

Pracoviště jako prostor k učení. Inspirativní studie

Petr Novotný (ed.)



Masarykova univerzita 2008

Autoři: Petr Novotný, Bente Elkjaer, Zuzana Šimberová, Karen Evans and Edmund Waite, Linda Kragelund, Lynne Chisholm, Erdei Gábor, Magdolna Benke

Obsah

Editorial	5
Bente Elkjaer: <i>Učení v organizacích a napětí coby jeho spouštěč v mnohohlasé aréně</i>	7
Zuzana Šimberová: <i>Učení a vzdělávání v podniku a jejich podmínky</i>	20
Karen Evans and Edmund Waite: <i>Zapojení dospělých zaměstnanců do neformálního a formálního učení: postřehy z učení se „základním dovednostem“ na pracovišti ze čtyř organizací ve velké británii</i>	31
Linda Kragelund: <i>Netriviální teorie učení v praxi: Příspěvek z oblasti klinické praxe budoucích zdravotních sester na nemocničním oddělení</i>	52
Lynne Chisholm: <i>Prostupnost vzdělávání a orientace na kompetence: nové přesahy všeobecného a odborného vzdělávání</i>	61
Erdei Gábor: <i>Charakteristiky učení na pracovišti na základě výsledků srovnávací analýzy vybraných maďarských regionů</i>	69
Magdolna Benke: <i>Hlavní tendence ve vývoji systémů firemního vzdělávání v Maďarsku na přelomu tisíciletí</i>	77

Editorial

Učení se a vzdělávání v profesním a pracovním kontextu patří k nejdynamičtěji se rozvíjejícím polím výzkumu i praxe v pedagogických a sociální vědách v posledním desetiletí. Toto pole je poměrně nepřehledné, obsahuje prostory zjevné a poměrně dobře popsané a také prostory skryté, které se teprve učíme rozkrývat. Zjevné prostory jsou zpravidla spojeny s formálním a částečně neformálním **vzděláváním**: relativně dobře je tak popsána participace dospělých na organizovaném vzdělávání. K dispozici jsou mnohé výzkumy a statistiky, které jsou zpracovávány pestrou škálou institucí veřejných (především univerzitními pracovišti), státními (včetně národních statistických úřadů) i nadnárodními (orgány Evropské komise, OECD a další). Ve stínu velkého množství dostupných dat o vzdělávání však zůstávají témata spojená s **učením**, zvláště pak s tím, které se odehrává mimo organizované vzdělávání.

K jednomu z těchto skrytých prostorů se obrací koncept, pro který se v mezinárodním kontextu zavedlo pojmenování workplace learning. Workplace learning definovala v roce 2007 Karen Evans, jedna z význačných představitelk tohoto proudu uvažování, jako **učení na pracovišti, učení pro pracoviště a učení prostřednictvím pracoviště**. Tento koncept věnuje pozornost především interakci jedinec – pracoviště, kde jedinec je chápán skrze identitu učícího se pracovníka libovolné profese a prostředí pracoviště představuje komplex podmínek a okolností pro učení se a výkon práce, podmínek materiálních, sociálních i kulturních.

Koncept workplace learning je ambiciózní ve vztahu k odhalování nových aspektů učení spojeného s pracovištěm. Představuje specifickou perspektivu vnímání dění na pracovišti, která jde napříč dichotomií učení „při práci – mimo práci“ (on the job versus off the job) a umožňuje tak objevit meziprostory (typickým – ač poněkud anekdotickým – příkladem je prostor pro učení se pro pracoviště při přestávce na kávu), ve kterých odehrávají velmi zásadní procesy učení, které lze v tradičním vnímání *dalšího odborného vzdělávání* obtížně rozkrýt. Koncept workplace learning však (zpravidla) nemá ambici jiné přístupy nahrazovat ani překonávat, spíše je doplnit v rovině výzkumu, analýzy a také v hledání efektivních přístupů k rozvoji jedince. Koncept workplace learning není ani teorií, neboť v různých případech pracuje na bázi teorií už existujících, např. na bázi organizačního učení, reflektivní praxe, sociálního konstruktivismu či na bázi kompetenčních modelů.

Na základě tohoto uvažování vznikla síť pracovníků evropských výzkumných pracovišť zastoupených v tomto sborníku. Sborník sám je extraktem podnětných vstupů ze semináře **Decoding working places as learning spaces**, organizovaného Ústavem pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně 21. až 23. června 2007 s podporou Rakouské kanceláře pro vědu a výzkum v Brně. Tento seminář, kde byly zastoupeni partneři z pěti evropských zemí (v abecedním pořadí ČR, Dánsko, Maďarsko, Rakousko, Velká Británie), je součástí série aktivit s dosahem do euro asijské spolupráce v rámci univerzitní sítě ASEM Lifelong learning research Hub.

Z vystoupení na semináři byly pro tento sborník vybrány ty příspěvky, které se vyznačují důrazem na empirická zjištění ve vazbě na (rozmanitá) teoretická východiska. Zároveň ilustrují téma na pestré škále pracovních prostředí. Už první z příspěvků, *Učení v organizacích a napětí coby jeho spouštěč v mnohohlasé aréně*, autorky Bente Elkjaer ukazuje potenciál výše pojmenovaného přístupu. Elkjaer v něm rozkrývá učení se v organizaci v kontextu napětí mezi vzájemně se lišícími zájmy různých skupin v organizaci a naznačuje, jak tyto situace řešit adekvátním řízením organizace. Toto napětí, či lépe řečeno v plurálu tato pnutí uvnitř organizace dokládá na empiricky doloženém případě zavádění e-learningu ve obecní samosprávě.

Zuzana Šimberová, doktorandka Ústavu pedagogických věd, předkládá studii *Učení a vzdělávání v podniku a jejich podmínky* věnovanou podmínkám pro učení v podniku s důrazem na podmínky vázané na sociální a kulturní prostředí firmy. Výstupy své metodologicky inovativní empirické sondy vztahuje mj. k dualitě expanzivního a restriktivního učebního prostředí v podniku.

Dvojice britských autorů Karen Evans a Edmund Waite dodali extenzivní studii čtyř rozdílných firemních řešení vzdělávání a rozvoje zaměstnanců s nízkou úrovní kvalifikace nazvanou *Zapojení dospělých zaměstnanců do neformálního a formálního učení: Postřehy z učení se „základním dovednostem“ na pracovišti ze čtyř organizací ve Velké Británii*. Společným znakem všech čtyř analyzovaných případů je důraz na základní dovednosti (v kontextu diskusí v kontinentální Evropě bychom asi spíše hovořili o klíčových kompetencích) a jejich zvládnutí.

Linda Kragelund ve své empirické studii se zajímavým teoretickým přesahem *Netriviální teorie učení v praxi: Příspěvek z oblasti klinické praxe budoucích zdravotních sester na nemocničním oddělení* přináší neotřelý náhled na přípravu zdravotních sester, když zdůrazňuje sociální roviny jejich práce a učení se, jak se se sociálními vztahy k pacientům budoucí sestry vyrovnávají. Přípravy budoucích pracovníků se týká i příspěvek autorky Lynne Chisholm *Prostupnost vzdělávání a orientace na kompetence: nové přesahy všeobecného a odborného vzdělávání*. Text řeší rozmanité cesty nabývání kompetencí mladými lidmi a naznačuje přínos těch cest za kompetencemi, které nejsou právě tradičně školsky vystavěné.

A konečně dvojice maďarských autorů Gábor Erdei (s textem *Charakteristiky učení na pracovišti na základě výsledků srovnávací analýzy vybraných maďarských regionů*) a Magdolna Benke (*Hlavní tendence ve vývoji systému firemního vzdělávání v Maďarsku na přelomu tisíciletí*) přináší dvě zajímavě se doplňující studie podnikového vzdělávání a učení se na pracovišti v Maďarsku. Zatímco Benke věc nahlíží zobecňujícím způsobem očima expertů, Erdei dokládá, že i v rámci jedné země existují rozdíly dané ekonomickou úrovní a strukturou sektorů jednotlivých regionů.

Studie dávají čtenáři bezprostřední příležitost srovnávat českou realitu s realitou dalších zemí, v případě maďarských studií dokonce se stavem v zemi, která stejně jako Česká republika prošla v nedávné době reformou totalitního sociálního a centrálně plánovaného ekonomického systému v demokratický tržní model. Ovšem i u dalších studií je možno srovnávat „kultury“ učení se a vzdělávání v různých zemích, v různých ekonomických sektorech, v rozmanitých profesích i v jednotlivých firmách. Věříme, že čtenář této příležitosti využije.

Petr Novotný

Učení v organizacích a napětí coby jeho spouštěč v mnohohlasé aréně

Bente Elkjaer¹

Abstrakt

Článek představuje interpretaci učení v organizacích coby procesu vyvolávaného napětím v aréně o mnoha hlasech. Tato interpretace vychází z chápání organizací coby arén tvořených sociálními světy, utvářenými různými kolektivními závazky k vykonávání aktivit organizace, a dále z chápání učení coby procesu, jehož spouštěčem je nejistota. Případová studie, o níž se text opírá, vychází z výzkumného projektu, v němž jsme sledovali rozvoj elektronické administrativy na jednom dánském městském úřadu. Na tomto materiálu ukazují, že různé hlasy organizace je možné nahlížet jako hlasy vznikající ve společenských světech závazků, v důsledku čehož vytvářejí různé druhy napětí, které byly při rozvoji učení v organizaci více či méně produktivní (já je zde nazývám otevřené či uzavřené). Na napětí tudíž pohlížím jako na faktor odvíjející se od kolektivní strukturace v souvislosti se závazky, které mohou být vstřícně orientovány směrem ven, nebo naopak uhýbat jeden před druhým. Implicitně předpokládám, že aby napětí mohlo poskytovat příležitosti, musí být možné propast nějak překlenout, tedy že musí existovat nějaký společný zájem napětí zkoumat, například ve společné kritické diskusi směřující k pochopení a překlenutí propasti.

Úvod

Proč se neustále zabývat definicemi učení v organizacích? Cožpak vhodné definice ještě nemáme k dispozici? Odpověď je kladná i záporná zároveň. Kladně můžeme odpovědět, protože existuje řada teorií a modelů učení v organizacích (viz např. dvě příručky v daném oboru, Dierkes et al., 2001; Easterby-Smith & Lyles, 2003). A odpověď může být i záporná, jelikož je stále potřeba definovat a pochopit učení v organizacích tak, aby bylo učiněno zadost složitosti organizací i učení současně. Navíc je třeba porozumět učení v organizacích tak, aby tohoto porozumění bylo možno využít jako základu pro výzkumné programy a pokud možno i jako základu pro vytváření směrnic pro budoucí postupy (tj. intervence za účelem prohloubení činností podporujících učení v organizacích). Cílem tohoto článku je tedy zaprvé vytvořit myšlenkový základ pojímající jak organizace, tak učení jako komplexní jevy, a to samostatně i současně. Druhým cílem je navrhnout způsob, jak se s touto složitostí vypořádat prostřednictvím empirického výzkumu, a poskytnout možné směrnice pro budoucí počínání odrážející tuto komplexnost.

V článku budou nejprve prezentovány interpretace učení v organizacích, které autorce sloužily jako východiska. Těmito východisky jsou konkrétně tzv. „první“ a „druhý způsob“ učení v organizacích (Elkjaer, 2004). První způsob se zaměřuje na jedince coby učící se subjekt v systému organizačního učení, zatímco druhá metoda tuto první metodu popírá a zaměřuje se na vzorce přístupu a účasti v organizacích, které jsou zde chápány jako komunity s vlastní praxí. Způsob, který zde představím, tzv. „třetí způsob“, je konceptem vycházejícím z pragmatických koncepcí učení a organizace činností. V tomto třetím konceptu jsou organizace pojímány jako arény představované sociálními světy vytvářenými kolektivními závazky k vykonávání aktivit organizace. Učení je motivováno pocíťovanou (emoce hrají důležitou roli) potřebou proměnit nejistotu v jistotu pomocí kritického uvažování (či zkoumání), kladoucího důraz na myšlení, náměty, koncepce a teorie coby „nástroje myšlení“. Jedinec a organizace, subjekt i sociální světy jsou konstruovány simultánně, ne však a priori, ale na základě empiricky definovaných činností organizace. Vstupují-li do organizace s úmyslem zkoumat zde organizační učení, očekávám, že zde naleznou svět překypující rozdíly

¹ *Learning Lab Denmark, Danish School of Education, University of Aarhus*

vytvářeními různými závazky a druhy napětí, protože tyto závazky jsou motivovány zapojením do různých činností organizace a napětí vznikají v důsledku přístupu – či jeho absence – k účasti v různých činnostech organizace. Pokouším se tedy převzít některé koncepty z prvního způsobu učení v organizacích (myšlení a kognici) a druhého způsobu učení v organizacích (vzorce přístupu a účasti) a zkombinovat je se závazky a napětími coby předpoklady učení.

Dále prezentuji empirickou studii, v jejímž rámci jsem sledovala proces vývoje organizace na půdě městského úřadu, jehož cílem bylo přejít na elektronický systém administrativy. Zde se snažím rozlišovat mezi různými sociálními světy pomocí různých závazků vztahujících se k různým částem změny probíhající v organizaci. Využila jsem při tom své role pozorovatele v programu školení zaměřeném na vytváření aktérů změn a rozhovorů, které jsem následně provedla s celou řadou členů organizace. Identifikovala jsem jistá napětí a k uchopení toho, zda jsou odlišné sociální světy vytvářející napětí schopny překročit své hranice a potenciálně se vzájemně setkat, či zda je mezi nimi nepřekonatelná propast, používám pojmy „příležitost/vstřícnost/otevřenost“ (opening) a „překážka/nevěřičnost/bariéra“ (closure). Jedná se víceméně o diskuzi potenciálních možností prohlubování učení v organizacích chápaných jako organizace, kde je napětí mezi společenskými světy zapotřebí k udržení produktivního základu pro kritické myšlení a jeho prostřednictvím pro nové aktivity organizace a tudíž i učení. Má-li tedy učení v organizacích prosperovat, je dle mého pojetí zapotřebí onoho mnohohlasí. To však již poněkud předbívám.

Ramena, na nichž stojím

Před lety jsem uskutečnila rozhovor s americkou psychoanalytičkou a feministkou Dorothy Dinnersteinovou (Dinnerstein, 1976; Elkjaer, 1985), která ve své práci vycházela z kritiky díla zanedbávajícího gender Normana O. Browna (Brown, 1959). Dinnersteinová se mi svěčila, jakou zlost v ní kdysi práce tohoto kolegy vyvolávaly, dokud si neuvědomila, že nebyť Browna, nemohla by pracovat na tom, na čem pracuje. Dinnersteinová si díky zkoumání (kritickému myšlení) svých emocí (např. zlosti) uvědomila, nakolik vědecká práce a její rozvoj závisí na těch, kdo tady byli před námi. Stejně je tomu i v případě mého zkoumání učení v organizacích. Když dnes čtu něco z toho, co jsem napsala dříve, zažívám pocit trapnosti z toho, jaká zlost z těchto článků a jejich autorky (mě) číší. Dnes již vím, že by mé práce nebylo bez zásadních prací Chrise Argyrise a Donalda Schöna (Argyris & Schön, 1996), bez podobně zásadních prací Jean Laveové a Etienna Wengera (Lave, 1988; Lave & Wenger, 1991) a bez toho, co napsala řada dalších (např. Cook & Janow, 1993; Gherardi et al., 1998). Nelze se odlišit, pokud není od čeho. Následuje tedy stručný nástin prací, na ramenech jejichž autorů stojím – a jimž tímto vyslovuji poděkování.

V hrubém nástinu lze obor učení v organizacích popsat jako obor vnímající organizace jako systémy, v nichž se učí jednotlivci. Nejvýznamnějšími zastánci této interpretace jsou pochopitelně výše zmínění Argyris a Schön (1996). Dle této koncepce spočívá učení v detekci a korekci chyb, k nimž dochází zkoumáním překvapivých momentů jednotlivci v organizacích, které jsou chápány jako systémy sestávající z informačních kanálů a organizačních pobídek k řešení problémů, které je zčásti závislé na poměru defenzivní a nedefenzivní komunikace v organizacích. Základním problémem pokud jde o učení je transfer výsledku učení od jednotlivce k organizaci, a to i v případě, že jednotlivci se učí z pověření organizace.

Jinou možností, jak pojímat učení v organizacích, je pohlížet na učení jako na proces legitimní periferní účasti v praktikujících komunitách (Lave & Wenger, 1991) a jako na z praxe vycházející procesy vědění v organizacích (Elkjaer, 2003; Gherardi, 2001; Nicolini et al., 2003). Toto pojmání učení v organizacích je odvozeno od kritiky učení coby myšlení, tj. coby kognitivních rozlišovacích procesů odehrávajících se v konkrétních institucích k tomu účelu zřízených (např. školách). Učení je spíše nezbytnou – či vzdypřítomnou – součástí běžného života a práce a odvíjí se kolem účasti

v komunitách s určitou praxí (např. pracovních organizacích). Z praxe vycházející pojetí učení v organizacích je zároveň kritikou názoru, že hlavními učícími se subjekty jsou jednotlivci. Namísto toho toto pojetí upřednostňuje názor, že učení se odehrává v jeho účastnících a mezi nimi, v objektech a artefaktech a mezi nimi (viz např. nová pojetí managementu a organizací).

Domnívám se, že oba výše uvedené druhy učení v organizacích mohou oboru nabídnout mnohé, avšak zároveň jsem přesvědčena, že obě pojetí mají některé problematické stránky. V Argyrisově a Schönově pojetí učení v organizacích není rozřešen problém týkající se vztahu mezi jednotlivcem a organizací. Co to znamená jednat ve jménu organizace? Je tento pojem jednoznačný, či jak jej máme chápat? Navíc se domnívám, že transfer učení od jednotlivce k organizaci je jako koncept, z něž se vychází, příliš komplikovaný, neboť co je předmětem tohoto transferu a jak je možné tento transfer uskutečnit? Jak je možné v pojetí Laveové a Wengera (a následně i Gherardiové a Nicoliniho, Cooka a Yanowové) postihnout různorodost např. výsledku účasti v komunitách se zavedenou praxí? Potřebujeme aktéry, avšak nikoli za cenu čistého, ničím nezkaleného voluntarismu – jako by v organizacích neexistovaly žádné (mocenské) struktury. Je navíc možné odlišit účast a socializaci od učení? Je učení svébytný proces?

Nechci tvrdit, že mezi učním a socializací je ostrá hranice, jelikož je vnímám jako dva související a spřízněné procesy (což znamená, že jeden bez druhého neexistuje). Lze pak ovšem z perspektivy vzdělávání – či intervence – vydělit spouštěče učení a aspekty účasti, které souvisejí s učním spíše než se socializací? Odpovídám, že ano – spouštěči učení jsou setkání s nejistotou (či překvapením), tedy nejprve procitování, emoční situace. Tato setkání nemusejí vést k učení. Lze setrvat v emočním módu, ať už v kladném či záporném smyslu. Film, obraz, hudební skladba, sex, láska apod. pro nás například mohou zůstat pouze příjemnými zážitky. Pokud však má dojít k učení, je nezbytné uvažování v podobě aplikování myšlenek (proč je to tak příjemné?), pojmů (např. žánr, styl) a teorií (např. o těle nebo emocích) coby nástrojů pochopení, vedoucích k bohatšímu chápání a rozšiřujících možnosti komunikace o těchto příjemných zážitcích prostřednictvím jazyka. Totéž platí o organizacích. Jejich členové jsou v jistém smyslu hozeni do organizace jako do vody a tato organizace neexistuje proto, aby se učila, ale aby prováděla určitý druh organizované činnosti (např. vyráběla výrobek, za úhradu poskytovala služby či obojí). Učení může, ale nemusí být vítaným vedlejším produktem práce (viz např. Marsicková & Watkinsová, 1990), avšak tvrdím, že k ukotvení těchto vedlejších účinků v životě organizace a v práci je třeba jisté kritické reflexe. Jsem mimoto přesvědčena, že právě vztah mezi příslušníky organizací a organizacemi představuje klíč k pochopení učení v organizacích. Tomuto tématu se nyní budu věnovat.

Arény a společenské světy

Pojímáme-li učení v organizacích jako učení jednotlivců v rámci systémů pro učení v organizacích, lze rozlišovat mezi jednotlivci na jedné straně a organizacemi coby učícími se systémy na straně druhé. Obojí spolu souvisí, neboť když se mění jednotlivci, mění se i systém učení v organizaci a naopak (dokonce i pokud učení v organizaci vždy začíná u jednotlivce, jako je tomu v Argyrisově a Schönově pojetí). Při pojmání učení v organizacích jako účasti v komunitách se zavedenou praxí neexistuje mezi jednotlivci a organizacemi žádný konceptuální rozdíl. Analyzovanou jednotkou jsou komunity se zavedenou praxí a důraz se klade na trajektorie nováčků či jejich přesun do určité pozice v komunitách se zavedenou praxí. Pojmem, s nímž se pracuje, jsou komunity se zavedenou praxí, nikoli komunity praktikujících jednotlivců, čímž jsou zdůrazněny komunity a praxe, nikoli jednotlivci či profesionálové. Zatímco u prvního pojetí učení v organizacích lze hovořit o kauzálním vztahu mezi jednotlivci a organizacemi (viz také Altman & Rogoff, 1987), u pojetí učení v organizacích založeného na učení coby legitimní periferní účasti v komunitách se zavedenou praxí mezi jednotlivci a organizacemi nelze rozlišovat.

V pragmatickém pojetí jednotlivce a organizace, vztahu mezi subjektem a světem (viz také Laveová, 1997), jedno bez druhého neexistuje, avšak tento vztah je transakční, je to vztah vzájemné konstituce (viz také Mustafa Emirbayer, 1997). To znamená, že jedinci a organizace se společně mění a společně se učí. Jednotky, společenské světy, se nicméně odlišují prostřednictvím svých závazků k organizačním činnostem. Tvrdím tedy, že součástí tohoto pojetí je určitý voluntarismus – voluntarismus, který nám dovoluje pochopit, proč lze různorodost výkonu a výsledku chápat nejen ve vztahu k organizačním mocenským strukturám určujícím vzorce přístupu a účasti, ale i prostřednictvím různých závazků a různých pocitů a emocí ve vztahu k činnostem organizace. V tom podle mého názoru spočívá krása pojmu ‚sociální světy‘ – zahrnuje jak organizační mocenské struktury, tak záměrné jednání subjektů. Společenské světy lze definovat následovně:

„Skupiny se společnými závazky k jistým činnostem, dělí se o zdroje řady druhů, sloužící k dosahování jejich cílů a vytvářející si společné ideologie o tom, jak vykonávat svou činnost.“ (Clarke, 1991: 131).

Z hlediska společenských světů závazky, cíle a ideologie vždy někomu patří. Nejde jen o vzorce přístupu a účasti, i když i ty existují. Pojetí vycházející ze společenských světů, resp. arén počítá s aktéry, ne však na úkor mocenských struktur v organizacích. Mocenské vztahy jsou součástí každé historie činností v organizaci. Pokud jde o činnost organizace, je zde vždy nějaké předtím, během a potom a jejich průběh bude vždy utvářen časem stejně jako prostorem (M. Emirbayer & Mische, 1998). Tento průběh či trajektorii činností organizace lze objasnit popsáním podmínek, za nichž tyto činnosti probíhaly (např. co, kdo a jak činnosti ovlivňoval).

Organizace coby arény sestávající ze společenských světů umožňují identifikovat různé závazky k činnostem organizace. Tvrdím, že právě napětí mezi nimi mohou vytvářet možnosti pro zpochybnění zavedených postupů, kritické myšlení a reflexi. V následujících odstavcích se proto zaměřím na empirickou studii, v níž jsem se snažila identifikovat různé závazky ve vztahu k projektu rozvoje organizace, abych dokázala určit napětí coby příležitosti (openings), k učení v organizaci resp. jemu v cestě stojící překážky (closures). Nejprve stručně představím případovou studii a její příběh.

Elektronický systém administrativy v Middletownu

Moje výzkumná spolupráce s městským úřadem v Middletownu začala na konci léta 2002 s cílem prozkoumat využití e-learningu v rámci městského úřadu coby prostředku k rozvoji kompetencí jednotlivců a organizace v rámci procesu zavádění elektronické dokumentace administrativy. Městský úřad v Middletownu v té době právě začínal zavádět výuku s podporou internetu v podobě na internetu umístěných příkladů elektronicky zpracovaných pracovních postupů, kterým se lze samostatně učit na simulovaných případech. Když jsem se s městským úřadem spojila, dostalo se mi informace, že tyto webové příklady se budou používat až za rok. Začínal však jiný projekt, který byl také koncipován jako součást elektronizace administrativy, konkrétně program Diplomat, jehož cílem měl být výcvik jednotlivých aktérů změny, tj. příprava zaměstnanců na to, aby se mohli o digitalizaci efektivně zasazovat. Po několika schůzkách jsme se dohodli, že bych mohla tento výukový program pozorovat a zhodnotit jeho roli při prosazování digitální administrativy.

Program Diplomat byl vyvinut ve spolupráci s místní obchodní akademií, která ho také řídila. Probíhal po dva měsíce (od konce listopadu 2002 do začátku února 2003). Zúčastnilo se jej 16 lidí, z toho 11 účastníků z Middletownu. Sestával z devíti jednodenních školení a dalších pěti dní s projektovou náplní a jeho hodnocení bylo provedeno na základě individuálního projektu, který účastníci v průběhu kurzu zpracovávali. Na úvodních schůzkách, jichž se zúčastnili zástupci místní obchodní akademie, vedoucí projektu a výzkumná skupina, byl program Diplomat přestaven jako

strategická výuková koncepce, jejímž cílem je připravit speciálně vybrané zaměstnance pro jejich práci v roli agentů prosazujících digitalizaci administrativy.

Moje pozorování zahrnovalo šest dní školení a jeden den věnovaný projektu. Pozorování bylo prováděno na základě metodologického návodu, který v podstatě představoval soupis sledovaných informací, týkajících se jednak přítomných osob, fyzického prostředí a průběhu výuky, jednak reakcí účastníků. Již během prvního dne školení bylo jasné, že program ve skutečnosti nemá strategický význam, který mu byl připisován. Někteří účastníci měli například pocit, že byli na školení „odesláni“, aniž by skutečně chápali souvislost mezi ním a jejich prací. Navíc se jednání prvního dne nezúčastnili zástupci vedení, jejichž účast byla plánována a kteří zde měli představit konkrétní projekty se vztahem k elektronizaci administrativy. V praxi to znamenalo, že projekty, na nichž účastníci pracovali během dnů tomu věnovaných, byly voleny na základě jejich vlastních přání a zájmů. Později se ukázalo, že to není optimální způsob volby témat, a tento aspekt byl předmětem kritiky ze strany vedení, jehož zástupci se zúčastnili závěrečného hodnotícího dne, kdy účastníci projektu prezentovali výsledky svých projektů.

Cílem výzkumného projektu nebylo hodnocení jednotlivých nástrojů, jako jsou e-learning nebo program Diplomat, takže shromážděná data se týkala celé organizace. Převážná většina rozhovorů proběhla na jaře 2003. Rozhovory byly prováděny se zástupci různých úrovní vedení: s generálním ředitelem a pěti vedoucími administrativy, dále s vedoucí personálního oddělení a se třemi manažery v čele oddělení včetně manažera pro výpočetní techniku. Kromě toho jsem do svých rozhovorů zahrнула i devět z účastníků programu Diplomat, včetně tří účastníků, kteří společně tvoří Taktické uskupení – tým pro koordinaci řady projektů zahájených v rámci prosazování digitální administrativy na místním městském úřadu. Posledním interviewovaným byl vedoucí školicího střediska místní obchodní akademie. Později, na jaře 2004, jsem pozorovala průběh projektu zaměřeného na e-learning a proběhly rozhovory s jeho čtyřmi účastníky, z nichž někteří se zúčastnili i prvního kola rozhovorů. Koncem léta 2004 pak proběhly rozhovory se čtyřmi dalšími zaměstnanci, kteří byli na mou žádost vybráni jako lidé, pro něž neměl projekt digitalizace v rámci organizace žádný zvláštní význam.

Rozhovory s vedením a s běžnými zaměstnanci probíhaly podle mírně odlišných metodologických návodů. V obou případech mi však šlo o osobní informace (dosažené vzdělání a dosavadní historie zaměstnání, důvody k navázání pracovní smlouvy s městským úřadem), informace o náplni práce a hodnocení významu digitální administrativy ze strany zaměstnance pro jeho vlastní práci a pro organizaci jako celek. V případě účastníků programu Diplomat metodologický návod obsahoval i otázky týkající se důvodů k účasti dotazované osoby v programu Diplomat a jeho hodnocení toho, jak program může přispět k prosazování počítačové administrativy, zatímco otázky o programu Diplomat a jeho potenciálu pro propagaci digitalizace kladené vedení byly obecnější povahy.

Délka trvání rozhovorů se pohybovala mezi třiceti a šedesáti minutami a rozhovory byly zaznamenány na magnetofonové kazety a přepsány asistentem z řad studentů. Byla provedena fenomenologická interpretace textů (Giorgi, 1975), která vycházela z přečtení všech záznamů z pozorování a rozhovorů jako celku. V materiálu byla identifikována klíčová témata a následně použita v tématické interpretaci (Kvale, 1996) založené na pochopení napětí v organizaci coby potenciálních zdrojů příležitostí a překážek pro organizační učení. Validace interpretací spočívá v neustálém kladení si otázek, zda tyto interpretace poskytují odpovědi na otázku, již má výzkum zodpovědět. V tomto případě to znamenalo, zda lze identifikovat různé závazky organizace v souvislosti s rozvojovým projektem počítačové administrativy. Navíc to znamenalo stanovit, jakým způsobem vznikala napětí coby příležitosti a překážky a jak jako takové připravovaly půdu pro učení v organizaci pojmávané jako proces, jehož spouštěči jsou nejistoty.

Níže předkládám šest příkladů organizačního napětí vytvářeného různými závazky organizace. První tři interpretuji jako překážky učení v organizaci, jelikož tato napětí bylo obtížné překlenout a tedy takřkajíc i těžké s nimi žít. Další tři druhy napětí se zdály nadějnější, avšak může se ukázat, že se tato prognóza nenaplní. Nejprve uvádím trajektorii zachycující vývoj Middletownu, pokud jde o elektronickou administrativu. Tento příběh je nazírán především z pozice generálního ředitele organizace.

Od průmyslové obce k digitalizované

Pokud jde o informační technologie, Middletown je často považován za jednu z nejpokrokovějších obcí v Dánsku. Za tuto skutečnost z velké části vděčí vizionářskému generálnímu řediteli (který po dokončení studie odešel do důchodu). Historie Middletownu je v kostce taková, že v této průmyslové obci byl na počátku osmdesátých let dvacátého století ukončen provoz podniku, který zaměstnával řadu lidí. Middletownu se poté podařilo uskutečnit cílenou proměnu v centrum obchodu, přičemž zároveň se na městském úřadu začaly používat informační technologie.

Rozvoj počítačové administrativy v Middletownu byl zahájen již v letech 1991-92. Záměrem bylo umožnit občanům jít své záležitosti řešit na jedno místo, kde by jednali s jedním úředníkem, místo aby svůj případ museli řešit na řadě různých úřadů, např. na finančním úřadu, na školské radě, s úřadem sociálního zabezpečení atd. Byl zřízen „Podnik služeb“ (nyní fungující pod názvem „Centrum služeb“) a „již v letech 1995-96“ byla „oficiálně schválena“ strategie počítačové administrativy (IW-1M). Tím byl položen základ počítačové administrativy a dělba práce se změnila z užší specializace na obecnější znalosti a dovednosti, kdy úředníci mohou řešit širší spektrum záležitostí občanů.

Rozhodujícím prvkem vize generálního ředitele bylo od začátku zajistit, aby si lidé uvědomovali, že informační technologie slouží lidem a pomáhají zlepšovat „*spolupráci lidí a jejich součinnost*“ (IW-1M). Generální ředitel pojímá vývoj organizací tak, že pokud mají finanční pobídky přinést ovoce, „*rozvoj musí proběhnout v našich hlavách*“ (IW-1M).

Ne všichni v Middletownu však souhlasí s tím, že největší překážkou zavedení počítačové administrativy je – víceméně – tzv. lidský faktor. Jsou lidé, kteří se domnívají, že rychlému a efektivnímu rozvoji počítačové administrativy brání řada problémů technického a legislativního charakteru (např. účinné využití digitálního podpisu). Hovoří o vzájemně nekompatibilních systémech, o informačních technologiích, které v každodenním pracovním životě nefungují, jak by měly, a o tom, že v poslední době oddělení informačních technologií řídí nekvalifikovaní lidé. Znamená to, že bezprostředně hrozí nedůvěra v přechod na počítačovou administrativu.

„*Achillovou patou ve vztahu k informačním technologiím je, že pokud nedokážeme zmenšit rozdíl mezi tím, co v technické oblasti skutečně dokážeme a co bychom chtěli dokázat, se vším se dostaneme do skluzu.*“ (IW-4M)

V Middletownu tedy shledávají, že počítačové administrativě stojí v cestě jak personální, tak technické překážky. O překážky nebo nevstřícnost vůči učení v organizaci v Middletownu v pravém slova smyslu se však nejedná. V následujícím textu uvádím tři příklady překážek učení v organizaci. První z nich jsou různá pojetí rozvoje a organizačního rozvoje – a pochopitelně tedy i různá pojetí rozvojového projektu digitalizace administrativy. Druhou překážkou je strach ze snižování rozpočtu a propouštění a třetí nechuť k realizaci dalšího rozvojového projektu v organizaci.

Překážky učení v organizacích

V tomto článku jsou napětí v organizacích vytvářející prostor pro kritické myšlení a přezkoumávání pojímána jako předpoklad učení v organizacích. Tento přístup vyplývá z pragmatického pojetí

učení coby procesu spouštěného setkáními s nejistotou a z chápání organizací vycházejícího ze sociálních světů, podle nějž jsou organizace tvořeny závazky k vykonávání určitých jejich aktivit. Lze očekávat, že se setkáme s prvky příležitosti/otevřenosti i překážek/bariér, které – pokud nezaniknou – mohou přispívat k dění v organizační aréně, v níž se může dařit organizačnímu učení. Následně tedy budou uvedeny příklady překážek i příležitostí.

Překážky v organizační aréně vůči kritickému myšlení budou doloženy třemi příběhy. První z nich se týká konfliktu mezi dvěma organizacemi, jednou s projektovou a druhou s hierarchizovanou strukturou, a jedná se o příběh různých pojetí rozvoje v organizacích. Druhý příběh se týká překážek s původem v obavách z krácení rozpočtu a propouštění a konečně třetí příběh je o předchozích neúspěšných projektech, které zapříčinily nedostatek energie pro další projekt rozvoje organizace.

Počítačová administrativa a počítačová administrativa

Na městském úřadu v Middletownu lze vysledovat dvě koncepce rozvoje organizace: koncepci „dlouhodobého rozvoje“ a koncepci „žonglování s mnoha míčky“ – z nichž některé mohou skončit na podlaze. Podle první koncepce je vznik projektů výsledkem fáze plánování a následné realizace jeho výsledků (viz Austin & Bartunek, 2003). Druhá koncepce naopak vychází z chápání organizací jako celků složených z mnoha různých lidí s nápady – a z přesvědčení, že nápady mohou v organizacích vznikat v mnoha různých bodech (viz také Senge et al., 1999). Jedna manažerka střední úrovně orientovaná na vývoj se k dilematu mezi stoupenci účinnosti projektového řízení a lidmi jejího smýšlení, kteří, pokud jde o vývoj, dávají přednost spíše práci *ad hoc*, vyjádřila následovně:

„Pokouším-li se je pochopit, je to proto, že mají jiný soubor hodnot, jsou to profesionálové zaměřeni na realizaci projektů, (...), ale současně mám pocit, že opomínají potřebu jasně si definovat, kde by oblast, za niž jsou zodpovědní, měla být za pět nebo deset let.“ (IW-10ML)

Vzhledem ke skutečnosti, že Middletown se již tak jako tak bouřlivě rozvíjí, si řada lidí v manažerských pozicích stejně jako mnoho řadových zaměstnanců klade otázku, zda je skutečně potřeba takový rozvoj místního úřadu v situaci, kdy jsou problémy i s běžným provozem. Jedna manažerka se vyjádřila, že mnohé projekty, které se tu spouštějí, se zdají rozvratné, protože *„jsme provozní organizace, kde je také třeba zajistit hladký každodenní provoz, zvláště protože tu máme občany, kteří se domáhají služeb.“ (IW-4M)* Na otázku, zda tendence vyčleňovat mnoho lidí na rozvoj a příliš málo na běžný provoz, je příliš silná, jedna zaměstnankyně odpověděla:

„Každopádně je tu něco, co naznačuje, že jsou tu pokusy věci změnit, a někdy jsou to zbrklé pokusy nastartovat vývoj, který by umožnil hladký provoz.“ (IW-18E)

Další manažerka střední úrovně má stejný pocit a není si jistá, *„jestli musíme být pořád za každou cenu v přední linii, jestli bychom se spíš neměli zaměřit na prvotřídní provoz.“ (IW-9ML)* Jiná manažerka připisuje vysokou míru rozvoje charismatické povaze vedoucího městského úřadu, který je podle ní šéfem organizace, která s ním tak docela nedokáže držet krok:

„Podle mého názoru zvenčí vypadáme, že jsme už urazili kus cesty, a to díky mimořádně silnému a velice technologicky orientovanému vedoucímu. Ale trochu mi to připomíná situaci, kdy Hagar Hrozný [komiksová postava, pozn. překl.] posbívá své šiky a vyrazí s nimi dobývat pevnost, ale když dorazí k mostu, jeho armáda je několik kilometrů za ním.“ (IW-7M)

Ostatní zaměstnanci poukazují na to, že ne všichni na middletownském městském úřadu dokážou se změnami držet krok, což má pro úspěch rozvoje zásadní význam, protože:

„Skutečný rozvoj organizace, takový, který skutečně funguje, se nedá realizovat, aniž by se zvoleným směrem souhlasili všichni, od nedávno nastoupivšího praktikanta až po služebně nejzasloužilejšího šéfa. (...) Tak to skutečně bylo, když jsme začínali s Podnikem služeb. Všichni

odshora až dolů jsme byli synchronizováni (...) a prakticky v nulovém čase proběhly obrovské změny.“ (IW-15E)

Tatáž zaměstnankyně zdůrazňuje důležitost toho, aby byla slova následována činy, například v souvislosti se sestavováním akčních plánů: *„Všechno to souvisí s důvěrou, se zkušeností, že když se něco dohodne, taky to tak bude, například pokud jde o zásady řízení.“ (IW-15E)*

Dva typy organizace identifikované na městském úřadu v Middletownu, liniové a projektové řízení, tudíž uplatňují odlišný druh logiky, což někteří lidé vnímají pozitivně:

„No, často si říkám, že kdybychom tu měli jen jedno nebo druhé, možná by nám něco chybělo. (...) Liniové řízení garantuje, že všechno bude v pořádku, že se rozpočty čerpají, když je potřeba, a tak dále. Někdy jsou ale při liniovém řízení úlohy vedení nebo zaměstnanců málo flexibilní, takže pak projektové řízení nedává optimální výsledky. Kdybychom tu naopak měli jen projektové řízení, možná (...) ale možná to je jen chabý odvar oproti tomu, jak by věci mohly fungovat. (...) Možná i ty konflikty jsou ve skutečnosti způsob, jak dosáhnout akce a interakce (...) je to prostor pro střetávání.“ (IW-10ML)

Ostatní vnímají tento potenciálně konstruktivní „prostor pro střetávání“ jako výraz skutečnosti, že *„příliš mnoho myslivců, zajícova smrt“*, takže je pak těžké prorazit s *„jasně formulovanými cíli“* (IW-3M), kterých je podle tohoto manažera zapotřebí k tomu, aby organizace pokud možno hladce fungovala. Někdo by mohl namítnout, že ve veřejné správě, například na obecních úřadech, je liniové řízení známým druhem struktury, spoléhajícím se na známý systém podřízenosti a jednoznačnou dělbu práce mezi vedením a zaměstnanci. Neplatí to o projektovém řízení, které vychází spíše z odbornosti než z tradičního systému podřízenosti. U projektově řízené organizace však může být problémem z jednotlivých projektů se nějak poučit, aby se nemuselo začínat pokaždé znovu od začátku.

