

# LEARNING STUDY: ROZVOJ ŠKOLY SKRZE KOLEGIÁLNÍ UČENÍ UČITELŮ

## LEARNING STUDY: SCHOOL DEVELOPMENT THROUGH COLLEGIAL LEARNING OF TEACHERS

MATS LUNDGREN,  
INA VON SCHANTZ LUNDGREN,  
ANNE-MAJ KIHLSRAND

### Abstrakt

*Tento článek si klade za cíl popsat způsob, jakým byla metoda Learning Study (LS) zaváděna na švédské škole vyššího sekundárního vzdělávání, a dále jak byl dopad tohoto kroku na výuku a rozvoj školy vnímán řediteli a učiteli zapojenými do projektu. Jedná se o empirickou studii, která byla realizována formou akčního výzkumu probíhajícího po dobu tří let. Projekt zavedení metody LS se opíral o předpoklad, že náležité profesní vzdělávání je výsledkem kolegiální aktivity, k níž dochází, když se učitelé učí od sebe navzájem. Obecně můžeme říci, že učitelé zapojení do této studie vnímali využívání této metody pozitivně. Vznikly díky ní příležitosti k setkávání a debatorání o učitelských dovednostech, vedla ke zlepšení profesních vztahů mezi kolegy a poskytla učitelům systematickou metodu pro plánování, realizaci a sledování výuky. Pro společnou práci na zavádění metody LS je však nezbytné vyhradit si čas. Tento aspekt hraje klíčovou roli, neboť se jedná o poměrně nákladný způsob rozvoje školy. S tím souvisejí značné nároky kladené na ředitele škol při vytváření podmínek nezbytných pro zavádění metody LS.*

### Klíčová slova

*Learning Study, vyučování, akční výzkum, kolegiální učení*

### Abstract

*The aim of this article is to describe how the Learning Study method (LS) was implemented in a Swedish upper secondary school, as well as how the principals and the teachers involved perceived this to affect teaching at, and the development of, the school. It is an empirical study that was conducted as an action research project over a period of three years. The project to implement the LS method was based on the assumption that proper training is the result of collegial activity that occurs when teachers learn from each other. The teachers in this study were, in general, positive about using the LS method. It created opportunities to meet and talk about teaching skills, developed better professional relationships between colleagues, and*

*offered a systematic method for planning, implementing and monitoring teaching. However, working together requires that time be set aside to allow for implementation of the LS method. This is crucial, as the LS method is a rather expensive way to make school development work. This places heavy demands on principals to create the necessary conditions for the implementation of the LS method.*

### Keywords

*Learning Study, teaching, action research, collegial learning*

### Kontext

V oblasti vzdělávací politiky získala na v národním i celosvětovém měřítku dominantní postavení různá mezinárodní testování úrovně znalostí (PISA, TIMSS a PIRLS) (viz např. Ball, 2008). Národní vzdělávací systémy se začínají stále více podobat jeden druhému – jedná se o jev, který je často označován pojmem Hnutí globální reformy vzdělávání (*Global Education Reform Movement*) (viz např. Sahlberg, 2011). Navzdory této sblížovací tendenci vykazují národní vzdělávací systémy různé výstupy z učení. Jako jedno z možných vysvětlení se uvádí, že v zemích, v nichž studenti dosahují vynikajících výsledků, jsou spolupráce učitelů a kolegiální učení zdůrazňovány jako ústřední faktory (*How the world's*, 2010). McKinsey dále uvádí: „Na těchto zjištěních je pozoruhodné, že nejvíce se žáci naučí tehdy, stanou-li se učitelé těmi, kdo se učí prostřednictvím své vlastní výuky“ (s. 85).

Učitelé na většině škol pracují osamoceně. V řadě špičkových škol učitelé spolupracují, připravují společně své hodiny, pozorují navzájem svoji výuku a pomáhají si zlepšovat svoji práci. V rámci těchto systémů vzniká na školách kultura, která se vyznačuje tím, že společné plánování, reflexe a výuka a také koučování kolegy jsou zde normou a nedílnou součástí školního života. Díky tomu se učitelé neustále dále rozvíjejí. (*How the world's*, 2007, s. 28)

Metoda Learning Study (LS) je metoda založená na zkoumání procesu učení, kdy učitelé zkoumají své vlastní realizované hodiny s cílem zlepšit učení se žáků skrze rozvoj vlastních didaktických kompetencí. Učitelé se spolu s kolegy či výzkumníky podílejí na tvorbě didaktické znalosti obsahu (*pedagogical content knowledge*), aby lépe pomohli žákům učit se. Metoda LS je akční výzkum svého druhu, neboť dochází ke změně zkušenosti učitele v autentickém prostředí jeho vlastní školní třídy na základě pečlivého zkoumání procesu vyučování. Jednotlivé zkoumané hodiny učitelů pak označujeme jako výzkumné lekce. Metoda LS představuje jeden z možných přístupů ke kolegiálnímu učení (Lo, Pong, & Chik, 2005; Marton & Mun Ling,

2007; Marton, 2005). Jejím jádrem je rozvíjení učitelských kompetencí na základě následujícího předpokladu:

Nejefektivnější cestou ke zlepšení učení žáků je zaměřit se na jednu vyučovací lekci v prostředí školní třídy. Změny v procesu vyučování jsou od samého počátku plánovány ve třídě. Obtížné přitom je jednak určit, jaké změny napomohou učení žáků ve třídě, a jednak poté co jsou tyto změny pojmenovány, sdílet tyto poznatky s dalšími učiteli, kteří čelí podobným problémům nebo sledují podobné cíle. (Marton, 2005, s. 106)

Ve Švédsku byla metoda LS představena v roce 2003 jako forma spolupráce mezi výzkumníky a učitelstvími týmy (Holmqvist, 2006). Primárním účelem této metody byl přitom rozvoj učitelských dovedností zúčastněných učitelů. Zavádění nových metod na školách není jen dokladem víry v možnost rozvoje, ale nese s sebou také určité problémy a výzvy. Pro zavedení nových výukových metod musí ředitelé učitele získat, zajistit odpovídající organizační podmínky a také umět práci na projektu obhájit a vést. Ze strany učitelů je potřeba, aby byli schopni organizovat, uskutečňovat a sledovat svoji vlastní výuku na základě systematického vědeckého přístupu. Cílem tohoto článku je popsat způsob, jakým byla metoda LS zaváděna na jedné švédské škole vyššího sekundárního vzdělávání, a dále jak byl vnímán dopad tohoto kroku na výuku na dané škole a její rozvoj z pohledu ředitelů a učitelů zapojených do projektu.

