

O PŘEKRAČOVÁNÍ HRANICE ZNÁMÉHO V DOKTORSKÉM STUDIU ZAMĚŘENÉM NA UČITELSKÉ VZDĚLÁVÁNÍ:

ROZHOVOR S KARI SMITH

Rozhovor se uskutečnil 18. ledna 2018 v Brně, v rámci přednáškové návštěvy na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Rozhovor vedli společně Roman Švaříček a Milan Pol.

Roman Švaříček (RŠ): V tomto rozhovoru bychom se chtěli věnovat dvěma tématům. První z nich navazuje na Váš workshop pro školitele, kterého jsem se včera zúčastnil. Jde o téma doktorského studia, doktorských studentů a tobo, jak je vést. Druhou oblastí, na kterou bychom se také rádi zaměřili, pokud nám to čas dovolí, je profesní vzdělávání učitelů a jeho výzkum. Začneme tedy otázkou na doktorské studium. Napadlo mě, že nejlepším odrazovým můstkem by mohly být Vaše vlastní vzpomínky. Jaké pro Vás bylo být doktorandkou?

Kari Smith (KS): Celé svoje akademické vzdělání jsem získala v Izraeli, kam jsem odešla víceméně hned po střední škole jako dobrovolnice. Usadila jsem se tam, vdala se a založila rodinu. Pokud jde o moje studium, tak nejprve jsem studovala učitelství anglického jazyka. Získala jsem bakalářské vzdělání v oboru anglický jazyk a literatura a učitelství anglického jazyka. V Izraeli jsem učila angličtinu přes dvacet let a zastávala jsem také roli třídní učitelky, takže mám bohaté učitelské zkušenosti. V průběhu své učitelské dráhy jsem byla požádána, abych se stala mentorkou studentů učitelství. Je to tradiční kariérní postup v oblasti vzdělávání učitelů. Poté co jsem nějakou dobu působila jako mentorka studentů učitelství, se na mě obrátili s žádostí, abych učila metodologii vyučování angličtiny na univerzitě. A tak jsem dokončila magisterské studium a myslela jsem si, že tím to pro mě končí, že už nic dalšího nepotřebuji. Nicméně o pár let později, myslím, že tak za dva nebo tři roky, jsem zjistila, že se chci dozvědět více. Konkrétně mě začala velmi zajímat oblast hodnocení. S velkým západem jsem se začala věnovat tématům

sebehodnocení a demokratického přístupu k hodnocení, která jsou v protikladu ke stavu, kdy je vše rozhodnuto učitelem nebo externím testováním. Rozhodla jsem se proto, že napíši disertaci, která se bude zabývat spolehlivostí sebehodnocení v porovnání s učitelským hodnocením a externími zkouškami. Data jsem sbírala mezi arabskými i židovskými učiteli a žáky měst a kibuců. Mým školitelem byl prof. Bernard Spolsky, který je velmi významnou osobností v otázkách jazykové politiky a jazykového testování. Pan profesor mi tehdy řekl: „Jsem rozhodně proti sebehodnocení a nemyslím si, že by to byla dobrá věc. Není to ale součástí mé role jako školitele. Mým úkolem je zajistit, aby vaše práce v dostatečné míře splňovala akademické standardy, a jinak si můžete psát, o čem chcete.“ Vedl mě opravdu dobře a celou práci jsme dokončili v poměrně krátkém čase. V té době jsem vedla vzdělávání učitelů ve velké pedagogické instituci a zároveň jsem měla čtyři děti. Vedoucí jsem byla každý den do dvou hodin odpoledne, pak jsem od dvou do sedmi pracovala na své disertační práci. Velmi mi pomáhalo, že jsem měla podporu svého partnera i univerzity. Věděli, že po druhé hodině „tam nejsem“. Byla jsem tam, ale zamčená ve své kanceláři. A fungovalo to skvěle. V disertaci jsem používala smíšené metody, tedy spojení kvalitativních a kvantitativních dat, což bylo tehdy spíše raritou. Zároveň nebylo obvyklé psát disertaci formou monografie. Chtěla jsem se ale věnovat různým aspektům, například srovnání studentského a učitelského hodnocení, studentským hodnocením v porovnání s externími zkouškami atd. Po dokončení doktorátu jsem musela začít publikovat a moje disertace obsahovala kapitoly, které byly poskládány jako moduly. A tak jsem po dokončení disertace mohla víceméně vzít jednu z kapitol a předložit ji jako studii. Díky tomu jsem během prvního roku po dokončení doktorátu publikovala tři nebo čtyři články, protože svoji práci jsem psala už s tímto záměrem. Tolik tedy k příběhu mého doktorského studia.

