

Tandemová výuka optikou subjektivně vnímaných příležitostí k profesnímu rozvoji vysokoškolských učitelů a učitelů fakultních základních škol¹

Jana Poche Kargerová¹, Petra Vallin¹, Alena Seberová²,
Tatána Göbelová²

¹ Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra preprimární a primární pedagogiky

² Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta,
Katedra preprimární a primární pedagogiky

Redakci zasláno 16. 8. 2022 / upravená verze obdržena 17. 1. 2023 /
/ k uveřejnění přijato 27. 2. 2023

Abstrakt: Výzkumná studie se zaměřuje na oblast možností profesního rozvoje vysokoškolských učitelů a učitelů fakultních základních škol podílejících se na vysokoškolské přípravě budoucích učitelů 1. stupně základní školy. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak vysokoškolské učitelé a učitelé fakultních základních škol subjektivně reflektují potenciál tandemové výuky v doménách vlastního profesního rozvoje. Zvolen byl kvalitativní výzkumný design. Data byla sebrána prostřednictvím hloubkových polostrukturovaných individuálních rozhovorů s šesti učiteli z fakultních základních škol a se sedmi vysokoškolskými učiteli z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, kteří byli do tandemové výuky zapojeni alespoň po dobu jednoho akademického roku (2021/2022). Obsahová analýza dat byla vedena pomocí kvalitativní techniky struktury s tvorbou induktivních kategorií. Výsledky šetření jsou zachyceny ve čtyřech základních kategoriích, které vypovídají o subjektivním významu oblastí profesního rozvoje tak, jak je komunikovali respondenti jako přínosy realizované tandemové výuky: Sebepoznání a sebevědomí; Přemýšlet a hledat argumenty; Inspirace a obohacení; Kolegiální podpora a sdílení jako základ profesní komunity. Zjištěné výsledky jsou v souladu s trendem v pojetí profesního rozvoje učitelů, jehož východisko tvoří systematická reflexe realizovaných profesních činností, profesních znalostí a profesního přesvědčení a potřeba kolegiálního sdílení a rozvíjení kultury odborné komunity.

Klíčová slova: profesní rozvoj učitelů, reflektivní praktik, klinická praxe, co-teaching, tandemová výuka, profesní komunita, profesní sdílení, spolupráce

¹ Tandemová výuka byla zavedena v programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě UK a byla podpořena projektem *SPIN – Spolupráce a inovace*, který spolufinancuje Nadace České spořitelny. Rovněž tento výzkum byl zčásti realizován za podpory Nadace České spořitelny.

V posledním roce rezonuje v prostředí univerzitního vzdělávání učitelů téma reformy. MŠMT ČR reflektuje potřebu sblížovat vzdělavatele budoucích učitelů a efektivněji propojit světy teorie a praxe systematickým začleněním učitelů ze základních a středních škol do profesního vzdělávání studentů učitelských oborů.

Reforma přípravy učitelů a učitelek ČR, kterou MŠMT od září 2021 implementuje, doporučuje několik možností, jak studentům zprostředkovat užší kontakt se situacemi z praxe. Touto oblastí se zabývá zejména *Cíl 2: Úzké propojení fakult a praxe*, v rámci kterého je doporučováno, aby oboroví didaktici a vedoucí praxí na fakultách připravujících učitele byli v pravidelném kontaktu s tzv. provázejícími učiteli, pořádali pravidelná setkávání a společně na fakultě vyučovali (*Manažerské shrnutí Reformy přípravy učitelů a učitelek ČR, 2021*).

Jednou z možností, jak výše popsané koncepty uvést v život, je úzká spolupráce učitelů vysokoškolských a učitelů ze základních škol skrze *tandemovou výuku*, která je realizována v programech připravujících budoucí učitele na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. V programu *Učitelství 1. stupně základních škol* byla po dobu jednoho akademického roku 2021/2022 realizována *tandemová výuka* vybraných provázejících učitelů z fakultních škol a vysokoškolských učitelů. Tandemisté byli v našem programu rovnocennými partnery s odlišnou odborností. Záměrem bylo umožnit studentům učitelství hlubší porozumění tématům z oblasti pedagogiky, zejména obecné a oborové didaktiky a psychologie, a to pomocí zprostředkování širšího spektra odborných znalostí, profesních zkušeností, názorů a přesvědčení, které propojení světa teorie a praxe potenciálně umožňuje.

Zkušenosti s vybranými aspekty realizace tandemové výuky v prostředí pregraduálního vzdělávání učitelů 1. st. ZŠ popisujeme v této studii. Naším záměrem bylo zachytit subjektivně vnímané zkušenosti s tandemovou výukou optikou klíčových aktérů – učitelů vysokoškolských a učitelů fakultních základních škol. Zajímalo nás, jak učitelé nahlíží na pozitiva, příležitosti a rizika tandemové výuky ve vysokoškolském prostředí, a které benefity popisují jako významné pro vlastní profesní rozvoj.

Přínos studie vidíme v příležitosti popsat tandemovou výuku jako inovativní strategii vysokoškolského vzdělávání, která není v českém prostředí standardně využívána. Příklad realizace tandemové výuky v programu Učitelství

1. st. ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy je v zásadě novátorským počinem, který se může stát inspirací vyučujícím v mnoha studijních programech a oborech, které přesahují oblast pregraduálního vzdělávání učitelů. Studie navíc přináší první výsledky empirického šetření, v rámci kterého byly reflektovány zkušenosti samotných aktérů tandemové výuky. To umožňuje nahlédnout přínos i případná rizika realizace této strategie, která je potřeba při jejím zavádění zohlednit.

Obsah studie je rozdělen do tří částí. Nejprve se věnujeme teoretickému vymezení profesního rozvoje vysokoškolských učitelů prostřednictvím spolupráce a reflexe pedagogické praxe. Ve druhé části se zaměřujeme na terminologické ukotvení pojmů co-teaching a tandemová výuka, a popisujeme formy a modely její realizace v širším horizontu různých oborů i stupňů vzdělávání. Třetí část studie obsahuje záměry a výsledky kvalitativně orientovaného výzkumu, jehož předmětem byl případ realizace tandemové výuky na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Popsány jsou základní metodologické kategorie výzkumného designu, dosažené výsledky a jejich diskuse.

