

Pietarinen, Janne; Meriläinen, Matti

Aktivní a pasivní fáze kariéry učitele v kontextu malotřídní školy

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. U, Řada pedagogická. 2008,
vol. 56, iss. U13, pp. [65]-83

ISBN 978-80-210-4811-9

ISSN 1211-6971

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/104721>

Access Date: 19. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

AKTIVNÍ A PASIVNÍ FÁZE KARIÉRY UČITELE V KONTEXTU MALOTŘÍDNÍ ŠKOLY

ACTIVE AND PASSIVE – STAGES IN THE CAREERS OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF SMALL RURAL SCHOOLS

JANNE PIETARINEN, MATTI MERILÄINEN

Abstrakt

Cílem této studie je na základě provedeného výzkumu identifikovat rozhodující charakteristiky, události a přelomové body, které zásadně ovlivňují profesní aktivitu učitele v různých fázích kariéry. Dalším cílem bylo zjistit, jak s prací učitele a jeho profesní aktivitou a rozvojem souvisí kontext konkrétní školy. Cílovou skupinu tvořilo devatenáct učitelů z dvanácti malotřídních škol v Severní Karelíi ve Finsku. Výsledky ukazují, že rozvoj učitele základní školy v kontextu malotřídek neodpovídá zcela přesně tradičním teoriím o fázích kariéry. Po úvodní fázi se profesní dráha učitele jeví jako nelineární s aktivními a pasivními fázemi, jejichž rozložení je variabilní. Kariéru učitele a proces profesního učení v kontextu malotřídních škol také silně ovlivňuje vztah mezi školou a lokalitou, v níž se škola nachází.

Klíčová slova

profesní rozvoj učitele, fáze kariéry učitele, aktivní a pasivní fáze, malotřídní škola

Abstract

The purpose of this research is to determine the critical characteristics, events or turning points which have significant meaning for the teacher's professional activity at the different stages of his/her career. In addition, the aim is to find out how the location of school is related to teachers' work, professional activity and development. The target group consisted of nineteen teachers from twelve small rural schools in North Karelia in Finland. The data was analyzed with the use of interpretative framework of the teacher's professional self. The results showed that in the context of small rural schools primary teachers' professional development is not necessarily identical with traditional career stage theories. The teacher's career seems to be nonlinear with active or passive career stages which vary from one teacher to another. In addition, the school – location interrelationship significantly regulates teachers' professional learning process and career in the rural school context.

Keywords

Professional development of a teacher, developmental paths in the teacher's career, active and passive stages, small schools with composite classes

Profesní dráha a osobnostní rozvoj učitele v kontextu malotřídní školy

Význam kontextu školy, v níž učitel působí, pro jeho profesní rozvoj je všeobecně uznávaný. Mechanismy, které usnadňují profesní rozvoj učitelů v různých školských kontextech, však nejsou dosud zcela identifikovány. Existuje evidentní potřeba hlubšího porozumění procesu, jehož prostřednictvím se učitelé profesně rozvíjejí, a podmínkám, jež takový rozvoj podporují a inspirují v různých fázích kariéry a v různých druzích školského kontextu (Meriläinen, 1999; Beijaard et al., 2000, s. 752–753; Clarke & Hollingsworth, 2002, s. 947). Naše studie se zaměřuje především na kritické momenty a přelomové body v různých fázích profesní dráhy učitele. Chceme zjistit, jak tyto zásadní faktory ovlivňují profesní činnost učitele v různých fázích kariéry, a to v kontextu malotřídní školy.

Zkoumání profesního rozvoje učitele v kontextu malotřídky je z hlediska školského kontextu a učitelské komunity dosud ojedinělé. Ve finském vzdělávacím kontextu je malotřídní škola tradičně definována jako základní škola ve venkovském regionu, která má 2–3 stálé učitele a různé učební skupiny (Laukkanen et al., 1986, s. 9; Yrjönsuuri, 1990, s. 1; Kalaoja, 1990, s. 7). Od 90. let minulého století začala ve venkovských oblastech síť škol výrazně řídnout, a naopak v oblastech urbanizovaných houstnout. Přesto tvořily malotřídní školy v roce 1999 přes 50 % počtu všech základních škol. Většina z nich byla situována v řídkce osídlených regionech (srov. National board of education 2001, 2004).

Na základě tohoto víceméně administrativního vymezení můžeme podrobněji analyzovat charakteristiku malotřídní školy. Interakční vzorce uvnitř malého učitelského sboru, pedagogické výzvy vyvěrající z vyučování ve věkově smíšených třídách, umístění školy a interakce mezi školou a vesnickou komunitou determinují pracovní podmínky učitelů a kulturní zvláštnosti takové školy (Kalaoja & Pietarinen, 2002). Tyto charakteristiky mohou mít jak pozitivní, tak negativní dopad na profesní rozvoj učitele. Funkční zvláštnost malotřídní školy umožňuje učitelům vykonávat úspěšnou školní práci v domovské obci a v pracovní komunitě, která je jim vlastní (Hämäläinen & Leppilampi, 1990; Kosunen & Huusko, 2002).

Na druhé straně je zde riziko, že venkovští učitelé podlehnou společenské a profesní izolaci (McEvan, 1999). Meriläinen (1999, s. 170–186) zdůraznil, že v malotřídních školách projevují učitelé s pokročilou praxí a delší profesní dráhou (nad 19 let) větší nechuť ke změnám než mladší kolegové. Zřetelně se zároveň ukazuje, že učitelé v malotřídních školách jsou v mnoha ohledech spokojeni se svou prací, přestože hrozí neuspokojivá podpora jejich profesního růstu (Kalaoja & Pietarinen, 2002).

Profesní očekávání vztahovaná ke kvalifikaci učitelů v malotřídkách se poněkud liší od kolegů ve městech. U učitele v malotřídní škole se dnes má za to, že bojuje s trvalým nebezpečím uzavírání škol. Uzavření školy je výraznou ztrátou pro komunitu, která je se školou tak či onak spojena (Witten et al., 2001), a může se stát rozhodujícím faktorem v profesní dráze učitele. Navíc se zdá, že umístění a velikost školy patrně souvisí s profesním sebevědomím učitele – učitelé malých venkovských škol si cení vlastních profesních schopností méně než kolegové ve velkých městských školách (Meriläinen, 1999, s. 170–186).

Obecně vzato utvářejí celkovou kulturu školy a příznivé pracovní podmínky učitelé (a žáci) a osobní, mezilidské, kontextuální a situační faktory, které se mění s časem (Olson & Craig, 2001). Chceme-li podporovat profesní rozvoj učitelů, musíme nalézat rovnováhu mezi autonomií a kolegií v učitelské komunitě. Vyvážená kolegií povzbuzuje učitele k tomu, aby se rozvíjeli jako členové komunity, a zároveň zaručuje učitelům svobodu a schopnost držet své učení pevně ve vlastních rukou. Pokud ovšem učitel cítí, že motivy jeho rozvoje jsou omezeny na pouhý tlak této komunity, pak není vyváжено napětí mezi ním jako jednotlivcem a touto komunitou a vzniká riziko, že utrpí profesní aktivita učitele (Clement & Vandenberghe, 2000).

Cílem této studie je porozumět velmi složité interakci mezi učitelským povoláním ve velmi specifickém typu školského kontextu a jednotlivcem, který si takové povolání zvolil a dává směr své profesní dráze na osobnostním základě ve společenském rámci. Konkrétněji řečeno nám jde o odhalení faktorů, jež přímo i nepřímo ovlivňují záměry a orientaci v rozvoji učitelů malotřídních škol (srov. Koskenniemi, 1982).