RŠ: *Fakt, že jste měla čtyři děti a žila jste v cizí zemi, zní jako celkem velká výzva.*

KS: Ano, je to tak, protože to celé se odehrávalo v angličtině, což je pro mě cizí jazyk. Můj mateřský jazyk je norština. A částečně hebrejština. Své závěrečné práce jsem ale psala v angličtině, což bylo náročné. Myslím, že v situaci, jako byla ta moje, jsou hlavní dvě věci. Zaprvé, je třeba být opravdu velmi disciplinovaný. A zadruhé, když máte čtyři děti, tak potřebujete podporu svého partnera. A také se díky tomu děti naučily samostatnosti (*se smíchem*). Pamatuji si, že jsem pracovala ve své pracovně u nás doma, bylo sobotní ráno a chlapi si hráli venku. Jeden z nich pak přiběhl domů a říká: „Mami, mami, já mám hlad.“ Znáte kluky. „Chci sendvič.“ Pak přišel jeho starší bratr a říká: „Maminka je ve své skleněné laboratoři, tak běž a udělej si sendvič sám.“

RŠ: *Než přejdeme k Vaším zkušenostem s vedením norského Národního výzkumného institutu pro vzdělávání učitelů (NAFOL), dovolím si odbočit k našim aktuálním zkušenostem s doktorskými programy. V České republice jsme svědky toho, že se doktorandi potýkají s určitými problémy, mimo jiné i těmi, které jste zmínila ve svém workshopu. Cítovala jste několik výzkumných projektů, v jejichž rámci studenti uváděli, že jsou deprimováni, cítí se pod neustálým tlakem a zátěží. Ale je to také problém identity, protože oni totiž nevědí, co si mají pro život vybrat, neví, čím se mají stát. Mají-li se stát spíše učiteli, nebo akademiky či výzkumníky, nebo mají-li nejdřív začít vydělávat peníze, případně mají mít nejdřív rodinu. Je to podobné, jako když jste v supermarketu a nevíte, co si máte vybrat. Otázka, kterou řeší, je: Proč bych vlastně měl/a doktorské studium dokončit? Co byste jim na to řekla?*

KS: Myslím, že úplně první věc, které bych se pokusila chytit, ale která nemusí fungovat u každého, je něco, co nazývám vnitřní motivací. Tedy to, že vaše vlastní práce v rámci doktorského studia vám otevře svět poznání, ve kterém můžete dál bádát a potkávat nové lidi, což je úplně jiný svět, který vás může velmi obohatit a přispět k naplnění vašeho lidského potenciálu. Pak bych přešla k vnější motivaci. Pokud se rozhodnete pro kariéru ve škole, nebo ve veřejném sektoru, nebo v akademické sféře, na doktorský titul ve vašem životopise se vždy bude brát ohled a je to pro vás plus. Z naší vlastní zkušenosti se studenty na institutu NAFOL vyplývá, že všichni jsou součástí vzdělávání učitelů. Na čtyři roky opouštějí svoji roli aktivních vyučujících na učitelských oborech a dál dostávají plat. Po dobu čtyř let, kdy pracují na své disertaci, jsou zaměstnáni na univerzitě na vedlejší úvazek, a i když většinou z nich plat mírně klesne, pořád mají zajištěný příjem. A mají pracovní smlouvu s univerzitou. Na každý pád tak mají všechna práva, včetně nemocenské, mateřské atd., stejně jako jakýkoli jiný zaměstnanec univerzity. Takže jsou zaopatřeni, a ekonomické problémy tudíž naše doktorské studenty netíží.

