

# Učení prostřednictvím sítí a jeho vedení (Leading Learning by Networking, LeLeNet) Teoretická východiska ředitelů k budování sítí profesního učení

Kristin Vanlommel, Wouter Schelfhout, Jan Vanhoof

## Abstrakt

Obecným cílem projektu LeLeNet je rozvoj způsobilosti vedoucích pracovníků školy k budování a údržbě sítí profesního učení (SPU) mezi učiteli. Mění se vzdělávací kontext a učitelé musí těmto změnám přizpůsobovat svůj přístup. Ukazuje se, že SPU poskytují náležité podmínky pro posilování schopností učitelů učit se a rozvíjet tak, aby tyto změny zvládali. Náš teoretický rámec má za cíl popsat, co rozumíme pojmem síť profesního učení a které podmínky s sebou nese udržitelná implementace SPU. Zásadní roli pro tuto implementaci a udržitelnost SPU ve školách hrají vedoucí pracovníci školy. Zejména budeme identifikovat kompetence, které jsou pro ně podstatné. Rozvoj SPU bude představovat platformu pro řešení problematiky související s proměnlivým kontextem škol. Budování učebních sítí zdola může pomoci zvládat individuální obtíže s tímto proměnlivým a stále diverzifikovanějším kontextem a podporovat kolektivní učení, společnou tvorbu znalostí a profesní rozvoj učitelů (Stoll, 2010).

## Úvodem

Sítě profesního učení (SPU) mohou být ku pomoci učitelům při překonávání individuálních obtíží, s nimiž čelí očekáváním v souvislosti s proměnlivým a stále různorodějším kontextem práce, a mohou v tomto ohledu podporovat kolektivní učení ve školách. Kolektivní učení ve školách se dosud jeví jako značně omezené a SPU nejsou běžnou formou práce. Výsledky výzkumů přitom ukazují, že vedoucí pracovníci škol mají velký vliv na to, do jaké míry se SPU ve školách budují a udržují (Vanblaere a Devos, 2016). Cílem tohoto textu je tudíž předestřít základní teoretický rámec pro rozvoj způsobilosti škol budovat a udržovat sítě profesního učení učitelů.

V teorii i praxi nacházejí SPU v různých kontextech různou konceptualizaci, ale široká mezinárodní shoda naznačuje, že jde o skupiny lidí, kteří sdílí a kriticky zkoumají vlastní praxi, a to trvale, reflektivně, kolaborativně a s orientací na učení (Mitchell a Sackney, 2011; Toole a Louis, 2002). Cílem činnosti SPU je zvýšení profesní efektivity ve prospěch žáků. V tomto smyslu spolupracují a zároveň se společně učí při řešení otázek, které s sebou nese například diverzita ve školách.

Rozšiřuje se množství důkazů, které poukazují na zásadní roli vedoucího pracovníka školy v klíčových procesech učení a výuky ve školách (Muijs et al., 2014), což platí také o posilování adaptabilních strategií reagujících na proměnlivý a různorodý kontext formou specificky zaměřené politiky profesního rozvoje ve škole (Schelfhout, 2017). Vést učitele při učení a rozvoji nelze bez specifických kompetencí. Ředitelé musí hrát zásadní roli při budování způsobilosti prosazováním a podporou těchto vůdčích procesů. Výzkum naznačuje, že ředitelé pilně pracují, ale malý podíl času věnují rozvoji a podpoře podmínek k posílení spolupráce a společného učení ve školách (Grissom, Loeb, a Master, 2013; Schleicher, 2012). Mimo jiné jsou vedoucí pracovníci škol nedostatečně připraveni k implementaci a podpoře SPU mezi učiteli (Schleicher, 2012). Otázkou je, které kompetence těchto vedoucích pracovníků jsou pro organizaci a implementaci v praxi potřebné.

## Vymezení problému

### 1. Proměnlivý kontext, zvýšená diverzita

Společnost se rychle mění, což přináší nové nároky i na školství, týmy školských pracovníků a

učitele, kteří potřebují neustále přizpůsobovat těmto změnám svou praxi (Elchardus, Huyge, Kavadias, Siongers a Vangoidsenhoven, 2009; Struyf, Adriaensens a Verschueren, 2013). Tuto proměnlivou společnost dnes charakterizuje globalizace a diverzita, která vyžaduje nové přístupy (OECD, 2016). Příprava učitelů musí odpovídat potřebám diverzifikované společnosti charakterizované různým vlivem identity, společenského zázemí, pohlaví, etnických rozdílů, sociálního zařazení, vzdělávacích potřeb, názorů, pohledu na svět, religiozity. Učitelé potřebují jednak odpovídající pedagogické a didaktické dovednosti, s nimiž zvládnou diverzitu ve třídě, ale zároveň potřebují kompetence pro komunikaci s různými typy rodičů a žáků. Narůstá diverzita v rámci diverzity, zvládat ji v nejširší formě nelze bez komplexních schopností a neexistuje jeden univerzálně účinný přístup. Namísto toho se učitelé musí učit trvalé adaptabilitě své praxe k proměnlivému prostředí.

## 2. Síť profesního učení (SPU) jako prostředek podpory změny

Průběh změny ve školství závisí na mnoha spolupůsobících dimenzích — školské politice, motivaci, struktuře, hodnocení atd. Při své složitosti nemůže být změna vykreslena jako soubor individuálních změn na úrovni učitele. Škola jako celek se musí vyvíjet v organizaci, která se učí a poskytuje zásadní podmínky k tomu, aby učitelé mohli sdílet a konstruovat znalosti společně s kolegy a provádět reflexi praxe. Ukázalo se, že SPU dokáže utvořit správné podmínky pro kolektivní učení, které podpoří vzdělávací změnu (Brown a Poortman, 2018). My budeme hovořit o SPU jako prostředku podpory učení a rozvoje v širším smyslu — jednak prostředku zvládnání diverzity, ale i dalších problémů, jímž školy čelí. Zdá se, že jednotliví učitelé nejsou před zahájením pracovní kariéry dostatečně připravováni na zvládnání různých výzev, které vyplývají z proměnlivosti a různorodosti kontextu. Říká se, že učitelé nemají dostatek soběstačnosti k řešení problémů souvisejících s diverzitou, cítí se být na problémy s jejím zvládnáním sami a stěžují si na nedostatek podpory (Little, Leung a Van Avermaet, 2013). Externí kurzy jsou začasť vnímány jako příliš obecné a stěžejí přenositelné do učitelské praxe. Navíc se obsah školení, která neprobíhají v terénu, často míjí se skutečnými potřebami učitelů. Mnoho energie se vkládá do různých iniciativ nekoordinovaně, a to kvůli izolovanému přístupu k profesionalizaci (Honig a Coburn, 2008). To vyzdvihuje potřebu rozvíjet u učitelů nejen znalosti a dispozice ve věci řízení diverzity, ale také potřebu učit se a budovat struktury rozvoje školy a třídy tak, aby odpovídaly svému účelu. Právě síť profesního učení prokázaly, že umějí překonat nedostatky související s přenosem podpory a s koordinací (Sleegers, den Brok, Verbiest, Moolenaar a Daly, 2013).

