TECHNIKY KOLEGIÁLNÍHO SDÍLENÍ

**Text vznikl na katedře psychologie PedF UK, toto je verze před finalizací pro publikaci. Prosím využijte pouze pro vaše studijní účely, v žádném případě prosím text ani jeho části nikde nesdílejte, neposkytujte jiným osobám. Děkuji za pochopení**

3. 1 Intervize

Intervize je forma interního profesního sdílení, která může mít různou podobu. Tu zpravidla ovlivňuje charakter instituce (sociální služby – např. Linka bezpečí, psychoterapeutická ambulance, pedagogicko-psychologická poradna, speciálně-pedagogické centrum, školské poradenské pracoviště, škola). Podobně jako supervize je to nástroj celoživotního učení používaný u pomáhajících profesí. Smyslem intervize je rozvíjet profesní dovednosti aktérů, posilovat vztahy v pracovním týmu a nacházet řešení problematických situací. Umožňuje sdílet zkušenosti, hovořit o konkrétních žácích, získat podporu kolegů nebo si předávat nové informace. Někteří autoři ji ale mezi typy supervize neřadí. 5 Intervizi označují spíše jako diskusi o profesních problémech 6 nebo jako rozmlouvání o případu mezi kolegy, při kterém ovšem nedochází k hlubší reflexi vlastního profesního jednání. Ve školství má intervize podobu dlouhodobého skupinového setkání pedagogických pracovníků v intervalu optimálně 1x za 2 měsíce. Setkání vede jeden z členů týmu, v kontextu školy to může být školní psycholog, speciální pedagog nebo vyučující. Specializovaný výcvik v intervizi neexistuje, ale je vhodné, aby ji vedl člověk, který na to byl nějakým způsobem připraven. 7

Bogo označuje intervizi jako peer supervizi v rámci skupiny sobě rovných kolegů8. Na takových setkáních není přítomen externí řídící a kontrolní člen – supervisor, ale je řízena jedním z členů týmu. Aktéři intervize jsou zodpovědní za její průběh. Oproti supervizi tak klade intervize větší nároky na dobrovolnost, sdílenou odpovědnost a ochotu spolupracovat všech zúčastněných9. Pokud je na škole skupina kolegů, kteří mají motivaci ke vzájemnému sdílení může být intervize vhodnou metodou zejména pro řešení dlouhodobých témat. Intervize může sloužit i jako forma provázení procesem zavádění nějaké služby či spolupráce (např. zavádění spolupráce v rámci ŠPP). Je důležité intervizi nezaměňovat s volnou diskuzí bez systematického přístupu.

V kontextu školství se často setkáváme s tím, že intervize je nabízená a vedená školní psycholožkou nebo psychologem (případně speciálním pedagogem/pedagožkou, nebo metodikem/metodičkou prevence nebo dalšími vyučujícími vycvičenými ve vedení skupiny). Školní psychologové případně další vyučující se tak dostávají do částečně vedoucí úlohy, která se podobá roli externího supervizora. Na některých školách se používá explicitní označení intervize. Protože se však zatím jedná o spíše cizí termín, který nemusí být pro každého jasný, setkáváme se i se zástupným označením jako například “káva a čaj s psycholožkou“ nebo „popovídání se školní psycholožkou”.

Pro jaký typ témat a problémů je intervize vhodná?

• Případové práce (potíže s konkrétním žákem, jeho rodiči, začlenění žáka do skupiny, potíže se třídou, práce s třídním kolektivem apod.)

• Koordinace péče o děti (zejména děti se SVP)

• Koordinace činnosti ŠPP nebo menších skupin vyučujících

• Sdílení témat důležitých pro skupinu (např. témata spojená s různým obdobím - konec školního roku, nové vedení, odchod druhého stupně na gymnázia apod.)

• Spokojenost v práci

• Předávání informací

• Podpora začínajících kolegů (didaktika – tipy na práci se třídou, vedení třídnických hodin, nové učební metody apod.)

• Podpora a reflexe od kolegů

Zainteresovanost aktérů a jejich důvěrná znalost prostředí je současně benefitem i slabinou intervize. Není to pravidlo, ale zejména pro řešení vztahů v pedagogickém sboru nebývá intervize příliš efektivní metodou. Často klade velké nároky zejména na vedoucího intervizní skupiny. Ten se dostává do ambivalentního postavení. V našem výzkumu školní psycholožka uváděla, že i přes to že si myslí, že by se vztahy ve škole měly řešit, pokud by někdo na setkání chtěl řešit konkrétní lidi, snažila by se to spíše zobecnit, protože by je měli spíše řešit s někým z vnějšku.

Pro které osoby je intervize vhodná?

Intervize je vhodná pro vyučující, asistenty pedagoga, pracovníky družiny nebo ŠPP. Zejména pro začínající vyučující může být velmi prospěšná k získání profesní jistoty. Obecně je vhodná pro všechny pracovníky školy, tj. osoby uvnitř organizace, které:

• zajímá jejich profesní rozvoj

• si kladou otázku, jak lépe dělat svou práci a cítit se v ní dobře (sebereflexe)

• se chtějí s kolegy podělit o nové možnosti práce, případně od nich načerpat zkušenosti a inspiraci, potřebují sdílet

Důležitá je především otevřenost, ochota sdílet a schopnost přijmout zpětnou vazbu či komentář od někoho jiného. Na druhou stranu si mohou členové skupiny všechny tyto dovednosti osvojovat a zdokonalovat se v nich. Ne každý musí hned mluvit otevřeně o všech svých problémech. Pro někoho je užitečné „jen“ poslouchat a získávat nové náměty k přemýšlení.

Účast vedení na intervizi je možná, ne vždy je však vhodná. V každém případě je nutné tuto skutečnost dopředu vyjednat. Mnohdy je třeba potřebu (ne)přítomnosti vedení opakovaně reflektovat v průběhu školního roku. Přínosem pro vedení může být, aby věděli, co učitelé řeší, znali jejich názory, měli informace. Na druhou stranu je ale možné, že by se potom nemuseli učitelé tolik otevřít, před vedením nemusí být příjemné ventilovat osobní pocity a také se vyučující obávají, že vedení by nedokázalo nehodnotit. I přes to že mezi vedením a učitelským sborem jsou dobré vztahy, tak může být pro vyučující problematické říct před vedením, že něco nezvládají, když vedení rozhoduje o nich a o jejich penězích.

Jaký je účel intervize?

Intervize může být jedním ze způsobů, jak podpořit spolupráci na pracovišti, ale slouží také k podpoře vztahů a jako prevence vyhoření10. Jejím účelem je, podobně jako u supervize, sdílet a reflektovat v bezpečném prostředí svou práci a získat na ni i prostřednictvím zpětné vazby od kolegů nový pohled.

Školní psycholožka jedné z našich škol uvádí, že její cíl byl najít jinou formu oproti poradě, kde se můžou učitelé setkávat, která oproti neformálním bude mít strukturu, výsledek a bude to více o hledání řešení, a nejen o postěžování si. Ideálně by podle ní měla intervize sloužit k sebereflexi, k zamyšlení se nad svojí prací. Uvědomit si co se v nich (ve vyučujících) děje, jak je ovlivňuje určitý žák a jak oni zase ovlivňují jeho.

Podobně i vedení to vnímá jako dobrou možnost popovídat si v klidu, a ne na chodbě. Příležitost, jak probrat problémy, sdílet zkušenosti, najít nové nápady a vyventilovat se.

Jak je intervize organizována?

Zavedení intervize zpravidla předpokládá potřebu a iniciativu skupiny nebo některého z členů týmu. Na školách bývá často takovým iniciátorem školní psycholog/psycholožka, ale může to být speciální pedagog/žka, výchovný poradce/kyně nebo jiný vyučující. Intervize může být iniciována i bez zjevného důvodu, čistě proto, že s ní má někdo v učitelském sboru dobrou zkušenost.

Velmi důležité je jakým způsobem je intervize členům učitelského sboru a dalším pracovníkům představena (ideálně formou osobního představení či formou mailu), nikdy by se nemělo jednat o netransparentní aktivitu části pedagogického sboru. Taková aktivita by mohla negativně ovlivnit celkovou důvěru na pracovišti. Měla by být věnována zvýšená pozornost této inicializační fázi. Především by mělo být upřesněno:

• Jak a kdy budou setkání probíhat

• Kdo se jich může zúčastnit (pokud bude například více skupin)

• Co od nich mohou očekávat

Nápad na intervizní setkání by měl být představen jako dobrovolná aktivita. Z našeho výzkumu vyplynulo, že dobrovolnost je důležitá pro příjemný průběh, většina vyučujících se zkušeností s intervizí se domnívala, že pokud vyučující nechce tak nemá smysl ho nutit, naopak by se mu to mohlo znechutit. Vnímali, že je ale důležité, aby věděli, že je tam ta příležitost. Někteří se domnívali, že k tomu jedinec musí dospět časem a zkušenostmi. A také se obávali, že pokud by k tomu měl někdo odpor a byl nucen tam být, nebyla by tam potom zaručená důvěra mezi kolegy.

Pokud však vyučující přijdou mělo by být stanoveno, za jakých možností je možné odejít dříve aby nedocházelo k narušení setkání. Setkávání bývají většinou v odpoledních hodinách, po vyučování. Pokud by bylo možné je formálně zařadit do pracovní náplně vyučujících, je možné předpokládat, že se zvýší jejich návštěvnost.

Je vhodnější, když je složení skupiny stálé. Umožňuje to kontinuální práci v prostředí důvěry. Záleží nicméně na dohodě, jestli se bude jednat o skupinu uzavřenou (stálí členové) nebo otevřenou (přijímá další členy). Zároveň by měl být omezen počet účastníků na jednom setkání, s ohledem na přehlednost a zajímavost setkání. Počet kolem 10 lidí je ideální, tak aby skupina umožnila každému účastníkovi řešit svá témata.

U velkých učitelských sborů je možné dělení na skupiny (například první a druhý sbor, pokud by bylo hodně zájemců nebo se to jevilo jako vhodné), také je možné vytvořit různé skupiny (asistenti pedagoga, školní poradenské pracoviště apod.). Na překážku ale není ani setkání zájemců z různých skupin, které může být obohacující různorodými názory a pohledy.

Na úvodním setkání by měla být popsána očekávání a obavy a stanovena pravidla setkávání (otevřenost skupiny, termíny, doba trvání, účast, struktura setkání a nakládání s důvěrností informací). Z organizačního hlediska je vhodné připomínat termíny setkání mailem či vyvěšením na nástěnce.

Kdo intervizi vede?

Intervizi vede (moderuje/facilituje) některý z členů pedagogického týmu. Může to být vyučující, speciální pedagog, výchovný poradce, metodik prevence nebo školní psycholog. V případě dohody se mohou účastníci v moderování střídat. Moderující intervizor nemusí mít speciální osvědčení ani výcvik, nicméně vedení intervizní skupiny na něj klade specifické nároky. Výhodou školního psychologa (speciálního pedagoga) bývá absolvování psychoterapeutického výcviku či jiného kurzu, vlastní zkušenost se supervizí či intervizí a celkově jeho psychologické vzdělaní (v oblasti poradenství a sociální psychologie). Nevýhodou ale i výhodou školního psychologa může být profesní odlišnost od vyučujících, která mu však může poskytovat jiný pohled na problematiku a částečný odstup.

K intervizorovi by měli mít vyučující především důvěru, je tak důležité pečlivě zvážit jeho výběr. Vzhledem k tomu, že intervizor působí ve škole i na jiné pozici a je její součástí, má určitý vhled do její atmosféry a mezilidských vztahů. Na druhou stanu tak nemusí mít nadhled, který by mohl poskytnout například externí supervizor. Intervizor se přeci jen musí někdy držet trochu zpátky, protože i po skončení supervize na škole dál funguje v jiné roli.

Je možné, že externímu supervizorovi se mohou vyučující více otevřít, díky jeho nezaangažovanosti (což může být pozitivní i negativní – nemá předsudky, ale nemusí tomu tak porozumět, protože nezná souvislosti) a bylo by možné s ním více řešit do hloubky vztahy.

Zejména při řešení profesních vztahů na pracovišti nebo dlouho se opakujících potížích doporučujeme zvolit externího supervizora a supervizi jako službu. Nezávislý pohled z venku instituce bývá tím největším přínosem supervize.

Jaká je časová náročnost intervize?

Stanovit optimální frekvenci setkávání asi není úplně možné, ale jako ideální se jeví setkání jednou za dva měsíce, případně podle potřeb skupiny. Některým skupinám může vyhovovat i setkávání častější (1x za měsíc), zejména ze začátku zavádění této aktivity. Dále je vhodné stanovit jeden pravidelný den v týdnu kdy setkání probíhají. V našem výzkumu se ukázalo z organizačního hlediska praktické vyčlenit jeden den v týdnu na porady, konzultace nebo intervize (vyučující nezaplňovali tento čas jinými aktivitami a byli přítomni ve škole).

Minimální doba trvání by měla být 90 minut, ideální je však spíše čas kolem 120 minut, tak aby bylo možné stihnout v klidu všechna témata i diskuzi.

Jak je intervize náročná na prostor?

Intervize může probíhat ve třídě nebo v jiném, dostatečně velkém, prostoru školy. Kruhové uspořádání židlí podněcuje vzájemnou komunikaci. Ze začátku může být pro účastníky kruh beze stolu pocitově ohrožující. Je tak možné začít například s kruhem kolem stolu. Flip chart nebo tabule se hodí k zaznamenávání témat, tak aby na ně všichni viděli.

Někteří vyučující preferují jiný prostor než školní třídu. Intervize může probíhat v pracovně psychologa, v sálu dramatické výchovy nebo na jiném místě školy, kde se vyučující cítí dobře a uvolněně.

Důležité je vždy dbát na zachování diskrétnosti. Obsah sdělovaný na intervizi by měl být přístupný pouze účastníkům intervize. Není možné intervizi provozovat na veřejně přístupném místě (v kavárně nebo v parku), kde mohou citlivé informace slyšet i jiní lidé.

Jaký je průběh intervize?

Každá intervizní skupina si může stanovit svou vlastní strukturu setkání. Tu je pak vhodné dodržovat nebo se znovu domluvit na jejím upravení, pokud by členům z nějakého důvodu nevyhovovala. Některé skupiny volně sdílí, jiné se drží pevnější struktury.