Milan Pol (MP): *Takže problémy s identitou, o kterých hovořil Roman, u studentů NAFOLu nevnímáte?*

KS: Ano, tento problém máme také. Ne v takové šíři jako vy, ale také u nás si studenti kladou otázku: Jsem učitel? Jsem ten, kdo odpovídá za rozvoj? Mnozí z našich studentů totiž spolupracují se školami na rozvoji školy, na profesním rozvoji učitelů. Mnozí se věnují profesnímu rozvoji učitelů nebo výzkumníků. Trvá zhruba rok, než člověk svlékne kabát učitele a rozvojevého pracovníka a stane se výzkumníkem a začne používat jazyk výzkumu. A během toho roku se studenti obvykle cítí ztraceni. Zejména ke konci roku, kdy opadne nadšení z toho, že začínáte studovat doktorský program, a začnou se vynořovat jednotlivé výzvy. Jedním ze způsobů, jak tuto fázi překonáváme v institutu NAFOL, je kolegiální síť. Zahrnuje také supervizi, jak jsem o tom hovořila. V knize věnované NAFOLu, která právě vychází, je také uvedeno

hodnocení vlivu NAFOLu a naši absolventi říkají, že větší význam než cokoli jiného pro ně měla kolegiální síť, kterou jsme vytvořili. Během čtyř let se koná 16 seminářů a pak společně trávíme také nejméně dva týdny v zahraničí. Ta síť je tak silná, protože máte vždycky někoho, koho se můžete zeptat, na koho se můžete obrátit. Takže studenti sdílejí svoje problémy a cítí, že je v pořádku o tom mluvit, protože jsou ve stejné fázi doktorského studia. NAFOL od jiných výzkumných institucí a škol poskytujících doktorské studium totiž odlišuje to, že máme studenty v kohortách. Nemáme první a čtvrtý ročník pohromadě. Jsou všichni ve stejné fázi, a tak řeší stejné problémy.

RS: *NAFOL má z našeho pohledu velmi zajímavou strukturu. Zajímalo by mě, jak vlastně tento institut vznikl. Jak probíhal ten proces a jaké motivy stojí za jeho vznikem?*

KS: Tak to se spolu vrátíme do roku 2009. V roce 2005 jsem se vrátila z Izraele, kde jsem již tehdy byla profesorkou. V roce 2007 jsem se stala vedoucí vzdělávání učitelů na Univerzitě v Bergenu. A všichni děkanové a vedoucí učitelských programů ze všech institucí v Norsku se scházejí třikrát nebo čtyřikrát do roka v rámci Národní rady vzdělávání učitelů, což je poradní výbor vlády. Během těchto setkání diskutujeme o problémech, které se dotýkají norského systému vzdělávání učitelů a výzkumu učitelského vzdělávání. Byli jsme kritizováni za nízkou úroveň, za to, že chybí mezinárodní rozměr, že se věci věnuje pouze málo lidí, že je naše práce nedostatečná, spíše teoretická než praktická. Každý si stěžoval, jak špatné to je, a já jsem na to odpověděla, že nemůžeme jen pokračovat ve stěžování si, ale musíme něco udělat. A pak mě napadlo, co kdybychom vytvořili doktorský program zaměřený na výzkum vzdělávání učitelů, speciální doktorské studium. A nápad se líbil, souhlasili! Takže jsme museli vybudovat úplně nový systém. Tak jsem si velmi důkladně prostudovala národní předpisy ohledně udělování doktorského titulu, jestli by bylo průchozí vytvořit doktorské studium orientované na praxi. K tomuto jsme se nakonec dopracovali. Ministerstvo nás v říjnu 2009 požádalo, ať předložíme návrh. My jsme návrh ještě neměli kompletně vypracovaný. Bylo to ale již zahrnuto v rozpočtu na rok 2010, takže jsme již měli peníze od vlády, protože vnímala, že je to potřeba. Zajímavé ale je, že když se na toto téma rozběhla debata v národní radě, přišel od vlády požadavek, že je nutné vypsát výběrové řízení, veřejné výběrové řízení, do kterého se mají univerzity přihlásit a usilovat o grant na zřízení výzkumně orientované vzdělávací instituce. Mělo se jednat o šestiletý projekt. Pak tedy začal dialog mezi univerzitami a byla zorganizována schůzka. Pak následovaly schůzky v rámci univerzit v západním Norsku, východním Norsku. Tak jsme se dali dohromady. Pamatuji si, jak jsme byli na výjezdu ve Skotsku, kterého se účastnili všichni děkani a vedoucí učitelských programů. Seděli jsme po večeri u sklenky vína nebo whisky a pak jsem zaslechla, jak

