

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ ANTROPOLOGIE

Talentový program: Odměna nebo trest?

Kritická reflexe procesu rozvoje talentů jako nástroje sociální intervence

Disertační práce

Obor studia: Andragogika

**Autorka:** Mgr. Nikol Naňáková

**Vedoucí práce:** doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.

Olomouc, 2024

Prohlašuji, že jsem disertační práci s názvem *Talentový program: Odměna nebo trest?* vypracovala samostatně, a uvedla v ní veškerou literaturu a zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 20. 4. 2024

Podpis:

## Poděkování

Když jsem během uplynulých let pracovala na této disertaci, mnohokrát jsem si představovala, jaké to bude, až mi bude chybět sepsat pouze tuto děkovací část. A najednou se tak skutečně děje a já přemýšlím, kde vlastně začít. Zkusím to tedy postupně, od začátku mého doktorského studia a doufám, že čtenář pochopí touhu uzmout si pár stránek této disertace pro předávání hypotetických Oscarů.

V první řadě bych ráda poděkovala **Veronice**, která mi nad vlastnoručně uvařeným kuřetem na kaštanech vnukla myšlenku, abych se přihlásila na doktorské studium<sup>1</sup>. Děkuji Ti, Verčo, že jsem tě poslechla (a žes' mi uvařila – jídlo má evidentně významný vliv na mé rozhodovací procesy), protože ačkoliv to byla cesta náročná – nelituji tohoto rozhodnutí (a to kuře na kaštanech mi, doufám, ještě jednou uvaříš – klidně pozvi i další adepty na doktorské studium). Když se dívám na cestu, kterou jsem ušla, jsem moc vděčná, za to, co mi studium přineslo, a to nejen co se týče prohloubení znalostí, ale zejména vlastního sebepoznání (a rozšíření kulturního kapitálu). Dále můj **obrovský** dík patří **panu docentu Dopitovi**, který se mě ujal pod svá křídla. Pane docente, děkuji za Vaši svatou trpělivost, rady, připomínky a řetězce myšlenek, kterým jsem vždy plně naslouchala. Děkuji za velmi inspirativní vedení, za vše, co jste mi během těch let předal a také za to, s jakým nadhledem jste zvládal mé dotazy po různých komunikačních kanálech. Víím, že moje urputnost se občas projevovala až přespříliš. O to víc si vážím spolupráce s Vámi. Další poděkování chci věnovat také **paní docence Kubátové a panu doktoru Znebejánkovi** – právě oni učili sociologii takovým způsobem, že mi navždy přirostla k srdci a nebýt jich, tak o (nejen sociálních) jevech nepřemýšlím tak, jako přemýšlím dnes. Stejně tak posílám velké *děkuji* **prof. Dušanovi Šimkovi** – dokázal to stejné s integrální andragogikou. Kombinace sociologie a integrální andragogiky se – věřím – projevuje i na stránkách této disertace a prolíná se také mým životem. Stále víc si uvědomuji, jaké štěstí člověk má, když se v nějakém oboru najde tak, že ho studium opravdu baví. Na závěr směřuje mé poděkování také **Honzovi** za jeho inspirativní komentáře a myšlenkové postupy, které dokázal vždy s naprostou lehkostí přednést zrovna ve chvíli, kdy jsem to nejvíc potřebovala a také **Mirkovi** za jeho dokonalou **péči!** Poděkování ale patří samozřejmě všem, kteří mě inspirovali, vedli k zamyšlení a posouvali vpřed (někdy tím, že mě posunuli právě o krok zpět) – a sice **profesorům a profesorkám, docentům a docentkám a mým spolužákům a spolužačkám**, jejichž připomínky během disertačních seminářů vždy padly na úrodnou půdu.

---

<sup>1</sup> Recept se bohužel nenachází v příloze této práce. Jedná se o tajnou (kouzelnou) recepturu.

Je příjemné se pohybovat v prostředí inspirativních lidí, kteří se chtějí od sebe učit a jsou otevření sebereflexi a kritice.

V druhé části bych ráda poděkovala mé **rodině. Mamce a tat'kovi** za jejich celoživotní podporu v mém rozvoji a učení, za to, že mi vždycky fandili, i když jsem si připadala trochu bezmocně a za to, že vyslechly mé myšlenkové řetězce, i když to možná na ně bylo občas „*too much*“. Děkuji za to, že ve mně mají takovou důvěru a že mi celý život vytvářejí prostor k tomu, abych mohla růst. Jste vlastně takovými mými agenty změny (jedná se o andragogický vtíp, vysvětlím doma). Jednoduše to největší děkuji na světě za to, že jste prostě **nejlepšími rodiči!** Můj další láskyplný dík patří **mému partnerovi Jakobovi a mé nejlepší kamarádce Anetě** za to, že tu byli a jsou vždy, když je potřebuji, a to s humorem a empatií, i když to se mnou občas nebylo (a není) jednoduché. Však vy víte... Nejvřelejší díky posílám **všem mým přátelům** za vlídná slova a respektování skutečnosti, že ráda studuji, což pro ně osobně někdy znamenalo vlastně to, že jsme se viděli spíše méně než více. V neposlední řadě posílám zvířecí **HAFodík** mým dvěma seniorním **čivavákům – Bennymu a Jimmymu** za to, že byli tichými (občas i hlasitými a netrpělivými) společníky na mé cestě studiem. Tato nejmilejší a nejlaskavější stvoření na světě mají významnou roli v udržování mé psychohygieny během cesty doktorátem.

V třetí části posílám velké poděkování mému **šéfovi, Radkovi**, za to, s jakou samozřejmostí mě celou cestu od začátku až sem podporoval při mém studiu nejen poskytnutím významné míry pracovní flexibility, ale zejména důvěrou ve mně a péčí o mě. Mít takového šéfa je prostě výhra! „*Děkuji*“ posílám mým **kolegyním a kolegům**, kteří museli často poslouchat, co zrovna na své cestě doktorátem řeším, a stejně se se mnou pořád baví (neuvěřitelné). Velké díky také všem **informantům a informantkám** výzkumu, mým kolegům a kolegyním, kteří s naprostou samozřejmostí akceptovali nabídku být součástí výzkumu a rádi mě podpořili na mé cestě studiem. Takového přístupu si velmi vážím. Stejně tak děkuji **panu jednateři** nejmenované firmy, v níž výzkum probíhal, za umožnění realizace mého výzkumu. Bez toho by tato disertace nevznikla.

Děkuji **všem**, kteří jste občas (nevyžádaně) čelili smršti nálad, emocí, myšlenek, rozprav a diskusí, a přesto jste to se mnou vydrželi až do teď. Bez Vás všech by tato disertace nevznikla. Jste úžasní a já si toho moc vážím...

Vaše Nikol

Věnováno *Dušanovi Šimkovi, mé rodině, přátelům a psům.*

## Anotace

Disertační práce se věnuje procesu rozvoje talentů jako nástroje sociální intervence a jeho kritické reflexi. Talentový program je nahlížen v souladu s pojetím integrální andragogiky (Šimek, 1997) jako nástroj sociální intervence, sociální manipulace, či také jinak sociálního inženýrství, a to v kontextu sociotechnického paradigmatu (v kombinaci s kritickým přístupem, který upozorňuje na riziko pastí sociálního inženýrství). Proto je cílem práce porozumět, co přináší vzdělávací a rozvojové programy v organizaci na příkladu talentového programu v rámci HRD programu. Výzkumná otázka tedy zní: „*Co znamená talentový program ve vzdělávání a rozvoji organizace XY na základě interpretací pracovníků?*“. Cílovou skupinou pro výzkum jsou zaměstnanci konkrétní firmy v talentovém a v HRD programu. Teoretický rámec práce zohledňuje primárně koncepty rozvoje lidských zdrojů a rozvoje talentů a Pierra Bourdieua. Bourdieův konstruktivistický strukturalismus (strukturalistický konstruktivismus) společně se situační analýzou Adele Clarke tvoří metodologický pár pro naplnění cíle této práce. Výzkum byl proveden kvalitativním designem, konkrétně se jednalo o případovou studii se dvěma vnořenými jednotkami analýzy, jakožto dvěma zkoumanými situacemi, které byly analyzovány prostřednictvím principů situační analýzy. Empirická data byla získána technikou polostrukturovaných rozhovorů a analýzou vybraných interních dokumentů, které se vztahovaly k talentovému programu a programu HRD. Případová studie ukázala, jak je talentový program ve vztahu k HRD programu komplexním nástrojem stran toho, co aktérům v poli přináší. Talentový program tak může být exemplárním příkladem sociálního inženýrství, resp. sociotechnického přístupu ve vzdělávání dospělých. Jedná se o nástroj sociální intervence, resp. manipulace ze strany organizace k jejím zaměstnancům, jehož deklarovaný záměr je ekonomizující, protože jde v prvé řadě o udržení vysoce výkonných zaměstnanců s vysokým potenciálem a výkonem, kteří pro firmu představují významný zdroj lidského kapitálu, který je třeba efektivně řídit a rozvíjet, aby si její organizace udržela v důsledku dnešních silných konkurenčních bojů na trhu práce. Talentový program nicméně přináší něco navíc nad rámec každodenního vzdělávání a učení – je reálně o využití stávajících HRD procesů s jediným, avšak důležitým rozdílem – zaměřením na zisk sociálního kapitálu, vtěleného, a institucionalizovaného kulturního kapitálu (potažmo lingvistického kapitálu), a díky tomu symbolického kapitálu, a to prostřednictvím nálepky talent, kterou aktér obdrží. Nálepka talent vzbuzuje představu přirozeného, ačkoliv se tato nálepka spíše stává nástrojem sociální kontroly nad výkonem daného pracovníka, případně může znamenat důraz na individuální odpovědnost k produkci inovací.

**Klíčová slova:** rozvoj talentů, rozvoj lidských zdrojů, kapitál, Bourdieu, situační analýza, andragogika, sociální inženýrství

## Abstract

The dissertation addresses the talent development processes as a tool for social intervention and its critical reflection. The talent program is conceived in line with the integral andragogy framework (Šimek, 1997), viewing it as a tool for social intervention, manipulation, or otherwise social engineering within the context of the sociotechnical paradigm (combined with a critical approach that highlights the risks of the pitfalls of social engineering). Therefore, the aim of the dissertation is to understand the implications of educational and developmental programs within an organization, using the talent program within an HRD program as a case study. The research question thus reads: "*What does the talent program mean in the education and development of organization XY based on the interpretations of employees?*". The target group for the research comprises employees of a specific company enrolled in the talent and HRD programs. The theoretical framework primarily considers concepts of human resource development, talent development, and Pierre Bourdieu's concepts. Bourdieu's constructivist structuralism (structuralist constructivism), along with Adele Clarke's situational analysis, forms the methodological framework to fulfill the dissertation's objectives. The research employed a qualitative design, specifically a case study with two embedded units of analysis, representing two examined situations analyzed through the principles of situational analysis. Empirical data were gathered through semi-structured interviews and analysis of selected internal documents related to the talent and HRD programs. The case study revealed how the talent program, in relation to the HRD program, serves as a comprehensive tool providing benefits to actors in the field. The talent program can thus be seen as an exemplary instance of social engineering or a sociotechnical approach in adult education. It serves as a tool for social intervention or manipulation by the organization towards its employees, with its declared aim being economizing, primarily focused on retaining highly performing employees with potential, who represent a significant source of human capital for the firm. This capital needs efficient management and development to retain it amidst today's intense competition in the labor market. However, the talent program goes beyond everyday education and learning by leveraging existing HRD processes with a single, yet crucial difference – a focus on the acquisition of social capital, embodied and institutionalized cultural capital (and linguistic capital by extension), and thus symbolic capital through the label of "*talent*" bestowed upon the participant. The label "*talent*" evokes the notion of innate ability, though it primarily serves as a tool for social control over the performance of the individual worker, or alternatively, it may emphasize individual responsibility towards innovation production.

**Key words:** talent development, human resources development, capital, Bourdieu, situational analysis, andragogy, social engineering

# Obsah

Úvod.....	11
1. Human Resource Development / Rozvoj lidských zdrojů.....	16
1.1. Současné trendy definic HRD .....	17
1.2. Paradigma učení a paradigma výkonu.....	21
1.3. Kontext HRD a dvou paradigmat: Celoživotní vzdělávání a učení; Neoliberalismus a uvědomělý kapitalismus .....	25
1.3.1. Celoživotní vzdělávání a učení.....	25
1.3.2. Neoliberalismus.....	29
1.3.3. Uvědomělý kapitalismus .....	30
1.4. Teorie HRD .....	32
1.4.1. Ekonomické teorie.....	35
1.4.2. Psychologické teorie.....	37
1.4.3. Systémové teorie .....	38
1.4.4. Teorie učení a vzdělávání dospělých.....	39
1.5. Shrnutí .....	42
2. Talent development / Rozvoj talentů.....	44
2.1. Vývoj TD od historie po současné trendy .....	46
2.2. Vztah mezi TD a HRD .....	52
2.3. Definice talentu v procesu rozvoje talentů .....	54
2.4. Identifikace talentů .....	56
2.4.1. Exkluzivní přístup k identifikaci a rozvoji talentů .....	56
2.4.2. Inkluzivní přístup k identifikaci a rozvoji talentů .....	58
2.5. Ekonomizující, psychologizující a vzdělávací diskurz v TD .....	59
2.5.1. Ekonomizující diskurz.....	59
2.5.2. Psychologizující diskurz.....	59
2.5.3. Vzdělávací diskurz .....	63
2.6. Teorie TD .....	65
2.7. Reflexe dosavadního poznání na poli TD.....	70
2.8. Mezera v poznání .....	73
3. Pierre Bourdieu: Teoretické koncepty.....	83
3.1. Sociální prostor a sociální pole.....	85
3.2. Logika praxe a illusio .....	87
3.3. Kapitál .....	91
3.4. Habitus.....	95
3.5. Symbolické násilí .....	97
3.6. Shrnutí .....	99



4.	Formulace výzkumných otázek a paradigmatické ukotvení práce .....	101
4.1.	Konstruktivistický strukturalismus (strukturalistický konstruktivismus).....	103
4.1.1.	Metodologický konstruktivismus .....	103
4.1.2.	Sociální konstruktivismus .....	104
4.2.	Kritika Bourdieuovy teorie a metody .....	107
4.3.	Situační analýza Adele Clarke.....	110
4.4.	Shrnutí .....	117
5.	Vlastní výzkum.....	120
5.1.	Design a metoda výzkumu .....	122
5.2.	Výběr vzkoumaného souboru.....	125
5.3.	Techniky sběru dat .....	128
5.4.	Etické aspekty výzkumu.....	129
5.5.	Reciprocita.....	132
5.6.	Pozicionalita aneb reflexivita výzkumníka prostřednictvím zúčastněné objektivace .....	132
5.7.	Limity výzkumu .....	134
5.8.	Validita a reliabilita .....	136
5.9.	Zpracování dat.....	139
5.10.	Analýza a interpretace dat .....	140
6.	Případová studie .....	141
6.1.	První situace a jednotka analýzy: Talentový program.....	141
6.1.1.	Neuspořádaná situační mapa .....	142
6.1.2.	Uspořádaná situační mapa .....	143
6.1.3.	Relační mapy .....	153
6.1.4.	Shrnutí .....	183
6.2.	Druhá situace a jednotka analýzy: HRD program .....	188
6.2.1.	Neuspořádaná situační mapa .....	188
6.2.2.	Uspořádaná situační mapa.....	188
6.2.3.	Relační mapy .....	195
6.2.4.	Shrnutí .....	218
7.	Odpovědi na výzkumné otázky .....	223
	VVO1: Jakou roli mají (bourdieuovské) kapitály v talentovém programu? .....	223
	VVO2: Jaké strategie jednání aktéři volí ve vzdělávacích a rozvojových programech organizace? .....	225
	VVO3: Jaké místo má nálepka talent v talentovém programu? Co znamená pro aktéry? .....	229
	VVO4: Jakou roli mají ve vzdělávacích a rozvojových programech organizace nadřízení pracovníci? .....	232
	VVO5: S jakými bariérami se vzdělávací a rozvojové programy organizace potýkají? .....	232

HVO: Co znamená talentový program ve vzdělávání a rozvoji organizace XY na základě interpretací pracovníků? .....	235
Diskuse .....	238
Závěr.....	255
Použitá literatura a zdroje.....	259
Seznam obrázků .....	276
Seznam tabulek a schémat.....	277
Seznam příloh.....	278

## Úvod

V disertační práci se věnuji tématu procesu rozvoje talentů v organizaci a jeho kritické reflexi. Proces rozvoje talentů (neboli talent development, dále jen TD) je v posledních dvou - třech dekadách často používán vedením organizací pro zvýšení atraktivity náboru pro potenciální zaměstnance a je pro organizace důležitý, neboť se týká pracovníků, kteří jsou pro organizaci strategicky významní – mají vysokou úroveň pracovních dovedností, dosahují vysokého výkonu, disponují potenciálem a/nebo obsazují klíčové pozice (Gallardo-Gallardo, Nijs, Dries a Gallo, 2015). Důvodem, proč tento výzkumný problém zkoumám, je nekonzistentnost odborných náhledů na toto téma a nesoulad v závěrech, zda je talentový program prospěšný či nikoliv. Přesto se více jak 30 let stále organizace snaží o jeho zavádění bez významnější kritické reflexe toho, co program skutečně přináší nejen organizaci, ale také jednotlivcům / aktérům. Mezerou v dosavadním poznání je navíc chybějící výzkum s využitím teorií věd o výchově a vzdělávání dospělých, což bylo odhaleno díky systematizaci a konceptualizaci studií nalezených k tomuto tématu (Nanakova & Dopita, 2024, přijato k publikování). V přehledových studiích je obecně upozorňováno na to, že rozvoj talentů je významný, avšak nedostatečně vyvinutý a prozkoumaný koncept. Proto považuji za důležité prostřednictvím případové studie prozkoumat, co přináší talentový program kromě deklarovaného rozvoje a vzdělávání ve smyslu přenosu znalostí a posilování lidského kapitálu, protože to současná literatura pokrývá pouze zčásti zejména s ohledem na vnímání nálepky talent (pozitivní vs. negativní dopad nálepky na dospělého v organizaci, srov. Swailes a Blackburn, 2016; Makarem et al., 2019).

V reakci na výsledky systematické přehledové studie a na reflexi dosavadní literatury a poznatků k poli TD jsem uchopila téma rozvoje talentů kombinací sociotechnického a emancipačního paradigmatu. Talentový program v souladu s pojetím integrální andragogiky (Šimek, 1997) chápu jako nástroj sociální intervence, sociální manipulace, či také jinak sociálního inženýrství. Jedná se o program, který je někým nastaven včetně jeho cílů a intervencí, které má do životů jedinců – aktérů přinášet. V bourdieouvském pojetí se jedná o dominantní skupinu v organizaci, jinými slovy někdo poučený, kdo ví, jak má program vypadat, ví jak zorganizovat program pro dosažení určité změny a má k tomu moc i nástroje – v Leirmanově pojetí je možné někoho takového označit za experta nebo inženýra z hlediska kultury expertů/inženýrů, která se v sociotechnickém paradigmatu objevuje (Leirman, 1996). Na druhé straně stojí ti, kteří mají být vedeni a rozvíjeni. Jedná se tedy o normativní nástroj,

který formuluje cíle, kterých je nutno dosáhnout. Z těchto cílů se zároveň stávají normy, které je nutno internalizovat a respektovat (Šimek, 1997). Lidé jsou v tomto smyslu myšleni organizací, což evokuje působení moci. Dominantní sociální skupinu v organizaci tvoří pracovníci, kteří definují strategii řízení a rozvoje talentů, stejně tak kritéria pro jejich identifikaci, včetně očekávání, která od talentovaných mají, a to prostřednictvím organizačních kulturních hodnot, norem, pravidel (psaných i nepsaných). Stejně tak jako má andragogika anticipovat vývoj společnosti a nacházet vhodné nástroje intervence pro řešení a předvídání možností i problémů uplatnění dospělého člověka (např. pro mobilizaci kapitálu v prostředí neustálé společenské změny nebo pro hledání nástrojů animace jedinců v kontextu řízení kariérní dráhy), také talentový program vznikl právě na základě touhy předvídání vývoje společnosti a s cílem primárně pomoci jak organizacím v jejich udržení se na trhu práce, tak lidem k udržení možnosti uplatnění na trhu práce. Jak upozorňoval již Podgórecki (Podgórecki, 1968), jakýkoliv projev sociálního inženýrství / manipulace / intervence může mít dvě strany – pozitivní i negativní stranu a jak dodává Jarvis (1985), instituce, která poskytuje takové nástroje, snadno může upadnout do pastí sociálního inženýrství tím, že nástroj intervence se tak stává spíše nástrojem sociální kontroly. Nálepka talent, kterou program pro svou funkci používá, tak může vzbuzovat představu přirozeného, ačkoliv se tato nálepka spíše stává nástrojem sociální kontroly nad výkonem daného pracovníka, případně může znamenat důraz na individuální odpovědnost k produkci inovací.

Proto je cílem práce porozumět, co přináší vzdělávací a rozvojové programy v organizaci na příkladu talentového programu v rámci HRD programu. Pro naplnění cíle práce je použita teoreticko-metodologická koncepce Pierra Bourdieuho a Adele Clarke. Díky tomu je snahou této práce odhalit skrytou funkci talentového programu (a také HRD programu) v organizaci. Výzkumná otázka tedy zní: „*Co znamená talentový program ve vzdělávání a rozvoji organizace XY na základě interpretací pracovníků?*“. Cílovou skupinou pro výzkum jsou zaměstnanci konkrétní firmy – v první situaci jsou to tzv. talenti, v druhé situaci zaměstnanci, kteří jsou součástí pouze koncepce HRD (rozvoje lidských zdrojů) a nebyli součástí talentového programu. Výzkumný problém je stanoven jako skrytá funkce talentového programu v organizaci.

Jelikož na talentový program nahlížím v kontextu sociotechnického paradigmatu (v kombinaci s kritickým přístupem, který upozorňuje na riziko pastí sociálního inženýrství), stejně tak na výchovu a vzdělávání nahlížím v širším pojetí integrální andragogiky jakožto na sociální funkci (Šimek, 1997). To pak předpokládá chápání výchovy a vzdělávání také optikou

záměrného (přímého i nepřímého) a hlavně nezáměrného působení na jedince (prostřednictvím sociálního prostředí). Jedinec tedy vrůstá prostřednictvím výchovy a vzdělávání do společnosti, je socializován a enkulturován, stejně tak jako zaměstnanec organizace, který rovněž vrůstá do struktur norem, regulativů, psaných i nepsaných pravidel a kultury organizace. V bourdieuovském pojetí lze říct, že jedinec sladuje svůj habitus s pravidly pole. Chápání andragogiky v jejím integrálním širším pojetí pak opírá andragogiku právě o sociologii, což přibližuje čtenáři volbu uchopení tématu rozvoje talentů prostřednictvím teoreticko-metodologické perspektivy Pierra Bourdieua a Adele Clarke.