Obvyklé fáze jednotlivých setkání jsou:

1) vzájemné naladění, usazovací kolečko – zde je možné použít nějakou aktivitu na začátek podle preferencí členů (někteří vyučující to vítají někteří naopak) – například sebepoznávací, relaxační nebo výtvarné aktivity

2) sběr témat – mapování, kolik témat se dnes nabízí k řešení – účastníci sdělují s čím dnes přišli a zda chtějí něco konkrétního řešit, případně jak moc důležité pro ně je, aby se jejich téma řešilo

3)plánování – intervizor plánuje možný rozsah témat vzhledem k časové dotaci, kolik témat bude možné stihnout a rozhoduje, jak případně vybrat, která témata se budou řešit

4) výběr témat, stanovení pořadí důležitosti – nejčastěji pomocí hlasování ale je možné využít i jiné možnosti

5) kontrakty učitelů s tématem (jejich otázky k tématu, co by potřebovali, co by mělo být výstupem) a hlubší představení tématu

6) práce na jednotlivých tématech

6) závěrečná rekapitulace a uzavírání (je možné opět využít některou aktivitu, záleží na zbývajícím čase a rozpoložení účastníků)

Fáze v průběhu školního roku:

1. Počáteční vyjasňování očekávání a stanovování pravidel intervizních setkání

2. Samotná intervizní práce v průběhu roku

3. Evaluace uplynulého období – dvakrát až třikrát do roka reflektovat vývoj intervizní skupiny.

Intervize z pohledu vedení školy

Zatímco zavedení supervize do školy bývá častěji úkolem pro vedení školy (i když v našem výzkumu iniciovali supervizi i vyučující), zavádění a realizace intervize bývá spontánnější aktivitou vyučujících. Vždy ale zavedení intervize podléhá diskusi mezi vedením a členy týmu, případně vedoucím intervizorem. V případě, že od členů sboru vzejde nápad na zavedení intervize, vedení by mělo být o této aktivitě informováno a vyjádřit svůj postoj.

Pokud vedení podpoří vznik intervize mělo by tak učinit oficiálně a jasně. Ukazuje se, že pro úspěšné zavedení a udržení intervize je důležité, aby vedení dalo najevo, že ji vnímá jako důležitou a podpořilo a motivovalo vyučující, kteří by tam chtěli chodit.

Někdy může pomoct, například pokud se vedení zúčastní prvního setkání nebo se o tom zmíní na poradě. Pokud už setkávání probíhají delší dobu, je důležité myslet na to, že by je vedení mělo podporovat průběžně nejenom na začátku.

Intervize z pohledu školního psychologa

Pokud pojímáme intervizi jako peer supervizi jsou zodpovědní za proces i výsledek intervize stejným dílem všichni kolegové.

V kontextu školství se častěji setkáváme s formátem intervize, která je iniciovaná a vedená školním psychologem/psycholožkou. Ti bývají pro tuto aktivitu dobře disponováni vzhledem ke svému vzdělání, ale specializační supervizní výcvik většinou nemají. Zejména v začátku praxe tak může být zavádění intervize na škole náročným úkolem, než si na její existenci všichni zvyknou a zjistí, k čemu může být dobrá.

Školní psycholožka z našeho výzkumu se rozhodla pro zavedení intervize hned od začátku, co nastoupila na školu, protože s ní měla osobní zkušenost, když dělala primární prevenci a věděla, že je to užitečné. Nemá k tomu žádné další vzdělání, čerpá ze svých osobních zkušeností.

Její názor na to, proč zavést intervizi ve škole je, že ve školství to chybí, mají ji psychologové, lékaři, měli by ji mít i učitelé. Je to jiná varianta, která může pomoct, tím že to nebudou řešit jen v kabinetu. Oceňuje, že intervize může pomoci učitelům být otevřenější, profesionálnější, pročistí vzduch a dá vám nový náhled na sebe.

Zároveň však upozorňuje, že její zavedení může být náročné a pokud o tom například jako školní psycholog/žka uvažujete, doporučuje především nevzdat to, i když nikdo nepřijde a naučit se být striktnější ve vedení.

Intervize z pohledu vyučujících

Zejména pro začínající vyučující může být sdílení své profese na intervizi a předávání informací v rámci týmu důležitým prostředkem v profesním růstu. Sdílení přináší úlevu a zpětná vazba od kolegů pocit podpory a sounáležitosti. Prosté sdělení kolegů “ano, to také znám”, “cítím se častokrát podobně”, “na začátku se mi to také stalo” pomáhá získat profesní sebedůvěru. Někteří vyučující vidí intervizi jako nástroj psychohygieny a jako prevenci vyhoření. Pro některé vyučující může ale sdílení profesních zkušeností představovat stres a zátěž. To, co jinému přinese úlevu a větší sebevědomí, může ve druhém vzbuzovat pochyby a úzkost. Zejména představy o nikdy nevyzkoušené intervizi mohou být negativní. I s ostychem a strachem z toho „jít s kůží na trh“ je třeba při zavádění intervize počítat. Prolomit ledy pomáhá pozitivní zkušenost některého z členů skupiny nebo příklady dobré praxe kolegů z jiné školy. Pokud intervize vede školní psycholog/psycholožka, je postoj k intervizím ovlivněn i vztahem k němu/ní (uznání pozice psycholožky na škole). Vnímání intervize jakožto další povinnosti pro vyučující může negativně ovlivnit proces jejího zavádění.

Učitelé, kteří se intervize účastní, oceňují, že je to možnost sdílet v bezpečném prostředí, kde se nevynáší a také, že díky otevření různých témat je začnou napadat nové nápady a získají jiný pohled a zkušenosti.

Výhody, přednosti, silné stránky intervize

• Finanční nenáročnost intervize – zdarma

• Dobrovolnost, aktivita a vnitřní motivace aktérů ke sdílení

• Rovnost všech zúčastněných – “svobodnější” atmosféra k vyjadřování

• Flexibilita a větší volnost v organizování setkání

• Možnost sdílení, předání informací mezi kolegy, prevence vyhoření

• Kolegiální podpora pro začínající vyučující

• Interní perspektiva intervizora – obeznámenost s prostředím

• Zvýšení profesionální sebereflexe, růst profesionality

Slabiny, problémy, překážky intervize

• Relativní novinka ve školství

• Náročné na čas – aktivita odpoledne po vyučování

• Větší volnost v organizování může vést k absencím a odkládání setkání – narušení kontinuity práce nebo dřívějším odchodům ze setkání

• Vyšší nároky na udržení formátu profesního sdílení – ne psychoterapie ani “drbárna”

• Důvěrnost sdělovaných témat – potenciální ohrožení důvěry na pracovišti

• Vysoké nároky na vedoucího setkání – intervizora

• Ambivalentní pozice intervizora – interní perspektiva intervizora, obeznámenost s prostředím vs. nestranný pohled

• Vztah k intervizi je výrazně ovlivněn vztahem k intervizorovi

• Očekávání aktérů se nemusí naplnit

• Nehodí se na řešení dlouhodobých opakujících se obtíží nebo vztahových problémů v týmu

• Je nutné dobře vysvětlit vyučujícím a dlouhodobě je podporovat v účasti

3.2 Mentoring

Mentoring je forma profesního rozvoje a růstu učitelů a dalších pracovníků ve školství. Vede ji zkušený (proškolený) odborník, interní nebo externí, pro méně zkušené nebo začínající kolegy. Mentor je expertem v oboru, metodách a postupech vedení druhých, ale současně je svým kolegům partnerem, průvodcem. Mentoring ve škole je určen především pro podporu začínajících učitelů, ale bývá využit také pro rozvoj pedagogických, didaktických nebo organizačních kompetencí všech ostatních.

Pro jaký typ témat a problémů je mentoring vhodný?

Mentoring jako jedna z technik profesního sdílení zkušenosti se hodí pro všechna pracovní témata ve školství. Neznamená to tedy, že je vhodnější pro některá témata více nebo méně než například supervize. Je jen jinou technikou s odlišných průběhem a výsledky, ale podobným zaměřením na spolupráci aktérů školního prostředí. Je ovšem pravdou, že se častěji používá pro didaktická témata, metodickou podporu nebo organizační a řídící problémy.

Pro které osoby je mentoring vhodný?

Technika je vhodná především pro učitele, vychovatele, asistenty pedagoga a vedoucí představitele škol a jejich skupiny. Nejčasnějšími uživateli jsou učitelé v rámci metodické podpory, a to především začínající učitelé.

V případě vedoucích pracovníků jde většinou o mentoring s nějakou externí osobou, která pomáhá zvládnout organizační postupy, metody řízení, práce s kolektivem nebo profesní rozvoj ředitele. Využívá se i pro další členy vedení nebo poradenského pracoviště, případně vedoucí skupin pracovníků uvnitř instituce školy.

Existují dvě základní formy mentoringu individuální (mentor vede jednoho kolegu) a skupinová (mentor pracuje s dvojicí nebo ve větší skupině).

V jakých podobách mentoring vídáme? Často se jedná o podporu začínajícího učitele. Jindy vede profesně starší, zkušenější kolega méně zkušené a mladší kolegy. Mentor nemusí být vždy starší kolega, musí být však expertem na nějakou oblast, kterou předává dalším kolegům (IT prostředky ve výuce, nové moderní metody, komunikační postupy, vzdělávání dospělých).

Jaký je účel mentoringu?

Ve školním kontextu je mentoring defi¬nován jako profesionální praxe poskytující podporu, asistenci a vedení (začí¬najícím) učitelům nebo jiným školským pracovníkům za účelem zvýšení jejich profesionálního vzestupu a úspěšnosti v práci (Jonson 2008). Základním východiskem je vztah mezi mentorem a obvykle méně zkušeným kolegou. Mentor působí jako přítel, průvodce, poradce a opo¬ra učitele, a také – přirozeně – jako učitel. (Lazarová 2010).

Pojem „mentor“ může mít pro mnoho lidí negativní významy, vzhledem k tomu, že odkazuje na „poučování“. Mentoring je chápán výhradně jako déle trvající, kontinuální proces pomo¬ci, tedy bez kontrolních a restriktivních aspektů. Základní podmínkou úspěchu je vztah založený na dobrovolnosti obou stran, vzájemné důvěře a respektu. Obě strany vztahu spolu sdílejí úspěchy, ale i problémy, nejistotu, nutnost volit kompromisní řešení situací, měnit postupy apod. Podstatné je uvědomění, že těžkosti i stálý vývoj jsou integrální součástí pedago¬gické profese. I tímto způsobem se posiluje vztah důvěry k mentorovi, který ve své pe¬dagogické praxi čelí podobným problémům, jako jeho začínající kolega.

Cíle mentoringu

• rozvoj pedagogických dovedností – do této kategorie patří, práce s časem, plánování vyučování, vedení a motivace žáků, zvládnutí kázně ve třídě, výběr materiálů a pomůcek k výuce, metody práce, specifika práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (např. zprostředkování konzultace s dalšími odborníky), diagnostika dětí, hodnocení, sledování švp atd.

• posilování interpersonálních dovedností, do který řadíme např. udržování vztahů s rodiči, spolupráce s kolegy a budování dobrých vztahů na pracovišti, sounáležitost s vizí školy, informace o chodu školy a uznávaných, ale implicitních hodnotách, komunikace s poradenskými pracovišti, vzdělávacími institucemi apod.

• rozvíjení organizačních dovedností – provoz školy, práce třídního učitele, organizace vyučování i celkové práce s dětmi, administrativa, vedení třídní knihy apod., organizace komunikace s rodiči, s vedením školy, podíl na řízení školy. Pro vedoucí pracovníky je tato oblast zásadní pro zapojení učitelů do řízení, sdílení vize, dělení kompetencí komunikace s nadřízenými orgány ad.

• výcvik dovedností v oblasti zvládání zátěže – mezi tyto dovednosti patří vyvažování pracovního a osobního života nebo zvládání stresu

Organizace a průběh mentoringu

Práce mentora má svá pravidla. Mentor mapuje silné stránky podporovaných osob, pomáhá, ale zodpovědnost nechává také na nich. Obsah spolupráce bývá po prvním setkání konkretizován ve formě tzv. zakázky. Mentorské setkání má většinou čtyři fáze (Píšová, Duschinská a kol. 2011): dojednání zakázky, popis reality, hledání možností změny, akční plán a postupy.

• Dvě schůzky mentora s vyučujícím (do šedesáti minut, i mimo školu) na sjednání kontraktu, formulaci zakázky a na přípravu strategií a postupů ve třídě;

• Tři pozorování ve třídě s následnou reflexí;

• Jedna závěrečná schůzka věnovaná společné reflexi a akčnímu plánu učitele, způsobu, jak bude postupovat dále bez mentora.

Mentor může při poskytování podpory učiteli využívat celou řadu strategií, a pomoci mu tak dosáhnout stanovených cílů: informování, povzbuzování, ukázkové hodiny, pozorování během vyučování a poskytování zpětné vazby, sdílení materiálů a jiných zdrojů, koučování, reflektování, rady a přátelská výpomoc, sdílení zkušeností aj.

Tyto strategie lze seskupit do několika kategorií.

• přímá pomoc do které spadají praktická doporučení, jak předcházet problémům, případně, jak je řešit, pokud nastanou. Většinou se uvádějí tyto typy: podpora v oblasti psychické (např. sdílení zkušeností), emocionální (např. posilování sebedůvěry), organizační (např. pomoc s organizací třídní schůzky) a v oblasti výuky (např. didaktické postupy, hodnocení žáků, společné plánování, společně odučená hodina)

• ukázková výuka, kdy mentor slouží jako vzor při ukázkách přípravy na vyučování, postupů didaktických, reakce na chování žáků, vedení třídy, nebo také zprostředkování vzájemných hospitací nebo hospitací u učitelů, kteří používají nějaké příkladné techniky a postupy.

• pozorování a zpětná vazba, které pomáhají reflektovat jednání během výuky, případně žákovské výstupy z hodiny a vyhodnotit postupy, které jsou pro práci ve třídě úspěšné nebo naopak neproduktivní. Zpětnou vazbu je třeba poskytovat opatrně a citlivě, zaměřit se na věcné, nikoliv osobní argumenty a navrhovat nebo podněcovat nápady na další vhodné postupy a cíle.

Kdo techniku vede?

