

Vzdělávání v (pandemické) krizi: Případ „bezděčného“ sensemakingu v koordinaci vzdělávání v základních školách

Eva M. Hejzlarová, Magdalena Mouralová,
Štěpánka Volfová

Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd

Abstrakt: Cílem studie je porozumět dynamikám, které ovlivňují koordinaci institucí zapojených do vzdělávání v krizových obdobích. Naším případem je koordinace opatření proti pandemii covidu-19 v základních školách s důrazem na školní rok 2021/2022 tak, jak byla nesena klíčovými institucionálními aktéry. V jádru našeho přístupu je perspektiva sensemakingu – utváření porozumění a jeho proměny v reakci na krizi. Studie specificky využívá koncepty normality a krize a literaturu související se vzděláváním v krizi. Soustředí se na různé významy normality a krize ve výpovědích jednotlivých aktérů, na časovou dimenzi spojenou s krizí a na sebevnímání aktérů a jejich vnímání ostatních. Zvolený výzkumný design instrumentální případové studie čerpá z veřejně-politických dokumentů a 12 rozhovorů se zástupci různých aktérů lokálního vzdělávacího systému. Z podrobné analýzy dynamik vnímání jednotlivých aktérů a jejich interakce vyvstává plastický obraz utváření politiky v posledním pandemickém roce, kdy se jako podstatné elementy kolektivního sensemakingu ukázaly významy „děti ve školách“, „zvládnutí situace“ a „uznání“. Sledovaný kolektivní sensemaking navrhujeme označit jako „bezděčný“, protože nebyl aktivně moderovaný, ale vznikl jako přízpůsobení se významům MŠMT jakožto aktéra s největší mocí.

Klíčová slova: vzdělávací systém, vzdělávání v ohrožení, sensemaking, normalita, krize, covid-19, případová studie, Česko

Education in (Pandemic) Crisis: Unintentional Sensemaking in the Coordination of Elementary School Education

Abstract: The aim of this study is to examine the dynamics that shape the coordination of institutions involved in education during times of crisis. Our case study analyzes the coordination of measures against the COVID-19 pandemic in elementary schools, with a focus on the 2021/2022 school year and the role of key institutional actors. Central to our approach is the concept of sensemaking – the process of forming and revising understanding in response to crisis. Specifically, we draw on concepts of normality and crisis, as well as scholarship on education in crisis, to investigate how the meanings of individual actors shaped perceptions of crisis and normality, the temporal dimensions of crisis, and both self-perceptions and perceptions of others. The instrumental case study is based on public policy documents and 12 interviews with representatives of institutions within the education system and related actors. A detailed analysis of the dynamics of actors' perceptions and their interactions reveals a vivid picture of policymaking in the final pandemic year, when the meanings of “children in schools,” “coping with the situation,” and “recognition” emerged as essential elements of collective sensemaking. We describe this collective sensemaking as “unintentional,” as it was not actively steered but developed through adaptation to the meanings of the Ministry of Education – the actor wielding the greatest power.

Keywords: education system, education in emergency, sensemaking, normality, crisis, covid-19, case study, Czechia

<https://doi.org/10.14712/23363177.2025.9>

www.orbisscholae.cz

© 2025 The Authors. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>).

Vzdělávání v období pandemie covidu-19 se stalo předmětem zájmu mnoha akademických reflexí. Ty přispěly jednak ke vzniku specifického vědění o podobách vzdělávání v pandemickém období 2020–2022 (např. Pokhrel & Chhetri, 2021; z tuzemských např. Švaříček et al., 2020; Walterová, 2022), ale také navázaly na proud „education in emergencies“ (dále vzdělávání v krizi), jenž se tradičně nevěnuje tolik krizím souvisejícím s plošným ohrožením zdraví, ale krizím typu válečné konflikty, přírodní katastrofy či střelba ve školách, a studie se často zaměřují na země mimo naši kulturní oblast (Burde et al., 2017; Tarricone et al., 2021). Do tohoto proudu výzkumu, který nyní pokrývá i pandemii covidu-19 (Chatzipanagiotou & Katsarou, 2023; Parveen et al., 2022), se chceme zařadit i my. Nechceme přitom přinést x-tou studii zaměřenou na vzdělávání v pandemii, ale vyjádřit se prostřednictvím našeho případu k obecnějším otázkám vnímání krize a normality v určitém vzdělávacím subsystému – zkoumáme, jakou úlohu může toto vnímání hrát v podmínkách krizového (nebo přesněji ne zcela standardního) vzdělávání.

Naše studie pojímá celé období pandemie, ale specificky cílí na vnímání krize a normality různými institucionálními aktéry vzdělávání v posledním pandemickém školním roce (dále ŠR) 2021/2022 s důrazem na jejich koordinaci. K rozhodnutí vymezit náš výzkumný zájem právě takto nás vedlo několik důvodů:

Prvním je naše zaměření na významovou vrstvu (sensemaking), která hraje v jednání aktérů a v jejich koordinaci v krizi podstatnou roli (Kalkman, 2019). Příběh koordinace politiky nevyprávíme primárně se zájmem např. o nedostatek zdrojů či informační toky, ale skrze to, jakým způsobem vnímali aktéři krizovost, resp. normalitu dané situace. Velká část literatury věnované vzdělávání v krizi se naopak zaměřuje na velmi konkrétní praktikálie (Šalamounová, 2022; Švaříček et al., 2020), které jsou sice důležité (i my se jim ostatně budeme věnovat), ale jejich výskyt je takřka zákonitý (zdroje a informace jsou v krizi úzkým místem vždy), a také jsou často místně i časově specifické, což snižuje jejich obecnější relevanci.

Druhým důvodem je obohacení stávajícího vědění o zaměření na dynamiku vzdělávacího subsystému. V odborné covidové literatuře bývá totiž pozornost věnována typicky jednomu aktérovi (Brion & Kiral, 2022). Vztahy škol s dalšími aktéry jsou sice tematizovány i v některých dalších studiích (Grissom & Condon, 2021; Watson & Singh, 2022), nicméně jsou téměř výhradně nahlíženy jen z perspektivy samotných škol a jejich vedení. Našemu pohledu na vzdělávací subsystém se ze současné covidové literatury nejvíce blíží texty De Vota a jeho kolegů (De Voto et al., 2023; De Voto & Superfine, 2023), na souhru více aktérů se soustředí i některé studie reflektující pandemii prasečí chřipky v letech 2009 a 2010. Ty zdůrazňují potřebu připravenosti a provázanosti mezi plány na národní, regionální a lokální úrovni (Purohit et al., 2018), nekonzistenci v deklarovaných cílech při zavírání škol a také zmatek v opatřeních a z toho plynoucí napětí mezi aktéry (Klaiman et al., 2011) či podstatnou roli krizových plánů škol, předchozí zkušenosti s podobnými situacemi, potřebu flexibility a rovněž důležitost komunity, která se kolem školy soustředí (Stuart et al., 2013). Obecněji pak tyto studie poukazují na napětí mezi školami a ministerstvy školství a zdravotnictví týkající se konkrétních procedur a nákladů.

Třetím přínosem naší studie je, že postihuje málo zmapovanou etapu pandemie. Většina studií reflektujících pandemii covidu-19 se zaměřuje na rané období pandemie, kdy bylo vnímání krize napříč jednotlivými aktéry sdílené nebo blízké a krize byla prožívaná jako intenzivní a bezprecedentní. V námi zkoumaném ŠR 2021/2022 už školy nebyly plošně uzavřeny, karantény nebo uzávěry byly čistě lokálního charakteru a také bylo k dispozici očkování. Na druhé straně pandemie probíhala v plné síle a provoz škol byl poznamenán povinností testovat žáky, absencemi žáků i učitelů a střídáním či kombinací prezenční a distanční výuky. Mimořádná protipandemická opatření byla ve školách zrušena až 18. února 2022. Sledujeme tedy fázi „vychládající krize“, v níž je méně urgencye a významové vrstvy jsou nuancovanější. Právě fokus na poslední pandemický ŠR tak nabízí velmi užitečné vědění pro méně globální typy krizí, které vyžadují koordinaci určitého subsystému (podobný případem je příchod ukrajinských uprchlíků do škol na jaře 2022).

V souladu s výše uvedenými bílými místy jsme si pro svoji studii stanovily cíl porozumět dynamikám, které ovlivňují koordinaci aktérů zapojených do vzdělávání v krizových obdobích. Výzkumné otázky pak jsou:

VO1: Jakou nesli jednotliví aktéři vzdělávání zátěž a jak na ni reagovali v období pandemie? V čem byly shody a rozdíly co do intenzity zátěže a rozložení v čase?

VO2: Jak může zaměření na významové vrstvy jednotlivých aktérů vzdělávání pomoci v porozumění těmto shodám a rozdílům (v čase)?

VO3: Jaké závěry z toho vyplývají pro vzdělávání v krizi?

Zodpovězení VO1 kotví naši analýzu včetně dalších interpretací. VO2 na ni přímo navazuje a míří k identifikaci významových vrstev a k porozumění způsobům, jakými se tyto významové vrstvy propisovaly do koordinace aktérů. VO3 pak propojuje naše závěry s širším věděním.

1 Koordinace veřejné politiky v normalitě a krizi

V normálních časech se realizace veřejných politik (včetně té vzdělávací) odehrává zejména v rámci procesu implementace, a to v relativně stabilním prostředí se zavedenými a strukturovanými vztahy mezi aktéry a naplánovanými procesy (Pülzl & Treib, 2017). V dobách, které jsou poznamenány mimořádnými okolnostmi, tradiční implementační proces nahrazuje tzv. krizové řízení (McConnell, 2011), které probíhá v proměnlivém prostředí, kde kromě vnějších charakteristik (např. vypuknutí pandemie) může docházet k částečné destabilizaci samotné implementační struktury. Stejně jako implementace počítá krizové řízení se sdíleným hodnotovým rámcem a s existujícími vztahy mezi aktéry. Krizové řízení může být direktivnější a časově naléhavější, standardní implementační struktura se může zplošťovat, zároveň pak aktérům přiznává větší míru autonomie (Capano & Toth, 2023). V rámci této studie používáme termíny implementace a krizové řízení, pokud chceme zdůraznit specifika těchto procesů, jinak ale používáme pro veřejněpolitické dění zastřešující výraz koordinace (Tarricone et al., 2021).

Klíčovým předpokladem našeho zkoumání je konstruovaná realita, tj. důraz na to, že konání organizací a jednotlivců je vedeno tím, jak si vykládají skutečnost. Významová vrstva – její podoba, způsob kultivace i míra sdílení – je přitom v krizi velmi podstatná. Weickův autorský tým (2005) označuje tento proces sociálního konstruování v krizi jako *sensemaking* a tvrdí, že nastává ve chvíli, kdy jedinec dostává nesourodé zprávy týkající se činnosti, kterou vykonává, což vyvolává retrospektivní tvorbu hodnověrných významů, které tuto činnost a její budoucí podobu ospravedlňují (pro další pojetí srov. Turner et al., 2023). *Sensemaking* představuje způsob, jak se jednotlivci i instituce vztahují jak k situaci samotné, tak i ke svým rolím či odpovědnosti vůči ostatním aktérům a případným krokům, které mají vést k překonání krize (Kalkman, 2019).

