



Vedení ke spolupracující profesionalitě

**Od neformální výměny zkušeností učitelů
ke spolupráci s maximálním dopadem na učení žáků.**

Andy Hargreaves
Michael T. O'Connor



Původní vydání: [Leading collaborative professionalism](#).

Andy Hargreaves and Michael T. O'Connor

© 2018 Centre for Strategic Education Seminar Series Paper #274 April 2018

ISSN 1838-8558 ISBN 978-1-925654-14-1

© 2018 Centre for Strategic Education, Victoria.

Vydalo Centrum pro strategické vzdělávání (Centre for Strategic Education),
Mercer House, 82 Jolimont Street, East Melbourne VIC 3002, Austrálie.



Vedení ke spolupracující profesionalitě

Překlad: Jan Bružeňák a Sabina Poláková

Odborná redakce: Vladimír Srb

Jazyková korektura: Tereza Ladová

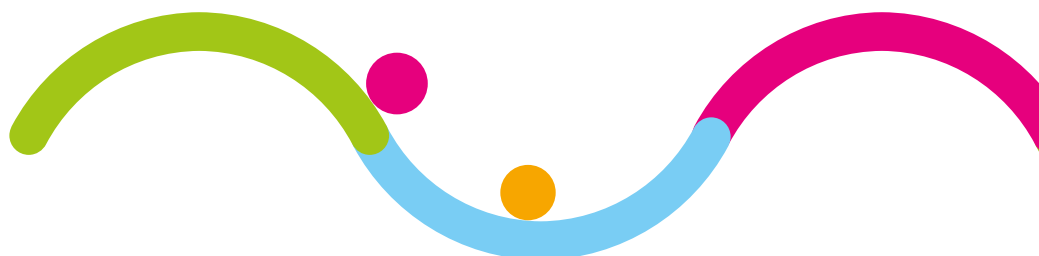
Grafické zpracování: orange5 creative studio, s. r. o.

Překlad vydala Stálá konference asociací ve vzdělávání, z. s., ([skav.cz](#))

v rámci iniciativy Úspěch pro každého žáka ([uspechzaka.cz](#))

v roce 2020 za finanční podpory Nadace České spořitelny.

ISBN: 978-80-907826-0-0



Obsah

2	Úvod
6	Výzkum v oblasti spolupráce
7	Pět příkladů spolupracující profesionality
12	Od profesní spolupráce ke spolupracující profesionalitě
15	Jak mohou vedoucí pracovníci pomáhat?
17	Bibliografie
18	O autorech
18	Shrnutí

Úvod

Proč vlastně spolupracovat? Jakými způsoby lidé spolupracují? Které druhy spolupráce jsou efektivnější než jiné? To jsou základní otázky, které byly hnacím motorem naší práce v posledních třech desetiletích – přinejmenším v Andyho případě. Když jsme v minulém roce dostali příležitost popsat a prozkoumat pět různých modelů spolupráce mezi učiteli v různých částech světa, domnívali jsme se, že odpovědi na tyto otázky již známe. Ukázalo se však, že jsme se mylili.

Proč spolupracovat?

Skutečnost, že spolupráce je nezbytná, dnes již nikdo nezpochybňuje, přinejmenším v rovině záměru, ale uvést ji do praxe už tak snadné nebývá. Profesní spolupráce a budování sociálního kapitálu mezi učiteli i dalšími pedagogickými pracovníky vede k tomu, že tyto pedagogové dávají do oběhu své poznatky a berou na sebe větší riziko, což v konečném důsledku přispívá ke zlepšení učení žáků. Pro školy s rozvinutou kulturou spolupráce je snazší shánět i udržet si učitele, protože ti si dobře uvědomují, že mají k dispozici pomoc a podporu svých kolegů. Spolupráce také zlepšuje schopnost iniciovat a zavádět změny, neboť myšlenky se díky ní šíří snáze a přetrvávají déle než pár nápadů omezeného počtu jednotlivců.

Čím dál více škol řadí ke svým prioritám v rámci globálních kompetencí potřebných pro rychle se proměňující ekonomické systémy spolupráci mezi žáky. Děti ve třídách však těžko mohou spolupracovat, pokud tak nečiní jejich učitelé. V korporátním světě navíc spolupráce paradoxně zvyšuje

konkurenceschopnost a mnohdy dochází ke spolupráci i mezi samotnými konkurenty, jak ukázala naše studie nadprůměrně výkonných organizací napříč různými sektory, jako je Cricket Australia nebo Fiat Auto (Hargreaves, Boyle a Harris, 2014).

Jak spolupracovat?

Na tuto otázku se již neodpovídá tak snadno. V tomto příspěvku představíme různé modely spolupráce míněné jako struktury a strategie ke zlepšení spolupráce mezi pedagogy, které si kladou za cíl zlepšit rovnost a excelenci v učení žáků.

Které druhy spolupráce jsou efektivnější než jiné?

Nejprve vám prozradíme, jak to celé dopadne. Zjistili jsme, že je rozdíl mezi **profesní spoluprací a spolupracující profesionalitou**. Pojem *spolupracující profesionalita* jsme nevymysleli my – pokud víme, vznikl při vyjednávání nových pracovních vztahů mezi učiteli, administrátory¹ a Ministerstvem školství v kanadském Ontariu (Ministerstvo školství provincie Ontario, 2014). Zatímco *profesní spolupráce* je termín deskriptivní, kterým se popisuje, jak spolu učitelé spolupracují, tedy zda tím či oním způsobem, kdy a kde, *spolupracující profesionalita* je pojem normativní. Jde o to, jak spolupráci prohloubit tak, aby měla větší dopad.

¹ Pojmem „administrátor“ (angl. administrator) se v textu označují vedoucí pracovníci škol (ředitelé a jejich zástupci) a školských rad, obvodů, úřadů a dalších subjektů v oblasti vzdělávání. (Pozn. překl.)

Spolupracující profesionalita je pojem normativní. Jde o to, jak spolupráci prohloubit tak, aby měla větší dopad.

Spolupracující profesionalita je tak trochu jako zkušený organizátor, kterému jde o to, jak učitelé a další pedagogové společně **proměňují výuku a učení** a pracují se všemi žáky směrem k naplňujícímu **životu, který má smysl a cíl a je úspěšný. Vychází z reálných poznatků**, ale neřídí se pouze nashromážděnými daty. Zahrnuje intenzivní a někdy náročný **dialog**, upřímnou, ale přitom konstruktivní **zpětnou vazbu** a neustálé **spolupracující bádání**² (collaborative inquiry). Nakonec se spolupracující bádání stává nedílnou součástí **kultury a života dané školy**, v níž k sobě pedagogové přistupují kolegiálně, **solidárně** a s aktivním **zájmem** a navzájem se podporují v nelehkém společném úsilí, **v souladu s kulturami** svých žáků, společnosti i svými vlastními.

Za různými způsoby, jak může být spolupracující profesionalita navržena a implementována v praxi, stojí v podstatě dvě různá pojetí spolupráce, v nichž se odrážejí dva rozšířené přístupy ke zlepšování ve vzdělávání a organizacích obecně.

Koncem 50. a v průběhu 60. let minulého století vypracoval profesor Douglas McGregor z Massachusettského technologického institutu (MIT) teorii dvou různých přístupů vedení z hlediska lidské motivace (McGregor, 1960). McGregor tvrdil, že osoby ve vedoucím postavení vyznávající teorii X věří tomu, že lidi je nutné monitorovat a motivovat zvenčí pomocí odměn a trestů. Potřebují pobídky zvenčí, protože na jejich vlastní vnitřní motivaci se nedá spolehnout. Působení příznivců a obhájců této teorie je dodnes patrné v podpoře tržní soutěživosti mezi školami, individuálním hodnocení učitelů a vytváření propracovaných rámcových standardů, jejichž účelem je práci pedagogů vést (a to i nuceně) směrem, který určují ti nahoře.

