenou MŠMT.

7.5.2 ŠVP jako formální dokument

Druhou skupinu tvoří starší učitelé Marta, Vendula a Petr. Tito experti prošli rychlým vývojem svého náhledu na ŠVP. Zpočátku jej vnímali podobně jako učitelé první skupiny, ale při vlastní realizaci experti narazili na tvrdý odpor většiny učitelů proti jakékoliv aktivitě.

Příkladem může být učitelka Vendula, která se stala koordinátorem ŠVP, a tedy i jednou z hlavních postav tvorby ŠVP pro první stupeň. Absolvovala školení, osobně sbírala inspiraci na dvou pilotních školách a začala připravovat podklady pro ŠVP ze svých materiálů pro osobnostně-sociální výchovu, na kterou je odbornice. Během krátké doby však ostatní učitelé postupně odmítli vypracovat přidělenou část ŠVP. Zbyla jen malá skupina učitelů, kteří vypracovali ŠVP bez účasti většiny ostatních učitelů. Důsledkem toho bylo, přestože například Vendula prosadila OSV v každém ročníku již od první třídy, nerealizování ŠVP samotnými učiteli ve výuce. Z pracně utvářeného dokumentu úzkou skupinou učitelů se stal **dokument formální** povahy.

„Já tak spíš jako ztrácím iluze, když to teď jsem to třeba hodně poznala, když se dělá ten školní vzdělávací program, mluví se o tom, že bychom měli být škola, která by se nějak, nebyla by to specializace, ale prostě takový naklonění k té osobnostně-sociální výchově, k dramatické výchově, a tady k tomu, no, a teď jako problém s těma lidma, kteří jako to neakceptovali dodnes a... My učitelům vysvětlíme, co jsou to klíčové kompetence. Oni řeknou, jó, to my děláme. A tím to pro ně vadne. Tak proč oni by se tím dál zaobírali, když už to dávno dělají. Ale dělají to více méně nahodile, někde nesystematicky a tak prostě hala bala, moc o tom nepřemýšlí o těchto věcech a je to poměrně dost problém.“ (Vendula P48)

Ostatní učitelé daných škol se nejen neztotožnili s inovačním procesem, ale fakticky jej zcela odmítli. Svůj nesouhlas s kurikulární reformou dali najevo svým nesouhlasem a nespoluprací.

Politická změna iniciovaná shora, tedy příslušným ministerstvem školství a jím řízenými organizacemi, naráží na identitu určité skupiny učitelů na škole. Změny **nejsou neutrální** (Ball 1987) a vždy mají tendenci jednu skupinu znevýhodnit oproti jiné. V případě ŠVP mnozí učitelé (vyjma zkoumané experty) pocítili tlak shora k určité změně a k identifikaci s něčím, co jim bylo doposud cizí. Změna s sebou nese **nové metody** práce, založené na poznatcích (např. o klíčových kompetencích), které učitelé nemají a musí je teprve sami získat, což může u vyvolávat následující otázky: *Proč bychom zase něco měnili, když každou chvíli dochází k nějaké změně? A to může vést k obavám: Zvládnou novou práci dobře? Nedojde k propouštění učitelů?*

ŠVP tak narušilo vědomí bezpečí učitelů, a proto tito učitelé zaujali strategii odmítání aktivní účasti na přípravě a realizaci ŠVP.¹²² Učitel Petr popisuje v následující citaci své postoje a také postoje kolegů.

„Je orientace na schopnosti [v novém směřování RVP], když jsem celý život bazíroval na vědomostech, ale takový jsem nebyl, to jsem se snažil propojit, ale jsou tu lidi, kteří to prostě jinak neumí, a co mají dělat? Teď to mají někde zapsat. A při tom, že máme běžný provoz, že žijeme v problémové části Města, já to mám tento týden přepsat a já to nemám rád a já to nestihnu a já radši přijdu o prázdninách, jak vyhrožoval ředitel, protože on chce splnit termín. Já k tomu mám už až fyzický odpor.“ (Petr P20)

Zkoumaní učitelé experti tvořící tuto skupinu tedy narazili na nepochopení většiny ostatních učitelů svých škol a dospěli k názoru, že ŠVP je jen dalším z dlouhé řady pokusů ministerstva něco změnit, opět však pouze pokusem.

¹²² Obavy učitelů z náročné tvorby a realizace ŠVP a z přijetí kurikulární reformy dokladují ve své sondě (N=731) zkoumající postoje učitelů, výzkumníci Beran, Mareš a Ježek (2007).

Závěry mého výzkumu ukazují, že ve škole je několik různých skupin učitelů, kteří mezi sebou vedou ideologické bitvy. Tento pohled ukazuje, že školu je možné spíše vnímat jako **heterogenní instituci**. Nelze se také domnívat, že ředitel stojí vždy mimo skupiny učitelů nebo že stojí vždy proti nim. Ředitelé často patří do jedné ideologické skupiny utvořené na škole. Klasické označení školy jako lineární (liniové) struktury je neadekvátní: ačkoliv formální řízení může mít lineární strukturu, nemá ji v žádném případě neformální, mikropolitická rovina vztahů ve škole.

Expertí vnímají jako problematický pro kladné přijetí kurikulární reformy, kromě tlaku na učitele, samotný způsob vypracování ŠVP. Jak se shodují všichni experti, dokument obsahuje „příliš mnoho slov“, je v první řadě obsáhlý a v druhé řadě psaný jazykem, který není vlastní učiteléské praxi. Učitelé experti během přípravy ŠVP museli ovládnout jim zcela **neznámý jazyk**, vyžadovaný ministerstvem školství.

RŠ: „Vy jste říkala, že ten školní vzdělávací program, že to je spíš na škodu?“

Učitelka Marta: „Já neříkám spíš na škodu. Já nechci, aby to bylo zobecněný. Jako většina těch kantorů to tak bere, je tam tolik slov, že se v tom každý motá a plete páte přes deváté, samý cizí termín, a nakonec já jsem schopná podle toho, co tam je, udělat si já sama pro školu celý školský vzdělávací program, a budu vycházet jenom z toho a může to vypadat bombasticky a může to být zase jenom zase jenom slova, jo.“ (Marta P62)

Jestliže RVP nehovoří jazykem učitelů, důsledkem toho může být formální podoba ŠVP. Původní zaujetí druhou skupinou expertů pro ŠVP postupně vyprchalo, protože učitelé narazili na nespolupracující kolegy, odlišný jazyk a obtížně formulovaného dokumentu. V neposlední řadě k vývoji postoje učitelů do podoby „ŠVP je formální dokument“ přispěla životní a profesní zkušenost učitelů expertů. Tito tři experti mají každý za sebou zhruba dvacet let praxe, a prožili tedy mnoho pokusů o reformování školy. Skepse k poslední probíhající kurikulární reformě však není hlavním negativním faktorem ovlivňujícím jejich postoj. Experti jsou těmi, kdo se neustále snaží měnit podmínky na škole. Bez ohledu na probíhající či neprobíhající reformy. Experti

jsou těmi, kteří prosazovali změny, i když žádná reforma nebyla organizována, a jestliže některé skupiny (pasivní učitelé) odmítli pracovat na změnách tehdy, experti se obávají nespolupráce těchto učitelů i v době reformy.

7.6 Shrnutí

Popisované funkce expertů nahlížím jako vyústění jejich práce na profesní identitě. Učitelé získávají funkce jako odměnu za svoji snahu a práci, čímž je viditelně projevono uznání jejich odborných kvalit. Díky těmto funkcím učitelé dále získávají větší možnosti ovlivňování chodu školy, ačkoliv ne všichni se stávají zástupci ředitele.

Všichni zkoumaní učitelé se však stávají mentory. Funkce mentora není učitelé vnímána jako nedůležitá práce navíc, ale jako odměna a uznání za jejich odborný růst během kariéry učitele. Díky práci ve funkci učitelé získávají morální autoritu ve škole i mimo ni, pokud vedou studenty učitelství při praxích.

Ze zkoumání expertů a jejich pohledů na školní vzdělávací program se ukazuje, že experti nejsou těmi, kdo vždy podporuje jakoukoliv změnu organizovanou ministerstvem školství. Experty jsem rozdělil do dvou skupin, první skupina je přímo nadšena ŠVP a označuje kurikulární reformu za možnost dalekosáhlé změny. Experti druhé skupiny se staví k ŠVP velice skepticky, protože ze zkušeností na své škole a na jiných školách zjistili, že to není způsob motivující všechny učitele. Tedy zejména ty pasivní a cynické učitele. Kvůli tomu experti pracují na přípravě ŠVP méně a jejich očekávání se zásadně snižuje.

V další kapitole se zaměřím na to, jak se zkoumaní experti během svého profesního vývoje učí.

8 Učení se učitele experta

Jak se učitelé učí? Jak učitelé utvářejí vlastní teorii? To jsou dvě základní otázky, které stály na počátku bádání. Mnozí spatřují v učení se učitele hlavní nedostatek profesionálního rozvoje učitelů (Lieberman 1995, Minstrell, Anderson 2002). V dizertační práci jsem doposud ukázal, jak experti pracují na své identitě, jaké používají strategie směrem dovnitř třídy a jaké směrem do prostoru školy, jaké další funkce získávají, a nyní se zaměřím na souhrnné syntetické popsání toho, jak učitelé utvářejí svoje vlastní teorie a sady poznatků.

Klíčovými vodítky jsou následující tři otázky, které v rámci této kapitoly tvoří samostatné podkapitoly:

1. Z jakých zdrojů se učitelé experti učí?
2. Čím je učení se učitele podmíněno?
3. Co je výsledkem poznání a učení se učitele?

8.1 Z jakých zdrojů se učitelé experti učí?

V následující části se zaměřím na to, jaké zdroje učení se učitele jsem během výzkumu identifikoval. Zachycuji je v následujícím grafu. Zdrojem učení se učitele je pregraduální příprava a praxe, zkušenost kolegů, zkušenost získaná v kritických incidentech a hodnoty a osobní přesvědčení. Jednotlivým zdrojům se věnuji v následujících kapitolách.

Graf č. 3: Zdroje učení se učitele



8.1.1 Pregraduální příprava

Nezdary učitelů s kázní žáků a vyučováním v období Zkoumání terénu třídy nabízí otázku, jak kvalitní byla učitelská příprava zkoumaných učitelů, která bude otevřena v další části. Jak připomíná Průcha (2002b), pregraduální příprava je jednou z nejdiskutovanějších otázek učitelské profese. Mnozí badatelé tvrdí, že hlavním zdrojem přesvědčení učitele je vysokoškolská příprava a kultura učení na dané škole (Shraw, Olafson, cit. podle Minstrell, Anderson 2002). Podle Richardsonové (2003) učitelé nabývají mnoho přesvědčení během přípravy na fakultě, kde získávají první zkušenosti se školou, výukou a podobně. Díky tomu si už do prvního zaměstnání přináší přesvědčení získaná během pregraduální přípravy.

8.1.1.1 Kdo chce být učitelem?

Odpověď na tuto otázku ve veřejné debatě zní: nikdo, nebo jen ten, kdo nic neumí. Známa průjovídka říká, kdo nic neumí, ten učí. Existuje však i jiná verze, která říká, že ten, kdo rozumí, učí (Shulman 1986). Veřejnost však často namítá, že studenti učitelství jsou nejslabšími studenty vysokých škol a pedagogické fakulty jsou častým terčem podobných prohlášení.

Někteří badatelé se neustále přou o kvalitu vzdělávání na pedagogických fakultách a snášejí dosti protikladné teze. Lze to ilustrovat na polemice Berlinera a Gitomera. Gitomer a kolektiv přišli s tvrzením, že absolventi učitelství nedosahují takových výsledků a jsou méně talentovaní než absolventi jiných oborů (Gitomer, 1999, cit. podle Berliner, 2000).

Berliner zase přichází s jinými daty a tvrdí, že absolventi učitelství jsou stejně schopní a kvalifikovaní jako absolventi inženýrství a dalších oborů (Berliner, 2000, s. 363). Podle jeho zjištění mají studenti učitelství v průměru stejné výsledky v testech inteligence jako absolventi práv, manažerských a ekonomických studií.

Stejně tak lze nalézt protikladná tvrzení o kvalitě kurzů učitelství. Někdy bývají tyto kurzy označovány jako Mickey Mouse kurzy, protože by je zvládla i tato kreslená postavička. Podle některých je to dáno tím, že tyto kurzy nedoceňují schopnost studentů pracovat vysoce komplexním způsobem. Studenti učitelství nedostávají tolik studijních materiálů, jako například studenti literatury, a neinterpretují důležité dokumenty svého oboru, jako například studenti historie (Berliner 2000, s. 364). Studenti učitelství jsou podle této kritiky málo zapojováni a nejsou jim předávány dostatečné informace. Problém tedy nespočívá pouze v samotných studentech, ale také v organizačním nastavení a kvalitě jejich přípravy.

Pravdou však zůstává fakt, že učitelství jako své povolání si nevybírají nejtalentovanější a nejambicióznější studenti (Berliner, Biddle 1996). Důvody jsou spatřovány v platovém ohodnocení, neboť pozice učitele vyžadující vysokoškolské

vzdělání je hůře platově ohodnocena než jiná pozice vyžadující stejný stupeň vzdělání. Berliner a Biddle označují za mýtus, že by američtí učitelé byli „podprůměrně inteligentní“, navzdory tomu, že veřejnost s nimi tento postoj nesdílí. Dokonce uvádějí, že více než 10 % zájemců o učitelství se v národních testech ocitá mezi nadanými jedinci, zatímco zbylých 90 % dosahuje průměrné skóre v testech SAT.

Jaké jsou další charakteristiky uchazečů o učitelství? Podle Lortieho (1975) učitelství přitahuje **konzervativní** typy lidí s tradičními postoji k roli a ty, jejichž rodiče či prarodiče byli sami učiteli. V České republice je situace podobná: studenti učitelství pocházejí z rodin, kde jeden nebo oba rodiče jsou učiteli, což svědčí o mezigenerační kontinuitě učitelské profese (Kotásek, Růžička 1996).

Učitelství je také vnímáno jako **ženská profese** (přes 70 % studentů učitelství jsou ženy, viz např. Klíčové údaje 2005).

Mladí studenti na prahu učitelského studia vstupují do vysokoškolské přípravy s poměrně velkou zkušeností s učiteli: doposud strávili přibližně třináct tisíc hodin pozorováním učitelů (Malette 2000). Vstupní přesvědčení kandidátů učitelství jsou často charakterizována jako idealistická, hluboce zakořeněná a tradičně formulovaná.

Rozhodnutí k učitelské profesi není vždy promyšlené a úmyslné (Kelchtermans, Vandenberghe 1993). Jak je tomu se zkoumanými učiteli? Kateřina a František nechtěli jít učit po vysoké škole, Zdena přestoupila na pedagogickou fakultu, protože nezvládala stavební fakultu.

„... já, když jsem byla na gymplu, tak jsem fakt nevěděla, co budu dělat. Jo, mě vždycky bavil spíš ten zeměpis a já jsem uvažovala o meteorologii, ale za mě byl ještě problém se dostat, jo. Byl to trošku problém. No, a takže spíš jsem uvažovala o zeměpisu a o tomhle. A pak najednou, nevím, pak jsem, protože jsem vždycky tíhla ke starým věcem, ke staré hudbě, protože jsem hrála starou muziku, jsme vždycky objížděli zámky a hrady. No, a tak mě začala zajímat architektura, tak jsem se potom přihlásila spíš na stavárnu, takže jsem ještě studovala dva roky stavařinu. Jo, až teprve vlastně, já ani nevím proč, náh... Já jsem dělala potom ještě ve skautu, já nevím, z

ňákýho popudu neznámýho jsem se přihlásila na pajdák na první stupeň s tím, že to zkusím. No, voni mě vzali, takže jsem přešla ze stavařiny na pajdák.“ (Zdena P47)

Učitel Petr původně působil v několika různých povoláních, až jej nejvíce oslovila profese vychovatele. Posléze se stal učitelem na základní škole a při práci si dodělával pedagogickou fakultu. Marta a Vendula se toužily stát učitelkami, a to u nich vedlo k silné identifikaci s rolí učitele.

RŠ: „A proč jste se vlastně stala učitelkou?“

Učitelka Vednula: „No, tak jako říkám, mně to prostředí vonělo té školy a to je tak asi všechno. Prostě se mi to líbilo.“

RŠ: „A proč jste se dala na první stupeň?“

U: „No, to abych pravdu řekla, tak ani nevím, co mě k tomu vedlo. Ale spíš asi to, že jsem dobře odhadla svoje možnosti...“ (Vendula P38)

Rozhodnutí stát se učitelem označují někteří badatelé jako kritický incident (Measor 1989), ale podle mého zkoumání nemělo toto rozhodnutí povahu zásadní změny. Významnější je přijetí závazku a identity učitele, nikoliv jen samotné rozhodnutí stát se učitelem.

8.1.1.2 Nepřipravenost pregraduální přípravou

Panuje obecná shoda, že studium učitelství pro výkon profese nepřipravuje dokonale. Podle výzkumu Hubermana (1985) pouze třetina učitelů hodnotí počáteční vzdělání jako užitečné pro ovládnutí určitého stupně vyučování.

Jestliže někteří učitelé neprožívají šok z reality, lze říci, že jejich přechod z pregraduální přípravy do praxe byl zcela prost jakýchkoliv problémů? Nedomnívám se, že by začínající učitelé nezažívající šok z reality (Marta, Vendula a Petr) byli dokonale připraveni na výuku. Učitelé nejsou po absolvování učitelství hotoví učitelé. Zejména nepřipraveni jsou na následující tři oblasti.

Zaprvé učitelé nezvládají **vztah se žáky**. Učitelé zažívající šok z reality až během prvního roku zjišťují, jak je vztah se žáky klíčový pro efektivní vyučování. Ostatní učitelé toto přesvědčení získali jak vlivem vysokoškolské přípravy, tak díky jiným svým aktivitám, jako je vedení divadelního kroužku, vedení skautského oddílu, pořádání táborů s dětmi či působením ve funkci vychovatele. Učitelé prožívají překvapení z toho, jak komplikované je tento vztah se žáky nastavit.

„... pokud chcete těm děckám porozumět a pokud chcete je, z nich vypěstovat nějakou osobnost, tak musíte k nim přistupovat jednotlivě a ke každé té třídě přistupovat jednotlivě. Když třeba třídy odejdou, tak v té další jako to nefunguje vůbec tak, jak to fungovalo ty předešlé roky. Takže prostě ta škála těch překvapení je prostě nevyčerpatelná, dá se říct, protože co děcko, to charakter a to jinej člověk, jiný prostředí a tak dál.“ (Vendula P38)

Obecně lze říci, že zkoumaní učitelé nejsou ze školy dostatečně vybaveni na vyučování a v tomto se zjištěné závěry shodují s mnoha jinými výzkumy (např. Kagan 1992b). Kromě nepřipravenosti se dá hovořit i o tom, že učitelé získali mnoho rad a pouček, které jim v praxi často **nefungují**. Jedná se zejména o metody výuky a řízení třídy. To neznamená, že by byly špatné, ale tyto poznatky se jim v konkrétním prostředí neosvědčí. Musí se jich tedy během své praxe postupně zbavovat a vytvářet si své vlastní metody.

„A první rok jsem zkoušela z pajdáku různé věci, který mi tam řekli, a zjistila jsem, že to nefunguje, jo. Já nevím, příklad, že jo, že se třeba nemá opravovat červenou, jo, že je to takový klišé, že červená je ještě jako, jo. No, tak jsem opravovala jinou barvou. Pak jsem zjistila, že to není vidět, takže pak jsem to zkoušela ještě jinou barvou, a zjistila jsem, že to nefunguje, děti to nevidí, jo. Tam opravdu to nešlo. Já jsem to taky neviděla občas, takže jsem přešla na červenou, pravou fakt červenou, protože jsem zjistila, že ta je vidět. Jo, je to teda, ale zkoušela jsem, že jo, na pajdáku nám říkali, jak je to hrozný, jak všichni opravují červenou a tak. A spoustu takových věcí.“ (Zdena P47)

Zadruhé učitelé nebyli ideálně připraveni na **komplexnost** práce učitele, na rozmanitost úkolů a na odpovědnost, která z této práce vyplývá. Začínající učitel i zkušený učitel mají stejnou zodpovědnost, stejný počet vyučovaných hodin a jsou na ně kladené podobné požadavky.¹²³ Učitel přicházející do nové školy nemá období „hájení“, kdy by mohl nezávazně poznávat třídy žáků či kulturu školy, ale je ihned vržen do výuky. Mnoho učitelů z tohoto důvodu hovoří o začátcích jako o „učení se za pochodu“. Učitel by se měl sám učit a zároveň vést normální výuku zcela standardním způsobem.

„Takže překvapená jsem byla z míry té zodpovědnosti a z té mojí vlastní nepřipravenosti, protože jsem měla dojem, že jsem vystudovala školu, a že prostě jsem hotovej kantor, ale zjistila jsem, že tomu tak není, že prostě spoustu věcí musím, musím si prožít, zažít a, a vyhodnotit sama pro sebe.“ (Vendula P38)

Učitelé mají sice za sebou dlouhou přípravu, ale nejsou připraveni na praktické řešení mnoha teoreticky povrchně zvládnutých témat. Klasickým příkladem je **hodnocení** žáků. Učitelé lavírují mezi příliš přísným a příliš mírným hodnocením práce žáků. Zpravidla jim trvá dva až tři roky, až si vyvinou vlastní systém hodnocení, který bude adekvátně hodnotit výsledky žáků s ohledem na jejich schopnosti a možnosti, a tento systém dostatečně vysvětlí rodičům žáků.¹²⁴

„No, to bylo docela jako, to byl problém. Já jsem vůbec nevěděla, jak mám známkovat, když jsem přišla do praxe. Opravdu první rok, to byl problém, já jsem pořádně nevěděla, jak hodnotit. Protože jsem nevěděla měřítko, kam až si můžu troufnout, co a jak. Já jsem známkovala mírně ze začátku. A až za ty dva roky se mi to tak ustálilo, že už tu škálu mám, protože ten člověk, jak poznal, co ostatní učitelé, už, jo. Teď už přece

¹²³ Učitelé prvního stupně mají na starosti svoji třídu od počátku nástupu do praxe, učitelé druhého stupně se stávají třídním učitelem až druhý rok.

¹²⁴ Otázku hodnocení však budou učitelé řešit po celou dobu své další kariéry jako jednu z ústředních otázek vyučování, což souvisí také se změnami školské politiky (např. ŠVP).

jenom, teď už má člověk tu odvahu dát špatnou známku, i když v té první, druhé třídě, v první třídě nedáte skoro ani trojku.“ (Marta P56)

Zatřetí nebyli učitelé dostatečně připraveni na **sociální stránku** učitelské profese. Učitelé experti se překvapivě shodují, že nejhorší nedostatky ihned spatřovali v nepřipravenosti na jednání s rodiči včetně vedení třídních schůzek. Kromě toho nebyli připraveni na jednání s vedením školy a s kolegy: učitelé neví, jak jednat s vedením školy, jak požádat o pomoc kolegy či vedení školy. Posléze se prokáže, jak zásadní vliv na učitele, jeho profesní identitu a jeho rozvoj mají zvláště sociální interakce.

„A i s rodičema to bylo těžké, když na prvních třídních schůzkách mě rozvezli úplně totálně, a kolegové mi říkali, že mám říct, tam je problém a tam je problém... A prostě jako absolutní zajíc jsem před nima začala mluvit o problémech jako obecně, a když se někdo zeptal, tak pak konkrétně před všema, což byla absolutní chyba. A mluvčí té třídy, povoláním právníčka, se do mě obula takovým stylem, že ze třídních schůzek jsem odcházela úplně v slzách.“ (Kateřina P5)

Připravenost na sociální interakce, zejména na zvládání vztahů s rodiči, přitom učitelé považují za zcela zásadní pro svůj úspěch při výuce. Pokud učitelé nezvládají tuto komunikaci, může dojít k velmi častému jevu, kdy učitelé svalují vinu za problémy dítěte na rodiče a rodinnou situaci (Soodak, Podell 1994, s. 49).

Proto označují experti svoje začátečnická léta jako období zkoumání, kdy poznávají svoji profesi, žáky a celé prostředí školy.

Mnoho autorů poukazuje na význam sebe prezentace pro výkon učitelova povolání. Zkoumaní učitelé během takřka každého rozhovoru mluvili velmi často o sobě. Nias (1989) to nazvala jako trvalé **sebeodkazování** (*persistent selfreferentialism*): učitelé se vidí jako nejdůležitější osoba ve třídě a zároveň v celém edukačním procesu. Podle Niasové je pro učitelské povolání specifické právě to, že vlastní obraz je daleko významnější než pro osoby vykonávající jiné povolání.

Můj výzkum učitelů expertů ukázal, že určujícím faktorem pro připravenost učitele na profesi je **identita** jedince. Přínos vysoké školy pro budoucí profesi závisí na tom, do jaké míry je jedinec ztotožněn s učitelským povoláním, do jaké míry se učitel připravuje na přijetí identity učitele.