Utváření nových významů v reakci na nejistou, nejednoznačnou situaci nebo na změnu (Galbin, 2021) přitom je (nebo může být) poměrně dynamické: pro každého aktéra má jinou podobu a zároveň je vyjednáváno v komunikaci s dalšími aktéry. Typickým průběhem je individuální (angl. *autonomous*) *sensemaking* na počátku krize a jeho následné nahrazení kolektivním *sensemakingem*, kdy se mezi aktéry hledá shoda na povaze událostí, rolích a krocích, které je třeba podniknout. Tato shoda přitom není absolutní, ale jen přibližná. Vzhledem ke složitému kontextu, který se v krizi neustále mění, jsou pro kolektivní *sensemaking* důležité věrohodnost a pochopení, které umožňují pokračování komunikace; kolektivní *sensemaking* ale nepřináší smazání rozdílů nebo třenic mezi aktéry (Choo, 1996; Weick, 1995, in van der Meer et al., 2017). Pokud není významová vrstva sdílená, vede to k napětí, jak na případu covidového Dánska ukazují Rubin a de Vries (2020). Význam *sensemakingu* je podtržen tím, že jde o předpoklad vzniku kolektivní improvizace v momentě hledání odpovědi na krizi (Garreau & Adrot, 2009).

V oblasti vzdělávání se perspektiva *sensemakingu* typicky zkoumá na úrovni jedné instituce, nejčastěji školy (Urquhart et al., 2025; výjimky srov. Henriksen, 2018). Dynamiky *sensemakingu* zde zahrnují mj. důležitou úlohu lídra, který *sensemaking* moderuje (tzv. *aktivní sensemaking*; Ganon-Shilon & Schechter, 2019) a napomáhá tomu, aby se individuální rozumění transformovalo do kolektivního (Coburn, 2005). Zároveň se existující literatura typicky dotýká implementace nějaké změny (např. kurikula) v nekrizovém období; o *sensemakingu* v kontextu vzdělávání v krizi se toho ví málo (výjimky srov. Murphy & Devine, 2023).

V této studii využíváme rámec *sensemakingu* pro zkoumání toho, jak aktéři ve vzdělávacím subsystému konstruovali vnímání krize a normality i vnímání sebe sama, svých rolí a vztahů s ostatními aktéry. Analýza *sensemakingu* se v našem případě opírá o analýzu významů, které se vázaly k prožívání krize, resp. normality.

Krizi přitom rozumíme jako situaci, kdy je vážně narušeno fungování určitého systému či jeho části (Keller, 2017a) nebo kdy vinou exogenní události dojde ke kolektivnímu stresu (Boin & 't Hart, 2022). Z hlediska *sensemakingu* je pro krizi příznačné, že „stávající způsoby řešení problémů, zdroje a rámce v dané situaci nefungují a... je třeba nově nastavit fungování, a to i za pomoci nových aktérů a myšlenek“ (Lukton, 1974, s. 385). Toto chápání, v jehož centru je *sensemaking* jako

proměna porozumění, pak umožňuje vymezovat krizi vůči normalitě, která ji předcházela a která má po odeznění krize opět nastat, ale také vztahovat ji k novým normám, které budou fungování ovlivňovat v budoucnu.

O normalitě lze hovořit také jako o stavu přiměřeného respektování ustavených systémů hodnot a norem (Keller, 2017b), což připouští existenci normality i v krizi, kdy je fungování sice narušeno, ale zároveň se lidé a instituce nepropadají do chaosu, ale zvládají vyjednávat nové mody fungování. V souvislosti s polykrizí současného světa se hovoří o nové normalitě, pro kterou je typická vleklejší neuspokojivá situace zejména některých sociálních skupin (např. migrantů v rámci tzv. migrační krize); termín nová normalita je ale spojován i s pandemií covidu-19 (Fülöp et al., 2023; Raghavan et al., 2021).

Komplementárně lze koncept krize vymezit i z hlediska časovosti. Krize je v tomto pojetí nahlížena jako určitá intenzita události nebo dění, při které je třeba učinit rozhodnutí, jež bude mít přímý vliv na to, co se bude dít dál (Ramalho, 2021). Podobně – byť za užití jiných termínů – vysvětluje povahu krize Koselleck (2002), když poukazuje na tlak času v krizi a obecnější akceleraci času v moderních dějinách. Arendtová (1985, cit. in Jalušič, 2024) popisuje krizi jako moment rozpojení časové kontinuity a hledání cesty k jejímu scelení. Kontinuita se nicméně ukazuje jen jako jedna z možností, jak časovost zakoušet – v opozici k představě kontinuity stojí de-temporalizace (Tarkowska, 2006), která fragmentuje dění na epizody (i zde se krize objevují, ale spíše v podobě nové normalizace).

Předestřený teoretický rámec tedy tvoří koncept sensemakingu, ve kterém se soustředíme zejména na významy související s vnímáním krize a normality u jednotlivých aktérů v daném vzdělávacím subsystému a na dimenzi času. V souladu s touto perspektivou jsme budovaly i dataset a prováděly analýzu.

2 Použité metody a dataset

V našem výzkumu jsme zvolily design instrumentální případové studie (Grandy, 2010), která má ambici zachytit určitý fenomén na podkladu konkrétního případu. Naším fenoménem je sensemaking a jeho dynamika v rámci vzdělávacího subsystému, případ pak definujeme jako koordinaci protipandemických opatření v základních školách během pandemie s důrazem na ŠR 2021/2022 tak, jak byla nesena klíčovými institucionálními aktéry v jednom z krajských měst. Jako klíčové institucionální aktéry jsme určily Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT), krajskou hygienickou stanici (KHS), Českou školní inspekci (ČŠI), zřizovatele (město) a základní školy v daném krajském městě. Snažily jsme se přitom realizovat jak rozhovory s vedoucími zástupci daných institucí, tak i tzv. liniovými pracovníky (Lipsky, 1980). Dataset představují následující veřejněpolitické dokumenty:

- *Návrat žáků k prezenčnímu vzdělávání v základních a středních školách* (Česká školní inspekce, 2021a),

- *Průběžná zpráva o vyrovnávání nerovností ve vzdělávání ve školním roce 2021/2022* (Česká školní inspekce, 2021b),
- *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2021/2022* (Česká školní inspekce, 2022),
- *Vzdělávání na dálku v základních a středních školách. Tematická zpráva* (Česká školní inspekce, 2020; Pavlas et al., 2021),
- *Zpráva o dopadech pandemie covid-19 na vzdělávání* (Vláda ČR, bez data),
- interní (a částečně anonymizované) dokumenty zřizovatele.

Druhá část datasetu sestává z 12 rozhovorů:

- s úřednickými reprezentantkami MŠMT (R1, R2),
- s politickou reprezentantkou zřizovatele (R3),
- s úřednickou reprezentantkou zřizovatele (R4),
- se zástupkyní KHS v kraji zřizovatele (R5),
- se zástupkyní ČŠI v kraji zřizovatele (R6),
- s představitelkami vedení základních škol (R7, R8, R9),
- s učitelkami na 1. stupni (R10, R11, R12).

V rozhovorech jsme se soustředily na činnosti vykonávané v posledním pandemickém roce a v letech předešlých a probíraly s informantkami jejich porozumění specifikům dotčených období. Rozhovory se převážně (až na R2 a R8) konaly prezenčně, většina (kromě R5 a R6) byla nahrána a doslovně přepsána.

Všichni lidé, s nimiž jsme rozhovory realizovaly, vyjádřili s výzkumem informovaný souhlas. Potenciálně komplikovaná nicméně byla anonymizace – nikoli primárně ve vztahu ke čtenářstvu, ale ve vztahu k tomu, že se aktéři mezi sebou znají a některé informace či vyjádření mohou být vnímány citlivě. Z toho důvodu jsme nepoužily citace, které by představovaly jakékoli riziko pro někoho ze zúčastněných. Další opatření, které jsme využily k rozostření identit jednotlivých informantů/informantek, bylo sjednocení jejich genderu na ženský.

V naší studii kombinujeme dvě epistemologické pozice. První výzkumná otázka spadá do realistické tradice a její místo je v oddílu 3. K informacím od aktérů jsme v rámci této tradice přistupovaly kriticky v tom smyslu, že jsme je triangulovaly s dalšími zdroji, ale v principu jsme sdělované informace přijímaly a analyticky je neproblematizovaly. Vzniklý formát označujeme jako kazuistiky, tj. v našem případě shrnutí situace jednotlivých aktérů (Hartl & Hartlová, 2004) tvořené s intencí poskytnout do nich na základě nasbíraných dat vhled. Druhá výzkumná otázka pak spadá do konstruktivistického paradigmatu a je pojednána v oddílu 4. Rozhovory jsme analyzovaly v souladu s interpretativní tradicí (Schwartz-Shea & Yanow, 2013), tj. identifikovaly jsme v prepisech místa odkazující k normalitě a krizi a od nich následně odvozovaly kategorie, které prezentujeme jako významy. Ve výsledku jsme se blíže zabývaly pěti kategoriemi – významy: *děti ve školách*, *návrat k rolím před pandemií*, *zvládnutí situace a dostátí všem požadavkům*, *nestálost prostředí a uznání*. V příloze uvádíme ukázkou kódování na příkladu jedné kategorie – významu. Kvalitu výzkumu

jsme se dále snažily zajistit shromážděním maxima relevantních dat (dokumentů i rozhovorů), dále jsme data triangulovaly dalšími výpověďmi o období pandemie (srov. Mouralová & Hejzlarová, 2022; Terry & Mouralová, 2025) a v neposlední řadě jsme před finalizací textu provedly member-checking (Švaříček & Šed'ová, 2007).

3 Zátěž klíčových aktérů vzdělávání v pandemii z hlediska intenzity a zasazení v čase

Tento oddíl sleduje, jakou zátěž nesli klíčoví aktéři vzdělávacího subsystému během pandemie covidu-19 a jak na ni reagovali. Věnujeme pozornost nejen proměnám v čase (březen 2020–únor 2022 s důrazem na ŠR 2021/2022), ale i rozdílům mezi jednotlivými aktéry.

3.1 Základní školy

V období od března 2020 do června 2021 se školy vypořádávaly se zcela novou situací fyzické nepřítomnosti žáků ve škole, která narušila zaběhlé formy výuky i komunikace. Vznikaly nové agendy, které bylo třeba okamžitě zvládnout: organizace distanční výuky (později též kombinace prezenční a distanční), ovládnutí nových technologií i nových metod výuky, úpravy obsahu učiva, forem výuky i hodnocení žáků. Školy realizovaly i řadu aktivit nesouvisejících se vzděláváním: v prvním období vydávání potvrzení pro čerpání ošetrového (OČR), v dalších pak evidence nakažených či organizace testování, koordinace s KHS při trasování a reportování nemocnosti a karantén zřizovateli. Mnohdy bylo třeba značné improvizace a vystoupení ze zažitého režimu; nápor práce nebylo možné zvládnout v rámci běžné pracovní doby.