Profesní rozvoj učitele

Realizované studie o profesním rozvoji učitele se typicky soustředí na vývoj dovedností od stadia začátečníka po zkušeného učitele (Berliner, 1988; 1992), hodnocení vývoje v rámci určité dimenze učitelského povolání, tj. osobní, odborné či profesní (Pickle, 1985), nebo hodnocení vývoje v rámci určitých domén, jako jsou znalosti věcného obsahu, pedagogického obsahu, kurikula, obecných pedagogických principů a strategií, znalostí žáků, jejich charakteristik a toho, jak se učí, znalosti vzdělávacího kontextu a znalosti vzdělávacích cílů, účelů a hodnot (Shulman, 1986; 1987). Novější výzkumy se zaměřují i na postoje učitelů vůči rozvojovým procesům (Bell & Gilbert, 1994; srov. Day & Leitch, 2001).

Naše studie akcentuje ve věci profesního rozvoje význam osobní zkušenosti. Hovoříme-li o osobní dimenzi rozvoje, máme na mysli profesní rozvoj učitelů základních škol z hlediska jejich vlastních zkušeností (Dadds, 1997). Takový rozvoj by se měl projevovat porozuměním sobě samému i druhým a uznáním potřeby práce na vlastních učebních metodách (srov. Ovens, 1999, s. 301–302). Tento diskurs zdůrazňuje význam rozvojových cílů, které vycházejí z tzv. vnitřních osobních potřeb – oproti těm, které vycházejí z potřeb definovaných zvnějšku (Dadds, 1997; Ovens, 1999).

Shulman & Shulman (2004) definují profesní činnost učitele jako společenský proces, v jehož rámci je učitel jako člen profesního společenství připraven, ochoten a schopen učit druhé, jakož se i sám učit podle zkušeností kolegů. Konkrétněji lze aktivitu učitele a jeho profesní rozvoj sledovat jako:

- připravenost k uskutečňování vize školních tříd jako učebních komunit
- zvýšenou ochotu k vynakládání energie a péle ve prospěch udržitelnosti takového učení
- lepší chápání koncepcí a principů takového učení
- lepší schopnost zapojení do komplexních forem pedagogické a organizační praxe, která je nutná pro transformaci vizí a motivů do funkční a pragmatické reality

- lepší schopnost učení se z vlastních zkušeností i zkušeností druhých skrze aktivní reflexi činnosti své i ostatních a důsledků z ní vyplývajících
- lepší schopnost pracovat jako člen funkčních učebních komunit a/nebo utvářet takové komunity v prostředí, kde učitel pracuje (Shulman & Shulman, 2004).

Základním předpokladem úspěchu je, aby učitel porozuměl sám sobě i druhým. Učitel však musí být schopen chápat sebe sama, rozumět svým problémům a příčinám svého chování dříve, než může chápat ostatní. Na počátku se učitel obává učebních situací: jeho nejdůležitějším cílem je „nějak přežít“. Teprve když učitel porozumí vlastním emocím, mechanismům mentální obrany a svým kognitivním přednostem i slabým stránkám, má dobrý základ pro interakci s druhými. Schopnost vžít se do pozice jiného člověka a uspět v různých interaktivních vztazích se žáky, učiteli, kolegy nebo školskými institucemi je každodenní potřebou (Pickle, 1985; Calderhead, 1992; Collay & Gagnon, 1995).

Samo vědomí potřeby profesního rozvoje je dalším důležitým předpokladem osobní dimenze takového rozvoje. Tato studie se zabývá především chápáním emočních zkušeností, které souvisejí s rozvojovými cíli (Bell & Gilbert, 1994), a uznáním potřeby profesního rozvoje (Copeland, Birmingham, De la Gruz, Lewin, 1993).

Důležitým rysem této osobní dimenze je také tendence k trvalému sebehodnocení vlastního učení se a rozvoje. Nelze reflektovat uskutečněné aktivity, rozumět obtížím profesního rozvoje a chápat kontinuální povahu učení se bez trvalé analýzy vlastní práce, studia odborné literatury, účasti na dalším vzdělávání a otevřenosti novým poznatkům a zkušenostem (Pickle, 1985; Ruohotie, 1996).

Nejkonkrétnější oblastí, v níž se projevuje osobní dimenze profesního rozvoje učitelů základních škol, je utváření vlastního způsobu výuky. Styl učení se vyvíjí v závislosti na zkušenostech a v souvislosti s osobní filozofií učitele. Učební styl, který vyhovuje jednomu učiteli, se může zdát nepoužitelný a nelogický jiným, i když dosažené výsledky mohou být stejně dobré. Způsob učení je ovlivňován zkušenostmi nabývanými při práci. Učební metody založené na napodobování se postupně mění v osobní učební styl, jež dokáže učitel zdůvodnit a analyzovat. Tato studie sleduje utváření učebního stylu, který zdůrazňuje poznání a chápání žáka, pozitivní atmosféru učení se, účinné a odpovědné učení a situační faktory, které tyto cíle ovlivňují (Pickle, 1985, s. 57; Brown & McIntyre, 1993).

Navzdory existenci různých přístupů nesmíme zapomínat, že profesní rozvoj je jen obtížně kategorizovatelný. Rozvoj učitele je proces trvalého a celoživotního profesního učení se, individuální a proměnlivý celek, který je u každého učitele jiný (Clarke & Hollingsworth, 2002). Navíc v případě učitelského povolání mají na profesní rozvoj velký dopad zkušenosti ze soukromého života (Beijaard et al., 2000; srov. Quest, 2000). V důsledku souběhu změn v profesním i osobním životě profesní identita učitele postupuje neustálou rekonstrukcí (Woods & Jeffrey, 2002; Beijaard et al., 2004).

Přes tuto variabilitu, rozrůzněnost a dynamičnost je možné se pokusit teoreticky zobecnovat faktory, které ovlivňují snahy učitelů o rozvoj a zkvalitňování v různých fázích profesní dráhy (Huberman, 1992). Skrze odhalování takových faktorů může-

me alespoň částečně vysvětlit rozvojové aktivity učitelů a přechody mezi jednotlivými fázemi profesní dráhy (srov. Newman, 2000).

Různé cesty rozvoje v kariéře učitele

Z hlediska učitelské kariéry jako věci celoživotního profesního rozvoje je základní výzvou pro praxi i pro výzkum identifikace fází, v nichž učitel vnímá potřebu reflektovat své profesní schopnosti a rozvojové záměry či cíle (Kelchtermans, 1993; Ovens, 1999). Můžeme tak zkoumat práci učitele na základní škole, která je subjektivně prožívána jako sled úkolů během pracovního života (Hall & Goodale, 1986). Clarke a Hollingsworth (2002) ve svém pojetí rozvojových fází učitele obzvláště zdůrazňují individuální a nelineární povahu profesní dráhy učitele.

Podle Hubermana (1992) procházejí cesty rozvoje pěti různými cykly či fázemi, na nichž lze vývoj učitelské kariéry ilustrovat. Tento model popisuje stupeň profesního rozvoje učitele, jeho postoje k práci a problémy, které v různých fázích celoživotní kariéry s jeho prací souvisejí (srov. Hall & Goodale, 1986).