Pohledů na to, co to je elektronizovaná administrativa, je celá řada. Rozdíly mezi nimi lze částečně vysvětlit tím, jak daleko v dané administrativní oblasti elektronizace postoupila. Nejdokonaleji elektronizovanou oblastí je například výběr daní. Při formulaci koncepce digitalizace sehrávají navíc roli i různé sféry zodpovědností. Člověk zodpovědný za ekonomickou oblast například bude obhajovat koncepci elektronizace administrativy vycházející skutečnosti, že byla uzavřena tříletá smlouva s městskou radou, podle níž má v administrativě pracovat méně lidí, přestože je třeba vyřešit stejné množství úkolů:

„(...) lepší, než jsou dnes, kdy bude na úkoly těsněji spjaté s rozvojem uvolňováno větší množství financí – a jsou tu požadavky i na další oblasti. Je to náročný proces přizpůsobování, mimo jiné proto, že tu máme řadu zaměstnanců s mnohaletými zkušenostmi, ale nepřijímá velkým vzděláním mimo základních kancelářských dovedností, takže to budou opravdu velké změny.“ (IW-2M)

Podle ostatních je elektronizace administrativy procesem, který lze jen stěží dokončit před vypršením tříleté smlouvy, *„protože rozvoj neskončí jen proto, že jsme elektronizovali všechny naše běžné pracovní úkony“* (IW-12E). Organizace budou o efektivitu a racionalizaci usilovat vždycky, ať už pomocí nových technologických prostředků nebo bez nich. Jakým druhem projektu je tedy elektronizace administrativy? Jeden z manažerů to viděl takto:

„Elektronizovanou administrativu vidím v první řadě jako velké množství drobných projektů. Podle mě digitalizace není nějaké jedno velké geniální řešení. Jsem také přesvědčen, že je důležité nezapomínat, že digitalizace administrativy není něco, co bude za dva roky hotové (...), protože se celou dobu musíme soustředit na to, jak zefektivnit naše běžné úkony.“ (IW-3M)

Mezi představami a realitou tedy zjevně existuje zajímavý rozkol, jelikož někteří lidé se domnívají, že velké množství představ jaksi není vyváženo realitou. V některých lidech projekt zavádění elektronické administrativy nebudí důvěru, může za to, že *„lidé přicházejí o energii“*

(IW-4M). Jinak řečeno, lidé by si měli dát pozor, aby „*stáli oběma nohama na zemi, aby se všemi těmi představami nenechali příliš unést*“ (IW-12E). Toto dilema se dotýká problému definování a interpretace pojmu rozvoje organizace, zvláště digitalizace administrativy.

Toto napětí vnímám jako překážku, avšak jako překážku, která by se mohla otevřít směrem k přezkoumávání a kritickému myšlení, jelikož je zde určité vědomí potřeby obou pohledů na rozvoj organizace a digitalizace administrativy jako takové. Současné klima však takovým diskuzím nepřeje – snad proto, že na městském úřadě v Middletownu panují obavy z krácení rozpočtu a propouštění i jistá únava vůči novým projektům.

Krácení rozpočtu, propouštění a určitá únava

Příběh o krácení rozpočtu a propouštění také vypovídá o překážce – o nejistotě a strachu, které tu panují na úkor otevřenosti vůči organizačnímu učení. Sotva se najde někdo, kdo by pochyboval o tom, že digitalizace administrativy souvisí se zefektivňováním provozu, takže v budoucnosti nebude zapotřebí tolika zaměstnanců. Proti efektivnosti práce nikdo nic nemá, ale lidé se bojí, že přijdou o zaměstnání:

„Nedokážu si představit, že by někdo, kdo je tady zaměstnaný, řekl: „Podívejte, když uděláme tohle nebo támhleto, práce, kterou dělám, se o deset procent scvrkne.“ Ani si nedovedu představit, že by někdo řekl: „Je mi to ukradené.“ Všichni svou práci chceme víceméně dělat pokud možno co nejefektivněji, a pochopitelně co nejlépe. (...) Ale když lidé musí navíc ke své práci ještě věnovat čas tomu, aby ji měnili, a vědět přitom, že si ve skutečnosti pod sebou řezou větev, tak to si pak myslím, že nadšení začne trochu opadat.“ (IW-15E)

Názory se různí i podle toho, jak má probíhat úspora zaměstnanců, jestli to má být přirozeným úbytkem pracovní síly, nebo přímým propouštěním a najímáním kvalifikovanější pracovní síly. Rozdíly jsou i v tom, s jakým časovým rámcem se pro digitalizaci administrativy počítá, zvláště vzhledem k případným technickým problémům, o nichž jsme se už zmínili.

Jako možný důvod, proč digitalizace administrativy vyvolává strach z krácení rozpočtu a propouštění, lidé uvádějí to, jak byl projekt digitalizace v organizaci zahájen. Jedna zaměstnankyně k tomu říká:

„Co jsme se o digitalizaci administrativy různě po firmě doslechli, souviselo se snižováním stavů, ke kterým to zřejmě povede. To, že lidi vyhodíte na dlažbu, nikdy nikdo nebude vnímat pozitivně a na takovém projektu se rozhodně nikdo nepředře, to je jasné.“ (IW-15E)

Na městském úřadě v Middletownu existuje – a zřejmě důvodně – výrazný pocit, že účelem digitalizace administrativy je racionalizace práce, krácení rozpočtu a propouštění lidí. Totéž se již ukázalo dříve v rozhovoru s jedním z vrcholových manažerů, který na projekt digitalizace administrativy pohlíží optikou smlouvy s městskou radou o snižování stavů administrativních pracovníků.

Je vysoce nepravděpodobné, že by někdo dokázal nastartovat projekt, který bude obnášet krácení rozpočtu a propouštění, aniž by v organizaci vznikly obavy a to, co zde nazýváme překážky učení v organizaci. Je však možné, že pocit, že myšlenka digitalizace administrativy je „*silně přehnaná*“ (IW-24E) představuje pnutí opačným směrem – k otevřenosti podmínek či snad k lhostejnosti, která bývá nejhorším nepřitelem organizačního učení v organizacích. Tím, co vytváří překážky a snad i lhostejnost, je pocit, že se jedná jen o další v dlouhé řadě neúspěšných projektů. Jeden zaměstnanec se vyjádřil:

„Jestliže lidé nebo skupina zaměstnanců už někdy zažili situaci, kdy byli zdrceni neúspěšným pokusem o něco, nebo měli pocit, že jim něco násilím nacpali, aniž by to vedlo k nějakým výsledkům, je těžké znovu vzbudit nadšení.“ (IW-12E)

Shrneme-li to, uvedli jsme zde příklady překážek/nevěřícího/bariér vůči organizačnímu učení v organizační aréně, způsobených rozdíly v chápání vývoje organizace a digitalizace administrativy, strachem z krácení rozpočtu a propouštění a přáním vyhnout se opakování zkušenosti z dřívějších neúspěšných projektů a ztrátě času. V následující kapitole uvedeme tři příklady toho, co zde nazýváme příležitosti/vstřícnost/otevřenost k organizačnímu učení v organizační aréně.

Příležitosti k organizačnímu učení

Naše tři ukázky příležitostí – nebo částečných příležitostí –, které rozpouštějí napětí a které mohou otevřít cestu organizačnímu učení, nejprve dokládají myšlenku, že rozvoj organizací a informační technologie jako takové vytvářejí nové možnosti; jde jen o to chopit se nabízených možností. Zadruhé ukazují, do jaké míry je městský úřad v Middletownu otevřený vůči občanům, což rozšiřuje perspektivy této organizace; a za třetí tyto příklady popisují vznik a průběžný rozvoj Centra služeb, které občanům umožňuje získat odpovědi na jejich otázky od jednoho člověka na jednom místě, což proto představuje přerod zaměstnanců ze specialistů v generalisty.

„Digitalizace je dar“

Vstřícnost organizační arény vůči organizačnímu učení prostřednictvím nových technologií a rozvoje organizace je jednoznačně cílem ředitele, který říká, že *„proces učení pramenící z toho, že se ocitneme v novém prostředí s novými možnostmi, nemůže být krátkodobý – zabere čas.“* (IW-1M) Říká dále:

„Tato situace nejenže vyžaduje, aby vedení vytvořilo prostor (pro rozvoj a učení, BE). To by nestačilo. Dostatečnou podmínkou je jedině to, že jsou k tomu, aby tento prostor vytvořili, nebo aby jeho vytvoření požadovali, připraveni také jednotlivci.“ (IW-1M)

Jeden ze zaměstnanců navíc o digitalizaci mluví jako o „daru“ a výzvě“ (IW-12E). Když přijde řeč na e-learning, častou reakcí je poznámka, že jej lze využívat, když během dne nastane odliv klientů. Jeden ze zaměstnanců, kteří jsou informačním technologiím a e-learningu nejvíce nakloněni, však říká, že e-learning nelze zavést, protože neexistuje *„doba, kdy bychom mohli říct, že teď budeme dělat něco jiného (než je naše obvyklá každodenní práce, BE).“* (IW-14E)

Příběh vstřícnosti organizační arény vůči organizačnímu učení díky technologiím a rozvoji organizace je tedy do značné míry ovlivněn tím, zda existuje vůle tyto výhody vidět – a snad i tím, jak probíhá den v Centru služeb, včetně absence příležitostí věnovat se něčemu jinému než běžným pracovním povinnostem.

Otevření se vnějšímu světu

Jiným příběhem vstřícnosti organizační arény vůči organizačnímu učení je příběh o otevírání se organizace vůči vnějšímu světu. Lze také říci, že je o tom, jak lze neuvažovat o práci jako o souboru jasně vymezených odborností, ale o otevírání se veřejnosti a službě občanům. Jedna manažerka střední úrovně k tomu říká:

„Myslím, že o městském úřadu by se mělo uvažovat ve vztahu k občanům a že bychom se měli ptát: „O jaké občany se přesně jedná?“ Pak bychom se měli snažit organizaci přizpůsobit podle toho, co jednotlivé typy občanů, důchodci a tak dále, skutečně potřebují. Tohle (uvažování v pojmech jasně vymezených specializací, BE) je, jak se říká, silážové myšlení. Musíme se ho zbavit a začít uvažovat jinak.“ (IW-8ML)

Jiný manažer střední úrovně to vidí následovně: *„Jsme městský úřad, ne jen další provozovna služeb. Máme zodpovědnost vůči místním občanům, jde o jejich blaho.“* (IW-10ML)

Tento druh uvažování – ne v rámci jasně vymezených specializací, ale s ohledem na různou duhu občanů – je plodem dlouhého vývoje. Je to svým způsobem „revoluce“, jelikož tento přístup znamená posun paradigmatu od organizace vědění v takovéto organizaci do jednotlivých odborností k hledání východiska v různých typech občanů. Tento jev pokládám za třetí příklad situace, kdy se napětí mění ve vstřícnost vůči organizačnímu učení, avšak to, zda výsledkem bude skutečně vstřícnost/příležitost, silně závisí na tom, jak bude prožívána ztráta předchozích zkušeností v rámci jasně vymezených specializací.

Orientace na občana se odráží v uspořádání Centra služeb, avšak ne všichni zaměstnanci by v této části organizace chtěli pracovat, protože je zde zapotřebí generalistů se všeobecnými znalostmi. Jeden zaměstnanec pracující v Centru služeb proto říká, že Centrum služeb není příliš atraktivní pracoviště, protože „naše problematika je tak široká. Potřebujeme mít aktuální přehled o spoustě věcí a vědět je okamžitě – nebo alespoň vědět, kde tyto informace získat.“ (IW-16E) Tentýž zaměstnanec v pozdějším rozhovoru uvedl, že „V budoucnosti snad budeme schopni v Centru služeb dělat všechno sami, protože se budeme moct napojit na systém a být občanům nápomocni, nebo si občané budou schopni poradit i sami.“ (IW-16E)

Někteří lidé vnímají ztrátu specializovaných znalostí jako problém, zvláště ve vztahu k zacvičování nově příchozích zaměstnanců. Pokud budou všichni generalisté zaměřeni na konkrétní druh občana, co se stane se specializovaným věděním? A kromě toho, je vůbec možné vložit všechny informace do expertních systémů a pak je rovnoměrně rozdělit mezi všechny generalisty?

Tyto příklady vstřícnosti organizační arény vůči organizačnímu učení – tyto „přirozeně“ vzniklé příležitosti, vstřícnost vůči občanům a s ní související vývoj směrem od specialistů ke generalistům – stejně jako příklady překážek/nevstřícnosti uvedené výše také mohou být do jisté míry vnímány jako vstřícnost/příležitosti a nevstřícnost/překážky současně. Povaha každého příkladu (to, zda je spíše překážkou, nebo příležitostí) může výrazně záviset na tom, jak je dotýčný v organizaci situován a z jaké perspektivy na rozvoj organizace a s ním související změny pohlížíme. Jde o to, že všechny příklady jsou příklady příležitostí/vstřícnosti a překážek/nevstřícnosti a že jejich vývoji se může a nemusí dostat podpory podle toho, zda zde existuje vědomí potřeby udržovat napětí vedoucí k situacím charakterizovaným nejistotou, které mohou fungovat jako spouštěče přezkoumávání a aplikace kritického myšlení, a tudíž mohou vést k učení. To však může záviset na tom, zda tato napětí lze udržet při životě, či ne, což dále závisí na tom, zda posuzovatel dokáže nahlédnout, že tato napětí vznikají z potřeby obou stran od něčeho se odlišovat.

Závěr a diskuze

Myšlenka aplikovat pojetí učení v organizacích coby procesu, jehož spouštěči jsou různá napětí v aréně o mnoha hlasech, vychází z pragmatického pojetí učení a organizace. Učení se zde chápe jako proces, jehož spouštěči jsou setkání s nejistotami, v jejichž důsledku nastupuje kritické myšlení (nebo přezkoumávání). Pragmatické pojetí procesu organizace v organizacích tyto celky nahlíží jako arény tvořené společenskými světy strukturovanými různými závazky k vykonávání jejich aktivit. Takovéto pojmání učení cíleně rozlišuje mezi socializací a učením pomocí způsobu myšlení, tj. použitím myšlenek, konceptů a teorií, aplikovaných jako nástroje pochopení, za účelem lepšího porozumění a opětovného vyvolání zážitku. Neznamená to, že by se socializace obešla bez myšlení, ale to, že rozlišováním mezi učením a myšlením se přes společné či kolektivní kritické myšlení, jehož cílem je překlenout napětí v organizaci, dostáváme k intervenčním postupům. Pojmu „kritické myšlení“ dávám přednost před „reflexí“, neboť nepřímou implikuje, že přezkoumávat/přát se znamená být kritický vůči myšlenkám a praxi používaným v organizaci. Znamená to také kritický postoj vůči vlastnímu myšlení, kdežto reflexe může být jen neškodným procesem (třebaže to není vždy záměrem, viz např. Vince, 2002).

Pojímáním organizací jako společenských světů tvořených závazky je možné odstranit nedostatky toho, co vnímám jako absenci subjektu v chápání organizací jako společenství s vlastní praxí, a tudíž i v chápání učení jako vzorců přístupu a účasti. Toto pojetí nám totiž podle mého názoru nedovoluje vysvětlit různé zacílení a výsledky učení. Navíc nám neumožňuje vnímat a oceňovat různorodost závazků a směřování. Předkládané pojetí organizací v sobě tudíž skrývá napětí, stejně jako různé závazky, motivované zčásti emocionálně, a jako takové jej lze spojovat s pojetím učení jako setkání s nejistotou.

Nevýhodou tohoto pojetí učení v organizacích je, že může nadměrně zdůrazňovat voluntarismus a přehlížet strukturálně předurčené vztahy moci a vlivu. Umožňuje nám nicméně chápat, že napětí v organizacích vzniká z různohlasí, které nemusí nutně artikulovat tradiční předěl mezi vedením a zaměstnanci, ale naopak může procházet napříč organizační arénou. Tyto různé hlasy souvisejí se závazky – s přístupem a účastí – stejně jako s možnostmi kritického myšlení či přezkoumávání našich setkání s nejistotou.

Bibliografie

- Altman, I., & Rogoff, B. (1987). World views in psychology: Trait, interactional, organismic, and transactional perspectives. In D. Stokols & I. Altman (Eds.), *Handbook of environmental psychology* (Vol. 1, pp. 7-40). New York: John Wiley & Sons.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning ii. Theory, method, and practice*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.
- Austin, J. R., & Bartunek, J. M. (2003). Theories and practices of organization development. In W. C. Borman, D. R. Ilgen & R. J. Klimoski (Eds.), *Handbook of psychology: Vol. 12. Industrial and organizational psychology* (pp. 309-332). New York: John Wiley and Sons.
- Brown, N. O. (1959). *Life against death: The psychoanalytical meaning of history*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Clarke, A. E. (1991). Social worlds/arenas theory as organizational theory. In D. R. Maines (Ed.), *Social organization and social process. Essays in the honor of anselm strauss* (pp. 119-158). New York: Aldine de Gruyter.
- Cook, S. D. N., & Yanow, D. (1993). Culture and organizational learning. *Journal of Management Inquiry*, 2(4), 373-390.
- Dierkes, M., Antal, A. B., Child, J., & Nonaka, I. (Eds.). (2001). *Handbook of organizational learning and knowledge*. Oxford: Oxford University Press.
- Dinnerstein, D. (1976). *The mermaid and the minotaur: Sexual arrangements and human malaise*. New York: Harper & Row.
- Easterby-Smith, M., & Lyles, M. A. (Eds.). (2003). *The blackwell handbook of organizational learning and knowledge management*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Elkjaer, B. (2003). Social learning theory: Learning as participation in social processes. In M. Easterby-Smith & M. Lyles (Eds.), *The blackwell handbook of organizational learning and knowledge management* (pp. 38-53). Malden, Oxford, Melbourne, Berlin: Blackwell Publishing.
- Elkjaer, B. (2004). Organizational learning: The 'third way'. *Management Learning*, 35(4), 419-434.
- Elkjaer, B. (1985). „vi frygter alle kvinders vilje og magt“. *Forum for Kvindeforskning*, 4, 47-51.

- Emirbayer, M. (1997). Manifesto for a relational sociology. *American Journal of Sociology*, 103(2), 281-317.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023.
- Gherardi, S. (2001). From organizational learning to practice-based knowing. *Human Relations*, 54(1), 131-139.
- Gherardi, S., Nicolini, D., & Odella, F. (1998). Toward a social understanding of how people learn in organizations. The notion of situated curriculum. *Management Learning*, 29(3), 273-297.
- Giorgi, A. (1975). An application of phenomenological method in psychology. In A. Giorgi, C. T. Fischer & E. L. Murray (Eds.), *Duquesne studies in phenomenological psychology*, ii (pp. 82-103). Pittsburgh: Duquesne University.
- Kvale, S. (1996). *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice. Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1997). Learning, apprenticeship, social practice. *Nordisk Pedagogik*, 17(3), 140-151.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.
- Nicolini, D., Gherardi, S., & Yanow, D. (2003). Introduction: Toward a practice-based view of knowing and learning in organizations. In D. Nicolini, S. Gherardi & D. Yanow (Eds.), *Knowing in organizations. A practice-based approach* (pp. 3-31). Armonk, New York: M.E. Sharpe.
- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., Roth, G., & Smith, B. (1999). *The dance of change. The challenges of sustaining momentum in learning organizations. A fifth discipline resource*. London: Nicholas Breadley Publishing.
- Vince, R. (2002). Organizing reflection. *Management Learning*, 33(1), 63-78.

Učení a vzdělávání v podniku a jejich podmínky

Zuzana Šimberová²

Úvodem

Podnikové vzdělávání jako součást dalšího profesního vzdělávání a potažmo celoživotního učení se v posledních desetiletích dostává do popředí nejen v odborných diskusích, ale také na poli praxe, kde mu podniky věnují stále více pozornosti a péče. Přesto v České republice zatím výzkumy podnikového vzdělávání v souvislosti s prostředím, v němž se odehrává, a dalšími podmínkami, které na něj působí, absentují, nicméně na příkladech ze zahraničí (př. Evans et al., 2006, Rainbird, Fuller, Munro, 2004, Ellström, Gill, Kock, 2006) je zřejmé, že si tato oblast pozornost zaslouží.

Cílem následujícího příspěvku je přiblížit souvislosti učení a vzdělávání v podniku a faktorů či podmínek, které jsou v podniku utvářeny vědomě či nevědomě, z podnětu podniku či vlivem osobností jednotlivých zaměstnanců.

Nejprve jsou představena teoretická východiska vztahující se k podmínkám ovlivňujícím učení a vzdělávání v podniku. Je představen systém podnikového vzdělávání a tři koncepty propojující učení a vzdělávání v podniku s organizační kulturou a klimatem jako podmínkami existujícími v podniku – učící se organizace, expanzivní a restriktivní učební prostředí a vztah mezi typem učení a logikou práce v podniku. Následují osobnostní a biografické podmínky a vnější okolnosti. Poté jsou uvedeny některé příklady faktorů působících na učení zaměstnanců v podnicích vycházející z výzkumu provedeného v českém prostředí v minulém roce.

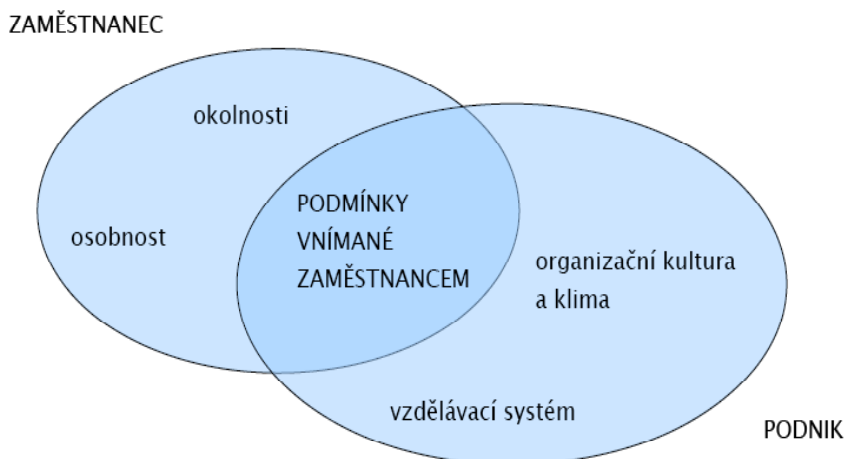
1. Podmínky ovlivňující učení a vzdělávání v podniku – teoretická východiska

Nejprve se zaměřím na vyjasnění používaných pojmů a jejich teoretické zakotvení. Již jsem zmínila několik skupin, do nichž můžeme jednotlivé faktory zařadit. Všechny faktory více či méně na jedince působí, ten je více či méně vnímá a bere je v potaz při uvědomovaném i neuvědomovaném rozhodování o svém zapojení do procesu učení a vzdělávání.

Na základě domácí i zahraniční literatury bylo vytvořeno velmi zjednodušené schéma (Schéma 1), které znázorňuje podmínky vycházející z podniku na straně jedné a podmínky vycházející ze zaměstnance na straně druhé. Tyto dvě velké oblasti se protínají tam, kde jsou zaměstnancem vnímány. Přestože jsou tyto podmínky vnímány, nemusí být uvědomovány a mnohdy o nich respondenti hovoří, aniž by to měli v úmyslu a dané charakteristiky jsou zmiňovány častěji implicitně.

² Zuzana Šimberová je doktorskou studentkou Pedagogiky na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity.

Schéma 1: Podmínky ovlivňující učení a vzdělávání v podniku



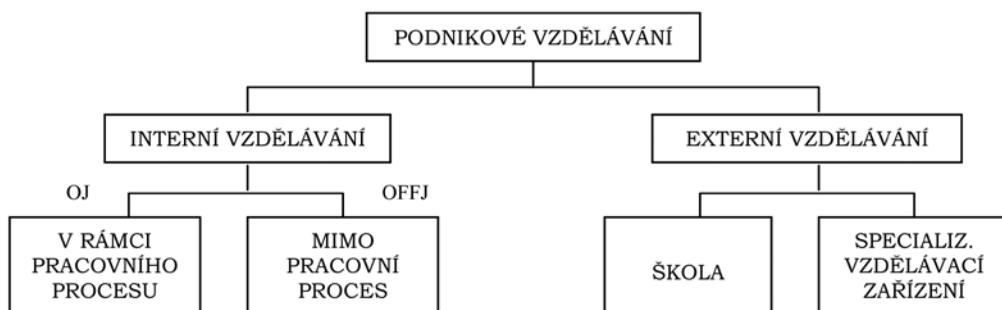
Nyní se pokusím stručně představit čtyři základní skupiny faktorů, tj. organizační kultura a klima a systém vzdělávání na straně podniku a vnější okolnosti a osobnostní charakteristiky na straně zaměstnance.

1.1. Podnikový systém vzdělávání

V podniku dochází k různým formám a druhům učení a vzdělávání. Nejčastěji se hovoří o podnikovém (či firemním) vzdělávání, které nabývá na významu zejména díky prosazování se konceptu celoživotního učení. Přestože v zahraničí je téma rozvoje kompetencí zaměstnanců na pracovišti včetně jeho podmínek a vlivu prostředí častým předmětem výzkumů (př. Brown, 2006, Evans, 2006, Ellström, 2006), v České republice téměř neexistují zdroje informující o vzdělávání a učení realizovaném v podnicích, jak odhalila analýza článků publikovaných v odborných časopisech v posledních deseti letech (Pol et al., 2007). Je sice možné získat některé informace, vycházející zejména ze statistických údajů o počtech proškolených pracovníků, výši investic do školení, počtech podniků věnujících se vzdělávání apod. (např. Lidské zdroje, 1999, 2003, Podkladové, 2003), ale nevypovídají o podmínkách učení a vzdělávání v podnicích ani o vztahu učení a vzdělávání k jiným charakteristikám podniku, jako je např. organizační kultura a klima.

Definice podnikového vzdělávání podle Palána (1997, s. 86) říká, že podnikové vzdělávání je „vzdělávací proces organizovaný podnikem“, a to „systematický proces změny pracovního chování, úrovně znalostí a dovedností včetně motivace zaměstnanců organizace.“ Jeho formy (viz Schéma 2) souvisí s rozdělením na učení formální, neformální a informální.

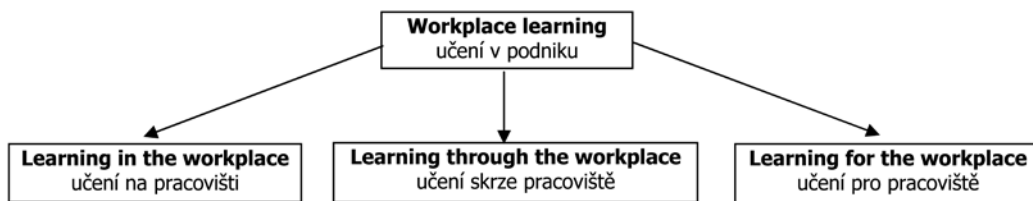
Schéma 2: Formy podnikového vzdělávání (Palán, 2002, s. 66)



Je pravděpodobné, že v podnicích probíhá především učení neformální (jako interní vzdělávání mimo pracoviště, tzv. off-the-job training, příp. jako externí ve specializovaném zařízení) a informální (jako interní vzdělávání/učení na pracovišti, tzv. on-the-job training, „learning-by-doing“, mentoring, tutoring apod.), tzn. spontánně probíhající učení, které nemusí být záměrné a je přirozeným doprovodným znakem každodenního života (Memorandum, 2000). Přesto nesmíme zapomínat ani na vzdělávání formální, které vede k dosažení stupně vzdělání, získání uznávaných certifikátů a kvalifikací a odehrává se zejména jako vzdělávání externí (ve škole). Formální vzdělávání může být vyžadováno či podporováno podnikem a může vycházet z potřeb daného pracovního místa (např. požadavek vysokoškolského vzdělání pro určitou pozici).

V zahraniční literatuře týkající se učení a vzdělávání v podniku (př. Evans et al., 2006) se používá také termín „workplace learning“, který může být přeložen do češtiny jako učení na pracovišti, podnikové vzdělávání nebo učení v podniku podle obsahu, ke kterému se vztahuje. Také se místo výše uvedeného dělení na formální, neformální a informální učení vyskytuje rozdělení na učení na pracovišti, prostřednictvím pracoviště a pro pracoviště (Evans et al., 2006, s. 7-8, viz. Schéma 3), které v prostředí podniku považují za výstižnější a smysluplnější.

Schéma 3: Učení v podniku podle zahraniční literatury (Evans et al., 2006)



Učení na pracovišti se vztahuje k různým formám učení, které mohou být formálně strukturovány nebo probíhají spontánně během sociálních interakcí, např. pozorování ostatních, dělání a opravování chyb apod. Důležité je, kolik příležitostí k učení organizace poskytuje.

Učení skrze pracoviště odkazuje na příležitosti k učení, ke kterým mají pracovníci přístup díky svému vztahu k zaměstnavateli, př. přes zaměstnanecké benefity nebo jako podmínka členství v profesní organizaci. Nemusí se jednat pouze o učení pro současnou práci, ale také pro vlastní rozvoj a budoucí zaměstnatelnost.

Učení pro pracoviště představuje příležitosti k učení úzce či široce definované. Na příklad to může být úzce definovaný trénink pro práci naplňující potřeby zaměstnavatele. Na druhou stranu to může být široce definované všeobecné vzdělávání, které může přímo či nepřímo souviset s prací, ale naplňující potřeby zaměstnance.

Přestože se obecně používá termín podnikové vzdělávání, v následujícím textu upřednostňuji termín učení, případně učení a vzdělávání v podniku, který zdůrazňuje aktivitu učícího se jedince a pokrývá také oblast naprosto neuvědomovaného učení při výkonu práce.

1.2. Organizační kultura a klima

Této skupině podmínek je věnován větší prostor, neboť se jeví jako velmi významná a lze s ní v rámci podniku dále pracovat na zlepšování nejen učení a vzdělávání. Organizační klima neboli prostředí v podniku je založeno na vnímání podniku jeho zaměstnanci a je charakterizováno „vztahy mezi lidmi a organizací a vztahy nadřízenosti a podřízenosti. Ty jsou určeny vzájemným působením cílů, formálních struktur, řídicích procesů a stylů a chováním lidí“ (Lukášová, 2004, s. 269). Samozřejmě to, jak se člověk v práci cítí a jak vnímá hodnoty, pravidla, vzory chování a jednání, způsoby řízení apod. (tyto vlastnosti podniku bývají označovány jako podniková kultura), ovlivňuje jeho chování a jednání, tedy také jeho přístup k učení a vzdělávání v rámci podniku (Šigut, 2004). Přestože u nás výzkumy tohoto typu absentují, v zahraničí lze nalézt mnohé inspirace. Např. ve Velké Británii byl proveden rozsáhlý výzkum (Evans, Hodkinson, Rainbird, Unwin, 2006), který odhalil silnou vazbu mezi typem prostředí (expanzivním a restriktivním) v organizaci a postojem zaměstnanců k učení a vzdělávání. Také Švédové Ellström, Gill, Kock (2006) zkoumají vztah mezi učním a vzděláváním v práci a některými charakteristikami podniku, př. organizace práce, vedení podniku apod., především z pohledu zaměstnanců.

Nicméně přece jen existují určité vzory, které vnímají učení v podniku jako významnou součást personální strategie a uvědomují si také ty charakteristiky organizačního klimatu a kultury, které je pozitivně ovlivňují. Jedním z nich je koncept učící se organizace, kterou můžeme snad bez nadsázky označit za příklad ideálního organizačního klimatu ve vztahu k učení v podniku. Druhým podnětným příkladem, o němž se zmíním, je vytvoření rámce pro posouzení organizační kultury podle jejího přístupu k učení od restriktivního po expanzivní. Třetím a posledním uvedeným příkladem je vztahení logiky práce a tedy určitých podmínek k logice učení podle Ellströma.

1.2.1. Učící se organizace

Prvním zmíněným konceptem, který umožňuje pochopit úzký vztah mezi organizačním klimatem a učním v podniku, je učící se organizace. Je možné ji chápat jako organizační klima svého druhu, které vědomě podporuje všechny typy učení (formální, neformální, informální) a vytváří také vhodné podmínky (Šigut, 2004). Charakteristiky, které utvářejí základ učící se organizace jsou následující:

- ◆ práce a učení v týmech,
- ◆ spolupráce útvarů uvnitř organizace,
- ◆ systém sdílených představ a cílů,
- ◆ jedinci, týmy a organizace učící se ze zkušenosti,
- ◆ individuální, týmové i organizační učení oceňováno,
- ◆ rozvoj nových myšlenek, metod a procesů podporován,
- ◆ přijímání rizika podporováno,
- ◆ odpovědnost a autorita delegovány,
- ◆ od každého jedince očekáván maximální výkon a každý jedinec k němu podněčován (Clarke, 2001, s. 3).

Je zřejmé, že pokud se mluví o charakteristikách organizace, která je považována za následováníhodnou v oblasti rozvoje učení, využívání znalostí, dovedností a zkušeností pracovníků, všechny je možné zařadit pod nálepku organizační klima, případně v širším pojetí organizační

kultura a dokonce rozřadit pod její jednotlivé složky (představy, hodnoty, cíle apod.). Jeden z bodů – systém sdílených představ a cílů – dokonce explicitně vyjadřuje dvě základní složky organizačního klimatu. Koncept učící se organizace jasně ukazuje, že takový podnik považuje učení a vzdělávání za jednu ze svých priorit a vnímá jeho obrovský význam pro svůj další rozvoj. Taktéž pracovníci takového podniku ochotněji a s větší samozřejmostí přistupují k různým druhům učení než v běžných podnicích.

1.2.2. Expanzivní a restriktivní učební prostředí

Druhý příklad, který jsem zmínila vychází z výzkumu přístupu podniků k přípravě učňů. Evans et al. (2006) vytvořili na základě výzkumu učebního prostředí rámec zahrnující několik charakteristik, které se významně projevují v oblasti učení (viz Schéma 4). Autoři (Evans et al., 2006, s. 39) hovoří o „dimenzích kultury, které hrají klíčovou roli ve vytváření kvalitního učebního prostředí“. Právě zde se propojuje učební prostředí s kulturou, neboť všechny (nebo alespoň téměř všechny) charakteristiky učebního prostředí jsou vlastně složkami organizační kultury, která byla popsána výše, tj. styl řízení (role manažera), hodnoty (týmová práce, podpora rozvoje apod.) a normy.

Charakteristiky učebního prostředí (či učící se kultury, tj. organizační kultury ve vztahu k učení) jsou uvedeny jako extrémní kontinua od expanzivního po restriktivní přístup k učení. Cílem autorů (Evans et al., 2006) při konceptualizaci expanzivního a restriktivního přístupu k učení bylo identifikovat znaky prostředí nebo pracovní situace, které ovlivňují, jak dalece pracoviště jako celek vytváří příležitosti a naopak bariéry k učení. Umístění dané organizační kultury na této škále určuje, do jaké míry je učení podporováno. Na základě zmíněných charakteristik je patrné, že čím více se daná organizace blíží k expanzivnímu konci škály, tím více je učení podporováno. Avšak nelze tvrdit, že po vytvoření expanzivnějšího učebního prostředí automaticky vzniknou nové formy práce a učení. Empirickým výzkumem jen bylo zjištěno, že expanzivní přístup k rozvoji pracovníků pravděpodobně zvyšuje kvantitu a rozsah příležitostí k participaci a tedy k učení. Expanzivní prostředí také častěji podporuje synergie mezi osobním a organizačním rozvojem (Evans et al., 2006, s. 36).

Tento rámec expanzivního a restriktivního prostředí může sloužit jako nástroj pro evaluaci kvality učebního prostředí a analýzu přístupu podniku k rozvoji pracovníků. Mezi expanzivními a restriktivními znaky můžeme rozeznat dvě široké kategorie: znaky vycházející z organizačního kontextu a kultury (např. organizace práce, popis práce, kontrola apod.) a znaky vycházející z poznání toho, jak se pracovníci učí (např. prostřednictvím zapojení do různých forem participace). Takto popsané charakteristiky nelze ovšem nekriticky přijímat jako jednoznačně pozitivní. Důležitý je totiž kontext, do něhož jsou zasazeny a některé z nich mohou mít rozporné důsledky, např. rozšířený popis práce může být pocítován jak pozitivně, tak negativně. Záleží na mnoha dalších okolnostech, např. zda poskytuje možnosti kariérního postupu, zvýšení mzdy, zatraktivnění práce apod. (Evans et al., 2006).

Schéma 4: *Učící se kultura/učební prostředí* (Evans et al., 2006, s. 61)



EXPANZIVNÍ	RESTRIKTIVNÍ
Široce rozdělené dovednosti	Polarizované rozdělení dovednosti
Hodnota technických dovedností	Technické dovednosti pokládáné za samozřejmé
Znalosti a dovednosti všech pracovníků rozvíjeny a oceňovány	Znalosti a dovednosti klíčových pracovníků rozvíjeny a oceňovány
Týmová práce oceňována	Přísně specializované role
Interdisciplinární skupiny/komunikace podporována	Omezená komunikace a práce
Manažer/supervizor jako facilitátor	Manažer jako kontrolor
Zvyšování formální kvalifikace oceňováno/ podporováno	Zvyšování formální kvalifikace neoceňováno ani nepodporováno
Příležitosti učit se novou prací/dovednosti	Nedostatek mobility na pracovišti
Rozšířený popis práce	Omezený popis práce
Přístup k inovacím zdola nahoru	Přístup k inovacím shora dolů
Formativní přístup k hodnocení	Sumativní přístup k hodnocení
Individuální postup podněcován; silný vnitřní trh práce	Slabý vnitřní trh práce; nábor obvykle zvenku pro pokrytí potřeb

Pokud bychom se pro lepší porozumění podívali na to, jak sami pracovníci označují restriktivní a expanzivní prostředí, pak bychom pro restriktivní prostředí našli adjektiva nudný, monotónní, opakující se, nepodnětný. Naopak expanzivní prostředí je často spojováno s adjektivy motivující, stimulující, zajímavý, podnětný (Evans et al., 2006, s. 57-58). Na těchto stručných příkladech popisu obou extrémů prostředí je patrné, že významnou roli hrají také možnosti dalšího rozvoje. Pokud tedy lidé v podniku cítí, že jejich znalosti a dovednosti jsou oceňovány a jejich pracoviště jim poskytuje různorodé příležitosti rozvoje, vzdělávání a učení, jsou více motivováni těchto příležitostí využívat.

