

ORGANIZAČNÍ UČENÍ V REALITĚ ŽIVOTA ŠKOLY: IMPULZY, TÉMATA, STRATEGIE ŘÍZENÍ

ORGANIZATIONAL LEARNING IN THE REALITY OF SCHOOL LIFE: IMPULSES, TOPICS AND MANAGEMENT STRATEGIES

MARTIN SEDLÁČEK, MILAN POL, LENKA HLOUŠKOVÁ,
BOHUMÍRA LAZAROVÁ, PETR NOVOTNÝ

Abstrakt

V tomto textu¹ se věnujeme organizačnímu učení ve školách. Vycházíme z empirického materiálu, který jsme získali v roce 2011 ve třech základních školách. Přinášíme charakteristiky zkoumaných škol, věnujeme se impulsům organizačního učení ve školách, tématům tohoto učení, uplatňovaným strategiím řízení organizačního učení a také faktorům, které organizační učení ve školách podporují, případně mu brání. V závěru vysvětlujeme spojitost kvalitativní fáze výzkumu s další fází, koncipovanou jako kvantitativní.

Klíčová slova

organizační učení, škola, případové studie, dotazníkové šetření

Abstract

This paper investigates organizational learning at schools. We use empirical data that were gathered in 2011 in three primary and lower secondary schools. The paper describes the characteristic features of the schools and it discusses the impulses for organizational learning in schools, its topics, applied strategies of managing of organisational learning and also the factors that support or undermine it. The paper concludes by explaining the connected nature of the qualitative phase of the research with a related phase that is designed as a quantitative one.

Keywords

organizational learning, school, case studies, questionnaire survey

¹ Text je jedním z výstupů projektu Procesy organizačního učení ve škole a jejich řízení (GA ČR, GAP407/10/1197).

Úvod

Procesy učení ke školám neodmyslitelně patří. Přirozeně je v první řadě spojujeme se žáky, ale zhruba od poloviny minulého století se stále častěji lze setkat s teoriemi, které poukazují na nezbytnost učení dospělých v různých prostředích a specificky v organizacích. Tyto teorie našly posléze svůj ohlas i ve školním prostředí, protože stejně tak jako jiné typy organizací jsou školy vnějšími okolnostmi stimulovány k využívání vnitřního potenciálu ke svému rozvoji. Ve školách tak dnes kromě učení žáků probíhá individuální, skupinové i celou školu zahrnující učení dospělých. V tomto kontextu se hovoří o organizačním učení.

Organizační učení je vymezováno z hlediska řady disciplín a tato vymezení nejsou vždy ve shodě. Důraz bývá střídavě kladen na podstatu procesů učení (především s východisky v psychologických, respektive sociálně psychologických konceptech), na podporu procesů učení (mj. s odkazy na pedagogické, respektive andragogické teorie), na řízení organizačního učení (s odkazy na teorii managementu) či na specifika organizačního učení (referuje se např. ke konceptům inovací). Konfrontace různých pojetí vytváří řadu pochybností a otázek.² Pro účely tohoto textu se pokoušíme o takové vymezení, u kterého lze předpokládat vysokou míru shody napříč rozmanitými přístupy.

Na základě našeho empirického zkoumání dále ukazujeme, kdo se v současných českých základních školách do organizačního učení zapojuje, čeho se učení týká, jak konkrétně probíhá a jak je řízeno a organizováno. Nabízíme popis a interpretaci výsledků první – kvalitativní – fáze výzkumu, která byla založena na případových studiích, a naznačujeme, jak tyto výsledky hodláme využít při koncipování následného kvantitativního šetření.

Předmět výzkumu

Organizační učení ve škole i v jiných organizacích patří k dlouhodobě diskutovaným tématům. Nejdříve jsme proto s oporou o respektované práce řady oborů a disciplín (obecný i školský management, organizační chování, andragogika, psychologie aj.) vymezili devět hlavních znaků, které se staly vodítkem pro identifikaci organizačního učení v různorodých procesech a jevech probíhajících ve školách (Pol a kol., 2010).

² Vymezení organizačního učení diskutujeme v první části textu s odkazem na další analýzy publikované při jiných příležitostech (např. Pol a kol., 2010; Lazarová a kol., 2012).

Poté jsme analyzovali hlavní přístupy k definování organizačního učení, jak se objevují v odborných diskurzích několika posledních desetiletí, a v dalším textu jsme doložili (srov. Lazarová a kol., 2012), že existuje poměrně značné spektrum různých pojetí, která kladou důraz vždy na jiný aspekt procesů učení nebo na rozmanité faktory chodu organizace. Tato analýza nám mimo jiné umožnila nalézt taková vymezení, o nichž lze předpokládat, že reprezentují obecnější konsenzus o podstatě organizačního učení.

Při vlastním vymezení vycházíme z přístupu, jehož autoři (Bapuji, Crossan, 2004) navrhují pojímat a zkoumat organizační učení v celé možné šíři jeho podob. Organizační učení pak lze chápat jako exogenní i endogenní proces (záleží na úrovni zapojení lidí a na kontextu), který vyvolává změny na úrovni celé organizace, a tyto změny jsou kognitivního i behaviorálního charakteru. Organizační učení může být metodicky vedené, ale má i dimenzi spontaneity, může se rozvíjet postupně i velmi rychle (srov. Koenig, 2006) a má zásadní vliv na výkon organizace.

Tímto způsobem tedy vymezujeme předmět našeho zájmu v dále popisovaném empirickém výzkumu. Pro účely empirického výzkumu však potřebujeme také teoretickou oporu pro charakteristiku procesů organizačního učení ve škole, konkrétně pro porozumění dynamice tvorby a využívání znalostí a pro rozlišení dimenzí procesů učení ve škole.

Pokud jde o dynamiku tvorby a využívání znalostí, stavíme na předpokladu, že znalosti jsou klíčovou kategorií organizačního učení a popis organizačního učení je zároveň popisem dynamiky tvorby a využívání znalostí pro změnu chování organizace v zájmu vyhovění úkolu, který byl organizaci dán vnitřním či vnějším prostředím. Se znalostmi se v organizaci (škole) operuje trojím způsobem, resp. ve třech fázích. Jde o (1) tvorbu znalostí (*generating*); (2) interpretaci znalostí (*interpreting*); a (3) integraci znalostí (*integrating*). Vycházíme dále z toho, že organizační učení probíhá na všech úrovních organizace a výsledek učení – znalosti – vede ke změně chování členů organizace (*action*) (Argyris, Schön, 1996; Goh, Cousins, Elliott, 2006 aj.). Při popisu procesů organizačního učení, které se odehrávají v prostoru školy, tedy bereme v potaz rozlišení učení na individuální, skupinové a organizační úrovni (Argyris, 1999; Bapuji, Crossan, 2004; Verbiest, 2002), přičemž lze s určitým zjednodušením říci, že každé organizační učení probíhá na základě individuálního učení, ale ne každé individuální učení přeroste v organizační učení (Senge, 2007).

V případě dimenzí organizačního učení vycházíme z třídimenzionálního modelu využívaného výzkumníky (Verbiest a kol., 2005) k rozlišení tří různých procesů při rozvoji tzv. profesních učících se komunit. Proces nazvaný rozšiřování (*broadening*) směřuje od individuálního ke skupinovému učení napříč školou. Jde tedy primárně o to, **kdo se ve škole učí** a jak silné vazby mezi učícími se jsou. Procesem prohlubování (*deepening*) máme na mysli

obsahy předávaného, resp. hloubku, do jaké se vzájemně sdílené učení ponoří do zásadních témat (za relativně mělké můžeme označit např. sdílení jednotlivých příhod z výuky, do hloubky jde např. reflektovaná spolupráce na kurikulu). Posledním procesem je pak tzv. kotvení (*anchoring*), ve kterém jde především o **míru podpory a řízení organizačního učení**. Takto popsané procesy jsou navzájem provázané a v rozvoji organizačního učení fungují ve vzájemné synergii.

Záměrem tohoto textu je uplatnit uvedený třídimenzionální model při popisu českých základních škol a sledovat práci se znalostmi ve škole. Vzhledem k důrazu, který je u organizačního učení kladen na faktory řízení a podpory, věnujeme pozornost poznání podpůrných faktorů na straně jedné a na druhé straně popisu překážek organizačního učení.