Během celé pandemie školy operují ve vysoce proměnlivém prostředí, což přinášelo požadavek na sledování vládních nařízení, jejich převedení do školní reality a jejich komunikaci s rodiči u učitelů, často i koordinaci se zřizovatelem a dalšími subjekty. Zpoždění instrukcí přinášelo zátěž v podobě spěšného překlápění vládních nařízení do školních politik, ale i náročné komunikace s rodiči:

My jsme vlastně z mediálního sdělení věděli, že něco bude, o tři, čtyři dny dříve, lidi se nás dotazovali, ale dokud my to nemáme černý na bílém, tak vlastně nemůžeme nic změnit. Takže to bylo, že nás občas jako vystavili tomu, že se pustilo něco do éteru... rodiče volali „vždyť už to má přece bejt takhle!“ ... To byly nepříjemnosti, který nám jako tímhlectím způsobovali... To prostě zaměstnalo vedení na celou noc. (R7)

Měnila se i podoba zátěží. V prvním lockdownu na jaře 2020 byla zejména technologická a organizační.

Ten první rok byl takovej, že jsme se dost všichni v tom plácali, navíc já nejsem úplně jako zběhlá v té počítačové technice, takže de facto mě za pochodu učil syn, jak mám pracovat s Teamsama, podobně asi jako spoustu dalších kolegyň (*smích*), pak jsme měli

vlastně hned v září... takový kurz a domluvili jsme se, že všichni půjdou přes ty Teamsy. (R10)

Situace ale byla zároveň relativně přehledná a v jistém smyslu mobilizující. V dalších lockdownech ve ŠR 2020/2021 se dostavuje únava: organizaci a technické zajištění měla většina škol již zvládnuté, zátěž nabyla spíše pedagogicko-metodické podoby, ale týkala se i motivace, kdy byli učitelé i žáci unaveni a trpěli nedostatkem kontaktu.

Ale rozhodně bych to už nechtěla (*smích*). Ten kontakt s těmi dětmi chyběl a je to vidět i na těch dětech. Bylo to náročnější, samozřejmě člověk se zase přizpůsobí, ale... (R10)

Ve ŠR 2021/2022 již nejsou vyhlášovány plošné lockdowny a výuka probíhá primárně prezenčně, i když pro jednotlivé třídy či žáky je v různých obdobích poskytována i distanční či hybridní formou z důvodu karantén a izolací. I v tomto období se objevují nové úlohy: pokrytí hybridních forem výuky a podpora žákům, kteří mají znalostní i sociální deficity, zajišťování plošného testování, evidence výsledků a výjimek z testování, řešení karantén na úrovni jednotlivců a tříd, reportování nemocnosti. Silně zátěžové je vypořádávání se s nejistotou a nejednotností postupů:

Někdy někdo měl covid, jakože byl otestovanej, že je pozitivní, poslali ho domů, ale třídu neposlali domů. Ale třeba zase jinde, to měli zase jinou třídu, kde prostě byl pozitivní někdo, tak jeho poslali domů a pak vzápětí celou třídu poslali domů... Že jako se v tom člověk nevyznal vlastně. Že jsme vůbec nevěděli, kdy nás pošlou, kdy nás nepošlou... (R12)

První měsíce pandemie jsou velkým zásahem do fungování škol, v druhém ŠR dochází k jisté stabilizaci, ale kvůli neukotvenosti krizového fungování, mnoha změnám a novým úlohám dochází postupně k velkému vyčerpání. Návrat k prezenční výuce ve ŠR 2021/2022 je všeobecně vítán: „Tak my jsme byli vůbec rádi, že děti mohly být ve škole.“ (R8) Nicméně kromě radosti z návratu ke starému a známému se objevuje i řada nových výzev, při jejichž řešení ale školy i učitelé zůstávají leckdy osamoceni, neboť jsou individuálně i lokálně podmíněna.

3.2 Zřizovatel

Zřizovatelem škol je v našem případě krajské město, což je zřizovatel v českém kontextu netypicky velký, který zřizuje více škol a disponuje profesionálním úředním aparátem. Pandemie covidu představovala výrazný zásah do jeho práce a vztahu se školami i dalšími subjekty: „Když začal ten covid v roce 2020, tak víceméně to všechno kumulovalo v podstatě jenom přes ten covid, jo. To se dělaly různé věci – zavíraly se školky, školy se omezovaly, nějaký řízení bylo s ředitelama, který by nám dělali určenou školu...“ (R4)

Pandemie přinesla změny v obsahu i rozsahu práce zřizovatele, proměnila se komunikace, v níž se objevili noví partneři (KHS) a nová témata (nejprve uzavření škol a právo na vzdělávání, pak nošení roušek, testování), ale také se zintenzivnila zejména směrem k ředitelům škol. To se netýkalo jen období od března 2020 do června 2021, ale velmi silně i následujícího ŠR. Nové úkoly spojené s testováním a distribucí testů do škol ve ŠR 2021/2022 přinášely i práci zcela mimo rámec běžné činnosti (např. logistika distribuce testů).

No a hasiči nám to složili... a tam vlastně si jezdily všechny ty školy pro ty svoje testy. Ale tomu ještě předcházelo, že jsme to skládali, že jo, vod těch hasičů z toho nákladáku... do tělocvičny. A pak podle toho distribučního seznamu jsme napočítávali, podle toho, kolik ta jednotlivá škola musela mít těch testů, tak jsme to dávali do těch beden, lepili jsme to, dávali jsme tam cedule... Takže jsme to takhle dělali a bylo to někdy třeba dvakrát do týdne. To byl masakr. Měli jsme i docela vysokou nemocnost na oddělení, tak jsme požádali o pomoc kolegy odjinud. Takže dalo se to, ale bylo to náročné období. (R4)

V obou obdobích je zřizovatel zatížen novými úkoly, některé z nich se sice částečně rutinizují, ale komunikační a koordinační nároky jsou velké. Jako velmi komplikovaný se ukazuje zejména vztah zřizovatel–MŠMT, kdy neprobíhá přímá komunikace, ale zároveň jsou ze strany MŠMT kladeny na zřizovatele nároky v rámci metodických pokynů a nařízení (viz též následující oddíl 3.3 a oddíl 4.2).

3.3 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

V počátečních fázích pandemie byla klíčovým hybatelem politik, včetně těch vzdělávacích, vláda. MŠMT připravovalo podklady pro vládu, snažilo se do opatření promítnout potřeby aktérů ve svém sektoru, komunikovalo o nařízeních zejména směrem ke školám a nastavovalo konkrétní implementační postupy.

V období od března 2020 do června 2021 fungovalo ministerstvo v krizovém režimu, kdy byly využívány silně nestandardní postupy týkající se organizace, komunikace i rychlosti a objemu práce. V této době se objevovaly nové agendy i nové formy a styl práce, konkrétní opatření se vytvářela ve velmi krátkém čase a ve spolupráci řady lidí. Konkrétní obsahy agendy se postupně proměňovaly, jak se měnil horizont uzavření škol a bylo potřeba alespoň základně ukotvit postupy škol v různých situacích:

Úplně první byly školy zavřené poměrně dost dlouhou dobu, že jo, takže to jsme nemuseli nic, jako jim radit, jak mají fungovat, to jsme jim spíš radili, jak mají řešit tu situaci, když nechodí ty děti do školy, třeba pracovněprávně, to znamená jako, jestli jsou na překážkách ti zaměstnanci nebo jestli můžou dávat home office, jestli můžou úkolovat. Pak jsme řešili hodně, jak má vypadat distanční... To jsme řešili po dobu, co byly ty školy zavřené, když se jako začalo tlačit na to, aby se otevřely, nebo když to vypadalo, že se otevřou, tak to jsme se prostě zeptali ministerstva zdravotnictví... to napsalo nějaký takový jako dvě A4, co by se mělo dít, že by se mělo hodně větrat,

že by třeba měly být malé skupinky nebo něco takovýho, že by se neměly ty skupiny potkávat na chodbách a tak, abysme to přepsali ze zkušenosti tady úředníků, co třeba byli ředitelé škol, do zkušenosti školy. (R2)

Zejména první období covidu měla výrazný mobilizační efekt, který ale postupně oslaboval, jak přicházela únava a pandemie se jevila nekonečná a bezvýchodná.

To první období, prvních pár měsíců, je docela fajn, protože člověk je nabitej, jako že něco musí řešit operativně, to je jako válečný..., ale pak přijde pád po třech měsících, kdy to pořád nekončí a je to pořád stejný, pořád stejně intenzivní, tak tam už jako všichni tady padali na hubu, fakt dělali v neděli večer, o půlnoci a tak. Zastavily se skoro všechny ostatní věci a řešilo se jenom tohleto. V prostředí, který bylo nepředvídatelný, a vlastně nejde udělat nějaké... dobré řešení, tak to bylo frustrující, ale jako dalo se to zvládnout, prostě to bylo třeba rok... a pak ta intenzita jako hodně povolila. (R2)

Komunikační dráhy se nemění jen uvnitř ministerstva, ale i s dalšími aktéry – nově se využívalo (technicky poměrně náročné) posílání přímých instrukcí školám přes datové schránky, MŠMT také vytvořilo krizovou telefonickou linku, kterou obsluhovali běžní zaměstnanci bez komunikačního výcviku.

To bylo hrozně náročný pro kolegy, co tam jako sloužili, protože to byli normální zaměstnanci ministerstva... a oni byli od devíti do tří třeba tam na příjmu, odpovídali přímo těm ředitelům – jako nevím: Nemám tady nějakou izolační místnost, jak to mám vyřešit? Nebo jak mám ráno vyřešit, když přijde 200 dětí najednou? Mám to nějak rozložit a tak? Takže odpovídali na takhle konkrétní dotazy přímo zaměstnanci ministerstva... Taky jsem tam byla jedno dopoledne a bylo to hrozný. (R2)

Toky informací mezi MŠMT a školami se během pandemie výrazně rozšířily a zintenzivnily, se zřizovateli naopak MŠMT v zásadě nekomunikuje. Předpokládá se zprostředkování skrze krajskou strukturu, případně střešní organizace samospráv, ale také skrze školy, které si mají na zřizovateli vyžádat podporu v určitých oblastech.

Co jako vyplývá pro ty obce z toho, ono toho moc většinou nebylo... většinou se školy ptaly, z čeho mají zaplatit třeba, já nevím, nějaký jako hygienický obleky nebo rukavice nebo dezinfekce, tak jsme říkali, no, z prostředků zřizovatele... Pro nás to nebyla věc, kterou museli [zřizovatelé] speciálně řešit. To jsme mysleli, že je pokrytý prostě standardně, že tyhleto provozní náklady hradí zřizovatel. (R2)

Projevuje se tak komplikovaný vztah mezi státní správou a samosprávou. MŠMT např. žádalo zřizovatele o údaje o počtech žáků ve školách, aby mohlo pro školy vydávat opatření a metodické pokyny; ty ale pak zaslalo pouze školám. V těchto dokumentech pak ministerstvo školám sdělovalo, jak je má materiálně zabezpečit zřizovatel, kterého takto nepřímou úkolovalo. To je sice postup byrokraticky správný, ale vztahově ne zcela šťastný.

