

Nové organizační struktury pro školní vzdělávání: nové způsoby vedení školy v Anglii?

Christopher Chapman

University of Manchester

Anotace: Článek vychází z výsledků studie zaměřené na vedení a řízení škol v Anglii a dospívá k závěru, že tradiční formy vedení a řízení jsou zastaralé a že je nutné co nejdříve přistoupit k rekonceptualizaci modelů vedení. Výzkumný plán byl založen na případových studiích a opíral se o sběr písemných dokumentů a o rozhovory s různými aktéry školního života ve dvaceti případech vykazujících různé strukturální formy uspořádání. Případová a mezipřípadová analýza odhalila, že změny v místních strukturách pomáhají školám čelit stále náročnějším a různorodějším požadavkům kladeným na vzdělávání. Při zavádění a rozvoji nových postupů vedení hraje důležitou roli místní kontext. V závěru článek na základě daných zjištění předkládá konceptuální rámec pro hlubší porozumění této nově vznikající komplexní oblasti.

Abstract: This article draws on findings from a study of school leadership and management practice in England to argue traditional forms of leadership and management practice are outmoded and an urgent reconceptualisation of different models of leadership is required. The research design adopted a case study approach, collecting documentary evidence and interview data from a range of actors in 20 sites exhibiting a diverse range of structural arrangements. Within and between case analysis identified changes in local arrangements are helping schools to cope with an increasingly complex educational agenda. Local context plays an important role in the adoption and development of new leadership practice. In conclusion this article reflects on the findings to present a conceptual framework to strengthen our understanding of this emerging and complex terrain.

Klíčová slova: vedení školy, strukturální změny, Anglie

Key words: school leadership, structural arrangements, England

1 ÚVOD

Organizace OfSTED (*Office for Standards in Education*), provádějící v Anglii inspekční činnost, oznámila, že vedení i výsledky škol se meziročně zlepšují (OfSTED, 2007). V návaznosti na předchozí mezinárodní výzkumy efektivity škol (např. Sammons, Hillman & Mortimore, 1995; Teddlie & Reynolds, 2001) se však i nadále zvyšují požadavky na účinnost vedení škol, neboť právě způsob vedení školy má podle Leithwooda et al. (2006) druhý největší vliv na výsledky vzdělávání žáků a studentů (hned po procesech probíhajících ve třídě). Je zjevné, že nyní i v dalších vzdělávacích systémech vedoucí pracovníci škol čelí mnohem větším požadavkům na rozvoj svých organizací, aby dokázaly flexibilně reagovat na stále se rozšiřující spektrum požadavků (Hargreaves, 2003). Tyto požadavky se týkají činností tradičně uvnitř školy očekávaných, jako je např. vysoká kvality výuky a učení. Vedle toho však jde i o úkoly, které přinesl vývoj vzdělávací politiky v poslední době, např. zákon *No Child Left Behind* (Ani jedno dítě bez pomoci) ve Spojených státech či program *Every Child Matters* (Na každém dítěti záleží) v Anglii (DfES, 2004). U nich nabývá stále větší důležitosti spolupráce a budování efektivních vztahů s řadou partnerů z různých sektorů mimo školu (NCSL, 2006). Organickou součástí tohoto komplexního kontextu vzdělávací politiky je tak očekávání, že školy budou schopny dostát výzvě, již představuje zajištění kvality a spravedlivosti v oblasti vzdělávacích výsledků (University of Manchester, 2008).

Pokud jde o Spojené království a v jeho rámci o Anglii, směřování vzdělávací politiky ovšem doznalo zásadní změny po zvolení konzervativně-demokratické koaliční vlády v květnu 2010. Nová vláda například v širší míře využívá nových organizačních struktur, jako jsou akademie¹, zavedla tzv. svobodné školy (*free schools*), podporuje větší zapojení širšího spektra poskytovatelů vzdělávání ze soukromého i veřejného sektoru, přitom však verbálně i nadále klade důraz na sociální mobilitu a rovnost příležitostí i výsledků.

Na základě vývoje na počátku 21. století lze říci, že tradiční vzorce vedení škol využívané ve 20. století pravděpodobně nebudou tvář v tvář těmto výzvám dostávat. Proto jsou nutné nové struktury a postupy vedení, aby bylo možné rozvíjet školu jakožto organizaci, která zajistí kvalitu i spravedlivost. V některých systémech je stále patrnější, že se při vedení škol již objevují přístupy, které na tyto výzvy reagují. Například v Anglii nedávný výzkum prokázal zvyšující se důraz na kooperativní přístupy spojené s novými strukturálními formami spolupráce mezi školami, a to zejména ve velkoměstských lokalitách² a oblastech kumulace rizik (Chapman, 2006; Ainscow & West, 2006; Hill, 2008). Výzkum rovněž zdůraznil měnící se obraz rozložení akontability a pravomocí na školách (Spillane, 2006). To vedlo k různým pokusům popsat dané změny jako „nové modely činnosti ředitelů“ (New Models of

1 Akademie jsou školy, které nepodléhají místním školským úřadům, ale přímo ministerstvu školství. Jde často o bývalé školy s podprůměrnými výsledky, které dostaly vyšší autonomii s cílem zlepšit výsledky žáků. Mnohé z nich jsou v tomto svém úsilí současně podporovány určitým sponzorem či partnerem. O svobodných školách viz níže (pozn. red.).

2 (Velko)městské, v angličtině urban, lokality, jsou často synonymem pro čtvrti v centrech velkoměst, kde se kumuluje riziko vyloučení a obdobných sociálních problémů (pozn. red.).

Headship; Glatter & Harvey, 2006), „nové modely vedení“ (New Models of Leadership, PriceWaterhouseCoopers, 2007) či „postupy systémového vedení budoucnosti“ (Next Practice System Leadership, IU/NCSL/DEMOS, 2007).

V jiných vzdělávacích systémech, které si uchovávají vysokou míru centralizace nebo tradičnější přístupy ke školnímu vzdělávání, popř. v systémech, kde politické klima status quo nezpochybňuje, se otázka rozvoje nových organizačních forem či struktur nemusí jevit jako prioritní. Avšak vliv globalizace je silný a nástroje vzdělávací politiky – ať už jde o systémy inspekce či řízení výkonnosti – se pravidelně, a často také rychle, rozvíjejí a přesunují po celém světě. Proto by nebylo moudré tvrdit, že postupy vznikající v jedné zemi nejsou relevantní pro jiné vzdělávací systémy. Naopak, i na základě cizích experimentů s novými či inovativními přístupy k vedení se lze mnoho naučit. Změny totiž mohou i v zemi, kde je čtenář doma, nastat rychle. Navíc sociální změny a vzdělávací opatření nejen rychle přicházejí, ale mohou být rovněž nepředvídatelné.

Tento článek je rozdělen do čtyř částí. V úvodu byl nastíněn kontext výzkumu. Druhá část představuje plán a průběh výzkumu, třetí část pak uvádí hlavní zjištění. Čtvrtá, závěrečná, část je diskusí těchto zjištění týkajících se nově se objevujících přístupů k vedení školy. Nabízí teoretický rámec, jenž by nám umožnil lépe porozumět jak inovativním postupům vedení, tak i problémům, které tyto postupy s sebou přinášejí.

2 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum představený v tomto článku proběhl v době od října roku 2007 do dubna roku 2008, tedy v první fázi longitudinálního projektu, který vznikl na základě zadání organizace *National College for School Leadership* (NCSL). Cílem výzkumu byla analýza postupů vedení, které předchází výzkumy (Glatter & Harvey, 2006) doposud kvalitně nezmapovaly, a to prostřednictvím analýzy vývoje vedení škol v nových organizačních uspořádáních. V rámci výzkumu bylo provedeno dvacet případových studií, které se zabývaly akademiemi, federacemi a tzv. propojenými školami (viz dále), přičemž všechny tyto typy škol představují struktury, jež podporují spolupráci mezi školami ve vyšší míře, než tomu bylo v minulosti.