S kritickým přístupem (a důvodem, proč zařazuji tuto práci také do emancipačního paradigma) souvisí upozornění na utilitární přístup talentového programu, který může mít ve skutečnosti za cíl (jak také dokládá ekonomizující diskurz na poli TD) podporu konkurenceschopnosti a produkce zisku organizace, což pak redukuje nástroj talentového programu pouze na produkci lidského kapitálu, který je snadné měřit. Do jedince je investováno, stejně tak jako jedinec investuje své náklady do rozvoje svého talentu, tudíž o sobě může uvažovat jako o konkurenceschopné tržní jednotce, která chce maximalizovat zisk s ohledem na snižování výdajů. Jedná se však o výrazně (a reduktivně) racionalizující a ekonomizující pojetí. Lidé, stejně tak výchova a vzdělávání, jsou redukováni na ekonomickou hodnotu, jak upozorňuje také např. Liessman ve vztahu k celoživotnímu vzdělávání a učení, resp. ideji znalostní společnosti (2018). I když jedno z vymezení andragogiky či vzdělávání dospělých odkazuje k mobilizaci lidského kapitálu (Šimek, 1996; 1997), kdy lidský kapitál v původním chápání Šimka (1997) tvoří spíše kombinaci kapitálu kulturního a sociálního, které je důležité kultivovat pro další vývoj společnosti, je podle současných kritiků (např. Desjardins, 2018, 2022; Desjardins, & Kim, 2023) dosavadní pojetí lidského kapitálu v andragogice reduktivní. Výchova a vzdělávání jsou tak ochuzovány o důležitou kultivační funkci, protože nejsou brány v potaz i jiné druhy kapitálu, které při výchově a vzdělávání hrají svou roli, tj. kulturní kapitál (právě např. ve formě vtěleného kapitálu díky funkcionálního působení rodinného a jiného sociálně-kulturního prostředí), sociální kapitál, ale také symbolický kapitál, a to vše ve vztahu k danému prostředí (tj. sociálnímu poli).

Proces rozvoje talentů nemá pouze ekonomickou dimenzi (tedy není pouze o rozvoji v užším slova smyslu, tedy rozvoji kompetencí pro pracovní roli, případně pro kapitalizaci vlastní osoby pro zaměstnatelnost na trhu práce), ale má také kulturní, sociální a především symbolickou dimenzi. Nejedná se tedy pouze o ekonomickou rovinu, resp. rovinu účelové racionality pro rozvoj dovedností, ale také o rovinu kulturní, ve smyslu rozšiřování znalostí a

např. také reflexivity, která je v této rovině důležitá také pro to, že podporuje emancipační potenciál vzdělávání. Rozvoj reflexivity je tak součástí holistického (a kultivačního) rozvoje lidí v organizacích. Nakonec, i ta může mít ekonomickou logiku, protože když jedinci budou vědět, jaký smysl má jejich práce, budou rozumět svojí pozici i roli a možnostem rozvoje, pak mohou mít také větší přesvědčení o tom, že to, co dělají je důležité, čímž zvyšují svou vnitřní motivaci k požadovanému pracovnímu výkonu. V tomto smyslu lze nalézt paralelu s ekonomikou symbolických statků, která vede k tomu, že ekonomická pravda zůstává skrytá a zamlčená (Bourdieu, 1998, s. 146–149). Mimo to ale také může jít o rovinu sociální, ve smyslu rozšiřování sociálního kapitálu, a také o rovinu symbolickou, která může být prvotním motivem k určitému jednání, protože lidé usilují v průběhu života o to, aby byli např. ve svém profesním životě někým rozpoznáni, často jako unikátní nebo výjimeční ve smyslu distinkce od ostatních zaměstnanců. Pojem talent tak v intenci chápání talentového programu jakožto nástroje sociální intervence lze chápat jako označení, které odráží kritéria konkrétní organizace, a které způsobuje volbu určitých strategií rozvoje ze strany organizace i ze strany jednotlivce. Organizace v procesu rozvoje talentů ve skutečnosti mohou jednat na základě míry návratnosti investic. Systém selekce (či segregace) pracovníků na talentované a ne-talentované je zároveň možné přirovnat k selekcím ve vzdělávacím systému, při nichž dochází k rozlišování studentů na ty, kteří mohou jít na vysokou školu, případně by měli usilovat spíše o výuční list. Talent je tedy v danou chvíli pouze součástí organizací vytvořené klasifikace zaměstnanců a je identifikován podle definovaných znaků, které určují, kdo může být vpuštěn do talentového programu, který lze z vnější perspektivy přirovnat k Bourdieuvu „*Maxwellovu démonu*“, tedy urychlovači rozvoje pro ty, kteří disponují očekávanými znaky a zpomalovačem pro ty, kteří jimi nedisponují (Bourdieu, 1998, s. 28). Zaměstnanci, kteří jsou v organizaci chápáni jako talentovaní jsou de facto symbolicky rozpoznáni jako talentovaní. Podobně jako Bourdieu píše o symbolické racionalitě, lze nahlížet také jednání talentovaných jako symbolicky racionální, protože kromě toho, že jim účast v talentovém programu může přinést další rozvoj různých forem kapitálů, tak jde také o to, zda jsou rozpoznáni jako „*ti dobří*“, což pro ně samotné může mít větší hodnotu, protože mohou být motivováni např. uznáním druhých. V tomto smyslu se pak talent development nestává pouze nástrojem pro rozvoj kompetencí nutných pro obsazení určité pracovní pozice, výkonu určité pracovní role a pro zvyšování tohoto výkonu pro naplnění organizačních cílů a zvyšování zisku a konkurenceschopnosti, ale také nástrojem sociální intervence, který může vést k rozšiřování různých forem kapitálu v bourdieuovském pojetí.

**První a druhá kapitola** se věnují systematizaci poznatků z oblasti rozvoje lidských zdrojů a rozvoje talentů, neboť toto téma je velmi konceptuálně nejednotné a je proto nutné zařadit téma do širšího kontextu pole HRD a jeho trendů, stejně tak porozumět různým teoretickým uchopením, které se na poli TD objevují v současné době. Tento krok je nezbytný pro porozumění polohy zkoumané problematiky, neboť trendy na poli HRD se projevují také v procesu rozvoje talentů. Čtenář si logiku těchto kapitol může představit jako zužující se trychtýř, kdy výsledkem systematizace poznatků o HRD a TD je mezera v poznání. Z důvodu nesystematičnosti zkoumaného tématu napříč studii tvoří teoretická část práce systematické shrnutí poznatků z množství odborných publikací a zdrojů na zkoumané téma. Jedině tak lze totiž porozumět komplexnosti zkoumaného tématu a zvolené optice pro realizovaný výzkum. V neposlední řadě bude vymezena optika nahlížení a zkoumání procesu rozvoje talentů pro účely naplnění cíle této práce. **Třetí kapitola** se zabývá teoretickými koncepty Pierra Bourdieua, které budou pro výzkum klíčové, neboť tvoří *slovník pojmů*, které autorka empiricky naplňuje v samotné případové studii. Čtenář by se tak měl nejprve s těmito pojmy seznámit, aby rozuměl empirické části práce. Ve **čtvrté kapitole** jsou formulovány výzkumné otázky a je představeno paradigmatické ukotvení realizovaného výzkumu, tedy konstruktivistický strukturalismus (či strukturalistický konstruktivismus) ve spojení se situační analýzou Adele Clarke. **Pátá kapitola** popisuje náležitosti výzkumu, konkrétně design a metodu výzkumu, výběr zkoumaného souboru, techniky sběru dat, etické aspekty výzkumu, reciprocitu a pozicionalitu, limity výzkumu, validitu a reliabilitu, zpracování a nakonec i analýzu a interpretaci dat. **Šestou kapitolou** je konečně případová studie, která nabízí dva analytické příběhy – příběh talentového programu a příběh programu HRD. **Sedmá kapitola** poskytuje odpovědi na výzkumné otázky, které jsou dále rozebírány v rámci diskuse jednak integrací s odbornou literaturou, jednak hlediskem přesahu zjištění výzkumu do praxe.

# 1. Human Resource Development / Rozvoj lidských zdrojů

Specifickou oblast teorie a praxe spojenou s profesním vzděláváním dospělých představuje obor rozvoj lidských zdrojů (z anglického human resource development, ve zkratce HRD), jakožto součást řízení lidských zdrojů, které má svou náplň blíže k tradiční náplni personalistiky a obecněji managementu. Naopak rozvoj pracovníků má blíže spíše ke vzdělávání dospělých a podnikovému vzdělávání. Současné pojetí akcentuje právě rovinu rozvoje pracovníků. Rozvoj lidských zdrojů je definován jako komplex *„organizovaných učebních zkušeností poskytovaných zaměstnavatelem ve specifickém čase s cílem nabídnout příležitost ke zlepšení výkonu a/nebo osobnímu rozvoji“* (Nadler & Nadler, 1989). Tato definice však není jediná, jak dokazuje studie Ju (2018), který shrnuje přehled definic HRD od roku 1964 až po rok 2014. Ju (2018) zjistil, že cílem HRD je především zlepšení individuálního a/nebo organizačního výkonu a efektivity – ve vícero případech byla právě organizace chápána jako cíl působení HRD za účelem zlepšování výkonu. Watkins (1989) uvádí, že účelem HRD je podpora dlouhodobé schopnosti učení jedinců souvisejícího s prací. Kuchinke (1998) shrnul, že hlavním cílem HRD je individuální, týmový, nebo organizační výkon. McLean a McLean (2001, s. 322) zase definují HRD jako *„jakýkoli proces nebo činnost, která buď reaktivně, nebo v dlouhodobém horizontu má potenciál rozvíjet pracovní znalosti dospělých, odbornost, produktivitu a spokojenost, ať už osobní nebo skupinovou/týmovou anebo ve prospěch organizace, komunity, národa“* a Wang et al. (2017, s. 1175) uvádí, že HRD je *„mechanismus utváření jedince a skupinových hodnot a přesvědčení a dovedností prostřednictvím učení souvisejícího s aktivitami na podporu požadovaného výkonu“*. Yorks et al. (2022) do definice ještě doplňují důležitost propojení personálního plánování s na učení zaměřenou organizační kulturou a neustálým učením v organizaci. Shrnuto podle Ju (2018), existují tři hlavní složky HRD: školení a rozvoj, organizační rozvoj a kariérní rozvoj. Školení a rozvoj popisuje ty činnosti v rámci HRD, které pomáhají identifikovat, posoudit a rozvíjet klíčové kompetence (McLagan, 1989). Rozvoj organizace zahrnuje zásahy HRD, které se starají o rozvoj jednotlivců v rámci organizace. Naposledy kariérový rozvoj, který zajišťuje vyrovnávání individuálních potřeb plánování kariéry s procesy řízení kariéry organizace s cílem dosáhnout shody mezi individuálními a organizačními potřebami (McLagan, 1989). Například Jacobs (2014, s. 34) definoval HRD jako *„proces zlepšování organizačního výkonu a posilování individuálních kapacit prostřednictvím úspěchů, které jsou výsledkem rozvoje zaměstnanců, rozvoje organizace a programů kariérového rozvoje“*. Rozvoj lidských zdrojů tedy zahrnuje orientaci na tři základní oblasti zájmu – učení, výkon a změnu, a to v rovině jednotlivce i



organizace (Yang, 2004). Jak poznamenává Novotný (2008, s. 116), rozvoj lidských zdrojů je koncept na jedné straně širší než koncepty učení a vzdělávání o aspekty ekonomické a řídicí, především je to ale koncept s odlišným jádrem zájmu, neboť pro rozvoj lidských zdrojů je rozhodující úroveň pro řešení problematiky rovina organizace. Přesto koncepce rozvoje lidských zdrojů pracuje také s perspektivou individuální (učící se jedinec) a širší sociální perspektivou (ekonomické a sociální trendy a jejich reflexe) a je předmětem koncepčních a programových dokumentů na regionální, národní i mezinárodní úrovni.

Definice pole HRD bude pro tuto práci důležitá později v kapitole o procesu rozvoje talentů. Aby bylo možné porozumět procesu rozvoje talentů, který je jen vybranou částí pole HRD, nejdříve je nutné porozumět poli HRD, jeho definicím, existujícím paradigmatům, teoriím v HRD a vývojovým tendencím.

### 1.1. Současné trendy definic HRD

V dnešní době trendy na poli HRD vedou k nahrazování pojmu HRD spíše za tzv. *skills development* a *workplace learning*. Upouští se tedy od používání pojmu HRD a přechází se spíše k pojmům jako je učení a rozvoj na pracovišti. Kontextem vývojových tendencí v oblasti HRD je současná ekonomika a společnost znalostí, kterou postihla v průběhu také pandemie COVID-19. Ta narušila ekonomiku a trh práce v době, kdy navíc docházelo ke strukturálním změnám v důsledku digitalizace, globalizace, stárnutí populace a přechodu na nízkouhlíkovou (zelenou, udržitelnou) ekonomiku<sup>2</sup>. Na základě toho došlo k urychlení rozvoje nových technologií, transformaci nových pracovních preferencí a návyků, což neustále vede k nutnosti

---

<sup>2</sup> Digitalizace společně s globalizací je významným a vlivným faktorem při ovlivňování budoucí podoby pracovních míst, stejně jako náplně práce. Globalizace vedla k celosvětovému přijetí politik celoživotního vzdělávání učení ze strany národních i mezinárodních institucí (Jarvis et al., 2003). Navíc se mění povaha práce, která je proměnlivá a důraz je kladen na potřebu neustálého rozvoje dovedností v oblasti nových technologií. Dokonce představa o uzpůsobení pracoviště se mění (např. práce z domova). Rozvoj lidských zdrojů tak podle Merriam et al. (2007, s. 14) používá nové technologie, jako jsou např. virtuální realita, vlogy, sociální sítě a média pro živé vysílání, online nástroje pro komunikaci, využívání her a mobilních aplikací, webinářů, otevřených kurzů, ale také např. umělé inteligence (v náboru a výběru pracovníků, využívání strojového učení, robotů apod.). Některé z těchto nástrojů se kvůli znemožněnému osobnímu kontaktu začaly více užívat v souvislosti s pandemií, která digitalizaci vzdělávání značně urychlila (Stewart et al., 2020). Technologie jsou v tomto kontextu vnímané jako příležitosti zejména pro zlepšování výkonnosti organizací a také vztahu zaměstnanců k zaměstnavateli prostřednictvím lépe propracovaného systému kontaktních sítí (srov. Deloitte, 2021). V kontextu digitalizace jsou a budou nadále vyžadovány digitální kompetence, jako je např. schopnost používat IT technologie, ale také schopnost komunikace s jedinci z různých kultur, dále kreativita, adaptivita, flexibilita, kritické a abstraktní myšlení, sociální inteligence a schopnost sebeřízeného učení (Hubschmid-Vierheilig et al., 2020). HRD tak má za úkol rozvíjet kompetence vhodné pro budoucnost, např. cílevědomost, způsob učení, orientace na změnu, empatie, morální a etické uvažování při práci apod. Často zmiňovaná je také agilita, tedy schopnost spolupracovat flexibilně napříč organizací pro rychlejší a efektivnější zvládnání změn (CIPD, 2020). Lze však konstatovat, že to, co je v dnešní době označováno za digitální kompetence, není ve skutečnosti nic nového. Jedná se spíše o novou kategorii v souladu s požadavky dnešní doby také označované jako průmysl 4.0 nebo jako čtvrtá průmyslová revoluce (Yorks et al., 2022).

zvyšování kvalifikací a rekvalifikací (či jinak *up-skilling* a *re-skilling*) pro zvětšující se počet pracovních míst, zejména v digitální a tzv. zelené ekonomice (OECD, 2021). Problém, který OECD (2021) nastiňuje je, že mnoho lidí nemá požadované digitální kompetence pro obsazování nově vznikajících pracovních míst. Proto jako řešení navrhuje zlepšování vzdělávacích systémů a politik pro systémy vzdělávání dospělých, zejména pro ochranu marginalizovaných skupin, v tomto případě těch, kteří nedisponují požadovanými kompetencemi v kontextu dnešní doby.

Skills development je chápán jako jeden ze zdrojů konkurenceschopnosti a potenciálu pro zlepšování životních standardů. OECD tak přichází se strategií pro rozvoj lidského kapitálu. Jedná se o aktivity, které jsou považovány za klíčové k produktivnímu zaměstnání. Jde tedy o důležitý prostředek pro zvýšení produktivity, rozvoj soukromého sektoru a ekonomický růst podporující inkluzi a snižování chudoby (OECD, 2013). Podle CIPD (2022) slouží skills development pro udržení úspěšnosti a konkurenceschopnosti – organizace musí zajistit, aby jejich programy řízení talentů a plánování nástupnictví zohlednily, jaké dovednosti jsou potřebné pro rozvoj za účelem vytváření úspěšné a produktivní pracovní síly budoucnosti. Prostor by měl být otevřený i těm, kteří jsou marginalizováni – např. ženám pro zvyšování jejich šancí uplatnění na trhu práce. Rámcem skills development je celoživotní učení (SIDA, 2018).

Workplace learning, jinak také učení na pracovišti, reprezentuje směr, kterým se v současnosti posouvá oblast HRD. Pojem workplace learning je často také zaměňován s pojmy jako je learning by doing, learning by practice, apod.<sup>3</sup> Existuje však spousta pojetí, náhledů a definic učení na pracovišti. Právě Purina (2022) přichází se zjištěním, že definice tohoto pojmu jsou nejednotná mezi autory, nicméně podstata těchto definic je stejná, a sice jedná se o učení, které je více či méně chápáno jako zejména informální, probíhající na pracovišti v souvislosti

---

<sup>3</sup> V 60. letech se zájem o tzv. „*learning by doing*“ prohloubil, a to v souvislosti s jasným cílem zvyšování produktivity pro zvyšování zisku a efektivity organizace, a to také v souvislosti se stále se rozšiřující teorií lidského kapitálu (Arrow, 1962). Během 80. a 90. let pak došlo ke zpochybnění myšlenky, že učení je vázáno pouze na vzdělávací instituce a formální vzdělávání (Lave & Wenger, 1991). Zároveň Marsick a Watkins (1990) přišli s publikací, která je považována za první, která se zaměřuje na výzkum učení na pracovišti. Tím se začal klást důraz na učení na pracovišti, spíše než na formální vzdělávání, neboť výsledky formálních kurzů často nebyly efektivní (Marsick, 1987; Marsick & Watkins, 1990). V souladu s názvem knihy její autoři charakterizují učení na pracovišti jako činnost bez konkrétního záměru se učit, spíše jako vedlejší produkt pracovní aktivity, což vede k přemýšlení nad situacemi, ve kterých se pracovníci nacházejí a tím se učí. Proto byla jako nezbytný prvek učení na pracovišti vnímána reflexe, která je nutná pro transformaci profesních dovedností zaměstnanců. Navíc Marsick a Volpe (1999) se dále zabývali informálním učením na pracovišti a zjistili, že právě toto učení vede k uspokojování jak potřeb organizace pro konkurenceschopnost, růst a zisk, tak pro potřeby zaměstnance. Učení je tak zakotvováno do situací, ve kterých se učící se dospělý nachází a není explicitně spojeno s měřením výkonu, protože souvisí s každodenní prací, ale i učením mimo práci (Fenwick, 2008; Fuller & Unwin, 2010).

s interakcemi s jinými zaměstnanci a jeho účelem je rozvoj kompetencí, které pomáhají jak rozvoji jednotlivce, tak rozvoji organizace a reflektuje také motivaci učících se.<sup>4</sup> Učení na pracovišti je založeno na praktické činnosti, protože znalosti nejsou konstantní, ale naopak se neustále mění, v důsledku čehož je učení na pracovišti vnímáno jako nepřetržitý proces a je možné jej podpořit např. již zmíněným mentorováním, koučováním, e-learningem či zážitkovým učením. Uvedené metody lze doplnit formálními vzdělávacími kurzy (Purina, 2022). Směr orientovaný na učení na pracovišti reflektují také autoři Scully-Russ a De Col (2020, s. 223–231), kteří navíc zdůrazňují nutnost propojení učení na pracovišti s celoživotním učením, případně koncept, kde se propojuje důležitost informálního a neformálního učení s formálním vzděláváním (Billet, 2020).

Pojem workplace learning je tak v současnosti preferovaný (a dokazuje to i mapa citací teoretiků na poli HRD, mezi kterými jsou nejčastěji autoři jako Wenger, Billet, Engeström, apod., srov. Fejes & Nylander, 2019, s. 66 dle obrázku 4.2), neboť pojem HRD může být chápán již jako zastaralý (srov. Biech 2008). Rostoucí zájem o učení na pracovišti lze vysvětlit faktory jako je proměna forem organizace práce (např. práce na dálku), za druhé uznání pracoviště jako hlavního místa pro učení dospělých a za třetí ekonomické cíle, které potřebují pro jejich naplnění zvyšování kompetencí a neustálý rozvoj všech jedinců pro inovace (Fuller & Unwin, 2010). Zlepšování lidského výkonu nemůže být pokryto pouze školením a vzděláváním, nýbrž pracovními podmínkami, které vedou k neustálému učení a rozvoji, které pomáhá lidem

---

<sup>4</sup> Např. Silverman (2003) učení na pracovišti rozlišuje na formální (organizované), zkušenostní v návaznosti na důležitost interakce se zkušenějšími kolegy (např. mentorování) a neustálé učení, přičemž metody učení na pracovišti mohou být rozděleny do tří typů, a to interní školení, zkušenostní učení a učení prostřednictvím koučování a mentorování. Eraut (2000) dodává, že zkušenostní učení se vyskytuje spíše neplánovaně, např. během různých diskuzí a situací, kdy se jedná o tzv. reaktivní druh učení, který se vyskytuje neustále. Podobně Hodkinson a Hodkinson (2004) pohlížejí na učení na pracovišti jako na záměrné a plánované učení, stejně tak jako na neúmyslné a neplánované učení. Při záměrném a plánovaném učení se pracovníci učí něco, co již znají a umí a účelem záměrného učení je pak zlepšit tyto znalosti a dovednosti do takové míry, aby svou práci odváděli lépe, případně jinak než dříve. Na druhou stranu neúmyslné a neplánované učení znamená každodenní interakce zaměstnanců, každodenní praxi a činnosti, s kterými se např. seznamují poprvé při jejich vykonávání. Podobně Ellström (2001) uvádí, že učení na pracovišti má dvojí povahu – za prvé je reprodukční, což znamená, že zaměstnanci získávají znalosti, které se už v organizaci vyskytují, a za druhé je učení na pracovišti inovativní, protože se v organizaci vytváří zaměstnanci znalosti nové. Zatímco první typ učení pomáhá řešit každodenní problémy pracovních činností, druhý typ učení je součástí dlouhodobé strategie organizace. Billet (2004) propojuje důležitost učení na pracovišti se sociálními interakcemi a společnou konstrukcí znalostí, vyžadující aktivní roli všech účastníků. Výzkum ukázal, že pracovníci si vybírají takové vzdělávací a učící aktivity, do kterých se zapojují podle svých zájmů, preferencí a potřeb rozvoje a rovněž dle úsilí, které takové zapojení vyžaduje (Billet, 2001; Illeris, 2003). To je důvod, proč je motivace pracovníků a angažovanost na pracovišti jedním z těch nejsilnějších determinantů učení na pracovišti (Smith, Deci & Ryan, 1985). Lave & Wenger (1991) v rámci učení na pracovišti přicházejí s konceptem „*společenská praxe*“, který se vztahuje k účasti na sociálních praktikách, která vedou k pocitu příslušnosti ke komunitě (1991, s. 98). Ústřední v jejich teorii je myšlenka, že učení je integrální a neoddelitelný aspekt společenské praxe (1991, s. 31). To znamená, že veškeré procesy učení jsou zasazeny do sociálních interakcí mezi lidmi. Zaměstnanci se mohou učit ze své účasti na každodenním životě činností komunity (Fenwick, 2008). Jedná se de facto o týmové učení, resp. učení prostřednictvím interakcí s jinými jedinci.

budovat dovednosti a znalosti potřebné pro výkon své práce a pro rozvoj své kariéry, stejně tak pro adaptaci na měnící se podmínky trhu práce. Rozvoj je dáván do souvislosti s možností rozvoje a učení pro všechny, což s sebou přináší také transformační tendence pro zajištění genderové rovnosti možností v dalším vzdělávání a učení apod. (ILO, 2019; OECD, 2021). Proto je v současnosti termín učení na pracovišti chápán jako vhodnější pro popis činností pole HRD. Rozvoj lidských zdrojů (HRD) je totiž chápán jako popis komplexního souboru facilitovaných intervencí, zatímco učení na pracovišti (WPL) zahrnuje řadu méně formálních a rozvojových aktivit více zaměřených na učení se. Obě oblasti se však zabývají dospělými, kteří se nemusí účastnit různých forem celoživotního učení nebo mají omezený přístup k formálnímu vzdělávání (Lundgreen & Poell, 2020, s. 275). Opouští se od formalizovaných procesů a spíše se prosazuje neustálé učení a jeho facilitace. Právě pracovníci HRD jsou chápáni jako spoluzodpovědní za nastavování klima organizace a možností pro učení na pracovišti a pro přisuzování důležitosti učení (CIPD, 2022).