Metodologické poznámky

Již naznačená nejednotnost vymezení organizačního učení a také množství determinujících faktorů rozhodně snahy poznat procesy organizačního učení v kontextu jejich řízení ve škole neusnadňují. V našem výzkumu jsme se rozhodli pro kombinaci kvalitativního a kvantitativního přístupu, přičemž první fáze vycházela z kvalitativního designu případové studie. Důvodem této volby bylo, že pro poznání organizačního učení na individuální i skupinové úrovni je důležité zachytit, jak jsou tyto procesy vázány na konkrétní organizace (školy), podmínky a lidi v nich (srov. Bapuji, Crossan, 2004). Případové studie konkrétních škol nám umožnily porozumět situacím sociálního života, které se vztahují k organizačnímu učení, váží se ke každodenní práci v základní škole a jasně souvisejí s kontextem dané školy (srov. Stake, 1995; Yin, 2003; Sedláček, 2007). Cílem realizovaných případových studií tedy bylo poznat a popsat, **jaká je cesta od učení se jedinců ve škole k organizačnímu učení** (*broadening*), **čeho se organizační učení v dnešních školách dotýká** (*deepening*), **jak jsou procesy tohoto učení řízeny a jaké existují ve školách podpůrné faktory a bariéry učení** (*anchoring*). Výsledky případových studií se nám posléze staly východiskem druhé výzkumné fáze, dotazníkového šetření mezi učiteli a vedením škol.

Kvalitativní fáze probíhala ve třech vybraných základních školách z Jiho-moravského kraje (2) a kraje Vysočina (1). Stežejní byl výběr škol. Nejprve jsme podle předem určených kritérií vybrali případ, který dále v textu označujeme **škola A**. Podle Yinovy (2003) typologie jej lze označit jako tzv. *kritický případ*, tzn. případ, který splňuje několik předem stanovených kritérií výběru (srov. Sedláček, 2007). V našem šetření šlo o školu, ve které je vytvořen dostatečný prostor pro učení se a pro rozvoj. Teorie zde upozorňuje na důležitou roli vedení školy (srov. Marsick, Watkins, 1994). Na základě analýz

zpráv České školní inspekce a expertních konzultací jsme vybrali školu v krajském městě, která vykazovala znaky dobře řízené školy s dobrou image. Sběr a analýza dat z této školy probíhaly v lednu až květnu 2011. S ohledem na prvotní výsledky jsme se rozhodli, že při výběru druhého případu – **školy B** – uplatníme strategii volby tzv. *kontrastního případu*. Hledali jsme proto školu, ve které vedení školy nebylo z nějakého důvodu dostatečně etablované. Vybrali jsme školu v krajském městě, v níž byli v době šetření (květen až červen 2011) členové vedení školy ve svých funkcích teprve půl roku. Škola se nacházela v situaci vnitřní proměny – po spíše neúspěšném období, které vyústilo v předčasný odchod předchozího ředitele ze školy, se nové vedení snažilo nastartovat procesy učení na všech úrovních. Po vyhodnocení výsledků z obou škol jsme se rozhodli pokračovat v kvalitativní fázi a hledat další úspěšnou a inovativní školu. K požadavku úspěšné školy z hlediska vnitřního rozvoje jsme ještě přidali požadavek silné vazby školy na obec, což je další rys, který se obecně považuje za významný stimul organizačního učení a rozvoje (srov. Verbiest a kol., 2005). Volba padla na vesnickou školu – **školu C** – jako na tzv. *rozšiřující případ*. Šetření zde probíhalo v říjnu až prosinci 2011.

Hlavní technikou sběru dat byly hloubkové rozhovory s klíčovými dospělými aktéry. Rozhovory (často opakované) jsme vedli s řediteli, jejich zástupci, řadou učitelů i dalšími pedagogickými pracovníky. Triangulačními metodami sběru dat byly analýza školních dokumentů a terénní poznámky pořizované v průběhu návštěv škol. Rozhovory jsme nahrávali na diktafon a následně byly doslovně přepisovány. Stejně jako ostatní datový materiál jsme tato data zpracovávali v programu ATLAS.ti. Při analýze jsme data nejprve podrobili technice otevřeného kódování. Identifikované klíčové kategorie jsme následně začali deskriptivně zpracovávat, a to s ohledem na naše výzkumné otázky (viz výše). Cílem další, komparativní fáze analýzy bylo najít v jednotlivých příbězích škol společné vzorce a charakteristiky procesů organizačního učení. Na základě střídání technik konstantní komparace a kontrastování (srov. Šedřová, 2007) se vyjevil základní interpretační rámec, podle něhož jsme uspořádali výsledky případových studií. Interpretační rámec lze stručně shrnout do čtyř bodů: (1) impulzy; (2) témata; (3) strategie řízení; a (4) podpůrné faktory a bariéry organizačního učení ve škole.

Z výsledků výzkumu

Charakteristiky vybraných škol

Škola A, kterou jsme vybrali jako první, se nachází v krajském městě. Jde o úplnou základní školu. Počet žáků osciloval v posledních letech kolem 500. V době sběru dat ředitelka školy a její zástupci působili na této škole ve

funkci sedm let. Jde o školu s rozšířenou výukou anglického jazyka na prvním stupni a s rozšířenou výukou přírodovědných předmětů, matematiky a informatiky na druhém stupni. Na prvním stupni jsou paralelní ročníky s programem jedné z klasických alternativ. Pedagogický sbor sestával v době výzkumu z 38 pracovníků, z toho 36 kvalifikovaných. Učitelství sbor prošel v uplynulých letech poměrně výraznou obměnou – v posledních pěti letech se každoročně měnili zhruba tři učitelé. V důsledku toho ve škole posílila nejmladší skupina pedagogických pracovníků (do 35 let).

Škola B je úplná základní škola také v krajském městě. Zaměřuje se na vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení. S tím souvisí latentní konflikt vizí školy – nové vedení přichází s ideou inkluzivní školy, mnozí lidé ve škole však preferují ideu speciálních tříd. I když je vedení zavázáno ke změně směrem k inkluzi projektem, s nímž ředitelka školy vyhrála konkurz, škola dosud pracuje ve stávajícím režimu speciálních tříd. Školu navštěvovalo v době výzkumu zhruba 350 žáků rozmístěných do dvaceti tříd, pracovalo zde 30 pedagogických pracovníků, z toho devět speciálních pedagogů. Podle věku byl sbor složen velmi různorodě. Ředitelka a její statutární zástupkyně nastoupily do funkcí přibližně půl roku před naším vstupem do školy.

Třetí vybranou školou pro kvalitativní fázi byla škola C, která se nachází v malé obci (cca 800 obyvatel) a splňuje kritéria tzv. komunitní školy.³ Školu charakterizují její dobré a intenzivní vztahy s obcí – poskytuje prostory pro obecní akce, pořádá pro občany vzdělávací semináře i zájmové kroužky apod. Velmi silnou pozici ve škole má užší vedení školy, tzn. ředitel a statutární zástupkyně (oba ve funkcích cca 10 let). Ve škole bylo v době výzkumu organizováno devět tříd s přibližně 160 žáky. Pracovalo zde 14 učitelů všech věkových skupin. Škola má stabilní učitelství sbor, personální obměny jsou výjimečné. Vzhledem k malému počtu učitelů je na prvním stupni organizována jedna metodická komise a na druhém stupni jedna společná komise předmětová.

Impulzy – proč se dospělí ve škole učí?

Řečeno se Sunem a Scottem (2003), organizační učení není procesem automatickým, každodenním a všudypřítomným, ale zahrnuje reflektované zpracování znalostí a zkušeností. Ve škole jako specifické organizaci se tyto procesy odehrávají z řady různých příčin. Proto jednou z našich prvních otázek v případových studiích bylo, jaké jsou hlavní impulzy pro učení se dospělých pracovníků školy, neboli jaká je cesta od učení se jedinců k organizačnímu učení. Snažíme se tím poznat, co vede dospělé ve školách k jejich učení

³ Škola je mj. součástí projektu Národní síť komunitních venkovských škol.

a proč. Jsme si přitom vědomi, že odpověď na otázku „proč“ nelze v tomto případě přinést vyčerpávajícím způsobem, neboť do ní mimo jiné spadá i řada neuvědomovaných osobních motivů apod. Zde se tedy orientujeme spíše na popis toho, co bylo viditelné a sdělitelné.

Přestože učitelé a vychovatelé o svém učení a o svém profesním rozvoji v prvním plánu nehovoří a zástupci vedení školy nepoukazují na to, že by jejich dlouhodobou vizí byl ideál učící se školy, získaná data naznačují, že ve sledovaných školách lze procesy organizačního učení jasně vidět. Identifikovali jsme přitom několik významných zdrojů či impulzů učení, které můžeme rozlišit na **vnitřní** a **vnější**.