Proto je v tomto teoretickém rámci naším východiskem skutečnost, že učitelé musí jednak být schopni adaptovat praxi z důvodů diverzity, ale také přizpůsobovat přístup k výuce podle proměnlivého kontextu. Aby se dokázali vyrovnávat s důsledky globalizace a rychlých změn, je zapotřebí nově přistupovat k učení. Nelze nadále považovat učení za věc jednotlivého učitele. Pro úspěch v proměnlivém a stále složitějším světě je potřebné, aby se učitelé učili nakládat se změnami společně a také společně nacházeli cesty ke kvalitnějšímu učení u mladých lidí (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace a Thomas, 2006).

Autoři studií, například Balletová a Kelchtermans (2009) v kontextu vlámského školství nebo Van Veen, Zwartová a Meirink (2010) v kontextu nizozemském, ukazují, že profesní rozvoj učitele se nadále zaměřuje spíše na tradiční aktivity a přenos znalostí a často je redukován na pojetí „opakovacích kurzů“, v němž ústřední pozici zaujímá externí, krátkodobý a na přenos orientovaný profesní rozvoj. Bylo zjištěno, že profesní rozvoj většinou znamená účast při jednotlivých aktivitách a málo pozornosti je věnováno aplikaci obsahu těchto aktivit do praxe ve třídě nebo šíření nového vhledu mezi kolegy. Výzkum Balletové a Kelchtermans (2009) dále naznačuje, že profesnímu rozvoji nepochybně věnuje školská politika pozornost, ale děje se tak značně izolovaně, odděleně od dalších domén školské politiky.

Argumenty a doklady směřující k prosazení profesního učení s pozitivním dopadem na výsledky žáků oponují tradičním představám o politice profesního rozvoje, nejčastěji spočívající v účasti na akcích „rozšiřovacího studia“ (Muijs et al., 2014). Cyklus bádání a rozvoje vědomostí má ve svém jádru obraz učitele jako adaptabilního experta, ostražitého v situacích, kdy dosavadní

rutina přestává fungovat, a hledajícího různé typy řešení (Timperley a Parr, 2010). Tato konceptualizace profesionality a rozvoje jako věci adaptabilní expertízy si získává značnou pozornost mezi badateli a profesní komunitou. Muijs et al. (2014) říkají: „Vyžaduje to více než pouhé pochopení jednotlivého učitele, že je třeba uvažovat a konat jinak. Vyžaduje to, aby se školy staly místem záměrného a systematického profesního učení, kde vedoucí pracovníci bedlivě sledují vliv školy jako organizace, jejího vedení a výuky na zapojení žáků, jejich učení a dobro. O školách uspořádaných k takovému učení se říká, že mají vysokou adaptabilitu (Staber a Sydow, 2002; s. 248).“

### 3. Důležitá role vedení školy při tvorbě, podpoře a údržbě SPU

Podmínkou dosažení tohoto cíle je, aby vedení školy cílevědomě utvářelo podmínky pro kolaborativní bádání, neboť profesní učení není účinné, nemají-li učitelé podporu ve zkoumání, řešení problémů a rozšiřování dosavadního obzoru. Vedoucí pracovníci školy budou potřebovat náležité kompetence k tvorbě, podpoře a údržbě SPU. Novým výzvám ve výuce a vlastním učení nemohou učitelé čelit sami, každý má své místo v řetězci mezi politikou a praktickou potřebou správných podmínek k profesnímu učení (Muijs et al., 2014).

Vedení školy může této věci podstatně přispět cíleně orientovaným přístupem k profesnímu učení. Jeví se jako zásadní, aby dokázalo začlenit profesní rozvoj do širší školské politiky, zapojit do něj učitele (Timperley a Parr, 2010) a změnit postoj, který k profesnímu rozvoji zaujímají. Jelikož SPU již prokázaly schopnost utvářet podmínky ke kultivaci učení v rámci integrovaného profesního rozvoje učitelů a vedení školy se zásadně podílí na implementaci a udržitelnosti těchto sítí, budeme se tomuto tématu věnovat v následujících odstavcích podrobněji.

## Teoretický rámec

### 1. Konceptualizace sítí profesního učení (SPU)

S intencionální snahou zajistit takovou úroveň učení, jakou potřebují praktikové pro zvládnutí proměnlivého kontextu, se jako mechanismus tvorby znalostí, které se mohou kladně projevit u žáků, stále častěji prosazují profesní sítě. Ústřední myšlenkou, která stojí za SPU, je podnět učitelům, aby hovořili o vlastní profesní praxi, podrobovali ji zkoumání a adaptacím a přitom vycházeli ze vzájemného sdílení myšlenek, pohledu na věci, konkrétních a prakticky orientovaných didaktických přístupů, a to v ovzduší kolektivně zaměřeném na optimalizaci učebního procesu všech žáků (Brown a Poortman, 2018). Jde o to, aby se učitelé začali učit od sebe navzájem a ve společné skupině, pěstovali přitom skupinovou identitu vázanou na společný výukový kontext a sdíleli cíle i repertoár pro interakci.

Sítě sdružují lidi s obdobnými zájmy, ale nejsou jen příležitostí pro sdílení osvědčených postupů. Sítě profesního učení se zaměřují spíše na tvorbu znalostí než jejich reprodukci či přenos. To vysvětluje i z definice sítí z lisabonské konference OECD v roce 2003:

Sítě jsou smysluplné společenské subjekty, které charakterizuje pozornost kvalitě, náročnosti a zaměření na výstup. Zároveň jsou účinnými prostředky podpory inovací v dobách změn. Ve školství pomáhají šíření osvědčených postupů, profesnímu rozvoji učitelů, podporují budování způsobilosti ve školách, jsou prostředníkem mezi centralizovanými a decentralizovanými strukturami a napomáhají procesu restrukturalizace a rekultivace vzdělávacích organizací a soustav (OECD, 2003).

