lidského jednání – iniciujeme určitou změnu s jistým cílem, nedokážeme však předvídat a kontrolovat všechny důsledky, které tato změna vyvolá. Proměny mocenských vzorců tak můžeme nahlížet jako jeden z nezamýšlených důsledků vstupu ICT do škol.

Důležité je to, že ačkoli jde o změnu systémovou (informatizace škol vychází z nejvyšších pater vzdělávací politiky a týká se všech českých škol), konečné zpracovávání této změny leží na bedrech jednotlivých učitelů. Učitelé se autonomně rozhodují, zda technologie začnou používat, nebo zda sice absolvují povinné školení o práci s počítačem, ale co se týče výukové činnosti zaujmou obranářské stanovisko. V závislosti na tomto počátečním rozhodnutí potom činí sérii rozhodnutí dalších a aktivně rozvíjejí vlastní strategie zvládání změn, které technologie do škol přinášejí.

V této práci jsme se snažili tyto změny a jejich zvládání v jedné konkrétní dimenzi učitelské práce, dimenzi mocenské, popsat prostřednictvím kvalitativního šetření navrženého na principu zakotvené teorie. V budoucnu se pokusíme získané poznatky propojit s poznatky o tom, jak ICT vstupují do dimenze didaktické a postupně vybudovat zakotvenou teorii komplexně vysvětlující, jak učitelé zapojují technologie do své profesní činnosti.

VIII

9 Škola a její ředitel. Pohled na ředitelskou profesi očima případové studie

Martin Sedláček

Tématem předkládané studie je řízení školy, přesněji to, jak jsou procesy řízení nahlíženy a prožívány jejich hlavním aktérem, ředitelem školy[107]. V prvé řadě proto budu hledat odpověď na otázky, jaký je život ředitele české základní školy, jakým způsobem, stylem, ji řídí a jak se vypořádává s problémy, které jeho práci provázejí.

Řízení organizací, školy nevyjímaje, je dlouhodobě živě diskutovaným tématem, s nímž se pojí mnoho rozmanitých významů a jenž vyvolává řadu kontroverzí. Každého se totiž nějak dotýká, jakým způsobem je organizace, kde pracuje nebo studuje, spravována, jak se s ním jako s člověkem, zaměstnancem či klientem zachází, jak se v ní cítí. To vše úzce souvisí s řízením organizace. I proto téma dříve spjaté především s komerční sférou dnes plně proniklo do neziskových sektorů a stalo se součástí i takových disciplín, jako je pedagogika a pedagogický výzkum.

Panuje všeobecný konsenzus týkající se významu školy v systému výchovy a vzdělávání. Zároveň se uznává, že škola může úspěšně plnit své úkoly a dobře fungovat, jedině pokud je smysluplně řízena. Jestliže posláním školy je vychovávat a vzdělávat, pak smyslem procesů řízení ve škole je umožnit učitelům i žákům dosahovat těchto společných cílů. Řídící práce ve škole spočívá podle Goldové (1998) v převzetí odpovědnosti za to, aby všichni členové

[107] V celém textu pojednávám o roli ředitele školy a explicitně neuvádím možnost, kdy profesi vykonává žena ředitelka. Důvodem není, že bych tuto alternativu považoval za nereálnou, ale jde pouze o moje zjednodušení při psaní textu. Veškeré formulace se proto vztahují také k ředitelkám.

školní komunity měli k dispozici potřebné zdroje a dostávalo se jim podpory a co nejlepších podmínek k učení a vyučování. Vztah mezi úspěchem školy[108] a takto koncipovaným řízením je podle řady autorů zjevný (srov. Bush, 2005; Coleman, Earley, 2005; McBeath, Myers, 1999; aj.). Přestože odpovědnost za řízení školy neleží pouze na jednotlivci, zkušenosti z praxe i empirické výzkumy posledních let podle Dareshe (2002) přesvědčivě ukazují, že ředitel školy zůstává nejvýznamnějším aktérem těchto procesů.

Výzkum ředitele školy je z těchto důvodů v zahraničním pedagogickém výzkumu etablovaným tématem. Ředitel a jeho role v procesech řízení jsou zkoumány z různých úhlů pohledu, s rozličnými východisky, různými metodami i s rozmanitými záměry. Dříve dominantní kvantitativní studie zaměřené zejména na styly řízení nebo obvyklé činnosti ředitele (srov. Peters, 1976; Parkay, Hall, 1992; aj.) jsou postupně doplňovány také kvalitativními šetřeními. K poznávání ředitelské profese ve škole tak přispívají zjištění z etnografického výzkumu (Southworth, 1995), z výzkumů životních příběhů ředitelů (Pascal, Ribbins, 1999), případových studií (Earley, Weindling, 2004) apod. Zahraniční výzkum může být proto vhodnou inspirací i pro české prostředí, kde je téma ředitele stále výzkumně trochu opomíjeno. Tato studie může být dalším krůčkem k lepšímu poznání profese ředitele.

9.1 Teoretický kontext studie, proč je ředitel školy zajímavým výzkumným problémem?

Pohled na profesi ředitele v české základní škole není možné nezačít alespoň stručnou zmínkou o kontextu českého školství a jeho (stále) pokračující proměně, což jsou faktory, které nepochybně ovlivňují práci ředitelů. Česká společnost prošla od roku 1989 mnoha zásadními změnami, jež se odrazily i ve vývoji jejího školského systému. Mnohé z reforem velmi výrazně ovlivnily podobu školství, jiné měly dopad jen krátkodobý, v některých případech se minuly účinkem zcela. Proměna úlohy řídících pracovníků patřila k těm

[108] Otázka, co vlastně znamená „úspěšná" či „efektivní škola", je ústředním tématem řady soudobých publikací i výzkumů. Bezvýhradně uznávaná odpověď však zatím nalezena nebyla. V celé studii budu vnímat tyto termíny v souladu s obecně deklarovaným konceptem *school effectiveness*, který představuje efektivní školy jako instituce, které dosahují pravidelně uspokojivých výsledků z hlediska úspěšnosti žáků (z hlediska akademického i osobnostního rozvoje) (Sammons, 1999; Coleman, Earley, 2005, s. 136; aj.).

významným. Očekávání vztahovaná na ředitele před rokem 1989 totiž byla velmi odlišná. Ředitelé byli v dřívějším nastavení spíše dohlížiteli nad tím, aby škola plnila poměrně detailně předepsané postupy v pedagogické i jiných stránkách své činnosti, než vedoucími pracovníky či manažery autonomních organizací (srov. Pařízek, 1992).

Transformací společnosti se očekávání vztahovaná k ředitelům škol zásadně pozměnila. V kontextu snah o naplnění principů subsidiarity, decentralizace, deregulace či participace byla v českém školství – kromě jiného – zdůrazněna relativně vysoká míra autonomie škol. Od škol se očekává, že se budou chovat v mnoha směrech samostatně a přitom budou schopny zkvalitňovat svou práci především vlastními silami (srov. Pol, 1997). Hlavní role v procesu těchto změn byla svěřena ředitelům. Namísto akcentu na kontrolní roli se ve funkci ředitele objevil důraz na činnosti řízení v jejich plném spektru. Na bedrech ředitelů tak spočinula odpovědnost za veškeré stránky chodu školy (ekonomická, správní, personální, pedagogická).[109] Ne nepodstatným faktorem je také skutečnost, že tlak na roli ředitele měl v průběhu celého období zvyšující se tendenci. Zvyšování nároků má svůj původ zaprvé v demografické křivce, která zvýrazňuje mezi školami element tržní soutěživosti o klienty (žáky), druhou příčinou je obecně známý nedostatek financí ve školství, což zapříčiňuje boj o kvalitní personální sílu (odchod učitelů), a zatřetí posilují tlak na školy zjevné snahy o zavádění nových (mezinárodních) trendů vzdělávací politiky, jako je koncept skládání účtů (*accountability*), sebehodnocení apod.

Tato systémová, strukturální, proměna procesů řízení ve vztahu k řediteli základní školy je první rovinou předkládané studie. Změna systému vynesla do nově koncipovaných rolí ředitelů také „nové lidi". Kromě vývoje role ředitele v systémové rovině a vývoje očekávání k této profesi představuje podstatný faktor také individuální naplnění role ředitele konkrétními lidmi. Jak ředitel vnímá svoji pozici, jaký jí dává konkrétní obsah, co ve škole dělá a jak se vyrovnává s očekáváním okolí, to vše tvoří druhou, neméně významnou, rovinu zkoumaného tématu.

Práci a život ředitele školy lze sledovat z mnoha úhlů pohledu. Není však jednoduché, v tak složitém systému, jaký představuje škola, udržet si jasný přehled nad veškerými činnostmi, které se zde dennodenně odehrávají, a zřetelně tak oddělit a vymezit jak sféry, do kterých ředitel přímo zasahuje, tak faktory, které ho ovlivňují. Důležitým krokem je vymezení hlavních oblastí

[109] Srov. např. znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Odpovědnost za chod školy je vymezena zejména v § 8 a 164.