Teorie Y se hlásí k hnutí mezilidských vztahů z 20. let minulého století. Dva vědci provádějící výzkum v továrně na chicagském předměstí Hawthorne tehdy zjistili, že když dělníkům změní světelné a tepelné podmínky, jejich výkon se zlepší, i když se podmínky zhorší (Roethlisberger

a Dickson, 1939). Bylo to tím, že jim konečně někdo věnoval pozornost jako lidem. Právě na základě této studie se vžil pojem hawthornský efekt. Zastánci teorie Y věří v rozvoj a podporu dělníků, o nichž se předpokládá, že jsou čestní, schopní a pracovití. Prioritou zastánců této teorie je budování mezilidských vztahů, vytvoření důvěry a posílení pocitu spokojenosti na pracovišti. Ve prospěch této teorie hovoří ve svých populárních textech o managementu i Daniel Pink, když popisuje, jak používání vnějších pobídek u zaměstnanců, kteří mají činit sofistikovaná rozhodnutí a sledovat komplexní cíle, nejenže nevede ke zlepšování jejich výkonnosti, nýbrž jejich pracovní výkon naopak ještě snižuje.

Teorie X je založená na principu odměny za výkon. Je o strukturách, preciznosti a odměnách zvenčí. Naproti tomu teorie Y se zakládá na principu odměny zaplacené předem – na investici do vnitřní motivace a schopnosti nadchnout se pro věc. V dnešním školství jsou oba tyto tak

2 *Spolupracující bádání (collaborative inquiry) je strukturovaná strategie využívaná v profesních učících se komunitách, která je vhodná při řešení problémů ve výuce, kdy opakování dosavadních postupů učitelů nevede k očekávaným výsledkům na úrovni učení dětí. Obvykle jde o situace, kdy žádný učitel v dané skupině nezná efektivnější způsob řešení daného pedagogického problému nebo žádné takové řešení ani neexistuje a je třeba jej společně vyvinout s kolegy učitelů v kontextu konkrétní školy a konkrétní skupiny žáků. Spolupracující bádání je „struktura, ve které se členové profesní učící se komunity setkávají, aby systematicky zkoumali své vyučovací praktiky. Týmy společně pracují, kládou si otázky, vyvíjejí si teorii o tom, co nejlépe funguje, stanovují si další postup svého jednání ve své výuce, shromažďují a analyzují důkazy o učení žáků, a podle nich vyhodnotí svou práci. Skrze tento proces týmy testují své hypotézy o tom, co si myslí, že bude fungovat v jejich výuce, s tím, co skutečně funguje. Důkladným prověřováním a reflektováním výsledků svého jednání jednotlivci i týmy začínají jinak myslet. Začínají zpochybňovat některá svá dosavadní dlouhodobá přesvědčení a zohledňovat důsledky ve své profesní praxi.“ (City, Elmore, Fairman, Teitel: Instructional rounds in education, 2009) (Pozn. redakce)*

rozdílné přístupy stále velmi rozšířené. Lze předpokládat, že kyvadlo vzdělávacích reforem se bude neustále pohybovat od jednoho pólu k druhému, ale ani jeden z nich nikdy zcela nevymizí.

Oba tyto způsoby smýšlení o lidské motivaci obsahují jisté základní pravdy, které jejich odpůrci snadno přehlížejí či zavrhnou. Nejde zde o absolutní vítězství jednoho nad druhým, nýbrž o to, jak mohou aspekty obou přístupů ve vzájemné souhře fungovat co nejefektivněji. Pokud lidem důvěřujete, smýšlíte o svých studentech v tom nejlepší světlo, jste pro svou práci zapálení a ostatním vždy za jejich snahu poděkujete, máte v sobě hodně z teorie Y. Pokud si každý den počítáte, kolik jste ušli kroků, a máte na to speciální zařízení, pokud si děláte seznamy úkolů a toho, co je potřeba nakoupit, pokud u pracovních schůzek striktně dodržujete vymezený čas a práci svých studentů oceňujete pomocí nálepek a obrázků na nástěnkách, máte v sobě také pěknou dávku teorie X. Nestačí se tedy odděleně zabývat pouze rysy teorie X či Y, ale je třeba prozkoumat, jak fungují v různých kombinacích, podobně jako třeba chromozomy.

Pokud byste se Andyho před deseti, možná i méně lety zeptali na jeho postoj ke spolupráci, označil by se za pravověrného přívržence teorie Y, který věří v důvěru, mezilidské vztahy a autonomii pedagogických profesionálů. V souvislosti se spoluprací by býval nerad viděl jakoukoli shora diktovanou strukturu či instrukce, protože na vlastní kůži mnohokrát zažil ty nejhorší případy uměle naordinované kolegiality, ať již se jednalo o unifikované modely zavádění profesních učících se komunit, nebo takzvané sítě, z nichž se nakonec vyklubala násilná seskupení škol, která vláda vyžadovala jako nástroje k prosazení své politiky na regionální úrovni, či takzvané datové týmy, kdy učitelé po náročné celodenní výuce ještě sedávali na žákovských židličkách, společně procházeli tabulky se vzdělávacími výsledky a snažili se najít způsob, jak snadno a rychle naoko zlepšit výsledky školy i místního obvodu. Andy byl přesvědčený, že namísto toho

všeho je třeba dát volný průchod schopnosti spolupracovat, která je každému člověku vlastní, aby pak všichni společně, vlastními silami řídili proces zlepšování.

Mezitím však jeho vnitřní X-man používal pro svůj profesní rozvoj a práci na změnách ve vzdělávání vysoce strukturované metody kooperativního učení, jako jsou puzzle, trojice kritických přátel, korelační diagramy, poradní linky nebo čtyři úhly pohledu. (Pokud byste se o těchto metodách chtěli dozvědět více, navštivte některý z Andyho nebo našich společných seminářů). Vytvořil dokonce i několik vlastních postupů, při kterých například využívá jeden z typických prvků britské pantomimy, v němž je publikum rozděleno do dvou skupin, které na kontroverzní tvrzení typu „pedagogické vedení se zlepšilo, protože se do něj dostalo více žen“ střídavě odpovídají výkřiky „Ano, je to tak!“ a „Ne, to není pravda“.

Tam, kde nejsou dány žádné struktury, pravidla a pokyny shora, mají někteří lidé (a Andy připouští, že k nim patří on sám a řada dalších mužů) tendenci dělat z konverzací monology. Bez cíleného využití nástrojů k řízení interakcí někteří lidé nedovedou správně či plně naslouchat. Jiní zase namísto věcné kritiky přednesených návrhů snadno sklouzávají k osobní kritice jejich zastánců. Síť a kooperativní aktivity přitahují pohotové a výřečné extroverty, kteří ostýchavější jedince a hloubavé myslitele odsunou do pozadí. Jestliže utváření skupin není nijak organizováno, sdružují se lidé většinou se sobě podobnými – s kolegy s podobnými zájmy, vyučujícími stejný předmět, a dokonce – i to je třeba zmínit – podobného etnického či rasového původu.

Bez pomoci se lidem ne vždy podaří vytvořit tu správnou různorodou směs. Potřebují proto cílené metody, které jim v tom pomohou – aniž by přitom museli obětovat svou vlastní snahu o budování hlubších a silnějších vztahů založených na důvěře, podpoře a solidaritě v rámci školy, sítě či systému. Naopak, tyto metody je v tom mohou aktivně podpořit.

Nespolupráce (nízká důvěra, malá preciznost)

Nespolupráce je kultura učení, od které je třeba upustit, kdekoli je to jen možné. Izoluje učitele od nápadů a vyvolává v nich strach o sebe sama i závist a podezřívavost vůči ostatním. Neexistují v ní žádné přehledné struktury pro setkávání, plánování a rozhodování ani způsoby sdílení zkušeností a zpětné vazby v praxi. Nespolupráce brzdí proces zlepšování, vede k přetížení učitelů a ztrátě nadšení, kvalita výuky klesá a mnoho pedagogů odchází.