K nejsilnějším vnitřním impulzům organizačního učení patří tlak od **vedení školy**⁴. Stěžejní je z tohoto hlediska otázka, jakým způsobem vedení iniciuje učení se dospělých ve škole. Odpověď nejlépe ilustruje postup školy A. Nelze říci, že by ve škole byla vedením nějak výjimečně zdůrazňována potřeba profesního rozvoje učitelů. Ředitelka ani její zástupci na sbor explicitně nepůsobí s požadavkem, aby více či lépe spolupracovali či vyvíjeli aktivity vzájemného učení. Klíčovou roli zde hraje jasná **vize** a zejména pak její úspěšná implementace, která je do značné míry závislá na sdílení vize. Ředitelka od svého nástupu do funkce⁵ cílevědomě usiluje o budování školy, která bude v relativně velké konkurenci města úspěšná a navenek dostatečně atraktivní. Tohoto cíle chce dosahovat především kvalitní nabídkou vzdělávacího programu školy. Tlak na jeho kontinuální zlepšování je implicitním impulzem pro výraznější spolupráci učitelů, čímž se vytváří i platforma pro organizační učení ve škole. Velký důraz kladený na atraktivnost školy, vzdělávací program a s tím související náročnost práce pedagogických pracovníků popisuje ze své pozice například vedoucí vychovatelka.

Vedoucí vychovatelka (škola A): „*Toble je velmi náročná škola... maximálně vychází vstříc rodičům, dětem... škola je zapojena do nejrůznějších grantů, projektů, všebo... Hodně se dá na ŠVP, od učitelů vím, že s tím mají dost práce a každý rok se to znovu přehodnocuje. Ta náročnost je tady na všechny a člověk se s tím musí srovnat.*“

⁴ V kontextu výzkumu se jedná o tzv. užší vedení školy, tzn. primárně o ředitele škol a jejich zástupce.

⁵ Jako učitelka prvního stupně působila v jiné škole v témže městě. Bez předchozí zkušenosti ve vedení školy se přihlásila do konkurzu na ředitelské místo ve škole A. Stala se ředitelkou, do funkce statutárního zástupce jmenovala kolegu, který s ní přešel z bývalého působiště.

Z rozhovorů s učiteli školy plyne, že přes počáteční nedůvěru a snad i odpor části sboru vůči vizi kontinuálně prosazované vedením (atraktivní škola s akcentem na kvalitní školní vzdělávací program) byla tato vize v době šetření školou již napříč akceptována. Vize je tak ve škole A impulzem spolupráce (učení), která se odehrává jak ve formálních uskupeních (předmětové komise apod.), tak při neformálních setkáních (viz dále).

Tazatel: „*A ostatní ve škole to vidí stejně?*“

Zástupce ředitelky (škola A): „*Myslím, že u nás ve sboru už jo, ale ten začátek byl broznej. Taký, řekl bych, nemalá část sboru odešla. Jednak už šli do důchodu, ale někteří i sami odešli. Většinou z prvního stupně teda, tam to bylo takový ještě horší... Ne všichni si s tím naším pojetím sedli, od začátku vůbec ne. Jednak se to postupně třídilo, ale hlavně jsme o tom mluvili. Zavedli jsme hodně hospitace a pořad jsme to řešili, hlavně ŠVP. Někteří se ale chytli, ne všichni, ale je tady jádro, co dnes sami chodí a navrhnou: viděla jsem toto, co kdybych to zkusila.*“

Škola B v tomto ohledu nabídla zcela jiný motiv k učení a cílené spolupráci mezi dospělými. Ve škole je rozšířen názor, že hlavní devizou je kvalitní pedagogická práce s žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. To se považuje za know-how, resp. za konkurenční výhodu školy. Pro mnoho členů sboru je **udržení** této specifické **pozice na „trhu“** škol ve městě hlavním vnějším impulzem k učení, jakkoliv k věci přistupují různě. Nové vedení školy a stávající pedagogický sbor se totiž v době šetření nesetkávaly v představě, jak tohoto ve škole obecně sdíleného cíle dosáhnout. Přesto lze ve škole vysledovat řadu aktivit, které vykazují znaky organizačního učení, a to zejména v dimenzi sdílení zkušeností. Většinou jde sice o izolované akce, například různé soutěže, pojitkem jsou však vždy žáci se specifickými vzdělávacími potřebami.

Tazatel: „...*Vy jste mluvila o olympiádě pro dyslektické děti a padla otázka, co vám to přináší.*“

Ředitelka (škola B): „*Já si myslím, že nevíc to dá těm dětem. Protože oni ti dyslektici jsou z nejrůznějších soutěží a olympiád vlastně vyčleňováni. Pro ně to je snad jediná taková šance, kde mohou víc zabodovat – myslím v těch vědomostních oblastech. Protože ať už to bude olympiáda z češtiny, ať už to bude olympiáda z jakéhokoliv předmětu, tak přece jenom, oni jsou trochu znevýhodnění právě tady tou svojí poruchou. Takže právě nevíc to asi dá těm dětem. Ale nám to zase dá takový ten pocit tobo uspokojení. [...] A pro nás? Učitelé se setkají s dětmi s poruchami učení z jiných škol a mají možnost srovnat potom, pokud opravují ty testy, vyhodnocují, tak zase vidí, v čem třeba my ještě můžeme něco jiného dětem nabídnout, co se třeba i na těch školách dá dělat jinak, jo. Protože ty úrovně těch dětí jsou různé.*“

K impulzům, které vycházejí zevnitř školy, patří také **sociální tlak** na zaměstnance, zejména pak učitele, pramenící ze samotného pedagogického sboru. Jde o zdroj organizačního učení, který do jisté míry může velmi souviset s impulzem popsáním výše jako tlak vedení. Ilustrovat to lze opět na konkrétním příkladu ze školy A. Vedení školy ve spolupráci s učiteli přírodovědných předmětů iniciovalo projekt s podporou evropských fondů. Projekt spočíval ve vytvoření e-learningového systému pro přírodovědné předměty. Vývoj věci popisuje ředitelka i jeden z učitelů, který byl zapojen do projektu od jeho počátku.

Ředitelka (škola A): „*První projekt, to byla e-learningová výuka přírodovědných předmětů, takže tam jsou vyloženi přírodovědci, a samozřejmě tam bylo také jádro, co se začalo rozšiřovat i do jiných předmětů. ...začaly s tím opravdu ty přírodovědné předměty a... postupně ty lidi přicházeli na to, že to má své důvody, a chtěli se přidávat.*“

Učitel (II. stupeň, koordinátor projektu, škola A): „*Dějepisárky přišly a říkaly: Já, to je bezva, to bysme se taky mohly přidat... Tak jsme si řekli dobře, nastal čas, že to tedy uděláme ve všech předmětech...*“

I když šlo původně o projekt, na kterém měla spolupracovat úzká skupina lidí, postupně o něj sami projevili zájem i další učitelé. Vedle vnitřního faktoru v podobě sociálního tlaku nás výše uvedené směřuje k dalšímu významnému impulzu k učení, tentokrát vnějšímu, a sice ke grantově podpořeným **projektům** ve škole. Specifické téma projektu (e-learning) vedlo nově zapojované učitele k úzké spolupráci s technicky připravenějšími původními řešiteli projektu. I když vedení školy v tomto případě nevyvíjelo žádnou větší snahu, učitelé se hlásili sami a výsledkem bylo nakonec zapojení prakticky všech. Sociální tlak sborovny byl jasně zřetelný. Na počátku lidé dostali příležitost zapojit se do projektu (mohli), postupem času pod tlakem situace nechtěli zůstat „*mimo hlavní proud*“ – tedy chtěli a v podstatě i museli se přizpůsobit, aby ve škole obstáli. K učení se učitelů tak díky projektovému zapojení dochází ve škole A i v rámci neformálních setkání. Podobnou dynamiku lze vysledovat i ve škole C. Také zde je sbor a příslušnost ke škole důležitým momentem v uvažování učitelů. Učitelé nechtějí být považováni za outsidersy sboru, mají zájem být zapojeni. Dobře to vystihuje zkušená učitelka ze školy C.