školního chodu. Inspiraci přinášejí četné empirické pokusy analyzovat systém řízení ve škole. K nejcitovanějším patří modely Karstanjeho[110] (1999) a Haidera[111] (2003). V souladu s těmito studiemi sleduji práci ředitele[112] ve čtyřech rovinách: 1) pedagogické řízení, 2) vedení lidí[113], 3) ekonomické a správní řízení, 4) řízení vnějších vztahů. Každá z těchto oblastí vyžaduje od ředitele aktivní přístup a konkrétní činnosti. Jejich význam je z hlediska celkového řízení podle Karstanjeho, Haidera i dalších autorů různý. Tato skutečnost se vysvětluje samu podstatou fungování škol. Jeden z nejcitovanějších autorů teorií řízení Drucker, (1994, s. 9), k řízení škol uvádí: „Pro efektivní i efektní řízení školy je nezbytné, aby se vedení těchto institucí ve svých aktivitách soustředilo zejména na plnění svého poslání. To je pro úspěch podstatné." Empirické výzkumy zaměřené na školy dlouhodobě přesvědčivě dokazují, že kromě pedagogického aspektu je rozhodujícím faktorem ovlivňujícím efektivitu škol schopnost využívat skrytého lidského potenciálu. Neboli práce s lidmi a jejich vedení je pro ředitele, který je odpovědný za rozvoj a úspěch školy, klíčovou činností (srov. Earley, Weindling, 2004; Bush, Middlewood, 2005; aj.). Z těchto důvodů věnuji přece jenom větší pozornost v celém šetření právě činnostem ředitele v obou uvedených oblastech.

Z hlediska faktorů, které zasahují nebo nějakým způsobem ovlivňují práci a život ředitele ve škole, rozlišuji v souladu s výsledky výzkumu MacBeathe (MacBeath, Myers, 1999) faktory osobnostní a kontextové. Osobnostní faktory představují například charakterové vlastnosti ředitele, jeho názory, postoje a hodnoty, profesní i životní zkušenosti. Kontextové faktory se vztahují jednak k prostředí školy a jednak k celému systému školství. Zahrnují témata jako struktura učitelského sboru, tradice školy, aktuální vzdělávací trendy a politika. Popisem a analýzou faktorů, osobnostních i kontextových,

[110] Peter Karstanje označil za hlavní témata řízení ve škole vyučování (pedagogické činnosti), personální vedení a rozvoj, organizaci, materiální zdroje, vnější vztahy a vizi (obecná představa o směřování školy).

[111] Günter Haider podobně jako Karstanje ve svém projektu identifikoval hlavní oblasti, na které se ředitel a vedení školy musí zaměřit, chce-li být úspěšné. Předmětem odpovědného řízení jsou: učení a vyučování, klima třídy a školy, vnější vztahy, školní administrativa a řízení, profesní a personální vedení.

[112] Ve výzkumu jsem se zaměřil na denní i dlouhodobější perspektivu ředitelovy práce.

[113] V dřívější manažerské terminologii se užívaly pojmy personální řízení nebo personální management. V soudobé teorii školského managementu byly tyto termíny nahrazeny pojmem „vedení" či „vůdcovství", který lépe charakterizuje činnosti s touto oblastí spojené. „Vedení lidí" vychází z anglosaského konceptu *leadership* (srov. Bush, Middlewood, 2005). V dalším textu budu pro práci s lidmi, tzn. jejich řízení, motivování apod., používat termín „vedení".

jsem se pokusil v rámci výzkumu svého případu postihnout bariéry, nebo naopak stimuly vstupující do procesů řízení školy (v souvislosti s výše naznačenými tématy) z pohledu jejího ředitele.

9.2 Metodologické poznámky

Základní otázka, kterou jsem si ve výzkumu položil, zněla: Jaký je život ředitele základní školy? Obecně formulovaný záměr se mi v praxi rozpadl do několika dílčích témat, která jsem formuloval ve specifických otázkách. Ty mně pomohli celý problém rozložit do menších, snadněji uchopitelných celků. Výzkumem jsem chtěl přinést empirické podklady k otázkám: Co to znamená řídit školu z pohledu jejího hlavního aktéra – jak ředitel vnímá svoji pozici, jaký jí dává konkrétní obsah, co ve škole dělá? Co ovlivňuje roli ředitele, jaké zdroje tlaku na jeho pozici existují? Jak se s tímto tlakem ředitel vyrovnává? Jaké strategie vedení (řízení) ředitel volí, aby škola z jeho pohledu úspěšně fungovala? Jaké dopady tyto strategie mají na život dalších aktérů školní komunity?

Ve výzkumu jsem se zaměřil na jevy a procesy řízení školy, které jsem úzce a neoddělitelně propojil s fenoménem ředitelské role. V empirickém projektu jsem se tedy nesoustředil pouze na roli ředitele školy nebo jen na procesy řízení. Vycházel jsem z předpokladu, že nelze zkoumat procesy řízení z pohledu ředitele bez zkoumání kontextu, kde k těmto jevům dochází. Ředitele a školu jsem proto považoval za dva hlavní aspekty zkoumaného tématu.

Takto nastavený výzkumný záměr mě od počátku směroval ke kvalitativnímu přístupu. Kvalitativní metodologie nabízí řadu specifických výzkumných postupů. Povaha tématu, vyžadující alespoň z mého pohledu propojení role ředitele a jeho činností se školou, kde působí, mě postupně přivedla k výzkumnému designu případové studie. Ta je dnes považována za legitimní strategii kvalitativního přístupu v řadě společenskovědních disciplín. Nezastupitelnou úlohu sehrává případová studie právě při výzkumu organizací (institucí) a jejich vnitřních procesů (srov. Stake, 1995; Yin, 2003). Dlouhodobé zkušenosti prokázaly, že zvláště účinnou strategií jsou případové studie organizací (školy nevyjímaje) tehdy, pokud v centru zájmu jsou procesy řízení a rozhodování (Schramm, 1971, cit. podle Yin, 2004, s. 17). Z těchto důvodů se mi design případové studie jevil jako nejvhodnější postup.

Studium případu, který pro mě představovala škola a její ředitel, jsem pojal v souladu s postupem prezentovaným v řadě metodologických učebnic (Basey, 1999; Merriam, 1988; Yin, 2003; aj.). Případová studie je zde obvykle představena jako strategie umožňující podrobnou interpretaci veškerých faktorů vstupujících do případu. Podstatou je sbírání dat v reálném prostředí výskytu případu (Merriam, 1988, s. 187). Pro zisk relevantních údajů o případu doporučuje Yin (2003, s. 13–14) využít veškerých možných technik sběru dat. Sběr dat je v případové studii podobně jako v ostatních kvalitativních strategiích úzce spjat s jejich analýzou. Pro případové studie nejsou vyvinuty žádné zcela specifické analytické procedury (srov. Hendl, 2005). Běžně jsou proto využívány postupy známé například z etnografického designu nebo interpretativní techniky (celý postup či některá jeho část) vyvinuté v rámci zakotvené teorie (srov. Strauss, Corbinová, 1999).

Zcela zásadním krokem k uskutečnění případového šetření je výběr případu. V kvalitativním přístupu se stává, že ne vždy badatel pevně vede výzkum, ale občas výzkum také vede badatele. Na počátku se to stalo i mým postupem. Studium skutečné školy a ředitele mně sloužilo k upřesnění a zúžení výzkumných otázek. To, že došlo k jejich reformulaci (do výše uvedené podoby) a pozměnění mých původních představ, je zřejmé. I vzhledem k tomuto prvotnímu záměru jsem se rozhodl hledat školu (a jejího ředitele), která by představovala v Yinově typologii (2003, s. 41) tzv. typický neboli reprezentativní případ. Chtěl jsem tedy najít takovou základní školu s takovým ředitelem, kde jsem teoreticky mohl předpokládat běžné a pro školy charakteristické situace a problémy týkající se řízení. Předem jsem si určil několik kritérií „typické, reprezentativní školy". První rovinu představovaly závěrečné zprávy z hodnocení České školní inspekce. Zvolená škola měla vycházet z těchto zpráv jako instituce bez výrazných kladných nebo záporných excesů, a to ve všech stránkách svého chodu včetně personální oblasti. Druhým kritériem byla image školy[114]. V praxi to znamenalo zjišťování, jak škola a ředitel byli dlouhodobě vnímáni rodiči, širší okolím, popřípadě také zřizovatelem. Z těchto důvodů jsem si vybral školy v mém blízkém okolí, kde nebylo těžké provést krátké rozhovory na toto téma a využít i svých předchozích poznatků o „pověsti" jednotlivých škol i jejich představitelů. Kromě charakteristik školy mně vzhledem k tématu studie stejně zajímala i postava ředitele. V mém výzkumu jsem hledal ředitele, který má již praktickou zkušenost se svojí profesí. Délka praxe byla stanovena na tři roky a více.

[114] Světlík (1996, s. 210) k image školy uvádí: „Image lze definovat jako souhrn všech představ, poznatků a očekávání spojených s určitým předmětem, osobou nebo organizací."

Další podmínkou bylo, aby ředitel již po nějakou dobu působil ve zkoumané škole a nemusel se vyrovnávat s poznáváním svého nového působiště. Kritéria u osoby ředitele jsem stanovil na základě platné teorie, která délku vykonávané praxe a znalost prostředí školy považuje za důležité faktory ovlivňující řízení (Southworth, 1995). U ředitele s dostatečnou praxí a se znalostí školy tvoří řídící práce hlavní denní náplň, což splňovalo výzkumný záměr. Posledním významným aspektem volby bylo také získání souhlasu ředitele pro provedení šetření. Na základě všech uvedených kritérií a podmínek se mi nakonec podařilo vybrat základní školu, kde celá studie mohla být uskutečněna. Výzkumné šetření zde probíhalo v rozmezí února až června 2004.