V procesu mentoringu je osoba uvádějícího označována jako mentor. Mentorem se v odborné literatuře charakterizuje někdo, kdo má větší zkušenosti a znalosti v určité oblasti. Může, ale také nemusí, mít vhodné školení (školení mentora), potřebné jsou zejména rozsáhlé zkušenosti. Proškolení je ovšem žádoucí. Mentor musí budit důvěru jako osobnost i po stránce profesní kvalifikace. Výcvik mentorů pro školní prostředí lze vyhledat u různých institucí, např. JOB – sekce vzdělávání ve školství, Unie mentorů, Step by step ČR ad.

Mentor sám potřebuje pravidelnou supervizi své práce, aby jeho činnost byla produktivní a kvalitní.

Jaká je časová náročnost?

Mentoring probíhá podle možností a potřeb pracoviště. Často jde o dlouhodobou spolupráci mentora s učiteli (asistenty nebo vedením školy), kdy se spolu opakovaně setkávají, někdy v pravidelných intervalech, např. u začínající učitel je s mentorem v kontaktu jednou měsíčně, případně jsou ve stálém spojení. Mentoring obvykle trvá několik let podle potřeb a možností pracoviště a jeho pracovníků a může přecházet do nárazové nebo občasné spolupráce kolegů, pokud vytvoří dobrý vztah.

V odborné literatuře se uvádějí čtyři fáze mentoringu.

• iniciační fáze trvá obvykle šest až dvanáct měsíců, během této fáze se buduje důvěra, účastníci se navzájem poznávají a začínají společně pracovat. To je důležité respektovat, nemít přepjatá očekávání a pracovat na bezpečném prostředí, postupech sdílení a zapojení.

• fáze kultivace může trvat od dvou do pěti let, mentoring v této fázi bývá nejintenzivnější, mentor se snaží porozumět cílům uváděných kolegů. Tato fáze je produktivní a velmi dobře se ukazuje, pro koho je technika mentoringu vhodná, jestli mentoring nese výsledky, jaké a pro koho.

• během fáze separace podporuje mentor postupnou nezávislost a samostatnost kolegů, kteří si již v předchozí fázi osvojil potřebné dovednosti. (Johnson & Ridley, 2008)

Jak je mentoring náročný na prostor?

Prostorově není technika náročná, protože obvykle nezahrnuje příliš osob. Může probíhat ve škole, v kabinetě, ve třídě. Někdy hledají účastníci i jiné prostory, které jsou příjemnější a pohodlnější, někdy i mimo školu.

V případě uvádějícího a začínajícího učitele neprobíhá mentoring tak formálně, co do prostoru a času a děje se průběžně podle potřeb a možností obou kolegů.

Mentoring z pohledu vedení školy

Vedení školy často volí mentoring pro nejrůznější skupiny pracovníků ve škole. Techniku si chválí, především v případě uvádějících učitelů nebo také v dalších situacích (metodické vedení, nové didaktické postupy, IT zavádění ad.). Podle typu požadavků volí škola externího mentora, vybírá ze svých zkušených učitelů nebo je nechá proškolit jako mentory.

Jedná ze zástupkyň nám k tomu řekla: Paní ředitelka nechodila na hospitace, ať si to každý vede, jak potřebuje. Ale holky si samy řekly o mentoring, protože tu zpětnou vazbu potřebujou. Mentorka do těch hodin šla a podívala se a s těma holkama to probrala. Měli třeba moc příprav. A ten syndrom vyhoření tam byl na spadnutí. Měly hodně ambiciózní hodiny a nešlo to realizovat. Nastavit se na to, co zvládnou ty děti. My víme, že škola je nastavená dobře. ŠVP dobré a není třeba se stresovat tím, co nestihnu v hodině. Myslím, že pomohla i vztahově. I dál mentorka vede některé porady a je to fajn.

Mentoring z pohledu lidí, kteří jej vedou

Vyškolení mentoři si většinou jsou vědomi kvalit své práce a možností, které školám mentoring nabízí. Samozřejmě musejí překonávat hodně obtíží, jak ze strany vedených učitelů (důvěra, čas), vedení škol i svých vlastní nejistot. Právě výcvik, praxe a supervize poskytuje dobrou oporu pro profesně zdařilou práci mentora

K mentorskému vzdělávání mě přivedla má vlastní pedagogická praxe. Kromě svého vlastního vyučování jsem byla požádána, abych podporovala několik vyučujících v zavádění Hejného metody do výuky. Začala jsem dojíždět do jedné školy pravidelně jednou za měsíc a spolupracovala jsem tam se třemi vyučujícími. Zatímco v oblasti didaktiky matematiky jsem měla již poměrně dost zkušeností, nevěděla jsem dost dobře, jak mentorsky spolupracovat. Dost jsem tápala a kladla si mnoho otázek: Jak vést mentorský rozhovor? Jak soustředěně naslouchat a jak klást otázky kolegovi či kolegyni, když mi paralelně běží hlavou spousta myšlenek, týkajících se toho, co jsem u nich viděla při náslechu v hodině a co jsem zpočátku zároveň okamžitě v duchu analyzovala a kriticky zhodnocovala? Toto vše bylo pro mě zpočátku, a vlastně dodnes (po 3 letech mentorské praxe) je velkou profesní výzvou.

V tomto smyslu byla pro mě velkým osvobozením účast na výcviku mentora, který pomohl v rozklíčování mentorského rozhovoru do jednotlivých dovedností. Práce mentorky mě pořád naplňuje, pořád se učím, pořád mi řada aspektů mentoringu připadá těžká a cítím, že jsem jen částečně úspěšná. Připadá mi důležité vytvářet na školách příležitosti ke kolegiální podpoře, stále více se však přikláním k méně strukturovaným, a pro mě určitým způsobem dosažitelnějším formám kolegiální spolupráce.

Mentoring z pohledu vyučujících

Jako každá metody profesního sdílení zkušenosti ani mentoring nemůže pozitivně zasáhnout všechny učitele. Přesto je na mnoha školách vítán jako významný nástroj profesního postupu jednotlivců i rozvoj celé školy.

Ve škole máme lidi, kteří poskytují klasický mentoring, a ti chodí taky do tříd a vždycky píšou: Sem volnej, nikde nechodím, nepotřebuje mě někdo? Jeden kolega vždy říká: “nikdo mě nechce”. Mě to je už blbý. Ti lidi tu ve škole přitom jsou, kteří potřebují nějakou pomoc, ale stejně mu nikdo nenapíše. Možná proto, že nevědí, o co mají žádat, protože to není dostatečně vysvětleno, o co mají žádat. Oni říkají mentoring, ale nikdo neví, co si pod tím představit a pak k nim nikdo nechce. Mě vlastně odrazuje, že jsou oba ti lidé, kteří poskytují na naší škole mentoring, druhostupňaři. A taky se to tam podle mě tluče, že jeden z těch lidí je ve vedení školy, a pak když já mám říct zakázku, tak pak by to neměla být hospitace podle mě.

Zároveň je ale několik lidí na prvním stupni už několik let zapojeno do projektu Učíme se spolu. V prvních letech projektu jezdila externí mentorka za dvěma mými kolegyněmi. Ty se postupně staly průvodkyněmi dvou svých míň zkušených kolegyň, z nichž jedna jsem já.

Mě zajímá hodně individualizace. Nebyla jsem si v tom jistá, bylo to hodně těžký, když jsem měla 27 dětí. Chci se na to zaměřovat ve své třídě. Mám tam tři děti ADHD, musím hodně individualizovat.. Pomohlo by mi, kdyby někdo mohl pozorovat buď ty jednotlivé děti, které mají potíže, a co asistent a já udělali, a třeba si to nějak zaznamenávat, nebo naopak děti, které jsou rychlé a jde jim to, tak přemýšlet, jak to připravit příště, aby se tyhle děti nenudily a třeba zase jiné se víc zapojily.

Pomáhá mi, že moje průvodkyně dokáže z návštěvy ve třídě vytáhnout něco konkrétního, nad čím se můžeme společně pobavit, ale není to přitom hodnocení té situace. Že to pro mě je bezpečný. Tohle je moc fajn, že jí můžu poprosit, aby jen tak přišla a pozorovala děti. Jestli všichni směřujou k cíli hodiny.

Dřív, když jsme si pomáhaly s kolegyněmi a vzájemně se navštěvovaly, tak to někdy bylo zmatený, protože jsme nevěděly, co pozorovat, neměly jsme ty návštěvy strukturované. Tím pádem se s těmi záznamy z pozorování nedalo pokaždé dál pracovat. Teď mi to dává smysl, baví mě to. Máme s mou průvodkyní skvělé vztahy, jsme na stejný vlně, pomáháme si hodně. Hodně spolu plánujeme a konzultujeme.

Výhody, přednosti, silné stránky mentoringu

Vedle očekávaných a výše popisovaných výsledků, které prostřednictvím sdílení míří na profesní rozvoj, uspokojení z práce a učení pracovníků školy můžeme jmenovat i další benefity.

Výsledkem společné práce vznikají kvalitní kolegiální vztahy mezi lidmi. Kvalitní sdílení nese nejen využití zkušeností, ale rozvíjí i znalosti, produktivní reflexi a společnou zodpovědnost. Často se v průběhu mentoringu proměňuje kolektiv nebo jeho část. Mění se klima školy.

Kolegiální podpora přispívá k větší důvěře mezi vyučujícími, mezi pracovníky a vedením a pocitu bezpečí v dlouhodobé perspektivě.

Starší zkušenější učitelé nejen podporují méně zkušené, ale získávají tím také pocit nové seberealizace, svého profesního rozvoje a větší otevřenost k inspiraci od mladších kolegů.

Mentoring také přispívá k většímu povědomí o tom, co se ve škole děje, jak ji vidí ostatní a dává možnost poznávat názory a postavení ostatních lidí.

• Mentoring musí být spojen s vizí dobré výuky;

• Mentoring musí vycházet z porozumění procesům profesního učení, tj. učení dospělých;

• Mentoring musí být chápán jako profesionální praxe, ne pouze jako nová sociální role zkušeného učitele;

• Mentoři potřebují k efektivnímu mentoringu čas a vhodné příležitosti;

• Konkrétní proces mentoringu je vždy ovlivněn kulturou školy a širšími kontextuálními proměnnými.

Slabiny, problémy, překážky mentoringu

Rizika samozřejmě existují.

Problematické bývá, pokud se nepodaří navázat dobrý vztah mentora s vedenými osobami, nebo ne tak dobrý, aby se u některých podařilo překonat obavu z nebezpečí důvěrnější komunikace.

Mentoring není v současnosti určen pouze začínajícím učitelům. Zkušenější učitelé mohou mít špatné pocity ze situace, kdy je někdo vede, i když vnímají, že se mají od mentora co naučit. Mohou si klást otázky, zda nejsou špatní učitelé, když potřebují pomoc. Zde je hodně třeba přátelské atmosféry, důvěry a podpory vedení školy.

Problémem mohou být nereálná očekávání na obou stranách. Výsledky se nemusejí dostavit hned. Proto je dobré vědět, že první fáze (iniciace) bývá dlouhá a vlastní práci teprve připravuje. Zakázka, tedy cíle mentoringu, musí být jasná, jinak ji nelze efektivně naplnit.

Mentoring je vázán na podporu vedení školy, které zřetelně vnímá jeho smysl a reálné možnosti pro své učitele a svou školu a umí je vysvětlit a propagovat. Pokud se vedení školy mentoringu nikdy neúčastní, ani nerozumí jeho podstatě, nemotivuje učitele k práci na sobě a nemůže docenit její výsledky.

Současně by nemělo vedení školy výsledky mentoringu neustále kontrolovat a hodnotit, mělo by ponechat dostatek času, volnosti a nezávislosti samotným učitelům. Výsledky je vhodné posuzovat po delší době, včetně subjektivních pocitů účastníků mentoringu.

3.3 Supervize

Supervize je nástroj celoživotního učení používaný u pomáhajících profesí. Ve školství má podobu dlouhodobého skupinového či individuálního setkání pedagogických pracovníků se supervizorem v intervalu 1x za 2-3 měsíce. Supervizor/ka je odborník se specializovaným výcvikem v supervizi, školou je najímán externě a nemá s ní žádný jiný pracovní vztah. Smyslem supervize je rozvíjet profesní dovednosti supervidovaných, posilovat vztahy v pracovním týmu a nacházet řešení problematických situací. Existují  tři druhy supervizí:

• kazuistická (řešení problematických situací)

• týmová (posilování vztahů v pracovním týmu)

• manažerská (supervize vedení školy)

Supervize představuje důležitou oblast profesního růstu. Je běžnou součástí poradenství, psychoterapie a sociální práce, kde má svou tradici, a v některých organizacích (např. certifikované neziskové organizace) a u některých profesí (např. sociální pracovnice) je dokonce uzákoněná. V posledních letech je stále více žádána a oceňována i v dalších oblastech práce s lidmi, v pomáhajících profesích, v medicíně, školství, výchově či managementu. Supervize vzhledem ke své tradici má propracovanou teorii, byly publikovány četné publikace o supervizi, existují výzkumy efektivity supervize a profesionalizované akreditované výcviky supervizorů.

Pro jaký typ témat a problémů je supervize vhodná?

Supervize se věnuje jakýmkoli profesionálním, pracovním problémům a situacím. Supervize může být týmová – primárně zaměřená na kvalitní fungování, spolupráci a komunikaci v pracovním týmu, či kazuistická – tedy věnující se práci s klientem, žákem, nebo manažerská, kdy vedení školy řeší otázky ze své perspektivy. Tematicky pak se nejčastěji řeší vztahy s žáky, jejich rodinami, třídní kolektivy či skupiny, spolupráce s kolegy ve škole či s ostatními zainteresovanými organizacemi (PPP, OSPOD, kurátor apod.), možné je též řešení didaktických postupů a metod v určitých předmětech či organizačních záležitostí školy. Pokud téma přesahuje do osobní roviny učitele (je to téma spíše do osobní psychoterapie), pak je úkolem supervizora, aby rozhodl, co ještě do supervize patří a co již ne.

Pro které osoby je supervize vhodná?

Supervizi lze realizovat se všemi pracovníky ve škole. Primárně je určena pro učitele, vedení školy, pracovníky školního poradenského pracoviště, asistenty pedagoga a vychovatele. Lze však poskytnout supervizi i technickému personálu školy. Realizována je v mateřských, základních, středních, speciálních i jiných školách. Běžná je v poradenských zařízeních (PPP, SVP, SPC). Podmínkou supervize je určitá míra sebereflexe vlastní práce, není však nutná hned na počátku, v supervizi se supervidovaní profesionální sebereflexi učí, prohlubují ji.