Podle OECD (2003) je výhodou kolaborativní práce v sítích zmírnění izolace, kolaborativní profesní rozvoj, společné řešení sdílených problémů, výměna expertízy a zkušeností z praxe, snazší sdílení znalostí, zkvalitnění školy a příležitost pro praktické uplatnění vnější podpory. Sítě učitelů utvářejí podmínky pro změnu kultury a postojů a pro vzájemné učení z interakce a z konání a

chování týmu. Rovněž umožňují podílet se na vedení a odpovědnostech v rámci škol i mezi nimi (Earl a Katz, 2006).

Pojem sítě profesního učení se ovšem ve vzdělávacím kontextu stal i jistým typem nejasně vymezeného *container concept* (Slegers et al., 2013). Existuje řada pojmů podobných, které se však liší v různých zásadních aspektech. Jsou to například *komunitní praxe* (Wenger, 1998), *zesíťované učební komunity* (Katz a Earl, 2010), *učitelské komunity* (Admiraal, Lockhorst a van der Pol, 2012), *lesson study* (Verhoef, Poortman a Coenen, 2014), *teacher design teams* (Binkhorst, Handelzalts, Poortman a Van Joolingen 2015) nebo *subject-specific learning communities* (Schelfhout, 2017). Mimoto souvisejí SPU s šířeji dosahujícími pojmy jako *týmové učení* (Decuyper, Dochy a Van den Bossche, 2010), které mohou rovněž být ve vzdělávacím kontextu uplatňovány.

Tvárnost výrazu *sít'* s sebou nese, že je používán k označení řady jevů, společenských i technologických. Ve školství mohou sítě profesního učení představovat sítě učitelů v rozsahu od jediné školy po externí sítě profesionálů v celé zemi (Chapman a Hadfield, 2009).

Třebaže v literatuře nacházíme pro sítě široké spektrum definic, univerzální definice sítě profesního učení neexistuje. SPU mohou mít různé interpretace v různých kontextech, ale širší mezinárodní konsensus naznačuje, že jsou to skupiny lidí, kteří sdílí a kriticky zkoumají vlastní praxi, a to trvale, reflektivně, kolaborativně a s orientací na učení (Mitchell a Sackney, 2011; Toole a Louis, 2002).

Naším cílem ovšem není dospět k výhradní definici, neboť ta by mohla vylučovat sítě důležité pro učení v různých evropských kontextech. Záměrem je identifikovat vlastnosti, které jsou pro ně důležité z hlediska školicích modulů. S cílem zajištění vůdčího rámce pro pochopení základních faktorů SPU ve školství budeme v následujících oddílech hovořit o podstatných vlastnostech SPU, jak byly dosud identifikovány mezinárodním výzkumem a literaturou.

## 2. Podstatné vlastnosti sítí profesního učení

Z literatury plyne, že sítě profesního učení mají pět společných klíčových charakteristik, které se zároveň jeví jako propojené a spolupůsobící (Hord, 1997):

### 2.1 Sdílené hodnoty a společná vize

Bylo zjištěno, že mít společnou vizi a cíle má ústřední význam (Stoll et al., 2006). V kontextu řízení diverzity to může například znamenat, že učitelé sdílí vizi o tom, jak lze různorodost populace žáků (např. jejich různé pohlaví a rasu) využít jako jednak silnou stránku a jednak výzvu při výuce a učení ve třídě. Louis s kolegy (1995) tvrdí, že sdílená hodnotová základna představuje rámec pro sdílené, kolektivní a etické rozhodování.

### 2.2 Kolektivní odpovědnost

V literatuře existuje široká shoda na tom, že členové SPU konsistentně přebírají odpovědnost za učení žáků (Louis et al., 2010). Předpokládá se, že taková kolektivní odpovědnost pomáhá udržovat aktivitu, vyvíjí kolegiální tlak a podporuje akontabilitu — například právě ve věci zvládnutí diverzity a etického řešení problémů.

### 2.3 Reflektivní profesní zkoumání

Zde je obsažen reflektivní dialog (Louis et al., 2010), který má význam pro vzájemně chápaný rozvoj, sdílení a reflexi vědomostí potřebných pro zvládnutí takových výzev ve vzdělávání, jakou představuje diverzita. Reflektivní profesní zkoumání znamená hovory o různé problematice, kterou ve školství přináší trvalá aplikace nových znalostí (Louis et al., 2010), společné plánování a rozvoj kurikula (Stoll et al., 2006), vyhledávání nových vědomostí (Hord, 1997), hluboké zkořenění znalosti, které se formou interakce proměňují ve znalosti sdílené (Fullan, 1991) a uplatnění nových myšlenek a informací při řešení problémů souvisejících s různorodými potřebami žáků (Hord,

1997).

## 2.4 Spolupráce

V této věci jde o zapojení pracovníků školy do rozvojových aktivit nad rámec povrchní výpomoci a vzájemné podpory (Louis et al., 1995). Ukázalo se, že kolaborativní aktivity jsou významnou podmínkou dosažení cílů v kontextu řízení diverzity. Rozvoj nových přístupů k výuce není představitelný bez spolupráce. Komunity profesního učení vyžadují po učitelích, aby se přizpůsobili vyspělým normám a vyspělé odbornosti, v jejímž rámci je různorodost, debata a rozdílnost názorů základním stavebním kamenem zkvalitnění (Hargreaves, 2006).

## 2.5 Podpora skupinovému i individuálnímu učení

Všichni učitelé se učí od svých kolegů (Louis et al., 1995). Kolektivní učení je zřejmé také při kolektivní tvorbě znalostí (Louis, 1994), kdy dochází k interakci ve školní učební síti, zapojení do seriózního dialogu a uvažování o informacích a datech, která jsou společně interpretována a v daném rámci šířena. V tomto smyslu je cílem podpora učení s ohledem na řízení diverzity na úrovni individuální i skupinové.

V literatuře byly identifikovány různé faktory, které mohou ovlivnit úspěšnost SPU. V následujících odstavcích postupně probereme tyto zpomalující i podpůrné faktory na úrovni sítě (aktivity a struktura), učitele i vedoucího pracovníka školy.

