

Vedení procesů organizačního učení ve škole: případové studie

Leading processes of organisational learning at schools: case studies

Milan Pol, Lenka Hloušková, Martin Sedláček, Bohumíra Lazarová,
Petr Novotný

Abstrakt: V příspěvku představujeme dílčí výsledky další fáze výzkumného projektu Procesy organizačního učení ve škole a jejich vedení¹. Ve druhé fázi řešení projektu byl zahájen empirický výzkum v základních školách, jehož cílem je poznat organizační učení ve škole a získat elementární přehled o stimulech a bariérách organizačního učení. Výzkumným designem kvalitativně orientované druhé fáze byla zvolena případová studie. V tomto příspěvku budou detailněji projednány výsledky prvních dvou případových studií.

Klíčová slova: škola, organizační učení, vedení škol,

Abstract: The text deals with results of the second phase of the research project Processes of organisational learning at schools and their leadership. In this phase the empirical research has been started at basic schools (6–15) with the aim to identify organisational learning at schools and to get basic overview about stimuli and also possible hindrances of organisational learning. The research design is case study. In this text we inform in a more detail about results of the first two case studies.

Keywords: school, organisational learning, school leadership

1 Úvod

Ve shodě s mnoha autory nahlížíme na organizační učení jako na jeden z hlavních atributů rozvoje školy (srov. Leithwood & Louis, 1998; Dalin, Rolff, & Kleekamp, 1993; Pol, 2007). Cílem příspěvku je ukázat prvotní výsledky z první kvalitativně orientované fáze empirického výzkumu. V textu prezentujeme dílčí výsledky analýz – doposud víceméně popisných – z realizovaných prvních dvou případových studií.²

2 Organizační učení a kapacita k organizačnímu učení jako východisko pro interpretaci případových studií

V některých teoretických diskuzích o organizačním učení ve školách se zdůrazňuje užitečnost dvojího vnímání procesů organizačního učení: (1) skrze samotné učení, jeho konkrétní průběh, témata, iniciační momenty a efekty tohoto učení; (2) skrze existující podpůrné organizační struktury, sítě interakcí, mechanismy sdílení praxe a sladování hodnot atd., tzn. skrze existující kapacity k učení (srov. Goh, Cousins, Elliott, 2006). Při analýze dat se

¹ Projekt je financovaný GA ČR, realizovaný v letech 2010–2012 a vedený pod číslem projekt GAP407/10/1197.

² Z důvodu pokrytí hlavních východisek i získání větší nasycenosti budou v rámci řešení projektu realizovány studie celkově tří základních škol, jejichž výsledky budou dále rozvíjeny v další kvantitativně zacílené fázi výzkumu.

rozlišení organizačního učení a kapacity k organizačnímu učení ukázalo jako nosné a stalo se vodítkem při určování struktury prezentace dat v tomto textu. Demonstrujeme tím přesvědčení, že procesy organizačního učení jsou závislé na fungování podpůrných organizačních struktur učení, vedení organizačního učení, vnímání významu učení a jeho užitečnosti aktéry školního života. Kapacitou pro organizační učení máme na mysli sestavu či systém atributů školy podporujících organizační učení (srov. Goh, Cousins, Elliott, 2006; Collinson, Cook, Conley, 2006; Verbiest, 2002; atd.). Takto popsanou sestavu atributů lze dále strukturovat do tří *dimenzí kapacity k organizačnímu učení ve škole* (srov. Verbiest, 2002):

- *Organizační kapacita*, kterou představují zdroje, organizační struktury a systémy učení; vnímaný význam učení; vedení/řízení.
- *Interpersonální kapacita*, tzn. charakter komunikace a interakce; kolektivní učení a sdílená praxe.
- *Individuální kapacita*, která je vyjádřena mírou a charakterem reflexe učení a jeho přínosu; propojením individuálního učení s potřebami školy.

3 Metodologické poznámky

Případovou studii vnímáme jako postup, který nejlépe umožňuje porozumění komplexnosti případu – v našem výzkumu procesu organizačního učení – v jeho přirozeném prostředí (srov. Stake, 1995; Yin, 2003; Sedláček 2007). Výsledky analýzy této kvalitativní fáze se stanou opěrným bodem – zdrojem hypotéz – pro následný kvantitativně orientovaný výzkum (srov. Yin, 2003; Miovský, 2006).