1 Profesní rozvoj vysokoškolských učitelů a učitelů fakultních základních škol prostřednictvím vzájemné spolupráce a reflexe pedagogické praxe

Profesní rozvoj je definován jako neustálý rozvoj znalostí a profesních dovedností v průběhu kariéry ve školství (Bolam, 2002). K účinným nástrojům profesního rozvoje patří soustředěný a záměrný proces vědomého uvažování s pomocí kolegů (Beaty, 1998). Profesní rozvoj vysokoškolských učitelů a učitelů fakultních základních škol prostřednictvím tandemové výuky v této empirické studii lze chápat jako výsledek zapojení do sociálních a profesních situací na základě vzájemné spolupráce v prostředí univerzitního vzdělávání. Spolupráce je také definována jako klíčová pro profesní rozvoj, protože učitelům prohlubuje příležitosti vytvářet sítě vztahů, prostřednictvím kterých mohou reflektivně sdílet svou praxi, přehodnocovat přesvědčení o vyučování a učení a spoluvytvářet znalosti (Achinstejn, 2002; Chan & Pang, 2006, cit. podle Tallman, 2021). Arter (2001) uvádí, že možnost spolupracovat je nejdůležitějším faktorem podporujícím kolegiální a naznačuje, že společné řešení problémů je nejvýznamnější účinnou formou profesního rozvoje.

Vzájemná spolupráce v rámci profesních skupin rozvíjí také reflektivní dovednosti, které se v profesi učitele ukázaly jako klíčové. Podle Korthagena (2011, s. 17) je reflexe „mentální proces spočívající ve snaze strukturovat nebo restrukturovat určité zkušenosti, problém nebo stávající znalosti či vhledy“. Potřebná podpora reflexe v profesi učitele je vyjádřena například v pojetí učitele jako *reflektivního praktika* (Schön, 1983), který by měl být schopen do hloubky přemýšlet o své činnosti (rozhodovacích procesech i konkrétních výukových situacích), analyzovat a hodnotit ji ve vztahu k zamýšleným cílům a v širším kontextu vztahů a souvislostí. Dále by měl být schopen modifikovat své strategie a metody, navrhnout alternativní řešení ke zkvalitnění výuky a zdůvodnit své pojetí práce s žáky/studenty na základě argumentů opírajících se o profesní znalosti. Van Woerkom (2003, cit. podle Korthagen, 2017) v empirické analýze odborníků z praxe v řadě profesí doložil, že profesionály lze skutečně charakterizovat tím, že pravidelně reflektují své zkušenosti s cílem zlepšit své budoucí chování. Podle Korthagena (2017) se profesionálové učí ze svých zkušeností vědomě a systematicky prostřednictvím reflexe.

2 Možnosti co-teachingu v profesním rozvoji učitelů

Za jeden z klíčových nástrojů pro podporu profesního rozvoje učitelů je všeobecně považováno vytvoření spolupracujícího učebního prostředí v profesní komunitě školy, a případně i mimo ni (*collaborative learning environment*), založeného na kolegiální podpoře a sdílení profesních znalostí a zkušeností. Jednou z cest, jak sdílení profesních znalostí realizovat, je skrze společné vyučování.

Výchozí pojem, o který se opíráme, je v zahraničních odborných zdrojích označován termínem *co-teaching*. Tento pojem má mnoho významů a je realizován různými způsoby. V zásadě se jedná o výuku, ve které dva nebo více učitelů vyučují v jedné učebně za účelem spolupráce a sdílení (Cook & Friend, 1995; Wenzlaff et al., 2002). Tento termín se objevuje i u českých autorů (např. Švec, 2009), což přispělo k našemu rozhodnutí s ním také pracovat. Pojem *co-teaching* je současně dostatečně obecný na to, aby pod něj bylo možné podřadit nejrůznější modely vyučování ve dvou a více vyučujících (na rozdíl od pojmu *párová výuka*, se kterým se sice můžeme často setkat na českých základních školách, není však dostatečně široký na to, aby se pod něj vešly všechny rozmanité typy spolupráce).

Co-teaching se liší nejen dle typu zapojených učitelů, ale také dle typu spolupráce dané dvojice nebo týmu. Cook a Friend (1995) popisují šest typů co-teachingu:

- *jeden vyučuje, jeden pozoruje* – jeden učitel řídí výuku, druhý pozoruje proces, zachycuje a zaznamenává klíčové momenty, oba učitelé poté data společně analyzují a reflektují,
- *jeden vyučuje, jeden asistuje* – jeden učitel vyučuje, druhý monitoruje práci studentů, asistuje tam, kde je to třeba, poskytuje individuální zpětnou vazbu,
- *paralelní výuka (parallel teaching)* – skupina je rozdělena na polovinu, oba učitelé učí to samé, ale jen s polovinou studentů za účelem zintenzivnění výuky,
- *práce na stanovištích (station teaching)* – každý z učitelů obsluhuje jedno stanoviště, další mohou být samoobslužná,
- *alternativní výuka (alternative teaching)* – jeden učitel pracuje s větší částí skupiny, druhý pracuje s menší částí, která potřebuje oporu navíc,
- *týmové vyučování (team-teaching)* – nejintenzivnější podoba co-teachingu, kdy učitelé plánují společně, vedou a vyhodnocují výuku pro stejnou skupinu studentů ve stejném čase. Tento typ co-teachingu jsme uplatňovali i my a označujeme ho termínem tandemová výuka. Pojem tandemová výuka je používán v odborných textech (např. Dofková, 2019), ale i v prostředí pedagogické praxe na základních školách².

Zcela mimo termín co-teaching pak stojí tzv. host ve výuce, kdy do semináře sice přichází učitel z praxe, výuku si ale sám připravuje, realizuje i vyhodnocuje. Vysokoškolský učitel zajišťuje výuku pouze po organizační stránce, tedy kdy a kam se má host dostavit a na jaké téma má hovořit. Vše ostatní je v režii samotného učitele z praxe. Pojem host ve výuce se objevuje v empirické části, a proto považujeme za důležité ho na tomto místě také zmínit.