Mezi tato uspořádání patří akademie a odnedávna také *svobodné školy* (free schools), tedy státem financované nezávislé školy podobné americkým veřejným školám s vyšší mírou nezávislosti (*charter schools*) nebo svobodným školám ve Švédsku. Tyto školy mohou existovat samostatně nebo v rámci skupiny či „řetězce“ škol s jedním koordinujícím sponzorem (Gunter, 2011). Federace jsou skupiny škol fungujících v rámci jedné správní struktury, často s jedním ředitelem, který řídí několik škol (viz Lindsay et al., 2007; Chapman et al., 2010; Chapman, Muijs & MacAllister, 2011). Propojené školy (*all-through schools*) pokrývají stupně vzdělávání jinak v Anglii tradičně oddělené a nabízejí vzdělání od primární školy, či dokonce předškolního stupně (věk 3–5 let) do konce středoškolského či odborného vzdělávání (věk 16–19 let).

Při své práci se výzkumný tým řídil souborem otázek navržených pro mapování nově vznikajících postupů vedení, řízení a správy v rámci těch škol, které využívají uvedené nové organizační struktury. Cílem bylo shromáždit přesné popisy rozvíjející se praxe, vyplnit mezery ve stávajících znalostech a navázat na několik málo studií, jež se tuto oblast dříve pokusily prozkoumat a pojmově uchopit. Rozsah této studie si vyžádal omezení na dvacet případů. Z tohoto důvodu nelze říci, že jde o příklady typické. Zvolené případy uvádíme jako názorné příklady komplexních sociálních jevů, které si zaslouží studium a vybízejí k reflexi, zejména tam, kde se objevují problémy. Tím umožňují této obtížné a dynamické oblasti lépe porozumět do hloubky, do níž kvantitativní výzkumné přístupy zatím nedokázaly proniknout.

Výzkumný plán se v této fázi naší studie skládal ze dvou vzájemně se překrývajících částí. V první části byl zpracován přehled literatury, díky němuž jsme zjistili, co je známo o způsobech vedení škol v rámci pěti zkoumaných strukturálních forem uspořádání. Ve druhé části pak byl uplatněn výzkumný plán založený na metodě případové studie (Yin, 1992), přičemž ze dvaceti míst (případů) byly shromážděny údaje dokumentující rozsah a různorodost postupů vedení škol, jež se rozvíjejí v rámci „nových“ strukturálních forem uspořádání. Pět typů organizace škol, o které šlo, přitom představují: 1. akademie, 2. trusty³, 3. federace sekundárních škol, 4. řízené struktury (managed structures) a 5. propojené školy (all-through schools).

Pro konstrukci výzkumného souboru byla použita metoda vzorkování s maximální variabilitou (Mykutt & Morehouse, 1978). Pro každou z pěti právě uvedených kategorií jsme hledali čtyři případy (lokality) vykazující široké rozpětí charakteristik, pokud jde o umístění a charakter žákovské populace. Sběr dat začal využitím dostupných statistik a školské dokumentace včetně zpráv inspekce (OfSTED). V každé lokalitě jsme provedli 6 až 10 polostrukturovaných rozhovorů s různými aktéry uvnitř školy i vně ní, přičemž každý rozhovor trval 45 až 90 minut; tak byly zachyceny názory na nové struktury a procesy i zkušenosti s postupy vedení, řízení a správy, které jsou aktuálně rozvíjeny. Rozhovory byly nahrávány, přičemž částečné prepisy nahrávek spolu se souběžnými terénními poznámkami výzkumníkům umožnily sestavit zprávy o praxi vedení, které pak byly vráceny do škol pro účastnickou validizaci. Rozhovory byly doplněny sběrem relevantních a dostupných písemných dokumentů, např. rozvojovými plány. Tyto dokumenty poskytly širší kontextové informace, jež byly využity k popisu využívaných postupů vedení.

Analýza dat probíhala ve třech fázích. V první fázi byly vyhotoveny popisy používaných postupů vedení. Ve druhé fázi byly jednotlivé případy v každé kategorii komparovány a kontrastovány, což umožnilo určit hlavní témata, vztahy a trendy. V poslední, třetí fázi byla provedena mezipřípadová analýza využívající data ze všech případů (Miles & Huberman, 1994).

Tento strukturovaný, postupně gradující přístup vedl k závěru, že výzkumná zjištění nás nijak neopravňují k popisu samostatných „modelů vedení“ na základně toho, zda se jedná o akademie, trusty apod. Ukázalo se totiž, že v rychle se měnícím

3 Označení trusty se zde používá pro veřejné školy, které dostávají speciální podporu (často nemateriální povahy) od účelového sdružení (trustu) partnerů spolupracujících v zájmu školy. Vytvořením trustu se formálně potvrzuje závazek partnerů pomáhat škole ve strategickém rozvoji.

kontextu procházejí typy vznikajících postupů do značné míry napříč těmito kategoriemi či organizačními strukturami. Z tohoto důvodu tedy nestrukturujeme naši analýzu původně zamýšleným způsobem vycházejícím z rozdělení škol do pěti skupin. Místo toho prezentujeme získané poznatky ve vztahu k šesti hlavním zjištěním a prostřednictvím matice ilustrující přístupy vedení jednak uvnitř škol, napříč školami (mezi školami) a vně škol (mezi školami a jinými partnery, včetně širší komunity a dalších subjektů) (obrázek 1).

| | V RÁMCI ŠKOL | MEZI ŠKOLAMI | VNĚ ŠKOL |
|--------------------------------|--|--|------------------------------------|
| ŘÍZENÍ (MANAGEMENT) | Postupy řízení vznikající v rámci škol | Postupy řízení vznikající mezi školami | Postupy řízení vznikající vně škol |
| VEDENÍ (LEADERSHIP) | Postupy vedení vznikající v rámci škol | Postupy vedení vznikající mezi školami | Postupy vedení vznikající vně škol |
| SPRÁVA (GOVERNANCE) | Postupy správy vznikající v rámci škol | Postupy správy vznikající mezi školami | Postupy správy vznikající vně škol |

Obrázek 1. Rámec k mapování obrazu vznikajících postupů

3 VÝSLEDKY

Tato část článku předkládá šest hlavních zjištění, k nimž studie dospěla. Nejdříve uvádíme přehled těchto zjištění, poté bude každé z nich podrobno detailnějšímu rozboru.

- 1. Dostupná výzkumná literatura poskytuje pouze částečný popis vývoje v dané oblasti.* Analýza dostupné literatury ukazuje, že výzkumná zjištění o nových modelech vedení jsou co do množství dosti omezená a že proběhlo jen několik rozsáhlejších výzkumů. Většina poznatků pochází z nepříliš rozsáhlých, deskriptivních studií a stručných přehledů, často založených na vývoji, který popisují sami aktéři. Ze 70 analyzovaných zdrojů plných 52 uvádí, že výzkum byl financován ministerstvem školství⁴ nebo organizacemi, které jsou s ním spojeny (NCSL, SSAT atd.). Pouze 18 zdrojů bylo financováno nezávisle.
- 2. Při zavádění a rozvoji nových způsobů a struktur vedení hraje důležitou roli místní kontext.* Za změnou podle všeho stojí tři důležité faktory: místní nespokojenost s aktuálními formami uspořádání nebo příležitosti ke zlepšení, individuální motivace a vize na úrovni školy a významná místní filantropická činnost.
- 3. Inovativní a tradiční přístupy mohou koexistovat.* Inovativní struktury správy a vedení jsou často využívány v kombinaci s tradičními přístupy k vedení a řízení. Úspěšní vedoucí pracovníci neztrácejí ze zřetele potřebu detailně sledovat kvalitu naplňování hlavních vzdělávacích cílů i v případě, že každodenní řízení této činnosti delegují jiným pracovníkům.