Zde popsaný rámec založený na rozlišování přístupu podniku k učení od expanzivního po restriktivní umožňuje nejen evaluovat kvalitu učebního prostředí a organizační kultury podporující učení a identifikovat příležitosti a bariéry k učení v různých pracovních situacích, ale také formulovat doporučení pro rozvoj podpory učení a vzdělávání.

Tyto charakteristiky, které proti sobě staví expanzivní a restriktivní přístup k učení v podniku hrají významnou roli v tom, nakolik bude organizace považována za podporující učení, schopnou adaptovat se na změny, využívat příležitostí a schopností svých pracovníků. Avšak neméně důležitý je pohled právě pracovníků, kteří v takovém prostředí pracují. Zda se s těmito zásadami ztotožňují a považují je za pozitivní a přínosné a tudíž se s chutí do všech aktivit zapojují, či zda nevyhovují jejich představě o pracovním a učebním prostředí a tedy je nemotivují k vyššímu výkonu v žádné z těchto dvou oblastí.

Při pohledu na uvedené charakteristiky upoutá pozornost podobnost levého sloupce, tj. typických znaků expanzivního přístupu k učení, s charakteristikami učící se organizace výše. Tato

podobnost není náhodná a spíše by bylo zarážející, kdyby tomu tak nebylo. Hlavními společnými body je zejména práce v týmech, práce a komunikace v rámci celé organizace, podpora především informálního učení ze zkušenosti na všech úrovních a podněcování nových myšlenek.

Také v případě expanzivního-restriktivního přístupu k učení je zřejmý rozdíl mezi názory pracovníků na učení a účast na něm na obou pólech kontinua. Stejně tak je patrné, jak významnou roli učení a vzdělávání v podniku hraje.

1.2.3. Logika práce a typ učení

Další propojení učení v podniku a podmínek v podniku poskytuje Ellström (Antonacopoulou, 2006, s. 33-49). Hovoří o adaptivním (reproduktivním – adaptive, reproductive) a rozvojovém (tvořivém, kreativním – developmental, creative learning) učení v práci, zaměřuje se na podmínky, které podporují tyto typy učení a zkoumá přitom dvě odlišné, přesto komplementární logiky práce a učení. Rozlišuje opět dva typy: logika výkonu (logic of performance) a logika rozvoje (logic of development) – jsou to jakési dva vzory, které záměrně či nezáměrně utvářejí podmínky pro učení v organizacích. Autor předpokládá, že rovnováha těchto dvou logik má dopad na utváření prostoru pro adaptivní či rozvojové učení v organizaci a upozorňuje na potřebu rovnováhy, protože oba typy učení jsou důležité a nelze stavět pouze na jednom. Jsou to dvě komplementární úrovně, z nichž jedna může převažovat podle existujících podmínek v dané situaci. Přestože adaptivní učení se může zdát méněcenné, není vhodné podceňovat jeho význam, např. při příchodu nového zaměstnance a jeho socializace, osvojování si norem apod. Naopak rozvojové učení může mít také negativní důsledky např. ve vyvolávání stresu, pocitu úzkosti a nejistoty. Proto je třeba udržovat oba typy učení v rovnováze, přestože je to obtížné vzhledem k tomu, že každý vyžaduje jiné podmínky, jak uvádí Ellström ve své kapitole o dvou logikách učení (Antonacopoulou, 2006).

Tyto dvě úrovně či formy učení tvoří integrální aspekty dvou logik práce v organizacích – logika výkonu (logic of performance) a logika rozvoje (logic of development). Tyto dvě logiky práce a učení v organizacích odrážejí nejen rozdílné pohledy na učení v práci, ale také rozdílné způsoby organizování učení v podniku.

První typ učení spočívá v přizpůsobování se a zdokonalování se v konkrétním úkonu. Zatímco ten druhý spočívá v transformaci, klade důraz na zkoumání, zpochybňování existujících podmínek, vyvíjení nových řešení.

Logika rozvoje se zaměřuje na pěstování nových myšlenek a řešení na základě současné praxe prostřednictvím rozvojového učení. Logika výkonu se zaměřuje spíše na implementaci nových myšlenek, tedy transformaci nových myšlenek a poznatků do praxe prostřednictvím adaptivního učení. Je zřejmé, že jedna logika předpokládá druhou a je třeba, aby se vzájemně doplňovaly.

Obě logiky práce – logika výkonu a logika rozvoje – zahrnují učení ve svém procesu rozvíjení výkonu nebo inovativnosti. A obě také předpokládají a utvářejí jiné organizační podmínky podporující tu kterou formu učení, tj. adaptivní a rozvojové učení. Tedy rovnováha mezi těmito dvěma logikami práce vytváří větší či menší prostor pro jednu či druhou formu učení. Ellström (Antonacopoulou, 2006) na základě výzkumu identifikoval několik faktorů, které se ukázaly být významnými podmínkami učení v prostředí podniku. Je mezi nimi možné rozlišit faktory, které podporují buď logiku výkonu nebo logiku rozvoje. Podmínky učení, jak je autor chápe, jsou faktory v organizaci, které zabraňují či usnadňují učení na individuální nebo organizační úrovni. Mohou mít strukturální charakter, tedy vztahovat se k materiálním, kulturním, sociálním strukturám převažujícím v organizaci v daném čase, nebo se mohou vztahovat k zázemí a subjektivitě jedince (srov. Schéma 1).

- ◆ potenciál k učení úkolu či práce (learning potential) – komplexita, autonomie a kvalifikační požadavky,

- ◆ autonomie vs. standardizace úkolů a pracovních procesů,
- ◆ subjektivní a kulturní faktory,
 - ◇ postoj a motivace, vědomí vzdělávacích příležitostí v každodenní práci a nakládání s nimi, vnímaný prostor pro experimentování;
 - ◇ charakteristiky kultury na pracovišti – kultura podporující rozvojové učení: podpora kritické reflexe a dotazování, důraz na iniciativu, aktivitu, riskování, tolerance k rozdílným názorům, nejistotě a chybám,
- ◆ organizační cíle – konsensus vs. konflikt – jasné cíle jsou klíčovým předpokladem ke zpětné vazbě, kontradikce, konflikty a moc jsou naopak bariérami – adaptivní učení vs. rozvojové učení,
- ◆ transformační tlak – změna rutiny musí být podmíněna nějakým novým požadavkem, změnou organizace práce apod., avšak příliš malé či příliš velké změny vedou k obcházení,
- ◆ aktivní podpora managementu, participace zaměstnanců, různé typy podpory a zdrojů učení – význam managementu tkví ve schopnosti přijímat opatření k dlouhodobému rozvoji organizace, zajišťovat materiální zdroje, např. čas, přístup ke sdíleným zkušenostem a podpora informálního učení organizováním učení formálního, účast zaměstnanců na řízení a řešení vznikajících problémů.

To vše jsou důležité podmínky učení v organizacích – vztahují se k organizaci práce (tj. autonomie, stupeň standardizace), kultura pracoviště a subjektivní zdroje učení, organizační cíle, transformační tlak, participace zaměstnanců, podpora managementu, dostupné materiální zdroje učení (s. 43).

V závislosti na utváření učebního prostředí podle těchto faktorů, lze očekávat situaci více či méně zaměřenou na adaptivní či rozvojové učení. Pokud je organizace řízena směrem ke snižování variace a podpoře stability v procesech, tj. podle logiky výkonu, lze očekávat větší důraz na adaptivní učení. Naopak pokud je organizace řízena směrem k variaci a heterogenitě, je větší potenciál pro učení rozvojové. Málokdy však v praxi najdeme čistě jednu či druhou variantu, ale vyskytuje se mnoho kombinací a je třeba nalézt určitou rovnováhu. Zde však není prostor pro podrobnější pojednání.

1.3. Osobnostní a biografické podmínky

Kromě výše uvedených podmínek, které vytváří podnik, je třeba nezapomenout ani na podmínky, které si přinášejí jednotlivci v podniku pracující. Jejich osobnostní charakteristiky, předchozí vzdělání, pracovní i mimopracovní zkušenosti, stejně jako hodnoty, kulturní zázemí a sociální dovednosti ovlivňují přístup k učení a vzdělávání a účast na něm. Navíc působí na utváření organizační kultury a klimatu (Evans, 2006).

1.4. Vnější okolnosti

Podobně jako osobnostní a biografické podmínky také vnější okolnosti, které obklopují jedince, působí na jeho přístup k učení a vzdělávání v práci a stejně tak představují pro podnik oblast podmínek, které nemusí znát a nemohou na ně působit v rámci snah o zlepšení přístupu zaměstnanců k učení a vzdělávání. Evans (2006) uvádí tři oblasti, které na jedince působí zvenčí, tj. finanční, rodinné a zdravotní podmínky.

2. Příklady podmínek ovlivňujících učení a vzdělávání v podniku – z výzkumu v českém prostředí

2.1. K metodologii výzkumu

Výzkum byl proveden ve velkém podniku (asi 1000 zaměstnanců) ve velkoměstě v České republice. Jelikož se jednalo o zjišťování poměrně neurčitých a jinými metodami neuchopitelných jevů, byl zvolen kvalitativní přístup. S deseti respondenty byly provedeny dva typy interview – polostrukturované interview a „interview with the double“ („interview s dvojníkem“), která dohromady trvala asi hodinu. Interview byla zaznamenána, přepsána a analyzována za pomoci otevřeného kódování převzatého ze zakotvené teorie.

Respondenti byli vybráni záměrně tak, aby byly zastoupeny různé věkové a vzdělanostní kategorie, včetně pracovního zařazení.

Vstup do terénu byl zajištěn personalistkou – specialistkou na vzdělávání a personální ředitelkou, která o výzkumu informovala na poradě vedení.

Pro ilustraci toho, jaké faktory mohou ovlivňovat informální a neformální vzdělávání v podniku je u každého uveden stručný popis a jedna replika pozitivní a jedna negativní od zaměstnanců pozitivně, respektive negativně se stavějících k učení a vzdělávání.

2.2. Faktory související s informálním vzděláváním

Vztahy s kolegy

Pavel popisuje vztahy s kolegy nejen ze svého oddělení, ale i z jiného oddělení na téže chodbě jako velmi přátelské. Tato atmosféra přispívá k tomu, že se mohou na sebe bez obav kdykoli obrátit s dotazem.

Jana naopak má s kolegy čistě formální, striktně pracovní vztahy. Sama říká: „Nikdy bych s nimi nešla na kafe... nikdy bych si s nimi nezačala tykat.“ To se odráží také v jejím způsobu řešení problémů, ale také v mnohem větší seberealizaci mimo zaměstnání.

Sdílení zkušeností

Pavel nemá potíže s požádáním kolegy o radu, může se spojit také s kolegy z jiných regionů.

Jana, také možná kvůli nepřliš vstřícným vztahům, se nemá na koho obrátit. Vždy si musí poradit sama a nalézt vlastní řešení. Také o tento způsob řešení problému se nazývá učení, ale nemusí být vždy efektivní a často je to učení pokus – omyl.

Vedoucí jako facilitátor

Pavel spolupracuje se svým nadřízeným. Když jejich oddělení dostane nové úkoly, vedoucí je rozdělí mezi všechny zaměstnance, včetně sebe. Pavel uznává, že se stále má co učit: „Vždycky, než něco udělám, zeptám se vedoucího a on mi většinou řekne „dobře, udělej to tak“ nebo někdy „ne, najdi jiné řešení““.

Jana pracuje sama a pokud přijde za svým nadřízeným, řekne jí „najdi řešení, já vím, že to zvládneš“.

2.3. Faktory související s neformálním vzděláváním

Podpora a ocenění vzdělávání

Pavel říká, že se může účastnit všech kurzů, které si vybere a nemá nic proti tomu. Pokud nějaký kurz dokončí, nenásleduje žádné ocenění ani možnost postupu apod. „Pokud chci jít do nějakého kurzu, nemá nic proti... taky nějaké navštěvuje...”

Po Janě nikdo nechce, aby absolvovala nějaké kurzy. Potřebuje znát jen to, co potřebuje pro svou práci. Nemá už žádné ambice, ale „ti mladí mají šanci být povýšeni”.

Povědomí o možnostech vzdělávání

Pavel občas dostane nabídku vzdělávání od personálního oddělení, ale také sám vyhledává zajímavé vzdělávací aktivity. Ví, kde lze nalézt užitečné kurzy a jak si o ně požádat.

„Kolegyně z personálního nám posílá nabídky a nedávno udělala na chodbě nástěnku.”

Jana neví o žádných kurzech a její nadřízení po ní žádné nepožaduje. Kurzy ji ani nezajímají. Navštěvuje pouze kurzy povinné, nutné pro její práci.

„Myslím si, že jsem se musela hodně učit... v mém věku... s počítačem... pokud je něco hodně důležitého, zorganizují nám školení.”

Budoucí kariéra

Pavel absolvoval a stále navštěvuje mnohé kurzy a je rád, že mu společnost povoluje všechny vybrané kurzy. Rád navštěvuje i kurzy, které nejsou nutné pro současnou práci.

„Teď to nepoužívám, ale může se to hodit v budoucnosti.”

Jana raději tráví svůj volný čas s vnoučaty. Za několik let jde do důchodu: „Myslím, že tady zůstanu do důchodu.” Neobává se ztráty zaměstnání, protože její nadřízený jí důvěřuje a „hodně mi věřil, když jsme tady začínali... a když má nějaký problém, přijde se za mnou zeptat.”

Závěr

Na předchozích řádcích bylo ukázáno, jaké faktory a podmínky v podnicích mohou mít vliv na učení a vzdělávání zaměstnanců, ať už neformální či informální. V zahraničí již bylo provedeno několik zajímavých výzkumů, které přinášejí částečné informace. Za velmi nosné považují zejména tři uvedené koncepty propojující učení v podnicích s existujícími podmínkami – učící se organizace, expanzivní a restriktivní učební prostředí a vztah typu učení a logiky práce.

Je zřejmé, že tyto vazby existují a je vhodné tuto oblast učení a vzdělávání dospělých či podnikového vzdělávání dále zkoumat a aplikovat nová zjištění v praxi.

Zdroje

- ANTONACOPOULOU, E., JARVIS, P., ANDERSEN, V., ELKJÆR, B., HØYRUP, S. (eds.) *Learning, Working and Living: mapping the terrain of working life learning*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2006. 260 s. ISBN 1-4039-4767-8.
- ARMSTRONG, M. *Personální management*. Praha: Grada Publishing, 1999. 968 s. ISBN 80-7169-614-5.
- BOUD, D., GARRICK, J. (eds.) *Understanding learning at work*. London: Routledge, 1999. 238 s. ISBN 0-415-18229-8.

- BROWN, A. *Synthesising Research Findings on Workplace Learning: the Experience of the UK Teaching and Learning Research Programme Working with other Workplace Learning Projects in Europe and Australia*. Příspěvek na konferenci ECER v Ženevě, 2006.
- CLARKE, A. *Learning organisations: What they are and how to become one*. Leicester: NIACE, 2001. 47 s. ISBN 1-86201-116-8.
- DĚDINA, J., CEJTHAMR, V. *Management a organizační chování*. Praha: Grada Publishing, 2005. 340 s. ISBN 80-247-1300-4.
- ELLSTRÖM, P.-E., GILL, A., KOCK, H. *Strategies for Competence Development at the Workplace: Learning Environments and Effects*. Příspěvek na konferenci ECER v Ženevě, 2006.
- EVANS, K., HODKINSON, P., RAINBIRD, H., UNWIN, L. (eds.) *Improving Workplace Learning*. London: Routledge, 2006. 210 s. ISBN 0-415-37120-1.
- EVANS, K. *Working Lives: Reconnecting the Individual and Social Dimensions of Workplace Learning*. Příspěvek na konferenci ECER v Ženevě, 2006.
- FROST, P. J., MOORE, L. F., LOUIS, M. R., LUNDBERG, C. C., MARTIN, J. (eds.) *Reframing Organizational Culture*. Newbury Park: Sage Publications, Inc., 1991. 400 s. ISBN 0-8039-3651-6.
- GARRICK, J. *Informal learning in the workplace: unmasking human resource development*. London: Routledge, 1998. 212 s. ISBN 0-415-18528-9.
- GHERARDI, S. When will he say: „Today the plates are soft“? the management of ambiguity and situated decision-making. *Studies in Cultures, Organizations and Societies*, 1995, roč. 1, č. 1, s. 9 – 27. ISSN 1475-9551.
- Lidské zdroje v České republice*. Praha: NVF, ÚIV, 1999. ISBN 80-211-0325-6.
- Lidské zdroje v České republice*. Praha: NVF, 2003. ISBN 80-86728-06-4.
- LUKÁŠOVÁ, R., NOVÝ, I. a kol. *Organizační kultura – od sdílených hodnot a cílů k vyšší výkonnosti podniku*. Praha: Grada Publishing, 2004. 174 s. ISBN 80-247-0648-2.
- LUKÁŠOVÁ, R., RAIS, K. *Organizace a lidé (Organisation and People)*. Brno: Zdeněk Novotný, 2004. 98 s. ISBN 80-7355-019-9.
- Memorandum o celoživotním učení* [online]. Praha: Národní vzdělávací fond, 2000. [Cit. 16.5.2007]. Dostupný z: <http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm>.
- PALÁN, Z. *Lidské zdroje: Výkladový slovník*. Praha: Academia, 2002. 280 s. ISBN 80-200-0950-7.
- PALÁN, Z. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha: Dafa, 1997. 159 s. ISBN 80-902232-1-4.
- PFEIFER, L., UMLAUFOVÁ, M. *Firemní kultura – konkurenční síla sdílených cílů, hodnot a priorit*. Praha: Grada, 1993. 144 s. ISBN 80-7169-018-X.
- Podkladové studie a materiály ke studii „Identifikace nedostatku kvalifikací na českém trhu práce“*. Praha: Národní observatoř zaměstnanosti a vzdělávání Národní vzdělávací fond, 2003.
- POL, M. – NOVOTNÝ, P. – ŠIMBEROVÁ, Z. – CHALOUPKOVÁ, L. Competence Development as Workplace Learning in the Czech Republic. In CHISHOLM, L. – FENNES, H. – SPANNRING, R. (eds) *Competence Development as Workplace Learning*. Innsbruck: Innsbruck University Press, 2007. ISBN 978-3-902571-25-0.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. 328 s. ISBN 80-7178-252-1.

Zapojení dospělých zaměstnanců do neformálního a formálního učení: postřehy z učení se „základním dovednostem“ na pracovišti ze čtyř organizací ve velké Británii

Karen Evansová and Edmund Waite³

Podle výsledků Mezinárodního průzkumu gramotnosti dospělých (International Adult Literacy Survey, IALS), publikovaných v devadesátých letech ve Velké Británii, se až dvacet procent dospělé populace vyznačovalo nízkou úrovní tzv. funkční gramotnosti. Na základě těchto výsledků byla vypracována nejprve tzv. Moserova zpráva (1999) a později celostátní strategie Dovednosti pro život (Skills for Life, 2002-2007). Novější Leitchova zpráva (2006) zdůrazňovala, že britská ekonomika bude po příštích třicet až čtyřicet let výrazně závislá na pracovní síle, která je v národní ekonomice činná již dnes. Mnozí z těchto zaměstnanců (přibližně jedna čtvrtina) přitom mají jen velmi omezené nebo vůbec žádné formální vzdělání.

V přehledu literatury o dopadu výcviku základních dovedností na pracovišti, publikované v mezinárodním měřítku, kde jako měřítko sloužil vliv těchto dovedností na mzdu a pravděpodobnost zaměstnání, Ananiadouová, Jenkins a Wolfová (2003) uzavírají, že nízká úroveň gramotnosti včetně početních dovedností snižuje výdělek a pravděpodobnost pracovního poměru, a to i navzdory dobré formální kvalifikaci. V zaměstnání nebyly nikdy povýšeny téměř dvě třetiny britských mužů a tři čtvrtiny britských žen ve věku 23 až 37 let s velmi nízkou úrovní gramotnosti – oproti necelé jedné třetině mužů a dvěma pětinaž žen s dobrou gramotností. U žen je tento poměr nižší, nicméně stále velmi významný. S početními dovednostmi byly spojeny menší, ale také velmi významné rozdíly. Britští odborníci navíc tvrdí, že „existují důkazy, že poskytování všeobecného vzdělání na pracovišti má kladný dopad na mzdy jednotlivých zaměstnanců, zvláště pokud toto vzdělávání neprobíhá mimo pracoviště, ale poskytuje je přímo zaměstnavatel“ (289), a to i přesto, že o konkrétním dopadu výcviku základních dovedností na pracovišti máme k dispozici jen málo konkrétních dat. Přibývá nicméně důkazů, že výcvik probíhající na pracovišti a organizovaný zaměstnavatelem hraje významnou roli ve zvyšování dovedností pracovní síly.

Rozsáhlejší studie výsledků učení na pracovišti se k výsledkům neformálního učení sice vyjadřují jen zřídka, přesto je však mnozí odborníci, kteří mají zkušenosti s případovými studiiemi organizací, podrobnějšími než průřezové studie, považují za významné.

Billet (2002) upozorňuje, že čím více aktivit na pracovišti se zaměstnanec může účastnit a zapojovat se do nich, k tím větší míře učení u něj dochází. Dostupnost těchto příležitostí k učení však nebývá v konkrétních organizacích rozložena rovnoměrně: jednotlivci vykonávající rutinní práci, jejichž přínos není příliš oceňován, mívají k učení méně příležitostí. Právě na toto téma se ve spojitosti s úrovní základních dovedností u zaměstnanců se zaměřuje kniha Evansové et al. (2006), *Improving Workplace Learning*. U pracovní síly s nízkou kvalifikací vztah mezi formálními kurzy „zásadních dovedností“ a od nich odvozeným neformálním učením zásadním způsobem závisí na prostředí v dané organizaci a na rozložení příležitostí k neformálnímu učení. Skryté dimenze znalostí a dovedností mají zásadní význam i pro výzkum souvislostí mezi neformálním a formálním učením. Evansová, Kershová a Kontianen (2004) popisují skryté formy osobních kompetencí při výcviku a návratu do zaměstnání u dospělých, v jejichž profesním životopisu došlo k přerušení. Tito autoři identifikovali význam ocenění a rozvoje neformálního učení u řadových zaměstnanců. Předchozí výzkum těchto autorů prokázal, že rysy životopisů jednotlivých zaměstnanců i jejich historie

³ Oba autoři pracují v Institute of Education, University of London

zaměstnanosti mají významný vliv na to, jak se tito zaměstnanci zapojují do pracovního procesu, jak interagují se svými kolegy i jak se ve svém pracovním prostředí učí. Analytické případové studie prokazují, že proces učení dospělých negativně ovlivňuje nízká úroveň ocenění a využití jejich skrytých dovedností a znalostí jejich nadřízenými. Dobré zapojení a ocenění schopností získaných neformálním učením v placeném zaměstnání i mimo něj naopak učení podporují a přispívají k jeho kladným výsledkům. *Rozvíjení uvědomování si skrytých schopností a dovedností zaměstnanců musí začít u nich samotných.* K lepšímu porozumění zkušeností dospělých s učením pomáhá modelování procesů individuálního a skupinového učení, které roli skrytých dovedností, často získaných prostřednictvím neformálního učení, zviditelňuje. Školitelé a konzultanti pracující v programech poskytovaných vysokými školami a pracovišti mohou k tomu, aby na skryté dovednosti zaměstnanců upozornili, využívat celou škálu metod: práci v týmu, individuální konzultace nebo pověřování novými úkoly a přidělování nových zodpovědností. Při navrhování těchto metod je však třeba uplatňovat individuální přístup a brát v úvahu pracovní i další zkušenosti a dispozice lidí i prostředí a kultury, v nichž se učí. Motivaci a sebedůvěru zaměstnanců lze posílit podporou ze strany zaměstnavatele i oceněním jejich dovedností či poskytováním možností na pracovišti, jako jsou příležitosti kariérního rozvoje nebo dodatečný výcvik na pracovišti. Příležitosti k učení byly dle tohoto výzkumu obvykle lépe využity, pokud reagovaly na konkrétní podmínky konkrétní práce.

Případy rozebírané v tomto článku jsou převzaty z rozsáhlejší longitudinální studie, jejímž cílem je vypracovat teoreticky podloženou a o konkrétní data se opírající analýzu bezprostředních a dlouhodobých výsledků s pracovištěm spjatých intervencí, zaměřených na zlepšení základních dovedností dospělých. Do této studie bylo zařazeno a dále sledováno 564 zaměstnanců. Data byla získána prostřednictvím strukturovaných a hloubkových dotazníků předkládaných zaměstnancům v pevně daných termínech od roku 2003 do roku 2008, z rozhovorů s vedoucími pracovníky a školiteli, z testů gramotnosti, z vyplněného formuláře sestaveného na základě metodiky ELLI (Effective Lifelong Learning Inventory) a z pracovních poznámek pořízených v daných organizacích. Výzkum se pokouší zodpovědět otázku, co ze zkušeností zaměstnanců má vliv na jejich učení a co z dění v organizacích má vliv existenci výukových programů. Z celkového počtu desíti detailně studovaných pracovišť byla vybrána čtyři, které mohou posloužit ke srovnání údajů z Británie a Kanady, přičemž celkem bylo sledováno 42 zaměstnanců a 6 školitelů a konzultantů.

Čtyři zvolené programy výuky základních dovedností na pracovišti v severní a jižní Anglii probíhaly v organizacích poskytujících služby v oblasti zpracování potravin, strojírenství (výroba dopravních prostředků a zbraní) a místní správy, včetně dodatečných aktivit jako doprava, úklid a údržba). Zaměstnancům bylo zpravidla poskytnuto obvyklé úvodní třicetihodinové školení přímo na pracovišti nebo v jeho blízkosti, které se soustředilo zejména na gramotnost, často v souvislosti s využitím počítačů (typický název byl „Kurz počítačové gramotnosti“) a výukových materiálů spíše obecného charakteru než zaměřených na konkrétní danou pracovní činnost. Účastníky těchto kurzů byli zpravidla zaměstnanci na plný úvazek mezi čtyřiceti a padesáti lety, z nichž asi 60 % tvořili muži. V Británii je databáze těchto kurzů dostupná jako součást Výukového programu Rady pro hospodářský a sociální výzkum (Economic and Social Research Council's Teaching and Learning Research Program) a prostřednictvím Národního výzkumného a vývojového střediska pro gramotnost dospělých (National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy).

Případová studie: Coopers

Firma Coopers je velký výrobce potravin na severovýchodě Anglie, zaměstnávající 460 pracovníků ve výrobě a 120 kancelářských pracovníků. Společnost si již v minulosti vydobyla celostátní uznání nabídkou široké škály příležitostí k formálnímu učení.

První výukové středisko bylo založeno v roce 2001 v hlavním výrobním závodě z iniciativy vyššího vedení. Ačkoli se původně jednalo o malou místnost s pěti počítači, v roce 2002 již firma měla středisko pod hlavičkou LearnDirect (nezisková vzdělávací instituce), které se později v roce 2004 přesunulo do prostorné, pro tyto účely speciálně postavené budovy. Společnost zaměstnává školitele a jeho asistenta na plný úvazek a financovala výstavbu nové budovy, zatímco středisko LearnDirect financuje počítače a další náklady. Hlavní učebna výukového střediska je dnes vybavena patnácti notebooky a interaktivní tabulí. K dispozici jsou i tři další místnosti, z nichž jedna je vybavena technologií pro videokonference a plazmovými televizory. V hlavní hale jsou ve skříních vystavena ocenění, která středisko získalo: Celostátní cena za vynikající výsledky: společnost podporující komunitní dovednosti pro život, 2004; Cena Rega Vardyho za učení na pracovišti; Národní ceny za školení: vynikající výsledky. Je zde také stojan s brožurami organizace LearnDirect a programu Dovednosti pro život. Chodby jsou vyzdobeny počítačovou grafikou zachycující výrobní procesy společnosti, kterou vytvořili studenti střediska.

Středisko je k dispozici i obyvatelům z místní komunity. Je umístěno poblíž vnějšího plotu celé společnosti a jedny dveře vedou přímo na ulici, což svědčí o snaze vytvořit prostředí k učení dostupné místním občanům. Kromě kurzů počítačových dovedností, kurzů dovedností pro život a pracovních školení středisko nabízí například i kurzy aranžování květin, které sehrály významnou roli pro upoutání pozornosti jednotlivců v rámci firmy i mimo ni. Tyto příjemné a hojně navštěvované kurzy (jak jsme zaznamenali při návštěvách střediska v listopadu 2004 a červnu 2005), školitel mimo jiné používá i k tomu, aby přilákal účastníky na kurzy Dovedností pro život.

Školitel si je plně vědom významu zapisování účastníků do kurzů gramotnosti: „Pracuji zde od srpna 2003 a vím, že nemůžu jen tak přijít do výrobní haly a říct: Nechcete se přijít naučit číst a psát? O tom by nikdo ani neuvažoval, takže na to musím jít chytře a zařadit do programu aktivity, které se čtením a psaním nijak nespojují, abych navázal vztahy a lidi do střediska přilákal.“ Kurzy počítačových dovedností jsou významným prostředkem při překonávání bariér stojících v cestě rozvoji čtení a psaní: „Kolem čtení, psaní a počítání se točí i spousta počítačových kurzů, ale účastníci si to často celou dobu ani neuvědomí. Myslí si, že se učí pracovat s tabulkovým nebo textovým procesorem, ale ve skutečnosti je tam zabudovaná spousta gramatiky, spousta čtení, psaní a počítání.“

Ke 30. květnu 2005 prošlo kurzy ve výukovém centru v Coopers tři sta zaměstnanců. Veškeré učení probíhá v jejich volném čase. Podle manažera lidských zdrojů „zaměstnanci výukové středisko vnímají jako něco, co jim patří,“ a středisko má kladný vliv na zaměstnaneckou morálku: „pomáhá nám, aby se tu lidi cítili dobře“.

Společnost využívá „hromady“ – setkání, kde se zaměstnanci dělí o své pracovní zkušenosti, dozvídají se o novinkách ve firmě a příležitostech k učení. Ty jsou samy o sobě příležitostmi k formálnímu a neformálnímu učení. Tato setkání vedení umožňují šířit informace o možnostech k formálnímu učení (v podobě účasti v kurzech pořádaných výukovým střediskem) a usnadňují podchycování kolektivních zkušeností, které mohou pomoci zlepšit výsledky práce. Na těchto setkáních vystupují do popředí zvláště dva z pěti typů neformálního učení, které rozlišují Taylor, Evansová a Mohamedová (v tisku): „odporovávání od znalých“ a „cílené diskuze na pracovišti“. Tato setkání zaměstnancům umožňují rozvíjet své pracovní metody pomocí běžných schůzí na pracovišti („odporovávání od znalých“). Tyto příležitosti umožňují kritické přezkoumávání a sdílení zkušeností s pracovními metodami (místo pouhého šíření firemní politiky shora dolů), takže představují významné příležitosti k „cílené diskusi na pracovišti“.

Podle manažera pro lidské zdroje může deficit gramotnosti u zaměstnanců snižovat jejich schopnost využívat celou škálu příležitostí k neformálnímu učení, které tyto schůze představují: „Při našich „hromadách“ jsme na místě zařazovali různé aktivity, ale jsou lidi, kteří se do nich nezapojují

a důvodem je to, že... neumí moc číst a psát a chybí jim i některé základní početní dovednosti, takže tohle nám pomohlo některé z nich přilákat (do kurzů)". Společnost zvláště operátory výroby povzbuzuje, aby se zapojovali do plnění úkolů, kterými se mohou ve své práci zlepšit a lépe pochopit fungování společnosti jako celku. Jedna operátorka výroby se například svěčila, že se nedávno zúčastnila hry „Mapa učení“, kde zaměstnanci získali další informace o společnosti prostřednictvím deskové hry. Tracy Beaumontová, která zde působí jako kontrolorka kvality, popisuje, jak jí obavy z toho, že neumí dost číst a psát, bránily těžit z příležitosti k formálnímu a neformálnímu učení, které setkání zaměstnanců nabízela: „Prostě když jdete na schůzi a pak se tam něco čte, tak prostě zpanikařím, víte co myslím, tohle fakt nemám ráda... protože prostě když neumíte číst, lidi si z vás dělají legraci, a tohle fakt nemám ráda“.

Podobně i školitel ve výukovém středisku společnosti vyjádřil názor, že lidé, kteří příliš neumějí číst, psát nebo počítat, jsou co do možností využívat příležitosti pro rozvoj zaměstnanců v nevýhodě. „Je spousta lidí, kteří si nedokáží přečíst ani firemní oznámení, takže spousta jich přichází třeba o výlety nebo o možnost zúčastnit se nějaké soutěže a podobně, protože si nepřečtou plakátky nebo firemní tiskoviny.“ Důsledkem rostoucí „textovosti“ pracoviště je, že ti, kdo by své gramotnostní dovednosti měli rozvíjet, jsou zvláště zranitelní. Stejně jako v dalších organizacích, kterými jsme se v našem výzkumu zabývali, i zde lidé zmiňovali stále větší využívání dovedností čtení, psaní, počítání a využívání technologií na pracovišti. Řečeno slovy manažera výroby, „když se někdo před desíti nebo patnácti lety řízl do prstu, dali jsme mu na to náplast a řekli jsme mu „To bude dobrý...“, ale teď je potřeba vyplnit čtyřstránkový formulář, kde musíme zdůvodňovat, jak zajistíme, aby se to neopakovalo.“

Přesto školitel přiznává, že lidé s ne zcela rozvinutou gramotností si také vyvinuli účinné strategie, jak podobné situace na pracovišti zvládat: „Máme tady pár lidí, kteří jsou na tom po stránce učení asi tak jako... pětileté dítě... Je to dost znepokojující, vědět, že... zkrátka že takový člověk pracuje s dost nebezpečnou technikou, ale to jen dokazuje, že lidé, kteří můžou z kurzů Dovednosti pro život vytěžít. Musí být skutečně inteligentní, protože až doteď to s tohle úrovní dovedností zvládali, takže svým způsobem je člověk musí obdivovat...“ Tito lidé mají sklon spoléhat se zejména na příležitosti k neformálnímu učení coby způsob kompenzace předchozích špatných zkušeností s formálním učением (např. ve škole) a snížené schopnosti využívat stávajících možností školení v rámci firmy. V tomto případě příležitosti k neformálnímu učení, jako je učení se od kolegů („odporovávání od znalých“), zaměstnancům s nedostatečně rozvinutou gramotností zvláště významně pomáhaly protlouci se ve firmě.

Kurzy jsou propagovány na výše zmíněných „hromadách“, prostřednictvím nástěnek a firemního zpravodaje i prostřednictvím powerpointových prezentací promítaných v kantýně. Každý zaměstnanec na pozici technického pracovníka a vyšších pozicích absolvuje i Program rozvoje pracovního výkonu, během něž je hodnocena práce, kterou odvádí, a je mu stanoven soubor cílů, které mu může pomoci splnit výukové středisko. Manažer k tomu říká: „Teď se snažíme o to, aby tento proces absolvovali všichni naši zaměstnanci, aby podobné cíle měli všichni operátoři výroby. Potom si uvědomíte, uvědomíte si všechny souvislosti, že v tom okamžiku už nejde jen o to dělat to strukturovaně, ale je to už něco jiného, úplně jiný nástroj.“

Rozvoj příležitosti k učení ve společnosti vedl k přesunu důrazu z neformálního na „formalizované“ učení na pracovišti. Technický pracovník Bill Williams vzpomíná, že když v Coopers před pětadvaceti lety nastoupil, „Přišel sem takhle v pondělí do práce a tam bylo nějaké nové vybavení a člověk musel přijít na to, jak to funguje. Teď je toho mnohem víc, ale máte k tomu školení.“

Přesto je pozoruhodné, že společnost vyhrazuje prostor pro neformální učení. Bill Williams v rámci svého Programu rozvoje pracovního výkonu dostal čas na to, aby se zorientoval v ostatních

částech společnosti a něco se naučil tím, že se bude dívat a klást otázky: „Dva dny jsem se pohyboval tam, co smaží brambůrky, takže jsem zjistil, jaký na ně má vliv to, co dělám já.“ Hilary Bentonové se dostalo podpory v tom, aby se zapojila do neformálního učení coby součásti jejího programu Z předního zaměstnance předním manažerem (intenzivní kariérní program pro absolventy vysokých škol). Dostala tak možnost dozvědět se spoustu informací o řadě pozic ve výrobě, v dílenském vedení i ve vedení společnosti, jimiž všemi postupně prošla.

Výukové středisko je významným místem, kde se kříží a protínají příležitosti k formálnímu a neformálnímu učení. Účastníci kurzů mají možnost zapsat se do řady oficiálně akreditovaných kurzů Dovedností pro život a informačních a komunikačních technologií, ale zároveň je jim dán i prostor pro to, aby věnovali čas nezávislému samostatně řízenému studiu. Kromě výuky v kurzech Dovedností pro život školitel účastníkům kurzů půjčoval notebooky, aby s nimi mohli experimentovat a budovat si sebedůvěru na základě práce s počítačovými technologiemi ve volném čase. Operátorka výroby Maggie Taylorová tuto příležitost považuje za zásadní zlom, díky němuž dokázala překonat strach z používání technologií a ve volném čase s počítačem experimentovat: „Z počítačů jsem vážně nervózní, hrozně nervózní... ale Geoff mi půjčil starý notebook a to bylo fajn. Když jsem měla pár hodin volna, mohla jsem si jej vzít.“

Pro čtyřiačtyřicetiletou Michelle Lewisovou, která se vypracovala z dílny na manažerku základní úrovně, bylo absolvování první a druhé úrovně kurzů LearnDirect z matematiky a ICT ve výukovém středisku důležitým prostředkem zhodnocení a formalizování neformálního učení, které u ní probíhalo po 25 let, které u Coopers odpracovala. Ve firemní hierarchii se posunula směrem nahoru díky tomu, že „do všeho [jsem] strkala nos a byla [jsem] ve správnou dobu na správném místě“. Hlásila se jako dobrovolnice na záskoky za nižší vedení (během nemoci, dovolených apod.), takže neformálním způsobem získala dovednosti potřebné k vykonávání této práce, ale přesto se nedokázala zbavit nedostatku sebedůvěry, pramenícího z pocitu, že pro své dovednosti nemá žádný oficiální základ. „Potřebuju víc pracovat s počítačem... Potřebuju si udělat kurz práce s tabulkovými editory, abych zjistila, jestli na to mám, protože s počítači umím jen to, co mi někdo ukázal.“ Absolvováním kurzu si utřídila to, co se dříve naučila neformálními způsoby, a kurz především podpořil její sebedůvěru. Absolvování těchto kurzů Michelle především dovolilo cítit se sebedůvěrněji vůči těm, kdo mají ve srovnání s jejími převážně neformálně získanými dovednostmi rozsáhlé formální vzdělání:

„Myslím, že mi to pomohlo, rozhodně jsem si pak mnohem víc věřila, protože – rozumíte – nechodila jsem na univerzitu a jak říkám, jsem tady manažerka základní úrovně. Přichází k nám spousta manažerů s vysokoškolskými diplomy, chápete... A to pak třeba sedíte na nějaké poradě, jak už se mi to mockrát stalo, a snažíte se něco vyčíst z tabulek nebo nějakých jiných papírů, třeba jak dlouho nám něco bude trvat, a dokázala jsem na to přijít jako první. To se pak člověk mezi ostatními hned cítí líp.“

Během hloubkových rozhovorů navazujících na výzkum, které proběhly v roce 2007, se Michelle vyjádřila, že nejtrvalejším důsledkem kurzu u ní byla změna postoje, jelikož posílení sebedůvěry, které u ní nastalo, se v její práci projevovalo i nadále: „Myslím, že to asi pořád mám v podvědomí.“

Osmatřicetiletá Tracy Beaumontová, která ze školy odešla bez jakékoli kvalifikace, ve středisku LearnDirect absolvovala řadu kurzů Dovedností pro život. Poté, co si svůj problém s gramotností přiznala, se snažila vypořádat s hluboce zakořeněnou nedůvěrou v sebe samu i tak, že se zapojila i do formálního vzdělávání. Bez formální přípravy se sama naučila v práci používat grafy, ale kurz chápala jako něco, co dělá „sama pro sebe“: „Někdy mám pocit, že jsem fakt hloupá... ale to už jsem prostě já.“ Do kurzů se zapsala, aby zjistila, co zvládne a co ne, a také proto, aby snad sebe samu přesvědčila, že nakonec není tak hloupá. Své nízké sebedůvěry připisuje špatným zkušenostem

ze školy, která ovlivnila i její učení v dospělém věku: „To je myslím to, co mě odrazuje, abych dělala nějakou školu, protože to já bych hrozně ráda, ale tohle mě myslím opravdu odrazuje... Já nevím, mám pocit, prostě mám pocit, že škola za nic nestála a že teď by to bylo stejné – víte, jak to myslím.“

Tracyin názor na školu odrážel názory mnoha dalších účastníků kurzů, kterým učení v práci připadalo ne tak zahanbující a nijak nesouvisející s formálním školním vzděláváním. Další rozhodující výhodou kurzů na pracovišti byla jejich pružnost. Bill Williams oceňoval možnost zaregistrovat se ve výukovém středisku a pak se učit převážně doma: „Jsem ze staré školy, a když mám po práci, chci jít domů. Učení nemá s prací nic společného, ale je to na stejném místě. Vezmu si to domů (disketu) a udělám to doma. Když to dělám doma, můžu u toho hlídat dítě, ale když jsem tady, tak to nejde... Chci odtud zkrátka vypadnout, i kdyby tady měli hospodu, nechtělo by se mi tam na panáka, stejně bych radši šel domů, i kdyby nalívali zadarmo. Po práci domů.“ Tento model učení zpochybňuje rozlišování mezi „učením na pracovišti“ a ostatními typy učení.