„... když jste tam [v článku o rekonstrukci životní a profesní dráhy učitele] někde psal o tom vztahu studentů se školou, jestli se s tou školou ztotožní nebo ne, tak jsem si asi uvědomila, že já jsem asi byla ta, co byla taková ta pilná na vejšce, taková ta, co jí ta práce tam nevádí a naopak baví. Protože já jsem dělala gymnázium a gymnázium mě hrozně nebavilo. A teď jsem konečně měla ten pocit, že už to směřuje k té praxi a že to má nějaký smysl. Tam, tam mám pocit, že jsem se tak jako probudila a že jsem najednou zjišťovala, že pomaličku vím, co chci.“ (Marta P66)

Zjednodušením by bylo myslet si, že pregraduální příprava změnila učitele pouze v tom, že jim poskytla sumu vědomostí. Jak bylo ukázáno, nejdůležitějším aspektem ovlivňujícím úspěšnost přípravy je **identita uchazeče o učitelství**. To, zda učitel přijme závazek plynoucí z profese, nebo nikoliv, pozmění jeho nahlížení na školu. Z tohoto důvodu je velmi zajímavé sledovat učitele, kteří závazek nepřijali (Kateřina, Zdena a František), a přesto se stali úspěšnými učiteli. Postupně totiž našli v učitelské profesi smysl a uspokojení.

Skeptická větev pedagogů (např. Zeichner 1987, cit. podle Richardson 2003) dokazuje, že se přesvědčení studentů během učitelské přípravy utvrzují, nikoli mění. Kdybychom akceptovali tuto pozici, museli bychom si klást otázku, jestli vůbec učitelská příprava jako taková má smysl.

Závěry výzkumu ukazují, že přínosné pro další směřování učitele je připravit jej zejména na postupnou socializaci do profese a s tím spojené procesy. Ti učitelé, kteří si začali budovat identitu učitele již na vysoké škole během pregraduální přípravy, nezažili šok z reality, získali mnoho poznatků během pregraduální přípravy a jsou schopni mnohé z nich uplatnit v praxi, protože si je **přisvojili** za vlastní.

8.1.2 Zkušenost učitele

Zkoumaní učitelé považují za největší zdroj svého teorie praxi. Učitelé vždy o první škole a prvním roce učení říkali: „To si musíte zkusit sám, jinak to nelze pochopit, jak se má vyučovat. Pokud si ještě k tomu navíc vezmete třídnictví,“ pokračují dále učitelé, „získáváte tím větší odpovědnost a více sociálních vztahů se žáky.“

RŠ: „Já bych se vrátil k tomu, vy jste na začátku říkala, že když jste byla v První škole, tak že jste se tři, čtyři hodiny připravovala na výuku samotnou, že vám to zabralo tolik času. V čem se to odlišovalo od přípravy dnes? Co jste dělala za aktivity, které dnes už nemusíte, a proč?“

Učitelka Marta: „Tak neměla jsem přehled, nevěděla jsem, co všechno znají, co neznají. Musela jsem si připravit pomůcky, taky jsem podle školy vlastně, podle té vysoké, přemýšlela nad tím nebo snažila jsem se ty hodiny udělat přesně tak, jak nás to učili... Teď některý ty cvičení znám, takže mně to stačí přejet jenom očima, a když jsem přišla z fakulty, tak jsem si musela opravdu některý příklady spočítat, musela jsem se podívat, co jsou za úkoly v češtině, jestli to umím i já sama vysvětlit, jestli to dobře vyřeším. Takže musela jsem si to vlastně projít všechno.“

RŠ: „A to vám pajdák neposkytl?“

U: „No, to stejně, to byla jenom teorie, ale jak to doopravdy je, to fakt si člověk zjistí, až když přijde na školu. A taky každá skupina je na tom pokaždé jinak. Je fakt, že já jsem třeba nešla až tak do hloubky, ale pro mě byl třeba problém si ty pomůcky nachystat, zjistit, co tam všechno patří, jak si to mám rozplánovat, víc jsem nad tím přemýšlela...“ (Marta P64)

Hlavním principem stojícím za vlastní edukační teorií učitele je jeho zkušenost, že „**to funguje**“. Je to úplně jiný princip, než bychom hledali v přísné vědě, jak upozorňují mnozí (Hargreaves 1994, Atkinson 2000).

Ve vědě není funkčnost jediným důkazem o pravdivosti teorie. Newtonova teorie gravitace dnes neplatí, protože byla překonána lepší Einsteinovou teorií relativity, ale pořád jsou například kosmické lety plánovány podle teorie newtonovské (teorie relativity se zavádí až k úpravě některých odchylek).

Odlišností vědeckých a osobních teorií je více: Zaprvé věda je doslova posedlá systematickým hledáním podpůrných či odporujících si tvrzení; zadruhé vědci hledají alternativní, mnohdy nepopulární, pohledy na daný problém (např. Feyerabend 2001, Illich 2001, Foucault 2000), protože často zastávají přesvědčení, že jedině skrze kritiku může docházet k opravě omylů a jasnějšímu pochopení pravdy (Pring 2000). Naopak učitelé se řídí spíše ekonomickým a pragmatickým kalkulem: chtějí najít řešení nově vzniklého problému; zatřetí věda spíše hromadí teorie; začtvrté ve vědě nemají emoce a sociální vztahy při vzniku nových teorií hrají tak velký vliv jako v učitelské praxi.

Učitelé porovnávají staré a nové poznatky, aby zjistili, zda nově vytvořená řešení odpovídají starým přesvědčením, či nikoliv. Toto porovnávání však není systematické, spíše je intuitivní a náhodné. Přesvědčení učitele je ovlivněno také zkušenostmi nabytými během **formálního vzdělávání**, jak ukazuje následující citace.

„Stejně tak, když je tam někdo, kdo se hlásí, a učitel ho totálně ignoruje, to já jsem vyloženě nesnášela, a když takhle někoho vidím, tak říkám: ‚Já tě vidím, já si tě zapamatuju, nemusíš mít tu ruku pořád nahoře.‘ Mně to přijde, ty děcka to tak možná nevnímají, ale mně to přijde takové ponižující nebo něco, jakože já tady musím viset s tou rukou, aby něco... Je to asi o takové té domluvě, jak se domluvíme, že mi dáte najevo, že chcete na něco reagovat.“ (Kateřina P7)

Učitelka Marta, podobně jako ostatní učitelé, dokáže na základě zkušeností vysvětlit svoje teorie a přesvědčení, proč například nepoužívá metody frontální výuky, ale více metody skupinové a kooperativní výuky. Jak je vidět, není to zdůvodněno odbornou autoritou (např. Valenta říká, že...) nebo odkazem na dobu (např. dnes už je frontální výuka překonaná...).

„No, já mám pocit, že vůbec, že hrozně nerada učím frontálně, že to vůbec nejde, ne nejde, to je nesmysl, že to není efektivní... takže bych řekla, že té frontální práce používám málo a nebo při nějakém opakování, nebo i když já sama nemám sílu někdy, když nemám energii, tak mám pocit, že to frontální vyučování na jednu stranu pro

učitele je nejlépe na organizaci, ale na druhé straně mně to připadá, že jedna třetina dětí určitě nespolupracuje, takže není to tak efektivní.“ (Marta P61)

Přesvědčení učitele dále ovlivňuje zkušenost s danou školou. **Prostředí** jednotlivých škol znatelně ovlivnilo myšlení a přesvědčení progresivních učitelů. Učitelé se snaží ovlivňovat svým aktivním působením ideové směřování školy, ale zároveň organizace školy působí na učitele. Při utváření přesvědčení učitele má toto dialektické ovlivnění silný vliv. Vliv školy byl při výzkumu sledován v mnoha oblastech, jako je hodnocení, motivace a efektivita výuky. Přesvědčení učitelů mají přímý vliv na výkon školy.

8.1.3 Profesionální a osobní vztahy

Učitelé v prvním případě spoléhají na **své osobní zkušenosti** ve výuce, teprve pokud narazí na problém, hledají radu u svých kolegů. Nechci říci, že učitelé nespolupracují, ale primárně spoléhají na své zkušenosti. Hledání rad kolegů je běžnější a častější v určitých kritických momentech, jako je zejména období začínajícího učitele Zkoumání terénu třídy.

Velmi mnoho výzkumů zcela opomíjí doménu profesionálních a osobních vztahů učitele. Během mého výzkumu učitelů expertů se však ukázalo, že učitelé přebírají od svých kolegů přesvědčení a metody výuky. Nikoliv od všech učitelů, ale pouze od těch, se kterými mají dobré osobní a profesionální vztahy.

RŠ: „Vy jste právě zmiňovala o PAU, jednak o dramatické výchově, že vás to nabíjelo. Co to znamená, že vás to nabíjelo?“

Učitelka Marta: „Že jsem měla chuť vymýšlet nové témata do vyučování. Měla jsem na ně, měla jsem víc energie s nima pracovat tím, že je, že s nima i komunikuju, že je nedržím jenom v té frontální výuce, aby seděli v těch lavicích. Dovoluju jim pronášet svoje názory, můžu jim nabídnout... *(přerušeno příchodem uklízečky)* ...Dovedla jsem si to rozdělit na třeba na skupiny, kdy každá skupina dělá něco jiného, nebo já jsem nechala pracovat celou třídu, vybrala jsem si jenom čtyři, pět dětí, se kterými jsem

pracovala. Nebo každý zpracovával jiné téma, jo, tím si myslím, že jsem se nabíla, že jsem měla chuť pokračovat dál.“

RŠ: „To byla jakoby ta největší pomoc?“

U: „Tak my jsme se tak jednou měsíčně jsme se vždycky viděli a ještě jsme si sdělovali, kdo co dělá, a říkali jsme si svoje nápady.“ (Marta P62)

Učitelé se velmi snadno učí od kolegů, s nimiž navázali osobní vztahy. Vliv osobního vztahu na vývoj přesvědčení učitele je zřetelně patrný například v období začínajícího učitele, kde je popisován nulový vliv formálního mentora.

Progresivní učitelé zpravidla prodělali několik zkušeností se získáváním a předáváním rad kolegům a zjistili, že je zajímají jen ty rady od kolegů s podobným přesvědčením. Museli si proto vytvořit napřed **osobní přátelské vztahy** s několika učiteli, podobně aktivními, a s celou skupinou pak mohli tito učitelé působit na ostatní kolegy. Opět se dostáváme k tomu, že pokud chtějí učitelé ovlivňovat proces učení na škole (a spolu s tím své kolegy), musí vytvářet ideově zaměřené skupiny.

„Jestli to [moje rady] víc berou, to záleží na těch vztazích uvnitř kolektivu nebo mezi mnou a těma ostatníma lidma. Mám pocit, že je to docela dobré, ale určitě to, že mám něco ozkoušeného, tak se mi o tom mluví líp. Protože už vím, co mně to samotné přineslo, a můžu tomu dát větší váhu. Tady tuhle knihu má smysl číst, protože jsem z ní vytěžila hodně. Že už tu osobní zkušenost mám a můžu ji víc potlačit, a ten, kdo má se mnou dobrou zkušenost, nebo mě nějakým způsobem uznává, že na tady tohle mám dobrý tip. Nebo zkušenost tady tudle už se mnou zažil, tak po té knížce šáhne. A už za mnou někteří přichází: ‚Nemáš nějakou dobrou knížku na to a na to?‘ Když se zadaří a sedne to, že opravdu to tak je, že to párkrát lidi takhle ode mne vezmou a mají tu pozitivní zkušenost, tak už na to najedou, že už ode mne očekávají tady tohle, že jim v tom nabídnu. No, ne zrovna servis, tak jsem to nechtěla říct, ale že ví že něco ode mne čekat v tomto směru můžou.“ (Kateřina P11)

Klasickým **prostorem** ve škole ke sdílení rad a řešení problémů je kabinet a oběd. To znamená, že se vše odehrává v neformálních prostorech a v pouze úzkém kruhu kolegů.

„Je to o té diskusi v kabinetě nebo na obědě s kolegama, se to posunuje dál, třeba si řekne tohle mě zajímá, a chce jít v tom dál, tak jde na nějaký seminář a vzdělává se v tom. Nebo slyšel jsem, že ty děláš to a to, jak se ti to daří? Nebo naopak, měla jsem totální výbuch v hodině, stalo se to a to, co mám dělat? Jo, taková ta beznaděj, kdy už nevím.“ (Kateřina P5)

Stejným stylem se učí školy od sebe, kdy jde o navázání vztahu s **partnerskou** školou.

„To ne, nemyslím centrálně nařízené, ale aspoň jsou určité školy, které se snažíme hledat, kde víme, že už něco funguje, že se nám nechce ztrácet čas nad tím, že budeme experimentovat léta. Víme, že třeba jedna Městská škola, jí to trvalo deset let, než si vytříbili ten svůj hodnoticí systém. Ti šli do toho sami. Nám se nechce absolvovat těch deset let. Chceme ten čas nahrát tím, že se chceme inspirovat u nich. Můžou nám říct: ‚Tudle nám fungovalo, tudle nám nefungovalo.‘ Nepřevezmeme to samé, ale můžeme urychlit náš proces hledání, co sedne tomuto týmu, této škole, s těmato děckama z tohoto sídliště.“ (Kateřina P11)

Rizikové na tomto způsobu učení se na základě osobních vztahů může být **přílišné spoléhání** se na radu jiného učitele, jak je zřejmé z následující citace ředitele Davida. V ukázce popisuje začátky učitelky Kateřiny.

„Já sám ten její [učitelky Kateřiny] začátek vnímám tak, že byla hozená do vody a řeklo se jí: plav. Od kolegyně, která byla paralelně s ní v ročníku, tak ji dávala doporučení typu: ‚Když tě nebudou poslouchat, tak je musíš podusit, jak se říká – pokořit, a potom si je přetavíš k obrazu svému‘ ... Kateřina v sobě neměla tu potřebu někoho ponížit nebo podusit, ale měla potřebu být rychle dokonalý učitel a uvědomila si, že to jde proti sobě a že to nefunguje.“ (ředitel David P12)

Učitelé nepotřebují **teoretické zdůvodnění** určité metody, ale názornou ukázkou výuky. Zkoumaní učitelé uváděli, že se nejvíce naučili od kolegů tehdy, když byli přítomni na jejich hodinách, když viděli, že „**jim to funguje**“. Z tohoto důvodu již progresivní učitelé často hospitují v hodinách svých kolegů, aby mohli posoudit klima ve třídě. Sledování výuky jiného učitele je v tomto ohledu symbolem podpory a ujištění se o vykročení na správnou cestu. V žádném případě se zde nejedná o sledování a posuzování výkonu učitele ve smyslu měření produktivity výkonu daného jedince.¹²⁵

„A v té době, když jsem měla pocit, že v té škole fakt nevydržím, tak jsem se dostala na studium dramatické výchovy na vysoké škole. A to bylo studium jednorocní, kde se sjelo čtyřicet, to bylo nejdříve v Městě, takže to asi čtyřicet učitelů, čtyřicet, šedesát učitelů, kteří se jednou měsíčně scházeli na vysoké škole, kde byl otevřený obor dramatická výchova, a tam jsem měla pocit, že se začínám nabíjet od lidí, kteří jsou stejně naladěni jako já a kteří chtějí dělat stejné věci. Takže to byl takovej ten nabíjecí moment. A po tom roce jsem, bylo otevřené ještě dvouleté studium dramatické výchovy, kde už to ale bylo na výběru. A dostala jsem se ještě do toho dvouletého kurzu a tam to bylo ještě daleko silnější v tom, že vlastně, tím, že byl udělaný výběr učitelů, tak se sjížděli učitelé z celé republiky. Bylo nás, řekněme, řeknu dvacet pět, tak tam teprve jsme začali probírat to, co je Obecná škola. V té době vlastně začali, začal se probírat Obecná škola. A některá, byli tam samozřejmě kantoři i z lidušek i z prvního stupně i z druhého stupně. A na tom prvním stupni, opravdu ti, kteří byli aktivní, tak začali dělat Obecnou školu, a myslím si, že jsme se vzájemně ovlivňovali v tom, že to má význam a co se má dělat. Teď hodně těch učitelů tenkrát bylo zapojeno i v, ve, to není společnost, v Přátelé angažovaného učení. Teď nevím přesně, ale... Takže nám řekli, co se děje, kdo to vede, kde se obrátit na informace, vzájemně jsme si vlastně nabízeli i hodiny, takže bylo hrozně fajn, když jsme spolupracovali nebo já jsem

¹²⁵ O honbě za výkonem (*performativity*) jako negativním jevem školských reforem více viz Ball (2005, s. 6). Ball ve své teoretické studii ukazuje, jak měření výkonu učitelů je spojeno se snahou po řádu, evidenci, a zejména se snahou po dokonalosti, které není možné nikdy dosáhnout.

spolupracovala nebo kamarádila tenkrát s Alenou Krčínovou ze Severu a ještě s panem Břetislavem Králem, který tam učil ve vedlejší vesnici, teď je myslím ve Větším Městě. A oni nás třeba tak pobídli, že jsme začali dojíždět k nim a oni zase se přijeli podívat sem.“ (Marta P60)

Opět se ukazuje, že učitelé nepracují pouze deduktivně a racionálně, ale že jednají na základě **intuice**.

Učitelé již v období Progresivní učitel inovují způsoby učení se a poznávání: učitelka Marta naváže silné vztahy s kolegy z jiného města, Petr stráví několik týdnů na různých školách, které se profilují jako alternativní, Zdena začíná jezdit do Nizozemí na stáže do základních škol, Kateřina a František navštěvují kolegy na jiných školách a učitelka Vendula se účastní mnoha intenzivních a dlouhodobých školení. Navázání silných osobních vztahů spolu s profesní pomocí proměňuje přesvědčení učitelů a následně také jejich výuku.

Dochází k prolínání osobní a profesní roviny vztahů mezi učiteli. Pokud jsou učitelé členy jedné zájmové skupiny, je daleko pravděpodobnější, že spolu budou spolupracovat, a co více, že se od sebe budou učit.

8.1.4 Kritické incidenty

Kritické incidenty jsou neplánované a nekontrolované události a jako takové jsou výsledkem určitých jevů (viz Denscombe 1999). Oproti tomu **kritické události** (*critical events*) mají rys plánovaných akcí, jako je školní divadelní představení, ekologický projekt či natáčení filmu o škole (viz Woods 1993a). Takové události jsou připravované po určitou dobu, záměrné a plánované.

Obojí však mají společné to, že popisují napjaté situace, které mají značný dopad na život jedince a jeho rozvoj. Dále se vztahují na jevy, jež v procesu učení jedince hrají důležitou roli při jeho poznávání reálného světa. Podle známého výzkumu Kelchtermanse a Vandenbergha (1993) kritické incidenty způsobují u učitele pochybnosti o jeho profesních kompetencích (např. učitel se domnívá, že není schopen

dobře učit žáky se specifickými vzdělávacími potřebami) nebo snížení sociálního uznání učitele (např. negativní reakce od rodičů).

Odborné teorie popisující vývoj, či rozvoj, učitele někdy uvádí, jak by se v ideálním případě měl učitel vzdělávat a rozvíjet. Zejména kvalitativně orientované výzkumy však ukazují, že vývoj učitele není lineární a jednotlivá období mohou být iniciována náhodnými, tedy ne nutnými událostmi. Proto lze hovořit o jisté **nepredikovatelnosti** vývoje učitele. Jednotlivá období, jako je období začínajícího učitele, období pokročilého učitele či období učitele experta (Berliner 1986), jsou pouze rámcovým zachycením složitého vývoje. Co se však odehrává v rámci těchto období a proč se například jejich délka významně liší, je odůvodněno právě onou nepředpověditelností dráhy učitele. Z tohoto důvodu je nutné zkoumat kritické incidenty retrospektivně, tedy s určitým časovým odstupem. Teprve zpětně dokáže učitel či badatel identifikovat rozhodující etapy učitelovy životní a profesní dráhy.

Nejstarší použití termínu kritický ve vztahu k určitému bodu v kariéře učitele pochází od Wallera (1932), který ve své publikaci o životech učitelů používá termín „kritické období“ (s. 408). Dále se objevují termíny kritická událost či kritická fáze. Termíny rozpracovává Sikesová a používá následující definici. **Kritické incidenty** jsou „klíčové události v životě jedince a jeho okolí týkající se obratu v rozhodnutí. Podněcují jedince k výběru určitého druhu jednání, které vede k určitým cílům.“ (Sikes 1985, s. 57)

Významným příspěvkem k debatě o důležitých okamžicích v pracovním a osobním životě učitele je často citovaná práce Measorové (1989).¹²⁶ Podle ní jsou kritické incidenty klíčovými událostmi v životě člověka, neboť se na ně vztahují

¹²⁶ Measorová (1989) pomocí metody životní historie zkoumala učitele druhého stupně ZŠ (učitelé humanitních a přírodovědných oborů) v různých fázích jejich kariéry: učitelé s pěti lety praxe, učitelé ve středním období kariéry a učitelé před důchodem.

významná životní **rozhodnutí**. Incidentsy v jedinci vyvolávají určitá rozhodnutí a směřují ho určitým způsobem, ať už je toto rozhodnutí vědomé či nereflektované.¹²⁷

Kritické incidenty se objevují v celém zkoumaném období dráhy učitelů, ale v určité době se jich vyskytuje více a pravděpodobnost jejich výskytu je značná. Hovoří se tak o kritické fázi.

Nejvíce kritických incidentů se objevuje v období Zkoumání terénu třídy. Z kritických incidentů se zkoumaní učitelé naučili především způsob hledání řešení problémových situací, adekvátně pracovat se vztahem žák a učitel a řídit vyučování.

Před obdobím Progresivní učitel je podstatná zejména krátká kritická fáze Hledání profesní identity učitele (viz kapitola [4.4 Hledání profesní identity](#)), která je vyvrcholením sociálního tlaku k přijetí určité profesní identity. Kritické incidenty jsou podle mého zjištění silné okamžiky, které **vytrhují učitele z běžné perspektivy** a, co je ještě více podstatné, znamenají proměnu jeho přesvědčení. Učitel František po nezdařeném chemickém pokusu mění svoje přesvědčení a začíná si dělat přípravy, učitelka Kateřina se v krizovém období postavila za vedení a dala najevo ochotu spolupracovat na proměně školy, učitelka Zdena se díky prosazení vánoční besídky učí, jak může ovlivnit vedení školy, učitelky Marta a Vendula proměňují svoje očekávání vůči škole díky společenským změnám v roce 1989 a pro Petra je studium učitelství na vysoké škole motorem změny.

V období Expertství, podobně jako v předchozích obdobích, hrají roli kritické incidenty. Během dlouholetého profesního vývoje a každodenní výuky může u učitele docházet ke značnému zjednodušení práce až do formy stereotypů, v jednání a myšlení.

¹²⁷ Zkoumání vlivu nereflektování kritických incidentů probíhá například takto: Denscombe (1999) zkoumal vliv kritických incidentů (zhlédnutí filmu, kde člověku musela být amputována noha v důsledku jeho kouření) na studenty anglické střední školy (N=1600 dotazník, N=120 focus group) a jejich postoje ke kouření.

V kritických fázích a následkem kritických incidentů může dojít ke zpochybnění daného statutu quo.

Kritické incidenty v období zkušeného odborníka již nejsou podmíněny neznalostí učitele, ale zejména vnějšími okolnostmi a **nevyzpytatelností profese učitele**. Kateřina řeší znásilnění žákyně a šikanu ve škole, Petr svědčil u soudu řešícího kauzu sexuálního obtěžování učitele, Vendula je svědkem zneužití moci a peněz ředitelem školy, Zdena řeší osobní problémy v rodině, Marta se stává terčem pomluv a František řeší komplikace úrazu žáka.

„Pro mě nepříjemné bylo řešit problém, kdy se dostalo na povrch, řekla nám to jedna holka, že byla znásilněna, pokus o znásilnění u ní kdysi dávno byl, tak jednak nás to zaskočilo veskrze všechny dospělé, co jsme do toho byli zainteresováni. Bylo to takové náraz a teďka to řeš. Protože jsem ještě nic takového neřešila, takže vlastně neznalost problému... Ten moment toho, kdy jsme pravděpodobně, dle toho sdělení, byli jedni z prvních, kteří to víme. Ale ta událost se stala před půl rokem. Tak teď za a vymyslela si to, aby byla zajímavá; za b nevymyslela si to, teď se jí to něčím připomnělo... Co s tím budeme dělat? A čtvrtý moment, úplně zrušená, že to z ní vylezlo ven, a hlavně to nikomu neříkejte. Tam následoval odstup, s tím, že jsme se museli smířovat, co my s tím budeme dělat? Teď už ty zkušenosti mám, a vím, že příště už bych spoustu věcí dělala jinak.“ (Kateřina P10)

„Mně se stala taky krásná věc (*ironicky*). Tak posouvám na chodbě skříň, těžkou. Tak jsem si půjčil deváťáka, neuklouzne on? Nevykloubí si koleno? No, nesmí posouvat skříň. Teď jenom čekám, co udělají rodiče. Tatínek se zdá být rozumněj, všechno jsme spolu projednali, kluk už je z nemocnice pryč, vazy má v pořádku. Dělali mu laparoskopii, je to nepříjemný,... ten doktor, s kterým jsem mluvil, který ho ošetřuje, říkal, že to bude naprosto v pohodě, že to je naprostá banalita. Nicméně průser. A to jste furt jako kantor jednou nohou v kriminále a ve vedení jste oběma nohama v kriminále a jenom čekáte, kdy co praskne.“ (František P34)

Učitelé v rozhovorech přiznávali, že byli překvapeni a někdy i doslova šokováni, co všechno s sebou role učitele přináší.

