

Charakteristika hodnocení učitelů ve Finsku

Veronika Bačová

Characteristic of teacher evaluation in FINLAND

Abstract:

This paper presents a characterisation of the teacher evaluation model in Finland using a content analysis method based on relevant available sources. The results reveal key elements that define the specificity of Finnish teacher evaluation without the need for specific requirements from the state. The essential element in teacher evaluation seems to be its basis - reflective and participatory with a focus on individual teachers' professional progress without cohesion with students' school performance. Thus, evaluation itself is at the beginning of the professional development of Finnish teachers.

Úvod

Finský vzdělávací systém patří dle zjištění testování PISA k těm nejlepším na světě. Za zásadní pilíř svého školství Finové pokládají učitele profesionála. Profesionalizace učitelské profese započala v 70. letech 20. století společně se zahájením transformace vzdělávacího systému. Tehdy si Finové uvědomili, že klíčovými aktéry v prosazování nového vzdělávání, které má Finsko proměnit ve vzdělanou společnost, jsou kvalitní učitelé. Jasně formulovali model í pregraduální přípravy učitelů a pokračovali v jeho postupné proměně (Niemi, 2012). Není tedy pochyb, proč finský vzdělávací systém inspiruje k výzkumu řadu výzkumníků z celého světa. Je tomu tak i v případě tohoto předloženého šetření, které vzniklo jako součást probíhajícího disertačního výzkumu zaměřujícího se na finského učitele v inkluzivním vzdělávání.

Hodnocení učitelů

Hodnocení učitele je „systematické hodnocení výkonu a/nebo kvalifikace (učitele) ve vztahu k profesní roli a určitému specifikovanému a obhajitelnému institucionálnímu účelu“ (The Joint Committee on Standards for Educational, 2009, s. 27). Hodnocení přináší určité charakteristiky: Za prvé, jde o systematický proces - je účelné, vyžaduje přípravu a existuje očekávaný produkt. Za druhé, data pro hodnocení učitelů je třeba shromažďovat a analyzovat pomocí určitých metod, i když se nástroje pro shromažďování a typ shromažďovaných dat mohou lišit. Kromě toho by se hodnocení učitelů mělo zaměřit na zlepšení osobního a profesního rozvoje tím, že poskytne pochopení toho, jak si učitelé vedou na základě očekávání a co je třeba učinit pro lepší výkon. Hodnocení učitelů je dvojitý proces, jehož cílem je zlepšit pedagogické dovednosti a odbornost učitelů (Marzano, 2012).

Monitorování kvality učitelů

Celosvětově je učitelství považováno za jednu z nejdůležitějších profesí spojených se společenským pokrokem. Učitelé byli od starověku středobodem vzdělávání. Jak zdůrazňuje americký *National Board for Professional Teaching Standards* „... jedním z nejdůležitějších kroků, které může národ podniknout ke zlepšení vzdělávání, je posílení učitelské profese“ (Larsen, 2005, s. 292). Současná společnost však klade na učitele značné nároky, které vedou k vysokým očekáváním od této profese. Tato očekávání znamenají vynaložení úsilí, pozornosti a investic do systému růstu a rozvoje učitelů (Johnson, 2015). Ruku v ruce s tím také přicházejí obavy, zda jsou učitelé dostatečně kompetentní, a vzniká potřeba jejich testování a hodnocení.

Profesní rozvoj a postavení finských učitelů

Způsob, jakým učitelé ve Finsku jednájí se studenty různých ročníků a věkových kategorií, je definován v souladu s etickými principy finské Rady pro etiku, které jsou v souladu s principy *Všeobecné deklarace lidských práv a Deklarace práv dětí*. Tato pravidla tvoří také základ pro učební osnovy a zákony pro základní a střední školy navržené Národní radou pro vzdělávání (Board of Ethics in Finland, 2010). Etickými principy a základními hodnotami jsou důstojnost, pravdivost, rovnost, odpovědnost a svoboda.

