



Sociální pedagogika | Social Education

ISSN 1805-8825

E: editorsoced@fhs.utb.cz

W: <http://www.soced.cz>



Sociokulturní diverzita organizací ve vzdělávání

Alena Felcmanová

To cite this article: Felcmanová, A. (2018). Sociokulturní diverzita organizací ve vzdělávání [Sociocultural diversity of organizations in education]. *Sociální pedagogika/Social Education*, 6(1), 28–46.

<https://doi.org/10.7441/soced.2018.06.01.02>

To link to this article: <https://doi.org/10.7441/soced.2018.06.01.02>



Published online: 15 April 2018



Download at www.soced.cz in multiple formats (PDF, MOBI, HTML, EPUB)



Share via [email](#), [FB](#), [Twitter](#), [Google+](#), [LinkedIn](#)



[CrossMark](#)

CrossMark

Indexing: List of non-impact peer-reviewed journals published in the Czech Republic, ERIH PLUS, ERA, EBSCO, CEJSH, DOAJ, SSRN, ProQuest, ROAD, SHERPA/RoMEO, CEEOL, OAJI, SIS, Ulrich's Periodicals Directory, The Keepers Registry, Research Gate, Academia.edu, Academic Resource Index, Google Scholar and provides DOI, Similarity Check and CrossMark (CrossRef).

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).
Copyright © 2018 by the author and publisher, TBU in Zlín.

Sociokulturní diverzita organizací ve vzdělávání

Alena Felcmanová 

Abstrakt: „Jiné instituce, jiná pravidla, jiný vztah“ – tak by se dal shrnout často opakovaný motiv rozhovorů s pracovníky různých institucí – škol, OSPOD, NNO – vzhledem k jejich spolupráci během zavádění tzv. inkluzivního vzdělávání. Podobně jako v dalších zemích i v ČR probíhá v reakci na sociokulturní diverzitu ve společnosti rozvoj tzv. inkluzivního vzdělávání.

Změna vzdělávací politiky přináší prostor pro redefinici rolí aktérů, kteří se angažují především v oblasti práce s dětmi se sociálním znevýhodněním, a otevírá nové pole pro spolupráci mezi nimi.

Ve studii jsou analyzovány kultury organizací, vzájemné recepce skupin aktérů a vymezování jejich rolí a vzájemných očekávání vzhledem k jejich spolupráci. Data byla zpracována skrze analýzu aktérů a kvalitativní rozhovory s aktéry NNO, škol a OSPOD ve dvou českých městech.

Z nasbíraných dat vyplynulo, že **kultura organizací** (Cook & Yanow, 1993; Schein, 1990), má velký vliv na vztah s klienty i možnosti spolupráce s ostatními aktéry, nicméně je jen málo reflektována. Cestou může být jasná komunikace hodnot i extenzivní **normativní profesionalismus** (Klaassen & Maslovaty, 2010). Diskuze o rolích aktérů ve vzdělávání je tedy zároveň diskuzí o identitě, diverzitě a kultuře organizací.

Klíčová slova: kultura organizací, role aktérů, spolupráce, inkluze, vzdělávání, nestátní neziskové organizace

Kontakt

Univerzita Karlova
Fakulta humanitních studií
U Kříže 8
158 00 Praha 5
alena.felcmanova@gmail.com

✉ Korespondence:
alena.felcmanova@gmail.com

Copyright © 2018 by the author and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).



Sociocultural diversity of organizations in education

Abstract: “Different institutions, different rules, different relations” – in other words a way in which we may summarize a frequent theme that appears in conversations with colleagues from various institutions – schools, NGOs, Social services – about their role in the integration of the so-called inclusive education. Similarly to other countries, the Czech Republic is also taking part in expanding their inclusive education in reaction to the growing sociocultural diversity of our society.

The reshaping of the education politics creates a space for the redefining of the roles of actors, who work mainly with children at higher risk of social exclusion. It also opens up the possibilities of cooperation between them.

The study analyzes the culture of these organizations, their mutual reception of groups of actors, and the delimitation of

their roles and reciprocal expectations pertaining to their cooperation. The data was obtained through stake-holder analysis and in-depth interviews with the representatives of NGOs, schools and social services from two Czech cities.

From the gathered data I conclude, that **the culture of the organizations** ([Cook & Yanow, 1993](#); [Schein, 1990](#)) predetermines a relationship with clients and the level of cooperation with the other actors. Nevertheless, the culture of organization and is only rarely reflected by the stakeholders. Possible improvement strategy might be clear communication of own values and extensive **the normative professionalism** ([Klaassen & Maslovaty, 2010](#)). The discussion around the roles of actors in education is then a discussion about identities, diversity, and the culture of organizations, as well.

Keywords: culture of organizations, the role of actors, cooperation, inclusion, education, non-profit non-governmental organization

„Jaký vliv má kultura a identita organizací na jednání a možnosti spolupráce jednotlivých aktérů ve vzdělávání?“ Tato otázka se objevila v mém rozsáhlejší výzkumu, který se věnoval roli a vlivu aktérů při zavádění inkluzivního vzdělávání. V tomto článku na ni nabízím možnou odpověď pomocí dvou teorií – teorie kultury a učení organizací a teorie normativního profesionalismu.

Přijetím novely školského zákona ([„Sněmovní tisk č. 288“, 2015](#)), která měla ve zvýšené míře podporovat školy ve společném, resp. inkluzivním vzdělávání všech dětí v hlavním vzdělávacím proudu, Česká republika reagovala, podobně jako řada dalších zemí, na sociokulturní diverzitu ve společnosti. Tento akt mimo jiné následoval po řadě legislativních procesů na lokální i mezinárodní úrovni ([Abery, Tichá, & Kincade, 2017](#); [Felcmanová, 2016](#)), týkajících se práv dětí, osob se zdravotním postižením nebo také diskriminace Romů ([„Plán opatření“, 2014](#); [„Věc D. H. a ostatní“, 2015](#); [„Úmluva o právech“, 2017](#)). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále MŠMT) definuje inkluzivní vzdělávání jako „rovný přístup ke vzdělávání pro všechny žáky v ČR“ a zároveň uvádí, že „inkluzivní vzdělávání je třeba vidět jako rozvíjející se koncept, kde mají témata rozmanitosti a demokracie stále větší význam“ ([„Akční plán“, 2016, s. 3](#)).

Důležitým krokem na cestě za zmíněnou legislativní změnou byl Národní akční plán pro inkluzivní vzdělávání (NAPIV), na kterém se podíleli zástupci akademické obce a nestátních neziskových organizací (dále NNO). Na druhé straně tomuto procesu oponovala skupina kolem Asociace speciálních pedagogů (dále ASP), podporující tehdejšího ministra školství Josefa Dobeše, která se inkluzivního trendu obávala jako hrozby, jež povede k rozpadu funkčního systému školství a žákům stejně nepomůže. Pracovní skupina NAPIV se rozpadla poté, co ji většina členů opustila na protest proti změně způsobu realizace, možnosti participace i rozcházející se interpretace opatření NAPIV ([„Odchod expertů“, 2011](#); [„Rovný přístup“, 2015](#)).

Dosavadní vývoj v ČR ukazuje, že se v procesu vyjednávání a prosazování vládního dokumentu o inkluzivním vzdělávání angažovala též řada aktérů z řad NNO, kteří tento trend předjímal, podporovali ho a nyní jej stále doprovázejí. Analýza v tomto článku je zaměřena na mapování sociokulturní diverzity organizací (jejich kulturu a identitu) a její vliv na spolupráci mezi aktéry, především v oblasti práce a přístupu k rodinám ze sociálně znevýhodněného prostředí. V tomto článku se zaměřuji na aktéry ze škol běžných, praktických i speciálních, NNO pracujících v oblasti vzdělávání s dětmi se sociálním znevýhodněním a orgánů sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD).

1 Teoretická část

Jako základ pro interpretaci empirických dat slouží dva koncepty – kultura organizací a normativního profesionalismus. Tato studie srovnává role učitelů, úředníků a pracovníků NNO, jako zástupců různých typů organizací. Koncept kultury organizací zaměřuje pohled na data v oblasti cílů, hodnot, spojenectví, podmínek a strategie práce jednotlivých typů aktérů a jejich organizací. Důležitým bodem analýzy jsou také vztahy mezi aktéry a hledání oblastí a způsobů, možné spolupráce a toho, co se mohou organizace od sebe navzájem učit v kontextu probíhajících změn vzdělávací politiky.

V následující teoretické části představím koncepty kultury a organizací a normativního profesionalismu. Součástí teoretické části je také shrnutí rolí zkoumaných organizací tak, jak je lze nalézt v oficiálních dokumentech. Tyto budou sloužit jako rámec při porovnávání kultur organizací a rolí aktérů v nich.

Kultura organizací

Koncept kultury organizací se rozvíjel od šedesátých let 20. století spolu s rozvojem studia organizací. Významným autorem, který koncept v 90. letech zpopularizoval a popsal, je profesor managementu Edgar Schein. Ve svém modelu popisuje, že kultura organizací má předpoklady, popsané hodnoty a navenek pozorovatelné artefakty a symboly ([Schein, 1990](#)). Lukášová shrnuje i další významné definice a nachází průsečík definic v tom, že organizační kultura je „soubor základních přesvědčení a hodnot, postojů a norem chování, které jsou organizacemi sdíleny a které se projevují v myšlení, citění a chování členů organizace a v artefaktech materiální a nemateriální povahy“ ([Lukášová, 2010, s. 18](#)). V [Scheinově \(1990\)](#) pojetí jsou pak důležitým rozměrem kultury organizací sdílené myšlenky a ověřené strategie, „kterými se [organizace] učí řešit problém vnitřní integrace a vnější adaptace (...) tyto strategie zároveň ukazují, jak přemýšlet a vnímat konkrétní problémy“ (s. 111).