Definice a cíle supervize

Supervize je modelem učení se z vlastní práce. Umožňuje sdílení zkušeností starších kolegů s mladšími. Cílem supervize je vyšší uspokojení z práce, zvýšení její kvality a efektivity, prevence profesního vyhoření. Je prokázáno, že prostřednictvím „dominového efektu“ může být dobrá supervize prospěšná nejen supervidovanému, ale zprostředkovaně také jeho klientům, žákům, zaměstnancům atd. Supervize je definována jako setkání dvou a více odborníků, kteří spolu prozkoumávají a hledají řešení v oblasti práce s klienty či žáky (kazuistická) a v oblasti vztahové (týmová). Existuje i supervize manažerská (supervize vedení, poradenského týmu apod.). Na konci je vždy profit cílového klienta / žáka. Tím se liší od psychoterapie či poradenství. V supervizi se neřeší osobní ani rodinné potíže pracovníků, je to pracovní nástroj.

Jaká je organizace supervize?

Supervizi lze realizovat skupinově, se dvojicemi (např. ředitelka a zástupce či učitel a jeho asistent) i na individuální bázi – supervizor a jeden supervidovaný. Je možné pracovat v menších týmech, či celé týmové skupiny: celý prví stupeň, druhý stupeň, všechny asistentky, všechny vychovatelky, celé vedení školy apod. Doporučuje se velikost supervidovaných týmů do maximálního počtu 20 lidí. Ideální je velikost týmu do 12 lidí. Lze tedy realizovat pro specifické skupiny: 1.stupeň, 2.stupeň, asistenti pedagoga, školní družina, školní poradenské pracoviště, vedení školy apod.

Kdo supervizi vede?

Supervizor je člověk s akreditovaným specializačním vzděláním, který je školou najímán zvenčí, není tedy zaměstnancem školy a nemá k ní žádný jiný vztah. Z podstaty své profese má být supervizor průvodcem, který pomáhá supervidovanému jedinci, týmu, skupině či organizaci vnímat a reflektovat vlastní práci a vztahy, být u nalézání nových řešení problematických situací. Supervize může být zaměřena na prohloubení prožívání, lepší porozumění, uvolnění tvořivého myšlení a rozvoj nových perspektiv profesního chování. Supervizor je vázán mlčenlivostí a nesmí o probíraných tématech mluvit s nikým mimo konkrétní supervizní setkání. Supervize není kontrola. Supervizor nezprostředkovává ani konkrétní informace o proběhlé supervizi vedení školy. Vedení získá informace jen, pokud se supervizí samo účastní. Supervizor může napsat supervizní zprávu, ta však zůstává na obecné úrovni. Výrazná etika je součástí supervizní práce. Jeho nezávislost je výhodná pro všechny a zároveň je obohacující, že supervizor prostředí konkrétní školy nezná příliš detailně – je totiž užitečný zejména svým pokládáním otázek. Často se ptá na otázky, které si místní „již“ nekladou. Supervizor sám pak dochází též do vlastní supervize, tzv. „Supervize supervize“, kde reflektuje užívané postupy.

Supervize je ze své podstaty službou externí. Intervize pak je formou sdílení, které je organizována bez přítomnosti externího subjektu. Mohou ji organizovat sami učitelé či ji může zaštitovat pracovník školního poradenského pracoviště (školní psycholog, speciální pedagog, výchovný poradce či školní metodik prevence). Objevují se i případy, kdy se role supervizora ujímá někdo z vedení škol.11 V tomto případě však existuje vysoké riziko potíží z konfliktu rolí.

Význam intervizora je zejména v tom, že může reagovat „co nejrychleji, aby se potíže nezvětšovaly a člověk potřebující pomoc zbytečně nestrádal a své problémy nekumuloval.“ (Dupalová, 2012) Zároveň jeho působení nepřináší škole žádné další náklady. Jako dobré řešení se jeví využití školního psychologa, který pokud je patřičně vzdělán, proškolen a dochází na supervizi supervize, může pak nabízet roli „na půl cesty“. Je to zaměstnanec školy, avšak jeho role je ze své podstaty nezávislá a řídí se etickými pravidly. I zde se však otevírají otázky adekvátního vzdělání, konfliktu rolí a míry důvěry.

Jaká je časová náročnost supervize?

Ve školství není určena četnost setkávání (oproti tomu např. v dětských domovech či v prevenci je nepodkročitelné supervizní minimum stanoveno standardy na 3 setkání po 3 hodinách ročně). Praxe ukazuje, že pro udržení kontinuity se jako optimální ukazuje 4-5 setkání v rozsahu 2-3 hodin ročně.

Jak je supervize náročná na prostor?

Na supervizi není třeba speciálního vybavení, postačí běžná třída, kde je možné uspořádat židle do kruhu. Kruhové uspořádání je velmi důležité – podněcuje otevřenou komunikaci. Dále je vhodný flipchart či tabule pro zápis témat, to však není zcela nezbytné.

Jaký je průběh supervize?

Průběh se může lišit dle individuálních zvyklostí supervizora.

Obvyklé fáze jednotlivých setkání jsou:

1) vzájemné naladění, usazovací kolečko,

2) sběr témat – mapování, kolik témat se dnes nabízí k řešení – kontrakty učitelů (jejich otázky k tématu, co by potřebovali, co by mělo být výstupem), případné konsekvence z minulé supervize,

3)plánování – supervizor plánuje možný rozsah témat vzhledem k časové dotaci,

4) výběr témat, stanovení pořadí důležitosti,

5) práce na dílčích tématech (většinou nelze postihnout všechna témata),

6) závěrečná rekapitulace a uzavírání.

Fáze v průběhu školního roku:

1. Počáteční kontraktování (stanovení zakázky/ kontraktu / potřeb) s vedením školy a skupinou učitelů, podepsání supervizního kontraktu – jedná se o tzv. třístranný supervizní kontrakt

2. Samotná supervizní práce v průběhu roku

3. Evaluace proběhlého období, případné překontraktování.

Supervize z pohledu vedení školy

Zavádění supervize do základních škol je primárně úkolem pro vedení školy. Je těžké supervizi ve škole zavést? Ředitel speciální školy, který se rozhodl supervizi zavést reflektuje několik fází vyjednávání při zavádění služby, zejména začátek přinášel řadu otázek12: „Kolegové mi položili zcela jinou otázku. Co mi supervize přinese? Všichni máme dlouholeté zkušenosti, všichni jsme prošli různými typy vzdělávání. Co nového se můžeme naučit? Na tuto otázku jsem neměl připravenou odpověď. Chvíli jsem jim chtěl vyprávět o významu sebereflexe pro práci s lidmi, o úlevě sdílet úspěchy i neúspěchy. Na to jsem dostal jasnou odpověď, že si o žácích povídají neustále, že si informace vyměňují okamžitě, když se něco stane. S tím jsem musel souhlasit. Jak vysvětlit, že sdílení v týmu, kde jsou přítomni všichni a je strukturováno, má jinou kvalitu, než povídání na chodbě? Při popisování významu supervize jsem narazil na mantinel. Je těžké předat osobní zkušenost, zážitek, tj. že když někomu sdělím, že něco pro mne bylo přínosné, tak tomu nemusí zcela důvěřovat. V tuto chvíli jsem si přál mít někoho v týmu, kdo prošel podobnou zkušeností.“

Jiné vedení jedné základní školy říká: „My bychom to chtěli, ale bude to těžký. Supervize je u nás sprosté slovo, stejně jako inkluze a evaluace.“ Naznačují tím, že ve školství jsou „novinky“ přijímány s určitou skepsí. Dalším problémem pak je nalezení finančních zdrojů (momentálně např. finance z tzv. šablon či prostředky na DVPP). Vedení škol se liší v tom, zda supervizi svému týmu nařídí povinně coby součást profesního růstu či ji poskytne jako dobrovolnou alternativu pro motivované zájemce. Někdy přichází motivace i zespoda, kdy některý z učitelů supervizi zažil jinde a přeje si její zavedení i ve škole. Zavedení supervize musí však ve finále vždy být rozhodnutím vedení. Vedení uzavírá se supervizorem písemný kontakt a objednává službu pro svůj tým a platí ji. Supervize může být chápána jako podpora týmu, služba pro učitele. Je však potřeba, aby si ji učitelé nejdříve „ochutnali“, aby mohli její benefity posoudit. Nezbytné je, aby supervize probíhala v pracovní době učitelů. Někde se supervize ujme, jinde ji nelze zavést ani po několika pokusech („V téhle škole jsem to zkoušela zavést několikrát v průběhu posledních let, ale je tam taková klika lidí, co už tam učí 20 / 30 let a nikoho zvenčí mezi sebe nepustí, všechno vědí, nic nepotřebují, supervizi považují za zbytečnou“, říká ředitelka školy Klára).

Z pohledu supervizora...

Supervizoři popisují specifika supervizní práce ve školství následovně: Supervize do školství proniká pomalu a trpí podobnými potížemi, jaké se objevovaly při zavádění v jiných resortech např. v sociální práci, prevenci či ústavní výchově. Trpí takzvaně „dětskými nemocemi“. Zásadním problémem je, že učitelé často vůbec neví, o jakou službu se jedná. Pojem supervize je často implicitně spojován s hodnocením, kontrolou či inspekcí. Snaží se ji proto představovat jako službu růstovou, podpůrnou, které ve výsledku vede k vyšším profesním kompetencím. Ve školství je tedy součástí supervize i osvěta o tom, co supervize je a co není. Je to běžný úkaz při zavádění služby, které ještě není na českých základních školách zcela obvyklá. Pokud ani po několika setkáních supervidovaní nepřijmou, jak supervize funguje, či jsou jejich očekávání mylná, pak se jedná o velmi těžkou práci, jak říká jedna ze supervizorek: „pak jsou to hotové uranové doly“ a někdy ani není možné v supervizi pokračovat, spolupráce je ukončena „tam už bych nejela ani za milion, strašně moc práce a nikam to nevedlo“ nebo „zkoušela jsem to dlouho, ale vždycky do toho někdo hodil vidle, pravděpodobně tam vůbec nebylo bezpečno…“ , říká jiná supervizorka.

Jako velký problém je vnímána oblast financí. Finance na supervizi jsou v oblasti školství spíše příležitostné (v rámci určitých projektů či šablon), obtížně se proto zajišťuje její kontinuita. S financováním souvisí i fakt, že učitelské týmy / sborovny jsou velmi početné (včetně např. asistentů pedagoga či vychovatelek školní družiny) a pro komplexní supervizi celé školy je třeba nemalých nákladů a často i více než 1 supervizora. Další z „dětských nemocí“ supervize je otázka, zda by účast měla být pro učitele dobrovolná či povinná. Učitelé jsou velmi vytíženi a každá další povinnost může být na začátku vnímána jako obtěžující. Přetíženost učitelů tak mluví zároveň pro (pomůže jim) i proti supervizi (další povinnost navíc). Někteří pedagogové pak službu nikdy „neochutnají“. Na to se váže i doporučení většiny supervizorů, že první setkání by mělo být povinné, aby všichni učitelé a učitelky měli možnost se se supervizí seznámit. Pak již je na rozhodnutí vedení, zda supervizi zavede povinně či dobrovolně.

Nabízí se zde otázka přítomnosti vedení školy na realizované supervizi. Pokud je vedení na supervizi přítomno, ví, co jeho tým trápí a může na situaci reagovat. Zároveň mohou mít učitelé ostych před vedením mluvit o svých zdánlivých „selháních“ či „slabostech“ z obavy z hodnocení. Někteří supervizoři trvají na přítomnosti vedení („s každou skupinou někdo z vedení“). V některých případech se cíleně organizuje supervize bez vedení nebo se vedení přizve jen na zakázku týmu. Většina supervizorů doporučuje cílené a naplánované kombinování. Vše lze ošetřit kontraktem na počátku spolupráce.

Při samotné supervizi, pak mohou mít učitelé pocit, že se jedná o „soutěž o co největší bizarditu“. Tedy, že probírané kauza musí být skutečně zvláštní, neotřelá. Až postupem času zjišťují, že je důležité jejich prožívání situace, a že cílem je pomoci jim samotným i ve zcela běžných situacích, které mohou pro ně být náročné. Velký význam zde má i kontinuita, které vede k navázání vzájemné důvěry, možnosti přiznat slabost, požádat kolegy o pomoc. Poté nastupuje výrazný efekt pozitivní copingové strategie – sociální opory. Pedagogové spolu soucítí, pomáhají si, podpoří se, spolupracují. Pokud na supervize chodí jen část týmu, je služba jen částečná. Má určité benefity, ale jen omezený dopad. Supervizní setkání se postupně vyvíjejí, pro řadu učitelů může být překvapením, že na rozdíl od různých školení, je třeba být na supervizi připraven („mít téma“), není zde možné vykonávat jinou práci (např. opravovat písemky) a pokud nemám téma, pak bych měl pracovat pro druhé. (Obrácený postoj charakterizuje reakce méně reflektujícího kolegy: „Když nic nemám, tak tady také musím být?“ Většinu sezení tento kolega prospal.) Posledním rizikem, na něž supervizoři upozorňují, je záměna supervize s psychoterapií. Kvalitní supervize v prostředí důvěry může vést k této záměně. Je to však úkol supervizora, aby znovu připomínal, že se jedná o pracovní, profesní nástroj, kde samozřejmě hovoříme i o vlastních emocích a prožívání, ale stále se vracíme k zájmu klienta, žáka, který stojí na prvním místě. Cílem supervize je zkvalitňování profesionálně vedené výuky. 13

Supervize z pohledu vyučujících

Jako pozitivní se jeví reakce některých pedagogů, kteří supervizi zažívají:

• „Takhle se nikdy normálně nesejdeme“.

• „Je dobré, že to vidí někdo zvenčí“.

• „Konečně byl čas to probrat do hloubky“.