V případových studiích se běžně využívají téměř všechny známé techniky sběru dat. Uplatňovány jsou dotazníky, rozhovory s hlavními aktéry, všechny formy pozorování i analýza klíčových dokumentů. Při výběru vhodných metod v mé studii sehrál hlavní roli zájem poznat, jak probíhá a co ovlivňuje procesy řízení z pohledu ředitele. Z tohoto důvodu jsem se na úvod celého výzkumného šetření přiklonil k metodě používané zejména v oblasti organizačního vzdělávání. Jednalo se o metodu stínování.[115] Metodou *shadowingu* v organizacích se zjednodušeně myslí forma tréninku zejména „junior manažerů", tzn. mladých absolventů, kteří jsou metodou zaškolováni pro určitý řídící post (Holbeche, 2004, s. 117–146). Smyslem stínování je, že „junior" je přidělen ke zkušenému manažerovi a stává se doslova jeho stínem (Holbeche, 2004, s. 117). Úkolem je nejprve pozorovat veškeré činnosti svého pracovního vzoru, sledovat postupy jeho práce, jak a proč rozhoduje apod. Postupně je mladý absolvent formou rozhovorů a supervize zapojován do všech procesů, až se nakonec sžije s pozicí natolik dobře, že ji začne vykonávat samostatně.

Přibližně stejným způsobem jsem začal postupovat i ve svém šetření. Se souhlasem ředitele jsem se stal jeho dočasným stínem. Po dobu přibližně jednoho měsíce (dva až tři dny v týdnu) jsem ředitele detailně pozoroval při veškerých jeho denních aktivitách spojených s jeho prací ve škole. Zúčastnil jsem se ranních provozních porad, porad užšího vedení školy i porad celého pedagogického sboru. Přítomen jsem byl na jednáních se zřizovatelem, na osobních konzultacích s učiteli i dalšími partnery školy, na hospitacích apod. Zpočátku jsem každý den pečlivě zapisoval vše, co jsem viděl. Z některých jednání jsem pořizoval i zvukové nahrávky, které jsem potom dále přepisoval. Na začátku výzkumu jsem se domníval, že alespoň prvních pár dnů budu opravdu jenom stínem. To se však ukázalo jako naivní představa, neboť ředi-

[115] V terminologii managementu se využívá také anglosaský termín *shadowing*.

tel měl často potřebu určité věci vysvětlit, a tak docházelo od prvních dnů ke vzájemné komunikaci. Tyto krátké rozhovory jsem si zaznamenával.

Získaná data jsem začal hned od počátku analyzovat. Vlastní analýza byla prováděna za využití některých technik interpretativního postupu zakotvené teorie. Využíval jsem schéma navržené Straussem a Corbinovou (1999), neboť jejich pojetí, jak autoři upozorňují, je zvláště přínosné při výzkumech zaměřených na různé formy sociální interakce a vztahů, což byl případ i mého šetření. Veškeré terénní poznámky jsem přepisoval do elektronické podoby. Pro jednotlivé prvky záznamů jsem pak hledal významové kategorie[116], které jsem potom přiřazoval pod kategorie vyššího řádu.[117] Stejným způsobem jsem postupoval i při práci s dalšími daty, která jsem získával i jinými technikami, jak je budu popisovat níže.

Na základě prvotní analýzy se začala objevovat i první zajímavá témata, problémy a zejména nejasnosti. Nové náměty pramenící z prvních datových souborů a mlhavé představy o hlavních procesech a jevech v práci ředitele jsem si začal pečlivě poznamenávat. Tyto poznatky mi sloužily k vypracování určitého měkkého scénáře dalšího výzkumného postupu. Pozorováním jsem získal určitou představu o hlavních jevech a problémech, které se z pohledu ředitele a jeho role ve škole odehrávají. Stínování se pro ověřování těchto prvotních představ ukázalo již jako nedostačující. Pozorování jsem proto čím dál častěji kombinoval s metodou hloubkových rozhovorů s ředitelem. Jednalo se o polostrukturované rozhovory, kdy schéma bylo dáno právě tématy z první fáze šetření. Zjišťoval jsem jeho pohled a jeho vysvětlení u řady proběhlých událostí i jeho postoj k jevům ve škole. Poslední rozhovor s ředitelem měl formu ředitelovy biografické výpovědi. Rozhovory byly se souhlasem ředitele nahrávány na diktafon a přepisovány do elektronické podoby. Všechna data jsem navzájem porovnával, hledal jsem možná vysvětlení, příčiny, opakující se jevy. V této době jsem také začal psát své první závěry. Brzy jsem zjistil, že ne všem jevům, o kterých chci psát, dostatečně rozumím, že znám dokonale jejich příčiny i následky. Často jsem v datech nacházel velké rozpory týkající se například nesouladu mezi deklarovanými prioritami a konkrétním jednáním. Rozhodl jsem se proto doplnit svá pozorování a získat další data.

[116] Pro analýzu jsem využíval program ATLAS.ti.

[117] Jazykem zakotvené teorie jsem prováděl základní kódovací procedury. Jednalo se o otevřené kódování, ve kterém šlo o rozkrytí veškerých získaných dat, a také o postupy axiálního kódování, kdy metodou vzájemného porovnávání, hledáním vztahů apod., jsem u vytvořených kategorií uplatňoval tzv. paradigmatický model (srov. Strauss, Corbinová, 1999). Je nutné ale poznamenat, že při analýze se jednalo pouze o využití postupů zakotvené teorie, a nikoli o zakotvenou teorii samu.

Tentokrát se nejednalo o triangulaci metod, ale zdrojů dat. Nabyl jsem totiž přesvědčení, že užitečným materiálem by pro mě mohly být výpovědi dalších zainteresovaných lidí. Se souhlasem ředitele jsem proto začal vést rozhovory s dalšími aktéry školního života. V dalším kole rozhovorů jsem se setkal se zástupkyněmi a ekonomkou školy, školníkem a celkem s devíti učiteli (šesti z druhého a třemi z prvního stupně). Využil jsem i metodu skupinového rozhovoru[118] se čtyřmi učiteli, kde jsem upotřebil další techniku organizačního vzdělávání, tzv. SWOT analýzu (srov. Nezvalová, 2002). Při zjišťování názorů ostatních členů učitelského sboru na některé dílčí otázky jsem využil dotazníkové šetření s otevřenými otázkami.[119] Další informace o škole jsem získal analýzou dokumentů: výroční zprávy, zpráva České školní inspekce, Koncepce rozvoje školy, Nařízení a směrnice ředitele apod.

9.3 Výzkumná zjištění a analýza

V následující části se pokusím deskriptivním způsobem vyložit některé z hlavních závěrů případového šetření. Témata, jimž se budu v jednotlivých oddílech věnovat, jsou výsledkem postupného „vynořování" kategorií v průběhu analýzy získaných dat. Ještě dříve než se dostanu k objasnění těchto klíčových kategorií případu, musím, tak jak je v případových studiích obvyklé, popsat vlastnosti a charakteristiky zkoumané školy, jejího vnějšího okolí a hlavních aktérů, zejména ředitele.

9.3.1 Charakteristika školy a města

Řízení každé konkrétní školy je do jisté míry ovlivněno rázem nejbližšího okolí.[120] Zkoumaná škola se nachází ve středně velkém městě, a nejedná se proto ani o školu velkoměstskou, ani o vesnickou. Vzhledem k této poloze není škola vystavena velkému konkurenčnímu boji o žáka a před, ani v prů-

[118] Skupinovým rozhovorem jsem chtěl u skupiny učitelek docílit jejich větší otevřenosti u nepříjemných témat, jak o tom pojednává například Morgan (1997).

[119] Dotazník byl distribuován vedením školy u příležitosti školení RVP a byl vytvořen pilotní školou. Šetření se zúčastnili všichni přítomní pedagogičtí pracovníci školy – 39. Návratnost byla 100%.

[120] V zájmu diskrétnosti neuvádím konkrétní názvy a jména. Respondenty z řad vedení budu v textu označovat pomocí názvů jejich pozic v organizační struktuře školy. U učitelů budu používat fiktivní křestní jména.

běhu šetření se zde neřešily žádné významnější problémy s etnickými nebo národnostními menšinami. Dalším důležitým faktorem vstupujícím do života všech sledovaných aktérů je relativní velikost školy. Konkrétně ve zkoumaném období školu navštěvovalo téměř 800 žáků, o které se staralo 45 učitelů, dva výchovní poradci a další vychovatelé. Významným rysem učitelského sboru byla značná převaha žen. Mužů v pedagogických profesích působilo v inkriminovaném školním roce (pouze) pět. Škola pracovala podle vzdělávacího programu Základní škola. Specifikem poskytované vzdělávací nabídky byly speciálně zaměřené třídy (přírodovědné předměty, ekologická výchova). Posledním zde uvedeným aspektem je materiální a prostorové vybavení školy. Základ tvoří prostory školních budov. Jejich výstavba byla dokončena na začátku osmdesátých let 20. století podle projektu obvyklého pro tehdejší dobu. Od dokončení stavby se zde vyučuje bez výraznějších stavebních proměn. Další materiální vybavení, tzn. vyučovací pomůcky, školní knihovna, vybavení družin, je podle vyjádření učitelů srovnatelné s ostatními školami, se kterými mají buď přímou zkušenost, nebo je znají z vyprávění svých kolegů. Dokládá to například vyjádření učitele Davida: *„Co se týče vybavení školy, tak myslím, že je to tady fakt docela slušný. Já to můžu srovnat se školama, kde jsem byl na praxi nebo se školou od nás, jak pocházím, a kde jsem taky vypomáhal. A není problém tady případně také něco dokoupit, pokud je to rozumný."* Výrok ilustruje kromě obvyklého postoje učitelů k vybavení školy i skutečnost, že ředitel a celé vedení má snahu v rámci svých možností stávající materiální podmínky k výuce zlepšovat. Zároveň jsou si lidé ve škole dobře vědomi jistých omezení, která jsou zapříčiněna stářím budovy a někdy i nevhodnou architekturou všech školních prostor. Rozlehlost celého areálu, jak více přiblížím v další části, působí škole a řediteli nemalé problémy v ekonomické a provozní oblasti.