Realizace myšlenky učení na pracovišti závisí také na úrovni managementu (vedení organizace a zaměstnanci v klíčových vedoucích pozicích) a jeho vnímání hodnoty učení. Zaměstnanci v organizacích, ve kterých management aktivně podporuje učení, budou více motivováni k využívání jakýchkoli příležitostí k učení (CEDEFOP, 2014). V EU se ve většině firem vyskytuje nejčastěji tzv. „*extenzivní*“ vzdělávací kultura, která podporuje vysoké nároky na vzdělávání a učení na pracovišti s podporou jak vnitřní, tak vnější motivace. Organizace, které utvářejí vzdělávací kulturu, mají obvykle také vyšší stupeň inovací než v kulturách, kde učení podporováno není (CEDEFOP, 2014). Druhou překážkou v realizaci učení na pracovišti jsou paradoxně procesy, systémy a struktury, které by ho měly podporovat (Easterby-Smith a kol., 2000). Výzkum Newmana (1985) identifikoval „*neviditelné stěny*“ mezi různými jednotkami v organizacích, které bránily učení a sdílení informací. Collin et al. (2011) v návaznosti na to tvrdí, že procesy učení často v organizacích vedou spíše k utváření homogenních skupin a umožňují tak působení moci a kontroly (Collin et al., 2011). Zaměstnanci sami mohou navíc jednat spíše proti myšlence sdílení znalostí a zkušeností, protože je mohou považovat za své bohatství, které je třeba chránit pro udržení jejich statusu, např. z důvodu nedostatečné důvěry v organizaci (Fenwick, 2008). Kromě toho nemusí respektovat dobrý záměr zkušenějších kolegů při předávání zkušeností, případně může docházet k předávání chybných znalostí (Billet, 1995).

## 1.2. Paradigma učení a paradigma výkonu

Na poli HRD se můžeme setkat se dvěma hlavními paradigmaty. První je paradigma učení, které propaguje zejména zaměření na zlepšování učení (Chalofsky, 1992), případně na změnu, které lze dosáhnout učením, a v tom případě je rozvoj jednotlivců hlavním cílem (Bierema, 2000) viz definice Watkinsona (1989), která se zaměřuje na podporu dlouhodobé schopnosti učení související s prací. Druhé je výkonové paradigma, které zdůrazňuje, že HRD je proces zlepšování výkonu prostřednictvím učení (Swanson, 2001). Slovy Swansona (2022, s. 4): „*HRD je proces rozvoje a uvolnění odborných znalostí za účelem zlepšení jednotlivce, týmu, pracovního procesu a výkonu organizačního systému*“. Příznivci výkonového paradigmatu usilují o neustálý pokrok ve výkonu prostřednictvím rozvoje pracovníků. V tomto paradigmatu je učení pouze jeden z nástrojů, který je používán pro zlepšování výkonu. V pozadí obou paradigmat jsou však rozdílná teoretická východiska pole HRD a pole vzdělávání dospělých. V případě výkonového paradigmatu jsou východisky behaviorismus a teorie lidského kapitálu, což znamená, že je podporována výkonnost a takové metody, které přinášejí okamžité výsledky v podobě chování jedinců (pracovního výkonu). Učení a vzdělávání je chápáno jako investice do lidského kapitálu. V případě paradigmatu učení lze v pozadí nalézt východiska humanismu, což znamená, že je podporován rozvoj lidského potenciálu pro osobní blaho jedinců, a zároveň je upozorňováno na vliv struktur a systémů na jejich rozvoj (Yang, 2004).

Paradigma učení je zaměřeno na individuální učení a rozvoj, a z toho důvodu je nezbytnou součástí také oblast učení a vzdělávání dospělých. Jelikož učení může vést k vyšším výkonům, je v tomto paradigmatu zřejmý důraz na učení se jak individuální, tak skupinové, což se prolíná s myšlenkou učící se organizace (Senge, 1990). Swanson (2001, s. 133–134) uvádí, že na funkci učení existuje více náhledů – první perspektiva chápe učení jako humanistické úsilí, přičemž primárním účelem je rozvíjet lidský potenciál. Lidé jsou vnímáni jako vyvíjející se bytosti, a právě učení je klíč k rozvíjení jejich osobnosti. Illeris (2015) navíc zmiňuje důležitý aspekt učení a rozvoje z pohledu jedince, neboť spojuje učení s důležitostí identity, tzn., každý jedinec si vytváří identitu v průběhu života podle zkušeností i okolního kontextu. Jak dále uvádí Illeris (2015), lidská mysl není automaticky fungující konstrukce, která slepě následuje pravidla a nařízení, naopak si vytváří své vlastní cesty, což má být v oblasti rozvoje lidských zdrojů podporováno, protože jen tak je rozvíjen potenciál (srov. také Bélanger, 2016). V tomto duchu autoři Brown a Bimrose (2018, s. 263) přistupují k rozvoji jedinců optikou rozvoje identity prostřednictvím Giddensovy teorie dvojité struktury (1984) či Bourdieuy reflexivity

(Bourdieu & Wacquant, 1992), a uvádí, že lidé se mohou aktivně podílet díky reflexivitě na utváření podmínek, v nichž jednají, a nemusejí je tak slepě následovat. Učení a rozvoj jsou zde zejména pro jednotlivce, kteří by měli být oceňováni pro svou vnitřní hodnotu, nikoliv prostřednictvím výsledků, které podávají jakožto zdroje organizace. Cílem vzdělávání a rozvoje je tak kultivace lidských bytostí, nikoliv pouze dosažení vytyčených cílů organizace v důsledku utilitárního přístupu, který vytváří mechanistický pohled na jedince a brání v dosažení jejich plného potenciálu (Swanson, 2001; Kessels, 2017). Potřeby jednotlivců by měly být brány jako srovnatelně důležité s potřebami organizačními, přičemž primárním cílem rozvoje lidských zdrojů by měl být rozvoj lidského potenciálu. Pracovníci by měli být schopni si řídit své vlastní učení sami, nicméně organizace by měla jedinci v tomto učení pomáhat. Tento předpoklad je zároveň argumentem vůči výkonnostnímu paradigmatu.

Právě kritikou výkonnostního paradigmatu se zabývá např. Fenwick (2005), která důraz na zvyšování výkonu a produktivity považuje za boj o moc, neboť vzdělavatel a vzdělávaný nejsou v rovném a participativním vztahu. Fenwick (2004) tak upozorňuje na podléhání lidských znalostí, schopností, vztahů a vzdělávání organizačním cílům a ziskům organizace, tím pádem má vzdělávání primárně instrumentální a ekonomický cíl. Byť organizace volají po transformaci a silnější pracovní síle, stále je snahou budovat lidský kapitál a zvyšovat tak produktivitu. To znamená, že tito jedinci musí odstranit deficit znalostí, tedy výkonnostní mezeru, kterou může v praxi primárně určovat vzdělavatel, který zároveň iniciuje formální vzdělávání pracovníka (Lundgren & Poell, 2020, s. 277). Toto napětí mezi učením na jedné straně a produktivitou na druhé straně vede k uplatňování kritického přístupu, který zdůrazňuje nezávislého učícího se bojujícího za svobodnou volbu v tom, co se bude učit a jakým způsobem, a podporuje jedince v kritické sebereflexi vůči svému rozvoji, který neprobíhá pouze na základě potřeb organizace. Kritická perspektiva je důležitá pro to, aby docházelo k reflexi funkčnosti prolínání učení a vzdělávání dospělých v oblasti rozvoje lidských zdrojů, protože díky tomu se do oblasti HRD dostává také paradigma učení, nikoliv pouze výkonnostní paradigma (Rocco et al., 2020, s. 235). Důvody pro příklon k paradigmatu učení zmiňuje také Bélanger (2016, s. 122–123), když popisuje, že vztah mezi lidmi a jejich prací se mění. Dochází totiž k nesouladu mezi předepsanou prací a skutečnou prací, čímž se odhaluje personální přínos, který pracovníci mají. Při hledání nové rovnováhy mezi směnnou hodnotou své práce a její užitnou hodnotou lidé stále otevřeněji hledají smysl nejen v práci, kterou vykonávají, ale také v učení, které se od nich v souvislosti s ní očekává. Pracovníci kolektivně pomáhají měnit kulturu svých organizací tak, aby individualita získala větší uznání a produktivní činnost se stala více reflexivní (Field,

2008). Znalosti totiž mohou být aktivně využity organizací až poté, co si je učící se osvojí. Nová organizace práce zároveň vyžaduje, aby zaměstnanci na všech úrovních pracovali autonomněji. Aktéři se tak stávají v průběhu svého pracovního života spolutvůrci své kariéry, což znamená, že organizace musí také utvářet příležitosti pro projevení iniciativy. Udržitelná produktivita tedy není možná, pokud není usnadněna schopnost jednotlivců jednat. Pracovníci jsou stále více uznáváni jako "*vědoucí subjekty*". Přestože nová organizace práce může vytvořit prostor pro vyjádření vlastního já ve vlastní práci a přestože zvýšená mobilita může jednotlivcům umožnit změnu kariérního směru a efektivnější vyjednávání o kariérních přechodech, musí být k tomu vytvořeny také pracovní podmínky. Segmentace trhu práce má totiž tendenci diskriminovat přistěhovalce, starší pracovníky a mladší pracovníky s omezenější kvalifikací, v neposlední řadě ženy a práci v domácnosti, která je sice podstatnou součástí života mnoha lidí, ale zůstává neviditelná jako životně důležitá práce a neuznávaná jako zdroj učení (Eichler et al., 2010). Souhrnně řečeno, pracující ženy a pracující muži jsou více než jen lidské zdroje, které je třeba řídit. Jsou to činitelé, kteří rozvíjejí své vlastní schopnosti. Znalostní ekonomika nemůže existovat bez organizace práce, která je rovněž "*aktérská*". Koncepce lidského kapitálu sice označuje lidskou práci za klíčový zdroj, ale vede k reduktivnímu, jednorozměrnému pohledu, v němž jednotlivec není vnímán jako vnímající aktér, který může pozorovat, reflektovat, řešit problémy, komunikovat - zkrátka měnit se a vyvíjet. Jak tvrdí Sen (2000), člověk je více než prostředek produkce nebo pasivní síla, která vykonává práci; je činitelem a konečným cílem produkce. Nejde o nárůst lidského kapitálu jako takového, ale o schopnosti lidí samostatně jednat a o rozvoj jejich potenciálu k takovému jednání. Jednotlivci však nemohou zvýšit svou výkonnost a autonomii, pokud nebude uznána jejich individuální a kolektivní poptávka po takovém typu učení, které pro ně má osobní význam nejen nyní, na pracovišti, ale i po celý život. Toto uznání je stále běžnější v ekonomické sféře, nebo alespoň v některých odvětvích ekonomiky.

Kuchinke (1998) se pokusila o syntézu obou paradigmat, která by se mohla stát komplexním základem, na kterých může být teorie a praxe HRD postavena, ovšem bez velkého úspěchu, a to přesto, že obě dvě paradigmata mají společná východiska, zejména důraz na učení, získávání nových znalostí, zkušeností a obecně dosahování rozvoje (Yang, 2004). Podobně Yoon et al. (2014) navrhl přehodnotit perspektivu výkonnostní vůči perspektivě učení, neboť se jedná o zjednodušené dualistické myšlení, přestože HRD má hodnotu zejména v tom, jak pomáhá organizaci naplňovat cíle a stejně tak Lundgren a Poell (2020) vnímají učení a výkon jako dvě strany jedné mince, ovšem pokud na tuto minci nahlédneme z perspektivy zaměstnance,

pak může být výkonnostní paradigma chápáno jako převažující nad paradigmatickým učením. Také poukazují na to, že odrazem toho, jak se proměňovalo postupem času paradigma na poli HRD je např. různé pojmenování vzdělavatelů dospělých, včetně proměny náplně jejich práce (např. školitel, specialista na lidské zdroje, facilitátor). Je třeba si uvědomit, že tato paradigma vždy budou koexistovat společně, a záleží na kontextu, které z nich bude v organizaci převažovat. Jak dodává Novotný (2008, s. 116), podstatnou součástí pole HRD vždy bude také ekonomická perspektiva, která je spojena s ekonomickým charakterem profesního vzdělávání dospělých. Z pohledu jednotlivce, organizace i vyšších ekonomických celků je vážena otázka investic, návratnosti a ekonomických přínosů profesního vzdělávání dospělých. Jak Novotný (2008, s. 116–117) znázorňuje na obrázku č. 1, všechny tři oblasti jsou velmi úzce propojené, liší se však svými východisky. Vzdělávání dospělých (andragogika) je vystavěno především na humanistických teoriích akcentujících potenciál jedince k růstu, případně na radikálních teoriích přezkoumávajících limity rozvoje člověka dané (ne)spravedlivým uspořádáním společnosti, zatímco obor rozvoje lidských zdrojů je formován na základě behavioristických teorií vysvětlujících výkon jedince naučeným chováním a výkon organizace lidským kapitálem a nakonec ekonomika vzdělávání je tomuto vnímání blízká, když zdůrazňuje potřebu všech aktérů vyvažovat náklady a návratnost investic. Jak dodává Rocco et al. (2020), pracovníci, kteří přemýšlejí paradigmatickým učením, uvažují o HRD prostřednictvím konceptů spravedlivých možností rozvoje pro všechny dospělé, zatímco pracovníci nahlížející HRD prismatickým výkonnostním paradigmatickým se mohou na realitu dívat spíše perspektivou pramenící v ekonomii (2020, s. 228).

Obrázek č. 1: Průnik rozvoje lidských zdrojů, vzdělávání dospělých a ekonomiky vzdělávání (Novotný, 2008, s. 116 – 117).





### **1.3. Kontext HRD a dvou paradigmat: Celoživotní vzdělávání a učení;**

#### **Neoliberalismus a uvědomělý kapitalismus**

##### **1.3.1. Celoživotní vzdělávání a učení**

Obě dvě paradigmata pole HRD mohou být spojována prostřednictvím celoživotního učení a vzdělávání. Celoživotní učení tedy v jistém smyslu přemostuje obory vzdělávání dospělých, rozvoje lidských zdrojů a ekonomiky vzdělávání (Novotný 2008, s. 118–119). Celoživotní vzdělávání a učení je spojeno s ekonomikou a společností znalostí, či jinak učící se společností. Tato ekonomika a společnost je založená na produkci a distribuci znalostí a vědomostí, které jsou považovány za způsob, jak může společnost a ekonomika růst, a tudíž navyšovat efektivitu. Technologie, informace a vzdělávání tak napomáhají k ekonomické výkonnosti. Vědomosti a znalosti jsou pak označovány pojmem lidský kapitál, prostřednictvím kterého lze měřit jeho úroveň pro zvyšování výkonnosti a efektivy. Vědomosti a technologie jsou nejdůležitějšími zdroji růstu a rozvoje (Rabušicová & Rabušic, 2008). Dle Jarvise (2004) je učící se společnost zejména o povzbuzování lidí k tomu, aby se učili, obvykle ve specifických situacích a pro profesní účely. Díky poskytování vzdělávacích příležitostí, které by měly být základem myšlenky učící se společnosti, lze definovat učící se společnost jako takovou, ve které jsou lidé povzbuzováni k učení, ale musí za toto učení převzít odpovědnost. Jedině díky jedincům pak může docházet k proměně společnosti. Zároveň však je společnost definována těmi, kteří mají pravomoc definovat; je to nerovná společnost, ve které příležitosti k učení závisí na postavení lidí v sociálních strukturách, ačkoli tyto struktury jsou nepředvídatelné víc než kdykoli předtím (Jarvis, 2004).

Co se týče celoživotního učení, jak uvádí Rabušicová a Rabušic (2008, s. 26), k základním charakteristikám patří za prvé, že vzdělávání není již omezeno jen na určitou fázi života, ale trvá po celý život. Vzdělávání však již není pouze o předání objemu znalostí a dovedností, ale také o vytváření nezbytných dovedností pro samostatné učení i dodání motivace z vlastní potřeby usilovat o co největší úroveň znalostí a dovedností a být schopen převzít odpovědnost za vlastní vzdělávací dráhu. Za druhé se nejedná jen o formální vzdělávání ve vzdělávacích institucích, ale o všechny formy a typy učení bez ohledu na instituci či prostředí. Všechny možnosti učení vytvářejí celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním, a který umožňuje získat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami kdykoli během života. Za třetí se jedná o poskytnutí příležitosti pro všechny, bez ohledu na věk, zájem, nadání či postavení. Jde tedy o zásadní změnu orientace vzdělávacího systému tak, aby co nejvíce vycházel vstříc odlišným potřebám, zájmům a schopnostem vzdělávaných,

o co největší možnou diferenciaci a individualizaci vzdělávání, o zaměření na maximální rozvoj každého jedince a na maximální využití jeho potenciálu. Plné uspokojení vzdělávacích potřeb společnosti, kdy každý její člen má možnost najít si vlastní vzdělávací cestu a v průběhu života ji měnit, vyžaduje, aby pro všechny existovaly vzdělávací příležitosti odpovídající jejich schopnostem, požadavkům a potřebám. Požadavek rovnosti příležitostí však znamená mnohem více než překonání materiálních překážek (např. systémem stipendií a podpor), tedy nerovnosti v ekonomickém postavení. Otázka nerovností ve vzdělávání však může být vysvětlována i kriticky – prostřednictvím úvah o meritokratickém uspořádání společnosti, které vede k určitému způsobu vidění a interpretování reality, tudíž nerovnosti ve vzdělávání nebudou chápány jako výsledek uspořádání struktury, avšak budou se vykládat jako něco, co lze odstranit reformou (čímž se zabývá např. Liessmann, 2008; 2018). Tato interpretace však opomíjí skutečnost, že existující společenský systém se v systému vzdělávání dospělých, v němž je implicitně brána jako samozřejmost myšlenka, že dospělý je vědomě samostatně řízený jedinec, který chce využít všechny dostupné možnosti vzdělávání. Nicméně systém založený na možnosti vlastního výběru vzdělávání může vést spíše k prohlubování sociálních nerovností (Rubenson, 2001, s. 88). Podobně Usher, Bryant a Johnston (1997) upozorňují na to, že život v konzumní době je především nejen o samotné spotřebě, avšak o vytváření sociálních rozdílů, na kterých se podílí každý z nás, neboť slovy Bourdieua (1984): zboží, které nakupujeme, ve skutečnosti znamená vymezení naší sociální pozice vůči jiným jedincům v sociálním prostoru. Spotřební doba umožňuje označování lidí, kteří se těmito značkami vymezují relačně vůči jiným jedincům. Volby jedinců v jejich jednání znamenají komunikaci své pozice, tedy vzdělávání se pak stává značkou své pozice (Usher, Bryant & Johnston, 1997, s. 17). Stává se něčím, pomocí čeho se jedinci odlišují od ostatních. Vzdělávání se pojí s identitou jedinců, kteří tak sami sebe zařazují do určité skupiny dalších vzdělaných, a vymezují se vůči jiným nevzdělaným (Usher, Bryant & Johnston, 1997, s. 19). Učení ve znalostní společnosti může tedy podporovat neustálý růst, ale na druhou stranu také exkluzi, pokud se jedná o jedince, kteří mají nižší úroveň dosaženého vzdělání (Merriam et al., 2007). Paradoxně, jak uvádí Rabišicová a Rabišic (2008, s. 74), nejpravděpodobnějším účastníkem, ať již vzdělávání formálního nebo neformálního v České republice je člověk, který má vyšší úroveň dosaženého vzdělání, který je mladý a který již nějakou formu vzdělávání dospělých absolvoval. To znamená, že ti, kdo by další vzdělávání v dospělém věku potřebovali nejvíce, aby se mohli bez obav pohybovat v hlavním proudu vzdělanostní společnosti, jej nedostávají, neboť se vzdělávacích příležitostí a možností neuchopují. Autoři dále uvádí (2008, s. 109), že se také ukázaly zřetelné rozdíly v motivaci mezi formálním a neformálním sektorem. Zatímco neformální vzdělávání je

motivováno především mimopracovními důvody, pro účast na formálním vzdělávání je hlavní pracovní motivace. Zajímavé však je, že význam pracovní motivace je různý v různých vzdělanostních skupinách. Vzorec je jednoduchý: čím vyšší vzdělání, tím vyšší podíl mimopracovní motivace. V tomto ohledu se nabízí hypotéza, že vzdělanější jedinci přestávají vzdělávání v dospělém věku chápat výhradně v jeho ekonomické dimenzi. Vzdělávání zde nevystupuje jen jako nástroj navyšování vlastního lidského kapitálu, ale také jako prostředek kultivace a osobního rozvoje. Autoři tak odhadují, že osobní identita je úzce propojena s identitou profesní, neboť zvyšovat si kvalifikaci znamená rozvíjet se. Motivace ke vzdělávání je v drtivé většině případů vnitřní, tedy respondenti chápali participaci na vzdělávání jako výsledek vlastního svobodného rozhodnutí. Na individuální (mikro) úrovni tedy platí, že lidé, kteří nebudou držet krok s rozvojem poznání (a s vývojem nutných kompetencí vyplývajících z nejrůznějších inovací), budou na trhu práce vystaveni vyššímu riziku nezaměstnanosti a mohou se tak stát pasivními občany, a za druhé nebudou příslušníky občanské společnosti. Tyto potenciálně velmi negativní účinky vzdělanostního zaostávání jsou v přímém protikladu k vizi Evropské unie, neboť její Lisabonská strategie explicitně směřuje k aktivnímu občanství a k sociální inkluzi. Z pohledu makrostrukturálního vyplývá, že neustálá péče věnovaná kvalitě a úrovni lidských zdrojů a lidskému kapitálu je klíčovým faktorem úspěchu národních ekonomik na soutěživých globálních trzích (2008, s. 27).