Výukové středisko v Coopers momentálně prochází obdobím nejistot po mimořádně kritické zprávě OFSTEDu (britský Úřad pro standardizaci vzdělávání, služeb dětem a dětských dovedností) z léta 2007, která program pod hlavičkou organizace LearnDirect zhodnotila jako „nevyhovující“ ve všech ohledech (efektivita poskytování služeb, rezervy v kapacitě, výsledky a úroveň, vedení a management) kromě „rovnosti příležitostí“. Slabiny podchycené ve zprávě zahrnovaly i „nízkou úspěšnost v kurzech počítačových a komunikačních technologií“, „nekvalitní vedení“ a „nedostatečný počet kvalifikovaných zaměstnanců“. Zpráva nicméně v kategorii „rovnosti příležitostí“ ocenila silné stránky střediska, pokud jde o poskytování pozitivního prostředí dostupného zaměstnancům společnosti i dalším lidem z okolí.

Zveřejnění zprávy se stalo podnětem k řešení tehdy již dlouhodobého napětí mezi společností a organizací LearnDirect. Podle manažera lidských zdrojů v Coopers lidé z LearnDirectu dělali vše pro to, aby zvýšili poměr účastníků z okolí oproti lidem z firmy (v současnosti je to 60 % studentů z firmy a 40 % zvenčí), aby rozšířili okruh potenciálních zájemců o kurzy. Společnost se cítila stále více omezená nutností dodržovat celostátní smlouvu s organizací LearnDirect a v té době již zkoumala možnosti vyřešit situaci jinak. Společnost se cítila dotčena tím, že úřad OFSTED se nezabýval službami, které výukové centrum poskytuje, a namítala, že OFSTED při kontrole uplatnil nadměrně omezující akademická kritéria. Zatímco OFSTED poukázal na nedostatečný počet kvalifikovaných zaměstnanců střediska, v Coopers panoval názor, že je nerealistické očekávat, že by organizace, která není oficiálním poskytovatelem vzdělávání, platila více než dva školitele, kteří v současné době v středisku pracují. OFSTED kromě toho kritizoval i využívání „nekvalifikovaného“ personálu, konkrétně mladíků, kteří v středisku pomáhali v rámci praxe New Deal. Společnost naopak zdůrazňovala hodnotu jejich zapojení ve středisku jak pro studenty (kteří měli k dispozici další personál), tak pro tyto mladé lidi samotné, kteří zde získali cenné pracovní zkušenosti a uspokojení z dobře vykonané práce.

Společnost v současné době usiluje o to, aby ve výukovém středisku nabízela kurzy místní vysoká škola (při využití dvou školitelů, kteří jsou v centru zaměstnání). Z hlediska společnosti to výukovému středisku poskytne větší „pružnost“ v tom smyslu, že bude moci nabízet širší okruh kurzů, včetně kurzů vyšších pokročilostí. Toto uspořádání by navíc mělo tu výhodu, že by středisku poskytlo ochranu před kontrolou zvenčí. Výukové centrum je zatím k dispozici zaměstnancům, kteří se zde mohou učit v kurzech bez formální akreditace.

Analýza příležitostí k formálnímu a neformálnímu učení v Coopers

Společnost Coopers v rámci své firemní struktury nabízí spektrum formalizovaného učení, avšak současně vytváří i prostor pro příležitosti k neformálnímu učení (pozorování ostatních zaměstnanců, sdílení na „hromadách“ apod.). Rostoucí „textualizace“ pracovního prostředí

v Coopers způsobuje, že u zaměstnanců, kteří mají potíže s gramotností, existuje zvýšená pravděpodobnost, že příležitosti k formálnímu učení nevyužijí, a zvyšuje u těchto konkrétních zaměstnanců význam neformálního učení.

Výukové středisko je významným místem, kde se kříží a protínají příležitosti k formálnímu a neformálnímu učení. Je zřejmé, že popularita výukového střediska částečně pramení z toho, že není příliš úzce spjata s formálním systémem vzdělávání. Podstatnými charakteristikami střediska jsou i půjčování notebooků školiteli a přidělování prostoru k neformálnímu samostatně řízenému vzdělávání prostřednictvím počítačů („nezávislé vyhledávání informací“).

Výukové středisko si původně získalo celostátní věhlas u institucí, jako je Business in the Community, díky své novátorské snaze poskytovat příležitosti k učení bez ohledu na dělicí čáru mezi společností a okolní komunitou. Skutečnost, že historie střediska je spjata s organizací LearnDirect, nicméně vedla k různým problémům, které jsou částečně spojeny s různými názory na to, jaké druhy formálního a neformálního učení si zaslouží podporu. Zatímco inspekce OFSTED upozornila na to, že středisku se nepodařilo dosáhnout souladu s celostátně platnou normou a postupy hodnocení, společnost se přihlásila k volnějšímu pojetí učení, zahrnujícímu formální i neformální prvky.

HLN Manufacturing

HLN Manufacturing je velká strojírenská společnost, která se specializuje na výrobu automobilových součástek a zaměstnává na padesát tisíc zaměstnanců. Její výrobní závod ve West Midlands (na nějž jsme se v naší studii zaměřili) má 323 zaměstnanců, konkrétně 15 manažerů, 40 pracovníků technického zabezpečení a 260 dělníků. Počet zaměstnanců v závodě se z přibližně dvou tisíc na začátku osmdesátých let minulého století na současný počet snížil v důsledku zavádění počítačových technologií.

Součástí každodenní práce strojních operátorů, kteří tvoří většinu studentů, na něž jsme se v naší studii zaměřili, je monitorování a kalibrace počítačových technologií. Při práci k monitorování výstupů i k vyplňování plánů výroby používají „základní průměry“. Několik strojních operátorů se vyjádřilo k stále rozsáhlejšímu stanovování cílů a výkaznictví, které bylo identifikováno při analýze „nevyužitého času“ za poslední dva roky. Pokud nejsou splněny výrobní kvóty, je třeba prakticky každou hodinu vyplňovat formuláře. Řečeno slovy Billa Renfrewa, „Dnes se všechno točí kolem výroby a je potřeba plnit cíle. Pokud totiž nesplníme cíle, není zisk, takže rozumíte, že o tom to teď všechno je. A máme takové grafické formuláře, velké formuláře, které musíte vypisovat, takže se pak každý, kdo jde kolem, může ptát, proč jste cíle nesplnili. Je teď mnohem víc papírování.“

Za zřízení kurzu Dovedností pro život, který probíhal od května do července 2005 a obnášel 90 minut školení probíhajících po deset týdnů, se rozhodujícím způsobem zasadili tři zástupci Odborového fondu pro vzdělávání (Union Learning Fund, ULF). Bill Renfrew, který sehrál při zřízení kurzu zvláště významnou roli, se o Odborovém fondu pro vzdělávání ULF dozvěděl během svého zapojení v komisi firemních odborů. Přihlásil se jako dobrovolník ke školení pro zástupce této organizace a své role se oficiálně ujal v lednu 2004.

V rámci přípravy na zřízení kurzu ve společnosti Bill Renfrew všechny zaměstnance obeslal dotazníkem, v němž se zajímal o jejich vzdělávací cíle a preference. Návratnost dotazníků byla 10 %. Většina těch, kdo dotazník vyplnili a odevzdali, vyjádřila přání navštěvovat kurz počítačových dovedností. „Jen málo jich chtělo kurz základů gramotnosti“. Když se Billovi Renfrewovi nepodařilo získat finance od ULF, spolu s dalšími zástupci této organizace se rozhodli zřídit kurz z vlastní iniciativy. „Na ULF jsem se vykašlal a udělal jsem to podle sebe. Spojil jsem se s Walsall College, a tak jsme kurz otevřeli.“

Poté, co zástupci ULIF vstoupili do diskuze s místní vysokou školou, dostalo se jim rady, aby jako „první krok“ k učení otevřeli kurz základní gramotnosti. Bill Renfrew a jeho kolegové pak zaměstnance povzbuzovali, aby se zapsali do kurzu čtení, psaní a počítání, protože jim pomůže k absolvování počítačového kurzu tím, že u nich prověří úroveň základních dovedností a pomůže jim odstranit slabiny, které by jejich schopnost zúčastnit se kurzu počítačových a komunikačních technologií mohly záporně ovlivňovat. Zástupci ULF se museli vyrovnat s prodlevou ve zřízení kurzu v důsledku komplikací s financováním, která trvala rok a půl a která způsobila, že „očekávání a nadšení studentů byly zklamány. Museli jsme je znovu probudit.“

Kurz byl zahájen 19. května 2005 a trval do 21. července. Nesl oficiální název Přehled klíčových dovedností 1 a 2 a Aplikace klíčových dovedností 1 a 2 a sestával ze dvou výukových jednotek v délce 90 minut po dobu desíti týdnů, které probíhaly ve volném čase zaměstnanců. Lekce se konaly ve čtvrtek kolem poledne, aby se jich mohli zúčastnit zaměstnanci, kterým v tu dobu končila ranní směna, i zaměstnanci, kterým začínala směna odpolední. Společnost aktivity Billa Renfrewa coby zástupce ULF podpořila a každý čtvrtek jej přes poledne uvolňovala, aby se mohl kurzu účastnit a být ostatním nápomocen. Bill každý měsíc podává hlášení správní komisi, v níž zasedají členové ULF, manažeři lidských zdrojů a zástupci místní vysoké školy.

Kurzu probíhajícího v „odborové místnosti“, těsném prostoru bez oken, se zúčastnilo celkem 8 zaměstnanců, 6 obráběčů, 1 řidič vysokozdvizného vozíku a jeden kvalifikovaný dělník. Věk těchto zaměstnanců, z nichž všichni s formálním vzděláváním skončili v šestnácti letech, se pohyboval od 32 do 58 let.

U většiny zaměstnanců motivace k účasti v kurzu souvisela spíše s obecnými než konkrétními pracovními faktory. Mike Philips, který tehdy pro společnost pracoval už třicet let, se do kurzu přihlásil „z obecného zájmu, kvůli všeobecným znalostem, a taky proto, aby[ch] se zlepšil. Protože už jsem takový. Jsem skutečně přesvědčený, že dokud člověk zaměstnává mozek, je zdravý a v kondici. Myslím, že ten, kdo se o nic nesnaží a jen přežívá, nebude žít dlouho, protože u něj všechny funkce ochabnou.“ Mike se už dlouho chystal ke studiu němčiny. Zaujala jej dostupnost kurzu a k učení jej inspirovalo i to, že u nich doma byl jediný, kdo neměl žádnou kvalifikaci. „U nás doma jsem už jenom já neměl žádnou kvalifikaci ani certifikát ani nic podobného, jen si to vemte, i náš pes měl papíry, tak jsem si řekl, že nastal čas to dohnat.“

I přes rostoucí objem výkaznictví a využívání počítačových technologií měli všichni zaměstnanci pocit, že jim jejich stávající dovednosti v práci stačí. Výjimkou byl jedině jeden zaměstnanec (Malcolm Owen), který zápasil s metrickou jednotkovou soustavou (byla zavedena pět let před zahájením kurzu) a který byl poté s kurzem nespokojen, protože nereagoval na jím specifikované požadavky. Z hlediska celé společnosti bylo podle manažera lidských zdrojů hlavními cíli kurzu umožnit „zaměstnancům celkový rozvoj“ a zvýšit jejich „zaměstnaneckou morálku“.

Absence konkrétní pracovní motivace pro účast v kurzu se stává pochopitelnější, když vezmeme v úvahu význam neformálního učení v organizaci. Trevor Stephens (jeden ze zástupců ULF) popisuje význam „praktického učení“, kdy zaměstnancům ukazovali, jak nové technologie používat a jak při práci rozvíjet své dovednosti:

„Myslím ale, že spousta lidí v dílně, co jsou tam už roky, je na tom co do matematických schopností hodně dobře, protože i když to nestudovali ve škole, umějí to použít, rozumějí strojírenství a ve spoustě ohledů jsou v tom podle všeho docela dobří. Potřebujeme spíš pokročilou matematiku než základy, potřebujeme rovnice a výpočty ploch a podobně, ale kdyby to měli hodit na papír, tak to by jim asi dělalo potíže.“

Díky celé řadě druhů neformálního učení včetně „odporovávání od znalých“ (zvláště učení plnit nové úkoly v témže pracovním zařazení jinak odporováním od výkonnějšího spolupracovníka), „cílených diskuzí na pracovišti“ a „mentoringu a koučingu“ si zaměstnanci vyvinuli kompetenci

v konkrétních dovednostech, které při své práci potřebovali. Konala se i formálnější jednodenní školení, např. zdravotnické školení a školení o bezpečnosti práce i školení, která reagovala na zavádění nových technologií. Je pozoruhodné, že dva ze studentů, se kterými jsme provedli hloubkový rozhovor, se vyjádřili, že se jim kurz líbil i proto, že si v něm mohli cvičit dovednosti, které by si normálně během pracovní doby procvičovat nemohli. Tim Robert to vysvětloval následovně: „Když jsem chodil do školy, psali jsme slohovky a pořád jsme se něco učili, ale co jsem skončil školu, dělám jenom manuální práci, jenom něco vyrábím, a už není potřeba, abych něco dlouhého psal. Píšu rád, ale nemám k tomu žádnou příležitost.“ Pro Tima kurz představoval možnost přesvědčit se, že nezapomněl, co se naučil ve škole, přičemž částečně byl i další výzvou: „Člověk se... tak nějak spokojí s tím, co umí, a říkáte si, jsem stejně dobrý, jako jsem býval, nebo... víte, já se docela snažím a díky tomu jsem taky zjistil... že mi to jde jako dřív, jestli ne ještě líp.“

Podobně i Bill Renfrew se o kurzu kladně vyjádřil jako o příležitosti osvěžit si dovednosti, které od doby, kdy chodil do školy, víceméně nijak nepoužíval. Stejně jako u ostatních ULF byla i u Billa motivace k účasti v kurzu spojena s přáním povzbudit ostatní účastníky k učení: „Říkal jsem si, že to je opravdu dobrá věc, zvláště čtení, psaní a počítání. Ze školy jsem odešel někdy před čtyřiceti lety a člověk sice něco z toho občas použije, ale moc taky ne, takže takhle se k tomu vrátit bylo ze začátku těžké. Ale já jsem se chtěl zase začít učit, a taky jsem to udělal. Takže je to moc dobrá věc, vážně moc dobrá, a jestli se do toho zapojí víc lidí a budou se učit, jsem si jistý, že... no, někdy máte pocit, že už se vám do toho nechce, ale když se do toho pustíte, je to fajn.“

Jako v dalších organizacích i tady studenti zdůrazňovali, jakou výhodu pro ně představuje možnost učit se na pracovišti místo na škole a jak je to pro ně pohodlnější a snadněji dostupné. Trevor Stephens se zmínil, že „Už jste tady... což je na tom to nejkrásnější. Chodil jsem na vysokou, a to jsem se pořád díval na hodinky, ještě minutu a musím jít, ještě minutu a musím jít. Tady není čas nijak omezený, takže nemusíte spěchat.“ Podobně se i Tim Roberts zmínil, že „Do toho prostředí (tj. na vysokou školu) už nechci, ale protože tohle máme tady a jsme všichni na jedné lodi, tak tam můžu jít a cítím se tam dobře.“

Po skončení kurzu se všichni účastníci na Walsall College podrobili oficiálním testům gramotnosti 1. a 2. úrovně pokročilosti. Zkoušky v prostředí vysoké školy některým studentům působily starosti. Trevor Stephens se o tom vyjádřil: „Myslím, že to spouště lidí dělalo starosti. Myslím, že zvláště čím starší člověk je, tím je vrátit se na školu těžší... Najednou máte pocit, že se vás ty děcka... v jednom kuse pozorují...“

Na žádost Billa Renfrewa a dalších zástupců ULF společnost v roce 2006 vybudovala nové výukové středisko. Společnost jej financuje desíti tisíci liber ročně. Je zde jedna velká posluchárna a další, menší místnost vybavená čtyřmi počítači. Tři z nich věnovali zaměstnanci společnosti a čtvrtý byl zakoupen z peněz, které studenti v roce 2006 získali v rámci ceny pro studentské skupiny udělované Institutem pro další vzdělávání dospělých. Na stěnách počítačové místnosti je tato cena vystavena spolu s čestným uznáním za celoživotní učení, uděleným Walsall College.

Většina účastníků kurzu gramotnosti se dále zapsala do celostátně koordinovaných počítačových kurzů úrovně 1 a 2, které probíhají v novém středisku. V dubnu 2007 však počet účastníků těchto kurzů, vyučovaných lektorem z Walsall College, který dodal i další notebooky, klesl z 18 na 10.

V souladu s jejich předchozí motivací k učení studenti, s nimiž jsme v návaznosti na výzkum provedli hloubkové rozhovory, měli pro účast v tomto kurzu spíše obecné než úzce pracovní důvody. Mike Philips, který nyní (poté, co absolvoval první část kurzu) zahájil standardizovaný kurz počítačových technologií pro pokročilé, velmi nadšeně hovořil o svých nových dovednostech: „A teď to umím, je to geniální, teď zapnu počítač a můžu dělat, co chci, posílat emaily třeba, je to naprosto skvělé. Moji práci to nijak neovlivnilo, ale kdybych práci potřeboval, tak ji najdu. Na velikonoce mi bylo 54. Vidíte, je mi 54 a pořád se ještě učím. Je to skvělé.“ Mike měl zvláště velkou

radost z toho, jak si po internetu rezervoval dovolenou. Jeho motivace k učení je i nadále úzce spojená s jeho zájmem o historii a jazyky: „Nepřestal jsem se chtít učit jazyky. Je arogantní myslet si, že by s námi všichni měli mluvit anglicky, víte, já si myslím, že bychom měli být schopni s lidmi mluvit i jejich řečí.“

Trevor Stephens, který pokračoval ve studiu v kurzu počítačové gramotnosti a informačních technologií na vysoké škole, v době druhého hloubkového rozhovoru zvažoval možnost, že by na Open University vystudoval sociální práci. Ostatní studenti se do počítačových kurzů zapsali „z obecného zájmu“. Pro Jona Barkera byl kurz zajímavý i proto, že mu pomáhal v práci organizátora odborů.

V době posledního rozhovoru v dubnu 2007 se Bill Renfrew dosud snažil získat další finance. Byl zklamán, že se mu nepodařilo získat žádnou finanční podporu od ULF. Kromě toho uvažoval o tom, že by začal kurzy více propagovat.

Analýza příležitostí k učení v HLN Manufacturing

Kurz Dovedností pro život vznikl z iniciativy zdola ze strany zástupců ULF s příspěvím širší podpory společnosti a místní vysoké školy. Je zajímavé, že motivace studentů k účasti v kurzu vycházela z vysoké hodnoty připisované učení jako takovému (a jeho různorodým důsledkům v životech účastníků).

Ačkoli společnost HLN Manufacturing prošla radikálními organizačními změnami v podobě přechodu na nové technologie a zavádění přesnějších procesů kontroly, obnášejících větší množství dokumentace, je patrné, že převážná většina studentů si se svou úrovní gramotnosti vystačila. Zaměstnanci používali početní dovednosti (aritmetické průměry, průměry u geometrických útvarů, aniž by tyto dovednosti získali v oficiálním kurzu). Díky procesům neformálního učení všichni účastníci (s výjimkou jednoho zaměstnance, kterému činila potíže metrická soustava jednotek) získali dovednosti, které ve své práci potřebovali. Kurz byl vnímán jako zajímavý způsob, jak se ujistit o oficiální (školské) úrovni dovedností, které rozvinuli neformálním učením na pracovišti.)

The Weapons Defence Establishment

The Weapons Defence Establishment je výrobce zbraní se třemi a půl tisíci zaměstnanců. Místní vysoká škola Basingstoke College společnost oslovila s nabídkou, že by využila financování asociace pro regionální rozvoj South England Development Agency (SEEDA) a zřídila ve firmě kurzy základních dovedností a počítačových technologií. Kurzy Počítačové technologie a angličtina sestávají z devadesátiminutových lekcí po 22 týdnů při počtu zhruba 7 účastníků. Kurzy probíhají v dobře vybaveném výukovém středisku společnosti uprostřed pěkného parku několik mil od hlavního závodu. Každému účastníkovi byl při zahájení kurzu přidělen počítač. Podle lektora je cílem těchto kurzů „pomocť účastníkům získat základní počítačové dovednosti a zlepšit si angličtinu“. Vedoucí školitel kurzy Počítačových technologií a angličtiny charakterizoval jako dobrou příležitost pozměnit nerovnováhu v distribuci znalostí a dovedností ve firmě.

„Pohybujeme se koneckonců na konkurenčním trhu, kde se snažíme získat velice schopné fyziky, matematiky, inženýry a metalogy, takže logicky když se nám tyhle lidi podaří získat, často jim umožníme rozvíjet se všemi dostupnými způsoby. V práci, kterou pro nás dělají, je to potřeba, ale možná je to na úkor některých lidí na druhé straně spektra. Takže tento program nám umožnil, aby se tito lidé také rozvíjeli.“

Významné je, že kurzy Počítačových technologií a angličtiny společnosti poskytly příležitost podpořit zaměstnance v přebírání větších zodpovědností v rámci jejich současného pracovního zařazení, což je součástí všeobecného trendu zplošťování manažerských struktur.

„V naší organizaci pracuje méně lidí než před desíti lety. V důsledku toho po nich chceme víc... ale protože jsme jim nedali možnost rozvíjet se, často říkají „Chci zůstat tam, kde jsem, je mi tady dobře,“ nebo „Ne, víc už toho nezvládnou.“ Ale když jsme jim teď umožnili další rozvoj, častěji jsme se od nich dočkali reakcí typu „To zkusím“. Něco jste pro mě udělali, takže... teď si o něco víc věřím a zkusím to.“

Všichni studenti mluvili o tom, že v posledních letech přebírali stále víc zodpovědnosti včetně úkolů, jako jsou písemná sebehodnocení, jednání s dodavateli, rozesílání emailů a písemné hodnocení rizik, které všechny také zvyšovaly jejich styk s technologiemi. Proces přenášení zodpovědnosti na zaměstnance nižších úrovní si vynutil důraz na vytváření příležitostí k formálnímu i neformálnímu učení v rámci organizace. K tomu, aby se zapisovali do kurzů, jsou zaměstnanci vybízeni i při příležitosti jejich hodnocení, které bývá spojováno i s vyhlídkami na zvýšení platu a povýšení. Absolvování kurzu pro „hodnotitele rizik“ zaměstnancům nižších kvalifikací umožňuje podílet se na hodnocení rizik, které dříve bylo výsadou výše postavených kolegů. Stejně tak jsou zaměstnanci povzbuzováni, aby iniciativně přebírali zodpovědnost za náročnější úkoly, při nichž musejí využívat neformální učení na pracovišti. Inspektorka bezpečnosti práce Liz Andrewsová podmínky ve společnosti popisuje následovně: „Neseme větší zodpovědnost za sebe a za svou práci a máme taky trochu volnosti v používání vlastní iniciativy... kdežto v minulosti už bylo všechno nalinkované... a my jsme s tím mohli souhlasit nebo nesouhlasit, ale teď s tím můžeme víceméně souhlasit a udělat to.“ Liz Andrewsová svou pracovní kariéru popisuje tak, že mluví jak o formálním vzdělávání (v jejím případě delším období na vysoké škole), tak o „praktické výuce na pracovišti“. Roger Taylor upozornil na význam „cílených diskuzí na pracovišti“ coby zvláště důležité složky neformálního učení na pracovišti: „Pracujeme jako tým, takže... v práci něco děláte a může tam být někdo, kdo dělá něco podobného, takže se spolu bavíte: Věděl jsi o tomhle? nebo Už jsi někdy zkoušel tohle? No, vyměňujeme si pořád zkušenosti. Je to součást naší práce.“

Oliver Green (nar. 1944), který také mluvil o stále širším spektru příležitostí k neformálnímu učení, které provázelo přenášení zodpovědnosti, měl pocit, že jeho pozice v práci je teď ohrožena: „Myslím, že budu muset zabojovat, abych si svoji pozici v práci udržel. Chtějí ode mě všechny ty složité věci, které jsem dřív nemusel dělat, a abych používal výpočetní techniku...“ Oliver Green sice absolvoval konkrétní kurz práce s počítačově řízeným testovacím zařízením, ale jeho práce závisela i na neformálním učení v podobě „mentoringu a koučingu“, které mu poskytoval jeho nadřízený.

Společnost Weapons Defence Establishment od počátečních fází příprav kurzů zapojila odborové svazy zastupující zaměstnance s nižší kvalifikací (Svaz zaměstnanců v dopravě a dalších odvětvích a Amicus). Kurzy tak vedení společnosti mimo jiné umožnily zmírnit znepokojení odborových svazů ohledně (nedostatku) příležitostí k učení ve společnosti. Vysoká škola kurzy propagovala i v ulicích města. Další formy propagace zahrnovaly informace na výplatních páskách, reklamu v tiskovinách určených zaměstnancům a oznámení na intranetu. To, že kurz se bude zaměřovat i na základní vzdělanostní dovednosti, v této fázi nebylo zdůrazňováno.

Manažer studijních programů na spolupracující vysoké škole počítačové a komunikační technologie charakterizoval jako důležitý způsob, jak lidi na důležitost gramotnosti upozornit: „Lidé počítače chápou jako prostředek k získávání obecně větších dovedností doma i v práci... kdežto to, proč je pro ně důležitá angličtina, často tak snadno nechápu. Druhý důvod je ten, že lidé nemají pocit, že by chodit do počítačového kurzu bylo spojeno s nějakým stigmatem... kdežto když se někdo přihlásí do kurzů obecné angličtiny, vždycky jsou kolem toho nějaké nepříjemné pocity a rozpaky.“ Pojetí základních vzdělanostních dovedností jako součásti počítačových a komunikačních technologií vycházelo také z praktičtějších ohledů: „Kombinovat kurzy angličtiny s počítačovými je dobrý nápad, protože to přitáhne účastníky.. a je to dobrý nápad i z hlediska naší školy, protože ta tak může splnit své cíle. Kdybychom nekombinovali počítačové technologie

s angličtinou, cíle bychom nesplnili.“ Kromě těchto kurzů společnost dále otevírá řadu kurzů zaměřujících se specificky na základní vzdělanostní dovednosti pro malý počet účastníků (často se jedná o skupiny po třech studentech), kteří mají v tomto ohledu větší rezervy.

Podle manažera studijních programů na Vysoké škole technické v Basingstoke mělo financování agenturou pro místní rozvoj (SEEDA) zásadní význam pro vybudování „infrastruktury“ (v podobě tzv. kontextového programu), díky níž může aktivně oslovovat organizace s nabídkou kurzů. Toto financování manažerovi studijních programů umožnilo navázat kontakty se společnostmi a provést základní analýzu potřeb organizací, v návaznosti na niž pak vznikají kurzy zohledňující specifické podmínky každé organizace.

Tato případová studie se zaměřuje na dlouhodobé výsledky kurzu, který probíhal po 22 týdnů v roce 2004/2005. Většinu účastníků kurzu tvořili mechanici obráběcích strojů, kteří měli na starost údržbu a výměnu součástek. Je zřejmé, že studenty motivovala spíše potřeba rozvíjet své počítačové dovednosti, nikoli svou gramotnost. V souladu s přístupem „utajeného učení“ si většina účastníků gramotnostní složky kurzu nebyla vědoma. Roger Taylor se vyjádřil: „Mám pocit, že první literatura, kterou jsme dostali, byla trochu zavádějící, protože pak se ukázalo, že v kurzu jde spíš o gramotnost a... no... řekli jsme si, že nám to nevádí, ale nebylo to to, co jsme původně očekávali, když jsme se přihlásili. Takže i to jsme prokoukli.“ Podle Garyho Thompsona měla skrytá složka základních vzdělanostních dovedností různé výhody: „Myslím, že to bylo vlastně fajn, to, že jsem to nevěděl předem, protože jinak bych tam asi nešel.“ Svou nechuť zapsat se do kurzu explicitně zaměřeného na základní gramotnost vysvětluje tak, že „Nejsem moc dobrý na pravopis. Takže strach z tohohle mě odrazuje.“ Je přesvědčený, že podobně je tomu u více lidí, kteří „by myslím měli strach buď že nebudou vědět, jak se něco píše, nebo že se na ně někdo bude dívat spatra.“

Stejně jako jinde i tady studenti zdůrazňovali výhody plynoucí z učení se na pracovišti oproti vysoké škole. Podle Garyho Thompsona je výhodou kurzu na pracovišti to, že „to není takové velké rozhodnutí. Takže do toho má člověk celkem chuť... I když to člověk musí odhodit, dojíždění někam jinač chce mnohem víc... úsilí je špatné slovo, možná odhodlání.“ Zapsat si kurz na univerzitu obnáší mnohem více rizika, že „někam přijdete a zjistíte, že jste idiot. Kdežto v práci není až takový problém říct No dobře, nezvládnou to, chci s tím seknout. Není to tak trapné.“

Pokud jde o přínos kurzů, většina studentů zdůrazňovala, že kurz podpořil jejich sebevědomí ohledně práce s počítači. Podle Olivera Greena byla gramotnostní složka kurzu příležitostí „oprášit“ dosavadní znalosti. Kurz ho inspiroval k tomu, aby si koupil počítač, a dodal mu více sebedůvěry v nakládání s technologiemi obecně. Gary Thompson se vyjádřil, že jeho gramotnost se absolvováním kurzu nepřímo zlepšila do té míry, že teď dokáže s pomocí kontroly pravopisu zabudované v textovém editoru sám psát:

„Neřekl bych o sobě, že jsem dyslektik, ale opravdu mám tendenci nevěnovat pozornost písmenům a tak. Počítač mi s tímhle pomohl, ty funkce, ale s pravopisem jako takovým ne, s tím na tom budu asi už vždycky stejně... To funkce počítače se zlepšily, můj pravopis ne... ale konečný výsledek je lepší. To samo o sobě (tj. jeho úroveň gramotnosti) je stejné.“

Kurz také umožnil vznik celé řady příležitostí k neformálnímu učení. Oliver Green byl jedním z několika studentů, kteří si během kurzu koupili počítač, aby si doma mohli nově nabyté dovednosti upevňovat samostudiem: „Doma jsem si dodělával, co jsme probrali v hodině.“ Garymu Thompsonovi kurz zvedl sebedůvěru a umožnil mu získat další počítačové dovednosti samostudiem: „Řekl bych, že mi to zvedlo sebedůvěru, takže teď experimentuji, ... dokud nedosáhnu toho, co jsem chtěl. Nebo aspoň chvíli experimentuji, než třeba zjistím, že to nejde.“ Svou lepší schopnost experimentovat s počítači komentoval i Mike Swan: „Počítačový kurz je užitečný, protože je pochopitelné, že když

čekáte, že vám někdo něco pošle, a řeknete si, no dobrá, čekám na vyplnění tady toho formuláře, a potom si řeknete: no a co kdybych to zkusil sám a pak si to nechal zkontrolovat?“

Přínos kurzu se na pracovišti dále šířil vzájemným sdělováním zkušeností a vzpomínek na kurz. Roger Taylor tento proces popsal následovně: „V práci máme počítač, na kterém můžeme pracovat... a... je společný, totiž kluci v kanclu mají každý svůj, ale v dílně je jeden, u kterého se můžeme střídat, a tam Stan dělal něco s tabulkami... a povídá, Hele pamatuješ si, jak jsme dělali tohle? A tak jsme si sedli a přišli jsme na to, podle toho, co jsme dělali v kurzu, podle toho školení, někdo si přeče něco pamatuje.“

Na dlouhodobý přínos kurzu měly vliv jednotlivé možnosti kariérního rozvoje v rámci společnosti. V říjnu 2006, kdy v návaznosti na výzkum probíhaly další rozhovory, byli již Mike Swan a Gary Thompson povýšeni na dílenské supervizory. Oba zaměstnanci se vyjádřili, že jim kurz pomohl připravit se na jejich současnou pozici, k níž patří hojně využití výpočetní techniky k hodnocení rizik a jednání s dodavateli.

Mike Swan dostal příležitost absolvovat kurz národní profesní kvalifikace druhé pokročilosti z výpočetní techniky. Jelikož neměl žádné předchozí zkušenosti s počítači, kurz pro něj byl důležitý tím, že mu dodal „sebedůvěru“ potřebnou k práci s počítači a umožnil mu pokračovat náročnějším studiem. S celkovým přístupem společnosti ke vzdělávání byl spokojen: Čím víc kurzů a školení absolvujete, tím lepší hodnocení, plat a podobně máte.“

Ačkoli Mike Swan předtím gramotnostní složku kurzu nepokládal za příliš důležitou, nyní měl pocit, že mu tyto dovednosti v nové práci pomáhají: „Uvědomuji si, že to byla dost důležitá součást kurzu... Předtím jsem moc nepsal a teď to evidentně potřebuji mnohem víc, píšu víc v ruce i na počítači.“

Oba zaměstnanci se shodli na tom, že jim kurz zvedl důvěru ve vlastní dovednosti při práci s počítačem a inspiroval je k tomu, aby si koupili počítač i domů. Oba zdůrazňovali, že s kurzem jsou spokojeni i proto, že díky němu jsou schopni pomáhat dětem s úkoly. Přestože Gary Thompson kurz hodnotil jako „moc dobrý krok směrem nahoru“, negativněji se vyjádřil o motivacích společnosti k jeho zřízení: „Protože ze školení mají sami velký prospěch, posílají nás na kurzy a my pak pro ně děláme práci, za kterou by jinak museli platit kvalifikovanější lidi... Takže nám to pomáhá, ale myslím, že oni tím získávají víc, a za druhé tahle společnost chce být vnímána tak, že investuje do lidí, ta jejich loga a to všechno, takže myslím, že to je součástí jejich plánu, ale myslím, že celkově se jim jejich peníze moc dobře vyplácejí.“

Ostatní zaměstnanci si také přibrali další zodpovědnosti, i když přitom zůstali na svých pozicích – součástí strategie společnosti je přidělovat lidem na nižších pozicích více náročnější práce. Díky absolvování kurzu a zájmu podílet se na složitějších úkolech byl Ralph Wesley (nar. 1953) pozitivně hodnocen svými kolegy na skupince pro kariérní rozvoj, což mu přineslo pěti procentní zvýšení platu. Jeho roční plat 14 800 liber mu však stále nestačil. Díky počítačovému kurzu dokáže lépe plnit administrativní úkoly. Říká: „Je to tak pestřejší. Je to pochopitelně zajímavější než zametat v dílně, ale když už to děláte, kdy pak řeknete Tuhle práci dělám navíc a myslím, že bych měl být líp placený, což nejsem...? A to už vás to žere a nechce se vám to dělat.“

Zklamání některých účastníků kurzu, že větší zodpovědnost není odměněna vyšším platem a pracovním postupem, provázely i rozpaky ohledně příležitostí k dalšímu učení. Zatímco Mikeovi Swanovi bylo nabídnuto další vzdělávání v oboru výpočetní techniky, ostatní zaměstnanci takovouto nabídku nedostali.

Zhlediska vedení byly kurzy úspěšné. V říjnu 2006 již kurzy výpočetní techniky a gramotnostních dovedností absolvovalo 400 účastníků. Manažer kurzů se vyjádřil, že „Kurz podpořil naši snahu, aby naši zaměstnanci „cítili vzájemnou sounáležitost“. Dříve... ve státní službě... byly struktury

mnohem více hierarchizované. Ti nahoře jsou kvalifikovaní a pak je tu ten zbytek. Kurzy lidem dodaly sebevědomí a daly jim příležitost pracovat na počítači. Učinily je pružnějšími. Dřív tu bylo víc „staré kultury“ a hierarchizace: „Tohle je moje práce... Tohle dělám... Kurzy lidem pomohly rozšířit si obzory... Dnes ochotněji přijímají nové role.“

Analýza příležitostí k formálnímu a neformálnímu učení ve Weapons Defence Establishment

Zplošťování manažerských struktur ve Weapons Defence Establishment posílilo význam příležitost k formálnímu i neformálnímu učení. V rámci přebírání větší zodpovědnosti jsou zaměstnanci prostřednictvím systému hodnocení vybízeni k tomu, aby využívali příležitostí ke vzdělávání. Ačkoli dříve byly platy přímo spjaty s jednotlivými příčkami v rámci organizace (a zajištěny smlouvami s odbory), v současném systému kariérní postup a plat závisejí na výkonu jednotlivce. V této souvislosti může zaměstnancům jejich zapojení do formálního vzdělávání přinést užitek ve formě kariérního a platového postupu.

Kurzy Výpočetní techniky a angličtiny byly v této organizaci úspěšné do té míry, že se do nich v dlouhodobém horizontu zapsala řada zaměstnanců. Oblíbenost těchto kurzů svědčí o důležitosti pravidla, aby kurzy na pracovišti byly šité na míru prioritám dané organizace. V tomto případě zmíněné kurzy reagovaly na radikální změny struktur ve společnosti, jejichž součástí je i přidělování zodpovědnosti zaměstnancům s nižší kvalifikací. Kurzy byly využity k pozměnění identifikované nerovnováhy ve vzdělání mezi různými úrovněmi zaměstnanců.