8.1.5 Hodnoty a osobní přesvědčení

Osobní vztah k žákům sytí identitu učitele a jako takový je utvořen souborem vnitřních hodnot jedince. Hodnoty učitele, utvářené od jeho narození a ovlivněné mnoha kontexty, jsou základní tematickou profilací identity progresivního učitele. Mezi hodnoty patří starost o žáka jako jedince a výuka orientovaná na žáka. Podle Woodse a Jeffreyho (2002) lze tyto hodnoty nazvat humanismem. Pro zkoumané učitele je **humanismus** hlavní kategorie a hovoří o ní neustále. Podoba vztahu k žákům je definovaná těmito termíny: respekt založený na důvěře, opora žákům (Mareš 2003), nezklamat žáky, péče o žáky (Gilligan 1998) a důslednost (idea spravedlnosti, Sockett, 1993).

Podobně se vyjadřují jiné výzkumné závěry: učitelovo jednání se odlišuje podle hodnot a přesvědčení, které zastává (Brockett, Hiemstra 2004). Učitel s humanistickými přesvědčeními klade důraz na schopnosti žáka použít předchozí zkušenosti. Učitel má za to, že tímto dojde ke kognitivnímu a sociálnímu rozvoji žáka. Naopak učitel s behavioristickými postoji klade velkou váhu na obsah a podle toho také přistupuje ke kurikulu a žákům. Zastánci behaviorismu se soustředí zejména na kognitivní rozvoj žáka, neboť sdílejí přesvědčení, že ostatní aspekty jeho osobnosti budou (lépe) rozvinuty v jiných institucích (jako je např. rodina).

Velmi názorně byl vidět vliv hodnot zastávaných učitelem na jeho práci v případě učitelky Kateřiny, která odmítla jednat se žáky autoritářským způsobem, protože to odporovalo jejímu přesvědčení.

Emocionalita

Emocionalita je pro učitele neopomenutelným faktorem působícím na rozvoj jejich přesvědčení. Učitelé se totiž domnívají, že není možné posuzovat efektivitu

nějaké metody pouze tehdy, mají-li její popis v didaktické učebnici. Teprve vlastní výuka a vlastní otestování metody učiteli umožňuje zhodnotit efekt teorie. Učitelé totiž posuzují nejen možný dopad této teorie, ale potřebují teorii v praxi vyzkoušet a posoudit velmi mnoho faktorů (učení se žáků, klima třídy, vlastní naladění). Z tohoto důvodu učitelé záměrně podnikají hospitace jiných kolegů, aby zhodnotili několik rozdílných faktorů. Zkoumaní učitelé při hospitacích hodnotí zaprvé schopnost učitele realizovat svoje přesvědčení (teorie realizovaná v praxi), zadruhé funkčnost dané metody či teorie v daných podmínkách, zatřetí přístup učitele k žákům a klima třídy (demokratický učitel, liberální učitel) a začtvrté průběh učení se u žáků. Nikdy učitelé neposuzují jen jeden aspekt.

Z tohoto důvodu je možné říci, že pedagogické teorie učitele jsou teorie, které jsou ověřené a spojené se **srdcem učitele** (viz např. Day 1999). Hodnoty a emoce učitele hrají vliv pro jeho další rozvoj. Učitelka Marta popisuje, jak pro ni bylo na vysoké škole nejdůležitější „nabití“, „nastartování“ či „naladění“.

„Na fakultě mě, co se týče pedagogické profese, mě ovlivnil jeden jediný pan profesor, bohužel si nevzpomenu, jak se jmenuje... Když jsme si sedli do lavic, tak on na nás spustil dost tvrdým autoritativním způsobem, a jednu otázku za druhou, akordy, hudebníky, a jako vypadalo to, že jsme opravdu ti největší blbci, který tam přišli, a nemáme co na té fakultě dělat. A tahle smršť trvala asi, mně to tenkrát připadalo jako půl hodiny, ale bylo to třeba pět minut, deset minut, že to nemám odhad. A pak najednou, jak když švihneš kouzelným proutkem, se na nás usmál a říkal a učit se dá i jinak. Já se jmenuju tak a tak, a najednou se ten člověk změnil a já bych řekla, že těchle těch patnáct minut mně, jsem pochopila a nic víc jsem nepotřebovala na té fakultě. Samozřejmě není to pravda, ale je to tak pro nabití. A na to si vzpomínám pořád. Pro mě jo, pro mě byl.“ (Marta P60)

Učitelka Zdena vysvětluje, jak zpětná vazba od žáků je zdrojem jejího uspokojení z práce, což je pro ni nejdůležitějším faktorem pro další práci.

„Když vám vyjde hodina, pak ty děcka, paní učitelko, to bylo dobrý, samo to šlape a děcka to baví, no, tohle vždycky vás nabije, ta energie, koho to baví, tohle nabíjí, vybíjí vás nezám, že jo, vybíjí vás, když musíte řešit konflikt, že musíte řešit tohle, no.“
(Zdena P51)

Hodnoty a emoce nejsou příliš zkoumaným tématem, ale zkoumaní učitelé jim přikládají velký význam, a proto nutně potřebují posoudit i výkon daného učitele. Výkon učitele při vyučování je nejen předvedení teorie, ale také ztělesnění myšlenek a hodnot učitele. To je také jeden z důvodů, proč se zkoumaní učitelé více učí z praxe svých kolegů než z formální teorie prezentované v knihách.

Vedle zmíněných vlivů nesmí být opomenuta **osobní zkušenost učitele se školou** (základní, střední a vysokou). Hodnoty a emoce vznikající jako výsledek vlastní zkušenosti se školou v dětství jsou pro zkoumané učitele podmiňující, neboť oni si tuto zkušenost přenášejí do vlastní praxe.

8.1.5.1 Morální přesvědčení učitele

Socket (1993) vidí jako jeden z důležitých charakteristik zkušeného učitele jeho **morální charakter**. Každý učitel má vlastní charakter, který je odrazem jeho morálních hodnot. Vlivem mnoha výzkumů soustředěných na jednání učitele došlo k odsunutí výzkumu charakteru učitele, neboť byl charakter označen za nezměřitelný a subjektivní. Jak ukazují závěry výzkumu, sami učitelé nahlíží charakter učitele a jeho hodnoty za zásadní faktor kvalitní výuky.

Morální rozměr vyučování a celé práce učitele byl již několikrát zmíněn a nyní se podíváme na souvislost morálních přesvědčení a jednání. Součástí vyučování je řešení mnoha problémů, které vyžadují od učitele rozlišování správného a špatného, což bychom mohli označit za **morální souzení**. Vykonávání morálních soudů je ovlivněno zejména přesvědčením učitele, zdůvodňováním a hodnotami zastávanými učitelem. Jestliže se experti rozhodují v jakémkoli morálním souzení, pak tak činí v nejlepším zájmu svých žáků. Učitelé se v tomto případě neodvolávají k obecnému dobru, ale

k zájmu žáků. Při morálním souzení učitel nepostupuje jako vědec, který na základě faktů a systematického racionálního argumentování vytváří teorii. Jak bylo ukázáno výše, učitelé zastávají přesvědčení, že každý žák má odlišné schopnosti a zájmy. Morální souzení není automatické rozhodování, jestli tento či jiný příklad má učitel žákům zadat, ale je komplexnější aktivitou prováděnou během celého výkonu učitele. Ten však nemusí být pouze verbalizovaný, může mít nediskurzivní povahu, a co více, nemusí obsahovat specifický jazyk. Není nezbytné, aby učitel říkal „Toto je morálně správné a toto není morálně správné“, nebo „Toto je dobré, toto není dobré“.

Morální souzení je v první řadě ovlivněno osobností a zkušeností učitele, nikoliv primárně například etickým kodexem učitelské profese.¹²⁸

8.1.5.2 Vliv osobního života na učitele

U jednotlivých expertů tyto vlivy mají různou míru intenzity. Například učitelé Petr, Marta a Vendula v tomto období mají svoje vlastní děti a zkušenost s výchovou vlastních dětí a později s jejich docházkou do školy na ně působí.¹²⁹ Podle Sikesové učitelé většinou uvádějí, že vztah k žákům se více zintenzivnil poté, co měli vlastní děti (1999, s. 116). Mají své žáky více rádi, více jim rozumějí a vidí je odlišně než dříve. Doklad toho, jak osobní zkušenosti zásadně ovlivňují myšlení a přesvědčení učitele, je následující citace učitelky Marty.

„Moje dcera nechodila na školu, kde jsem učila. Ona chodila nejdříve na Fialovou školu do první, druhé třídy, protože tam byla experimentální matematika tenkrát, a mně to připadalo hrozně zajímavý, a že se tam opravdu něco dělá a tvoří a že tam musí být lidi, kteří prostě jedou přes nějaký výzkumný ústav. To bylo ještě před revolucí a já byla na

¹²⁸ V České republice doposud nebyl vytvořen etický kodex učitelské profese, zatímco v jiných zemích jde o záležitost zcela běžnou (například americký kodex z roku 1975, Code of ethics 2005).

¹²⁹ Zkušenost rodiče je v odborné literatuře vnímána jako zásadní pro učitele. Abraham Maslow například změnil profesní orientaci, z behavioristy se stal spiritualistou (Bertrand 1998).

základní škole, která je prostě taková ta při zemi, a nic se tam neděje. No, a pak jsem zjistila, že to tak vůbec nefunguje, že naopak jsem zjistila, že na té naší škole jsem vůči děckám daleko vstřícnější, než právě na té škole, kde byla ona, a pak dokonce jsem ve třetí třídě ji z té školy vzala kvůli paní učitelce, kvůli přímo řeknu, kvůli učení v českém jazyce, jo, kvůli tomu, jak to tam probíhalo, a opravdu to, co jsem vždycky říkala, když jsem byla svobodná, ne, mé dítě na mé škole nebude, nikdy, já to prostě nechci, tak jsem si ji pak ve třetí třídě začala vozit do Zelené školy k paní učitelce, které jsem já důvěřovala a které jsem ji chtěla dát. Takže jsem si poznala sama na svou vlastní kůži, že je fakt důležité, a pak k té paní učitelce, které jsem důvěřovala, ta už mohla v těch hodinách, teď to řeknu v uvozovkách, dělat, co chtěla, protože jsem jí věřila, že to prostě někam směřuje. Takže myslím si, že to je úplně přirozené, aby všichni rodiče měli tuhle možnost, jo. Že prostě, když já jim nebudu sedět, což je taky možný, tak můžou si to dítě dát někam jinam.“ (Marta P63)

Později některé učitele ovlivní osobní zkušenost jejich vlastních dětí s výukou (týká se Petra, Zdeny a Venduly).¹³⁰ Zkoumaní učitelé si uvědomovali, jak značně je ovlivňují jejich hodnoty, emoce a osobní život. Například učitelka Zdena prožívala osobní problémy v rodině a byla ohromena z toho, jak značně tyto osobní problémy ovlivňují její profesní výkon ve výuce. Učitelka vážně uvažovala o tom, že si vezme rok neplaceného volna (její problémy se však dříve vyřešily).

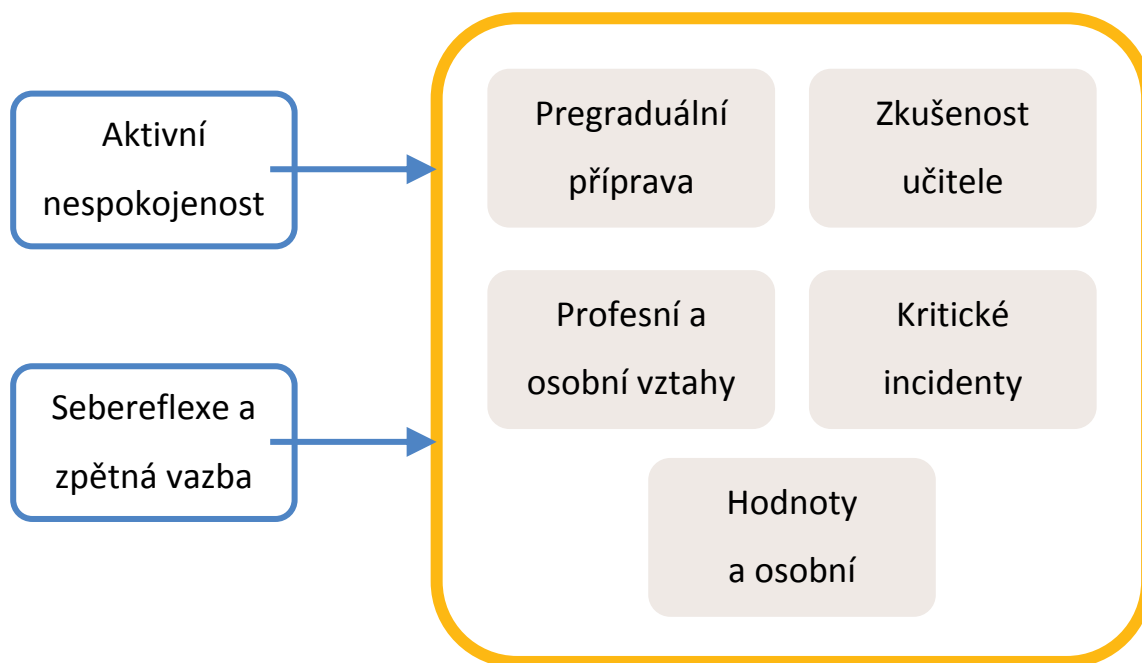
8.2 Čím je učení se učitele podmíněno?

V následující části se zaměřím na podmiňující vlivy, které se během výzkumu ukázaly jako signifikantně působící faktory na učení se učitele a na jeho budování vlastních edukačních teorií. Zejména se budu věnovat dvěma procesům, které působily na učení se zkoumaných učitelů. Jedná se o aktivní nespokojenost a o sebereflexi učitele, jak

¹³⁰ Ostatní zkoumaní učitelé jsou bezdětní.

zachycuje následující graf.¹³¹ Oba procesy působí na učitele, na jeho schopnost učit se a na zdroje učení se učitele popsané v předchozí kapitole.

Graf č. 4: Vlivy podmiňující učení se učitele



8.2.1 Aktivní nespokojenost

Ústřední silou práce na profesní identitě učitele je jeho **aktivní nespokojenost**, kterou považují za jednu ze základních charakteristik učitele experta. Aktivní nespokojenost znamená neustálou snahu učitele měnit podmínky výchovy a vzdělávání ve třídě a ve škole podle přesvědčení učitele. Při výuce se učitel vztahuje k vlastní sebereflexi a k identitě ideálního učitele. Nespokojenost vyrůstá z nároků, které si učitel klade na sebe

¹³¹ Stranou ponechávám politické vlivy, které, jak se ukazuje zejména v britské pedagogice, mají také vliv na myšlení a přesvědčení učitelů (Woods, Jeffrey 2002, Ball 2005).

a na ostatní subjekty školy, a vzniká v průběhu kariéry učitele jako **základ sebereflexe učitele** (o které bude řeč v následující kapitole). V období expertství se prostor působnosti učitele rozšířil na celý prostor školy a na její širší okolí a zkoumaní učitelé jsou aktivně nespokojeni s mnoha jevy na své škole. Ačkoliv byla učitelům připsána profesní identita experta, ze svých dosavadních zkušeností vyvozují, že tato identita jim není připsána napořád. Učitelé experti se proto snaží být o krok napřed před ostatními učiteli. Snaží se „jít příkladem“, jak sami často uvádějí.

Aktivní nespokojenost byla identifikována u všech zkoumaných expertů a dá se říci, že i v odborné literatuře (Sockett 1993) panuje obecná shoda o tom, že aktivní nespokojenost je vlastnost nezbytná pro jedince excelující v určité sféře.

Pro učitele neznamena připsání profesní identity experta okolím konec vývoje, protože **neztotožňují** identitu experta s identitou ideálního učitele. Aktivní nespokojenost **neznamena nejistotu** učitele, naopak je spojena s jistým sebevědomím, že zvládají vyučovací proces. Vzhledem ke svým zkušenostem však učitelé i experti ví, že mohou udělat chybu a hodina se jim nepodaří.

RŠ: „A vzrostlo sebevědomí tak, že už teďka můžete říct jakýmukoli učiteli, tak se přijd'te podívat...“

Učitelka Vendula: „To můžu, jo, to určitě můžu, ale jako sebevědomá, ta práce je tak prostě široká a je to tolik možností a člověk má možnost udělat tolikrát chybu za to dopoledne, za ten týden, měsíc, rok, že, že jako to sebevědomí, nevím, no můžu být sebevědomá, ale s vědomím že prostě ta chyba je velmi na blízku, jako to člověk se tak jako pohybuje pořád jako jednáte s lidma a ty děcka jako, to si člověk ani neuvědomuje třeba, že mnohdy třeba něco plácnu a myslím si jako, že jsem něco plácla a ty děcka to prostě berou hrozně vážně...“ (Vendula P40)

Identita experta není hotová a nedotknutelná pozice, které by učitel jednou dosáhnul, a byl by navěky v „síní slávy“. Následující ukázka je výpovědí učitelky Marty, která je vnímána jako expert, ale přesto zažívá při prosazování svých přesvědčení silné obranné reakce od učitelů, které chce donutit ke změně chování.

Učitelka Marta: „A myslím si, že pokud by byl nějaký problém, a to může vždycky nastat, s rodičem, teďka nastal můj problém s družinou, tak se to musí řešit prostě, myslím, že to snad dokážu vysvětlit ten problém já sama za sebe tak, abysme se nějakým způsobem domluvili.“

RŠ: „A ta družina vám tam dělala problémy?“

U: „Ne, ne, ne. Ne, ne, ne. Ne. Já o tom nechci mluvit, jo. Protože si myslím, že tam je... Problém je v té družině, a to není jenom z mého pohledu. To je z pohledu i kolegyň, které do toho nejdu. Já jsem do toho šla. Takže, i když je pravda, že jsem si myslela, že to uhraju, ustojím a že to půjde takovou cestou spíš pohovoru s těma, kdo v té družině tam jsou. Že já jim řeknu třeba, v čem já vidím problém a ať oni mi k tomu něco řeknou nebo ať oni vidí problém, kterej je u mě, a myslela jsem si, že to vyřešíme tím, že spolu budeme mluvit a že spolu budeme komunikovat.“ (Marta P66)

Učitelé si svoji aktivní nespokojenost uvědomují, byť ji takto explicitně neoznačují. Zkoumaní učitelé se domnívají, že podobnou vlastností by vynikali i v jiném zaměstnání. To je ovšem jen domněnka. Jak již bylo popsáno, expertství je spíše procesem než stavem.

Všem učitelům jsem kladl otázku, zda by se sami označili za učitele experty. Zajímavá shoda mezi nimi panovala v tom, že si sice uvědomovali svoji pozici experta na dané škole, avšak souběžně s tím hovořili o svých **nedostacích**. Učitel je vnímán jako expert paradoxně i kvůli tomu, že nezakrývá své nedostatky. Učitel expert tedy není **dokonalým**, ideálním učitelem. Nedokonalost učitele nemá pouze charakter vnitřní sebereflexe a přesvědčení o nemožnosti není jen proklamovaná, ale má reálnou podobu zejména v deklarování vůči ostatním kolegům. Konkrétně má podobu otevřenosti vůči kritice (učitelé vybízejí své kolegy k vytvoření systému vlastních hospitací), což je založené na určitém nabytém sebevědomí a sociální pozici učitele.

„A já nemám, co schovávat. Mám hodiny špatný i dobrý, si myslím.“ (Petr P30)

RŠ: „Vy jste právě říkala, že jste si učením jistá. Kdy se tento pocit objevil?“

Učitelka Marta: „Ve čtyřiceti jedna letech jsem si řekla, a je mi čtyřicet (*smích*) a už, už jsem dozrála, no.“

RŠ: „Ano?“

U: „No. (*se smíchem*)“

RŠ: „To je dobrý (*ironicky*).“

U: „Ne, není to tak pořád. Člověk pochybuje, já si myslím, že to je i v těch pochybnostech, že pořád se snažím najít, proč tam ta chyba je. A někdy si to řeknu zjednodušeně a řeknu, venku je špatné počasí, mně se špatně pracuje, dětem se špatně pracuje a potom za dva za tři dny zjistím, že já jsem udělala metodickou chybu někde špatně.“ (Marta P63)

„Učitel si nějakým způsobem učí a je uznávaný nebo zažívá pocit, že je uznávaný. V tom přijde někdo a naznačí, že něco udělal špatně, že něco si myslí jinak. Nechci říct, že ten učitel je špatný, ale mu vyzní, že o něm někdo řekl, že tohle dělá špatně, tak tam nastává ten problém. Kolikrát je to v komunikaci, že se něco řekne nějak, a ten druhý to pochopí jinak. Pak jde do útoku, musí to přece obhájit, přece tohle vím... Takže říkám, ať i chodíme vzájemně na hospitace, a nabízím svoje hodiny.“ (Kateřina P10)

Následující citace popisuje moment, kdy se výuka učiteli nedaří, byť má za sebou 20 let zkušeností. Učitelka Marta dostala v období expertství novou třídu ve třetí třídě a dva měsíce jí zabere řešení situace vzniklé hyperaktivními žáky. Díky sebereflexivnímu procesu dokáže hledat řešení vzniklé situace.

Učitelka Marta: „... další posun byl s touto třídou, kterou teďka mám, protože před rokem jsem si myslela, že snad vůbec neumím učit.“

RŠ: „Jo?“

U: „Fakt, ve čtverce, to bylo hodně zajímavý, tam nastala taková situace, že já jsem je vzala ve třetí třídě, třídu, která byla velmi neklidná, 13 dětí vyšetřených na dyslexie, na lehkou mozkovou dysfunkci, a ono to bylo možná i tím, že oni vlastně nastoupili k nám do školy jako první třída sportovně zaměřená, že se jim budou různě trenéři věnovat, takže tam bylo hodně neklidných chlapečků, kteří se potřebovali vyřadit a vybouřit, a v

té třetí třídě přišli, a to bylo úplně zvláště složení skupiny, kterou jsem nikdy před tím neměla. Zaprvé rozuměli vtipům dospělých, což jsem byla překvapená, neustále mluvili ve dvojsmyslech, to mě překvapovalo ve třetí třídě, to jsem měla pocit, že už jsem v šestce, v sedmičce, jsem nechápala, jak najednou jsou hrozně neklidní... a pak jsem třeba přišla do třídy a oni pracovali jak hodiny, co jsem řekla, to bylo ticho, klid, všechno fungovalo, to mě hrozně mátl, ale byla jsem docela spokojená, protože to fungovalo, než jsem pochopila, po těch 3 měsících asi, že mě tam vlastně funguje klika takových pěti dětí, který opravdu jim řeknou, co v té hodině budou dělat, a že budou pracovat a že budou poslouchat, takže jsem pochopila, že teda to asi nepude, a ostatní byli taková jako, je opravdu poslouchali, což mě vyděsilo docela v té třetí třídě, a tak jsem to začala právě přes různé metody, přes dramku přes reflexe, přes různé činnosti, přes různé skupiny, ve kterých oni pracovali, a skupiny dostávali zadávané různé pracovní činnosti, takže najednou oni se začali ocítat v různých rolích a v tom, že jsem začala vyzdvihovat, vybírat i děti, které měly jiné názory, jiné nápady, učili jsme se právě v tom, v té reflexi pochopit, co znamená názor jiného člověka, že se nemusím bát za svůj názor, a teď se mi najednou stalo to, že třetí, ve třetí třídě po Vánocích bezvadný, na škole v přírodě na jaře úplně super parta nebo parta, to nemůžu říct, to nebyli, to ne, ale pracovalo se mi dobře a přišli po prázdninách ve čtvrté třídě, v září, dobrý, přišli po prázdninách, říjen, ono mně to pořád nefungovalo, listopad jsem byla udřená a pořád jsem nevěděla, jak na ně, protože to teda, co se dělo ve třídě, jako v hodinách, jo, jak prostě byli neklidní, jak špatně reagovali, jak sem je nemohla dávat do skupin, jak špatně pracovali ve dvojicích, to jsem najednou měla pocit, že vůbec, jo, že, že si s nima vůbec nevím rady, že snad vůbec neumím učit, a musela jsem si dokonce opravdu zavolat rodiče na třídní schůzku, ale myslím si, že jsme se pochopili vzájemně, v čem je problém, jsem jim řekla, ... ve třetí třídě jsem jim zbourala všechno, co tam, jak to bylo nastavený, a co tam fungovalo, a ti, co si mysleli, že musí jenom poslouchat, tak najednou pochopili, že vlastně oni taky můžou vést, a teď začali mezi sebou vlastně si vydobývat ten prostor pro život.“ (Marta P61)

Zkoumaní učitelé nejsou nejistí, nevystupují nervózně a nemají zhoubné pochybnosti o své práci. Naopak, experti jsou těmi, kteří se odhodlali hledat cestu

v nekonečné rozmanitosti pouček a teorií. Giddens (2003) hovoří o tom, že moderní doba s sebou přináší nejistotu vyplývající z mnohovrstevnaté, pluralitní a rozmanité expertní pravdy. Moderní experti si často protiřečí, pokračuje Giddens, což může vyvolávat touhu stahovat se do soukromí. *Když je všechno tak strašně složité, jak bych se v tom mohl vyznat? Když existuje tisíce rad na řešení jednoho problému? Když ekonomie není schopna předpovědět globální krizi a bezpečnostní služby včasné varovat před teroristickými útoky, ptá se podle Giddense moderní člověk. Odpověď je nasnadě: nemohu dělat nic, protože s tím nic nesvedu. Učitelé experti zastávají opačné přesvědčení.*

Učitelé experti nejsou pasivně neangažovaní, umrtvení nezměrnou rozmanitostí. Experti jsou těmi, kdo se, možná někdy snad i troufale, pokouší hledat a najít řešení výchovně-vzdělávacích problémů. Být učitelem znamená být na cestě. Neustálá proměna vstupních determinantů edukačních procesů (Průcha 2002a), školské politiky¹³² a společenských poměrů silně působí na identitu učitele. Zkoumaní učitelé experti jsou těmi, které můžeme označit jako aktivně nespokojené a neustále na sobě pracující jedince.