Tazatel: „*Jak potom ten projekt funguje? Já si to nedokážu úplně konkrétně představit.*“

Učitelka (I. stupeň, škola C): „*Já vám to popíšu konkrétně. Dělali jsme třeba projekt Dopravní výchova. Na pedagogické poradě nebo provozní poradě, prostě někde, kde jsme se opravdu sešli všichni, tak jsme se domluvili, jestli by byl o to zájem. Jestli by se chtěli kolegové zapojit, jestli to má cenu. Takže to většinou začíná*

prvně takovou diskusi, jestli ano nebo ne. A tam už je většinou jasný člověk, který si to vezme na starosti. A řekne: Tak chcete mně někdo pomoci? Máte někdo zájem? Nikdy se nestalo, že by zůstal člověk sám, když přijde s nějakou iniciativou a dostal to sám na hrb... Pak se vypsal termín, tehdy a tehdy se sejdeme, a lidi se zapojují...“

Tazatel: *„Jak to, že jsou tady lidi tak ochotní, že se sami od sebe přiblíží do toho projektu?“*

Učitelka (I. stupeň, škola C): *„Třeba je jim to blbý, že se nikdo neblíží.“*

Z vnějších impulzů organizačního učení se vedle výše zmíněných objevil v našich datech i stimul **vztahu s obcí** (zřizovatelem). Příkladem je komunitně orientovaná škola C. Analýza dat naznačuje, že významný je v dané souvislosti především vesnický ráz obce, kde se škola nachází. Škola musí a chce úzce spolupracovat s obcí i se všemi subjekty zde působícími. Ředitel školy přibližuje situaci následovně:

Ředitel (škola C): *„My vlastně máme občanský sdružení komunitní školy, obec získala nějaké peníze na projekt. ...cílem těch komunitních aktivit je otevřít školu veřejnosti. A nejen teda pasivně jako prostory, ale aktivně jim nabídnout nějaký vzdělávání a možnosti pro rozvoj lidí.“*

Na vzdělávacích aktivitách pro občany se podílejí i učitelé školy, kteří museli přijmout roli vzdělavatelů dospělých a do jisté míry i jinou časovou strukturu své práce. Zdrojem učení se tak v této škole často stávají **impulzy vnějšího prostředí**, což bývá v praxi někdy podceňováno (srov. Leithwood et al., 1998). Jde hlavně o dobré vztahy s obcí. Škole se pak, slovy ředitele školy C, lépe daří získávat finanční podporu pro další činnosti. Z hlediska vnitřního fungování školy jde o nezanedbatelný zásah do běžného chodu a od učitelů to vyžaduje další aktivní zapojení.

Učitelka (II. stupeň, škola C): *„Samozřejmě našemu panu řediteli v tom pomůžeme, nachystáme třídy, uděláme výzdoby. Když přijedou účastníci těch setkání, tak se jim věnujeme... Někdy je to i v sobotu, takže místo abych byla doma, jsem ve škole.“*

Vnější impulzy k organizačnímu učení ve škole jsou více či méně cíleně vyhledávané a využívané příležitosti ze strany škol, které se objevují na národní, regionální i místní úrovni, a školy je mohou využívat za účelem svého rozvoje.

Ve sledovaných školách jsme přirozeně zaznamenali ještě celou řadu dalších situací a jevů, které iniciují procesy učení se dospělých, například různé jednorázové akce typu školních akademií, pořádání soutěží apod. Soustředili jsme se ale na popis zdrojů, resp. motivů učení, které jsou pro jednotlivé

školy nejvíce charakteristické a které hlavně vytvářejí kontinuální prostor pro tvorbu či sdílení znalostí ve škole, a to ve formálních i neformálních uskupeních. Verbiest a kol. (2005) v podobném kontextu hovoří o procesu rozšiřování učení v organizaci (*broadening*).

Témata – čeho se organizační učení týká?

Co je obsahem procesů učení se dospělých ve škole, o čem komunikují, jaké znalosti sdílejí a rozvíjejí? Data ukazují, že některá témata organizačního učení jsou společná pro všechny sledované školy, jiná témata jsou pak příznačná jen pro některou ze sledovaných škol.

Dominantním tématem školy A je **školní vzdělávací program (ŠVP)**. Škola se zapojila do tvorby ŠVP již jako jedna z pilotních institucí. Ředitelka a její statutární zástupce od začátku pojímali tvorbu ŠVP jako příležitost, jak školu kvalitativně posunout. Reakce sboru byla nejdříve vlažná. Rada učitelů nesdílela pohled vedení školy, reforma pro ně představovala jen změnu pojmů a administrativní zátěž. Významnou roli sehrál právě zástupce ředitelky, který, ač nebyl formálním koordinátorem ŠVP, se ujal role jistého prostředníka a sám se zapojil do tvorby programu v mnoha předmětových skupinách.

Zástupce ředitelky (škola A): „Tak jsme si řekli, jasně, my holt musíme letos udělat školní vzdělávací program. Jako věc, kterou některý školy pilotní dělaly pět let a dlouhodobě na tom pracovaly, tak jako jsme... po hlavě jako vždycky do toho šli. (smích) A vzpomínám si, jak to bylo těžký, že jo, ten sbor to nechtěl přijmout, pořád si pletl osnovy, nepochopili ze začátku, dokud si tím neprošli, tím procesem, o čem vlastně je ten ŠVP.“

ŠVP ve škole A je dobrým příkladem toho, jak ve škole mohou vznikat nové znalosti, které jsou následně sdíleny napříč celou školou. Práce na vzdělávacím programu se přitom nepovažuje za konečnou. Každý rok vybírají učitelé jednu oblast, kterou v průběhu roku inovují. V době šetření tak například škola poměrně intenzivně pracovala na reformulaci kritérií pro hodnocení. V tomto případě lze sledovat propojenost tematického zaměření organizačního učení s impulzem pro organizační učení (vizí – dobrá škola s vynikajícím vzdělávacím programem). V ostatních sledovaných školách nebylo téma ŠVP z hlediska organizačního učení výrazněji vyprofilovaným tématem.

Tématem, které naopak prostoupilo všechny školy, i když s různou intenzitou, jsou **informační a komunikační technologie (ICT)**. Jde o pochopitelný obsah, který souvisí se současným trendem využívání technologií už nejen v administrativní části práce učitele. ICT jako obsah organizačního učení se odvíjí od míry a účelu využívání ICT v každodenní práci učitele. ICT je tak dnes již více či méně silnou součástí kultury všech škol a jako téma

učení a možné spolupráce se periodicky vrací, zejména v souvislosti s věkovým složením sborů. Ve všech školách tak lze najít výpovědi, kdy zejména věkově starší učitelé popisují, že jim s nějakou „technologickou“ novinkou pomáhají mladší kolegové. Mladší učitelé v tomto kontextu učí starší kolegy. Ti problematiku většinou zvládnou (e-mailová komunikace, internetové prohlížeče apod.) a fungují bez problému, dokud se neobjeví nová potřeba (e-learningové aplikace apod.). Obvyklý scénář běžný ve všech sledovaných školách popisuje věkově starší učitelka opět ze školy A.

Učitelka (II. stupeň, škola A): „*A i když teď potřebuju něco, tak pan zástupce i pan učitel [jméno] jsou velice ochotní. Jo, to jako nemáme problém. Po té obsahové stránce nemám problémy, ale po počítačové jo.*“

Tazatel: „*To vám poradí někdo?*“

Učitelka (II. stupeň, škola A): „*Ano, ano. No, to je bez problémů. Takže to je fajn, že když se mně něco nedaří, tak mně to vysvětlí. Já teda nevím, říkám, my tady máme... Opravdu, když se obrátím na zástupce nebo na kohokoliv, tak nemůžu říct, že by mě odmítl. Ale já teda taky nikoho neodmítanu.*“

K nejčastějším tématům konverzace mezi učiteli patří výuka a žáci, jak trefně poznamenává jedna z učitelek školy A: „*Semeleme všechno, ale nakonec jsme zase u těch dětí.*“ Z této komunikace se dá v různé podobě vysledovat další téma organizačního učení, kterým je ve všech zkoumaných školách **metodika výuky**. Při neformálních setkáních s kolegy ve sborovně, na chodbě, ale třeba i v jídelně se hovor tradičně stáčí k denním zážitkům ve třídě i ke koncepčnějším problémům spojeným s vyučováním. Sdílení zkušeností v této oblasti je pro většinu dotazovaných učitelů obvyklé. Roli zde přirozeně hraje předmětová blízkost spolupracujících – učících se učitelů. Výpovědi naznačují, že podstatná je často i osobní náklonnost.