Craft (1996, s. 173) k tomuto Hubermanovu modelu poznamenává, že „i když je třeba jej chápat poněkud jako pokus, jasně ukazuje, že profesní rozvoj může hrát roli ve prospěch učitelova hladkého postupu psychologickými fázemi“. Jinými slovy může pomoci otevřít nové výzvy tomu, kdo se „stabilizoval“ ve svém povolání a bez těchto výzev by mohl upadnout v „sebezpochybnování“. Význam povědomí o takových postupných fázích se projeví, když zhodnotíme potřeby učitelů profesně se rozvíjet a snažíme se úsilí o takový rozvoj podporovat například vzdělávacími programy.

Obecně lze shrnout fáze učitelské kariéry takto (Craft, 1996):

1. Vstup do učitelské praxe (uvádějící fáze)
2. Návrat k učitelské praxi po jejím přerušení (uvádějící fáze)¹
3. Příprava na zvýšenou odpovědnost (přípravná fáze)
4. Období krátce po převzetí zvýšené odpovědnosti (rozvojová fáze)
5. Období po řadě let v téže pozici (rekapitulační/revizní fáze)

Rozvojové potřeby a nelineární struktura „pořadí změn“ u konkrétního učitele (např. krátký, jeden jediný případ experimentování učitele ve vyučování) a „sít“ změn“ (např. změny v učitelské práci, které nejsou jen chvilkové) se zřejmě mění s různými fázemi kariéry (viz Clarke & Hollingsworth, 2002). Předpokladem úspěšné podpory profesního rozvoje je plánování a rozčlenění dalšího vzdělávání učitele podle fází jeho profesní dráhy. Význam jednotlivých fází a předcházejícího profesního rozvoje je zjevný také při hodnocení toho, jaký smysl mělo organizované další vzdělávání pro profesní rozvoj a jak ovlivnil profesní rozvoj každodenní praxi učitele. Takto

¹ Zatímco fáze 1 je v rámci finského systému součástí pregraduálního učitelského vzdělávání, fáze 2 nastává po ukončení studia.

lze další vzdělávání posuzovat jako cenné a prospěšné ve vztahu k dopadu na učení žáků (Meriläinen, 1999).

Shrňme, že profesní aktivita učitele je v průběhu každé jednotlivé kariéry jiná. Zdá se, že závisí nejen na konkrétních pracovních podmínkách a kultuře školy, jak ji utvářejí učitelé a žáci, ale také na osobních, mezilidských, kontextuálních a situačních faktorech, které se mění s časem (Meriläinen, 1999; Olson & Craig, 2001; Saaranen et al., 2006; Meriläinen & Pietarinen, 2007). I když má každá malotřídní škola svou konkrétní kulturu se specifickými rysy, pracovní podmínky se v mnohém neliší. Díky tomu představují malotřídní školy specifický kontext pro zkoumání profesní činnosti učitele (Kalaoja & Pietarinen, 2002).

Definujeme zde profesní rozvoj učitele v různých fázích kariéry jako proces kontinuálního profesního učení se, při němž osobní, mezilidské, kontextuální a situační faktory regulují pracovní akci učitele (Pickle, 1985; Berliner, 1988; 1992; Shulman, 1986; 1987; Shulman & Shulman, 2004). Přitom máme za to, že v průběhu profesního vývoje učitele dochází ke střídání pasivních a aktivních fází kariéry. Aktivní fáze jsou v našem pojetí charakterizovány zvýšeným úsilím učitele o adaptaci na situaci či změnu této situace, cílevědomým a záměrným jednáním, jež je obvykle provázáno učením se. Naopak pasivní fáze chápeme jako etapy jisté stagnace, kdy učitel reprodukuje již naučené postupy a nevyvíjí snahu o vývojovou progresi prostřednictvím učení. V této studii se zaměřujeme na postižení faktorů, které podmiňují aktivitu nebo pasivitu v profesním vývoji učitelů v různých fázích kariéry.

Výzkumné problémy, metody a sběr dat

Cíl tohoto výzkumu a biografické hledisko profesní dráhy učitele

Základním cílem této studie je zpětně rekonstruovat cestu profesního rozvoje učitelů základních škol v kontextu malotřídní školy. Zvláštní pozornost věnujeme faktorům souvisejícím s profesním rozvojem, jako jsou rozhodující události nebo přelomové body v průběhu kariéry. Chceme rovněž porozumět volbám, které učitel činí v různých fázích kariéry, a vyzdvihnout význam těchto voleb pro profesní rozvoj.

Studie vychází z tradice biografických studií životní dráhy učitelů. Kelchterman a Vandenberghe (1994) tvrdí, že základním východiskem tohoto přístupu je, že „[...] profesní chování učitele není dáno jen momentálním organizačním kontextem, ale také životní anamnézou a souvisejícími zkušenostmi“. Dále lze biografickou perspektivu charakterizovat pěti ústředními rysy: narativností, konstruktivismem, kontextualitou, interakcí a dynamikou. Narativnost představuje důraz na subjektivní prožitky během kariéry učitele a význam, který jim učitel přikládá (srov. Conle, 2000; 2001). Konstruktivismus klade důraz na zkušenosti učitele a celkový význam stavby jeho osobnosti. Kontextualita se vztahuje k interakci při nabývání těchto zkušeností. Učitel staví své vnímání na vlivu okolních událostí a zkušeností nabytých v prostředí a kontextu svého působení (společenském, kulturním, hmotném, institucionálním). Kontextualita s sebou nese také dynamický aspekt, který zdůrazňuje druhý úhelný

kámen biografického přístupu – časovou dimenzi a dynamiku vývoje. Znamená to, že momentální myšlení a jednání učitele souvisí s jistým okamžikem v čase, zároveň je ale součástí trvalejšího procesu, který propůjčuje význam vnímané a prožívané skutečnosti. Profesionální rozvoj tedy zahrnuje dimenzi času a jeho biografické hledisko zahrnuje jak časový, tak prostorový kontext (Kelchtermans, 1993, s. 443–444; 1994).

Výzkumný projekt, sběr a analýza dat, spolehlivost studie

Výzkumný projekt a práce v terénu byly provedeny v letech 2003–2005. Učitelé vybraní do výzkumného vzorku pro tuto biografickou studii pocházeli z malých venkovských škol v okolí města Joensuu v Severní Karélii ve Finsku. Situace v tomto regionu dobře reprezentuje různorodost sítě škol v celé zemi a do jisté míry odpovídá situaci základních škol v řídké osídlených regionech jiných zemí.

Na druhé straně je důležité, že šlo o učitele z různých samosprávných obcí. Každý takový územní celek má vlastní strategii rozvoje škol a podpory konkrétní školy v rozvojovém procesu. Naše data tedy v rámci zvoleného kontextu zároveň ilustrují individuální a organizační variabilitu, kterou chápeme jako kritérium hodnověrnosti v tradici případových studií (viz Stake, 1994; Yin, 1994; Miles & Huberman, 1994). Konkrétně pro tuto studii byla z hlediska profesionálního rozvoje učitelů a fází jejich profesní dráhy vybrána heterogenní skupina respondentů – učitelů s délkou praxe 5 až 35 let při průměrné délce praxe 17,3 roku. Všichni respondenti strávili nejméně tři čtvrtiny své profesní dráhy v prostředí malotřídních škol.