[Cook a Yanow \(1993\)](#) navazují ve své práci na Scheina a podrobně se zabývají tím, jak může probíhat předávání hodnot organizace. Lidé jednají ve skupinách, které postupně vytváří intersubjektivní významy vyjádřené artefakty jako např. jazyk, symboly, ale také ceremonie, mýty, které skupiny předávají hodnotami, vírou a pocity. Tomu říkáme interakce artefaktů, které se skrze kulturu organizace vytvářejí, udržují a proměňují ([Cook & Yanow, 1993](#)). Nejde však o jasně definovaný soubor explicitně popsaných artefaktů, ale spíše předávání pocitu, že postupy a chování jsou „takové, jaké mají být“ („feels and looks right“). Každý nový člen organizace je „akulturován“, aby věděl, jak věci „mají být“. Akultura probíhá postupným a pomalým předáváním úsudku, dovednosti a citu pro věc. Tento úsudek je pak skrze spolupráci předáván a obnovován společně s ostatními organizacemi ([Cook & Yanow, 1993](#)). Z toho vyplývá, že kultura organizace není jen souhrnem artefaktů, ale také praktik, které nelze jednoznačně popsat a které vznikají a zanikají v konkrétní organizaci. Tak probíhá stálé učení organizace, jež je často reakcí na změnu politiky, která způsobí zásadní změnu terénu, tak jako se to stalo v ČR s inkluzivním vzděláváním. Změna zákona totiž legitimizuje změnu přístupu ke vzdělávání a složení škol. Pro učení organizací existují různé motivace – zlepšování výsledků, vyhledávání a opravování chyb, ale také učení strukturálních elementů ([Cook & Yanow, 1993](#)). Cook a Yanow přichází s tezí, že učení organizace může dobře probíhat, pokud je zároveň zachována její identita. A naopak právě ohrožení její identity může být často překážkou učení organizace, či důvodem odporu jejích členů.

To, že ohrožení identity blokuje učení organizací, naznačují i výzkumy, které se věnovaly kulturnímu šoku při fúzi organizací. S odkazem na Larssona a Risberga to popisuje Lukášová – kulturní šok nastává, když spolu musí komunikovat a spolupracovat lidé s odlišnou představou o tom, jak se věci „dělají správně“. Může docházet ke vzniku nedůvěry, i poklesu produktivity (pokud jde o fúzi). K akulturačnímu stresu pak dochází jak na úrovni jedince, tak na úrovni organizace. Důvodem k tomu může být nedostatečná reflexe kultury organizací, selhání manažerských dovedností nebo neochota tento proces facilitovat ([Lukášová, 2010](#)). Studie organizační kultury se v tomto ohledu zabývají fúzí

firem, nicméně nekompatibilita a nerefektování kulturních rozdílů organizací může být důvodem i k vzájemné nedůvěře při potencionální spolupráci škol, NNO a OSPOD.

Silná potřeba organizací zachovávat svou identitu a kulturu, tedy může sloužit jako vysvětlení pro obtíže při začleňování velkého množství nového personálu do škol (asistenti pedagoga, speciální a sociální pedagogové, psychologové). Souvisí to tedy s tím, jak jsou v rámci organizací nastavené procesy a definované role, které umožní všem zúčastněným společně komunikovat o nové konstelaci a zároveň zachovat stávající know-how a udržet kontinuitu.

Kulturou škol a jejich schopností se učit nebo transformovat se v ČR zabývají například [Pol, Hloušková, Lazarová, Novotný a Sedláček \(2010\)](#), [Lazarová, Pol, Hloušková, Novotný a Sedláček \(2012\)](#), [Sedláček, Pol, Hloušková, Lazarová a Novotný \(2013\)](#) a [Moree \(2013\)](#). V tomto ohledu jsem srovnání rozšířila na kulturu škol, NNO a OSPOD, a to zejména v oblasti práce s žáky se sociálním znevýhodněním.

Vliv na kulturu organizace má také to, jak dlouho kultura organizace vzniká a jak resistantní je vůči změně. Schein rozděluje silné a slabé kultury. Tzv. silné kultury mají dlouhou společnou historii. Obsahy a cíle kultury je třeba empiricky zkoumat, protože o nich nelze usuzovat na základě pozorování povrchu kulturních fenoménů. Schein ukazuje, že pro tvorbu kultury organizace je potřeba společný čas a místo. „To znamená, že některé organizace nebudou mít zastřešující kulturu, protože nemají společnou historii a často se mění jejich členové“ ([Schein, 1990, s. 111](#)).

Vedle společného místa a času, které dávají prostor k vytváření kultury organizace, hrají roli i jasné cíle a úkoly čili hodnoty a předpoklady, např. předpoklad o tom, jak má být „klient“ zaopatřen. Při srovnávání škol, OSPOD (jako veřejných institucí) a NNO se vedle rozdílů v jejich vedení (toho, jak je organizace hierarchická a jak dbá na dodržování pravidel) můžeme věnovat i „orientaci na vztah“ (NNO) a „orientaci na výkon“ (školy). Moree tyto antagonismy označuje jako součást hluboké a nerefektované vrstvy kultury, též s odkazem na Hofstedeho ([Moree, 2015](#)). S podobnými označeními pracuje i „kompasový model“ W. Halla ([Lukášová, 2010](#)), který uvádí jako znak organizace založené na cítění mj. orientaci na lidi a harmonii hodnot, vymezující se vůči orientaci na úkoly. S orientací na lidi pracuje také Inventář organizační kultury (Organizational culture inventory – OCI) autorů Lafertyho a Cooka ([Lukášová, 2010](#)).

Kultura organizací má dopad na konání jednotlivých členů organizací a aktérů. Tím, do jaké míry jsou vázáni kulturou organizace a do jaké míry jsou autonomní, se zabývají teorie „rozhodovací volnosti“ a „normativního profesionalismu“.

Normativní profesionalismus

Normativní profesionalismus je termín, který používá kolektiv autorů ([Klaassen & Maslovaty, 2010](#)) pro specifické prostředí škol a roli pedagogů. Autoři zkoumají rozdílné přístupy učitelů k jejich profesi, jejich vliv na děti coby morální autority, ale i k jejich přístupu k implementaci vzdělávacích politik.

Klaassen a Maslovaty se inspirovali definicí Erica Hoyle, který v 70. letech pracoval s pojmy „extenzivní a restriktivní profesionalita“ pedagogů, když popisoval angažmá učitelů nad rámec práce ve třídě a také postoj pedagogů k jejich autonomii ve třídě. I když Hoyle v mezích svého konceptu rozvíjí jiným směrem ([Hoyle, 2008](#)), v kontextu zkoumání organizační kultury přináší pojem normativního profesionalismu zajímavý pohled. A sice tím, že otevírá prostor pro výklad hodnot pracovníka organizace. Tento prostor vzniká především tehdy, pokud se jedná o „slabou kulturu organizace“, kde na rozdíl od „silné kultury organizace“ nejsou jednoznačně normy a hodnoty sdíleny, ale naopak zde vzniká prostor pro individuální charakteristiku a osobní názory ([Lukášová, 2010](#)).

Klaassen a Maslovaty se domnívají, že na rozdíl od jiných profesionálů státní správy mají učitelé aktivnější roli, protože vzdělávání není nikdy hodnotou neutrální ([Klaassen & Maslovaty, 2010](#)). Popisují tedy koncept tzv. **normativní profesionality**. Zkoumají, do jaké míry jsou učitelé aktivními aktéry vzdělávací politiky, i tvorby kultury organizace u konkrétní školy. Popisují rozdíly v postoji pedagogů vůči tomu, co je posláním učitele, co je těžištěm jeho práce a jaké jsou limity jeho

angažovanosti. Podle jejich interpretace jsou učitelé profesionálové, kteří buď aktivně a vědomě reflektují a využívají svého vlivu na morální vývoj žáků a více se zapojují do života školy, nebo naopak mají v tomto ohledu omezenou normativní profesionalitu a více se zaměřují na obsah a didaktiku výuky, málo se však zapojují do aktivit nad rámec výuky ([Klaassen & Maslovaty, 2010](#)).

Na roli učitelů a ředitelů ve vzdělávání má vliv řada faktorů od prostředí organizace, vnějších podmínek až po osobní nastavení konkrétních učitelů, i to, jak je v konkrétní škole stimulováno vedením. Zkoumat tedy, do jaké míry mají členové organizací možnost a ambice vykládat hodnoty a cíle organizace s vlastní invencí a jaký to má vliv na možnou spolupráci mezi organizacemi.

V tomto ohledu lze navázat i na koncept „rozhodovací volnosti úředníků“, kterou popisuje Horák a který do značné míry kopíruje faktory, které určují silnou nebo slabou kulturu organizace. „Rozhodovací volnost“ ovlivňují tři hlavní faktory: 1. institucionální prostředí organizace (pracoviště), čili vnitřní faktory jako velikost organizace či způsob kontroly, 2. vnější faktory, jako je prostředí a situace, politické vlivy, ekonomické možnosti a množství klientů a 3. postoje a hodnoty konkrétních osob, či kolektivní nebo neformální pravidla, jako jsou postoje ke klientům, zájmy organizace, hodnoty a zvyky zaměstnanců a osobní zkušenosti ([Horák, 2004](#)). Výkladu hodnot v rámci kultury organizace se věnuje také [Barrett \(2006\)](#), který se zabývá riziky a příležitostmi, které výklad hodnot přináší. Vyvinul model, který „umožňuje sledovat soulad mezi osobními hodnotami zaměstnanců, hodnotami, které mohou aktuálně prožívat v organizaci (současné hodnoty organizace) a hodnotami, které mohou podporovat rozvoj organizace (žádoucí kultura)“ ([Vavrysová & Seitl, 2016, s. 24](#)).

Oba uvedené koncepty ukazují prostor mezi zaměřením organizace a interpretací jejího poslání konkrétními členy. V analýze se zaměřím na roli členů organizací z hlediska toho, jestli mají odvahu a schopnosti se do interpretací pouštět. Pokud jsou hodnoty organizace nejasně definované, nebo existují hodně rozdílné interpretace jejími členy, mohou přispívat k nejistotě, která zabraňuje spolupráci mezi aktéry.

Role a vymezení zkoumaných aktérů ve vzdělávání

V této části shrnu funkci NNO, škol a OSPOD, tak jak jsou definovány v oficiálních dokumentech a literatuře. Vymezím jednotlivé typy organizací a jejich pravomoci.

Role škol a pedagogů

Role učitelů a ředitelů je definována Školským zákonem ([„Zákon č. 561/2004 Sb.“, 2015](#)). Učitelé a ředitelé jsou pedagogičtí pracovníci, kteří realizují (speciálně) pedagogickou vzdělávací a výchovnou činnost, jež sleduje zákony ČR a cíle Národního programu vzdělávání ([„Národní program“, 2017](#)), který ovšem dosud nevznikl, pracuje se s tzv. Bílou knihou ([„Bílá kniha“, 2016](#)), resp. Národním programem rozvoje vzdělávání s původně plánovaným horizontem do roku 2010 ([„Národní program“, 2017](#)). Cíle jsou pro jednotlivé typy a stupně škol dále definovány v Rámcových vzdělávacích programech (RVP) a konkrétními školami realizovány podle Školních vzdělávacích programů (ŠVP). Tato soustava více či méně obecných dokumentů však dává pracovníkům ve školství velkou volnost interpretace toho, co tyto abstraktní cíle znamenají ve výuce, postojích pedagoga a přístupu k žákům a studentům. Prostor pro vlastní interpretaci konkrétních a měřitelných cílů je tak z hlediska ředitelů a učitelů ze zákona velmi otevřený.