Aktivní hledání jedince spojené s vědomým rozhodnutím dospělo k určitému osobnímu projektu, který si jedinec přijal a převzal za něj odpovědnost.

8.2.2 Sebereflexe a zpětná vazba

Učitelé se učí od samého začátku své praxe. Musí překonávat svoje počáteční představy, zpravidla naivní, a poznávat „skutečnou“ povahu výuky. Již během svých začátků učitel zjišťuje, jak nedílnou součástí jeho práce bude poznávání a učení se.

¹³² V nedávném otevřeném dopisu čtyř pedagogických odborníků ministerstvu školství Velké Británie uveřejněném v listu The Independent je kritizována neustálá změna a „permanentní reforma“ školské politiky (Scott a kol. 2008).

RŠ: „Co jste čekala, když jste přišla do školy? Něco podobného jako na základní a střední škole?“

Učitelka Kateřina: „No, já nevím, jestli jsem něco čekala. Asi jsem nad tím ani tolik nepřemýšlela, měla jsem takovou naivní představu, že přece nejsem ten, co je bude týrat,

a nastaví jim tu lidskou tvář, tak oni to uvidí a nebudou žádné problémy. Ale ono to tak není.“ (Kateřina P5)

Pojem reflexe přinesl do pedagogiky Dewey (1932), který v knize *Demokracie a výchova* používá pojmy reflexe a myšlení jako vzájemně zaměnitelné. Reflexe zahrnuje aktivní, trvalé a pečlivé zvažování jednání a konání. Reflexe je způsob řešení problémů. Dewey proti sobě stavěl reflexi a stereotyp. A reflexe není jenom inteligentní a záměrné jednání, ale zároveň zodpovědné konání. Pozdější následovníci tohoto rozlišení staví reflexi, druh racionální analýzy, do protikladu proti intuici.

Sebereflexe učitele je znovu nahlížena jako koncept s pozitivním hodnocením od dob Schöna (1983) a od té doby je význam reflexe pro učitele stále znovu akcentován (Mueller 2003). Dnes je sebereflexe vnímána jako jedna ze základních komponent učitele.

Sebereflexe je dnes vnímaná za natolik důležitý proces, že by se ji měli učit již studenti učitelství (Mueller 2003). Jedním z velkých problémů současné učitelské přípravy je tedy chybějící teoretická reflexe a sebereflexe vlastní pedagogické praxe studentů učitelství (Šimoník 2005, s. 94). Studenti učitelství z tohoto důvodu postrádají důležitý zdroj informací a potvrzení, či vyvrácení získaných zkušeností.

Na druhou stranu mnozí odborníci poukazují na neexistenci zpětné vazby či na její minimální informační hodnotu (například Laursen 1994). Lortie poukazuje na to, že pro většinu učitelů je velmi obtížné poznat výsledek své výuky (1975, s. 142). A to jednoduše proto, že učitelé o své výuce dostávají jen velmi malou zpětnou vazbu od žáků. Z tohoto důvodu Lortie hovoří o učitelské profesi jako o „nepostižitelném vyučování“ (*intangibility of teaching*).

Musím upozornit, že známý sociolog Lortie neříká, že by učitelé nedostávali žádnou zpětnou vazbu. Podle něj a podle dalších zkoumaní učitelé nedostávají zpětnou o tom, jak se žáci **učí**, ale pouze o aktuálním jednání a interakci ve třídě. Tedy o tom, jestli mají učitelé situaci pod kontrolou, jestli žáci respektují autoritu učitele a zda výuka žáky baví a zapojují se do ní.

Zpočátku kariéry učitelé prováděli sebehodnocení velice **intuitivně**: učitelé nepoužívali žádné postupy pro získání zpětné vazby. Jedním z často doporučovaných prostředků pro sebereflexi je například deník učitele, jak aspoň uvádějí didaktické učebnice (viz Kyriacou 2004). Jednou z otázek, které jsem proto kladl zkoumaným učitelům, bylo, jestli učitelský deník používají. Překvapivě jej nikdo nikdy nepoužíval. Z tohoto důvodu jsem se zajímal, jestli se dnešní situace na zkoumaných školách v tomto ohledu proměnila. Ředitel školy, kde působil učitel expert Petr k tomu dodává, že ke „změně“ došlo.

„Ten systém práce se začínajícími nebo nově příchozími učiteli my ho teď vypracováváme posledních pět let, a je velmi intenzivní. Shodou okolností znamená, že ty kolegové mají měsíc co měsíc pravidelně tematicky zaměřený seminář. Čtvrtým rokem naši noví učitelé, minimálně jeden rok, pracují s pedagogickým deníkem. Ty deníky reflektujeme. Připravujeme jim dopředu vycvičeného a připraveného uvádějícího učitele, to není žádná formální... partnerský vztah, protože jsem pochopili, že v těch prvních letech pedagogické praxe se může strašně moc věcí rozhodnout.“ (ředitel Rudolf)

V této ukázce ředitel školy vydává svoji ideální představu za realitu. Jak jsem zjistil, začínající učitelé na této škole sice mají učitelské deníky, ale jsou to sešity s nepopsanými stránkami. Opět se tedy ve školách zkoumaných expertů objevuje

formální používání didaktických konceptů (viz výše například formální koncept mentorství).¹³³

Jako jeden z dalších prostředků získávání zpětné vazby učitele je doporučována zpětná vazba od kolegy, který **hospituje** na hodinách učitele (viz například Rys 1975). Tato forma reflexe je založena na deskriptivním popisu pozorované hodiny, nikoliv na subjektivních dojmech jiného učitele. Jak bylo již naznačeno, začínající učitelé měli jen velmi málo hospitací od jiných učitelů. Jelikož si však zkoumaní učitelé uvědomili, jak je to cenný zdroj informací, v období Progresivního učitele začínají podobně zaměřené učitele vybízet k hospitacím ve vlastních hodinách. Metoda pravidelných hospitací učitelů, ať už vedením školy (funkce kontrolní) nebo kolegy (funkce reflexivní), na žádné ze škol, kde působili v tomto období zkoumaní učitelé, neexistovala.

Přetrvávají obtíže s hodnocením výsledků výchovné práce učitele, protože to je dlouhodobější úkol.

„No, vidím ten vývoj těch dětí, kudy směřují, kterým směrem jdou, potom si myslím, že i výsledky ve škole, které mají, a to si myslím, že to je stejně důležité. Jako třeba teďka, když si chystají věci, tak je vidím, jak pracují, jak si to chystají, jak opravdu se chtějí začlenit. Pro mě je opravdu důležitá taková ta, ta sociální, ta sociální, to sociální cítění těch dětí ve třídě a tam se to určitě pohlo jako hrozně moc kupředu. I když třeba zvenku to třeba není vůbec jako možné vypořádat. Takže já si spíš myslím, že to, jestli jsem něčeho dosáhla, nebo nedosáhla, že to zase se dozvím zase spíš až později.“
(Marta P62)

Učitelé na prvním stupni se nedozví, co dělají jejich žáci na stupni druhém, podobně učitelé druhého stupně nemohou dobře sledovat výsledky své práce, jelikož

¹³³ Mimo můj zájem stálo, jaké množství konceptů je ve školách realizováno pouze formálně. Pouze chci naznačit, že to může být jeden z problémů změny či reformy školy shora (*top-down*).

žáci odcházejí na střední školy. Progresivní učitelé, podobně ale také experti, proto jen velmi **neobratně** hovoří o svém výchovném vlivu na žáky.

„On člověk ty výsledky, to není ze dne na den, takže určitě to poznáte, právě v té třetí třídě se tak jako ořukáváte, a tam jako je to nejsložitější. A na konci té páté třídy je už evidentní, jestli se vám to zdařilo, nebo ne... Začala jsem se cítit dobře tady v tomto směru tehdy, kdy jsem pocítila podporu ze strany vedení, který se začalo, který se samozřejmě více či méně zajímalo o to, co se v té třídě děje, a když třeba přišli na náslech nebo něco, tak se mu [řediteli] líbily ty věci, které tam děláme, a tak dále. Takže, protože potřebujete zpětnou vazbu od těchto lidí, nejenom od dětí, protože musí to prostě všechno fungovat dohromady. Takže to jsem, to si člověk připadá silnější, že si připadá dobře, protože to byl impuls k tomu, abych se o to začala zajímat víc... pak už jsem začala vyhledávat cíleně kurzy, literaturu a tak dál.“ (Vendula P38)

Velkou část činnosti učitele ve výuce a v jeho profesním rozvoji hraje rozvíjení schopnosti získávat **zpětnou vazbu od žáků**. Nelze se však domnívat, že učitelé přizpůsobují své chování pouze zpětné vazbě žáků.¹³⁴ Spíše lze souhlasit s těmi, kteří označují vyučování jako rutinní a sociálně reprodukovanou aktivitu svého druhu (Lortie 1975, Lowyck 2003a). Učitel dokáže během vyučování sledovat pouze omezené množství podnětů, a tak se pragmaticky orientuje na ty, které mu ukazují, jak se žáci zapojují a jak jsou ukázněni.

Při reflexi a sebereflexi se odehrává velmi jednoduchý proces: intencionální testování vlastních přesvědčení, soukromých teorií a získávání informací. Již u progresivních učitelů lze sledovat výrazně účelovou reflexi.

Učitelé se pomocí reflexe učí takovým způsobem, který popisuje fotografka Annie Leibovitz: „Nejvíce se člověk naučí, když jeho práci sleduje někdo, koho si váží“ (Leibovitz 2006). Zde můžeme vidět, jak teorie pragmatismu, a zejména sociálního

¹³⁴ To experti nedělají a některé teorie jsou za to oprávněně kritizovány (např. teorie reflektivního praktika Schöna (1983)).

interakcionismu, Meada (1967) o významném druhém (*significant other*) jsou stále přínosným konceptem a poměrně dobře vysvětlují nejen učení v raném věku, ale i v dospělosti. Je to velice jednoduchý princip reflexe či **kritického přátelství**, který zkoumaní učitelé používají.

Získání zpětné vazby učitele je tedy založeno na reflektivním posouzení výuky pomocí několika rozmanitých zdrojů informací (vlastní myšlení, žák, kolega, rodiče).

Zpětná vazba není dokonalá, ale i přesto je procesem vedoucím ke změně (přesvědčení, výuky, postoje). Zpětnou vazbu nahlížím jako proces vyvolaný **záměrem** učitele, nikoliv vnějším zásahem, a **snahou** učitele o zlepšení či změnu výuky a souhrou kritických incidentů.

Zpětná vazba souvisí také s identitou učitele, s tím, jaký by učitel chtěl být, jakou má představu **ideálního učitele** a jak vypadá jeho reálný výkon. Whitehead (1989) hovoří o živém rozporu: učitel má jasnou představu o tom, jak by měla jeho výuka vypadat, a zároveň zažívá rozpor během výuky s touto svojí představou.

Vyhodnocování vlastní praxe je pro učitele zdrojem další práce na sobě, učení se či zdrojem uspokojení z práce. Velmi překvapivým ukazatelem kvality učitele a pro zkoumané učitele velmi cenným zdrojem intuitivní zpětné vazby byli bývalí žáci. Během výzkumu jsem mnohokrát potkal ve školách všech zkoumaných učitelů jejich bývalé žáky, kteří je šli navštívit. Experti se bývalých žáků nedotazovali, jak se jim líbila výuka či co měli dělat jinak, a proto hovořím o této formě zpětné vazby jako o **intuitivní** formě.

Získávání zpětné vazby učiteli experty je tedy záměrné, ale převážně intuitivní.

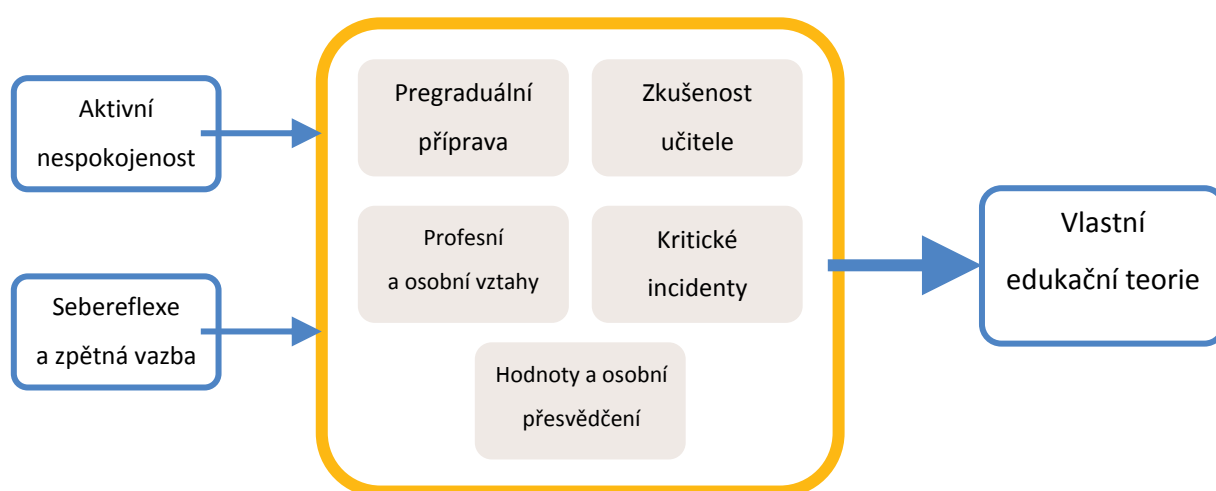
8.3 Co je výsledkem poznání a učení se učitele?

Výsledkem výše popsaných procesů učení se je vytváření sady přesvědčení učitele, které se vztahují jak k výuce (vlastní edukační teorie), tak k ostatním oblastem (vztah s kolegy, postoje k vedení apod.).

Vlastní edukační teorie učitele představují osobní systém znalostí a přesvědčení, které učitel používá při výkonu svého povolání. Patří sem zejména pedagogické a didaktické názory učitele, koncepce hodiny a postoj k žákům.

Následující graf ukazuje, jak vlastní edukační teorie vznikají jako **výsledek** několika zdrojů (zkušeností učitele, kritických incidentů, hodnot a osobních přesvědčení), které jsou ovlivněny několika podmiňujícími vlivy (aktivní nespokojenost, sebereflexe) a schopností učitele učit se.

Graf č. 5: Vlastní edukační teorie učitele experta



Vlastní edukační teorie učitelů jsou odlišné od obecně známých teorií, které můžeme nalézt v učebnicích. Eraut (1994) rozlišuje **veřejné teorie** (*public theory*) a **soukromé teorie** (*private theory*): veřejné teorie jsou obecně známé a přístupné teorie, jako například Kohlbergova teorie morálního rozvoje či Einsteinova teorie relativity.

Oproti tomu vlastní teorie jsou sady myšlenek, které jedinci (učitelé) používají k interpretaci reality, a do značné míry jsou osobní verzí veřejných teorií.¹³⁵

Koncept vlastních edukačních teorií rozpracoval nizozemský pedagog Kelchtermans. Ten zavádí osobní interpretační rámec (*personal interpretive framework* (PIF)), který odvodil během několikaletého studia kariéry učitelů (Kelchtermans, Vandenberghe 1993, 1996, Kelchtermans 1994). Skrze tento rámec učitel nahlíží na žáky, cíl výuky a všechny interakce. Tento rámec se skládá ze dvou částí, jednak profesního já (*professional self*): obsahuje způsob nahlížení na sebe jako na učitele; a jednak osobní edukační teorie (*subjective educational theory*): sestává z poznání a přesvědčení, které učitel používá při vyučování.

Někteří autoři (např. Elbaz 1983) se domnívají, že není možné zachytit vlastní edukační teorii jinak než v neúplné podobě. Můžeme získat mnoho fragmentů, ale nikdy celý obraz teorie, a to hned z několika důvodů.

Zprvé se vlastní edukační teorie učitele v průběhu jeho kariéry proměňují, zadruhé učitel nemá svoje teorie explicitně formulované, zatřetí je limitována schopností učitele vybavit si uplynulé události a začtvrté učitelovou ochotou, či neochotou sdílet svoje přesvědčení s badatelem. Sadu vlastních edukačních teorií pokládám za **svazek soukromých teorií, naučených poznatků a zastávaných přesvědčení učitele.**

V následující části se zaměřím na popis vlastních edukačních teorií, fungování edukačních teorií, postup vzniku teorií, ověřování teorií a na eklektické vybírání si jednotlivých částí teorie.

¹³⁵ Soukromé teorie jsou spíše soubory myšlenek, ale protože zde Eraut zdůrazňuje jejich původ ve veřejných teoriích, lze je označovat s tímto omezením za teorie.

8.3.1 Teorie a přesvědčení učitele

Někteří badatelé namítají, že přesvědčení a ideje, které vytváří učitelé během výuky, nejsou teoriemi (např. Hargreaves 1994). Jedna z často citovaných publikací však již v 70. letech 20. století ukazuje, jak důležité jsou pro učitele jím zastávané teorie (Argyris a Schön 1974).

Dlouho se věřilo, že lze identifikovat osobnostní charakteristiky dobrého (ideálního) učitele, a na základě toho pak provádět výběr nejvhodnějších uchazečů pro učitelskou profesi. To se týkalo takových charakteristik, jako je inteligence, motivace či věk. Podobný postoj bývá označován jako **osobnostní paradigma**. Jak konstatují Lowyck a Pieters (1992), tyto snahy odezněly, neboť se jednoznačně neprokázal determinující vliv osobnostních a jiných charakteristik učitele na efektivnost edukace.

Učitel již dávno není nahlížen pouze jako technický expert, jehož úkolem je efektivně zprostředkovat vědomosti žákům. Dalo by se říci, že je opouštěna tato jednostranná idea učitele, který je pouhým prostředkem (transmisivní přístup) v širokém procesu edukace. Proto se zabývám teoriemi a přesvědčením učitelů, které pokládám za podstatný faktor efektivního vyučování.

Co termín přesvědčení znamená, nejlépe ukáže příklad. Věříme, že platí gravitační zákon. Věříme, že vesmír je nekonečný. Někteří věří v boha. Přesvědčení má takřka vždy charakter tvrzení, tedy věřím, že x . Když věříme teorii, věříme výrokům, které jsou základem teorie.

Richardsonová (2001) zakládá rozlišení mezi přesvědčením a poznatkem na pravdivostních podmínkách: **přesvědčení nemusí splňovat pravdivostní podmínky**, zatímco poznatky ano. Toto rozlišení považuji za zásadní pro uvažování nad kognitivní prací učitele: přesvědčení je individuálním konstruktem učitele. Učitel si takové přesvědčení vytvořil na základě zkušenosti a jím zastávaných hodnot, ale je si vědom omezení takového přesvědčení. Jiný učitel může mít odlišné přesvědčení, ale oba pracují s poznatkem, jež mohou být systematicky zkoumány a může být ověřována jejich pravdivostní hodnota. Pajares (1992) připomíná, že takovéto dělení není akceptováno

všemi badateli a není neproblematické. Někteří badatelé označují přesvědčení za část poznatků, zatímco jiní poznatky popisují jako součást přesvědčení. Většina profesního vědění učitele se dá nazvat přesvědčením, nikoli fakty, tvrdí mnozí badatelé (Kagan 1992a, s. 73, Feiman-Nemser, Floden 1986, s. 515, cit. podle Munby a kol. 2001, s. 885).

Domnívám se však, že vědecké teorie a vlastní edukační teorie učitele mají zcela jiný **účel**, a proto se zásadně odlišují. Podobně Ball (1995) upozorňuje, jakou roli mají teorie v pedagogických vědách. Úkolem teorie a vědců není poskytovat přesné a definitivní pravdy, ale nabízet **odlišnou perspektivu**, odlišný jazyk a odlišné pohledy na problémy. Teorie je podle Balla místem pro šokující hypotézy a měla by znejistit to, co běžně považujeme za dané. Oproti tomu teorie budované zkoumanými učiteli vznikají proto, aby měl učitel přesný detailní návod, jak postupovat v dané situaci.

8.3.2 Ověřování přesvědčení

Věřit tedy můžeme něčemu, co není, nebylo a nebude dokázané, zatímco naše poznatky musí projít systematickou verifikací.

Experti provádějí takové ověřování, které je induktivní, sebereflexivní a do značné míry systematické s prvky intuice. Sami zkoumaní učitelé ověřování nazývají **metodou pokusu a omylu**. Je však potřeba připomenout, že přestože je to ověřování kvazisystematické a intuitivní, výsledkem jsou teorie, které jsou **racionálně** obhajitelné. Souhlasím zde s Lipmanem (1991), který uvádí, že základním principem školy je racionalita stojící za veškerým jednáním. Každé vyučování a veškeré aktivity odehrávající se ve škole musejí být racionálně zdůvodnitelné.

K velkému experimentování dochází v období Progresivní učitel. Učitelé neustále záměrně testují svoje metody a postupy při výuce a vyřazují nefunkční řešení ze svého repertoáru technik. Zároveň si takto rozšiřují databázi zkušeností: napříště budou vědět, jaké v podobné situaci mohou použít řešení.

Plán hodiny, který byl v období Zkoumání terénu třídy pokladem k výuce, se nyní stává plánem pro testování. Podle Schöna (1987, s. 70) učitelé testují nejen metody výuky, ale i své hypotézy. Jak popisuje učitelka Zdena, experti před přijetím teorie za svou musí tuto teorii otestovat. Zdena popisuje přejímání teorií bez testování u kolegyně.

Učitelka Zdena: „A tehdy [při pobytu na daltonské škole v Nizozemí] mě zaujalo, že když někdo šel na záchod, tak tam místo sebe někoho dal. Takže tady už mám osm nebo devět let už mám méďana, a když jde někdo na záchod, tak si dá méďu.“

RŠ: „To je zajímavý.“

U: „Jo. To už po mně dělá dost lidí. Akorát jedna kolegyně to špatně pochopila. Ta má těch plyšáků asi pět vzádu. A ona právě ještě nepochopila ještě ten princip, že ten jeden je tam schválně.“ (Zdena P47)

Podle Smylieho (1988) je změna přesvědčení učitele nejvýznamnějším znamením individuální proměny učitele. Experti se neučí neuváženým kopírováním (populárních) metod, ale několikrát vše sami testují, což se postupně rozvíjí do budování jejich vlastního způsobu a stylu výuky, podloženého pozvolna testovanými vlastními edukačními teoriemi. Z tohoto důvodu někteří badatelé (Mueller 2003, s. 81) říkají, že učit učitele nelze povídáním: učitelé si musí vše vyzkoušet, otestovat.

Učitelka Vendula například několik let testovala způsoby zadávání skupinové práce, způsoby rozřazení žáků do skupin, vybírání úkolů pro skupinovou práci, atmosféru při skupinové práci, hodnocení skupinové práce a sebehodnocení při skupinové práci.

Progresivní učitelé nejsou těmi, kdo by chtěl nutně vytvářet originální a nikdy nepoužité metody výuky. Učitelé jsou schopni se od jiných učit tehdy, pokud někdo vymyslel lepší a efektivnější řešení. Učitelka Kateřina popisuje, jak její škola (jedná se o několik angažovaných učitelů) záměrně vyhledává úspěšná řešení didaktických problémů na jiných školách.

„... jsou určité školy, které se snažíme hledat, kde víme, že už něco funguje, že se nám nechce ztrácet čas nad tím, že budeme experimentovat léta. Víme, že třeba jedna pražská škola, jí to trvalo deset let, než si vytříbili ten svůj hodnoticí systém. Ti šli do toho sami. Nám se nechce absolvovat těch deset let. Chceme ten čas nahrát tím, že se chceme inspirovat u nich. Můžou nám říct: ‚Tudle nám fungovalo, tudle nám nefungovalo.‘ Nepřevzmete to samé, ale můžeme urychlit náš proces hledání, co sedne tomuto týmu, této škole, s těmato děčkama z tohoto sídliště.“ (Kateřina P11)

Kdykoliv jsem se zkoumaných učitelů ptal, jak by popsali svoje řešení problémů, hovořili o metodě pokusu a omylu. Pokud jim něco nefunguje, pokoušejí se přijít na řešení (ve zkušenosti, na semináři, u kolegy, v literatuře), které následně testují ve výuce, a dokud se neprokáže funkčnost, vymýšlejí nové řešení. Jestliže se ukáže, že učitel nemůže najít poněkoličaté řešení, pokusí se **reformulovat** problém. Pokud učitel vymyslí řešení, okamžitě jej dává do repertoáru metod běžné práce.

Nutno říci, že na první pohled induktivní metoda pokusu a omylu¹³⁶ vypadá velmi primitivně. Pokusím se proto o podrobnější výklad způsobu překonávání problémů učiteli.

Zprv učitelé dokáží využít **pravidelný cyklus organizace školní výuky** k tomu, aby neustále zlepšovali svoje metody. Učitelé používají metodu pokusu a omylu právě proto, že ví, kdy a jak mohou měnit a testovat svoje metody. Chybou by bylo myslet si, že každá hodina učitele je zaměřena na testování hypotéz vlastních teorií učitele.

Zadruhé je zřejmé, že učitelé nejsou spokojeni se svou výukou. Kdyby tomu tak bylo, neprováděli by žádné změny a inovace, ale používali staré „osvědčené“ způsoby

¹³⁶ Podle Poppera (1997) indukce jako logický princip hledání řešení neexistuje. Existuje pouze metoda pokusu a omylu (tento Popperův názor nebyl přijat vědeckou komunitou). Více o indukci viz Švaříček 2005.

výuky. **Nespokojenost** učitele s výukou se týká jak metod výuky, tak (možná překvapivě) faktických znalostí.