# 3. Významné faktory úspěšnosti SPU — úroveň aktivit a struktury sítě

## 3.1. Úroveň učebních aktivit

Při velkoplošném výzkumu, který zahrnoval 137 sítí (1500 škol) v letech 2002 až 2006, generovali Jackson a Temperley důkazy o tom, jak a za jakých podmínek mohou sítě přispívat ke zlepšení studijních výsledků. Jejich studie identifikuje charakteristiky zesíťovaných učebních aktivit, které se projeví jako důležité pro zkvalitnění kolaborativního učení v rámci sítě. Jackson a Temperley (2006) říkají, že charakteristiky úspěšných zesíťovaných učebních aktivit lze uskupit podle následujících hledisek:

### 3.1.1 Zaměření

Aktivity v rámci SPU musí být zaměřeny na sdílené učební cíle. V kontextu řízení diverzity potřebují zesíťované aktivity jasné zaměření k těmto cílům a k cílům kolaborativních aktivit.

### 3.1.2 Uspořádání

Zesíťované učební aktivity se také musí odrážet ve vlastnostech učebního uspořádání (učení od druhé osoby; učení s druhou osobou) a metaučení. Musí být účelně rozvrženy a je třeba, aby dokázaly měnit profesní znalosti i praxi ve prospěch kvalitnějšího učení žáků. Toto uspořádání nesmí opomíjet příležitosti pro sdílené vedení.

### 3.1.3 Orientace

Úspěšně zesíťované učební aktivity jsou takové, které se zaměřují na praktické změny, v jejichž konečném důsledku dochází ke kvalitnějšímu učení a rozvoji žáků. V kontextu řízení diverzity musí být zesíťované aktivity orientovány ke sdílení a budování znalostí podporujících učení různorodé žákovské populace s různým zázemím i různými vzdělávacími potřebami. Úspěšné učební aktivity mají jasné zaměření na učení učitelů, jež se promítne do kvalitnějšího učení žáků (v kontextu diverzity). Sladěný zesíťovaný učební proces učitelů a žáků a sdílené řízení, které prosazuje a podporuje učení v rámci těchto aktivit, vedou k důkazům úspěšnosti sítě při plnění dvojího souběžného cíle — posíleného učení u učitelů a zlepšených výsledků u žáků (Jackson a Temperley, 2006).

### 3.2 Úroveň struktury sítě

V nedávné metaanalýze pátrali März et al. (2018) po tom, jak, kdy a za jakých podmínek mohou profesní sítě přispět k udržitelné školské reformě. Jejich systematická analýza přinesla přehled inovačně specifických, individuálních, strukturálních a relačních podmínek, jakož i podmínek souvisejících s vedením, přičemž role profesních sítí je zařazena mezi podmínky relační. Relační podmínky mohou posilovat i oslabovat udržitelnost inovací. März et al. (2018) takto shrnují podmínky, za nichž mohou profesní sítě přispívat k udržitelnosti reformy:

#### 3.2.1 Míra formálnosti interakce

Je zapotřebí formálních i neformálních vztahů a struktur. Formální interakce je důležitá zejména v počáteční fázi inovační trajektorie, neboť utváří příležitosti pro interakci obecně. Postupně musejí růst i neformální vztahy, protože ty vedou k trvalejším inovacím (Coburn, Penuel a Geil, 2013).

#### 3.2.2 Síla interakce

Sítě o silných vazbách charakterizuje častá interakce a bezprostřednost vztahů mezi učiteli. Silné vazby usnadňují přenos komplexních, mimorutinních znalostí, vzájemnou spolupráci učitelů, kolektivní řešení problémů a šíření inovací (Daly a Finnigan, 2010; Adams a Gaetane, 2011; Coburn et al., 2012). Naproti tomu slabší vazby jsou důležité pro šíření idejí, informací a konzultací.

#### 3.2.3 Hloubka interakce

Sítě učitelů se velmi různí co do hloubi interakce (Coburn a Russell 2008). Ta může být spíše povrchní (např. hovoří-li učitelé o tom, jak se daří žákům), nebo hlubší (např. když zkoumají povahu učení žáků v určitém předmětu). Adams a Gaetane (2011) říkají, že v úvodní fázi inovačního procesu potřebují učitelé široké možnosti k hovoru o praktických aspektech inovací. Zároveň je velmi důležité, aby síť směřovala k hlubší interakci, neboť ta umožňuje důkladnou výměnu znalostí, myšlenek a norem s inovací souvisejících.

#### 3.2.4 Dostupnost expertízy

Přístup k expertíze napomáhá udržitelnosti inovace. V síti profesního učení je také důležité stimulovat rozvoj expertízy a její výměnu mezi učiteli (Coburn et al., 2013). V kontextu diverzity to ukazuje na význam účasti expertů, kteří v SPU sdílejí odborné znalosti o řízení diverzity, ale pomáhají i společně budovat odbornou vědomostní základnu.

#### 3.2.5 Manévrování

Daly a Finnigan (2011) ukazují, že vysoce centralizované struktury sítě jsou účinné při šíření rutinních jednoduchých znalostí a informací, jako je časový plán, ale zamezují efektivitě skupin provádějících úkoly složité, jako je vysokoúrovňová komunikace a práce s vnitroorganizačními znalostmi a systémovou změnou. Poukazují na význam mezioborových řešení — dobře napojených jednotlivců v síti, kteří se dokáží připojit k dalším aktérům.

#### 3.2.6 Šíře sítě

Je zapotřebí, aby učitelé uměli spolupracovat s kolegy ve škole. Ovšem i vazby, které přesahují společenské a organizační hranice, mají význam pro přístup k informacím, jež nemusí být dosažitelné v nejbližším okolí. Jinak řečeno musí učitelé mít příležitosti k výměně myšlenek a spolupráci v sítích přesahujících vlastní předmětovou skupinu nebo školu (Coburn et al., 2013).

Coburn et al. (2013) zdůrazňují synergii těchto šesti charakteristik. Síla těchto složek je nejvyšší při jejich souběhu (März et al., 2018). Konečně März et al. (2018) poukazují na význam víceúrovňového partnerství: udržitelná inovace si žádá podporu na různých úrovních: úrovni politiky (region, stát), školy a učitele. V následujícím oddílu stručně probereme faktory, které mohou mít vliv na zapojení učitelů do SPU.