Učitelka (II. stupeň, škola B): „*Kolegyně dělala s dětma divadlo do češtiny, tak mě pozvala. Ona je fajn, a to se ráda podívám, co by šlo a tak. Není to tak samozřejmě všude. S ní to je ale bezva, tady... Někdy je člověk i opatrnější. Ale s ní si rozumíme a řekneme si všechno.*“

Ukázka dobře ilustruje, co se v rozhovorech objevuje častěji – vzájemná otevřenost a sdílení zkušeností spojených s výukou jsou příznačné zejména pro dvojice či malé skupiny učitelů. I další výpovědi přitom ukazují, že se tak děje takřka výlučně neformálně. Jinými slovy, v žádné ze sledovaných škol se oblast metodiky a obecně výuky nestala záležitostí zásadněji prostupující celou školu. Výjimkou jsou v tomto ohledu snad pouze čtvrtletní či pololetní didaktické testy, které jsou obvykle řešeny v rámci předmětových či metodických uskupení.

Podobně většinou *ad hoc* jsou řešena témata dotýkající se **vztahů s rodiči** a témata spojená s **rizikovým chováním žáků**. Ve sledovaných školách se objevují v různé intenzitě a s různým zaměřením. Vztahy s rodiči bývají předmětem spolupráce a tím i potenciálním tématem organizačního učení pouze v situacích, kdy se ve školách vyskytuje konflikt. V takových případech učitelé hledají společné strategie postupu, sdílejí vlastní zkušenosti. Zdá se přitom, že tyto znalosti a zkušenosti nejsou dále rozvíjeny. U rizikového chování žáků je to do jisté míry podobné. Specifickou byla v tomto ohledu pouze škola C, kde se rizikové chování žáků stalo předmětem vzdělávacího semináře, který byl připravený externě, na zakázku školy. Kurz nevzešel z iniciativy vedení školy, ale s podnětem na jeho uspořádání přišli někteří členové sboru, kteří přitom využili dostupné vzdělávací nabídky.

Zástupkyně ředitele (škola C): „*Z té schůzky vyplynulo, že by o to měli učitelé zájem, tak jsme se na to zaměřili a zjistili, co a jak. Pak se to domluvilo, proběhl pak ten seminář v přípravném týdnu.*“ (Následují informace o kurzu a školitelích).

Tazatel: „*A pak se s tím nějak pracovalo nebo bude pracovat?*“

Zástupkyně ředitele (škola C): „*No, spíš to zatím jako trošku formálně, spíš bych řekla ty výroční zprávy a to hodnocení na těch schůzkách. Tam to bude asi potřeba ještě doladit. Tam cítíme, že to není ještě úplně ono.*“

Ukázka je zajímavá ze dvou důvodů. Za prvé je rizikové chování žáků a strategie jeho řešení jedním ze dvou identifikovaných obsahů, které se ve sledovaných školách staly předmětem cíleného dalšího vzdělávání určeného pro celou školu (druhé téma viz níže). Za druhé jde o ilustrující výpověď, jakým způsobem se ve škole C pracuje s výsledky dalšího vzdělávání. Zástupkyně ředitele v tomto sama konstatuje, že se v podstatě nepodařilo informace z této konkrétní vzdělávací akce dále rozvinout. Zdá se, že ani v případě akcí, kterých se zúčastní učitelé individuálně, nelze hovořit o jejich systematickém zpracování. Data z ostatních škol nebyla v tomto zásadně odlišná.

Dalším nalezeným tématem učení byla **kvalita výuky žáků se specifickými potřebami učení**. Jde o obsah příznačný pro školu B, kde existuje již zmíněný nesoulad mezi nově nastoupivším vedením a stávajícím pedagogickým sborem, a to právě v otázce péče o žáky se specifickými potřebami učení. Přestože je zde pro všechny toto téma zásadní z hlediska jejich budoucnosti, nelze ve škole vysledovat systematictější přístup. I přes akce organizované pro celou školu jde o učení, které aktéři reflektují zejména v rovině pocitů, ne konkrétních poznatků. Dokládá to například výňatek z rozhovoru s učitelkou prvního stupně:

Tazatel: „*Jak si vybíráte ty kurzy dalšího vzdělávání?*“

Učitelka (I. stupeň, škola B): „*Za prvé mám osvědčenou agenturu, která pořádá ty kurzy, a většinou se mi všechny líbily, anebo potom jdu podle toho, co ten seminář nabízí, podle obsahu.*“

Tazatel: „*Mluvíte o tom s kolegy, kdo jde na jaký školení a tak?*“

Učitelka (I. stupeň, škola B): „*Trochu jo, ale moc k tomu zatím nedošlo. Není čas. Většinou se řekne: bylo to dobrý, nestálo to za nic.*“

Tématem společným pro všechny sledované školy jsou **učebnice a výukové materiály**. Používání a zejména výběr vhodných učebnic je předmětem spolupráce ve škole, která je na rozdíl od některých předchozích (metodika, vztahy s rodiči, ICT) rozvíjena na formální úrovni. Zatímco předchozí témata jsou převážně tématy učení při neformálních setkáváních a sdílení se mnohdy staví na osobní blízkosti učitelů, učebnice jsou frekventovaným předmětem diskusí na metodických či předmětových uskupeních. Běžný postup popisuje jedna z učitelek školy A.

Učitelka (II. stupeň, škola A): „*Metodický sdružení mají teda na prvním stupni, my máme předmětové komise. A jak to funguje? Říkáme si plány a takový ty věci, co je potřeba udělat, ty akce, co plánujeme celoročně, aby toho nebylo moc, abychom si to rozprhli do celého roku. No a taky dost k učebnicím, co musíme koupit, kdo co viděl a tak. Pak záleží na penězích, ale bavíme se o tom. A je tam toho víc.*“

Posledním výraznějším identifikovaným tématem na našich zkoumaných školách jsou **vzdělávací výsledky** žáků. Významným tématem učení jsou zejména ve škole C. Vzdělávacími výsledky se zabývají ve škole i díky zapojení do celostátního testování žáků 6. a 9. tříd. Iniciátorem zapojení do projektu testování zde bylo vedení. Po jeho skončení škola využívá služeb komerční agentury a na vlastní finanční náklady se testování každoročně účastní. Ústřední postavou je v tomto případě zástupkyně ředitele, která testy ve škole nejen organizuje, ale po obdržení výsledků s nimi dále pracuje. Výpovědi učitelů poměrně přesvědčivě ukazují, že testování, které bylo ve škole původně „jen“ součástí projektu, se stalo velmi důležitým prvkem při reflexi jejich pedagogické práce.

Tazatel: „*Jak vy vnímáte použití těch testů ve škole?*“

Učitelka (II. stupeň, škola C): „*Já si myslím, že je to dobře, protože člověk si třeba myslí, že to dělá nejlíp nebo dobře, podle svého nejlepšího svědomí, a pak, když se děcka porovnají s jinejma, tak pak třeba zjistí, že bylo něco dobrý nebo nebylo. Nebo že jako to srovnání celoplošně, celorepublikově já tady z téhle své pozice nevidím. Takže je to dobře, že jsem viděla, že jsem tam měla čtyřky, žáky nadprůměrné nad ostatníma žákama z celé České republiky, a těšilo mě, že jsem si mys-*

lela, že jsou to děcka, který jsou opravdu šikovný, a pak se mně tam třeba ukázalo, že holky, který se u mě nadřou na písemku, dávám jim jedničku, protože to uměj, ale už tolik nekomunikovaly, ale třeba známčkama jedničkárky byly. Tak jsem jim jedničku dala, tak mně tam třeba propadly a byly tam podprůměrné. Tak to mě třeba zase zarazilo a z toho jsem si udělala já svůj závěr, že prostě jim každou písemku nebudu říkat, kdy bude, že prostě někdy jim dám jen tak zničehonic písemku, abych si ověřila i průběžně, jak tomu rozumí, aby to nebylo takový to, že oni se mně našrotěj na jednu hodinu a pak příště zase nic moc a sem tam zvednou ruku. A na mě to působí sice velmi dobře, ale pak jsem zjistila tady v tom testu, kde byly srovnány, že to nebylo nic moc. To mě teda zklamalo, to jsem z toho tenkrát byla docela špatná.“

Ukázka je zajímavým příkladem, jak se ve škole pracuje s výsledky testů. Učitelé reflektují vlastní postupy a diskuse se zástupkyní o výsledcích vzdělávání je zdrojem vlastního učení učitelů ve škole.