⁴ Oficiální pojmenování se v průběhu výzkumu měnilo, proto ponecháváme toto obecné označení (pozn. red.).

4. *Nové struktury vedení, které někteří zaměstnanci považují za osvobozující, mohou naopak z hlediska jiných zvyšovat omezení a tlak.* Nové struktury často vznikají v lokalitách, které čelí vážným problémům a kde jsou školy nuceny k okamžitému zlepšení. To, jak jsou dané změny vnímány, závisí na kontextu i na stylu vedení a kultuře školy. Je zřejmé, že někteří jedinci mají pocit, že dané změny jasně stanovily priority, nabídly určité příležitosti a snížily frustraci. Jiní členové středního managementu či učitelského sboru však uvádějí, že následné tlaky jsou často dále zvyšovány vnějším zájmem o nové modely.
5. *Změny v místních strukturách pomáhají školám čelit stále náročnějším a různorodějším požadavkům kladeným na vzdělávání.* Nové struktury mohou zlepšit kvalitu pracovních výsledků i zkušeností vedoucích pracovníků, dále jim pak mohou pomoci při řešení narůstajících problémů i rostoucí složitosti v rámci celého systému.
6. *Daný obrázek není stálý a tempo změn je velmi rychlé.* V některých případech školy vytvářejí vlastní individuální přístupy k vedení, a upravují tak přístupy popsané dříve. Tyto přístupy mohou vykazovat vlastnosti nového statutárního rámce, v zásadě však jde o úpravu s ohledem na místní omezení a možnosti. Navíc dosud neexistuje příliš mnoho náznaků dopadu či potenciální udržitelnosti jakéhokoli ze vznikajících modelů.

Podrobnější zaměření na každé zjištění nám umožní vznikající postupy popsat důkladněji.

3.1 Aktuálně dostupná výzkumná literatura poskytuje pouze částečný popis vývoje v dané oblasti

Literatura aktuální stav vnímá jako situaci, kdy probíhá řada činností, z nichž mnohé jsou plánovány lokálně, a zároveň jako situaci, kdy zřizovatelé, ředitelé škol i samotné školy usilují o spolupráci v různých směrech. To vede ke vzniku různých organizačních struktur s cílem dosáhnout nejen vyšších výkonů v testech, ale také lepších výsledků vzdělávání v obecnějším smyslu. Snaha o poskytování lepšího vzdělávání se týká nejen žáků a studentů, ale i širších komunit, na které se tyto struktury zaměřují. Situace se ovšem velmi rychle mění a k úspěchům, neúspěchům i celkovému vývoji dochází v rychlém sledu a navíc cestami, které nemusí být okamžitě či plně srozumitelné. Literatura poznamenává, že konkrétní náplň spolupráce mezi školami navzájem či mezi školami a komunitami může být do značné míry politicky motivovaná, kontextově determinovaná a často založená na dlouhodobých osobních vztazích mezi klíčovými osobami, které jsou do ní zapojeny. Pobídkami ke spolupráci bývají zpravidla: reakce na selhání ve vzdělávací činnosti, snaha o zajištění většího objemu prostředků nebo obavy o udržení strategické výhody na místním vzdělávacím trhu. Stojí za zmínku, že existuje jen málo studií, které se podrobněji zabývaly také neúspěšnými pokusy o spolupráci.

3.2 Při zavádění a rozvoji nových mechanismů a struktur vedení hraje důležitou roli místní kontext

Zjištění zdůrazňují skutečnost, že na nové postupy vedení je nutné nahlížet ve vztahu ke konkrétním kontextům, k místní situaci. Naše studie dále došla k závěru, že významné motivační faktory či impulzy vedoucí ke změnám přicházejí z národní úrovně vzdělávací politiky. Patří k nim zejména ty, které se zaměřují na *změnu v přístupu k zajišťování vzdělávání na regionální a obecní úrovni* (např. prostřednictvím spolupráce více organizací), na *otázky týkající se personální práce* (např. zlepšení rovnováhy mezi pracovním a soukromým životem, plánování následnictví v managementu organizace či rozvoj nových funkcí ve vedení školy) a na *zajištění vysoké kvality vedení ve všech školách* (např. podpora škol s neuspokojivými výsledky, program *City Challenges*). Uvedené programy mohou podpořit zavedení nových organizačních struktur a tento vývoj zpravidla stimuluje vedoucí pracovníky k tomu, aby nově nahlíželi na kontexty, v nichž působí, i na možnosti, které tyto kontexty nabízí. Dané motivační faktory ovšem samy o sobě nestačí. Zde tak naše zjištění potvrzují jiný výzkum (University of Manchester, 2008) a ukazují, že k tomu, aby byli vedoucí pracovníci školy i jejich partneři v obci stimulováni k přechodu k novým způsobům práce, je kromě impulzů přicházejících z národní úrovně potřebná navíc i přítomnost významného místního katalyzátoru. Konkrétněji pak výzkum zjistil, že místní katalýzu zprostředkovala přítomnost alespoň jednoho ze tří následujících faktorů:

Místní nespokojenost se současnými formami uspořádání a/nebo vnímaná příležitost ke zlepšení situace. Tato situace například nastala v jednom případě, kde se zdálo nutné udělat nějakou radikální změnu, aby se konečně podařilo zlepšit výsledky dlouhodobě neúspěšné školy. V tomto případě kontaktoval ministr školství ředitele jedné velmi úspěšné školy a zeptal se jej, zda by daná škola měla zájem navázat na vztahy vytvořené prostřednictvím Grantového programu na podporu vedení (*Leadership Incentive Grant*) a vytvořila tzv. pevnou federaci se školou vykazující dlouhotrvající problémy a neúspěchy. Po období konzultací a vyjednávání byla v září roku 2006 daná federace založena. První signály byly kladné a étos i „značka“ úspěšné školy jako by pronikly i do problémové školy. Zaměstnanci působí v obou školách, vedoucí předmětových komisí jsou zodpovědní za výuku svých předmětů na obou místech a vnitřní výzdoba, atmosféra, výuka i vedení na obou školách se začaly vzájemně ovlivňovat. Ovšem výsledky externího hodnocení zatím odrážejí různé zkušenosti, s nimiž se žáci dané školy v předchozím období setkávali, takže pozitivní efekt je z hlediska testových výsledků nepříliš výrazný. Druhý příklad místní nespokojenosti či příležitosti ke zlepšení představuje volná federace (*soft federation*), vytvořená za účelem zlepšení přechodu mezi klíčovými obdobími 2 a 3.⁵ Jde při tom zejména o podporu výsledků učení v hlavních předmětech. Tento příklad ilustruje potenciál federací navázat na stávající struktury a na jejich základě pak

5 Tedy analogie přechodu z 1. na 2. stupeň základní školy, resp. do víceletého gymnázia v našich podmínkách.

zlepšit situaci, nejedná se tak v principu o radikální alternativu, která by měla vyřešit neúspěch.