#### 4. Důležité faktory úspěšnosti SPU: úroveň učitele

Jelikož příslušnost k SPU často stojí na pouhé ochotě učitele, je motivace k účasti a spolupráci zásadním faktorem. Z rozvojové perspektivy je výchozím předpokladem, že SPU roste zdola a bez tlaku nebo závazků nastolených shora (Hall a Hord, 2006). Z toho plyne, že SPU jsou v systémech orientovaných na rozvoj silně závislé na vlastní motivaci učitelů (Sutherland, 2004). Jak to, že někteří jsou připraveni fungovat v SPU a jiní ne? Může se velmi lišit jejich motivace.

##### 4.1 Motivace učitele k zapojení do SPU

Teorie sebeurčení (*self-determination theory*, SDT) se liší od jiných teorií tím, že u jednotlivce zdůrazňuje kvalitu motivace na úkor její kvantity (Vansteenkiste, Lens a Deci, 2006). Motivační psychologie tradičně rozlišuje mezi motivací vnitřní a vnější. Rozdíly v kvalitě motivace souvisejí s mírou, do jaké je externě motivované chování regulováno autonomně, či řízeně. Regulace chování indikuje důvody lidské činnosti. Otázku, proč učitelé motivaci k účasti na SPU mají, nebo nemají, lze podle samotných učitelů zodpovědět podle toho, zda vnímají účast jako nutnou — například proto, že vedení školy od nich účast očekává (řízená regulace). Učitelé se také mohou účastnit proto, že jinak by se cítili nepatřičně (introjиковaná regulace), nebo že chápou smysl SPU (identifikovaná regulace), nebo že rádi spolupracují s kolegy (autonomní regulace). Teorie SDT říká, že autonomní motivace je vždy kvalitnější než řízená a vede k vytrvalosti i v případě nezdarů (Vansteenkiste, Lens a Deci, 2006).

##### 4.2 Postoj učitele k SPU

Velmi důležité jsou také kognitivní i citové složky postoje učitele k zapojení do SPU. Postoj je složitou kombinací osobnostních vlastností, norem, hodnot, pocitů, myšlenek a názorů, které určují, jak se člověk chová v určité situaci (Krathwohl, Bloom a Masia, 1971). Vícesložkový model (Sanbonmatsu a Fazio, 1990) identifikuje dvě složky — kognitivní a citovou. Kognitivní složka se uplatňuje u SPU v souvislosti s názory, modely, preferencemi a dalšími aspekty určujícími, co si učitel myslí o činnosti v rámci SPU. Je to ta složka postoje, v níž učitel do určité míry vnímá činnost v rámci SPU jako smysluplnou a přinášející cenný element do trvalého procesu profesního učení. Citová složka je ta součást postoje, v níž učitel vnímá emoce a podle pocitů volí, zda se zapojí do SPU, či nikoliv. Tento komponent se týká míry, do jaké se učitel v SPU cítí pohodlně a s jakým entuziasmem se do práce SPU zapojuje, či do jaké míry prožívá pocity znepokojení (Sanbonmatsu a Fazio, 1990).

Podmínky pro tvorbu dobře fungujících učebních komunit nejsou ovšem situovány jen na mikroúrovni kolektivního učení, ale i na mezilehlé úrovni školy a na makroúrovni komunit škol, vzdělávacího sektoru a státu — každá s vlastní možnou intervencí a specifickými interakcemi mezi těmito úrovněmi. Vedoucí pracovníci škol byli identifikováni jako důležití prostředníci mezi těmito úrovněmi a klíčoví aktéři při zahájení, podpoře a udržování činnosti SPU. Je také důležité, že učení a sdílení znalostí v rámci SPU má institucionální charakter, neboť takto lze účinněji bránit tomu, aby inovace typu SPU odeznívaly (Chapman a Hadfield, 2009; Leenheer, 2002; Verbiest a Vandenberghe, 2002).

Konečně má vedoucí pracovník školy odpovědnost za rozvoj správné kultury, v níž se SPU prosadí. Jednak jsou podpůrné vztahy mezi členy školního týmu zásadní podmínkou k prosazení reflektivního profesního zkoumání a spolupráce, učení a tvorby znalostí (Hall a Hord, 2006; Louis et al., 2010). Zároveň však vedoucí pracovník hraje důležitou roli jako vzdělavatel, neboť se musí soustředit na učení na všech úrovních. Navíc musí na sebe brát roli architekta a organizovat čas a prostor, v němž budou učitelé spolupracovat. V dalším oddílu ještě pojednáme o těchto různorodých rolích, jejichž plnění se od školy očekává.

## 5. Důležité faktory úspěšnosti SPU: úroveň vedení školy

Obtížně si představíme rozvoj SPU ve škole bez aktivní podpory ze strany vedení, a to na všech úrovních. Vůdčí schopnosti jsou tedy významným zdrojem SPU, a to ve smyslu aktivity ředitele i sdíleného vedení.

### 5.1 Praktiky vedení v kontextu SPU

Výzkum ukázal, že ani komunity profesního učení (Stoll et al., 2006), ani další formy uskupení mezi učiteli (Vangrieken, Dochy, Raes a Kyndt, 2015) nevznikají přirozeně. Ba naopak, mnoho učitelů upřednostňuje práci na individuální bázi před spoluprací. Na tomto východisku nelze ovšem stavět rozvoj podobných iniciativ. Úspěšný rozvoj různých forem učebních sítí bude tedy záviset na tom, jak vedení školy tyto iniciativy začlení do své politiky a svých struktur (Stoll et al, 2006). Hargreaves (2006) říká, že očekávaná přítomnost kolegiality v SPU nenastane bez institucionální báze a specifických strukturálních podmínek, což jen podtrhuje organizační kontext a význam role vedoucího pracovníka školy. Je zapotřebí záměrné podpory tomuto snažení.

Utváření této politiky profesního rozvoje není možné bez tradičního pohledu na vedení jako směřované shora. Dosažení tohoto cíle lze od ředitele školy očekávat jen při specifickém stylu vedení. Podstatná je zde pozornost ke zkvalitnění základních vzdělávacích procesů, které ve škole probíhají jako prostředek jejího rozvoje (Hallinger, 2003), a participativním procesům, s jejichž pomocí lze procesy vzdělávací lépe uchopit.