9.3.2 Charakteristika ředitele a struktury školy

Ředitel[121] byl v době výzkumu ve své funkci tři a půl roku. Předtím působil na stejném pracovišti devět let jako zástupce ředitele pro první stupeň a ještě

[121] Výběr školy byl úzce provázán s osobou jejího ředitele, který měl rovněž vyhovovat výzkumným požadavkům. Jednalo se o profesní zkušenost a praxi ve vybrané škole. Problémem u začínajícího ředitele by mohl být jev, který označuje MacBeath (in MacBeath, Myers, 1999) jako šok z reality (jev primárně popsaný u nastupujících učitelů). U ředitelů je otřes spojený s nástupem do nové funkce zapříčiněn proměnou společenského statusu a související změnou chování ostatních členů školy k jeho osobě. Přijetí role ředitele může proto představovat značný tlak, který však nebyl záměrem mého výzkumu. Minimálně tříletou praxi jsem zvolil v souladu s výzkumem Southworthe (1998), který se potýkal s podobným problémem. Podmínkou obe-

dříve jako učitel. Učitelské zkušenosti měl i z jiných škol, neboť celou svoji profesní kariéru strávil ve školských zařízeních. V době výzkumu mu bylo 55 let. Ke svému nástupu do funkce ředitele uvádí: *„Já jsem o to nijak neusiloval. Ale byl jsem tady na škole již po dlouhou dobu zástupce... no a když ona (předchozí ředitelka pozn. M. S.) v té době odcházela, a ten stav tady už byl podle mě neúnosný... tak já nejsem ten typ, co by od toho utíkal, a měl jsem tady ty reakce, abych do toho šel. Tak jsem šel na ten konkurz a ujal se toho."* Z ředitelových výpovědí, přestože to nikde takto explicitně neformuluje, vyplývá, že svůj nástup do funkce považoval za přirozený profesní vývoj. Domníval se, že má dostatek zkušeností jako učitel i potřebnou praxi jako zástupce, a proto je i připraven zvládnout další profesní postup. Z dalších výpovědí vyplývá, že získání funkce ředitele bylo spojeno i s naplněním určitých osobních ambicí, i když v přímých otázkách takovou souvislost sám odmítá. Tyto ambice souvisejí kromě jiného i s určitým tlakem feminizovaného prostředí školy. U části učitelů, zejména žen, totiž dlouhodobě převládá představa, že muž je pro vedoucí funkci ve škole jaksi předurčen a z pohledu školy je téměř vždy přínosem. V tomto duchu hovoří například učitelka druhého stupně Táňa: „Tady jsme potřebovali prostě chlapa. My jsme to tady tak cítili skoro všichni. No nechci samozřejmě mluvit úplně za všechny, ale s holkama jsme to tak cítily. To je velká škola a ono to potřebuje. A ze začátku to, myslím, i klapalo." Ředitele, který v této atmosféře dlouhodobě pracoval, podobné názory ovlivnily minimálně v tom, že o uvolněný post by se měl jako služebně nejstarší muž přinejmenším ucházet.

Po svém nástupu jmenoval ředitel na uvolněný post zástupce pro první stupeň učitelku působící na škole již několik let. Poté co odešla i zástupkyně pro druhý stupeň do důchodu, vybral opět z vnitřních zdrojů podle svého uvážení její nástupkyni. Tím dokončil základní přestavbu kostry svého týmu vedení. K této přeměně ředitel poznamenává: *„Mně se tady skutečně podařilo vytvořit kvalitní tým nás ve vedení. Já jsem pro kolektivní řízení a můžu říct, že svým zástupcům plně důvěřuji. Kdybych jim nedůvěřoval nebo mě tady měli podrážet, tak si je sem prostě ani neberu."* Výpověď ilustruje důraz, který ředitel dává na vedoucí pracovníky, o které se chce opírat. Z tohoto důvodu zavedl doposud nepraktikovaný systém pravidelných porad vedení, které svolává každé pondělí ráno, a kde jsou probírána klíčová témata, jak následujícího týdne, tak dlouhodobějšího horizontu. Jeho záměr úzce spolu-

známenosti s prostředím školy jsem se chtěl vyhnout dalšímu potenciálnímu nebezpečí, kdy by ředitele v jeho činnostech a rozhodnutích svazovala prozatímní neznalost tradic, zvyklostí a rituálů školy.

pracujícího vedení potvrzují nezávislé výpovědi obou zástupkyní *„Pan ředitel si nás vždycky svolá a o tom postupu se dále radíme,"* říká zástupkyně pro první stupeň. *„My kromě těch pravidelných porad vedení, se vždy sejdeme, když to je prostě potřeba, a jsem s panem ředitelem v tom kontaktu stále,"* doplňuje zástupkyně pro druhý stupeň.

Jednou z příčin ředitelova důrazu na spolupráci se zástupkyněmi je jeho předchozí zkušenost v roli zástupce. S předchozí ředitelkou totiž jako zástupce úzce nespolupracoval, a jak dodává, *„plnil pouze úkoly vymezené pracovní náplní"*. Dopadem předchozího fungování bylo, že přestože byl jedním z členných představitelů školy, necítil přímou odpovědnost za celkové výsledky a stav školy. *„...ten stav tady byl už podle mě neúnosný..."*, *„Za předchozí ředitelky tady byl chaos ve všem, takže to byl první úkol, co jsem musel změnit."*

9.3.3 Udržet školu v chodu: Co jiného?

Udržet školu v chodu je mottem nejenom následující kapitoly, ale s jistou nadsázkou může být parafrází ředitelova náhledu na profesi a obecně na svoji úlohu ve škole. Zdá se, že motivem denní práce ředitele je vyrovnávání se s určitým vnitřním rozporem. Nesoulad je dán rozdílností představy o tom, co by jako ředitel chtěl dělat, a skutečností, co vykonávat musí, nebo co je právě nezbytné z pohledu fungování školy udělat. Tlak způsobený pomyslným střetáváním deklarovaných priorit s obvyklou praxí školního chodu dokládají pocity ředitele i výroky dalších aktérů:

„Ono té agendy různé sem chodí hodně do školy, to tady vidíte ostatně sám každý den nebo obden, abych třeba nepřeháněla... no a většina, já se snažím, co jde, tak dělám sama, ale většina musí jít stejně k panu řediteli, no a on to musí projít nebo aspoň podepsat nebo se to nějak řeší. Je to o tom, jak bych řekla, o tom rychlým řešení, který leží na tom vedení a hlavně teda na ředitelovi. To je proto, že většina těch materiálů je určena přímo jemu nebo i ty lidi, co sem jdou jednat o něčem, tak chtějí mluvit s ním. A i paní zástupkyně, když tady pan ředitel není, tak v nějakých záležitostech raději počkají, což samy jako říkají." (hospodářka školy)

„Nejvíc času bych chtěl věnovat těm pedagogickým záležitostem. Ale já musím jednat s různými institucemi a jsem tím úplně zavalenej. Teď pořád shánim taky peníze třeba na tu jazykovou učebnu a na to hlavní nemám čas. Chtěl bych se věnovat hlavně svýmu sboru, metodice a kontrole. Hlavně metodice začínajících učitelů, družině a jejím problémům, pomůckám... to je dost důležitý, ale je na to minimum času. Pořád k tomu musím jezdit na školení k zákonům, rozpočtům a tak. Navíc ještě jezdím kvůli různým věcem, teď třeba ta učebna, a na tu kontrolu nemám čas. Hlavní gró práce ředitele by, podle mě, mělo být v pedagogické práci, ale bohužel jsme právní subjekt a dělám manažerskou práci." (ředitel)

Není pochyb, že běžný den ředitele je protkán řadou různorodých aktivit. Stresový faktor pro něj představuje nemožnost věnovat se činnostem, které považuje vzhledem k rozvoji školy za důležité (**priority**). Jako ředitel vzdělávací instituce přirozeně za klíčové označuje pedagogické záležitosti, což v jeho pojetí reprezentuje především práce s učitelským sborem. Bariéru mu však vystavuje kromě pro školy tradičních administrativních povinností[122] i řada dalších úkolů spojených s běžným chodem. Pozorování i další výpovědi například ukázaly, že ředitel funguje v mnoha ohledech jako určitá poslední instance, na kterou se v případě nezvladatelných obtíží všichni obracejí. Taková situace nastává například při jednáních s „problémovými" žáky. Učitelé v momentě, kdy vyčerpali podle svých slov veškeré dostupné prostředky, využívají osoby ředitele jako strategii závěrečné hrozby. *„Tak se přece pochlubte panu řediteli, co jste dneska zajímavého dělaly..."* (Učitelka přivedla do ředitelny dvě žačky, které opakovaně přistihla za školou, terénní deník.) Podobnou roli má ředitel také v provozních záležitostech. Učitelé, další zaměstnanci a výjimečně i sami žáci se na něj obracejí v případě zjištění nějaké technické závady. Ředitel tak musí okamžitě vyřešit závažnější problém typu poruchy přístroje ve školní kuchyni nebo občas také vyslechnout, kde se nachází drobnější závada či jiný nedostatek. *„...ten novej nábytek, co jsme objednávali, tak už tomu zase upadávají dvířka. Takže to nebylo určitě nic moc. Nevím, jestli to jde reklamovat, asi ne, ale fakt už mě to štve... taková práce. Aspoň jim třeba zavolej, že už od nich nikdy nic nebo nevím."* (Zástupkyně informuje ředitele, terénní deník.)