někdo říká: „Hmmm, hmmm... připojíte se k nám?“ A také mě oslovila řada lidí. Tak jsem si stoupla a řekla jsem: „Myslím, že tohle je naprosto špatný přístup. Tímto způsobem spolu budeme soupeřit, místo toho, abychom se prostě spojili. Proč nepodáme pouze jeden návrh? Jeden za nás všechny.“ Na začátku to bylo něco neslýchaného, bylo nás celkem 24 institucí zajišťujících vzdělávání učitelů. Můj návrh byl ale nakonec přijat a ministerstvu se záměr líbil, takže jsme projekt dostali. Během roku jsme získali dostatek studentů, abychom mohli začít. A tak jsme začali, postupně celý projekt rostl a ukázalo se, že je velmi úspěšný. Celkem máme nyní 100 absolventů a 146 studentů v programu. Dohromady tedy 246 lidí, přičemž dva nebo tři studenti studia zanechali z vážných zdravotních důvodů. Všichni ostatní program buď dokončili, nebo jej studují. Procento studijní neúspěšnosti je tedy velmi nízké. A také pokud jde o míru dokončení studia, tak ne každý sice dokončí studium během čtyř let, ale téměř 90 % ano. Znamená to, že jsme došli poměrně daleko.

MP: *Jak se NAFOLu daří po výzkumné stránce?*

KS: Zaprvé, děláme mnohem více výzkumu a už jsme publikovali více než 200 recenzovaných článků, protože každý student musí publikovat tři výzkumné články o vzdělávání učitelů. Máme tedy zásobárnu znalostí, která se postupně rozrůstá. Zadruhé, v jedné z kohort našich studentů jsou vyučující, kteří se věnují oblasti vzdělávání učitelů předškolního stupně, a v důsledku toho vzdělávání učitelů předškolního stupně nově čerpá z výzkumných poznatků. Díky tomu, že naši studenti pracují v oblasti předškolního vzdělávání, si svoje poznatky odnášejí a aplikují je v této oblasti. Je zřejmé, že naše instituce má určitý vliv na norské školství. Daří se nám také získávat více peněz, grantů, mimo jiné i externích grantů, což nám umožňuje rozšiřovat naše aktivity. Takže dopad tohoto vývoje je evidentní. Norsko je malá země, celkem v naší zemi žije pět milionů obyvatel. Pokud se na tomto procesu podílí takový počet institucí poskytujících vzdělávání učitelů, je jasné, že se to musí projevit. Takto bych tedy popsala změny, které probíhají.