Celkově se účastnilo první fáze sběru dat 12 učitelů vybraných z 9 malotřídních škol. V této fázi bylo účelem analýzy dat identifikovat rozhodující události nebo přelomové body v průběhu profesní dráhy učitele. Tato fáze byla provedena velmi podrobně, takže jsme svá zjištění v těchto kategoriích mohli využít jako tematický základ pro hloubkové rozhovory ve fázi druhé. Během druhé fáze výzkumu jsme navštěvovali školy a vedli rozhovory se všemi učiteli, kteří se zúčastnili fáze první. Navíc naše návštěvy povzbudily a motivovaly k účasti při fázi rozhovorů další zkušené učitele, kteří v první fázi esej nepsali. Nejčastějším důvodem, proč tito učitelé nepsali esej, bylo:

„...váš výzkum je velmi zajímavý a je dobře, že si někdo všímá naší práce v malotřídních, ale neměla jsem čas o tak složitých otázkách psát. Rozhovoru bych se však ráda zúčastnila, chci s vámi o své práci mluvit!“ (učitelka, 32 let praxe)

Toto zčásti spontánní rozšíření skupiny respondentů lze chápat jako prvek, který zvyšuje vnější platnost výsledků a přenositelnost interpretací (viz Yin, 1994, s. 35–36). Nakonec se tedy výzkumu účastnilo 19 učitelů (11 žen a 8 mužů) z 12 malotřídních základních škol. Nejen výzkumný projekt, ale zejména sběr dat pro tento výzkum byl rozdělen do dvou fází (viz tab. 1 a příloha č. 1).

Tab. 1: Postup výzkumu

Fáze výzkumu	Nástroje sběru dat	Sledované cíle jednotlivých fází sběru dat
Fáze 1: Eseje učitelů (n=12) z devíti škol	Retrospektivní písemný úkol na tato témata: <ul style="list-style-type: none"> informace o zázemí respondenta profesní historie změny při výkonu učitelského povolání malotřídní škola jako kontext učitelského povolání 	<i>Popis</i> malotřídní školy jako kontextu profesního rozvoje učitelů z pohledu učitele <i>Identifikace</i> rozhodujících událostí a přelomových bodů v průběhu profesní dráhy učitelů (srov. Meriläinen & Pietarinen, 2002) <i>Konstrukce</i> obsahu hloubkového rozhovoru na základě retrospektivního písemného úkolu
Fáze 2: Rozhovory s učiteli (n=19) z 12 škol a retrospektivní grafický úkol (viz příloha č. 1)	Hloubkový rozhovor a retrospektivní grafický úkol na tato témata: <ul style="list-style-type: none"> informace o zázemí respondenta na základě eseje profesní historie retrospektivní grafický úkol jako součást rozhovoru: jak učitel reflektuje profesní kariéru v dimenzích minulost–současnost–budoucnost, skutečnost–ideál, aktivita–pasivita (viz příloha č. 1) malotřídní škola jako kontext profesního rozvoje změny při výkonu učitelského povolání vnímání sebe sama jako profesionála, profesních zkušeností a profesních potřeb v souvislosti s dalším vzděláváním 	<i>Pochopení</i> voleb, které učitel malotřídní školy učinil v různých fázích své profesní dráhy, a význam těchto změn pro jeho profesní vývoj <i>Identifikace</i> nekontextuální nebo kontextuální povahy těchto rozhodujících událostí nebo přelomových bodů v kariéře učitele venkovské školy

Proces analýzy byl zaměřen na hledání témat souvisejících s rozhodujícími událostmi nebo přelomovými body v průběhu učitelské kariéry. Tato témata byla pak zařazena do podkategorií, jež určovaly, zda tyto rozhodující události nebo přelomové body měly pro daného učitele v různých fázích kariéry aktivní nebo pasivní význam (dimenze minulost–současnost–budoucnost; Kelchtermans, 1993). Závěrem byly tyto rozhodující události nebo přelomové body konkrétněji analyzovány z hlediska toho, zda je jejich kontext individuální, regionální, nebo celospolečenský.

Různé fáze profesního rozvoje v kariéře učitele malotřídní školy

Výsledky této studie naznačují, že profesní rozvoj učitele je spíše nelineární povahy (Clarke & Hollingsworth, 2002). Jinak řečeno jednotliví učitelé vnímali aktivní a pasivní období profesního učení se ve značně různých fázích kariéry. Navíc byli schopni identifikovat osobní, mezilidské, kontextuální a situační faktory, které regulují jejich profesní učení se a každodenní práci ve venkovské škole.

Rozhodující události nebo přelomové body v průběhu profesní dráhy učitelů malotřídních škol

Zahájení výkonu učitelského povolání a vstup do komunity školy

Všichni respondenti zdůrazňovali význam a aktivní povahu úvodní fáze učitelské kariéry. Třebaže vzdělávání učitelů a školní život doznaly za 5–35 let praxe, které naše studie zohledňuje, výrazných proměn, zmiňovali učitelé velmi podobné výzvy, s nimiž se museli vyrovnávat jako začátečníci.

No tak v tu chvíli [po ukončení studia] musí člověk začít tohle učitelské povolání nějak dělat [smích]... (učitelka, 32 let praxe)

V prvních letech jsem si myslela, že mám všechny znalosti a dovednosti a tyhle věci, co jsou potřeba ke učení, měla jsem krátce po škole a věděla jsem, jak ty věci řešit... ale pak realita ve školách... výukové materiály a pomůcky... musela jsem hledat další informace... a dlouho jsem se aktivně vyptávala kolegů na všechno možné... (učitelka, 20 let praxe)

Všechno [související s učením] se muselo velice pečlivě plánovat... (učitelka, 9 let praxe)

Na začátku jsem se hlásila na table dočasná místa... různé školy, různá prostředí, i když všichni jsme si nakonec chtěli zajistit trvalé místo... ale předtím se dalo vidět, jak může vypadat jiná práce [učitelů základních škol]... (učitelka, 12 let praxe)

...a žádná z těch ženských [kolegyň] nechtěla úkoly ředitele, tak mě to vtáhlo na to místo jako úplného zelenáče. Takže tehdy to bylo hodně těžké... (učitel, 29 let praxe)

Učitelé systematicky zdůrazňovali, že úvodní fáze byla první rozhodující událostí a přelomovým bodem kariéry. Zároveň šlo o velmi aktivní fázi kariéry. Učitelé věřili tomu, že začátečníky v jejich práci aktivizují faktory, jako je učení se být autonomním učitelem, záměrná snaha získat zkušenosti z různých škol, převzetí funkce ředitele venkovské malotřídky již na začátku kariéry nebo proces socializace v učitelské komunitě malotřídní školy. Učitelé také identifikovali časový rámec této úvodní fáze. Odhadují, že riziko pádu do pasivní fáze jejich profesní dráhy nastává po třech letech. Během úvodní fáze všichni učitelé prožívali aktivní učební proces, v němž si snažili budovat soudržný celek z osobních, mezilidských, kontextuálních a situačních faktorů regulujících aktivitu začátečníků při práci (Pickle, 1985; Berliner, 1988; 1992; Shulman, 1986; 1987; Shulman & Shulman, 2004).

Významné události v mimoškolním životě učitele

Učitelé i učitelky vztahovali při svých reflexích svůj osobnostní růst k situaci ve vlastní rodině. Význam osobnostního růstu a průběhu životních událostí pro profesní rozvoj zdůrazňovaly již dřívější studie (Calderhead, 1992; Beijaard et al., 2000, s. 754; srov. Quest, 2000). Také všichni naši respondenti potvrzovali, že významné životní události ovlivňují rozvoj učitele jako profesionála.