Na další rovinu denního obrazu ředitele upozorňuje ve výše uvedené výpovědi hospodářka školy. Ředitel je v očích veřejnosti často jediným představitelem školy, se kterým stojí za to jednat. Reprezentativní povinnosti ředitele tak nespočívají pouze ve slavnostních projevech při výjimečných školních událostech (vítání prvňáčků, sportovní nebo umělecké soutěže apod.), jak by se na první pohled mohlo zdát. Pozice ředitele znamená mimo jiné absolvovat za den řadu rozličných jednání a rozhovorů. Pravidelně se na něj obracejí zástupci zřizovatele, rodiče, dealeři firem nabízejících vzdělávací pomůcky

[122] V pojetí Webera je škola vlastně ze své podstaty byrokratickou institucí (Hoy, Miskel, 2005). Přestože školy usilují o potlačení některých znaků těchto organizací, systém administrativního řízení i nadále dominuje značné části škol (Ball, 1987). V českém prostředí je administrativní povaha školských zařízení posilována i dlouhou tradicí centralistické správy školství (České vzdělávání, 1999).

nebo také lidé žijící v blízkosti školy, když se vyskytne problém, který se školou spojují. *„Máme zase zničenou izolaci na domě, no a jsou to děcka od vás, jak tam odpoledne čekávají nebo co já vím. Já jsem vás chtěl jednak informovat, co to jako je, a hlavně, jestli s tím budete něco dělat, nebo se máme obrátit jinam, jo. Ale něco je potřeba a musíte i vy jako škola, že.“* (řediteli stěžující si občan, terénní deník)

Uvedené epizody nejsou zajímavé pouze jako ilustrace obvykle řešených problémů, ale také s ohledem na význam, který jim připisuje ředitel v kontextu svého uvažování o profesi. Podstatným faktorem se ukázala zejména pravidelnost, se kterou se stejné nebo podobné příhody ve škole odehrávají. *„...denně vznikají další problémy, jo, onemocní ti uklízečka, tak shánim záskok, abych i ušetřil, přijde úraz nebo učitelé něco vyvedou a tak pořád dokola...“* (ředitel)

Druhou významnou okolností je pohled ředitele na záležitosti školy, který lze schematicky pojmenovat škola – moje vizitka. Pojetí, kdy téměř každý zádrhel v chodu školy je nahlížen jako osobní problém vyžadující jeho přímý zásah, operativní akcent řízení v pohledu ředitele ještě zvýrazňuje. Oba prvky – pravidelně se opakující stresové situace vyžadující operativní rozhodnutí (popř. časově náročná jednání) a silně pociťovaná odpovědnost za školu a její problémy – jsou hlavními determinanty ředitelova přístupu k řízení školy. Přestože si uvědomuje také koncepčnější úlohu své role, což dokládají jeho časté výroky o pedagogických prioritách, hmatatelnou náplň řízení pro něj představuje udržování školy ve zdánlivě **bezproblémovém chodu**, to znamená odstraňování zjevných překážek a naplňování očekávaných rolí, na které si již zvykl (poslední instance, hlavní reprezentant navenek a další).

Výsledkem tohoto přístupu je na jedné straně škola, která funguje bez výraznějších zjevných problémů. Na druhé straně většina priorit zůstává pouze v deklarativní podobě či jako (zatím) nerealizovaná součást dlouhodobějších dokumentů školy, což postupně začíná znepokojovat progresivnější část učitelského sboru. *„Tady vše jako běží a je vidět i snaha toho vedení, když se něco třeba děje. Ale jinak my se nijak jako nepohybujeme, my spíše stagnujeme. Což třeba zrovna mě ubíjí.“*(učitelka Markéta) Jak k tomuto způsobu řízení a vedení ředitel dospěl? Je uplatňované řízení a vedení pouze očekávaným kompromisem kvůli nedostatku času, nebo sehrávají důležitou roli také jiné faktory?

Bezproblémový chod v kontextu příčin

Identifikovaný cíl v podobě bezproblémového chodu se ve sledované škole uplatňuje v kontextu dvou hlavních skupin příčin. První soubor faktorů je tvořen řadou různých tlaků působících na školu potažmo ředitele zvnějšku. Jedná se například o nastavení školského systému se silnou administrativní tradicí (viz pozn. 17.) nebo o zvláště silný ekonomický tlak. Povinnost ekonomicky zabezpečit školu, její provoz a nároky učitelů je sice významnou, nikoli tedy jedinou, proměnnou determinující ředitelův přístup k řízení. V této kapitole se budu věnovat druhé skupině faktorů, která možná není tolik předvídatelná, ale v kontextu sledované školy možná o to výraznější.

Stát se ředitelem školy přináší nejen změnu pracovní role, ale i změnu společenského statusu, a to nejen uvnitř školy. Je zřejmé, že se ředitel nepohybuje ve „vzduchoprázdném“ prostoru, ale je v každodenním styku s dalšími členy školy i blízkým okolím. Každý, kdo vstupuje do pravidelného kontaktu s ředitelem, má svoji představu, i když ne vždy plně uvědomovanou, co od něho očekává, jak by se měl ředitel chovat, co by měl především dělat. S jistou nadsázkou lze říci, že se jedná o konstruování pomyslného ředitelského vzoru, kdy reálný ředitel a jeho činy jsou předmětem neustálého srovnávání s ideálem. Tato různá **očekávání** představují zmiňovanou druhou skupinu proměnných. Ve sledované škole se očekávání, tzn. soubor postojů, názorů a přání ostatních na ředitele, vyznačují nápadnou fragmentárností. Neboli každý do představy ideálního ředitele promítá svoji vlastní pozici, své hodnoty a přání vztažená k vlastní osobě apod.

První rovinu očekávání ve vztahu k řediteli reprezentují **představy zástupců zřizovatele** školy. Obec zosobněná postavou starosty podle ředitele od něj chce přesně to, co již stejně dělá. *„Ten tlak od obce tady je takový, že oni samozřejmě chtějí a mají na to právo, abych tady nedělal dluhy, aby ta škola plnila tu zákonnou funkci k těm dětem a hotovo. Myslím, že ostatní pana starostu nezajímá. Jakej je tady vzdělávací program nebo co dál nabízíme. To on nechává na mně. A kdyby prostě byly problémy, tak mě odvolají.“* Přestože v citaci ředitel situaci částečně bagatelizuje, jádro vztahu s obcí potvrzuje ve své výpovědi také vedoucí školského odboru obce: *„My jako obec jsme zřizovatelem více těch škol a úplně detailně samozřejmě tu činnost vidět nemůžeme. Do úplných podrobností jako myslím. Samozřejmě jsme s těmi školami, hlavně tedy s řediteli, v úzkém kontaktu, to tak být vlastně musí, oni předkládají městu své rozpočty, jo. My se i snažíme vyjít vstříc, pokud je nějaká větší akce třeba, ale tu odpovědnost mají ti ředitelé. My máme k dispozici ty výroční zprávy a myslím, že doposud jsme neměli*

nějaké výrazné problémy, a věřím, že oni s městem jako taky ne." Obec a její představitelé od školy a ředitele tedy v prvé řadě očekávají, že bude plnit veškeré své zákonné povinnosti. Nahlas nezdůrazňovaným požadavkem je, aby se školou nebyly v obci zbytečné problémy. Jakým způsobem toho ředitel dosáhne, je potom téměř výhradně na něm. Všechny další záležitosti, od vzdělávacího programu po nabídku mimoškolních aktivit, jsou totiž v kompetenci školy, tedy ředitele.

Druhá rovina očekávání od ředitele je představována pohledem zevnitř školy. Je přirozené, že také učitelé a další zaměstnanci od ředitele očekávají určitý způsob chování, předpokládají nějaké schopnosti nebo charakterové vlastnosti. Vztah učitelů a vedení, jehož podstatnou komponentou jsou právě tato očekávání, byl identifikován v řadě výzkumů jako klíčový z hlediska celkové atmosféry školy (MacBeath, Myers, 1999; Rauch, 1999). Vzhledem k velikosti pedagogického sboru neexistuje ve sledované škole pouze jediná představa shrnující učitelské nároky na profesi ředitele. Pravidelnost kontaktů s ředitelem, vlastní ambice ve škole, zkušenosti s jiným vedením, to vše formuje názory učitelů na to, co by chtěli od svého ředitele. Dá se skoro tvrdit, že co učitel, to mínění. Přesto lze v širokém spektru rozlišit tři výraznější proudy.