Podle etických zásad pro učitelskou profesi musí finští učitelé dodržovat normy a etiku své profese, která od nich vyžaduje, aby vykonávali své povinnosti zodpovědně a zaměřovali se na rozvoj svých profesních znalostí a dovedností potřebných k úspěšnému působení jako učitel (Board of Ethics in Finland, 2010). Kromě toho se od nich očekává, že budou neustále připraveni přemýšlet o své práci a její kvalitě. Učitelská profese vychází ze zásady, že učitelé jsou odborníci se zvláštním posláním pro komunitu. Jejich odborná příprava proto musí být vysoce kvalitní a občané by si měli být jisti, že učitelé jsou dostatečně kompetentní pro výkon své profese – učitel je tedy zodpovědný za svůj celoživotní rozvoj (Lankinen, 2010).

Hodnocení učitelů ve Finsku

Finsko zavedlo hodnocení učitelů jako způsob profesního rozvoje a posílení postavení učitelů (Webb et al., 2004). Finské místní samosprávy, které jsou zodpovědné za provozování předškolních zařízení, základních škol a vyšších sekundárních škol, mají na starosti vytvoření rámce pro hodnocení učitelů působících na jejich území v souladu s požadavky a pokyny, které navrhlo Ministerstvo školství a kultury. (Webb, Vulliamy, Häkkinen a Hämäläinen, 1998). Země proto nemá „národně regulovaný rámec pro hodnocení učitelů“ (OECD, 2013, s. 25). Tuto značnou autonomii získaly místní samosprávy (obce/města) počátkem 90. let, znamenalo to také zrušení školní inspekce a přenesení plné rozhodovací pravomoci za vzdělávání, včetně reformy školské legislativy, právě na tyto místní samosprávy (Lankinen, 2010).

Cíl a metodika

Cílem této studie je představit a popsat charakteristiky modelu hodnocení učitelů ve Finsku za využití rámce hodnocení učitelů OECD. K prozkoumání charakteristik učitelského hodnocení byl zvolen kvalitativní výzkumný design vycházející z obsahové analýzy (Gall, & Borg, 2003). Zdrojem dat se staly relevantní dokumenty, konkrétně to jsou zprávy publikované mezi lety 2017-2020 příslušnými organizacemi, příspěvky v odborných časopisech a výzkumné zprávy. Před sběrem samotných dat byl vymezen výběrový soubor neboli typ analyzovaných souborů a následovalo určení úrovně analýzy, resp. definování vyhledávané kategorie – fráze a témata (Scherer, 2004). Pro analýzu finského modelu byl využit rámec hodnocení učitelů navržený OECD. Rámec přináší šest vzájemně propojených prvků (OECD, 2009, s. 3 - 4):

1. *Kdo?* Předmětem hodnocení je konkrétní učitel ve vztahu k rámci hodnocení, které je součástí hodnocení školy, žáků a systému.
2. *Od koho?* Zkoumá, jak jsou vybírání hodnotitelé, dovednosti, které jsou potřebné k tomu, aby se stali hodnotiteli, jak hodnotitelé získávají dovednosti k efektivnímu využití výsledků hodnocení pro zpětnou vazbu.
3. *Co?* Zkoumá, do jaké míry hodnocení bere v úvahu aspekty související s výukou, včetně plánování výuky, klimatu ve třídě, postoje učitelů k rozvoji školy, vazby na okolní komunitu a aktivit profesního rozvoje.
4. *Jak?* Zkoumá typ nástrojů sběru dat, kritéria a standardy, účely, znalosti a dovednosti používané v rámci hodnocení.
5. *K čemu?* Zkoumá účel hodnocení učitelů na základě toho, jak jsou výsledky hodnocení využívány.
6. *S kým?* Zkoumá zapojení dalších aktérů (rodiče, studenti, učitelé kolegové, vedení škol, učitelské odbory, správci školství, tvůrci politik) do vývoje a implementace hodnocení učitelů.

Výsledky

Nálezy obsahové analýzy jsou pro přehlednost a systematičnost rozděleny a prezentovány podle šesti prvků rámce OECD (2009).

Kdo?

Ve Finsku se výkon učitelů hodnotí odděleně od ostatních aspektů (žáků, vzdělávacího systému). Učitelé jsou hodnoceni za svůj vlastní pokrok na základě předem stanoveného individuálního plánu rozvoje (OECD, 2018).

Od koho?

Hodnocení finských učitelů uskutečňuje ředitel školy nebo příslušná obec, v jejíž správě se škola nachází. Na národní úrovni nedochází k žádnému hodnocení. Za přímou kvalitu učitelů, včetně dalšího rozvoje a podpory, je vždy zodpovědný ředitel (Finnish National Board of Education, 2012).