### Od Lesson Study k Learning Study

Testování TIMMS (viz Stiegler & Hiebert, 1999) provedená v průběhu 60. a 80. let minulého století ukázala, že japonští žáci dosahovali v matematice a přírodních vědách lepších výsledků než žáci ve Spojených státech. Stiegler a Hiebert (1999) se domnívali, že možným vysvětlením pro tento jev by mohla být skutečnost, že japonští učitelé již několik desetiletí běžně využívali metodu Lesson Study. Podstatou metody Lesson Study je to, že učitelé společně plánují, realizují a hodnotí výukovou lekci a sdílí své zkušenosti s ostatními učiteli. Způsob, jakým japonští učitelé využívají metodu Lesson Study, můžeme označit jako kolegiální metodu systematické práce na zlepšování vyučování ve třídách. Díky knize *The Teaching Gap: the Lesson Study Method* autorů Stieglera a Hiebertse (1999) se metodě LS dostalo mezinárodního ohlasu. Nicméně na začátku 90. let minulého století vydali Stiegler a Stevenson (1992) knihu, ve které se zabývali kulturními rozdíly mezi Japonskem a Spojenými státy, a dospěli k závěru, že není možné

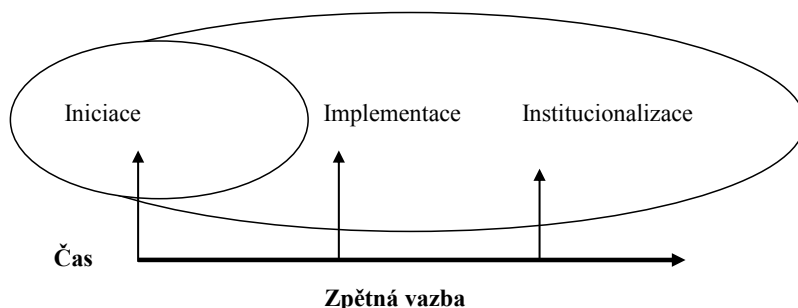
zkušenosti přímo přenést tak, aby byly aplikovatelné na výuku v jiné zemi. Jejich závěrem tedy bylo, že na zlepšování výuky konkrétního učitele se musí pracovat v kontextu, ve kterém výuka probíhá, a že toto zlepšování musí uskutečnit sami učitelé.

Příkladem učitelského zkoumání vlastní výuky byla tzv. metoda „Design Experiment“ (Brown, 1992; Collins, 1992). Jejím základem bylo systematické úsilí o vědeckou práci, ale tato metoda byla vnímána jako příliš instrumentální pro účely rozvoje učitelských kompetencí. Na základě zkušeností s metodami Lesson Study a Design Experiment byla vytvořena metoda Learning Study (viz např. Lo, Pong, & Chik, 2005; Marton & Mun Ling, 2007; Marton, 2005).

Metoda LS vychází ze systematického plánování a pozorování vlastní výuky, tzv. **výzkumných lekcí**, jež jsou následně podrobeny analýze. Studie LS je obvykle rozvržena jako cyklický proces (viz např. Holmqvist, 2006). Základním bodem metody LS je, že učení má konkrétní obsah, který bývá označován jako **učební objekt** (*learning object*). Záměrem je, že by žáci měli dostat více prostoru pro „rozvíjení kvalitativního porozumění v rámci definované oblasti znalostí nebo konkrétní schopnosti“ (Holmqvist, 2006, p. 21). Učební objekt typicky obsahuje prvky, které mohou být pro žáky obtížně pochopitelné, a může to být gramatický jev, vysvětlení procesu historických změn či určení polohy bodu v soustavě souřadnic. Pro vypořádání se s těmito prvky je využíván koncept **klíčových aspektů**. Učitelé jsou postaveni před výzvu, jak zjistit, čemu žáci nerozumí, a tedy jak určit klíčové aspekty výukového objektu. Učitelé vytvářejí za využití principů variace vyučovací lekci, která představuje a vysvětluje učební objekt různými způsoby. Variační teorie (*theory of variation*) se opírá o čtyři základní principy: zobecnění, oddělení, kontrast a fúze (Marton & Tsui, 2004). Tato teorie má sociálně konstruktivistický základ, neboli vychází z předpokladu neexistence objektivní reality, kdy jednotlivci vnímají realitu různým způsobem v závislosti na svých předchozích zkušenostech (viz např. Marton & Booth, 2000). Metodu LS lze také nahlížet jako formu akčního výzkumu.

### Zavádění změny

V rámci organizací jsou ustáleny institucionalizované vzorce jednání, jež jsou v procesu změny rozloženy a nahrazeny novými vzorci. Institucionalizované vzorce jednání „...snižují míru nejistoty tím, že dávají každodennímu životu strukturu“ (North, 1993, s. 17), což ale také představuje problém v případě, že je z nějakého důvodu potřeba tyto vzorce jednání změnit. Pro implementační procesy je typické, že procházejí různými fázemi, které se více či méně překrývají (viz obrázek 1).



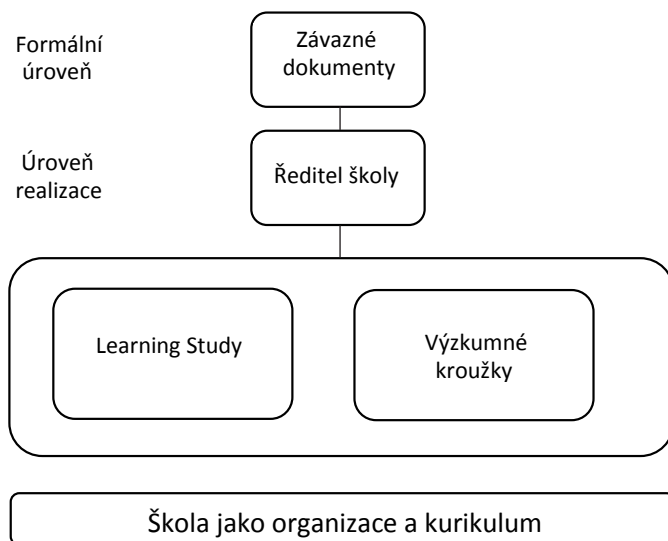
**Obrázek 1**

*Proces zavádění změny v organizacích*

Zdroj: zpracováno na základě Ekholm, 1990

U procesů změny existuje riziko, že vyústí v krizovou fázi, kdy se zapojení jednotlivci budou snažit je na ostatních vymáhat (Ekholm, 1990), což může vyvolat odpor (Huzell, 2005). Odpor může mít řadu příčin sahajících od strachu z nových myšlenek a nedůvěry v ideje, na nichž je rozhodnutí pro změnu založeno, až po přesvědčení, že se změní dosavadní rozložení sil. Ve chvíli, kdy je proces změny nastartován, dostává se vnímání toho, co je smysluplné, do popředí, což vyvolává emoce a také vytváří pocit nejistoty (von Schantz Lundgren, 2008). Je proto potřeba umožnit, aby změna mohla probíhat pomalu, čímž může vzniknout dojem, že se toho příliš neděje a že velké změny neprijdou, ale to vede ke snížení pocitu nejistoty (Fullan, 2001). Předpokládá se také, že jestliže mají učitelé možnost experimentovat a využívat metody, které podporují kolegiální formy učení, jejich schopnost vyučovat se bude zlepšovat (Hargreaves & Fullan, 2012; Rosenholtz, 1989). Zásadní roli hraje v tomto ohledu to, jak učitelé chápou, co se děje ve školní třídě (Hargreaves, 1998; Shulman, 1986; 1987). S tím souvisí také důležitá provázanost oborových a didaktických znalostí. Nestačí, aby učitelé znali důležitá fakta, koncepty a teorie. Musí být také schopni objasnit žákům jejich význam a vysvětlit důležitost toho, co je učí. Musí obsah své výuky vztáhnout k předchozím zkušenostem svých žáků. Učitelé si proto musí osvojit široký repertoár výukových metod, jež mohou využít, aby zaručili, že žák získá příslušné znalosti.