Pro první skupinu kantorů ředitel moderní školy musí splňovat přísné požadavky zejména z hlediska manažerských (ekonomických) kompetencí. Učitelka Táňa představuje svá očekávání k řediteli následovně: „*...já pořád říkám, že by tam měl být* (na ředitelském postu – pozn. M. S.) *klidně ani ne pedagog, ale nějakej manažer, právník, ekonom prostě někdo, kdo tu školu bude zastřešovat po té manažerské stránce, a na pedagogickou činnost tam mají být prostě zástupkyně. Musí zvládnout tady toto.*" Citace ilustruje mezi učiteli poměrně rozšířený názor, že ředitel je především od toho, aby zabezpečil školu, postaral se o hladký chod, zajistil právní stránku apod. Pedagogická oblast není v tomto pojetí v explicitně zdůrazňována a má být přenechána dalším členům vedení.

Pro druhou učitelskou skupinu je dominantní názor, který pedagogickou kvalifikaci ředitele naopak vyzdvihuje. „*Pořád jsme jako škola. Takže i ten ředitel musí být v prvé řadě učitel, aby nám rozuměl a měl ty výchovný věci jako prioritu, a ne jenom třeba peníze. I když vím, že je to třeba taky důležitý.*" (učitelka Valentýna, první stupeň) Pro některé učitele je tak stále důležité, aby ředitel jako hlavní představitel vzdělávací instituce měl také dostatečné schopnosti jako tzv. první učitel. Zdá se, že pozadí těchto nároků je snaha mít ve škole takového ředitele, který tím, že zná problémy ve třídě, bude mít pro kantory větší pochopení a především uznání. Příznačné pro toto pedagogické pojetí je, že ekonomický aspekt není z ředitelovy práce vytlačen, ale je pojímán spíše jako samozřejmost.

Mozaiku učitelských očekávání doplňují učitelé třetí pomyslné skupiny, pro něž jsou podstatné požadavky na osobnostní charakteristiky. Důraz učitelé kladou zejména na sociální a komunikační dovednosti. Učitelka Monika uvádí: „*Ten ředitel a celé vedení by hlavně měli vnášet do té školy určitou pohodu a řekla bych jistotu. Tím myslím, aby přispívali k dobrým vztahům, aby ti učitelé měli jako klid, cítili třeba oporu a tak.*" „*Měl by být přístupnej a takový přirozený charizma, aby ta škola za ním šla a nemusel si to třeba nějak vynucovat. Aby šlo s ním normálně mluvit, a ne jenom úředně nebo jak bych to řekla,*" přidává učitelka Markéta.

Data naznačují, že ředitel je ve velmi komplikované pozici. Jeho práce je ostře sledována a hodnocena řadou očí, přičemž téměř každý pár hodnotí stejný výkon podle jiných kritérií. Metaforicky je tak v roli krasobruslaře na tenkém ledě, kterého posuzují rozhodčí z několika jiných disciplín, a tudíž si vzájemně nerozumějí. Tenký led symbolizuje legislativní kontext řízení škol. Ředitel jako statutární zástupce je ze zákona odpovědný za veškeré stránky chodu školy. V tak dynamicky fungující instituci, jakou škola bezesporu je, mu proto hrozí proboření pomyslného ledu hned na několika místech zároveň. Skupina nesourodých rozhodčích představuje množství velmi rozmanitých a často i protichůdných očekávání jednotlivých aktérů.[123] Ředitel svoje pocity přibližuje následovně: „*Ať už uděláš cokoli, tak to bude prostě pro někoho špatně. Já musím dobře učit, protože někdo čeká na chybu, teď tady hlídám ty ekonomický a právní věci, což se taky zase někomu jako nelíbí, protože má pocit, že ho zbytečně buzeruju, ale já to dělat musím, je to tak prostě dokola.*" Výstižně roli ředitele popsala také ze své neutrální pozice ekonomka školy: „*Někdy mám pocit, že dělat ředitele ve školství je tak spíše za trest než za odměnu. Máte totiž nad sebou kraj, máte město a pod sebou máte učitele a ostatní pracovníky a děcka a ještě na krku rodiče. Z toho všeho vyjít s čistým štítem není vůbec jednoduchý. Dělat bych to nechtěla, ani kdyby mně dávali třikrát tolik.*" Balancování mezi naznačenými očekáváními ředitel řeší víceméně pragmaticky. Klíčové pro něho je udržet doposud dobrý vztah s obcí. Logickým důvodem z jeho pohledu je, že podstatná část školního rozpočtu (tzv. provozní peníze) je hrazena právě ze zdrojů obce. Zdá se, že nezanedbatelnou úlohu hraje také vědomí, že zřizovatel má podstatné slovo

[123] Postoje dalších důležitých skupin, jako jsou například rodiče nebo žáci školy, jsem ve svém výzkumu přímo nezjišťoval, přestože si uvědomuji, že spektrum očekávání dále rozšiřují. Potvrzují to výroky ředitele, který mně tuto rovinu přiblížil alespoň ze svého pohledu.

při jmenování ředitele. Cíl udržet školu v bezproblémovém chodu se z těchto důvodů jeví jako bezpečná volba. Skutečnost, že někteří učitelé jsou vzhledem ke svým očekáváním nespokojeni (na základě porovnání reality s ideálem), považuje za nutnou daň své profese.

9.3.4 Jaké cesty vedou k bezproblémové škole?

V následující pasáži se pokusím nastínit několik v datech nalezených strategií řízení a vedení, které ředitel uplatňuje pro naplnění svého hlavního cíle bezproblémové školy. Nepůjde ale o výčet veškerých používaných postupů. Zaměřím se pouze na dvě dominantní strategie, u kterých byly nalezeny nejsilnější konotace na další kategorie popisované v předchozích kapitolách. Kauzální vztahy mezi jednotlivými kategoriemi zachycuje schéma na konci podkapitoly 3.3.2.

Exkluzivita rozhodování

Synonymem pro činnost vedoucích pracovníků nejenom ve školství bývá rozhodování. Od lidí za něco odpovědných se to prostě přirozeně očekává. Pravidelně rozhodovat musí také ředitel ve sledované škole. Exkluzivita z názvu podkapitoly naznačuje, jaký přístup u ředitele převládá. O většině věcí ve škole rozhoduje sám nebo v týmu nejužšího vedení školy. Zároveň ředitel ve škole deklarativně velmi usiluje o to, aby učitelé měli sami zájem podílet se na chodu školy, aby se škola stala také jejich prioritou. Ve svých výpovědích připouští, že tohoto dílčího cíle se mu zatím nedaří uspokojivě dosáhnout. Pro školu je tak typický paradox, kdy ředitel sice volá po větší učitelské participaci, prostor pro tyto aktivity však striktně vymezuje. Co ho tedy vede ke strategii, která z hlediska tohoto cíle není dlouhodobě úspěšná?

Jednou z příčin je malá ochota části učitelského sboru převzít na sebe další odpovědnost[124]. Zdá se ale, že kořeny tohoto přístupu nelze odůvodnit pouze takto. Učitelé totiž sami přiznávají, že alespoň někteří z nich mohou do určitých oblastí výrazně zasahovat, nebo o nich dokonce sami zcela rozhodují. Příkladem je výběr učebnic nebo dalších pomůcek: *„My si můžeme v komisi předmětu vybrat, jaký učebnice budeme v tom kterým ročníku používat, a pokud to není nějak extrémně drahý, tak s tím není nikdy problém a zástupkyně to jenom schválí,“* říká David. Exkluzivita tedy neznamená, že ředitel se svým týmem rozhoduje úplně o všech oblastech. Výjimečnost v názvu strategie je vztažena k významu, který ředitel jednotlivým rozhodovacím situacím přiděluje. Oblasti, o kterých se domnívá, že ho přímo „mocensky neohrožují“, přenechává k rozhodování nižším řídícím článkům, jako jsou předmětové komise, nebo i konkrétním učitelům, kterým ovšem sám důvěřuje. Jak bylo naznačeno, jedná se především o záležitosti úzce spojené s výukou ve třídě. Ostatní situace řeší raději sám nebo v týmu užšího vedení. Důvodem pro tento postup je patrně obava ze ztráty prestiže či autority. Domnívá se, jak naznačují některé výpovědi, že kdyby přenechal rozhodnutí na někom jiném, považovali by ho ostatní za slabého vedoucího. Podobně uvažují o své roli i obě zástupkyně, čímž tento přístup ve škole získává ještě na intenzitě. Mechanismus exkluzivního rozhodování výstižně přibližuje například Monika:

„Oni prostě musí mít ve všem naprosto poslední slovo, i kdyby to byla úplná blbost. To totiž všechno musí projít ne jenom jedněma, ale všema třema rukama. Třeba se mně vůbec nelíbí, jak sami rozhodují, kdo bude dělat předsedu jednotlivých předmětových komisí. Já si myslím... víš třeba řeknou, ty budeš dělat češtinu ty budeš dělat tohle. Nebo třeba řeknou tohleto ti vezmeme, protože jseš neschopná a to bude radši dělat někdo jinej. Oni se vůbec nezeptají těch lidí. Přitom já si třeba myslím, že by kolikrát bylo i jako lepší řešení...“ (učitelka Monika)