Zplošťování manažerských struktur má dalekosáhlé důsledky i pro neformální učení. Očekávání, že zaměstnanci by si toho měli „brát víc“ a „prokazovat iniciativu“, mimo jiné znamená, že často dostávají více prostoru k tomu, aby se ohledně svých nových povinností vzdělávali prostřednictvím zkušeností získávaných přímo na pracovišti.

Thorpton Local Authority

Zveřejnění Moserovy zprávy v roce 1999 představovalo podnět k realizaci kurzů Dovedností pro život v obci Thorpton, která zaměstnává něco mezi 1500 a 1800 zaměstnanci. Při realizaci série kurzů Dovedností pro život ve výukovém středisku obecního úřadu – v prostorách střediska sběru odpadů – sehráli zástupci ULF spolu s vedoucí výukového střediska a vzdělávacími institucemi Barking Adult College a College of North East London.

Kurzy nazvané Výpočetní technika a angličtina a Komunikační dovednosti v práci obnášejí 6 hodin týdně po dobu pěti týdnů a jsou určeny pracovníkům „v předních liniích“, jako jsou uklízeči a uklízečky, hlídači a pracovníci sběru odpadů. Kurzy jsou –prostřednictvím místních škol – financovány Radou pro učení a dovednosti (Learning and Skills Council) a jejich realizaci usnadňuje skutečnost, že obecní úřad příslušné pracovníky uvolňuje během pracovní doby. Cílem je poskytnout účastníkům příležitost „oprášit“ dovednosti nebo si zlepšit úroveň gramotnosti, přičemž mohou absolvovat celostátní zkoušky první nebo druhé úrovně pokročilosti. Kurzy byly vedoucí střediska Penny Robinsonovou propagovány jednak v malých skupinkách jednotlivců a jednak také na schůzích zaměstnanců. Micky Neale, zástupce ULF, který se o zřízení kurzů rozhodujícím způsobem zasadil, zdůraznil důležitost důvěrnosti informací o pokrocích účastníků kurzů; všichni studenti absolvují tentýž program, ale na různých úrovních pokročilosti a jejich manažeři o úrovni gramotnosti svých zaměstnanců nejsou informováni. Lektor popisoval, jak důležité je reagovat na nedostatek sebedůvěry studentů a pokusit se změnit jejich tendenci spojovat si učení se školou.

„Myslím, že už ani nevím, kolikrát se stalo, že někdo přišel do kurzu a hned si vás vzal stranou, aby vám řekl Podívej se, já jsem nikdy na pravopis moc nebyl... víš, ve škole mi to moc nešlo, a vy jim musíte říct Poslouchej, o tomhle to není, tady... cokoli tady budeš chtít dělat, v čemkoli se budeš

chtít vylepšit, jsme tady proto, abychom ti pomohli, takže se neboj, nejsi tady proto, abychom tě zkoušeli. A pak na to máte tři hodiny týdně, deset týdnů.“

Podle lektora se v kurzech podařilo zmírnit velké množství těchto obav a negativních asociací:

„... a jsem moc rád, že jsme to takhle dělali, protože už tolik lidí mi řeklo Já sem nechci chodit. Říkal jsem si, že to pro ně musí být jako vrátit se zpátky do školy, ale oni pak říkali, víte, spousta jich nakonec říkala, že se jim to moc líbilo, děkujeme, víte, protože neočekávali takovou uvolněnou, víte co myslím, že se k nim budeme chovat jako k dospělým, že budou moct postupovat svým vlastním tempem...“

Případová studie se zaměřuje na správce budov a uklízeče, kteří absolvovali kurz Komunikace, pod nějž spadala také gramotnost a výpočetní technika, v rozsahu tří hodin týdně po dobu pěti týdnů počínaje lednem 2004. Důvodem zařazení těchto hlídačů do kurzu byl nárůst výkaznictví za účelem zaznamenávání škod, nehod a případů vandalismu. Vedoucí výukového střediska k tomu říká:

„Právě jsme tu měli kurz pro správce budov. Teoreticky by měli zaškrtnout odpovídající možnosti, ale zjišťují, že musejí do formulářů vepisovat další informace, a myslím, že některým z nich to dělá starosti, protože všichni říkají, že neumějí pravopis a mají hrozný rukopis, takže jsou si vědomi toho, že musí víc psát a že na tom, jak píšou a jaké dělají chyby, záleží víc než třeba před pěti lety...“

Správce budov se naučili se svými současnými úkoly vyrovnávat kombinováním formálního a neformálního učení. Každý nově jmenovaný správce je oficiálně přidělen ke zkušenějšímu kolegovi, který jej vede, pokud jde o jejich hlavní povinnosti, jako jsou úklid a zaznamenávání škod na majetku, prostřednictvím neformálního procesu „mentoringu a koučingu“ (jedna z klíčových kategorií neformálního učení, jak je identifikují Taylor, Evansová a Mohamedová). Tito zaměstnanci navíc pravidelně podstupují jednodenní školení na témata, jako jsou bezpečnost práce, ruční manipulace a „zacházení s násilně se projevujícími osobami“. Abdul Nazif zdůrazňuje význam získávání dovedností při výkonu práce: „Ani jsem nevěděl, kolik toho o úklidu vím, až jsem dostal tuhle práci v úklidu. Není to nic jednoduchého, je to složité, potřebujete chemikálie, vodu, různá množství různých látek, musíte vědět, jak na to i kdy se to dělá, jaký je vliv teploty, prostě jsou tu věci, které opravdu musíte vědět – a pochopitelně se učíte ze zkušenosti.“

Většina studentů zdůrazňovala výhody možnosti absolvovat kurz na pracovišti. Bob Murphey svou poznámku o výhodách učení se ve známém prostředí spolu s kolegy doplnil další poznámkou o tom, že tato setkání zároveň umožňují velké množství neformálního učení vycházejícího ze vzájemné podpory a výměny informací mezi účastníky: „Všichni jsou ve stejné situaci jako já a všichni se snažíme jeden druhému pomáhat, když to jde, a Malcolmovi taky, takže jo, je to celkem dobrý... Člověk je zná, takže nemá velkej strach zeptat se na něco před lidma.“ Podle Ryana Taylora kurz mnoha lidem pomohl přestat si učení spojovat se školou: „Spousta lidí v práci k tomu přistupovala jako že... na to, abych ještě chodil do školy, tak na to už jsem starej, a měli dojem, že učení dospělých znamená vrátit se do školy, takže takhle to někteří viděli, ale jakmile tam byli, tak už to bylo jiné.“

Několik z účastníků, s nimiž jsme provedli hloubkové rozhovory, měli pocit, že kurz zlepšil to, jak svou gramotnost v práci používají. Trevor Woodford tvrdil, že kurz ho naučil lépe vyplňovat zprávy: „Dřív jsem jenom hádal, co vlastně chtějí. Teď je to vlastně stejné, ale taky mnohem lepší, protože už vím, kam co patří.“ Trevor se také vyjádřil, že „Psaní dopisů mi jde mnohem líp, a učili jsme se i... jak se bavít po telefonu, když s někým mluvíte nebo si na něco stěžujete.“ Jako příklad uvedl situaci, že radě píše email, v němž si stěžuje na stav kachliček u něj doma v kuchyni: „Nenapsal jsem to našťavaň, ale napsal jsem jim email jaksepatří a oni mně stejným způsobem odpověděli... Protože, víte, ani mě nenapadlo...“ V době hloubkových rozhovorů v roce 2007 se

Trevor Woodford svěřil, že jako správce má teď má v práci lepší pozici a že dál chodí do různých počítačových kurzů v místním „středisku služeb občanům“. Kurz považoval za užitečný v tom, že mu pomohl připravit se na další etapu pracovní dráhy v roli správce, která bude zahrnovat větší množství administrativy a kontaktu s dodavateli: „Až tam budu, budu si víc věřit.“ Kurz tedy vytvořil potenciál pro různé příležitosti k neformálnímu učení; tím, že podpořil jeho sebedůvěru, vybídl Trevora k tomu, aby usiloval o náročnější práci, kde si potřebné dovednosti vyvine pracovní praxí. Trevor také provozoval „samostatně řízené studium“, když se při konkrétních úkolech v práci vracel ke svým poznámkám z kurzu: „Když dělám něco, co souvisí s kurzem, podívám se do poznámek.“

Bob Murphey dosud při psaní zpráv používal různé strategie, včetně toho, že jako zkratky používal první písmena slov („O jako okno, R jako rozbité“ nebo že se spoléhal na svého přímého nadřízeného. Kurz mu dovolil se při práci více spoléhat sám na sebe: „Mám z toho fakt dobrý pocit, protože teď umím vyplňovat formuláře a vyplňovat, co je s byty a tak, co je potřeba řešit v bytech.“ Teď nemusím shánět nikoho, kdo mi řekne, jak se které slovo píše, můžu to zkusit a napsat to sám.“ Při rozhovoru po výzkumu v roce 2007 se Bob Murphey svěřil, že i on teď na místě správce budov dělá zodpovědnější práci (zatímco dřív byl v jeho kompetenci spíše jen úklid) a že ve výukovém středisku absolvoval další počítačové kurzy, díky kterým teď může psát pracovní emaily do Brazílie. Díky školení si teď víc věřil ohledně vyplňování formulářů (např. hodnocení).

Abdul Nazif se o tom, jak jeden kurz může podstatně ovlivnit něčí pracovní dovednosti, vyjadřoval zdrženlivěji: „Když něco dobrého vložíte do něčeho, co už je tak dlouho zkažené, tak to moc nepomůže, Malcolm (lektor) toho pro mě hrozně moc udělal, ale moc se toho tím nespravilo.“ Přesto i Abdul Nazif podrhl význam zlepšení své gramotnosti pro to, aby si dokázal splnit svůj cíl a byl povýšen: „Chtěl jsem se v práci posunout nahoru, protože nechci věčně dělat jenom manuální práci. Říkali, že bych mohl na ostatní dohlížet, ale zjistil jsem, že pak by asi 40 % mojí práce bylo vyplňování papírů... Abdul si nedávno, poté co si uvědomil, jak je důležité, aby se jeho gramotnost zlepšila, vyvinul neformální metody samostudia: „Teď nosím do práce takový sešitek, kam si píšu všechny problémy, a fakt mi to pomáhá, protože při tom určuju, co je problém, a zapíšu si to, vyjadřuju se písemně a zapisuju si data a hodiny a tak.“ V roce 2007 Abdul Nazif stále ještě pracoval v nižší správcovské pozici, což se víceméně rovnalo místu uklízeče (přestože měl na starosti i vedení základní dokumentace). Tvrdil, že kurz mu ohledně angličtiny pomohl k větší „uvědomělosti“, ale stále si při psaní zpráv různě vypomáhal, včetně zaznamenávání problémů na diktafon, aby je pak doma přepisoval. Chápal, že nízká úroveň gramotnosti je u něj na překážku pracovnímu postupu: „Je to moje práce a nemůžu čekat, že to někdo udělá za mě, měl bych to, co vydělám, investovat, zaplatit si a zlepšit si angličtinu, abych se mohl někam posunout...“ Je tudíž zřejmé, že Abdul vnímal, že svou gramotnost může neformálním studiem zlepšit jen do určité míry. Podstatný pokrok v této oblasti mohl udělat jedině díky formálnímu vzdělávání.

V květnu 2007 bylo ve středisku sběru odpadů v Thorptonu oficiálně otevřeno renovované a nově vybavené výukové středisko s počítačovou místností. Micky Adams, zástupce ULF, který se o otevření kurzů zvláště významně zasadil, tvrdí, že příležitosti k učení jsou nyní mnohem pevněji spjaty s obecním úřadem. Když původně usiloval o otevření kurzů pro pracovníky v předních liniích, narazil u některých středních manažerů na odpor. Cituje jednoho manažera, který prohlásil: „K čemu potřebují školení? Jak se zachází s koštětem, to vědí.“ Nyní má pocit, že vedení je poté, co zaznamenalo přínos školení v podobě vyšší sebedůvěry zaměstnanců (projevující se tak, že zaměstnanci se nyní na schůzích „k věcem mnohem víc vyjadřují“) a lepších výsledků v oblasti bezpečnosti práce a dalších, mnohem vstřícnější. Mickymu se za jeho podíl na rozvoji příležitostí k učení v Thorptonu dostalo celostátního ocenění, když byl v roce 2006 nominován v soutěži o nejlepšího zaměstnance státní správy, vyhlášené deníkem Guardian.

„Kurzy komunikace“ pro pracovníky v přední linii pokračují a vedle výpočetní techniky nyní zahrnují větší podíl tematiky první pomoci a bezpečnosti práce a výcviku v hodnocení. Vedoucí střediska Penny Robinsonová hovoří o „nárůstu sebedůvěry zaměstnanců“ coby nejvýznamnějším přínosu kurzu. Tvrdí, že „ti, kdo kurzem prošli, se mnohem nebudou bát ozvat“ a s větší pravděpodobností se budou zapojovat do pracovních skupin. Je názoru, že „Když lidem vrátíte sebedůvěru, všechno se zlepší... Bez ní se nic nezmění.“ Penny Robinsonová má také dojem, že v kurzech se podařilo povzbudit účastníky k dalšímu učení. Významným prvkem, který přispěl k úspěšnosti kurzů, byl podle ní lektor, který s účastníky pracoval od vzniku programu a zvláště dobře se mu dařilo dosáhnout toho, aby se účastníci „uvolnili“.

Analýza příležitostí k formálnímu a neformálnímu učení u zaměstnanců obecního úřadu v Thorptonu

Správcové budov zaměstnávání Obecním úřadem v Thorptonu díky kombinaci formálního a neformálního učení nabyli konkrétních pracovních dovedností. Obecní úřad za účelem vedení nedávno jmenovaných správců oficiálně jmenuje zkušenější kolegy, ale proces mentoringu je víceméně nestrukturovaný a probíhá neformálně.

Stále větší využití výkaznictví u správců podtrhlo důležitost gramotnostních dovedností a upozornilo na deficit některých zaměstnanců v této oblasti. S výjimkou Abdula Nazifa (viz výše), který si psaní cíleně procvičoval nezávisle, si většina správců vyvinula různé strategie spočívající spíše v „obcházení“ těchto problémů než v neformálním učení. V konkrétní oblasti gramotnosti neformální učení větší deficit dovedností nedokázalo odstranit. Pokud se například zaměstnanci ve věci vyplňování formulářů spoléhají na své přímé nadřízené, nedochází k příležitostem pro neformální „mentoring a koučing“, takže deficit dovedností přetrvává. Kurzy některým zaměstnancům pomohly zlepšit si gramotnost a usnadnili jim kariérní postup. Přesto je největším přínosem kurzů, zdůrazňovaným jejich účastníky, lektorem i manažery, větší sebedůvěra zaměstnanců, která vedla k rozvoji dalších příležitostí k formálnímu vzdělávání (díky ochotě účastnit se dalšího učení) i k neformálnímu učení (díky tomu, že zaměstnanci přebírali náročnější úkoly, které již zahrnují „učení v praxi“).

Průsečíky formálního a neformálního učení: společná témata a otázky

Výuková střediska představují významná ohniska, kde se protínají příležitosti k formálnímu a neformálnímu učení. Stojí za povšimnutí, že ve výše popsanych případech se obliba výukových středisek zčásti vztahovala ke skutečnosti, že nebyla příliš těsně spojována s formálním vzděláváním. Důležitými příklady, jak lze zvýšit dostupnost učení, jsou možnosti jako zapůjčení notebooku nebo přidělení prostoru pro neformální samostatné využívání počítačů k učení („nezávislé vyhledávání informací“).

Ve dvou ze studovaných případů z Británie jde o velké organizace s operující v několika lokalitách. Přestože výuka probíhala na mnoha různých místech, nejčastěji se jednalo o různá střediska či „zóny učení“. Tato střediska jsou vybavena počítači a místnostmi pro výuku a jejich účelem je sloužit jako příjemný neohrožující prostor pro učení, které zahrnuje gramotnost, středoškolskou úroveň angličtiny a výpočetní techniku. V jednom případě se školící bod, původně představovaný jedinou malou místností s pěti počítači, rozrostl na výukové středisko, které se v roce 2002 stalo střediskem LearnDirect (výuka s podporou počítačů) a poté se v roce 2004 přesunulo do prostorné, pro tyto účely vybudované učely. Ve druhém případě společnost platí lektora na plný úvazek a jeho asistenta a financovala výstavbu nové budovy, kdežto nezisková organizace LearnDirect financuje počítače a výukové materiály, přičemž středisko je otevřené i zájemcům z řad místní komunity. Kromě počítačových kurzů, kurzů Dovedností pro život a kurzů zaměřených na konkrétní profesní

dovednosti středisko nabízí i kurzy vzdělávání pro dospělé, které sehrály velmi významnou roli pro upoutání pozornosti lidí uvnitř i vně společnosti. V jiné společnosti na zpracování potravin byly v rámci strategie projednané společností a odbory nabízeny kurzy gramotnostních dovedností a jazykové kurzy, které měly zvýšit kvalifikaci stávající pracovní síly, tak aby mohla být využita pro naplnění vyšších pozic (např. vedoucích skupin).

Jedním z klíčových zjištění rozsáhlejší studie bylo, že účast zaměstnanců v programu formálního vzdělávání funguje jako katalyzátor různých neformálních výukových aktivit v jednotlivých dílnách. Účast v organizované výuce nebo na schůzce s lektorem byla základem pro to, aby si zaměstnanci více uvědomili důležitost učení. Tato interakce mezi formálním a neformálním učením měla synergické účinky. Je však třeba rozlišovat mezi strategiemi pro „obcházení pracovních úkolů“ a neformálním učením. Koordinátoři, kteří v souvislosti s úkoly vyžadujícími gramotnostní dovednosti postupují preventivně nebo tolerují jejich „obcházení“, mohou vytvořit začarovaný kruh, kdy se například zaměstnanci při vyplňování formulářů nadměrně spoléhají na své nadřízené, takže nevznikají příležitosti k neformálnímu „mentoringu a koučingu“ a příslušný deficit dovedností se tak posiluje, místo aby docházelo k jeho zmírňování.

Shromáždili jsme důkazy, že při formálním vzdělávání a neformálním učením se vnější a vnitřní motivace v těsné závislosti na kontextu prolínají. Zplošťování manažerských struktur často vede k očekávání, že zaměstnanci by toho měli „zvládat víc“ a „prokazovat iniciativu“.

Příkladem toho, jak někdy může docházet k větší míře učení pro účely plnění nových povinností prostřednictvím přímé pracovní zkušenosti, je zaměstnankyně britského potravinářského závodu, která spatřovala velmi přímou a hmatatelnou souvislost mezi oficiálním kurzem a dovednostmi, které každý den používá v práci. Proces „zplošťování“ manažerských struktur způsobil, že musela přebírat stále větší množství zodpovědnosti, což zahrnovalo mimo jiné množství administrativy. Její případ vypíchl i některé z výhod a nevýhod formálních kurzů na pracovišti: Tato výuka je snadno dostupná, ale může být potenciálně negativně ovlivněna tlakem ze strany manažerů a nadřízených, aby zaměstnanci vynechávali hodiny a místo nich plnili své povinnosti na pracovišti (což se podle všeho dělo v případě několika zaměstnanců v této organizaci). Přestože o rostoucí míře textualizace pracovišť se často hovoří jako o motivačním faktoru a impulzu k učení na pracovišti, naše případové studie odhalily i jiný důsledek: zaměstnanců s nízkou úrovní gramotnosti často nedostatečně využívají příležitosti k formálnímu vzdělávání, pokud je provází textualizace, a jsou v důsledku toho zranitelnější. Hledáním cest k vyplnění těchto mezer kladením důrazu na neformální učení se tato situace řeší jen částečně.

U mnoha britských zaměstnanců, kteří se oficiálních kurzů na pracovišti zúčastňovali, bylo možné pozorovat nárůst každodenní spokojenosti se zaměstnáním. Tito lidé si také začali být více vědomi potenciálu svých pracovních míst v souvislosti s učením i své vlastní schopnosti učit se. Dlouhodobý dodatečný výzkum nicméně svědčí o tom, že bez postupu v zaměstnání nebo jiného vnějšího projevu uznání zaměstnancovy účasti v kombinaci formálního a neformálního učení na pracovišti toto uspokojení časem odeznívá.

Pro britskou databázi dále platí, že osobní a profesní historie zaměstnanců i jejich dovednosti získané prostřednictvím různých zkušeností v placeném zaměstnání i mimo něj ovlivňovaly to, jak se vyrovnávali se svými povinnostmi a zodpovědností a řešili různé pracovní situace. Přesto se nejednalo o vztah determinace. Zjistili jsme, že programy formálního učení na pracovišti mohou kompenzovat předchozí negativní zkušenosti se vzděláváním a zvyšovat množství pozornosti věnované příležitostem k dalšímu učení v rámci každodenní praxe. Je třeba zvážit, jak je potřeba upravit obecné prostředí v organizaci, má-li podporovat, a nikoli negovat investice do vzdělávání. Mají-li programy vzdělávání na pracovišti úspěšně pokračovat, je třeba je podpořit „expanzivním“ pracovním prostředím. Vyhlídky na pracovní postup a jim odpovídající strategie zaměstnavatele

mají význam pro udržování motivace zaměstnanců k dlouhodobější účasti v kurzech formálního vzdělávání (přestože námi studované případy v tomto ohledu zahrnují i několik významných výjimek); pro účast v neformálním učení, kde je cílem aktuální spokojenost v zaměstnání, to platí o něco méně.

Ochota a motivace zaměstnanců k učení může mít řadu zdrojů. V souvislosti s nabýváním gramotnostních dovedností dlouhodobé sledování a hloubkové rozhovory zprostředkovaly analýzu zkušeností zaměstnanců s využíváním gramotnosti na pracovišti a v jejich osobním životě, a strategií, které si pro tyto účely vyvíjejí. To, jak tito zaměstnanci sami vnímají svou schopnost vystačit v práci a mimo ni se svou aktuální úrovní dovedností, zpochybňuje jednoduché předpoklady, z nichž vychází program britského vládního dokumentu Skills for Life (Dovednosti pro život). Tyto předpoklady se týkají existence dalekosáhlého deficitu dovedností a jejich přímého dopadu na produktivitu práce. Alternativou je citlivější přístup, zdůrazňující individuální strategie vyrovnávání se s úkoly vyžadujícími dovednosti, které jsou součástí gramotnosti, a individuální potřeby v souvislosti s gramotností, přičemž důraz je kladen na případy zaměstnanců s mezerami v gramotnosti, u nichž přesto účastí v kurzech došlo ke zlepšení. Ve všech případech jednotliví pracovníci z kurzů, pokud jde o dovednosti, významně těžili, přinejmenším zpočátku. To, nakolik byl tento přínos dlouhodobý a projevil se i jako přínos pro zaměstnavatele, bylo různorodější. Je třeba zvažovat, nakolik je třeba proměnit širší prostředí organizace, pokud má účinnost investic do vzdělávání podporovat, a nikoli podryvat. Pokud mají být programy vzdělávání na pracovišti dlouhodobě úspěšné, je třeba je podporovat pracovním prostředím poskytujícím bohaté příležitosti k učení a interními odměnami a postupovými strategiemi, které podporují iniciativu zaměstnanců.

Neformální učení vycházející z „mentoringu a koučingu“ a účasti v „cílených diskuzích na pracovišti“ nebo podobných debatách je složitý proces, v němž hrají roli aktivity zaměstnanců, vztahy na pracovišti a vzájemné souvislosti a možnosti širšího prostředí. Tyto proměnné v některých případech usnadňují bohaté neformální učení, například tam, kde jsou dveře otevřené možnostem rozšiřování a sdílení znalostí a dovedností prostřednictvím podpůrných skupin. V jiných případech mohou mít diskuze na pracovišti a mentoring a koučing pro učení i záporné vedlejší důsledky, například v případech, kdy tyto možnosti učení na pracovišti podryvá nedostatek vzájemné důvěry. Sociokulturní interpretace toho, jak dochází k ke vzniku znalostí a k učení, vycházející ze sociální interakce na pracovišti (viz Billet 2006, Taylor et al., 2006), problematizují zjednodušující verze „samostatně řízeného“ (self-directed) učení a poukazují na jeho rekonceptualizace, které jsou schopny pojmut vzájemné souvislosti jednotlivých faktorů ovlivňujících postupy na pracovišti.

Výsledky výzkumného projektu přispěly k rozšíření existujících pojetí neformálního učení. Pojetím, které se již ukázalo jako užitečné pro interpretaci některých našich výsledků, je práce Erauta na téma faktorů ovlivňujících učení na pracovišti. Na základě řady rozsáhlejších i menších projektů zkoumajících neformální učení na pracovišti Eraut (2004) popisuje třístranné vztahy faktorů učení a kontextových faktorů. Z hlediska této studie se jako zvláště významná jeví interakce mezi sebedůvěrou, výzvami a podporou. Zaměstnanci zahrnutí do této studie srozumitelně hovořili o důležitosti nově nabyté sebedůvěry při vyhledávání neformálního učení po absolvování formálního programu. Tato sebedůvěra může souviset s tím, co Bandura (1998) nazývá *působnost* (agency). Souběžně s tím, jak se zaměstnanec úspěšně vyrovnává s výzvami každodenní rutinní práce, vyžadujícími učení, se mění i jeho působnost. Billet, Evansová et al. dále dokázali, že uplatňování působnosti činí práci osobnější tím, že mění a utváří pracovní postupy. Tato sebedůvěra při řešení nových, náročnějších úkolů však závisí na tom, nakolik zaměstnanci cítí, že jsou ve svém úsilí podporováni. Tuto podporu poskytují nejen nadřízení, ale i přátelské kolegiální vztahy, které zaměstnanci také vnímají jako důležité. Jak podotýká Eraut (2004), „pokud nejsou

k dispozici náročnější úkoly ani dostatečná podpora v tom, aby zaměstnanec reagoval náročnější úkoly, sebedůvěra opadá a s ní i motivace k učení“ (s. 269).

V protikladu ke zjišťování přínosu formálního a neformálního učení poměřovaného produktivitou práce může být užitečnější snažit se lépe pochopit uspokojení zaměstnanců z práce a iniciativu na pracovišti. Eraut se primárně zabýval osobami v profesích vyžadujících vysokoškolské vzdělání. Širší rámec pro pochopení kontextu organizace poskytují Evansová et al. (2006), kteří na základě rozsáhlého výzkumu zaměstnanců od řadových dělníků až po čerstvé absolventy vysokých škol ve více než čtyřiceti organizacích tvrdí, že intervence by měly reagovat na zájmy zaměstnanců i zaměstnavatele, jelikož oba druhy zájmů často představují různé způsoby uvažování a vycházejí z různých představ o tom, co je na pracovišti důležité. Tam, kde je plně využito jeho možností, může zapojení zástupců zaměstnanců přispět k zohlednění zájmů zaměstnanců a může pro ně znamenat záruku, že nárůst produktivity práce nebude mít negativní vliv na pracovní úvazky a podmínky (Rainbirdová et al. 2003). Vzdělávací potřeby je třeba vnímat jako nedílnou součást praxe, nikoli pouze jako její appendix, avšak pracovním prostředím je třeba se zabývat v jeho úplnosti – pracovní stejně jako formální učení má vliv na to, nakolik může formální vzdělávání sloužit jako aktivní spouštěč dalšího učení. Krátký časový rámec a úzké pojetí učení, ovlivňované měřitelnými změnami výkonu, neprospívají prostředí k učení a mohou už v zárodku zamezovat inovacím. Jako nástroje k analýze a zlepšování příležitostí k učení lze využít koncepce kontinua expanzivních a restriktivních prostředí k učení a s ní souvisejícího pětifázového procesu (viz Evansová et al. 2006).

Evansová et al. (2007) tuto koncepci dále rozvinuli v sociálně ekologickou teorii učení. Sociálně ekologická koncepce učení v oblasti základních dovedností dospělých nás vede ke zvážení možností poskytovaných pracovištěm (či těch rysů prostředí na pracovišti, které vybízejí k učení), typů znalostí zprostředkovaných učení se „základním“ dovednostem (včetně náhledu na to, jak něčeho dosáhnout, a náhledu na to, že tato možnost je nám individuálně dostupná) a působnosti jednotlivého zaměstnance nebo jeho záměru, které se odrážejí v jejich různorodých motivacích.

Jedná se o vztahy a vzájemné interakce trojic faktorů. Možnosti k učení existují ve všech pracovních prostředích. Některé jsou ovšem dostupnější a viditelnější než jiné. Záměr zaměstnanců jednat určitými způsoby s cílem dosáhnout svých cílů a zájmů, ať už je to v zaměstnání či v soukromém životě, příležitosti k učení zviditelňuje. Know-how spojený s používáním gramotnostních dovedností při činnostech, jako je tvorba zpráv, nebo hledáním způsobů lepšího sebevyjádření, a sebedůvěra spočívající v pocitu „tohle umím“ často vznikají právě z interakce jednotlivce s podobnou příležitostí. Proces zviditelňování příležitostí k učení sám o sobě může u některých zaměstnanců navozovat přání projevit se a těchto příležitostí využít, z čehož se rodí nové znalosti a metody práce. V kontextu měnících se postojů k učení jak mění se úroveň know-how, tak sebedůvěra pramenící z pocitu „tohle umím“ podněcují aktivní vyhledávání příležitostí k učení na pracovišti i mimo něj.

Naše data shromážděná ve Velké Británii zatím svědčí o značné různorodosti, odrážející složitost kontextu pracoviště, různou kvalitu pracovního prostředí a různorodé postavení zaměstnanců v rámci hierarchií na pracovišti. Z kvalitativního hlediska tato studie zaměstnanců s nízkou úrovní kvalifikace nabízí částečné vysvětlení některých těchto otázek. Zásadněji lze tvrdit, že máme-li pochopit, jak se zaměstnanci zapojují do procesu každodenního učení na pracovišti a utvářejí jej, z teoretického hlediska je zapotřebí reflexivního chápání samostatně řízeného učení v jeho souvislostech, které se nespokojuje se zjednodušujícími verzemi tohoto pojmu, kladoucími důraz na samostatné zvládání pracovních úkolů.

References

- Ananiadou, K., Jenkins, A. and Wolf, A. (2003). *The benefits to employers of raising workforce basic skills*. National Research and Development Center, Institute of Education, University of London, UK.
- Bandura, A. (1998). Self-efficacy. In H. Freidman (Ed.) *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press.
- Billett, S. (2002). Toward a workplace pedagogy: Guidance, participation and engagement. *Adult Education Quarterly*, 53(1), 27-43.
- Billett, S. (2006). *Work, change and workers*. Dordrecht, Holland: Springer.
- Boud, D. & Middleton, H. (2003). Learning from others at work: Communities of practice and informal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15 (5), 194-202.
- Department for Education and Employment (1999). *Improving literacy and numeracy: A fresh start*. London: Department for Education and Employment.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26, (2), 247-273.
- Evans, K., Kersh, N. & Kontiaien, S. (2004). Recognition of tacit skills in adult learning and work re-entry. *International Journal of Training and Development*, 8(1), 54-72.
- Evans, K., Hodinson, P., Rainbird, H. & Unwin, L. (2006). *Improving workplace learning*. London and New York: Routledge.
- Evans, K., Waite, E., & Adamaschew, L. (2007). Enhancing skills for life? Adult basic skills and workplace learning. In J. Bynner & S. Reder (Ed.). *Tracking adult literacy and numeracy*. London and New York: Routledge.
- Foley, G. (2004). *Dimensions of adult learning*. England: Open University Press.
- Rainbird, H., Sutherland, J., Edwards, P., Holly, L. & Munro, L. (2003). *Employee voice and its influence over training precision*. Department of Trade and Industry. London, United Kingdom
- Schugurensky, D. (2000). The forms of informal learning. (Report no. NALL Working Paper # 19-2000). Toronto: OISE, University of Toronto.
- Taylor, M. (2006). Informal learning and everyday literacy practices. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 49(6), 500-509.
- Taylor, M., Abasi, A., Pinsent-Johnson, C. & Evans, K. (2007). Collaborative learning in communities of literacy practice. *Adult Basic Education and Literacy Journal* 1 (1), 4-11
- Taylor, M., Evans, K. & Abasi, A., (2007). Understanding teaching and learning in adult literacy training: Practices in Canada and the United Kingdom (forthcoming). *Literacy and Numeracy Studies*.
- Taylor, M., Evans, K., & Mohamed, A., (v tisku) The Value of Formal and Informal Training for Workers with Low Literacy: Exploring Experiences in Canada and the United Kingdom, *Journal of Workplace Learning*.
- Unwin, L. & Fuller, A. (2003). *Expanding learning in workplace: Making more of individuals and organizations*. National Institute for Adult and Continuing Education, England.

Netriviální teorie učení v praxi:

Příspěvek z oblasti klinické praxe budoucích zdravotních sester na nemocničním oddělení

Linda Kragelund⁴

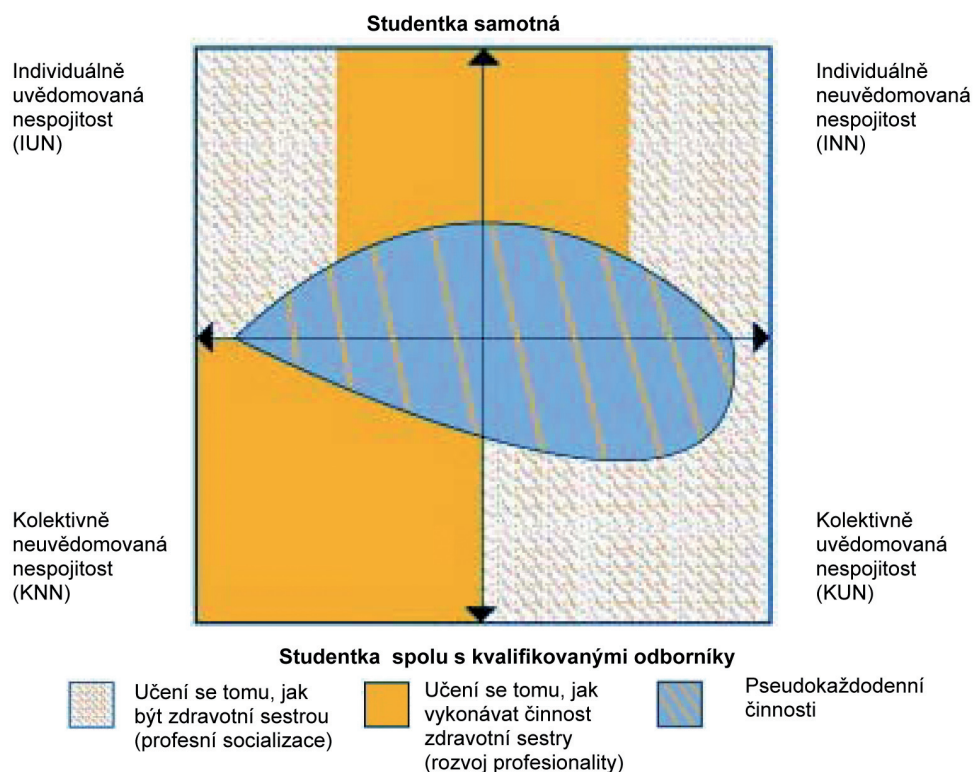
Úvod

V následujícím článku představuji některé aspekty svého výzkumného projektu zabývajícího se vzděláváním budoucích zdravotních sester, konkrétně bakalářským studijním programem v tomto oboru (Kragelund 2006).

Jedním z výsledků této studie je teorie procesů učení u sester v nerutinních situacích interakcí s psychiatrickými pacienty.

Článek se soustředí zejména na představení jedné z komponent vyvinuté teorie – modelem kategorizace procesů učení u budoucích zdravotních sester interagujících s psychiatrickými pacienty.

Model kategorizace procesů učení



Obrázek 1: Model kategorizace procesů učení

⁴ Asistentka na School of Education, Aarhus University

Oblast výzkumu

Prezentovaný projekt se uskutečnil v dánské krajské psychiatrické nemocnici. Tato nemocnice je zařízením v Dánsku typickým. K dispozici je zde 125 lůžek pro pacienty se všemi druhy psychiatrických onemocnění a nemocnice má také řadu denních pacientů.

Nemocnici tvoří oddělení o 7 až 14 lůžcích, přičemž každý pacient má svůj vlastní pokoj s příslušenstvím. Na každém oddělení je denní místnost, jídelna a kuchyňka. Nemocnice má v kraji několik pracovišť.

Pacienti jsou v péči řady různých druhů odborníků – např. zdravotních sester, pomocného zdravotního personálu, psychiatrů, psychologů, sociálních pracovníků a pracovníků a odborníků na pracovní terapii. Nemocnice má zhruba 460 zaměstnanců.

Na nemocničních odděleních se odehrává učení a vzdělávání různých skupin studentů, např. budoucích zdravotních sester (Roskilde Amtssyghus Fjorden, rok publikace neuveden).

Hlavní body článku

Hlavní body článku v souvislosti se závěry výzkumného projektu jsou následující:

- ◆ Studentky ani jejich vedoucí praxe si nejsou vědomy, že – nerutinní – situace, kdy studentky samostatně interagují s pacienty, jsou potenciálně situacemi, kdy může probíhat učení.
- ◆ Studentky ani jim přidělené vedoucí praxe si nejsou vědomy, že interagovat s pacienty při jejich každodenních aktivitách je nerutinní yáležitostí – a že tyto aktivity jsou potenciálně situacemi, kdy může probíhat učení.
- ◆ Transformováním neuvědomovaných příležitostí k učení ve vědomé lze učení v praxi optimalizovat.

K těmto závěrům se ještě vrátíme po stručné zmínce o metodologii projektu.

Metodologie

Projekt vychází z empirické studie z adeptek na zdravotní sestry v interakci s psychiatrickými pacienty a z teorie.

Empirický materiál sestával z:

- ◆ 33 rozhovorů s 11 studentkami. Jednotlivé rozhovory trvaly 90 až 180 minut. Jejich transkripce představují více než 700 normostran textu.⁵
- ◆ 28 dní, kdy bylo po 1 až 8 hodin prováděno pozorování studentek, což celkem činí 145 hodin pozorování. Transkripce představují celkem 190 normostran textu.
- ◆ 15 observací s 9 studentkami, přičemž každé toto sezení trvalo 6 až 120 minut. Transkripce z této části výzkumu představují celkem 120 normostran textu.

Všech transkripcí je celkem více než tisíc stran textu.

Jednotkami analýzy (případy) ve vztahu k empirickému materiálu byly nerutinní situace interakcí s psychiatrickými pacienty, v nichž studentky měly příležitost získat zkušenosti.

Teoretický základ této studie tvoří koncept nespojitosti v učení Petera Jarvise a některé aspekty teorie každodenního života podle Agnes Hellerové, teorie každodenního vědomí Thomase Leithäusera, teorie totálních institucí Ervinga Goffmanna a teorie psychodynamického ošetřovatelství Hildegardy E. Peplauové.

Hlavní teoretický koncept představuje Jarvisova teorie nespojitosti, kterou dále blíže popíši.

⁵ Jednou normostranou se míní 2400 znaků.

V tomto článku se nicméně zabývám pouze nespojitostí v souvislosti s pseudokaždodenními činnostmi, což je můj vlastní pojem, v němž ovšem vycházím z teorie každodenního života podle Hellerové.

Nespojitost

Ve zkratce lze říci, že Jarvis nespojitost definuje jako sociální situace, v nichž existuje propast nebo nesoulad mezi dosavadním životem dotyčného a situací, v níž se aktuálně nachází (např. Jarvis, 2005).