MP: *Odbaduji, že jste se v rámci tohoto procesu dotkli také způsobu práce s lidmi, metod, které lze využít.*

KS: Myslím, že se nám podařilo vytvořit něco, co by se dalo považovat za *signature pedagogy* doktorského vzdělávání. Jedná se o Shulmanův termín (Shulman, 2005) označující takový typ vzdělávání, který zásadním způsobem formuje studenty pro jejich novou profesi. Jedna z důležitých věcí, které děláme, je, že chápeme, že studenti toho vědí na začátku velmi málo, a proto jsou součástí programu čtyři integrované doktorské kurzy, které běží po dobu čtyř let a jsou rozprostřeny do šestnácti seminářů. Studenti tedy dostávají úkoly, které mají splnit v rámci integrovaných kurzů. První lekce je věnována

akademickému psaní. Studenti se seznámí s konceptem akademického psaní a pak v druhém semestru píší práci na téma: Jak byste definovali svůj projekt tematicky?, a to formou akademického textu. Rozsah je čtyři až pět stránek. Poté mají za úkol poslat text pěti ze šesti hodnotitelů, kteří jsou rozděleni do skupin, a také profesorovi, který není školitelem, ale jehož požádáme o supervizi. Pak pokračujeme například s teoretickými východisky. Poté se věnujeme tomu, jak napsat metodologickou část včetně analýzy a etických otázek. Takže se studenti účastní přednášek a dílen, které se zaměřují na tyto oblasti, a po jejich absolvování dostanou za úkol tyto části zrealizovat. Součástí je také zpětná vazba. Díky tomuto přístupu postupně vzniká jejich disertace, kterou studenti zpracovávají krok za krokem. A důvod, proč to máme takto koncipováno, je ten, že ostatní kurzy, které jsou tradičně součástí doktorského studia, jako je didaktika, teorie výchovy a vzdělávání, kvantitativní metody, kvalitativní metody atd., jsou součástí doktorských programů na jejich domovských univerzitách. My tento základ rozšiřujeme o kurzy, které se na univerzitách nevyučují a jež se velmi úzce dotýkají výzkumu v oblasti vzdělávání učitelů. Na svých univerzitách absolvují studenti kurzy, které jsou zaměřeny obecněji, ale my k tomu přidáváme důraz na výzkum v oblasti vzdělávání učitelů. Navíc, jak už jsem zmínila, jakmile mají článek hotový a jsou přesvědčeni, že už je víceméně připraven k předložení, mohou požádat o něco, co nazýváme *master class*, neboli mistrovská lekce. To znamená, že požádáme nějakého profesora, který není školitelem daného studenta, aby si ten článek předem přečetl, a poté vede daný profesor se studentem hodinový rozhovor, během něhož student získává formativní zpětnou vazbu ke svému článku. Ověřit, zda je vaše práce životaschopná i mimo váš malý supervizní tým, je naprosto klíčové. Mistrovské lekci jsou přítomni ostatní studenti, kteří prostřednictvím dialogu získávají cenné informace o tom, jak psát. Student má poté možnost svoji práci přepsat a předložit ji. To následuje po zhodnocení a schválení školitelem. Toto kolečko tedy absolvují s každým ze tří článků, které musí napsat. Ke konci svého studia, ve čtvrtém ročníku, studenti požádají o seminář, který nazýváme 85–90% seminář, kdy je předmětem tohoto postupu celá disertace. V tomto procesu se angažují externí oponenti, kteří celou práci přečtou a okomentují, poskytnou studentovi zpětnou vazbu ještě před úplnou finalizací a odevzdáním práce. Jak je vidět, snažíme se studentům všemi dostupnými prostředky pomáhat, aby se v celém procesu cítili sebejistě, protože právě pocit nejistoty a to, že si nemáte s kým promluvit, jsou hlavními důvody zanechání studia a dalších negativních jevů.