Postoupení pravomocí na jiné členy školy tedy ředitel iracionálně spojuje s možnou ztrátou své autority. Výpovědi naznačují, že tato obava je poměrně silná, neboť ředitel neopouští strategii exkluzivity i přesto, že sám tak na sebe výrazně zvyšuje tlak množstvím povinností a úkolů. Tuto zaneprázdněnost ale interpretuje tak, že ostatní o práci pro školu nemají zájem a musí vše udělat sám. *„Když se to tak vezme, tak mně nejvíc vadí, že jsem vlastně tady na to sám, že ty lidi o to nemají moc zájem. O tom vím i od mnoha mých kolegů.“*

Strategie exkluzivity v očích ředitele neslouží pouze k upevňování vlastní autority, ale je využívána i jako prostředek k vytvoření určitého manipulačního prostoru. Příkladem může být rozhodování ve finančních záležitostech, kde je exkluzivnost téměř bezvýhradní. Samostatné rozhodování o penězích tak může někdy využít ve formě svého alibi. V okamžiku, kdy ostatní neznají reálný finanční stav, totiž ředitel může s odkazem na prozatímní špatnou situaci odložit jakékoli rozhodnutí či pozdržet určitý návrh. Podobně peníze

[124] Učitelský sbor byl v sesbíraných datech identifikován jako jeden z důležitých kontextových faktorů řízení a vedení. Prostor tohoto textu neumožňuje detailněji se zabývat veškerými souvislostmi pramenícími z charakteristik učitelského sboru. Na tomto místě proto jenom podotknu, že pro značnou část pedagogů školy byl příznačný postoj, že jakýkoli školní problém mimo jejich třídu se jich vlastně netýká. Mimovyučovací činnost – včetně rozhodování o čemkoli – považují za zbytečné zatěžování učitelů. Realita, kdy nemusejí nic řešit, jim tak vlastně vyhovuje.

uplatňuje jako svůj hlavní motivační nástroj. *„Já svý lidi motivuji finančně normálně a řekl bych pravidelně. Pokaždé když mně to jako vyjde."* Tento přístup přináší řediteli „ovoce" v podobě uznání přinejmenším u části sboru.

Omezování rizika

Druhou nejvýraznější strategií ředitelova přístupu k řízení a vedení je omezování veškerých možných rizik. Podstatou strategie je zbavit se veškerých odstranitelných překážek a tím eliminovat potíže i možné nebezpečí pro školu i pro sebe.

Schopnost podstoupit riziko byla v řadě výzkumů označena jako klíčová vlastnost úspěšného lídra v mnoha oblastech včetně školského sektoru (srov. McBeath, Myers, 1999). Tato kategorie v sobě obsahuje aspekty jako například připravenost vzdorovat vyšší formální autoritě (Gardner, 1997), odolnost vůči neúspěchu (McBer in Spencer, 1997), důvěra ve vlastní intuici (Boylett, Finley, 1996). Boylett a Finley (1996) ve svém výzkumu, kde pracovali s více jak tisícem ředitelů škol, zjistili, že v praxi řízení a vedení školy se vyskytuje mnoho okamžiků, kdy o úspěchu a neúspěchu rozhoduje vlastnost lídrů, kterou pojmenovali zdravou neúctou k autoritám. Podobné závěry lze vyvozovat i ve sledované škole. Již z pojmenování tohoto přístupu je patrné, jaký postoj u ředitele v těchto problémových situacích dominuje. Neboli hledání netradičního řešení, které by mohlo přinést například ohrožení pozice nebo jiné dočasné nebezpečí, nepatří ve škole k běžným postupům.

Strategie se konkrétně projevuje zejména v důsledném dodržování veškerých kodifikovaných pravidel. V praxi to vypadá tak, že ředitel jakékoli znění zákona, ministerské či jiné vyhlášky vztahující se k fungování školy veřejně příliš nezpochybňuje. Cílem je především splnit požadavky vyplývající z oficiálního výkladu, a to i v případech, že sám není o správnosti takovýchto opatření plně přesvědčen. Jiná řešení pramenící z alternativní interpretace představují pro ředitele příliš velké potenciální nebezpečí. Přestože to sám ředitel takto nepřiznává, neochota podstupovat riziko je z konkrétních kroků ve škole dobře patrná. Zdá se, že z pohledu dlouhodobého úspěchu školy, učitelů i žáků může být tato vlastnost ředitele alespoň v některých ohledech problematická. Ilustrujícím příkladem je v průběhu šetření zaznamenané řešení zdánlivě marginální otázky školních výletů a dalších mimovyučovacích aktivit:

> *Na odpoledne svolal ředitel do své pracovny poradu užšího vedení. Po vyřízení dopolední hospitace proto odcházíme společně do ředitelny. Iniciativa pro setkání vzešla podle ředitele od zástupkyně pro první stupeň, která se zúčastnila odborného semináře dalšího vzdělávání pro vedoucí pracovníky škol. Záměrem porady bylo informovat ostatní členy vedení o poznatcích získaných na školení. Kromě ředitele se této mimořádné porady nakonec zúčastnily obě zástupkyně, ekonomka a vedoucí školní družiny. Při diskutování nad jednotlivými tématy se jako zásadní ukázala problematika pořádání mimovyučovacích aktivit, jako jsou lyžařské kurzy, školy v přírodě a zejména pak klasické školní výlety. Zástupkyně svým kolegům a především řediteli zprostředkovává doporučení a zkušenosti odborných lektorů semináře: „Ze všeho tam fakt vyplynulo, co tady fakt víme už dlouho (obrací se k řediteli, pozn. aut.), že největší problémy podle něho nastávají při těch dalších akcích. Takže to je zase tak, že ředitel odpovídá za kvalitu vody, odvoz odpadků a kvalitu ubytování při školním výletu, při lyžáku, při škole v přírodě. Musí to všechno prokazatelně předem zhlédnout, a když se tam pak něco děje, tak za to tam potom ten ředitel může. A k tomu jsou ty ekonomický problémy, co taky známe, že jako proplácení přesčasů a tak dál. Prostě říkali nám lepší nikam nejezdit, a když výlet, tak na jeden den. Kdo dělá dva dny, tak to je prý sebevražda a většinou to končí pro tu školu špatně." Ředitel pečlivě poslouchá od zástupkyně zprostředkované informace a příležitostně si zaznamenává poznámky. Zdá se ale, že ho nic příliš nepřekvapuje a má s problematikou výletů podobnou zkušenost jako lektoři semináře. Z porady nakonec nevzešel žádný konkrétní výstup. Všichni se ale shodli, že výlety jsou problém a ještě před jejich obvyklým vypuknutím je potřeba připravit vnitřní předpis, který by ve škole vymezoval pravidla pro jejich organizování. Úkol si bere na starost sám ředitel.* (terénní deník)

Zápis zachycuje, jaké těžkosti mohou škole a řediteli způsobit tradiční školní výlety. Kombinace vlastního uvědomění si rizik a možných potíží způsobených výlety – počínaje ekonomickou nestabilitou (platba přesčasů, nutnost suplovat apod.) až po úrazy – a explicitního doporučení od lektorů oficiálních kurzů nabízených školám ovlivnila ředitele v rozhodnutí ohledně výletů neriskovat. Vydává proto nové vnitřní nařízení, které upravuje dosavadní praxi jejich pořádání. V principu šlo o omezení výletu maximálně na jeden den pro první stupeň a dva dny pro druhý. Předpis vyvolal znepokojení u části učitelů i žáků[125], kteří byli zvyklí na druhém stupni – zvláště ve vyšších ročnících – na delší pobyty. Názory této části učitelů reprezentuje zkušená učitelka Monika: *„Ty výlety jsou podle mýho důležitá věc hlavně pro ty děcka. Já mám za tu dobu, co učím, alespoň takovou zkušenost. Jde o to, že oni se tam dokážou lépe poznat, ta třída pak drží při sobě a tak. I já je můžu poznat jinak než ve třídě, což je taky*

[125] O rozladění žáků jsem se dozvěděl pouze zprostředkovaně z výpovědí učitelů, neboť žáků samých jsem se na tuto otázku neptal. Lze ale předpokládat, že žáci toto nařízení skutečně nepřijímali s nadšením.

důležitý. Navíc ty výlety vybíráme vždycky tak, aby mohli i něco poznat. Jinak jasně, že každý řekne, že jedu na výlet, ale pro mě to zas taková výhoda není hlídat je celý den i v noci. Ale říkám, že to dělám ráda. No a tady toto to se mně nelíbí." Během šetření tyto argumenty nezaznívaly příliš razantně. Ředitel přesto v průběhu rozhovorů při vyjasňování jiných otázek občas připustil i tyto pozitivní dopady. Ani uvědomění si výhod výletů pro žáky a učitele jeho postoj nezměnilo. Možná rizika jsou z jeho pohledu prostě příliš velká.