Tyto situace jsou nerutinní povahy. Předpokládám zde, že jsou potenciálními příležitostmi k učení. Uvedu příklad.

Adeptka na zdravotní sestru Cecilie vykonávala klinickou praxi na otevřeném psychiatrickém oddělení pro dospělé pacienty. Pacientka, s níž Cecilie mluvila, se rozhovořila o svých osobních problémech⁶. Cecilie nevěděla, jak ji zastavit. Mezi jejími zkušenostmi s tím, jak pacientům vymezovat hranice, a sociální situací, v níž se ocitla, byl rozpor. Situace pro ni představovala příležitost k učení. Cecilie mi po této interakci sdělila:

„Já vám povím, jak se člověk učí starat o psychiatrické pacienty. Je to, když s pacienty interagujete a během interakce uvažujete o tom, jak se chovat, a v těchto úvahách pokračujete i potom. Seděla jsem a přemýšlela, jak zastavit pacientku, která mluví o svých osobních problémech, zatímco na mě čekají další pacienti. Jak pacientům vymezovat hranice? Tak docela se mi to nepovedlo, přestože jsem se snažila.“ (Cecilie v Kragelund, 2006)

V Jarvisově teorii nespojitosti jsem identifikovala tři typy nespojitosti (obrázek 1).

1. Nespojitost může být zjevná člověku samotnému. Tento typ jsem nazvala *individuálně uvědomovaná nespojitost* (obrázek 1 – čtverec vlevo nahoře).

V mém projektu charakterizuje situace, kdy si studentky byly vědomy, že se ocitly v nerutinní situaci.

2. Existují situace, kdy dotyčný potřebuje druhého člověka, aby mu pomohl běžnou situaci transformovat v nespojitost. Jde o to, že rutinní situace je převedena v nerutinní nebo harmonie v disharmonii. V těchto situacích si dotyčný sám nespojitosti není vědom.

V mém projektu k takovýmto situacím docházelo, když studentky nerozpoznaly, že se nacházejí v nerutinní situaci. Bylo zapotřebí, aby jim v tom pomohla např. vedoucí jejich praxe. Tento typ situací, kdy může potenciálně dojít k učení, nazývám *individuálně neuvědomovaná nespojitost* (obrázek 1 – čtverec vpravo nahoře).

3. V jiných situacích je nespojitost zřejmá jak dotyčnému, tak lidem kolem. Tyto typy situací nazývám *kolektivně uvědomovaná nespojitost*⁷ (obrázek 1 – čtverec vlevo dole).

V mém projektu se jednalo o situace, kdy si jak studentky, tak vedoucí jejich praxe byly vědomy toho, že studentka se nachází v nerutinní situaci.

Čtvrtý typ nespojitosti představuje můj vlastní příspěvek k rozšíření Jarvisovy koncepce.

V mém empirickém materiálu se vyskytovaly situace, kdy si toho, že se studentka nachází v nerutinní situaci, nebyly vědomy studentky ani vedoucí jejich praxe. Byly to často situace, které vedoucí praxe vnímaly jako rutinní. A byly to situace, kdy si již vedoucí praxe samy nekladly otázky, jak se k pacientům chovají, ani jaké postoje se za jejich jednáním skrývají. Domnívám se,

6 V dánské psychiatrii existuje nepsané pravidlo, že odborníci s pacienty o jejich osobních problémech nemluví před ostatními.

7 Kolektivně uvědomovaná nespojitost je z definice také individuálně uvědomovaná.

že toto byl jeden z důvodů, proč tyto situace nebyly vnímány jako potenciální příležitosti k učení studentek.

Tyto typy situací označuji jako *kolektivně neuvědomované nespojitosti*⁸ (obrázek 1 – čtverec pravo dole).

Obsah procesů učení

Jednotky analýzy lze třídit i podle převažujícího obsahu procesů učení. Identifikovala jsem tři hlavní druhy obsahu učení (obrázek 1).

První kategorii označuji *profesní socializace* – jinak řečeno jedná se o *učení se tomu, jak se chovat jako sestra na psychiatrii* (obrázek 1 – plochy s vlnkováním).

Při analýze cílů klinické praxe studentek na nemocničním psychiatrickém oddělení, jsem zjistila, že profesní socializace v nich prakticky není zahrnuta, – hodnoty a postoje v oboru psychiatrie včetně postojů k pacientům zde nijak nefigurovaly. Tyto cíle byly buďto skryté, nebo nebyly písemně formulovány.

Při studiu jednotek analýzy jsem zjistila, že situace kolektivně neuvědomované nespojitosti ve vztahu k učení obsahují nevyužitě příležitosti k učení a hodnoty v interakci s psychiatrickými pacienty.

Druhou obsahovou kategorií jsem nazvala *profesionalita* – jinak řečeno jedná se o *učení se vykonávání ošetrovatelství na psychiatrii* (obrázek 1 – tmavé plochy).

Při analýze cílů klinické praxe studentek jsem si všimla toho, že tyto cíle byly explicitně zaznamenány v písemné podobě.

Tyto typy procesů učení byly často kolektivně uvědomovanými nespojitostmi – studentky i vedoucí jejich praxe si uvědomovaly, že studentka se nachází v nerutinní situaci. V těchto situacích se studentky často mohly interakcí s pacienty něco naučit.

Třetím obsahovým prvkem při analýze procesů učení byly tzv. *pseudokaždodenní činnosti* (obrázek 1 – tmavé plochy se šrafováním). Tyto činnosti připomínají každodenní činnosti, ale vzhledem k psychiatrickému kontextu jimi nejsou. Každodenní činnosti jsou činnosti, které provádíme automaticky. Vycházejí z našich běžných pragmatických znalostí a jsou to činnosti, o nichž víme, že v určitých situacích budou účinné, protože tomu tak bylo v obdobných situacích. Příklady každodenních činností jsou oblékání, jídlo a nakupování (Hellerová, 1970/1984, 1985).

Můj empirický materiál vypovídal o tom, že studentkám byly často zadávány úkoly vztahující se ke každodenním činnostem, které měly s pacienty provádět samostatně, protože jak studentky, tak vedoucí jejich praxe tyto činnosti z hlediska studentek považovaly za rutinní – ačkoli tomu tak nebylo. Běžná znalost studentek k jejich zvládnutí nepostačovala. Tyto situace se týkaly pseudokaždodenních činností.

V těchto situacích se studentky často mohly učit ošetrovatelství v oboru psychiatrie a zároveň se profesně socializovat – zároveň to ale byly situace, které bylo možné zařadit jako kolektivně neuvědomované nespojitosti. Empirický materiál svědčil o tom, že pseudokaždodenní činnosti obsahují nevyužitý potenciál k učení.

Netriviální teorie

V této fázi výzkumného procesu jsem se rozhodla na základě modelu kategorizace vyvinout netriviální teorii procesů učení studentek v interakci s psychiatrickými pacienty.

8 Kolektivně neuvědomovaná nespojitost je z definice také individuálně neuvědomovaná

Tato teorie sestává z:

- ◆ čtyř typů nespojitosti
- ◆ transformace jednoho typu nespojitosti v jiný
- ◆ faktorů vyvolávajících transformaci z jednoho typu v druhý
- ◆ prvků obsahu procesů učení
- ◆ souvislostí mezi nespojitostmi, transformací, faktory vyvolávajícími transformace a obsahu procesů učení.

K faktorům vyvolávajícím transformaci jednoho typu nespojitosti v jiný patří:

1. Rychlá řešení.

Rychlá řešení představují jednání, při němž dochází k lidské interakci – zde interakci mezi studentkou a pacientem. U rychlých řešení jsou lidé nuceni vyvinout si postupy ke zvládnutí situací a provedení úkonu. Musí být uplatněna rychle, což znamená, že jednáající osoba nemá příliš mnoho času na uvažování při konání. (Eraut, 1994).

2. Facilitátoři.

Facilitátor je učitel, např. vedoucí praxe, která studentce pomáhá s procesem učení, aniž by jí poskytovala informace nebo předváděla dovednosti; vytváří příležitost k učení (Jarvis, 1999).

3. Učební strategie studentek – vzájemné a jednostranné.

Učební strategie jsou postupy a metody, které studentky víceméně vědomě používají k tomu, aby dosáhly cílů klinické praxe na nemocničním psychiatrickém oddělení.

Učební strategie, které vyžadují partnera a interakci s vedoucí praxe, nazývám vzájemné. Učební strategie, které nevyžadují partnera ani interakci s vedoucí praxe, nazývám jednostranné.

4. Výukové strategie vedoucích praxe – vzájemné a jednostranné.

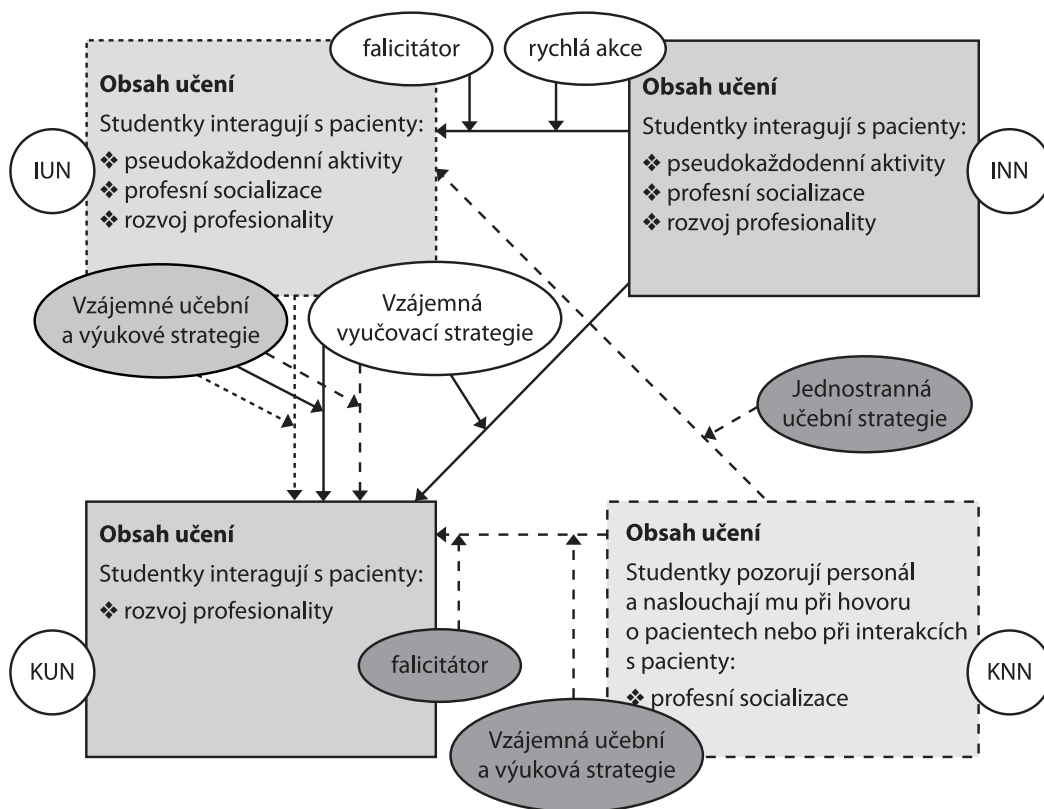
Výukové strategie jsou postupy a metody, které vedoucí praxe víceméně vědomě používají při předávání vědomostí, dovedností a postojů studentkám, aby jim pomohly při rozvoji jejich profesionality (učení se výkonu zdravotnické péče v oboru psychiatrie) a profesní socializaci (učení se tomu, jak jednat jako zdravotní sestra na psychiatrii).

Výukové strategie, které vyžadují partnera a interakci s vedoucí praxe, nazývám vzájemné. Výukové strategie, které nevyžadují partnera ani interakci s vedoucí praxe, nazývám jednostranné.

5. Reflexe.

V tomto kontextu se reflexí míní proces uvažování probíhající před akcí, souběžně s ní nebo po ní (Jarvis, 1987a) – v našem případě před interakcí s pacientem, při ní nebo po ní. Reflexe může být zběžná a povrchní, nebo hluboká, důkladná a opravdová (Jarvis 1987b).

Dosud jsem se věnovala nespojitosti a obsahovým prvkům učení. Další prvky své teorie nebudu rozebírat, nicméně teorii doložím konkrétním příkladem jednotky analýzy (případem) – viz obrázek 2.



Obrazek 2: Souvislosti mezi prvky teorie učebních procesů u budoucích zdravotních sester

Analýza případu

V níže popsané situaci byla studentka Julie, která vykonávala klinickou praxi na otevřeném psychiatrickém oddělení pro dospělé pacienty, zdravotní sestrou požádána, aby s pacientkou poobědvala v jejím pokoji, protože pacientka měla obavy, že jídlo je otrávené.

Oběd s pacientkou je pseudokaždodenní činnost.

Při obědě pacientka mluvila o tom, že uvažuje o spáchání sebevraždy.

V psychiatrii existuje nepsané pravidlo, že pokud s vámi pacient mluví o sebevraždě, oznámíte to kvalifikovanějším odborníkům.

Julie mi při obserview o této interakci vyprávěla:

„Obědvala jsem s pacientkou, bylo to fajn.

Mluvily jsme o tom, že myslí na sebevraždu, ale měla jsem pocit, že ji můžu bez problémů nechat o samotě.

Pacientka tiše a klidně seděla, chtěla si jen jít ven zakouřit, protože nechtěla kouřit v místnosti, kde jsme jedly.

Myslela i na mě, když mi řekla: „Julie, zavřete to okno, jestli na vás táhne.“

Běžné normální každodenní věci.

Snědly jsme oběd. Uplynuly dvě hodiny a během té doby jsem z místnosti několikrát na chvíli odešla.“

Nakonec jsem sestře řekla, co se stalo, a ona se rozzlobila, protože jsem jí hned nenahlásila, že pacientka mluvila o sebevraždě.“ (Julie in Kragelund, 2006)

Během té části z oněch dvou hodin, kdy Julie nebyla s pacientkou, pacientka sestru požádala o nůžky. Julie mi o tom řekla:

„Sestra mi vynadala. Hodně mě kárala a pořád mi opakovala, že jsem jí to měla okamžitě nahlásit. Říkala mi, že kdyby bývala věděla o pacientčinych myšlenkách na sebevraždu, nůžky by jí nebyla půjčila.

Teď už chápu, proč o tom tak mluvila. Ale mluvila o tom pořád dokola a říkala: „Jak myslíš, že by ti bylo, kdyby se něco stalo?“ – To bych se opravdu cítila mizerně.

To, co mi sestra řekla, bylo správné, chápu to a budu si to pamatovat, protože to je důležité. Prostě mě nenapadlo, že ta situace je tak nebezpečná. Pacientka hodně plakala, ale když jsme spolu mluvily, rychle se uklidnila.

Vím, že jsem se neměla rozhodovat sama, protože ještě nejsem sestra. To uznávám. Ale to, jak mi to sestra řekla, to jak o tom pořád mluvila, bylo moc nepřijemné, takže jsem pak měla pocit, že celý den byl k ničemu, i když to vlastně jinak bylo docela dobré. (Julie v Kragelund, 2006)

Tento případ je příkladem situace skýtající příležitost k učení, od počátku charakterizované kolektivně neuvědomovanou nespojitostí – Julie ani sestra si nebyli vědomy toho, že daná pseudokaždodenní činnost byla pro Julii nerutinní záležitostí (obrázek 2 – pravá strana obrázku).

Případ interpretuji tak, že interakce byla případem neuvědomované nespojitosti, protože Julie řekla:

- ◆ že oběd s pacientkou byl fajn
- ◆ Měla jsem pocit, že ji můžu bez problémů opustit.
- ◆ Mluvily jsme o běžných normálních každodenních záležitostech.

Tato situace byla transformována v kolektivně uvědomovanou nespojitost (obrázek 2 – čtverec vlevo dole). Faktorem, který transformaci vyvolal, byla vzájemná učební a výuková strategie, kterou Julie se sestrou použily. Tuto strategii jsem nazvala „něco ti musím říct“ <-> „poslouchám tě“.

Julie vzájemnou učební strategii „něco ti musím říct“ použila, když řekla „Řekla jsem sestře, co se stalo“. Podobně sestra vzájemnou výukovou strategii „poslouchám tě“ použila, když Julii vyslechla. Poté sestra použila jinou vzájemnou výukovou strategii (když Julii vyplásla), kterou jsem nazvala „dám ti zpětnou vazbu“.

Protože Julie byla pokárána, uvědomila si, že sestře měla pacientčiny myšlenky na sebevraždu okamžitě nahlásit. Julie mi k tomu řekla:

- ◆ Teď už chápu, proč o tom tak mluvila.
- ◆ Kdyby se pacientce něco stalo, opravdu bych se cítila mizerně.
- ◆ Sestra měla pravdu, chápu to a budu si to pamatovat, protože to je důležité.

Po interakci mezi Julii a pacientkou si Julie i pacientka uvědomily, že interakce s pacientkou při pseudokaždodenní činnosti nebyla pro Julii rutinní záležitostí (obrázek 1 – šrafovaná plocha vlevo dole).

Julie během svého zapojení do činnosti dostala příležitost rozvíjet svou profesionalitu (obrázek 1 - tmavé plochy). Ze situace vytěžila zkušenost s interakcí s psychiatrickou pacientkou a reagováním na pacientčiny projekce, ale byla to zároveň situace, v níž se Julie profesně socializovala ve vztahu k nepsanému psychiatrickému pravidlu: Pacientovy myšlenky na sebevraždu je třeba neprodleně ohlásit kvalifikovanějším odborníkům (obrázek 1 – plochy s vlnkováním).

Protože Julie toto nepsané pravidlo neznala, nevědomky v interakci s pacientkou použila jednostrannou učební strategii, kterou jsem nazvala „pokus a omyl“.

Tím uzavírám analýzu a interpretaci jednotky analýzy, která dokládá prvky netriviální teorie učebních procesů u sester v interakci s psychiatrickými pacienty.

Závěr

Článek zakončím tam, kde jsem jej začala, konstatováním, že učení v praxi v dánském bakalářském studijním programu v oboru ošetrovatelství lze optimalizovat, pokud:

- ◆ budou neuvědomované příležitosti k učení transformovány v uvědomované
- ◆ individuálně uvědomované procesy učení budou transformovány v kolektivně uvědomované učební procesy
- ◆ budou využívány dosud nevyužité příležitosti k učení, např. pseudokaždodenní činnosti.

Tvrdím, že příležitosti k učení u budoucích zdravotních sester lze za optimálních podmínek využít a klinickou praxi zefektivnit, pokud bude využito modelu kategorizace procesů učení jako nástroje k učení a vyučování. *Za první* může využití tohoto modelu studentkám a vedoucím jejich praxe pomoci k uvědomění si učebních situací, které na první pohled nejsou rozpoznatelné, u nichž se však po analýze ukazuje, že jsou pro studentky situacemi nerutinními, a tudíž skýtají příležitosti k učení. *Za druhé* může využití modelu studentkám a vedoucím jejich praxe pomoci uvědomit si obsah učebních procesů. Toto uvědomění jim poskytne příležitost rozhodnout se, které úkoly mohou být u studentek použity tak, aby pomohly k dosažení cílů klinické praxe a zároveň u studentek napomohly rozvoji profesionality a profesní socializace.

Bibliografie

- Eraut, Michael (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London & Philadelphia: Falmer Press
- Heller, Agnes (1970/1984). *Everyday Life*. London & New York: Routledge & Kegan Paul
- Heller, Agnes (1985). *The Power of Shame*. London, Boston, Melbourne &: Routledge & Kegan Paul
- Jarvis, Peter (1987a). *Adult Learning in the Social Context*. London - New York - Sydney: Croom Helm Ltd
- Jarvis, Peter (1987b). Meaningful and meaningless experience: Towards an analysis of learning from life. I: *Adult Education Quarterly* vol. 37(3):164-172
- Jarvis, Peter (1999). *The Practitioner-researcher - Developing Theory from Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Jarvis, Peter (2005). Towards a philosophy of human learning. In: *Jarvis, Peter & Parker, Stella (eds.). Human Learning. A Holistic approach*. London & New York: Routledge
- Kragelund, Linda (2006). *Uddannelse til professionsbachelor i sygepleje - En kvalitativ undersøgelse af sygeplejestuderendes læreprocesser under klinisk uddannelse i psykiatri*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag (Education to Bachelor Degree in Nursing - A qualitative investigation of student nurses' learning processes during their clinical placement in psychiatry. Copenhagen: Danish University of Education Press)
- Roskilde Amtssygehus Fjorden (årstal uoplyst). *Roskilde Amtssygehus Fjorden. Patientinformation*. Roskilde: Psykiatridelen Roskilde Amtssygehus Fjorden (Roskilde

County Psychiatric Hospital (year unknown). *Roskilde County Psychiatric Hospital. Patient information.* Roskilde: Management of Roskilde County Psychiatric Hospital)

*Denmark, Copenhagen, 10.12.07
Linda Kragelund*

Prostupnost vzdělávání a orientace na kompetence: nové přesahy všeobecného a odborného vzdělávání

Lynne Chisholm⁹

Binární protiklady jsou formujícím prvkem hlubokých struktur evropského myšlení. Tento princip zajišťuje a legitimuje jak symbolické tak konkrétní hranice, které nám zprostředkovávají, co kam patří a jak je nutno stávající uspořádání interpretovat – především při srovnávání obsahů a významových souvislostí. Oblast vzdělávání je klasickým příkladem binárního myšlení a jednání; formální vzdělávací struktury období první moderny se staly vysoce institucionalizovaným systémem s přísně předepsanými prostupy a detailně propracovanou kvalifikační hierarchií. Potřeby období druhé moderny vyžadují ovšem mnohem více spolupráci napříč celým vzdělávacím spektrem, aby byl jedinec schopen se aktivně a bez problémů vypořádat s komplexními a rychle se měnícími úkoly. Často zmiňované tendence o stírání hranic mezi vzděláváním a prací skrývají jak svá rizika tak své šance. V odborném vědeckém diskurzu se ovšem častěji hovoří o problémech.

Institucionální binární protiklady, kterými je protkána celá oblast vzdělávání, stále méně odpovídají potřebám dnešní doby s její komplexností privátní a veřejné sféry života každého jedince. Z toho důvodu zaujímá překonání zlomové linky mezi všeobecným a odborným vzděláváním klíčovou pozici. V systémové rovině je toto dnes stále existující rozdělení zcela konkrétně uchopitelné: projevuje se v rozdílných formách sekundárního školství a institucích terciárního vzdělávání, stejně jako v logice kvalifikací a vstupních požadavků. V mnoha evropských zemích – v neposlední řadě také v Rakousku – je tato linie jednoznačně stanovena zákonem a zároveň představuje vysoce závaznou normu. V interpretační rovině získává tato zlomová linie naprosto odlišnou symboliku, v které se odráží kulturní protiklady jako např. sakrální/profánní, čistý/poskvrněný (Bernstein, 2000; Douglas 2001). Dle této symboliky je všeobecné vzdělání ryzí, ztělesňuje svobodný rozvoj osobnosti a závazné je pro něj hledání absolutní vědy a smyslu. Naproti tomu speciální vzdělání – tedy odborné vzdělání – je zavázáno odbornému poli a jeho cíle je nutno zpravidla přizpůsobit vnějškově daným požadavkům. Protiklad „stávat se někým“ a „být“ a protiklad „myslet“ a „jednat“ představují v tomto případě přinejmenším symbolicky, ale pro mnoho jedinců nezřídka také v běžné realitě, dva oddělené světy.

V neposlední řadě na základě této skutečnosti naráží koncept „orientace na kompetence“ u nemalé skupiny představitelů všeobecné vědy o výchově, případně pedagogiky (především v německy mluvících zemích) na nedůvěru a skepsi. (srov. Chisholm, Spannring, Mitterhofer, 2007). Ať je pojem kompetence chápán jakkoli, v každém případě jde o schopnost jednat, nebo přesněji o schopnost propojit vědomosti a dovednosti a na základě reflexivního posouzení situace je vhodně použít. Uznání kompetence se zakládá na viditelném, situačně adekvátním chování a na výsledku jednání. Ačkoliv lze díky přesunutí pozornosti z pólu „stávat se někým“/„myslet“ k pólu „být“/„jednat“ doufat, respektive se obávat nového vyvážení kulturních hodnot mezi všeobecným a odborným vzděláváním, nespočívá samotný problém ovšem v první řadě v tomto posunu zájmu.

Jako mnohem více znepokojující se ukazuje stírání hranic jako takové. Řečeno zjednodušeně, koncept „orientace na kompetence“ se zaměřuje na rovnováhu mezi všeobecnými a speciálními vzdělávacími principy, která se zakládá na konstruktivním spojení a spolupráci. Je důležité, aby se obě vyhraněné pozice „stávat se někým“/„myslet“ a pozice „být“/„jednat“ intenzivněji střetávaly, aby se mísily přesně vymezené vědecké obsahy a v neposlední řadě, aby byl prolomen systém tradovaných kvalifikačních hierarchií sžitými profesními a životními cestami.

⁹ Lynn Chisholm vede Ústav pedagogických věd na Univerzitě v Innsbrucku.

Nejpozději na tomto místě se ozvou jisté námitky také z řad specialistů odborného vzdělání, a to především v těch zemích Evropy, jejichž systémy odborného vzdělání se těší vysoké legitimitě a kde existuje vypracovaná pevná hierarchie odborných kvalifikací.

V tomto kontextu – podobný problém je možno sledovat v Rakousku (srov. Schneeberger, Schlögl, Neubauer, 2007) – působí stejně znepokojivě koncept „prostupnosti vzdělávání“, protože také on stírá hranice. Zde se jedná (mimo jiné) o uznání výsledků učení – jak vědomostí tak dovedností – nehledě na místo učení, popř. na vyučovací metody a učební styly, díky kterým bylo výsledků dosaženo, a nehledě na vzdělávací a kvalifikační minulost, popř. osobní charakteristiky učícího se (věk, pohlaví...) (srov. Chisholm, Hoskins, Glahn, 2005; Otto, Rauschenbach, 2004). Problém spočívá opět v oprávnění: během období první moderny byly vytvořeny celoplošné formální systémy, které jsou (úředně) oprávněny nabízet takové učební obsahy, které lze uznávat. Tyto systémy převzaly také přímo či nepřímo certifikaci a akreditaci učebních výkonů, které nacházejí společenské uznání a uplatnění na pracovním trhu právě z toho důvodu, že vznikly v rámci formálních vzdělávacích systémů. Koncept „prostupnosti vzdělávání“ – který nebyl v žádném případě nově vytvořen, nýbrž vzdělávací politikou znovuobjeven – zrušil toto výhradní oprávnění a to tím, že postuluje rovnováhu neformálních a informálních prostorů, metod, stylů a výsledků učení.

Neformální a informální dějiště vyučování a učení neužívají systémového privilegia ověřovat výsledky učení. Zároveň mají pedagogičtí pracovníci působící v institucích, které poskytují neformální či formální vzdělávání, tendenci odmítat hodnocení učebních výkonů. Jako důvod uvádějí, že takové jednání již předem ničí vzdělávací potenciál. Tento postoj je rozšířen především na poli mimoškolského vzdělávání mládeže stejně jako na poli všeobecného vzdělávání dospělých. Mnohem méně jej lze zaznamenat v oblasti dalšího odborného vzdělávání: zde jde především a v první řadě o podporu konkrétně fungujících uznávacích strategií pro každodenní, integrované, popř. bezděčné učení na pracovišti. Je nutné, aby zaměstnanci za své úsilí (materiální nebo nemateriální) „něco viděli“ a aby byli motivováni se v zájmu kvality a inovace dále angažovat. V druhé řadě jde o zviditelnění vědomostí a dovedností za tím účelem, aby jedinci alespoň principiálně zvyšovali své šance být zaměstnán. Tato skutečnost se dotýká především těch jedinců, kteří jsou na pracovním trhu strukturně znevýhodňováni (např. ženy po mateřské dovolené, které se vracejí do zaměstnání nebo které plánují kariérový posun).

Na tomto místě je zřetelné, jak velmi se liší názorové spektrum všeobecného a odborného vzdělávání: v určitém směru se navzájem odmítají, jsou si cizí. Nicméně: koncept „prostupnosti vzdělávání“ ve formě pragmaticky orientované vzdělávací politiky, která chce upřednostnit rozšířené možnosti uznávání neformálně a informálně získaných kompetencí, je v posledních sedmi letech od začátku programu „ET2010“ (Vzdělávání a odborná příprava 2010) v rámci lisabonské strategie Evropské unie ve velké míře akceptován. Jinými slovy, sblížení prostoru všeobecného a odborného vzdělávání je nutno vnímat politicky a prakticky. Dějištěm neformálního a informálního vzdělávání je věnováno ještě relativně málo pozornosti, ale zároveň mnohem více než před deseti lety. Aktéři odborného vzdělávání a v neposlední řadě také zaměstnavatelé se ptají, zda jedinci skutečně oplývají těmi kompetencemi, které získali neformální/informální cestou a které byly schváleny inovativním uznávacím procesem. Jinými slovy, chybí zde důvěra.

Ti, kteří jsou činní v oblasti mimoškolského vzdělávání mládeže či vzdělávání dospělých, vidí ve formalizaci těchto oblastí spíše riziko – tedy v menší míře konstruktivní překonání protikladů a ve větší míře určité účelově zaměřené prosazení humanistického vzdělávacího étosu, který dokázal do dnešní doby sám sebe obhájit na základě distance vůči formálnímu vzdělávacímu systému. Tyto oblasti měly a mají mnohem menší množství prostředků, ale jejich slabá legitimita měla výhodu v dalekosáhlé svobodě pedagogického jednání.

Ve srovnání se vzděláním v období první moderny popisuje Kirchhöfer (2000, 31) učení bez hranic období druhé moderny jako extenzivní (život doprovázející), specializované (životu blízké),

diferencované (život zahrnující), flexibilní, individualizovanější a zároveň beroucí v potaz nejistotu a nahodilost. Dále zdůrazňuje zakotvení takového vzdělávacího paradigmatu v samotném sociálním procesu stejně jako v samořízené účasti jedince na vzdělávacích aktivitách a strukturaci vlastních vzdělávacích drah.

Vzdělávací realita se skládá ovšem z jedinečnosti vlastních obsahů, didaktik přizpůsobených těmto obsahům a zcela specifických podmínek a pravomocí příslušných pro určité vzdělávací sektory a úrovně. Těmito argumenty je odůvodňován stav teoretických zvláštností a institucionálních rozluk mezi vysoce specializovanými praktickými oblastmi, tedy jak poznamenává Wenger (1999) mezi dobře sehranými *communities of practise*.

Vymezující narativy se neshodují se skutečnými vzdělávacími dráhami a učebními procesy období druhé moderny. Dnešní společnost funguje ve větší míře bez jakýchkoli hranic a vymezení (srov. Castells, 2001). V těchto souvislostech se ukazují osobní, sociální a profesní dráhy (tak jak se rozvíjejí a jak jsou společensky vnímány) jako stále více diferencované a individualizované – přinejmenším jsou tímto způsobem vnímány a z části jsou takto také objektivně popsatelné. Jako příklad slouží osobní hierarchie vzdělávacích motivů, potřeb a preferencí. Jedinci je nerozdělují do oddělených zásuvek s nápisy „všeobecné vzdělání“ a „odborné vzdělání“. Mnohem více se tyto kategorie v životní realitě překrývají a tato pragmatická propojenost je prokazatelná každodenním používáním vědomostí a kompetencí.

Následně označuje Tully (2004) informalizaci učení jako nevyhnutelný důsledek společenské pluralizace a stále rozsáhlejší plurality a propojenosti normativních systémů. V důsledku toho lze informální vzdělávání zahrnout do stále více samořízených a zároveň do jistého prostředí vsazených vzdělávacích forem, které nelze primárně rozdělit do kategorií „všeobecné“ a „odborné“ vzdělávání. Jak tvrdí Dohmen (2001), uzpůsobuje informální učení jedince k lepšímu jednání, ne ale zcela bezpodmínečně k tomu, aby tomuto jednání lépe rozuměl. Ačkoliv tedy informální učení dobře odpovídá požadavkům dnešního života, samotné je nedostačující. Jak zdůrazňuje Sfar (1998), jsou v současnosti nutné vědomosti, ke kterým jedinec dospěl jak induktivní tak deduktivní cestou, tzn. učení díky zapojení se a učení díky osvojení si.

Tyto názory popisuje shodně Cullen m.j. (2002), když hovoří o „nové pedagogice“, která přihlíží ke konstruktivistickým teoriím a praxím. Vědomosti vznikají v jistých souvislostech, jsou nahodilé a zpravidla bezprostředně použitelné. Z toho vyplývá přesun pozornosti z vědomostí, k nimž jedinec dospěl převážně deduktivním postupem – které byly charakteristické pro období první moderny – směrem k silnější profilaci vědomostí, k nimž jedinec dospívá postupem induktivním (srov. Young, 2004). Chápáno v kontextu vědomostí, které vznikají na základě zkušenosti, jsou pro vytváření vědomostí a adekvátního jednání rovnocenné učební procesy a výsledky učení. Tím se také vysvětluje zvýšený zájem o inovativní snahy formativních hodnotících procesů (zaměřené na učební proces jako např. systém portfolií) v opozici ke klasickému sumativnímu hodnocení výkonů (zaměřené na učební výsledky jako např. závěrečné zkoušky).

V praxi se většina jedinců starším patnácti let dnešní Evropské unie neúčastní žádné formy organizovaného učení. Mladiství, kteří se přece jen organizovaného učení účastní, vyjadřují svůj malý zájem, případně přiznávají, že jejich účast na této formě učení není dobrovolná. Téměř všude vyjadřuje podstatná menšina školou povinných žáků, že už nemá žádnou chuť zabývat se aktivitami jakéhokoli druhu, jestliže je možno je vědomě označit jako učení. Zároveň udává většina žáků, že se z jejich pohledu nejlépe učí neformálním či informálním způsobem (je jedno, zda doma, v práci nebo během volného času). Zároveň referují o značné rozmanitosti samořízených učebních aktivit (Chisholm, Mossoux, Larson, 2004; Kailis, Pilos, 2005; Pont 2004; speciálně pro Rakousko viz. Lassnigg, Vogtenhuber, Steiner, 2006; Schlögl, Schneeberger, 2003). Velmi málo jedinců se domnívá, že by se v současnosti učili či v minulosti něco naučili výhradně formálním cestou,

zatímco jen dvě pětiny se domnívají, že se učí v rámci celého vzdělávacího spektra (formální, neformální, informální učení). Nejmladší (15ti -24letí) rozpoznávají ovšem v největší míře, že se učí, případně učili během celého života. Vysoce kvalifikované osoby všech věkových skupin vnímají nejnázne koncept „prostupnosti vzdělávání“ a zároveň aktivně a často využívají vzdělávacích nabídek a možností. U jedinců s nízkou kvalifikačí získává neformální a informální učení relativně více prostoru při uvědomování si vlastní účasti na vzdělávání. To je ovšem v první řadě podmíněno skutečností, že u těchto jedinců formální učení po absolvování povinné školní docházky víceméně neprobíhá.

Z toho vyplývající hypotéza zní: jedinci, kteří se aktivně učí, využívají intenzivněji prostupnosti vzdělávání, ve větší šíři a častěji využívají vzdělávacích možností a zároveň se účastní rozmanitých sociálních a politických aktivit. Žijí druh „propojeného vzdělávání“. Tento termín tvoří protiklad k spíše negativně vnímanému pojmu „odhraničení“ a lze jej chápat jako pozitivní neexistence hranic (*positive borderlessness*, srov. Chisholm, Fennes, 2008). Rozhodnutí o tom, co lze chápat jako vědomosti, které z nich k sobě patří a jak je možno jich využít, probíhá u těchto jedinců stále více ve vlastní režii a reflexivně, tedy na základě kompetencí.

Takové vzdělávací procesy mohou být také cíleně podporovány za tím účelem vytvoření a posílení motivace učícího se. Práce s mládeží příp. mimoškolní vzdělávání mládeže poskytuje v tomto kontextu příklad institucionálně spíše otevřeného pracovního prostředí, které mládeži a mladým dospělým cíleně poskytuje zároveň neformální a informální šance něco se naučit. Sice existují jak velké veřejné a obecně prospěšné tak v menší míře ziskové záštitné organizace, ale jejich vzájemné uspořádání lze ovšem trefně popsat jako heterogenní a mozaikovitě. Typické jsou spolky a sdružení, tedy neziskové organizace, které se prosadily jako obecně prospěšné „malé a střední instituce“ v neziskovém sektoru. K práci v těchto organizacích vedou různorodé cesty, a ačkoliv lze zaměstnanecké podmínky málokdy popsat jako výhodné, je v dnešní době pracovní pole v této oblasti do značné míry profesionalizováno. Neustále ovšem existují dobrovolníci.

Jedinci, kteří v tomto sektoru pracují, jsou zpravidla připraveni účastnit se rozličných vzdělávacích kurzů a jsou ochotni sami investovat čas a peníze; jsou aktivními učícími se (srov. Chisholm, 2006). Čemu se učí v průběhu své práce, tedy na pracovišti a během pracovního procesu, který spočívá v přípravě a zajištění fungování zkušebně pojatého učebního prostředí pro mladé lidi? Jaké důsledky vidí sami pro sebe a pro svou organizaci? A jaké následky vznikají pro mladé účastníky nabízených aktivit, zejména pokud tyto aktivity vykazují často pracovní charakter (veřejně prospěšné projekty, dobrovolnictví)? Jedná se o prostředí a procesy, ve kterých probíhá práce a učení zároveň, stejně jak pro vychovatele mládeže (referentky vzdělávání mládeže, dobrovolné spolupracovníky), tak pro účastníky (mládež, mladé dospělé, kteří se programů účastní na základě svého rozhodnutí a ve svém volném čase). Mohou tyto aktivity (často charakterem projekty) dlouhodobě působit, ačkoliv jsou většinou epizodicky strukturovány?

Existuje velmi málo studií, které se této problematice věnují a téměř žádné, které by systematicky zkoumaly otázku osvojování kompetencí v těchto kontextech.

Evaluace realizace akčního programu Evropské unie MLÁDEŽ v Rakousku (Chisholm, Fennes, 2007) umožnila první formulaci otázek, které mohou být v této oblasti relevantní pro další výzkum. V rámci programu MLÁDEŽ (od r. 2007 následný program „Mládež v akci“) byly na základě výběrových řízení podporovány mnohonárodnostní setkání mládeže, regionální iniciativy mládeže a doplňující vzdělávání pro vychovatelky mládeže, stejně jako byl organizován a financován program Evropská dobrovolná služba (EVS) společně s následnými aktivitami („projekty budoucího kapitálu“).

Při evaluaci stály v popředí faktory jako působení a jeho stálost: nabízí se možnost přesunout do popředí rozvoj kompetencí působením neformálního a informálního učení. Je nutno poznamenat,

že se tato studie zakládá na odhadech a výpovědích vedoucích projektu, jeho účastníků a expertů, kteří se programu dodatečně zúčastnili. Podávali informace o aktivitách a zkušenostech, které se již uskutečnily a které nebyly potvrzeny na základě vnějšího pozorování popř. validizace – jednalo se především o měkké dovednosti. Výsledky studie se měly věnovat v první řadě výpovědím, které se vztahují k podporování kompetencí (tedy to, čeho lze prostřednictvím jisté aktivity dosáhnout) a méně k výpovědím vztahujícím se k získaným kompetencím (tedy to, čeho bylo konkrétně a průkazně dosaženo). Tyto výpovědi vznikly na základě online dotazování vedoucích projektu (N = 155; odpovídá návratnosti 39 %), na základě 29 rozhovorů s experty, na základě 122 analýz zpráv z projektu (odpovídá 6,5 % vzorku) a na základě dotazování v 6 rozdílně složených focus groups (především s mladými účastníky) a v neposlední řadě na základě statistických dat k projektu, které byly běžným způsobem zadávány do databanky.

