

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.

Dležitě 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 technologii začnou používat, nebo zda si je absolvují povinné školení o práci s počítačem, ale co se týče výukové činnosti zaujmou obranářské stanovisko. V závislosti na tomto počítaččním rozhodnutí potom činí sérii rozhodnutí dalších a aktivně rozvíjejí vlastní strategie zvládnání změny, které technologie do škol přinášejí.

V této práci jsme se snažili tyto změny a jejich zvládnání 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 technologii do své profesní činnosti.

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 školy¹⁰⁷. V prvé řadě proto budu hledat odpověď na otázky, jaký je život ředitele české základní školy, jakým způsobem, slyšen, 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, zanněst-nancem či klientem zachází, jak se v ní cítí. To vše úzce souvisí s řízením organizace. I proto téma dítě 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, jediné 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 pojednávání o roli ředitele školy a explicitně neuvádím možnost, kdy profesi vykonává žena ředitelka. Důvodem není, že bych tuto alternativu považoval za nerůdnou, ale jde pouze o moje zjednodušení při psaní textu. Veškeré formulace se proto vztahují také k ředitelkám.

školsní komunitu měli k dispozici potřebné zdroje a dostávalo se jim podpory a co nejlepších podmínek k učení a vyučování. Vztah mezi úspěchem školy¹⁰⁸ 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 zájmy. Dříve dominantní kvantitativní studie zaměřené zejména na styl 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 sou-
dobých publikací i výzkumů. Bezvýhradně uznávaná odpověď však zatím nalezena nebyla.

V celé studii budu vlnat tyto termíny v souladu s obecně deklarovaným konceptem *school effectiveness*, který představuje efektivní školy jako instituce, které dosahují pravidelné 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 dohlížeteli 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).

Transformaci společnosti se očekávání vztahovaná k ředitelům škol zásadně pozmenila. 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 činnost 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 zvyšuje mezi školami element tržní soutěživosti o klienty (žáky), druhou příčinou je obecně známý nedostatek financí ve školství, což zapřičňuje 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 procesu řízení ve vztahu k řediteli základní školy je první rovinnou překládací studie. Zaměna systému vynesla do nové 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 demodenně odehrávají, a zřejmě tak oddělit a vymezit jak sféry, do kterých ředitel přímo zasahuje, tak faktory, které ho ovlivňují. Důležitým krokem je vymezení hlavníích 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 16-4.

školského chodu. Inspiraci přinášejí četné empirické pokusy analyzovat systém řízení ve škole. K nejcitovanějším patří modely Karstangjeho¹¹⁰ (1999) a Haidera¹¹¹ (2003). V souladu s těmito studijními sledují práci ředitele¹¹² ve čtyřech rovinách: 1) pedagogické řízení, 2) vedení lidí¹¹³, 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 Karstangjeho, Haidera a dalších autorů různý. Tato skutečnost se vysvětluje samu podstatou fungování škol. Jeden z nejcitovanějších autorů teorii řízení Drucker, (1994, s. 9), k řízení škol uvádí: „Pro efektivní i efektivní 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 předsvědčivě 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 práce 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 osobnosti 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. Zahnují témata jako struktura učitelského sboru, tradice školy, aktuální vzdělávací trendy a politika. Popisem a analýzou faktorů, osobnostních i kontextových,

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

¹¹¹ Günter Haider poplátné jako Karstangje ve svém projektu identifikoval hlavní oblasti, na které se ředitel a vedení školy musí zaměřit, chce-li být úspěšné. Především odpovědného řízení jsou: učení a vyučování, klima třídy a školy, vnější vztahy, školní administrativní 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 „vůdčovství“, 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 pomohly 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 neodtělitelně 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. Ředitel a školu jsem proto považoval za dva hlavní aspekty zkoumaného tématu.