Role Orgánů sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD)

Cíle OSPOD jsou definovány zákonem o sociálně-právní ochraně dětí ([„Zákon č. 359/1999 Sb.“, 2017](#)) a týkají se sociálně-právní ochrany dětí z hlediska jejich řádné výchovy a příznivého vývoje, obnovení narušených funkcí rodiny, ochrany práv dítěte, případně řešení náhradní rodinné péče. Z tohoto pohledu OSPOD náleží důležitá funkce a zodpovědnost.

V tomto článku se funkci OSPOD věnuji jen v souvislosti se školní docházkou a tzv. záškoláctvím, protože se zaměřuji na otázku vzdělávání, nikoliv na téma náhradní rodinné péče. Také nevedu diskuzi

o tom, co je „řádná výchova“. OSPOD jsem do výzkumu zařadila proto, že je respondenti hloubkových rozhovorů zmiňují jako důležitého aktéra ve spolupráci s rodinami se sociálním znevýhodněním a z nepodnětného prostředí.

Role nestátních neziskových organizací (NNO)

Nestátní neziskové organizace jsou součástí občanského, nebo také tzv. třetího sektoru, který vyplňuje prostor mezi státem, privátní sférou (rodinou) a trhem. Občanský sektor je také označován jako intermediární, tedy zprostředkující sféra, ve které se komunikují zájmy mezi občany a veřejnou mocí (Skovajsa et al., 2010).

Nejčastěji se používá definice NNO z pohledu jejich funkce. Anheier popisuje několik funkcí nebo rolí občanského sektoru takto: funkce **servisní**, tedy poskytování veřejných služeb, především minoritním skupinám, které stát není schopen zajistit a pro trh jsou nerentabilní. Do této skupiny lze zařadit i doučování dětí se sociálním znevýhodněním. Funkce **předvoje** v oblasti **rozvoje inovací**, které většinou postupně ostatní oblasti (stát, trh) přebírají. Funkce **strážce hodnot**, které jinak většinová společnost přehlíží. To jsou většinou zájmové a „svépomocné“ skupiny, jež prosazují a prezentují menšinové hodnoty v oblasti náboženství, politiky, kultury, sociální oblasti. A na závěr **advokační funkce**, tedy zastupování nereprezentovaných a diskriminovaných skupin, hlasů minorit (Anheier, 2005). Význam třetího sektoru stoupá i kvůli stahování se státu z určitých oblastí, především sociální práce, vzdělávání a péče (Anheier, 2005).

Tomu, jak svou roli a cíle definují samotní aktéři ve výzkumu, se budu věnovat v části analýzy.

2 Metodologie

Data byla shromažďována a zpracována podle analýzy aktérů (Reed et al., 2009; Schmeer, 2000; Varvasovszky & Brugha, 2000) a skrze kvalitativní analýzu 27 hloubkových rozhovorů, která vychází z narativní analýzy (Gee, 2014; Hermanowicz, 2002; Kohler Riessman, 1993). Pro zkoumání situace, postojů a vzájemné spolupráce jednotlivých aktérů nabízí analýza aktérů užitečnou strukturu, která umožňuje analyzovat výpovědi aktérů z hlediska vzájemných vztahů, porovnání jejich agendy a jejich vlivu (kultury). Pomáhá hledat podobnosti u jednotlivých typů aktérů – vzhledem k jejich rolím a funkcím.

Analýza aktérů je původně nástroj strategického managementu pro optimalizaci komunikace se zájmovými skupinami a zákazníky. Postupně se začal užívat i v rámci zkoumání a plánování implementace veřejných politik, včetně vymezení problému, pochopení současného stavu, hodnocení pozic a vlivu skupin aktérů, zvažování různých alternativ řešení problému vzhledem k proveditelnosti a průchodnosti politik (např. Schmeer, 2000; Varvasovszky & Brugha, 2000). Důležitým bodem analýzy jsou také vztahy mezi aktéry a hledání oblastí a způsobů, jak lze spolupráci využít pro potenciál pro změnu.

Rozhovory byly strukturovány do čtyř hlavních tematických oblastí (Schmeer, 2000): 1. Cíle ve vzdělávání (žáků, vlastních dětí), 2. Vlastní definice a názory na inkluzi a diskriminaci, spojené s implementací novely školského zákona (znalost politiky, pozice), 3. Vztahy s ostatními aktéry (jak aktéři vidí svou a jejich roli a jaké vysílají ostatním signály o možné spolupráci či aliancích), 4. Empowerment (jak se daří cíle naplňovat – jaké mají aktéři zdroje, moc, leadership).

Pro konkrétní sběr dat jsem se rozhodla pro hloubkové rozhovory. Dějala jsem kombinaci polo strukturovaných a narativních rozhovorů. Nad rámec základní struktury jsem dávala velký prostor respondentům pro definování vlastní role a přinášení témat, které si s agendou spojují. Zjišťovala jsem jejich motivace, zkoumala jejich zdůvodnění. „Lidé jsou organismy vytvářející význam a smysl; konstruují své identity v sebe-narativech a k tomu využívají jako dostupné části skládačky společnou kulturu které přesahuje jejich individuální zážitky“ (Lieblich, Tuval-Mashiach, & Zilber, 1998, s. 9).

Skrze narativy lze objevovat nejen identity, ale také systémy významů vypravěčovy kultury a sociálního světa. Z tohoto předpokladu jsem vyšla a takto jsem také v nasbíraných datech hledala souvislosti, jak typy organizací (školy, NNO, OSPOD) vytvářejí specifické kultury organizace, které mohou mít společné rysy. Skrze sdělení respondentů, lze pak z postoje vypravěče usuzovat, jestli jsou rozdíly v kulturách organizací spíše určovány konkrétními osobnostmi v nich, nebo do jaké míry mají souvislosti s nastavením struktury organizace.

V analýze částečně kódy vycházely ze struktury rozhovorů (cíle, inkluze, spolupráce), byly však rozšířeny v otevřeném kódování ([Rubin & Rubin, 2012](#)), kde jsem identifikovala témata, která respondenti zdůrazňovali. Díky programu Atlas.ti jsem pak porovnávala, jak se liší výpovědi o cílech, rolích a hodnotách podle skupin respondentů. Jak vůči sobě navzájem, tak vůči vlastní interpretaci vlastní role. Kód dostala každá skupina aktérů (o škole/ o NNO ...), vedle těchto předem určených přibýly kódy jako vlastní definice aktéra (např. učitelé o sobě jako o učitelích), ale také orientace na výkon a očekávání od dětí/klientů (i děti s kódem – rozuměj děti se sociálním znevýhodněním/ problémové děti). Právě v tom, jak respondenti popisovali svou roli a role ostatních aktérů, byly při srovnání zřetelné rozdíly mezi skupinami aktérů, které jsem se rozhodla interpretovat pomocí teorií kultury organizací a normativního profesionalismu.

Výzkum probíhal od jara 2015 do jara 2017, tedy v době před schválením, i po zahájení účinnosti novely školského zákona o inkluzivním vzdělávání, a týkal se dvou českých měst, řekněme jim pro tyto účely neutrálně Vega a Magion. Města jsou srovnatelná z hlediska své historie a nedávného vývoje – v minulosti zde hrála velkou roli těžba a těžký průmysl jež však postupně upadají a místa tak trpí vysokou nezaměstnaností svých obyvatel. V obou městech je také tzv. sociálně vyloučená lokalita. Výzkum v těchto dvou městech byl doplněn o rozhovory s dalšími experty (pedagogové, pracovníci NNO, zástupci odborů) mimo hlavní zkoumané lokality. V obou městech jsem se snažila o srovnatelný vzorek srovnávaných typů aktérů. V tomto článku vycházím především z rozhovorů s 8 pedagogy a vedoucími pracovníky běžných a tehdy ještě praktických škol, dále s 6 pracovníky z celkem 4 NNO, pracujících s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí a nabízejících individuální doučování (sociálně aktivizační služby), organizovaný předškolní klub nebo přípravu pro předškoláky (přípravná třída). Tři ze zkoumaných NNO fungují také jako sociální služba (s výjimkou přípravné třídy). V neposlední řadě do vzorku patří jedna pracovnice OSPOD z každého města.

3 Analýza a interpretace dat

V této části představuji aspekty, které ukazují na rozdíly v kultuře zkoumaných typů organizací. Nejdříve shrnu a porovnám cíle jednotlivých organizací. Dále srovnávám, jakou roli hrají rámcové podmínky a strategie fungování jednotlivých organizací. Včetně toho, jak tyto rozdílné podmínky pro různé typy organizací reflektují aktéři.

Na kultuře organizace se také odráží vazba, která existuje mezi organizací a jejími klienty: kdo určuje zakázku spolupráce či využívání služeb neboli do jaké míry klienti ovlivňují cíle konkrétní spolupráce, nebo jsou zaopatřeni v rámci předem definované nabídky dané zákonem nebo organizací.

S cíli úzce souvisí také hodnoty, které jsem identifikovala a vyvozovala z výroků aktérů. Vybrala jsem to, jak se odkazují na orientaci na výkon, resp. vztah, a jak popisují očekávání od rodin/ klientů. To, jak respondenti hovoří o svých klientech a jaké od nich mají očekávání, do značné míry ukazuje skutečné hodnoty konkrétních pracovníků a jejich spojitost s kulturou organizace.

Vedle porovnávání cílů a hodnot pak v analýze srovnávám také to, jak respondenti z různých typů organizací popisují vzájemnou spolupráci, respektive svoje očekávání od ní.

Cíle organizací – základ kultury

Cíle, hodnoty a jejich implicitní předpoklady jsou stěžejním stavebním kamenem kultury organizací. Proto byl v rozhovorech kladen důraz na otázky týkající se práce jednotlivých respondentů a naplňování cílů. Nejdříve představím cíle, které si definují konkrétní zkoumané organizace (podle svého vyjádření na webových stránkách). Dále pak shrnuji to, jak ve svých výpovědích cíle definují sami členové organizací, ale také na to, jak tyto cíle vnímají ostatní aktéři.