Zásadní je pro ředitele školy otázka, jak stanovené cíle konkrétním a proveditelným způsobem dosáhnout. Tvorba školních struktur, v nichž jsou zapojeny a za vhodných podmínek posilovány komunity učení, představuje základní východisko (Schelphout, 2017). Součástí života těchto společenství je rozvoj zdola, který se zaměřuje na vzdělávací procesy a zároveň tvoří pro ředitele platformu k delegování úkolů, sdílení odpovědnosti a podněcování k dalšímu zapojení učitelů do správně definovaných pracovních skupin.

K dosažení těchto cílů mohou přispět různé formy učitelských týmů a jejich záměrná interakce (Schelphout, 2017). U každého takového týmu se může jeden facilitátor stát „styčným důstojníkem“ k vedoucímu pracovníku školy a působit dvěma směry: jednak jako kouč tohoto procesu postupně a informovaně povzbuzovat skupinu učitelů k další činnosti a zkvalitnění určitých aspektů jejich vzdělávacích úkolů. Do jisté míry toho lze dosáhnout seberegulací, neboť skupina společně rozhoduje o námětech své práce. Zároveň je tu prostor k tomu, aby kouč razil společný smysl pro cílevědomost v souvislosti s určitým očekáváním a jeho sledováním. Procesní kouč neplní jen úkoly motivační, ale i koordinační, někdy i skupinou manévruje. Za druhé je pak takový kouč důležitou kontaktní osobou pro vedoucího pracovníka školy, který tak může:

- a) žádat kouče o radu ke konkrétní (a rostoucí) expertíze v určité oblasti, na kterou se tým zaměřuje
- b) monitorovat pokrok, který podle výsledků tým učinil, a vygenerovaná data, která o těchto výsledcích vypovídají
- c) uvažovat nad výsledky a závěry z dat různých týmů, diskutovat s procesními kouči o dalších iniciativách týmu v souladu s politikou a rozvojem školy
- d) koordinovat vzájemné působení různých forem učitelských týmů

Tímto způsobem lze postupně dospět ke konkrétní realizaci pojmu sdíleného učebního vedení (Marks a Printy, 2003). Tento pojem popisuje sbíhavost různých po sobě následujících linií myšlení souvisejícího s vedením školy — jde o koncepci učebního vedení, v níž se vedoucí pracovník školy soustředí na ovládání primárních vzdělávacích procesů, jak je realizují učitelé (Hallinger, 2003), přičemž dříve probíhalo značně direktivně a shora, kdežto nyní je rozšířeno o vhled z výzkumu transformativního vedení (Kenneth Leithwood a Jantzi, 2006) a vedení sdíleného (např. Leithwood, Harris a Hopkins, 2008).

U koncepcie transformativního vedení utváří vedoucí pracovník školy vizi, která může inspirovat personál školy. Soustředí se na optimalizaci individuálních i kolektivních procesů při



řešení problémů a učení. Snaží se utvářet kulturu profesní spolupráce, v níž učitelé tíhnou k průběžnému profesnímu rozvoji a společnému řešení problémů (Leithwood a Duke, 1998). Je tudíž transformativní vedení zaměřeno spíše na budování schopností k rozvoji školy než na přímou koordinaci, kontrolu a dohled nad výukovými procesy (Verbiest, 2014). Kritikou koncepce takového vedení je, že transformativní vedoucí pracovník přichází o explicitní zaměření na primární procesy učení a výuky. Silně transformačně orientovaní vedoucí pracovníci pak mohou i omezovat své učitele v plnění primárních úkolů výuky (Marks a Printy, 2003).

Při sdíleném vedení realizuje vedoucí pracovník školy vůdčí aktivity v interaktivní síti různých dalších vůdčích osobností a jejich následovníků v různé situační konstelaci (Hargreaves, 2006). Marks a Printy (2003) začlenili tyto různorodé linie výzkumu vedení školy do zastřešující koncepce pod názvem „sdílené učební vedení“. Verbiest (2014) naznačuje, že u této formy vedení „vedoucí pracovník školy na jedné straně pracuje transformativně, podněcuje zapojení a rozvoj učitelů. Na straně druhé spolupracuje s učiteli k optimalizaci primárního procesu. Není jediný, kdo tento proces vede, a spíše poskytuje poučení učitelům, kteří tento primární proces ve skutečnosti vedou“ (s. 4).

Jak řečeno výše, předpokládáme, že úspěšnost rozvoje SPU bude záviset na způsobu naplňování podmínek na úrovni školy a učitele. Obecně je v rámci školy zapotřebí (1) sdílených cílů a vize, (2) sdíleného vedení, (3) kultury dotazování a (4) podpůrných vztahů a důvěry. Dále jsme zjistili, že učitelé potřebují motivaci a pozitivní postoj k SPU, neboť členství je dobrovolné. Jelikož vedoucí pracovníci školy mohou podmínky na úrovni školy i učitele pozitivně ovlivňovat, je důležitou otázkou, které kompetence potřebují tito pracovníci.

## 5.2 Tři základní role vedoucího pracovníka školy

Na základě výzkumu rolí vedoucího pracovníka školy při rozvoji komunit profesního učení (Verbiest a Timmerman, 2008, s. 21) lze velký počet intervencí rozčlenit do tří skupin. Role „budovatele kultury“ představuje šíření a posilování určitých hodnot, názorů a norem ve službách společně podporované kultury profesního učení. Role „vzdělavatele“ nese s sebou posilování kvality individuálních i kolektivních učebních procesů u členů týmu tak, aby docházelo k intenzivnímu učení. Konečně role „architekta“ znamená budování struktur, zdrojů a systémů, které ve škole pomůžou rozvoji osobnostní a interpersonální způsobilosti. V tabulce č. 1 shrnujeme faktory školské politiky, které jasně ovlivňují rozvoj SPU (podle Stoll et al., 2006, a Stoll, 2011). Řadíme je do tří kategorií, jak je koncipují Verbiest a Timmerman (2008).