Zatímco období od března 2020 do června 2021 vykazuje známky krize, ve ŠR 2021/2022 je už provoz MŠMT standardní a vrací se do běžných kolejí. Tento stav byl

podle našich informantek výsledkem pozice Babišovy vlády, která před říjnovými volbami do sněmovny odmítala krizovou rétoriku a z ní vyplývající opatření, a následně Fialovy vlády, která v tomto smyslu pokračovala: „Prostě byla nová vláda, která řekla, že už jsme prostě promořeni.“ (R1) Organizace výuky je sice částečně omezena hygienickými nařízeními, ta jsou ale v gesci ministerstva zdravotnictví (MZd). Podmínky výuky nepředstavují systémový problém, kterým by se MŠMT v rámci své agendy zabývalo – zvládání pandemie se stává problémem, který se řeší lokálně. Dynamiku krize od nejintenzivnějšího prvního ŠR přes relativně klidnější ŠR 2020/2021 k ŠR 2021/2022, který byl pandemií takřka nepoznamenaný, dokládá následující citace:

Psali jsme ty metodiky do těch škol, psali jsme ty zákony nebo připomínkovali jsme ty zákony, který psali kolegové na legislativě, a to pak jako ustalo, to bylo fakt ten první rok nejvíc. Pak se vždycky obrátily materiály z předchozího roku a už se to jenom jako upravovalo, tak ten jakoby objem tý práce byl třeba třetinovej proti tomu prvnímu roku a tenhle školní rok už jsme to neřešili snad skoro vůbec. (R2)

3.4 Česká školní inspekce

Po vypuknutí pandemie ČŠI proměnila náplň své činnosti, upozadila roli kontrolní a soustředila se na monitorování situace a metodickou podporu školám (srov. Česká školní inspekce, 2020, 2021a, 2021b, 2022; Pavlas et al., 2021). Činnost se adaptuje na upravenou podobu výuky (hospitace v on-line výuce) a evidenci a analýzu dat o distanční výuce. Velkou zátěž představuje vypořádávání stížností od rodičů, kterých ČŠI dostává mimořádné množství. Ty se objevují ve všech obdobích pandemie a týkají se zavření škol, nošení roušek, testování, karantén i očkování. To vedlo k intenzivnější komunikaci se zřizovateli škol, která směřovala zejména ke společné podpoře ředitelů potýkajících se rovněž s množstvím rodičovských stížností.

Ve ŠR 2021/2022 se ČŠI ve vztahu k pandemii zaměřuje na nerovnosti ve vzdělávání vzniklé v předchozích dvou školních letech (Česká školní inspekce, 2021b), jinak ale pracuje podobně jako v čase před pandemií – k provádění inspekci nedostaly krajské inspektoráty žádné zvláštní pokyny. Počítalo se pouze s větší flexibilitou – pokud např. byla škola v čase inspekce silně zasažena pandemií, byla návštěva o několik týdnů odložena (situace byla přirovnána k výskytu chřipkové epidemie nebo k požáru, který sice také může ovlivnit výuku, ale není třeba mu věnovat zvláštní pozornost). Pracovníci inspektorátu chodili do škol osobně, o průběh tzv. hybridní výuky se nezajímali.

3.5 Krajská hygienická stanice

Pozice KHS se během pandemie zásadně proměnila. Z okrajového aktéra, se kterým vzdělávací systém nepřichází pravidelně do kontaktu, se stává aktér, s nímž jsou zejména školy a zřizovatel v každodenním styku, neboť na základě pokynů hlavního hygienika či hlavní hygieničky, resp. MZd, určuje specifická pravidla pro prezenční

48 výuku, rozhoduje o karanténách, trasuje (potenciálně) nakažené, případně v pozdějších fázích pandemie vydává podklady pro OČR a neschopenky. Pracovníci KHS byli silně zatíženi po celou dobu pandemie, objem práce v některých obdobích mnohonásobně přesahoval normální stav a pro zvládnutí situace bylo třeba mimořádného nasazení.

Pokud byly školy zavřené, nebyla spolupráce KHS se školami nijak intenzivní; výrazně posílila až ve ŠR 2021/2022. KHS kontaktovala školy v rámci trasování a školy naopak hygieně reportovaly aktuální stavy nakažených a pozitivně testovaných a konzultovaly s pracovníky KHS další postup. KHS neměla pravomoc uzavřít celou školu, to bylo v kompetenci ředitele (resp. zřizovatele), nicméně posílala do karantény jednotlivé žáky, skupiny žáků a třídy. Na základě údajů ze škol si pracovníci dotazované KHS vedli evidenci tříd v karanténách na velkých papírových plachtách, aby neztratili přehled. Infrastruktura evidencí přitom byla značně zmatečná a nepřesná.

Naše rámcová evidence zasažených kolektivů a tříd byla pouze orientační. Někteří ředitelé nás o pozitivních žácích informovali téměř v každou denní, často i večerní dobu, sedm dní v týdnu, ale jiné školy a školská zařízení nás často neinformovaly. Často rodiče naopak neinformovali školy, ty situaci řešily samostatně, uzavíraly třídy... po domluvě se zřizovatelem. A také proto, že se karantény prolínaly tak, že jedna třída (nebo nejbližší rizikové kontakty) byla doma i měsíce a hranice se pro evidenci stíraly. (Elektronická komunikace s R5)

3.6 Porovnání zátěže mezi aktéry

Pandemické období bylo zátěžové pro všechny, nicméně zátěž se v čase měnila a lišilo se i její vnímání různými aktéry. Zatímco v prvních pandemických obdobích do června 2021 byli všichni aktéři vystaveni novým situacím a vyrovnávali se se zátěží spojenou s novými úkoly i nově nastavenými vztahy, ve ŠR 2021/2022 se zátěž rozrůznila – pro lokální aktéry (zřizovatel a KHS) bylo období poměrně kritické, kdy nesli zátěž spojenou se zajišťováním testování, vyhodnocováním nemocnosti a karanténami. Pro aktéry na centrální úrovni (MŠMT a ČŠI) se situace stabilizovala a vrátila víceméně do předpandemického stavu. Ve školách sice byla situace také mimo zaběhnuté koleje (testování, hygienické požadavky, vysoká absence a vypořádávání se se šrámy vzniklými v předchozím období), a přinášela tak jistou zátěž navíc, ale na úrovni vedení škol i učitelů byly deklarovány velká přizpůsobivost a připravenost různorodou zátěž akceptovat. Liší se tedy nejen objem nároků, ale zejména významy, které jim různí aktéři přisuzují, na což se zaměří následující oddíl.

4 Sensemaking aktérů koordinace vzdělávání v pandemii

Z předchozího oddílu vyplynulo, že zátěž i její povaha byly v rozličných fázích pandemie pro různé aktéry rozmanité. Naším dalším analytickým krokem není tyto zátěže

poměřovat, přesně časově ohraničovat nebo popsat jejich materiální příčiny (nedostatek informací, zdrojů apod.). Chceme pandemické období analyzovat z hlediska individuálního sensemakingu jednotlivých aktérů a kolektivního sensemakingu v čase. Specificky se zaměřujeme na to: 1) jaké významy v tomto období aktéři aktualizovali, k jakým významům týkajícím se krize a normality se vztahovali; 2) jakým způsobem vnímali svou roli a úlohu ostatních. Činíme tak s důrazem na poslední ŠR 2021/2022, zohledněna jsou ale i předchozí období pandemie.

4.1 Významy krize a normality u různých aktérů v čase

Ve vnímání ŠR 2021/2022 se ukázal jako velmi silný motiv přítomnosti *děti ve školách*. Nositelem tohoto významu bylo zejména MŠMT, a to nejen skrze profesionální představitel (R1, R2), ale i politické reprezentanty. Tehdejší premiér Fiala tak deklaroval: „Slíbili jsme, že nebudeme plošně zavírat školy. Nechceme dopustit, aby covid-19 odnesly naše děti.“ (Jadrná, 2021). Vrátit děti do škol bylo prioritou, jak uvádí R1: „Cíl byl co nejvíce ve škole, prostě co nejvíce dětí co nejvíce ve škole.“ Význam *děti ve školách* přitom nutně neznamenal, že pro MŠMT krize končí, návrat dětí do škol představoval i výzvu, která však dopadala zejména na samotné školy. I MŠMT si mohlo ponechat určitý manévrovací prostor pro různé typy intervencí – např. nově nastavit komunikaci se zřizovateli jakožto aktérem, kterého situace katapultovala z periferie do centra dění, nebo sbírat data o absenci žáků a jejím vlivu na výsledky vzdělávání. Ovšem neučinilo tak, protože druhým určujícím významem byl *návrat k rolím před pandemií*, výzva, pomocí níž MŠMT symbolicky udělalo za krizí tlustou čáru: „Z hlediska toho řízení už to vlastně byla rutina nebo standard a my jsme tomu moc času nevěnovali. Určitě ne. Tady nějak před začátkem školního roku jsme updatovali tu metodiku.“ (R2)

MŠMT, které během předchozích dvou školních a krizových let muselo výrazně rozšířit své aktivity směrem ke školám a mělo přímý vliv na vzdělávání, se ve ŠR 2021/2022 znovu stáhlo do své předpandemické role a nechalo pandemii doznívat v režii lokálních aktérů. Z hlediska vnímání normality a krize je MŠMT případem dynamiky normalita–krize–normalita, kdy je období předpandemického normálu narušeno krizí pandemie, po které se v září 2021 vrací zpět do normálu.

Ve stejném duchu pojala ŠR 2021/2022 i celé pandemické období také ČŠI, která školy a dění v nich hodnotila, jako by žádná pandemie neprobíhala. Dle slov zástupkyně krajského inspektorátu (R5) nebylo cílem ČŠI sledovat, jak funguje škola v krizi, ale jak funguje za normálního provozu; za ten bylo přitom považováno fungování před pandemií, ale rovněž ve ŠR 2021/2022.

Význam *děti ve školách* byl podstatný i pro školy – být ve škole znamenalo nejen nebýt na on-line výuce, ale byla to hodnota sama o sobě, zdroj radosti a uspokojení: „Bylo na nich vidět, že jsou jako opravdu všechny ty paní učitelky a páni učitelé spokojeni, že můžou být jako v baráku a nemusí učit on-line.“ (R9)

Ve školách přitom nebyl tento význam provázen významem *návrat k rolím před pandemií*, kdy lze existenci viru v podstatě ignorovat, ale přijetím nové situace,

50 která přináší nové úkoly (zvládnutí testování, vypořádávání se s rozdíly mezi žáky po distanční výuce, práce na vztazích ve třídách). I vztahy se (staro)nově (pře)uspořádávají, MŠMT a ČŠI (opět) ustupují do pozadí a přichází intenzivnější spolupráce s novými aktéry – se zřizovatelem a KHS.