Kritický náhled na tyto ideje přináší Kašćák a Pupala (2011, s. 153), kteří upozorňují na politický kontext, který zdůrazňuje ideu nové ekonomiky a konkurenceschopnosti Evropy, založenou na rozvoji klíčových kompetencí, což dle Liessmanna (2008) vede k tomu, že vědění má být dostupné každému, tedy každý může vědění získávat, každý může mít díky těmto idejím přístup k celoživotnímu učení a vzdělávání, tudíž je-li někdo na spodních příčkách společenského žebříčku, pak se zkrátka nechce učit. Idea celoživotního vzdělávání tak na jednu stranu otevírá možnosti individualizace vzdělávání, na druhou stranu však veškerá rizika přenáší na jednotlivce. Vzdělávací proces se stává individualizovaným, rekonstruovaný do tržního vztahu mezi výrobcem a spotřebitelem, kdy vzdělávání musí jedinci dávat přidanou hodnotu (Usher, Bryant & Johnston, 1997, s. 13). Liessman (2008), ale také Hughes a Tight (1995) vnímají celoživotní učení jako ideologii, často využívanou sociálními skupinami, které uplatňují privilegovanou moc, proto vyzývají ke kritické reflexi chápání učící se společnosti jako „mýtu moderní doby“, který předpokládá vztah mezi učením a blahobytem a upozorňují na existující nesoulad mezi rétorikou a skutečnou úrovní účasti na vzdělávání dospělých, takže myšlenka učící se společnosti postrádá empirickou platnost. Mýtus funguje tak, že zakrývá

skutečné zájmy a záměry mocných, kteří tento mýtus udávají. Jarvis (2007) dodává, že kontrola znalostí, informací a prostředků přenosu informací jsou jádrem globální společnosti a toho, jak v ní působí moc, která chápe člověka spíše jako prostředek produkce, než jako komplexní bytost, která se chce také rozvíjet. Není tedy divu, že vědění je považováno za „*intelektuální kapitál*“, a že současné společnosti jsou označovány jako „*znalostní ekonomiky*“. Vzniká potřeba řízení finančního kapitálu, a díky němu také intelektuálního kapitálu (či jinak lidského kapitálu) ve znalostní společnosti, protože znalosti jsou soukromým, nikoli veřejným statkem (Merriam et al., 2007; Jarvis 2007). Lipovetsky (2011) v tomto kontextu zmiňuje, že na pracovníky je nahlíženo jako na triumf organizace, proto firmy investují do dalšího vzdělávání pracovníků s cílem zlepšovat jejich kompetence. Neustálé zrychlování změn pak vede k tlaku na výsledky a výkonnost, což zase má vést k neustálé touze po zlepšení. Liessmann (2008) v souvislosti s výše uvedeným také upozorňuje, že celoživotní vzdělávání je ve skutečnosti prázdný a uměle vytvořený pojem, který nepřináší nic nového, neboť povaha znalostí je odlišná od znalostí a vědomostí v kultivačním smyslu slova. V tomto případě se nejedná o znalost, ale pouze povrchovou znalost či informaci, kterou lze vyhledat na internetu. Cílem tedy není rozvoj rozumu, moudrosti a kritické sebereflexe, ale spíše produkce redukovaného vědění, které je rychle použitelné v praxi (Liessmann, 2008). Dle Jarvise (2004) se proměňuje také vzdělávání, které vede spíše k pragmatičtějším a zážitkovým přístupům, které jedince staví do centra procesu učení, tedy jedinec je sám odpovědný za své učení.

Naopak Strain a Field (1997, s. 142–143) uvádí, že produktivita není mýtus, ale trvalý empirický koncept používaný mimo jiné ekonomy. Jak uvádí autoři (1997, s. 153–154), projekt učící se společnosti nově definuje vzdělávací potřeby a renovuje institucionální formy, kterými jsou tyto potřeby v rámci politického systému poskytovány. Cíle jsou mnohem širší, než jak je vnímají Hughes a Tight (1995). Jsou to ty cíle, které nastínil už Illich (1973), tedy že budoucnost závisí na tom, že si záměrně zvolíme život jednání před životem konzumu, a na tom, že si vymyslíme životní styl, který nám umožní být spontánní, nezávislí, a přesto vzájemně propojení, spíše než udržovat životní styl, který nám umožňuje pouze vyrábět a konzumovat – životní styl, který je pouze přechodnou stanicí k vyčerpání a znečištění životního prostředí. Potřeba tedy tkví spíše ve schopnosti rozpoznat ty instituce, které podporují osobní růst, neboť přes všechnu kritiku učící se společnosti, jsou stále nabízeny možnosti, jak se rozvíjet a uvažovat nad cestami boje proti nerovnoměrné distribuci vzdělání. Slovy Rabušicové a Rabušice (2008, s. 11–13), praxe a implementace těchto myšlenek byla a je často složitá, přesto

má smysl se ideální představě učící se společnosti a konceptu celoživotního učení dle autorů přibližovat (2008, s. 22).

### 1.3.2. Neoliberalismus

Vzdělanostní společnost a ekonomika je velmi blízce spojena s neoliberálním diskurzem, který je stavěn na propojení politického a ekonomického systému. Neoliberální diskurz je také rámeček dnešního vzdělávání a rozvoje pracovníků, ale také vzdělávání obecně. Lze jej definovat jako specifický ekonomický diskurz nebo filozofii západních národních států, která se stala dominantní a účinnou v rámci ekonomických vztahů ve světě (Olssen & Peters, 2005, s. 314). Jak uvádí Kaščák a Pupala (2011, s. 7), tyto ekonomické globalizační trendy posilované nadnárodními ekonomickými seskupeními, institucemi nebo dohodami (Evropská unie, OECD, WTO, Světová banka, Mezinárodní měnový fond, aj.) způsobují, že neoliberalismus se stává centrální formou nejen ekonomické, ale i sociální správy různých zemí napříč kontinenty. Základními principy neoliberalismu jsou zejména „*individum jako ekonomicky o sebe pečující subjekt*“, „*ekonomika volného trhu*“, „*oddanost laissez-faire*“, tedy víra v seberegulaci trhu a v nezasahování žádných sil do tržních záležitostí, „*oddanost volnému obchodu*“ a „*otevřená ekonomika*“ (Olssen & Peters, 2005, s. 314–315). Davies a Bansel (2007) dodávají, že odpovědnost a moc se předává globálním korporacím, přičemž lidé jsou chápáni jako produktivní ekonomičtí podnikatelé vlastních životů. Podstatným znakem je také individualizace, která je kontrolována prostřednictvím různých hodnocení, měření a řízení jedinců (Kaščák & Pupala, 2011, s. 248). Kaščák a Pupala (2011, s. 14–15) uvádí, že ústředním heslem neoliberalismu je praktická příprava na život, na pracovní trh, na zaměstnatelnost i na technologie. Jedná se o ekonomizující chápání úlohy vzdělávání, jehož produktem je člověk jakožto ekonomický zdroj. Vzdělání by se tak mělo orientovat na potřeby aktuální a budoucí společnosti vědění. Výstupem vzdělávání jsou navíc kompetence, jejichž náplň je proměnlivá s ohledem na potřeby okolního světa (2011, *ibid.*). Kaščák a Pupala (2011, s. 8) dále doplňují, že neoliberalismus představuje základní racionalitu současné ekonomické, politické a sociální správy. Jedná se o racionalitu, která přímo ovlivňuje organizaci ekonomických, politických a sociálních vztahů v jejím technickém a strategickém smyslu slova, a zároveň tyto politicko-ekonomicko-sociální normativy ovlivňují tvorbu individuálních identit lidí, formy jejich sebeidentifikace a životní orientace. Neoliberalismus vede k utilitarizaci jedinců. V tomto smyslu se myšlenky neoliberalismu úzce prolínají s výše zmíněnou koncepcí celoživotního učení a vzdělávání. Jak totiž dokládá Peters (2001), neoliberalismus funguje na principu utváření aktérů ekonomických vztahů, tzn. potřeby jednotlivců i jejich odpovědnost nemají

imanentní emancipační význam. Celoživotní učení zdůrazňující individualitu, její potřeby a svobodnou volbu posouvá odpovědnost ze systému na nezávislá individua, které nesou plnou zodpovědnost za aktualizaci svých dovedností (Kašćák & Pupala, 2011. s. 11). Neúspěch ve vzdělávání je považován za individuální (ne)odpovědnost, podobně jako (ne)úspěch v zaměstnání (Olssen, 2006). Vzdělávání a permanentní učení má individuum podněcovat k tomu, aby se z pasivního konzumenta sociální podpory stalo „*podnikavé já*“ (Peters, 2001).

Brezinka, teoretik učení, který nahlíží na učení dle hlavních sociálních funkcí (např. socializace, akulturace, enkulturace, personalizace, profesionalizace), které má, upozorňuje na skutečnost, že vzdělávání je orientováno na praxi, a proto je často ovlivněno kulturními a politickými paradigmaty, spíše než vědami o výchově a vzdělávání (Brezinka, 1992). Podle Brezinky je téměř nemožné se těmto vlivům úplně vyhnout. Vzdělávání je vždy ovlivněno metodami, přístupem, obsahem, kontextem, zdroji a osobnostmi těch, kteří učí a těch, kteří se učí. Důležitá je proto kritická reflexivita vůči těmto vlivům (Brezinka, 1992). Neoliberalismus je jedním z nejsilnějších vlivů dnešní doby. Jde však podle něj v první řadě o ideologii, která redukuje možnost kritického uvažování. Jak uvádí také Liessmann (2008), takto ovlivněné vzdělávání nepřináší vzdělání, nýbrž naopak nevzdělanost, či také polovzdělanost, protože je popírána podstata vzdělávání (ve smyslu výchovy a kultivace), a vzdělávání se tak stává pouze povrchovým. Kašćák a Pupala tak zdůrazňují, že to, jakým způsobem je chápána výchova a vzdělávání, je vždy závislé na diskurzu a také ideologii, ve kterých se pohybujeme (2011, s. 18). Vzdělávání má tak funkci nástroje, jak podpořit tuto soutěž, tedy jak utvářet jedince, kteří budou aktivní na trhu práce a je spíše instrumentálního charakteru, jehož cílem je předat kompetence. Celý tento koncept rámuje idea celoživotního učení, které opět zdůrazňuje autonomii a osobní odpovědnost jedince za vyhledávání vzdělávacích příležitostí. Kritika neoliberalismu se objevuje právě v humanistickém diskurzu, který prosazuje opačné hodnoty, tedy důraz na člověka jako celek, na emocionalitu, prožitek a utváření člověka (2011, s. 28–29).

### **1.3.3. Uvědomělý kapitalismus**

V současném světě neexistuje pouze jediný diskurz, který může mít vliv na podobu rozvojových aktivit. Kromě neoliberalismu to totiž může být např. uvědomělý kapitalismus, který vznikl v kritické reakci na výše popsaný diskurz neoliberalismu. Jeho myšlenky lze identifikovat např. v paradigmatu učení, které bylo rozebíráno výše. Jak uvádí Mackey a Sisodia (2014), uvědomělý kapitalismus podporuje naopak paradigma učení a je vyvíjejícím se diskurzem, který se zaměřuje na způsob přemýšlení o podnikání s uvědoměním vyššího účelu

dopadů takového podnikání na svět a vztahů, které vznikají mezi různými zainteresovanými stranami. Podnikání, resp. fungování organizace má přesahovat pouhé generování zisků, což vede spíše k podpoře kreativity a inovací, protože se zajímá o všechny zájmové skupiny a navíc je založené na předpokladu decentralizace a podpory spolupráce. Mackey a Sisodia (2014) uvádí, že ekonomové většinou přehlíželi druhý a často silnější aspekt lidské povahy: touhu a potřebu se starat o druhé a o ideály, které přesahují vlastní zájmy. Přestože již Adam Smith nastínil etiku založenou na schopnosti empatie, Smithovy názory na etiku byly z velké části ignorovány a kapitalismus se vyvíjel zakrnělým způsobem a postrádal lidštější polovinu svého nastavení. Nezamýšleným důsledkem tak byl vznik takového myšlení, které podporuje maximalizaci zisku a jedince vnímá jako prostředky k dosažení tohoto cíle. Takový přístup může sice fungovat krátkodobě, z dlouhodobého hlediska však vede k nespokojenosti lidí a negativním dopadům na organizace. Nicméně jak Mackey a Sisodia (2014) uvádí, úspěšné podniky, jako je např. Microsoft, vznikly primárně nikoliv za účelem maximalizace zisku, ale za vyšším účelem udělat něco pro společnost, konkrétně využít potenciál počítačů a technologií, kdy dalším důsledkem bylo samozřejmě generování zisku. Podnikání je tedy zejména o vytváření přidané hodnoty pro všechny zájmové skupiny, s čímž jde ruku v ruce také paradigma učení, které umožňuje lidem se rozvíjet v souladu i s jejich potřebami. Tyto souvislosti se navíc projevují v požadavcích na sociálně odpovědný rozvoj lidských zdrojů, jako je rovnost příležitostí a podpora sociální inkluze (často opřená o obavy z nerovností ve společnosti vědění), ale také trvale udržitelný rozvoj organizace či etika řízení a vedení, viz např. Bierema a Callahan (2014), kteří tvrdí, že zaměření na výkon je genderově nevyvážené, a proto nabízejí humanistický pohled na člověka a jeho rozvoj.

Na poli HRD existují dvě paradigmaty, paradigma učení a výkonu, která vedou k vzdělávacímu proudu a k ekonomizujícímu proudu definic HRD. Zároveň, jelikož je HRD oblastí, která spadá pod HRM (human resource management, řízení lidských zdrojů), které z vlastní podstaty je spojeno také s ekonomikou, vždy bude do HRD vstupovat také ekonomizující perspektiva. Je tedy buď na autorech různých definic, jakým způsobem pracují s existujícími dualitami, tedy zda se přiklání k jednomu z výše zmíněných paradigmat, nebo zda se snaží paradigmaty propojit dohromady, a stejně tak, jak chápe HRD konkrétní organizace, v níž jsou metody HRD praktikovány. Neoliberalismus je diskurzem, který společně s koncepcí celoživotního vzdělávání a učení, rámuje také oblast HRD, a tudíž také proces rozvoje talentů. Považuji za důležité porozumět souvislostem mezi definicemi, paradigmaty a vývojovými tendencemi pole HRD a tím, co je kontextem těchto trendů a proč

je v HRD tak zdůrazňována individuální odpovědnost za učení, neustálé učení, informální učení apod. Kromě neoliberalismu vznikají tendence tzv. uvědomělého kapitalismu, který se vymezuje vůči ekonomizujícímu proudu ve vzdělávání a přiklání se spíše k paradigmatu učení.

#### 1.4. Teorie HRD

I přes neexistenci univerzální klasifikace teorií, o něž by se HRD opíralo, je možné identifikovat některé přístupy, které napomáhají jejich klasifikaci/třídění. V tomto případě se řada autorů (např. Seo et al., 2019; Ju, 2019; Jacobs, 2014) opírá o často používanou typologii teorií Swansona (2001, 2022). Pro potřebu provedené systematické přehledové studie je Swansonova teorie doplněna a adaptována pro účely porozumění teoriím používaným v TD. Swanson rozlišuje mezi *ekonomickými*, *psychologickými* a *systémovými teoriemi* HRD. Zatímco ekonomické teorie podle něj pomáhají porozumět úloze HRD v konkurenceschopnosti organizací, systémové chápou HRD jako systém sloužící maximalizaci funkčnosti jednotlivých subsystémů organizace. Konečně psychologicky zaměřené teorie nahlízejí na jedince jako na aktéry HRD procesů a jejich prožívání pracovního života. Tyto tři teoretické rámce lze připodobnit podle Swansona (2022) k trojnožce, která poskytuje oporu pro HRD jakožto prakticky orientovanou disciplínu.

Mimo ně je možné identifikovat ještě jednu skupinu teorií, čtvrtou opěrnou nožku pomyslné stoličky HRD, kterou představují *teorie učení a vzdělávání*.<sup>5</sup> Teorie učení a vzdělávání se soustředí na vysvětlení toho, jakým způsobem se aktéři v organizacích učí, co a proč se učí a jak přispívají k učení samotné organizace. Jejich důležitost přitom nespočívá jen v tom, že pomáhají porozumět předávání obsahů učení pracovníkům organizace v rámci HRD procesů, ale také, že jiným způsobem přistupují k analýze organizací (Yang, 2004). Makro sociální perspektiva HRD je zastoupena ekonomickými a systémovými teoriemi. Mikro

---

<sup>5</sup> Zatímco Swanson a Holton (2001) považují teorie učení za součást psychologických teorií pro jejich mikro zaměření (na jednotlivce), Garavan, Gunnigle a Morley (2000) je považují za součást organizačních teorií pro jejich mezo zaměření (na organizaci), neboť ve svém pojetí vyzdvihují zaměření na organizační učení, které má být chápáno jako priorita, díky níž je podporována neustálá adaptace na změny přicházející z okolního externího prostředí, čímž dochází k propojení paradigmatu učení (směr HRD zaměřený více na jednotlivce jako komplexní lidskou bytost) a paradigmatu výkonu (zaměření na naplnění cíle organizace a sice zvyšování zisku prostřednictvím větší produktivity a výkonu jak jedince, tak organizace jako celku), to vše za účelem zvyšování konkurenceschopnosti organizace (2000, s. 67). V této práci však teorie učení a vzdělávání považuji za samostatnou disciplínu, která se v její interdisciplinární povaze prolíná jak do ekonomických, tak do organizačních, psychologických i systémových teorií a umožňuje propojovat obě výše zmíněné optiky, tedy individuální učení dospělých (např. Knowles, 1980) s organizačním učením (Argyris, 1999; Senge, 1990) a zároveň také s mezo optikou (srov Boeren, 2017). Zároveň považuji za důležité zmínit, že v této kapitole představuji pouze ty teorie učení a vzdělávání dospělých, které jsou používány také v poli HRD. Jsem si vědoma toho, že existují i jiné teorie učení a jejich typologie např. dle Bélanger (2011), ovšem pro účely této kapitoly se řídím typologií citovaných teorií podle Fejese a Nylandera (2019, s. 66 dle obrázku 4.2), který znázorňuje používané teorie učení a vzdělávání dospělých v poli HRD.



sociální perspektivu doplňují psychologické teorie a skrze sociální interakci jsou makro a mikro roviny propojeny v analytickou mezo rovinu reprezentovanou teoriemi učení a vzdělávání (srov. např. Argyris, 2017; Illeris, 2009). Ty tedy nabízejí jak makro sociální optiku (organizační učení), tak mikro sociální optiku (učení jednotlivců), k nimž navíc přidávají ještě mezo úrovnovou optiku v podobě týmového učení (Boeren, 2017; Boeren et al., 2010). Navíc teorie jako např. sebeřízené učení, transformativní učení dávají individuální učení dospělých do spojitosti také se sociálními a politickými systémy, resp. kontexty (Yang, 2004). Díky tomu se nacházejí na pomezí psychologických a systémových teorií (viz Schéma č. 1 níže). Yang (2004) dodává, že teorie učení přinášejí do pole HRD zaměření také na informální a náhodné učení, zatímco HRD je často spojováno spíše s formalizovanými procesy, tedy formálním vzděláváním.

Schéma č. 1: Přehled základních teorií HRD (srov. Swanson, 2001 upraveno)

Skupina teorií v HRD	Dílčí proud	Teorie
Ekonomické teorie	Neoklasické (neoliberální)	Teorie vzácných zdrojů (Swanson & Gradous, 1986; Barney, 1991; Huselid & Becker, 2011; Collings, 2017) Teorie udržitelných zdrojů (Thurow, 1993) Teorie lidského kapitálu (Becker, 1962; 1993)
	Neoinstitucionální	Teorie interního pracovního trhu (Doeringer & Piore, 1971)
Psychologické teorie		Gestalt (Graham, 2008) Behaviorismus (Baum, 2017) Kognitivismus (Knowles et al., 2015) Humanismus (Maslow, 1970; Rogers, 1969) Pozitivní psychologie (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000)
Systemové teorie		Obecná teorie systémů (Bertalanffy, 1968) Teorie sociálních systémů (Luhmann, 1989) Teorie kybernetiky (Joslyn, 1992) Teorie chaosu (Kellert, 1993) Teorie komplexních adaptivních systémů (Holland, 1995)
Teorie učení a vzdělávání dospělých	Individuální	Teorie sebeřízeného učení (Knowles, 1975; 1980) Teorie zkušenostního učení (Kolb, 1984) Teorie operantního podmiňování (Skinner, 1938) Teorie sociálního učení (Bandura, 1997) Teorie kognitivního rozvoje (Piaget, 1952) Teorie sociokulturního rozvoje (Vygotsky, 1986)
	Organizační	Teorie organizačního učení a učící se organizace (Argyris & Schön, 1978, 1996; Senge, 1990; Argyris, 1999; 2017)

Co se týče vývojových tendencí v rámci teorií HRD, Devadas et al. (2011) uvádějí, že zatímco dříve se výzkum na poli HRD opíral spíše o makro úrovně orientované koncepce (ekonomické a systémové teorie), současným trendem je příklon k mezo a mikro úrovnovým koncepcím rozvoje a vzdělávání (McLean, 2007), které ve schématu reprezentují psychologické teorie a teorie učení a vzdělávání. Trendem je např. *relační učení*, které dává dospělého do vztahu s různými aspekty jak života jedince, tak okolního světa s ohledem na rychle se měnící demografické, politické a ekonomické trendy, a měnící se povahu práce (Kawalilak & Groen, 2020). Na předchozí zmínku o trendu směrem k učení na pracovišti navázal Van Der Krogt *teorií učebních sítí* (Poell & Van Der Krogt, 2015, 2017a, 2017b), které nahlíží jednotlivce jako hlavního aktéra, který si vytváří svou individuální vzdělávací cestu v kontextu organizační vzdělávací sítě (Poell & Van Der Krogt, 2010). Vzdělávací cesta popisuje „*soubor vzdělávacích aktivit, které jsou koherentní jako celek a smysluplné zaměstnanci*“ (Poell & Van Der Krogt, 2010, s. 217). Kromě toho pak Devadas et al. (2011) ještě zdůrazňují častější aplikaci *kritických přístupů* napříč všemi teoriemi HRD (např. Fenwick, 2004; Bierema & Callahan, 2014; Sambrook, 2009; 2014), které poukazují na možný vliv moci, nerovnosti a útlaku v organizacích, a které volají po redefinici pole HRD. Tyto alternativní pohledy pomáhají vidět učení z různých perspektiv, což je jednou ze snah kritického přístupu na poli HRD, které se snaží rozbít preferované způsoby uvažování, zpochybňovat dosavadní návyky činností na poli HRD a usnadňovat emancipaci učících se (Sambrook, 2009; 2014). Jiné kritické trendy v oblasti HRD (např. Bierema a Callahan, 2014) se zaměřují zejména na kritiku performativní podoby HRD, konkrétně kritikou chápání lidských bytostí jako čistě racionálních a produktivních jednotek, které fungují pro účely organizace. Úkolem HRD je pak podpora v transformaci organizací (srov. Torraco & Lundgren, 2020), a to za účelem rozvíjení talentů (Yerby & Tickell, 2020). Autoři tak poukazují na mylný předpoklad, že globalizace přináší pouze přínosy do oblasti ekonomiky, potažmo HRD. Naopak, kvůli globalizaci a jejím dopadům může docházet k znevýhodňování velké spousty lidí, kteří jsou pro nedostatek šancí marginalizováni na trhu práce. Kritická perspektiva v HRD tak poukazuje na tyto nerovné strukturální podmínky a vede k větší reflexivitě na pracovištích HR v organizacích (ibid.).