Individuální vize. Větší výběr a různorodost v rámci systému poskytly vedoucím pracovníkům škol dosud nepoznané možnosti. Členové vedení škol v našem příkladě v těchto změnách spatřovali příležitost, jak uplatnit svou vizi, své hodnoty a svůj smysl pro morální poslání, které přesahuje hranice školy i nejbližší komunity. Tento pohled zpravidla také rozšiřoval sféru jejich vlivu prostřednictvím přijetí nových výzev. Před školskými manažery se tak otevřely další alternativy k tradičnímu kariéernímu postupu, který by jinak v anglických podmínkách směřoval do vedení větší či významnější školy či k přechodu na odbor školství či podobný úřad. Mnozí se považovali za systémové vůdce a věnovali se různým činnostem, např. práci pro tzv. partnery pro zkvalitnění škol (*School Improvement Partners – SIPs*) nebo poradní činnosti pro státní správu či soukromé organizace. Jednoho ředitele školy, který na konci tohoto školního roku odchází do důchodu, orgán státní správy pověřil, aby zástupci ředitele⁶ z dané školy, který byl povýšen na jeho místo, 20 dní pomáhal. Daný ředitel bude navíc pracovat jako poradce pro *SIP*. Dalším příkladem individuální vize byl případ, kdy ředitel školy usiloval o sloučení více škol a o vytvoření propojené školy⁷. Zde flexibilita v rámci systému umožnila jedinci, aby se řídil svým smyslem pro morální poslání a vírou v koncept propojeného školního vzdělávání coby mechanismu, jak v rámci vyloučené komunity zlepšit dětí přístup k vzdělávání. V tomto případě šlo o nelehký úkol, který dále komplikovala struktura nabídky vzdělávacích příležitostí pro 14–19leté. Na základě snahy o další rozvoj se nyní vedení snaží o navázání širší spolupráce se zřizovateli programů středního odborného vzdělávání mimo danou lokalitu.

Dobročinnost, působení neziskového sektoru. Třetí faktor vedoucí ke změnám dokládá případ bytového fondu⁸, který v dané lokalitě přispěl k založení nové akademie. Pod heslem „zlepšit životní možnosti našich nájemníků“ bytový fond usiluje o rozšíření pozitivního vlivu, který v rámci komunity má, do dvou škol. Jeho cílem je sloučení dvou nejproblematictějších škol s nejhorsími výsledky v dané správní oblasti. Fond si plně uvědomuje obtížnost zvoleného úkolu, je mu však ochoten věnovat značné množství času a prostředků, neboť vychází z názoru, že jeho posláním není pouze zajišťovat bydlení, ale také přispívat ke kvalitnímu životu komunity, kde působí.

Uvedené faktory změn se mohou vyskytovat nezávisle nebo společně, v různých lokalitách se pak mohou jejich podíly lišit; roli hraje také konkrétní kontext. Z těchto důvodů neexistuje jedno „univerzální“ řešení ani jediná „univerzální“ odpověď vedoucí za všech okolností k úspěchu.

6 V anglických podmínkách přímý zástupce ředitele (*deputy head*), který je liniově podřízen řediteli školy a který zpravidla liniově řídí níže postaveného zástupce ředitele (*assistant head*). Všichni pak tvoří jádro nejvyššího vedení školy. (Složitější struktury řízení odrážejí skutečnost, že v Anglii bývají zejména střední školy větší než u nás.)

7 Školy poskytující více stupňů vzdělávání, viz výše (pozn. red.).

8 Obvykle neziskové organizace, které se zaměřují na zajišťování sociálního bydlení nebo rozvoj a revitalizaci městských čtvrtí v sociálně vyloučených komunitách (pozn. red.).

Případ dvou malých venkovských základních škol představuje příklad společného působení dvou faktorů. Jedna ze škol nebyla schopna získat ředitele a začala upadat, zatímco druhé škole, která sloužila sousední, nikoli však konkurenční spádové oblasti, hrozilo, že přijde o zkušeného ředitele (pokud by přijal nabízené místo poradce či konzultanta). Díky zřízení federace se před zkušeným ředitelem objevila nová výzva, navíc se tak také vyřešil problém chybějícího ředitele na první škole. Platilo zde tedy to, co poznamenal jeden asistent učitele: „Mít jednoho ředitele dohromady je lepší než nemít žádného... Nebo než školu zavřít.“ V jiném kontextu a za jiných podmínek by ovšem daný přístup fungovat nemusel. Proto je nutné odolat pokušení opakovat úspěšné strategie v jiném kontextu bez přesné „diagnózy“ a hlubšího porozumění konkrétním kontextům, strukturám a procesům.

3.3 Inovativní a tradiční přístupy mohou koexistovat

Bylo zřejmé, že většina škol v provedené studii přijala či buduje inovativní nebo nové organizační struktury, přičemž některé z nich lze vnímat jako odraz nejnovějších trendů vzdělávací politiky. Naše zjištění ovšem ukazují, že se v těchto prostředích nemusejí nutně vyskytovat inovativní přístupy k vedení. To samozřejmě neznamená, že forma vedení, s níž se lze v těchto prostředích setkat, je méně efektivní, protože namísto inovace zůstává v jádru tradiční; spíše se zdá, že ji utváří osobnostní vlastnosti daného vedoucího pracovníka a obzvláště náročné podmínky, v nichž se škola nachází.

Vedoucí pracovníci využívající tradičnější přístupy měli sklon být vnímáni ze strany kolegů jako „silní“, „odhodlaní“ a „přímí“ a v rámci místní komunity či v médiích pak měli pověst jedinců, kteří školu (či školy) vedli v obzvláště obtížných časech. Mnozí z těchto vedoucích pracovníků, jimiž se studie zabývala, prokázali výjimečně vysokou schopnost úspěšně zvládat změny. Daní jedinci často pracovali s nadprůměrným odhodláním (Mortimore & Witty, 1997), měli vysoká očekávání (Maden, 2001) a okolím byli vnímáni jako lidé, kteří jsou schopni „věci dotáhnout do konce“. Tito vedoucí pracovníci také podle všeho velmi aktivně navazovali kontakty a vykazovali výrazné podnikatelské sklony (Harris & Chapman, 2002). S těmito vlastnostmi se v některých případech pojily také poměrně konzervativní postupy vedení a řízení, které spoléhaly na tradiční hierarchie a využívaly značnou míru kontroly zaměřené na dosažení vysoké konzistence napříč všemi oblastmi života školy, pravidly oblékání žáků a studentů (a někdy také zaměstnanců) počínaje a požadavky na plánování hodiny a pedagogickými přístupy konče. Vedení tohoto typu bylo se školami působícími v náročných podmínkách spojeno v raných fázích jejich vývoje (Chapman, 2006). Existují důkazy, které dokládají zintenzivnění tohoto přístupu u řady akademií nebo federací působících v obzvláště náročných podmínkách, které výzkumníci navštívili v průběhu raných stádií jejich vývoje. Ředitel jedné akademie například uvedl, že jejich model si vzal „to nejlepší ze vzdělávání a to nejlepší z byznysu“, což vedlo k „mnohem pevnějším strukturám a více podnikatelskému přístupu s jasnějšími mechanismy odpovědnosti v rámci celé organizace“. To však neznamená, že takovéto přístupy

jsou neměnné a nebudou se v souvislosti s úsilím škol o budování kapacity a další rozvoj vyvíjet či měnit.