Co?

Hodnocení učitelů je skupinové, reflektivní a participativní s cílem vytvořit profesionální vzdělávací komunity mezi učiteli a řediteli a místní samosprávou (Sahlberg, 2011). Ředitelé s učiteli mohou vést „individuální rozvojové dialogy“ zaměřené na samotnou práci učitelů, pracovní podmínky a další vzdělávání a rozvoj (OECD, 2013, s. 25).

Jak?

Hodnocení učitelů ve Finsku je v konečném důsledku konzultativní a formativní proces, obvykle probíhá při osobních rozhovorech mezi učitelem a ředitelem (Williams & Engel, 2013). „Většina škol zavedla každoroční diskuse mezi vedením školy a učiteli s cílem vyhodnotit plnění osobních cílů stanovených v průběhu předchozího roku a stanovit další osobní cíle, které odpovídají jednak dalšímu profesnímu rozvoji učitele, ale také potřebě školy“ (Isoré, 2009, s. 34).

K čemu?

Hlavním cílem hodnocení učitelů je posílení postavení této profese a hodnocení je považováno za nástroj profesního rozvoje (Webb et al., 2004). Výsledky hodnocení se nepoužívají pro účel přenesení odpovědnosti za vzdělávací výsledky žáků na učitele, nýbrž k dalšímu individuálnímu posunu učitele a celé profese (Snider, 2011).

S kým?

Ve Finsku neexistují žádné státem nařízené směrnice pro hodnocení učitelů, ale aktivní roli při sestavování rámce hodnocení a jeho podoby zastávají na konkrétní škole odbory. Veškerá rozhodnutí týkající se učitelů (včetně způsobu jejich hodnocení) jsou přijímána uvnitř školy, obvykle školními radami vedenými ředitelem (The Centre for Development and Enterprise, 2015).

Závěry

Zjištění ukazují kohezi se sociální politikou státu a zajištěním rovných příležitostí ve vzdělávání pro všechny. Finský vzdělávací systém je podřízený této agendě sociální politiky, proto je zaměřen na *wellbeing* všech občanů, před upřednostňováním neúměrných vzdělávacích nároků (Anttonen & Sipilä, 2000). Sahlberg (2011) tvrdí, že klíčem ke změně ve finském vzdělávacím systému byla změna ve vzdělávání v 60. a 70. letech 20. století, ve které Finové dosáhli značného pokroku. Nejdůležitější změna ve vzdělávání byla ve způsobu vzdělávání učitelů, což zcela změnilo jejich postavení. Před touto

změnou nebyla tato profese považována za prestižní a finští učitelé nebyli vždy považováni za profesionály (Niemi, Toom, & Kallioniemi, 2012; Ripley, 2012).

Ačkoli je finský vzdělávací systém běžně považován za kvalitní, v poslední době se objevují určité obavy. Například liší se studijní výsledky žáků napříč školami - to může představovat rizika s ohledem na rovnost ve vzdělávání. Kromě toho mezinárodní studie zdůrazňují růst rozdílu mezi chlapci a dívkami (Ouakrim-Soivio, 2013). Dále se kvůli ekonomické recesi téměř neinvestuje do dalšího vzdělávání učitelů. Vzhledem k požadavkům nového národního kurikula s ohledem na obsah vzdělávání se vytváří problematická rovnice, která vede k nízké motivaci učitelů účastnit se dalšího vzdělávání (Niemi, 2020).

Tento příspěvek se zabývá modelem hodnocení učitelů ve Finsku, v zemi, která získala mezinárodní pozornost díky své vzdělávací politice a praxi. Průzkum odhalil, že učitelé ve Finsku procházejí poměrně dynamickým a flexibilním procesem hodnocení obvykle během setkání s řediteli nebo kolegy, která se konají opakovaně a každoročně. Cílem finského modelu je porozumět profesní potřebě učitelů, zdůrazňovat a povzbuzovat úsilí o profesionální rozvoj. Tato zjištění mohou přispět zejména k pochopení klíčových úvah souvisejících s hodnocením učitelů ve Finsku a mohou pomoci interpretovat možné vazby na úspěšné vzdělávací snahy uvedené v této souvislosti.