V souvislosti s kritickými přístupy se objevuje také *teorie transformativního učení* (Mezirow, 1990). Na základě této teorie např. Döös et al. (2015) navrhli různé podmínky transformativního učení pro liniové manažery a zaměstnance na pracovišti. Spouštěčem takového učení je např. kognitivní konflikt, který působí jako motivátor k učení. Pokud je vnímán jako důležitý a pokud dochází k interakci manažerů a zaměstnanců, pak může dojít k tomu, že manažeři podporují kritickou reflexi svých zaměstnanců a osvojování nových

kompetencí a náhledů na realitu. Podobně Engeströмова *teorie expanzivního učení* (2001) je propojena s teorií transformativního učení, neboť radikálně rozšiřuje dosavadní znalosti a dovednosti o nové způsoby myšlení a používání nových nástrojů a konceptů myšlení.

Globalizace, digitalizace a demografické změny vedou k posilování významu informálního učení v rámci workplace learning (Loon, Stewart & Nachmias, 2020a, b). Swanson (2022) v tomto kontextu konstatuje, že HRD se díky tomu ubírá směrem znovuobjevování teorií z dalších vědeckých disciplín, jako je *sebeřízené učení* (např. Knowles, 1975) nebo *teorie kariérového rozvoje* (Schein, 1971; Holland, 1966). Současně s tím HRD intenzivněji reflektuje globalizaci, zejména pak tzv. globální zásobu talentů, díky čemuž začíná objevovat *antropologické teorie* (např. viz Keeble-Ramsay & Armitage, 2018) a dochází také k renesanci klasických sociologických teorií pro oblast HRD, jako je *teorie generací* (Mannheim, 1928), *genderu* (Harding, 1982; 1983), *spravedlnosti* (Adams, 1965) či *sociální směny* (Blau, 1964). Na základě nich jsou nově konceptualizována očekávání učících se dospělých v pracovním prostředí, stejně jako reflektovány potenciálně represivní struktury vedoucí k exkluzi žen či zvyrazňovány odlišné vzdělávací potřeby různých generací.

#### **1.4.1. Ekonomické teorie**

Ekonomické teorie chápou HRD jako přispívatele ke konkurenceschopnosti a ziskovosti organizace, jelikož konečným výsledkem jakékoli intervence v oblasti HR je zamýšlený finanční přínos, jak na makroúrovni, tak na mikroúrovni organizace (Weinberger, 1998). Podle Wang a Holtona (2005) lze ekonomické teorie dělit na neoklasický (dominující v 50. a 60. let 20. st.) a neoinstitucionální proud (převládající od 60./70. let 20. st.). Oba proudy nahlíží odlišným způsobem na míru racionality jednání jedinců v organizacích. Zatímco neoklasicky orientované teorie se zabývají maximalizací užitku a zisku, zvyšováním lidského kapitálu, konkurenceschopnosti a produktivity, neoinstitucionální koncepce oponují, že nikdy nemůže nastat situace, aby všichni jedinci měli rovný přístup ke zdrojům, jako jsou např. informace, a současně s tím odmítají myšlenku, že lidé jednají pouze tak, aby maximalizovali své zisky ve snaze naplnění ekonomických cílů. Místo toho předpokládají, že lidé jsou motivováni dosažením uspokojivé úrovně, i když to není úroveň maximální (2005, s. 92–93). Zároveň neoinstitucionální ekonomové pracují také s institucemi (formálními i neformálními), organizační kulturou a jejím vlivem na jednání pracovníků (2005, s. 96–97). Dochází tedy k vztažení jednání člověka do společenského a kulturního kontextu.

Mezi tyto dva proudy lze zařadit dílčí ekonomické teorie (viz též Schéma č. 1 výše), jimiž jsou *teorie vzácných zdrojů* (Swanson & Gradous, 1986; Barney, 1991), *teorie udržitelných*

*zdrojů* (Thurow, 1993) a *teorie lidského kapitálu* (Becker, 1962; 1993). Blíže se zaměřím pouze na teorii lidského kapitálu (Becker, 1962; 1993), která je podstatná také pro pochopení tématu rozvoje talentů a popisuje samotný proces investování do zaměstnanců organizace, neboť jsou podle ní tím nejhodnotnějším aktivem organizací (viz též Marshall, 1949). Navíc přináší i metody, pomocí kterých lze efektivitu vzdělávání a investic do rozvoje pracovníků měřit nejen z hlediska hodnoty pro organizaci, ale také z hlediska jedinečnosti, která odkazuje na míru, do jaké je těžké nahradit lidský kapitál kvůli jedinečným požadavkům na práci nebo organizaci a nedostatkům na trhu práce. Zaměstnanci, kteří mají vysoký lidský kapitál jak z perspektivy peněžní hodnoty pro organizaci, tak z perspektivy jedinečnosti, jsou identifikováni jako talentovaní (Lepak & Snell, 1999).<sup>6</sup> Podle úrovně lidského kapitálu dochází poté k diferenciovanému přístupu k lidským zdrojům, jehož cílem je rozlišovat strategické pozice, resp. strategické pracovníky, díky jejichž výkonnosti jsou strategická pracovní místa tak důležitá (Huselid & Becker, 2011). Becker (1962; 1993), který přišel s myšlenkou lidského kapitálu, založenou na racionálním jednání, tedy *teorii racionální volby*, patřil mezi tzv. Chicagskou ekonomickou školu, která ve své době prosazovala obrat k neoliberalismu. Propojuje totiž investice do lidí s jejich následně zvýšenou produktivitou v důsledku nově nabytých dovedností či zlepšení stávajících znalostí a dovedností. Mezi ekonomickými teoriemi je proto považována za nejvíce aplikovatelnou pro účely praxe (Torraco, 1997; Weinberger, 1998). Podle některých autorů (Nafukho et al., 2004) přináší nejvíce výhod v podobě zlepšování výkonu jedinců, zvyšování produktivity a ziskovosti na organizační úrovni, což vede k širšímu dopadu i na celospolečenské úrovni.

Neoklasické ekonomické teorie mohou být považovány za silné pro ekonomii, nicméně v oblasti HRD může být jejich mechanistický a silně ekonomizující náhled na jedince coby produktivní a racionálně jednající bytost (metodologický individualismus) také limitou, na kterou poukazují kritické teorie v HRD (např. Fenwick, 2004; Bierema & Callahan, 2014; Sambrook, 2009; 2014). McLean a Kuo (2014) se zabývali kritikou teorie lidského kapitálu a poukazují tak na některé z dalších limitů neoklasických ekonomických teorií, jako je např.

---

<sup>6</sup> Lidský kapitál je považován za měřitelnou jednotku. Dle Armstronga (2008) je nutné jej v organizace měřit, aby bylo možné do něj strategicky investovat, neboť lidský kapitál je bohatstvím organizace a znamená organizační výhodu. Možnost změřit úroveň lidského kapitálu je jediným výrazným rozdílem oproti řízení lidských zdrojů, neboť obě dvě koncepce se vzájemně překrývají, doplňují, jelikož jsou zahrnovány do stejného myšlenkového proudu doby jejich vzniku (2008, s. 48–50). Měření lidského kapitálu rovněž znamená, že organizace dokáže pomocí měřitelných výsledků zdůvodnit význam řízení a rozvoje lidských zdrojů pro výkon organizace (2008, s. 53). Lidský kapitál tak v zásadě má pomoci rozhodovacím orgánům vybírat nejlepší pracovníky, kteří jsou chápáni jako klíčoví a zároveň zahrnovat řízení a rozvoj pracovníků do firemní strategie. De facto není možné řídit lidské zdroje, aniž by byly měřeny (2008, s. 54).

popření tvrzení, že výdaje spojené se vzděláváním a rozvojem zaměstnanců jsou chápány jako investice spíše než náklady. Autoři kritizují tento předpoklad, protože poukazují na situace, kdy u některých jedinců není možné očekávat jednoznačnou návratnost v podobě výkonu pro organizaci. Stejně jako kritické teorie v HRD, i McLean a Kuo (2014) kritizují předpoklad o racionálně jednajícím jedinci, který se o vzdělávání rozhoduje čistě dle užitku. Jednak může nastat situace, že jedinec o svém vzdělávání nerozhoduje sám, a také se nemusí vždy rozhodovat pouze na základě finanční návratnosti. Navíc do produktivity vstupují také vrozené faktory, úsilí, které určité činnosti člověk věnuje, ale také např. sociální kapitál, který teorie lidského kapitálu nebere v potaz. Podobně ani trh práce není osvobozen od faktorů, které ovlivňují možnosti a šance jednotlivců se na něm uplatnit.

#### 1.4.2. Psychologické teorie

Mezi psychologické teorie patří ty, které se věnují motivaci, osobnosti a emoční inteligenci pracovníků, skupinové dynamice a rozhodování v organizacích (Swanson, 2022). V důsledku toho psychologické teorie poskytují možnost zkoumání jevů, jako jsou organizační chování, vnitřní a vnější motivace zaměstnanců či porozumění genderovým, etnickým a kulturním rozdílům, což umožňuje zvýšenou citlivost k otázkám diverzity a inkluze. Mimo to také pomáhají lépe porozumět interakcím a vztahům ve skupinách, případně procesům utváření identity (Reio & Batista, 2014). Mezi tři nejdůležitější z nich v kontextu HRD patří *gestalt přístup* (Graham, 2008), *behaviorismus* (Baum, 2017) a *kognitivismus* (Knowles et al., 2015). Mimo Swansonovu typologii (2022) přidáváme ještě *humanistickou psychologii* (Maslow, 1970; Rogers, 1969) a *pozitivní psychologii* (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

*Gestalt teorie* je užitečná zejména pro porozumění a zlepšování vzdělávání dospělých (Swanson, 2022). Pomáhá tak nahlížet na jedince jako na komplexní lidskou bytost, které je třeba porozumět dříve, než bude součástí různých formálních vzdělávacích programů, stejně tak porozumět tomu, jak se učí (Ju, 2018), ale také jak interagují s ostatními v závislosti na jejich vnímání (Reio & Batista, 2014). Díky gestalt teorii také mohou HR pracovníci porozumět různým faktorům, které ovlivňují sociální chování na pracovišti (Reio & Batista, 2014). Příkladem *behavioristického přístupu* v HRD je aplikace koncepce vlivu cílů organizace na chování jedinců v nich. Znalosti a dovednosti jsou zde považovány za akumulaci osobní zkušenosti každého jednotlivce v interakci s jeho prostředím, které jedinci pomáhají při každodenních činnostech (Reio & Batista, 2014). Podle Torraco (1998) je totiž lidské chování hluboce ovlivněno výkonnostními cíli organizace, které představují individuální výkonnostní kritéria a s ním související odměny. Pro oblast HRD to však znamená, že behaviorista nebude

brát v úvahu psychologické klima na pracovišti, přestože jejich cílem je posilování pozitivního jednání a neustálého učení jedinců. Lektor tak může pozorovat chování jedinců a korigovat jejich aktivity (Knowles et al., 2015). V případě *kognitivismu* autoři (Swanson & Holton, 2001) akcentují vliv kultury a prostředí organizace na rozhodování zaměstnanců a vnímání smysluplnosti jejich práce a předpokládají, že právě tato teorie umožňuje holisticky vnímat jedince, procesy i organizaci ve vzájemné kooperaci. Jak dodává Knowles et al. (2015), je zdůrazňována potřeba jasných cílů, řádu, očekávání a transparentnosti včetně vyžadování zpětné vazby, což může vést také k zavádění metod učení jako je pokus-omyl (Knowles et al., 2015). Co se týče *humanistické psychologie* (Maslow, 1970; Rogers, 1969; Ryan & Deci, 2000), nahlíží jedince holisticky, přičemž jedinec je chápán jako vnitřně motivovaný (prostřednictvím vlastních hodnot a přesvědčení) dosáhnout nejvyššího potenciálu. Usher, Bryant a Johnston (1997, s. 95) uvádějí, že humanistická psychologie tímto zdůrazňuje důležitost autentického já (jinak také self). Humanisté se tudíž domnívají, že lidé jsou uvězněni v neautentičnosti prostřednictvím represivních sociálních vztahů. Tyto sociální podmínky a vztahy negativně ovlivňují možnosti naplnění přirozených potřeb, což následně vede k zablokování self a nerozvíjení vlastního potenciálu (1997, s. 94). Self je v humanistické psychologii v zásadě individualistické s důrazem na vnitřní svět, zatímco vnější (sociální) svět působí spíše represivně proti autentičnosti a potenciálu člověka (1997, s. 95). *Pozitivní psychologie* se v praxi HRD projevuje např. v tématu well-beingu, spokojenosti, utváření takového pracoviště, které podporuje loajalitu, případně návaznost tréninků na lidské hodnoty. Investování do rozvoje zaměstnanců tak má smysl nejen pro organizaci, ale pro naplnění přirozené potřeby osobního rozvoje, a také pro společnost (Reio & Batista, 2014).

### 1.4.3. Systémové teorie

Další ze skupiny přístupů k HRD jsou systémové teorie. Organizace je v tomto případě považována za systém se vstupy, procesy, výstupy a zpětnovazebním systémem, tedy jako komplexní celek, jehož části (subsystémy) vzájemně spolupracují pro výsledné fungování celku, přičemž je rozlišováno mezi vnitřním a vnějším prostředím systému (McLean, 2006; Swanson, 2001). Podobně, je na HRD procesy nahlíženo prostřednictvím systémové teorie jako na systémy, jejichž logickou posloupnost je potřeba dodržovat (Jacobs, 2014). Mezi systémové teorie se kromě obecné *systémové teorie* (Bertalanffy, 1968; Boulding, 1956) zařazují např. *kybernetické teorie* (Joslyn, 1992), *teorie chaosu* (Kellert, 1993) a *teorie komplexních*

*adaptivních systémů* (Luhmann, 1989; Holland, 1995)<sup>7</sup>. Jak dodává McLean (2006), pracovníci HRD využívají tento teoretický přístup pro problematiku rozvoje celé organizace.

#### 1.4.4. Teorie učení a vzdělávání dospělých

Teorie učení a vzdělávání dospělých mají svým mikro sociálním pojetím blízko k psychologickým teoriím. Zároveň s tím mohou nabízet i perspektivu pro nastavování vzdělávacích systémů a programů ne/formálního vzdělávání na pracovišti, ale také vzdělávacích politik, čímž naplňují také mezo a makro úroveň (srov. Boeren, 2017; Boeren et al., 2010). Pro HRD oblast jsou důležité zejména při plánování, realizaci a vyhodnocování programů vzdělávání dospělých a profesního vzdělávání, nastavování učícího se klima učení na pracovišti, stejně jako pro porozumění specifikům týkajících se učení a vzdělávání dospělých jedinců a jejich potřeb včetně jejich předchozích zkušeností (Baert, De Rick, & Van Valckenborgh, 2006; Knowles, Holton, & Swanson, 2015; Swanson, 2022). Hlavními reprezentanty tohoto proudu teorií v HRD jsou podle Reio & Batista (2014) koncepce individuálního *sebeřízeného učení* (Knowles, 1975; 1980), *zkušenostního učení* (Kolb, 1984), *sociálního učení* (Bandura, 1997), *operantního podmiňování* (Skinner, 1938), *teorie kognitivního rozvoje* (Piaget, 1952) a *sociokulturního rozvoje* (Vygotsky, 1986), které mapují individuální rovinu učení. Na úrovni organizace je pak doplňují *teorie organizačního učení* (Argyris & Schön, 1978, 1996; Senge, 1990; Argyris, 1993; 1999; 2017).

*Sebeřízené učení* hraje velkou roli v rámci tzv. celoživotního učení (Tennant, 2006). V širším kontextu je možné ho zařadit do tzv. pragmatického a humanistického myšlenkového směru. Pragmatismus totiž zdůrazňuje vztah mezi vzděláváním a společností, ve kterém je vzdělávání chápáno jako prostředek sociální změny. Důraz je dáván na získávání zkušeností, profesní, praktické a užitkové zaměřené vzdělávání a učení se, které je zároveň celoživotního charakteru. Klíčová je také role učícího se a vzdělavatele, který působí jako facilitátor, tedy

---

<sup>7</sup> Swanson (2022) do své typologie systémových teorií nezařazují např. teorii systémového přístupu Barnarda (1938), který přisuzoval větší důležitost celku, který je efektivnější než síla jednotlivců a považoval jedince za kooperující bytosti s cílem překonat své omezené individuální schopnosti a možnosti. Neuvádí ani např. Parsonsovu teorii systémů (1964) zahrnující jeho známý AGIL model. Podle Parsonse (1964) je systém množin jednotek spojených určitými vztahy fungujících tak, že výsledkem je udržování jeho hranic. Jednotky však mohou být buď aktéři (v sociální roli), skupina aktérů či dokonce celý subsystém. Tento koncept se tedy dá aplikovat na mikro, mezo i makro úroveň. Parsons tedy vychází z tzv. objektivistického paradigmatu, resp. strukturálního funkcionalismu, čímž se svým holistickým pojetím organizace (společnosti) jako celku vymezuje vůči individualismu (1964). Posledně zmíním také Luhmannovu teorii sociálních systémů, jehož inspirací byla, mimo jiné, Parsonsova teorie systémů (1964), přestože od strukturálně-funkcionalistického přístupu Parsonse se nakonec Luhmann odklonil a teorii systémů přeformuloval (Luhmann, 1995). Luhmann (2006) tak přichází s dynamickým pojetím systémů jako celku, který je vytvářen udržováním hranic s prostředím a proměnlivostí struktury. Luhmannova teorie je specifická v její abstraktnosti a vyloučením jednání jedinců, neboť důležitější je mezi jedinci, kteří se komunikací vymezují vůči tomu, co není systém, ale představuje pro ně prostředí (Luhmann 2006).

průvodce procesem učení. Často je sebeřízené učení spojováno také se zkušenostním učním (viz níže), či tzv. učním se při činnosti (learning by doing), či také jinak learning through practise (Billet, 2010), či v současnosti zmiňované workplace learning (Cairns, 2011). Sebeřízené učení (Knowles, 1975) nahlíží na učícího se jako motivovaného jedince, který pociťuje bezprostřední potřebu učení, např. z důvodu řešení různých situací a problémů souvisejících se změnami v okolním světě. Podle této koncepce se dospělí učí rádi, pokud jim učení přináší praktické řešení nějaké situace, resp. adaptaci na okolní měnící se životní podmínky<sup>8</sup>. Podobně Kolbova teorie zkušenostního učení (1984) předpokládá, že lidé přijímají zkušenosti dvěma různými způsoby, a to prostřednictvím konkrétní zkušenosti nebo abstraktní konceptualizace. Transformují přijatou zkušenost a přijímají pomocí reflexivního pozorování nebo aktivního experimentování.<sup>9</sup> Tyto dvě dimenze přijímání zkušenosti se prolínají a výsledkem je zážitkový cyklus učení. Schön (1983; 1987) doplňuje zkušenostní učení Kolba kladením důrazu na reflexivitu. Kolb i Schön zdůrazňují ústřední postavení zkušenosti a reflexe. Kolb nejvíce zdůrazňuje roli zkušenosti, zatímco Schön rozvíjí silně myšlenku reflexe.

*Teorie kognitivního rozvoje* (Piaget, 1952) je v HRD využita pro porozumění komplexní, situační souhře učení a rozvoje v rozmanitých podmínkách, které vyžadují hledání problémů, reflexi, odbornost a moudrost v průběhu dospělosti. V praktické rovině dochází např. ke kombinaci instruktážního tréninku a konkrétních příkladů (Reio & Batista, 2014). Jako rozšíření kognitivních teorií je možné uvést *sociálně-kognitivní teorie*, např. teorii sociálního učení (Bandura, 1997), jejíž principy jsou v oblasti HRD využívány např. v mentorských programech, ve kterých mentor funguje jako facilitátor učení s ohledem na jedinečnost každého člověka (Reio & Batista, 2014). Stejně tak mohou být tyto teorie v HRD využity při práci s Bloomovou taxonomií cílů (Anderson, Krathwohl, & Bloom, 2001), neboť vyžadují stanovení jasných cílů učení a průběžnou i finální evaluaci jejich dosažení. *Teorie sociokulturního rozvoje* (Vygotsky, 1986) je další z teorií, kterou lze zařadit mezi sociálně-kognitivní teorie, neboť kognitivní rozvoj dává do souvislosti se sociálním, kulturním a historickým kontextem. Větší váhu tak Vygotsky (1986) přikládá zkušenostem a znalostem, tudíž učení předchází rozvoj. Zkušenější pak pomáhá rozvíjet méně zkušeného jedince prostřednictvím tzv. *zóny*

---

<sup>8</sup> Je třeba připomenout, že Knowles byl za své myšlenky kritizován, a to např. Brookfieldem (1986), zejména za předpoklad, že dospělí jsou schopni sami řídit svůj vzdělávací proces a že demokratičnost procesu klade nad intelektuální disciplínu účastníků. Stejně tak zpochybňoval, zda dospělí opravdu vědí nejlépe, jak se učit a zda lze považovat schopnost řídit svůj vzdělávací proces za indikátor dospělosti.

<sup>9</sup> Transformace zkušenosti je v tomto případě ovlivněna textem Mezirowa (1990, 1991), který psal o adaptační a transformační funkci učení a vzdělávání dospělých na základě reflexe a sebereflexe, což následně začali používat další autoři.