...když máte malé děti, prostě jen přijdete a děláte své věci, nemáte čas účastnit se kurzů nebo něčeho navíc, a v tomhle stadiu nemáte k tomu ani motivaci... (učitelka, 15 let praxe)

...musím říct, že aspoň já jsem hodnotu učení lépe pochopil, když se mi narodily děti. ... role učitele jako vychovatele mi byla mnohem jasnější, když jsem se zároveň ocitl v roli otce... (učitel, 11 let praxe)

...první výrazná změna [v názorech na vzdělávání] nastala, když začaly do školy chodit naše děti... a velmi dobře si pamatuji, jak šel syn do třetí třídy a já jsem sledoval, jak se učí, a občas jsem si pomyslel, kolik jen jsem za dobu své výuky způsobil traumat... až doma vidíte takto konkrétně, jakým „učícím se“ je takový žák třetí třídy... (učitel, 29 let praxe)

Všichni učitelé vnímali, že důležité životní události, zejména ve vlastní rodině, ovlivňují jejich učitelské aktivity. Růst vlastních dětí aktivoval učitele k lepšímu chápání žáků. Také přechod do nového školního kontextu (např. kvůli kariéře jednoho z partnerů) zahajoval u učitelů fázi aktivního učení se. Naopak narození dětí a péče o ně, nemoc v rodině nebo ztráta blízkého příbuzného jsou faktory, které zahajovaly u některých učitelů pasivní fázi kariéry. V těchto situacích si učitelé všímali, že události v osobním životě a úkoly profesního učení nejsou slučitelné.

Profesní změny, které působí na učitele v malotřídkách

Učitelé reflektovali také změny v učitelském povolání, které podporují aktivitu nebo pasivitu v různých fázích kariéry. Malotřídní škola se jeví být flexibilním pracovním prostředím, kde se učitelé mohou aktivizovat organizováním velmi flexibilních výukových a učebních procesů ve třídách se žáky různého věku. Zároveň učitelé zdůrazňovali specifikum spočívající v potřebě naučit se holistické pracovní orientaci, neboť na tak malém prostoru se učitelé nemohou příliš specializovat nebo profilovat.

...když mám učební projekt se žáky z různých tříd a je riziko, že úkol nestihneme dokončit, můžu se snadno domluvit s jinou učitelkou, že bude pokračovat... tady svým kolegům neuniknete... na druhé straně se musíte starat o všechny ostatní věci, nejen o výuku... protože jsme tady jen tři učitelé, musíme všichni při běžném školním životě dělat holistickou práci... (učitelka, 12 let praxe)

Učitelé jsou také toho názoru, že v malé učitelské komunitě se každý učitel konkrétně zapojuje do řešení různých úkolů s cílem zkvalitnit práci své školy (např. kurikulární proces). Učitelé jsou ovšem v souvislosti s učením v malotřídkách znepokojováni některými úkoly rozvoje školy, na které nebyli odborně připravováni (např. asimilace žáků z přistěhovaleckých rodin do tříd se žáky různého věku bez odborné podpory; srov. Jacobsson et al., 2001).

Stabilita a neměnná rutina v profesní dráze učitele

Všichni učitelé uvedli, že během profesní dráhy nastává stabilní období charakterizované hrozbou, že se neměnná rutina promění v cyklus saturace. Stabilní období může tedy vést k pasivní fázi, zejména v malé učitelské komunitě. Učitelé si proto vyvinuli vlastní individuální strategie k identifikaci znaků stability nebo neměnné rutiny.

...když jsem přišel [jako nováček], byli tam dva zkušenější kolegové... a byly vyvinuty určité postupy, jak v této škole řešit věci, a člověk se krok za krokem přizpůsoboval těmto postupům... (učitel, 29 let praxe)

...když přicházeli noví učitelé, setkali se s učiteli, kteří zde již strávili celý profesní život... museli jsme utvářet určitou novou kulturu školy... (učitel, 23 let praxe)

...když posloucháte učitele z jiných škol, tak horlivě diskutují [na téma zkevalitnění školské praxe nebo výuky], hlavně o moderních metodách výuky... (učitel, 23 let praxe)

Role kolegů a jejich služebního věku souvisí také s tím, jak aktivně nebo pasivně se konkrétní učitel vyrovná s tímto obdobím stability. Učitelé se snažili vyhnout těmto profesně pasivním fázím kariéry skrze identifikaci neměnných rutinních postupů při práci. Všimli si, že pokud noví členové malé učitelské komunity účinně narušují starou rutinu, vnášejí do školy profesní vitalitu. Zároveň zdůrazňují riziko, že malá učitelská komunita natolik „vtáhne“ nováčka do starých postupů, že si učitel ani neuvědomí, jak se přizpůsobuje životu ve vyjetých kolejkách.

Změna pracoviště

Odchod z jedné školy a příchod do jiné v různých fázích kariéry se jeví jako pohnutí pro zahájení aktivního úseku profesní dráhy učitele. Učitelé naznačovali, že přechod mezi školami nabízí nové výzvy (např. výhled na ředitelskou pozici, lepší využití vlastních profesních poznatků při výuce určitého předmětu nebo při účasti na rozvojových procesech školy atd.) a umožňuje nacházet v kontextu školy vlastní cestu k podpůrnému klimatu učitelské komunity a společenskému kontextu, v němž se učitel profesně dobře uplatní (srov. Koskenniemi, 1982).

Na druhé straně učitelé uváděli, že neustálý cyklus změn pracoviště nemusí jako strategie podpory vlastní profesní dráhy nutně znamenat aktivitu v učitelském povolání. Zdá se, že pouhé kontextové změny nevedou k tomu, aby se učitelé profesně učili.

Mám už zkušenosti s přechody z jedné školy do druhé. Aspoň v tomto stadiu kariéry není změna pracoviště řešením [jako preventivní mechanismus proti uvíznutí ve vyjetých kolejkách]. Pocit „okouzlení novou školou“ trvá jen chvíli... (učitel, 23 let praxe)

Je také nutno poznamenat, že učitelé, kteří hovořili o uskutečněné nebo i plánované změně pracoviště, měli především na mysli přechod z jedné venkovské malotřídní

školy do jiné, podobné školy. Zdá se, že vztah mezi profesními okolnostmi osobnosti učitele a tímto specifickým školským kontextem je značně výjimečný.

Další vzdělávání

Učitelé zdůrazňovali význam dalšího vzdělávání jako důležitého aktivizujícího faktoru v profesní dráze. Když se učitelé v rozhovorech začali vyjadřovat k profesnímu rozvoji, zmiňovali zejména kurzy dalšího vzdělávání, krátkodobé i dlouhodobé. To dokazuje, že si osvojili přístup k celoživotnímu vzdělávání jako způsobu „sebeaktivace“. Názory na funkčnost dalšího vzdělávání učitelů ukazují, že plánování dalšího vzdělávání musí vycházet z profesních potřeb učitele, má-li cílem být znovunalezení aktivní cesty po problematické fázi kariéry.