V následující části představíme model toho, jak zavádět metodu LS způsobem, který přemění vzdělávací teorii na vzdělávací praxi. Tento model je vhodný také pro implementaci jiných druhů metod pro rozvojovou pedagogickou práci, například tzv. **výzkumných kroužků** (viz např. Lundgren, von Schantz Lundgren, Nyttell, & Svärdhagen, 2013) (obrázek 2 níže).



## Obrázek 2

### *Model zavádění metody LS*

Zdroj: Lundgren, von Schantz Lundgren, Nyttell, & Svärdhagen, 2013

Obrázek ukazuje metody LS a metodu výzkumných kroužků jako nástroj pro vedení dalšího profesního rozvoje učitelů (viz také Lundgren, von Schantz Lundgren, Nyttell, & Svärdhagen, 2013). Jedná se o model, který by měl také integrovat jak technologické, tak didaktické a oborové znalosti učitelů (viz Koehler & Mishra, 2005).

Model zahrnuje dvě roviny: formální úroveň a úroveň realizace (viz Lindensjö & Lundgren, 2000). Formální úroveň odkazuje k politickým orgánům, jež formulují pravidla a dokumenty vzdělávací politiky pro školy, mj. osnovy a sylaby, a rozhodují o nich. Ve sféře realizace jde o zavedení toho, o čem bylo rozhodnuto v politické rovině. Klíčovou roli z hlediska organizace a řízení školních aktivit hrají ředitelé škol. V praxi jde například o zavádění různých metod, jež se mohou stát hnacím motorem průběžného a dlouhodobého zlepšování kvality školy. Rozvojové procesy jsou většinou iniciovány seshora a může trvat několik let, než se změny prosadí a je možné vyhodnotit výsledky (Ekholm, 1990). Kelchtermans (2004, s odvoláním na Kinga, 2002) uvádí, že podpůrná organizační struktura a specifická forma vedení mohou přispět k úspěšnému zkoumání praxe – aniž by však garantovaly úspěšné výsledky. Kelchtermans (2004) se také zmiňuje o tom, že další profesní rozvoj by mohl být popsán jako proces, ale také že by další profesní rozvoj mohl být organizován efektivněji. Koncept průběžného profesního

rozvoje implikuje zviditelnění toho, jak se učitelé sami učí, ale také jejich představy o tom, co znamená vyučování v praxi. Znamená to získání perspektivy ohledně toho, jak učitelé rozumí svojí roli z hlediska dvou aspektů. Prvním je profesionální já, které může být popsáno jako:

- sebeobraz (způsob, jakým učitelé pojmají sami sebe)
- sebehodnocení (způsob, jakým učitelé hodnotí sami sebe)
- kognice (osobní motivy učitele, které ho vedly k volbě této profese)
- vnímání úkolu (co je potřeba pro to, abych byl dobrým učitelem)
- budoucí perspektiva (očekávání ohledně dalšího vývoje)

Druhým aspektem je pak subjektivní teorie učitelů, jejich znalosti a přesvědčení týkající se výuky, jež zahrnuje také jejich subjektivní přesvědčení o výuce.

### Metoda výzkumu

Tento článek sleduje projekt, jehož cílem bylo zavést metodu LS do praxe na jedné švédské škole vyššího sekundárního vzdělávání. Naší snahou je popsat způsob zavádění metody LS a také to, jak zapojení ředitelů a učitelů vnímali vliv této metody na výuku a rozvoj školy a také na proměnu vzdělávací teorie ve vzdělávací praxi. Výzkumný projekt byl zahájen na přelomu let 2011 a 2012 a byl ukončen na konci roku 2014. Empirický materiál se zakládá na kvalitativní případové studii zahrnující 12 učitelů a jednoho ředitele školy. Výběr učitelů pro skupiny pracující s metodou LS probíhal průběžně s postupem projektu. V důsledku toho tak byly jednotlivé skupiny v různých fázích práce na metodě LS.

Sběr dat probíhal průběžně s využitím různých metod, včetně setkání v rámci sítě, audiozáznamu rozhovorů s jedním z ředitelů, hospitací na škole, kde studie probíhala, prezentací ředitelů škol, dopisů napsaných učiteli a neformálních konverzací s učiteli a řediteli, což je postup známý jako triangulace (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Důležitou součástí sběru dat byla dále dvě setkání v rámci sítě, během nichž učitelé informovali ostatní učitele a také autory o tom, jakým způsobem realizovali svoje vyučovací lekce v rámci metody LS. Každá skupina učitelů měla k dispozici přibližně 30 minut, během nichž mohli prezentovat svoji práci, a dalších 30 minut pak probíhala diskuse na toto téma. Prezentace byly nahrávány a s nezbytnými úpravami také přepsány. Ve třech případech účastníci a ředitel školy také shrnuli své zkušenosti formou dopisu zaslaného výzkumníkům. Učitelé byli požádáni, aby v dopise popsali, jaký vliv měla práce na metodě LS na jejich vlastní výuku a kolegiální učení, a dále také jaké výzvy a příležitosti přinesla tato metoda pro jejich výuku a učení žáků.

Výzkumníci se třikrát zúčastnili prezentace, během níž ředitelka školy, která je zároveň spoluautorkou tohoto článku, představila projekt LS na setkáních věnovaných školení ředitelů škol. Pořádili jsme audionahrávky tří rozhovorů s jedním z těchto ředitelů. Během návštěvy na škole, kde studie probíhala, se uskutečnily neformální rozhovory a jako hlavní zdroj dat jsme použili dokumenty školy. Popisy respondentů jsou ocitovány v případech, kdy by mohly objasnit způsob, jakým probíhaly aktivity ve skupině zabývající se metodou LS, a jak byly vnímány výsledky. Tyto informace jsou pak vztaženy k cílům tohoto článku.

Kvalitativní případová studie s sebou nese jisté metodologické nevýhody, ale na druhé straně také výhody. Výzkumný design případové studie je možné postavit do protikladu k rozsáhlým šetřením. Může posloužit jako nástroj zachycení, popisu a analýzy specifické entity vztahující se ke kontextu daného případu (Stake, 1995) a může také odhalit zajímavé vzorce (Trost, 1997). Chceme-li nějaký jev pochopit a interpretovat, pak je důležité vztáhnout jej ke smysluplnému kontextu (Bauman & May, 2004). Domníváme se, že je užitečnější shromáždit pokud možno co nejvíce informací o jednom nebo několika případech spíše než shromáždit nějaké informace o mnoha případech (viz např. Esaiasson, Giljam, Oscarsson, & Wängnerud, 2009). Tento postup nám také umožňuje provést analytické (Kvale & Brinkmann, 2009) nebo teoretické (Tiller, 2002) zobecnění příslušných zjištění. Během spolupráce výzkumníků s ředitelkou, která je zároveň spoluautorkou tohoto článku, nastal také problém, jenž lze označit jako problém pozorovatele zevnitř. Tento problém byl vyřešen tím, že veškeré interpretace prováděli výzkumníci. Během projektu došlo také k několika událostem, které zde nemůžeme z etických důvodů blíže popsat. Je zřejmé, že takováto omezení jsou dána samotnou povahou rozvojové práce založené na spolupráci.