První vybraný případ označujeme jako *školu A*. Podle Yinovy (2003) typologie jde o tzv. *kritický případ*. Šlo nám o školu, kde lze očekávat dostatečný prostor pro učení se, potažmo pro rozvoj. Teorie upozorňuje v tomto na důležitou roli vedení školy (srov. Marsick & Watkins, 1994). Na základě analýz zpráv ČŠI a expertních konzultací jsme vybrali školu ve větším městě, která vykazovala znaky dobře řízené a vedené školy s dobrou image v okolí. Sběr a analýza dat probíhal v lednu až květnu 2011. Následně jsme rozhodli, že kritériem pro výběr druhého případu – *školy B* – bude strategie tzv. *kontrastního případu*. Hledali jsme školu, kde vedení školy nebylo z nějakého důvodu dostatečně etablované. Vybrali jsme městskou školu, ve které v době šetření (květen až červen 2011) byli členové vedení školy ve svých funkcích teprve půl roku.

Hlavní technikou sběru dat v obou školách se staly hloubkové rozhovory se všemi klíčovými dospělými aktéry. Rozhovory (často opakované) byly vedeny s řediteli, jejich zástupci, řadou učitelů a vychovatelkami. Triangulačními metodami sběru dat byly analýzy školních dokumentů a terénní poznámky pořizované v průběhu návštěv škol. Rozhovory jsme nahrávali na diktafon a následně byly celé přepsány. Stejně jako ostatní datový materiál pak byly zpracovány v programu ATLAS.ti. Analýza byla prováděna tak, že nejprve byl datový materiál podroben technice otevřeného kódování. Výsledkem bylo identifikování klíčových kategorií, které jsme následně začali deskriptivně zpracovávat a to v souvislosti s našimi výzkumnými otázkami. Zde se orientujeme na tyto otázky: *Proč se dospělí ve škole učí? Co se lidé ve škole učí? Jak se dospělí ve škole učí? Jak a čím je učení podporováno? Jaká je kapacita škol pro organizační učení na úrovni organizační, interpersonální a individuální?*

4 Z výsledků: škola A

4.1 Charakteristika školy A

Úplná základní škola se školní družinou je ve velkém městě. Počet žáků osciloval v posledních letech kolem 500. Škola je v okolí vnímána jako relativně úspěšná škola. Ředitelka školy společně se svými zástupci působila ve funkci v této škole 7 roků. Hodnotící zpráva ČŠI vyznívá pro školu velmi pozitivně, vedení školy je hodnoceno jako stabilní, podpora dosahování vzdělávacích cílů učiteli a oblast školního poradenství jako nadstandardní.

Škola se profiluje jako škola s rozšířenou výukou anglického jazyka (na I. stupni) a s rozšířenou výukou přírodovědných předmětů, matematiky a informatiky (na II. stupni). Na I. stupni jsou paralelní ročníky s programem jedné z klasických alternativ. Pedagogický sbor tvoří 38 pracovníků, z toho 36 kvalifikovaných, plus 16 nepedagogických pracovníků. Specifikem sboru je relativně výrazná obměna, v posledních 5 letech se vyměňuje kolem 3 učitelů za rok, což vedlo k posílení nejmladší skupiny pedagogických pracovníků (do 35 let).

4.2 Iniciační momenty organizačního učení

Přestože učitelé a vychovatelé o svém učení, o profesním rozvoji v prvním plánu nehovoří, a stejně tak zástupci vedení školy nepoukazují na to, že by jejich cílem byl ideál učící se školy, je škola A organizací, ve které je proces učení, myšleno nejen u žáků, silně zastoupen. Analýza získaných dat naznačuje, že toto učení, snaha o individuální a ve vztahu s ním i o organizační rozvoj, má primárně dva zdroje. V první řadě jde o stálý *tlak vedení školy* v podobě dobře implementované *vize*. Ředitelka společně se svými zástupci velmi cílevědomě usiluje o budování kvalitní školy, která bude úspěšná a bude vidět. Tohoto úspěchu má být dosahováno především kvalitní nabídkou vzdělávacího programu školy. S tím souvisí i tlak na kvalitní práci učitelů a vychovatelů. Tato *vize*, se kterou ředitelka se svým statutárním zástupcem do školy nastupovala, se postupně realizuje. Přes počáteční odpor řady pedagogů školy se zdá, že dnes ve škole většina tento cíl podporuje či alespoň přijímá.