### **Tabulka č. 1: Různé role vedoucích pracovníků školy při tvorbě SPU**

---

#### **Role budovatele kultury**

- Vedoucí pracovník školy musí být aktivní při utváření komunit profesního učení (Mulford a Silins, 2003)
- Vedoucí pracovník školy musí utvářet kulturu učení (M. Fullan, 1993)
- Vedoucí pracovník školy musí utvářet klima důvěry a pozitivních pracovních vztahů (Louis et al., 1995)

---

#### **Role vzdělavatele**

- Vedoucí pracovník školy se musí soustředit na učení na všech úrovních (Leithwood a Jantzi, 2006; Louis, et al., 1995)
- Vedoucí pracovník školy má jít ve své roli příkladem (Stoll et al., 1995)

---

#### **Role architekta**

- K usnadnění výměny mezi učiteli je zapotřebí takové organizace školy, která jejím pracovníkům umožní pravidelná setkávání a vzájemné hovory (Louis et al., 1995; Stoll, Fink a Earl, 2003)
  - Příležitosti k výměně profesních zkušeností je třeba dále podporovat i fyzickou dosažitelností (Dimmock a Walker, 2004).
  - K podpoře, údržbě a šíření SPU potřebuje škola vnější podporu formou sítí a dalších
-

### 5.2.1 Vedoucí pracovník školy jako budovatel kultury

Fullan (1992) říká, že každá snaha o zavedení nových praktik, jako je SPU, je odsouzena k neúspěchu, nedbá-li kultury školy, neboť kultura školy ovlivňuje buď ochotu, nebo odpor učitele. Je tedy významnou podmínkou SPU existence kultury učení ve škole. Fullan (1992) zároveň tvrdí, že kultura, které zkvalitňuje učení, uznává různé zájmy všech zainteresovaných subjektů, soustředí se spíše na lidi než na systém, budí v lidech víru, že dokáží změnit okolí, poskytuje čas k učení, zaujímá holistický přístup k problémům, podněcuje k otevřené komunikaci a věří týmové práci.

Výzkum také ukázal, že učení potřebuje kulturu důvěry a podpůrných vztahů (Bryk a Schneider, 2002). Vedoucí pracovníci musejí utvářet klima, v němž si učitelé vzájemně důvěřují, nebojí se přiznat chyby a žádat o pomoc a udržují pozitivní pracovní vztahy (Louis et al., 1995).

V souvislosti s řízením diverzity musejí být učitelé ochotni zpochybňovat vlastní představy a praktiky a přizpůsobovat se svým osobnostním rámcem ke změnám norem a názorů. Tradiční přístupy k výuce a evaluaci byly užívány po řadu let. Vzhledem k proměněnému kontextu je zapotřebí přístupů vhodných ke zvládnutí diverzity. Různí žáci mají různé potřeby, vyznávají různou kulturu, mají různé vlohy a různě přistupují k učení. V prostředí bezpečné kultury učení nabízejí SPU správné podmínky, v nichž se učitelé mohou společně učit, budovat a vyměňovat si znalosti, myšlenky a rady (Fullan, 1992).

### 5.2.2 Role vzdělavatele

Jak jsme uvedli výše, vedoucí pracovníci se musejí soustředit na učení na všech úrovních (Leithwood, Jantzi a Steinbach, 1999; Louis, et al., 1995). V souvislosti s řízením diverzity je důležité jak učení na úrovni učitele, tak učení na úrovni žáka. Vedení školy musí zaměřovat aktivity sítě na kvalitnější učení učitelů ve prospěch jejich širších i hlubších profesních znalostí, dovedností a postojů. Konečným smyslem je kvalitnější učení žáků, a to neohledně na pohlaví, rasu, sociální zázemí nebo vzdělávací potřeby. Je důležité, aby vedoucí pracovník školy působil v tomto ohledu jako modelový příklad.

### 5.2.3 Role architekta

Důležitými předpoklady pro realizaci a údržbu SPU jsou zdroje jako čas, prostor a příležitosti ke spolupráci. Vedoucí pracovník, který chce ve škole podporovat SPU, také musí učitelům poskytovat správné organizační struktury, které jim setkávání a spolupráci umožní. Pro snazší výměnu zkušeností mezi učiteli je zapotřebí školu organizovat tak, aby se její pracovníci mohli setkávat a hovořit spolu pravidelně (Louis et al., 1995; Stoll, Fink a Earl, 2003). Příležitostí k profesní výměně je zapotřebí pomáhat fyzickou dosažitelností (Dimmock a Walker, 2004).

Jako architekt musí vedoucí pracovník školy nejen stavět správně struktury v rámci školy, ale aktivně budovat i mosty k vnějšímu partnerství (Leithwood, Jantzi a Steinbach, 1998; Rosenholtz, 1989). Síť profesního učení nesou v sobě vazby mezi školami a napříč školou, obojí jsou přitom z hlediska učení důležité. Vedoucí pracovníci nemohou považovat svou školu za izolovaný ostrov, musejí být vstřícní k vnějším partnerům a sítím tak, aby se školy učily kolektivně a rozvíjely se v kontextu řízení diverzity.

Shrneme-li tento teoretický rámec, síť profesního učení mohou utvářet správné podmínky pro zvládnutí diverzity. SPU mohou narážet na nejasnosti interpretace v různých kontextech, ale existuje široká shoda na tom, že jde o skupiny lidí, kteří sdílí a kriticky zkoumají svou praxi, a to trvale, reflektivně, kolaborativně, inkluzivně a při orientaci na učení a růst (Mitchell a Sackney, 2000; Toole a Louis, 2002). Identifikovali jsme klíčové vlastnosti SPU (společné hodnoty a vize, kolektivní odpovědnost, reflektivní profesní zkoumání, spolupráce, skupinové i individuální učení, sdílené vedení) a hovořili o faktorech zkvalitnění na úrovni sítě (formálnost, intenzita, hloubka, dostupnost expertízy, šíře sítě) a učebních aktivit (zaměření, uspořádání, orientace). Závěrem jsme definovali tři důležité role, které hraje vedoucí pracovník školy při implementaci a údržbě SPU, a

pojedenali o nich jako podstatných podmínkách na různých úrovních. Tyto role se stanou vodítky k vypracování školicích modulů.