Školy

Pokud jde o zaměření a hodnoty zde zkoumaných škol, na svých webových stránkách svůj profil nijak zvláště neprezentují. Objevují se zde spíše informace o materiálním zázemí škol (hřiště, učebny) a praktické informace k chodu školy. Teprve informace o aktivitách, jako je žákovský parlament nebo školní projekty, umožňují blíže rozpoznat zaměření školy.

Důležitým dokumentem je v tomto ohledu ŠVP a výroční zprávy. Ne všechny zkoumané školy však poskytují ŠVP na webu. Dostupné ŠVP se pak velmi liší v tom, co skutečně o škole prozrazují. Většina ŠVP se zaměřuje na popis rozvoje konkrétních kompetencí (v souladu s RVP), nebo předmětů z hlediska znalostních. Jen jedna škola explicitně rozvádí své cíle. Spolupráci s rodiči a dalšími organizacemi deklarují všichni.

Zajímavou kapitolou v ŠVP jsou informace k hodnocení žáků (které mohou být indikátorem toho, jaké cíle a očekávání od žáků škola má). I zde se informace liší. Některé školy tyto informace nezveřejňují, jiné naopak explicitně rozvádějí formativní a motivační funkci hodnocení, jak zapojují sebehodnocení, že nezohledňují aritmetický průměr, ale přihlíží k individuálním cílům, posunu žáka a jeho motivacím. Jiná škola naopak uvádí kritéria toho, o čem známka vypovídá – včetně estetiky písemného projevu a schopnosti sebeřízení, uvádí také orientační stupnici s procenty (není jasné k čemu se procenta vztahují – znalostí, plnění úkolu, chybovosti...) a jaké známce odpovídají. Z dat tedy nelze získat jasný obraz o konkrétní škole, proto bude kladen důraz na výpovědi konkrétních učitelů a vedoucích pracovníků v rozhovorech.

Nejčastěji zmiňovaným cílem ze strany pracovníků škol bylo připravit děti na život a další vzdělávání, dosáhnout toho, aby děti pokračovaly v dalším vzdělávání a získávání kvalifikace, podporovat je v soběstačnosti. Často zmiňovaná byla také mezilidská komunikace a atmosféra, která podporuje rozvoj osobnosti. Někteří pedagogové také zdůrazňovali výchovu a schopnost „učit se učit“.

Na cílech se také odráží rozdílná očekávání pedagogů od dětí s LMP nebo SVP (vyučení) a od těch ostatních (další studium na střední nebo vysoké škole). U rozhovorů s pracovníky běžných ZŠ se vyučení jako „cílová stanice“ objevilo jen v hovorů o dětech se sociálním znevýhodněním z prostředí „vzdáleného“³ od vzdělání.

U škol fungujících blízko sociálně vyloučených lokalit je navíc cílem poskytnout žákům zázemí a částečně přejímat výchovné funkce – od hygieny a sebeobsluhy (někdy dokonce suplují roli rodiny), dále pak rozvíjet soběstačnost.

Pracovníci běžných ZŠ častěji jako kýžený cíl zdůrazňovali dobré vztahy ve škole, vztahy žák–rodič–učitel, spokojenost, spolupráci, respekt. Kladen byl také důraz na mezilidskou komunikaci, prezentační dovednosti a další měkké dovednosti. Profilaci k mezilidské komunikaci, stejně jako rozvoj respektu a morálních hodnot, intenzivně zmiňuje také jedna představitelka praktické školy. Spokojenost a budování vztahů s ostatními jako cíl mezi pracovníky praktických škol zazníval méně často. Je tedy otázkou, jestli jsou mezilidské vztahy v praktických školách přirozenou součástí kultury, která nestojí

³ Zde se odkazuji na termín z německé odborné literatury „bildungsfern“, který znamená přeneseně „vzdálený od vzdělávání“. Jsou jím popisovány skupiny lidí, které žijí v prostředí, kde není zastoupeno vyšší dosažené vzdělání, význam a hodnota vzdělání ve velké míře absentuje a tím pádem mají tyto lidé ke vzdělání ztížený přístup.

za zmínku, nebo zaměření na vztahy skutečně absentuje, nebo existují jiné překážky, které to neumožňují. U praktických škol je také silné zaměření na individuální péči, které může zastínit důraz na interakci.

Tam, kde respondenti na úrovni vedení akcentovali rozvoj vztahů a rozvoj komunikace jako důležitý, stejné stanovisko často zastávali i učitelé dané školy, se kterými jsem rozhovor vedla. To ukazuje, že minimálně ve dvou běžných škol je silná orientace na lidi a vztahy součástí jejich kultury. U zkoumaných škol tedy lze spatřovat vidět rozdílné cíle, všichni se ale drží v rámci RVP a ŠVP. Jen u jedné školy z výpovědí i dokumentů vyplývá silná kultura organizace zaměřená na vztahy.

Vágní formulace cílů a hodnot ve státních i školních dokumentech zároveň umožňuje širokou interpretaci ve smyslu normativního profesionalismu.

Velký rozdíl byl například v tom, jak respondenti popisovali „slušné lidi“ a „naše hodnoty“, což jsou často označení, která se zdají být samozřejmá, ale každý je interpretuje jinak. Jedna ředitelka školy ve městě Magion uvedla: „Náš cíl je prostě vychovat společně s rodiči z těch dětí slušné lidi, kteří budou vědět, že i neúspěch je zdravý, že za úspěchem je prostě jejich tvrdá práce, zodpovědnost, píle. Ale i to, že musí respektovat druhé a nějakým způsobem s nimi vycházet“. Ředitelka jedné praktické školy ve městě Vega pak popisovala: „Já si myslím, že třeba naše (hodnota) je jít do práce, nebo mít uklizeno před domem. Nebo že po sobě uklízím, máme společnou chodbu, respektuji sousedy, ve dvě ráno jim tam nebudu vyřvávat“. Vymezovala tak „naše hodnoty“ vůči rodinám žáků z jejich školy.

NNO

Z webových stránek zkoumaných organizací lze vyčíst, že nabízejí vzdělávání dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí. Jejich cíle se liší v tom, jestli svou činnost definují jako pomoc rodinám, cílí na úspěch dětí v dalším (profesním) životě, nebo jestli má jejich činnost podpořit úspěšnou školní docházku. Specifika spočívají v tom, zda jde hlavně o vyrovnávání existujícího znevýhodnění, prevenci neúspěchu ve škole, minimalizaci negativního dopadu tíživé situace, nebo aktivizaci klientů v jejich soběstačnosti.

V cílech je na webech markantní rozdíl v závislosti na tom, jak organizace popisují své klienty. Někteří je označují jako „sociálně problematické“ (pojem je sice později upřesněn – zda jde o důvody tíživé finanční situace, děti s výchovnými problémy, či rodiny, kde péči zajišťuje jen jeden rodič atp.), nicméně „problematicčnost“ je přisuzována rodinám, nikoliv podmínkám. Jindy je důraz na (pomoc) lidem v tíživé životní situaci, kterou nejsou schopni sami zvládnout. Některé definice se zaměřují na podmínky, ve kterých rodiny fungují (znevýhodněné prostředí, nepříznivá životní situace, ohrožení sociálním vyloučením), jiné definice mluví o činnosti, kterou klienti vykonávají (rizikově), nebo naopak vykonat neumí (pomoci si sami).

Na rozdíl od pracovníků škol, aktéři ze zkoumaných NNO uvádějí jasně definované cíle na svém webu. V zaměření své činnosti se vesměs shodují na podpoře dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, i když zde je rozdíl v tom, jaké vlastnosti svým klientům připisují.

Cíli NNO, tak jak je formulovali respondenti, je podporovat děti v předškolní a školní přípravě, aby měly dobré známky, dále studovaly a staly se v budoucnu vzory ve svém okolí. NNO převážně chtějí nabídnout dětem nové možnosti a aspoň na čas je „vyjmout z nemotivujícího prostředí“ a obecně u nich posilovat hodnotu vzdělání a připravit je na předškolní a školní docházku.

Ve městě Vega, kde existuje více segregovaných škol, měli pracovníci NNO také za cíl zařadit děti ze sociálně znevýhodněného prostředí do hlavního vzdělávacího proudu, aby neselhávaly v prospěchu a nekončily ve speciálních (dříve praktických) školách. V tomto smyslu se naopak pracovníci NNO z Magionu nevyjadřovali. Jedna z pracovníků NNO z města Magion, naopak praktické školy viděla jako dobrou a bezpečnou alternativu pro své klienty. Případ této pracovnice NNO je z hlediska zkoumání kultury organizací klíčový, a ještě ho blíže rozeberu.

Z hlediska cílů pracovníků NNO hraje důležitou roli i to, jak se cítí klienti. Respondenti zmiňovali například: „Aby [děti] zažily zájem o ně samé, úspěch, což je často v zařízeních NNO poprvé“, „Aby byly šťastné“, „Aby zažily radost, tu opravdickou, že se jim něco podaří, že je někdo přijme, že je má někdo rád, že o ně někdo stojí, o takové, jaké jsou“. Respekt, přijetí, vztah, to jsou hodnoty, na kterých se shodli nezávisle všichni respondenti, a vidí jako svůj cíl přispívat k jejich rozvoji. Jednoznačně převažuje cíl umožnit dětem zažít úspěch, radost, a zájem o to, co dělají, a také jim umožnit chodit do běžných škol. Tento cíl pak měl v rozhovorech větší důležitost než znalosti, které děti získají, což nelze tvrdit o zde zkoumaných školách. O cílech z pohledu znalostního a dovednostního hovořili pracovníci NNO spíše okrajově a pokud, tak jen jako o kompenzaci znalostí, které často v sociálně znevýhodněném prostředí děti nezískají v rodině (např. znalosti barev). Spíše se naopak jednalo o celkovou podporu rozvoje osobnosti, sebevědomí, domácího prostředí. Tento vzorek respondentů tedy spíše inklinuje k tomu, že je důležité prostředí, přístup a osobní prožitky. Rozdíly u NNO jsou v tom, do jaké míry aktivně prosazují politiku inkluzivního vzdělávání i na úrovni města a usilují o spolupráci se zřizovateli škol, nebo spíše nabízí služby, které tento trend beztak podporují.