„Nikdo není neomylný, člověk dělá chyby, ale musí si je umět přiznat a musí s děckama jednat na rovinu. Co se mi třeba stalo. Brali jsme v osmičce čištění odpadních vod. V žádný učebnici to není, schéma čistírny odpadních vod, nic kolem toho. Samozřejmě, dneska velkej zdroj je internet, tak jsem zašel na internet, a sám jsem si to nadrobil, protože jsem chtěl po nich, aby... jsem jim poslal nějaký odkaz na nějakou stránku, kde bylo schéma čistírny odpadních vod, jak to tam vypadá. Tam je taková spousta zajímavějších věcí jako kalový hospodářství a výroba kalových plynů... a tady tydle věci. Ještě jsem jim tak bohorovně řekl, že když něčemu nebudou rozumět v tom schématu, tak se mě mají zeptat. Takže mě zahrnuli otázkama, zatlačili mě do úzkejš, musel jsem říct: ‚Děcka, já fakt nevím, já jsem se to nikde neučil, tady jsem to sehnal na internetu, tak já o tom posílám pár informací a řekneme si, v příští hodině vám dám další informace, vysvětlíme si to.‘ To ten člověk si musí umět přiznat. A ty děcka by o tom vědět měli.“ (František P31)

Učitel František přiznává, že ačkoliv je absolventem přírodovědecké fakulty a na začátku praxe kritizoval nadbytečnou teoretickou přípravu po stránce vyučovaného předmětu, i v pozdější fázi vývoje není obeznámen se všemi problémy předmětu chemie.

Zatřetí metoda pokusu a omylu je velmi podobná **akčnímu, reflexivnímu cyklu**. V čem spatřuji podobnost? Reflexe jakožto základní aspekt akčního výzkumu je procesem, který bývá označován jako cyklus několika stupňů, přičemž každý z nich lze charakterizovat jiným zaměřením činnosti. Reflexivní cyklus, někdy též označován jako akční cyklus (*action cycle*), se skládá z následujících kroků¹³⁷:

1. začínám otázkou Jak zlepšit tento edukační proces?

¹³⁷ Popisuje Whitehead 1989, Whitehead, Lomax 1987.

2. setkávám se s obtížemi, když moje edukační hodnoty nejsou v praxi naplňovány, ale negovány

3. představuji si způsoby překonání těchto obtíží

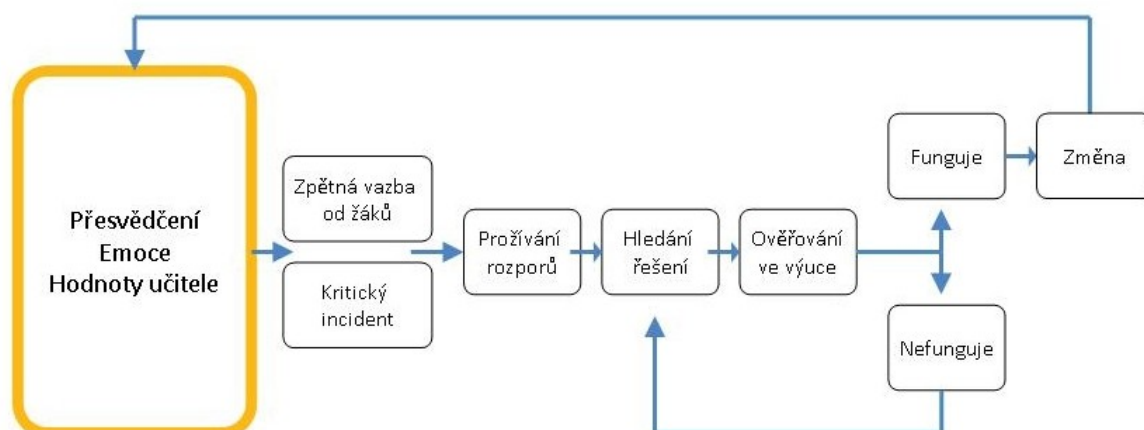
4. jednám na základě vybraného řešení.

5. hodnotím výsledek svého jednání

6. měním obtíže, myšlenky a jednání ve světle svého hodnocení

Jak je zřejmé z výše uvedeného, reflexe není založena toliko na reflektování myšlenek učitele, ale na reflektování jeho **činů**. To je samotným základem reflexivního cyklu: učitel testuje svoje přesvědčení a teorie spolu se svým jednáním. V tom se akční cyklus shoduje s metodou pokusu omylu, jak je vidět i z následujícího grafu.

Graf č. 6: Metoda pokusu a omylu



Výsledkem metody pokusu a omylu je změna nejen samotné výuky, ale také přesvědčení učitele, a zejména jeho didaktických teorií. Učení se učitele je celoživotním procesem změny, která reaguje na aktuální proměnu kontextu výuky. Můj výzkum tak vyvrací racionalistické teorie a koncepty, jako jsou například Tylerovy otázky.¹³⁸

Při metodě pokusu a omylu učitel nespolehá pouze na sebe, ale v mnohém se obrací na své kolegy, se kterými navázal profesní a osobní vztahy, a na informace ze seminářů a odborné literatury. Lze tedy říci, že kromě vlastního vymýšlení poměrně často učitelé využívají zkušenosti svých kolegů. Jedná se tedy o **observační učení** (Bandura 1977), kdy učitelé využívají hospitací a mnoha jiných příležitostí pro získání nových podnětů (viz kapitola [8.1.3 Profesní a osobní vztahy](#)). Nezařadí však tyto poznatky do své teorie okamžitě, ale napřed je testují ve svých hodinách.

¹³⁸ Ve 40. letech 20. století Ralph Tyler (1949) položil čtyři otázky, které se vztahují na cíle vzdělávání, a jsou dodnes používány. Podle Tylera učitel postupuje racionálně podle čtyř kroků: stanovení cíle, výběr výukových aktivit, výběr metody a hodnocení. Zkoumaní učitelé však nepostupují takto racionálně.

Zkoumání vzniku vlastních edukačních teorií je přínosné právě proto, že učitelé realizují výuku podle svého myšlení a podle svých vlastních edukačních teorií. Jestliže se tedy během zde popisovaného vývoje a rozvoje učitele proměňuje přesvědčení učitelů, souběžně s tím se proměňuje také jejich výuka. Přesvědčení a utvářené teorie pak slouží jako jakýsi filtr poznávání učitele.

8.3.3 Přesvědčení jako filtr poznávání

Jak už bylo řečeno, přesvědčení a teorie hrají důležitou roli po celou kariéru učitele jako jakýsi **filtr poznávání a myšlení**. Nové nápady a myšlenky budou vždy posuzovány se starými. Z tohoto důvodu nedochází k „přímému učení“ učitele, tedy tak, že by si učitelé nastudovali teorii v odborném tisku a naučili se ji aplikovat v praxi. Jak dokládá v následujícím příkladu učitelka Vendula, snaha o naplnění některých obecných teorií (způsoby dosažení kázně ve třídě) konkrétním učitelem může být neefektivní.

RŠ: „Byla jste teda přísnější na začátku?“

Učitelka Vendula: „Ano, to je klasická poučka.“

RŠ: „A čím to bylo?“

U: „No, zase tou naivitou. Myslela jsem si, že když prostě budu hodně přísná, budu na ně dělat takový ty drsný kukuče, jako že ty, ty, ty, tak že oni to budou, že to budou respektovat, a že tím pádem si získám autoritu. Ale velmi brzy jsem zjistila, že prostě o tom to není, že takhle to nefunguje.“

RŠ: „Jak vám to přestalo fungovat?“

U: „To zjistíte velice rychle. A poznáte na děčkách, že tudy cesta nevede, takže neumím to odhadnout, ale určitě to netrvalo dlouho. Ale hledání té přísné hranice, to už trvalo dýl, ale věděla sem, že na to musím jinak, ale jak, tak to byla otázka zase pokusů dalších. To je to, co vás, bych řekla, na té škole naučí tyhle ty věci, jednání s rodiči, jednání s těmi dětmi jako, jako takovými. Jako o tom, to klima v té třídě, bych řekla, že je od toho učitele, a že ty děcka jsou obrázkem toho kantora v každém případě.“

RŠ: „Takže to nejtěžší, když bych to shrnul, bylo založit ten vztah s žákama?“

U: „Ano. Najít si cestu. Taky člověk si myslel, že ta cesta se hledá jako ke třídě jako celku. Ale to samozřejmě tak není, že jo. Musíte si najít cestu ke každému z nich a pak,

pak máte tu třídu jak na dlani. Jako celek. A pracovat na tom, pracovat na tom, na té třídě tak, aby to fungovalo.“ (Vendula P38)

Jedná se o velice často tradovanou teorii mezi učiteli, a jak můžeme vidět na další ukázce, často také některým učitelům funguje.

„Když teda radím, když jsem radila těm mladším, tak spíš v tom, že se vždycky vyplatí být zpočátku přísnější. A pak, když už je člověk zná, tak může povolit, povolit šroub, ale určitě né obráceně, to prostě nefunguje. To je taková ta známá pravda.“ (Marta P63)

V průběhu období Progresivní učitel a posléze plně v období Expertství zkoumaní učitelé důvěřují svému úsudku a svým budovaným teoriím. Může se to například projevat v tom, že nespolehají na informace o žácích a třídě od bývalého učitele této třídy. Jakákoliv evaluace je založena na vlastních edukačních teoriích experta. Jestliže například expert označí žáka za plachého, tento termín je spojen se zkušenostmi, které si expert rozvinul a získal. Oproti tomu ten samý učitel v období Zkoumání terénu třídy přebíral informace od druhého učitele a pomocí nich si vytvářel obraz o žácích. Žákovu evaluaci začínajícím učitelem ovlivňuje koncept a zkušenost druhého učitele.

Učitelé experti si neustále opravují a **znovuvytvářejí** své teorie na základě nových nabytých zkušeností. Jestliže učitelé dostanou novou třídu, zjišťují, že je nezbytné znovu detailně zmapovat terén třídy a poté volit adekvátní metody výuky. Například učitelka Zdena nemohla téměř používat svoje vlastní dosavadní přípravy, protože skladba žáků a požadavky školy se natolik proměnily, že velkou část výuky byla nucena realizovat odlišným způsobem, který vycházel z nových vlastních teorií.

Až jako klišé by se mohlo zdát následující, typické tvrzení učitelů: „Každá třída je jiná, co funguje tam, nefunguje zde a nyní.“ Toto tvrzení však vyjadřuje základní podmínku teorie, kterou si vytváří učitelé: vzhledem k neustále měnícím se podmínkám jsou vzniklé teorie neustále rekonstruovány a měly by být také schopny spojit v sobě promyšleným způsobem staré a nové poznatky. Všichni experti zkoumaní v mém výzkumu byli na začátku překvapeni právě tím, že takovou teorii neovládají a musí ji

vlastními silami pracně vyvinout. Obecně se však zapomíná, že učitel si vytváří vlastní přístup k výuce, k žákům a k vlastnímu učení se. Být učitelem expertem znamená **pracovat na profesní identitě učitele** a vytvářet **vlastní edukační teorie**.

8.3.4 Eklekticismus

V období Expertství se krystalicky čistě a zřetelně ukazuje, jak jedinečné teorie má každý zkoumaný učitel a jak se tyto teorie projevují při originálním použití metod daného učitele (viz kapitola [5 Strategie práce na identitě směřující dovnitř třídy](#)). Snaha expertů měnit svoji třídu prostřednictvím strategií zaměřených dovnitř třídy, ale podobně i jejich snaha měnit celou školu, ať už prostřednictvím vize školy či školního vzdělávacího programu, je ukázkou **komplexního přesvědčení** učitele.

Vlastní edukační teorie expertů jsou dále výrazně **eklektické**, neboť učitel si vybírá z širokého repertoáru metod, technik a poznatků.¹³⁹ Na zkoumané učitele během jejich profesní dráhy působilo tolik vlivů, které byly označovány za reformní, zásadní, alternativní, apod., že jsou učitelé kriticky naladěni nahlížet novinky ve výchově a vzdělání.

Všichni experti se snaží pracovat komplexně, kriticky posuzovat novinky a neustále znovu hodnotit svoji práci. Edukační teorie učitele nemají preskriptivní ani racionalistický charakter, ale nejvíce se blíží schématu reflektujících teorií.

RŠ: „A co by podle vás byly ty nejdůležitější charakteristiky Zdravé školy? Co je přínosem pro školu?“

Učitelka Vendula: „Protože postihuje ten život, postihuje ten život školy jako celek. To znamená, že, že ošetřovává nejen prostředí, ale i způsoby učení, a ošetřuje i prezentaci školy na venek a zase nebo a zpětně. To znamená, že ona, ona pokryje, vlastně v rámci Zdravé školy klidně Dalton, ať jede tak jak, jo? Ale v rámci jako Zdravé školy. A stará

¹³⁹ Nikdo ze zkoumaných expertů nepůsobí na škole, která má závazný ideový plán (např. waldorfská škola).

se nejenom o ty děti v daltonském plánu, ale myslí ta Zdravá škola taky na učitele, myslí taky na rodiče, myslí taky na vedení školy a tak dál. Takže prostě je to, ten projekt je komplexnější.“ (Vendula P38)

Zkoumaní experti tedy používají vlastní edukační teorie jako filtr, což vede k tomu, že jejich teorie jsou ve výsledku eklektické. Učitelé spojují mnoho rozmanitých konceptů do svého vlastního osobního celku, který označují za vlastní edukační teorie.

Experti jsou doslova **mistři v eklekticismu** a nelze o nich říci, že by se klonili k nějakému existujícímu směru výuky. Naopak, využívají široké znalosti mnoha způsobů výuky k tomu, aby na základě svého přesvědčení a nabytých zkušeností vybírali určitou metodu se záměrem dosažení vybraného cíle ve výuce. Učitelé tak kombinují prvky daltonského plánu, Zdravé školy, osobnostně-sociální výchovy, skupinové práce, tvořivé výuky, frontální výuky, projektové výuky a výuky Montessori a další. Zcela originálně pak učitelé vybrané metody používají při výuce.

Cílem eklektického kombinování je efektivní řízení procesu učení se žáků (strategie směřující dovnitř). Učitelé dosahují výborných dovedností v diagnostice žáků a jejich učebních stylů a na základě toho koncipují svoji výuku. Učitelé se ani ve svém období experta nedomnívají, že je možné všechny žáky naučit všemu. Jsou si tedy dobře vědomi možností školy a **možností sebe** jako učitele a je zde vidět výsledek dlouholetého sebereflexivního procesu.

Učitel František zkoušel v hodině chemie na začátku výuky zhruba 10 minut žáky před tabulí, zbytek třídy měl samostatnou práci. Záměrně vyvolává pouze některé žáky, podle jejich výkonu je možné posoudit, že se jedná o žáky se slabými vzdělávacími výsledky. Tématem zkoušení je suchý článek. Žáci jsou schopni do jisté míry odpovídat na otázky učitele u tabule, ale odpovídají tak, že je poznat, že látce nerozumí, ale něco se naučili nazpaměť. Když se učitel jednoho žáka ptá, z čeho se skládá suchý článek, žák dokáže aspoň zčásti odpovědět. Když se však téhož žáka ptá, jestli je možné suchý článek nabíjet, žák není schopen odpovědět. Učitel se mu snaží napomoci, ale žák prokazuje, že se naučil něco nazpaměť, ale neví, že není možné nabíjet suchý článek a

jaké by to mohlo mít riziko. Pro učitele Františka je to zklamání, protože jeho cílem je učit žáky „chemicky myslet“, ale snaží se to nedat najevo. Při rozhovoru na chodbě po hodině přiznává, že není schopen dosáhnout u slabých žáků vynikajících vzdělávacích výsledků. Dále přiznává, že však vždy prožívá mírné zklamání v takových případech. (terénní poznámky)

Neopomenutelným důsledkem budovaných vlastních edukačních teorií je schopnost **předpovídat vývoj** ve výuce, což expertům stále více a více usnadňuje práci. Na základě nabytých zkušeností tak experti dokáží naplánovat výuku a předpovídat její průběh (na rozdíl od svých začátků). Na základě toho pak učitelé mohou mnoha nežádoucím situacím předcházet.

„Teďka dělají samozřejmě blbosti, to budou dělat pořád, budou zapalovat cokoliv. Ale teďka už mám pocit, že ví, že když překmitnou, že je to moc, to už si to nedovolí, tu fázi máme už za sebou, že už jim věřím, když ty kahany vytáhnou. Dřív, když jsem měla tu učebnu novou, tak to musely kahany vytahovat pořád. Viděla jsem, že když první dvě hodiny investuju do toho, že jim ty kahany ukážu, že si s tím pohrají, tak ty kahany nevytahují, to se mi vyplatilo.“ (Kateřina P6)

8.4 Shrnutí

Jak připomíná již Schön (1987), role učitele v sobě implicitně obsahuje i roli učícího se. Souhrnně by se dalo říci, že se jedná o **zkušenostní a sociální učení**.

Učitelé si na základě pregraduální přípravy, vlastních zkušeností, zkušeností kolegů a přátel a v kritických incidentech utvářejí vlastní edukační teorie. Ty definují jako sadu soukromých teorií, naučených poznatků a zastávaných přesvědčení učitele. **Edukační teorie učitele nejsou a nemohou být univerzálními návody, ale jsou výsledkem unikátní profesní a osobní dráhy učitele experta.**

Zkoumaní experti provádějí ověřování a testování nových teorií, induktivně vytvářejí nové racionální hypotézy a přitom pracují částečně systematicky a intuitivně.

Sami zkoumaní učitelé ověřování nazývají metodou pokusu a omylu: jedná se o aktivní, problémové, činnostní a sebereflexivní učení se, respektive budování vlastních edukačních teorií. Tyto teorie posléze ovlivňují všechny tři části vyučování učitele. A to daleko více než například výsledky pedagogického a psychologického výzkumu.

Profesní a osobní vztahy učitele a zejména získání uznání má vliv na učitelovo přesvědčení o svém uplatnění, na jeho **sebeuplatnění** či vlastní zdatnost (*self-efficacy*, *teacher-efficacy*). Pro ujasnění vlivu různých faktorů na zvyšování víry učitele ve vlastní schopnosti je možné použít teorii Bandury (1977). Podle něj na sebeuplatnění působí tyto vlivy: zaprvé úspěch z vlastního jednání (úspěch strategií směřujících dovnitř třídy), zadruhé úspěchy a neúspěch druhých učitelů, zatřetí verbální ocenění a začtvrté fyziologické signály. Gavora (2008) na základě několika empirických longitudinálních výzkumů ukazuje, že v průběhu praxe učitele může klesat jeho sebeuplatnění (osobně vnímaná účinnost). Zkoumání učitelů expertů ukazuje, že jejich přesvědčení ve vlastní schopnosti se naopak **zvyšuje**.

Vlastní edukační teorie expertům umožňují předpovídat vývoj dění ve výuce. Jejich vytváření znamená pro učitele nejenom přínos pro jeho výuku (strategie směřující dovnitř třídy), ale budované teorie jsou posléze oporou učiteli v jeho směřování do prostoru školy. Teorie se tak stávají **součástí profesní identity** učitele.

Závěr

Dizertační práce předkládá jeden z možných pohledů na rozvoj učitele experta, a to prostřednictvím biografického a narativního zkoumání jeho kariéry. Hlavní výzkumná otázka, reformulovaná v průběhu výzkumu, zněla: *Jak se vyvíjí identita učitele experta z pohledu biografického rekonstruování jeho profesní a životní dráhy?* V následujících řádcích se vrátím k této a dalším otázkám, které vedly mé bádání, a pokusím se uspořádat jednotlivá přínosná zjištění do uceleného rámce.

V dizertační práci jsem zachytil rozvoj zkoumaných učitelů pomocí teoretického konceptu profesní identity. Klíčovým procesem, skrze který vysvětlují rozvoj experta, je učitelova práce na profesní identitě. Dokladuji tak, že profesní identita učitele je **výtvorem** vědomého jednání a výsledkem sebereflexe více než souborem daných nebo vrozených vlastností.

Společně s vytvářením (obecné) teorie jsem se zaměřil na postihnutí individuality každého ze zkoumaných učitelů expertů. V mnoha ohledech se odlišují: v prožívání šoku z reality, mimoškolních zkušenostech v práci s dětmi, postoji k metodám práce (např. slovnímu hodnocení), postoji ke školním vzdělávacím programům (možnost změny, formální dokument), získaných funkcích (např. zástupce ředitele), profesních kritických incidentech (např. slučování školy), osobních kritických incidentech (např. mateřství), prosazovaných zájmech ve škole (základní, ideologické a osobní) a míře a rozměru vycházení ze třídy (Maverick, Ideová ředitelka). Práce v tomto směru respektuje rozmanitost profesní a životní dráhy expertů a souběžně jejich vývoj popisuje pomocí navržené obecné teorie.

Vývoj učitele experta

Profesní dráhu učitele experta jsem rozdělil do tří hlavních období a jedné krátké přechodové fáze mezi prvním a druhým obdobím (hledání profesní identity učitele).

V následující tabulce jsou přehledně zachycena jednotlivá období vývoje učitele, sociálně připsaná identita, hlavní problémy daného období, publikum, role, mody vyučování a kritické fáze a incidenty.

Tabulka č. 5: Vývoj učitele experta

Čas (roky)	0–3	3–8	8 a více
Název období	Zkoumání terénu třídy	Progresivní učitel	Expertství
Sociálně připsaná identita	Začátečník (může dělat chyby)	Progresivní učitel (pod bedlivým sledováním)	Expert (může radit)
Hlavní problém	kázeň ve třídě	předmět	směřování školy/vize
Publikum	třída (žáci a rodiče)	třída skupina učitelů vedení školy	třída skupina učitelů škola širší okolí školy
Role	učitel/třídní učitel	třídní učitel vedoucí skupiny učitelů	třídní učitel vedoucí skupiny učitelů mentor
Modus	racionalita převažuje nad intuicí	nárůst intuitivního rozhodování	intuice a racionalita
Kritické incidenty/fáze	šok z reality	hledání profesní identity	osobní život

Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta

Jak jsem již napsal v úvodu práce, krajinu profesních znalostí učitele (Clandinin, Connelly 1996, 1998) nelze poznat pouze pohledem cizince, který krátce navštíví zemi jako turista. Je nutné ji poznávat skrze pohledy domorodců vyslovené v příbězích a skrze pozorování jejich jednání. Domnívám se totiž, že porozumění rozvoje učitele není možné bez zkoumání jeho životní a profesní biografie, kde učitel v roli vypravěče uděluje jednotlivým událostem smysl.

Již během samotného výzkumu a ještě zřetelněji během analýzy a interpretace dat však bylo zřejmé, že já jakožto badatel přidávám další rovinu vyprávění, která někdy byla zcela jiného druhu než rovina učitele (více viz [2.3.2 Vztah s účastníky výzkumu](#)). Každý příběh má zpravidla více významů a je právě úlohou badatele zvolit adekvátní interpretaci vzhledem k jeho tématu či výzkumné otázce. Biografie je výsledkem spolupráce a soupeření mezi badatelem a účastníkem zkoumání, a proto považuji rozhovor za oboustranný dialog, nikoliv na jednosměrné vyprávění.

Koncept identity učitele experta obsahuje spojení osobní a sociální identity, neboť v obou případech se odehrává porovnávání já mnou viděné a já okolím viděné. Každý jedinec je schopen nahlížet svoji osobní identitu a své jednání z pohledu jiného. Přínosné pro porozumění identity je výklad Klikové Ricoeurových úvah o identitě (Kliková 2007). Podle této interpretace je vztah jedince k sobě realizován přes zprostředkující subjekt, kterým je buď mé „jiné já“ (sám sebe nahlížím jako jiného mezi druhými), nebo druhý člověk, který z jiné pozici nahlíží mé „jiné já“. Sebe nebo osobní identitu jsem tedy nejlépe schopen postihnout zaprvé **zprostředkovaně** a zadruhé **ve svém jednání** a jeho nahlížení mnou samým nebo druhými lidmi. Profesní identita učitelů je proto konstruována narativně a sociálně.

Zkoumaní učitelé následujícím způsobem objevili svoji profesní identitu. Nejprve zažívali negování svých představ o průběhu výuky, což u nich vyvolalo přirozenou snahu o řešení. Hledání řešení svépomocí se neukázalo jako úspěšné, a proto se učitelé takřka záhy obrátili na své kolegy. Ti jim, spolu s řešením konkrétních problémů, nabízeli určitou identitu učitele. Přijetí této identity by pro začínající učitele neznamenovalo postupnou socializaci do role, ale **konformní přijetí** hotové identity učitele. Chybou by bylo myslet si, že to jsou pouhé didaktické návody na zvládnutí neukázněné třídy. Okolím byla učitelům nabízena především identita pasivního učitele, který používá autoritářské metody výuky, považuje socioekonomický status žáků a jejich vrozené dispozice za hlavní determinantu úspěchu, či neúspěchu výuky, nepracuje nad rámec svých povinností, nezapojuje se do činností školy a kritizuje vedení školy.

Mohl bych jen spekulovat, ale domnívám se, že kdyby zkoumaní učitelé tuto identitu pasivního učitele vinícího za neúspěch výuky žáky přijali, experti by se z nich nestali. Je to však jen hypotetická úvaha, kterou není možné prokázat.