Vynucená kolegiální (nízká důvěra, vysoká preciznost)

Vynucená kolegiální je diktovaná shora. Ve snaze implementovat požadavky stanovené někým jiným nutí učitele k týmové práci. Vynucená kolegiální nedokáže udržet motivaci ani dosáhnout čehokoli lepšího, než je povrchní účast. Je ohrožující, přináší jen málo dobrého a nezdědky vede k tomu, že školy i samotná profese přicházejí o učitele.

Neformální spolupráce (vysoká důvěra, nízká preciznost)

Neformální spolupráce buduje pevné a dlouhodobé vztahy, podporuje profesní dialog a udržuje motivaci učitelů. Většinou však přetrvává jen tehdy, jsou-li si učitelé osobně, názorově a stylově velmi blízcí. Slibné dialogy navíc bývá často obtížné převést do konstruktivní akce.

Spolupracující profesionalita (vysoká důvěra, vysoká preciznost)

Spolupracující profesionalita je tou nejlepší podobou profesní spolupráce, v níž mají učitelé pevné vztahy, navzájem si důvěřují a nebojí se riskovat a dopouštět se chyb. Mají také k dispozici nástroje, struktury a metodiku pro setkávání, koučování, zpětnou vazbu, plánování a hodnocení, které podporují praktické kroky a neustálé zlepšování práce, na kterém se podílejí.

Nespolupráce je kultura učení, od které je třeba upustit, kdekoli je to jen možné.

Obr. 1. Kvadranty spolupráce

	nízká	DŮVĚRA	
PRECIZNOST	vysoká	vynucená kolegiální	spolupracující profesionalita
	nízká	nespolupráce	neformální spolupráce

Výzkum v oblasti spolupráce

V roce 2017 poskytla nadace WISE grant na výzkum, který nám umožnil prostudovat pět různých typů profesní spolupráce ve vzdělávání, které byly nějakým způsobem záměrně navrženy.

Původně jsme si vybrali osm příkladů profesní spolupráce, ale nakonec jsme tři z nich ještě před nebo po návštěvě daného místa ze studie vyřadili, protože se nerozvíjely nebo nevydržely alespoň čtyři roky. Ani v jednom případě se nezačalo žádným velkolepým rámcovým plánem, jehož kroky nebo postupy by se od začátku po celou dobu rigidně dodržovaly. Všechny modely spolupráce vznikly záměrně, nicméně každý z nich pozvolna inkluzivně a adaptivně rostl.

Jejich koncepce byla vždy zaměřena alespoň na jednu z pěti oblastí čili komunikačních systémů školství – kurikulum, pedagogiku, hodnocení a zpětnou vazbu, celoškolní rozvoja celospolečenskou orientaci. Nakonec jsme si tedy pro výzkum zvolili následující modely spolupráce:

- lesson study / open class na střední škole v Hongkongu;
- společně plánování kurikula v síti venkovských škol na severozápadě USA (oblast Pacific Northwest);
- kooperativní učení a práce na základní škole v Norsku;
- společná pedagogická transformace v síti Escuela Nueva, zahrnující 25 000 škol nejen ve venkovských oblastech Kolumbie;
- učitelé vedené profesní učící se komunity v kanadském Ontariu.

Některé z těchto případů a koncepcí jsme již dlouho a dobře znali. Společně jsme po dobu pěti let pomáhali rozvíjet a budovat

sít více než třiceti škol zaměřenou na spolupráci učitelů, která si kladla za cíl zvýšit angažovanost studentů ve venkovských komunitách oblasti Pacific Northwest. Andy se také více než deset let podílel na výzkumu vytvářeném společně s 15 % školských obvodů v Ontariu včetně toho, kterým se zabýváme v tomto příspěvku. V těchto i ostatních případech jsme navíc podnikli nejméně třídenní návštěvy daných míst, abychom na vlastní oči viděli, jak pedagogové na těchto školách a v rámci místních systémů spolupracují. Nestačilo nám vědět o tom, jak v těchto školách spolupracují, jen z doslechu. Chtěli jsme být očitými svědky toho, jak vypadá konkrétní spolupráce v praxi.

Všichni zúčastnění poskytli ke své účasti písemný souhlas a měli možnost recenzovat koncept naší zprávy. Původní zpráva pro nadaci WISE je k nahlédnutí na adrese www.wise-qatar.org/2017-wise-research-collaborative-professionalism. Naši argumentaci najdete v knize *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All*, kterou vydalo nakladatelství Corwin Press na přelomu května a června 2018.

Ve zbývajících částech tohoto příspěvku vám představíme stručné portréty tří ze zmíněných koncepcí. Potom shrneme, proč představují spíše stabilní formy spolupracující profesionality než pouhé příklady profesní spolupráce. Na závěr uvedeme několik doporučení určených především vedení škol.

Pět příkladů spolupracující profesionality

Spolupracující profesionalita stojí na propojení hlubokých vztahů se záměrným designem. Ve své práci se nezabýváme a ani nemůžeme zabývat všemi podobami spolupracující profesionality a stejně tak je neobsáhne ani tento příspěvek. Zde se omezíme na koncepce, které zahrnují výhradně profesionální pedagogické pracovníky ve školách a školských systémech. Nebudeme se tedy zabývat modely, jejichž součástí je i širší partnerství například s místními komunitami, obchodními subjekty a podniky či univerzitami. Zaměřujeme se na modely spolupráce zahrnující tři a více pedagogů, a proto jsme se rozhodli vynechat významné inovace, kde lidé pracují ve dvojicích, například koučink, mentoring nebo týmové vyučování. Nezabývali jsme se ani krátkodobými technikami a procesy, jako jsou „learning walks“ nebo „instructional rounds“ (formy skupinových hospitací) či datové týmy a „learning sprints“ (týmové vzdělávací aktivity mezi pedagogy). Ačkoli jsou velmi důležité, nebrali jsme je v potaz, pokud nebyly součástí rozsáhlejší, dlouhodobější kultury spolupráce.

Nyní se tedy podíváme na portréty tři z námi vybraných případů – učitelé vedenou profesní učící se komunitu, síť společného plánování a příklad konkrétního využití modelu „lesson study“.

Učitelé vedené profesní učící se komunity

Asi 1600 kilometrů severně od Toronta se v odlehlém teritoriu Kanady o velikosti Francie nachází školský obvod se sedmnácti základními a šesti středními školami. Ně-

kteří z těchto škol navštěvuje 80–85 % žáků domorodého původu (Hargreaves a Shirley, 2018; Protopapas, 2015). Ve srovnání s 88 % studenty nedomorodého původu střední školu po čtyřech letech úspěšně dokončí pouze 53 % z domorodých studentů. Pouze 24 % žáků 6. ročníků základních škol z daného obvodu splnilo v roce 2016 standardy v matematice, přičemž průměr celé provincie činí 50 %. Co se gramotnosti ve čtení a psaní týče, pohybovaly se výsledky žáků z obvodu ve srovnání s průměrnými 80 % v celém Ontariu pouze okolo 50 %.

Stejně tak jako v Austrálii a mnoha dalších kolonizovaných zemích byly v temných dobách historie domorodé děti násilně vytrhávány ze svých rodin, komunit, jazyka a kultury a umísťovány do internátních škol. Rodiče a prarodiče dnešních žáků obvodu jsou dodnes poznamenáni tímto historickým odkazem, který se mnohdy projevuje užíváním drog, závislostí na alkoholu, chudobou a slabými vzdělávacími výsledky. Tato historická tragédie rozvrátila domorodou kulturu vyznačující se bohatstvím umění, spirituality a moudrosti, která chovala úctu ke starším a žila v úzkém sepětí a souladu s přírodou.

Již přes deset let se nyní v celém obvodu intenzivně pracuje na zlepšení učení a výsledků současné mladé generace. Do škol a jejich koncepcí proniklo domorodé umění. V jedné ze škol je na podlaze vyryto sedm učení domorodé kultury – pravda, láska, úcta, pokora, upřímnost, moudrost a odvaha.