RŠ: *To zní skvěle. Právě včera jsem během vašeho workshopu přemýšlel nad tím, že naši doktorští studenti nemají problém pouze s identitou, ale také s tím, o čem jste mluvila a co by se dalo popsat jako pocit sounáležitosti s komunitou. Jsem toho názoru, že oni o tento pocit sounáležitosti s výzkumnou komunitou někdy ani nestojí. Naučit studenty vstupovat do interakcí s výzkumníky a dalšími studenty, motivovat je, aby vystoupili ze své izolace, to je pro nás úkol do dalších let. Naši studenti pracují na svých úkolech, ale často je slyším říkat věci jako: „To není moje téma, já na ten seminář nechci jít.“*

KS: To je něco, co svým přístupem boříme. Přitom v první kohortě se setkáváme se stejnými výroky. Například: „On ale učí tělocvik a já hudební výchovu, takže nemáme nic společného.“ „Já se věnuji předškolní výchově a on vzdělávání učitelů.“ Toto škatulkování rozbíjíme. My říkáme: „Tak to není, máte toho společného dost.“ Tato vstupní omezení neustále překračujeme. Jak jsem uvedla, pracujeme hodně ve skupinách. Dáváme dohromady lidi z různých oborů. Chceme, aby si uvědomili, že stát se akademikem a výzkumníkem je něco, co děláte čistě ze svého vlastního zájmu.

RŠ: *Dovedete si podobnou síť představit například v Izraeli?*

KS: V Izraeli by to bylo možné, ale myslím, že tam hodně energie vkládají do vzájemného soupeření. V Norsku se s tím sice také setkáváme, ale existují způsoby, jak to překonat. Myslím si, že v Izraeli mají jednotlivé instituce hodně silný hlas a je těžké toto rozdělení nějak překročit. Víím ale o tom, že o tento koncept mají zájem další země. Tuto možnost zkoumá například Nový Zéland či Nizozemsko. Švédsko naši myšlenku převzalo, i když ne úplně ve stejné podobě. Zájemců je hodně. Ne všichni jsou ale schopni aplikovat způsob, jakým to celé pojmáme v NAFOLu.

MP: *Několikrát jste uvedla, že součástí procesu jsou školitelé, ale že přitom nejsou zapojeni do všech aktivit NAFOLu. Jaká jsou tedy specifika práce se školiteli?*

KS: Předně je třeba říct, že každý doktorský student v Norsku musí mít dva školitele. Jeden ze školitelů je hlavní a druhý vedlejší. Školitelskou odpovědnost má domovská instituce studenta. Tedy instituce, která vyplácí studentovi stipendium. My v NAFOLu pořádáme třikrát do roka semináře pro všechny školitele. Pozveme všechny školitele k nám a hovoříme o roli NAFOLu a našem pedagogickém přístupu, tak aby se s ním mohli seznámit, a pak následuje sdílení školitelských zkušeností. To je tedy jeden ze způsobů, jak je propojit. V NAFOLu se ale hned od začátku řídíme krédem, že vše, co děláte, musí být životaschopné v rámci akademické komunity. Pokud tomu tak není, nemá to smysl, není v tom žádná hodnota. Pokud budete pouze rozvíjet znalosti, které považujete za důležité, aniž by to přijal vnější svět, nepřispíváte tím k rozšiřování znalostní základny.

MP: *Jakým způsobem se může člověk v dnešních podmínkách v Norsku stát školitelem?*
 KS: V Norsku existují jednak národní pokyny a dále institucionální předpisy. Podle národních pokynů se musíte nejprve stát vedlejším školitelem, abyste mohl později zastávat roli hlavního školitele. A také musíte mít školitelské vzdělání. Musíte absolvovat minimálně dvoudenní seminář pro školitele.