Lze tedy říci, že prioritou pracovníků NNO v této oblasti je děti motivovat, povzbudit a částečně podporovat rodiny, aby zvládaly samy předškolní přípravu svých dětí. Zástupci NNO se shodují na tom, že je důležité do vzdělávání předškolních dětí zapojit i rodiny, vysvětlovat jim význam vzdělání a pokud možno jim ukazovat, jak se s dětmi doma připravovat (od základních věcí jako je hygiena, procvičování barev apod.), nebo je informovat o specifikách a důsledcích různých vzdělávacích cest (např. rozdíl mezi běžnou a praktickou školou, práva a povinnosti rodičů, styk s pedagogicko-psychologickou poradnou). Respondenti však měli rozdílný názor na to, kdo by měl tuto práci s rodinami dělat – pracovníci sociálně-aktivizačních služeb, kteří dochází do domácností, to vidí do značné míry jako svou roli, jiné NNO to vidí jako svou roli částečně nebo také jako deficit OSPOD.

Z rozhovorů vyplynulo, že čím méně je daná služba institucionalizovaná (např. skupina dětí v klubu), tím více umožňuje práci s rodinami. Nejvíce se tedy daří ji dělat v rámci sociálních aktivizačních služeb s doučováním dětí v rodinách, nejméně v předškolních klubech nebo přípravných třídách. Není to tak, že by posledně jmenované služby v této oblasti neposkytovaly žádnou podporu, ale jejich zástupci by rádi viděli větší zapojení pracovníků OSPOD, kteří by individuální přístup ke klientům doplňovali.

OSPOD

Webové stránky OSPOD svým obsahem nejdou daleko nad rámec definice práce OSPOD ze zákona, jen se snaží klientům více či méně srozumitelně představit, co nabízí, jaké jsou úřední hodiny a kdo jsou kontaktní osoby.

Pracovnice OSPODu byly v popisu cílů své práce velmi stručné, obě respondentky odkázali na to, že se řídí Úmluvou o právech dítěte a zákonnou úpravou s jasným vymezením svých kompetencí ([„Zákon č. 359/1999 Sb.“, 2017](#)). V tomto ohledu jsou naprosto v souladu s oficiální definicí cílů své organizace. Nad rámec této jasné definice dané zákonem dodávaly, že je jejich cílem: mít čas na klienta, zajistiťovat spolupráci s dalšími aktéry ve prospěch zájmů dítěte, vrátit děti do rodiny, zrušit dohled OSPOD nad rodinami a zajistit styk dítěte s rodinou.

Srovnání cílů

Ze srovnání všech tří typů organizací podle výpovědí jejich zaměstnanců vychází, že NNO a OSPOD v tomto výzkumu jsou více orientované na lidi, spíše než na výkon. Usuzují tak z toho, jak často pracovníci NNO zdůrazňovali pozitivní pocity klientů. Tyto zmínky u zástupců škol sice nechyběly, ale nezaznívaly tak často.

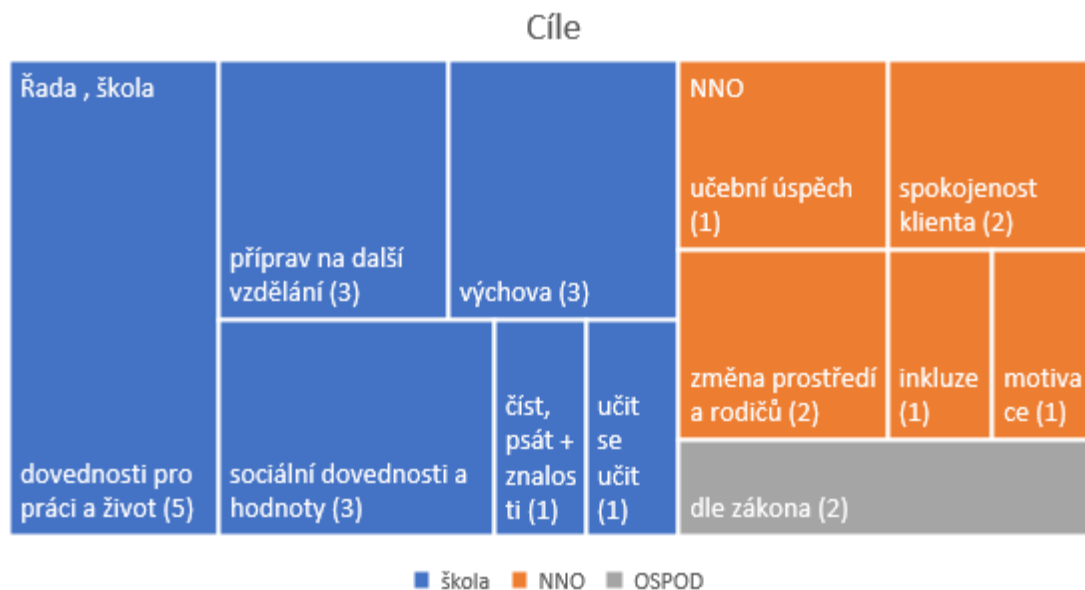
Následující obrázek znázorňuje četnost odpovědí u jednotlivých respondentů (Obrázek 1). Velikost polí se odvíjí od toho, kolikrát se daný cíl opakoval (kolik respondentů ho zmínilo, je uvedeno v závorce). Jedná se o absolutní čísla (např. obě dva pracovníci OSPOD se odkazovaly na zákon, proto jejich výsek zabírá dvě pole).

Cíle organizací se dále projevují v jejich praxi a strategiích. Odpovědí na otázky týkající se toho, kdo a jak by měl spolupracovat s rodinami, částečně již formují strategie, které organizace ke své činnosti volí.

V následujících částech se budu více věnovat interpretaci výpovědí aktérů, vzhledem k aspektům kultury organizací.

Kdo určuje agendu – klient, nebo organizace?

Důležitou roli v kultuře organizací hraje také to, kdo určuje agendu organizace – zda jsou to její klienti, pracovníci organizace, nebo je agenda dána státem, zřizovatelem, či jinou autoritou. Tedy jestli organizace reaguje na potřeby své cílové skupiny, nebo naopak cílovou skupinu přizpůsobuje cílům organizace. Zde je velký rozdíl mezi NNO, školami a OSPOD. Rozpor, který z toho vzniká, působí pak na spolupráci mezi těmito typy organizací, jež pak plní různé a často i protichůdné zakázky.



Obrázek 1 Porovnání cílů

Pro NNO, zvláště pokud je registrovaná jako sociální služba, je důležité respektovat klienta a řídit se cíli, které si definuje v souladu se standardy kvality sociálních služeb („Standardy kvality“, 2017). Z toho vyplývá povinnost nezasahovat rodinám do privátní sféry. NNO se tedy zaměřují na podporu kompetencí rodičů a jejich zplnomocňování. Ze své povahy NNO rodiče a klienty k ničemu nenutí, ani nic nedělají za ně. Jak popisuje jedna pracovnice NNO, školy pro to někdy nemají pochopení: „Vadí jim, že my tam chceme být jako podpora rodičů, ale nejsme řešitelé problémů. To, jestli ten rodič nakonec té podpory využije nebo ne, to je na něm. A my za něj nebudeme rozhodovat“.

Školy nejspíš očekávají, že NNO budou do interakce s rodinami vstupovat asertivněji.

„Oni říkají, že nemůžou přijít do rodiny. Já to nechápu. Protože já bych do té rodiny taky neměla chodit, jako pedagog. Ale já tam prostě přijdu, rozrazím dveře, dám si s nimi kávu a je to. Rodina se prý musí přihlásit sama. Jak se ta rodina sama přihlásí? Vždyť ani neví v podstatě, co to [NNO] je, kde ji najde“.

Podobné pochyby pak zmínila i jedna pracovnice OSPOD, která dokonce vyjádřila podezření, že klienti stejně chtějí jen to, co jim NNO „nabídkují“, s tím, že to jsou podle ní často náplně konkrétních projektů. Toto napětí, které s sebou nese výběr činností a nastavení práce NNO je na druhou stranu omezeno garantováním a fungováním samotných NNO. Podle OSPOD by měly NNO poskytovat služby, které jsou potřeba v terénu. Jedna respondentka z řad OSPOD kritizovala, že „neziskovky pořád mapují“ terén, místo aby dělaly prospěšnou a potřebnou práci.

Další aspekt orientace na potřeby klienta je dobrovolnost. NNO si může vybírat klienty, kdežto škola a OSPOD nikoliv. Služba má pak omezení v tom smyslu, že si NNO definují podmínky, za jakých vůbec může spolupráce fungovat. V tomto ohledu existuje velký rozdíl v rámcových podmínkách mezi NNO a OSPOD (a částečně i školami). NNO si jako jediné mají možnost vybrat klienta nebo nastavit službu tak, aby se týkala jen určitého typu klientů. Podle jedné pracovnice OSPOD toto značně zjednodušuje práci NNO, a navíc to na ně klade menší zodpovědnost než na OSPOD: „Zodpovědnost máme jako blázen. Což si myslím v těch neziskovkách prostě nemají“. Zodpovědnost a pravomoci OSPOD jsou samozřejmě také definovány zákonem (mohou například ovlivnit výši přidělovaných sociálních dávek a v extrémním případě nařídit ústavní péči). Naproti tomu zodpovědnost NNO se řídí smlouvami s klientem, vlastní misí, vnitřní kontrolou uvnitř organizace nebo podmínkami donorů.

Podmínky a strategie fungování vybraných organizací

Kulturu organizací z hlediska rámcových podmínek ovlivňuje i jejich kapacita a financování. Školy a OSPOD mají oproti NNO finančně zajištěn základní provoz. NNO oproti ostatním čelí finanční nejistotě a své financování získávají z různých zdrojů – dotací a od privátních dárců.

NNO jsou tak často závislé na projektovém financování, které na jedné straně jejich činnosti určuje a zároveň je nutí stále služby inovovat. To může vyvolávat dojem, jak zmínily dvě učitelky a jedna pracovnice OSPOD, že „neziskovky pořád jen mapují“. Je to tedy možné interpretovat také jako nepochopení principu práce NNO i neschopnosti NNO ho ostatním vysvětlit. Způsob financování je vázán i na počet klientů. Přinejmenším u NNO a škol se finance odvíjí od počtu klientů (častý indikátor v projektech), respektive od počtu žáků ve třídách. Oproti tomu OSPOD dostávají státní příspěvek bez ohledu na počet klientů. Tím vzniká problém, na který v rozhovoru upozornila pracovnice OSPOD, když uvedla, že oproti doporučení má každá pracovnice na starosti 200 spisů místo 80. Navíc OSPOD přibýly administrativní a koordinační úkony, které znemožňují častější terénní práci pracovníků, což je na úkor přímé práce s rodinami. Z tohoto důvodu by si zástupci OSPOD přáli, aby terénní práci dělaly více NNO.