3.4 Nové struktury vedení, které někteří zaměstnanci považují za osvobozující, mohou naopak z hlediska jiných zvyšovat omezení a tlak

Spolu s restrukturalizací škol se mění mechanismy vnější akontability a některé rozhodovací pravomoci se přesunují „nahoru“ k nově vytvořeným orgánům (např. manažerům federací a správcům akademií). Jedna federace například ustanovila strategicko-správní výbor, jehož úkolem je zabývat se záležitostmi společnými všem školám a činit strategická rozhodnutí. Členy výboru byli ředitel školy, správce a další zástupce z každé partnerské školy. Každá škola si v rámci federace udržela vlastní správu a vedení, přičemž strategický výbor tvořil jakousi dodatečnou rovinu s rozhodovací pravomocí. Takto mohou vzniknout zajímavé kariérní možnosti, zejména pak pro ty ředitele, kteří mají ambice řídit spolupracující celky škol a dalších organizací a podílet se na práci řady organizací na místní i národní úrovni, a to ve větší míře, než jako tomu bylo v minulosti. Objevily se však také případy, kdy ředitelé škol z důvodu vzniku nových organizačních struktur pociťovali ztrátu pravomocí, či dokonce motivace. Někteří uvedli, že slučování do federací vedlo k omezení jejich pravomocí a ke snížení autonomie či prestiže, tedy aspektů, kterými dříve jako ředitelé disponovali, aniž by ovšem došlo také ke snížení tlaku – tlak na úspěch může být naopak vnímán jako vyšší.

Restrukturalizace zároveň nabízí vnitřní možnosti pro vedoucí pracovníky na nejvyšší a v některých případech také na střední úrovni. Ředitelé škol někdy pociťovali, že jejich priority a vztahy byly díky restrukturalizaci mnohem jasnější, což také vedlo ke snazšímu rozhodování. V jiných případech byla restrukturalizace vnímána jako pozitivní „redistribuce“ vedení, která pracovníkům na nejvyšší a na střední úrovni vedení poskytla atraktivní možnosti rozvoje, a to v dřívějších fázích jejich kariéry, než bývalo v minulosti možné. Tuto situaci někteří pracovníci na úrovni středního managementu a učitelé na nižší úrovni vnímali jako významný posun, pokud jde o kulturu a přístup v rámci vzdělávacího systému. Zdůvodňovali to tím, že k získání vedoucí pozice již není třeba si „odsloužit“ určité období a že dostatečně schopní lidé mohou získat zajímavé možnosti v rámci vedení škol.

Zvýšené vnější požadavky na ředitele škol vedly k posunu ve vedoucích a řídicích rolích přímých zástupců ředitele (*deputy heads*), kteří se dříve zpravidla zaměřovali na každodenní problémy na nižší úrovni. Přímí zástupci ředitele tak získali strategičtější roli, navíc kladně pociťovali skutečnost, že po několik dnů a někdy také týdnů za sebou jsou v dané škole hlavní osobou. To mělo zároveň dopad na roli dalších členů vedení (*assistant heads*), z nichž mnozí dnes pracují na významných manažerských úkolech, např. tvorbě rozvrhu, sestavování kurikula či řízení skupin zaměstnanců zajišťujících výuku hlavních předmětů, vykonávají tak činnosti, které byly dříve výsadnou zástupců ředitele.

Ukazuje se, že funkce zástupce ředitele nebývá vždy příliš uspokojivou přípravou na funkci ředitele. Zároveň je ale zřejmé, že některé mechanismy distribuce vedení se jeví jako efektivnější než jiné (Leithwood et al., 2006). Určité formy distribuovaného vedení nabízely učitelům a střednímu managementu příležitosti k osobnímu i profesnímu růstu, které byly v minulosti jednoduše nemyslitelné; častým byl příklad pracovníků na střední úrovni vedení, kteří získali celoškolskou odpovědnost za významnou část rozvojové práce a kteří byli podporováni, aby se stali členy týmů nejvyššího vedení. V dané studii jsme se také čas od času setkali s případy neefektivních struktur, kde šlo v podstatě o systémy, v nichž jsou lidé voláni k odpovědnosti za činnosti, které mohou podle všeho jen velmi málo ovlivňovat a u nichž mohou jen velmi omezeně uplatnit svoje rozhodovací pravomoci nebo kde jim není umožněno riskovat. Dovednosti, které jsou pro potřebné pro pozice v nejvyšším vedení škol, se ovšem v takovýchto strukturách s velkou pravděpodobností nerozvinou.

V řadě případů bylo evidentní, že nové struktury vyvolaly u zřizovatelů, rodičů apod. velké naděje na zkvalitnění vzdělávacích výsledků v dané lokalitě. Tato očekávání pak pronikala celou školou, neboť zaměstnanci si byli vědomi možných dopadů, pokud by se jim nepodařilo zajistit také lepší výsledek při externím zjišťování výsledků. Nebezpečí zde spočívalo v tom, že krátkodobé kroky mohly vytvořit překážky programům změn dlouhodobějšího charakteru. Jeden příklad, jak se takovéto kroky mohou v praxi projevit, se objevil v akademii, kde někteří ze zaměstnanců hovořili o tom, že na ně bude vyvinut enormní tlak, aby zlepšili výsledky žáků v testech a u závěrečných zkoušek. Vyjádření řady kolegů připomněla také jedna mladá učitelka svým názorem, že na dané škole „*se vše dělá jen pro děti*“. Z toho pak podle ní vyplývá, že nepedagogickým pracovníkům bylo věnováno jen málo času, popř. na ně nezbyl čas žádný. Jiný učitel pak uvedl, že pokud by někdo požádal členy nejvyššího vedení o pomoc v záležitosti disciplinárního charakteru, s největší pravděpodobností budou chtít vidět přípravy na hodiny. V dobách výrazných, či dokonce radikálních změn organizace škol je tedy jisté zvýšení dohledu a nároků podle všeho nevyhnutelné. Je ovšem důležité, aby si vrcholoví manažeři byli vědomi toho, jaký dopad mohou takováto očekávání mít na učitele ve třídách, a aby připravili pozitivní strategie, které by zajišťovaly, že nenastane neodůvodněný tlak, a to zejména proto, že jejich úkolem je dbát na to, aby uplatňované změny neměly negativní dopad na rovnováhu mezi pracovním a soukromým životem u jim podřízených kolegů.

V jednotlivých školách se rovněž projevují další opatření vzdělávací politiky jako větší volnost v oblasti kurikula nebo potřeba spolupráce na implementaci dalších programů zaměřených na větší respektování potřeb žáků. To ovlivňuje jak struktury vedení, tak zejména práci středního managementu školy. Vedoucí pracovníci na střední úrovni získávají více pravomocí a v některých případech také větší autonomii. Na této úrovni je ovšem také posilována složka odpovědnosti, zejména u hlavních předmětů, a tento trend bude s největší pravděpodobností i nadále pokračovat, neboť testy a v Anglii stále existující výkonnostní tabulky se více zaměřují na angličtinu (mateřský jazyk), matematiku a přírodní vědy.

3.5 Změny v místních strukturách pomáhají školám čelit stále širším a složitějším požadavkům kladeným na vzdělávání

Vedoucí pracovníci škol zjistili, že ve školství na ně budou kladeny čím dál větší nároky a budou se muset pohybovat ve složitějších strukturách. Mnozí pak vyjadřovali názor, že nové struktury jim s ohledem na tyto požadavky umožňují nahlížet na organizaci školy strategičtěji. Jeden ředitel federace například uvedl, že jako vedoucí pracovník školy v rámci strategie plánování nástupnictví investoval do budování vnitřní kapacity. Jeden z učitelů této federace vyjádřil názor, že celoškolská vize ředitele „má jasný směr a spojuje vše dohromady“, neboť řídicí pracovníky střední úrovně přesouvá do týmu nejvyššího vedení a „umožňuje, aby se společně rozvíjeli“. Ředitel se na věc díval tak, že se přesunul od „delegované formy vedení k modelu distribuce“, a jeden z členů týmu nejvyššího vedení pak daný posun popsal jako zvýšení autonomie a důvěry v kombinaci s nižší mírou kontroly. Ředitel tak nyní požaduje, aby zaměstnanci „prostě šli a problém vyřešili“, místo toho, aby s nimi dlouze diskutoval o tom, „co, proč a jak mají udělat, a uváděl, co by si přál on sám“. V jedné škole podporované trustem vedoucí tým vyzýval nové zaměstnance, aby se v úvodním období pokusili školu poznat a zjistili, jak nejlépe ji mohou pomoci. Tento přístup tedy kontrastuje s tradičnějším přístupem, kdy se od nově příchozího očekává, aby zapadl do existující „skládačky“ a dokázal plnit role a povinnosti svého předchůdce. Před novým zaměstnancem se tak otevírají možnosti profesního růstu a získávání zkušeností a vedení školy navíc získává další pohled na fungování školy.