Dalším významem identifikovaným u škol bylo *zvládnutí situace, dostátí všem požadavkům*, ať už jsou jakékoli. Přestože testování, návazné karantény a konflikty s rodiči jsou něčím, co chod školy poznamenává poměrně výrazně, byla u učitelek i ředitelek patrná tendence vykreslovat situaci bez větších dramát a jako návrat do normálu (přinejmenším v kontextu uplynulých dvou let). Jednak proto, že jsou *děti ve školách*, ale i proto, že součástí normality škol se zdá určitá nestálost prostředí, kdy je třeba akutně řešit jednou pandemii, jindy havárii vody, odchod klíčových učitelů či příchod válečných uprchlíků. Přípravenost na neustálé změny a drobné krize je ve školách podle informantek běžná:

Já si myslím, že my už jsme v tom školství tak přizpůsobiví, že jako tady prostě musíme zvládnout cokoli... Já si můžu udělat jakoukoliv přípravu na jakýkoliv den a prostě vždycky to přizpůsobit tomu, co ta situace přinese. Jasně, bylo to náročnější, ale muselo se tomu přizpůsobit, no. (R10)

U škol lze tedy pozorovat vnímání krize v prvních dvou pandemických ŠR, kdy abscentuje význam *děti ve škole*. Vnímání období po ukončení plošných omezení pak spadá do režimu nové normality, kdy – podobně jako před vypuknutím pandemie – jedna krize střídá druhou. Jejich závažnost se jistě liší, ale školy samy sebe vnímají jako aktéra, který je zvyklý se o sebe postarat a poradit si.

U zřizovatele a KHS je situace výrazně odlišná, ŠR 2021/2022 je zde spjat se zvýšeným objemem práce, která je navíc relativně nová. Pro oba aktéry se nadto jako podstatný parametr krize ukazuje jejich neukotvenost v systému a pobývání na jeho pomyslné periférii – s ostatními aktéry nemají vytvořené stabilní vztahy. Zatímco u KHS to bylo dáno tím, že se vzdělávacím systémem interaguje spíše ad hoc a chyběla jí metodická i symbolická podpora shora, u zřizovatele jde o dlouhodobější stav, kdy nominálně výraznou úlohu hrát má, ale v realu často nemá dostatečné kapacity a také nejsou jasně nastavené vztahy s MŠMT.

Pro zřizovatele a KHS je podstatné obstát v roli a splnit všechny úkoly, které jim byly určené, a *situaci zvládnout a dostát všem požadavkům*. To lze vyčíst z popisu distribuce antigenních testů:

A pak podle distribučního seznamu jsme napočítávali, podle toho, kolik ta jednotlivá škola musela mít testů, tak jsme je dávali do beden a lepili jsme tam cedule, pro kterou konkrétní školu ta bedna je... Výzkumnice: No, mně to přijde fascinující, že jako VY, kteří se staráte o ekonomickou stránku věci, jdete a balíte ty krabice... Respondentka: Nebyl kdo... A taky jsme měli jistotu, že to uděláme dobře. Že se pak nezjistí, že někde třeba 200 kusů škole chybělo. (R4)

Zatímco pro školy, se kterou normu *zvládnout situaci* sdílejí, je situace víceméně přijatelná, zřizovatel i KHS prožívají krizový stres, ze kterého není snadná cesta ven a který ani není kompenzován *uznáním* v podobě odpovídající komunikace ze strany MŠMT.

To [testování – pozn. aut.] opravdu nechali na nás a... řekli: „Tak si to s nima vyříd'te, vy jste zřizovatel.“ Ale pro mě je to [MŠMT – pozn. aut.] pořád národní hráč, který určuje systém vzdělávání, nastavuje ho, ty obce vlastně do něj nezasahují. A když se jim to hodí, tak jsou tady obce, a když se jim to nehodí, tak nás pomíjejí. (R3)

Celé pandemické období je zřizovatelem vnímáno jako výrazně zátěžové a ne-normální, ačkoliv i zde dochází k normalizaci některých procesů – např. ustanovení komunikačních kanálů se školami nebo způsobu distribuce testů a sběr evidence ze škol. Jako důležitý je prezentován aspekt upevnění vztahů se školami skrze společně zažívanou krizi: „Myslím si, že jsme se v tomhle sblížili. Že oni [ředitelé] pochopili, že je v tom nenecháme být.“ (R3)

Pro zřizovatele znamená období od března 2020 do února 2022 období setrvalé krize s vrcholem v posledním pandemickém roce, kdy na něm leží odpovědnost rozhodovací a provozní – v tomto ohledu se liší od centrálních a školních aktérů, pro které byl průběh opačný (byť ne zcela symetricky). Zřizovatel v našem případě přitom netouží po návratu k předpandemické normalitě, ale přál by si vytvoření nové normality, ve které by měl jednoznačnější pozici. I z této perspektivy se zřizovatel liší od většiny ostatních, kteří se přimykají k minulosti, a nejvíce se blíží představě prožívání krize, která otevírá nové možnosti. KHS je pak aktérem, který se po krizi trvající od března 2020 do února 2022 (stejně jako u zřizovatele s vrcholem v posledním pandemickém roce) posléze vrací do předpandemického normálu.

4.2 Sebevnímání aktérů v krizi a vztahy s ostatními

Při analýze sebevnímání aktérů v krizi a jejich vztahů s ostatními se opřeme o dva významy: *zvládání situace a dostátí požadavkům a uznání* – v obou je totiž patrný jak rozměr vnímání dovnitř aktéra (jak jsem zvládal? jak jsem s tím spokojený?), tak i vně (jak zvládali ostatní? mají moje uznání? mám já jejich uznání?). V řadě případů se přitom tyto významy vyskytují současně – uznání jiným aktérem znamená oporu pro sebevnímání daného aktéra:

Oni [ČŠI – pozn. aut.] dělali jakoby průzkum on-line výuky. Takže tady v tu chvíli byly i hospitace v jednotlivých třídách. Myslím si, že ty výsledky, které tam potom máme, oni nám je ještě příliš nesdělovali, ale, co jsem se s nima potom bavila, tak to vyhodnotili jako, že jsme to udělali velice dobře, a že jsme teda obstáli. (R8)

Zadostiučinění, že krizové období zvládli, jsme zaznamenaly u všech respondentů. Toto pozitivní sebevnímání indikuje, že si každý aktér našel svou vlastní podobu sensemakingu, která ho v prožívání krize určitým způsobem kotvila.

Ta úřednická práce nemá... tu urgenci v sobě, vlastně skoro naopak... Tady ta urgence byla a na tom ministerstvu jako bylo pár lidí, který to přijímali jako výzvu a brali to tak, že je to potřeba udělat hnedka teďka, a ne někdy v budoucnosti, takže jsme si vyzkoušeli..., jak to může vypadat, když fakt během pár týdnů přijdeme s velmi dobrým, na nějakých datech postaveným návrhem, jak to řešit, včetně toho, že jsme měli zjištěný, já nevím, kapacity PCR testování v té republice a jejich možnosti navyšování. Jako prostě to byl návrh podle mě skvělej, který vznikl strašně rychle díky zapojení různých lidí..., který měli ty kompetence zjistit něco ze zahraničí, zavolat těm firmám..., takže byli schopni dát vlastně dobrý, relevantní a rychlý návrh řešení. (R1)

Konkrétní zkušenosti s ostatními aktéry a jejich interpretace se přitom lišily. Někteří zástupci škol hodnotili interakci např. s KHS nebo ČŠI výborně, jiní naopak jako těžkopádnou či problematickou. Typická byla nuancovaná vyjádření, která vyjadřovala kritický názor na konkrétní činy jiného aktéra, ale i pochopení pro specifika a limity jeho pozice. Subsystem koordinace vzdělávání tedy v tomto ohledu vykazuje určitou stabilitu, kdy jsou nespokojenosti a napětí vyvažovány uznáním, ať už v rámci pozice jednoho aktéra, který vnímání vyvažuje, nebo mezi aktéry, kdy se rovnováha tvoří v rámci systému (někdo je kritický, někdo naopak spokojený).

Zvláštní pozornost si pak zaslouží pozice zřizovatele, kterou jsme jako problematickou identifikovaly už v předchozím oddílu. Zřizovatel chce být důležitým aktérem a co se týče sebeobrazu, neliší se od ostatních, formuluje svoje zásluhy a dokladuje zvládnutí situace: „My jsme se do toho ponořili, těm školám jsme dělali jakéhosi metodika, jakýsi ochranný štít. To jsem opravdu chtěla... A myslím si, že jsme se v tomhle sblížili, jo. Že voni jako pochopili, že je v tom nenecháme být.“ (R3)

Zároveň vyjadřuje nespokojenost s tím, jak jeho roli vnímá MŠMT (výňatek z citace v oddílu 4.1: „A když se jim to hodí, tak jsou tady obce, a když se jim to nehodí, tak nás pomíjejí.“). Zřizovatel formuluje frustraci z toho, že pro MŠMT není respektovaným aktérem per se, ale někým, kdo je k podílu na řešení situace vyzván jednak podle uvážení MŠMT (vztah není partnerský), jednak v závislosti na tom, zda je to pro MŠMT výhodné (vztah je ziskový). Sensemaking zřizovatele zvýrazňuje potřebu uznání i jeho absenci.

4.3 Shrnutí

V analýze jsme se zaměřily primárně na významy vztahující se ke krizi a normalitě, které jsme identifikovaly ve svědectvích jednotlivých aktérů, dále na dimenzi času a konečně na sebevnímání a vnímání ostatních aktérů.

Zjistily jsme, že prožívání krize a normality jednotlivými aktéry (s důrazem na poslední pandemický ŠR) utvářela různé významy (*děti ve školách, návrat k rolím před pandemií, zvládnutí situace a dostátí všem požadavkům, nestálost prostředí a uznání*) a byla součástí různých časových dynamik (normalita–krize–normalita u MŠMT a ČŠI; nová normalita–krize–nová normalita u škol; normalita–krize u zřizovatele a KHS, kde si zřizovatel přeje, aby cílová normalita vypadala jinak než výchozí, a KHS touží po návratu k původní). Podstatným impulzem pro celý systém

vzdělávání bylo přitom rozhodnutí MŠMT považovat ŠR 2021/2022 za normální a nekrizový. Přestože některé materiální aspekty situace (testování, vyšší absence žáků i vyučujících) by krizi nasvědčovaly, hlavní narativ byl jednoznačně opačný a strukturoval další dynamiky koordinace ve vzdělávacím subsystému. Tím, že vedl k upozaděnění se MŠMT, zároveň zvýznamnil úlohu zřizovatele, pro něhož tato změna znamenala nárůst práce, odpovědnosti a značné vypětí – jinými slovy krizi, již musel zvládnout sám. I když se v daném období aktualizovaly různé významy, rozdíly nebyly tak velké, aby způsobily explicitní konflikt aktérů (typu vzpoura zřizovatelů), který by znemožnil fungování vzdělávacího subsystému.

