



Učení a vzdělávání v podniku a jejich podmínky

Zuzana Šimberová

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 jakékoli 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 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

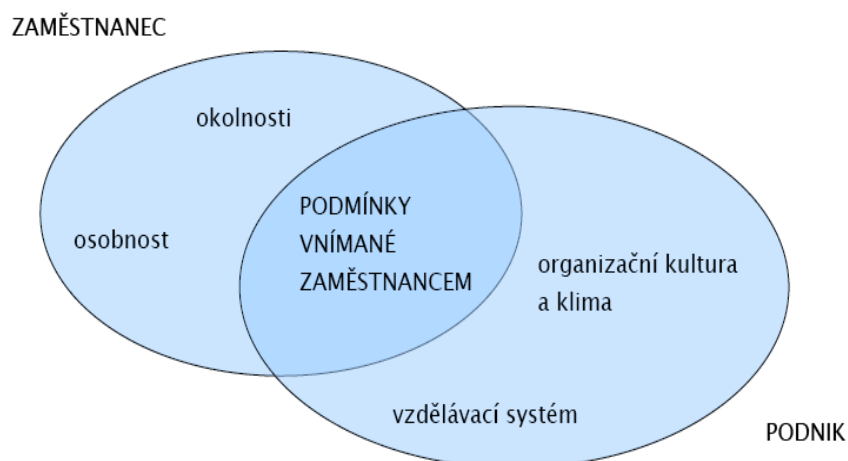
Nejprve se zaměřím na vyjasnění používaných pojmů a jejich teoretické zakotvení. Již jsem zmínila několik skupin, do nichž můžeme jednotlivé faktory zařadit. Všechny faktory více či méně na jedince působí, ten je více či méně vnímá a bere je v potaz při uvědomovaném i neuvědomovaném rozhodování o svém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

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

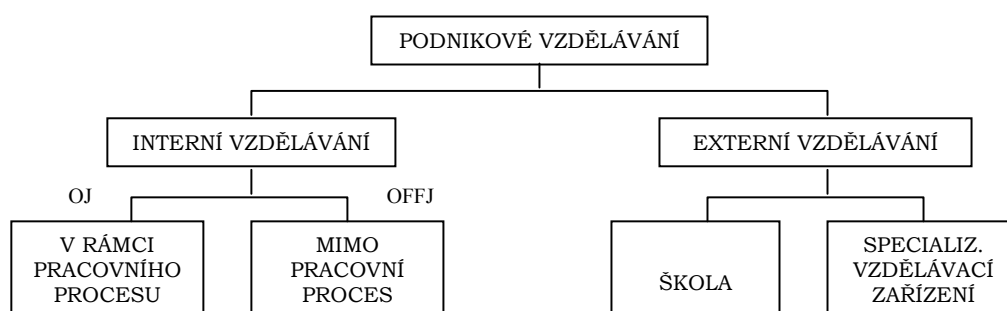
V podniku dochází k různým formám a druhům učení a vzdělávání. Nejčastěji se hovoří o podnikovém (či firemním) vzdělávání, které nabývá na významu zejména díky prosazování se konceptu celoživotního učení. Přestože v zahraničí je téma rozvoje kompetencí zaměstnanců na pracovišti včetně jeho podmínek a 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.

Nejdříve si vyjasníme, co vlastně podnikové vzdělávání znamená. Definice 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)

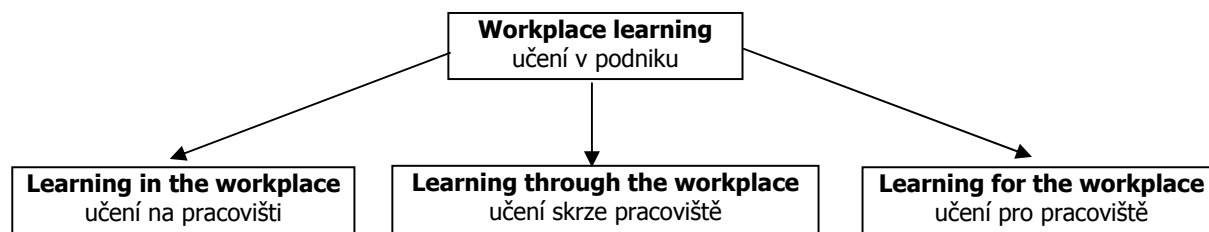


Je pravděpodobné, že v podnicích probíhá především učení neformální (jako interní vzdělávání mimo pracoviště, tzv. off-the-job training, příp. jako externí ve specializovaném zařízení) a informální (jako interní vzdělávání (učení) na pracovišti, tzv. on-the-job training, „learning-by-doing“, mentoring, tutoring apod., spontánně probíhající učení, nemusí být záměrné, 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 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, skrze 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, dělán 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 učením 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 vztažení 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 učením 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 podněcován (Clarke, 2001, s. 3).



Je zřejmé, že pokud se mluví o charakteristikách organizace, která je považována za následovníhodnou 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 extrémny 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 pocíťován 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: Učí 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/supervisor 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 příležitostmi 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 příležitosti 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 nepřilíh 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 nadřízený 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: Daha, 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.

RAINBIRD, H., FULLER, A., MUNRO, A. (eds.) *Workplace Learning in Context*. London: Routledge, 2004. 314 s. ISBN 0-415-31631-6.

ŠIGUT, Z. *Firemní kultura a lidské zdroje*. Praha: ASPI Publishing, 2004. 88 s. ISBN 80-7357-046-7.