V případě vysokoškolské výuky a v programech připravujících učitele bývá zmiňováno několik kombinací vyučujících v rámci co-teachingu: didaktik

² Pojem *tandemová výuka* je používán například i Národním pedagogickým institutem ČR (<https://www.npi.cz/vzdelavani/15-vzdelavaci-programy/7924-tandemova-vyuka-na-zakladni-skole>).

a speciální pedagog / psycholog; didaktik a oborový didaktik; didaktik a provázející učitel ze základní školy.

Jeden z nejnáročnějších modelů co-teachingu je tedy tandemová výuka, při které učitelé velmi úzce spolupracují ve fázi plánování výuky, realizaci i vyhodnocení (Bacharach et al., 2007). Dodržování tzv. modelu 3S (společně plánovat, společně realizovat výuku a společně reflektovat) je zásadní pro zajištění maximální kvality tandemové výuky (Dofková, 2019). K tomu se vyjadřuje i Hattie (2009), který zmiňuje, že model 3S má největší vliv na profesní rozvoj učitelů, přičemž společná reflexe odučené hodiny je jeho klíčovou součástí. Tento model jsme realizovali rovněž v našem projektu.

Důvodem, proč jsme zvolili tento intenzivní model co-teachingu, byla především naše potřeba se s kolegy více osobně potkávat, vymezit společný čas pro diskuzi a společně něco vytvářet (v tomto případě přípravy seminářů a přednášek). Odborníci zmiňují, že co-teaching na univerzitní úrovni je příležitostí, jak vzájemně spolupracovat, a může být také prevencí osamocení a izolace. Na tento aspekt upozornili například Robinson a Schaible (1995) nebo Nevin et al. (2009), kteří analyzovali 16 studií publikovaných v USA ke co-teachingu v rámci přípravy budoucích učitelů na vysokých školách. Poukázali rovněž na další přínosy tohoto přístupu: zvyšující se potřebu vzájemné kolegiální podpory; otevřenější komunikaci; potřebu více reflektovat výsledky výzkumů v profesním rozvoji budoucích učitelů a také pocit naplnění, které spolupráce přináší. Podle některých zahraničních autorů je co-teaching jednou z možností, jak efektivně modelovat a rozvíjet výuku na vysokých školách v intencích profesionalizačního pojetí přípravy učitelů (Bacharach et al., 2007; Wenzlaff et al., 2002).

Předmětem výzkumu, který je popsán níže v textu, je tandemová výuka dvou učitelů: vysokoškolského učitele a učitele ze základní školy. Jednalo se o úzkou spolupráci, v rámci které aktéři dodržovali tzv. 3S. Tandemová výuka, kterou jsme výzkumně refleктоvali, probíhala v seminářích a přednáškách na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Konkrétně jsme se zaměřili na subjektivní vnímání přínosu tandemové výuky pro profesní rozvoj jak vysokoškolských učitelů, tak učitelů ze základních škol. Tuto inovaci zavedla Katedra preprimární a primární pedagogiky a Katedra matematiky a didaktiky matematiky, které se obě velkou měrou podílí na přípravě budoucích učitelů 1. stupně ZŠ.

3 Metodologie výzkumu

Cílem našeho výzkumu bylo zjistit, jak vysokoškolští učitelé a učitelé fakultních základních škol subjektivně vnímají vliv tandemové výuky na vlastní profesní rozvoj.

Zvolen byl kvalitativní výzkumný design. Data byla sebrána prostřednictvím hloubkových polostrukturovaných individuálních rozhovorů s šesti učiteli z fakultních základních škol a se sedmi pedagogy působícími v roli akademických pracovníků na Pedagogické fakultě UK, kteří byli do tandemové výuky zapojeni alespoň po dobu jednoho akademického roku v období 2021/2022. U vysokoškolských učitelů se jedná o učitele, kteří jsou otevřeni novým podnětům z praxe, věnují čas plánování a reflexi tandemové výuky a jsou ochotni svou dosavadní praxi měnit v zájmu zkvalitnění vlastní výuky. Jedná se o vyučující obecné didaktiky nebo didaktiky matematiky. Pro tandemovou spolupráci jsme chtěli zajistit optimální podmínky, proto jsme z řad učitelů fakultních základních škol vybrali jen ty, kteří byli ochotni společně plánovat, vést výuku i ji posléze vyhodnocovat. Podmínkou bylo zajištění bezpečného prostředí a rovnocenného partnerství ve vzájemném vztahu založeném na důvěře a respektu. Charakteristika výzkumného vzorku je uvedena níže v Tabulce 1.

Tabulka 1

Výzkumný vzorek – učitelé zapojení z fakultních základních škol a vysokoškolští učitelé

Zapojení učitelé fakultních ZŠ	Délka praxe (let)	Zapojení učitelé VŠ	Délka praxe (let)	Pracoviště PedF UK
A1 žena	25–30	B1 žena	25–30	katedra matematiky a didaktiky matematiky
A2 žena	20–25	B2 žena	35–40	katedra matematiky a didaktiky matematiky
A3 žena	20–25	B3 žena	20–25	katedra matematiky a didaktiky matematiky
A4 muž	25–30	B4 žena	20–25	katedra preprimární a primární pedagogiky
A5 žena	15–20	B5 žena	10–15	katedra preprimární a primární pedagogiky
A6 žena	15–20	B6 žena	5–10	katedra preprimární a primární pedagogiky
		B7 žena	10–15	katedra preprimární a primární pedagogiky

Polostrukturované individuální rozhovory byly vedeny pomocí níže uvedených základních tazatelských otázek. Respondentům jsme dávali co nejvíce volnosti k vyjádření:

Jak se na tandemovou výuku připravujete? Je příprava náročnější a v čem?

Co se učíte v tandemové výuce? Co vám to dává z hlediska profesního rozvoje?

V čem je pro vás tandemová výuka náročná nebo obtížná? Co pro vás představuje výzvu?