Když o tom tak přemýšlím, bylo moje studium předškolního vzdělávání [15 kreditů] aktivním obdobím, a zároveň jsem dostala tu skupinu předškolních žáků [žáků ve věku 6 let]... (učitelka, 12 let praxe)

...ve své současné pozici [ředitel] jsem se zúčastnil opravdu dobrého kurzu managementu vzdělávacích institucí... (učitel, 11 let praxe)

...kurzy, kterých jsem se účastnil, se týkaly především kurikulárního procesu na úrovni školy... (učitel, 23 let praxe)

Nejvýznamnějším názorem učitelů bylo, že další vzdělávání ovlivňuje profesionální aktivitu dvěma velmi různými způsoby. Učitelé vnímali, že krátkodobé i dlouhodobé kurzy dalšího vzdělávání, které podporují aktuální profesní potřeby v jejich práci (např. vedení školy, kurikulární proces na úrovni školy, modernizace didaktiky určitého předmětu nebo pedagogických poznatků, které berou v potaz kontext malotřídní školy), učitele v jejich profesi pozitivně aktivují. Zároveň učitelé zdůrazňovali, že období dalšího vzdělávání, které nebralo v úvahu charakteristiku jejich specifického školského kontextu nebo individuální úmysl rozšířit si profesní poznatky v určité fázi kariéry, bylo naopak obdobím zvýšeného stresu a pasivity (srov. Meriläinen & Pietarinen, 2007).

Uzavírání malotřídních škol

Mnozí učitelé malotřídních škol zmiňují hrozbu uzavírání škol nebo skutečnost, že byla uzavřena škola, v níž dříve pracovali, jako významnou událost ve své profesní dráze. V dřívějších studiích (Kalaoja & Pietarinen, 2002) bylo uzavření školy chápáno jako ztráta pro obec, ale z hlediska profesního rozvoje učitele jde o mnohem složitější a mnohostrannější jev. To, jak konkrétní učitel vnímá uzavření školy, souvisí s jeho vztahem ke komunitě, která byla se školou spojena, se strategií, podle níž obecní úřady takové uzavření provádějí, a se situací v širším regionu.

Kdyby k tomu došlo [uzavření školy], hledala bych místo v jiné malotřídce... (učitelka, 15 let praxe)

...jestli tuble školu zruší, bude mě to opravdu mrzet. Pokud tato škola skončí, přijdu o kus svého života... (učitel, 5 let praxe)

Učitelé reflektovali skutečnost, že uzavření školy může ovlivnit jejich profesní dráhu aktivním nebo pasivním způsobem. Pokud bylo možno uzavření školy učitelům zdůvodnit (např. pro nedostatek žáků), dokázali se s touto ztrátou na úrovni osobní i na úrovni komunity vyrovnat, a dokonce v ní vidět příležitost k hledání nových výzev v učitelství profesí. Takový případ uzavření školy může tedy přinést pozitivní výzvu k aktivaci procesu profesního učení se.

Naopak pokud byli učitelé toho názoru, že důvody pro uzavření školy nejsou opodstatněné (např. čistě finanční argumentace), vedlo takové uzavření k větší pasivitě. Profesní pasivita je ještě významnější, pokud se učitel asimiloval do tradiční identity učitele venkovské malotřídní školy. V takovém případě vztah mezi učitelem a komunitou kolem školy vyzdvihuje kulturní tradici, která pojímá školu jako centrum venkovské obce. Stojí také za zmínku, že identita učitele malotřídní školy, která s sebou nese silný vztah školy a místa, pozvolna mizí. Více než v polovině případů učitelé uváděli, že nežijí v místě školy. V případech uzavření školy byla velmi stresující zdvojená pozice, kdy učitel byl členem místní komunity a zároveň zastával pozici ve správě obce.

Rozvoj školy

Státní vzdělávací reformy mají dopad i na profesní rozvoj učitelů v malotřídních školách. Učitelé se zejména domnívají, že rozšířené možnosti rozhodování (v posledním desetiletí) a plánování kurikula na úrovni školy spustily v učitelství komunitě aktivní procesy. Učitelům byla dána větší autonomie v profesním učení se a více příležitostí k rozvoji kolegiálních aktivit, které se v učitelství komunitě navzájem propojují.

Učitelé však poukazují na to, že existuje rozpor mezi dostupnými zdroji a úkoly, které musí na cestě ke zkvalitnění školské praxe řešit. Navíc zvyšuje nároky na profesní rozvoj rostoucí rychlost, s jakou mají provádět vzdělávací reformy. Někteří učitelé konstatovali, že neustálé reformy na úrovni školy stály na počátku pasivní fáze jejich profesní dráhy.

...například ten kurikulární proces na úrovni školy – mám dojem, že současná verze je páté kurikulum během mé kariéry... když se dnes do něčeho pouštíme, je to pořád ve shonu, není čas plánovat kvůli tlaku harmonogramu a není ani dost času vyzkoušet ve škole, jaký mohou mít ty reformy úspěch... (učitel, 11 let praxe)

Obecně shrnuto existuje značné dilema mezi politikou decentralizovaného rozhodování, která chápe zkvalitnění školy jako lokální a komunitně orientovaný proces (např. ve věci kurikulárního procesu na úrovni školy), a jistou „pseudonezávislostí“, při níž mají být rozvojové úkoly přeneseny na úrovni školy do praxe (např. nedostatek zdrojů nebo omezený čas k implementaci různých rozvojových projektů).

Závěr

Souvislosti mezi pracovním prostředím malotřídní školy a profesním rozvojem konkrétního učitele v různé fázi jeho profesní dráhy jsme zkoumali na základě identifikace rozhodujících nebo přelomových bodů kariéry učitele v kontextu malotřídní školy. Jedním z hlavních zjištění je to, že profesní rozvoj učitele základní školy v kontextu malotřídek nesleduje přesně tradiční cestu, kterou se jinak ubírá učitelská profesní dráha, jak ji prezentují v teoriích fází kariéry např. Huberman (1992), Kilgore & Ross (1993) a Craft (1996).

Dále se ukazuje, že pouze úvodní fázi kariéry učitele lze i chronologicky identifikovat (první tři roky praxe). Po této úvodní fázi nastupuje nelineární stadium kariéry, kdy nastalé rozhodující události nebo přelomové body podmiňují aktivní nebo pasivní fáze velmi individuálním způsobem. Časový rámec těchto fází kariéry se u jednotlivých učitelů značně liší.

Je třeba zmínit, že učitel může čelit těžce události, která způsobuje aktivní nebo pasivní reakci, několikrát během kariéry a pokaždé může vnímat takovou událost jinak – v závislosti na osobních, mezilidských, kontextuálních a situačních faktorech, které regulují pracovní aktivitu učitele (Pickle, 1985; Berliner, 1988; 1992; Shulman, 1986; 1987; Shulman & Shulman, 2004).

Na aktivní a pasivní fáze kariéry by mělo být nahlíženo také z hlediska vztahu mezi profesním rozvojem učitele a kontextuálními faktory malotřídní školy. Ukázalo se, že kromě významných událostí v soukromém životě učitele (osobní faktor) je vnímání toho, zda určitá rozhodující událost zahájí aktivní nebo pasivní fázi kariéry, podmíněno mezilidsky, situačně a kontextově. Z mnoha hledisek poukazovali učitelé na to, že existuje napětí mezi charakteristikou kontextu malotřídky a situací sebe sama jako učitele základní školy (Woods & Jeffrey, 2002; Beijaard et al., 2004). Znamená to, že vztah školy a místa výrazně reguluje to, jak se učitel profesně učí, a jeho kariéru v kontextu venkovské školy.