Kapacitní limity samozřejmě hrají roli i ve školách. Styl práce je nutně jiný v předškolním klubu NNO s 10 dětmi, ve speciální škole s 13 dětmi ve třídě a v běžné třídě ZŠ s 28 dětmi, nemluvě o práci s jedincem a individuálním doučováním.

Orientace na výkon x orientace na vztah

V této části se věnuji ve větší míře interpretaci. To, jaké jsou cíle a hodnoty organizací, se v analýze neobjevovalo jen ve vyjádřeních k otázce cílů, ale objevovalo se i u dalších témat. Jako výrazné vliv v oblasti hodnot je podle méj interpretace orientace na výkon nebo vztahy a to, jak respondenti hovoří o svých klientech.

To jestli je organizace více orientována na výkon nebo vztahy se odráží se v jejich interakcích s dalšími aktéry. Hodnocení výkonu je ve školách často spojováno se známkováním, na něm mají respondenti z řad učitelů rozdílné názory: od chápání známkování jako přirozené součásti práce škol, až po jeho odmítání coby limitujícího pro práci s žáky. Známkování je proces, který se týká nejen žáků ale i samotných škol. V jeho logice se pak zdají být úspěšné jen školy, jejichž děti vykazují nejlepší známky, bez ohledu na kvalitu výuky a úsilí, které museli pedagogové vynaložit. Jedna ředitelka ze základní školy z Vegy, popisuje velký rozdíl v tom, jak intenzivně je třeba se věnovat dítěti z prostředí sociálního znevýhodnění a dovést ho na výuční obor s maturitou, než dovést k maturitě dítě z jazykové školy:

„Pak se můžu ocitnout někde na dolní polovině stránky jako neúspěšná škola, protože prostě nepodávám kvalitní vzdělání, stejně kvalitní jako jazyková škola. Já jsem 11 let působila na jazykové škole, kam samozřejmě chodily výběrové děti a my jsme byli vždycky 1. Samozřejmě ale učitelský sbor byl stejný jako tady. A tady oni vyvinou dvakrát takové úsilí, a přesto těch výsledků u dětí ne všichni dosáhnou“.

Orientace na výkon a výsledky si všímají i ostatní pedagogové, někteří si však myslí, že v této oblasti je připravenost na změnu malá, protože jsou na výkonnostní model zvyklí jednak učitelé, ale také rodiče. Sami učitelé často vidí jako problematické, že kvalita školy není poměřována podle úsilí pedagogů, ale podle známek. Jiní však stejným metrem neúprosně měří práci a výsledky doučování NNO. Ze zkušenosti jedné z pracovníků NNO je tento styl také charakteristický pro celé školství. Ač pracovníce sama svoji práci s žáky hodnotí jako přínosnou pro děti, ve školních výsledcích se toto úsilí neodráží:

„Mně přijde škoda, že i přesto, že ty děti se evidentně posouvají, český školský systém je nastavený tak, že to není často vůbec vidět. My s tím dítětem zamakáme a ono nenadělá 30 chyb ale jen 5, což je obrovský posun, ale pořád za to dostane pětku. Náš systém to vůbec nezaznamená a podle mě ani moc učitelů to nezaznamená“.

V tomto smyslu se vyjadřuje i speciální pedagožka z praktické školy ve Veze, která tvrdí: „Já nevidím, že by to dítě, který [NNO] doučuji, umělo vzít líp do ruky tužku než to dítě, který nedoučuji“.

Toto dobře ilustruje rozdíl v kultuře, a to co pro sebe organizace definují jako cíl a úspěch u konkrétního dítěte, se kterým pracují.

Rozpor mezi orientací na výkon a na vztahy se tedy ukazuje nejen mezi školami a NNO, ale rozdílné preference v této oblasti mají i rodiče. Tuto tendenci ve výzkumu nezávisle na sobě potvrzují jak učitelé, tak pracovníci NNO.

Rozdíly v orientaci na vztahy a na výkon hrají roli v rámci změny ve vzdělávací politice. Vystává tedy otázka, zda je důležitějším cílem vzdělávání výkon nebo individuální potřeby a rozvoj dětí. Toto žádné oficiální dokumenty nestanovují. Podobný trend ve svém výzkumu popisuje i [Moree \(2013\)](#). Tento rozpor v českém vzdělávacím systému naopak zavedení inkluze ještě více potvrdilo. Inkluzivní vzdělávání totiž zdůrazňuje orientaci na lidi a vztahy. Zároveň s ním však byly za ministryně školství Valachové plošně zavedeny jednotné přijímací zkoušky na střední školy, které podporují spíše orientaci na výkon. Tento nejasný rámec tedy nabízí aktérům ve vzdělávání sice volnost interpretace hodnot, ale značně znejasňuje hodnotové priority aktérů ve vzdělávání.

Očekávání od dětí, rodin, klientů

Vedle explicitního vyjádření respondentů o jejich cílech se v rozhovorech objevovala také jejich očekávání od žáků/klientů, z nich usuzují rozdíl v hodnotové orientaci.

V datech se objevovalo například očekávání pedagogů, kam děti ve vzdělávání postoupí po ZŠ. Jeden rozhovor s pracovnící NNO byl v tomto ohledu stěžejní inspirací pro zkoumání rozdílů kultur organizací. Jednalo se o pracovníci, která dříve pracovala jako učitelka ve škole a nyní nabízí doučování v rámci služeb jedné NNO v Magionu:

„Já jsem do těch rodin tenkrát šla jako pedagog. Když to přeženu, jdu vám něco nakázat, přikázat. Je potřeba tohle a tohle. To dítě potřebuje mít ořezané tužky. Potřebuje mít pravítko. A teď z druhé strany naopak do té rodiny přicházím, abych jim s tím pomohla a vysvětlila daleko víc, co je potřeba, a že je potřeba se s dítětem připravit. Z pozice toho pedagoga nemám tolik času. Zatímco teď těch rodin mám míň a můžu se jim věnovat a můžu jim třeba stokrát vysvětlovat, proč dítě pravítko s rýskou potřebuje. Prostě se té rodině a dítěti můžu věnovat daleko víc. Udělat kružnici, umět držet kružítko, to já v té hodině třeba vysvětlím jednou, dvakrát, když to zase přeženu, a musím pokračovat dál. A teď já vlastně z té druhé strany tam přicházím, do té rodiny, a učím se s tím dítětem a rodiči, jak se má učit, jak má držet to kružítko“.

Tento případ ukazuje, jak kultura organizace ovlivňuje fungování jedince a to, jak se cíle v organizaci projevují. Ve chvíli, kdy respondentka pracovala ve škole, nebylo pro ni tak úplně cílem, aby si všechny děti donesly kružítko a uměly udělat kružnici, ale aby ve stanoveném čase splnily instrukci, tak aby co největší část třídy mohla získat určitou znalost a dovednost. Nebyl čas vysvětlit dítěti a rodině, proč je to důležité. Tento příklad ilustruje rozdíl v orientaci na výkon a na vztahy, který zažila tato respondentka přímo ve své praxi.

Jiný styl práce NNO a škol vnímají i další respondenti z řad pracovníků NNO, kteří zároveň uznávají, že práce učitelů je v daných podmínkách (30 dětí ve třídě) velmi složitá a rozhodně jejich rozdílný přístup nekritizují. Na druhou stranu zdůrazňují rozdíl v osobním přístupu. Jiná pracovnice NNO zmiňuje, že podmínky ve škole jsou takové, že si nedovede představit mít svoje klienty jako žáky ve škole:

„Že bych o nich měla úplně jiný mínění, je to úplně z jiné strany, jiná pravidla, jiný vztah... Nevím, jestli bych třeba mluvila jinak, kdybych byla v pozici učitelky. Mně prostě přijde, že když s tím člověkem, s těmi rodiči, jednám jako se sobě rovným, jako s partnerem, že to pak je taky jiný“.

Respondentka také vyjádřila dojem, že omezený čas se promítá do trpělivosti, kterou učitelů vůči rodičům mají. Ale je možný i jiný přístup – přijímající:

„Já prostě cítím, že když ty rodiče sem pozveme na nějaký den otevřených dveří, nebo s nimi někde jsme, tak se sem pak vrací, protože jsou tady přijímaný stejně jako ty děti ... Asi se nezmění. Spíš my ten přístup musíme změnit k nim“.

V případě NNO jsou to často klienti, podle kterých se styl práce i zakázka spolupráce mění. Lidský a respektující přístup NNO k rodinám si chválí sami klienti, zmiňují například: „[NNO] vyjdou dětem vstříc a mají je rádi, mají rádi i dospělé – litují je, vyhoví jim“. Ke spolupráci s rodinou je již citovaná respondentka – pracovnice NNO z Magionu – přístupnější, než bývala v pozici učitelky. Samozřejmě i v ZŠ pracují učitelé, které deklarují, že s rodiči ze sociálně znevýhodněného prostředí dobře vychází a mají s nimi dobré vztahy. Není to však samozřejmost, jak potvrzuje jedna z respondentek-učitelek, je to velmi náročné, vyžaduje to velkou míru profesionality a nutnost nehodnotit schopnosti a priority rodičů.

Rozdíly se objevují v tom, jak blízko k rodinám přistupují jednotlivé NNO. Ukazuje to již to, jak NNO popisují práci se svou cílovou skupinou – do jaké míry připisují problematičnost životní situace podmínkám, nebo chování konkrétních klientů. Od toho se odvíjí přístup klientů a rozsah služeb. Jedna ze zkoumaných NNO zajišťuje i dovoz dětí do přípravné třídy, navíc se snaží jednat s politiky v otázce sociálního bydlení. Podle jedné pracovnice NNO je nutný partnerský přístup a větší vstřícnost. Bylo by také podle ní potřeba, aby NNO více komunikovaly se školami a sdílely své zkušenosti a příklady dobré praxe. Na druhou stranu to je už jedna z věcí, které může být na hraně udržení identity organizace. Ne všechny NNO nebo školy mohou a chtějí vidět jako svůj úkol zajišťovat dopravu dětí do školy, a naopak to vidí jako úkol rodin.