Témat organizačního učení a vzájemné spolupráce mezi učiteli nacházíme v získaných datech více. Popisovaná témata vzešla z analýzy jako datově nejvíce podložená. Soustředili jsme se přitom také na doložení toho, v jakém konkrétním kontextu školy (škol) se téma objevuje. Slovy Verbiesta a kol. (2005) lze tak hovořit o prohlubování učení (*deepening*), ale v jisté míře také o rozšiřování učení (*broadening*) – v závislosti na charakteru témat organizačního učení. Na poznání témat učení navazuje naše třetí klíčová otázka, která je zaměřená na řízení procesů učení a možnosti jejich podpory.

Strategie – jak je organizační učení řízeno?

Již jsme naznačili, že organizační učení může mít mnoho podob – od náhodného setkání s cílem nalézt řešení aktuální situace až po systematické aktivity, v jejichž rámci probíhá sběr a zpracování informací, hledá se porozumění věci, rodí se interpretace či alternativní řešení. Role vedení škol je pro naplnění takového potenciálu zásadní (srov. Leithwood a kol., 1998; Goh a kol., 2006). Ve sledovaných školách lze zdokumentovat řadu strategií řízení a další podpory, a to na úrovni jednotlivce, skupin i celé školy. Tyto strategie jsou vědomé a jasně cílené, ale objevují se – již mimo rámec strategií – způsoby chování a jednání vedení školy, které jsou do jisté míry nepřipravené.

Jednou ze strategií, jak podpořit nějaký z výše citovaných obsahů organizačního učení, je snaha vzbudit u učitelů pocit, že se sami stávají tvůrci vize, s níž souhlasili a kterou naplňují. Ve škole C má ředitel jasně promyšlenou strategii, jak **aktivizace učitelů** dosáhnout. Významnou roli zde hraje ředitelova bohatá zkušenost s programy dalšího vzdělávání – tam se mimo jiné sám naučil technikám práce s týmem, které se snaží uplatňovat ve škole.

Ředitel (škola C): „*Když jsem nastoupil do funkce v roce 2002, tak jsme se zúčastnili s paní zástupkyní takového vzdělávání. Tam jsme se učili vytvářet strategický plán rozvoje, který jsme aplikovali ihned po příjezdu. To byla výhoda toho vzdělávání, protože jsme se tam naučili takový ty metody práce s lidma... techniky, ty nám hodně pomohly, protože jsem se naučil s tou sborovnou pracovat. ... Ono by to nefungovalo, kdybych jim tam ty nápady vnutil. ... Je to hodně o tom, že si umím odepřít manipulaci ... aby ti učitelé do toho šli, aby to dělali rádi, aby to dělali pro sebe.“*

Ředitel tedy sází na techniky práce s týmem a snaží se dosáhnout shody na dalších plánech. Učitelé se stávají tvůrci plánů, sami si plánují aktivity na dobu tří let. Problém ale může nastat ve chvíli, kdy učitelé dosáhnou shody na něčem, s čím vedení školy nepočítalo, co není v souladu se záměry vedení.

Ředitel (škola C): „*Ale musím říct, že my si samozřejmě připravíme tu poradnu s paní zástupkyní. ... Neformulujeme přesné cíle, ale kam se chceme dostat... potom si říkáme, že snad nám tam nevznikne něco, co nás odrovná úplně. ... Zformulovali jsme cíle a pak byla další schůzka, kde jsme s něma dál pracovali. Pak jsem si nechal nějaký čas, abych si to případně poblídl, aby to v tom dalším procesu nesklouzlo někam jinam. ... direktivní jsem jenom v situacích, který jsou v rozporu s něčím. Například přijde někdo s nápadem, který je od pohledu špatnej... porušuje bezpečnost nebo je úplně proti směřování školy. Tak řeknu, že prostě ne. Není těch situací tolik, ale jsou.“*

Ředitel má tendenci podporovat systematické aktivity založené na tříletém plánu. Podporuje organizační učení tím, že nezadává jednoduché úkoly, podporuje sdílení, deleguje odpovědnosti, což ve výsledku vede ke změnám v organizaci (jde o učení typu *feed forward* – srov. Sun, Scott, 2003).

Strategii aktivizace učitelů delegováním odpovědností uplatňuje také vedení školy A. Klíčové jsou zde zejména projekty, ve kterých má vedení školy často pouze podpůrnou roli. Pro tuto školu je však typický ještě další rys, a sice relativně nekompromisní přístup k učitelům a jejich výběru. Jde tak o strategii, která má širší souvislosti a je součástí celého **personálního řízení**. Cílem je tlak na sdílení a naplňování vize školy. Samozřejmě ne vždy se podaří všechny přesvědčit. V takovém případě se hledají řešení, mezi nimiž často nechybí ani odchod lidí ze školy.

Učitelka (I. stupeň, škola A): „*Myslím si, že kdybych to tak rozvrhla na procenta, tak osmdesát procent ano, dvacet procent ne. To je alespoň můj názor. Myslím si, že jo. A dalo by se říct, že kdo se s tím neztožnil, tak odešel ze školy. Zkrátka se s tím neztožnil, nebyla to nějaká jeho vize.“*

Předpokladem úspěchu snahy vytvořit ve škole konzistentní kolektiv z hlediska směřování školy, a to i za cenu nuceného odchodu některých učitelů, je velmi silná pozice ředitelky a celého vedení. Zdá se, že vedení si v průběhu svého působení na škole takovou pozici vybuchovalo. Kombinace vytyčení jasného směru, vtažení lidí do tvorby cílů zajišťujících cestu určeným směrem, delegování pravomocí a také nekompromisního přístupu k oponentům přinesla do školy A novou situaci. Lze říci, že v důsledku toho došlo ve škole k proměně kultury, což bylo v tomto případě z hlediska organizačního učení zásadní.

Další strategie podporující organizační učení spočívá ve snaze vytvářet dobré **materiální** (finanční) a **organizační podmínky ve škole**. Ve všech sledovaných školách proto hrají významnou roli již několikrát zmiňované grantově podporované projektové příležitosti. Někteří autoři ukazují, že při nedostatku zdrojů se mohou organizace paradoxně více učit, avšak je-li projektů (zdrojů) mnoho, může to mít i kontraproduktivní efekt (Bapuji, Crossan, 2004). České školy deklarují, že jsou dlouhodobě podfinancovány, ale zdá se, že učící se a rozvíjející se školy si obvykle dokážou zajistit zdroje navíc. Finanční motivace je v kombinaci s výše uvedenými strategiemi důležitá, ani u nás však peníze navíc pro realizaci projektů automaticky neznamenají, že se lidé opravdu smysluplně učí a jejich učení má skutečně pozitivní význam pro školu a jejich práci v ní.

Učitel (II. stupeň, škola A): „*No a ti mladí si tobo samozřejmě nabrali hodně, ti šli na začátku s tou úrovní dolů v podstatě tak, aby naflákali za hodinu tři materiály a měli prostě vyděláno.*“

Ředitelka (škola A): „*Podmínkou tobo grantu bylo udělat materiál a ověřit ho ve výuce. O kvalitě tam nebylo ani slovo. Stačilo napsat do třídnice, že jsou materiály ověřeny, a hotovo. A my jsme si říkali, že je škoda nevyužít to pro tvorbu těch materiálů kvalitních.*“

Vedle hledání finančních zdrojů je ve škole A a částečně také ve škole B uplatňována další strategie. Vedení těchto škol se snaží vytvořit takové organizační podmínky, které budou společné učení ve škole stimulovat. Jde především o podporu **vzájemných hospitací**. Vedle klasických hospitací ze strany vedení jsou ve školách stimulovány i vzájemné učitelské náslechy. Hospitace zde kromě funkce kontrolní slouží i jako platforma pro organizační učení. Rozdílné jsou ale v tomto případě výsledky těchto snah ve sledovaných školách. Ve škole A se praxe hospitací stala nedílnou součástí kultury školy. Samozřejmě ani zde není vše přijímáno absolutně, výrok jedné z učitelek ilustruje využívané možnosti.

Tazatel: „*Jak vidíte ty vzájemné hospitace? Vadí vám to, přináší to něco?*“

Učitelka (I. stupeň, škola A): „*Tak ono to samozřejmě někomu nevyhovuje. On taky nikdo není jako nucen. Já to taky extra nevyužívám. Někdy je to taky těžké i sladit... v rozvrhu. Ale třeba teď jsem byla v páté třídě, protože vím, že do páté třídy příští rok půjdu, půjdu učit do páté třídy, tak mě to zajímalo a šla jsem se podívat do páté třídy. Já jsem nic nepotřebovala, kolegyně souhlasila, nic si nechystala pro mě. Šlo mně spíš o to, jak ty děcka něco časově zvládají.*“

Ředitelka školy B má stejný záměr. Podpora těchto aktivit v době šetření ale nebyla ještě systematická, a tak se doposud jednalo spíše o epizodické situace s potenciálem organizačního učení.