• „Na poradě řešíme jen organizační věci, tady konečně děti.“

• „Je skvělý slyšet, že to mají kolegové podobně.“

• „Je fajn, že nejsem největší lůzr / tukan. Myslela jsem, že se to děje jenom mně.“

• „Je fajn, že to někoho zajímá.“

• „Pomáhá mi, že to kolegové také zažili.“

• „Děkuji za rady od kolegů, něco vyzkouším.“

• „Dneska to nebylo příjemný, ale jsem ráda, že jsme si to vyříkali, vyvětrali.“

Ozývají se i tyto hlasy:

• „Vždyť si o dětech povídáme furt… k tomu nikoho nepotřebujeme.“

• „Když byla krize a lidi odcházeli, bylo to fajn, ale teď to nepotřebujeme.“

• „Takhle odpoledne nemám času nazbyt.“

• „My všechno víme, vyřešíme si to sami…já už učím 30 let, tak mě nic nepřekvapí.“

• „Když je zrovna klidný období, tak to není třeba….“

• „Bylo by fajn, kdyby byl supervizor k dispozici stále, hlavně když se něco stane.“

• „Bylo to strašný, hádali jsme se, některý brečeli, a pak to stejně dopadlo blbě (p.uč.odešla).“

Tyto výroky potvrzují, že reakce mohou být různé. Pokud supervizi učitelé zažívají, vnímají její benefity a klesá význam překážek její realizace. Nejvýznamnějšími benefity jsou sounáležitost, vzájemné pochopení v náročných situacích, čas věnovaný podstatě učitelské práce, poskytnuté rady (od kolegů a někdy i supervizora), profesní podpora a zvýšení profesní sebedůvěry, spokojenosti. Učitelé si supervize váží hlavně v krizových okamžicích, v klidných obdobích necítí tak silnou potřebu sdílet. K podobným závěrům dospěl i Halama14 (2012). V jeho textu paní učitelka popisuje jako „záchrannou brzdu před vyhořením, protože je spousta učitelů, kteří jsou už unavení těmi donekonečna stejnými věcmi, které řeší s dětmi, s rodiči. A taky se zhoršujícími se podmínkami pro práci“. Popis paní učitelky je velmi výstižný: „řeší se tam pro mě docela zásadní věci. Na první pohled to vůbec zásadně nevypadá. Je to taková forma řízeného rozhovoru nebo takový diskuze. Tím jak nás je tam málo, tak každý musí být duchem přítomnej, musí se nějakým způsobem zapojit … Otevrírá se prostor pro dialog. Pomoc k ujasnění, k uzdravení, k otevření vzájemné komunikace mezi lidma. A pak ten super pohled do nitra, ten vhled. Člověk si uvědomí určitý věci, souvislosti, přemýšlí o tom z druhý strany.“

Popisuje také vývoj služby: „Samozřejmě se to vyvíjelo. Nejdřív když jsem slyšela to hrozný slovo supervize, tak jsem si říkala, to bude nějaká kontrola svrchu nebo nějakej pohled na něco... Ale teď beru supervizora jako nestrannýcho člověka, který je schopen vyslechnout věci a ve spolupráci s náma je pojmenovat. Tenhle člověk trochu vstupuje do našeho profesního života a pomáhá něco řešit. I když zpočátku jsme k tomu neměli moc chuti, nakonec jsme si řekli to, co bysme si jinak neřekli.“ Pracovat na supervizi musí všichni: „V tý supervizní skupině je to taková opravdová úzká spolupráce. Je to kruh. Ve středu toho kruhu zájmu je žák a my se točíme všichni kolem. A k tomu je potřeba sepětí se všema, najít společnou řeč, společnou notu.“ Supervizi je třeba dát čas: „Možná by bylo dobrý si udělat víc času než jenom pár minut na obědě, když si teda potřebuješ s kolegyní říct, že její pravidla, která si ve třídě nastavila, ti přináší problémy ve tvé hodině“.

Supervizor není ten, kdo dává rady a najde řešení: „Rozhodně to není udílení rad a nějakých řešení, ale je to opravdu o tom hledat to řešení v sobě. Určitě je to dobré k aktivaci vlastních schopností a vlastních myšlenek. Je to způsob jak najít řešení sama v sobě prostřednictvím zrcadla. … Supervizor je tam k tomu, že to tam vede, řídí debatu a snaží se pojmout ty naše názory a připomínky. Pak se je s námi snaží vyřešit, snaží se s námi najít tu cestu. Už jenom ta možnost, že nás někdo vyslechne, že se na tu věc můžu podívat z různých stran, že to někdo vidí třeba úplně jinak, že můžu začít přemýšlet. Cílem je najít východisko jak dál a od toho se zase odpíchnout. Možná tam nacházím i povzbuzení, že to, co jsme na supervizi řešili, bylo dobře. Vezmu si něco z toho. Když dojde ve škole k nějakýmu nedorozumění, tak si to můžeme tady vysvětlit, a říct si, že každý jsme na to koukali z jiného úhlu pohledu, prostě snažíme se najít cestu ven. Supervizor tam není pro kontrolu, ale pro podporu.“

Supervize, pokud ji učitelé zažívají, je vnímána jako spíše pozitivní zkušenost. Nedůležitější je začít. Platí pravidlo školní jídelny: „Nemusíš to jíst, ale měl bys to alespoň ochutnat“.

Broža (2012)15 popisuje charakteristiky úspěšné supervize na straně supervidovaného následovně:

• Je vnímána jako přínosná

• Jde o kontinuální proces, který by se měl vyvíjet ke spokojenosti

• Je bezpečný prostor

• Je vzájemná důvěra

• Je opravdový zájem

• Je oboustranná chuť

• Je velký respekt

• Téma přináší ten, který žádá o pomoc, podporu, provázení

• Proces slouží k porozumění, uklidnění, větší jistotě, změně některých nevhodných schémat

• Vede k nalézání nových cest

Oproti tomu u neúspěšné supervize se objevují následující prvky (Broža, 2012)16:

• Je rozdílně vnímaný smysl supervize, je zaměňována za kontrolu, inspekci, hodnocení, v lepším případě za edukaci.

• Supervizor je vnímán jako nezpochybnitelná autorita a tento postoj prolíná a komplikuje všechny fáze supervize.

• Nejasně vyjednaná supervize na samém počátku - zvlášť pokud supervidovaný nemá žádné předchozí zkušenosti, je obtížné se dobře dohodnou / kontraktovat již na začátku.

• Učitelé se drží hesla: Supervize je nařízená a musím ji jen důstojně přežít. Když to supervizor (nadřízený) potřebuje, proč bych mu nevyhověl – tu službu mu udělám. Různé obrany, které se v takto nastavené situaci aktivují, jsou zřejmé.

• Nezpracované a neuvědomované osobnostní charakteristiky proces komplikují a jejich ovlivnění není zcela v moci supervidovaného.

Výhody, přednosti, silné stránky supervize

• Externí perspektiva supervizora, nadhled, nové nápady

• Prostor a strukturu drží nezávislá osoba

• Etická pravidla

• Po zažité zkušenosti většinou roste příklon k supervizi

• Pravidelná bezpečná možnost sdílení, prevence vyhoření

• Zvýšení profesionální sebereflexe, růst profesionality

• Předcházení problémům v týmu a odcházení lidí

Slabiny, problémy, překážky supervize

• Relativní novinka ve školství

• Náročné na čas

• Náročné na finance

• Ne v každém regionu je dostatek akreditovaných supervizorů

• Nutné překonání obav a odporu

• Potřeba času pro získání bezpečné atmosféry

• Osobní limity některých pracovníků v ochotě a hloubce sebereflexe

• Očekávání obou stran se nemusí potkat

3.4 Balintovská skupina 17

Pro jaký typ témat a problémů je balintovská skupina vhodná?

Balintovské skupiny jsou výhodné pro situace, kdy jeden člověk přichází s konkrétním tématem, se kterým si neví rady. Klíčovou roli hraje v balintovské skupině prožívání problému jednotlivcem. Hodí se tedy všude tam, kde se řeší:

• vztahy (např. se žáky či jejich rodiči)

• komunikace

• konkrétní řešení nějaké události

• osobní vztah učitele k profesi18.

Jednotliví účastníci přinášejí do balintovské skupiny své vlastní příklady z praxe; skupina kolegyň a kolegů je tu pro ně jako takový podpůrný „poradní sbor“. Balintovská skupina se tedy hodí pro takový druh problému, který se jednotlivec nebojí sdělit ve skupině a kde může těžit z účasti ostatních na jeho případu.

Formát balintovské skupiny se nehodí pro:

• organizační a skupinové záležitosti, jako je například potřeba najít společný postup

• řešení problémů, které se přímo týkají více zúčastněných osob (např. frustrace, kterou prožívá současně více členů skupiny)

• týmové problémy (např. vztahy v týmu, kompetence, časové plány, strategie) nebo

• vztahu týmu a vedení.

Balintovskou skupinu může realizovat škola pro svůj pedagogický sbor. Často však formát balintovských skupin jako zdroj profesní podpory pro učitele nabízejí také některé pedagogicko-psychologické poradny anebo neziskové organizace. Výhodou takových setkávání je anonymita a prostor řešit své téma v nezávislé skupině, kde do náhledu ostatních nevstupují osobní vztahy. To, co je při anonymním setkání výhodou, může být jindy současně nevýhodou: chybí kontext školy, tím pádem horší porozumění probíranému příběhu, a chybí podpora přímo od členů vlastního týmu, která se jindy stává součástí kolegiálních vztahů školy a sytí pozitivní klima v týmu. V následujícím textu se budeme zabývat balintovskou skupinou jako technikou supervize, využívanou uvnitř školy.

Pro které osoby je balintovská skupina vhodná?

Balintovská skupina je vhodná pro menší počet osob, ideálně 7 - 9 plus jednoho či dva vedoucí. Formát balintovské skupiny se výborně hodí pro menší intervizní skupiny, protože setkání jsou relativně krátká (lze nastavit limit 30 minut na jedno téma) a poskytují jasný a předem daný postup, podle kterého se setkání řídí. Balintovskou skupinu může ve škole využít jak vyučující, tak členové vedení, za předpokladu, že mezi vedením a týmem existuje základní důvěra a navzájem se neobávají svěřit své problémy.

Jaký je účel balintovské skupiny?

Účelem balintovské skupiny je především podpora jednotlivci v obtížném profesním tématu, které sám přináší. Balintovská skupina poskytuje emoční podporu ze strany skupiny, nabídku spektra perspektiv a možností řešení a prostor zorientovat se v problému. Umožňuje vnímat konkrétní problematickou situaci z více perspektiv, s tím, že celá skupina je tu pro jednoho, kterému se věnuje plná pozornost. Vedle toho má druhý přirozený efekt, a tím je růst otevřenosti a sdílení ve skupině a prostor pro všechny, aby se inspirovali příběhem jejich kolegy/ně. Podobně je tomu i u dalších forem kolegiálního sdílení.

Jaká je organizace balintovské skupiny?

Skupiny se mohou scházet opakovaně, například i každý týden. Balintovskou skupinu je možné realizovat jako poměrně krátké sezení, které vede k okamžité podpoře a úlevě, případně i k nalezení řešení v každodenních situacích školního života. Protože technika je organizována s důrazem na jedince, který problém přináší, je třeba počítat s tím, že není vhodná pro týmová- vztahová témata.

Balintovská skupina však díky jasně nastavenému systému umožňuje také jisté proměny, tak aby vyhovovala účely, který škola potřebuje. Přestože běžně se má soustředit na osobní vnímání a prožívání a pečovat o jednotlivce, je možné ji uzpůsobit také pro skupinové řešení aktuálního problému. V některých školách techniku uzpůsobují tak, aby přinesla i konkrétní výstup do praxe, na kterém se skupina shodla. Technika je tak využita jako „společné přemýšlení o problému“, který pro všechny prezentuje jeden ze skupiny a může přinést i konkrétní řešení.

Kdo skupinu vede?

 Balintovskou skupinu může vést externí supervizor, ale také přímo člen pracovního týmu (například jeden z učitelů, školní psycholog, výchovný poradce). Je třeba, aby vedoucí skupiny měl o pravidlech balintovské skupiny dostatek informací a aby znal dobře svou roli. Vedoucí skupiny:

• se osobně nevyjadřuje k problému,

• stará se výhradně o průběh sezení a o jeho psychologickou bezpečnost,

• zajišťuje dodržení časového rozmezí,

• celou diskuzi směřuje k tématu, se kterým autor příběhu přišel a k jeho prožívání.

Výhodou je, když má vedoucí již nějakou zkušenost s vedením skupiny a přehled o supervizních technikách, neboť pak může lépe zvládnout případné obtížné situace, kdy je třeba psychologicky ošetřit členy skupiny.

Jaká je časová náročnost balintovské skupiny?

Balintovskou skupinu lze uzpůsobit potřebám skupiny, vždy je ale velmi důležité dodržet předem nastavený harmonogram. V praxi většinou jedno téma (příběh) zabere zhruba půl až třičtvrtě hodiny. Pokud chceme probírat jen jedno téma, je možné celou skupinu plánovat na zhruba třičtvrtě hodiny plus včetně úvodního přivítání a ukončení.

Jak je technika náročná na prostor?

Technika není náročná na prostor. Stačí, když najdeme klidné místo, kde si všichni účastníci mohou pohodlně sednout, všichni na sebe navzájem vidí a nejsou zde nadbytečné bariéry. Je důležité, aby prostor a jeho uspořádání pro skupiny všem vyhovovaly a aby skupina nebyla zvenčí nijak rušena. (Není vhodné realizovat skupinu v místě, kam běžně vstupují další lidé.) Během trvání skupiny nikdo nepřichází, ani neodchází.

Jaký je průběh jednotlivých setkání balintovské skupiny?

Balintovská skupina funguje na bázi pětistupňového modelu. Při běžném průběhu je z přinesených témat vybráno několik (jedno až dvě podle předchozí dohody na čase). Hlavní protagonista (vlastník případu) prezentuje téma, skupina mu klade otázky a doplní si informace. Ideální je, aby skupina neměla velké předchozí znalosti o problému. To umožňuje pokládat i otázky, na které je zdánlivě dávno známá odpověď, ale nikdy nebyla skutečně vyřčena. Proto se tato technika nejlépe hodí pro témata z vlastního pracovního života jednotlivce. Dále nastává krátká doba pro vyjádření asociací k problému. Vlastník případu tak dostane celé spektrum možných úhlů pohledu od jednotlivých účastníků. Nakonec se během několika minut probírají možnosti řešení. Členové skupiny nabízejí vlastní nápady a zkušenosti s podobnými situacemi. Vlastník případu pak celou diskuzi shrne.