Dlouhodobě podporované vědomí *příslušnosti ke škole* je druhým stěžejním motivem. U některých učitelů je zcela zjevným stimulem jejich profesního rozvoje snaha být součástí dobrého jádra školy. Výpovědi ukazují, že pro učitele má hodnotu *status dobrého učitele*. Snaha získat a udržet takovou pozici je druhým hnacím motorem pro učení se ve škole i pro školu. Přijetí *vize* a postupné přizpůsobení se sboru vystihuje i vyjádření zástupce ředitelky.

TAZATEL: „A ostatní ve škole to vidí stejně? Myslím tím, že nemají problém vstupovat do těch projektů, podílet se na aktivitě?“

ZÁSTUPCE ŘEDITELKY (škola A): „Myslím, že u nás ve sboru už jo, ale ten začátek byl hrozný. Taky, 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. Tam totiž na ty lidi jako kdyby nebylo nikdy vidět, protože na tom prvním stupni, to je myslím problém všech základních škol, který jedou takovým tím samospádem.... 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 pořád jsme to řešili, to bylo hlavně třeba to ŠVP. Někteří se ale chytli, ne všichni, ale je tady jádro, co dnes sami chodí, a navrhne, viděla jsem toto, co kdybych to zkusila.“

4.3 Identifikovaná témata organizačního učení

Z dat lze identifikovat dílčí tematické oblasti. Stěžejním je kurikulární reforma, konkrétně *školní vzdělávací program (ŠVP)*, který je chápán jako příležitost ukázat kvalitu. Škola tak

byla již jednou z pilotních škol. Práce na ŠVP má průběžný ráz, každoročně se inovuje jedna oblast (v době šetření se intenzivně pracovalo na reformulaci kritérií pro hodnocení). Vedením školy vyžadovaná kontinuální práce na ŠVP je častým tématem komunikace mezi učiteli napříč školou. Druhým tématem je problematika *metodiky pedagogické práce* (různé „figle“, práce s problémovými žáky jsou ve škole sdíleným tématem). *Informační a komunikační technologie* (ICT) a jejich uplatnění tvoří třetí obsahovou oblast učení. ICT jsou v popředí ze dvou důvodů: (a) stávají se běžnou součástí kultury školy, používají se pro vzájemnou komunikaci, pro komunikaci s veřejností apod.; (b) ovlivňují denní práci učitelů (ve škole se zkouší elektronické žákovské knížky). Mladší učitelé zde jsou nezřídka nápomocni zkušenějším kolegům. Prostřednictvím těchto dominantních ale i dalších dílčích subtémat je ve škole „předmětem učení“ ještě jedno silné průřezové téma. Jde o téma *kultury*. Škola má jasnou vizi a klade na všechny ve škole značné nároky. Nově příchozí se učí existovat v tomto prostoru, pronikat do kultury a podílet na jejím dalším spoluvytváření.

4.4 Organizační, interpersonální a individuální kapacita k učení

Vedení školy se snaží vytvářet přiměřené podmínky pro jeho naplnění dlouhodobých cílů. Ve škole funguje metodické sdružení i předmětové komise, jejichž činnost má reálnou náplň – obsahově se zaměřují především na ŠVP. Ředitelka zavedla a podporuje *vzájemné hospitace* mezi učiteli, které jsou mj. platformou pro vzájemné učení. Tato praxe není ve škole přijímána absolutně, má ale své výsledky, což ukazuje i následující výrok.