Tazatel: „*Teď se hodně mluví o kolegiálních hospitacích. Viděla jste někdy koleg při práci?*“

Učitelka (II. stupeň, škola B): „*No neviděla. Ale myslím si, že to určitě má svůj smysl, protože člověk vždycky od spousty lidí může převzít, no... Ne, neviděla jsem.*“

Tazatel: „*A u vás se někdo byl podívat?*“

Učitelka (II. stupeň, škola B): „*No, nebyl. Jako kromě vedení. ... Z kolegů nebyl.*“

Zástupkyně ředitelky (škola B): „*Je to čistě na nich, ano. Dali jsme jim možnost, že mají chodit. Několikrát samozřejmě bylo připomenuto, že mají možnost.*“

Ze získaných dat vyplynulo, že vedení všech sledovaných škol uplatňují relativně široké spektrum strategií s cílem podpořit organizační učení a rozvoj. Zaznamenali jsme přístupy systematické a zacílené, ale i ty dílčí, epizodické, bez silnějšího „tahu na branku“. V popisu se soustředíme na ty ucelenější. Chceme ukázat, že některé ze strategií jsou s různými obměnami příznačné pro více škol, jiné jsou úzce navázány na osobní charakteristiky jednotlivých lídrů škol.

Podpůrné faktory a bariéry – co organizačnímu učení pomáhá a co mu brání?

Stejně jako výsledky dalších výzkumů (srov. Leithwood, Louis, 1998; Schratz, Steiner-Löffler, 1998; Verbiest, 2002; Verbiest a kol., 2005) i naše data ukazují, že faktory ovlivňující organizační učení ve škole mohou mít stimulační i inhibiční funkci. Záleží vždy na konkrétních okolnostech. Jinými slovy, co je v jedné škole rozpoznáno jako překážka učení, působí v jiném školním kontextu jako stimul. Řadě z těchto faktorů jsme se již v určité míře věnovali v předcházejících částech. Práce s podpůrnými faktory a bariérami je totiž prakticky vždy součástí strategií řízení organizačního učení.

V prvním sledu je to samotný **vzor vedení školy**. Školy A a C dokládají, jak mohou členové vedení svým aktivním přístupem podněcovat organizač-

ní učení, v některých případech dokonce k němu dospěle ve škole i nutit. Data z obou škol ukázala, že vedení neaktivizuje sbor pouze tlakem. Významným stimulem je i samotné chování lídrů, které je nezdárka ve školách vnímáno jako vzorové. U školy B byla v době výzkumu odlišná situace. Nelze říci, že by zde působily ředitelka a její zástupkyně jako bariéra, ale jejich prozatím nedostatečné etablování ve funkcích v důsledku znamenají, že příležitosti k učení dospělých v této škole nacházíme spíše jako příležitosti náhodné, vedení si s lidmi ve škole vztah důvěry teprve snaží vybudovat.

Významnou roli v organizačním učení hraje dále **vize**. Ujasněná vize školy je důležitá z mnoha hledisek. Jak jsme již naznačili, sdílená vize přináší témata pro spolupráci a rozvoj učitelů. Zapojení do tvorby a implementace vize je důležitou podpůrnou strategií vedení pro aktivizaci učitelů. Patrné je to v přístupech lídrů škol A a C.

Již jsme uvedli, že úspěch řízení organizačního učení těsně souvisí a je závislý na kultuře školy – v tomto případě hraje podpůrnou roli **kultura** zdůrazňující **spolupráci**. Školy A i C jsou v tomto směru úspěšné, přestože jde o zcela odlišné školy. Společné ovšem mají, že ředitelé obou škol na sebe převzali roli tvůrců kultury. Přestože každý z nich přistupuje k rozvoji kultury z jiného východiska, spolupráce učitelů se v jejich školách obecně považuje za nezbytnost (škola A) či samozřejmost (škola C).

Důležitým podpůrným zdrojem i bariérou je **materiálně organizační kapacita** škol. Škola C je i díky silné komunitní podpoře velmi dobře prostorově uspořádána a materiálně vybavena. Společné prostory umožňující přípravu i pro aktivity, které škola nabízí obci, učitelé velmi oceňují, jsou na vybavení školy dokonce hrdí. Školy A i B jsou z hlediska organizační kapacity limitovány. Absence funkční sborovny jakožto místa pro shromažďování informací i setkávání učitelů je často zmiňovaným problémem školy B. Škola A se zase potýká se stavebně nepropojenými budovami, což pro některé učitele v důsledku znamená pocit izolace. Výstižně to komentuje jedna z učitelek prvního stupně školy A: „*Někdy se nepotkáme s nikým jiným než s kolegou z kabinetu.*“

Za zcela zásadní determinantu lze označit individuální přístup dospělých ve škole k učení. **Individuální kapacita** v podobě reflexe vlastního učení a propojení individuálního učení s potřebami školy je faktorem, který se nám daří sice sledovat ve školách jenom nepřímou, ale jeho význam, jak ukazují i další šetření, je nesporný (srov. Verbiest, 2002). Důležitost osobního přístupu ke spolupráci a potažmo k organizačnímu učení si uvědomuje například vedení školy A. Výrazná personální obměna pedagogického sboru iniciovaná ředitelkou nepřímou dokládá, jak osobní přístup učitelů k vlastnímu rozvoji podporuje či naopak znesnadňuje organizační učení.

Posledním z významných faktorů, které vstupují do organizačního učení, a identifikovali jsme je analýzou našich dat, je **vnější prostředí**. Městské školy A

a B jsou významně ovlivněny konkurenčním prostředím. V důsledku toho se pak lidé ve vedení těchto škol snaží akcentovat něco, co sami považují za tržní výhodu, ať již jde o nadstandardně kvalitní vzdělávací program (škola A) nebo péči o žáky se specifickými potřebami (škola B). V obou případech je vnější kontext stimulem rozvoje. Škola C je z tohoto hlediska v relativním bezpečí, komunitní charakter ale nutí školu a její zaměstnance k rozvoji také v jiných než tradičních rolích (vzdělavatelé dospělých, moderátoři kulturních akcí apod.). V našich datech se tak neukazuje, že by vnější prostředí působilo jako bariéra. Jak ale zdůrazňují Leithwood a kol. (1998), vliv vnějšího prostředí na organizační učení může být v některých případech i opačný.

Namísto závěru

Domníváme se, že výsledky z případových studií, jak je v textu ve zkratce prezentujeme, potvrdily vhodnost zvoleného designu. Realizace případových studií umožnila lépe identifikovat, jak specifické školní podmínky vstupují do procesů organizačního učení a také jak lze v realitě školního života poznávat procesy organizačního učení. Společně s průběžně prohlubovanou teoretickou analýzou východisek organizačního učení (srov. Lazarová a kol., 2012) pro nás představují výsledky kvalitativní fáze zásadní východisko pro koncipování následného kvantitativního šetření. Cílem kvantitativní fáze bude právě snaha ověřit a kvantifikovat výsledky případových studií.

Kombinace kvalitativního a kvantitativního přístupu je veskrze rizikovým postupem, který může vyústit ve vzájemně nekompatibilní výsledky obou postupů (srov. Vlčková, 2011). Na druhé straně umožňuje eliminovat potenciální slabá místa jednotlivých přístupů (srov. Tashakkori, Teddlie, 2003). V našem výzkumu volíme postup od kvalitativních případových studií k reprezentativnímu šetření. Důvodem této volby byla roztržitost teoretických konceptů organizačního učení, a tedy i obtížná operacionalizace konstruktů výzkumu.

Výsledky z jednotlivých případových studií, které interpretujeme na základě tříúrovňového modelu učení se v profesních komunitách (*broadening, deepening, anchoring*), naznačují, že tyto široké koncepty lze naplnit konkrétním obsahem zakotveným v praxi českých škol. Případové studie měly i další funkci, a to pomoci v definování konkrétních témat výzkumu. V kvantitativní fázi totiž dále ověřujeme, jaká z identifikovaných témat učení jsou platná i pro širší vzorek, zda se tak děje v popsáných uskupeních a také jak intenzivní jsou řízení a podpora procesů učení a které z nalezených podpůrných faktorů a bariér mají širší platnost. Sledovány přitom budou také vzájemné asociace mezi těmito faktory (podpůrné faktory i bariéry) a intenzitou učení (spolupráce) u identifikovaných témat.