Časové rozmezí jednotlivých fází se v různých doporučeních liší, většinou se předpokládá zhruba deset minut na každou fázi. Je však podstatné, aby byl časový rámec předem stanoven a alespoň přibližně dodržen. Celkovou dobu, kdy se jednomu problému věnujeme, nepřekračujeme. Časové ohraničení je však velmi důležité – dává pocit jistoty a záruku, že nebudeme zbytečně „nafukovat“ čas. Umožňuje téma otevřít a do příště nechat působit vše, co zaznělo. Pokud se ukáže, že je třeba se některému aspektu problému ještě věnovat, je možné, aby jej daný člověk přinesl do skupiny znovu příště, jako nové téma.

Praktický postup vedení balintovské skupiny

Všichni se sejdeme v místnosti a pohodlně se usadíme. Dodržujeme plánovaný čas začátku skupiny. Vedoucí skupiny všechny přivítá, zopakuje stručně, jaká jsou pravidla skupiny (budeme pracovat v pěti fázích, já budu hlídat čas, abychom zbytečně nepřetahovali připravené rozmezí, věnujeme se po celou dobu vlastníkovi případu a dodržujeme pravidlo, že žádné informace ze skupiny nebudeme vynášet mimo skupinu).

Poté jednotlivci sdělují, jaké problematické situace přinášejí, můžeme je napsat na tabuli a připsat k nim i jména těch, kteří je navrhují. Potom z nich skupina vybere jeden nebo dva konkrétní případy, kterým se bude nyní věnovat, a to podle předchozí dohody na časovém rozmezí setkání. Pokud je setkání plánováno na dvě témata, vybereme hned na začátku obě témata, která dnes budeme probírat. Je dobré začít s případem, který někdo z účastníků prožívá jako naléhavý, a cítí potřebu se mu dnes věnovat. Poté přicházejí jednotlivé fáze:

1. Expozice případu.

Hovoří vlastník případu – popíše vlastní problém. Účastníci skupiny mlčí.

2. Otázky.

Účastníci se ptají tak, aby si doplnili informace, které nebyly sděleny. Vedoucí skupiny dbá na to, aby nebyly pokládány návodné ani manipulativní otázky, aby nebyla „shazována“ důstojnost vlastníka. Držíme se tématu a ptáme se na konkrétní případ. Vlastník případu odpovídá jen na položené otázky.

3. Asociace/Fantazie

Teď hovoří pouze ostatní účastníci skupiny. Sdělují své dojmy, pocity, asociace, intuice, příběhy, které jim to připomíná. Mohou se vyjádřit ve smyslu “Napadá mě…” “Mám takovou představu…”, “Vzpomněl jsem si na…”, “Připomíná mi to např. hrdinu z pohádky, který…” Každý z členů skupiny může v tu chvíli říci, co ho k tématu napadá, jaké má s tím spojené fantazie, jak rozumí prožívání hlavního řečníka. Vlastník případu mlčí. Umlčení hlavního protagonisty je silným bodem balintovské skupiny. Jedná se o klíčový moment, kdy vlastník případu skutečně vnímá jinakost ostatních perspektiv.

4. Praktická doporučení a rady

Hovoří účastníci skupiny ve smyslu “Já na tvém místě bych…” nebo “Mně se osvědčilo….”. Vlastník případu mlčí, nijak nehodnotí to, co slyší. Je dobré upozornit, že ne všechny nápady mu musejí vyhovovat a ne všem bude rozumět stejně jako jejich autoři, pouze je vyslechne. Úkolem vedoucího zůstává dohlížet na to, aby nedocházelo k obviňování, k víceznačným poznámkám či k jiným projevům, které by mohly narušit bezpečnou a důvěrnou atmosféru. Jedná se jen o nabídky možných cest a řešení.

5. Rekapitulace navrhovatelem situace

Teď mluví jen vlastník případu. Může v této fázi poděkovat, může sdělit, které náměty pro něj byly přínosné, co ho zaujalo, oslovilo, případně co si potřebuje ujasnit nebo co chce skupině sdělit. Není to jeho povinnost, záleží na vlastníkovi případu, kolik chce ostatním sdělit. Není nutné, aby protagonista vždy odcházel s pocitem, že už ví, co se mu nedaří a jak bude postupovat. Úkolem balintovské skupiny je dát možnost jiného pohledu, avšak případ může zůstat otevřený. Může se stát, že se vlastník případu bude cítit nepochopený anebo bude mít dojem, že se nic zajímavého nedozvěděl. Přesto se může s odstupem času zjistit, že mu skupina byla něčím užitečná.

Na závěr může vedoucí skupiny vyzvat účastníky, aby také oni sdělili, jak se dnes cítili a co si ze skupiny odnášejí.19

Případ je touto fází uzavřen a skupina se k němu nevrací. To neznamená, že o něm nesmí už nikdy v budoucnu mluvit, ale nyní je třeba zachovat prostor, kdy je téma “ukončené” a dál se nerozebírá. Nedokončujeme téma na chodbě, po sezení, mimo daný prostor skupiny. Toto ukončení je důležité jak pro vlastníka případu (potřebuje čas a prostor, aby zpracoval, co dnes slyšel), ale také pro ostatní, kteří také mohou prožívat nějaké změny, spojené s průběhem skupiny. Stejně jako u jiných podob supervizní práce i zde je třeba respektovat pravidlo nevynášení informací mimo skupinu, s tím, že se můžeme domluvit na tom, do jaké míry a jakým způsobem budeme konkrétní téma dále probírat (je například důležité mluvit v případě potřeby v budoucnu k tématu jen obecně, rozhodně ne v souvislosti s konkrétními osobami a sdělenými prožitky, aby byla zachována bezpečnost prostoru, kde zazněly). Je pak věcí každého účastníka, nakolik chce sdělovat v budoucnu své osobní prožitky spojené se skupinou, vždy je však nutné brát ohled na soukromí ostatních.

Pravidla a doporučení pro členy skupiny

1.     Klademe otázky osobě, která vítězný případ nadnesla (vlastníkovi případu) a snažíme se zjistit co nejvíce podrobností.

2.     Snažíme se vcítit do chování protagonisty událostí i lidí v jeho okolí, připomínáme podobné události z naší dosavadní zkušenosti.

3.     Generují se praktická řešení situace, která vlastník může a nemusí využít.

4.     Vlastník případu si z poslechnutého materiálu může vybrat a pojmenovat řešení, které mu nejvíc „sedí“.

Balintovská skupina z pohledu vedení školy

V této části představíme pohled vedení v jedné z námi sledovaných základních škol. Lukáš je ředitelem školy druhým rokem. Do vedení přišel s ideou proměny školy v otevřenou, progresivní instituci, orientovanou na spolupráci s místní komunitou. S sebou přivedl několik vyučujících s podobným zaměřením a společně iniciovali řadu změn (vznik aktivit, zapojujících rodiče žáků, výuka venku, badatelská výuka, formativní hodnocení atd.). Když pak kolegyně Petra přišla s nápadem organizovat pravidelné balintovské skupiny, získala okamžitě Lukášovu podporu.

V rozhovoru Lukáš říká, že při jeho dřívějším pobytu v USA ho nadchla myšlenka pravidelných setkávání, založených na sdílení zkušeností a příkladů dobré praxe Teachers helping teachers (Učitelé pomáhají učitelům). V nové škole nazvali setkávání zkratkou ADHD (A dáme hlavy dohromady), opřeli se o formát balintovské skupiny a mírně jej upravili. Lukáš měl zpočátku obavy, zda setkávání přinesou to, co nejvíce očekával: konkrétní řešení a výstup pro příští podobné situace. Trochu mě překvapilo a zklamalo, že se skupina orientuje jen na jednotlivce. Já jsem chtěl vidět jasné řešení. Ale pak jsem viděl, že ve skutečnosti to dopad má. Domluvili jsme se, že si tam přidáme navíc bod, který jsme nazvali výstup pro praxi. Takové nějaké doporučení pro všechny, jak budeme postupovat: teď i třeba příště, až se stane něco podobného. Myslím, že tohle si ve škole fakt potřebujeme ujasnit.

Ředitel školy rozumí balintovské skupině poněkud více technicky, než jak je zvykem v psychoterapeutických kruzích, kde je skupina především důvěrným, bezpečným prostorem pro sdílení obtížných témat. V této škole se vyučující více shodují na potřebě „společně vyřešit“ problém a využít toto řešení také pro další podobné případy. Jedná se o legitimní přístup. Jeho výhodou je využití balintovské skupiny jako nástroje pro řešení, nevýhodou pak to, že se poněkud ztrácí prostor pro péči o jednotlivce a otevřenost k průběhu skupiny, která žádné viditelné řešení přinést nemusí, přesto má pro jednotlivce hluboký význam.

Balintovská skupina z pohledu supervizora/mentora/lektora (tj. z pohledu lidí, kteří techniku vedou)

Petra je výchovnou poradkyní a současně třídní učitelkou čtvrté třídy. S ředitelem Lukášem se na pohledu na skupinu shoduje. Do školství přišla se zkušeností ze sociálních služeb, odtud si přinesla přesvědčení o smysluplnosti pravidelného supervizního setkávání. Rozhodla se navrhnout řediteli školy, že zpočátku sama povede balintovské skupiny pro pedagogický sbor. Získala jeho plnou podporu; současně ve škole našla skupinku kolegyň a kolegů, kteří sdíleli potřebu více a častěji mluvit o žácích, hledat a realizovat příklady dobré praxe ve výuce a společně se více zamýšlet nad svou prací. Já potřebuju nějakou podobu kontaktu. Já si neumím představit, že bych pracovala úplně sama, na vlastní pěst. Potřebuju prostor, abych ty věci mohla sdílet, abych slyšela, jak to vidí druzí, vždyť mě to obohacuje!

Formát balintovské skupiny připadal Petře ideální. Petra osobně využívá pouze půlhodinový formát (některé fáze jsou pouze pětiminutové). Mně se ohromně líbí, jak je to jasné a pevné, že se nezabere zbytečný čas. Prostě třicet minut a dost, máme hotovo. Navíc je to jednoduché, takže to může využít prakticky kdokoli. Já jsem mezi kolegyně distribuovala takové návody a už se několik skupinek díky tomu sešlo. Normálně se dohodli, kdo to povede a probrali nějaký konkrétní problém se žáky, u kterého prostě nemusejí být všichni. To stačí, když se sejde těch čtyři pět lidí.

S dosavadním vývojem balintovských skupin ve škole je Petra spokojená. Skupinka pěti lidí je podle ní ve čtyřicetičlenném pedagogickém sboru dobrý počáteční úspěch. Já doufám, že budeme tu školu postupně proměňovat. Chtěla bych, aby si každý tu skupinku alespoň jednou dvakrát vyzkoušel, aby věděli, co to je a co jim to může přinést. Ale bude to po malých krůčcích, s tím já počítám. Nejsem příznivcem velkých revolucí, raději mám, když můžu sledovat nějakou evoluci. Petra i Lukáš očekávají, že se počáteční nedůvěra kolegů a kolegyň k jakémukoli sdílení postupně otupí. Nyní společně vymýšlejí, jak skupinky nastavit, aby probíhaly skutečně pravidelně a aby nebyly rušeny kvůli jiným akcím, jak tomu bylo doposud.

Balintovská skupina z pohledu vyučujících

Učitel dějepisu Daniel je příkladem mladšího učitele, který je ve své profesi spokojený. Má řadu nápadů, ve škole prosazuje inovativní pedagogické formáty a vznik balintovské skupiny ve škole rád podpořil svou účastí. V minulosti ho frustrovala účast na pedagogických radách: Dvě hodiny sedíte, každý čte traktát o své třídě, vy to posloucháte a na konci nevíte nic. Už mě to nebaví - pravidelně dostávám nálož zbytečných informací a přijde mi to jako špatně využitý čas. Návrh na intervizní balintovskou skupinu vlil Danielovi novou naději do žil: Pořád mi chybělo otevřít ta témata pořádně, úplně jinak než na poradě. Když někdo řekne, že jeho třída je náročná, chci se ptát, a co s tím? Nebo, jak to, že my s tím problém nemáme a vy ano? Chci více diskutovat o dětech, fakt se dostat k jádru problému.

Na jednu z prvních balintovských skupin Daniel přinesl téma žákyně sedmé třídy, která má vážné výukové potíže a špatný prospěch a současně se Danielovi jeví jako poměrně šikovná a talentovaná. Skupina do značné míry splnila jeho očekávání: řada vyučujících přinesla svou zkušenost, podpořili Daniela v jeho hledání cesty, domluvili se také společně na tom, jak budou dále postupovat (třídní učitelka Katka zajistí schůzku s rodiči žákyně, nabídnou jim návštěvu poradny a tým učitelů bude dále rozvíjet otázku účinné motivace žákyně, která se ukázala jako klíčový problém).

Skupina, v souladu s pravidly balintovské skupiny, téma pojednala jako Danielův profesní problém. Mně to moc pomohlo, dokonce víc, než jsem čekal, protože jsem si znovu ujasnil, jak ten problém vnímám a na řadě věcí jsme se s ostatními shodli. Ale současně mi vadilo, že jsem se nemohl v některých fázích vyjádřit. Měl jsem takové vnitřní pnutí. Ukazuje se, že na pevný formát skupiny, kde v určený čas mluví vlastník případu, ale po většinu času pak musí mlčet, je nutné si zvykat a současně se úplně nehodí pro situace, kdy se více lidí chce společně domluvit. Vhodnější by byl ve chvíli, kdy jeden z vyučujících řeší něco, co se týká především jeho samého. Tak tomu bylo jindy, kdy jedna z kolegyň promluvila o svých obavách o jedno z dětí, jehož rodiče se rozhodli přestěhovat se za prací do cizí země, a ona jako učitelka prožívala s obavami dopad této změny na dítě samotné.

Pozitivně hodnotí Daniel jasnou strukturu sezení v balintovské skupině: Je tam dodržený čas a zajišťuje se nějaká pevnost tématu. Přijde mi skvělé, že se jen netlachá a neztrácí se hlavní myšlenka, má to spád a poměrně brzy se dojde k nějakým návrhům na řešení.