V prvních třech letech praxe respektive v období Zkoumání terénu třídy učitelé vyvíjejí enormní úsilí, provádí mnoho nových rozhodnutí a neustále se učí nové věci. Profesní identita učitele je nyní zřetelná v jeho výuce a učitel se prozatím nijak neprojevuje mimo vlastní třídu. Hranice třídy jsou v období Zkoumání terénu třídy zároveň hranicemi problémů učitele.

Nachází se v období „hájení“, neboť je mu připsána **identita začínajícího učitele**: učitel může dělat chyby, může prožívat kritické incidenty, dokonce může být neúspěšný. Klíčové jsou však dvě věci: dočasnost výše popsaného stavu a vlastní aktivita učitele (všichni zkoumaní učitelé projevují snahu vypořádat se s problémy ve třídě).

Pro další období je zejména důležitý vztah učitele a žáka, který učitelé začínají objevovat a zároveň formovat. Podoba vztahu učitele a žáka se ukáže jako zcela zásadní pro efektivní výuku a pro uspokojení učitele z vlastní práce.

Domnívám se, že reflexe učitele nevychází z vlastního zkoumání vědomí, ale z reflektování jednání ve vyprávění. **Učitelé tedy poznávají sami sebe díky interakci se žáky a kolegy a reflexi této interakce.** Poznání sebe sama je tedy zprostředkované, nikoliv přímé, jako například skrze kontemplaci či jiné metody. Nemůžeme se podívat do svého nitra a nahlédnout podstatu sebe. Zkoumání učitelé se tedy dívají do pomyslného zrcadla, ale nevidí v něm sami sebe, ale pouze svůj obraz zprostředkovaný druhými lidmi a naším „jiným já“.

Když učitelé reflektují svoji identitu skrze pohled druhých, zaměřují se nejprve na pohled žáků a posléze pohled kolegů a vedení školy, ale také politiků, rodičů, společnosti a výzkumníků. Dokladem o zprostředkovanosti identity byl také fakt, že když učitelé v prostoru školy hovoří o sobě, používají jiné formulace a jiné příběhy, než když popisují sebe v bezpečí vlastní třídy. Učitelé se při vyprávění v prostoru školy více zaměřovali na své úspěchy a ohlíželi se na vizi a celkové klima školy.

Práce na identitě

Učitelé se rozhodují k aktivnímu snažení o změnu stavu, což postupně přeroste v jejich aktivní nespokojenost. Zjištění zprostředkované identity vede učitele k hledání vlastní cesty, jak vyučovat, jak řešit pedagogické problémy a jak získat „lepší“ profesní identitu.

Je to hledání **vlastního smyslu** jednání v rámci dané profese a daného prostředí (institucionální a organizační struktura). Hledání směřuje nejdříve k prozkoumání terénu třídy, kdy učitelé s detektivní pečlivostí pátrali, jaké mají možnosti jako učitelé ve své třídě, a které danosti jsou způsobeny kontextem školy.

Hledání profesní identity učitele se vztahuje na třetí až čtvrtý rok dráhy učitele, kdy se učitelé ocitají na pomyslné křižovatce a musí se rozhodnout, kterou cestou se vydat. Z tohoto důvodu označuji tento rok za přechodovou fází mezi prvním a druhým obdobím. Snaha o nalezení vlastní identity a vlastních řešení je pro učitele obtížnější,

zdlouhavější a strastiplnější než přijetí hotové identity. Zkoumaní učitelé se v tomto bodě rozhodli, že budou usilovat o to, být dobrým, progresivním a angažovaným učitelem. Plně si již uvědomili zodpovědnost a závazek, který z profese učitele plyne, a rozhodli se jej přijmout.

Během hledání profesní identity nabývá na síle sociální tlak k přijetí plné odpovědnosti učitele. Učitelé zde dospěli k názoru, že se musí nejen naučit ovládnout mnohé nové techniky a metody, ale co je důležitější, že musí **pracovat na své identitě** učitele. Musí si ji vytvořit. Práce na identitě je hledáním smyslu práce, vlastního stylu výuky a nahlíží ji jako osobní projekt učitele, ke kterému se zavázal. Zcela neopomenutelným vlivem působícím na identitu učitele jsou identity ideálního učitele.

Aktivní hledání učitele spojené s vědomým rozhodnutím dospělo k určitému **osobnímu projektu**, který si učitel přijal a převzal za něj odpovědnost. Učitelé identita dodává pocit vlastní jedinečnosti a zároveň sounáležitosti s určitými hodnotami. Zkoumaní učitelé si zvolili profesní **identitu progresivního učitele** a začínají na ní pracovat, což je příčinou pokračujících pozitivních změn ve výuce učitele. V konceptu této identity je spojeno několik témat: mladý věk učitelů, angažovanost, humanistické pojetí cílů výuky a vzdělávání, vnímaná a udržovaná dichotomie „staré“ a „moderní“ základní školy, pasivních a angažovaných učitelů.

Období Progresivní učitel trvá přibližně do sedmého až osmého roku praxe. Termínem progresivní chci vyjádřit snahu učitelů být jiným, nezkostnatělým, angažovaným a necynickým učitelem. Progresivismus je v tomto případě nahlížen jako dědic pragmatismu v pedagogice, zaobíral se novými či alternativními postupy v pedagogice.

Vyhranění se vůči jiným učitelům hraje roli při dalším směřování učitele, který se vědomě zavázal pracovat na sobě, pracovat na své profesní identitě. Snaha být dobrým učitelem již nekončí hranicí třídy, ale učitel se zaměřuje na celý prostor školy. Závazek stát se progresivním učitelem není kauzálně nutným důsledkem předchozího období. Spíše lze říci, že vliv na dráhu učitele má mnoho klíčových vlivů a kritických incidentů.

Kritické incidenty hrají v profesním rozvoji učitele silnou úlohu, neboť jsou jakýmsi vytržením učitele z běžné perspektivy.

Nově se objevuje spolupráce s kolegy, učitel získává bohaté zkušenosti, zdokonaluje svoji zpětnou vazbu, pracuje na své profesní identitě a vytváří si konstrukt ideálního učitele. Profesní identita učitele je dynamický a komplexní proces dialektického reagování identity jedince a profese učitele. Na konstruování profesní identity má vliv několik faktorů: profesní identita učitele je utvářena zaprvé rolí učitele a vztahem k žákům, jeho vyučovaným předmětem (např. první stupeň, dějepis, hudební výchova), zadruhé vztahem ke kolegům a vedení školy (např. angažovaný učitel), zatřetí vztahováním se k idealizované představě učitele (např. nespokojenost učitele s výukou vznikající jako porovnávání své praxe s ideálním učitelem) a začtvrté je podmíněna organizačními a mikropolitickými aspekty dané školy.

Rozhodnutí stát se progresivním učitelem je následováno pozitivními změnami ve výuce učitele a úsilím učitele **zveřejnit** svoje odhodlání, svůj závazek. Jestliže v předchozím období dali učitelé najevo svoje problémy (s vedením a řízením třídy) v pozici začínajícího učitele, pak v tomto období zveřejňují svoje odhodlání pracovat na profesní identitě.

Strategie práce na identitě

Zkoumaní učitelé začínají postupně vyvíjet nové strategie práce na identitě, avšak zachovávají dva směry svého intencionálního jednání: zaprvé zlepšují efektivitu výuky (strategie dovnitř třídy) a zadruhé zlepšují podmínky na celé škole (strategie do prostoru školy).

Primárním důvodem pro použití určitých metod ve výuce je přesvědčení učitele o jejich efektivnosti v procesu učení. Otevřený vztah k žákům, který je založen na vzájemné důvěře mezi učitelem a žákem, tvoří tematické jádro identity progresivního

učitele. S tím souvisí používání nových metod výuky, práce s žáky, práce se skupinou, chybou žáka a podobně, což je druhé téma identity progresivního učitele.

Zdrojem pokroku učitele v práci na sobě je proto zpětná vazba od žáků, kdy identita učitele funguje jako jakýsi filtrační rámec. Součástí práce na profesní identitě je budování přesvědčení učitele, rutin ve výuce, využívání intuitivního rozhodování v interaktivní fázi výuky či sebereflexivních nástrojů (součástí identity je kontinuita, tedy např. vědomí si učitele jeho obtížných začátků).

Hlavním cílem experta je být dobrým učitelem, a proto učitelé pracují na strategiích směrem dovnitř třídy. To následně přinese učitelům uznání od kolegů ve škole, uznání, které znamená **připsání** určité profesní identity učitelům. Souběžně s tím učitelé používají strategie směřující do prostoru celé školy, aby přímo pracovali na své připsané profesní identitě. Učitelé disponují mírou **sebedůvěry** podle chování ostatních učitelů k nim jako k učitelům, a tak svoji připsanou profesní identitu, což začíná postupně ovlivňovat jejich chování.

Sekundárním důvodem používání a rozvíjení metod je práce na profesní identitě učitele. Zkoumání učitelé v období Progresivní učitel zjistili, že nejsou se svou třídou ve škole osamoceni a objevili, že celý prostor školy ovlivňuje jejich výuku. Rozpoznali, že na ně působí způsob výuky jiných učitelů, podobně jako kultura školy a školní étos. Z tohoto důvodu vychází ze třídy a prozkoumávají možnosti a bariéry školy. Jestliže v předchozím období učitel narazil na některé institucionálně a sociálně podmíněné okolnosti (první střety učitele), v tomto období se je již pokouší měnit. Na konci období má učitel velmi dobře zmapováno, které jevy ve škole může ovlivnit, a které ani s největším úsilím změnit nedokáže.

Učitelé proto navazují přátelské vztahy, formují podobně ideologicky zaměřené učitele, ochraňují svou skupinu a především prosazují své základní, ideologické a osobní zájmy. Zkoumání učitelé si vyvinuli některé strategie pro získání moci ve škole (verbální distancování a otevřené střety) a stávají se terčem strategií používaných

některými jinými učiteli (pomluvy). Účast učitele na sociálních interakcích v prostoru školy se postupně stává zdrojem uspokojení z práce.

Studium vztahů mezi učiteli je klíčové pro pochopení vývoje učitele a jeho profesní identity. V odborné literatuře se této problematice nevěnuje příliš velký prostor, ale v pedagogických debatách bývá otevřeně poukazováno na specifčnost těchto vztahů. Proto například v pedagogické praxi panuje názor, že má smysl vzdělávat pouze celé sbory učitelů, nikoli jen jednotlivé učitele, protože „dva experti na školu nestačí, ti ostatní je uklovou. Já vím, že to zní jako drsný slovník, ale tak tomu je ve skutečnosti“ (Hausenblas 2008). Tento krátký úryvek z debaty nad kvalitou učiteléské profese vymezuje náš problém: *Jak ovlivňují vztahy mezi učiteli jejich práci? Jakým způsobem se učitelé vůči sobě vymezují v prostoru školy?*

Prostředí se musí člověk přizpůsobit zvykem, ale i bojem. Podobně pracují učitelé pomocí dvou typů strategií na své profesní identitě a zde se opět prokazuje narativní a sociální podoba profesní identity. Učitelé používají strategie založené na vyprávění (diplomatické jednání, verbální distancování, pomluvy) a sociálních interakcích (otevřené střety). Ve škole se odehrává mnoho konfliktů vrcholících v otevřených střetech, ale to ještě neznamena, že by každý učitel bojoval s každým dnes a denně. Střety se objevují v určitých vlnách podle problematických rozhodnutí (např. řešení kázně žáků). Tyto spory mají také **pozitivní dopad**, neboť jsou schopny udržet školu v chodu reagováním na politické a ekonomické změny. Závěry výzkumu ukazují, že ve škole je několik různých skupin učitelů, kteří mezi sebou vedou ideologické bitvy. Tento pohled ukazuje, že školu je možné spíše vnímat jako **heterogenní** instituci.

Uznání profesní identity učitele

Výsledkem práce na profesní identitě je, kromě získání odborné autority, morální autorita. Je rysem učitele experta, který učitel získává po své dlouholeté angažovanosti ve věcech a otázkách přesahujících rámec jeho vlastní třídy. Zkoumaní učitelé se

v prostoru školy a jejím okolí aktivně a úspěšně podílí na řešení problematických otázek. Jsou nejen uznáni jakožto zkušení odborníci na skupinovou práci či osobnostně-sociální výchovu, ale i jako učitelé s morálním kreditem. Morální autorita je to, co odlišuje učitele experta od experta v bankovníctví či metalurgii.

Uznáním **autentičnosti** profesní identity učitele experta jsou další funkce, které učitelé získávají. Okolím a vedením školy je učitelům připsána identita experta a jsou jim nabízeny nové funkce: uvádějící učitel, výchovný poradce či zástupce ředitele školy.

Učitelé díky převzetí nových rolí a funkcí ve škole získávají nové možnosti, jak se rozvíjet (DVPP), jak ovlivňovat chod školy (výchovný poradce, projektový manažer) a jak školu řídit a vést přímo (zástupce ředitele).

Ačkoliv učitelé získávají profesní uznání, nepovažují se za dokonalé učitele a stále jsou charakterističtí svojí aktivní nespokojeností. Jak připomíná již Schön (1987), role učitele v sobě implicitně obsahuje role učícího se a experti jsou ti, kteří se této role stále drží. Profesní identita experta není připsána učiteli trvale, naopak na jejím budování musí neustále pracovat. Z tohoto důvodu hovořím o expertství jako o **procesu**, nikoliv jako o statickému jevu.

Učitelé experti jednájí především ve vyučování intuitivně. V žádném případě nelze říci, i když implicitní podoba některých teorií učitele (Polanyi 1974) by tomu napomáhala, že učitelé jednájí iracionálně. **Intuici** a racionalitu nelze stavět proti sobě jako opačné koncepty. Intuici proto vztahují především na jednání učitele během jeho výuky, což je možné označit za kumulativní výsledek mnoha procesů (racionální příprava, emotivní reakce, osobní život učitele, hodnoty a přesvědčení učitele). Intuice je bezprostřední a neplánovitá reakce, která nemusí být vždy učitelem racionálně logicky vysvětlitelná. Jedná se především o běžné interakce tváří v tvář se studenty a žáky, kdy svůj vliv mají emoce a bezprostřední reakce žáků a učitele.

Jestliže učitel expert je charakteristický svým intuitivním rozhodováním ve výuce, pak to je důsledkem rutinních postupů, které tak uvolňují učiteli místo a čas ve výuce

pro intuitivní jednání. Rutiny jsou obecně čitelná, sdílená, závazná a vyslovená, či nevyslovená pravidla pedagogické komunikace ve třídě. Díky postupnému rozvoji rutinních postupů se učitelé uvolňují velké pole prostoru k tvořivé výuce. Do značné míry dokáže předvídat vývoj vyučování, a nemusí se tedy striktně držet přesného plánu vyučovací hodiny (jako v začátečním období) a jedná velmi flexibilně. Ačkoli je výuka experta plná improvizace, je výrazně zaměřená na výchovně vzdělávací cíl.

Vlastní úspěch je pro učitele hlavním zdrojem sebeuplatnění (*self-efficacy*, Bandura 1977). Experti získali v průběhu praxe mnoho poznatků a **zkušeností**, což se projevuje zvyšováním sebedůvěry ve vlastní schopnosti.

Je identita učitele bariérou reformem?

Zkoumání výzvy, kterou učitelství obsahuje a setkávají se s ní už začínající učitelé, můžeme najít už u Deweyho (1913). Jednou z výzev, která se nabízela ke zkoumání, byla v průběhu v výzkumu realizovaná kurikulární reforma RVP. Zajímalo mě tedy, jak experti nahlíží na reformu. Jsou angažovaní ve věcech přípravy školního vzdělávacího programu, či nikoliv?

Mnozí badatelé (Woods, Jeffrey 2002, Day 2005) ukazují, jak „problematická“ může profesní identita učitele být, jestliže reformy na systémové úrovni nejsou v souladu s identitou učitele. Zatímco kultura školy, vedení školy a přátelské vztahy s kolegy hrají pozitivní roli při utváření závazku učitele, požadavky školské „reformy shora“ mohou naopak snižovat oddanost učitele své profesi. Postoje zkoumaných expertů k probíhající reformě RVP se dělily na dvě skupiny. První skupina učitelů chápala ŠVP jako otevřenou příležitost ke změně školy a do značné míry se jim na jejich školách dařilo úspěšně prosazovat změny v měřítku celé školy. Reforma se tak stala pro experty příležitostí, jak proměnit školu způsobem odpovídajícím jejich ideovým záměrům.

Druhou skupinu tvořili učitelé s delší praxí. ŠVP byl jediný jev, který rozdělával zkoumané učitele do dvou skupin podle délky praxe. Tito starší učitelé na začátku reformy sdílejí stejný názor s předchozí skupinou, ale s postupným zaváděním ŠVP do praxe se stávají velmi skeptičtí a nakonec ŠVP označují za formální dokument bez reálného dopadu.

Domnívám se, že největší vliv na pohled zkoumaných učitelů mělo vedení daných škol a ochota kolegů učitelů těchto škol se na přípravě ŠVP podílet. Učitelé z druhé skupiny učí na školách, kde vedení nenutí pasivní učitele ke změnám a nechá text programu napsat angažovanými učiteli. Pasivní učitelé tak zaprvé nejsou vtaženi do přípravy dokumentu a zadruhé vedení od nich neočekává žádné zásadní změny. Kurikulární reforma RVP je tedy sice „reforma shora“, ale některými experty je vnímána jako neodporující jejich identitě, hodnotám a přesvědčení. Reforma však naráží na nespolupracující učitele a slabé vedení škol.

Vlastní edukační teorie učitele jako výsledek učení se

Učitelé v průběhu kariéry navazují osobní a profesní vztahy s mnoha svými kolegy, což se stává zdrojem dalšího učení se učitele. Pokud jsou učitelé členy jedné zájmové skupiny, je daleko pravděpodobnější, že spolu budou spolupracovat, a co více, že se od sebe budou učit.

Učitelé si na základě pregraduální přípravy, vlastních zkušeností, zkušeností kolegů, přátel a na základě prožitých kritických incidentů utvářejí vlastní edukační teorie. Ty definuji jako sadu soukromých teorií, naučených poznatků a zastávaných přesvědčení učitele. **Edukační teorie učitele nejsou a nemohou být univerzálními návody, ale jsou výsledkem unikátní profesní a osobní dráhy učitele experta.** Nelze se tedy domnívat, že edukační teorie expertů lze zapsat do podoby preskriptivní učebnice pro studenty učitelství, a tímto způsobem „vyrobit“ ze studentů nové experty.

Jak bylo ukázáno, pro učitele a jeho identitu je klíčové vlastní zkoumání, experimentování a testování poznatků a přesvědčení. Edukační teorie učitele nemají preskriptivní ani racionalistický charakter, ale nejvíce se blíží schématu reflektujících teorií. Učitelé si teorie utvářejí na základě zkušenosti a zastávaných hodnot, ale jsou si vědomi omezení takto vytvořených teorií. Experti provádějí ověřování svých teorií, které je induktivní, sebereflexivní a do značné míry systematické s prvky intuice. Sami zkoumání učitelé ověřování nazývají **metodou pokusu a omylu**. Práci učitelů připodobňují k reflexivnímu cyklu, jehož základem je aktivní nespokojenost učitele, aktivita a testování svých teorií a přesvědčení ve výuce.

Expertí se neučí neuváženým kopírováním (módních) metod, ale několikrát vše sami testují, což se postupně rozvíjí do budování jejich vlastního způsobu a stylu výuky, podloženého pozvolna testovanými vlastními edukačními teoriemi. Výsledkem toho je fakt, že vlastní edukační teorie expertů jsou výrazně eklektické, neboť učitel si vybírá z širokého repertoáru metod, technik a poznatků, a ty využívá originálním způsobem při výuce. Být učitelem expertem znamená pracovat na profesní identitě učitele a vytvářet vlastní edukační teorie.

Dizertační práci je možné z pohledu konceptu narativního a sociálního utváření profesní identity vnímat jako další druh narativní konstrukce identity učitelů expertů.

Bibliografie

- A Guide to Education and No Child Left Behind*. Washington: U.S. Department of Education, 2004. 29 s.
- A Nation at Risk: The imperative for educational reform* [online]. U.S. Department of Education, 1983. [cit. 2005-07-17]. Dostupné z <<http://www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.html>>.
- Adler, Patricia A., Adler, Peter. The Reluctant Respondent. In Gubrium, Jaber F., Holstein, James A. (ed.) *Handbook of Interview Research*. Thousand Oaks: SAGE, 2001, s. 515 - 535. ISBN 0-7619-1951-1.
- Allen, Ruth M., Casbergue, Renee M. *Evolution of Novice through Expert Teachers' Recall*. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, 1995. 6 s. (ERIC, Document Reproduction Service No. ED383681).
- Aristoteles. *Politika*. Praha: Rezek, 1998. 500 s. ISBN 80-8602-710-4.
- Arendtová, Hannah. *Krize kultury*. Praha: Mladá fronta, 1994. Poprvé publikováno 1961. 160 s.
- Argyris, Chris, Schön, Donald A. *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass, 1974. 224 s. ISBN 1-55542-446-5.
- Atkinson, Elizabeth. In Defence of Ideas, or Why "What Works" is not Enough. *British Journal of Sociology of Education*, 2000, roč. 21, č. 3, s. 317 - 330. ISSN 0142-5692.
- 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.
- Ayres, Paul, Sawyer, Wayne, Dinham, Steve. Effective teaching in the context of a Grade 12 high-stakes external examination in New South Wales, Australia. *British Educational Research Journal*, 2004, roč. 30, č. 1, s. 141-165. ISSN 0141-1926.
- Babbie, Earl. *The Practice of Social Research. Eleventh edition*. Belmont: Thomson, 2007. 512 s. ISBN 0-495-18738-0.
- Báčová, Viera. Osobná identita - konštrukcie - text - hľadanie významu. In Čermák, Ivo, Hřebíčková, Martina, Macek, Petr (eds.). *Agrese, identita, osobnost*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 2003, s. 201-222. ISBN 80-8662-006-9.
- Ball, Stephen J. *The micro-politics of the school: towards a theory of school organization*. London: Methuen, 1987. 307 s. ISBN 0-41600-112-2.

- Ball, Stephen J. Intellectuals or technicians? The urgent role of theory in educational studies. *British Journal of Educational Studies*, 1995, ročník 43, číslo 3, s. 255-271. ISSN 0007-1005.
- Ball, Stephen J. Education Reform as Social Barberism: Economism and the End of Authenticity. *Scottish Educational Review*, 2005, roč. 37, č. 1, s. 4 - 16. ISSN 0141-9072.
- Ball, Stephen J., Goodson, Ivor F. (ed.). *Teachers' Lives and Careers*. Lewes: The Falmer Press, 1985. 279 s. ISBN 1-8500-0030-1.
- Bandura, Albert. Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 1977, roč. 84, č. 2, s. 191-215. ISSN 0033-295X.
- Beck, Ulrich. *Riziková společnost. Na cestě k jiné moderně*. Praha: Slon, 2004. 432 s. ISBN 80-86429-32-6.
- Becker, Howard S., Geer, Blanche, Hughes, Everett C., Strauss, Anselm L. *Boys in White: Student Culture in Medical School*. Chicago: University of Chicago Press, 1961. 456 s.
- Becker, Howard S. *Tricks of Trade*. Chicago: The University of Chicago Press, 1998. 232 s. ISBN 0-226-04124-7.
- Beijaard, Douwe, Meijer, Paulien C., Verloop, Nico. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 2004, roč. 20, č. 2, s. 107-128. ISSN 0742-051X.
- Ben-Peretz, Miriam. Women as Teachers: Teachers as Women. In Goodson, Ivor F., Hargreaves, Andy. (ed.). *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press, 1996, s. 178 - 186. ISBN 0-7507-0514-0.
- Bendl, Stanislav. Které charakteristiky učitele podporují kázeň žáků. *Pedagogika*, 2002, roč. LII, s. 346 - 357. ISSN 3330-3815.
- Benner, Patricia. *From Novice to Expert. Excellence and Power in Clinical Nursing Practice*. London: Prentice Hall, 2001. 308 s. ISBN 0-13-032522-8.
- Beran, Jan, Mareš, Jan, Ježek, Stanislav. Rezervované postoje učitelů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy. *Orbis Scholae*, 2007, 1, s. 111-130. ISSN 1802-4637.
- Berger, Peter I., Luckmann, Thomas. *Sociální konstrukce reality. Pojednání o sociologii vědění*. Brno: CDK, 1999. 216 s. ISBN 80-85959-46-1.
- Berliner, David C. In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 1986, roč. 15, č. 7, s. 5-13. ISSN 0013-189X.

- 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. Educational Psychology and Pedagogical Expertise: New Findings and New Opportunities for Thinking About Training. *Educational Psychologist*, 1991, roč. 26, č. 2, s. 144-155. 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.
- Bertrand, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. 247 s. ISBN 80-7178-216-5.
- Blake, Nigel, Smeyers, Paul, Smith, Richard, Standish, Paul. *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell, 2003. 416 s. ISBN 0-631-22119-0.
- Blase, Joseph J. The Micropolitics of the School: The Everyday Political Orientation of Teachers Toward Open School Principals. *Educational Administration Quarterly*, 1989, roč. 25, č. 4, s. 377-407. ISSN 0013-161X.
- Blase, Joseph J. *The micropolitics of educational leadership: from control to empowerment*. London: Cassell, 1995. 175 s. ISBN 0-3043-2916-9.
- Bloom, Harold. *The Anxiety of Influence. A Theory of Poetry*. New York: Oxford University Press, 1997.
- Bornat, Joanna. Oral history. In Seale, Clive, aj. *Qualitative Research Practice*. London: SAGE, 2004, s. 34-47. ISBN 0-7619-4776-0.
- Bourdieu, Pierre. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 1998. 180 s. ISBN 80-7184-518-3.
- Brandt, Ronald S. On the Expert Teacher: A Conversation with David Berliner. *Educational Leadership*, 1986, č. 10, s.4-9.