Takto nastavený výzkumný záměr mě od počátku směřoval ke kvalitativnímu přístupu. Kvalitativní metodologie nabízí řadu specifických výzkumných postupů. Povahou tématu, vyžadující alespoň z mého pohledu propojení role ředitele a jeho činnosti 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 sebrává 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 věškerých faktorů vstupujících do případu. Podstatou je sbírání dat v reálném prostředí výskytu případu (Merriam, 1988, s. 187). Pro získ relevantních údajů o případu doporučuje Yin (2003, s. 13–14) využít všekterých možných technik sběru dat. Spěr dat je v případové studii podobné jako v ostatních kvalitativních strategiích úzce spjat s jejich analýzou. Pro případové studie nejsou vyvinuty žádné zcela specifické analytické procedury (stov. Hendl, 2005). Běžně jsou proto využívány postupy známé například z etnografického designu nebo interpretativní techniky (celý postup či některá jeho část) vyvinuté v rámci zakorvené teorie (stov. 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 pozmenění mých původních představ, je zřejmé. I vzhledem k tomu prvotnímu záměru jsem se rozhodl hledat školu (a jejího ředitele), která by představovala v Yinově typologii (2003, s. 41) tzv. typický neboli reprezentativní případ. Chci 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 rovina představovala 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 školy¹¹⁴. 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 s základě plané 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 řídicí práce hlavní dělní 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 *shadowing* v organizacích se zjednodušeně myslí forma tréninku zejména „junior manažerů“, tzn. mladých absolventů, kteří jsou metodou zaškolování pro určitý řídicí 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. Zároveň 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 zakoreněné 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. Věškeré terénní poznámky jsem přepisoval do elektronické podoby. Pro jednotlivé prvky záznamů jsem pak hledal významové kategorie¹¹⁶, 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 mluhavé představy o hlavních procesech a jevech v práci ředitele jsem si začal pečlivě poznamenávat. Tyto poznámky 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. Stimování 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 problémů, událostí i jeho postoj k jevům ve škole. Poslední rozhovor s ředitelem měl formu řečitelovy 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 dokonalé jejich příčiny i následky. Často jsem v datech nacházel velké rozporů 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 zakoreněné 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 aplikoval tzv. paradigmatický model (srov. Strauss, Corbinová, 1999). Je nutné ale poznamenat, že při analýze se jednalo pouze o využití postupu zakoreněné teorie, a nikoli o zakoreněnou teorii samu.

Tentokrát se nejednalo o triangulační metodu, 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 rozhovoru¹¹⁸ 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, Koncepte rozvoje školy, Nařízení a směrnice ředitele apod.

9.3 Výzkumná zjištění a analýza

V následující části se pokusím deskriptivním způsobem vytvořit některé z hlavních závěrů případového šetření. Témata, jinnž 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 vesničku. Vzhledem k této poloze není škola vystavena velkému konkurenčnímu boji o žáka a před, ani v prů-

¹¹⁸ Skupinovým rozhovorem jsem chtěl u skupiny učitelů docílit jejich větší otevřenosti u negrit-jemných témat, jak o tom pojednává například Morgan (1997).

¹¹⁹ Dorazník byl distribuován vedením školy u příležitosti školení RVP a byl vytvořen plnohodnotnou školou. Šetření se zúčastnili všichni přitomní pedagogičtí pracovníci školy – 39. Návržnost byla 100%.

¹²⁰ V zájmu diskretnosti neuvedám konkrétní názvy a jiněna. Respondenty z řad vedení budu v textu označovat pomoci názvů jejich pozic v organizacích strukturně školy. U učitelů budu používat fiktivní křestní jména.

běhu řešení se zde neřešily žádné významnější problémy s etnickými nebo národnostními menšinami. Dalším důležitým faktorem vstupujícím do života všech sledovaných akterů 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. Muži v pedagogických profesích působili v inkriminovaném školním roce (pouze) pět. Škola pracovala podle vzdělávacího programu Základní škola. Specifikem poskytované vzdělávací nabídky byly speciálně zaměřené třídy (přirodovědné 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 problémů. 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 mižu srovnat se školama, kde jsem byl na praxi nebo se školou od nás, jak pocházím, a kde jsem taky vypomáhal. A není problém tady připadně 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 stávkou materiální podstatky 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