## Výsledky výzkumu

Výsledky případové studie jsou prezentovány následovně: zaprvé popisujeme průběh vyučovacích lekcí v rámci LS, zadruhé popisujeme to, jak učitelé vnímají vliv metody LS na jejich schopnost vyučovat, a zatřetí popisujeme, jak ředitelé škol vnímali dopad metody LS na rozvoj jejich školy.

### Jak funguje metoda LS v praxi?

V následující části popíšeme a budeme se zabývat tím, jak čtyři různé skupiny zapojené do práce s metodou LS realizovaly, v různých předmětech, své výzkumné lekce. Skupiny zapojené do práce s metodou LS byly složeny ze tří učitelů, což se ukázalo jako vhodné uspořádání pro organizaci aktivit. V různých



okamžicích se jednotlivé skupiny nacházely v různých fázích práce s metodou LS: například zatímco skupina učitelů dějepisu již s metodou pracovala tři pololetí, skupina učitelů společenských věd teprve plánovala svoji první výzkumnou lekci na základě metody LS. Učitelé byli rozděleni do skupin podle čtyř školních předmětů: první skupina, která s metodou začínala, se věnovala dějepisu, dále to byla matematika, švédština a nakonec společenské vědy. My zde začneme představením skupiny, která měla s metodou nejmenší zkušenosti.

#### *Learning Study ve společenských vědách*

Společenské vědy mají jakožto školní předmět široký záběr. Části předmětu, dle kurikulárního vymezení, zahrnují znalosti, které operují s obecně přijímanými poznatky o tom, co je správné a co je špatné. Zároveň existují společenské jevy, které je možné popsat a interpretovat z řady různých perspektiv umožňujících různé vnímání toho, co je správný popis nebo správná interpretace. Učitelé předmětu společenské vědy čelili v souvislosti s výběrem učebního objektu několika problémům. Učitelé hovořili o tom, že pro mnoho žáků je obtížné aplikovat kritický přístup ke zdroji informací. Toto bylo zajímavé téma, nejen ve vztahu k obrovskému množství digitálních informací, s nimiž se žáci každý den setkávají. Žáci tak měli za úkol používat autentické zdroje týkající se aktuálních událostí a porovnávat způsob, jakým o stejné události referují různé zdroje. Učitelé se svojí volbou učebního objektu snažili rozvinout obecnou schopnost, kterou by bylo možné aplikovat také v jiných kontextech. V této fázi práce s metodou učitelé ještě nedospěli k určení klíčových aspektů učebního objektu.

#### *Learning Study ve švédštině*

Jako učební objekt byl v předmětu švédština zvolen gramatický jev. Učitelé zjistili, že velkému počtu žáků dělá potíže rozlišit mezi podmětnou formou *de* (oni) a předmětnou formou *dem* (je) v psané švédštině. V mluvené švédštině se používá pro podmětnou i předmětnou formu výraz *dom*. To však neplatí pro psanou švédštinu. Učitelé předpokládali, že žáci, kteří dělají tuto chybu, instinktivně neslyší, jak zní správné slovo. Pro učitele nebylo snadné stanovit klíčové aspekty učebního objektu. Zvolený učební objekt byl velmi úzce definován a účinky, pokud jde o to, jakým způsobem byla ovlivněna schopnost žáků dosahovat cílů, byly omezené. Nicméně se jim podařilo identifikovat poměrně častý problém, který jsou teď schopni rychle odhalit a napravit chybu při práci s jinými žáky. Neschopnost rozlišit mezi formami *de* a *dem* může být pro učitele také indikátorem pro to, aby prověřili, jestli žáci nedělají také další typy gramatických chyb. Z tohoto pohledu by pak zřejmým výsledkem bylo zlepšení učitelových dovedností daných učitelů, a to jak konkrétně, pokud jde o vyučovací lekci, tak také obecně v rovině získané schopnosti všimnout si žáků, kteří mají problémy se psaním.

### *Learning Study v matematice*

Volba učebních objektů v matematice padla na polohu bodů v soustavě souřadnic a koeficient  $c$  (hodnotu  $c$ ). Skupina učitelů pracujících s metodou LS už na základě výzkumu věděla, že matematické vztahy jsou pro mnohé žáky obtížným učivem. Učitelé dále zjistili, že žákům dělá často potíže chápat současně více prostorových dimenzí. Sestavili proto předběžný test, který byl realizován ve třech třídách, a test, jenž mohl být později použit také jako následný test. Když se učitelé podívali blíže na klíčové aspekty tohoto učebního objektu, zjistili, že mnozí žáci špatně pochopili, co znamená směrnice přímký (hodnota  $c$ ). Žáci totiž vycházeli ze svých každodenních zkušeností, a tak například jeden žák tvrdil, že padající strom je více nachýlený než vzpřímeně stojící strom, hodnota  $c$  se přitom vztahuje k opačnému jevu.

Je to obtížná oblast učiva pro žáky a pro nás, pochopitelně, také, protože nemůžeme proniknout do myšlení žáků a je přitom důležité je tento koncept naučit pořádně. (Učitel)

Aby mohli učitelé pokračovat dál, rozhodli se definovat učební objekt tak, aby zahrnoval učební objekt body na grafu, což je možné chápat jako nezbytný krok, kterým musí žáci projít, mají-li se naučit koncept hodnoty  $c$ . Učitelé shrnuli svoji zkušenost následovně:

Uvědomili jsme si, že někdy předpokládáme, že my a žáci máme před sebou stejný obraz matematického významu slov, jako například co to znamená, když je přímký nejvíce nakloněná [hodnota  $c$ ]. (Učitel)

V průběhu výzkumné lekce v rámci metody LS učitelé zjistili, že se mylně domnívali, že žáci chápou koncepty používané v rámci výuky stejně jako oni. Existuje zde však riziko, že pro mnoho žáků tomu tak není, v důsledku čehož je pro žáky obtížné naučit se látku, kterou by měli zvládnout.

Ve skupině, která s touto probíranou oblastí dosud nepracovala, jsme narazili na problémy, hned jak jsme se vrhli na koncept „hodnoty  $c$ “. Žáci se okamžitě zasekli a nepostupovali dál. Chybělo jim povědomí potřebné pro pochopení daného konceptu. Rozuměli by lépe, kdybychom místo toho napsali sklon? Byl na vině matematický termín, který způsobil potíže při použití konceptu sklonu? (Učitel)

Zdá se, že mnoho žáků rozumí významu konkrétního konceptu, pokud jej vyjádříme „běžným jazykem“. Totéž ale neplatí, když pro jeho popis použijeme „školní jazyk“. Zdá se tedy, že je potřeba vyřešit otázku, jak naučit žáky chápat tyto pojmy vyjádřené ve „školním jazyce“, tak aby byli schopni rozumět výuce. Domníváme se, že je důležité, aby se učitelé pokusili zjistit, jestli žáci porozuměli základním konceptům nezbytným pro pochopení dané lekce.