Audiozáznamy rozhovorů byly přepsány a posléze kódovány třemi různými výzkumníky. Pro účely obsahové analýzy dat jsme využili kvalitativní techniku *strukturace* s tvorbou *induktivních kategorií* P. Mayringa (2000, 2014). Pro jednotlivé části analyzovaných dat vzešlých z rozhovorů jsme induktivně podle obsahové podobnosti vytvářeli *kategorie*, a to ve třech úrovních strukturace. V první fázi tzv. formální strukturace jsme používali pro analýzu vnitřní struktury materiálu formální hledisko *tematické*. Následovala druhá fáze tzv. obsahové strukturace, v níž byly vyčleněné obsahy materiálu určeny a označeny pomocí *hlavních kategorií* a ve třetí fázi analýzy jsme postupovali tzv. strukturací typizující, při které jsme vytvářeli „typy“ jako názvy každé kategorie, které jsme doplnili o autentické výroky respondentů. Názvy a obsahy jednotlivých kategorií jsou v tomto induktivním postupu generovány zevnitř obsahu analyzovaného textového materiálu. Mohou však mít ve výsledku vazbu na zavedené teoretické pojmy a konstrukty (Mayring, 2014).

4 Výsledky

Kvalitativní obsahová analýza umožnila vygenerovat celkem čtyři základní kategorie vztahující se k subjektivnímu významu vlivu tandemové výuky pohledem fakultních učitelů z praxe a vysokoškolských učitelů na jejich profesní rozvoj (Tabulka 2). Výsledky ukázaly, že vidění obou skupin respondentů generuje data, jejichž významy umožňují vytvářet jednotné kategorie pro obě skupiny respondentů. Řazení jednotlivých kategorií při jejich interpretaci neodpovídá míře obsahové sytosti. Nebylo naším záměrem vyhodnocovat četnosti výroků v jednotlivých kategoriích, nýbrž zachytit všechny dostupné nuance významu tandemové výuky tak, jak se asociují aktérům v roli vzdělavatelů budoucích učitelů.

Tabulka 2

Struktura kategorií subjektivně vnímaného vlivu tandemové výuky na vlastní profesní rozvoj

Sebepoznání a sebevědomí

„Je to jako když vyjedete na delší dobu do zahraničí, a odtamtud poznáváte vlastní zemi.“

Přemýšlet a hledat argumenty

„Když jsem sama, nepromýšlím tolik do hloubky...a musím všechny své síly soustředit na to, abych rozumně argumentovala a vzniklo z toho něco plodného.“

Inspirace a obohacení

„Získávám sama strašnou spoustu nových informací.“

Kolegiální podpora a sdílení jako základ profesní komunity

„Chci pomoci svým souputníkům.“

Sebepoznání a sebevědomí

Kategorie s označením *Sebepoznání a sebevědomí* poukazuje u obou skupin respondentů na význam reflexe vlastního pojetí výuky, profesního přesvědčení a v případě učitelů z praxe také možnost posilovat důvěru v sebe a tím i profesní integritu. Učitelé oceňovali možnost konfrontace názorů a úhlů pohledu s kolegy, která pomohla uvědomit si vlastní vyučovací styl, poznat sebe sama, své znalosti, názory a postoje. Učitelé si vzájemně pomáhali vidět své vlastní kvality, ale všimnout si i slabších stránek, na kterých je nutné pracovat: „Je důležité si vybudovat svoji osobnost a svůj styl, ale tím, že vidím i jeho (kolegu), tak ho můžu pořád s něčím konfrontovat – styl výuky, přístup ke studentům, kladení otázek, dynamika hodiny.“ (VŠ). Ve stejné kategorii jsme kódovali i promluvu, která byla vybrána jako typizující danou kategorií: „Je to jako když vyjedete na delší dobu do zahraničí, a odtamtud poznáváte vlastní zemi. Nahlédnout vlastní vyučovací styl perspektivou někoho druhého má stejný efekt – vidíte to najednou všechno nějak jasněji.“ (VŠ).

Zejména fakultní učitelé popisovali význam tandemu v oblasti posilování *sebevědomí a pocitu vlastní užitečnosti*. Učitelé vnímají, že zprostředkovávají studentům kontakt s realitou, a že jsou pro jejich profesní rozvoj skutečně nepostradatelní. „Já vždycky na všechna setkání sem (na fakultu) chodím s hrozně nízkým sebevědomím a mám pocit, že je to všechno jasné, co jim tam budu povídat? (...) A vždycky jsem se přesvědčila, jak to bylo strašně potřeba.“ Učitelé vnímají pozvání na fakultu jako ocenění a prestiž, „se kterými se chlubí“. Současně je pro ně ale také povzbuzující, že postupy a strategie,

které používají, jsou v souladu s požadavky současného vzdělávání. Zmiňují, že je příjemné v seminářích slyšet, že mají jejich postupy a výukové metody oporu v teorii pedagogiky, didaktice a psychologii: „Ale strašně mě baví to, že jsem předmět doličný, že to [ta teorie] jde ve škole dělat. J. [VŠ pedagog] tomu dá teorii a spojí to. To neumím. Nevím, že jsou teorie něčeho a J. to pojmenuje, a já si připadám důležitá, že to takhle mám.“

Přemýšlet a hledat argumenty

Kategorie s názvem *Přemýšlet a hledat argumenty* ukázala na benefit tandemové výuky v podobě příležitosti hlubšího vhledu jak v dimenzi odborné, tak didaktické. První aspekt, který ovlivňuje profesní rozvoj zejména učitelů z praxe, je dle jejich subjektivního vnímání fakt, že je nutí *přemýšlet o výuce v širších souvislostech*. Skrze otázky vysokoškolského pedagoga i studentů jsou motivováni nahlížet své výukové strategie z různých perspektiv, obhajovat je, argumentovat, diskutovat, a tím si *rozvíjet své reflektivní, ale také komunikativní dovednosti*. Jako příklad můžeme uvést výrok: „Ta diskuze, která tam vznikne, je hrozně zajímavá. Já to mám vlastně trošku ráda, když mi někdo trošku oponuje. A já musím všechny své síly soustředit na to, abych rozumně argumentovala a vzniklo z toho něco plodného, tak to mě děsně baví.“

Obě skupiny učitelů shodně deklarovaly, že díky spolupráci v tandemu promýšlí své hodiny více do detailu, a o tématu tak přemýšlí hlouběji: „Je to složitější, ale je to o to nádhernější. Když jsem sama, tak jsem v zajetí pouze svých myšlenek, svého porozumění, připravuji se v kratší době, nepromýšlím tolik do hloubky.“ (VŠ).