Diskuse

Zásadní se však zdá být zapojení problematiky do odborného diskurzu v českém prostředí. Účelem příspěvku a této závěrečné části není uvažovat nad nutností implementace hodnocení učitelů, avšak nad jeho možnou a účinnou podobou. Je nutné se obrátit od teze hodnocení učitelů na základě vzdělávacích výsledků žáků a studentů, které jsou leckdy zavádějící, a soustředit se zcela na rozvoj profesionality učitele. Finský systém ukazuje, že hodnocení učitelů nemusí být komplikovanou záležitostí, proto implementace do českých podmínek se jeví jako uskutečnitelná s benefitem zvýšení profesionalizace učitelské profese a získání většího respektu ve společnosti. Zásadní je však udělat první krok a začít vnímat učitelství jako svébytnou profesi, která může být vnímána i jinak, než jen ve spojitosti s výsledky žáků a studentů.

Literatura

ANTTONEN, A., SIPILÄ, J. *Suomalaista sosiaalipolitiikkaa*. Tampere: Vastapaino, 2000.

Board of Ethics in Finland. *Ethical Principles for the Teaching Profession*. Helsinki: Board of Ethics in Finland, 2010.

Finnish National Board of Education. Teachers in Finland – trusted professionals. Helsinki: Finnish National Board of Education, 2012.

GALL, M. D., GALL, J. P., BORG, W. R. *Educational research: An introduction* (7th Ed.). Boston, MA: Allyn-Bacon, 2003.

ISORÉ, M. *Teacher evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review*. Organization for Economic Co-operation and Development, 2009.

JOHNSON, S. M. Will VAMs reinforce the walls of the egg-crate school? *Educational Researcher*. 2015, 44, 2, s. 117–126.

LANKINEN, T. Basic education reform in Finland – How to develop the top ranked education system? In *Building block of education whole system reform conference*. Toronto, 2010.

LARSEN, M. A. A critical analysis of teacher evaluation policy trends. *Australian Journal of Education*. 2005, 9, 3, s. 292–305.

MARZANO, R. J. The two purposes of teacher evaluation. *Educational Leadership*. 2012, 70, 3, s. 14–19.

NIEMI, H. Newly qualified teachers' support needs in developing professional competences. *Teacher Development*. 2020, 24 (1), s. 52 – 70.

NIEMI, H. The societal factors contributing to education and schooling. In *Finland. In Miracle of Education*. Rotterdam: SensePublishers, 2012 s. 19 - 38.

NIEMI, H., TOOM, H., KALLIONIEMI, A. *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Rotterdam: Sense Publishers, 2012.

OECD. PISA 2015 Results in Focus, 2018.

OECD. *Teacher evaluation: A conceptual framework and examples of country practices*. Organization for Economic Co-Operation and Development, 2009.

OUAKRIM-SOIVIO, N. *Toimivatko päättöarviointin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina*. Helsinki: The National Board of Education, 2013.

RIPLEY, A. Training teachers to embrace reform. *The Wall Street Journal*, 2012.

SAHLBERG, P. *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland*. New York: Teachers College Press, 2011.

SCHERER, H. Úvod do metody obsahové analýzy. In Schulz, W., Reifová, I. (Eds.). *Analýza obsahu*

mediálních sdělení. Praha: Karolinum, 2004, s. 29 – 50.

SNIDER, J. Keys to Finnish educational success: Intensive teacher-training, union collaboration. *The Huffington Post*, 2011.

The Centre for Development and Enterprise. Teacher evaluation: Lessons from other countries, 2015.

The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. *The personnel evaluation standards: How to assess systems for evaluating educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2009.

WEBB, R., VULLIAMY, G., HÄKKINEN, K., HÄMÄLÄINEN, S. External inspection or school self-evaluation? A comparative analysis of policy and practice in primary schools in England and Finland. *British Educational Research Journal*. 1998, 24, 5, s. 539– 556.

WEBB, R., VULLIAMY, G., HÄMÄLÄINEN, S., SARJA, A., KIMONEN, E., NEVALAINEN, R. A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland. *Comparative Education*. 2004, 40, 1, s. 83–107.

WILLIAMS, J. H., & ENGEL, L. C. How do other countries evaluate teachers? *Phi Delta Kappan*. 2013, 94, 4, s. 53–57.

Mgr. Veronika Bačová

veronika.bacova@pedf.cuni.cz

Univerzity Karlova

Pedagogické fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Magdalény Rettigové 4

116 39 Praha 1