*Learning Study v dějepise*

Skupina, která se věnovala metodě LS v dějepise, se rozhodla použít jako učební objekt procesy historických změn, což bylo téma, které vyvolalo obsáhlou debatu ohledně toho, jak tento koncept chápat. Procesy historických změn byly v době zavádění metody LS novým konceptem ve švédských osnovách. S cílem definovat a upřesnit učební objekt zvolili učitelé dvě historické události jako příklady a jejich záměrem přitom bylo poukázat na to, jak se mohou historické události jevit odlišně, jestliže je nazíráme z pohledu aktéra nebo z pohledu struktury. K seznámení žáků s tím, co tyto dva pohledy znamenají, použili učitelé událost ze švédské historie, na níž ukázali, jak se její interpretace liší, podle toho, jestli zvolíme první, nebo druhý přístup. U všech zúčastněných skupin žáků došlo ke zlepšení výsledků. Test, který byl použit, obsahoval otevřené otázky. Druhým zjištěním pro učitele bylo také to, že jasněji formulované zadání otázky vedlo k lepším výsledkům v testu. Museli si tak položit otázku, co je vlastně předmětem testování: design dotazování, nebo studijní výkon žáků? Během další hodiny v rámci LS změnili příklady použité k ilustraci historické události. Do vyučovací hodiny byl zařazen také film, který byl žákům promítnut, a následně jej žáci rozebírali z pohledu aktéra a naproti tomu z pohledu struktury.

**Jaký vliv má metoda LS na didaktické dovednosti učitelů?**

Učitelé zapojení do studie uvedli, že práce v rámci skupiny věnující se metodě LS vedla k vytvoření širšího vzdělávacího přístupu, díky němuž se jejich vyučování zlepšilo, a to jak z hlediska konkrétních učebních objektů, tak také v obecné rovině. Přínosy metody LS můžeme rozdělit do následujících čtyř oblastí, které se týkají učení učitelů, učení se žáků, příprav na výuku a kolegiálního učení učitelů.

**První** přínos vidí učitelka matematiky v ovlivnění svého myšlení, didaktických dovedností a učitelské role následovně:

Metoda Learning Study znamená pro moji učitelkou roli opravdu hodně. Na základě spolupráce s kolegy teď k nové látce při výuce matematiky přistupuji s úplně jiným mentálním nastavením. (Učitelka)

Učitelé hovořili o tom, že práce ve skupinách věnující se metodě LS významně ovlivnila jejich vnímání způsobu, jakým učí, a také role, jakou hraje kolegiální učení. Vliv této práce mimoto pozorovali také ve způsobu uvažování, plánování a realizace výuky. Předpokládáme, že tato skutečnost je významná pro to, jak učitelé fungují ve třídě. Jeden z učitelů shrnul některé z výhod metody LS tak, že učitelům dává příležitost ke společné práci, experimentování a vzájemnému inspirování.

Velkým přínosem této práce bylo a je, že my učitelé máme možnost sednout si spolu a probrat různé věci... Máme možnost inspirovat se navzájem myšlenkami a přístupy, které obohatily nás i naše vyučování. V důsledku rozhovorů, které jsme spolu vedli, jsme v rámci výuky experimentovali s novými přístupy a novými způsoby myšlení a práce. (Učitel)

Pro učitele tak nebylo největším přínosem to, že by dostali závazné předpisy, jak vyučovat, ale především to, že díky metodě získali příležitost k setkávání nad problematickými otázkami vlastního vyučování. Učitelé tak opakovaně v rozhovorech mluvili o významu inspirace, kterou jim poskytli kolegové, a také o experimentování, které se stalo na škole normou.

Vzhledem k tomu, že metoda LS vyžaduje systematickou práci po delší období, a protože je do ní zapojeno mnoho učitelů, je nezbytné práci rozvrhnout a organizovat tak, aby se učitelé mohli setkávat pravidelně. Díky tomu mohou učitelé průběžně diskutovat o pedagogických otázkách a rozvíjet tak své didaktické dovednosti.

V rámci metody LS se od učitelů také žádá, aby se na plánování a především samotné vyučování dívali pohledem žáků (Shulman, 1986; 1987). Učitelé se stali pozornějšími, pokud jde o odhalování a pochopení toho, čemu žáci nerozuměli, a také pokud jde o snahu vysvětlovat látku pomocí pojmů, kterým žáci rozumí. V důsledku toho lze výsledky interpretovat tak, že učitelé rozvinuli své didaktické schopnosti, což je dobrým východiskem pro to, abychom mohli předpokládat, že začnou konzultovat didaktické otázky také v jiných kontextech a dojde ke zkvalitnění jejich výuky.

**Druhým** přínosem je zlepšení učení se žáků, které učitelé vnímali jako přímý důsledek zlepšení svých učitelských dovedností. Díky soustavnému sledování své výuky ve výzkumných lekcích tak učitelé nabyli nového přesvědčení, že když změní svoje postupy,lepší se výkony žáků. Učitelé tak mohli sledovat, jak jejich vlastní rozvoj jde ruku v ruce s rozvojem žákovského učení.

Není pro mě úplnou novinkou, že to, jak se žáci učí, je ovlivněno tím, jak se rozvíjím já jako učitelka. Jestliže mi metoda Learning Study pomáhá získat širší náhled na znalosti a zároveň také vytvořit propracovanější strukturu..., pak jsem přesvědčena o tom, že to povede také ke zlepšení výkonu žáků. (Učitelka)

Přestože primárním účelem metody LS je rozvoj didaktických dovedností učitelů, cílem, ke kterému tato práce směřuje v širším pohledu, je samozřejmě obecné zlepšení výuky, jíž se žákům dostává. Budeme-li výuku vnímat jako něco, co je do značné míry utvářeno vztahem mezi učitelem a žákem, mohli bychom předpokládat, že se tento vztah může zlepšit, jestliže se učitel zřetelněji pokouší podívat se na věc z pohledu žáka.

Učitelé uváděli také to, že práce s metodou LS ovlivňovala způsob, jakým žáci vnímali přístup učitele. Doslova byli překvapeni reakcí žáků, kteří pocítili změnu na straně učitelů, což se spontánně projevilo vyšší žákovskou angažovaností ve výuce. Žáci tak ve výsledku dostali zprávu, že jejich učitelé se snaží zlepšit své vlastní výukové postupy, aby se stali lepšími učiteli.

Myslím si také, že když učitelé spolupracují a jsou schopni v matematických otázkách dosáhnout shody, vysílají tím pozitivní signály směrem k žákům. Znamená to, že učení není vztaženo specificky ke konkrétnímu učiteli, ale že celá škola má dobře promyšlené nastavení procesů. Myslím, že tím vzniká pozitivní učební prostředí, ve kterém se žákům dobře učí. Učitel

Učitelé také uvádějí, že věří tomu, že žáci jsou – v důsledku práce odvedené na základě metody LS – motivovanější, když ví, že jejich učitelé spolupracují. Stírá se rozdíl mezi dobrými a špatnými učiteli, jak jej vnímají žáci, což přispívá k pozitivnímu rozvoji.

**Třetím** popisovaným přínosem bylo podle učitelů to, že vedle zlepšení se jejich individuální schopnosti vyučovat se zkvalitnila jejich příprava na výuku. Považovali za výhodu metody LS, že nejenom vybízí učitele k reflexi své vlastní výuky, ale nabízí takové nástroje, které samotným učitelům zaručí lepší výuku.