Učitelé v rámci kurikula využívají příklady z přírody a tradičního rybářství. Do výuky jsou zahrnuty i outdoorové aktivity jako rozdělávání ohně či stavba přístřeší,

Spolupracující profesionalita stojí na propojení hlubokých vztahů se záměrným designem.

aby se učení více integrovalo do života studentů v přírodě, častokrát přímo v divočině, kde se přirozeně učí nejlépe. Pořádají se slavnosti a tradiční domorodá shromáždění, náčelníci a stařešinové jsou zváni na besedy a ředitel školského obvodu se účastní setkání kmenových náčelníků z celé provincie.

Školský obvod zavedl také profesní učící se komunity vedené řediteli škol. V rámci těchto skupin měli učitelé sdílet příklady prací svých studentů, zapojovat se do společného vyhodnocování kvality žákovských prací, využívat kritériální hodnocení ke zlepšení písemného projevu žáků a ve svých školách vyvěšovat na nástěnky pokroky, kterých žáci dosáhli. Zpočátku z tohoto nápadu zdaleka všichni učitelé nebyli nadšení. Časem však projeví větší otevřenost ohledně učení svých studentů a dovedli se odvážněji bavit o tom, jak zlepšit svou vlastní výuku.

Profesní učící se komunity nebyly mezi učiteli vždy populární. Ve studii z roku 2014, do níž Nadace Billa a Melindy Gatesových zapojila pomoc Bostonské konzultační skupiny (Boston Consulting Group), byly PSK hodnoceny jako jedna z nejoblíbenějších strategií amerických administrátorů a poskytovatelů služeb profesního rozvoje, ovšem mezi učiteli patřila k těm nejméně oblíbeným (Bill & Melinda Gates Foundation, 2014). Jak uvedl jeden z učitelů z tohoto severokanadského obvodu, profesní učící se komunity na úrovni škol „byly prosazované shora, odporovaly přístupu společného vytváření a nepodporovaly osvědčené postupy“. Nadešel tedy čas, aby si učitelé začali organizovat své profesní učící se komunity sami.

Steve je učitel a hokejový trenér. Působí ve studentské hokejové akademii, která místní obvod ve zprávách v celostátní televizi proslavila rostoucí angažovaností mezi studenty. „Občas se k vám dostane kluk, se kterým to jde z kopce, vy ho z toho můžete vytáhnout a on je z toho nadšený... Proto jsem tady a dělám to, co dělám,“ říká Steve (Školská rada obvodu Keewatin-Patricia, 2016). Steve a jeho kolegové si všimli, že

někteří studenti, kteří v běžném školním prostředí jen málokdy – pokud vůbec – zažívají úspěch, dovedou být na ledové ploše úspěšní a nadšení pro věc, a dokonce projevují vůdčí schopnosti. Pedagogové se tedy začali zamýšlet nad tím, jak tyto jejich silné stránky přenést i do jiného učebního prostředí včetně běžné školní výuky.

Se Stevem jsme se setkali, když se se svým mezioborovým týmem v pracovně u notebooků snažil určit akademické a neakademické dovednosti, které žáci 1.–8. ročníku vykazují na hokejovém hřišti, tak aby je bylo možné převést do standardů a požadavků pro běžné vyučování ve třídě. „Propojujeme lední hokej s ostatními oblastmi kurikula,“ vysvětloval Steve. „V matematice a fyzice se učíme, jak je konstruovaná brusle a hokejka a jak se puk může od hokejky odlepit takovou rychlostí,“ a tak dále. „Vycházíme z hokeje a propojujeme ho s kurikulem, takže žáky pak výuka baví,“ pokračoval.

Steveova skupina školskému obvodu oznámila, že učitelé jsou nyní schopni vést svou vlastní profesní učící se komunitu, což se následně stalo v obvodu standardním požadavkem. Komunitu si učitelé řídí sami a ve své práci se zaměřují na celkový rozvoj žáků, nikoli jen na jejich vzdělávací výsledky. „Proč se žáci domorodého původu v některých předmětech a školách angažují a v jiných ne – to jsou témata, kterými by se profesní učící se komunita rozhodně měla zabývat,“ podotkl na závěr ředitel místního školského obvodu.

Venkovské sítě společného plánování

„Všichni žijeme v zapadákově,“ říká Martha, středoškolská učitelka anglického jazyka z venkovské školy v americkém státě Washington, o síti pedagogů z venkovských škol, jejíž je součástí. Ve školách, jako je ta její, bývá obtížné získat přístup k tomu, k čemu se učitelé z měst dostanou tak snadno: k ostatním kolegům, kteří učí ve stejném ročníku, řídí se stejným kurikulem, mohou jen tak přes chodbu zaběh-

Vzdělávací výsledky žáků jsou v USA stejně jako v jiných zemích úzce propojeny s mírou jejich aktivního zapojení.

nout k vám a podělit se o nápady, poradit vám nebo vás morálně podpořit, když máte zrovna náročný den. V „zapadákově“ učitelé bohužel často zjišťují, že jsou téměř na všechno v podstatě sami.

Martha a její kolegyně a kolegové se proto dvakrát ročně vydávají na cestu přes horská sedla a hranice států, aby se dostali do míst jako Spokane ve státě Washington, kde spolu s učiteli a administrátory z dalších venkovských škol a komunit po dva dny zasedají jako členové Sítě pro inovace a aktivní zapojení studentů venkovského Severozápadu (NW RISE – Northwest Rural Innovation and Student Engagement). V tomto městečku pak učitelé z odlehklých venkovských škol z Aljašky, Idaho, Oregonu a Washingtonu po dobu asi dvou dní poslouchají prezentace a sdílejí nápady ohledně učení studentů. Z dotazníků vyplývá, že jako nejpřínosnější hodnotí pedagogové možnost setkávat se ve specializovaných skupinách, v nichž také tráví nejvíce času. Jedná se o skupiny profesně blízkých kolegů, kteří na svých školách vyučují stejné předměty či podobné skupiny žáků, jako jsou například učitelé matematiky, vychovatelé v mateřských školách, speciální pedagogové či administrátoři. Příležitostí setkat se s kolegy z oboru není mnoho, a proto si jich členové sítě tak cení.

Sít NW RISE se zaměřuje na aktivní zapojení žáků³, zvláště ve venkovských školách. Ve Spojených státech se více než 40 % takzvaných „K-12 schools“⁴ nachází ve venkovských oblastech, zatímco například v Austrálii a na Novém Zélandu je to asi 10–15 % (Battelle for Kids, 2016). Celých 85 % dlouhodobě chudých okresů (tj. těch, kde 20 % populace žilo v posledních nejméně třiceti letech pod hranicí chudoby) se řadí k okresům venkovským (Cohen, 2014). Mezi další výzvy, kterým venkovské komunity čelí, patří špatná ekonomická situace, chronické absentérství, nízké studijní ambice, slabé vzdělávací výsledky a nízké počty absolventů středních a vysokých škol.

Vzdělávací výsledky žáků jsou v USA stejně jako v jiných zemích úzce propojeny s mírou jejich aktivního zapojení. Pro

učitele ze sítě NW RISE to znamená naučit se pracovat a plánovat s tím, co ve venkovských komunitách je a co není dostupné. Znamená to také spolupráci s ostatními učiteli z venkova (a s jejich žáky) na vytvoření podkladů pro inspiraci, kurikulum a hodnocení, které by u žáků oživilo učení.

Chris Spriggsová nám popsala, jak s Marthou a ještě jedním ze zakládajících členů oborové skupiny učitelů anglického jazyka a literatury začínali: „Usoudili jsme, že se opravdu chceme zaměřit na aktivní zapojení studentů, ale šlo nám o to, aby jejich učení bylo autentické.“ Pro svůj společný projekt si Chris a ostatní členové skupiny zvolili téma, jak naučit žáky 9. až 11. ročníků písemně formulovat a obhajovat argumenty. Tyto argumenty se soustředují na místní témata, jako je například zavádění digitálních technologií pro výuku v dané škole nebo předpisy pro používání dronů v obci. Součástí projektu jsou texty pro autentické místní publikum, jako je například školní rada pro technologie nebo politici v tamním městě.