MP: *Ten nabízí NAFOL, nebo jiná instituce?*

KS: Každá instituce si to organizuje sama. Tedy ne každá to musí nabízet. Například moje domovská univerzita, Norská univerzita vědy a technologie v Trondheimu, sice není provázána s NAFOLEm, ale o organizaci seminářů pro školitele doktorských studentů pro celou univerzitu se starám já. Na univerzitě studuje celkem 40 000 studentů. Součástí jsou i přírodovědné a technické obory, máme medicínu, strojírenství, matematiku atd., všechny kmenové obory. Jsou to ty hlavní obory, ale v seminářích pro školitele se také věnujeme interdisciplinárnímu přístupu. Lidé, kteří zastávají roli vedlejších školitelů, obvykle absolvují tento kurz ve chvíli, kdy se stanou vedlejšími školiteli. Teprve po jeho absolvování mohou působit jako hlavní školitelé. V naší instituci jsme víceméně převzali národní pokyny, které jsme transformovali do institucionálních předpisů, do našich požadavků. Je možné, že se z nich stanou předpisy a požadavky také na národní úrovni. Jde o to, že je stále více zřejmé, že kvalita výzkumu prováděného doktorskými studenty do velké míry závisí na kvalitě supervize. A kvalita supervize byla v Norsku po dlouhá léta zanedbávána, stejně jako na jiných místech. A na řadě míst tento stav přetrvává. My jsme se posunuli minimálně v tom, že jsme to pojmenovali a začali jsme tomu věnovat pozornost.

RS: *Když jsem se připravoval na náš rozhovor, tak jsem si prošel některé Vaše články a překvapilo mě, jak jsou Vaše práce v mnoha ohledech originální. Například Váš příspěvek věnovaný opouštění profese učitelů, ve kterém jste se věnovala případům čtyř učitelů, kteří opustili svoji profesi, protože byli deprimováni a nevěděli, jak učit a jak zvládat třídu (Smith & Ulvik, 2017). Zároveň ale měli pocit, že nemají dost prostoru a autonomie, a právě proto se rozhodli učitelské povolání pověsit na hřebík. Napadlo mě zeptat se, co byste doporučila mladým výzkumníkům. Jak být tvořivý a originální v sociálních a humanitních vědách?*

KS: Je zajímavé, že zmiňujete právě ten článek, protože nyní pracuji na mezinárodním projektu věnovaném otázce zanechání profese. Součástí projektu jsou lidé z Austrálie a Ameriky, z celého světa, a já už jsem znovu začala mít plné zuby těch nářků. Nemám ráda, když si lidé jen stěžují, aniž by něco udělali. A tak jsem si sedla s mojí kolegyní, která je nyní profesorkou, ale byla mojí první doktorskou studentkou v Norsku. Máme data o lidech, kteří si učitelskou práci užívají, kteří mají spoustu energie a chtějí pokračovat a dělat

další věci. Poté co uspěli v učitelské roli, potřebují více prostoru, mají další nápady. Jejich příběhy nikdo nevypráví, protože to nezapadá do vzorce negativního výzkumu věnovaného opuštění profese. Měli jsme data a chtěli jsme je použít, tedy pozitivní data o učitelské profesi, která v celkovém pohledu chybí. Je tolik doktorských studentů, včetně studentů v NAFOLu, kteří zapadají do běžného vzorce a mají strach jej opustit, a jejich školitelé nemají odvalu dopřát jim dostatečnou volnost. Jednou jsem měla doktorskou studentku, která psala o partnerství, ale jejím původním oborem byla biologie. Ve své práci aplikovala teoretický rámec ekologie na rozvíjení partnerství. Ze začátku, když měla externí komise schválit projekt s tímto popisem, tak se ptali: „O jakou teorii se jedná? Nejde o pedagogickou teorii, ale o teorii z oblasti přírodních věd.“ atd. Trvalo mi hodně dlouho, než jsem je přesvědčila. A její disertační práce je opravdu dobrá, protože je kreativní. Ale myslím, že pokud chcete, aby se obor, ve kterém se věnujete výzkumu, dál rozvíjel, je třeba najít v sobě odvalu být inovativní. A nejen jít s proudem. Například teď mám jednoho doktorského studenta, který je fotbalovým trenérem. Trénuje jeden z předních norských fotbalových týmů, to je jeho práce. A na jaké téma píše svoji disertaci? Zabývá se otázkou, jak posílit odolnost u jednotlivých hráčů, aby se posílila odolnost celého týmu. Takže pracuje na teorii motivace a odolnosti. Sleduje, jak trenéři dávají hráčům zpětnou vazbu a další situace. A to je právě to, co mám ráda. Překračovat hranice známého a odvážit se vykročit dál.