U rolí spadajících do středního managementu školy byly stále běžnější skutečné pravomoci, mnozí aktéři si pak také povšimli paralelního posunu v roli ředitele. Bylo jednoznačně patrné, že mnozí jedinci ve větší míře navazovali kontakty a obecně vyvíjeli aktivitu mimo danou školu, například v dosud nebyvalém rozsahu spolupracovali s jinými školami či organizacemi. Tato činnost byla často motivována potřebou v rámci konkrétní školy dát strategický směr jak úsilí o vyšší kvalitu vzdělávacích výsledků, tak požadavku podpory znevýhodněných skupin, na řadě míst se však jednalo o ambicióznější pokus zajistit koherentní integrované služby propojující stupně vzdělávání, různé sociální skupiny a lokality.

Vrcholové vedení jedné federace se například otevřelo dalším členům, aby mohlo navázat spolupráci s primárními školami, odkud obvykle přicházejí žáci. Jedenáct členů vedení školy získalo konkrétní vedoucí role týkající se určité otázky či určitého tématu ve všech školách v rámci dané federace. Navíc přestože dříve neobvyklé, aby byli ředitelé zapojeni do tvorby strategie v rámci dané obce či města, mnozí z nich nyní podle všeho získávají hlubší odborné znalosti strategické analýzy nebo se zapojují do rozpoznávání potenciálních rizik (tzv. *horizon scanningu*) a díky tomu také vykazují určité kvality, pro něž se zavedlo označení systémový přístup k vedení. Někteří z nich, jak již bylo dříve zmíněno, působí jako poradci či školitelé pro pracoviště vzdělávající školské manažery, jiní pak udržují přímé kontakty s ministerstvem školství a byli členy řídicích či strategických skupin.

V jiném případě usilovala škola podporovaná trustem o rozšíření podpory ze stra-

ny univerzity a vyšší odborné školy. Ředitel a další nejvyšší vedoucí pracovníci školy se s univerzitou a trustem dohodli na tom, že by tyto subjekty podpořily vizi zavedení celoživotního vzdělávání ve výrazně socioekonomicky deprivované oblasti. Všechny tyto činnosti naznačují, že vedoucí pracovníci škol začínají ve stále větší míře působit mimo tradiční školské hierarchie, a proto se musejí opírat o široké spektrum sofistikovaných sociálních dovedností, např. vyjednávání, zprostředkovávání, facilitace či řešení sociálních problémů, často ve značně zpolitizovaném prostředí s nejasnými programy i nejasným vztahem mezi mocí a vlivem.

3.6 Daný obrázek není stálý a tempo změn je velmi rychlé

Data naznačují, že vedoucí pracovníci škol ve stále větší míře experimentují s řadou právních rámců svých organizací a v případě potřeby také kombinují prvky z různých rámců, které v daném čase vyhovují jejich potřebám. Na základě takového přístupu pak mnozí vedoucí pracovníci škol podle všeho reagovali na dynamiku konkrétních situací a „nenaplnovali“ určitou definici role. Někteří se rozhodli pro evoluční přístup, kdy se postupně přesunovali od jednoho souboru struktur k druhému. Řada federací v daném vzorku nyní například zkoumala možnost posunu k postavení trustem podporované školy a jedna rovněž vstoupila do programu partnerství pro rozvoj vzdělávání (*Education Improvement Partnership – EIP*, DfES, 2005).

V některých případech vedly krajní okolnosti k revolučním změnám. K těm patřilo například uzavření „podprůměrné“ školy (*failing school*, tzn. školy, na níž u zkoušek GCSE získá méně než 30% žáků pět známek v rozmezí A–C, včetně známek z angličtiny a matematiky), což vedlo k celkové reorganizaci a vytvoření nového „image“ a k otevření nové školy s novými požadavky na žáky, novými zaměstnanci a nejčastěji pak s novým vedením. Školy v méně obtížných situacích zpravidla raději volily kombinaci modelů a využití prvků různých nových struktur vedení a správy, které podle nich odpovídaly jejich potřebám. Z tohoto důvodu jsme také nenašli mnoho čistých příkladů typologie vedení, kterou představila studie společnosti PricewaterhouseCoopers (2007). Přestože si jsme vědomi toho, že daná studie netvrdí, že by se dané kategorie vzájemně vylučovaly, naše zjištění naznačují výrazně vyšší míru překrývání jednotlivých modelů, než uvádí studie PricewaterhouseCoopers. Je možné, že zmíněná studie vychází ze situace, která v průběhu vývoje doznala jistých změn. Zdá se však pravděpodobnější, že ve snaze vnést do krajně komplikovaného vývoje řád ona studie realitu poněkud zjednodušuje a nevšímá si míry šíření smíšených či hybridních modelů vedení, které integrují prvky z řady strukturálních forem uspořádání. Jedna navštívená federace například fungovala zároveň jako propojená škola (s více stupni vzdělávání) a mnohé školy v našem vzorku vykazovaly rysy tradičnějších škol. V takto rychle se měnící situaci pak není překvapivé, že se vývoj v praxi někdy zdá nerovnoměrný a nepředvídatelný. Chceme-li lépe porozumět vznikajícím způsobům vedení škol, nepomůže nám domnívat se, že modely vedení jsou úzce navázány na strukturální formy uspořádání, neboť ve zkoumaných organizačních strukturách se nikdy neobjevil pouze jediný typický

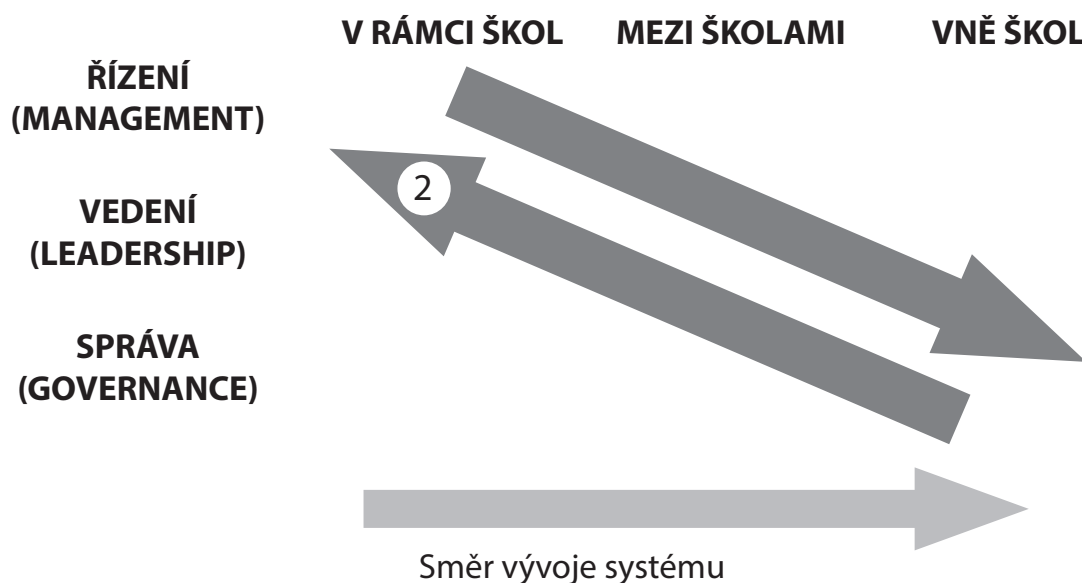
způsob. Jako dominantní faktor, který do značné míry určoval, jaké struktury byly implementovány, se naopak ukázal kontext školy. Přestože by bylo velmi zajímavé daný vývoj blíže klasifikovat, dopad a udržitelnost mnohých vývojových tendencí v této rané fázi vývoje nelze jasně určit, více světla by tedy do věci vnesla longitudinální studie sledující vývoj a dopad vybraných inovací.