Jsem přesvědčena o tom, že [metoda LS] přispívá ke zlepšení mojí schopnosti učit a navázat kontakt s více žáky... Myslím, že díky této metodě jsem pečlivější při přípravě výuky... Je pro mě teď už obtížné otevírat novou látku, aniž bych nejdřív myslela na metodu „Learning Study“. Učební objekty, klíčové aspekty a variační teorie jsou koncepty, od kterých je těžké se oprostit a které mě budou vždy charakterizovat, pokud jde o moji schopnost učit. Výsledkem je výuka, která je promyšlenější a založená na mojí reflexi, což mi pomáhá růst v roli učitelky. (Učitelka)

Učitelé při přípravě vyučování nyní věnují více pozornosti přemýšlení o tom, co se od žáků očekává, že se mají naučit, co žákům často připadá obtížné, a jak mohou svoji výuku různě měnit tak, aby byl učební objekt představen z různých pohledů jako způsob, jak podpořit učení žáků.

**Čtvrtým** přínosem je, že práce na základě metody LS vede k systematickému kolegiálnímu učení (viz např. Hattie, 2009; *How the world's*, 2010; Hargreaves & Fullan, 2012; Rosenholtz, 1989), a nikoliv pouze k neformálním rozhovorům u automatu na kávu.

Díky využívání metody Learning Study se naše kolegiální spolupráce neuvěřitelně zintenzivnila. Někdy můžete mít pocit, že výměna zkušeností ohledně testu z naposledy probrané látky u automatu na kávu

nebo situace, kdy jeden učitel dá jinému učitelů pár tipů na zadání úkolu během letmého setkání na chodbě, jsou také formou učení se od kolegů. [...] Tím nechci znevažovat tento způsob posilování vztahů mezi kolegy, nicméně tyto způsoby postrádají hloubku, jakou nabízí metoda Learning Study. (Skupina učitelů)

Jak už bylo zmíněno, celkové vnímání metody LS bylo takové, že vedla k posílení kolegiálního učení, neboť umožnila průběžnou diskusi o tom, jak je možné zlepšovat výuku bez použití „metodických triků“. Namísto toho se debata zaměřila na hlubší aspekty toho, jak rozumět procesům vyučování a učení a jak je možné oba tyto aspekty rozvíjet v praxi.

Sama za sebe vnímám, že mezi mnou a ostatními kolegy ve skupině teď funguje spolupráce mnohem lépe, a myslím, že metoda Learning Study je ten nejlepší výcvik, jakého se mi teď může dostat. (Učitelka)

Mnoho učitelů vnímalo systematický přístup, který je pro metodu LS typický, jako významný moment rozvoje školy, přinejmenším pokud jde o lepší výsledky žáků v dlouhodobém horizontu. Z jiného pohledu pak práce s touto metodou ovlivnila vztahy mezi zúčastněnými učiteli a touto cestou pomohla vytvořit základnu pro dlouhodobou spolupráci učitelů na dalších úkolech, které jsou součástí jejich každodenní práce ve škole. Nicméně je třeba také uvést, že někteří učitelé, kteří si zvolili omezený a neproduktivní učební objekt, měli určité pochybnosti o tom, jak žáci vnímali jejich výuku. Jejich pochybnosti se však netýkaly metody LS jako takové, nýbrž jejich volby učebního objektu. Ačkoliv většina učitelů zapojených do studie využívání metody LS ji vnímala pozitivně, je potřeba mít na paměti fakt záměrného výběru učitelů do projektu. Možná právě proto byla atmosféra ve skupinách otevřená a přátelská – a možná by situace vypadala jinak, kdyby byl zvolen jiný způsob náboru učitelů.

#### *Jak vnímali vliv metody LS na rozvoj školy ředitelé škol?*

Vlastní iniciativa k realizaci projektu LS přišla od jednoho ze dvou zúčastněných ředitelů.

Ptám se sám sebe, jestli s pomocí metody Learning Study můžeme posílit učení žáků a vybavit učitele dovednostmi, díky nimž získají ideálně pocit, že jejich práce je více baví, a přestanou učení vnímat jako osamělé povolání, které znamená práci za zavřenými dveřmi třídy, a také se oproští od konceptů dobrého a špatného učitele a „špatných žáků“. (Ředitel školy)

Učitelská profese je tradičně soliterní. Když učitelé začali využívat metodu LS, získali kolegy, s nimiž mohli spolupracovat a konzultovat didaktické otázky. V praxi to znamená, že se školní třída otevírá a výuka už neprobíhá za zavřenými dveřmi. Tato otevřenost tříd může v budoucnu vést k vytvoře-

ní otevřeného klimatu na škole. Zaměříme-li pozornost na to, jak se žáci učí, je velmi pravděpodobné, že učitelé pak jasněji uvidí jednotlivé žáky jako individuality a přestanou se na svoji práci dívat prismatem toho, že mají „špatné žáky“.

Výzkum také naznačuje, že kolegiální učení může mít pozitivní vliv na rozvoj škol (viz např. Hattie, 2009; Hargreaves & Fullan, 2012; *How the world's*, 2010; Rosenholtz, 1989). Přínos metody LS vnímá zúčastněný ředitel nejen v roli nástroje pro změnu učitelů, ale také jemu pomáhá na škole budovat obraz angažovaného ředitele, který klade důraz na vzdělávací výsledky žáků.

Výzkumné zprávy připisují této výukové metodě dobré výsledky. Proto se domnívám, že by mohlo být dobré využívat metodu Learning Study jako prostředek naplnění požadavků dokumentů definujících vzdělávací politiku, jež se věnují také misi ředitelů škol, jejichž úkolem je jednak být pro učitele pedagogickým lídrem a jednak osobou zodpovědnou za vzdělávání žáků – z hlediska rozvoje školy tak tento postup povede k naplnění cílů ve větším rozsahu. (Ředitel školy)

Z pohledu ředitelů by metoda LS mohla mít dopad nejen v předmětech, kde učitelé realizují výzkumné lekce, ale i při učení se žáků v dalších předmětech. Ředitel zúčastněné školy vidí možný potenciální dopad metody dokonce napříč celou školou.

Získané zkušenosti je možné využít také v jiných třídách, jež nebyly součástí Learning Study, a prospěch z nich tak může mít širší okruh žáků. (Ředitel školy)

Přenositelnost efektu metody LS na žáky v jiných třídách dané školy bohužel doposud nemůžeme potvrdit. Na základě výsledků testů, které učitelé provedli za použití metody LS, se ukazuje, že metoda měla pozitivní vliv na **znalosti žáků**. Dosud se však nikomu nepodařilo prokázat, že by metoda LS vedla ke zlepšení výsledků žáků v rámci jiných učebních objektů, či dokonce předmětů. Je proto pravděpodobné, že výzkumné lekce vytvořené na základě metody LS je třeba provádět na širší platformě a po delší období, než bude moci být prokázáno, že se úroveň znalostí žáků obecně zlepšila. Zkoumaní učitelé budou moci v budoucnu využít své lekce sestavené na základě metody LS v rámci budoucího plánování a učení dalších žáků a také pro další konkrétní učební objekty. Dá se předpokládat, že učitelé budou mít větší zájem pokusit se zjistit, co dělá žákům potíže, a na základě toho zřetelně uplatnit hledisko žáka.