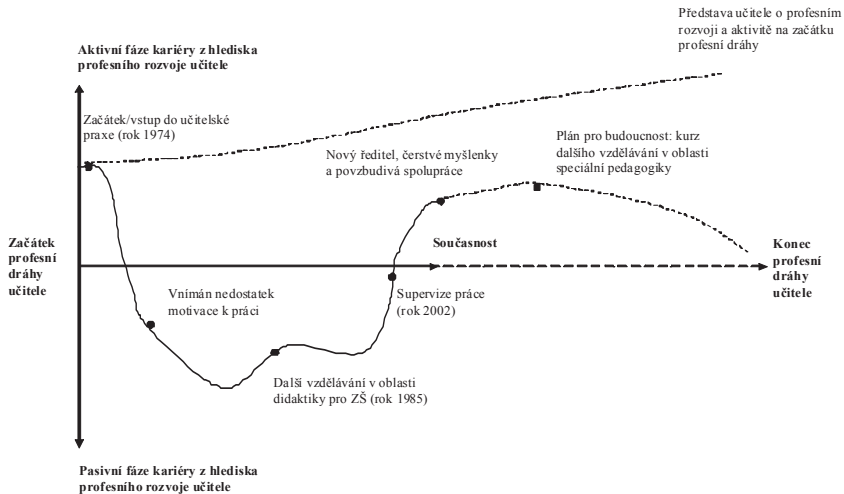
Během úvodní fáze výkonu učitelského povolání reflektují učitelé sebe sama jako nováčka, přičemž kontextuální vztah uvnitř malé učitelské komunity s ohledem na socializaci nově příchozího učitele je mimořádně důležitý. Pokud se kolegové nacházejí v aktivní fázi své profesní dráhy nebo jsou alespoň aktivně orientováni ve svém profesním růstu, může i nováček mezi učiteli nastoupit aktivní cestu profesního rozvoje. Je-li však situace opačná, může být nováček socializován do rutiny, která nadlouho brzdí jeho aktivitu.

V tomto nelineárním stadiu kariéry zdůrazňují učitelé význam individuálního dalšího vzdělávání. Říkají, že výstupy různých kurzů dalšího vzdělávání lze v malé učitelské komunitě využít na úrovni celé školy efektivněji než ve velkých školách – pokud ovšem existuje v učitelské komunitě podpůrné klima (viz Meriläinen & Pietarinen, 2002). Na druhé straně učitelé pocítují, že pro účast na dalším vzdělávání nemají stejné příležitosti jako učitelé ve větších školách, neboť v mnoha případech nemohou přenechat své skupiny žáků různého věku jinému kolegovi. Trvalou hrozbou v malotřídních školách je tedy částečně nevědomá izolace.

Shrňme, že učitelé v malotřídních školách reflektovali svou profesní aktivitu a učení se v souvislosti se změnami v učitelském povolání: stabilitu a neměnnou rutinu v profesní dráze učitele, přechod z jedné základní školy do jiné a uzavření školy vnímali jako velmi vlivné faktory pro kariéru. Zároveň tyto aktivní a pasivní fáze kariéry, prožívané konkrétními učiteli, průběžně mění kontext venkovské malotřídní školy. V něm je význam toho, jak se učitel profesně učí a jaký má vztah k úkolům rozvoje školy a podpory učení žáků, ještě výraznější než v jiných kontextech.

Přílohy

Příloha č. 1



Příloha č. 1: Příklad retrospektivního grafického úkolu, který byl součástí rozhovoru (učitelka, 28 let praxe)

Literatura

- BEIJAARD, D., VERLOOP, N., VERMUNT, J. D. Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. In *Teaching and Teacher Education*, 2000, 16 (7), 749–764.
- BEIJAARD, D., MEIJER, P. C., VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. In *Teaching and Teacher Education*, 2004, 20(2), 107–128.
- BELL, B., GILBERT, J. Teacher development as professional, personal and social development. In *Teaching and Teacher Education*, 1994, 10(5), 483–497.
- BERLINER, D. C. *The development of expertise in pedagogy*. New Orleans: American Association of Colleges for Teachers, 1988.
- BERLINER, D. C. The nature of expertise in teaching: In OSER, F. K., DICK, A., PATRY, J.-L. (Eds.), *Effective and responsible teaching* (227–248). San Francisco: Jossey-Bass, 1992.
- BROWN, S., McINTYRE, D. *Making Sense of Teaching*. Buckingham: Open University Press, 1993.
- CALDERHEAD, J. *The professional development of teachers in changing Europe*. Paper presented at The 17th Conference of the Association for Teacher Education in Europe. Lahti, Finland, 1992, August-September.
- CLARKE, D., HOLLINGSWORTH, H. Elaborating a model of teacher professional growth. In *Teaching and Teacher Education*, 2002, 18(8), 947–967.
- CLEMENT, M., VANDENBERGHE, R. Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? In *Teaching and Teacher Education*, 2000, 16(1), 81–101.
- COLEMAN, M. Managing induction and mentoring. In T. Bush, & D. Middlewood (Eds.), *Managing People in Education* (155–168). London: Paul Chapman Publishing Ltd, 1997.

- COLLAY, M., GAGNON, G. *Personal is professional: Reflections on the Profession of Teaching*. Presented at the 7th Biennial Conference of the International Study Association on Teacher Thinking. St. Catharines, Ontario, Canada, 31. 7. 1995.
- CONLE, C. Narrative Inquiry: research tool and medium for professional development. In *European Journal of Teacher Education*, 2000, 23(1), 49–63.
- CONLE, C. The rationality of narrative inquiry in research and professional development. In *European Journal of Teacher Education*, 2001, 24(1), 21–33.
- COPELAND, W. D., BIRMINGHAM, G., De la GRUZ, E., LEWIN, B. The Reflective Practitioner in Teaching: Toward a Research Agenda. In *Teaching & Teacher Education*, 1993, 9, 347–359.
- CRAFT, A. *Continuing professional development. A practical guide for teachers and schools*. London: Routledge, 1996.
- DADDS, M. Continuing Professional Development: nurturing the expert within. In *British Journal of In-service Education*, 1997, 23, 31–38.
- DAY, C., LEITCH, R. Teachers' and teacher educators' lives: the role of emotion. In *Teaching and Teacher Education*, 2001, 17(4), 403–415.
- FULLAN, M. *Change forces with a vengeance*. London: Routledge Falmer, 2003.
- GARRETT, V., BOWLES, C. Teaching as a profession: the role of professional development. In TOMLINSON, H. (ed.) *Managing Continuing Professional Development in Schools* (27–39). London: Paul Chapman Publishing Ltd, 1997.
- HALL, D. T., GOODALE, J. G. *Human resource management. Strategy, design and implementation*. London: Scott Foresman, 1986.
- HUBERMAN, M. Teacher development and instructional mastery. In HARGREAVES, A., Fullan, M. G. (Eds.), *Understanding teacher development* (122–142). London: Teachers College Press, 1992.
- HUUSKO, J. *Opettajayhteisö koulun omaleimaisten väkvoimien kehittämisenä, käyttäjänä ja kehittäjänä* [The teacher community as the formulator, user and developer of the distinctive strengths of the school; in Finnish]. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja No. 49, 1999.
- HÄMÄLÄINEN, K., LEPPILAMPI, A. The training of headmasters as a mean for the development of municipal schools. In SYVÄNIEMI, U. (ed.) *Interskola 1990: The Rural School into Nineties* (166–176). Publishing from administrative board of Hämeenlinna No. 34, 1990.
- JACOBSSON, C., POUSETTE, A., THYLEFORS, I. Managing stress and feelings of mastery among Swedish comprehensive school teachers. In *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2001, 45(1), 37–53.
- JONES, J., STAMMERS, P. The early years of the teacher's Career: Induction into the profession. In TOMLINSON, H. (ed.) *Managing Continuing Professional Development in Schools* (79–90). London: Paul Chapman Publishing Ltd, 1997.
- KALAOJA, E. Teaching composite classes in small schools. In SYVÄNIEMI, U. (ed.) *Interskola 1990: The Rural School into Nineties* (7–27). Publishing from administrative board of Hämeenlinna No. 34, 1990.
- KALAOJA, E., PIETARINEN, J. Characteristics of Finnish small rural schools – what can we learn from learning and instruction by researching small rural schools? In KALAOJA, E. (ed.) *Näkökulmia kyläkouluihin ja niiden kehittämiseen* [Viewpoints on village schools and their development; in Finnish] (3–17). Oulun yliopisto. Kajaanin Opettajankoulutuslaitoksen sarjajulkaisuja. Sarja A: Tutkimusraportti 21, 2002.
- KELCHTERMANS, G. Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. In *Teaching and Teacher Education*, 1993, 9(5/6), 442–456.
- KELCHTERMANS, G. Biographical methods in the study of teachers' professional development. In CARLGREN, I., HANDAL, G., VAAGE, S. (Eds.) *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice* (93–108). London: Falmer Press, 1994.
- KELCHTERMANS, G., VANDENBERG, R. Teachers' professional development: a biographical perspective. In *Curriculum Studies*, 1994, 26(1), 45–62.
- KILGORE, K., ROSS, D. Following PROTEACH Graduates: The fifth year of practice. In *Journal of Teacher Education*, 1993, 44(4), 279–287.