4 DISKUZE

Zjištění získaná v naší studii naznačují, že vedoucí pracovníci škol si ve stále větší míře uvědomují omezení stávajících organizačních struktur, a tato skutečnost je pak nutí ke zjišťování, jaké příležitosti jim nové organizační struktury nabízejí pro rozvoj vhodnějších postupů vedení, řízení a správy, které by odpovídaly požadavkům 21. století. V rámci systému tedy existuje značné množství přirozeně se vyskytujících experimentů, které jsou utvářeny kontextem, v němž vznikají. Velká část daných experimentů pak využívá spolupráci mezi školami i spolupráci s řadou dalších partnerů, a to v dosud nebývalé míře. Jak již bylo poznamenáno dříve, možnosti zobecnování na základě studie dvaceti případů z jednoho vzdělávacího systému jsou omezené. Lze však vidět souvislosti s mnoha jinými vzdělávacími systémy. Například v Nizozemsku existují federace škol, v nichž vedoucí pracovníci pracují podobně jako někteří vedoucí pracovníci, kterými se zabývala tato studie. Ve Spojených státech působí veřejné školy s jistou mírou nezávislosti (*charter schools*), jež se strukturně blíží anglickým akademiím, v řadě systémů v různých zemích světa pak existují příklady škol propojujících více stupňů vzdělávání. V celé Severní Americe i v australsko-pacifické oblasti se dále vyskytují školy, které navazují kontakty a spolupracují podobným způsobem jako školy, jimiž se zabývala tato studie. Jak již bylo uvedeno v úvodu, existují ovšem také národní vzdělávací systémy, v nichž se tyto postupy zatím nerozšířily. Právě tyto systémy pak ze studií tohoto typu mohou získat nejvíce. Mají možnost zamyslet se nad chybami, které se v zahraničí staly, nad slepými uličkami, do nichž se inovace dostaly, a zejména pak nad příklady dobré praxe, které se začínají rýsovat. Implikace této studie jsou tak relevantní pro vzdělávací systémy bez ohledu na jejich momentální právní rámec či politickou situaci. Předvídat změny je ovšem obtížné: kdo například přesně předpověděl útok na Světové obchodní centrum a začátek vážné globální nejistoty, kdo dokázal předpovědět nedávné a současné ekonomické krize a kdo by před deseti či dvaceti lety předvídal, že se prezidentem Spojených států stane Barack Obama?

Vývoj, který daná studie popsala, odhaluje nadějně signály posunu ke koordinovanějšímu a systematictějšímu přístupu ke vzdělávání. Školy, jimiž se tato studie zabývala, spolupracují s řadou partnerů ve větší míře, než jsme měli možnost v posledních dvaceti letech zaznamenat. Tento posun k větší spolupráci lze také chápat jako pozitivní změnu, která bude za vhodných podmínek hrát významnou roli v posílení kapacity vzdělávacího systému i v podpoře jeho spravedlivosti (University of Manchester, 2008). Větší míra spolupráce, nové organizační struktury a vznikající praktiky měly také významný dopad na práci některých vedoucích pracovníků škol.

Obrázek 2 (viz níže) ukazuje teoretický rámec ke zkoumání dopadu těchto změn na vedení, řízení a správu škol. I tento rámec lze uplatnit v různých vzdělávacích systémech. V závislosti na charakteru systému se budou postupy nacházet na různých pozicích podél šipek. Pokud uvažujeme centralizovanější systém, vedení, řízení a správa mohou probíhat pouze „v rámci školy“. Avšak u jiných systémů existujících v odlišných politických podmínkách může vedení působit i v jiných oblastech nebo aspoň tyto postupy začínají do těchto oblastí pronikat.



Obrázek 2. Rámec ke zkoumání vznikajících vzorců vedení škol. Ředitelé (šipka 1) jsou vtahováni do významných činností vedení překračujících hranice školy. Tyto trendy mají značný vliv i na ostatní vedoucí pracovníky na školách (šipka 2), již tak ve stále větší míře přijímají úkoly, které dříve zastávali ředitelé.

Obrázek 2 ukazuje podle všeho významnou změnu v rolích a povinnostech ředitele. Ilustruje totiž, jak byli ředitelé vtaženi do významných činností vedení překračujících hranice školy, přičemž na strategické úrovni navázali spojení se zřizovateli, sociálními a podobnými službami, širší komunitou a místními i národními organizacemi (které zobrazuje šipka 1). Na rozdíl od minulého stavu, kdy ředitel strávil většinu svého profesního života „v rámci školy“ a kdy vedl a řídil v rámci jasně definovaných struktur a vztahů, tyto vznikající činnosti fungují mimo tradiční hierarchie liniového řízení. Spadají mezi ně vztahy, které jsou dosti odlišné od minulosti a které vyžadují komplexní soubor dovedností, takže daní jedinci musejí být schopni velmi dobře analyzovat širší kontexty, v nichž jejich školy fungují. Tito jedinci musí také disponovat sociálními dovednostmi, např. v oblasti vyjednávání, facilitace či zprostředkovávání, a to často v nejasných vztazích s minimálními zkušenostmi. V některých případech se musí také pohybovat mezi konkurujícími si programy.

Tyto trendy mají značný vliv i na ostatní vedoucí pracovníky na školách (které zobrazuje šipka 2). Tito zaměstnanci tak ve stále větší míře přijímají úkoly, které dří-

ve zastávali ředitelé. Díky tomu tito kolegové získávají nové příležitosti, aby na sebe mohli vzít odpovědnost, a přitom dále rozvíjeli své manažerské dovednosti, zejména v rámci vlastní školy. To vše lze chápat jako významnou změnu v tom, jakou pozici školy získávají v místních komunitách, v nichž působí (což zobrazuje šipka „směr posunu systému“). Tuto změnu pozice ostatně vyžadují také programy na podporu znevýhodněných skupin. Daný krok je navíc smysluplný z hlediska mezinárodního výzkumu, který naznačuje, že zkvalitňování škol, zejména v socioekonomicky znevýhodněných kontextech, bude možné udržet pouze v případě, že bude spojeno s efektivními programy regenerace komunity (Muijs a kol., 2004).

Pokud jde o rozvíjející se možnosti inovace v rámci systému, tyto struktury lze vnímat jako prostředek řešení jevu nazývaného dilema udržení/rozvoje (Hargreaves & Hopkins, 1992). Tento jev vzniká z napětí, k němuž dochází v případě, že před etablovanou organizací vyvstává potřeba změny. Jednoduše řečeno, daná organizace musí i nadále plnit stávající požadavky (udržení), zároveň však musí reagovat na požadavky nové (rozvoj). Tento stav pak organizace vnímá jako dilema, neboť s jakoukoli reakcí souvisejí určitá rizika: přílišný důraz na udržení vede k tomu, že organizace začíná zaostávat, zatímco přílišný důraz na rozvoj může poškodit kvalitu toho, co již existuje.