MP: *Jaké jsou, z Vašeho hlediska, dnes trendy ve výzkumu učitelského vzdělávání a jak vidíte jeho budoucnost?*

KS: Myslím, že je načase opustit bádání zaměřené na strukturu učitelského vzdělávání. Takový ten pohled, který říká: musí tam být tolik a tolik hodin praxe a tolik a tolik hodin pedagogiky a takový a takový počet hodin toho a onoho, velké třídy, malé třídy atd. Není to ta správná cesta. Myslím, že je třeba dívat se na výzvy dnešní doby, na dovednosti pro 21. století. Zamyslet se nad tím, jak se s nimi vypořádat a jak to zapracovat do vzdělávání učitelů. A právě na to bychom se měli mnohem více zaměřit. Víme, jaké znalosti a dovednosti budou potřeba za 20 let? Vzděláváme pro dobu za 20 nebo 30, 40 let a nevíme, co vlastně děláme. Takže pokračujeme tradičním způsobem, tak jak to známe. Výzkum musí jít mnohem hlouběji, musí to být opravdový průzkum spíše než potvrzující výzkum, jestli mi rozumíte. Další věcí je, že mě zajímají partnerství. Jak rozvíjet to, co nazývám třetím prostorem ve vzdělávání učitelů, kde se setkává teorie a praxe. Jak vytvořit prostor, ve kterém budou pedagogové zapojení do přípravy učitelů, kteří jsou přímo na školách, tedy mentoři, studenti a pedagogové působící v rámci přípravy učitelů na univerzitách, vzájemně interagovat, tak abychom nemluvili jeden

na druhého, ale spolu. Abychom vzájemně přijímali a respektovali svoji odbornost. Jak toho dosáhnout ve vzdělávání učitelů? Jedna z mých doktorských studentek, která pochází z Islandu, dělá tento druh práce ve vzdělávání učitelů předškolního stupně na Islandu. Protože my chceme mít praktickou komponentu, ale teoretická a praktická stránka se nepotkávají, univerzita a praxe se nepotkávají. Otázkou je, jak můžeme tvořit, jak se můžeme dozvědět víc o tom, co je možné vytvořit. Znamená to zjistit, co je potřeba udělat, například je třeba pilotovat nové nápady a provádět jejich výzkum, a to nikoli pouze na semestr, ale po delší dobu, a investovat do tohoto výzkumu. Musíme tou cestou ale konečně vykročit a toto já ve vzdělávání učitelů postrádám. V přírodních vědách jsou v tomto ohledu mnohem dál – něco vyzkoušet a udělat pilotní studii nových nápadů, ale ve vzdělávání se to moc neděje. Důsledkem toho pak je, že dnešní třídy se od těch, které existovaly před sto lety, zase tolik neliší. Nemáme odvahu to zkusit. Měli bychom však postupně zkoušet nové inovativní myšlenky pilotovat a výzkumně ověřovat. Je to dost nákladné a náročné, ale je to další ze směrů, kterými bych se chtěla vydat.

RŠ: *Děkujeme Vám za příjemný a inspirativní rozhovor. Vaše slova budeme mít na paměti při snahách o změny v práci s našimi doktorskými studenty. Nejen za to bych Vám chtěl moc poděkovat.*

Literatura

- Shulman, L. (2005). Signature Pedagogies in the Professions. *Daedalus*, 134(3), 52–59.
- Smith, K., & Ulvik, M. (2017). Leaving teaching: lack of resilience or sign of agency? *Teachers and Teaching*, 23(8), 928–945.