- Brockett, Ralph G., Hiemstra, Roger. *Toward Ethical Practice*. Malabar: Krieger, 2004. 150 s. ISBN 0-89464-993-0.
- Bruner, Jerome S. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press, 1986. 202. ISBN 06-740-0365-9.
- Bryman, Alan. *Social Research Methods*. NY: Oxford University Press, 2004. 594 s. ISBN 0-19-926446-5.
- Burke, Peter J., Tully, Judy C. The Measurement of Role Identity. *Social Forces*, 1977, roč. 55, č. 4, s. 881-897. ISSN 0037-7732.
- Campbell, Elizabeth. *The Ethical Teacher*. Maidenhead: Open University Press, 2003. 182 s. ISBN 0-335-21218-2.
- Carini, Patricia F. Building from Children's Strengths. *Journal of Education*, 1986, roč. 168, č. 3, s. 13-24. ISSN 0022-0574.
- Carnell, Eileen. *Understanding Teachers' Professional Development: an investigation of teachers' learning and their learning contexts*. Dizertační práce. IoE, University of London, 1999.
- Clark, Christopher M., Peterson, Penelope L. Teachers' thought processes. In M. Wittrock, Merlin C. (ed.), *Handbook of research on teaching*. 3rd ed. New York: Macmillan, 1986, s. 255-296. ISBN 00-290-0310-5.
- Clandinin, 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
- Clandinin, Jean D., Connelly, Michael F. (ed.). *Teachers' Professional Knowledge Landscape*. New York: Teachers College, 1995. ISBN 0-8077-3418-7.
- Clandinin, Jean D., Connelly, Michael F. Teachers' professional knowledge landscape. *Educational Researcher*, 1996, roč. 25, č. 3, s. 24-30. ISSN 0013-189X.
- Clandinin, 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.
- Clandinin, Jean D., Connelly, Michael F. *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. 212 s. ISBN 0-7879-7262-2.
- Clark, Gill. Voices from the Margin: Regulations and Resistance in the Lives of Lesbian Teachers. In Erben, Michael (ed.). *Biography and Education. A Reader*. London: Falmer Press, 1998, s. 59-71. ISBN 0-7507-0751-8.

- Code of Ethics of the Educational Profession* [online]. Washington: NEA, 1975. 2 s. [cit. 2005-03-15]. Dostupné z <<http://www.nea.org/>>.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence, Morrison, Keith. *A Guide to Teaching Practice. 5th ed.* Oxon: RoutledgeFalmer, 2006. 460 s. ISBN 0-415-30675-2.
- Coldron, John, Smith, Robin. Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 1999, roč. 31, č. 6, s. 711–726. ISSN 0022-0272.
- Čermák, Ivo. Narativní myšlení a skutečnost. *Československá psychologie*, 2004, č. 1, s. 17-26. ISSN 0009-062X.
- Červenka, Karel. Není past'ák jako past'ák: Sociálně konstruovaná identita mládeže z „preventivně výchovného“ zařízení a její důsledky. *Biograf*, 2005, 37, 111 odst. [cit. 2007-06-21]. Dostupné z <<http://www.biograf.org/clanky/clanek.php?clanek=v3702>>.
- Česká školní inspekce. Rejstřík inspekčních zpráv. [online]. [cit. 2006-01-12]. Dostupné z <<http://194.228.111.171/zpravy.html>>.
- Daiute, Collette, Lightfoot, Cynthia (ed.). *Narrative Analysis*. London: SAGE, 2004. 300s. ISBN 07-619-2798-0.
- Day, Christopher. *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press, 1999. 250 s. ISBN 0-7507-0747-X.
- Day, Christopher. Teachers' Thinking - Intentions and Practice: An Action Research Perspective. In Kompf, Michael, Denicolo, Pam M. (ed.). *Teacher Thinking Twenty Years on: Revisiting Persisting Problems and Advances in Education*. Lisse: Swets and Zeitlinger, 2003, Chapter 8, s. 71-80. ISBN 90-265-1954-0.
- Day, Christopher, Elliot, Bob, Kington, Alison. Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 2005, č. 21, s. 563 - 577. ISSN 0742-051X.
- Denscombe, Martyn. Critical Incidents and Learning about Risks: the case of young people and their health. In HAMMERSLEY, Martyn (ed.). *Researching School Experience*. London: Falmer Press, 1999, s. 187 - 203. ISBN 0-7507-0915-4.
- Denzin, Norman K., Lincoln, Yvonna S. Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. In Denzin, Norman K., Lincoln, Yvonna S. *SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 2005, s. 1 - 32. ISBN 0-7619-2757-3.
- Derrida, Jacques. *Politiky přátelství*. Praha: Filosofia, 1994. 32 s. ISBN 80-7007-050-1.

- Dewey, John. *Škola a společnost*. Praha: Nákladem Jana Laichtera, 1904. 100 s.
- Dewey, John. *Interest and effort in education*. Boston : Houghton Mifflin, 1913. 102 s.
- Dewey, John. *Demokracie a výchova*. Praha: Jan Leichter, 1932. 502 s.
- Dewey, John. *Art as Experience*. The later works, 1925-1953, Volume 10:1934. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press, 1989.
- Dilthey, Wilhelm. *Uvedení ve vědy duchové : pokus položit základ ke studiu společnosti a dějin*. Praha: Pelcl, 1901. 124 s.
- 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 06-3115-126-5.
- Dunkin, Michael J., Biddle, Bruce J. *The Study of Teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1974. 490 s. ISBN 0-03-088099-8.
- Durkheim, Emile. *Společenská dělba práce*. Brno: CDK, 2004. 376 s. ISBN 80-7325-041-1.
- Elbaz, Freema. *Teacher thinking : a study of practical knowledge*. London: Croom Helm, 1983. 240 s. ISBN 08-9397-144-8.
- Eldar, Eitan, aj. Anatomy of success and failure: the story of three novice teachers. *Educational Research*, 2003, roč. 45, č. 1, s. 29-48. ISSN 0013-1881.
- Eraut, Michael. *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer, 1994. 260 s. ISBN 0-7507-0331-8.
- Erikson, Erik H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: NLN, 1999. ISBN 80-7106-291-X.
- Erikson, Erik. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002. 388 s. ISBN 80-7203-380-8.
- Etický kodex akademických a odborných pracovníků Masarykovy univerzity* [online]. [cit. 2008-09-10]. Dostupný z <http://is.muni.cz/do/1499/normy/rozhodnutirektor/RO2-08/Eticky_kodex_MU.doc>.
- Evertson, Carolyn M. Classroom Rules and Routines. In Anderson, Lorin W. *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Second Edition. Oxford: Pergamon, 1995. s. 215-219. ISBN 0-08-042304-3.
- Evertson, Carolyn M., Smithey, Margaret W. Mentoring Effects on Proteges' Classroom Practice: An Experimental Field Study. *The Journal of Educational Research*, 2000, roč. 93, č. 5, s. 294-304. ISSN 0022-0671.

- Feiman-Nemser, Sharon. Learning to teach. In Shulman, Lee, Sykes, Gary (eds.). *Handbook of Teaching and Policy*. New York: Longman, 1983, s. 150-170. ISBN 05-8228-375-2.
- Fenstermacher, Gary D. The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 1994, roč. 20, č. 1, s. 3-56. ISSN 0091-732X.
- Feyerabend, Paul K. *Rozprava proti metodě*. Praha: Aurora, 2001. 432 s. ISBN 80-7299-047-0.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram, Rosenthal, Gabriele. Analýza narativně-biografických rozhovorů. *Biograf*, 2001, č. 24, 34 odst. ISSN 1211-5770.
- Flick, Uwe. *An Introduction to Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 1999. 294 s. ISBN 0-7619-5588-7.
- Flick, Uwe (ed.). *A Companion to Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 2004. 432 s. ISBN 0-7619-7375-3.
- Foucault, Michel. *Dohlížet a trestat : kniha o zrodu vězení*. Praha: Dauphin, 2000. 248 s. ISBN 80-8601-996-9.
- Freidus, Helen. Narrative research in teacher education: new questions, new practices. In Lyons, Nona, Laboskey, Vicki K. *Narrative Inquiry in Practice*. New York: Teachers College, 2002, s. 160 - 172. ISBN 0-8077-4247-3.
- Gage, Nathaniel L. *The Scientific Basis of the Art of Teaching*. New York: Teachers College Press, 1978. 122 s.
- Gavora, Peter. Výskum životného príbehu: učiteľka Adamová. *Pedagogika*, 2001a, roč. LI, s. 352 - 368. ISSN 0031-3815.
- Gavora, Peter. Životný príbeh učiteľa: metodologické hľadiská výskumu. *Pedagogická revue*, 2001b, 53, č. 3, s. 217 - 236. ISSN 1335-1982.
- Gavora, Peter. Učiteľovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti (self-efficacy). Prehľad problematiky. *Pedagogika*, 2008, roč. LVII, č. 3, s. 222-235. ISSN 0031-3815.
- Giddens, Anthony. *Důsledky modernity*. Praha: Slon, 2003. ISBN 80-86429-15-6.
- Gilligan, Carol. *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Voice*. Cambridge: Harvard University Press, 1998. First published 1982. 184 s. ISBN 0-674-44544-9. Český *Jiným hlasem*. Praha: Portál, 2001. 192 s. ISBN 80-7178-402-8.
- Glaser, Barney G., Strauss, Anselm L. *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. London: Weidenfeld and Nicolson, 1968. 271 s.

- Glaser, Robert, Chi, Michelene T. H. Overview. In Chi, Michelene T. H. aj. (ed.). *The Nature of Expertise*. Hillsdale: Lawrence, 1988. ISBN 0-89859-711-0.
- Gluckman, Max. Gossip and Scandal. *Current Anthropology*, 1963, roč. 4, č. 3, s. 307–316. ISSN 0011-3204.
- Goffman, Erving. *Všichni hrajeme divadlo: sebeprezentace v každodenním životě*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1999. 247 s. ISBN 80-902482-4-1.
- Goffman, Erving. *Stigma. Poznámky o způsobech narušené identity*. Praha: Slon, 2003. 168 s. ISBN 80-86429-21-0.
- 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.
- Guba, Egon G., Lincoln, Yvonna S. Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In Denzin, Norman K., Lincoln, Yvonna S. *SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 2005, s. 191 - 215. ISBN 0-7619-2757-3.
- Halkers, Rob, Deijkers, Rien. Teachers' Teaching Criteria. In Kompf, Michael, Denicolo, Pam M. (ed.). *Teacher Thinking Twenty Years on: Revisiting Persisting Problems and Advances in Education*. Lisse: Swets and Zeitlinger, 2003, Chapter 1, s. 3-13. ISBN 90-265-1954-0.
- Hansen, David T. *Exploring the Moral Heart of Teaching. Toward a Teacher's Creed*. New York: Teachers College Press, 2001. 222 s. ISBN 0-8077-4093-4.
- Hargreaves, Andy. *Changing Teachers, Changing Times*. London: Cassell, 1994. 272 s. ISBN 0-304-32281-4.
- Hartnoll, Richard, a kol. *Příručka k provádění výběru metodou sněhové koule*. Praha: Rada Evropy, 2003.
- Havel, Václav. *O lidskou identitu*. Praha: Rozmluvy, 1990. 397 s. ISBN 0-946352-04-6.
- Havlínová, Miluše. Jak vypadá naše dnešní škola: jako dříve nebo se mění? *Pedagogika*, 1993, roč 43, č. 2, s. 137-148. ISSN 0031-7217.

- Haydon, Graham. *Teaching about Values: a new approach*. London: Cassell, 1997. 178 s. ISBN 0-304-33560-6.
- Haydon, Graham. *Values, Virtues and Violence: Education and the Public Understanding of Morality*. Oxford: Blackwell, 1999. 184 s. ISBN 0-631-21532-8.
- Hausenblas, Ondřej. Jaké jsou zkušenosti vzdělavatelů? In Jsme schopni efektivně využít prostředků z ESF na DVPP? Kulatý stůl ve vzdělávací politice. Praha: SKAV, 14. 2. 2008, (ústní referát).
- Helus, Zdeněk. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: SPN, 1982. 200 s.
- Hendl, Jan. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
- Henry, 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).
- Hight, Gilbert. *The Art of Teaching*. London: Methuen, 1951. 270 s.
- Homan, Roger. The Principle of Assumed Consent: the Ethics of Gatekeeping. In McNamee, Mike, Bridges, David (ed.). *The Ethics of Educational Research*. Oxford: Blackwell, 2002, s. 23 - 40. ISBN 0-631-23167-6.
- Horvath, Attila. The Practice of Theory. In Spiecker, Ben, Straughan, Roger (eds.). *Freedom and Indoctrination in Education: international perspectives*. London: Cassell, 1991, s. 51 - 57. ISBN 0-304-32441-8.
- Huberman, Michael. What knowledge is of most worth to teachers? A knowledge-use perspective. *Teaching and Teacher Education*, 1985, roč. 1, č. 3, s. 251 - 262. ISSN 0742-051X.
- 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.
- Chamberlayne, Prue. Emotional retreat and social exclusion: biographical methods in professional practice. *Journal of Social Work Practice*, 2004, vol. 18, no. 3, pp. 337-350. ISSN 1465-3885.
- Chráška, Miroslav. Které vědomosti a dovednosti z pedagogiky považují učitelé za důležité? *Pedagogika*, 1996, 46, s. 256 - 265. ISSN 0031-3815.
- Illich, Ivan. *Odškolnění společnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. 109 s. ISBN 80-8585-096-6.

- Ingersoll, Richard M., Smith, Thomas M. Do Teacher Induction and Mentoring Matter? *National Association of Secondary Schools Principals. NASSP Bulletin*, 2004, roč. 88, č. 638, s. 28-40.
- Irvin, Jacqueline Jordan. The Master Teacher as Mentor: Role Perceptions of Beginning and Master Teacher. *Education*, 1985, roč. 106, č. 2, s. 123-130. ISSN 0013-1172.
- Jackson, Philip W. *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968. 178 s.
- Janík, Tomáš. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. 172 s. ISBN 80-7315-080-8.
- Janík, Tomáš a kol. Pedagogical content knowledge nebo Didaktická znalost obsahu. Brno: Paido, 2007. 124 s. ISBN 978-80-7315-139-3.
- Jenkins, R. *Social identity*. London: Routledge, 1996. 206 s. ISBN 0-4151-2053-5.
- Jensen, Jacquelyn W., Winitzky, Nancy. Exploring Preservice Teacher Thinking: A Comparison of Five Measures. Paper presented at the Annual Meeting of American Association of Colleges for Teacher Education, 2002. 28 s. (ERIC, Document Reproduction Service No. ED 464 956).
- Johnson, John M. In-Depth Interviewing. In Gubrium, Jaber F., Holstein, James A. (ed.) *Handbook of Interview Research*. Thousand Oaks: SAGE, 2001, s. 103 - 119. ISBN 0-7619-1951-1.
- Kagan, Dona M. Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 1992a, roč. 27, č. 1, s. 65-90. ISSN 0046-1520.
- Kagan, Dona M. Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 1992b, roč. 62, č. 2, s. 129-169. ISSN 0034-6543.
- Kalhous, Zdeněk, Onst, Otto. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-253-X.
- Kaščák, Ondrej. *Moc školy. O formatívnej sile organizácie*. Bratislava: Veda, 2006. 168 s. ISBN 80-2240-905-7.
- Kaščák, Ondrej. O moci školy a bezmocnosti detí. *Studia paedagogica*, 13, 2008, s. 127-139. ISSN 1211-6971.
- 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. Biographical Methods in the Study of Teachers' Professional Development. In CARLGREN, 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. *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, 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).
- Kelchtermans, Geert, Ballet, Katrijn. The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 2002, č. 18, s. 105–120. ISSN 0742-051X.
- Klíčové údaje o vzdělávání v Evropě 2005*. Praha: ÚIV, 2007. 350 s. ISBN 92-894-5040-1.
- Kliková, Alice. *Mimo princip identity*. Praha: Filosofia, 2007. 398 s. ISBN 978-80-7007-252-3.
- Knowles, Gary G. Models for teachers' biographies. In Goodson, Ivor (ed.). *Studying teachers' lives*. New York: Teachers College Press, 1992, s. 99-152. ISBN 0-41506-858-4.
- Kohlberg, Lawrence. The Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgement. *The Journal of Philosophy*, 1973, 70, s. 630-646. ISSN 0022-362X.
- Konopásek, Zdeněk. Aby myšlení bylo dobře vidět: Nad novou verzí programu Atlas.ti. *Biograf*, 2005, č. 37, 49 odst. ISSN 1211-5770.
- Kotásek, Jiří, Růžička, Richard. Sociální a profesní profil budoucích učitelů prvního stupně základních škol. *Pedagogika*, 1996, roč. 46, č. 2, s. 168-180. ISSN 0031-3815.
- Kouřil, Petr. Identita psa, symbolické prostory a jejich hranice. In Szaló, Csaba, Nosál, Igor (eds.). *Mozaika v re-konstrukci. Formování sociálních identit v současné střední Evropě*. Brno: MU, 2003, s. 132-156. ISBN 80-210-3306-1.
- Kvale, Steinar. Validation as Communication and Action: On the Social Construction of Validity. Paper presented at the Annual Meeting of AERA, New Orleans, 1994. 14 s. ED.371020.

- Kvale, Steinar. *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: SAGE, 1996. 326 s. ISBN 0-8039-5820-X.
- Kyriacou, Chris. *Klíčové dovednosti učitele*. Portál: Praha, 2004. 156 s. ISBN 80-7178-965-8.
- Lankshear, Colin, Knobel, Michele. *A Handbook for Teacher Research*. Maidenhead: Open University Press, 2004. 400 s. ISBN 0-3352-1064-3.
- Laursen, Per F. Teacher Thinking and Didactics: Prescriptive, Rationalistic and Reflective Approaches. In Carlgren, Ingrid, Handal, Gunnar, Vaage, Sveinung. *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*. London: Falmer Press, 1994, s. 125 - 135. ISBN 0-7507-0430-6.
- Leibovitz, Annie. In Leibovitz, Barbara. *Annie Leibovitz: Život objektivem [Annie Leibovitz: Life through a lens]*. 2006, 90 minut.
- Leinhardt, Gaea. Math Lessons: A Contrast of Novice and Expert Competence. *Journal for Research in Mathematics Education*, 1989, roč. 20, č. 1, s. 52-75. ISSN 0021-8251.
- Leinhardt, Gaea, Greeno, James G. The Cognitive Skill of Teaching. *Journal of Educational Psychology*, 1986, roč. 78, č. 2, s. 75-95. ISSN 0022-0663.
- Lieberman, Ann. Practices that Support Teacher Development. *Phi Delta Kappan*, 1995, roč. 76, č. 8, s. 591-596. ISSN 0031-7217.
- Lieblich, Amia a kol. *Narrative Research. Reading, Analysis and Interpretation*. Thousand Oaks: SAGE, 1998. 138 s. ISBN 0-7619-1043-3.
- Lincoln, Yvonna S., Guba, Egon. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, SAGE, 1985. 416 s. ISBN 0-8039-2431-3.
- Lipman, Matthew. *Thinking in Education*. New York: Cambridge University Press, 1991. 280 s. ISBN 0-521-40911-X.
- Little, Judith Warren. The persistence of privacy: autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers College Record*, 1990, roč. 92, č. 4, s. 509-536. ISSN 0161-4681.
- Lofland, John a kol. *Analyzing Social Settings. A Guide to Qualitative Observations and Analysis*. Belmont: Wadsworth, 2006. 282 s. ISBN 0-534-52861-9.
- Lopes, Amélia. Constructing Professional Identities in Portuguese Primary School Teachers. *Identity*, 2002, roč. 2, č. 3, s. 241-254. ISSN 1528-3488.
- Lortie, Dan C. *The Schoolteacher. Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975. 284 s. ISBN 0-226-49351-2.

- Lowyck, Joost, Pieters, Jules M. The quality of teaching: a research programming study on the quality and the functioning of teachers conducted for the institute of educational research in the Netherlands. Den Haag: 1993, SVO.
- Lowyck, Joost. Teacher Thinking and Teacher Routines: A Bifurcation? In Kompf, Michael, Denicolo, Pam M. (ed.). *Teacher Thinking Twenty Years on: Revisiting Persisting Problems and Advances in Education*. Lisse: Swets and Zeitlinger, 2003a, Chapter 11, s. 101-110. ISBN 90-265-1954-0.
- Lowyck, Joost. Post-Interactive Reflections of Teachers. In Kompf, Michael, Denicolo, Pam M. (ed.). *Teacher Thinking Twenty Years on: Revisiting Persisting Problems and Advances in Education*. Lisse: Swets and Zeitlinger, 2003b, Chapter 29, s. 295-306. ISBN 90-265-1954-0.
- Lukas, Josef. Životní příběhy učitelů - od kvalitativního ke smíšenému výzkumnému designu. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Sborník příspěvků 14. konference ČAPV (CD-ROM). Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2006, 17 s. ISBN 80-7043-483-X.
- Lukas, Josef. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). *Pedagogika*, 2007, roč. LVII, č. 4, s. 364-379. ISSN 0031-3815.
- Lyons, Nona, Laboskey, Vicki K. Why narrative inquiry or exemplars for a scholarship of teaching? In Lyons, Nona, Laboskey, Vicki K. *Narrative Inquiry in Practice*. New York: Teachers College, 2002, s. 11 - 27. ISBN 0-8077-4247-3.
- MacBeath, John, Mortimore, Peter (ed.). *Improving school effectiveness*. Buckingham: Open University Press, 2001. 230 s. ISBN 0-335-20688-3.
- MacDonald, Barry, Walker, Rob. *Changing the curriculum*. London: Open Books Publishing, 1976. 134 s. ISBN 07-2910-055-3.
- Macek, Petr. Identita jako proces: vývojový přístup a styly sebedefinování. In Čermák, Ivo, Hřebíčková, Martina, Macek, Petr (eds.). *Agrese, identita, osobnost*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 2003, s. 180-200. ISBN 80-8662-006-9.
- Magolda, Peter. Being at the Wrong Place, Wrong Time: Rethinking Trust in Qualitative Inquiry. *Theory into Practice*, 2000, roč. 39, č. 3, s. 138-145. ISSN 0040-5841.
- Mallette, Marta H. aj. Constructing meaning about literacy difficulties: preservice teachers beginning to think about pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 2000, roč. 16, č. 5 - 6, s. 593 - 612. ISSN 0742-051X.
- Mann, Chris. Adolescent Girls Reflect on Educational Choices. In Erben, Michael (ed.). *Biography and Education. A Reader*. London: Falmer Press, 1998, s. 46-58. ISBN 0-7507-0751-8.

- Mareš, Jiří, aj. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: MU, 1996. 92 s. ISBN 80-210-1444-X.
- Mareš, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. 240 s. ISBN 80-7178-246-7.
- Mareš, Jiří. Učitel jako zdroj sociální opory pro žáky a studenty. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*, U8. Brno: Masarykova universita, 2003, s. 41-54. ISBN 80-210-3120-4.
- Mareš, Jiří. Medicína a pedagogika: podněty pro pedagogický výzkum. Přednáška v plénu. In Svatoš, Tomáš, Doležalová, Jana (eds.). *Pedagogický výzkum jako podpora současné školy - sborník sdělení*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008. ISBN 978-80-7041-287-9.
- Mareš, Jiří, Rybářová, Marie. Skryté kurikulum - málo známý parametr klimatu vysoké školy. In Ježek, Stanislav (ed.). *Psychosociální klima školy*. Brno: MSD, 2003, s. 99-122. Dostupný z <<http://klima.pedagogika.cz/skola/sborniky.html>>.
- Marotzki, Winfried. Qualitative Biographical Research. In Flick, Uwe (ed.). *A Companion to Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 2004, s. 101 - 107. ISBN 0-7619-7375-3.
- Marton, Ferenc. On the Structure of Teachers' Awareness. In Carlgren, Ingrid, Handal, Gunnar, Vaage, Sveinung. *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*. London: Falmer Press, 1994, Chapter 2, s. 28-42. ISBN 0-7507-0430-6.
- Mead, George Herbert. *Mind, self, and society : from the standpoint of a social behaviorist*. George H. Mead ; edited and with an introduction by Charles W. Morris. Chicago: University of Chicago Press, 1967. 401 s. (Works of George Herbert Mead; Volume 1). ISBN 0-226-51668-7.
- Measor, Lynda. Critical Incidents in the Classroom: Identities, Choices and Careers. In Ball, Stephen J., Goodson, Ivor F. (ed.). *Teachers' Lives and Careers*. Lewes: The Falmer Press, 1989, s. 61 - 77. ISBN 0-41506-858-4.
- Melucci, Alberto. *The playing self: person and meaning in a planetary system*. Cambridge: University Press, 1996. 178 s. ISBN 0-521-56482-4.
- Mertens, Donna M. *Research and Evaluation in Education and Psychology*. Thousand Oaks: SAGE, 2005. 508 s. ISBN 0-7619-2805-7.
- McAdams, Dan P. *The Stories We Live by. Personal Myths and the Making of the Self*. New York: Guilford Press, 1993. 336 s. ISBN 1-57230-188-0.