V této kategorii se dotýkáme prostoru profesního rozvoje v dimenzích odborné odbornosti a didaktické zdatnosti vzdělavatelů budoucích učitelů, a tedy rovněž kvality vysokoškolské výuky. Ta je nedílnou součástí diskusí o významu univerzitního vzdělávání učitelů, a to včetně rizik, která potenciálně nesou nevyhovující didaktické kvality a absence přímé pedagogické praxe akademiků a vědecká odbornost učitelů z praxe. V našem výzkumu se ukázaly obě tyto kvality jako rozvojetvorné právě v rámci tandemové výuky.

Inspirace a obohacení

Samostatná kategorie *Inspirace a obohacení* obsahuje výroky, které zachycují rozvojetvorný význam tandemové výuky ve vysokoškolském prostředí. Učitelé z praxe i akademici vnímali v zásadě pouze pozitivní zkušenosti s danou výukovou strategií a výpovědi ukázaly na celou řadu příležitostí k profesnímu rozvoji.

Učitelé z praxe vnímají spolupráci s fakultou jako reciproční, tzn. mohou také něco dostat, nejen dávat: „...já díky těmto dvěma VŠ kolegyním získávám sama strašnou spoustu nových informací (...) například badatelská výuka, kterou jsem díky nim začala dělat.“ Podobně o tom mluví i další z respondentek: „Neusnout si na vavřínech, nejet si v nějakém stereotypu, ale pořád být přítomná, načítat nějaký materiál, být aktivní. A potom vnímat to, co přináší ti studenti z fakulty.“ Učitelé dále oceňují i možnost účastnit se seminářů dalšího vzdělávání a příležitosti k rozvoji vlastní pedagogické praxe: „Zároveň máme přístup k fakultním aktivitám typu různých seminářů, odborníků na různá témata, která jsou pro nás přínosem, protože jsme přeci jenom praktici a nikoliv teoretici ani výzkumníci.“

Pohled na vlastní profesní rozvoj skrze vzájemnou spolupráci vnímali v řadě aspektů vysokoškolští pedagogové stejně jako ti ze základních škol. Patří mezi ně v první řadě *vzájemné obohacování*, které jsme zaznamenali takřka ve všech prepisech rozhovorů. Jedna z respondentek uvádí: „Já jsem tomu dala teoretický podklad, východiska do praxe. Zdá se mi, že jsme se opět navzájem obohacovaly.“ Jiná respondentka zmiňuje, že se vzájemné obohacování dělo hlavně ve fázi reflexe, učitelky explicitně formulovaly, co nového se v rámci semináře naučily: „Velice pečlivě si dáváme zpětné vazby ze seminářů – reflektujeme naši přípravu, zvědomíme si, co jsme do toho daly nového a co jsme se tím naučily.“

Akademici dále oceňují možnost nahlédnout díky tandemu na témata z pedagogiky, psychologie a zejména didaktiky z více perspektiv a z různých úhlů pohledu rozmanitých zkušeností: „Učitelé z praxe dodávali přednáškám pestrost a návaznost obsahu didaktiky matematiky na praxi.“ Učitelé VŠ díky spolupráci s tandemistou z praxe mohou s hlubším porozuměním nahlédnout, jak různé didaktické postupy fungují v praxi u konkrétních učitelů: „Oceňuji možnost sledovat dopad rozdílných didaktických postupů.“ To považují za důležité ve vlastním profesním rozvoji i rozvoji studentů: „Je fajn, že i v těch hodinách je někdo, kdo to může říci jinak, může do toho vstoupit a pomůže studentům porozumět, nebo reaguje na nějaké řešení, protože s tím má zkušenosti.“ S tím velmi úzce souvisí další zásadní profit tandemové výuky, který naši respondenti reflektovali – propojování teorie a praxe. Doména, která je ve vzdělávání budoucích učitelů zcela klíčová: „Je to obohacování praktickou zkušeností a propojení na teorii.“

Podobně jako v předešlé kategorii také zde můžeme číst příznivý dopad tandemu na rozvoj odborných znalostí i didaktických dovedností učitelů. Akademici VŠ vnímají kvalitativní posun v oblasti plánování seminářů i samotné výuky. Zmiňují například, že cíle semináře byly v důsledku diskuze s kolegou precizněji formulovány, střídaly se různé výukové metody a formy organizace, seminář měl spád, byl více dynamický: „Přijde někdo nový z venku, teď se začne ptát na cíle a mě přinutí to lépe formulovat a najednou si to zvědomím. Ta příprava je promyšlenější, smysluplnější. Smysl to musí dát nejen mně, ale i té mé kolegyni z praxe.“

V rámci kategorie *Inspirace a obohacení* se nám při sekundární analýze dat ukázal jeden další rozměr. Mohli bychom uvažovat o subkategorii s označením *Nevyhořet*. Respondenti obou souborů učitelů shodně uváděli, že pokud je tandem dobře zvolený (pár si vzájemně tzv. „sedne“ osobnostně i profesně), pomáhá to vytvořit bezpečné prostředí, ve kterém je příjemné pracovat: „Mě to strašně baví, je to pro mě refrešující, oživující, necítím se v takový panice, že jsem za něco zodpovědná sama.“ (VŠ). Prožívaný well-being stojí v jádru pozitivně vnímané pracovní spokojenosti a hraje zásadní roli v prevenci vyhoření.

Kolegiální podpora a sdílení jako základ profesní komunity

Jak bylo popsáno výše, podílení se na budování profesní komunity, která vzdělává budoucí učitele, patří v současné době do portfolia aktivit, skrze které se učitelé profesně rozvíjí. I tento aspekt hodnotili učitelé obou skupin respondentů v rámci tandemové výuky jako podstatný. Učitelé z praxe jsou přesvědčeni, že spoluprací s Pedagogickou fakultou podporují své budoucí kolegy, podílí se na budování profesní komunity a současně poskytují studentům kolegiální podporu: „Chci pomoci svým souputníkům, souputnicím, že vlastně všichni jsme si zvolili tohle krásné řemeslo a teď ono je těžké, takže se podělit o to, že něco umíme a máme nějakou dobrou zkušenost s něčím – podělit se o to s těmi, kteří do toho teprve vstupují.“ Akademici v tomto kontextu poukazovali na příležitosti modelovat příklad spolupráce budoucím učitelům. Studenti tak mohou na vlastní kůži zakoušet to, co ostatní učí, spolupracovat, sdílet, vytvářet profesní komunitu.