Oddělení rolí, které lze spatřit v některých školách, se alespoň na povrchu jeví jako slibný způsob, jak se k dané problematice postavit. Například ředitel úspěšné federace se soustředí většinou na další inovace a svým dvěma zástupcům ponechává prostor k tomu, aby každý z nich řídil jednu ze dvou škol. Podobně zřizovatel může mít i nadále odpovědnost za zajištění běžného chodu a členům pro tento účel vytvořeného trustu (nadace, rady) pak přenechává úkol rozpracování perspektivních kroků. V takovémto případě je ředitel jedinou osobou, která navštěvuje rady obou orgánů, čímž potvrzuje svou roli v rámci celkové strategie. Přestože jsou takovéto struktury zajímavé, neobejdou se bez určitého napětí. V jedné nadaci, která si osvojila pozoruhodnou schopnost rozvoje, si například někteří zaměstnanci stěžovali, že ředitel přestal dbát na rutinní záležitosti. Z tohoto důvodu pak podle jejich názoru došlo ke zhoršení některých aspektů práce školy. S ohledem na budoucnost bude důležité, aby si příští generace ředitelů byla vědoma toho, co tato širší role obnáší, zejména proto, že tyto povinnosti nemusely nutně patřit k náplni jejich předchozí práce. Je zřejmé, že zde existují důsledky pro programy dalšího vzdělávání. Podobně je potřeba promýšlet nově i vztahy mezi stávajícími řediteli a jejich nejbližšími spolupracovníky a způsoby uvádění těchto jedinců do rozšířených profesních sítí.

Závěrem, na základě uvedených zjištění, nabízíme k úvaze tři důležité reflexe. Zprv je třeba zmínit, že daná studie zdůrazňuje existenci řady zajímavých vývojových trendů, pokud jde o konceptualizaci a implementaci postupů vedení i struktur řízení a správy. Mnohé z nich podle všeho vykazují potenciál ke zvýšení inovační schopnosti škol. Pokud mají vzdělávací systémy nalézt způsoby, jak současně zlepšovat celkové výsledky a zároveň zmenšovat mezeru mezi skupinami žáků a studentů s dobrými výsledky a skupinami žáků a studentů se špatnými výsledky, pak jsou takovéto vývojové trendy klíčové. Je však také zřejmé, že tyto příklady jsou

úzce spojeny s místními kontexty, v nichž vznikly. Proto je nepravděpodobné, že by existovala řešení, která by bylo možné rovnou použít bez ohledu na místní či národní specifika. Zabývat se těmito zahraničními zkušenostmi však pomáhá informovaněji postupovat i v jiných kontextech. V tomto smyslu pak tyto přístupy představují výchozí body návrhu konkrétních změn v organizačních strukturách a procesech, jež budou reagovat na konkrétní místní potřeby, nikoli modely, které by bylo možné prostě opakovat.

Zadruhé je třeba říci, že přestože byly všechny tyto vývojové trendy motivovány touhou zlepšit výsledky vzdělávání a přestože lze v některých případech spatřit rané náznaky pokroku, je získávání poznatků týkajících se dopadu těchto vývojových trendů na výsledky vzdělávání žáků a studentů v této fázi velmi omezené. Z tohoto důvodu je nutně potřeba podrobnější výzkum zaměřený na dopad nových způsobů vedení v těchto organizačních prostředích na výsledky vzdělávání žáků a studentů (kognitivní i non-kognitivní). Tato studie dále klade důraz na potřebu hlubšího porozumění vztahům mezi způsobem vedení školy a etapou i kontextem jejího vývoje. Právě zmíněný aspekt výsledků žáků pak představuje druhou důležitou oblast budoucího výzkumu. Studie, která by v sobě spojovala obě zmíněné oblasti zkoumání, by měla v ideálním případě kombinovat longitudinální, kvantitativní analýzu dopadu s kvalitativní případovou studií.

Zatřetí je třeba upozornit, že ve shromážděných datech z praxe jsou jednoznačně patrné určité zákonitosti. Konkrétně si lze povšimnout dokladů, že ředitelé, jimiž se tato studie zabývala, přehodnocují své priority a dívají se v mnohem větší míře za hranice samotné školy, přičemž svým kolegům ve vedení přenechávají řízení každodenních záležitostí. Dále je patrné, že spolupráce mezi jednotlivými školami i spolupráce mezi školami a jinými organizacemi představuje stále výrazněji proces, kdy jsou zaměstnanci z různých úrovní školy přímo zapojeni do diskuzí a rozhodování. Tyto zákonitosti mají významný dopad na utváření programů profesního rozvoje pro vedoucí pracovníky na všech úrovních. Proto doporučujeme urychlené přezkoumání, zdali stávající programy profesního rozvoje reagují na toto dynamicky se měnící prostředí.

Obecně se zdá, že vznikající postupy vedení, řízení a správy škol, které tato studie popsala, budou hrát důležitou roli při utváření budoucích rolí a povinností vedoucích pracovníků škol v Anglii a pravděpodobně také mimo ni. Existuje zde potenciál k novému pojetí práce, kterou vedoucí pracovníci vykonávají. Je šance, že tyto postupy ovlivní vývoj vzdělávacího systému, vyvolají změny právního a organizačního rámce práce škol a zejména pak příznivě ovlivní kvalitu vzdělávání, jak ji vnímají žáci a studenti i celé komunity.

LITERATURA

- Ainscow, M., & West, M. (2006). *Improving Urban Schools: Leadership and collaboration*. Buckingham: Open University Press.
- Chapman, C., Lindsay, G., Muijs, D., & Harris, A. (2010). The federations policy: from partnership to integration for school improvement? *School Effectiveness and Improvement*, 21(1), 53–74.
- Chapman, C., Muijs, D., & MacAllister, J. (2011). *A study of the impact of federation on student outcomes*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Chapman, C. (2006). *School improvement through external intervention?* London: Continuum.
- DfES (2004). *Every child matters: Next steps*. London: TSO.
- DfES (2005). *Education improvement partnerships: Local collaboration for school improvement and better service delivery*. London: TSO.
- Glatter, R., & Harvey, J. (2006). *Varieties of shared headship: A preliminary exploration*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Gunter, H. M. (2011). (Ed.) *The state and education policy: The academies programme*. London: Continuum.
- Hargreaves, A. & Hopkins, D. (1992). *The empowered school*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Buckingham: Open University Press.
- Harris, A., & Chapman, C. (2002). *Effective leadership in challenging circumstances*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Hill, R. (2008). *Achieving More Together: Adding value through partnership*. London: ASCL.
- IU/NCSL/DEMOS (2007). *System leadership and governance: Leadership beyond institutional boundaries*. London: IU.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Lindsay, G., Harris, A., Muijs, D., Chapman, C., Arwerk, E., Goodall, J., & Cullen, M. (2007). *Evaluation of the federations policy: Final report*. London: DfES.
- Maden, M. (2001). *Success against the odds: Five years on*. London: Routledge.
- Miles, M. B., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mortimore, P., & Witty, G. (1997). *Can school improvement overcome the effects of social disadvantage?* London: Institute of Education.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving schools in socially disadvantaged areas: A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149–75.
- Mykutt, P., & Morehouse, R. (1978). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. London: Falmer
- NCSL (2006). *Spreading innovation across local authorities: Networking and collaboration*. Nottingham: NCSL.

- OfSTED (2007). *Her Majesty's Chief Inspector's Annual Report*. London: OfSTED.
- PriceWaterhouseCoopers (2007). *An independent study into school leadership*. London: DfES
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: OfSTED.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2001). *International handbook of school effectiveness research*. London: Taylor and Francis.
- University of Manchester (2008). *Centre for Educational Equity Annual Report*. Manchester: University of Manchester.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.