Zavádění metody LS na škole, která byla předmětem studie, je součástí dlouhodobého plánu, jehož základní myšlenkou je, že zavádění nových metod a přístupů způsobem, kdy dochází k institucionalizaci nových vzorců, obecně trvá dlouhou dobu. Aby mohl být tento cíl naplněn, je potřeba, aby vedení školy vytrvalo.

Shodli jsme se na tom, že pokud máme do metody Learning Study investovat, pak [...] bychom to měli udělat naplno. Chceme učitelům poskytnout čas potřebný na to, aby měli co největší šanci na úspěch a dosáhli dobrých výsledků, které nám následně umožní navýšit počet učitelů a předmětů pro využívání metody Learning Study. (Ředitel školy)

Ředitel, s nímž jsme vedli rozhovor, uvedl, že zájem o metodu LS se mezi učiteli rozšířil, a že tudíž nebylo obtížné získat pro tuto metodu nové učitele. Ředitel také zmínil, že dle slov několika učitelů se jedná o nejlepší metodu profesního rozvoje, s jakou se setkali, a že díky ní je jejich práce více baví a nepřipadají si osamoceně ve svém snažení o změnu. Zdůraznili také, že se posílila vzájemná důvěra učitelů a že v důsledku toho teď diskuse na téma učení probíhají zcela novým způsobem. Podle ředitele čím déle učitelé metodu LS používají, tím pokročilejší jsou jejich debaty. Skupina učitelů dějepisu, která s metodou LS pracovala nejdéle, dokázala metodu nejlépe vysvětlit a její členové byli schopni o plánování vyučovacích hodin přemýšlet z teoretického hlediska, což ostatním učitelům dělalo problém.

Zavádění metody LS se však neobešlo zcela bez potíží. Vedle celé řady organizačních a ekonomických problémů byl celý proces velmi náročný na čas. Podle ředitelů je vedení školního rozvojového projektu nákladné a z krátkodobého hlediska přináší ekonomické problémy. Z dlouhodobého hlediska se však může jednat o velmi dobrou investici, jak s ohledem na zlepšení efektivity výuky, tak zejména na vytvoření lepšího pracovního prostředí.

### Diskuse a závěry

Cílem tohoto článku bylo popsat způsob, jakým byla metoda Learning Study (LS) zaváděna na švédské škole vyššího sekundárního vzdělávání, a dále jak byl vnímán dopad tohoto kroku na výuku na dané škole a její rozvoj z pohledu ředitelů a učitelů zapojených do projektu.

#### *Role ředitelů při organizování a vedení implementace metody LS*

Rozvojové úsilí na školách je obvykle iniciováno managementem, jde tedy o proces iniciovaný shora (viz např. Ekholm, 1990), což byl také případ této studie. Na úrovni dané organizace se řeší otázka jiného druhu, a to jak zajistit nezbytné finanční a administrativní podmínky. Učitelé potřebují čas na plánování a uskutečnění výzkumných lekcí v rámci metody LS musí být pro ně proveditelné. S procesem zavádění změn shora je však spojeno riziko, že dané úsilí narazí na odpor (viz např. Ekholm, 1990; Huzell, 2005). Jednou z možností, jak se s tímto rizikem vypořádat, je pomalé zavádění procesů (viz např. Fullan, 2001), a proto byl tento projekt zahájen v malém měřítku.



Ředitelé vybrali několik učitelů, o kterých se domnívali, že budou pro tento úkol jednak vhodní a jednak budou mít zájem se zapojit. Základním strategickým předpokladem bylo, že jestliže má být projekt LS z dlouhodobého hlediska úspěšný, je nezbytné, aby učitelé byli k účasti motivováni. Ústřední roli v udržování projektu naživu sehráli ředitelé tím, že organizovali jednotlivé aktivity a postupně získávali učitele pro zahájení práce nových skupin pracujících s metodou LS. Učitelům byl také poskytnut prostor, aby mohli mimo jednotlivé skupiny zabývající se metodou LS prezentovat a diskutovat své zkušenosti a popsat, co tato metoda znamená pro jejich rozvoj jako učitelů a také jaký vliv má podle nich na učení žáků.

*Jaký je účinek metody LS na kolegiální učení a didaktické dovednosti učitelů?*

Známky a národní testování mají za cíl posoudit, jestli žáci získali znalosti a dovednosti uvedené ve školních osnovách. Vyučované předměty se však ve škole liší co do obsahu a charakteru. Shulman (1986) zdůraznil význam zviditelnění oborových dovedností a také didaktických znalostí učitele. Při plánování výzkumné lekce v rámci metody LS je nutné vzít do úvahy pohled žáka a učitelé musí přijít na to, čemu žáci nerozumí a proč tomu tak je, což se následně stává východiskem pro to, jak vyučovací lekci vést. Ukázalo se, že volba učebního objektu se lišila v závislosti na tom, zda zahrnoval konkrétní téma nebo obecnou dovednost. Ve školním předmětu švédština byl zvolen učební objekt omezeného rozsahu, zatímco v matematice padla volba na učební objekt, který představoval konkrétní aspekt vědomostí nezbytný pro to, aby žáci mohli postupovat v učení dál. V dějepisu byly použity dva koncepty – jednotlivce a struktura – jakožto analytické nástroje, které měly žákům pomoci lépe porozumět procesům historické změny. Ve společenských vědách pak šlo o schopnost kritického čtení pramenů, kterou si měli žáci osvojit. Rozdíl ve zvolených učebních objektech mezi různými vyučovacími předměty je zřejmě možné vysvětlit rozdílným obsahem jednotlivých předmětů: například jazyky a matematika jsou založeny na pravidlech, jimž musí žáci porozumět, aby mohli pokročit v učení, zatímco v dějepise a společenských vědách se obsah převážně vztahuje ke změnám probíhajícím ve společnosti, jež je potřeba popsat a interpretovat. Zdá se, že zaměření se na učební objekt, kterým je obecná dovednost, způsobem, jaký byl použit ve dvou vyučovacích hodinách v rámci metody LS, je poměrně vzácné (Lundgren, von Schantz Lundgren, & Svensson, 2013). Výsledek ukazuje, že když učitelé spolupracují na vytvoření výzkumné lekce, začínají tím, že hovoří o tom, jaký učební objekt by vybrali, a pak jej vztáhnou ke konkrétnímu syllabu, což je obvyklý postup (viz např. Holmqvist, 2006). Tím se otevírá diskuse ohledně toho, jaké jsou hlavní části konkrétní předmětu a proč a jak mohou učitelé plánovat a realizovat svoji výuku. V předešlé studii věnované využití metody LS v odborném vzdělávání (Lundgren, von Schantz Lundgren, & Svensson, 2013) jsme zjis-

tili, že učitelé vnímali také proměnu svého vztahu s žáky a posílení své role lídrů ve třídě. Plánování a realizace výzkumné lekce v rámci metody LS tak učitelům umožňuje vytvářet strukturované, systematické kolegiální diskuse zaměřené na vyučování, které mohou sloužit jako výchozí bod dalšího vzdělávání učitelů (viz např. Lundgren, von Schantz Lundgren, Nyttell, & Svärdhagen, 2013) a jež jsou schopné převést vzdělávací teorii do praxe.