Literatura

- ARGYRIS, Ch. *On organizational learning*. Malden: Blackwell Business, 1999. ISBN 0-631-21308-2.
- ARGYRIS, Ch., SCHÖN, D. A. *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading: Addison Wesley, 1996. ISBN 0-201-62983-6.
- BAPUJI, H., CROSSAN, M. From Questions to Answers: Reviewing Organizational Learning Research. *Management Learning*, 2004, roč. 35, č. 4, s. 397–417. ISSN 1350-5076.
- GOH, S. C., COUSINS, B., ELLIOTT, C. Organizational Learning Capacity, Evaluative Inquiry and Readiness for Change in Schools: Views and Perceptions of Educators. *Journal of Educational Change*, 2006, roč. 7, č. 3, s. 289–318. ISSN 1389-2843.
- KOENIG, G. L'apprentissage organisationnel: repérage des lieux. *Revue française de gestion*, 2006, roč. 60, č. 1, s. 293–306. ISSN 0338-4551.
- LAZAROVÁ, B., POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., SEDLÁČEK, M. Organizační učení v odborných diskurzích. *Pedagogická orientace*, 2012, roč. 22, č. 2, s. 145–161. ISSN 1211-4669.
- LEITHWOOD, K., JANTZI, D., STEINBACH, R. Leadership and other conditions which foster organizational learning in schools. In LEITHWOOD, K., LOUIS, K. S. (Eds.). *Organizational learning in schools*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1998, s. 67–92. ISBN 9-026-51539-1.
- LEITHWOOD, K., LOUIS, K. S. (Eds.). *Organizational learning in schools*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1998. ISBN 9-026-51539-1.
- MARSICK, V. J., WATKINS, K. E. The Learning Organization: An Integrative Vision for HRD. *Human Resource Development Quarterly*, 1994, roč. 5, č. 4, s. 353–360. ISSN 1044-8004.
- POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., LAZAROVÁ, B., NOVOTNÝ, P., SEDLÁČEK, M. Vedení procesů organizačního učení ve škole: první kroky realizace výzkumného projektu. In WERNEROVÁ, J. (Ed.). *Kam směřuje současný pedagogický výzkum?* Sborník příspěvků XVIII. celostátní konference ČAPV [CD-ROM]. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2010, s. 1–6. ISBN 978-80-7372-722-2.
- SEDLÁČEK, M. Případová studie. In ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 96–112. ISBN 978-80-7367-313-0.
- SENGE, P. M. *Pátá disciplína: teorie a praxe učící se organizace*. Praha: Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-162-1.
- SCHRATZ, M., STEINER-LÖFFLER, U. *Die lebende Schule*. Innsbruck/Wien: Studien Verlag, 1998. ISBN 3-407-25202-1.
- SUN, P. Y. T., SCOTT, J. L. Exploring the divide – organizational learning and learning organization. *The Learning Organization*, 2003, roč. 10, č. 4, s. 202–215. ISSN 0969-6474.
- STAKE, R. E. *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995. ISBN 0-803-95767-X.
- ŠEĐOVÁ, K. Analýza kvalitativních dat. In ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 207–247. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TASHAKKORI, A., TEDDLIE, Ch. *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003. ISBN 0-761-92073-0.
- VERBIEST, E. *Collectief leren in scholen*. Fontys: Tilburg, 2002.
- VERBIEST, E. a kol. *Collective Learning in Schools Described: Building Collective Learning Capacity*. Příspěvek prezentovaný na konferenci ICSEI 2005. [cit. 2012-06-15]. Dostupné z: <<http://hbo-kennisbank.uvt.nl/cgi/fontys/show.cgi?fid=2667>>.

VLČKOVÁ, K. Smíšený výzkum: Jedná se o nové a závažné téma? In JANÍK, T., KNECHT, P., ŠEBESTOVÁ, S. (Eds.). *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 1–6. ISBN 978-80-210-5774-6.

YIN, R. K. *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003. ISBN 0-761-92553-8.

O autorech

Mgr. MARTIN SEDLÁČEK, Ph.D., je odborným asistentem na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Výzkumně se zaměřuje zejména na otázky spojené s problematikou řízení a vedení škol a s organizačním rozvojem (např. role ředitele české základní školy, profesní a životní dráha ředitelů škol, organizační učení ve škole). Věnuje se také metodologii sociálních věd.

Kontakt: msedlace@phil.muni.cz

Prof. PhDr. MILAN POL, CSc., je profesorem pedagogiky na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Přednáší zejména obecnou pedagogiku, řízení škol a školství a pedagogickou evaluaci. Výzkumně se věnuje hlavně tématům spojeným s rozvojem škol jako institucí, specifických organizací a pospolitostí (např. správa školy, spolupráce ve škole, kultura školy, demokracie ve škole, profesní a životní dráha ředitelů škol, organizační učení ve škole). Je autorem či spoluautorem řady knižních, časopiseckých a dalších publikací u nás i v zahraničí.

Kontakt: pol@phil.muni.cz

Doc. Mgr. PETR NOVOTNÝ, Ph.D., je docentem pedagogiky na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Zabývá se výzkumem, výukou a rozvojovou prací v oblasti andragogiky a vzdělávání dospělých. V současnosti řídí Centrum inovace andragogických studií při Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Mezi témata, kterým se věnuje, patří vztah učení a profesního rozvoje, učení pro pracoviště a organizační rozvoj, v této oblasti publikuje. Je také angažován ve výkonném výboru České asociace pedagogického výzkumu.

Kontakt: novotny@phil.muni.cz

Mgr. LENKA HLOUŠKOVÁ, Ph.D., je odbornou asistentkou na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Svůj odborný zájem rozděluje mezi kariérové poradenství (např. profesní a vzdělávací dráha ředitelů škol, služby kariérového poradenství pro dospělé, potřeby dospělých ve vztahu k řízení kariéry) a témata spojená s rozvojem základních škol (např. kultura školy, organizační učení). Kromě výzkumné činnosti se angažuje i v řadě aktivit podporujících rozvoj služeb kariérového poradenství v České republice.

Kontakt: hlouskov@phil.muni.cz

Doc. PhDr. BOHUMÍRA LAZAROVÁ, Ph.D., je docentkou na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, spolupracuje s Akademickým centrem osobnostního rozvoje, specializovaným pracovištěm při Ústavu pedagogických věd. Přednáší zejména psychologické disciplíny pro pedagogické pracovníky, publikuje v oblasti školní psychologie, školního poradenství a mentoringu. Výzkumně se věnuje především tématům spojeným s učitelstvím (další vzdělávání učitelů, kariéra učitelů).

Kontakt: lazarova@phil.muni.cz

About the authors

MARTIN SEDLÁČEK is an assistant professor at the Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University. His professional focus is aimed at questions of school leadership and management and organizational development (the role of the headteacher in Czech schools, headteachers' professional and life careers, organizational learning in schools). He is also interested in methodology of social sciences.
Contact address: msedlace@phil.muni.cz

MILAN POL is a professor of education at the Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University. He mainly lectures on general education, educational leadership and management and educational evaluation. Author and co-author of a variety of books and specialists publications, his research concentrates on subjects related to the development of schools as institutions, specific organisations and communities, such as school governance, cooperation in schools, school culture, democracy in schools, headteachers' professional and life careers, organisational learning in schools.
Contact address: pol@phil.muni.cz

PETR NOVOTNÝ is an associate professor of education at the Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University. His professional work is focused on research, development and teaching in the field of adult education. At present he leads the Centre for Innovation of Andragogy Studies. His topics include adult education and training, the impact of training on professional development, workplace learning, and organizational development, he has authored or co-authored a number of publications on these topics. He is also engaged in the executive committee of the Czech Educational Research Association.
Contact address: novotny@phil.muni.cz

LENKA HLOUŠKOVÁ is an assistant professor at the Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University. Her professional interest divides between career counselling (e.g. headteachers' professional careers, career guidance services for adults, needs of adults in relation career management) and the topics connected with school development (e.g. school culture, organizational learning). In addition to research she is involved in activities promoting career counselling services in the Czech Republic.
Contact address: hlouzkov@phil.muni.cz

BOHUMÍRA LAZAROVÁ is an associate professor at the Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University. She cooperates with the Academic Centre of Personal Development which is a specialised centre at the Department of Educational Sciences. She delivers lectures on psychological disciplines for pedagogical workers and has authored articles on school psychology, school counselling and mentoring. Her research interests are mostly related to teacher-focused topics such as further teacher development and career of teachers.
Contact address: lazarova@phil.muni.cz