Během balintovské skupiny došlo k posunu v  případu dané žákyně, ale Daniel považuje za spíše polovičaté, protože další klíčoví kolegové/kolegyně na skupinu nechodí. Já tam potřebuji i ty, kteří tam chodit nechtějí. Je mi líto, že tam nechodí. Na jednu stranu jsem rád, že se tam scházejí lidé, které to zajímá, ale jsem pak frustrovaný z toho, že se to v reálu nikam neposune. Já teď mám jasno v tom, jak chci s Míšou dál pracovat, ale chybí mi tam spolupráce jejího matikáře, češtinářky, lidí, kteří ji učí klíčové předměty. Tím se znovu potvrzuje, že balintovskou skupinu lze upravit více směrem k řešení, ale skutečný dopad skupiny, stejně jako jakékoli jiné supervize, je dán složením skupiny a významnou roli zde hraje také faktor dobrovolnosti. Výhody, přednosti, silné stránky balintovské skupiny

Za předpokladu dobrého vedení má balintovská skupina řadu přínosů a je kvalitní alternativou supervizních programů. Významnou výhodou je univerzální jazyk, který je přístupný odborníkům nejrůznějších specializací. To z balintovské skupiny činí techniku široce užívanou napříč obory. Kultivuje vztahy a zlepšuje komunikaci směrem k žákům i uvnitř týmu.

Hlavní výhodou balintovské skupiny je jasná struktura, která je jasně časově ohraničená a soustřeďuje pohled na ústřední téma. Formát balintovské skupiny je tedy velmi užitečný tam, kde se řeší témata, založená na vztazích, komunikaci a emocích, jako jsou například:

• Potíže s konkrétním žákem (didaktické, pedagogické postupy, komunikace se žákem)

• Potíže s celou třídou (chování žáků, vedení třídy, postup v náročných situacích, péče o vztahy ve třídě, řešení šikany atd.)

• Nejistotu v realizaci profese (jaký jsem učitel, jaké jsou mé limity a jaké mám silné stránky)

• Obtíže v komunikaci s rodiči žáků

• Pracovně – organizační potíže (jak si organizuji svůj pracovní čas a své volno, jaké mám hranice, stavy vyčerpání, stresu atd.)

Z krátkodobého hlediska má pozitivní efekt:

• Dojde k nalezení řešení problému, a to v relativně krátkém, jasně vymezeném čase

• Vlastníkovi případu se dostane okamžité emoční podpory od skupiny

Z dlouhodobého hlediska má následující přínos:

• Všichni členové skupiny se mohou případem kolegy/kolegyně a návrhy řešení, které ze skupiny vzejdou, inspirovat také pro řešení obdobných profesních témat

• Vyučující získají schopnost se žáky kreativně pracovat, rozvíjet nové pohledy a dimenze, získat náhled, učit se naslouchat

• Vzroste pozitivní klima uvnitř skupiny

• Členové skupiny se necítí osamělí ve své samostatné práci se žáky, mají stále prostor své zkušenosti sdílet20 (balintovská skupina tak funguje jako prevence vyhoření)

• Předem daný formát navíc umožňuje, aby skupinu vedla osoba přímo zevnitř týmu. Balintovskou skupinu proto mohou využít také školy, které nemohou či nechtějí povolat externího supervizora.

Slabiny, problémy, překážky balintovské skupiny

Skutečnost, že balintovskou skupinu lze využít také jako intervizní techniku (skupinu vede člen týmu) je výhodou a současně rizikem. O něm podrobněji pojednáváme v kapitole Intervize.

Dalšími nevýhodami balintovské skupiny je právě samotný její formát:

• Nedává prostor všem zúčastněným vyjadřovat svoje osobní pocity tam, kde i oni jsou v problému z jiné strany angažováni (skupina se soustřeďuje na péči o vlastníka případu).

• Balintovská skupina nepřináší automaticky kolektivní změny (např. v konání pedagogického sboru). V některých situacích se to může podařit, ale bylo by pak vhodnější využít supervizi s externím odborníkem v jiném formátu.

• Nehodí se pro témata vysloveně skupinová (skupinová dynamika, vztahy v týmu, stížnosti vyučujících směrem k organizaci, k vedení atd.), kde je vhodné, či dokonce nutné, aby se k tématu mohli v odpovídající míře vyjádřit všichni zúčastnění.

Balintovská skupina je krátký a jasně strukturovaný supervizní nástroj, který se hodí pro velkou část problémů, s nimiž se vyučující potýkají. Formát balintosvké skupiny je natolik univerzální, že jej řada škol využívá jak pro vzájemné sdílení a emoční podporu uvnitř týmu, tak pro řešení široké škály praktických každodenních problémů. Silnou stránkou balintovské skupiny je společná práce vlastníka příběhu a skupiny na konkrétním problému a jeho řešení. Vyučující mohou díky balintovské skupině lépe porozumět svým žákům, rodičům, kolegům i sobě samým, efektivněji pracovat ve vztahu se žáky a hledat cestu k vlastní spokojenosti v profesi.

3.5 Wanda

Wanda je metoda skupinové reflexe, které byla vytvořena primárně pro potřeby školství. V ideální podobě probíhají setkání vždy ve stejné skupině účastníků v průměru jednou za 4 až 6 týdnů. Wanda je vedena facilitátorem, který má v dané metodě odborný výcvik. Facilitátor může být buď interní, nebo může být najímán externě. Jednotlivá setkání se týkají vždy jednoho konkrétního případu, který je dekonstruován a nahlídnut z různých perspektiv. Cílem Wandy je rozvoj schopnosti reflektovat své profesní jednání a pochopit jeho příčiny.

Pro jaký typ témat a problémů je Wanda vhodná?

Z hlediska témat a typů problémů je Wanda vhodná pro podobný okruh oblastí, jako je tomu v případě balintovských skupin. Konkrétně se jedná o následující:

Problematické situace s žáky:

• chování k učitelům

• poruchy chování

• vztahy v rámci kolektivu (včetně šikany a kyberšikany)

• dodržování pravidel

• motivace pro učení

Problematické situace s rodiči

• obtíže v komunikaci

• problematická spolupráce

• problematika sociálně slabých rodin

Problematika vlastní profesionality:

• obtíže při naplňování požadavků individualizované výuky

• problémy s obhájením vlastní autority

• didaktické problémy

Opět je zde důležité to, aby se problém týkal zejména prožívaní jednotlivce (viz rovněž dále). Nicméně pokud je Wanda vedena interně, nejsou zde vhodná témata týkající se řešení týmových problémů.

Pro které osoby je Wanda vhodná?

Podobně jako ostatní techniky je tato metoda skupinové reflexe určena všem skupinám ve školství, které jsou ochotny sdílet a reflektovat situace ze své praxe. V České republice máme zkušenosti z prostředí základních škol, mateřských škol, ale i z vysokoškolské výuky. Ukazuje se, že je velmi užitečné, pokud jsou skupiny heterogenní – např. zkušenější a začínající učitelé, asistenti a učitelé, nebo studenti učitelství a učitelé praktici. Zajímavé je také promíchání učitelů s vedením školy, tam je ale nutno zvažovat nastavení vztahů ve škole, funguje to tedy především na školách, kde panuje bezpečné a demokratické klima. Problematická je otázka dobrovolnosti. Wanda by měla dle svých zásad být dobrovolná, což ale v reálu často vede k tomu, že jsou skupiny méně navštěvované.

Jaký je účel Wandy?

Wanda je reflektivní metoda, v rámci, které účastníci nahlížejí problémy z praxe své a kolegů z různých úhlů pohledu, a tím otevírají příležitosti k učení. Cílem Wandy není vytvořit manuál, jak se v určitých situacích chovat, metoda vytváří platformu umožňující učitelům rozvíjet schopnosti takovou situaci identifikovat a popsat, reflektovat své jednání a pochopit jeho příčiny, nabízet a přijímat různé perspektivy.

Cílem metody je tedy rozvíjet u účastníků schopnost reflektovat své profesní jednání, což v konečném důsledku vede k profesnímu rozvoji a k budování učící se komunity. V českém prostředí si tento typ profesního rozvoje zatím hledá svou cestu. Pro skupinu účastníků může být někdy frustrující, že se v rámci setkání vyřeší pouze jedna situace. Jde o dlouhodobý proces, který přináší své plody až po delším období. Obvykle začnou učitelé/učitelky/studenti tento proces oceňovat ve své skutečné podstatě až po roce pravidelného setkávání. Zpočátku vnímají jako důležitý přínos zejména prostor pro sdílení, pocit sounáležitosti a oceňují nápady ostatních kolegů a kolegyň.

Jaká je organizace Wandy?

Ideální velikost skupiny čítá 8 až 12 účastníků/účastnic. Osvědčuje se, pokud se schůzky konají pravidelně, alespoň jednou za 4–6 týdnů. Uváděná délka setkání je 1,5 – 2 hodiny. Dostatečná časová dotace umožňuje dosažení silných pout mezi účastníky a vytvoření bezpečného prostředí, které je nezbytné pro úspěšný průběh setkání. Pro nastartování profesního růstu je také třeba, aby účastníci převzali odpovědnost za svůj učící proces, proto je vhodné tvořit na prvním setkání se skupinou společná pravidla s pomocí facilitátora – tedy toho, kdo Wandu vede.

Kdo Wandu vede?

Lektor vyškolený organizací Step by Step. Pokud je vyškolen přímo učitel dané školy, pak se jedná o interní vedení Wandy.

Jaká je časová náročnost?

Kolem 2 hodin na sezení/ jedno téma.

Jak je Wanda technika náročná na prostor?

Záleží na počtu účastníků, ale standardní třída je dostačující.

Jaký je průběh setkání?

Setkání, vyjma prvního, mají stejnou základní strukturu, jež je vyjádřena následujícím schématem.

.

Ohlédnutí

Cílem této fáze, která většinou trvá 5–10 minut, je poskytnout prostor přispěvateli, jehož případem se skupina zabývala v předešlém setkání (tedy tomu, kdo při minulé Wandě přinesl svůj případ). Je vyzván, aby referoval o využití nápadů, návrhů a rad, které od skupiny získal. Informuje o dalším vývoji případu, ale i tom, k jakému posunu v přemýšlení nad problémem u něj s odstupem času došlo.

Výběr situace/případu

Účastníci sdílejí každý svou situaci v menších skupinách. Úkolem skupin je vybrat z prezentovaných situací takovou, která nejlépe odpovídá předem definovaným kritériím. Vybraná situace by měla být konkrétní, aktuální, týkat se přímo účastníků, být naléhavá, emoční, přenositelná, otevřená atd. Situaci, kterou skupina vybere, její autor stručně prezentuje a formuluje k ní tzv. učící se otázku (learning question). Facilitátoři usnadňují proces zejména sumarizováním a parafrázováním. Následuje výběr jedné situace, jež se stane předmětem diskuse celého semináře a její autor „přispěvatelem“. Fáze by neměla přesáhnout půl hodiny.

Kladení otázek

Smyslem této fáze je cíleným kladením otázek přispěvateli rozšířit vhled členů skupiny, ale i přispěvatele samého do vybrané situace a jejího širšího kontextu. Účastnici se učí formulovat především otevřené otázky, jež nejsou ani interpretativní, ani sugestivní. Snahou je objektivní popis situace a role jednotlivých účastníků včetně přispěvatele v ní. Nejčastěji se jedná o otázky typu Kdy? Kde? Jak? Snahou je vyhnout se otázkám typu Proč? Během prvních setkání je třeba poskytovat účastníkům častější korektivní zpětnou vazbu, velmi rychle se však jejich dovednost v této oblasti zlepšuje a jsou stále aktivnější. Některým účastníkům pomáhá zformulovat si nejprve otázky písemně do pracovního listu.

Této fázi je třeba věnovat dostatek času. Facilitátoři se v závěru fáze obracejí k přispěvateli s otázkami typu:

Zkuste v jedné větě vyjádřit, co je podstatou této situace, kterou chcete diskutovat.

Po tom všem, co jste měl možnost reagovat na otázky kolegů a znovu si zrekapitulovat tu situaci, co se vám jeví jako hlavní problém?

Proč tuto situaci chcete řešit a co očekáváte od kolegů?

Co nového si teď uvědomujete? Co vám běží teď hlavou?

Jak silně vám na vyřešení této situace opravdu záleží (1 až 10)

Co je ještě důležité na této situaci, co jste ještě nepopsal/a?

Co byste chtěl/a, aby se změnilo? Jak by vypadal ideální situace?

Cílem je dovést přispěvatele k případnému obsahovému i formulačnímu zpřesnění učící se otázky tak, aby byla pozitivní, motivující a směřovala ke změně vlastního chování a jednání.

Různé pohledy

Cílem této většinou alespoň půlhodinové fáze je prozkoumat situaci/případ z více různých úhlů pohledu, ať už jednotlivých osob, který se situace týká nebo optikou konkrétních teoretických přístupů. Jednotlivé pohledy jsou prezentovány jako výroky v 1. osobě jednotného čísla, tj. formou vstupu do role. Přispěvatel je v této fázi pasivním účastníkem, pouze naslouchá. K hraní rolí lze využívat zástupné rekvizity, např. různé typy papírových brýlí. Jako další pomůcky podporující vizualizaci problému lze využít legové kostky a figurky. Různé pohledy učitelé a učitelky někdy zpracovávají ve skupinách, jindy individuálně, někdy písemně. Tato fáze je obohacením dosavadních zkušeností vyučujících v oblasti reflexe právě proto, že významně stimuluje kreativní myšlení a intuitivní cítění. Vyžaduje vcítit se do pocitů a potřeb různých osob v téže situaci. Vcítění facilitátoři/facilitátorky stimulují pomocnými otázkami jako např.: Co pro Vás tato situace znamená? Jak se cítíte? Co byste si přáli? O co usilujete? Čeho se obáváte?

Návrhy, nápady, rady

V poslední fázi semináře učitelky a učitelé opět buď individuálně nebo jako výsledek práce v mikroskupině poskytují přispěvateli odpovědi na jeho/její učící se otázku. Jednotlivé návrhy nejsou skupinou nijak hodnoceny, jedná se o brainstorming s cílem poskytnout maximální množství návrhů, popř. určit jejich priority. Výčet facilitátoři zapisují na flipchart, povzbuzují účastníky skupiny k přesnějšímu formulování. Fáze končí komentářem přispěvatele. Zvažuje nahlas, které nápady mu připadají využitelné, inspirativní, popř. dokonce formuluje akční kroky, tj. co udělá nejdříve, jak a kdy, co následně atd.

Wanda z pohledu vedení školy

Z hlediska vedení školy se ukazuje jako důležité mít jasno v tom co od Wandy chtějí a co od ní mohou očekávat. Důležité je také realistické očekávání ohledně toho, že ne všem může technika sednout a ne všichni vyučující se jí tedy budou chtít účastnit. Podstatná je také vytrvalost, o čemž hovořila paní ředitelka Lenka z námi sledované školy:

A vydržet to zkoušet. Většina těch věcí u nás funguje proto, že jsem to vydržela a neustoupila z toho i přes nějaký hudračení ze začátku. Ty hudrači odpadnou a ti ostatní zůstanou a ti to ponesou dál i mezi ty hudrače, kteří se třeba nepřipojej. Důležitý je mít tu vydrž a mít jasno co z toho můžeme mít.