*proximálního rozvoje*, díky čemuž se jedinec učí to, co je schopen v daný okamžik ve vztahu k jeho zkušenostem a prostředí zvládnout (Vygotsky, 1986). Erikson (1980) pak do vlivů sociálního, kulturního i historického kontextu přidává ještě emoční rozměr v každé z fází jedinceva prožívání a vývoje, což má dopad na každou další fázi vývoje člověka. Zároveň rozvoj člověka není univerzální a závisí na kontextu, který mu tento rozvoj umožňuje nebo naopak omezuje, což znamená, že každý získává různé zkušenosti v různé fáze své životní dráhy. Tato teorie tak přináší do HRD důležitost osobního kontaktu pro učení a podporu výkonu, v kombinaci s Eriksonovou teorií pak důraz na kariérní rozvoj či adaptaci pracovníků do nového prostředí, což je pro nováčky, např. absolventy vysokých škol postup do další fáze vývoje osobnosti člověka. Cílem je tedy udržovat pracovníky spokojené a v pozitivním naladění, aby se mohli nadále rozvíjet a být výkonní (Reio & Batista, 2014). Vygotsky a jeho teorii lze chápat také jako základ konstruktivistického přístupu, který předpokládá, že díky získávání zkušeností jedinec reviduje své myšlení a porozumění okolního světa.

V neposlední řadě lze mezi teorie učení zařadit *teorie organizačního učení* (Argyris, 1993; 1999), jejichž počátek lze vztáhnout ke konci 50. let 20. st., přičemž od té doby se také objevuje nárůst snah vysvětlit a popsat organizační učení z hlediska různých vědních disciplín a dílčích teorií (Sun & Scott, 2003). Organizační učení dle Argyrise a Schöna (1978, s. 16) nastává, když členové organizace jednají jako učící se aktéři a reflektují změny interního i externího prostředí organizace rozšifrováním chyb a včleňováním jejich náprav do vlastního jednání, a tedy i do organizace. Lidé se tedy učí pro to, aby organizace mohla reagovat a adaptovat se na změny, kterými prochází. Organizační učení je velmi široké pole, které se prolíná např. také se znalostním managementem. Jeho cílem je podpora učení jednotlivců a začlenění tohoto individuálního učení do procesů organizace, aby mohla organizace růst a rozvíjet se (Merriam et al., 2007). Jedná se de facto o systémový, resp. funkcionalistický přístup ve vzdělávání, neboť členové organizace jsou chápáni jako součást organizace jako celku, která se adaptuje na nové technologie a vyžaduje např. schopnost inovace a kreativity u svých členů. Součet jednotlivců organizace tak má synergický efekt, tzn. organizační učení je významnější než učení každého jednotlivce (Merriam et al., 2007), s čímž přichází právě Senge (1990) ve své koncepci učící se organizace, což znamená vytváření zejména takového klima, které vede pracovníky k využívání vlastních kompetencí a k jejich rozvoji i s pomocí týmového učení a prostředí, které učení facilituje. Zastánci *kritické teorie* (např. Cervero & Wilson, 2000) upozorňují v souvislosti s organizačním učением na fakt, že moc je v rukou pár jedinců, kteří nemusí jednat v souladu s principy učící se organizace. Podobně Jarvis (2007) upozorňuje, že

se jedná spíše o směr organizace, tedy zavádění nových postupů, ovšem tato nastavení zavádějí jen ti, kteří zaujímají hierarchické postavení a očekávají, že je ostatní budou následovat. Navíc, pokud jsou lidé chápáni v organizaci jako lidský kapitál, pak je primárním cílem zvyšování efektivity organizace, kdy učení probíhá pro naplnění organizačních cílů, nikoliv pro učení samo o sobě. Učící se organizací tak může dominovat perspektiva ekonomizujícího přístupu.

## 1.5. Shrnutí

Jak shrnují Loon, Stewart a Nachmias (2020a,b), od 80. let mělo HRD funkci zejména pro maximalizaci lidského potenciálu a kapitálu v organizacích, zatímco nyní má být HRD rámcem, který má pomáhat zaměstnancům rozvíjet jejich kompetence, přičemž aktuální trendy směřují k maximalizaci výhod z učení pro jednotlivce. Organizační učení tak má pomáhat zejména pro adaptaci na budoucí změny v oblasti práce. HRD je tedy vnímáno jako hlavní facilitátor změny v přemýšlení organizací o svých zaměstnancích a o spojitosti s individuálním i organizačním učením. Zároveň přicházejí do HRD kritické přístupy upozorňující na případný vliv moci (např. ve způsobu, jak jsou vedena formální školení) s cílem vytvářet příležitosti k informálnímu učení pro všechny zaměstnance bez rozdílu. Pro pozitivní výsledky individuálního rozvoje je třeba brát na pracovišti v úvahu rozvoj celého člověka, podporou sdílení zkušeností, sebereflexe a oceňování, čímž může docházet k rozvoji potenciálu také mimo pracovní oblast. S ohledem na růst důležitosti technologií můžou být pracovníci pole HRD chápáni jako facilitátoři usnadňující učení na pracovišti (Lundgreen & Poell, 2020, s. 282–283). HRD se aktuálně pohybuje spíše směrem k informálnímu učení, formalizované procesy ztrácejí na významu a do popředí se dostává spíše facilitace učení, důraz na neustálý rozvoj a učení jedinců a narovnávání dysbalance mezi silně ekonomizujícím proudem HRD vyzdvihujícím výkonnostní paradigma, organizační zisk a produktivitu a vzdělanostním proudem vyzdvihujícím spokojenost jednice a humanitní ideál vzdělávání a učení nejen pro užitek, ale také pro osobní smysl a rozvoj identity jedinců. V zásadě však učení na pracovišti bude vždy vázané na motivaci jednotlivců, protože pokud obsah učení nedává člověku smysl, nebude učení probíhat. O takovém obratu v trendech HRD píše např. Bélanger (2016).

Co se týče vývoje teoretického uchopení pole HRD, Swanson (2022) uvádí, že HRD se ubírá směrem znovuobjevování teorií z dalších vědeckých disciplín, jako jsou právě teorie učení. Koncept učení na pracovišti je však předmětem výzkumu také organizačních věd, psychologie (včetně organizační psychologie), sociologie, ekonomie atd. I když je koncept stejný, předmět výzkumu pro každou vědu se liší. Zatímco výzkumníci v oblasti andragogiky mají za cíl zkoumat a přinášet přístup ke zlepšení podmínek pro učení a vzdělávání dospělých,

předmětem výzkumu pro organizační studia je najít vysvětlení pro úspěchy a neúspěchy organizace, příležitosti a omezení rozvoje organizací (Purina, 2022). Jak dodává Dochy et al. (2021), s ohledem na to, že v post-covidové éře se prosazují nové inovace, učení na pracovišti je právě chápáno jako stěžejní pro současné vzdělávání v digitálním světě a je uchopováno interdisciplinárně, od ekonomických a manažerských základů, přes psychologické základy až po andragogiku. Zatímco např. Senge a Argyris prezentují své teorie zejména z perspektivy managementu, Schön přispívá z pohledu vzdělávání dospělých, Lave jakožto antropolog a Wenger spíše z perspektivy počítačových věd, Engeström je psycholog specializující se na vzdělávání dospělých (Dochy et al., 2021).

Co se týče teorií na poli HRD, základní opěrnou stoličkou pole HRD jsou ekonomické, psychologické, systémové teorie a teorie učení a vzdělávání. Každá z těchto skupin teorií obsahuje výčet dalších dílčích teorií. Jak se může čtenář dozvědět v další kapitole, pole TD dodnes trpí nedostatečným a nesystematizovaným uchopením, to znamená, že studie, které se zabývají problematikou TD, často neuchopují téma prostřednictvím teoretického rámování, případně dokonce nemají definován proces rozvoje talentů. Z toho důvodu bylo důležité nejdříve přednést čtenáři možnost porozumět v první řadě jednak základním teoriím pole HRD, ale také vývojovým tendencím teorií pole HRD a tato zjištění použít dále pro zkoumání pole TD.

## 2. Talent development / Rozvoj talentů

Proces rozvoje talentů (neboli talent development, dále jen TD) je v posledních dvou - třech dekádách často používán vedením organizací pro zvýšení atraktivity náboru pro potenciální zaměstnance. Stejně tak pro jejich udržení či zvyšování výkonnosti, produktivity a konkurenceschopnosti jak organizace, tak jednotlivců, ale také pro kontinuální rozvoj a učení (Hedayati Mehdiabadi & Li, 2016)<sup>10</sup>. Proces rozvoje talentů je pro organizace důležitý, neboť se týká pracovníků, kteří jsou pro organizaci strategicky významní – mají vysokou úroveň pracovních dovedností, dosahují vysokého výkonu, disponují potenciálem a/nebo obsazují klíčové pozice (Gallardo-Gallardo, Nijs, Dries & Gallo, 2015).

Proces rozvoje talentů je ale vázán na kontext. Jeho podoba se tedy mezi organizacemi liší (McDonnell & Wiblen, 2021, s. 71). Podle kontextu firmy se pak liší i definice talentu, s jakou k talentovému programu firma přistupuje. Talent tak může být chápán jako vysoký potenciál a výkon. Méně často je talent v organizacích chápán z hlediska individuálního talentu, který je vlastní každému člověku, a to právě proto, že takovému přístupu chybí strategický rámec, tedy rámec pro alokaci zdrojů v organizaci (McDonnell & Wiblen, 2021, s. 72; Lewis & Hackman, 2006).

Proces rozvoje talentů ovšem trpí tím, že je v rámci talent managementu spíše přehlížen (McDonnell & Wiblen, 2021, s. 69), což dokazuje také méně časté definování procesu rozvoje talentů, jak uvádí Hedayati Mehdiabadi & Li (2016), kteří zjistili, že mezi recenzovanými články pouze čtyři články obsahovaly definici procesu rozvoje talentů a ostatní články zmiňovaly pouze definice pojmu talent nebo řízení talentů. Nejčastějším účelem TD bylo dosahování organizačních cílů (např. Oehley & Theron, 2010) nebo organizačních strategií (např. Kim & McLean, 2012; McDonnell, Lamare, Gunnigle & Lavelle, 2010). Dries (2013) však upozorňuje na nejednotnost chápání účelu TD, když zmiňuje, že proces rozvoje talentů je chápán jako výčet konkrétních metod, které se zavádí pro práci s vybranou skupinou zaměstnanců anebo se jedná spíše o myšlenkové nastavení organizační kultury.

---

<sup>10</sup> Učení je chápáno jako nikdy nekončící proces, který je ovlivněn různými faktory v sociálním kontextu. Učení může být formální, neformální, informální, incidentní či tacitní (Rocco et al., 2020, s. 73–74). Co se týče rozvoje, i ten je velmi úzce propojen s učením. Jedná se o systematické změny v chování, které vyplývají z interakce jedince s okolním prostředím. Aby se mohl jedinec učit, musí se také rozvíjet, neboť v různých fázích života existují různé aspekty, které učení ovlivňují. Do rozvoje tak vstupuje věk, historický kontext a jiné životní události, s kterými se jedinec během životní dráhy vyrovnává. Jedná se tedy o kombinaci fyzického, kognitivního, emočního a sociálního rozvoje, ke kterému během života jedince neustále dochází. Proto jsou rozvoj a učení vzájemně propojené aktivity, které se prolínají a doplňují během celého života (Rocco et al., 2020, s. 81–88).

Hedayati, Mehdiabadi & Li (2016) uvádí, že pro definování pole TD je nutné vyjít z definice pole HRD. Proto již víme, že pole HRD může být definováno buď z hlediska paradigmatu učení, nebo výkonu, případně lze kombinovat obě paradigmaty. Právě širší definice pole HRD může být chápána jako inkluzivní přístup k TD, čímž rozšiřuje definici talentu na všechny pracovníky organizace (např. McLean & McLean, 2001). Definice HRD zaměřené spíše výkonnostně pak vedou definici TD tímže směrem, k exkluzivnímu přístupu vůči pojetí talentu. Takovou definici nabízí např. Garavan, Carbery a Rock (2012, s. 6), kteří chápou proces rozvoje talentů jako: „(...) *plánování, výběr a realizaci rozvojové strategie pro celý talentový fond, aby bylo zajištěno, že organizace má jak aktuální, tak i budoucí přísun talentů ke splnění strategických cílů a sladění rozvojových aktivit s procesy řízení talentů*“. McDonnell a Wiblen (2021, s. 73) definují rozvoj talentů jako: „*poskytování organizačních zdrojů peněžních i nepeněžních jednotlivým talentovaným subjektům, které mají větší hodnotu pro sledování a realizaci strategických ambicí organizace*“, přičemž dle McDonnella a Wiblena (2021, s. 73) se rozvoj talentů může zaměřit na další prohlubování talentu konkrétních jedinců nebo na rozvoj talentového fondu zahrnujícího konkrétní jednotlivce, kteří jsou připravováni k přechodu do klíčových rolí a (vedoucích) pozic. Taková definice směřuje spíše k exkluzivitě talentů. Jak uvádí McDonnell a Wiblen (2021, s. 69), rozvoj talentů je strategická praxe, v níž investice směřují do činností, které budou mít větší dopad na realizaci strategie. Investice do rozvoje talentů jsou primárně řízeny přáním organizace využít lidský potenciál k dosahování výsledků, zajištění a udržení konkurenční výhody a získání silné pověsti jako zaměstnavatele a zároveň je to způsob, jak rozvíjet individuální kompetence a díky tomu rozvíjet organizační strategii. Rozvoj talentů zahrnuje nerovnoměrné přidělování zdrojů (např. čas, pozornost, přístup, vytváření sítí, specifické úkoly), a proto je většinou chápán jako exkluzivní aktivita (McDonnell & Wiblen, 2021, s. 70). Autoři (McDonnell & Wiblen, 2021, s. 73–74) také zmiňují, že talentové programy mohou popularizovat strategii 70:20:10, kdy 70 procent rozvoje talentů probíhá prostřednictvím pracovních aktivit, 20 procent prostřednictvím vztahů a 10 procent prostřednictvím formálních rozvojových aktivit. Větší investice do rozvoje talentů vede organizaci k navrhování takových aktivit, které podporují rozvoj strategie. Rozvojové aktivity tak mohou zahrnovat např. odměny pro podporu učení ke zvýšení každodenního pracovního výkonu, náročnější pracovní úkoly nebo projekty, na kterých se zaměstnanci více naučí v reálném čase, přístup k různým exkluzivním a zajímavým školením apod. Díky tomu tak organizace přistupují k různým skupinám zaměstnanců různými způsoby. Jde však spíše o to, že ti zaměstnanci, kteří nejsou označeni za talentované, mají přístup k základním vzdělávacím a rozvojovým aktivitám, čímž

nedochází k zanedbávání těchto zaměstnanců, spíše naopak – zvyšuje se požadavek na vysokou základní podporu rozvoje a vzdělávání zaměstnanců. Talentovaní zaměstnanci pak mohou mít přístup k širšímu výběru činností a rozvojových aktivit než ostatní. Organizace se rozhodují, zda investovat do konkrétních jednotlivců, talentových skupin nebo do kombinace obojího. Může se však objevovat také myšlenka označení všech zaměstnanců jako talentovaných (Swales & Blackburn, 2016; Swales, Downs & Orr, 2014).

Hedayati Mehdiabadi & Li (2016) definují proces TD jako komplexní systém, který se skládá ze souboru hodnot, činností a procesů s cílem rozvíjet všechny motivované a schopné jedince ke vzájemnému prospěchu jednotlivců, organizace a společnosti jako celku. TD je také sociálně konstruovaný jedinci a neomezuje se na konkrétní zásahy související s prací, jako je školení, tedy formální vzdělávání, ale zahrnuje také rozvoj kariéry, organizační rozvoj a individuální učení (formální i informální) ve prospěch zaměstnanců a organizací, což vyžaduje dlouhotrvající úsilí, schopnost řešení problémů a seberozvoje směrem k získávání specifických kompetencí (Hedayati Mehdiabadi & Li, 2016; Rezaei & Beyerlein, 2018).

Na proces mají vliv různé kontextové faktory, jako např. organizační klima, prostředí a kultura organizace, ale také znalostní ekonomika. Zatímco finanční a organizační kapitál byl nejdůležitějším zdrojem v průmyslové ekonomice, lidský kapitál je nejvýznamnějším zdrojem ve znalostní ekonomice. Většina dříve provedených studií na TD, explicitně nebo implicitně, vycházejí z pohledu firmy založeného na zdrojích, což souvisí s uvažováním o člověku jako o jedinečném zdroji pro konkurenční výhodu organizace (např. Holland et al., 2007; Lehmann, 2009).

## **2.1. Vývoj TD od historie po současné trendy**

Proces rozvoje talentů, jakožto součást řízení talentů (talent management) původně vznikl v 90. letech minulého století z důvodu ekonomické potřeby pro pomoc organizacím k dosažení nastavených cílů v co nejkratším čase s ohledem na proměňující se ekonomické podmínky, které vyžadovaly určitou kompetenci. Na trhu práce nebylo dostatek kompetentních pracovníků, tudíž vznikla situace tzv. *války o talenty*, jinak řečeno soutěže o kvalifikované a kompetentní pracovníky (Ewerlin & Süß, 2016; Sparrow, 2019). Použití termínu válka o talenty od McKinsey & Company v roce 1997 (Michaels, Handfield-Jones & Axelrod, 2001) učinilo talent populárním pojmem mezi organizacemi a talent management začal být chápán jako strategická potřeba organizací. Původní ekonomizující proud na poli TD je dle průzkumu společnosti Korn Ferry (Uren et al., 2018) označován jako *řízený*, což znamená, že manažeři

mají hlavní zodpovědnost za řízení aktivit talent managementu včetně identifikace talentů a jejich rozvoje. Tato původní podoba měla za cíl zajišťovat udržitelnost firmy pomocí budování silné základny zaměstnanců s požadovanými kompetencemi.

Ekonomizující potřeba vzniku této koncepce je však propojena s diskurzem neoliberalismu, který v 90. letech nabýval na síle, jak uvádí Sparrow (2019), který se zabýval historií řízení talentů a myšlenkových konceptů, které jej formovaly. Pomocí historické analýzy shrnuje umožňující koncepty pro vznik řízení talentů. Prvním umožňujícím konceptem vyvinutým v průběhu 80. a 90. let byla integrace dvou dříve oddělených tradic, tedy tradic získávání zdrojů a kariérního rozvoje, do jediné perspektivy. Tento koncept se odrazil v následných definicích řízení talentů v podobě systematického střídání fází oslovování, identifikace, rozvoje a udržení talentovaných jednotlivců, kteří mají prostřednictvím svého potenciálu okamžitý nebo dlouhodobý dopad na výkonnost organizace. Druhým umožňujícím konceptem byly kompetence. Nábor a proces rozvoje (a další HR procesy) začaly být řízeny prostřednictvím kompetencí, což umožňovalo specifikovat požadavky na lidský kapitál. Třetím konceptem byla návaznost mezi výkonem a potenciálem – člověk měl být jak výkonný, tak měl disponovat potenciálem. Tento koncept přinesl na pracoviště označování lidí, jako např. talenti jako hvězdy („stars“), či A, B, C hráči apod. Definice talentu se navíc rozšířila o důležitost sociálního kapitálu, tedy důležitost interakcí a sociálních vazeb. Čtvrtým konceptem byl rozvoj oblasti plánování lidských zdrojů, které s sebou přineslo potřebu měřit kompetence, výkon a potenciál a plánovat tak organizační strategii. Koncepci se však říkalo rozvoj lidských zdrojů, nikoliv rozvoj talentů. Z důvodu toho, že se na trhu práce snižoval počet lidí, kteří měli určité potřebné kompetence v tehdy rozvíjející se znalostní ekonomice, začalo se uvažovat o těchto lidech jako o strategicky významných, tedy talentovaných. Pátým konceptem byl posun v uvažování nad důležitostí pracovních míst. Původně se totiž v organizaci rozlišovaly pracovní pozice a jejich složitost – tedy pracovníci se spíše přizpůsobovali fixním podmínkám pracovní pozice.

V současné době však organizace zjišťují, že tradiční přístup k TD nepřináší ta řešení, která se očekávala, např. neustálý přísun talentovaných jedinců (Uren et al., 2018). Organizace si kladou stále stejnou otázku: jak nastavit TD, aby naplňoval svůj účel a přicházel s řešením pro výzvy, které se objevují v dnešní době (Uren et al., 2018). Důvodem, proč je proces rozvoje talentů stále tak atraktivní a měl by být součástí organizace, je zejména změna okolních sociálně-kulturně-ekonomických podmínek, které proměňují požadavky jednotlivců, např. co se týče vlastních vzdělávacích a rozvojových potřeb, či kariérních požadavků (Carpenter & Qualls, 2015, s. 18). Zároveň s ohledem na rychlý vývoj technologií se pozornost začala obracet

spíše na pracovníky, kteří jsou schopni do organizace přinést nové inovace a adaptovat se na měnící se prostředí, čímž došlo k vyčlenění skupiny talentovaných. Hodnota strategie rozvoje talentů je proto stále zdůvodňována tím, že lidský kapitál je to nejcennější, co organizace má, a je nutné rozlišovat ty nejlepší pracovníky, což vede k tomu, že do této skupiny lidí je investováno nejvíce finančních prostředků (Uren et al., 2018, s. 11-12).

V poslední době se objevuje také více humanitně založený proud, který přináší tzv. přístup „*narušení (disrupt)*“, ve kterém je TD chápán jako cesta ke změně myšlení pro umožnění transformace organizace prostřednictvím inovací a utváření sociálních změn ve společnosti (Uren et al., 2018; Carpenter & Qualls, 2015). U tohoto přístupu je podporována sebenominace těch, kteří se identifikují za talentované, přičemž jejich rozvoj nezávisí pouze na konkrétní organizaci, ale jde zejména o zlepšování zaměstnatelnosti, protože nezáleží na tom, v jaké organizaci se jedinec nachází (2018, s. 122). Důraz je dáván na definování talentu pouze prostřednictvím schopnosti učení (*learning agility*). Carpenter & Qualls (2015) uvádí, že v procesu TD by mělo dojít také k zaměření se na rozvoj talentů z hlediska péče o zaměstnance, tedy zaměstnanec vykonává práci pro zaměstnavatele, ale zaměstnavatel by o něj měl pečovat ve smyslu nastavování pracovních podmínek takovým způsobem, aby bylo umožněno lidem se rozvíjet. Podstatou nových strategií v TD je zaměření zejména na jedince – na jejich jednání, motivace, aspirace, potřeby, zájmy, což znamená zejména vyvážení potřeb organizace a potřeb pracovníků se zaváděním prvků inkluze a diverzity, jako je zaměření na genderové vyvážení vybraných jedinců do skupiny talentovaných (zejména více žen), nepoužívání pojmů jako je *high potential*, *high performer* a podobné nálepky, které se ujaly zejména v původní koncepci TD v 90. letech (Uren et al., 2018). Jelikož se jedná o profesní rozvoj, pak cíle, které se jedincům nastavují, by měly být pro jedince osobně důležité, pracovat by měl v prostředí, které podporuje zvědavost a kreativitu a v neposlední řadě se dočkat ocenění úspěchů (Carpenter & Qualls, 2015, s. 24). Do oblasti TD se tak dostávají také teorie učení a vzdělávání dospělých, jako např. Knowlesova teorie sebeřízeného učení, která zkoumá, co potřebují dospělí k jejich učení, a poskytuje náhled na potřeby dospělých při učení a specifika učení dospělých. Je důležité však také zjistit prostřednictvím hodnocení stylů učení, zda se jedinec učí efektivně, případně jaký styl učení preferuje. Tyto informace jsou nezbytné při stanovování cílů a zajištění, aby cíle byly naplněny. Autoři upozorňují na to, že zaměřit se na změnu je nutné i na úrovni organizační. Tedy od individuálních stylů učení by ti, kteří zavádějí rozvoj talentů, měli analyzovat také úroveň organizačního učení, díky kterému lze získat představu o organizační kultuře, v rámci níž probíhá daná změna (Carpenter & Qualls, 2015, s. 35).