Ředitel¹²¹ 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 iev, který označuje MacBeath (in MacBeath, Myers, 1999) jako šok z reality (jev primárně popsáný u nastupujících učitelů). U ředitele je otázka spojený s nástupem do nové funkce zapříčiněnou proměnou společenského statusu a související změnou chování ostatních členů školy k jeho osobě. Příjezd ředitele může proto představovat značný tlak, který však nebyl záležitostí mého výzkumu. Minimálně třetírou praxí jsem zvolil v souladu s výzkumem Southworthe (1998), který se pokýkal s podobným problémem. Podmínkou ob-

divce 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 odešla, 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 ujel se toho.“ 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 naphněním určitých osobních ambicí, i když v přímých otázkách takovou souvislost sám odmítá. Tyto ambice souvisí 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 Taňa: „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.“ Ředitel, který v této atmosféře dlouhodobě pracoval, podobné názory ovlivnily minimálně v tom, že o uvolnění 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 mižu říci, že svým zástupcům plně důvěřuji. Kdybych jim nedůvěřoval nebo mě tady měli podržet, 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 vylnout dalšímu potenciálnímu nebezpečí, kdy by ředitel v jeho činnostech a rozhodnutích svazovala prozatímní nezralost tradice, zvyklostí a ritmů školy.

pracovního 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 sejdem, 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 užce nespůlpracoval, a jak dodává, „plnil pouze úkoly vymezené pracovní náplní“. Dopadem předchozího fungování bylo, že přestože byl jedním z celých představitelů školy, necítil přímou odpovědnost za celkové výsledky a stav školy. „...ten strach tedy byl už podle mé neúnosný...“. „Za předchozí ředitelky tedy 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. Zadá se, že motivem denní práce ředitele je vyrovnávání se s určitým vnitřním rozporem. Nesoulad je dán rozdílností představy o tom, co by jako ředitel měl dělat, a skutečnosti, co vykonávat musí, nebo co je právě nezbytné z pohledu fungování školy udělat. Tlak způsobený pomyslými střetáváním deklarovaných priorit s obvyklou prací školního chodu dokládají povíčky ředitele i výroky dalších aktérů:

„Ono té agendy různé sem chodí hodně do školy, to tedy 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 řešením, který leží na tom vedení a hlavně teda na ředitelovi. To je proto, že většina těch materiálů je určena přímo jemu nebo i by lidi, co sem jdou jednat o něčem, tak chtějí mluvit s ním. A i paní zástupkyně, když tedy pan ředitel není, tak v nějakých záležitostech raději počkají, což samy jako říkají.“ (hospodárka školy)

„Nevíte času bych chtěl věnovat těm pedagogickým záležitostem. Ale já musím jednat s různými institucemi a jsem tím úplně zavalený. Ted pořád sháním taky peníze třeba na tu jazykovou učebnu a na to hlavní nemám čas. Chci bych se věnovat hlavně svému sboru, metodice a kontrole. Hlavně metodice začínajících učitelů, druhé a jejím problémům, pomůckám... to je dost důležité, ale je na to minimum času. Pořád k tomu musím jezdit na školení k zákonům, rozpočtům a tak. Navíc ještě jezdim kvůli různým věcem,

ted třeba ta učebna, a na tu kontrolu nemám čas. Hlavní gýrov práce ředitele by, podle mě, měla být v pedagogické práci, ale bohužel jsme právní subjekty a děláme manažerskou práci.“ (ředitel)

Nemí pochyb, že běžný den ředitele je proklán řadou různorodých aktivit. Stresový faktor pro něj představuje nemožnost věnovat se všem, 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. Barméru mu však vystavuje kromě pro školy tradičních administrativních povinností¹²² 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 obracují. 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 přišliha za školou, terénní deník.) Podobnou roli má ředitel také v provozních záležitostech. Učitelé, další zaměstnanci a výjimečně i sami žáci se na něj obracují 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 dřívka. Takže to nebylo určité nic moc. Nevím, jestli to jde reklamovat, asi ne, ale fakt už mě to štre... taková práce. Aspoň jím třeba zavolat, že už od nich nikdy nic nebo nevím.“ (Zástupkyně informuje ředitele, terénní deník.)

Na další rovinnu denního obrazu ředitele upozorňuje ve výše uvedené výpovědi hospodárka školy. Ředitel je v očích veřejnosti často jediným představitelem školy, se kterým stojí za to jehnat. Reprezentativní povinnosti ředitele tak nespočívají pouze ve slavnostních projevech při výjimečných školních událostech (vřání 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 obracují zástupci zřizovatele, rodiče, dealeri frem 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).