- McBer, Hay. *Research into Teacher Effectiveness: A Model of Teacher Effectiveness*. London: DfEE. Research report (Great Britain. Department for Education and Employment), 2000, číslo 216. 67 s. ISBN 18-4185-311-9.
- McCracken, Grant. *The Long Interview*. London: SAGE, 1988. 90 s. ISBN 0-8039-3352-5.
- Miller, Paul Chamness. *Narratives from the Classroom*. London: SAGE, 2005. 270 s. ISBN 1-4129-0408-0.
- Miller, Robert L. *Researching Life Stories and Family Histories*. London: SAGE, 2000. 172 s. ISBN 0-7619-6092-9.
- Minstrell, Jim, Anderson, Ruth. Comments from the Point of View of Teachers. *Issues in Education*, 2002, roč. 8, č. 2, s. 189-195. ISSN 1080-9724.
- Miovský, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006, 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
- Monaghan, Peter. Facing Jail, a Sociologist Raises Questions About a Scholar's Right to Protect Sources. *The Chronicle of Higher Education*, 1993, April, 7, s. A10. ISSN 0009-5982.
- Mueller, Andrea. Looking Back and Looking Forward: always becoming a teacher educator through self-study. *Reflective Practice*, 2003, roč. 4, č. 1, s. 67-84. ISSN 1462-3943.
- Muhr, Thomas, Friese, Susanne. *User's Manual for ATLAS.ti 5.0*. Berlin: Scientific Software Development, 2004. 417 s.
- 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).
- Munby, Hugh, Russell, Tom, Martin, Andrea K. Teachers' Knowledge and How It Develops. In Richardson, Virginia. *Handbook of Research on Teaching. Fourth edition*. Washington: AERA, 2001, s. 877-905. ISBN 0-935302-26-3.
- National Commission on Teaching and America's Future (2003). [online]. [cit. 2007-01-16]. Dostupné z <<http://www.nctaf.org/>>.
- Nedbálková, Kateřina. Proměny veřejného prostoru gay a lesbické subkultury. In Szaló, Csaba, Nosál, Igor (eds.). *Mozaika v re-konstrukci. Formování sociálních identit v současné střední Evropě*. Brno: MU, 2003, s. 73-90. ISBN 80-210-3306-1.
- Nedbálková, Kateřina. *Spoutaná Rozkoš. Sociální (re)produkce genderu a sexuality v ženské věznici*. Praha: Slon, 2006. 200 s. ISBN 80-86429-65-2.

- Nias, Jennifer. Reference Groups in Primary Teaching: Talking, Listening and Identity. In Ball, Stephen J., Goodson, Ivor F. (ed.). *Teachers' Lives and Careers*. Lewes: The Falmer Press, 1989. s. 105 - 119. ISBN 0-41506-858-4.
- Noddings, Nel. Conversation as Moral Education. *Journal of Moral Education*, 1994, roč. 23, č. 2, s. 107-118. ISSN 0305-7240.
- Noon, Mike, Delbridge, Rick. News From Behind My Hand: Gossip in Organizations. *Organization Studies*, 1993, 14, 1, s. 23-36. ISSN 0170-8406.
- Nováčková, Jana. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. Kroměříž: Spirála, 2008. 48 s. ISBN 978-80-901873-9-9.
- Oakeshott, Michael Joseph. *The voice of liberal learning*. Avon: The Bath Press, 1990. 170 s. ISBN 0-300-04344-9.
- O'Connor, Evelyn A., Fish, 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).
- Oja, Sharon Nodie. *Developmental Theories and the Professional Development of Teachers* [online]. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, 1990 [cit. 2008-03-21]. 31 s. (ERIC, Document Reproduction Service No. ED352351).
- Page, Mich. Collecting Slices of College Dropouts' Lives. In Erben, Michael (ed.). *Biography and Education. A Reader*. London: Falmer Press, 1998, s. 88-102. ISBN 0-7507-0751-8.
- Pajak, F. Edward, Blase, Joseph J. Teachers in bars: from professional to personal self. *Sociology of Education*, 1984, roč. 57, červener, s. 164-173. ISSN 0038-0407.
- Pajares, Frank M. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 1992, roč. 62, č. 3, s. 307-332. ISSN 0034-6543.
- Palmer, Douglas J., Stough, Laura M. a kol. Identifying Teacher Expertise: An Examination of Researchers' Decision Making. *Educational Psychologist*, 2005, roč. 40, č. 1, s. 13-25. ISSN 0046-1520.
- Parsons, Talcott. *Společnosti: vývojové a srovnávací hodnocení*. Praha: Svoboda, 1971. 182 s.

- Patton, Michael Quinn. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. London: SAGE, 2002. 650 s. ISBN 0-7619-1971-6.
- Peters, Richard S. *Authority, Responsibility and Education*. London: George Allen, 1959. 160 s. ISBN 0-04-170028-7.
- Petrusek, Miroslav. *Teorie a metoda v moderní sociologii*. Praha: Karolinum, 1993. 204 s. ISBN 80-7066-799-0.
- Phoenix, Ann, Rattansi, Ali. Proliferating Theories: Self and Identity in Post-Eriksonian Context: A Rejoinder to Berzonsky, Kroger, Levine, Phinney, Schachter, and Weigert and Gecas. *Identity*, 2005, roč. 5, č. 2, s. 205-225. ISSN 1528-3488.
- Piaget, Jean. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997. 143 s. ISBN 80-7178-146-0.
- Pittard, Michele M. *Developing Identity: The Transition from Student to Teacher*. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, 2003. 42 s. (ERIC, Document Reproduction Service No. ED 481 729).
- Plummer, Ken. *Documents of Life 2. An Invitation to a Critical Humanism*. London: SAGE, 2005. 306 s. ISBN 0-7619-6132-1.
- Pol, Milan. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9.
- Polanyi, Michael. *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press, 1974. 428 s. ISBN 0-226-67288-3.
- Polletta, Francesca, Jasper, James M. Collective Identity and Social Movements. *Annual Review of Sociology*, 2001, 27, s. 283–305. ISSN 0360-0572.
- Popper, Karl R. *Logika vědeckého bádání*. Praha: Oikoymenh, 1997. 620 s. ISBN 80-86005-45-3.
- Pražská skupina školní etnografie. *Psychický vývoj dítěte: od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum, 2005. 554 s. ISBN 80-246-0924-X.
- Pring, Richard. *Philosophy of Educational Research*. London: Continuum, 2000. 174 s. ISBN 0-826-47261-3.
- Pring, Richard. The Virtues and Vices of an Educational Researcher. In McNAMEE, Mike, BRIDGES, David (ed.). *The Ethics of Educational Research*. Oxford: Blackwel, 2002, s. 111 - 127. ISBN 0-631-23167-6.
- Problémy učitelské profese ve světě*. Praha: ÚIV, 1997. 132 s.
- 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.
- Průcha, Jan, Švaříček, Roman. Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. *Pedagogická orientace*, 2009, roč. 19, č.2, s. 71-87 (v tisku). ISSN 1211-4669.
- Rahilly, Timothy J., Saroyan, Alenoush. *Characterizing Poor and Exemplary Teaching in Higher Education. Implications for Faculty Development*. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, 1997. 17 s. (ERIC, Document Reproduction Service No. ED 410806).
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: VÚP, 2005. ISBN 80-87000-02-1.
- Reynolds, William M., Miller, Gloria E. (eds.). *Handbook of Psychology. Volume 7. Educational Psychology*. New Jersey: John Wiley and Sons, 2003. 664 s. ISBN 0-471-38320-1.
- Revised Ethical Guidelines for Educational Research*. Notts: British Educational Research Association, 2004. 13 s. ISBN 0-946671-26-5.
- Ricoeur, Paul. *Čas a vyprávění. III. Vyprávěný čas*. Praha: Oikoymenth, 2007. 414 s. ISBN 978-80-7298-105-2.
- Riessman, Catherine Kohler. *Narrative Analysis*. Newbury Park: SAGE, 1993. 80 s. ISBN 0-8039-4754-2.
- Richardson, Paul W., Watt, Helen M. G. 'I've decided to become a teacher': Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 2005, vol. 21, pp. 475-489. ISSN 0742-051X.
- Richardson, Virginia. *Handbook of Research on Teaching. Fourth edition*. Washington: AERA, 2001. ISBN 0-935302-26-3.
- Richardson, Virginia. Preservice Teachers' Beliefs. In Raths, James, McAninch, Amy C. (ed.). *Teacher Beliefs and Classroom Performance: The Impact of Teacher Education*. SAGE: Greenwich, 2003, s. 1 - 22. ISBN 1-59311-068-5.
- Richardson, Virginia, Placier, Peggy. Teacher Change. In Richardson, Virginia. *Handbook of Research on Teaching. Fourth edition*. Washington: AERA, 2001, s. 905-947. ISBN 0-935302-26-3.
- Riseborough, George F. Pupils, Teachers' Careers and Schooling: An Empirical Study. In Ball, Stephen J., Goodson, Ivor F. (ed.). *Teachers' Lives and Careers*. Lewes: The Falmer Press, 1989, s. 202 - 265. ISBN 0-41506-858-4.
- Rosenholtz, Susan J. *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman, 1989. 238 s. ISBN 08-0130-114-9.

- Rosnow, Ralph R. How the 'gossip' became a woman. *Journal of Communication*, 1977, roč. 27, č. 1, s. 176-180. ISSN 0021-9916.
- Roy, Donald F. "Banana Time": Job Satisfaction and Informal Interaction. *Human Organization*, 1959, 18, s. 158-168. ISSN 0018-7259.
- Rubin, Herbert J., Rubin, Irene S. *Qualitative Interviewing. The Art of Hearing Data*. Thousand Oaks: SAGE, 2005. 290 s. ISBN 0-7619-2075-7.
- Ryle, Gilbert. *The Concept of Mind*. London: Hutchinson, 1966. První vydání 1949. 334 s.
- Rys, Slavomír. *Hospitace v pedagogické praxi*. Praha: SPN, 1975. 158 s.
- Sadker Myra, Sadker David. *Failing At Fairness: How American Schools Cheat Girls*. New York: Scribner's Sons, 1994. 348 s. ISBN 06-841-9541-0.
- Safeguarding Children: Safer Recruitment and Selection in Educational Settings. Darlington: DfES, 2005. 19 s. Dostupný z <http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/Safer%20recruitment.pdf>.
- Scott, Peter, Taylor, Richard, Ball, Stephen, Coffield, Frank. Letter to the Independent. *The Independent*. 2. června 2008.
- Sdělení komise Radě a Evropskému parlamentu o zlepšování kvality vzdělávání učitelů SEK(2007) 933*. EK: Brusel, 2007. 15 s.
- Seale, Clive. Kvalita v kvalitativním výzkumu. *Biograf*, 2002, č. 27, s. 3-16. ISSN 1211-5770.
- Seale, Clive, aj. *Qualitative Research Practice*. London: SAGE, 2004. 620 s. ISBN 0-7619-4776-0.
- Seebauer, Renate. K roli znalostí v profesionalizaci učitele. In Janík, Tomáš a kol. *Pedagogical content knowledge nebo Didaktická znalost obsahu*. Brno: Paido, 2007, s. 67-74. ISBN 978-80-7315-139-3.
- Schön, Donald A. *The Reflective Practitioner*. NY: Basic Books, 1983. 374 s.
- Schön, Donald A. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987. 356 s. ISBN 1-55-54-2025-7.
- Shulman, Lee S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Research*, roč.15, č. 2, 1986, s. 4-14. ISSN 0013-189X.
- Shulman, Lee S., Quinlan, Kathleen M. The Comparative Psychology of School Subjects. In Berliner, David C., Calfee, Robert C. (ed.). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan, 1996, s. 399-422. ISBN 0-02-897089-6.

- Sikes, Patricia J. 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.
- Sikes, Patricia J., Goodson, Ivor. Living research: thoughts on educational research as moral practice. In Sikes, Pat, Nixon, Jon, Carr, Wilfred. *The Moral Foundations of Educational Research*. Maidenhead: Open University Press, 2003, s. 32 - 51. ISBN 0-335-21046-5.
- Sikes, Patricia J., Measor, Lynda, Woods, Peter. *Teacher Careers. Crises and Continuities*. London: Falmer, 1985. 280 s. ISBN 1-85000-067-0.
- Silberstein, Moshe, Tamir, Pinchas. The expert case study model: An alternative approach to development of teacher education modules. *Journal of Education for Teaching*, 1991, roč. 17, č. 2, s. 165-179. ISSN 0260-7476.
- Silverman, David. *The Theory of Organizations*. London: Heinemann Educational, 1970. 246 s. ISBN 04-3582-811-8.
- Silverman, David. *Harvey Sacks. Social Science and Conversation Analysis*. Cambridge: Polity Press, 1998. 222 s. ISBN 0-7456-1711-5.
- Silverman, David. *Ako robíť kvalitatívny výskum*. Bratislava: Ikar, 2005. 330 s. ISBN 80-551-0904-4.
- Simmel, Georg. *Peníze v moderní kultuře a jiné eseje*. Praha: Slon, 2006. 206 s. ISBN 80-86429-59-8.
- Snow, David A., Anderson, Leon. Identity Work Among the Homeless: The Verbal Construction and Avowal of Personal Identities. *The American Journal of Sociology*, roč. 92, č. 6., 1987, s. 1336-1371.
- Snow, David A., Sharon S. Oselin, and Catherine Corrigall-Brown. Identity. *Encyclopedia of Social Theory*. Ed. George Ritzer. Vol. 1. [online]. Thousand Oaks, CA: Sage Reference, 2005, s. 390-393. Gale Virtual Reference Library. [cit. 2007-01-16]. Dostupné z <<http://go.galegroup.com/ps/start.do?p=GVRL&u=masaryk>>.
- Sockett, Hugh. *The Moral Base for Teacher Professionalism*. New York: Teachers College Press, 1993. 194 s. ISBN 0-8077-3238-9.
- Soodak, Leslie C., Podell, David M. Teachers' Thinking about Difficult-to-teach Students. *Journal of Educational Research*, 1994, 88, č. 1, s. 44-51. ISSN 0022-0671.

- Sparks, Paul, Shepherd, Richard. Self-Identity and the Theory of Planned Behaviour: Assessing the Role of Identification with Green Consumerism. *Social Psychology Quarterly*, 1992, roč. 55, č. 4, s. 388–399. ISSN 0190-2725.
- Spradley, James P. *Participant Observation*. Wadsworth: Thomson Learning, 1980. 183 s. ISBN 00-3044-501-9.
- Stake, Robert E. Qualitative Case Studies. In Denzin, Norman K., Lincoln, Yvonna S. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 2005, s. 443 - 466. ISBN 0-7619-2757-3.
- Stehr, Nico. *Knowledge Societies*. London: Sage, 1994. 292 s. ISBN 0-8039-7892-8.
- Stehr, Nico. *The Fragility of Modern Societies. Knowledge and Risk in the Information Age*. London: SAGE, 2001. 222 s. ISBN 0-7619-5348-5.
- Steinke, Ines. Quality Criteria in Qualitative Research. In Flick, Uwe (ed.). *A Companion to Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 2004, s. 184 - 190. ISBN 0-7619-7375-3.
- 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.
- Strauss, Anselm L. *Mirrors and Masks. The Search for Identity*. New Brunswick: Transaction Publishers, 1997. 188 s. ISBN 1-56000-935-7.
- Strauss, Anselm L., Corbinová, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. 228 s. ISBN 80-85834-60-X.
- Šed'ová, Klára. Děti a rodiče před televizí. Rodinná socializace dětského televizního diváctví. Brno: Paido, 2007a. 158 s. ISBN 978-80-7315-149-2.
- Šed'ová, Klára. Vyprávění o mateřství jako heroický epos. In Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku V. Vybrané aspekty teorie a praxe. Praha: Univerzita Karlova v Praze a Sdružení SCAN, 2007b, s. 96-101. ISBN 80-86620-14-X.
- Šed'ová, Klára, Zounek, Jiří. ICT a moc před tabulí. In Švaříček, Roman, Šed'ová, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Pravidla hry*. Praha: Portál, 2007, s. 260-286. ISBN 978-80-7367-313-0.
- Šimoník, Oldřich. *Pedagogická praxe*. Brno: MSD, 2005. 130 s. ISBN 80-86633-30-6.

- Štech, Stanislav. Škola, nebo domácí vzdělávání? Teoretické komplikace jedné praktické otázky. *Pedagogika*, 2003, . 4, roč. LIII, s. 418-436. ISSN 0031-3815.
- Štech, Stanislav. Úpadek profesionality. *Pedagogika*, 2008, roč. LVIII, č. 3, s. 219-221. ISSN 0031-3815.
- Švaříček, Roman. Zdroje tvořivého procesu ve školní třídě. In *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity*. Vyd. Roč.LII, řada pedagogická U9. Brno: Filozofická fakulta MU, 2004, s. 169-178. ISBN 80-210-3452-1.
- Švaříček, Roman. Je zakotvená teorie teorií? In *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity, Studia paedagogica* U 10, s. 133-145. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3891-8.
- Švaříček, Roman. Životní historie učitele experta. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Sborník příspěvků 14. konference ČAPV (CD-ROM). Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2006, 17 s. ISBN 80-7043-483-X.
- Švaříček, Roman. Kritéria kvality kvalitativního výzkumu. In Švaříček, Roman, Šed'ová, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Pravidla hry*. Praha: Portál, 2007a, s.28-50. ISBN 978-80-7367-313-0.
- Švaříček, Roman. Zkoumání konstrukce identity učitele. In Švaříček, Roman, Šed'ová, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Pravidla hry*. Praha: Portál, 2007b, s. 335-355. ISBN 978-80-7367-313-0.
- Švaříček, Roman. Zúčastněné pozorování. In Švaříček, R., Šed'ová, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Pravidla hry*. Praha: Portál, 2007c, s. 142-159. ISBN 978-80-7367-313-0.
- Švaříček, Roman, Šed'ová, Klára. Jak se vyznat v babylonské krajině? Kritéria kvality kvalitativního výzkumu. In *Acta Universitatis Palackianae Olomouensis Facultas Philosophica, Psychologica* 37, Supplementum. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007, s. 289-299. ISBN 978-80-244-1813-1.
- Tabachnick, Robert B., Zeichner, Kenneth M. Teacher beliefs and classroom behaviors: some teacher responses to inconsistency. In Ben-Peretz, M., Bromme, R., Halkes, R. *Advances of Research on Teacher Thinking*. Lisse: Swets and Zeitlinger, 1986, s. 84 - 96. ISBN 90-265-0774-7.
- 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.
- Thomas, Murray R. *Blending Qualitative and Quantitative Research Methods in Theses and Dissertations*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2003. 240 s. ISBN 0-7619-3931-8.

- Thomas, William I., Znaniecke, Florian. *The Polish peasant in Europe and America*. New York: Dover Publications, 1958. 2250 p.
- Tirri, Kirsi, Puolimatka, Tapio. Teacher Authority in Schools: a case study from Finland. *Journal of Education for Teaching*, 2000, roč. 26, č. 2, s. 157-165. ISSN 0260-7476.
- Turner-Bisset, Rosie. *Expert Teaching. Knowledge and Pedagogy to Lead the Profession*. London: Fulton, 2001. 180 s. ISBN 1-85346-700-6.
- Tyler, Ralph W. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Syllabus for Education 360. Chicago: The University of Chicago Press, 1949. 84 s.
- Vaněk, Miroslav a kol. *Orální historie. Metodické a technické postupy*. Olomouc: UP, 2003. 80 s. ISBN 80-244-0718-3.
- Vaněk, Miroslav, Urbášek, Pavel (ed.). *Vítězové? Poražení? Životopisná interview*. I. díl. Praha: Prostor, 2005. 1122 s. ISBN 80-7260-140-7.
- Valenta, Josef (eds.). *Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: Ipos Artama, 1993. 60 s. ISBN 80-7068-066-0.
- Verbiest, Eric, Erčuljová, Justina. Building capacity in schools - dealing with diversity between schools. In Pol, Milan (ed.). *Dealing with Diversity. A Key Issue for Educational Management*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, s. 65-80. ISBN 80-210-4090-4.
- Vygotskij, Lev Semjonovič. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004. 136 s. ISBN 80-7178-943-7.
- Waddington, Kathryn, Fletcher, Clive. Gossip and emotion in nursing and health-care organizations. *Journal of Health Organization and Management*, 2005, 19, 4/5, s. 378-394. ISSN 1477-7266.
- Wade, S. 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. ISSN 1356-2517.
- Waller, W. *The Sociology of Teaching*. New York: John Wiley, 1932. 467 s.
- Wengraf, Tom. *Interviewing for life-histories, lived situations and ongoing personal experiencing: The Biographic-Narrative Interpretive Method (BNIM)*. 2007, 232 s. Ver.7.08a.
- Whitehead, Jack, Lomax, Pamela. Action Research and the Politics of Educational Knowledge. *British Educational Research Journal*, 1987, roč. 13, č. 2, s. 175-190. ISSN 0141-1926.

- Whitehead, Jack. Creating a Living Educational Theory from Questions of the Kind, "How Do I Improve my Practice?" *Cambridge Journal of Education*, vol. 19, no. 1, 1989, pp. 41-52. ISSN 0305-764X.
- Woods, Ann L. The Importance of Principals: Site Administrators' Roles in Novice Teacher Induction. *American Secondary Education*, 2005, roč. 33, č. 2, s. 39-62.
- Woods, Peter. *The Divided School*. London: Routledge, 1979. 310 s. ISBN 0-7100-0124-X.
- Woods, Peter. *Inside Schools: Ethnography in Educational Research*. London: Routledge and Kegan Paul, 1986. ISBN 07-1020-419-1.
- Woods, Peter. *Critical Events in Teaching and Learning*. London: Falmer Press, 1993a. 182 s. ISBN 0-75070-232-X.
- Woods, Peter. Managing Marginality: Teacher Development through Grounded Life History. *British Educational Research Journal*, 1993b, roč. 19, č. 5, s. 447-465. ISSN 0141-1926.
- Woods, Peter. *Successful Writing for Qualitative Research*. Abingdon: Routledge, 2006. 182 s. ISBN 0-415-35539-7.
- Woods, Peter, Jeffrey, Bob. The Reconstruction of Primary Teachers' Identities. *British Journal of Sociology of Education*, roč. 23, č. 1, 2002, s. 89 - 106. ISSN 1465-3346.
- Wubbels, Theo, Creton, Hans, Tartwijk, Jan van. Effective Interpersonal Teacher Behavior in the Classroom. In Bashi, Joseph, Saas, Zehava (ed.). *School Effectiveness and Improvement*. Jerusalem: Magnes Press, 1992, s. 174-187. ISBN 965-223-788-4.

Příloha 1. Publikované texty

Na tomto místě uveřejňuji seznam textů vycházejících z dizertační práce, které jsem publikoval či prezentoval v průběhu realizace práce. Mnohé komentáře účastníků konferencí, přednášek a čtenářů uveřejněných textů mi poskytli podněty k dalšímu rozpracování.

Konference

- 2008: British Educational Research Association (BERA), Edinburgh, UK. Příspěvek Expert teacher's identity: Teacher's development from the point of view of biographic reconstruction.
- 2008: International Council on Education for Teaching (ICET), Braga, Portugalsko. Příspěvek Teacher's Identity.
- 2008: Kvalitatívny prístup a metódy vo vedách o človeku, VII. Česko-slovenská konferencia s medzinárodnou účasťou, Bratislava. Příspěvek: Vývoj učitele z pohledu biografické rekonstrukce: Identita a moc ve škole.
- 2007: Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu, České Budějovice. Příspěvek: Rekonstrukce identity učitele.
- 2007: International Congress for School Effectiveness and Improvement, Ljubljana, Slovinsko. Příspěvek: Expert teacher as a proficient and a moral authority.
- 2007: Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku: Analýza a interpretace kvalitativních dat, Olomouc. Příspěvek spolu s Klárou Šedřovou: Jak se vyznat v babylónské krajině? Kritéria kvality kvalitativního výzkumu.
- 2006: Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu, 14. konference ČAPV, Plzeň. Příspěvek: Životní historie učitele experta.

Soutěž G. A. Lindnera 2007

■ Text *Zkoumání konstrukce identity učitele* byl zaslán do soutěže Gustava Adolfa Lindnera pořádané Katedrou pedagogiky FF UK a Ústavem pedagogických věd FF MU. Dva anonymní posudky textu umožnily ujasnění některých témat dizertační práce.

Publikované texty

■ Švaříček, Roman. Zkoumání konstrukce identity učitele. In Švaříček, Roman, Šed'ová, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Pravidla hry*. Praha: Portál, 2007, s. 335-355. ISBN 978-80-7367-313-0.

■ Švaříček, Roman, Šed'ová, Klára. Jak se vyznat v babylonské krajině? Kritéria kvality kvalitativního výzkumu. In *Acta Universitatis Palackianae Olomouensis Facultas Philosophica, Psychologica* 37, Supplementum. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007, s. 289-299. ISBN 978-80-244-1813-1.

■ Švaříček, Roman. Expert teacher as a proficient and a moral authority. In *International Congress for School Effectiveness and Improvement. Book of Abstracts*. Ljubljana : Šola za ravnatelje, 2007, s. 25. ISBN 978-961-6637-03-9.

■ Švaříček, Roman. Životní historie učitele experta. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Sborník příspěvků 14. konference ČAPV (CD-ROM). Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2006, 17 s. ISBN 80-7043-483-X.

■ Švaříček, Roman. Rozvíjející se kvalitativní přístupy ke zkoumání edukační reality. *AULA*, 2006, roč. 14, č. 4, s. 22-30. ISSN 1210-6658.

Vytištěno na recyklovaném papíře.