Rozdílné nastavení škol a NNO však nabízí prostor pro možnou spolupráci a učení se od sebe navzájem.

Spolupráce s ostatními / spojenectví a vzájemná znalost

V této části shrnuji nejdůležitější zjištění, která se pojila s kódy spolupráce (co by ji podpořilo, co jí brání) a toho, jak respondenti navzájem popisují svoje očekávání od ostatních organizací a aktérů.

V oblasti spolupráce s rodinou by se mohly školy přístupem NNO k rodinám inspirovat, jak to popisuje respondentka z NNO a bývalá učitelka. Když zjistila více o situaci rodiny, změnil se její přístup k dítěti a přehodnotila, jakým způsobem s rodinou pracovat a komunikovat. To, že mají klienti větší důvěru k NNO než ke školám, potvrzuje i jedna z ředitelk běžné ZŠ, která i z tohoto důvodu s NNO blíže spolupracuje, a tak může této možnosti využít. Přináší to podle ní samozřejmě zvýšené nároky na komunikaci s rodiči – trpělivost, opakované vysvětlování a větší podpora v tom, jak rodiny s dětmi pracují.

Více respondentů hovořilo o tom, že by měla být větší informovanost rodičů – zmiňují to jak pracovníci NNO, tak sami rodiče, kteří služeb NNO využívají. K tomu by se každé škole hodilo mít sociálního pracovníka, což je návrh, který v rozhovorech zazníval opakovaně. Jedna pracovnice NNO z Vegy uvedla:

„Ve škole už jsou prostě rezignovaní, protože nevyužívají všech možných prostředků. Školy nemají sociální pracovníce, nemají povědomí o tom, co je v sociální oblasti možný. Každá škola vedle svého výchovného poradce, psychologa, speciálního pedagoga by měla mít sociální pracovníci, která, když už do té rodiny nepůjde OSPOD, tak by tam mohla jít ona. Proč to nedělají? Nevím“.

Zároveň je těžké zprostředkovat, co by mohly ostatní organizace školám nabídnout. V situaci, kdy je OSPOD většinou kapacitně zahlcen a NNO brání v řadě aktivit anonymní charakter jejich služby.

Velkým tématem, které brání spolupráci mezi aktéry ve vzdělávání, jsou předpoklady pro kvalifikaci pracovníků (především NNO) v oblasti vzdělávání. Někteří pedagogové tvrdí: „Do toho vzdělání by se asi neměli motat. Anebo s námi spolupracovat. Když si představím, že tam jde, já nevím, holčička z gymplu jako brigádnice, ta ví teda opravdu nic“.

Obavu, jestli je jejich práce dost kvalitní, v tomto smyslu dokonce vyjadřovaly samy pracovníce jedné NNO. Je ovšem otázka, do jaké míry vzniká tato obava jako reakce na výtky pedagogů.

Rozdílné předpoklady a očekávání vůči činnosti ve vzdělávání ale nejsou jen mezi pracovníky NNO a pedagogy, ale také mezi pedagogy a speciálními pedagogy. Pracovníci praktických a speciální škol v rozhovorech opakovaně zdůrazňovali, že mají velké kompetence v individuální práci s žáky a schopnost individualizace či práce se skupinami v režimu inkluze. Tyto dovednosti ale podle nich učitelům běžných ZŠ naopak chybí a tato kompetence a zkušenost by se jim nyní velmi hodila. Například i proto, aby učitelé dokázali ostatním dětem vysvětlit chování konkrétních žáků, pokud by to bylo potřeba.

Otázka vzájemných předpokladů a očekávání může být do jisté míry důvodem nebo záminkou, proč spolupráce neprobíhá. Zároveň ale neprobíhá komunikace o tom, co si jednotlivé strany od spolupráce slibují, v jaké formě ji potřebují. Jaký je „správný stav“, ke kterému by spolupráce měla žáky a klienty dovést. Respondenti zmiňovali několik oblastí, které potřebují dohodu o tom, jaké jsou cílené výstupy spolupráce.

Pracovníci školy by si od NNO přáli více spolupráce a zájem o konkrétní činnost škol (seznámit se se ŠVP a doporučeními pro práci s žákem), případně jejich návštěvu v hodinách. Někteří NNO v tomto ohledu se školami spolupracují, jiné ne. Vzájemnou spolupráci spíše zmiňovali zástupci NNO a běžných ZŠ. Naopak dvě pracovníce NNO, každá z jiného města, uvedly, že je pro ně těžší spolupráce praktickými a speciálními školami, které vnímají často NNO jako ohrožení. (Někteří pracovníci NNO skutečně osobně preferují zrušení praktických škol). Paradoxně jsou si však (někdejší) praktické školy blízké s NNO z hlediska individualizovaného přístupu ke klientům/ žákům a mohly by se v této oblasti podporovat. Pracovnice NNO z Vegy k tomu řekla: „Spousta učitelů o to taky nestojí, protože to berou jako práci navíc, nebo někdy argumentují, že musejí k těm dětem přistupovat ke všem stejně a tohle berou jako podporu“.

Nejlépe hodnotili spolupráci se školami zástupci NNO, kde působí pracovníce, která sama jako učitelka pracovala: „Oni jsou rádi, protože jim to hodně pomáhá v té jejich práci. Já jsem v kontaktu s těmi učitelkami, řešíme, co je potřeba probrat nebo co zopakovat nebo na čem pracovat. A na čem pracovat s rodiči“.

Tato bývalá učitelka je jistě kvalifikovanějším partnerem pro rozhovor a spolupráci se školami, než zmíněná „holčička z gymplu“. Spíše než o problém ve spolupráci jde tedy asi o to, kdo a s jakou zkušeností a znalostí kultury organizace, se kterou by měl spolupracovat, přichází.

Jedna z učitelek, které intenzivně s NNO spolupracuje, navrhuje, aby pracovníci NNO také zevnitř lépe poznali prostředí škol: „V nezisku to funguje trochu jinak než ve státní sféře, bylo by proto dobré mít zkušenost z obou dvou, to by mi přišlo zajímavý, protože pak by se možná našlo i jiný pole komunikace“.

Pedagogové prý často otráveně reagují na rady pracovníků NNO, proto by se praxe z obou sektorů hodila, vznikl by pak prostor pro „překlad“ mezi oběma kulturami: „Ať je to prostě propojený.“

Jestli chceme inkluzi, jestli teda inkluze znamená propojování, tak pojďme, tyhle dva sektory, sdílet zkušenost z obou dvou. Tím se to vlastně může propojit a hledání těch cest je prostě úskalí“.

Větší míra komunikace mezi školami, NNO i OSPOD a poznání prostředí by tedy celou spolupráci velmi podpořilo. Otevřený přístup by měl být samozřejmě uplatňován z obou stran. Jedna pracovnice NNO si posteskla, že i přes opakovanou snahu vysvětlit školám, co vlastně NNO nabízí, zde k pochopení nedošlo:

„Přestože jsme se jim snažili vysvětlit, co děláme, tak nám volali, že tady tohle dítě má vši, tak ať si ho dovedeme domů. My jsme se jim opakovaně snažili vysvětlit, že tímhle způsobem nepracujeme a jak pracujeme. A oni z toho získali dojem, že jsme úplně na nic, protože nepracujeme tím způsobem, jakým by si představovali“.

Slabinou také může být způsob informování o fungování jednotlivých organizací, jakási sebe prezentace pracovníků organizací. V tomto ohledu mají NNO problém prezentovat, co umí, a tak jim hrozí izolace, kterou někteří pracovníci NNO potvrzují. Naopak reflexe vlastní činnosti a východiska její komunikace tak může pomoci vzájemné spolupráci.

4 Závěr

Z analýzy vyplývá, že kultura a identita organizací není na první pohled vždy zřejmá, respektive není často reflektovaná. Přesto a právě proto ve spolupráci mezi organizacemi dochází k řadě nedorozumění a neschopnosti definovat společné pole pro spolupráci.

Z porovnání škol a NNO vyplývá několik zjištění. Pro kulturu organizací jsou důležité vnější rámcové podmínky (financování, kdo určuje jejich agendu) ale také vnitřní (přesvědčení a hodnotová orientace). Ze srovnávání cílů a hodnot zkoumaných typů organizací, které pracují s dětmi a žáky se sociálním znevýhodněním, jsem identifikovala některé zásadní rozdíly, které mohou bránit spolupráci, o to více, pokud jsou nereflektované. Je to orientace na výkon nebo vztahy, jak je popisuje [Moree \(2015\)](#) s odkazem na Hofstedeho.

NNO se více orientují na vztahy a potřeby klienta, respektují ho jako osobnost. Tato orientace vychází jednak z toho, že NNO jsou zároveň sociálními službami a jako takové vychází ze standardů pracovníků v sociálních službách, zároveň to ale odráží i jejich hodnotové přesvědčení. Jak uvádí [Skovajsa a kol \(2010\)](#), [Anheier \(2005\)](#) a další teoretici občanského sektoru, NNO zastávají funkci strážců hodnot, prosazují potřeby skupin klientů a zastávají aktivní hodnotové postoje. V tomto ohledu jsou také pracovníci NNO zástupci extenzivního normativního profesionalismu, který se soustředí na rozvoj a prosazování konkrétních (morálních) hodnot, postojů, politických cílů (tedy i inkluzivního vzdělávání) a tomu odpovídajících procesů, se kterými souvisí i proaktivní způsob prosazování způsobů práce a soustavné monitorování terénu.

Školy jsou povětšinou více orientované na výkon vzhledem k tomu, že fungují na principu porovnávání znalosti a výkonů nejen mezi žáky, ale také mezi sebou. Míra orientace na výkon a na vztahy se však mezi jednotlivými školami výrazně liší, což se projevilo ve výzkumném vzorku. Na tomto místě lze vidět paralelu mezi orientací na vztahy a **mírou normativního profesionalismu** v konkrétní škole. Ty školy, které se více soustředí na vztahy, sociální klima a mezilidské vztahy, více a otevřeněji spolupracují s NNO i OSPOD. Lze tedy usuzovat, že jsou z hlediska normativního profesionalismu extenzivnější než školy více orientované na výkon.

Pozice OSPOD je jednoznačně definována Úmluvou o právech dítěte. Pro oblast vzdělávání, které se tento článek věnuje, není k dispozici dostatek dat, aby bylo možné posoudit jejich možnosti normativního profesionalismu.