Právě nastavení podmínek organizace a širší socio-ekonomický kontext mají silný důraz na způsob identifikace a rozvoje talentovaných, jak dokazuje průzkum společnosti Deloitte (2021), který uvádí několik možných vývojových tendencí procesu rozvoje talentů. První z nich se nazývá „*práce jako móda*“. Tento scénář může nastat v případě nedostatku talentovaných jedinců, což způsobuje vyšší požadavky na zaměstnavatele, který by se měl více soustředit na budování značky, na zjišťování zpětné vazby od svých zaměstnanců a zavádění stejných nebo podobných trendů jako u konkurenčních firem, což je také případ koncepce řízení a rozvoje talentů. Tento vztah lze označit za reaktivní, neboť zaměstnavatel reaguje na požadavky zaměstnance bez návaznosti na vlastní strategii (Deloitte, 2021). Druhý scénář je nazván jako „*válka mezi talenty*“. Takový stav může nastat v případě, že talentovaných lidí bude na trhu práce naopak nadbytek, což může způsobit, že si zaměstnavatel bude moct vybírat a vnímat zaměstnance spíše jako zdroje, které je třeba co nejefektivněji zúročit. Zaměstnavatel očekává, že se lidé budou sami rozvíjet, pokud chtějí být na trhu práce úspěšní. To však může vést k situaci, že do sebe budou investovat pouze ti lidé, kteří disponují potřebnými kapitály, což umožní vznik a udržování nerovnováhy, čímž bude zároveň stále více podporována soutěživost a neosobní vztah mezi zaměstnavatelem a zaměstnancem (Deloitte, 2021). Třetí scénář považuje práci jako oddělenou část od osobního života a vztah mezi zaměstnancem a zaměstnavatelem je čistě profesionální. Lidé hledají smysl v aktivitách mimo pracovní čas. Zaměstnavatel by se měl zabývat nastavením takových podmínek, aby se zaměstnanec cítil v práci spokojený (Deloitte, 2021). Posledním, ideálním scénářem, je zaměření na vyvážení organizačních i individuálních specifik pro zavedení procesu rozvoje talentů s ohledem na skutečnou podporu rozvoje lidí v organizaci. Zaměstnanci mohou společně se zaměstnavatelem pracovat na stejném účelu, protože pak je vztah spolupracující. Vztah zaměstnance se zaměstnavatelem je relační, to znamená, že se může proměňovat v závislosti na nastavení procesů, ale také požadavcích jedinců, to vše v kontextu sociokulturního prostředí a ekonomických požadavků (Deloitte, 2021). Nejedná se však pouze o pracovníky, které označujeme za talentované. Důležitou roli mají také ti, kteří mají zodpovědnost za identifikaci a rozvoj talentů, tedy manažeři a lídři. Ti se stávají klíčovými osobami pro facilitaci učení pracovníků (Uren et al., 2018, s. 83).

Výše uvedené shrnuje i model požadovaných schopností, který vydala v roce 2020 (Association for Talent Development, 2020) asociace pro rozvoj talentů. Model deklaruje, co by měl odborník v této oblasti znát a jak by měl jednat, aby mohl rozvíjet jak sám sebe, tak ostatní, včetně organizace, v níž působí. Asociace pro rozvoj talentů uvádí, že tento model

stanovuje nové standardy pro toto pole, reaguje na trendy, které ovlivňují rozvoj talentů, jako např. digitální transformace. Uvedený model obsahuje několik oblastí rozvoje. První z nich se nazývá rozvoj profesionálních schopností a je zaměřen na znalosti a dovednosti, které by měli mít odborníci v oblasti rozvoje talentů, aby byli ve svých rolích úspěšní při vytváření procesů, systémů a rámců, které podporují učení, maximalizují výkon jedince, rozvíjejí kapacitu a potenciál zaměstnanců. Model zahrnuje také požadavky znalostí věd o výchově a vzdělávání, jako např. znalost základních teorií učení behaviorismu, kognitivismu a konstruktivismu, znalost teorií a modelů vzdělávání dospělých, například Knowlesova teorie učení dospělých, Bloomova taxonomie, apod. Kromě toho je zaměřen také na posilování učících zkušeností (learning experience) prostřednictvím efektivního plánování vzdělávacích kurzů včetně různých technik a metod a forem učení, metod evaluace vzdělávání, apod. Dále by měli ti, kteří rozvíjí talenty, být schopni pomáhat jednotlivcům zlepšit výkon v práci, tedy být facilitátorem učení i výkonu, což předpokládá porozumění potřebám učících se a nastavování také vhodného učebního klima, ale také používání vhodných technologií ve vzdělávání. Širším organizačním kontextem je efektivní řízení znalostí, resp. lidského kapitálu v organizaci pro zlepšování organizace a jednotlivců v ní. Dále je model zaměřen na podporu kariérového rozvoje a koučování. Jelikož se jedná o proces, který je propojen také s businessovou stránkou organizace, je zapotřebí porozumět také tomu, jakou strategii organizace má a vsadit tak strategii rozvoje talentů do širšího organizačního rámce včetně nastavování organizační kultury, která vede jedince k neustálému učení a rozvoji (2020). Poslední oblastí modelu je zaměření se na kompetence, které by měli odborníci v procesu TD mít, jako např. schopnost komunikace, rozhodování, předpoklady pro leadership, schopnost podporovat diverzifikované a inkluzivní pracovní prostředí, atd. Na závěr nesmí chybět evaluace efektivity modelu rozvoje talentů, tedy hodnocení dopadu a výsledků programů rozvoje talentů (2020).

Vůči problematice TD existují v současné době stále kritické přístupy, které se navíc objevují již od 90. let ve studiích psychologie a pedagogiky nadaných (např. Callahan, 1997; Borland, 1997), kdy talent, potažmo nadání, jakožto jeho součást, byly chápány spíše jako nálepky, které mají sloužit k rozlišování jedinců podle jejich kvalit. Původní myšlenkové ideje 90. let minulého století vedly k elitářskému exkluzivnímu přístupu, což znamená, že jako talentovaní byli označováni pouze někteří pracovníci. Rozvoj talentů utvářel ze zaměstnanců výkonnostní hvězdy, resp. jednalo se o exkluzivní přístup, který je chápán jako strategická výhoda procesu rozvoje talentů (Gallardo-Gallardo & Thunnisen, 2015). Sparrow (2019) však upozorňuje na segregační povahu rozdělování lidí na talentované a netaalentované pouze pro

zvýšení výkonu organizace v důsledku nastavovaných norem organizace. Další kritické studie se vymezují vůči ekonomizující povaze procesu rozvoje talentů, když upozorňují např. na vliv diskurzů, které vedou k utilitaristickému účelu celého procesu, protože cílem působení na jednotlivce označované za talenty je dosažení zisku spíše než individuální rozvoj (Makarem et al., 2019). Např. Thunnissen, Boselie a Fruytier (2013) zjistili, že také jimi analyzovaná odborná literatura je velmi utilitaristicky zaměřená, neboť koncepce řízení a rozvoje talentů má pomáhat organizaci dosahovat vlastních cílů. Proto byl elitářský přístup kritizován, a objevil se tak inkluzivní přístup, čímž započala odborná diskuse o tom, kdo je vlastně talent a koho takto můžeme označit, a jaký dopad může mít exkluzivní přístup na jedince, kteří jsou označeni za talentované a jedince, kteří tak označeni nejsou. Jelikož je inkluzivní přístup stavěn na předpokladu, že talentovaný je každý jedinec a je nutné rozvíjet jeho individuální stránky, začalo se objevovat více studií také na téma rozvoje talentů (Makarem et al., 2019; Sparrow, 2019). Co se týče dalších negativních aspektů procesu TD, Carpenter et al. (2015, s. 516) upozorňují na nastavení organizační kultury, která může působit proti ideje rozvoje, a sice existencí určitých nepsaných norem, které mohou být spíše škodlivé vůči udržování názorové diverzity, která je v organizaci přinášející inovace či sociální změny důležitá. Indikátorem této bariéry může být např. argument „*to je způsob, jakým to děláme*“. Sparrow (2019) dodává, že jsou to často manažeři, kteří by měli rozhodovat o tom, kdo bude talent. Paradoxně právě manažeři často nemají čas, kompetence či ochotu přistupovat k výběru talentovaných z hlediska nastaveného procesu, nýbrž spíše na základě vlastních přesvědčení, což může vést ke kontraproduktivním výsledkům.

TD prochází neustálým vývojem od svého vzniku v 90. letech až do dnešní podoby. Strategický důraz na rozvoj talentů se objevil společně s řízením talentů v době, kdy docházelo ke změnám směrem ke společnosti a ekonomice znalostní, v níž za primární zdroj ekonomického růstu začaly být považovány znalosti a informace a zároveň došlo k proměně náhledu na člověka jako zaměstnance a na jeho význam a hodnotu pro organizaci. Původně v tomto procesu totiž převažoval ekonomizující proud, který byl navázán na definování talentu jako lidského kapitálu a na důraz měření lidského kapitálu. Investice do lidského kapitálu začala být chápána jako dlouhodobá strategie organizací pro zvyšování produktivity i konkurenceschopnosti (Sparrow, 2019; Loon, Stewart & Nachmias, 2020a,b). A jak dodává Rothwell (2004), proces rozvoje talentů je zaměřený hlavně na inovativní a kreativní myšlení a rozvíjení způsobů, jak se neustále posouvat dále. Zatímco ekonomizující proud vedl proces rozvoje talentů k zaměření se v první řadě na výhody pro organizaci, humanitní proud v procesu

TD vede k zaměření na jednotlivce a jeho učení a rozvoj, společně s organizačním učením pro plnění cílů jak organizace, tak jednotlivce. Jak tvrdí Sen (2000), jde o schopnosti lidí samostatně jednat a o rozvoj jejich potenciálu k takovému jednání. Jednotlivci však nemohou zvýšit svou výkonnost a autonomii, pokud nebude uznána jejich individuální a kolektivní poptávka po takovém typu učení, které pro ně má osobní význam nejen nyní, na pracovišti, ale i po celý život. Lidé stále otevřeněji hledají smysl nejen v práci, kterou vykonávají, ale také v učení, které se od nich v souvislosti s ní očekává (Bélanger, 2016).

Na podobu TD má vliv také širší sociokulturní a ekonomický rámec, který může rovněž nabývat různých podob, ale také jeho organizátoři. Jak dokládají výsledky průzkumu Deloitte (2021) a Korn Ferry (Uren et al., 2018), proces rozvoje talentů má odlišná nastavení v závislosti na situaci na trhu práce i přístupu (a strategii) organizace a role manažera/lídra je de facto role komplexní, protože zahrnuje nejen odborné znalosti a dovednosti z dané oblasti působení organizace, ale také znalosti z oblasti výchovy a vzdělávání dospělých.

## **2.2. Vztah mezi TD a HRD**

Přestože někteří autoři (Lewis & Hackman, 2006; Iles, Preece & Chuai, 2010; Guerci & Solari, 2012) jsou toho názoru, že mezi HRD a TD panuje nejasný vztah a považují TD pouze za módní záležitost, která ve skutečnosti využívá myšlenky a teorie dříve běžně užívaných v oblasti rozvoje lidských zdrojů, jiní autoři (Gallardo-Gallardo, Nijs, Dries & Gallo, 2015; Meyers, Woerkom & Dries, 2013) uvažují o TD jako o samostatném poli.

Argumentem pro první přístup k TD je zejména to, že řízení a rozvoj pracovníků, případně skupiny pracovníků, se objevovaly např. v organizacích Tomáš Bati či Henryho Forda, aniž by bylo nutné užívat pojmenování talent management nebo development. Proto, jak uvádí Hedayati Mehdiabadi & Li (2016), první skupina autorů je zařazována spíše do kritického proudu, kteří upozorňují na etickou dimenzi procesu TD a zpochybňují jeho důležitost. Patří zde např. Devins a Gold (2014), kteří upozorňují na nerovnosti z hlediska rozvojových příležitostí a na stávající dichotomii vysoce kvalifikovaných a vysoce odměňovaných pracovních míst s širokými příležitostmi ke školení a rozvoji oproti pozicím a místům, která jsou méně ohodnocena a takové možnosti rozvoje nenabízí. Proces TD je v očích jeho kritiků vnímán jako diskriminační a silně orientovaný na organizační zisk, protože jediným rozdílem může být to, že talent development je silně orientovaný na marketingovou práci se značkou zaměstnavatele (pro přitahování dalších pracovníků zvaných talentovaní). Nicméně toto uvažování přináší spíše myšlenku soutěživosti a podporu individuální práce spíše než týmových

úspěchů. Právě zaměření se na individuální výkon a úspěchy vedlo k utvoření elitářského přístupu, čímž došlo k podceňování důležitosti učení u všech zaměstnanců. Navíc v důsledku užívání označování za talent dochází také k sebenaplňujícím proroctvím a haló efektu, kde např. minulé výkony zkreslují posuzování výkonů aktuálních. Jak dodává Devins a Gold (2014), mohou existovat také inkluzivní pojetí, nikoliv pouze elitářské pojetí talentu a jeho rozvoje, které zahrnují všechny pracovníky a jde tedy spíše o kolektivní a organizační učení na všech úrovních organizace.

V případě druhém je TD považován za součást oblasti HRD, která se zaměřuje na rozvoj pracovníků v organizacích. Proces rozvoje talentů je zde chápán jako strategie HRD díky diferenciaci a segmentaci pracovní síly na základě klíčových diferenciačních faktorů a na základě vyzdvihování důležitosti lidského kapitálu pro dosahování organizačních cílů (Collings & Mellahi, 2009). Rozdílem oproti HRD je tedy spíše strategická povaha procesu rozvoje talentů (a jeho řízení), čímž se zabývá např. Rothwell (2004), který tvrdí, že rozvoj talentů je zejména strategií, konkrétně procesem změny organizace, zainteresovaných skupin uvnitř i vně organizace a jejich pracovníků prostřednictvím plánovaného a neplánovaného učení tak, aby všichni mohli rozvíjet kompetence potřebné udržení konkurenceschopnosti organizace. Zaměřuje se na aktivity, které byly dříve chápány jako rozvoj lidských zdrojů, dnes nazývané jako učení na pracovišti. Strategický rozvoj talentů využívá organizační strategii pro rozvoj talentů a klade důraz na rozvoj leadershipu. Proces rozvoje talentů je zde chápán jako nástroj, který pomáhá realizovat plány lidských zdrojů, je komplexnější, protože poskytuje směr učení, prostřednictvím kterého dochází k naplňování strategie organizace. Garavan, Garbery a Rock (2012) považují proces rozvoje talentů za zrychlený proces oproti procesu rozvoje lidských zdrojů, přičemž záleží na tom, zda firma přistupuje spíše k exkluzivnímu či inkluzivnímu přístupu k rozvoji talentů, tedy zda je za talent považována vybraná skupina pracovníků nebo všichni zaměstnanci. Vztah mezi rozvojem lidských zdrojů a rozvojem talentů řešila také Dries (2013), která je toho názoru, že řízení talentů je vůči řízení lidských zdrojů to samé, co koncept nadání v kontextu vzdělávacích politik – v obou případech se jedná o zaměření se na určitou skupinu lidí. Takové optiky však vyvolávají řadu důležitých otázek o tom, kdo by měl být rozvíjen, do jaké míry a jakým způsobem (Garavan, Carbery & Rock, 2012). Podobně Rezaei a Beyerlein (2017) upozorňují, že mezi publikacemi v oblasti rozvoje lidských zdrojů neexistuje žádný teoretický rámec nebo model, kterým by bylo možné demonstrovat vztah mezi použitím různých metod rozvoje talentů a organizačními výsledky. Výzkum v oblasti TM a TD obecně dlouhodobě trpěl chybějící přesnou definicí tohoto pole (Collings & Mellahi, 2009; Lewis &

Heckman, 2006), teoretickým rámováním (Collings & Mellahi, 2009) a měřením pro operacionalizaci a identifikaci (Gallardo-Gallardo et al., 2015).

Jak je výše uvedeno, autoři studií k problematice TD se rozdělují na dva tábory – první skupina chápe TD jako součást pole HRD a považuje tento proces za důležitý, protože má svou vlastní definici a účel. Druhá skupina autorů proces TD zpochybňuje, protože upozorňuje na vágnost definice procesu s ohledem na to, že ji tvoří stejné myšlenkové koncepty, které tvoří také pole HRD, a které se realizovaly dříve, než vznikl proces TD. Jedná se tak o kritický proud na poli TD, který zároveň upozorňuje na etickou spornost používání nálepkování vybrané skupiny lidí jako talentovaných a dopadem nálepkování pracovníků za talentované na jejich motivaci k učení a rozvoji (např. Downs & Swailes, 2013). Zároveň tyto kritické ohlasy upozorňují na vágnost teoretického či metodologického ukotvení, navíc často chybí kritická reflexe těchto teoretických či významových konceptů (Sparrow, 2019). Přesto je proces rozvoje talentů téměř vždy zvýrazněn jako klíčová složka řízení talentů, která je zase předkládána jako jedna z nejdůležitějších výzev, kterým dnes organizace čelí. Navzdory tomu vyvstávají skeptické názory, zda se rozvoj talentů liší od rozvoje lidských zdrojů, popř. zda představuje významnou změnu paradigmatu, pokud jde o to, jakým je učení a rozvoj konceptualizováno a praktikováno v organizacích. V přehledových studiích je obecně upozorňováno na to, že rozvoj talentů je významný, avšak nedostatečně vyvinutý a prozkoumaný koncept.

### **2.3. Definice talentu v procesu rozvoje talentů**

I když nelze popřít, že všichni zaměstnanci jsou hodnotní sami o sobě, jinak by nebyli nabíráni do organizace, talentový program tvrdí, že konkrétní jednotlivci nebo skupiny mají větší hodnotu tím, že přispívají ke strategickým cílům (McDonnell & Wiblen, 2021, s. 32). Jak dodávají autoři McDonnell a Wiblen (2021, s. 32), talent je sociálně a diskurzivně konstruovaný koncept s významy talentu vycházejícími z procesů vyjednávání, přičemž při utváření definujících charakteristik talentovaného subjektu (tj. jednotlivce) hraje roli řada zainteresovaných stran. Sociální skupiny rozhodují – a sociálně konstruují, co talent znamená v kontextu jejich organizace. Organizace a jejich vedení se musí rozhodnout – a konstruovat – co talent znamená v kontextu jejich vlastních potřeb a strategických imperativů. Přístup nejen k celému procesu rozvoje talentů, ale také k identifikování talentovaných, se napříč organizacemi liší, a to s ohledem na různorodost cílů, strategií a kultur napříč průmyslovými obory, existenci mnoha přístupů k tématu identifikace a rozvoje talentů a socio-kulturními kontexty (Meyers, Woerkom & Dries, 2013). Dalal a Akdere (2018) doplňují, že neexistuje žádný konzistentní náhled na to, kdo je talent. Proto je důležité nespádnout do pastí a

nepředpokládat, že termín se rovná sdílenému významu (McDonnell & Wiblen, 2021, s. 33). McDonnell a Wiblen (2021, s. 38) uvádí, že talent může být chápán ve čtyřech různých skupinách:

1. Inkluzivní přístup, aneb každý je talent,
2. Konkrétní jednotlivci (nadání)
3. Specificky určené dovednosti a schopnosti potřebné k výkonu pracovní role,
4. Specificky určená (klíčová) pracovní místa, role nebo pozice.

Např. Nijs et al. (2014, s. 182) operacionalizují talent jako afektivní složku, která funguje jako nezbytný předpoklad pro dosažení excelentního výkonu, tedy výkonu lepšího než dosahují ostatní (tj. srovnání interpersonální), nebo který podává konzistentně vysoký osobní výkon (tj. talent je posuzován intrapersonálně). Dle autorů talent *„označuje systematicky rozvíjené vrozené schopnosti jednotlivců, kteří jej rozvíjejí v činnostech, které mají rádi, považují je za důležité, a do kterých chtějí investovat energii. To umožňuje jednotlivcům podávat vynikající výkon v jedné nebo více oblastech lidského fungování, což lze rozlišit buď tak, že jsou výkonnější než ostatní jednotlivci stejného věku nebo zkušeností nebo podávají konzistentní osobní výkon“*.

Autoři Garraldo-Garraldo, Dries a González-Cruz (2013) analyzovali existující definice talentu a rozlišili dva základní přístupy k definici pojmu talent – talent jako objekt a talent jako subjekt. První přístup vnímá talentovaného člověka jako někoho, kdo disponuje přirozenými schopnostmi, zatímco u druhého přístupu se autoři tohoto směru zajímají o to, koho je možné jako talent označit, neboť se drží toho názoru, že talent není pouhá schopnost – s tím je pak spojen exkluzivní a inkluzivní přístup. Podobně Meyers, Woerkom a Dries (2013) rozlišují talent podle toho, zda jej organizace vnímá jako vrozenou schopnost nebo rozvinutelnou kompetenci. Meyers, Woerkom a Dries (2013) se ve své přehledové studii zabývali existencí různých přístupů k definování pojmu talent v návaznosti na nastavení řízení talentů, a zejména rozvoje talentů. Chápe-li totiž organizace talent spíše jako vnitřní, vrozenou schopnost, pak se koncepce může mnohem více zaměřovat spíše na identifikaci a udržení talentovaných zaměstnanců, jejich rozmisťování podle jejich hodnoty či podle hodnoty klíčových pozic, spíše než na jejich rozvoj. Tento přístup se přibližuje spíše k exkluzivnímu přístupu, neboť pracuje s předpokladem, že pouze někteří lidé mohou být talentovaní, a proto je nutné označovat zaměstnance podle jejich hodnoty či výsledků. Zatímco v případě, že je koncepce budována na předpokladu, že talent je možné v jedinci rozvinout, inklinuje se k důrazu na rozvojové praktiky a také k teoriím vyzdvihujícím důležitost vlivu okolního prostředí, např. sebenaplňující se prorocství a rovněž k inkluzivnímu přístupu k vymezení talentu. Jiné vymezení talentu se odvíjí

také od současných trendů na poli TD, které vedou k chápání pojmu talent jako někoho, kdo přináší inovativní myšlenky (viz výše podkapitola 2.1.).