Mladí účastníci (převážně mezi 16ti a 25ti lety) považují za nejdůležitější získání sebevědomí, orientace a posílení schopnosti vnímat multikulturalitu Evropy. V dnešní znalostní společnosti je nutno obzvláště vyzdvihnout získání kompetencí v oblasti měkkých dovedností. Především u účastníků Evropské dobrovolné služby (EVS) lze dále konstatovat získání či rozvinutí řady tvrdých dovedností (jazyková, počítačová a [sociálně]pedagogická kompetence). Datový materiál poskytuje v hojně míře náznaky všeobecného rozšíření horizontu (především pozitivní přístup k „Evropě“ v obecném smyslu) a zároveň náznaky zvýšené připravenosti a ochoty k mobilitě za vzdělávacími či pracovními účely. Během projektu byl neformální a informální cestou silně podporován vzdělávací potenciál mladých lidí. Zcela jednoznačně je tomu u tří z osmi klíčových kompetencí evropského referenčního rámce, a to u kompetence interpersonální, interkulturní, sociální a občanské; u kulturní kompetence; a u jazykové kompetence. Nemůžeme vědět, zda se tento podpůrný potenciál skutečně odráží při faktickém vývoji kompetencí, protože nebyly provedeny žádné následné studie. Pokud budeme vycházet z toho, že jisté vstupy vedou k určitým výstupům, mnoho mladých lidí získává z účasti reálný užitek. Následně musíme hovořit o celospolečenském užitku: získání těchto kompetencí slouží veřejnému dobru, jak v sociálním tak ekonomickém smyslu.

Co se týče trvalosti získaných kompetencí a životní orientace, vysoké hodnoty dosahuje především program Evropská dobrovolná služba (EVS): její účastníci si zcela zřetelně rozšiřují své vzdělávací horizonty a své kompetenční spektrum – také a právě vztahující se k jejich vzdělání a práci. Ovšem spíše jako nárůst klíčových kompetencí a méně ve schopnosti být zaměstnán, což nelze jednoznačně posoudit, protože chybí informace z následných studií. Jak vedoucí projektů tak mladí účastníci potvrzují velmi silný vliv Evropské dobrovolné služby (EVS) na pěstování schopnosti samostatné činnosti a na podporu kompetencí obecně. Dobrovolníci dále oceňují pracovní zkušenost, která spolu s předchozími byla po všech stránkách hodnocena jako významný podnět pro nové promyšlení a výběr studijního oboru či povolání. Tímto způsobem funguje Evropská dobrovolná služba (EVS) jako osobnostně-profesní kapitál v přechodné fázi mezi vzděláním a prací. Celkově se Evropská dobrovolná služba (EVS) jeví jako relevantní především pro ženy (v Rakousku je tato možnost vyhledávána z 80 % mladými ženami). Na jednu stranu je program relevantní v tom smyslu, že mnoho dnešních mladých žen chce aktivně (spolu)utvářet svůj vlastní život a mnoho z nich chce zvýšit své profesní šance. Na druhé straně slouží ale Evropská dobrovolná služba (EVS) tím, že podporuje sociální angažovanost a tím, že umožňuje spoluúčast na sociálních, popř. sociálně-pedagogických projektech, obnově tradiční dělby práce mezi mužem a ženou, což je hodnoceno méně pozitivně. Celkově nelze popřít nadprůměrnou pozici tohoto programu: byla chválena vysoká hodnota tohoto aktivního programu, který zcela zřetelně nepřispívá pouze k osobnostnímu a kompetenčnímu rozvoji mladých dospělých – především mladých žen – ale účastníci Evropské dobrovolné služby (EVS) přispívají neméně k přeměně kultur organizací, v nichž působí.

Zároveň přispívá tento program k profesionalizaci práce s mládeží, popřípadě mimoškolského vzdělávání mládeže. Organizace a zařízení, jejichž předmětem působení je mládež, profitují

především z prohloubení a ze zintenzivnění mezinárodních kontaktů a partnerství; v této oblasti potvrzují samotní účastníci silnou stálost. Neustále je podtrhován vliv na kvalitu pracovních výkonů, kterých chce organizace dosáhnout: stále častěji se stávají učícími se organizacemi. Organizace postupně přizpůsobují své struktury a procesy, aby mohly efektivně spolupracovat s organizacemi někde jinde. Díky výměnným pobytům mezi kolegy přicházejí do vlastního pracovního světa nové podněty a organizace je schopna své vlastní zažitě principy kritičtěji reflektovat. Ve zpětných vazbách je často poukazováno na hodnotu učení přímo na pracovišti pro profesionální rozvoj kompetencí v následujících oblastech: projektový management a týmová práce, organizace a vedení lidí, cizí jazyky a interkulturní komunikace. Z tvrdých dovedností jsou nejčastěji jmenovány jazykové znalosti, znalosti informačních technologií, administrativní znalosti a sociální/sociálně-pedagogické odborné znalosti. Na základě všech dat je profesionalizace práce s mládeží prostřednictvím formálního, neformálního a informálního učení, tedy s nasazením celého vzdělávacího spektra, spojována s nejvyšší užitnou hodnotou: na jedné straně rozšířená nabídka dalšího odborného vzdělávání, na druhé straně vedení projektu, popř. podpora projektu jako skvělý příklad informálního učení na pracovišti.

Tento vliv byl opětovně popisován přijímacími organizacemi účastníků programu Evropská dobrovolná služba jako velmi rozsáhlý. Zástupci přijímacích organizací hovoří nejen o příjemném navýšení personálu, které konkrétně účastníci programu představují, ale také o nových impulsích, které dobrovolníci přinášejí: nové pohledy na každodenní práci stejně jako jiné, kulturně podmíněné názory k tématům a úkolům organizací. Tyto podněty podporují po všech stránkách oceňovanou změnu organizační struktury směrem k větší otevřenosti a internacionalitě. V tomto ohledu se rýsuje stálost v internacionalizaci práce s mládeží a v mimoškolském vzdělávání mládeže. Tuto skutečnost lze interpretovat jako změnu paradigmatu s důsledky na individuální kompetenční profily, na profesní profily v sektoru práce s mládeží a na organizační kulturu ve neziskovém sektoru.

Celkově se nechá přinejmenším vyslovit hypotéza, že díky pozornosti, která je stále více věnována podpoře kompetencí v rámci neformálního a informálního vzdělávání, pronikají na povrch nové přesahy mezi všeobecným a odborným vzděláváním. Kromě jiného je velmi zajímavá interakce mezi osobním rozvojem kompetencí a učením v organizaci, přičemž otázka stálosti těchto fenoménů musí zůstat momentálně otevřená – nejsou k dispozici odpovídající data. Dále je nutno uvažovat o vztahu mezi učebními procesy a výsledky intencionálními a explicitními na jedné straně a bezděčnými a implicitními učebními procesy a výsledky na straně druhé. Nemálo pracovníků s mládeží a zástupců neziskových organizací se již necítí zavázáno specifickému vzdělávacímu poslání právě proto, že nechťejí působit „pedagogicky“. Není pro ně nezbytně důležitá skutečnost, zda si mladí účastníci osvojí (vyhodnotitelné) kompetence díky účasti na akcích, které byly koncipovány ať už na mezinárodní, národní či regionální úrovni. Dále vyšlo na povrch několik relevantních výzkumných otázek, které by bylo ovšem nutno uchopit ve spolupráci s odborníky jiných oborů:

- ◆ Jak lze vysvětlit, co rozdílného se jedinci na různých pozicích učí neformální, popř. informální cestou, když se zároveň setkávají během učení, během práce a když společně jednají?
- ◆ Jak jsou kompetence zprostředkovávány jedincem organizaci a naopak?
- ◆ Vede „specifický osobnostně-profesionální kapitál mládeže“, který vzniká díky společenské angažovanosti, skutečně k lepším šancím při hledání zaměstnání, popř. v kariérním postupu?
- ◆ V jakém vztahu se nachází genderová příslušnost a kompetence – např. na základě učení/práce v sektoru, který je charakteristický především rozvojem a uplatňováním měkkých dovedností a který je v konečném výsledku v praxi obsazován zejména ženami?

Literatura:

- BERSTEIN, B. (2000): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique.* London: Taylor & Francis, 2nd revised edition.
- CASTELLS, M. (2001): *Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Das Informationszeitalter Band 1*, Opladen: Leske + Budrich/UTB.
- CHISHOLM, L. (2006): *At the end is the beginning. Advanced Training for Trainers in Europe. Volume 2 – External evaluation.* Strasbourg: Council of Europe Publications.
- CHISHOLM, L./ FENNES, H. (2008): *Lernen in der zweiten Moderne: neue Zusammenhänge denken und erkennen.* In: SCHRATZ, M. (Hrsg.): *Schule im Umbruch. Tagungsband der 2. Innsbrucker Bildungstage 2007*, Innsbruck: Innsbruck University Press (i. D.).
- CHISHOLM, L./ FENNES, H. u. a. (2007): „Das Internationale wird Standard.“ *Das EU-Aktionsprogramm JUGEND (2000-2006): Evaluierung der Umsetzung in Österreich. Projektbericht für das Bundesministerium für Gesundheit, Familie und Jugend, Juni, Wien* (pdf-download: http://www.uibk.ac.at/ezwi/forschung/bgl/projects/evalyou_oes_endbericht_final_20070626.pdf).
- CHISHOLM, L./ HOSKINS, B./ GLAHN, Ch. (2005): *Trading Up: potential and performance in non-formal learning.* Strasbourg: Council of Europe Publications.
- CHISHOLM, L./ MOSSOUX, A.-F./ LARSON, A. (2004): *Lebenslanges Lernen: Die Einstellungen der Bürger in Nahaufnahme.* Luxemburg: EUR-OP.
- CHISHOLM, L./ SPANNRING, R./ MITTERHOFER, H. (2007): *Competence development as workplace learning: research review for German-speaking countries.* In: CHISHOLM, L./ FENNES, H./ SPANNRING, R. (eds.): *Competence Development as Workplace Learning.* Innsbruck: University of Innsbruck Press, 99-122.
- CULLEN, J./ HADJIVASSILIOU, K./ HAMILTON, E./ KELLEHER, J./ SOMMERLAD; E./ STERN, E. (2002): *Review of current pedagogic research and practice in the fields of post-compulsory education and lifelong learning. Final report to the Economic and Social Research Council*, London: Tavistock Institute.
- DOHMEN, G. (2001): *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller.* Bonn: BMBF publik.
- DOUGLAS, M. (2001): *Implicit Meanings.* London: Routledge, 2nd revised edition.
- KAILIS, E./ PILOS, S. (2005): *Lebenslanges Lernen in Europa. Statistik kurzgefasst: Bevölkerung und soziale Bedingungen 8/2005*, Luxemburg: EUR-OP.
- KIRCHHÖFER, D. (2000): *Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen. Chancen für berufliche Kompetenzentwicklung. QUEM-report, Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Heft 66*, Berlin.
- LASSNIGG, L./ VOGTENHUBER, S./ STEINER, P. M. (2006): *Weiterbildung in Österreich. Studie im Auftrag der Arbeiterkammer Wien, Institut für Höhere Studien, November, Wien.*
- OTTO, H.-U./ RAUSCHENBACH, Th. (2004): *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen.* Opladen: VS-Verlag.
- PONT, B. (2004): *Improving access to and participation in adult learning in OECD countries.* In: *European Journal of Education*, 39, 1, 31-45.

- SCHLÖGL, P./ SCHNEEBERGER, A. (2003): Erwachsenenbildung in Österreich. Hintergrundbericht zur OECD Länderprüfung 1, Materialien zur Erwachsenenbildung, 1/2004, Wien.
- SCHNEEBERGER, A./ SCHLÖGL, P./ NEUBAUER, B. (2007): Praxis der Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen in Österreich und deren Relevanz für einen künftigen NQR. Projektbericht. In: LANGAUER, S./ LUOMI-MESSERER, K./ MARKOWITZ, J./ NEUBAUER, B./ LASSNIGG, L./ SCHLÖGL, P./ SCHNEEBERGER, A./ VOGTENHUBER, S.: Entwicklung eines Nationalen Qaulifikationsrahmens – Vertiefende Analysen. Projektbericht für das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Institut für Höhere Studien, Wien, 69-95.
- SFARD, A. (1998): On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. In: Educational Researcher 27, 2, 4-13.
- TULLY, C. J. (2004): Nutzung jenseits systematischer Aneignung – Informalisierung und Kontextualisierung. In: TULLY, C. J. (Hrsg.): Verändertes Lernen in modernen technisierten Welten. Organisierter und informeller Kompetenzerwerb Jugendlicher. Wiesbaden: VS Verlag, 27-56.
- WENGER, E. (1999): Communities of practice: learning, meaning and identity. New York: Cambridge University Press.
- YOUNG, M. F. D. (2004): Bringing knowledge back in. London/New York: RoutledgeFalmer.

Charakteristiky učení na pracovišti na základě výsledků srovnávací analýzy vybraných maďarských regionů

Erdei Gábor¹⁰

1. Výchozí situace a cíl výzkumu

Ve skandinávských a anglosaských zemích má již výzkum učení na pracovišti významnou tradici. Oproti tomu v ostatních zemích Evropy – výjimku může možná představovat německá jazyková oblast, která používá tradiční přístupy – jsou výzkumy zaměřené na učení na pracovišti poměrně v počátcích. To se pokusila změnit iniciativa ETF (*European Training Foundation*, Evropská nadace pro odborné vzdělávání), která tento jev zkoumala v mnoha evropských zemích souběžně. Přístup k tomuto tématu byl regionální, a tak v Maďarsku měření proběhlo v regionu Jižní části Velké maďarské nížiny. Poté *Nemzeti Szakképzési Intézet* (Národní ústav odborného vzdělávání), který měl ve výzkumu roli koordinátora, provedl měření i v dalších dvou regionech. Výzkumy provedené v regionu Západního Zadunají a Severní části Velké maďarské nížiny přinesly i možnost komparace.

2. Srovnatelnost

Nemzeti Szakképzési Intézet před výzkumem zaměřeným na Severní část Velké maďarské nížiny provedl dva regionální výzkumy. Výzkum proběhl v Jižní části Velké maďarské nížiny v květnu a srpnu 2001, v Západním Zadunají ve třetím čtvrtletí roku 2001 a v Severní části Velké maďarské nížiny mezi listopadem 2002 a březnem 2003. Sice se dá říci, že rozdíly v intervalech mezi jednotlivými fázemi výzkumu v Jižní části Velké maďarské nížiny a Severní části Velké maďarské nížiny jsou už značné, naproti tomu však vzhledem k tomu, že takto rozsáhlé výzkumy, které by byly odpovídající i metodologicky z hlediska srovnatelnosti různých regionů, nikdo na toto téma v poslední době nedělal, považujeme za velmi důležité porovnat jednotlivé výsledky v nejdůležitějších oblastech.

V jednotlivých stádiích výzkumu došlo v dotazníku, jenž byl k výzkumu použit, k malým změnám či vývoji, a v důsledku toho nelze každou otázku srovnávat bezesbytku. Spolu s tím se změna dotkla i v celém dotazníku několika otázek. Důvody změn spočívají v průběžném zdokonalování upraveného dotazníku a vznikem otázek a struktur otázek typičtějších pro dané regiony.

Výsledek komparace ovlivňuje i to, že v různých regionech se přihlásily různé cílové skupiny. Výběr cílových skupin měl v první řadě za cíl získat obraz typických ekonomických odvětví v daném regionu, a to s tím cílem, aby tato metoda lépe ukázala vlastnosti lidských zdrojů typických pro podniky v tomto regionu. V důsledku toho byla vybrána odvětví, která zaměstnávají nejvíce zaměstnanců nebo vykonávají hospodářské činnosti, jež jsou pro tento region rozhodujícím způsobem typické. Z tohoto metodologického přístupu představuje výjimku region Západního Zadunají. Tento region konkrétně nejen na základě své hospodářské vyspělosti, ale i na základě své hospodářské organizační schopnosti daleko předčí ostatní maďarské regiony (s výjimkou regionu středního Maďarska). Proto zde jako v téměř prvním regionu v zemi vznikly ekonomické klastry. Tak vznikl nápad, že by se měl výzkum věnovat těmto klastrům.

10 Gábor Erdei je výzkumník, pracuje na Ústavu kulturních studií a vzdělávání dospělých při Debrecínské univerzitě

Odvětví zkoumaná v těchto třech regionech se v několika případech překrývají, což přispělo k možnosti použít srovnání. Zkoumaná odvětví byla následující:

Jižní část Velké maďarské nížiny: 1. zpracovatelský průmysl, 2. ubytovací služby, pohostinství, 3. obchod, opravy, 4. stavebnictví, 5. služby, ostatní.

Západní Zadunají: 1. dřevozpracující průmysl, 2. potravinářství, 3. cestovní ruch/pohostinství, 4. automobilový průmysl/dodavatelé, 5. obchodně-logistické služby.

Severní část Velké maďarské nížiny: 1. strojírenský průmysl, metalurgický průmysl, 2. potravinářství, 3. lehký průmysl, 4. obchod, opravy, 5. logistika (pošta, telekomunikace, přeprava, skladování).

Tabulka č. 1: Jednotlivá odvětví v regionálním výzkumu (v závorce zjištěný počet podniků)

	Ekonomická odvětví				
Jižní část Velké maďarské nížiny	zpracovatelský průmysl (44)	ubytovací služby, pohostinství (34)	obchod, opravy (58)	stavebnictví (21)	služby, ostatní (40)
Západní Zadunají	dřevozpracující průmysl (27)	potravinářství (40)	cestovní ruch/pohostinství (54)	automobilový průmysl/ /dodavatelé (46)	obchodně-logistické služby (57)
Severní část Velké maďarské nížiny	strojírenský průmysl, metalurgický průmysl (51)	potravinářství (44)	lehký průmysl (46)	obchod, opravy (65)	logistika (pošta, telekomunikace, přeprava, skladování) (35)

V Jižní části Velké maďarské nížiny se setkáváme se dvěma výrobními odvětvími a třemi sektory služeb. V Západním Zadunají jsou tři výrobní odvětví a dvě odvětví služeb a v Severní části Velké maďarské nížiny je tentýž poměr.

Tabulka č. 2: Rozdělení zkoumaných podniků v regionech podle velikosti

	mikro	malé	střední	velké
Jižní část Velké maďarské nížiny	61	71	44	21
Západní Zadunají	50	87	60	35
Severní část Velké maďarské nížiny	60	96	61	28

Výsledky Jižní části Velké maďarské nížiny a Západního Zadunají využijeme ve formě sekundární analýzy.

Nejdřív bychom znovu poznamenali, že s obdrženími výsledky je třeba z důvodu zastoupení rozdílných odvětví v regionech zacházet opatrně. Přece jen ale můžeme výsledky komparace přijmout jako výchozí bod, tím spíše, že přístup podle velikosti podniku vykazuje ve všech třech regionech podobnost, i počet firem, co se týká velikosti, je v každém regionu podobný.

3. Výsledky výzkumu

Firmy, které odpovídaly, jsou vcelku spokojeny s lidskými zdroji, které mají k dispozici. V Jižní části Velké maďarské nížiny je pro sektor služeb a finančnictví nejčastěji charakteristická spokojenost, v Západním Zadunají je charakteristická v první řadě pro automobilový průmysl a pro dodavatele v automobilovém průmyslu, zatímco v Severní části Velké maďarské nížiny dávaly na tuto otázku pozitivní odpověď nejčastěji podniky podnikající v sektoru obchodu a oprav.

Ve všech třech regionech dochází ve velkém měřítku ke změnám pro zvýšení konkurenceschopnosti. Zatímco v Jižní části Velké maďarské nížiny byl nejčastějším udávaným faktorem technologický vývoj nebo zavádění nových výrobků či služeb, v Západním Zadunají má vedle těchto opatření velký význam už i zajišťování kvality. V Severní části Velké maďarské nížiny se výsledek výzkumu rozšířil ještě o jeden prvek – zde se vedle technologického rozvoje a zajišťování kvality klade větší důraz i na vzdělávání zaměstnanců. Spolu s tím je velmi důležité, abychom zdůraznili, že vzdělávání nebylo ani v jednom případě nejdůležitějším faktorem ke zvýšení konkurenceschopnosti.

Ve všech třech regionech byla produktivita hodnocena jako vyšší, než tomu bylo rok předtím. V Jižní části Velké maďarské nížiny to firmy připisovaly reorganizaci, tlaku trhu a novým technologiím. V Západním Zadunají to firmy vedle faktorů zmíněných již u předchozího regionu připisovaly i vývoji nových výrobků či služeb a využívání „*multi-skillingu*“. V Severní části Velké maďarské nížiny firmy připisovaly zvýšení konkurenceschopnosti kromě technologického vývoje a vývoje nových výrobků či služeb i posílení své činnosti v oblasti reklamy a marketingu. Znovu je jen třeba poznamenat, že vzdělávání zaměstnanců se ve skupině 14 možných odpovědí neumístilo ani mezi třemi prvními. Jak u výzkumu konkurenceschopnosti, tak u výzkumu produktivity můžeme konstatovat, že vzdělávání nepovažují podniky za nejdůležitější faktor.

V Západním Zadunají a Jižní části Velké maďarské nížiny došlo téměř u poloviny z podniků, které se účastnily výzkumu, k tomu, že nenašly k nějakému úkolu pracovníky, kteří by měli odpovídající schopnosti. Tento podíl je i u Severní části Velké maďarské nížiny 40 %. Největší nedostatek se v těchto třech regionech projevuje v souvislosti s odbornými schopnostmi a znalostmi. V Jižní části Velké maďarské nížiny se kromě toho ukázal jako vážný nedostatek komunikačních schopností a kreativity.

Všechny tři regiony se shodují v tom, že základním úkolem je zajištění vzdělávání odpovídající jednotlivým odvětvím. Odchylky se naopak objevují v tom, kdo odpovídá za zajištění vzdělávání. V Jižní části Velké maďarské nížiny většina firem uvedla, že je to z velké části úkolem státu, kdežto firmy v Západním Zadunají rozdělují odpovědnost mezi zaměstnance a zaměstnavatele. V Severní části Velké maďarské nížiny si 56 % firem myslí, že za rozvoj schopností zaměstnanců a rozšiřování jejich znalostí odpovídají firmy jako zaměstnavatelé.

Mezi 53 % a 63 % firem zajišťuje svým zaměstnancům vzdělávání či další vzdělávání. Podíl zajišťování vzdělávání odpovídá i pořadí podle ekonomické vyspělosti. V Západním Zadunají zajišťuje vzdělávání 63 %, v Jižní části Velké maďarské nížiny 59 % a v Severní části Velké maďarské nížiny 53 % firem. Tyto údaje jsou velmi zajímavé obzvláště ve srovnání s výzkumem celoživotního učení v Maďarsku, který provedl Maďarský statistický úřad v roce 2003, a podle něhož je aktivita regionů v Zadunají v oblasti vzdělávání dospělých nižší než v regionech Velké maďarské nížiny (Maďarský statistický úřad, 2004).

Zatímco v Západním Zadunají vykázal nejvyšší hodnotu automobilový průmysl a dodavatelé (76 %), v Severní části Velké maďarské nížiny to byl strojní a metalurgický průmysl (66 %). Nejnižší hodnotu zaznamenal v prvně uvedeném regionu dřevozpracující průmysl (41 %) a ve druhém regionu lehký průmysl (34,7 %), čili rozdíl mezi nejvyšší a nejnižší hodnotou v těchto regionech

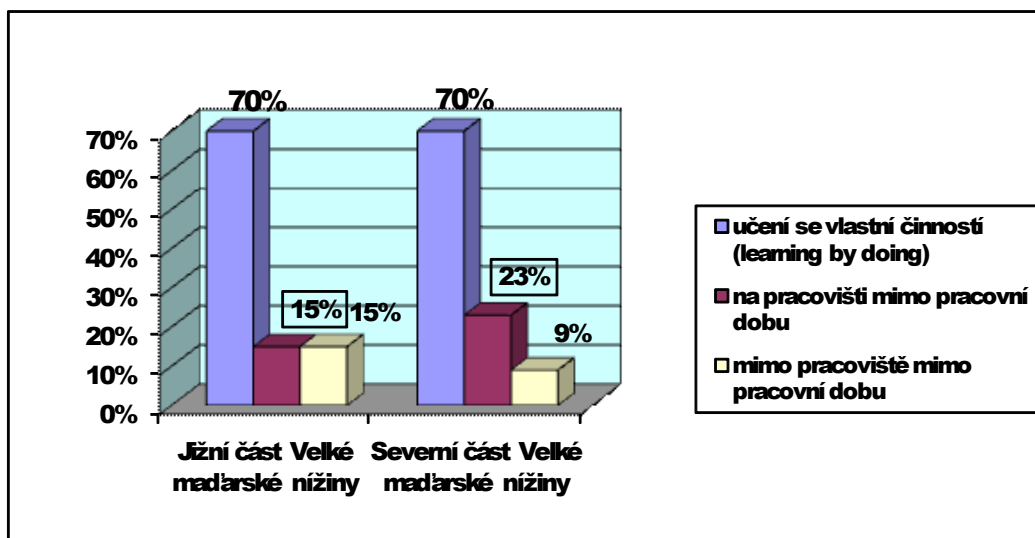
jsou také skoro shodné. Potravinářství, které se objevilo v obou případech, získalo v Zadunají 60 % a v Severní části Velké maďarské nížiny 59,1 %, což je téměř totéž.

V Jižní části Velké maďarské nížiny iniciují firmy vzdělávání v prvé řadě proto, aby vyhověly měnícím se očekáváním zákazníků. V Západním Zadunají je považují za potřebné pro rozvoj samotných odborných znalostí. V Severní části Velké maďarské nížiny zase iniciuje zahájení vzdělávání vedle rozvoje odborných znalostí i zvyšování kvality stejně jako měnící se očekávání zákazníků.

Výzkumná a vývojová činnost má nejvyšší podíl v Jižní části Velké maďarské nížiny. Zde se do určité míry těmito činnostmi zabývá 23 % firem, které na dotazník odpověděly. V Západním Zadunají je to 14 % a v Severní části Velké maďarské nížiny 12 %.

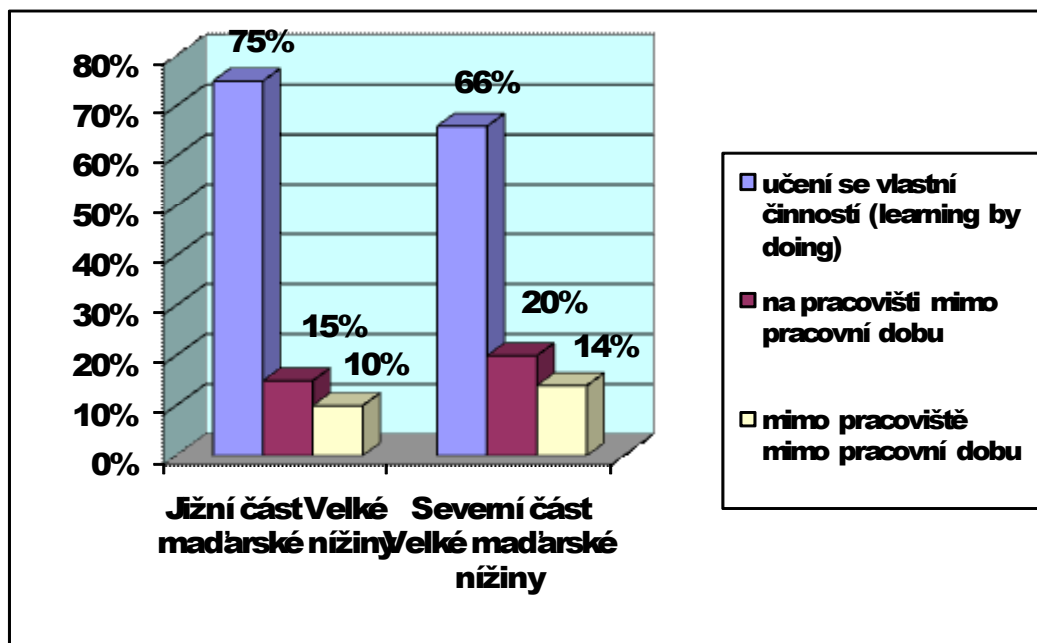
Po zkoumání vnějších podmínek těchto podniků můžeme konstatovat, že ve všech třech regionech vzrostl trh produktů či služeb těchto firem o více než polovinu. Dá se očekávat, že to vyvolá další rozvoj.

Obr. 1: Formy učení pracovníků bez kvalifikace



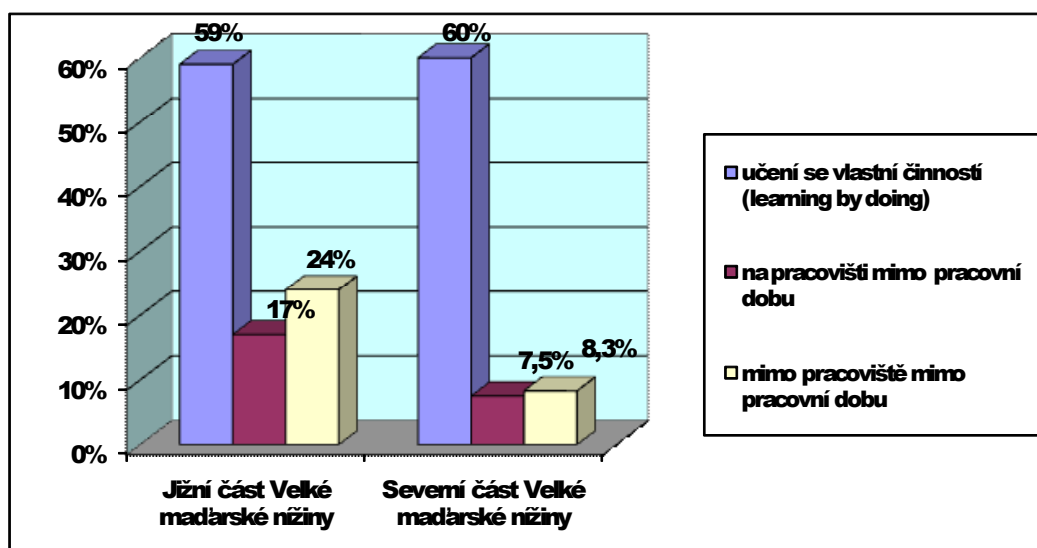
Učení zaměstnanců se může uskutečňovat v různých formách. V našem výzkumu jsme tak zkoumali šetřením vztahujícím se na skupiny pracovníků učení rozdělené na „učení se vlastní činností (*learning by doing*)“, učení „na pracovišti mimo pracovní dobu“ a „mimo obvyklé pracoviště mimo pracovní dobu“. Skupina pracovníků bez kvalifikace se v Jižní části Velké maďarské nížiny vzdělává v 70 % ve formě vlastní činnosti a v 15 % ve formě učení na pracovišti mimo pracovní dobu, resp. mimo pracoviště mimo pracovní dobu. V Severní části Velké maďarské nížiny představuje vlastní činnost také 70 %, učení na pracovišti, mimo pracovní dobu 23 % a učení mimo pracoviště mimo pracovní dobu 9 %. Stojí tak za povšimnutí, že se opět vyskytují podobné hodnoty v hlavním indikátoru, a významnější odchylka se projevuje v případě organizovaného učení v souvislosti s místem učení.

Obr. 2: Formy učení zaučených pracovníků



V případě zaučených pracovníků se výsledky Jižní části Velké maďarské nížiny podobají skupině pracovníků bez kvalifikace. Jako významnější odlišnost můžeme formulovat to, že forma „učení se vlastní činností“ získává ještě větší roli (75 %), stejně jako „organizované učení mimo pracoviště“, i když v menší míře (10 %). V Severní části Velké maďarské nížiny klesá v indikátoru zaučených pracovníků role „učení se vlastní činností“ (66 %), a rostou obě formy organizovaného učení (na pracovišti 20 %, mimo pracoviště 14 %).

Obr. 3: Formy učení odborných pracovníků



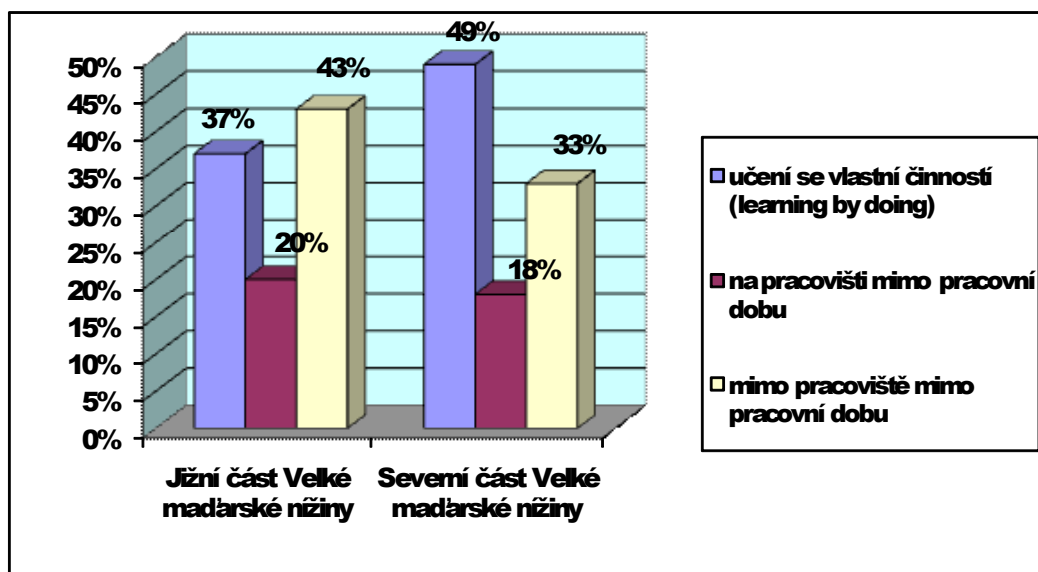
Co se týká skupiny odborných pracovníků, která je ve výzkumech považována za jednu z nejdůležitějších, našim zkoumáním jsme získali hodnotný výsledek i ze zadunajského regionu, kde hraje forma „*learning by doing*” stejnou roli (61 %) jako v ostatních dvou regionech, kde jsme získali vzájemně velice si blízký výsledek (59 % v Jižní části Velké maďarské nížiny a 60 % v Severní části Velké maďarské nížiny). Formy učení této skupiny pracovníků vykazují i v druhých dvou přístupech téměř úplnou podobnost.

U pracovníků v odbytu a servisní síti ve srovnání s předchozími skupinami pracovníků dále klesá forma „*learning by doing*” (54 % v Jižní části Velké maďarské nížiny a 56 % v Severní části Velké maďarské nížiny). Roste však úloha organizovaného vzdělávání mimo pracoviště (29 % v Jižní části Velké maďarské nížiny a 30 % v Severní části Velké maďarské nížiny).

U skupin pracovníků, které jsme do této chvíle zkoumali, jsme ve vztahu k formám učení ve dvou regionech Velké maďarské nížiny zjistili odchylku o jeden až dva, nanejvýše tři procentní body.

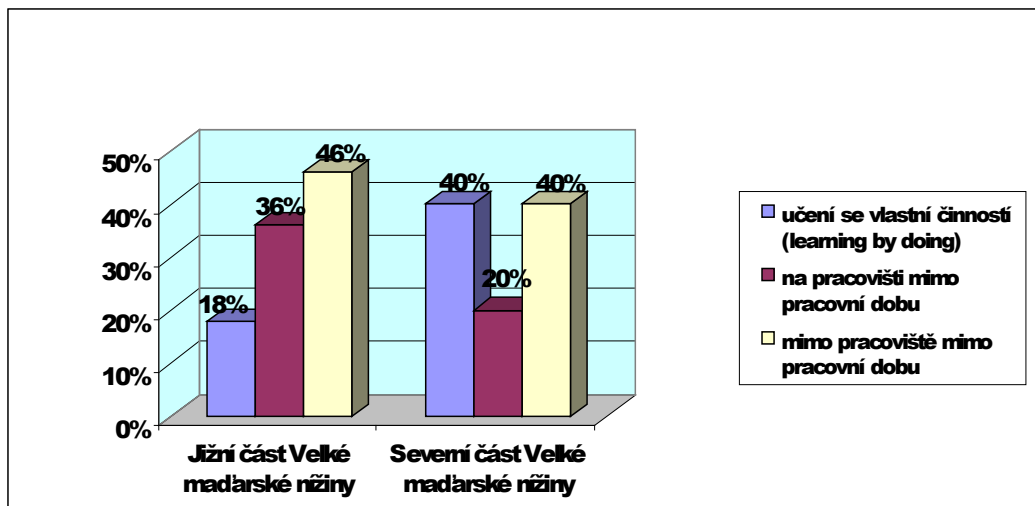
V oblasti pracovníků v kanceláři a v administrativě jsme v Jižní části Velké maďarské nížiny a v Severní části Velké maďarské nížiny zjistili tento poměr jednotlivých forem učení: 48 % a 43 %, 20 % a 5 %, 32 % a 41 %. To už představuje významnější odchylky. V Severní části Velké maďarské nížiny je v této skupině pracovníků nejvyšší podíl organizovaného učení mimo pracoviště. V souvislosti s tím je vhodné poznamenat, že mezi skupinami pracovníků v Jižní části Velké maďarské nížiny je to jediná skupina, která vykazuje vyšší podíl formy učení „*learning by doing*”, než je tomu u podobné skupiny pracovníků v Severní části Velké maďarské nížiny.

Obr. 4: *Formy učení středního managementu*



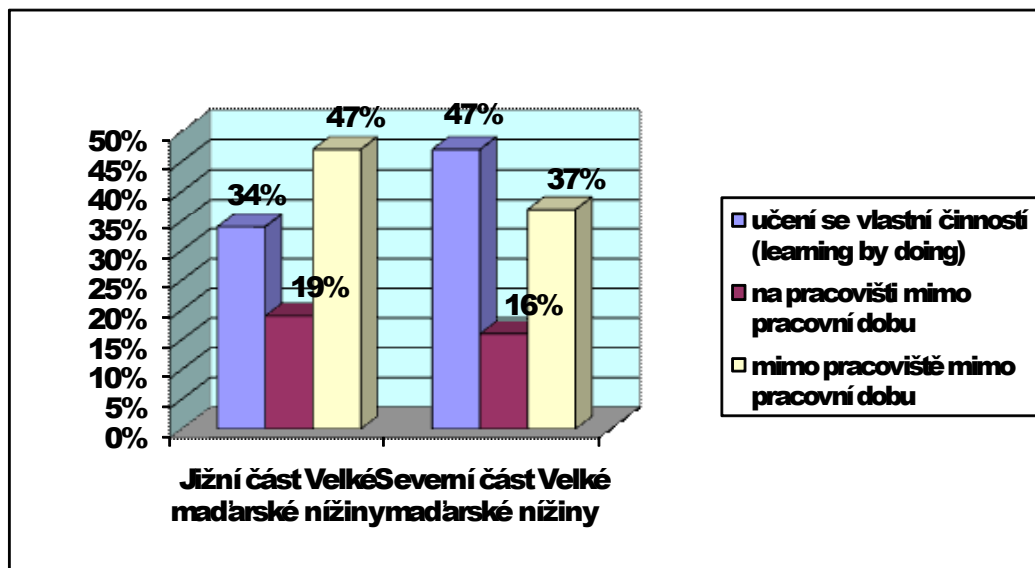
U středního managementu je v Jižní části Velké maďarské nížiny a Severní části Velké maďarské nížiny tento poměr jednotlivých forem učení: 37 % a 49 % (*learning by doing*), 20 % a 18 % (na pracovišti mimo pracovní dobu) a 43 % a 33 % (mimo pracoviště mimo pracovní dobu).