TAZATEL.: „Jak vy vidíte ty vzájemné hospitace? Vadí Vám to, přináší to něco?“

UČITELKA (I. stupeň, 8 let praxe, 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 byla jsem 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.“

Nelze říci, že škola z hlediska organizační kapacity funguje zcela bezproblémově. Patrné jsou i potenciální bariéry. Příkladem mohou být stavebně nepropojené budovy školy, což v sobě nese riziko izolace učitelů. Jiným rizikem by mohlo být možné soupeření učitelů na prvním stupni z důvodu existence dvou programů. Analýza dat ukazuje, že veškerá tato organizační kapacita, ať už ve formě pozitiv či rizik, nehraje ve škole rozhodující roli. Mnohem významnější je naplněný potenciál interpersonální kapacity, poháněný výše uvedenými stimuly (vize, pocit sounáležitosti). Pominout nelze ani individuální kapacitu jednotlivých aktérů školního života. Tu ovšem v tomto šetření poznáváme jen zprostředkovaně.

4.5 Jak je organizační učení ve škole podporováno?

Podpora kontinuálního rozvoje na úrovni jednotlivce i školy se zdá být pevná. Hlavním prostředkem vedení školy je dobrá *implementace* své vize. Jedním z nástrojů, pomocí kterého se podařilo ředitelce a jejímu týmu vtáhnout celou školu, je strategie *delegování*. Ve škole je běžné, že jsou podstupovány důležité pravomoci i „řadovému“ učitelů. Tento styl s sebou nese větší zapojení, zároveň zvyšuje individuální nároky na každého.

ŘEDITELKA (škola A): „Jeden kolega, co učí informatiku a fyziku, tehdy přišel, že by rád zkusil projekt v ESF schématu na e-learningovou podporu.“

TAZATEL.: „Jaká je vaše role v tom projektu?“

Ř: „Jenom podporující, já jsem to nadšeně přijala, ale nijak v tom nefiguruji.“

T: „A funguje to jak?“

Ř: „Koordinuje to ten pan učitel, on pak určil garanty jednotlivých předmětů. Všechno ale schvaluje on. Přiděluje tam i odměny. Jsem s tím spokojená.“

Podpora vedení se ukazuje i v řadě jiných příkladů. Za zmínku stojí ještě jeden významný školy – relativně cílená *personální politika*. Vedení si do jisté míry uvědomuje náročnost svého pojetí a snaží se, aby vize byla skutečně sdílena napříč školou. Ne vždy ale nachází absolutní pochopení. V případech neporozumění dochází i k odchodům ze školy.

UČITELKA (I. stupeň, 8 let praxe, 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 jako by neztotožnil, tak odešel ze školy. Zkrátka se s tím neztotožnil, nebyla to nějaká jeho vize.“

4.6 Shrnutí případu

Výsledky iniciálních analýz poměrně jasně ukazují, že ve škole A je učení, přestože se nejedná o explicitní cíl, nedílnou *součástí kultury*. Učení kontinuálně směřuje ke *změně kvality* výuky i dobrého jména školy. Motivem učení ve škole i pro školu je *komplementárnost tlaku vize* školy (prosazované ze strany vedení školy) a motivace jednotlivců být součástí dobrého jádra školy. Organizační kapacita je rozvinuta, organizační bariéry nejsou pocíťovány jako stěžejní, rozhodující pro učení dospělých je *kultura podporující interpersonální* (popř. individuální) *kapacitu*.

5 Kontrastní případ: Škola B

5.1 Charakteristika školy B

Škola B je úplnou základní školou se školní družinou a školní jídelnou. Navštěvuje ji zhruba 350 žáků ve 20 třídách. Na škole pracuje 30 pedagogických pracovníků (z toho 9 speciálních pedagogů) různorodého věkového složení. Pět měsíců před příchodem výzkumníků nastoupila do školy nová ředitelka a její statutární zástupkyně, druhá zástupkyně ředitele (předtím 1 rok zastupující ředitelka) zůstala ve vedení. Na I. stupni pracuje „metodické sdružení“, na II. stupni jsou „předmětové komise“, tak jak je to ve školách obvyklé.