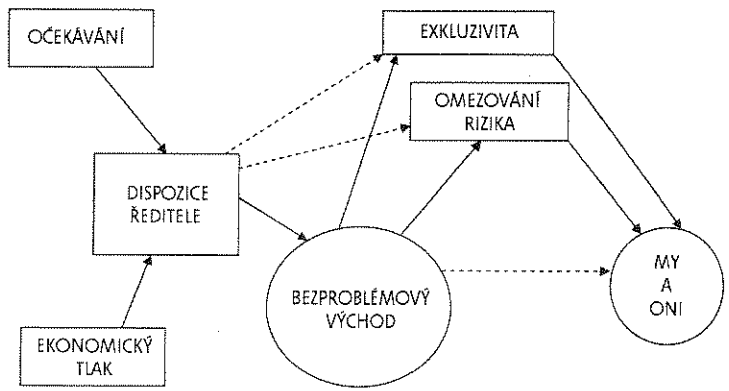
Strategie má kromě této přímé také řadu nepřímých podob. Takovým nástrojem pro omezení rizika je například velmi akcentovaná **kontrola**. S ředitelových výroků lze vyčíst, že kontrolní činnost představuje vlastně synonymum pro celé řízení. Kontroluje se téměř vše: „*Ten přístup vedení spočívá v tom, že se fakt kontrolují třeba dozory, jestli jsi na dozoru, kdy tam máš být. Kontroluje se, sice ne moc otevřeně, ale kontroluje se, aspoň já mám ten pocit, kdy odcházíš domů. Ne teda nějak cíleně, že by tady byly podpisový archy, ale... to jsem taky zažil jinde, ale ten přehled tady to vedení má. Důsledně se tady dbá na to, cos odučil, kdys odučil, jak jsi to odučil a velice důsledně se dbá na to učivo, jestli jsi ho zvládl, nebo nestíháš. Dá se říci, že se kontroluje skoro vše. V tom je to tady docela tvrdý, ale myslím, že to zase přispívá k takovýmu pořádku tady, což jinde třeba zase mají problémy,*" tvrdí učitel David.

Vybudovaný systém permanentní kontroly a dozoru není primárně veden snahou přistihnout zaměstnance při neplnění předepsaných úkolů, jak jej někteří z nich interpretují. Smyslem kontrolní činnosti je pro ředitele skutečně nabytí pocitu, že jsem pro věc takzvaně udělal všechno, a když se nakonec přece jenom něco stane, tak já jsem z obliga, což můžu i doložit. „*Já si tady všechno zaznamenávám, nechávám si to od nich podepsat, jo. Taky se sichruju, že.*"

Strategie omezení rizika je nejenom jednou z cest k dosažení bezproblémové školy, ale úzce souvisí také s ředitelovými osobnostními dispozicemi k roli lídra. V tomto textu se této rovině šetření nevěnuji. V souvislosti s tímto přístupem proto pouze naznačím jednu z identifikovaných charakteristik, která byla označena jako **„nedostatečný drive"**. Z četných výroků i reálných událostí bylo v průběhu šetření patrné, že pro mnohé není ředitel tím správným motorem, který by je dokázal motivovat a vést silou své osobnosti. „*Tady tím stylem, jak k tomu ředitel nebo celý vedení přistupuje, tak my vlastně nemáme ani chuť vymýšlet něco navíc. My máme tak chuť přijít, odučit a konec,*" prezentuje extrémní názor Táňa. Zdá se,

že právě tato dispozice přispívá u ředitele k inklinování ke strategii omezování rizik.

Schéma 9.1 – Kauzální vztahy



9.3.5 Důsledky pro život ve škole

V následující kapitole navážu na v předcházejících částech nastíněnou analýzu. Pokusím se stručně ukázat, co pro život školy znamenají výše naznačené strategie řízení a vedení a jak se ve škole promítají i další identifikované faktory. Půjde opět o výběr některých ze zjištěných témat.

V celém předcházejícím textu jsem se snažil ukázat, že ředitel a jeho přístup k roli, jeho dispozice, uplatňované postupy řízení a vedení ovlivňují reálný život ve škole nejenom z hlediska očekávaných aspektů, jako je například ekonomická stabilita. Zdá se, že dopady jeho činností mají mnohem zásadnější význam, neboť mimo jiné ovlivňují i to, jak se ostatní (zaměstnanci) ve škole cítí. Jinými slovy, ředitelův styl řízení a vedení je jedním z hlavních aspektů toho, co se v odborné literatuře nazývá klimatem školy. Rozhovory i další data ukázaly, že patrně nejvýraznější stopu zanechává v pracovním i mezilidském soužití uplatňovaný způsob komunikace. Snaha dosáhnout cíle v podobě bezproblémového chodu, jehož je dosahováno výše popsanými strategiemi (exkluzivita rozhodování, omezování rizika, kontrola i další), s sebou logicky přináší omezování běžné konverzace na minimum. Do popředí se většinou dostávají témata spojená se zájmy školy. Výsledkem je, že komunikační kanály jsou postupně nastavovány pouze ve směru od vedení

k ostatním. Výjimku tvoří učitelé, kteří s ředitelem mají dlouhodobý pracovní vztah a dobrý osobní kontakt. Pro ostatní není ředitelna místem, kam by mohli kdykoli zajít nebo kde by očekávali pomoc v nesnázích. Důvodem je podle většiny oslovených učitelů právě neosobní forma mezilidských styků, kterou upřednostňují členové vedení. Motivem pro tento styl je snaha o čistě profesionální vztahy ve škole. Cenou za to je, že u značné části učitelů to vyvolává pocit, že vedení se snaží takto ještě více distancovat od ostatních ve škole. *„Jsou to prostě oni a my,"* vystihuje stav učitelka Žofie.

Více či méně uvědomovaný pocit **„my a oni"** u značné části učitelů a vlastně i u členů vedení se ukázal jako největší překážka rozvoje školy zevnitř. Obě zabarikádované skupiny totiž přistupují k návrhům protistrany již s nedůvěrou, což pracovní atmosféře ve škole nepřidává. Ředitel si uvědomuje, že dobrý spolupracující pedagogický sbor je i v jeho zájmu. O to více zarážející je, že tuto spolupráci u svého sboru nepodporuje. Možnou příčinou se opět jeví nevyjadřovaná obava, že by se pedagogové mohli nakonec obrátit i proti nim. Táňa popisuje situaci následovně: *„Oni se* (vedení) *někdy i snaží tím, jak komunikují i jako kdyby chtěli trochu rozeštvat, snad abychom se třeba nespojili proti nim a něco jim neudělali, já nevím. Výsledek je, že jsme se samozřejmě více stmelili. Teda aspoň část. Což je dobře, ale zase se mně moc nelíbí, že vlastně jako kdyby skutečně hlavně proti nim."* Kontraproduktivita této komunikační strategie je zjevná. Nechtěným výsledkem tak je posílení části učitelského kolektivu. Bohužel sounáležitost učitelů nepramení z identifikace se školou a jejími cíli, ale z pocitu vlastního ohrožení ze strany vedení.

Dvojznačnou atmosféru, na jedné straně dobré vztahy s kolegy, na druhé straně dlouhodobě špatný pocit ze vztahů ve škole jako celku, dokládají ve svých výpovědích téměř všichni učitelé z různých pozic a z odlišných předmětových skupin ve škole. Někteří si svoji nespokojenost sice otevřeně nepřipouštějí, v jejich výrocích lze ale určitou frustraci vysledovat:

„Vůbec nemám ve škole dobrý pocit. Právě že se budím hrůzou, co mě čeká, kdo přijde, jak mě bude kontrolovat, stihnu dozor, nestihnu, co mám všechno udělat. Fakt. To dřív nějak nebylo." (Karla, první stupeň)

„No, já jsem tady spokojený fakt hodně. Důvody? To jsou tyhle. Vždycky jsem chtěl učit svoje obory a to tady můžu... Jediný, co mně trochu chybí, že je tady taková slabá zpětná vazba, že se nemůžu o nějakých problémech, co mám třeba ve třídě teď se šesťákama, poradit nebo jenom promluvit. Kolegyně tady učí většinou jiný předměty a do ředitelny jen tak bych nešel, i když mám třeba se zástupkyní dobrý vztahy. V tomto je to asi takový slabší, ale jinak dobrý." (David, druhý stupeň)

Některé z naznačených slabin si ředitel dobře uvědomuje. Do svých postupů se proto snaží začlenit i nové řídící nástroje, které podle jeho názoru mohou zlepšit dosavadní praxi ve škole. Příkladem byl dotazník pro zjišťování klimatu školy, který se rozhodl zadat učitelům. Značnou překážkou mu je v těchto dobře míněných pokusech již silně vybudovaný pocit „my a oni". Neúspěchy v těchto inovacích se názory obou táborů opět jenom utvrzují. Ředitel nevidí snahu a na hledání jiných cest postupně rezignuje. Nespokojení učitelé opomíjejí jakoukoli snahu, „chtějí" vidět pouze toto rezignování. Aktéři se proto pohybují v bludném kruhu, ze kterého v průběhu šetření ani jedna strana nedokázala vykročit.

9.4 Závěrem

V tomto textu jsem se pokusil ukázat práci ředitele v jedné konkrétní škole. Zaměřil jsem se nejenom na popis jeho role a činností s ředitelskou funkcí spojených, ale snažil jsem se ukázat, jaké faktory ovlivňují ředitelem koncipované procesy řízení a vedení pravidelně se odehrávající ve škole.

Ve sledované škole byla významnou determinantou práce ředitele identifikována kromě ekonomického a administrativního tlaku řada nejrůznějších očekávání. Téměř každý aktér školního života od pozice ředitele něco očekává. Balancování mezi těmito nároky společně s kontextem ředitelových dispozic a dalšími charakteristikami školy (např. vlastnosti učitelského sboru) vyúsťuje v hlavní cíl řízení a vedení, který byl nazván bezproblémovým chodem. O dosažení této pragmatické volby ředitel usiluje zejména konkrétními řídícími strategiemi – exkluzivitou rozhodování a omezování rizika. Pro život ve škole – minimálně pro část školní komunity – má tento přístup některé neblahé konotace v podobě vybudování rozdělené nekooperující atmosféry.