#### *Metoda LS jakožto strategie dlouhodobého rozvoje školy*

Zavedení metody LS je primárně otázkou vytvoření příležitostí pro učitele, aby mohli kolegiálním způsobem pracovat na rozvoji své schopnosti vyučovat. Metoda využívá dvojí hledisko: vyučování učitelů a učení žáků. Na učiteli je, aby odpovídajícím způsobem zvážil, co už žáci znají, co je pro ně v rámci daného předmětu obtížně pochopitelné, jak se učí a jak vnímají způsob, jakým učitel učí. Z toho musí učitelé vyjít při plánování a uskutečňování své výuky. Výhody metody LS lze na základě této studie (viz také Lundgren, von Schantz Lundgren, & Svensson, 2013) shrnout následovně:

1. Učitelé mají možnost se po určitou dobu scházet a mluvit spolu o svých didaktických dovednostech (sebeobraz, sebehodnocení)
2. Učitelé získají systematickou metodu pro plánování, realizaci a sledování své výuky (vnímání úkolu)
3. Učitelé získají koncepty, které jim pomohou s analýzou jejich výuky (sebeobraz, vnímání úkolu)
4. Učitelé se učí od sebe navzájem díky společné práci (budoucí perspektiva, sebeobraz, sebehodnocení)
5. Učitelé získají lepší didaktické dovednosti, které jim pomohou v jejich každodenní práci (vnímání úkolu)
6. Učitelé si vytvoří lepší vztah se svými kolegy, což vede ke zlepšení klimatu na pracovišti (budoucí perspektiva, sebeobraz, sebehodnocení)
7. Učitelé si uvědomí, že potřebují podporu ředitele školy (budoucí perspektiva)

Když učitelé vytvoří optimálně fungující výzkumnou lekci, získají také obecnou schopnost pracovat s dalšími učebními objekty, aniž by museli vynakládat čas potřebný na přípravu vyučovací lekce v rámci metody LS. Předložená studie však naznačuje také určité problémy. Jedná se totiž o metodu, která je velmi náročná na zdroje a při níž učitelé potřebují čas, aby se mohli scházet a společně pracovat a učit se.

Závěrem je třeba uvést, že skupiny pracující s metodou LS se staly přirozenou součástí průběžné práce na rozvojových tématech. Zdá se, že v tomto případě můžeme říci, že metoda LS má potenciál transformovat vzdělávací teorii na vzdělávací praxi.

## Literatura

- Ball, S. J. (2008). *The education debate*. Bristol: Policy Press.
- Bauman, Z., & May, T. (2004). *Att tänka sociologiskt*. Göteborg: Korpen.
- Brown, A. L. (1992). Design experiment: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141–178.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Collins, A. (1992). Toward a design science of education. In E. Scanlon & T. O. Shea (Eds.), *New directions in educational technology*. Berlin: Springer.
- Ekholm, M. (1990). *Utvecklingsarbete och elevstöd i vidaregående skolor i Norden*. Stockholm/Köpenhamn: Nordiska ministerrådet.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2009). *Metodpraktikan – Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Holmqvist, M. (2006). *Lärande i skolan: Learning study som skolutvecklingsmodell*. Lund: Studentlitteratur.
- How the world's best-performing school systems come out on top* (2007). McKinsey & Company. Online: [http://www.mckinsey.com/locations/UK\\_Ireland/~media/Reports/UKI/Education\\_report.ashx.pdf](http://www.mckinsey.com/locations/UK_Ireland/~media/Reports/UKI/Education_report.ashx.pdf). (citováno 10. 5. 2011).
- How the world's most improved school systems keep getting better* (2010). McKinsey & Company. Online: [http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/EducationBook\\_A4%20SINGLES\\_DEC%202.pdf](http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/EducationBook_A4%20SINGLES_DEC%202.pdf). (citováno 10. 5. 2011).
- Huzell, H. (2005). *Management och motstånd. Offentlig sektor i omvandling – en fallstudie*. Karlstad: Karlstads Universitet. Institutionen för ekonomi.
- Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: Moving beyond knowledge for practice. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (s. 217–237). Maidenhead: Open University Press.
- King, M. B. (2002). Professional development to promote schoolwide inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 18(3), 243–257.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Educational Computing Research*, 32(2), 131–152.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindensjö, B., & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lo, M. L., Pong, W. Y., & Chik, P. (Eds.) (2005). *For each and every one. Catering for individual differences through learning study*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

- Lundgren, M., von Schantz Lundgren, I., & Svensson, V. (2013). Learning study i gymnasial yrkesutbildning – En fallstudie från ett hantverksprogram. *NORDYRK – Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 3(4), 1–16.
- Lundgren, M., von Schantz Lundgren, I., Nyttell, U., & Svärdhagen, J. (2013). Learning study och forskningscirkeln som metoder för pedagogiskt ledarskap i digitala lärandemiljöer. In O. Johansson & L. Svedberg (Ed.), *Att leda mot skolans mål* (s. 240–251). Lund: Gleerups.
- Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F., & Tsui, A. B. (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marton, F. (2005). *Om praxisnära grundforskning. Forskning av denna världen II – Om teorins roll i praxisnära forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Marton, F., & Mun Ling, L. (2007). Learning from “The Learning Study”. *Journal of Research in Teacher Education*, 14(1), 31–44.
- North, D. C. (1993). The new institutional economics and development. *Economic History*. Online: <http://128.118.178.162/eps/eh/papers/9309/9309002.pdf>. (citováno 22. 2. 2015).
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* New York/London: Teachers Collage Press.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stevenson, H. W., & Stigler, J. W. (1992). *The Learning Gap: Why our schools are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education*. New York: Simon & Schuster Paperbacks.
- Stigler, J., & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap*. New York: The Free Press.
- Tiller, T. (2002). *Aktionslärande – Forskande partnerskap i skolan*. Stockholm: Runa Förlag.
- Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- von Schantz Lundgren, I. (2008). *Det är enklare i teorin... Om skolutveckling i praktiken. En fallstudie av ett skolutvecklingsprojekt i en gymnasieskola* (dizertační práce). Växjö: Pedagogiska institutionen, Växjö Universitet.

### **Kontakt na autory**

Mats Lundgren  
Univerzita v Dalarně, Švédsko  
e-mail: [mdu@du.se](mailto:mdu@du.se)

Ina von Schantz Lundgren  
Univerzita v Dalarně, Švédsko  
e-mail: [ivo@du.se](mailto:ivo@du.se)

Anne-Maj Kihlstrand  
Gymnázium Duvholms, Katrineholm, Švédsko  
e-mail: [Anne-Maj.Kihlstrand@katrineholm.se](mailto:Anne-Maj.Kihlstrand@katrineholm.se)

**Corresponding authors**

Mats Lundgren  
Dalarna University, Sweden  
e-mail: [mlu@du.se](mailto:mlu@du.se)

Ina von Schantz Lundgren  
Dalarna University, Sweden  
e-mail: [ivo@du.se](mailto:ivo@du.se)

Anne-Maj Kihlstrand  
Duvholms High School, Katrineholm, Sweden  
e-mail: [Anne-Maj.Kihlstrand@katrineholm.se](mailto:Anne-Maj.Kihlstrand@katrineholm.se)