Škola se věnuje vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení – dyslexií, dysgrafií, dysortografií a dyskalkulií, které tvoří 9 tříd. S tím souvisí latentní konflikt vizí školy, daný tím, že nové vedení přichází s ideou inkluzivní školy, zatímco další zainteresovaní preferují ideu speciálních tříd. Vedení je zavázáno ke změně projektem, se kterým ředitelka školy vyhrála konkurz, škola však dosud pracuje v původním režimu. Tento potenciální konflikt se dříve či později opět stane explicitním.

5.2 Iniciační momenty organizačního učení

Napříč školou B je sdíleno povědomí, že hlavní devizou školy je *kvalitní péče o žáky se specifickými vzdělávacími potřebami*, což dává škole šanci obstát v městském kontextu na „trhu“ základních škol. Tato skutečnost je i hlavním stimulem k učení, jakkoliv je přístup učitelů k této věci rozmanitý (viz individuální kapacita k učení). Dalším tradičním stimulem k učení jsou – jakkoliv to není reflektováno – *jednotlivé akce školy*, včetně akcí s přesahem do města/regionu, jako například soutěže žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Novým impulzem je tlak na *rozvoj předmětových komisí* iniciovaný novými členkami vedení školy na základě kritického postoje k současnému stavu.

5.3 Identifikovaná témata organizačního učení

Mezi tématy pro učení zasahující celou školu či její významnou část je opět významným fenoménem sdílená – byť dosti obecná – představa o nutnosti kvalitní péče o děti se specifickými vzdělávacími potřebami. K ní se vztahují i další témata, jako jsou problémy každodenního vyučování a kázně ve třídách či podpora začínajících učitelů. Jako méně významné se jeví otázky metodiky, učebnic a pracovních materiálů a zavádění výukových technologií do výuky. Učení je explicitně reflektováno u několika konkrétních vzdělávacích aktivit, jako jsou kurzy k novým výukovým technologiím či jednorázové vzdělávání k tématu šikany. Reflexe přínosu vzdělávání se nese v rovině pocitů, ne konkrétních poznatků či efektů vzdělávání.

5.4 Organizační, interpersonální a individuální kapacita k učení

Pro *organizační kapacitu k učení* je charakteristická skutečnost, že škola nemá funkční sborovnu, jen místo pro shromažďování informací a místo setkávání skupin učitelů či celého sboru je určováno ad hoc. To spolu s dalšími skutečnostmi naznačuje, že organizační kapacita k učení je ve škole B limitovaná. Významnou skutečností je, že předmětové komise na druhém stupni školy jsou formální, maximálně se v nich řeší akutní problémy (některé komise jsou dokonce jednočlenné). Metodické sdružení na prvním stupni je aktivnější a více otevřené ke sdílení a vzájemné podpoře. To dokládá vyjádření zástupkyně ředitelky, učitelskou skepsi vůči potřebnosti těchto struktur pak dokumentujeme vyjádřením učitelky druhého stupně:

ZÁSTUPKYNĚ ŘEDITELKY (škola B):

„Metodické sdružení funguje velice dobře, předmětové komise jsou nesmírně roztržité tady v této škole. Někdy předmětovou komisi tvoří jeden člověk, což je k ničemu. Ale více méně to fungování bylo formální, takže jsme se na všem potom dohodli. Ale stejně, oni většinu věcí řešili ti lidi na chodbách a tak operativně ..., ale že by se sešli, nějak koncepčněji pracovali...“

UČITELKA (II. stupeň, 19 let praxe, škola B):

„Tak jako já nejsem zastáncem dělání takových těch jako oficiálních schůzek, ale říkáme si, jak s látkou nebo si půjčujeme třeba materiály.“

Pro *interpersonální dimenzi kapacity k organizačnímu učení* je ve škole B rozhodující „kabinetní kultura“, která spojuje učitele na základě blízkosti (někdy lidské, někdy aprobací). Za funkční je ve škole považována komunikace z očí do očí, ale ta se odehrává zpravidla nahodile, např. o přestávkách či v jídelně. Celoškolní aktivity pro žáky, jako např. meztřídní projekty, jsou ve škole novinkou zaváděnou novými členkami vedení jednak ve prospěch žáků, ale také pro potenciál sblížit dospělé. Tyto ostrůvky komunikace jsou potenciálním příslibem pro rozvoj interpersonální kapacity k učení. Na druhou stranu je však varujícím momentem odpor ke sdílení a obavy ze vzájemných hospitací.