Prostřednictvím těchto aktivit se studenti dozvěděli o různých žánrech a strukturách textů i o tom, jak zohlednit jejich rozličné účely a adresáty, především v kontextu venkovských obcí, kde žijí. Nejdůležitější ovšem bylo, že tyto slohové projekty propojovaly také studenty z různých škol, takže na svých textech mohli spolupracovat. Chris vysvětlila, že učitelé „dali studenty dohromady a poskytli jim běžné pokyny k vzájemné kontrole textů, které používají jako vodítko při zpětné vazbě a při publikování v digitálním systému pro management učení *Schoolology*,

3 Anglický pojem překládáme jako „aktivní zapojení“ a lze jej definovat jako „úroveň pozornosti, zvědavosti, zájmu, optimismu a touhy, kterou žáci projevují, když se učí nebo když jsou vyučováni, a která vychází z úrovně jejich motivace pro učení a pro dosahování pokroků v jejich vzdělávání.“ Viz definice <https://www.edglossary.org/student-engagement/> (Pozn. redakce)

4 Školy, které nabízejí docházku od mateřské školy až po 12. ročník, tedy přes základní školu až po střední. (Pozn. překl.)

aby si jejich práce mohli přečíst kolegové“. Vzájemné propojení studentů a psaní textů autentickým adresátům se ukázalo jako zcela revoluční. Slovy jednoho ze studentů: „Bral jsem ten projekt mnohem víc vážně. Měl jsem pocit, že můj názor může být slyšet.“

Koncepce sítě NW RISE vyrostla ze spolupráce mezi členy Státní vzdělávací agentury (State Education Agency) a organizace Education Northwest s technickou podporou Boston College. Síť čerpá z globálně dostupných odborných znalostí a výzkumů efektivních sítí a vznikla proto, aby pomáhala lépe podpořit odlehle venkovské školy v oblasti Pacific Northwest. Hlavní programová vedoucí z organizace Education Northwest Danette Parsleyová vysvětluje, že jádrem této sítě je přesvědčení, že „spolupráce učitelů s učiteli je tím neefektivnějším způsobem, jak zlepšit školy.“

Chris Spriggsová k tomu souhlasně dodává: „Úplně to změnilo mé myšlení. Dřív jsem jako učitelka bývala nesmírně izolovaná. Prostě jsem si zvykla být svým vlastním pánem, dělat si, co chci a rozhodovat se sama za sebe. A teď najednou mě to nutí jezdit sem, poslouchat názory, se kterými ne vždy souhlasím, učit se být flexibilní a vnímat, jak to vidí druzí.“

Lesson study

Představte si, že máte vyučovat složitou látku v početné třídě před asi desítkou hostů. Hosté předem dostali zadání poskytnout vám zpětnou vazbu a vy víte, že bude leckdy podaná značně kriticky a přímo, a navíc před všemi ostatními hosty a vašimi kolegy. Jak byste se asi cítili?

Vítejte u Iris na hodině angličtiny v 8. ročníku střední školy ve městě Fanling na samém okraji Hongkongu, přímo na hranici s pevninskou Čínou. Iris své žáky učí, jak napsat odborníkovi – školnímu sociálnímu pracovníkovi – formální e-mail o nějakém osobním problému v dospívání, jako jsou například urážlivé či ponižující přezdívký. Ve třídě s více než třiceti žáky

strukturuje Iris vyučovací hodinu do několika přesně načasovaných a na sebe navazujících úseků a její tempo je závratné.

Jelikož bylo v prvním ročníku střední školy ve Fanlingu před pěti lety zavedeno sebeřízené učení, je značná část výuky organizována ve více krocích, v nichž studenti v reálném čase předvádějí, co se právě učí. Studenti nejprve poslouchají učitelku, potom se zabývají otázkami napsanými na bílé tabuli, ve dvacetisekundovém brainstormingu dávají ve dvojicích dohromady seznam problémů v dospívání, o kterých by se dalo psát, a když jim pak vyučující klade otázky, o překot se hlásí a zapáleně vykřikují: „Prosím, já to chci zkusit!“ Potom v pečlivě sestavených skupinách, v nichž jsou zastoupeni žáci s různými schopnostmi, diskutují o tom, jak své problémy vyjádřit formálně. Své nápady zapisují na malé sdílené tabulky, takzvané iBoardy. Pak obejdou třídu, k zápiskům ostatních skupin dávají zpětnou vazbu a to, co se dozvěděli, nakonec prezentují před celou třídou. To všechno stihnou během zhruba padesáti minut! Vyučovací hodina rychle uteče. Je to smršť organizované činnosti.

Skutečně pozoruhodné je, že Iris tuto komplexní vyučovací hodinu vede před asi desítkou hostů. Střední škola ve Fanlingu dvakrát ročně otevírá asi polovinu tříd návštěvníkům zvenčí, kterých bývá až sto, někdy i více. Říkají tomu *otevřené vyučování*. V den, kdy Iris předvádí své komplexní vyučování o psaní formálních e-mailů, učí ona i dalších asi 28 jejích kolegů před řediteli a učiteli z jiných škol. Po skončení každé otevřené vyučovací hodiny se koná následná „konference“, kde jsou návštěvníci z oboru vyzváni, aby se podělili o svou zpětnou vazbu.

Část zpětné vazby je lichotivá – cíle a struktura hodiny byly velmi přehledné, lekce obsahovala hodně prostoru, kdy se studenti mohli učit navzájem. Značná část reakcí je ovšem také jednoznačně kritická – proč vyučující vyvolávala tak málo žáků, kteří se hlásili? Nebylo tempo vyučování pro některé z nich příliš rychlé? Lekce

probíhala svižně, ale nechyběl v ní čas na ztížení, kdy se učitel může napojit na to, o čem přemýšlejí žáci?

Tolik kritiky se žádnému učiteli neposlouchá snadno, zvláště pokud je prezentována veřejně. Někteří z vyučujících ve Fanlingu si ještě z jiných škol nebo ze začátků své profesní dráhy pamatují, jaké to je, když vás někdo pozoruje. Jedna z nich poznamenala, že když teprve začínala učit, dokázala ji zpětná vazba „hodně rozhodit“. Jak se tedy škole ve Fanlingu daří podnitit a snášet tolik kritiky, aniž by zcela podkopala sebevědomí svých vyučujících?

Vedoucí učitelského sboru Marco všechny návštěvníky nejprve za pomoci powerpointové prezentace seznámí s tím, jak bude *otevřené vyučování* probíhat. Vysvětlí jim pět základních principů a pravidel konstruktivní profesní zpětné vazby, jimiž by se měl každý hospitující řídit: vzájemná úcta, rovnocenná účast, zaměření na sebeřízené učení, pochopení pro situaci, ve které se vyučující nachází, a upřímné sdílení. Předávání zpětné vazby je facilitováno, aby ho neopanoval jediný člověk či názor. Zpětná vazba by neměla být podána příliš přikře, ale ani s přehnanou shovívavostí. Pozorovatelé jsou vedeni k tomu, aby se nezaměřovali na osobnost vyučujícího, nýbrž na jeho práci. Marco a Iris pak pozorovatele rozdělí do dvou skupin: jedna se zaměří na cíle a výukové pokyny

či pracovní sešity, druhá se bude soustředit na výukové strategie a aktivní zapojení žáků. Členové obou skupin také dostanou iBoardy, na které si zaznamenají čtyři klíčové myšlenky. Návštěvníci na úkolu zadaně pracují a po skončení své iBoardy vystaví stejně jako studenti.

Iris není pouze stoickým příjemcem kritiky, která se na ni sype. Ona i její kolegyně k ní hospitující aktivně vybízejí a říkají si o ni. Iris uznává, že je snadné přehlédnout otázky tichých žáků, když se jiní tak dychtivě hlásí o slovo. Marco poznamenává, že přílišný důraz na gramatiku a slovní zásobu může omezit další aspekty myšlení žáků. Při rozebírání proběhlé vyučovací hodiny se všichni zúčastnění něčemu učí. Vyučující se podělí o to, co mu zpětná vazba dala, a všichni mají radost z nových poznatků.