V datech se také hojně objevoval fakt, že výuka v tandemu přispívá k profesnímu rozvoji, zejména pak k rozvoji měkkých dovedností (např. učit se naslouchat, spolupracovat, hledat kompromis, porovnávat různé pohledy, dát prostor druhému kolegovi, dovednost se rozhodovat či se vcítit do druhého:

„...dva tandemisti si musí přát a nahrávat si, aby se ten druhý mohl ukázat v dobrém světle a plném rozsahu. Když mají být rovnocenný partneři, tak musí být respektující a musí mít přející vztah.“ (VŠ). S tím souvisí i respekt a otevřenost vůči druhému i ochota přistoupit na kompromis: „Jakmile jsou tam dva partneři, tak je to super model, který má svůj smysl a opodstatnění, ale střetávají se tam dva světy, které je potřeba propojit.“ (VŠ). Prohlubování těchto kompetencí se objevilo takřka v každém rozhovoru, nejčastěji se jednalo o dovednost respektovat druhého, upozadit sebe: „Musí tam být veliký respekt a důvěra a i taková pokora k tomu, i když se neřekne všechno, tak to tak být nemusí. Můžu to říci citlivě, ale ne někomu zasahovat do jeho toku myšlenek.“ (VŠ).

Dalším důležitým aspektem profesního sdílení byla možnost zažívat v dílčích částech semináře roli pozorovatele a rozvíjet dovednost všimát si podstatných momentů (zejména v oblasti zapojení a aktivizace studentů) a formulovat zpětnou vazbu kolegovi: „Když v té třídě jsou dva lidi a ať jsou v jakékoli roli, tak ten, kdo zrovna nemluví, není zaměřený na obsah, tak může pozorovat studenty, zapíše si to a společně to potom diskutují a reagují na to.“ (VŠ). Popisují zde v podstatě princip, na kterém je vystavěn profesní rozvoj učitelů ve vyspělých vzdělávacích systémech jako ve Finsku, Nizozemí, Belgii, kde učitelé profesně rostou skrze zpětnou vazbu tzv. critical friend, tedy pozorovatele ve své třídě. Ve chvíli, kdy jsou ve výuce přítomni dva vyučující, jeden je v dílčích aktivitách v rámci semináře přirozeně více aktérem, druhý má ve stejnou chvíli roli pozorovatele. Tento postup přináší celou řadu benefitů, které byly formulovány také v našem souboru respondentů: „Pomocná ruka se pak pokouší přeformovat věci jinak, všímá si, jak reagují studenti, protože člověk ve chvíli, kdy mluví, tak už nestíhá pozorovat.“ (VŠ). Někteří učitelé viděli pozitivum ve vzájemné kontrole: „Ve vlastní výuce jsme se vzájemně doplňovali – jeden hlídal druhého, zda se na nic nezapomnělo z toho, co jsme si naplánovali.“ (VŠ).

5 Závěry a diskuze

Cílem našeho výzkumu bylo zjistit, jak vysokoškolští pedagogové a učitelé fakultních základních škol subjektivně reflektují potenciál tandemové výuky v doménách vlastního profesního rozvoje. Kvalitativní obsahová analýza dat hloubkových interview umožnila zachytit čtyři základní kategorie, které fakultní učitelé z praxe a VŠ učitelé pojmenovali jako jisté oblasti příležitostí vlastního profesního rozvoje, neboť jim subjektivně přisoudili významný vliv,

který jako výsledek zkušenosti s tandemovou výukou reflektují. Výsledky ukázaly, že je vidění obou skupin respondentů v zásadě komplementární, i když jsou patrné obsahově rozdílné příklady, které byly jednotlivými respondenty v rámci jednotlivých kategorií uváděny. Data umožnila generovat stejné kategorie pro obě skupiny respondentů.

Námi zachycená kategorie *Inspirace a obohacení* obsahuje jeden ze zásadních benefitů tandemové výuky v oblasti profesního růstu učitelů, a to je dle našich respondentů dovednost *nahlížet na odborná témata z různých perspektiv*. Podobná zjištění nalezneme například ve studiích Graziana a Navarett (2012); Mauri et al. (2019) nebo Oates a Bignel (2019). Tento přínos potvrzuje i Plank (2013), která současně upozorňuje na to, že tandemová výuka vyžaduje opustit naše léty prověřené, ale často stále stejné výukové postupy a vydat se na cestu objevování strategií někoho jiného. To vyžaduje reflektivní dovednosti na vyšší úrovni, kde musí pedagogové naslouchat druhému, konfrontovat se s jeho názory, obhajovat ty své, argumentovat, adaptovat se na nové podmínky, hledat kompromis a tím se měnit. Tandemová výuka se v našem případě ukázala jako velmi efektivním nástrojem právě v procesu stávání se *reflektivním praktikem*, což opět potvrzuje i Graziano a Navarett (2012). Reflektivní praktik (Schön, 1983) do hloubky přemýšlí o jednotlivých profesních činnostech, analyzuje a hodnotí je v kontextu cílů, širších vztahů a souvislostí. Je schopen modifikovat a inovovat výukové strategie i postupy diagnostiky a hodnocení s ohledem na individuální osobnostní a vzdělávací potřeby žáků. Vysvětluje, zdůvodňuje, argumentuje motivy a postupy profesního rozhodování a jednání. V našem souboru dat se rozvoj těchto profesních kvalit ukázal v kategoriích *Sebepoznání a sebevědomí* a *Přemýšlet a hledat argumenty*.