## Literatura

- Admiraal, W., Lockhorst, D., a van der Pol, J. (2012). An expert study of a descriptive model of teacher communities. *Learning Environments Research*, 15(3), 345-361.
- Ballet, K., a Kelchtermans, G. (2009). Struggling with workload: Primary teachers' experience of intensification. *Teaching and Teacher Education*, 25(1150-1157).
- Binkhorst, F., Handelzalts, A., Poortman, C. L., a Van Joolingen, W. (2015). Understanding teacher design teams—A mixed methods approach to developing a descriptive framework. *Teaching and Teacher Education*, 51, 213-224.
- Chapman, C., a Hadfield, M. (2009). *Leading school-based networks*: Routledge.
- Daly, A. J., a Finnigan, K. S. (2010). A bridge between worlds: Understanding network structure to understand change strategy. *Journal of Educational Change*, 11(2), 111-138.
- Decuyper, S., Dochy, F., a Van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, 5(2), 111-133.
- Dimmock, C., a Walker, A. (2004). A new approach to strategic leadership: learning-centredness, connectivity and cultural context in school design. *School leadership a management*, 24(1), 39-56.
- Earl, L. M., a Katz, S. (2006). *Leading schools in a data-rich world: Harnessing data for school improvement*: Corwin Press.
- Elchardus, M., Huyge, E., Kavadias, D., Siongers, J., a Vangoidsenhoven, G. (2009). Leraars: Profiel van een beroepsgroep.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- Grissom, J. A., Loeb, S., a Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Researcher*, 42(8), 433-444.
- Hall, G., a Hord, S. M. (2006). *Implementing change: patterns, principles and potholes* (2nd ed.). Bosten: Pearson Education Inc.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change. Reflections on the practice of instructional and educational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351.
- Hargreaves, A. (2006). Educational change over time? The sustainability and non-sustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 3-41.
- Honig, M. I., a Coburn, C. E. (2008). Evidence-based decision making in school district central offices: toward a policy and research agenda. *Educational Policy*, 22(4), 578-608.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Jackson, D., a Temperley, J. (2007). From professional learning community to networked learning community. *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*, 45-62.
- Katz, I., a Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness a School Improvement*, 21(1), 27-51.
- Krathwohl, D., Bloom, B., a Masia, B. (1971). *The classification of educational goals*. New York: Mc Kay.
- Leenheer, P. (2002). Networks of secondary schools in the Netherlands: Learning communities in the context of innovations. In R. Schollaert (Ed.), *In search of the treasure within. Towards schools as learning organisations*. Antwerpen: Garant.
- Leithwood, K., a Duke, D. (1998). Mapping the conceptual terrain of leadership: A critical point of departure for cross cultural studies. *Peabody Journal of Education*, 73(2), 31-50.
- Leithwood, K., a Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform:

- Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.
- Leithwood, K., Harris, A., a Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.
- Little, D., Leung, C., a Van Avermaet, P. (2013). *Managing diversity in education: Languages, policies, pedagogies* (Vol. 33): Multilingual matters.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., Anderson, S. E., Michlin, M., a Mascal, B. (2010). Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning. *Center for Applied Research and Educational Improvement/University of Minnesota and Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto*, 42, 50.
- Marks, H. M., a Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational administration quarterly*, 39(3), 370-397.
- Mitchell, C., a Sackney, L. (2000). *Profound improvement. Building capacity for a learning community*. Lisse: Swets a Zeitlinger Publishers.
- Mitchell, C., a Sackney, L. (2011). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*: Routledge.
- Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., a Earl, L. (2014). State of the art—teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231-256.
- Mulford, B., a Silins, H. (2003). Leadership for organisational learning and improved student outcomes—What do we know?. *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 175-195.
- OECD (2003). *Education at a Glance*. Paris: OECD.
- OECD (2016). *Society at a Glance*. Paris: OECD.
- Poortman, C. L., Brown, C., a Poortman, C. L. (2018). The importance of professional learning networks. *Networks for Learning*.
- Sanbonmatsu, D. M., a Fazio, R. H. (1990). The role of attitudes in memory-based decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 614-622.
- Schelfhout, W. (2017). Towards data for development: a model on learning communities as a platform for growing data use *Data analytics applications in education/Vanthienen, Jan [edit.]; et al.* (pp. 1-28).
- Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*: ERIC.
- Slegers, P., den Brok, P., Verbiest, E., Moolenaar, N. M., a Daly, A. J. (2013). Toward conceptual clarity: A multidimensional, multilevel model of professional learning communities in Dutch elementary schools. *The elementary School Journal*, 114(1), 118-137.
- Staber, U., a Sydow, J. (2002). Organizational adaptive capacity: A structuration perspective. *Journal of management inquiry*, 11(4), 408-424.
- Stoll, L., Fink, D., a Earl, L. (2005). *It's about Learning (and It's about Time): What's in it for Schools?*. Routledge.
- Stoll, L. (2010). Connecting learning communities: Capacity building for systemic change *Second international handbook of educational change* (pp. 469-484): Springer.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., a Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: a Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Struyf, E., Adriaensens, S., a Verschueren, K. (2013). Integrated care at school: inspiration for practice (Geïntegreerde zorg op school: een inspiratieboek voor de praktijk).
- Sutherland, S. (2004). Creating a Culture of Data Use for Continuous Improvement: A Case Study of an Edison Project School. *The American Journal of Evaluation*, 25(3), 277-293.
- Timperley, H., a Parr, J. (2010). *Evidence, inquiry and standards*. Wellington: NZCER.
- Toole, J. C., a Louis, K. S. (2002). The role of professional learning communities in international education *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 245-279): Springer.

- Van Veen, K., Zwart, R., a Meirink, J. (2010). Professional development of teachers: a review study (Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie).
- Vanblaere, B., a Devos, G. (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 57, 26-38.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., a Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., a Deci, E. L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31.
- Verbiest, E. (2014). Learning to innovate: introduction in school improvement (*Leren innoveren: Een inleiding in de onderwijsinnovatie*). Maklu.
- Verbiest, E., Timmerman, M. (2008). Naar duurzame schoolontwikkeling. *Scholen duurzaam ontwikkelen. Bouwen aan professionele leergemeenschappen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant, 189-200.
- Verbiest, E., a Vandenberghe, R. (2002). Professional learning communities. A new approach to school improvement (Professionele leergemeenschappen. Een nieuwe kijk op permanente onderwijsvernieuwing en ontwikkeling van leraren). *Schoolleiding en Begeleiding - Personeel en organisatie*, 1, 57- 86.
- Verhoef, N. C., Poortman, C. L., a Coenen, T. J. M. (2014). Professionalisation of teachers in a lesson study: approaching counting problems. (*De professionalisering van docenten in een lesson study team: de aanpak van telproblemen*). Paper presented at the VELON Congress 2014: conferentie voor lerarenopleiders.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.