Za vytvořením pozitivního procesu zpětné vazby však nestojí pouze předem daná pravidla a postupy. Důležitá je i skutečnost, že tato konkrétní vyučovací hodina není **pouze** Irisiným výtvořem. Už ji odučil i Marco a několik dalších kolegů. Je to jejich hodina, kterou o týden dříve společně vytvořili, nazkoušeli a revidovali. Je to jejich společné dílo, za které nesou zodpovědnost. Na jeho úspěchu i slabinách nesou každý svůj podíl. Slovy ředitelky Veroniky Yauové: „Nikdo není dokonalý, ale tým by být mohl.“

„Nikdo není dokonalý, ale tým by být mohl.“

Od profesní spolupráce ke spolupracující profesionalitě

Posun od profesní spolupráce ke spolupracující profesionalitě je pro některé jednou z možností, pro mnohé však spíše výsledkem postupného vývoje. Při práci s Dennisem Shirleyem a výzkumným týmem z Boston College, který jedno desetiletí sledoval vývoj v deseti školských obvodech v Ontariu, jsme náhodou zjistili, že způsoby spolupráce mezi učiteli se s postupem času výrazně proměnily (Hargreaves a Shirley, 2018). Například ve významném programovém dokumentu provincie Ontario z roku 2005 s názvem *Education for All (Vzdělání pro všechny)* termín **profesní učící se komunita** označuje *způsob fungování, který klade důraz na péči o práci každého člena personálu a úctu k ní a na podporu kolektivního zapojení celého učitelského sboru do činností, jako je formulování sdílené vize vzdělávání a učení, budování kapacit a vyučování, kde spolu kolegové debatují o studentech a způsobech, jak rozpoznat a řešit relevantní problémy a obtíže, tak aby v dané organizaci došlo k reálným změnám* (Expert Panel on Literacy and Numeracy Instruction for Students with Special Education Needs, 2005).

Kromě prvku diskuse tedy definice profesních učících se komunit zahrnovala také péči, úctu, podporu, sdílení a učení. Tento druh profesní spolupráce poskytuje klid a jistotu a vyhýbá se nepříjemným či obtížným tématům. Jeho prioritou je myšlenka, že všichni učitelé jsou si rovni. Pak ovšem může být pro kolegy obtížné uznat, že odbornost je získána úsilím, nerovnoměrně rozložená a zaslouží si respekt, kterému by se měl těšit každý, kdo oplývá působivou základnou znalostí.

Poněkud více v souladu s principy **spolupracující profesionality** byl závazek ke kolektivní zodpovědnosti za úspěch všech studentů, který představuje důležitý základ pro neustálý rozvoj oblasti vzdělávání. Nejpatrnější to bylo na neustálé interakci mezi speciálními pedagogy a učiteli i mezi pracovníky kanceláří školských obvodů zaměřenými na speciální pedagogiku a těmi, kteří měli na starosti kurikulum. Učitelé používali ve výuce postupy a nástroje, jako jsou pomocné tabulky s klíčovými pojmy z kurikula, menu se strategiemi diferencované výuky a datové nástěnky, které jim umožňovaly lépe monitorovat pokroky žáků. Opatření „coaching at the elbow“ učitelům umožnilo mít během zkoušení nových strategií v oblasti gramotnosti k ruce asistenci a instruktáž kouče, ačkoli v jednom nebo dvou případech se vyskytly pochyby, zda přítomnost koučů neměla za účel spíše zajistit dodržování předepsaných metod než zlepšit učení. Celkově se však profesní spolupráce zaměřovala především na diskusi a revidování nových strategií, zvláště pak těch, které se týkaly priority číslo jedna – gramotnosti – a také na vyhodnocování pokroku žáků pomocí výsledků zveřejňovaných na datových nástěnkách.

V roce 2017 už profesní spolupráce přecházela ve spolupracující profesionalitu. Pedagogové zmiňovali, že jejich debaty jsou soustředěnější a více zaměřené na praxi. Spolupracující bádání (*collaborative inquiry*) se stalo rozšířenou praxí, kterou silně podporuje politika ministerstva i dokumenty obsahující pokyny pro pedagogy. Neustále za ní stojí i myšlenkoví lídři, kteří jsou zástupci provincie. Ve srovnání s obdobím kolem roku 2010 se dnes

méně využívá datových týmů, které by zpracovávaly výsledky testů. Další oblasti spolupracujícího profesionalismu se soustřeďují například na úpravy kurikula tak, aby lépe reagovalo na kulturní rozmanitost nebo na tzv. student of wonder, tedy konkrétního žáka, který zbytku třídy přes všechno úsilí nestačí. Iniciátory vlastní profesní spolupráce se teď stále častěji stávají sami učitelé.

Zmíněný posun směrem k posílení spolupracující profesionality, zcela zřejmý u všech případů zmíněných v tomto příspěvku, lze rozdělit do pěti dílčích změn.

1. Od úzce pojatých cílů učení a výsledků k přijetí širšího rozměru učení i lidského rozvoje

Školy v Ontariu přešly od zaměření společného úsilí na nedostatky ve vzdělávacích výsledcích a prospěchu směrem k hledání způsobů, jak studenty více zapojit s využitím jejich vlastních kulturních znalostí a tradic. Studenti z oblasti Pacific Northwest dostávali slohová zadání, která se zakládala na autentických problémech jejich vlastních komunit, a jejich práce pak byly sdíleny s žáky z dalších venkovských oblastí. Učitelé v Hongkongu zase využívali metodu *lesson study*, aby získali zpětnou vazbu k postupům sebeřízeného učení, které mělo posílit zodpovědnost studentů za jejich vlastní rozvoj a učení.

2. Od omezování se na občasné setkávání ve stanovenou dobu na určitých místech k integraci do každodenní praxe pedagogů a administrátorů

Členové oborových skupin v síti NW RISE v oblasti Pacific Northwest se dvakrát ročně osobně setkávali a v mezidobí spolu komunikovali, spolupracovali a plánovali přes internet. Učitelé z Ontaria se v minulosti setkávali v profesních učicích se komunitách, na kterých řešili vzdělávací výsledky, zvyšování požadavků a rozborů žakovských prací. Nyní jejich spoluprací

mnohem více prostupuje snaha o zvýšení zájmu studentů na jejich vlastním učení. V Hongkongu se spolupráce a zpětná vazba neomezují pouze na dvě „otevřená vyučování“ ročně, ale projevují se ve všech ostatních aspektech školního života. Studenti pedagogiky jsou například zváni k hospitacím a poskytování zpětné vazby zkušeným učitelům, pracujícím ve škole na vedoucích pozicích.

3. Od prosazování a řízení ze strany administrátorů a jejich záměrů k řízení samotnými učiteli na základě jimi rozpoznaných problémů a témat

Jakmile učitelé v Ontariu získali dostatečnou sebedůvěru a vědomí kolektivní efektivity – pocit, že umějí společně pracovat na zlepšení učení všech svých žáků – vzali vedení profesních učicích se komunit ředitelům z rukou. Oborové skupiny v oblasti Pacific Northwest zase fungovaly s vědomím ředitelů, ale aniž by do jejich fungování zasahovali. V Hongkongu, ač se jedná o spíše tradiční konfuciánskou a hierarchickou společnost, ředitelka školy Yauová podporovala vysokou míru přenesení vedoucích kompetencí na učitele, kteří se angažovali ve společném plánování *lesson study*.

4. Od nekonfrontačních či strojených rozhovorů k podnětným, s úctou vedeným dialogům o zlepšování

Učitelé v Hongkongu používali soubor pravidel, aby zajistili, že komentáře hospitujících budou otevřené a přímé, nikoli však osobně kritické. Chris Spriggsová z americké oblasti Pacific Northwest nakonec přistoupila na to, že si vyslechne i názory, které ne vždy souzní s těmi jejími, budou-li zaměřené na zlepšení učení u studentů. Ředitel školského obvodu z Ontaria učitele dříve pobízel ke zlepšování tlakem shora, ale jakmile získal pocit, že jsou na to připraveni, ochotně předal vedení profesních učicích se komunit do jejich rukou.