5 Diskuse

V naší studii jsme věděni z akademického proudu vzdělávání v krizi, který se soustředí na silně zátěžové situace, nasvítily z perspektivy sensemakingu, který je ve vzdělávání zaměřen spíše na adaptaci na běžné veřejněpolitické změny (Coburn, 2005; Urquhart et al., 2025). Pro vzdělávání v krizi plyne z tohoto nasvícení několik podnětů.

Předně jde o zjištění, že na zvládnutí krize neměly v našem případě podíl (krizové) plány na centrální, regionální a lokální úrovni (Purohit et al., 2018) a jejich provázanost, ale aktualizace takových významů, které vedly k individuálnímu i společnému hledání toho, co se má v dané situaci dělat. Absenci přípravy tohoto typu veřejněpolitických dokumentů a různá napětí lze pochopitelně vnímat jako chybu, ale výsledek je zároveň možné vyložit i jako povzbudivý, protože systém nakonec fungoval a ukázal se jako odolný – přizpůsobivý a schopný interagovat mimo vyjeté koleje a s jinými aktéry než obvykle (byť náklady této odolnosti – zejména na úrovni jednotlivců – nejsou malé). Konstatujeme nicméně, že kromě ladění materiálních a informačních toků je pro zvládnutí krizí podstatná i vztahovost, která se projevila v (částečně) sdílených významech. V návaznosti na to jsme v našem případě mohly pozorovat i improvizaci (Garreau & Adrot, 2009), což považujeme za důležitý příspěvek k diskusi o podobě českých veřejných politik, které zdůrazňují potřebu strategií, ale reálně se jimi neřídí (Hejzlarová et al., 2025).

Dalším přínosem studie je problematizace jasné hranice mezi krizí a normalitou – dokládáme, že přestože jsou vnější znaky reality odlišné od normálu (počet nakažených, nestandardní výuka), mohou někteří aktéři situaci vnímat jako krizovou a jiní nikoli. Literatura reflektující vzdělávání v krizi většinou krizi vymezuje předem, nezabývá se její definicí a vnímáním (srov. Burde et al., 2017; Tarricone et al., 2021), maximálně upozorňuje na vznik nových norem (např. Sato et al., 2023; Tria, 2020; Xie et al., 2020). Naše perspektiva zaměřená na svébytná pojetí jednotlivých aktérů umožňuje lépe porozumět jejich konání a případným napětím mezi nimi, které mají často hlubší kořeny, než je třeba aktuální informovanost. V souvislosti s problematizací krize a normality rovněž upozorňujeme na rozměr časovosti – pro

54 různé aktéry v průběhu delší krizové události 1) nastávají náročná období v různý čas a 2) liší se i dynamika pohybu mezi normalitou a krizí.

Pro proud sensemakingu ve vzdělávání (ale i pro vzdělávání v krizi) je pak přidánou hodnotou naší studie anatomie jednoho případu kolektivního sensemakingu, a to s následujícími specifiky: není realizován v rámci jedné instituce, ale v rámci subsystému jednoho města (s přesahy do centrální úrovně), odehrává se na relativně delší časové ploše, není případem aktivního sensemakingu (Ganon-Shilon & Schechter, 2019), ale sensemakingu, který nazýváme „bezděčný“, protože zde chyběl lídr, který by proces moderoval. Základem dynamiky bylo v našem případě to, že se individuální sensemaking MŠMT stal díky jeho mocenské pozici dominantním a ostatní aktéři na něj reagovali. V dokonalém „zákrytu“ s MŠMT přitom byla ČŠI, vnímání krize školami se od tohoto tandemu sice liší, ale je s ním komplementární, a to z důvodu společně silně prožívaného významu *děti ve škole*. Stranou naopak stojí KHS, která nemá s významy týkajícími se vzdělávání mnoho do činění, a zejména zřizovatel. U něj je význam *děti ve škole* také přítomný, ale co do intenzity ho v posledním pandemickém roce přebíjí absentující *uznání*. Pro celý vzdělávací subsystém – s výjimkou zřizovatele a částečně i škol – pak bylo příznačné tíhnutí aktérů k jejich předpandemickým rolím, které potvrzuje gravitační sílu minulosti (Torfing, 2009) a které bylo dalším svorníkem kolektivního sensemakingu. Ke kolektivnímu sensemakingu přispěly vztahy uznání mezi aktéry; naopak ho brzdily neuspokojivé vztahy mezi aktéry mající kořeny v předpandemických dobách, a rovněž odlišné prožívání krize v čase.

Máme-li naše zjištění vztáhnout k tuzemskému vědění, pak naše studie – i přes jinou šíři záběru – částečně zrcadlí závěry Šalamounové (2022), která ukazuje, že decentralizovaná školní řešení krize byla obhajována odkazem na autonomii vyučujících a dočasnost omezení. Podobnou situaci sledujeme v posledním pandemickém ŠR, kdy MŠMT nechává s podobnou argumentací odpověď na náročnou situaci na školách a zřizovatelích s odkazem na lokální charakter pandemie a kdy nastává návrat k rolím jednotlivých aktérů tak, jak fungovaly před pandemií. Zatímco Šalamounová se věnuje spíše centralizovaným řešením a jejich důsledkům, naše studie přináší bližší porozumění tomu, jak mohl vypadat sensemaking v rámci některých škol, kde adaptace na nepřítomnost žáků probíhala bez lídra.

Naše zjištění rovněž rozvíjejí závěry Nyklové et al. (2022), které zkoumaly pandemické řízení v oblasti domácího násilí a identifikovaly nevědění státních institucí, které pozorujeme i v našem případě. Příznačnou souvislostí rámování ŠR 2021/2022 jako normálního ze strany MŠMT jsou chybějící data. Kromě dat uvedených v metodologickém oddílu jsme v počátcích výzkumu sondařily různé způsoby, jak zjistit rozsah fyzické nepřítomnosti žáků ve škole ve zkoumaném období. Na základě údajů od České správy sociálního zabezpečení (bez data – a, b), Ústavu zdravotnických informací a statistiky ČR (2022a, 2022b) a společnosti Edookit jsme nepřekvapivě zjistily, že absence byly vyšší než v předpandemickém období, ovšem rozsah a podoba dat neumožnily učinit z tohoto poznání samostatnou linku naší studie. Monitorování na různých úrovních přitom probíhalo, k jejich vyhodnocení ale nedošlo. Důvod je

nasadě: nebyla pro to politická poptávka, protože už mělo jít o normální rok. A tento rok pak byl normální i proto, že chyběla data, která by tento narativ zpochybňovala. Zkušenost daného roku přitom přinesla několik podnětů, které zůstaly ležet ladem: experimenty s různými mody výuky (karantény celé třídy versus karantény menšího počtu žáků a z nich plynoucí hybridní výuka) nebo větší zapojení zřizovatele do chodu škol, které by mohlo ukazovat další cesty spolupráce do budoucna. Toto zjištění lze vztáhnout k politice antikrizy (Jalušič, 2024): zatímco v první fázi se vlády horečnatě snažily přijmout opatření k zamezení šíření nákazy a ke kompenzování nerovností, které pandemie navítala, později tato energie postupně vyprchala a z krize nevzešly žádné vize nových možností budoucnosti (nebo vzešly jen velmi omezeně). Politika jako by potenciál krize ignorovala, jak je patrné z lakonického konstatování jedné z představitelk MŠMT: „Prostě byla nová vláda, která řekla, že už jsme prostě promořeny.“ (R1)

Poslední věcný diskusní bod bychom rády věnovaly rodičům a jejich pozici. Přestože jsme v naší studii rodičům jako neinstitutonálním aktérům pozornost vědomě upřely, do analýzy se nám přesto dostávali, a to jako problematický element – někdo, kdo situaci komplikuje a stěžuje si. Byli tak vnímáni nejen ze strany škol, ale také zřizovatele a KHS. Pokud jsme výše formulovaly, že zřizovatel a KHS se nacházejí na okraji vzdělávacího systému, tak rodiče už jsou za jeho pomyslnou hranicí (srov. Hejzlarová et al., 2021), v pozici neviditelného aktéra (srov. Hejzlarová, 2014), který je s celým systémem silně spojený, ale opomíjený. Dodejme, že podobně považovali situaci posledního pandemického roku za přinejmenším nešťastnou i sami rodiče (srov. Jarkovská, 2021). Vzít rodiče více do hry, vyjasnit jejich pozici, vytvořit a kultivovat komunikační kanály formulujeme jako jednu z dalších výzev – jde o krok směrem k přemýšlení o komunitě a specifickém vědění, které s komunitou souvisí a pomáhá zvládnout krizové situace (srov. Tarricone et al., 2021).

V rámci diskuse bychom rády formulovaly také limity našeho výzkumného přístupu.

Prvním je výběr konkrétního případu, kdy jsme zvolily úroveň krajského města, což je na české poměry velký a netypický zřizovatel. Rovněž jím zřizované školy patří k velkým, a ne zcela typickým, např. tím, že jsou plně organizované. Důvodem pro volbu velkého zřizovatele byla jednak existence profesionálního aparátu, která zajišťuje jistou odbornost a kontinuitu přístupu, což nám umožnilo sledovat vývoj v delším časovém horizontu, a dále nižší riziko kontaminace osobními vazbami aktérů, a tedy sledování systémové perspektivy. Limitem je i to, že kvůli absenci relevantních údajů nejsme schopny určit, jaká je pozice našeho případu v rámci jiných obcí a celé ČR (srov. Yin, 2014). Při výběru škol v rámci města jsme nicméně sledovaly kritérium jejich různorodosti (velikosti na základě počtu žáků) a relevance pro zkoumaný fenomén (míra zasažení pandemií dle hrubé evidence zřizovatele); vnitřní uspořádání případu jsme tedy diverzifikovaly.

Druhým limitem je časový odstup od událostí, které nás zajímaly. Provedené rozhovory se vztahovaly k velmi turbulentnímu období před 12–18 měsíci, kdy mnohdy nebylo snadné si vybavit detaily různých situací. Informantky často mluvily o tom, že se jim různé dění slévá. Tuto komplikaci jsme řešily tím, že jsme zjištění triangulovaly

- 56** s jinými výzkumnými rozhovory, které jsme realizovaly v průběhu pandemie. Zároveň to znamenalo, že jsme nebyly schopné získat data, která by umožnila časově nuancovanější rozlišení prožívání jednotlivých informantek nebo přesné zachycení vývoje od individuálního ke kolektivnímu sensemakingu v jedné instituci. Výsledný obraz tedy může působit zavádějícím dojmem homogenity v rámci institucí, jsme nicméně přesvědčeny, že předkládaný systémový pohled má také svou hodnotu.