TAZATEL:

„Vy jste zmínila ty vzájemné hospitace. Je to i nějak podporováno ze strany vedení? Je to nějak třeba formalizováno nebo je to čistě na nich?“

ZÁSTUPKYNĚ ŘEDITELKY (dříve zastupující ředitelka)

„Je to čistě na nich, ano. Dali jsme jim možnost, že mají chodit. Několikrát samozřejmě bylo připomenuto, že mají možnost.“

TAZATEL:

„Ted'ka se hodně mluví o kolegiálních hospitacích. Viděla jste někdy kolegy při práci?“

UČITELKA (II. stupeň, 19 let praxe, 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: „No, nebyl. Jako kromě vedení. Z kolegů nebyl“

ZÁSTUPKYNĚ ŘEDITELKY (škola B):

(...) vzájemné hospitace, o to moc zájem není, třeba mně říkali, když jsem byla na hospitaci: „Když přijдете do hodiny, to mně nevadí, ale kdyby měla přijít kolegyně, tak mně to děsně vadí. Strašně mě to stresuje a zavazuje.“ Já vím, že to není nikdy příjemné, když Vám tam vzadu sedí, jo, čeká na každé slůvko. Záleží na typu učitele a tak.“

Individuální kapacita k organizačnímu učení není ve škole B silněji spojena s organizačním učením. Individuální profesní rozvoj je vnímám odtrženě od potřeb školy a jakkoliv je vnímána potřeba speciálních pedagogů, členové sboru na možnost získat formální vzdělání v tomto oboru neslyší. O dalším vzdělávání se rozhoduje spíše pocity, než racionální reflexí potřeby a případně efektů vzdělávání. Učení je explicitně spojována pouze s dílčími vzdělávacími aktivitami.

TAZATEL:

„Já se chci ještě zeptat na další vzdělávání, jak to tady ve vaší škole funguje. (...)“

UČITELKA (II. stupeň, 19 let praxe, škola B):

„No, jak to běží? Paní zástupkyně mi rozesílá nabídky, co chodí, většinou to rozesílá už adresně, takže mně pošle nějakou nabídku na matematiku a my si z toho vybíráme a pak samozřejmě, když se mi tam něco líbí a považuji, že by mi to něco dalo, tak se jdu zeptat, jestli tam na to jsou peníze.“

5.5 Jak je organizační učení ve škole podporováno?

Potřeba vedení a podpory organizačního učení je ve škole B především (v některých ohledech téměř výhradně) vyjadřována novými členkami vedení, prozatím spíše ve formě vize. Tato vize je sboru opatrně dávkována, vedení pro ni začíná hledat důvěru. Konkrétní návrhy odtud směřují k přestrukturování a rozvoji funkčnosti předmětových komisí, k organizaci vzdělávacích akcí pro sbor či jeho podstatnou část přímo ve škole. Vedení školy také prezentuje potřebu řízení kontrolou a hospitacemi. Zajímavým prvkem je nástup nových členek vedení do studia speciální pedagogiky s dvojím cílem: doplnit kvalifikaci sboru a působit ve škole jako vzor ve vzdělávání a rozvoji. A konečně se hovoří o rozvoji školy prostřednictvím investic do materiálního vybavení školy.

5.6 Shrnutí případu

Ve škole B vládne kultura postavená spíše na izolované práci učitelů. Komunikace mezi učiteli je limitovaná. Mechanismy podpory učení jsou slabé i proto, že nové vedení školy se ve škole teprve orientuje a opatrně hledá podporu pro své návrhy na změnu. Stávající kapacita k organizačnímu učení ve škole B je tedy zjevně limitovaná.