Sami učitelé nyní získali pocit, že mohou přijít ke kolegovi do třídy a klidně mu říct, že udělal „botu“.

5. Od spolupráce ve prospěch studentů ke spolupráci se studenty

K této změně nedošlo u všech našich případů, ale v oblasti Pacific Northwest nejenže učitelé spolupracovali na tvorbě kurikula, ale jejich studenti si navzájem poskytovali zpětnou vazbu při slohových pracích, a to někdy i na vzdálenost tisíců mil. Spolupráce se studenty se vyskytla i v jednom případě, který nezmiňujeme zde, ale v naší knize: v tisících škol v pralesních oblastech Kolumbie nejenže učitelé mezi sebou nechávají kolovat ty nejlepší nápady, ale v rámci metodologie zlepšování svými nápady často přispívají i sami studenti.

Nejenže učitelé mezi sebou nechávají kolovat ty nejlepší nápady, ale v rámci metodologie zlepšování svými nápady často přispívají i sami studenti.

Jak mohou vedoucí pracovníci pomáhat?

Když se mezi učiteli a administrátory v Ontariu jednalo o principech spolupracující profesionality, to první, co všem dělalo starosti, byla představa ztráty. Administrátoři se obávali, že ztratí kontrolu a moc. Učitelé se zase báli postoupit administrátorům kontrolu nad tím, na čem budou společně pracovat. Nakonec se ale ukázalo, že spolupracující profesionalita závisí na mnoha různých formách vedení jak ze strany učitelů, tak ze strany administrátorů. Co vedoucí pracovníci učinili a co mohou dělat nyní, aby podpořili nikoli pouze profesní spolupráci, ale spolupracující profesionalitu, která je hlubší a zároveň náročnější? Níže uvádíme sedm způsobů, jak spolupracující profesionalitu vést.

1. Budujte pomalu, jedněte rychle

Záměrně jsme vybrali modely spolupráce, které v době našeho výzkumu již fungovaly alespoň čtyři roky. Nečekali jsme však, že někteří vedoucí pracovníci do nich budou zapojeni tak dlouho jako například Veronica Yauová, která v Hongkongu jako ředitelka působila devět let, Sean Monteith, více než deset let zastávající úlohu superintendanta a posléze ředitele svého školského obvodu v Ontariu, či Chris Spriggsová, která stála od samého počátku v čele sítě NW RISE. Když budujete pomalu, mohou se nové věci začít dít rychleji – jako například otevřené vyučování v Hongkongu, profesní učící se komunity v Ontariu nebo zapojování studentů v americké oblasti Pacific Northwest. Tak jako nemůžete vyhrát sprint, pokud se předtím nerozehřejete, ani datové týmy či „learning walks“ nemají valné vyhlídky na úspěch, jestliže se nejpr-

ve nebudete důkladně věnovat budování vztahů a důvěry. Než začnete vést rychle, vedte pomalu. Uvědomte si, že občas budete před úspěšnou a produktivní schůzí potřebovat i schůzi nepříjemnou, kde si každý může postěžovat a ulevit si od toho, co ho trápí.

2. Čím dál více integrujte formální a neformální spolupráci

Vedoucí pracovníci se často ptají, kde mají při budování lepší spolupráce začít. Mají začít schůzemi, aktivitami na prolomení ledů, nebo společenskými akcemi? Odpověď zní: někde začít musíte, ale není úplně jedno kde. Dokud nebude vybudována určitá míra důvěry, vyvarujte se těch forem spolupráce, které v zúčastněných mohou vzbuzovat pocit ohrožení, jako je například vzájemné hodnocení, kritická zpětná vazba nebo týmové vyučování. Můžete ale klidně začít něčím strukturovaným, jako je sdílený dotazník, nebo naopak něčím neformálnější, například společným obědem kolegia, anebo něčím mezi, jako je čtenářský klub. Důležité je, aby se formální a neformální aspekty spolupráce začaly více prolínat, tak aby se důvěra a solidarita prohloubily natolik, že se učitelé budou moci společně pustit i do náročných dialogů o obtížných tématech.

3. Používejte postupy k oddělení kritiky od kritiků

Jedním z důvodů, proč odmítáme kritiku, bývají často naše antipatie k tomu, kdo nás kritizuje. Oddělme tedy kritiku od kritika – tak jako to dělají při otevřeném vyučování

Některým aspektům spolupracující profesionality, zvláště pokud probíhá mezi školami, přináší tvůrčí využití digitálních technologií rozhodně prospěch.

v Hongkongu – a možná si pak kritiku nebudeme brát tak osobně. Jedním z úkolů vedoucích pracovníků je podněcovat ke kritice, aniž by tato kritika zničila dynamiku skupiny a její schopnost se zlepšovat. Postupy, které k tomu využijeme, mohou být klidně staromódní, jako například obyčejná krabice na návrhy a podněty, nebo se mohou rozvinout v moderní metody typu *lesson study*. Síť NW RISE používala na plánovacích setkáních řídicí rady červené, žluté a zelené pingpongové pátky, kterými jednotlivé organizační týmy signalizovaly souhlas, nesouhlas či nejistotu ohledně navrhovaného rozhodnutí či nápadu. Postupy pro strukturování mezilidské interakce jsou někdy zapotřebí, protože nám na lidech záleží a chceme, aby interakce byla otevřená, inkluzivní a produktivní.

4. Nechte lidi, ať spolupracují po svém

Každý jsme jiný. Máme různé způsoby práce, různě uvažujeme a také různě spolupracujeme. V Kolumbii je spolupráce mezi učiteli vášnivá a politická. V Hongkongu má zdvořilejší a zdrženlivější podobu. Takovéto rozdíly se mohou vyskytnout mezi různými zeměmi, ale i v rámci jedné budovy. Ne každý ocení aktivity na prolomení ledů. Čtenářské kluby mohou některé kolegy k smrti nudit. Uvědomte si, že lidé nebudou vždy spolupracovat podle vašich představ. Nepropadejte mylnému dojmu, že nechtějí spolupracovat vůbec. Najděte takový způsob spolupráce, který jim nejlépe vyhovuje, a použijte ho.

5. Nedovolte, aby špatné zkušenosti se spoluprací otrávil možnost získání zkušeností dobrých

Jedna vlaštovka jaro nedělá, ale ani jedna vložka ještě nutně neznamená, že začala zima. Když jednou zažijete zastrásování a nátlak ze strany rodiče jednoho ze žáků, nemělo by vás to vést k tomu, že se v budoucnu budete vyhýbat všem ostatním rodičům. To samé platí pro spolupráci. Čas

od času vám prostě někdo nesedne – člen rady, kterého nemůžete vystát, kolega, který se nesnaží úměrně svým schopnostem nebo je přesvědčený, že jeho práci není co vytknout. Andy napsal či redigoval přes třicet knih – většinu ve spolupráci s dalšími kolegy. Tři z těchto lidí, tedy téměř deset procent, byli, co se kvality spolupráce týče, téměř noční můrou, a přesto se Andy nerozhodl, že na žádném z jinak úspěšných projektů již nikdy v budoucnu nebude s nikým spolupracovat. Ve spolupráci bychom proto měli vytrvat stejně jako v jiných věcech a své učitele bychom v tom měli rovněž podporovat.

6. K rozšíření možností interakce využijte technologie

O přínosech a nevýhodách využití technologií ve třídách či jako prostředku profesního učení a rozvoje stále probíhá zanícená debata. Jednoznačně nejpřínosnější ve vzdělávání i v životě jsou digitální technologie tam, kde mohou nabídnout něco, čeho by se jiným způsobem dosáhnout nedalo. Učitelům i žákům z malých, odlehklých škol v oblasti Pacific Northwest či v severním Ontariu umožňují digitální platformy pravidelně spolupracovat způsobem, který by se jinak s tak nízkými náklady nedal realizovat. V Hongkongu zase učitelé sdílejí fotky svých tabulí, studentské práce a další materiály přes WhatsApp, aby je jejich kolegové, rodiče a ředitelka mohli v reálném čase sledovat a věděli, čím se studenti právě zabývají. Některým aspektům spolupracující profesionality, zvláště pokud probíhá mezi školami, přináší tvůrčí využití digitálních technologií rozhodně prospěch.