6 Závěr

Náš případ dokládá, že podstatnými aspekty krize – ať už byla prožívána v jakémkoli úseku pandemického období – jsou znejistění ohledně vlastní role v daném (novém) uspořádání, smyslu konání a s nimi související zvýšený objem práce. Jako podstatné (a příbuzné) aspekty se vyjevily ustálenost vztahů s dalšími aktéry zapojenými do koordinace a vzájemný respekt – tam, kde tyto aspekty chyběly, bylo prožívání krize intenzivnější.

Pandemii covidu-19 český vzdělávací systém přežil a leccos se naučil. Nestalo se tak díky perfektně nastaveným procesům a plánům nebo zvládnuté komunikaci. Zdroje tohoto překlenutí pandemie vidíme zejména v práci jednotlivých aktérů na tvorbě vlastního a posléze kolektivního sensemakingu, který umožnil nutnou koordinaci. Byla by nicméně škoda s tímto reflexi uzavřít. Kromě upozornění na absenci dat a pozici rodičů, které jsme popsaly v diskusi, formulujeme ještě dva podněty pro nadcházející krizi.

První se týká kolektivního sensemakingu, který probíhal spíše jakýmsi vnitřním pohybem než jako cílená snaha – nazvaly jsme jej proto „bezděčný“. Rubin a de Vries (2020) ve své pandemické studii nicméně rozhodovatelům doporučují, aby s různými sensemakingy aktivně pracovali: učili se je identifikovat a vyjádřit pro ně pochopení a rovněž používali takové komunikační strategie, které budou citlivé vůči sensemakingu ostatních aktérů. Vykročení tímto směrem bychom za žádoucí považovaly i my – přípravy relevantních strategií nebo výrazný přesun zdrojů nepovažujeme v českém kontextu za reálné, posun v komunikaci (zejména ten mezi jádrem a aktéry na okraji) by nicméně mohl příští krizi učinit méně vypjatými.

Druhá výzva vychází z identifikace významů posledního pandemického roku, které spolu tvořily smysl konání jednotlivých aktérů. Je jasné, že významy jsou v krizovém období specifické a nelze na ně mít přehnané nároky, ale náš výzkum lze vnímat i jako pozvánku k další analýze toho, jaké významy vlastně český vzdělávací systém drží. Panuje shoda pouze na tom, že děti mají být ve škole? Jak by vypadala koordinace vzdělávání ve chvíli, kdy by byl sdíleným významem třeba zájem o úspěch každého žáka, případně respektující vztahy mezi všemi aktéry? To, jaké významy ve vzdělávacím systému vytváříme a jaké role v souvislosti s nimi různí aktéři plní, pak významně spoluurčí průběh dalších krizí.

Poděkování

Práce na článku byla podpořena z prostředků projektu „Domov jako veřejněpolitický nástroj: emotivní dimenze domova v době karanténních opatření COVID-19 v Česku“ (GAČR 21-180335).

Literatura

- Boin, A., & 't Hart, P. (2022). From crisis to reform? Exploring three post-COVID pathways. *Policy and Society*, 41(1), 13–24. <https://doi.org/10.1093/polsoc/puab007>
- Brion, C., & Kiral, B. (2022). COVID-19 crisis challenges and management strategies of educational leaders in America. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(4), 170–183. <https://doi.org/10.33200/ijcer.943568>
- Burde, D., Kapit, A., Wahl, R. L., Guven, O., & Skarpeteig, M. I. (2017). Education in emergencies: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 87(3), 619–658. <https://doi.org/10.3102/0034654316671594>
- Capano, G., & Toth, F. (2023). Thinking outside the box, improvisation, and fast learning: Designing policy robustness to deal with what cannot be foreseen. *Public Administration*, 101(1), 90–105.
- Coburn, C. E. (2005). Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy. *Educational Policy*, 19(3), 476–509. <https://doi.org/10.1177/0895904805276143>
- Česká správa sociálního zabezpečení. (bez data, a). *Přehled vybraných statistických ukazatelů z agendy ČSSZ 2017–2019*. https://www.cssz.cz/documents/20143/208838/4Q_2019_Ukazatele_prosinec.pdf/dd368ea8-9da1-6fd6-9351-e20ab311700a
- Česká správa sociálního zabezpečení. (bez data, b). *Přehled vybraných statistických ukazatelů z agendy ČSSZ 2020–2022*. <https://www.cssz.cz/documents/20143/1585525/4%20Ukazatele%20prosinec%202022.pdf/51decdb4-956f-e341-7066-47522d783344>
- Česká školní inspekce. (2020). *Tematická zpráva – Vzdělávání na dálku v základních a středních školách*. <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Vzdelavani-na-dalku-v-ZS-a-SS>
- Česká školní inspekce. (2021a). *Tematická zpráva – Návrat žáků k prezenčnímu vzdělávání v základních a středních školách*. <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93Navrat-zaku-k-prezencnimu-vzdel>
- Česká školní inspekce. (2021b). *Tematická zpráva – Průběžná zpráva o vyrovnávání nerovností ve vzdělávání ve školním roce 2021/2022*. <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Prubezna-zprava-o-vyrovnavani-nerovnosti-ve-vzdel>
- Česká školní inspekce. (2022). *Výroční zpráva – Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2021/2022*. https://csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%5c%99%3adlohy/Dokumenty/Vyrocní-zprava_2021_2022_everze.pdf
- De Voto, C., & Superfine, B. M. (2023). The crisis you can't plan for: K-12 leader responses and organisational preparedness during COVID-19. *School Leadership & Management*, 43(4), 369–389. <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2171003>
- De Voto, C., Superfine, B. M., & DeWit, M. (2023). Navigating policy and local context in times of crisis: District and school leader responses to the COVID-19 pandemic. *Educational Administration Quarterly*, 59(2), 339–383. <https://doi.org/10.1177/0013161X231163870>
- Fülöp, M. T., Breaz, T. O., Topor, I. D., Ionescu, C. A., & Dragolea, L. L. (2023). Challenges and perceptions of e-learning for educational sustainability in the „new normality era“. *Frontiers in Psychology*, 14, 1104633. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1104633>
- Galbin, A. (2021). Sensemaking in social construction of organization. A powerful resource in pandemic context. *Postmodern Openings*, 12(1), 308–318. <https://doi.org/10.18662/po/12.1/262>

- Ganon-Shilon, S., & Schechter, C. (2019). School principals' sense-making of their leadership role during reform implementation. *International Journal of Leadership in Education*, 22(3), 279–300. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1450996>
- Garreau, L., & Adrot, A. (2009). *Sense as a bridge between crisis and improvisation: How people make sense of a crisis to improvise?* (No. 123456789/1129). Paris Dauphine University.
- Grandy, G. (2010). Instrumental case study. In A. J. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (s. 474–475). Sage.
- Grissom, J. A., & Condon, L. (2021). Leading schools and districts in times of crisis. *Educational Researcher*, 50(5), 315–324. <https://doi.org/10.3102/0013189X211023112>
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2004). *Psychologický slovník*. Portál.
- Hejzlarová, E. M. (2014). „Neviditelní“ aktéři v policy analysis. *Sociální studia*, 11(1), 109–129. <https://doi.org/10.5817/SOC2014-1-109>
- Hejzlarová, E. M., Mouralová, M., & Konrádová, K. (2021). Nástup do veřejné mateřské školy v České republice: sonda do adaptace rodiče. *Orbis scholae*, 15(1), 57–81. <https://doi.org/10.14712/23363177.2021.7>
- Hejzlarová, E. M., Veselý, A., & Jusič, M. (2025). Czech Republic, Public policy in. In M. van Gerwen, C. Rothmayr Allison, & K. Schubert (Eds.), *Encyclopedia of public policy: Living edition*. Springer. https://link.springer.com/referencework/10.1007/978-3-030-90434-0_154-1
- Henriksen, Ø. (2018). Making sense across levels in local school governance: Dialogue meetings between a superintendent and subordinated school leaders. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 2(2–3), 119–133. <https://doi.org/10.7577/njcie.2752>
- Chatzipanagiotou, P., & Katsarou, E. (2023). Crisis management, school leadership in disruptive times and the recovery of schools in the post COVID-19 era: A systematic literature review. *Education Sciences*, 13(2), 118.
- Choo, C. W. (1996). The knowing organization: How organizations use information to construct meaning, create knowledge and make decisions. *International Journal of Information Management*, 16(5), 329–340. [https://doi.org/10.1016/0268-4012\(96\)00020-5](https://doi.org/10.1016/0268-4012(96)00020-5)
- Jadrná, A. [ako]. (2021, 24. listopadu). Tuto vlnu koronaviru už nelze zastavit, prohlásil Fiala. Slíbil, že nebude plošně zavírat školy. *iRozhlas*. https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/koronavirus-online-aktualne-cesko-petr-fiala-zavirani-skol_2111240931_ako
- Jalušič, V. (2024). The politics of crisis and contemporary forms of government. In V. Jalušič, & W. Heuer (Eds.), *What kind of government? Contributions to political science* (s. 95–116). Springer.
- Jarkovská, L. (2021, 22. října). Děti a rodiče nemohou opět nést hlavní zátěž proticovidových opatření. *Alarm*. <https://a2larm.cz/2021/10/deti-a-rodice-nemohou-opet-nest-hlavni-zatez-proticovidovych-opatreni/>
- Kalkman, J. P. (2019). Sensemaking questions in crisis response teams. *Disaster Prevention and Management: An International Journal*, 28(5), 649–660. <https://doi.org/10.1108/DPM-08-2018-0282>
- Keller, J. (2017a). Krize. In Z. R. Nešpor (Ed.), *Sociologická encyklopedie*. Sociologický ústav AV ČR. <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Krize>
- Keller, J. (2017b). Normalita. In Z. R. Nešpor (Ed.), *Sociologická encyklopedie*. Sociologický ústav AV ČR. <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Normalita>
- Klaiman, T., Kraemer, J. D., & Stoto, M. A. (2011). Variability in school closure decisions in response to 2009 H1N1: A qualitative systems improvement analysis. *BMC Public Health*, 11(1), 73. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-11-73>
- Koselleck, R. (2002). Some questions regarding the conceptual history of „crisis“. In R. Koselleck, *The practice of conceptual history: Timing history, spacing concepts* (s. 236–247). Stanford University Press.
- Lipsky, M. (1980). *Street level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*. Russell Sage Foundation.
- Lukton, R. C. (1974). Crisis theory: Review and critique. *Social Service Review*, 48(3), 384–402. <https://doi.org/10.1086/643151>