Za jeden z klíčových nástrojů profesního rozvoje učitelů je považováno vytvoření spolupracující, sdílející a vzájemně podporující profesní komunity. Budování kultury kolegiálního profesního učení a spolupráce mezi učiteli z praxe a univerzitními pedagogy jsou považovány za prioritu a podmínku zvyšování kvality vzdělávání učitelů v mnoha zahraničních zemích (Švec, 2009). Rovněž v našem souboru dat se jako jedna z ústředních kategorií ukázala doména *Kolegiální podpory a sdílení jako základu profesní komunity*.

Výuka v tandemu není běžnou součástí profesních zkušeností jak učitelů z praxe, tak vysokoškolských učitelů. Role, do které obě skupiny respondentů vstupují, je v zásadě nová a nedá se předpokládat, že bude vyučujícími

přijata jako prospěšná a obohacující. Role v tandemu mohou nabývat různých podob, které se projeví například ve větší, či menší dominanci při vedení výuky. Podmínkou je zde být otevřený a ochotný naslouchat. I to jsou dovednosti, které lze v rámci celoživotního profesního rozvoje trénovat. K dalším významným faktorům, jež intervenují do efektivity tandemové výuky, patří osobnostní charakteristiky vyučujících; klíčovou roli sehraává profesní přesvědčení, které se projektuje do komunikovaných názorů a postojů. Všechny tyto aspekty mohou potenciálně vytvářet jakési třecí plochy způsobující osobní či profesní diskomfort vyučujících. Daní za zkvalitnění výuky je při tandemu vyšší časová náročnost i množství energie, která je věnována přípravě: „Pochopit do důsledku didaktické založení druhých vyžaduje intelektuální energii.“ (VŠ).

Samotné vstupování do různých rolí může pedagogy dle našich respondentů profesně rozvíjet. To komentuje i Švec (2009, s. 29), který se věnoval problematice sdílení znalostí ve školním prostředí. „Při co-teachingu jsou učitelé nejenom v roli expertů, ale i v roli zvědavých žáků.“ Logickým vyústěním je však to, že tandemová výuka může být více vyčerpávající a náročnější na čas i vynaložené úsilí. To se týká zejména výše popsaného *modelu 3S*, který jsme při zavádění tandemové výuky rovněž uplatňovali. Ač obnáší tento model vysoké nároky, má velký potenciál přimět vysokoškolské pedagogy i učitele ze základních škol pravidelně reflektovat otázky typu: *Proč toto téma učím tak, jak ho učím? A je to stále relevantní? Je to stále aktuální? Je to v zóně nejbližšího rozvoje studentů?* Ve fázi plánování společného semináře je běžné, že se jeden druhého ptá: *Proč jsi zde použil tuto metodu výuky a jak to bude navazovat na tu další?* Jessen-Marshall a Lescinsky (2011) zmiňují, že si při přípravě semináře nedovolí vynechat sebemenší mezeru či nevyjasnění, neboť vědí, že se druhý kolega později zeptá, jak přesně to bylo myšleno. Tandemová výuka pak vede k uvědomění, proč učitelé určité věci dělají tak, jak je dělají. Přiměje je zdůvodňovat, opírat vlastní přesvědčení o důkazy. Plank (2013) tento benefit tandemové výuky nazývá *intelektuální stimulací*. Leavitt (2006) navíc upozorňuje, že z odborné debaty dvou kolegů odehrávající se přímo v semináři budou v konečném důsledku profitovat i studenti.

V této části studie jsme se blíže nevěnovali otázce příležitostí, které tandemová výuka ve vysokoškolském prostředí přináší studentům učitelství. Uvědomujeme si však důležitost tohoto kontextu a v současné době analyzujeme data vzešlá rovněž z rozhovorů se zúčastněnými studenty. Zmínit můžeme v této souvislosti studie Eisena (2000), který poukazuje na skutečnost,

že tandemy pedagogů modelují profesní učící se komunity, jejichž výsledkem je synergie vybudovaná skrze spolupráci. S tím souvisí efekt kongruence ve významu modelování příkladu dobré praxe a víra v to, že studenti budou v budoucnu tyto příklady spolupráce, které zažijí sami na sobě, napodobovat ve vlastní praxi. Jedním z mnoha aspektů kvality univerzitní přípravy budoucích učitelů je bezesporu jakási *uvěřitelnost*. Slovy Kluth a Strauta (2003) – studentům učitelství je třeba ukázat, že to, co jim na fakultě pedagogové říkají, také skutečně v praxi sami dělají. Tandemová výuka, která je příkladem spolupráce více kompetentních osob ve výuce, tento požadavek splňuje.

6 Limity studie

Uvědomujeme si, že naše studie má své limity. Jedná se o kvalitativní výzkum s omezeným počtem respondentů, mezi kterými byly zastoupeny pouze učitelky 1. stupně základní školy. Tyto učitelky navíc učily v týmu s vysokoškolskými učiteli, které již dlouho znaly, shodovaly se s nimi na principech kvalitní výuky i potřebách současného vzdělávání. V řadě případů měli navázané nejen profesní, ale i přátelské vztahy. Nebylo tedy časově náročné hledat shodu na základních výukových postupech či obecně přístupu ke studentům. Byly přirozeně vytvořeny podmínky, v rámci kterých se vyučujícím dobře spolupracovalo. Mohlo se tak stát, že naše respondentky pojmenovávaly více pozitivních aspektů tandemové výuky, než tomu patrně bude u nově vytvořených tandemů, kde se učitelé vzájemně neznají.

Také víme, že zapojení dvou pedagogů do výuky je finančně náročné a že jsme zde měli výjimečné podmínky díky finanční podpoře Nadace České spořitelny. Chystaná reforma MŠMT však počítá s nově definovanou rolí provázejícího učitele v českém vzdělávacím systému, v rámci které bude mít učitel z praxe možnost vstupovat do výuky na vysokých školách připravujících budoucí učitele a být za to finančně ohodnocen.