Dalším výstupem tohoto článku je popis rozdílné míry zodpovědnosti a vymahatelnosti vztahů mezi klienty a organizací. Školy i OSPOD často označují NNO za organizace s menší mírou zodpovědnosti,

což do jisté míry souvisí s kulturou vztahů a dobrovolnosti, kterou NNO vyznávají. Zároveň však NNO oproti školám nemají žádné možnosti od klientů „vymáhat“ využívání služeb a vzhledem k tomu, že zakázku více určuje klient, to ani není relevantní. Tento rozpor je do značné míry také charakteristický pro kulturu NNO. Dobrovolnost spolupráce klientů je zároveň rizikem práce NNO, které ostatní organizace nepocítují. Přímá zodpovědnost a závislost NNO na donorech často není pro školy a OSPOD viditelná.

OSPOD má vedle NNO a škol specifickou pozici. Spojuje v sobě jak principy sociálních služeb (vyjednávání zakázky s klientem a podřízení standardům kvality sociální péče), tak státní zakázku a největší pravomoci mezi zkoumanými organizacemi. OSPOD je také organizace, od které ostatní aktéři očekávají restrikce, nicméně kvůli přehlčení OSPOD často nedochází k dostatečné komunikaci mezi nimi, NNO a školami. Zároveň pracovníci OSPOD nejsou v pozici, aby ostatní aktéry úkolovali, a na partnerský přístup jim často nezbyvají síly.

Zbývá ještě zmínit podmínky a možnosti (ne)spolupráce mezi jednotlivými aktéry. Z rozhovorů vyplývá, že může vycházet ze vzájemné neznalosti způsobu práce a podmínek jednotlivých organizací, v kombinaci s očekáváními, které se váže na vlastní kulturu organizace a které nereflektuje, že jiná organizace má jiný postup. Do značné míry lze tvrdit, že to může být i tím, že organizace nedokáží reflektovat vlastní východiska (předpoklady kultury organizace) a tyto komunikovat s ostatními. Pokud by byly organizace schopné reflektovat vlastní kulturní rámec (nejdále jsou v tomto OSPOD), mohlo by to jejich spolupráci usnadnit, nebo naopak zcela vyloučit.

Dobře to ilustruje zkušenost jedné pracovnice NNO, která byla dříve učitelkou. Její způsob argumentace je blízký spíše pracovníkům škol – respondentka potvrdila, že ve škole se chová jako učitelka. Kultura původní organizace se tak u ní projevuje více než kultura nové organizace, i když ta jí umožnila nový rozhled. Její názory však často vycházejí z logiky a očekávání školy a orientace na výkon: „Jsem vlastně pořád víc ten pedagog, takže spíš chci předávat vědomosti“. Přitom se zde jedná o stejnou respondentku, které popisovala, že jí pozice pracovnice NNO pomohla změnit pohled na rodiny a přístup k nim.

Ze studie vyplývá, že v procesu (inkluzivního) vzdělání mohou do vztahů mezi školou a rodinou vstupovat další aktéři jako zprostředkovatelé. Spolupráci může prospět orientace na vztahy, kterou mají rozvinutou především NNO. Aktéři ze škol se mohou nad rámec výkonu a předávání znalostí učit rozvíjely vztahy s rodinami. K tomu potřebují jejich pracovníci rozvíjet svůj normativní profesionalismus. V tomto jim může pomoci také spolupráce s NNO a poznání jejich odlišné kultury.

Na vznik této studie byla FHS UK poskytnuta Institucionální podpora na dlouhodobý koncepční rozvoj výzkumné organizace (MŠMT – 2017). Výsledek programu PROGRES Q20 Kultura a společnost.

Literatura

- Abery, B., Tichá, R., & Kincade, L. (2017). Moving toward an inclusive education system: Lessons from the US and their potential application in the Czech Republic and other Central and Eastern European countries. *Sociální pedagogika/Social Education*, 5(1), 48–62. <https://10.7441/soced.2017.05.01.03>
- Akční plán inkluzivního vzdělávání 2016–2018. (2016, Listopad 30). MŠMT. Dostupné z http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf
- Anheier, H. K. (2005). *Nonprofit organizations. Theory, management, policy*. London: Routledge.

Reflexe kultury organizací,
která zahrnuje konkrétní cíle
a hodnotové zakotvení
společně se schopností její
jasné komunikace,
je předpokladem
pro úspěšnou spolupráci
organizací.

- Barrett, R. (2006). *Building a values – Driven organization: A whole system approach to cultural transformation*. Oxford: Butterworth – Heineman.
- Bílá kniha – Národním programem rozvoje vzdělávání. (2016, Duben 4). MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>
- Cook, S. D., & Yanow, D. (1993). Culture and organizational learning. *Journal of Management Inquiry*, 2(4), 373–390. Retrieved from http://skat.ihmc.us/rid=1255440988328_2070174417_20693/Cook%20and%20Yanow%20article%20on%20culture%20and%20org%20learning.pdf
- Felcmanová, A. (2016). Teachers as Mighty Stakeholders?(Dis) empowering Moments during Advancement of 'Inclusion' Policies in Education. *Pedagogicka Orientace*, 26(4), 631–658. <https://doi.org/10.5817/PedOr2016-4-631>
- Gee, J. P. (2014). Language as saying, doing and being. In J. Angermuller (Ed.), *The discourse studies reader* (pp. 234–243). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Hermanowicz, J. C. (2002). The great interview: 25 strategies for studying people in bed. *Qualitative Sociology*, 25(4), 479–499.
- Horák, P. (2004). Rozhodovací volnost úředníků veřejné a sociální politiky na státní a lokální úrovni. *Politologický časopis*, 11, 35–51.
- Hoyle, E. (2008). Changing conceptions of teaching as a profession: Personal reflections. In D. Johnson & R. Maclean (Eds.), *Teaching: Professionalization, development and leadership* (pp. 285–305). Retrieved from http://www.teacherleadership.org.uk/uploads/2/5/4/7/25475274/hoyle_changing_conceptions_of_teaching_as_a_profession-1.pdf
- Klaassen, C. A. C., & Maslovaty, N. (2010). *Moral courage and the normative professionalism of teachers*. Rotterdam: Sense.
- Kohler Riessman, C. (1993). *Narrative analysis*. Qualitative research methods series. Newbury Park: Sage.
- Lazarová, B., Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Sedláček, M. (2012). Organizační učení v odborných diskurzích. *Pedagogická orientace*, 22(2), 145–161.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation (Applied Social Research Methods)*. London: Sage.
- Lukášová, R. (2010). *Organizační kultura a její změna*. Praha: Grada.
- Moree, D. (2013). *Učitelé na vlnách transformace: Kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Praha: Karolinum Press.
- Moree, D. (2015). *Základy interkulturního soužití*. Praha: Portál.
- Národní program vzdělávání aneb školský Yeti. (2017, Květen 5). EDUin. Dostupné z <http://www.eduin.cz/clanky/narodni-program-vzdelavani-aneb-skolsky-yeti/>
- Odchod expertů z NAPIV. (2011, Květen 30). *Inkluzivní škola.cz*. Dostupné z <http://www.inkluzivniskola.cz/content/odchod-expertu-z-napiv>
- Plán opatření pro výkon rozsudku Evropského soudu pro lidská práva v případě D. H. a ostatní proti České republice. "Rovné příležitosti". (2014, Prosinec 12). MŠMT. Dostupné z www.msmt.cz/file/25872/download/

- Pol, M., Hloušková, L., Lazarová, B., Novotný, P., & Sedláček, M. (2010). Vedení procesů organizačního učení ve škole: První kroky realizace výzkumného projektu. In J. Wernerová (Ed.), *Kam směřuje současný pedagogický výzkum? Sborník příspěvků XVIII. celostátní konference ČAPV* (s. 1–6). Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Reed, M. S., Graves, A., Dandy, N., Posthumus, H., Hubacek, K., Morris, J., ... Stringer, L. C. (2009). Who's in and why? A typology of stakeholder analysis methods for natural resource management. *Journal of Environmental Management*, 90(5), 1933–1949.
- Rovný přístup ke kvalitnímu vzdělání pro romské děti. Hodnotící zpráva z návštěvy České republiky. (2015, Březen 15) OSCE. Dostupné z <https://www.osce.org/cs/odihr/99767?download=true>
- Rubin, H. J., & Rubin, I. (2012). *Qualitative interviewing : The art of hearing data*. Thousand Oaks: Sage.
- Sedláček, M., Pol, M., Hloušková, L., Lazarová, B., & Novotný, P. (2013). Organizační učení v realitě života školy: Impulzy, témata, strategie řízení. *Studia paedagogica*, 17(2), 27–50.
- Schein, E. H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45,(2), 109–119.
- Schmeer, K. (2000). *Stakeholder analysis guidelines*. Washington: Partnership for Health Reform. Retrieved from <http://www.who.int/workforcealliance/knowledge/toolkit/33.pdf>
- Skovajsa, M. a kol. (2010). *Občanská sektor. Organizovaná občanská společnost v České republice*. Praha: Portál.
- Sněmovní tisk č. 288. Novela z. – školský zákon. (2015, Květen 13). PSP. Dostupné z <https://www.psp.cz/sqw/historie.sqw?o=7&t=288>
- Standardy kvality sociálních služeb. (2017, Duben 4). MPSV. Dostupné z https://www.mpsv.cz/files/clanky/5965/skss_final_web.pdf
- Úmluva o právech osob se zdravotním postižením. (2017, Březen 24). MPSV https://www.mpsv.cz/files/clanky/10774/umluva_CJ_rev.pdf
- Varvasovszky, Z., & Brugha, R. (2000). How to do (or not to do) ... A stakeholder analysis. *Health Policy and Planning*, 15(3), 338–345. Retrieved from http://dess.fmp.ueh.edu.ht/pdf/Zsuzsa_Varvasovsky_2000_stakeholder_analysis.pdf
- Vavrysová, L., & Seitzl, M. (2016). Potenciál vybraných typologií a modelů organizační kultury pro výzkum a praxi. *Psychologie a její kontexty*, 7(2), 15–29.
- Věc D. H. a ostatní proti České republice (stížnost č. 57325/00). (2015, Květen 15). ERRC. Dostupné z <http://www.errc.org/cms/upload/media/02/DO/m000002D0.pdf>
- Zákon č. 359/1999 Sb. Zákon o sociálně-právní ochraně dětí. (2017, Duben 4). *Zákony pro lidi*. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359>
- Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. (2015, Leden 15). *Zákony pro lidi*. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>