- KOSKENNIEMI, M. *Twenty-two years after becoming a teacher*. Suomalaisen tiedeakatemian toimituksia. Sarja-Ser. B, Nide-Tom, 1982. 221.
- KOSUNEN, T., HUUSKO, J. Shared and subjective in curriculum making – lessons we learn from Finnish teachers. In SUGRUE, C., DAY, C. (Eds.) *Developing Teachers and Teaching Practice. International Research Perspectives* (234–244). London: Falmer Press, 2002.
- LAUKKANEN, R., MUHONEN, L., RUUHIJÄRVI, P., SIMILÄ, K., TOIVONEN, E. *Pieni koulu*. [A Small school; in Finnish]. Vantaa: Kunnallispaino, 1986.
- LAW, S. Privatising policies and marketising relationships: Continuing Professional Development in Schools, LEAs and Higher Education. In TOMLINSON, H. (ed.) *Managing Continuing Professional Development in Schools* (52–65). London: Paul Chapman Publishing Ltd, 1997.
- McEVAN, P. J. Recruitment of rural teachers in developing countries: an economic analysis. In *Teaching and Teacher Education*, 1999, 15(8), 849–859.
- MERILÄINEN, M. *Täydennyskoulutuksen merkitys luokanopettajan ammatilliselle kehitykselle* [The importance of in-service training and for the professional development of primary teachers; in Finnish]. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja No. 51, 1999.
- MERILÄINEN, M., PIETARINEN, J. *Primary teachers' professional development in the context of small rural schools*. [online] Paper presented at The European Conference on Educational Research in Lisbon, 2002, September. Dostupné z < http://brs.leeds.ac.uk/cgi-bin/brs_engine>.
- MERILÄINEN, M., PIETARINEN, J. Stress as a barrier to professional development. In LÖWSTEDT, J., LARSSON, P., KARSTEN, S., VAN DICK, R. (Eds.) *From Intensified Work to Professional Development. A Journey Through European Schools*. Berlin: P. I. E. Peter Lang, 2007, 111–128.
- MILES, M. B., HUBERMAN, M. A. *An expanded sourcebook. Qualitative data analysis*. London: Sage Publications, 1994.
- NATIONAL BOARD OF EDUCATION. *Quantitative indicators of education 2001*. (Koulutuksen määrälliset indikaattorit; in Finnish) Jyväskylä: Gummerus, 2001.
- NATIONAL BOARD OF EDUCATION. *Quantitative indicators of education 2004*. (Koulutuksen määrälliset indikaattorit; in Finnish) Tampere: Tammer-paino, 2004.
- NEWMAN, C. S. Seeds of professional development in pre-service teachers: a study of their dreams and goals. In *International Journal of Educational Research*, 2000, 33(2), 125–217.
- OLSON, M. R., CRAIG, C. J. Opportunities and challenges in the development of teachers' knowledge: the development of narrative authority through knowledge communities. In *Teaching and Teacher Education*, 2001, 17(6), 667–684.
- OVENS, P. Can teachers be developed? In *Journal of In-Service Education*, 1999, 25(2), 275–306.
- PICKLE, J. Toward teacher maturity. In *Journal of Teacher Education*, 1985, 36(4), 55–59.
- QUEST, K. E. Career development in school psychologists. In *Journal of School Psychology*, 2000, 38(3), 237–257.
- RUOHOTIE, P. *Ammatillinen uusiutuminen ja kehittyminen*. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino, 1996, 201–215.
- SAARANEN, T., TOSSAVAINEN, K., TURUNEN, H., VERITO, H. Occupational well-being in a school community – Staff's and occupational health nurses' evaluation. In *Teaching and Teacher Education*, 2006, 22(6), 740–752.
- SHULMAN, L. S. Those who understood: Knowledge growth in teaching. In *Educational Researcher*, 1986, 15 (2), 4–14.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In *Harvard Educational Review*, 1987, 57, 1–22.
- SHULMAN, L. S., SHULMAN, J. H. How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 2004, 36 (2), 257–271.
- STAKE, R. Case studies. In DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 1994, 236–247.
- WITTEN, K., McCREANOR, T., KEARNS, R., RAMASUBRAMANIAN, L. The impacts of a school closure on neighbourhood social cohesion: narratives from Invercargill, New Zealand. In *Health & Place*, 2001, 7(4), 307–317.

- WOODS, P., JEFFREY, B. The reconstruction of primary teachers' identities. In *British Journal of Sociology of Education*, 2002, 23(1), 90–106.
- YIN, R. K. *Case study research. Design and methods*. London: Sage, 1994.
- YRJÖNSUURI, Y. Rural schools in the nineties. In SYVÄNIEMI, U. (ed.) *Interskola 1990: The Rural School into Nineties* (1–6). Publishing from administrative board of Hämeenlinna No. 34, 1990.

O autorech

JANNE PIETARINEN, Ph.D., působí na Univerzitě v Joensuu ve Finsku. V centru jeho výzkumných zájmů stojí problematika učebního prostředí školy, přechody mezi různými fázemi žákovské dráhy, profesní rozvoj učitelů v různých fázích kariéry a různých institucionálních kontextech.

Kontakt: janne.pietarinen@joensuu.fi

MATTI MERILÄINEN, Ph.D., působí na Univerzitě v Joensuu ve Finsku, kde je garantem učitel-
ských studií. Jeho výzkumný zájem se soustřeďuje na další vzdělávání učitelů, vliv tohoto vzdělávání na profesní rozvoj učitele.

Kontakt: matti.merilainen@joensuu.fi

About the authors

JANNE PIETARINEN, Ph.D. is working at the University of Joensuu, Finland as a senior researcher. His research interests are focused on learning environment of the school, especially in pupils' transitions in different phases in their comprehensive school career, school development and teachers' professional learning in different career phases and various school contexts.

Contact: janne.pietarinen@joensuu.fi

MATTI MERILÄINEN, Ph.D. is working at the University of Joensuu, Finland as a lecturer. He is responsible for pedagogical studies of university teachers. Earlier he has been working as Director of Educational Development. His research interests are focused on in-service and personnel training, impact of training on professional development and pedagogical well-being of students in higher education.

Contact: matti.merilainen@joensuu.fi