6 Předběžné závěry z případových studií

Domníváme se, že dosavadní vývody z případových studií potvrzují vhodnost zvoleného designu. Design případové studie otevřel možnost vnímat roli specifické konfigurace atributů školy podporujících organizační učení v jednotlivých školách. Data z případových studií si také vyžádala doplnění teoretické základny výzkumu. Ačkoliv tato fáze výzkumu není dosud uzavřena a bude pokračovat další (kontrastní) případovou studií, už nyní krystalizují předběžné interpretace vázané na teoretické koncepty organizačního učení. Výstupy z analýzy případových studií odkazují k následujícím konceptům:

Předně jde o koncept kapacity pro organizační učení, který už byl diskutován výše. Tento koncept se stal základním analytickým nástrojem pro tuto fázi analýzy, kde umožnil odlišit existenci potenciálu k organizačnímu učení a samotného organizačního učení. Jakkoliv jsou tyto dvě věci (potenciál a realita) bezpochyby spojeny, tam, kde kapacita chybí, k čemuž má zjevně blíže škola B, je předčasné hledat také procesy organizačního učení v celé jejich šíři a hloubce.

Zajímavou možnost interpretace nabízí také koncept organizačního učení v jedné, dvou či třech smyčkách (srov. Argyris, Schön, 1996). Učení v první smyčce (modifikace chování za účelem splnění cíle) patří ke každodenní realitě práce učitele a školy, jakkoliv se liší v jednotlivých školách míra učení a jeho mechanismy. Učení ve druhé smyčce, tzn. mj. učení se schopností modifikovat cíl, ke kterému má učení napomoci, už není nutně ve zkoumaných školách zastoupeno. Učení ve prospěch změny školy (třetí smyčka) a k tomu směřující modifikace chování a cílů činnosti, je pak obtížné k nalezení v obou případech. Jakkoliv jsou mezi školami rozdíly v mnoha aspektech (šíře zapojení sboru, ochota otevírat hlubší témata apod.), je třeba říci, že je velmi obtížné na základě zjevných znaků rozlišovat školy podle přítomnosti smyček vyšších učení a rozhodně tak nelze činit mechanicky.

A konečně se ukazuje se kritická role vedení procesů organizačního učení. Případové studie upozorňují, jak významný je prvek vedení procesů organizačního učení ve smyslu nastavení, udržování a trvalé podpory mechanismů organizačního učení. I tento moment si ale žádá hlubšího vytěžení v analýze případových studií, případně v dalších fázích výzkumu.

Literatura

- Argyris, C., & Schön, D. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, Mass.: Addison Wesley.
- Collinson, V., Cook, T. F., & Conley, S. (2006). Organizational learning in schools and school systems: Improving learning, teaching and leading. *Theory Into Practice*, 45(2), 107–116.
- Dalin, P., Rolf, H. G., & Kleekamp, B. (1993). *Changing the school culture*. London: Cassell.
- Goh, S. C., Cousins, B., & Elliott, C. (2006). Organizational learning capacity, evaluative inquiry and readiness for change in schools: Views and perceptions of educators. *Journal of Educational Change*, 7(3), 289–318.
- Leithwood, K., & Louis, K. S. (Eds.). (1998). *Organizational learning in schools*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1994). The learning organization: An integrative vision for HRD. *Human Resource Development Quarterly*, 5(4), 353–360.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: MU v Brně.
- Sedláček, M. (2007). Případová studie. In R. Švaříček & K. Šedřová et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Verbiest, E. (2002). *Collectief leren in scholen*. Fontys: Tilburg.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Kontakt

prof. PhDr. Milan Pol, CSc.
Mgr. Lenka Hloušková, Ph.D.
doc. PhDr. Bohumíra Lazarová, Ph.D.
doc. Mgr. Petr Novotný, Ph.D.
Mgr. Martin Sedláček, Ph.D.
Masarykova univerzita
Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd
A. Nováka 1, 602 00 Brno
e-mail: pol@phil.muni.cz
hlouzkov@phil.muni.cz
lazarova@phil.muni.cz
novotny@phil.muni.cz
msedlace@phil.muni.cz

Bibliografické údaje

Pol, M., Hloušková, L., Sedláček, M., Lazarová, B., & Novotný, P. (2011). Vedení procesů organizačního učení ve škole: případové studie. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 109–117). Brno: Masarykova univerzita.

Dostupné z:

<http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispvevku/PolHlouškovaSedlacekLazarovaNovotny.pdf>

doi: 10.5817/PdF.P210-CAPV-2012-49