Obr. 5: Formy učení samostatných a juniorních odborníků



V případě samostatných a juniorních odborníků dále klesá podíl formy „learning by doing”: 18% a 40%, 36% a 20% a 46% a 40%. Můžeme zde upozornit, že u výzkumu v Jižní části Velké maďarské nížiny byl v této kategorii počet respondentů velmi nízký a proto je tento výsledek možné kritizovat.

Obr. 6: Formy učení vrcholových managerů



Nakonec účast v různých formách učení u vrcholových managerů už vykazuje i rozdíly větší než 10 procentních bodů – 34% a 47%, 19% a 16% a 47% a 37%.

Po analýze této otázky můžeme konstatovat následující. Mezi formami učení u méně kvalifikovaných, resp. u pracovníků, kteří zastávají nižší pracovní pozice, nejsou významné regionální rozdíly. Můžeme dokonce říci, že míra podobnosti je téměř překvapivá. Naproti tomu,

pokud jdeme v pracovní hierarchii od střední úrovně výše, regionální rozdíly rostou. Zatímco v Severní části Velké maďarské nížiny je u všech skupin pracovníků významná forma učení „*learning by doing*“, což znamená, že více než polovinu či téměř polovinu znalostí získává každá skupina pracovníků touto formou, v Jižní části Velké maďarské nížiny tento podíl v horní části hierarchie stále klesá.

Formy organizovaného učení mimo pracoviště mimo pracovní dobu jsou v Jižní části Velké maďarské nížiny častější než v Severní části Velké maďarské nížiny a s výjimkou skupiny pracující v kanceláři (v administrativě) je ve všech ostatních skupinách pracovníků v Jižní části Velké maďarské nížiny vyšší míra učení než v Severní části Velké maďarské nížiny.

Spolu s výše uvedeným můžeme konstatovat, že ve všech třech regionech se možnost odpovědi, že „zaměstnávají jen takové lidi, kterým se dostalo nezbytného vzdělání někde jinde“ objevuje s malým rozptylem – 23–25 %. Druhá nejčastější možnost byla, že se „nemohou obejít bez pracovníků, kteří se účastní vzdělávání“ (Jižní část Velké maďarské nížiny – 21 %, Severní část Velké maďarské nížiny – 17 %). Zatímco v Jižní části Velké maďarské nížiny je na třetím místě možnost, že „zaměstnanci neprojevují zájem“, v Severní části Velké maďarské nížiny se na tomto místě umístila odpověď, že „pracovní úkoly nevyžadují kvalifikované pracovníky“.

4. Závěry

Celkově můžeme konstatovat, že v případě jednotlivých regionů neexistují charakteristické regionální rozdíly mezi aktivitami firem v oblasti vzdělávání a rozvoje. Existují přirozeně regionální znaky, charakteristiky, vlastnosti, nelze však říci, že je možné mezi specifiky v učení v různých firmách ukázat na regionálně specifické jevy. Můžeme ale formulovat několik naprosto zřetelných odchylek. Pracovníci, kteří zastávají vyšší (kvalifikovanější) pozice se ve větší míře účastní vzdělávání v Zadunají (avšak v Jižní části Velké maďarské nížiny též), a učení je ve vzrůstající míře spojeno s organizovaným vzděláváním. Organizované učení mimo pracoviště mimo pracovní dobu hraje větší roli v Jižní části Velké maďarské nížiny než v její severní části. Větší důraz na informální učení na pracovišti se projevuje v nejméně rozvinutém regionu (Severní část Velké maďarské nížiny). Vidíme tak, že toto téma si nutně zaslouží další hlubší analýzy a výzkumy, a to třeba i na úrovni organizačních výzkumů.

Hlavní tendence ve vývoji systémů firemního vzdělávání v Maďarsku na přelomu tisíciletí

Magdolna Benke¹¹

Úvod

Systémy firemního vzdělávání – a mezi nimi v první řadě chování firem v souvislosti se vzděláváním zaměstnanců – podmiňuje několik faktorů. Patří k nim transformace ekonomických vlastnických vztahů - v ekonomické struktuře totiž došlo k významným změnám. Po šoku, který byl na začátku 90. let způsoben tím, že ekonomická transformace od základů proměnila i zájmy zaměstnavatelů související se vzděláváním mládeže, a kdy se do středu pozornosti společnosti na mnoho let dostala rekvalifikace nezaměstnaných, roste v Maďarsku od poloviny 90. let zájem o vztahy v oblasti vzdělávání uvnitř podniků a o vývoj vzdělávání zaměstnanců. Výzkum vzdělávání pracovníků podporují i dokumenty Evropské unie související s *celoživotním učením*. Podle mého názoru vnáší cíle a očekávání obsažená v těchto dokumentech nový rozměr i do zkoumání otázek spojených se *vzděláváním pracovníků*. Výzkum této otázky je v Maďarsku obzvláště důležitý po vstupu do Evropské unie.

Níže bychom rádi k nastínění současného stavu vzdělávání zaměstnanců v Maďarsku přispěli výsledky našeho výzkumu¹². Neklademe si za cíl poskytnout úplný přehled, máme však za to, že když zde budeme prezentovat následující jevy v jakési mozaice, obohatí to z několika velmi důležitých stránek budoucí výzkumy zaměřené na vzdělávání zaměstnanců. Doufejme, že těchto výzkumů bude přibývat.

1. Přístupy k firemnímu vzdělávání

V našem výzkumu jsme zkoumali firemní vzdělávání z různých hledisek. Podle *systémového přístupu* je vzdělávání součástí rozvoje zaměstnanců, jenž má za cíl zajistit rovnováhu mezi požadavky, které práce klade, a vlastnostmi a schopnostmi jedince vykonávajícího tuto práci, a to nejen ve vztahu k přítomnosti, ale i k budoucnosti a s ohledem na očekávaný vývoj organizace. Podle tohoto přístupu je organizace stabilní tehdy, když dokáže odhadnout změny probíhající v jejím okolí a přizpůsobit jak samu sebe, tak i zaměstnance požadavkům, které tyto změny přinášejí. v tomto smyslu vyžaduje rozvoj zaměstnanců neustálé úsilí, a jednou z významných součástí tohoto úsilí je vzdělávání, které podniky v první řadě podrobují svým strategickým cílům. „Vzdělávání je taková činnost v rámci politiky řízení lidských zdrojů, v níž se nepřímo projevuje strategie organizace a všechny činnosti, jejichž cílem je zajistit její trvalé a efektivní fungování. Je to jedna z nejdůležitějších činností politiky řízení lidských zdrojů organizace, v níž se projevuje i to, jakou perspektivu organizace svým zaměstnancům nabízí. Pro organizace to znamená rozhodující *konkurenční výhodu*, pokud k jejich základním schopnostem patří i schopnost se měnit. Ta se tak stává téměř neoddelitelnou součástí organizace a změna se stává samostatným cílem. Předpokladem je, aby organizace své zaměstnance stále přizpůsobovaly tak, aby vyhovovali novým požadavkům“ (Gyula Nemeskéri, interní studie).

V 90. letech se objevily ve firemním vzdělávání nové tendence – odborná příprava se čím dál častěji odehrává mimo podnik a uvnitř podniků získávají čím dál větší prostor kurzy a školení zaměřená na používání nových technických a technologických systémů a obvykle i kurzy připravující

¹¹ Tato studie je z velké části založena na rozšířené variantě závěrečné zprávy výzkumu podobného názvu, který proběhl pod mým vedením na Nemzeti Szakképzési Intézet (Národním ústavu odborného vzdělávání) v roce 2002.

¹² Magdolna Benke je expertkou pracující na Národním ústavu odborného vzdělávání v Budapešti.

na používání informačních technologií. V důsledku privatizačního procesu vyvstala i nová poptávka na komunikační kurzy a kurzy zaměřené na spolupráci, kurzy zvládnání konfliktů, kurzy směřující k rozvoji organizační kultury a kultury řízení a vedení. Také si můžeme všimnout přesunu těžiště ve vzdělávání – oproti dřívějšímu v podnicích významně vzrostl počet kurzů zaměřených na rozvoj schopností a dovedností managementu, vedoucích pracovníků. Spolu s pronikáním tržních vztahů dostávají stále větší prostor školení, která se věnují přípravě na poskytování služeb zákazníkům a na prodej (Gyula Nemeskéri, interní studie).

Z pedagogické perspektivy je očividná metodická pestrost, která byla charakteristická pro vzdělávací programy probíhající v 90. letech. Vedle klasické formy sestávající z přednášky a většího či menšího množství cvičení je stále častější využívání týmové práce, individuálních úkolů, případových studií a situačních her. Stejně tak stojí za úvahu otázka, nakolik se dostalo ke slovu individuální učení a růst a do jaké míry byly efektivní, a dále to, nakolik přispěl vzájemný podíl individuální a skupinové práce v daném případě k efektivnosti individuálního, resp. skupinového růstu.

Jako nejvýznamnější úkol vzdělávání se objevuje příprava na lepší zvládnání změn. Tato výzva klade nové požadavky na lektory, posluchače i používané metody. Oproti tradičnímu vzdělávání, kde se intervence týká chybějících znalostí, je novějším řešením „performance consulting“ (výkonové poradenství), kde „strategický úkol spočívá v tom, minimalizovat rozdíl mezi očekávaným výkonem a výkonem, jehož je jedinec v současnosti schopen dosahovat“ a „intervence se v první řadě vztahuje na špatnou komunikaci, slabou motivaci, špatný popis práce, chybějící nástroje a nedostatečné znalosti“ (Mária Balogh, interní studie).

Čím dál více se uznává význam individuální aktivity účastníků vzdělávání. Čím dál větší váhu má přijetí odpovědnosti jednotlivce, což jednak zahrnuje znalost jeho existujících schopností a jednak to, jak mohou lidé prostřednictvím těchto svých schopností či prostřednictvím jejich dalšího rozvoje lépe vyhovět měnícím se požadavkům. Z pohledu pracovišť a podniků na tuto otázku dnes poznatky o schopnostech jednotlivých zaměstnanců znamenají pro zaměstnavatele přinejmenším stejně tak důležité informace, jako jsou informace o situaci na trhu či požadavcích zákazníků.

Vedle odborných kompetencí hrají významnou úlohu také tzv. *sociální kompetence – schopnosti a dovednosti potřebné pro komunikaci a kooperaci a způsobilost pro týmovou práci*. Ve firemním vzdělávání je – namísto formování odborných kompetencí – pravděpodobně kladen důraz na rozvoj jiných, obecných, sociálních a intelektových kompetencí a schopnosti vedení. „Během školního vzdělávání v posledních desetiletích byl a i v současnosti je kladen největší důraz na rozvoj odborných kompetencí. Dá se tak předpokládat, že ve firemním vzdělávání se více dostávají ke slovu jiné oblasti. v průmyslově vyspělých zemích tomu tak všude je, a je zajímavé sledovat, jak byl v Maďarsku tento přístup nejdříve postupně přijat, firmy jej pak začaly vyžadovat a zaměstnanci, kteří se s ním dříve pouze smířovali, o něj začali jevit zájem“ (Mária Balogh, interní studie).

K výrazným změnám dochází v 90. letech i v oblasti kompetencí učitelů a vzdělavatelů. Nejdůležitějšími charakteristiky těchto změn spočívají v tom, že slábne význam toku informací a roste důraz na poradenskou činnost zaměřenou na učení. Mění se i požadavky na odborné znalosti učitelů. Vedle odborných znalostí se zde zhodnocují i schopnosti nezbytné k tomu poradenství v oblasti učení (*soft skills*). „Role vzdělavatele sestává z role instruktora, poradce, spolupracujícího partnera, supervizora a obchodníka“ (Mária Balogh, interní studie).

Na třetím místě se zmíním o přístupu vycházejícím z poznatků o pracovněprávních vztazích, podle jehož představitelů by v odborném vzdělávání byla odůvodněná přítomnost sdružených zájmů odborových svazů (v širším smyslu zaměstnanců), a to z důvodu doplnění úhlu

pohledu zaměstnavatelů a také z hlediska pedagogického. Autoři dále doporučují společné diskuse se zapojením všech účastníků vzdělávání. Můžeme se dočíst i konkrétní doporučení, jak by mohlo v budoucnu fungovat „sdružení hájící zájmy spojené s odborností“ (Miklós Pásztor, interní studie). Podle mého názoru patří k nejdůležitějším z těchto doporučení a také doporučením, které bude v blízké budoucnosti možné uskutečnit, „výuka zaměstnaneckých znalostí“. Sem patří kromě technik hledání práce i pracovní právo a „občanská výchova“, jejichž nedílnou součástí tvoří ochrana zájmů pracovníků. (V materiálu se autor nevěnuje tomu, jak by se to dalo uskutečnit. Stálo by za to provést výzkum, který by zmapoval, jakým způsobem probíhá podobné vzdělávání v těch evropských zemích, kde mají sdružení hájící zájmy pracovníků silnější pozici.)

Níže se budeme zabývat tím, do jaké míry konkrétní případové studie potvrdily postupy a změny naznačené v teoretických studiích. Budeme zkoumat, v jakých oblastech změny nejspíše proběhly a jaké nové prvky se objevily mezi faktory, které ovlivňují a určují firemní vzdělávání.

2. Změna souboru podmínek pro firemní vzdělávání

Trh, strategie, plánování

Mezi změnami, ke kterým v podmínkách firemního vzdělávání došlo, hraje hlavní roli posílení úlohy trhu. Spolu s tím nese nový význam pojem strategie a plánování. Zdá se, že největší problémy jsou v této oblasti způsoby nejspíš tím, co bylo vžité dříve. Pro významnou část firem (pravděpodobně většinu) znamená přizpůsobení strategického myšlení a plánování novým podmínkám velmi vážnou výzvu a proces učení.

Na základě opětovné žádosti adresované firmám zkoumaným před pár lety (pokud možno prosperujícím podnikům v prosperujících oborech) se zdá, že na firemní vzdělávací strategii má významný vliv podnikatelské prostředí na pracovním trhu a strategie zaměstnanosti. Existence plánu zaměstnanosti může ukazovat na vědomou a promyšlenou personální strategii. V souvislosti s dřívějším zkoumáním popsáním v jedné případové studii, která ve výzkumu figuruje, zaznává, že značná část zkoumaných podniků (alespoň 40 %) takový dokument určitě neměla. „To neznamená, že tyto firmy o přijímání pracovníků rozhodovaly naprosto spontánně, ale znamená to, že nečinily rozhodnutí na základě představy o dlouhodobé strategii“ (Zoltán Györgyi, interní studie).

Mezi novými teoriemi firemního chování je důležité zmínit vzrůstající senzitivitu, pokud jde o náklady, zhodnocování úlohy časového faktoru, výpočty návratnosti, zvyšování požadavků na kvalitu a rostoucí se hospodářskou soutěž. Ústřední úlohu hrají realizační a finanční procesy. Vedle všech těchto faktorů tu je ještě vzrůstající nejistota a obtížnost odhadovat budoucí tendence. Tyto okolnosti determinují i postoj firem ke vzdělávání. Firmy chtějí najít takové speciální vědomosti, které „pracovník potřebuje ke splnění úkolu v co nejkratším čase a které jsou v mezích prostředků použitelných na vzdělávání“ (Ildikó Csányi, interní studie).

Obraz, který jsme ze strany zaměstnavatelů získali, je výrazně heterogenní. Firmy se k této otázce staví mnoha různými způsoby podle své filozofie řízení lidských zdrojů.

Potřeba pracovníků

Mnohé zkušenosti poukazují na to, že se podniky v mnoha případech snaží zaměstnávat kvalifikované odborníky, kteří často ovládají i více oborů. To určitě neznamená, že zaměstnavatel dokáže zajistit zaměstnancům práci odpovídající jejich kvalifikaci, avšak „širší odborné vzdělání jednak umožňuje firmě pružněji člověka zaměstnávat a jednak takové vyšší vzdělání signalizuje něco o schopnostech, vytrvalosti a pracovní morálce daného pracovníka“ (Zoltán Györgyi, interní studie).

Personální strategie

Mezi jednotlivými odvětvími se projevují značné odchylky v tom, jakou personální strategii sledují. Pro některá odvětví, jako například obchod a pohostinství, nejsou typické žádné zvláštní požadavky, ale zde se jako nejdůležitější ukázala existence předchozí odborné kvalifikace. A vyskytují se odvětví, jako například potravinářství, kde dokázaly zkoumané firmy zaučit i nekvalifikované pracovníky v používané technologii či práci u pásu. v jiných odvětvích naopak, jako například u firem ve strojírenství, často dochází k tomu, že požadují speciální znalosti nad rámec odborné kvalifikace. (To se dá vysvětlit tím, že v oblasti strojírenských služeb se v Maďarsku objevují autorizované servisy, které vyžadují pracovníky, kteří mají speciální znalosti. Tyto speciální znalosti však není možné získat při školním vzdělávání, proto se dají získat v podstatě až během výkonu práce. Tento typ dalšího vzdělávání, zaučení, je pro firmy životně důležitý a bez něj by neobstály.)

Plány vzdělávání

Mezi velikostí firmy a vypracováním plánu vzdělávání je těsný vztah. U malých zaměstnavatelů (méně než 10 zaměstnanců) se se vzděláváním nesetkáváme. U firem, které mají více než 10 zaměstnanců, je to také zřídka, většina z nich zorganizuje či objedná nějaký kurz jen příležitostně, k dosažení jednoho konkrétního cíle. Firmy, které mají méně než 200 pracovníků, skoro vůbec nemívají plány vzdělávání, a ani u větších firem není jejich vypracovávání obvyklé. Výlučně v případě firem, které mají více než 500 zaměstnanců, lze říci, že se jedním z jejich aspektů stává vzdělávací činnost. V případě firem, které měly i zahraničního vlastníka, byl nadprůměrný počet interního vzdělávání, avšak údaje ukazují to, že vysvětlením pro to nejsou vlastnické vztahy, ale velikost firem.

Plány vzdělávání mají tři funkce:

- ❖ upevňují vzdělávání, které vyplývá z právní povinnosti nebo reaguje na očekávání partnerských firem, a načasovávají toto vzdělávání tak, aby mohl někdo jiný zastoupit pracovníky, kteří se ho budou účastnit. v souladu s tím představují část **strategie rozvrhu pracovní doby**.
- ❖ vzdělávání představuje náklady; tyto prostředky je třeba zajistit a právě proto je třeba včas plánovat. Ve shodě s tím mohou plány vzdělávání znamenat jednu část **nákladové strategie**.
- ❖ vzdělávání se více či méně výslovně dotýká produkce a zaměstnanosti jako celku, a tak se mohou s tímto související plány změnit v integrální součást **personální politiky**.

V tomto přístupu neznamená vzdělávání pouze povinnost, která je spojena s výpadkem pracovní doby a náklady, ale lze ho považovat za jednu ze součástí základní výrobní a prodejní filozofie firmy, za prvek, který manažeři či vlastníci vědomě používají k tomu, aby vylepšili pozici firmy (její výsledek, podíl na trhu). „Pokud představuje plán vzdělávání součást personální politiky, sám v sobě zahrnuje i předchozí dva prvky. Tento přístup tak přesahuje plány vyvinuté pouze ve vztahu k rozvržení pracovní doby či využití nákladů. Stejně tak je třeba zdůraznit, že i v naposledy zmíněných plánech vzdělávání, které mají méně komplexní filozofii, se projevuje plánovitost. Co se týká pozadí vzdělávání, nevyhnutelnosti jeho realizace, zde dominují spíše vnější tlaky a vnitřní potřeba se objevuje mnohem méně“ (Zoltán Györgyi, interní studie).

Proces plánování

Na základě rozhovorů s firmami se zdá, že proces plánování se v jednotlivých firmách liší. v některých z nich je plně začleněn do procesu podnikového plánování.

Obraz **role a časového rámce plánů vzdělávání**, který vychází z jednotlivých studií, **není jednotný ani jednoznačný**. Plány vzdělávání se v mnoha případech vypracovávají na jeden rok. Tento časový rámec je ale příliš dlouhý na to, aby bylo možné každou podstatnou součást přesně naplánovat, a tak – jak naznačily subjekty v rozhovorech – je při realizaci plánů potřeba vysoká flexibilita. „Tuto flexibilitu všechny firmy zajišťují, přitom však ani jedna z nich nemá pocit, že by byl plán vzdělávání zbytečný. Podle subjektů, s nimiž byly provedeny rozhovory, jsou to takové orientační body, na jejichž základě mohou osoby, které jsou zainteresované na organizování vzdělávání, vykonávat svou práci, a přitom se dají začlenit i do hlavní činnosti firmy“ (Zoltán Györgyi, interní studie).

Možnosti plánování a uskutečnění vzdělávání u jedné zkoumané firmy v poslední době napomohlo zavedení několika nových opatření. „V plánování, realizaci a tvorbě nástrojů pro financování vzdělávací politiky hraje důležitou roli nedávno zavedená analýza náplně práce a srovnávací hodnocení“ (Attila Kormány, interní studie). Zaměstnanci byli požádáni, aby popsali, jaké školení by bylo podle nich třeba k tomu, aby mohli danou práci vykonávat co nejlépe a nejvýkonněji. Tento krok znamenal z pohledu možnosti plánování vzdělávací činnosti firmy velkou pomoc.

Odborové svazy

Zdá se, že ve vztahu s tvorbou plánů vzdělávání se často projevuje slabá schopnost odborů prosazovat své zájmy. Během tvorby plánů vzdělávání jen zřídka dostanou příležitost se k nim vyjádřit, a ani to nemohou činit samostatně, ale jen jako část orgánu podniku. Podle odborníků to má velmi znatelný vliv na vzdělávání, v němž „se potřeby pracovníků vedle potřeb spojených s hospodařením firmy vůbec neobjevují“.

Právní otázky

Právní předpisy firmy obvykle berou jako fakt a snaží se jim přizpůsobit. Setkali jsme se s firmami, podle jejichž názoru se v právní úpravě projevuje tendence ke zlepšování. Je přitom důležité upozornit na to, že se zde uplatňuje různá regulační logika: správní právo se míchá s občanským právem a s pracovním právem. v systému je zároveň přítomna nadměrná i nedostatečná regulace (Tamás Gyekiczky, interní studie). Významná je role lobistických zájmů, např. v otázce financování odborného vzdělávání neuznaného státem. Pro firmy znamená problém hlavně byrokratická povaha systému. Snižují se vyplácené příspěvky a proplácení z fondu na odborné vzdělávání bývá leckdy velmi těžkopádné, a tak se jej firmy často vzdávají.

3. Vzdělávací potřeby a příležitosti

Podle zjištění jednoho šetření se zdaleka nedá říci, že by byla potřeba vzdělávání pracovníků (alespoň kolektivního) obvyklá. Charakterizuje pouze přibližně 40 % podniků.

Údaje z tohoto šetření naznačují, že na objednávku firem se jen zřídka konalo nějaké školení, jehož by se účastnil významnější počet pracovníků a které by mělo vážnější obsah. V souladu s tím se tedy podniky rozhodující měrou snaží najímat kvalifikovanou pracovní sílu a ve velké míře poskytují pracovníkům jen vzdělání nezbytné a doplňkové ke stálému vykonávání konkrétní práce. Ve větším počtu případů se vynořila potřeba vzdělávání pracovníků ve spojitosti s vnitřní reorganizací.

Vzdělávací potřeby, které přesahují pouhou produkci, mohou nepřímě pramenit z připojení k některému **systemu zabezpečování jakosti**. „Význam těchto systémů zabezpečování jakosti – pokud jde o zkoumané téma – zčásti spočívá v tom, že napomáhá vzdělávání pracovníků a činí ho systematictější, a zčásti v tom, že toto vzdělávání umožňuje i té vrstvě pracovníků, na jejichž vzdělávání by z jiného důvodu řada nepřišla“ (Zoltán Györgyi, interní studie).

Firmy mohou zajišťovat vzdělávání zaměstnanců různými způsoby – mohou je uspořádat samy, resp. objednat si vzdělávání, a dále mohou zařídit konání vnějších kurzů. Vedle těchto možností stejně tak i zaměstnanci sami mohou vystoupit jako iniciátoři vzdělávání.

Poskytování podpory individuálních vzdělávacích potřeb nevypadá u zkoumaných firem jednoznačně. Nenašli jsme obecné pravidlo, podle něhož by se řídilo to, za jakých podmínek firmy uvolní někoho, aby se mohl účastnit vzdělávání, resp. navštěvovat školu.

Rozhodování o tom, zda se někomu dostane podpory, v každém případě představuje předmět individuálního rozhodování. Firmy zohledňují očekávané náklady, předpokládané výpadky v pracovní době, resp. postavení dotyčného pracovníka uvnitř firmy, a zvažují, nakolik a v jakém časovém období by mohl toto případné vzdělání uplatnit ve prospěch firmy.

Často jsme se setkali s takovým názorem, že vzdělávání je nástrojem odměňování a jeho poskytnutí či odeření je důležitou součástí firemní personální politiky. Další častou starostí ze strany zainteresovaných představovala skutečnost, že firmy nepodporují obecné vzdělávání a obvykle považují za žádoucí pouze takové odborné vzdělávání, jež se úzce a bezprostředně váže k činnosti firmy.

Autor jedné studie zmiňuje přednostní skupiny. Podle jeho názoru „není rozdíl jednoduše v množství vzdělávání mezi obyčejnými pracovníky a přednostními skupinami, ale i v typu a kvalitě tohoto vzdělávání. Tito přednostní pracovníci se spíše dostanou k sofistikovanému a i obecně použitelnému vzdělávání než ostatní. Sem lze zařadit podporu postgraduálního vzdělávání a jazykové výuky vzdělanějších zaměstnanců firmy“ (Miklós Pásztor, interní studie).

Menší firmy kromě toho čas od času uvádějí, že v některých případech odpadne i zaučování a čerstvě přijatý pracovník je postaven přímo do výroby, pokud je to v zájmu podniku.

Výskyt zahraničních vlastníků nemusí nutně znamenat pomoc při uspokojování vzdělávacích potřeb pracovníků. Setkali jsme se s vícero případy, kde možnosti dalšího vzdělávání naopak ztěžovali.

Ukazuje se, že probíhá proces specializace, jehož prostřednictvím se výuka čím dál více odděluje od výroby, resp. jiných služeb. „To samozřejmě nevylučuje, že se duální vzdělávání i na delší období udrží, ale podniky kladou důraz spíše na vlastní hlavní profily a zabývají se nanejvýše vzděláváním vlastních pracovníků“ (Zoltán Györgyi, interní studie).

Na vzdělávací potřeby a příležitosti může mít vážný dopad příspěvek na odborné vzdělávání. Využívání části příspěvků použitelné na odborné vzdělávání vlastních pracovníků si však vysloužilo velkou kritiku, protože byrokratická pravidla jsou čím dál přísnější. v důsledku překážek a své minimální výše nemohla hrát dostatečně stimulační úlohu v tom, aby manažery firem na tyto možnosti upozornila.

4. Věrnost firmě a poskytování jiného než odborného vzdělávání

V jedné z interních studií bylo naznačeno, že podle jednoho dřívějšího měření v individuálním i ve skupinovém vzdělávání převládají kurzy, které nevycházejí ze systému státem uznaných odborných kvalifikací. Podíl takových kurzů byl zejména mezi skupinovým vzděláváním vysoký. Ještě dva autoři formulovali tento odchylný názor na poskytování takového vzdělávání. Podle jednoho z nich „toto všechno ... neznamená, že by se firmy snažily připoutat k sobě pracovníky „zaučováním“, tedy vzděláváním, které pracovníci nemohou uplatnit jinde. Na základě rozhovorů lze konstatovat, že o to se nejedná. Můžeme spíše mluvit o tom, že ve skupinové formě probíhá *doplňující vzdělávání*. Převážně kvalifikovaní odborní pracovníci získávají speciální odborné poznatky, které nejsou definované mezi státem uznanými odbornými kvalifikacemi (ve strojírenství

např. ve spojení s konkrétní značkou, resp. konají se takové kurzy, které slouží zajištění zlepšení bezpečnosti výroby (např. týkající se hygienických předpisů)” (Zoltán Györgyi, interní studie).

Naproti tomu náš druhý expert to vidí tak, že „z důvodu nejjednodušší modernizace maďarské ekonomiky se hromadně objevuje vzdělávání, které je vázáno na organizační potřeby podniků a jehož základem je věda o organizacích. Sem lze zařadit vzdělávání k zabezpečování kvality, školení v týmové práci, tréninky rozvoje vztahů a upevňování firemní kultury“ (Miklós Pásztor, interní studie).

Poskytování různých forem vzdělávání v aplikovaných společenských vědách není z pohledu zájmů zaměstnanců jednoznačné. Podle našeho odborníka se u takového vzdělávání jedná o jev podobný obyčejnému zaučení. Zde vidí autor hlavní nebezpečí v tom, že takové vzdělávání staví na „nekritické identifikaci“. („Tato tendence se v nejjednodušší formě uplatňuje v případě organizací založených na přímém prodeji, kde za nejdůležitější nástroj stimulace prodeje považují výlučně rozvoj „know-how“, jako by se obchod proměňoval v životní styl.” Miklós Pásztor, interní studie.)

Druhá námitka autora vůči „znalostem společenských věd“ spočívá v tom, že představují vědomosti a schopnosti stěží uplatnitelné v jiných organizacích. „Hlavním cílem je zde upevňování věrnosti, a tak je vrozeným paradoxem tohoto systému, že zakotvenou věrnost organizaci lze těžko přenést jinam. Dá se předpokládat, že několikanásobná změna identity způsobuje značné psychické problémy, myšlenka i praxe zaměstnání na celý život však již patří minulosti a změnám se nelze vyhnout“ (Miklós Pásztor, interní studie). Podle mého názoru vyžaduje další výzkumy posouzení, na jaké úrovni se výše načrtnutý problém vyskytuje v Maďarsku, resp. jak může koexistovat požadavek „věrnosti organizaci“ vedle požadavku celoživotního učení.

5. Nové prvky a nové fenomény ve vývoji firemního vzdělávání

V životě firem nové fenomény znamenají na jednu stranu *technické* změny a na druhou stranu spíše neustálé obnovování způsobů vedení. Obojí jsou faktory vzniku vzdělávacích potřeb.

Podle našich zkušeností se ve vzdělávání uvnitř podniků mezi jednotlivými firmami projevují značné odchylky a rozdíly, a to v závislosti na profilu firmy a filozofii vedení firmy. Společnosti se zahraničními vlastníky se často snaží zavádět v Maďarsku mnoho zahraničních metod a praktik, avšak existence zahraničního vlastníka sama o sobě ještě nutně neznamená zavedení rozvinutější vzdělávací praxe, než je tomu u nás. (Posoudit to by to nebyl lehký úkol, tím spíše, že vzdělávání pracovníků se vyvíjí v různých zemích, odvětvích a firmách odlišně podle toho, jaké jsou tam zájmy a podmínky. Další důležitou podmínkou je i to, že maďarské firmy se zahraničními vlastníky nejsou na mateřské firmy napojeny jednotně. Firmy, které staví na námezdní práci, požadují neustále vzdělávání pracovníků méně než ty, které se podílejí na výrobní činnosti firmy, výzkumech, resp. hospodaření firmy a každém procesu, který se týká vedení, jako „rovnoprávní partneři“. „Firma, která se neúčastní dělby práce ve firmě pouze (díleč) činností vymezenou v centru firmy, ale účastní se i kooperace ve firmě týkající se vyspělých technologií a zároveň má významnou samostatnost v rozvoji systému řízení, který se přizpůsobuje profilu firmy, přebírá i vzdělávací praxi zavedenou v zahraničních továrnách” (Zoltán Györgyi, interní studie). Dělicí čáru tedy mnohem spíše vymezuje míra účasti na technologickém rozvoji a důraz na něj.

V případě, že firma se zahraničním vlastníkem vyrábí hlavně pro domácí trh, je méně citlivá na technické změny, má nižší úroveň kooperace se zahraničními závody firmy a ve zkoumaných případech ani nepřejala případnou tam zavedenou vzdělávací praxi. Vzdělávání pracovníků v takovém případě nemůžeme považovat za podnětný a aktivní faktor v ovlivňování výroby, ale spíše za (pasivní) možnost reakce na nejpálčivější problémy, která souvisí s výnosností firmy.

Při změně produktu a technologie se oceňují ty schopnosti a kompetence, které si pracovníci osvojili jakýmkoli způsobem již dříve. v takovém případě je třeba dodatečné školení pro „staré“ pracovníky.

V rámci výzkumu bylo zkoumané vzdělávání v rozhodující míře odborné vzdělávání. Pouze v několika případech jsme se setkali s takovým tréninkem, který byl zaměřen ne na rozvoj odborných vědomostí, ale na zlepšení spolupráce mezi pracovníky. „Takovéto komunikační tréninky, resp. tréninky na posilování skupinového ducha se zatím moc nerozšířily. Probíhají spíše jen v několika málo zdejších závodech zahraničních firem“ (Zoltán Györgyi, interní studie).

Na příkladu jedné zkoumané farmaceutické továrny bych ráda ukázala, jaké kroky a hledání nových řešení si vynutily u tohoto velkého a pružného podniku změny, ke kterým došlo v systému vzdělávání v 90. letech.

Ve smyslu nových právních předpisů může začít odborné vzdělávání až po desátém roce. v souvislosti s tím Firma usoudila, že se v určitých oblastech se snížila úroveň vzdělávání, a tak založila v roce 1999 nadaci s tím cílem, aby mohla poskytovat bezprostřední podporu maďarské výuce chemie a souvisejícímu rozšiřování znalostí. Mezi úkoly nadace patří podchycení studentů a učitelů, kteří v chemii dosahují vynikajících výsledků, jejich uznání a ocenění, stejně jako pozorné sledování a zveřejňování změn, ke kterým ve výuce chemie dochází (Attila Kormány, interní studie).

Zkoumaná farmaceutická továrna v budoucnu plánuje založit v zájmu podpory kariéry absolventů vysokých škol nový institut pro plánování kariéry, kde bude pracovníkům poskytovat různou pomoc. Pro podporu bude třeba se zúčastnit konkurzu. O vítězství v konkurzu bude rozhodovat komise složená z odborníků v dané oblasti. Úspěšný kandidát dostane materiální příspěvky, volnou pracovní dobu a možnosti cestování a bude mít právo na titul „vynikající pracovník“ nebo „vedoucí pracovník“.

6. Co je to inovace?

Jedna případová studie, která zkoumala činnost několika holandských firem v Maďarsku, se zabývá neobyčejně zajímavou otázkou.

Co se děje při takové adaptaci pracovní kultury, jejímž prostřednictvím se může zlepšit míra zaměstnanosti, avšak vzdělávací potřeba nových míst, které tak vzniknou, není vysoká? (Gábor Erdei) Hrozí nebezpečí, že úprava a přijetí zastaralé technologie může konzervovat zastaralé obory. Nízké mzdy mohou sice nějakou dobu udržet konkurenceschopnost, tato situace však neznamená pro jednotlivce žádný skutečný zlom.

Myslím, že tato otázka je při plánování budoucích systémů vzdělávání zásadní. Tento předpoklad, který se zabývá situací, kariérními možnostmi a vzdělávacími příležitostmi maďarských vedoucích pracovníků ve zkoumaných holandských firmách, nadnáší další závažné otázky. Vypadá to, že je nevyhnutelné rozštěpení mezi společnostmi a vzdělávacími příležitostmi pracovníků. Otázkou je, zda to chceme přijmout.

Závěr

Během výzkumu jsme se setkali s mimořádnou heterogenitou charakteristik firemního vzdělávání. Tendence a hlavní směry změn bychom na základě informací, které máme k dispozici, neradi naznačovali, naše poznámky jsou však varovné. Nezbytně bychom rádi naznačili, že *procesy, které můžeme pozorovat, mají možná v některých případech nečekaný sociální vedlejší efekt. Za pozornost stojí obzvláště jevy vyskytující se v oblasti vzdělávacích příležitostí, které naznačují rozštěpení společnosti.* Doporučujeme další důkladné zkoumání světa firemního vzdělávání, aby bylo možné zavčas upozornit na případné nežádoucí účinky a včas změnit okolnosti, z nichž vycházejí.

Literatura

- BENKE, M. *A szociális partnerek szerepe a szakképzésben*. 2007. Rukopis studie v rámci mezinárodného srovnávacieho pedagogického výzkumu. Vedoucí výzkumu: dr. András Benedek.
- BENKE, M. *Versenyképesség és vállalati képzés*. Felnőttképzés, 2003/1.
- BENKE, M. *A szociális partnerség és a vállalati képzés a szakképzéskutatások tükrében*. In: Szakszervezeti Stratégiai Tanulmányok, 2002.
- BENKE, M. *A vállalati képzési rendszerek alakulásának főbb tendenciái az ezredforduló időszakában*. Přednáška na výzkumné konferenci pořádané Nemzeti Szakképzési Intézet. Szakképzési Szemle, 2001/4.
- BENKE, M. (ed.) *A vállalati képzés az ezredforduló időszakában*. Nemzeti Szakképzési Intézet, rukopis, 2001.
- BENKE, M. (ed.). *A szociális partnerek részvétele a szakképzésben. Nyolc európai uniós ország tapasztalata*. Nemzeti Szakképzési Intézet, 2001.
- BENKE, M. *A munkatapasztalat növekvő szerepe a fiatalok szakmai felkészülésében*. Szakképzési Szemle, 1999/4.
- GRIFFITHS, T., GUILLE, D. *Work experience as an education and training strategy*. Shrnutí výzkumného projektu TSER, 2001.
- KEEP, E. *Creating a knowledge driven economy – definitions, challenges and opportunities*. SCOPE Policy Paper No. 2, 2000.
- KEEP, E. – HUDDLESTON, P. *What do employers want from education?* Přednáška, 4th International Partnership Network Conference, Trondheim, Norsko, 1998.
- RAINBIRD, H. *Review Essay: Continued Vocational Training in Europe*. Comparative Labor Law & Policy Journal, 1998, 19, 2, 331-341.
- REES, Ch. *Training and new forms of work organisation*. In: Rainbird, H. (ed.) *Training in the Workplace*, London: McMillen Press, 2000.
- SUTHERLAND, J – RAINBIRD, H. *Unions and workplace learning: conflict or cooperation with the employer?* In: RAINBIRD, H. (ed.) *Training in the Workplace*, London: McMillen Press, 2000.
- Workplace Learning in Europe*. European Workplace Learning Seminar, Londýn, CIPD, SKOPE, 2001.

Pracoviště jako prostor k učení. Inspirativní studie

Petr Novotný (ed.)

Vydala Masarykova univerzita roku 2008

1. vydání, 2008, náklad 100 výtisků

Tisk: Coprint