- McConnell, A. (2011). Success? Failure? Something in-between? A framework for evaluating crisis management. *Policy and Society*, 30(2), 63–76. <https://doi.org/10.1016/j.polsoc.2011.03.002>
- Mouralová, M., & Hejzlarová, E. M. (2022). Proč učitelky nechodí na ošetřovačku? Emoční strategie, mikropolitiky a sebepojetí učitelek s malými dětmi v době pandemie. *Sociologický časopis*, 58(5), 477–507. <https://doi.org/10.13060/csr.2022.027>
- Murphy, G., & Devine, D. (2023). Sensemaking in and for times of crisis and change: Irish primary school principals and the COVID-19 pandemic. *School Leadership & Management*, 43(2), 125–144. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2164267>
- Nyklová, B., Moree, D., & Maufras Černohorská, V. (2022). Nevědění jako faktor v nepravdělné regulaci domácího násilí na ženách v zrcadle pandemie covidu-19. *Sociologický časopis*, 58(5), 533–562. <https://doi.org/10.13060/csr.2022.034>
- Parveen, K., Tran, P. Q. B., Alghamdi, A. A., Namaziandost, E., Aslam, S., Xiaowei, T. (2022). Identifying the leadership challenges of K-12 public schools during COVID-19 disruption: A systematic literature review. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.875646>
- Pavlas, T., Zatloukal, T., Andrys, O., & Neumajer, O. (2021). *Distanční vzdělávání v základních a středních školách. Přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19. Tematická zpráva. Česká školní inspekce*. https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/TZ_Distančni-vzdelavani-v-ZS-a-SS_brezen-2021.pdf
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133–141. <https://doi.org/10.1177/2347631120983481>
- Pülzl, H., & Treib, O. (2017). Implementing public policy. In F. Fischer, G. J. Miller, & M. S. Sidney (Eds.), *Handbook of public policy analysis: Theory, politics, and methods* (s. 115–134). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315093192>
- Purohit, V., Kudale, A., Sundaram, N., Joseph, S., Schaetti, C., & Weiss, M. G. (2018). Public health policy and experience of the 2009 H1N1 influenza pandemic in Pune, India. *International Journal of Health Policy and Management*, 7(2), 154–166. <https://doi.org/10.15171/ijhpm.2017.54>
- Raghavan, A., Demircioglu, M. A., & Orazgaliyev, S. (2021). COVID-19 and the new normal of organizations and employees: An overview. *Sustainability*, 13(21), 11942. <https://doi.org/10.3390/su132111942>
- Ramalho, W. (2021). Reinterpreting the „times of crisis“ based on the asymmetry between chronos and kairos. *História da Historiografia*, 14(35), 115–144. <https://doi.org/10.15848/hh.v14i35.1733>
- Rubin, O., & de Vries, D. H. (2020). Diverging sensemaking frames during the initial phases of the COVID-19 outbreak in Denmark. *Policy Design and Practice*, 3(3), 277–296. <https://doi.org/10.1080/25741292.2020.1809809>
- Sato, S. N., Condes Moreno, E., Rubio-Zarapuz, A., Dalamitros, A. A., Yañez-Sepulveda, R., Tornero-Aguilera, J. F., & Clemente-Suárez, V. J. (2023). Navigating the new normal: Adapting online and distance learning in the post-pandemic era. *Education Sciences*, 14(1), 19. <https://doi.org/10.3390/educsci14010019>
- Schwartz-Shea, P., & Yanow, D. (2013). *Interpretive research design: Concepts and processes*. Routledge.
- Stuart, K. L., Patterson, L. G., Johnston, D. M., & Peace, R. (2013). Managing temporary school closure due to environmental hazard: Lessons from New Zealand. *Management in Education*, 27(1), 25–31. <https://doi.org/10.1177/0892020612468928>
- Šalamounová, Z. (2022). Základní školy v procesu adaptace na výuku na dálku: vícepřípadová studie. *Studia paedagogica*, 27(1), 35–66. <https://doi.org/10.5817/SP2022-1-2>
- Švaříček, R., Straková, J., Brom, C., Greger, D., Hannemann, T., & Lukavský, J. (2020). Spolu-práce rodiny a školy v době uzavření základních škol. *Studia paedagogica*, 25(3), 9–41. <https://doi.org/10.5817/SP2020-3-1>

- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (Eds). (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál. Tarkowska, E. (2006). Zygmunt Bauman on time and detemporalisation processes. *Polish Sociological Review*, 155(3), 357–374. <http://www.jstor.org/stable/41274979>
- Tarricone, P., Mestan, K., & Teo, I. (2021). *Building resilient education systems: A rapid review of the education in emergencies literature*. Australian Council for Educational Research. <https://doi.org/10.37517/978-1-74286-639-0>
- Terry, Z., & Mouralová, M. (2025). Professional learning community leadership: A Facebook group as a virtual staffroom. *Journal of Pedagogical Research*, 9(5), 40–57. <https://doi.org/10.33902/JPR.202534505>
- Torring, J. (2009). Rethinking path dependence in public policy research. *Critical Policy Studies*, 3(1), 70–83. <https://doi.org/10.1080/19460170903158149>
- Tria, J. Z. (2020). The COVID-19 pandemic through the lens of education in the Philippines: The new normal. *International Journal of Pedagogical Development and Lifelong Learning*, 1(1), ep2001. <https://doi.org/10.30935/ijpdl/8311>
- Turner, J. R., Allen, J., Hawamdeh, S., & Mastanamma, G. (2023). The multifaceted sense-making theory: A systematic literature review and content analysis on sensemaking. *Systems*, 11(3), 145. <https://doi.org/10.3390/systems11030145>
- Urquhart, C., Cheuk, B., Lam, L., & Snowden, D. (2025). Sense-making, sensemaking and sense making – A systematic review and meta-synthesis of literature in information science and education: An ARIST paper. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 76(1), 3–97. <https://doi.org/10.1002/asi.24866>
- Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. (2022a). *Zdravotnictví ČR: Ukončené případy pracovní neschopnosti pro nemoc a úraz 2020*. <https://www.uzis.cz/res/f/008409/uppn2020.pdf>
- Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. (2022b). *Zdravotnictví ČR: Ukončené případy pracovní neschopnosti pro nemoc a úraz 2021*. <https://www.uzis.cz/res/f/008412/uppn2021.pdf>
- van der Meer, T. G. L. A., Verhoeven, P., Beentjes, H. W. J., & Vliegthart, R. (2017). Communication in times of crisis: The stakeholder relationship under pressure. *Public Relations Review*, 43(2), 426–440. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2017.02.005>
- Vláda ČR. (bez data). *Zpráva o dopadech pandemie covid-19 na vzdělávání*. <https://www.vlada.cz/assets/urad-vlady/poskytovani-informaci/poskytnute-informace-na-zadost/material.docx>
- Walterová, E. (2022). Impact of the COVID-19 pandemic on school education: Consequences and challenges. *Annual Review of Comparative and International Education 2021*, 42A, 107–118. <https://doi.org/10.1108/S1479-36792022000042A009>
- Watson, R., & Singh, U. G. (2022). Support mechanisms utilised by educational leaders during COVID-19: Experiences from the Western Australian public education school sector. *School Leadership & Management*, 42(5), 457–477. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2116568>
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409–421. <https://doi.org/10.1287/orsc.1050.0133>
- Xie, X., Siau, K., & Nah, F. F.-H. (2020). COVID-19 pandemic – online education in the new normal and the next normal. *Journal of Information Technology Case and Application Research*, 22(3), 175–187. <https://doi.org/10.1080/15228053.2020.1824884>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Sage.

Mgr. Eva M. Hejzlarová, Ph.D. (korespondenční autorka)
 katedra veřejné a sociální politiky
 Fakulta sociálních věd, Univerzita Karlova
 U Kříže 8, 158 00 Praha 5 – Jinonice
 eva.hejzlarova@fsv.cuni.cz

Mgr. Magdalena Mouralová, Ph.D.
katedra veřejné a sociální politiky
Fakulta sociálních věd, Univerzita Karlova
U Kříže 8, 158 00 Praha 5 – Jinonice
magdalena.mouralova@fsv.cuni.cz

Mgr. Štěpánka Volfová
katedra veřejné a sociální politiky
Fakulta sociálních věd, Univerzita Karlova
U Kříže 8, 158 00 Praha 5 – Jinonice

Ukázky kódování

Ukázky	Kód	Subkategorie	Kategorie
V tu chvíli jako ta agenda byla dostat, jako zkrátit vlastně ty karantény, dostat co nejvíce dětí, aby prostě nebylo, nebylo v karanténách, to bylo ten cíl, o který nám šlo a vlastně víc už... cíl byl co nejvíce ve škole, prostě co nejvíce dětí co nejvíce ve škole. (R1)	Dostat všechny děti do školy, podřizujeme tomu vše ostatní	Děti ve škole jako cíl/priorita	Otevřené školy, děti ve škole
Takže vlastně jako, když jste se ptali „co máme dělat?“, tak ten pokyn byl „jo, udržte školu otevřenou“. (R7)	Udržet otevřenou školu, zajistit možnost být ve škole		
... na tý vládní úrovni samozřejmě ta pedagogická témata jako nebyla vůbec téma, jako tam to bylo jenom, jakože děti jsou ve škole, nejsou ve škole. (R1)	Hlavně dostat děti do školy, jak to tam vypadá, už mimo zájem		
Dostali jsme se do paradoxní situace, kdy nám zavřeli sborovnu, ale nezavřeli nám školu. Vlastně ten stát se k tomu stavil tak, že vlastně ty děti na to mají nárok být v tý škole a že teda musíme zajistit, že tam má být uklízečka a že ta učitelka má učit z domova jako on-line, a tak... (R7)	Zajistit dětem možnost být ve škole, i když je tam nemá kdo učit	Být ve škole jako právo	
Jasně, jako že to bylo obtěžující, ale zase jako vyvážilo to to, že mohly sedět ve škole, a ty děti jsou tady jako mezi sebou. Takže musím říct, že tento rok jako si to velmi užíváme. (R9)	Být ve škole převládá nepříjemnosti, užíváme si, že smíme být ve škole	Být ve škole jako hodnota	
Jako bylo na nich vidět, že jsou jako opravdu všechny ty paní učitelky a paní učitelé spokojeni, že můžou být jako v baráku a nemusí jako učit on-line. (R9)	Jen být ve škole je zdroj uspokojení, být ve škole znamená neučit on-line	Být ve škole jako kontrast k on-line výuce	
R: Voni se, voni jako fakt byli rádi, že aspoň na ten týden jsou ve škole. T: No, jasně. R: Takže pro ně to bylo jako plus. Jakože prostě dobrý. Chci bejt ve škole. A teda fňukali, že tam nemůžou bejt pořád, no. (R12)	Rotační výuka – děti vítají, že jsou alespoň týden ve škole		
Takže bylo to tak, jak ty školy byly zvyklý, jo, tak jsme se spíš věnovali ten poslední rok tý pedagogický části a návratu těch dětí do toho, jak to jakoby překonat, a doporučením vůči těm školám na úpravu vzdělávacího obsahu po tom návratu těch dětí. (R2)	Návrat k normálu, k tomu, na co jsou školy zvyklé Návrat do škol jako zátěž v podobě vyrovnání se s předchozí nepřítomností	Návrat do školy jako výzva	
Zaplatpánbůh, že jsme mohli být jako ve škole. (R9)	Smět být ve škole, být ve škole je úleva	Být ve škole jako nesamozřejmost	