Pokud se to podaří takto dobře nastavit je Wanda velmi užitečná technika. V případě malých skupin v kolektivech, kde se jednotliví vyučující velmi dobře znají pak ale do hry vstupuje riziko přílišného odhalení. Tím jak je Wanda nastavena tak, aby se všichni účastníci v co největší míře zapojovali, se v průběhu Wandy nelze příliš schovat. Což je možná i důvod, proč mají někteří vyučující obavy Wandu navštěvovat. Lenka o tom hovořila takto:

A pak si myslím, jak jsme malý a spoustu věcí mezi sebou máme nacítěno a nakomunikováno - i ty obavy a věci které se nedějou dobře - tak to na někoho může působit hodně emocionálně. Že je to takovej proces hodně na dřeň. Pro někoho to může být obtížný, protože tam se ukáže jak na ty věci kdo kouká. A ti kdo koukají jinak mohou mít obavu do toho procesu jít. A přitom si myslím, že kdyby našli odvahu, že by to byl moc dobrej proces toho jak to ve škole máme. Ale v tomhle modelu je to asi hodně nebezpečný. Ošetření těma rolema je dokonalý, ale nejde za to schovat sebe a svý emoce. To se v takhle malým týmu nedá.

Wanda z pohledu facilitátora

Rovněž z hlediska facilitátora je velmi podstatné vědět k čemu přesně Wandu potřebují. V námi sledované škole byla představa facilitátorky Zuzany, následující:

Každých 14 dní jsme měli poradu týkající se problémů s dětma. Vždycky to ale nakonec sklouzlo spíš ke stěžování. Hledali jsme tedy nějakou strukturu, která by byla nápomocná tomu aby, byly porady efektivnější. S tím jsme přijeli na tu Wandu, že by to na to mohlo být. A po školení jsme měli pocit že jo, že je to ono.

Tento model se zdá jako funkční, jelikož pokud vedení a v případě interního facilitátora i facilitátor přesně ví, k čemu techniku v dané škole potřebuje, je mnohem snazší představit ji ostatním a nadchnout je pro ni. Je však důležité představit kolegům techniku tak, aby i oni od ní měli realistická očekávání. To se v námi sledované škole zpočátku úplně nepodařilo, což celý následný proces zavádění techniky narušovalo. Navíc se ukázalo, že ne všem technika vyhovuje. Facilitátorka Zuzana to popsala takto:

Nejdřív jsme si řekli, že by na tu Wandu chodili všichni, co chodí na poradu. Ale některým to vůbec nevyhovovalo. Především nechtěli a nedokázali jít do jiné perspektivy. Takže jsme si řekli že na Wandě bude jen kdo jí věří, a ne kdo ji nevěří.

Důležité je tedy hledání vhodného modelu, který na konkrétní škole může fungovat. S odstupem času Zuzana hodnotí Wandu jako velmi dobrý nástroj, který pomohl v jejich škole vypořádat se s problematickým uchopením porad o dětech. A nejen to, vyučující začali ve škole mnohem více a efektivněji komunikovat. I při běžné komunikaci o dětech se najednou mnohem více dokáží zapojit i kolegové, které jsou jinak introvertněji ladění.

Třeba za mnou přijde a řekne, že se cítí skvěle, protože si počítala (asi na uklidnění) namísto toho aby křičela. Je to je nástroj, který ji pomohl, aby víc sdílela a nebyla na to sama.

Wanda také může pomoct k nárůstu respektu k druhým. Zde Zuzana uvádí svoji osobní zkušenost, kdy si začala mnohem více vážit některých kolegů, jelikož díky zkušenosti z Wandy pochopila jejich odlišný přístup, kterému dřív nerozuměla.

Na zkušenosti z jednotlivých setkání Wandy také facilitátoři vidí, jak se všichni postupně zlepšují. Jedna z nich hovořila o tom, že ze začátku pro ně bylo např. obtížné přicházet s problémy, které se týkají opravdu jich samých. Nyní již namísto formulace poukazující např. na problematické chování dítěte (vadí mi, že zlobí) formulují častěji nespokojenost s vlastní reakcí (vadí mi, že jsem na něj křičela). Důležitá je ovšem dlouhodobá zkušenost s procesem Wandy. Některé věci se nezlepší hned.

Úskalí Wandy se dle facilitátorek z velké části odvíjí od konkrétního nastavení v dané škole. Ve škole s interní facilitátorkou mají aktuálně největší problém při samotném hledání problémových situací a práci pouze s nimi, bez zahrnutí minulých zkušeností. Jedná se totiž o školu, kde se všichni velmi dobře znají, a tak za konkrétními situacemi často vidí i minulé příběhy. Při práci s vyučujícími jí pak mnoho energie stojí nutnost navracet kolegy od celých příběhů zpět k řešeným situacím. Toto považuje za obecné riziko Wandy, která se děje v takovémto prostředí, a navíc s interním facilitátorem. To, že se znají má podle ní velkou výhodu při reflexích a při společném sdílení. Pro vyřešení problému se jí zdá výhodnější, když Wanda probíhá ve skupině osob, které se neznají. Z určitého pohledu se to Zuzaně zdá i bezpečnější. Uznává ale, že toto je věc hodně subjektivní. Když o tom hovořila s kolegy, tak někteří z nich naopak za bezpečnější považují Wandu ve skupině, která se dobře zná. Ať nebo tak, bez důvěry a bezpečí (i když to může být pro každého něco jiného) podle ní Wanda nemůže fungovat. Proto se domnívá, že Wanda nemůže přijít úplně kamkoli:

Já jsem se snažila např. přinést Wandu do školy, která se sice také profiluje jako Začít spolu, ale nic spolu vlastně nedělají, naopak si tam hodně konkurují. A i když se všichni s Wandou seznámili, tak je to pro ně ohrožující nástroj. Protože se tam vždy musí někdo odkrýt, že mu něco nejde. A nejde to jemu, ne někomu jinýmu.

Pro externí facilitátorku je zase největším rizikem skutečnost, že zvolené téma bude nad rámec možností řešení dané skupiny. Pokud nikdo ze skupiny nemá s řešením dané problematiky zkušenost, začne se objevovat bezmoc a Wanda přestává plnit svojí funkci. Výběru témat je tedy vhodné věnovat velkou pozornost:

Takže taky ta přiměřenost a vhodnost situace a nebát se toho, že to je něco malého, že to nemusí být strašně složitý problém, protože čím je to složitější problém, tím je to vlastně méně vhodné pro tu Wandu.

Důležité je z tohoto úhlu pohledu také věnovat pozornost složení skupiny:

Proto mi taky připadá dobrý, když je to heterogenní skupina, když by tam byli učitelé a asistenti, starší a mladší učitelé, čím víc je to v tomhle smyslu heterogenní skupina, tím je to užitečnější.

Konečným cílem Wandy by mělo být propojení teorie s praxí. K tomu je ale potřeba opravdu dlouhodobá práce s učiteli, na což upozorňuje zejména externí facilitátorka.

Wanda z pohledu vyučujících

Očekávání jednotlivých vyučujících se liší v souvislosti s jejich zkušenostmi a postojem k novým metodám. U většiny z těch, se kterými jsme mluvili, ale nakonec zvítězila pozitivní reakce. Jedna paní učitelka to popisuje takto:

Kolegyně se jely školit na Wandu. To jsme si říkali, ó bóže, zase převratná metoda. Ale když jsem si to zkusila, tak jsem si řekla, že by to mohlo fungovat. Dali jsme si čas na vyzkoušení. A za mě to funguje.

Většině oslovených vyučujících metoda vyhovuje, zejména oceňují že má jasnou strukturu a obsahuje konkrétní nástroje k práci s problémovými situacemi. Tyto nástroje pomáhají i k vyjádření vlastních pocitů a názorů, které by bylo pro vyučující jinak těžké vyjádřit. Kladně hodnotí také hraní rolí, které je dokáže vtáhnout do děje a zapojit je aktivně i do situací, u kterých by jinak měli pocit, že k nim nemají co dodat.

U Wandy je to dobrý, díky těm rolím. Když nebyla Wanda, tak mě problémy za jiný stupeň nezajímaly.

Teď je dobré, že každý má svoji úlohu. Předtím jsem se neuměla zapojit. Moc se nám osvojilo pohybování figurkama. Pak jsme překvapený, co vznikne, když se ty role rozestavějí.

Nutnost být aktivní ale současně na některé vyučující může přenášet velký pocit zodpovědnosti.

Cítím zodpovědnost, že potřebuji poskytnout ten názor, vhled co nejvíc objektivně, pomlčka subjektivně.

Někteří vyučující také hovořili o obavách z toho, aby svým postojem spíše neuškodili.

Je pro mě složité vybrat si roli, protože to děláš jen na základě toho, co si myslíš. Pokud to dítě neznáš, tak si vybereš nějaké podobné dítě z vlastní třídy a nejsem si jistá, jestli to tomu člověku opravdu pomůže, protože si nemůžeš být jistá, že to ty děti opravdu dělají, že si to opravdu myslí. Bojím se, abych to nezkazila.

Obavy se mohou vyskytovat rovněž při prezentaci vlastního případu:

Je těžké sdělovat svůj případ, protože se z toho viním a mám pocit zmaru a mám pocit, že jsem něco hrozně zkazila.

Z hlediska přínosů Wandy vyučující hovořili jak o konkrétních nápadech k řešení jednotlivých problémových situací, tak i o sdílení a o ujasnění si vlastní role a vlastní zodpovědnosti.

Ta Wanda mi dala pohled, že některé věci nemůžu ovlivnit. Pomohlo mi slyšet, že to prostě tak je a přežijte to oba. Spadl ze mě balvan odpovědnosti z a něj. Došlo mi že moje role je neubližovat mu

Osobní zisky učitelé vidí jak v situacích, kdy prezentují svoje vlastní téma, tak rovněž v situacích, kdy se řeší téma někoho jiného

Když jsme řešili téma kolegů, tak mě to osobně dávalo smysl a seply mi tam vlastní věci.

Ale je i fajn jen to samotné sdílení, protože potom já sama v sobě objevuji, aha, něco podobného se mi stalo a může to kolidovat, to je fajn.

Z hlediska témat vidí vyučující největší přínos ve zlepšování vztahů s dětmi a v nastavování osobních hranic. Co se týče problémových míst, zmiňovány byly těžkosti s hledáním témat a problémy ve vyjasňování si pravidel společné práce.

Výhody, přednosti, silné stránky Wandy

• profesní růst, zlepšení schopnosti sebereflexe, posílení týmu

• jasná struktura a zřetelnost celého procesu, které přinášejí pocit bezpečí

• menší rizika spojená s interním facilitátorem (dáno jasnou strukturou a předem vymezeným prostorem pro volená témata)

• umožňuje přítomnost vedení

• nabídka konkrétních nástrojů a technik

• aktivní zapojení všech členů setkání

• zcitlivění pro problémy jiných, rozšíření vlastních obzorů

Velkou výhodou Wandy je jasná struktura, která, pokud se dobře představí a dokáže se dobře držet, pomáhá nastolit zřetelnost celému procesu, a i pocit bezpečí. Díky tomu je u Wandy menším rizikem interní facilitátor. Tomu pomáhá i skutečnost, že se nejedná primárně o nástroj určený k řešení problémů v týmu. V námi zkoumané škole koexistovala Wanda vedle supervize s tím, že byla primárně zaměřena opravdu jen na obtíže týkající se žáků. Vzhledem ke zmiňované struktuře a k výběru témat pak zde nevznikaly ani obtíže související s přítomnosti či nepřítomnosti vedení. Všichni oslovení vyučující se shodli na tom, že v rámci Wandy vnímají vedení školy zcela v kolegiální rovině a jejich přítomnost či nepřítomnost nijak celý proces neovlivňuje. Dalším pozitivem Wandy je nabídka konkrétních nástrojů a technik, které se v rámci procesu využívají. Tím je umožněno zapojení většího množství vyučujících. Z rozhovorů s vyučujícími navíc vyplynulo, že díky těmto technikám si vždy odnášejí i vlastní zkušenost a „cizí“ problémy je zajímají mnohem více.

Slabiny, problémy, překážky Wandy

- pro začátečníky může být obtížné hledat učící otázku

- stejně tak mohou nastat problémy při hledání vhodných témat či situací, které lze pomocí Wandy řešit

- v týmech, které se dobře znají je rizikem, že za prezentovanou situací vidí i neprezentovaný příběh; to pak může negativně vstupovat do celého procesu

- některým vyučujícím může dělat problémy vystoupit z vlastní perspektivy; nabízené nástroje se jim mohou zdát infantilní

- setkání jsou relativně časově náročná a vedou k probrání pouze jednoho tématu/situace

Pro začátečníky se jako nejobtížnější jeví zejména hledání učící otázky a hledání témat, která je možné pomocí Wandy řešit. To bylo problém rovněž v námi zkoumané škole. Obtíže s hledáním vhodných situací byly reflektovány všemi oslovenými vyučujícími. Velkým úskalím byla skutečnost, že se všichni vyučující velmi dobře znají a velmi dobře znají i žáky, o kterých jejich kolegové a kolegyně hovoří. To má za následek skutečnost, že za jednotlivými situacemi ostatní vidí celé příběhy, které ale zůstávají nevyřčeny. Mnohými je toto verbálně reflektováno, ale stejně se to při společných setkání velmi často stává. Napomáhá tomu i skutečnost, že při hledání vhodných situací vyučující nezmiňují situace, ale jména žáků. Situace tedy zůstává nevyřčená a každý si pod ní představuje trochu něco jiného.

Co se týče samotného procesu často vyučujícími oceňované konkrétní nápady na techniky mohou naopak někomu připadat infantilní a je pro něj problém se zapojit. Navíc někteří vyučující mohou mít velké problémy s odhlédnutím od vlastní situace a vstoupení do jiné perspektivy.

Posledním negativem se zdá skutečnost, že řešení jednoho tématu zabírá relativně mnoho času a tak se na většinu témat nedostane. Jedno téma spolu s krátkou reflexí toho minulého zabere zhruba 2 hodiny času.