Učitelé zahrnuti do studie představovali specifický výsek učitelské populace. Nejednalo se o reprezentativní, ale výběrový vzorek respondentů. Studie navíc probíhala ve specifické a časově omezené době. Vzhledem k těmto limitům nelze výsledky generalizovat. Naším záměrem je ve výzkumu tandemové výuky pokračovat a získané výsledky výzkumu ověřovat v jiných kontextech a na širším výzkumném vzorku. Pohled studentů, stejně tak jako vliv tandemové výuky na zkvalitňování kurzů na fakultách připravujících učitele, jsou jistě oblastmi zcela zásadními, které je potřeba dále zkoumat. Vhodné by

bylo rovněž popsat konkrétní podmínky spolupráce v tandemu uplatňujícího tzv. model 3 S, a to včetně časové náročnosti, podrobného popisu procesu plánování, realizace výuky a reflexe, a z toho vyplývající implikace pro praxi.

Literatura

- Arter, J. (2001). Learning teams for classroom assessment literacy. *NASSP Bulletin*, 85(621), 53–65. <https://doi.org/10.1177/019263650108562107>
- Bacharach, N., Heck, T. W., & Dahlberg, K. (2007). Co-teaching in higher education. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 4(10).
- Beaty, L. (1998) The professional development of teachers in higher education: Structures, methods and responsibilities. *Innovations in Education and Training International*, 35(2), 99–107.
- Bolam, R. (2002). Professional development and professionalism. In T. Bush & L. Bell (Eds.), *The principles and practice of educational management* (s. 103–118). Paul Chapman.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1–16.
- Dofková, R. (2019). Tandemová výuka v matematice jako instrument reflektivního modelu vzdělávání. *E-Pedagogium*, 19(1), 7–13.
- Eisen, M. J. (2000). The many faces of team teaching and learning: An overview. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2000(87), 5–14.
- Graziano, K., & Navarette, L. (2012). Co-teaching in a teacher education classroom: Collaboration, comprise, and creativity. *Issues in Teacher Education*, 21(1). 109–126.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Jessen-Marshall, A., & Lescinsky, H. L. (2011). Origins. In K. M. Plank (Ed.), *Team teaching: Across the disciplines, across the academy* (s. 13–36). Stylus.
- Kluth, P., & Straut, D. (2003). Do as we say and as we do: Teaching and modeling collaborative practice in the university classroom. *Journal of Teacher Education*, 54(3), 228–40.
- Korthagen, F. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Paido.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405.
- Leavitt, M. C. (2006). *Team teaching: Benefits and challenges*. *Speaking of teaching: Newsletter of the Stanford University Center for Teaching and Learning*, 16(1), 1–4. <http://ctl.stanford.edu/Newsletter/teamteaching.pdf>
- Manažerské shrnutí Reformy přípravu učitelů a učitelek v ČR*. Příloha Memoranda o podpoře Reformy přípravu učitelů a učitelek v ČR. (2021). https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/10/210929_Memorandum-priloha-1-manazerske-shrnuti.pdf
- Mauri, T., Onrubia, J., Colomina, R., Clara, M. (2019). Sharing initial teacher education between school and university: Participants' perceptions of their roles and learning. *Teachers and Teaching*, 25(4), 1–17. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1601076>
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), 125–162.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>

- Nevin, A., Thousand, J., & Villa, R. (2009). Collaborative teaching for teacher educators – What does the research say? *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 569–574. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.009>
- Oates, C., & Bignell, C. (2019). School and university in partnership: A shared enquiry into teachers' collaborative practices. *Professional Development in Education*, 48(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1689520>
- Plank, K. M. (2013). *Team teaching, IDEA paper #55*. https://www.researchgate.net/publication/326785860_Team_Teaching_IDEA_Paper_55
- Robinson, R., & Schaible, R. (1995). Collaborative teaching: Reaping the benefits. *College Teaching*, 43(2), 57–60.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Švec, V. (2009). Sdílení znalostí ve školním prostředí. *Pedagogická orientace*, 19(2), 22–37.
- Tallman, T. O. (2021). How teachers experience collaboration. *Journal of Education*, 201(3), 210–224.
- Wenzlaff, T., Berak, L., Wieseman, K., Monroe-Baillargeon, A., Bacharach, N., & Bradfield-Kreider, P. (2002). Walking our talk as educators: Teaming as a best practice. In *Research on meeting and using standards in the preparation of teachers* (s. 11–24). Kendall Hunt Publishing.

Autorky

PhDr. Jana Poche Kargerová, Ph.D., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra preprimární a primární pedagogiky, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1, e-mail: jana.kargerova@pedf.cuni.cz

PhDr. Petra Vallin, Ph.D., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra preprimární a primární pedagogiky, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1, e-mail: petra.vallin@pedf.cuni.cz

doc. Mgr. et Mgr. Alena Seberová, Ph.D., Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra preprimární a primární pedagogiky, Fr. Šrámka 3, 709 00 Ostrava, e-mail: alena.seberova@osu.cz

Mgr. Taťána Göbelová, Ph.D., Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra preprimární a primární pedagogiky, Fr. Šrámka, 3, 709 00 Ostrava, e-mail: tatana.gobelova@osu.cz

Team teaching through the lens of subjectively perceived opportunities for professional development of university teachers and primary school teachers

Abstract: This research study focuses on teacher professional development. It concerns both university lecturers and experienced school teachers who are responsible for preparing pre-service primary school teachers for their future profession. The aim of the research was to explore how university lecturers and

primary school teachers subjectively reflect on the potential of team teaching in the domains of their own professional development. We have chosen a qualitative research design. Data were collected through in-depth semi-structured individual interviews with six teachers from faculty primary schools and seven university lecturers working in academic roles at the Faculty of Education, Charles University, who have been involved in team-teaching for at least one academic year (2021/2022). The content analysis of the data was conducted using qualitative structuring techniques with the creation of inductive categories. The results are described in four main categories that explain the subjective importance of the areas of professional development as communicated by the respondents as benefits of the team-teaching implemented: Self-knowledge and self-awareness; Reflection and argument finding; Inspiration and enrichment; Mutual support and sharing within the professional community. The findings are in line with the trend in the concept of teacher professional development, which is based on systematic reflection on the professional activities carried out, professional knowledge and professional beliefs and the need for sharing of knowledge and developing a culture of professional community.

Keywords: teacher professional development, reflective practice, professionalisation of teaching, clinical practice, team teaching, professional community, professional sharing; collaboration