7. Naučte se pouštět (angl. let go)

Nakonec bychom rádi zmínili ještě jeden způsob, jak ostatní podpořit v tom, aby spolupracovali. Někdy to jde tak, že k tomu lidi vyzvete a povzbudíte je. Jindy toho dosáhnete pomocí koučinku a mentoringu nebo tím, že k tomu vyhradíte pravidelný

čas. Jsou ale případy, kdy posílení vedení za sebou i vedle sebe podníme jednoduše tím, že mu nebudeme stát v cestě. Slovy zenového mistra Thich Nhat Hanha: „Strach je tím, co nám brání věci pouštět. Bojíme se, že když se něčeho vzdáme, nebudeme se mít čeho chytit. Pouštění je cvičením, je to svého druhu umění.“ (Hanh, 2012)

V dnešních školách je spolupracující profesionalita spíše nutností než volbou. V tomto nejistém a rychle se měnícím světě jsou naše problémy tak velké a cíle tak komplexní, že již není možné řídit změnu shora pomocí důkladnějšího hodnocení,

konkrétnějších standardů či zřizováním týmů a meziškolních skupin, abychom implementovali relativně prostá přání něčoho jiného. Žádná profese ani lidé, kterým slouží, se nemohou rozvíjet bez schopnosti a ochoty profesionálů sdílet své vědomosti a odbornost a společně hledat řešení komplexních problémů, které praxe přináší. Učení pro všechny potřebuje učitele, kteří mohou a budou spolupracovat ve vztazích založených na důvěře a solidaritě za použití efektivních metod. Je úkolem vedoucích pracovníků všeho druhu, aby jim v tom byli nápomocní.

Bibliografie

Battelle for Kids (2016) *Generating Opportunity and Prosperity: The Promise of Rural Educational Collaboratives*. Accessed at battelleforkids.org/docs/default-source/publications/generatingopportunityprosperityview.pdf.

Bill & Melinda Gates Foundation (2014) *Teachers Know Best: Teachers' Views on Professional Development*. Ke stažení zde: k12education.gatesfoundation.org/download/?Num=2336&filename=Gates-PDMarketResearch-Dec5.pdf.

Cohen, R (2014) „What ails rural philanthropy, and what must be done“, *Nonprofit Quarterly*. Accessed at nonprofitquarterly.org/2014/12/04/what-ails-rural-communities-philanthropy-what-must-be-done/.

Expert Panel on Literacy and Numeracy Instruction for Students with Special Educational Needs (2005) *Education For All*, Ontario Ministry of Education, Toronto, ON.

Hanh, T N (2012) *The Pocket Thich Nhat Hanh*, M McLeod (Ed), Shambhala Publications Inc, Boulder, CO, p 119.

Hargreaves, A, Boyle, A a Harris, A (2014) *Uplifting Leadership: How Organizations, Teams, and Communities Raise Performance*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Hargreaves, A a O'Connor, M T (2017) *Collaborative Professionalism*, World Innovation Summit for Education, An Initiative of Qatar Foundation. Ke stažení zde: www.wise-qatar.org/2017-wise-research-collaborative-professionalism.

Hargreaves, A a O'Connor, M T (2018) *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning For All*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.

Hargreaves, A a Shirley, D (2018) *Leading From the Middle: Spreading Learning, Well-being, and Identity Across Ontario*, Council of Ontario Directors of Education Report. Ke stažení zde: ccsli.ca/downloads/2018-Leading_From_the_Middle_Final-EN.pdf.

Keewatin Patricia District School Board (2016) CBC News, 22 January: *The National – The KPDSB Hockey Solution* [video file]. Ke shlédnutí zde: www.youtube.com/watch?v=T721qBLIA8A.

McGregor, D (1960) *The Human Side of Enterprise*, (The Penguin Business Library), McGraw-Hill, New York.

Ontario Ministry of Education (2014) *Achieving Excellence*. Viz www.edu.gov.on.ca/eng/about/.

Pink, D (2009) *Drive: The Surprising Truth About What Motivates Us*, Riverhead Books, New York.

Protopapas, G (2015) „KPDSB to focus on grad rates of FNMI students“, *KenoraOnline*, 15 April. Viz <https://kenoraonline.com/local/12561-kpdsb-to-focus-on-grad-rates-of-fnmi-students>.

Roethlisberger, F J a Dickson, W J (1939) *Management and the Worker: An Account of a Research Program Conducted by the Western Electric Company, Hawthorne Works, Chicago*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

O autorech



Andy Hargreaves je výzkumným profesorem na Lynchově fakultě pedagogiky na Boston College. Je předsedou Mezinárodního kongresu pro efektivitu a zlepšování škol, poradcem pro vzdělání premiéra kanadské provincie Ontario a premiérky Skotska, zakladatelem skupiny Atlantic Rim Collaboratory (ARC) – sdružení devíti zemí, které se zavázaly k široce pojaté excelenci, rovnosti, blahobytu, inkluzi, demokracii a lidským právům.

Andy byl také konzultantem pro OECD, Světovou banku, různé vlády, univerzity a profesní organizace po celém světě. Měl úvodní projevy a přednášky v 50 zemích světa, v 47 státech USA a všech státech a provinciích Austrálie a Kanady. Je autorem více než 30 knih, které získaly mnoho významných ocenění. Andy se řadí mezi předních dvacet vědců s největším vlivem na debatu o vzdělávací politice USA. V roce 2015 mu Boston College udělila ocenění za excelenci v učení s pomocí technologií. Je držitelem čestného doktorátu v oblasti vzdělávání z univerzity v Hongkongu a z univerzity ve švédské Uppsale.

Jeho poslední kniha, napsaná spolu s Michaellem T. O'Connorem a vydaná nakladatelstvím Corvin v roce 2018, nese název *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All* (Spolupracující profesionalita: Když společně vyučování znamená učení pro všechny).



Michael T. O'Connor je asistentem ředitele programu Aliance katolických učitelů v Providence (PACT) na univerzitě v Providence v americkém státě Rhode Island. V této roli vyučuje Michael v magisterských kurzech, poskytuje supervizi a výukový koučink učitelům zapojeným do programu a podporu partnerským katolickým školám oblasti Nové Anglie. Jako bývalý druhostupňový učitel anglického jazyka a literatury a výukový kouč získal Michael na Lynchově pedagogické fakultě na Boston College doktorát v oboru kurikula a výuky se zaměřením na gramotnost. Zatímco pracoval na svém doktorátu, spolupracoval s Andym Hargreavesem a Dennisem Shirleyem na projektu Síť pro inovace a aktivní zapojení studentů venkovského Severozápadu NW RISE, který zahrnoval podporu společné práce skupiny učitelů anglického jazyka a literatury. Ve své dizertační práci zkoumal volbu jazykových prostředků u středoškoláků při tvorbě autentických, komunitně zaměřených textů a způsoby, jakými učitelé spolupracovali, aby studenty v psaní o tématech z venkovského kontextu podpořili.

Shrnutí

Autoři nastiňují a komentují několik různých modelů spolupráce, které jsou míněny jako struktury a strategie ke zlepšení spolupráce mezi pedagogy tak, aby posílily rovnost a excelenci v učení studentů. Podávají stručné portréty tří mezinárodních modelů – učitelé vedené profesní učitelské komunity, síť společného plánování

a konkrétní příklad využití nástroje lesson study. Na základě jejich studia pak docházejí k závěru, že reprezentují spíše stabilnější formy spolupracující profesionality než obyčejnou profesní spolupráci. Na závěr poskytují autoři několik doporučení určených především vedoucím pracovníkům ve školství.



Vydala Stálá konference asociací ve vzdělávání, z. s. v roce 2020.

uspechzaka.cz
skav.cz

ISBN: 978-80-907826-0-0

 úspěch pro
každého žáka