Existuje tedy mnoho přístupů k definici pojmu talent, stejně jako k následné volbě strategií rozvoje talentů. Např. Dries (2013) však spatřuje v počtu existujících přístupů k definici a vnímání pojmu talent v organizačním prostředí problém. Součástí různých vymezení a přístupů může být totiž v praxi často se objevující intuitivní uchopení definice talentu a metod jeho rozvoje, např. s oporou o teorii sebenaplňujícího se proroctví bez kritické reflexe dopadu takového přístupu na zaměstnance konkrétní organizace v konkrétním kontextu.

## **2.4. Identifikace talentů**

Identifikace talentů, která je úzce spojená s definováním talentu v organizaci, může mít mnoho podob od intuitivních pocitů hodnotitelů, přes neformální procesy, které se zaměřují na konkrétní jedince s určitým „*faktorem X*“, až po systematické postupy s využitím různých technologií, kdy jsou všichni jednotlivci analyzováni podle předem připravených měřítek, jako např. pomocí tzv. 9 boxového matrixu, který dle předem nastavených kritérií (jako je právě definice talentu) hodnotí jednotlivce a podle toho systematicky vybírá talentované (McDonnell & Wiblen, 2021, s. 63). Prostřednictvím identifikace talentu se organizace snaží identifikovat konkrétní jedince, kteří mají pro organizaci vyšší hodnotu než ostatní, čímž dochází k diferenciaci pracovní síly (McDonnell & Wiblen, 2021, s. 53). Jedná se tedy o činnost orientovanou na úsudek, pomocí kterého jsou zaměstnanci hodnoceni ve srovnání se svými vrstevníky a ve vztahu k nim. Organizace tak při hodnocení pracovníků aplikuje určité hodnotící rámce, které vycházejí z definice talentu v dané organizaci a kontextu a určuje tak hodnotu jednotlivců<sup>11</sup>. V rámci identifikace talentů však také existují přístupy, které de facto kopírují definice a významy pojmu talent v organizačních kontextech. Jedná se o exkluzivní a inkluzivní přístup.

### **2.4.1. Exkluzivní přístup k identifikaci a rozvoji talentů**

Jak dokládá McDonnell a Wiblen (2021, s. 43), většina autorů je zastáncem konceptualizací exkluzivního přístupu upřednostňujícího diferenciaci pracovní síly (např. Gallardo-Gallardo & Thunnissen, 2016). S exkluzivní perspektivou jsou spojena tvrzení, že talent je individualistický západně-orientovaný koncept zdůrazňující nadprůměrného jedince, který může podávat výkony

---

<sup>11</sup> V bourdieovském slovníku se identifikace talentů spojuje s pravidly daného pole. Rozlišování toho, kdo je nebo není talent tak spadá na jednotlivce s daným profesním habitusem, který v tomto smyslu funguje jako diferencující a diferencovaný princip. Talent je tak de facto objektivizovaná subjektivita, tj. subjektivní reprezentace objektivní struktury daného pole (srov. Bourdieu, 1998; 2023).



podle svých schopností v dané oblasti (např. Gagné, 2004; Gallardo-Gallardo et al., 2013; Nijs et al., 2014). Tansley (2011) poznamenává, že talentovaní jedinci buď vykazují určité chování, které je považováno za hodnotné, nebo jsou hodnoceni jako vysoce výkonní a/nebo mají vysoký potenciál nebo určité silné stránky. Talentovaní jsou tedy jednotlivci, kteří jsou považováni za hodnotnější, protože více přispívají k aktivitám organizace, které jsou důležité pro její úspěšný chod. Individualistické koncepty talentu jsou také odvozeny z diskurzů potvrzujících důležitost vysoce výkonných a vysoce potenciálních jedinců (např. Michaels et al., 2001). Tento přístup tvrdí, že takoví jednotlivci mají potenciál dosáhnout vysoké úrovně úspěchu a jsou potenciálně představiteli příští generace vedoucích týmů (Tansley, 2011). Nijs et al. (2014) uvádějí, že nejčastěji se v praxi objevuje exkluzivní pojetí identifikace talentu. Jako talentovaní mohou být označeni pouze ti zaměstnanci, kteří splňují určitá kritéria organizace. Velmi často se jedná o zaměstnance, do kterých se, dle organizace, vyplatí investovat, protože obsazují či budou obsazovat pracovní role, které jsou pro firmu nejhodnotnější, resp. klíčové. V tomto pojetí jde tedy o vybranou skupinu lidí mezi všemi zaměstnanci organizace, do které se s větší pravděpodobností bude investovat více finančních prostředků. Účelem označování jedinců slovem talent je tedy investování do jedinců ze strany organizace, potažmo výnosem z jedinců při snaze o co nejmenší náklady ze strany organizace. Zaměstnanci označení za talentované jsou pro organizaci hodnotnějším lidským zdrojem než jiní zaměstnanci, kteří jako talentovaní označeni nejsou (Makarem, Metcalfe & Afiouni, 2019). Být označený za talent znamená být chápán jako konkurenční výhoda ve znalostní ekonomice, a proto je nábor a udržení talentovaných zaměstnanců jednou z největších výzev v mnoha organizacích (Mazurkiewicz, 2017).

Problémem exkluzivního přístupu může být fakt, že dochází k segregaci vybraných zaměstnanců podle organizací vytvořených kritérií, která stanovuje skupina autorit (zaměstnanci organizace ve vedoucích např. ve spolupráci se zaměstnanci oddělení rozvoje lidských zdrojů), čímž je vytvářen dominantní diskurz. Při nastavování kritérií je brána v potaz strategie organizace, tedy čeho chce organizace prostřednictvím svých zaměstnanců (nebo pozic, na které je dosadí) dosáhnout, a dále její kultura, tedy hodnoty, normy a sociální struktury určující (explicitně či implicitně) požadované vnímání a jednání zaměstnanců. Proces identifikace a rozvoje talentů je tak propojen s nastavením tohoto procesu, tedy s podmínkami, jinak řečeno také strukturami, které určují, jak by měl proces identifikace talentovaných zaměstnanců a jejich rozvoje probíhat. Z důvodu kritiky exkluzivního přístupu na argumentu segregace jedinců docházelo následně spíše k výběru klíčových pozic a vhodnému dosazování

„těch správných zaměstnanců“ na pozice, které mají pro organizaci strategickou hodnotu (Boudreau & Ramstad, 2005; Makarem, Metcalfe & Afiouni, 2017; Sparrow, 2019). Druhým obratem, který souvisel s kritikou, bylo přesměrování pozornosti od jednotlivce jakožto osobnosti spíše k chápání talentu jako specifických dovedností a schopností. Zatímco specifika toho, které dovednosti a schopnosti jsou důležité, se mohou měnit v souladu se strategickými cíli (McDonnell & Wiblen, 2021, s. 44). V exkluzivním přístupu se rovněž projevuje diskurz neoliberalismu, jehož rysem je podpora právě utilitárního přístupu k procesu rozvoje a vzdělávání, na což upozorňují např. Makarem, Metcalfe a Afiouni (2019), kteří uvádějí, že stále dochází ke klasifikaci pracovníků s ohledem na to, zda jsou hodnotní a méně hodnotní, což neguje diskurzy inkluze a diverzity. Exkluzivní přístup považují za elitářský a utilitární a vedoucí ke komodifikaci lidí. Přesto je využíván, protože je zároveň argumentem pro odlišení od oblasti HRD. S výše zmíněnou kritikou tak přichází s otázkou zpochybnění nutnosti používat pojem talent, viz např. Tansley (2011, s. 267), který se ptá, proč nepoužít jakýkoli jiný termín jako jsou např. dovednosti, znalosti nebo kompetence.

#### **2.4.2. Inkluzivní přístup k identifikaci a rozvoji talentů**

Mají-li být všichni zaměstnanci označeni za talentované, je zvolen inkluzivní přístup k rozvoji talentů, který je v organizacích podporován také z důvodu, který často uvádějí kritici exkluzivního přístupu, a sice že exkluzivní přístup je ve skutečnosti elitářský (Makarem et al., 2019; Sparrow, 2019). V souladu s kritickými ohlasy, Makarem et al. (2019) upozorňují na to, že rozvoj talentů by měl spíše pomáhat lidem v jejich rozvoji v souladu s organizační potřebou. McDonnell a Wiblen (2021, s. 42) uvádějí, že organizace v tomto případě chápou talent jako něco, co je vlastní každému a je základem primárního zdůvodnění, proč byli vybráni jako zaměstnanci organizace. V důsledku toho je status talentovaného spíše něco, co je automaticky jedincům přiděleno při výběru zaměstnanců. Podobnými otázkami se zabývali také Rezaei a Beyerlein (2017), když zmiňují, že rozvoj talentů by měl mít výsledky jak na úrovni jedince, tak na úrovni organizace, tedy v procesu rozvoje talentů by se mělo jednat o vyváženou kombinaci mezi organizačními a individuálními potřebami. Swailes, Downs a Orr (2014) dodávají, že je důležité se zaměřovat na to, co lidé sami chtějí, co je pro ně důležité a podporovat tak sebereflexi jedince ve vztahu k jeho kariérovému a profesnímu rozvoji. Takové nastavení by pak vedlo spíše k inkluzivnímu přístupu, ve kterém pro rozvoj autoři využívají tzv. rozvoj založený na schopnostech (Sen, 1999), čímž se vymezují vůči dominujícímu výkonnostnímu paradigmatu, či jinak ekonomizujícímu proudu. Inkluzivní přístup má tedy blíže k humanitnímu proudu ve vzdělávání dospělých, resp. k učicímu se paradigmatu, protože bojuje proti

elitářskému pojetí vzdělávání zaměstnanců na pracovišti. Právě tyto myšlenky je možné najít v dřívě zmiňovaném Bélangerovi (2016).

## **2.5. Ekonomizující, psychologizující a vzdělávací diskurz v TD**

Mezi již existujícími přehledovými studiemi k tématu TD lze identifikovat ekonomizující, psychologizující a vzdělávací diskurz k problematice TD.

### **2.5.1. Ekonomizující diskurz**

Ekonomizující diskurz lze charakterizovat proměňujícími se ekonomickými podmínkami, kdy se na trhu práce začaly více oceňovat znalosti (Sparrow, 2019) a do rozvoje a vzdělávání se tak dostával značně utilitární přístup, to znamená, že získané znalosti mají být využívány v praxi (Liessmann, 2018). Talent je v tomto proudu literatury chápán jako lidský kapitál a potenciál ve spojitosti s výkonem. Zaměřenost na výkon a praktické využití shrnuje Dries (2013), která se ve své přehledové studii zabývala studiemi k tématu vymezení pojmu talent v oblasti řízení a rozvoje talentů a také teoretickými perspektivami, o které se autoři těchto studií opírají. V perspektivě řízení lidských zdrojů je řízení talentů operacionalizováno zejména prostřednictvím teorie lidského kapitálu, a proto jsou při definici talentu využívány teorie tzv. zaměřené se na zdroje, na kapitál, a také na teorii sociální směny. Podobně Gallardo-Gallardo, Nijs, Dries a Gallo (2015) zjistili, že většina empirických studií se opírá o teorie, které jsou založeny na přístupu práce s lidskými zdroji (42 článků) a o teorie lidského kapitálu (84 článků) se zaměřením na klíčové pracovní pozice. Ústředním principem teorií založených na zdrojích je, že lidé mohou být zdrojem udržitelné konkurenční výhody; tzn. talent je měřen jeho hodnotou pro organizaci. Proto jsou tyto teorie často spojovány s teoriemi lidského kapitálu, který je operacionalizován takovým způsobem, aby mohl být měřen. Právě Gallardo-Gallardo a Thunnissen (2015) a Sparrow (2019) zjišťují, že většina studií je zaměřena na řízení a rozvoj talentů z pohledu organizace, a pouze menší část je zaměřena na zkoumání této problematiky z hlediska jednotlivce. Ekonomizující diskurz de facto odpovídá paradigmatu výkonu na poli HRD a lze v něm identifikovat v nejobecnější rovině definici talentu jako lidského kapitálu (pro podporu vysokého výkonu) a lidského potenciálu (Gelens et al., 2014).

### **2.5.2. Psychologizující diskurz**

S jiným úhlem pohledu na lidský potenciál přichází autoři psychologizujícího pojetí. Toto pojetí se rovněž objevuje i v organizačním prostředí, ovšem pojem lidský potenciál je zde chápán spíše jako potenciál k učení, tedy jako „*komplex schopností a motivačních, sociálních, kulturních, sociopolitických a dalších faktorů*“, které stojí za tím, že různí lidé dosahují různých

studijních a profesních výsledků (Borland, 2005, s. 1). V současné literatuře lze nalézt několik různých pohledů, které zdůrazňují odlišné aspekty této definice s odlišnými implikacemi pro vzdělávání. Kritickou reflexi těchto studií provedli Mudrák a Zábrodská (2013), kteří uvádějí tři hlavní přístupy či vlny teorií, které se historicky objevují k tématu lidského potenciálu. První vlna teorií definovala potenciál jako relativně stabilní schopnosti či nadání, tedy na to, co člověk je. Druhá vlna zdůrazňuje při definici lidského potenciálu vliv přípravy a vnějších sociálních podmínek, tedy toho, co člověk dělá. Třetí vlna pak klade důraz na subjektivní motivační faktory, tedy na to, co si člověk myslí (Mudrák & Zábrodská, 2013, s. 201). Autoři považují za důležité se zabírat pojmem lidský potenciál z konstruktivistické perspektivy, a analyzovat různé psychologické pohledy na to, co tvoří lidský potenciál k výkonu, neboť chtějí poukázat na některé limity různých psychologických teorií a z toho vyplývajících důsledků. Předmětem analýzy jsou tedy psychologické koncepce včetně jejich závěrů a dopadů na podobu vzdělávání.

První vlna teorií je nazvána jako teorie nadání – lidský potenciál je chápán jako nadání, resp. nadání je nutná podmínka toho, aby měl člověk potenciál. Mudrák a Zábrodská (2013) upozorňují na to, že mezi autory tohoto směru se nejčastěji kromě schopností objevuje také řada ovlivnitelných faktorů, jako je motivace a vhodné vývojové podmínky, přesto se udržuje relativně stabilní náhled na nadání jakožto na biologicky determinovaný rys, který lze měřit pomocí testů IQ. Kromě toho, různí autoři tvrdí odlišné vymezení toho, kolik lidí je nadaných, např. 2 % populace (Lupkowski-Shoplik et al., 2003), 10 % populace (Gagné, 2004) či 25 % populace (Renzulli, 1986). Právě např. Collins a MacNamara (2017) definují talent jako schopnost jednotlivce pro dosažení potřebné úrovně odbornosti. O talentu uvažují z hlediska vstupů a výstupů. Vstupy pro talent jsou např. nadání a vrozené vlastnosti, vlohy a schopnosti, které člověka řadí mezi 10% nejlepších mezi jeho vrstevníky. Talent jsou pak systematicky rozvíjené schopnosti nebo kompetence na úroveň, která jednotlivce řadí mezi nejlepších 10% aktivních jedinců v určité oblasti, což je výstup rozvoje talentů. Autoři se opírají o Gagného diferencovaný model nadání a talentu DMGT (Gagné, 2004) a považují ho za užitečný způsob, jak uchopit proces rozvoje talentů. V podstatě DMGT popisuje proces koučování, který transformuje nadání, resp. přirozené schopnosti (vstupy) do expertního výkonu nebo talentu (výstup) prostřednictvím učení a praxe. Jedinci mají tedy určité nadání a potenciál a ten je třeba rozvinout v talent. Dle Mudráka a Zábrodské (2013) autoři spadající do této skupiny, přibližují pojetí potenciálu k socioekonomickému statusu, a z toho důvodu k němu přistupují jako k měřitelné jednotce. Jestliže se tedy vychází z předpokladu, že optimální úroveň výkonu závisí na relativně stabilních schopnostech či nadání, pak je doporučováno rozdělovat studující podle

relativní úrovně nadání, a zdůrazňována je časná identifikace nadaných, což dává za vznik kategoriím jedinců, které jsou založeny na rozdílech mezi předpokládaným nadáním a skutečnými výsledky. Tento přístup může mít dále vliv na sebepojetí jedinců, neboť je-li nastavená hranice počtu nadaných, pak se může jedinec vnímat jako nedostatečně nadaný. Případně to může znamenat určitou míru tlaku pro ty, kteří jsou označeni za nadané. Pokud totiž nenaplnují očekávání adekvátního výkonu k jeho nadání, pak je něco v nepořádku buď s ním, nebo s jeho okolím. Tato norma tedy může mít negativní vliv na motivaci k dalšímu rozvoji. Odpovědnost je totiž přenášena na sociální okolí jedince (Mudrák & Zábrodská, 2013).

Druhou vlnou teorií jsou teorie přípravy, jak ji autoři (Mudrák & Zábrodská, 2013) nazývají. Vychází z kognitivní psychologie a primárně ze studia dospělých lidí, kteří si osvojili určitou znalost nebo dovednost, ve které jsou schopni konzistentně podávat excelentní výkon. Hlavní otázkou v tomto proudu literatury tedy je, jak se strukturují znalosti a dovednosti, které v pozadí takových výkonů stojí. Představitelé tohoto přístupu přitom docházejí k závěru, že rozhodujícím faktorem je dlouhodobá kvalitní příprava, obvykle trvající déle než deset let a deset tisíc hodin (např. viz Ericsson et al., 2009). Kritika těchto přístupů směřuje zejména na předpoklad, že se lidé liší ve svých základních kognitivních funkcích. Právě Ericsson et al. (2009) je jedním z těch, který je přesvědčen, že rozvoj u dospělých lze podpořit technikou „*deliberate practice*“ – tedy získávání zkušeností pomocí vyhledávání takových situací, ve kterých se setkává dospělý s neúspěchem, který ho rozvíjí. V tomto myšlenkovém rámci jsou možnosti pro rozvoj talentu velmi omezené, neboť vše záleží na výsledku soutěže mezi vrstevníky. Tato soutěž se dá přirovnat k pomyslnému boji o lepší pozice. Nicméně do boje jsou lidé připraveni stejně – každý může dosáhnout výjimečných úspěchů, pokud je ochoten vynakládat dostatečné úsilí a prokazuje vytrvalost a individuální odpovědnost za svůj rozvoj. Tento diskurz může opět přispívat k zakrývání a udržování některých (například sociálně-ekonomických) nerovností ve společnosti, přičemž slovy Mudráka a Zábrodské (2013), akcent na možnost uspět se také snadno může transformovat do povinnosti uspět, kdy jedinci mohou být stigmatizováni za to, že i přes příležitost k tréninku nedosáhli adekvátního výkonu.

Teorie motivace, tedy třetí vlna v oblasti psychologické literatury, dle Mudráka a Zábrodské (2013), zahrnuje takové autory, kteří se zabývají subjektivními důvody, proč se člověk rozhodne investovat energii do určité aktivity. Lidský potenciál je tedy definován prostřednictvím motivace k výkonu. V pozadí stojí zejména Bandurova teorie sociálního učení, dále kognitivní psychologie zaměřena na zpracovávání informací a Kellyho teorie sociálních konstruktů, úplným základem je pak pragmatická psychologie Johna Deweyho (1938; Mudrák

& Zábrodská, 2013). V tomto diskurzu je důležité, jak jedinci interpretují svět okolo sebe, neboť dle toho se rozvíjí. Studující jsou v tomto pojetí konstruováni jako aktivní činitelé, kteří rozhodují o svém vývoji vlastními volbami a úsilím. Vnější podmínky tak nepůsobí na jedince přímo, ale zprostředkovaně ovlivňují jeho (vědomé či nevědomé) volby. V teoriích výkonové motivace je pak lidský potenciál konstruován prostřednictvím přesně vymezených a operacionalizovaných konstruktů souvisejících s různými motivačními procesy (Mudrák & Zábrodská, 2013). Teorie tohoto diskurzu přistupují k potenciálu pragmaticky, neboť se nezabývají podstatou lidského potenciálu, ale především výsledným efektem. I zde lze najít důraz na autonomii jedince a individuální odpovědnost za vlastní výsledky. Důsledkem tohoto diskurzu je přisuzování významu zpětné vazbě, kterou člověk dostává od svého sociálního okolí (a co může měnit jeho interpretování světa) a také odměnám.

Společným znakem všech tří analyzovaných přístupů je, že zdůrazňují meritokratické vidění světa, ve kterém jsou determinujícími faktory úspěchu talent nebo úsilí a člověk je osobně odpovědný za své postavení ve společnosti, zatímco sociální, ekonomické a politické faktory jsou upozadřovány (Mudrák & Zábrodská, 2013, s. 212–213). Lidský potenciál je hodnocen na základě velmi různorodých systémů měření, aniž by byla věnována dostatečná pozornost kritériím, na kterých je toto měření založeno, a dalším s tím spojeným otázkám: co přesně daná kritéria měří, kdo tato kritéria stanovuje, a s jakými důsledky. Tento způsob konstruování lidského potenciálu přitom může legitimizovat existující rozdíly mezi skupinami různého statusu a zdůrazňovat odpovědnost za vlastní situaci souvisí například s tím, že lidem s vyšším statusem jsou přisuzovány vyšší zásluhy (Jost, Pelham & Carvallo, 2002) či lidé s nízkým statusem jsou považováni za osobně odpovědné za svou špatnou situaci (Cozzarelli, Wilkinson & Tagler, 2001). Představované teorie vznikly a jsou rozvíjeny převážně v USA, kde jsou meritokratická přesvědčení silně zakořeněna (McCoy & Major, 2006). Jak autoři uvádí, v současné době se dostává těmto přístupům stále větší pozornosti i v českém kontextu, což je v mnoha ohledech pozitivní, neboť jejich poznatky mohou velkému množství studujících pomáhat realizovat vlastní potenciál a prospívat tak jednotlivým studentům i společnosti, zároveň je však důležité reflektovat sociálně konstruovanou povahu těchto přístupů a také roli, kterou mohou hrát ve vytváření vzdělávacích praktik a interpretačních rámců, zvyhodňujících, či znevýhodňujících různé skupiny jedinců (Mudrák & Zábrodská, 2013, s. 212 – 213).

Mudrák se Zábrodskou (2013) odhalují za konstrukcí lidského potenciálu také vliv různých diskurzů. Na jedné straně se tak objevuje diskurz konzervativní (důraz na vrozené faktory), na druhé straně je patrný diskurz akcentující vliv prostředí odrážející liberální postoje. Teorie

nadání tak mohou reprezentovat konzervativní diskurz, v němž jsou sociální nerovnosti nahlíženy jako stabilní a neměnné, neboť konzervatismus upřednostňuje udržení stávajícího řádu ve společnosti, tudíž hierarchie je nevyhnutelnou součástí každé společnosti. Reálný dopad může tento diskurz mít v rozdělování učících se na základě zjištěné úrovně schopností, nutnost plně rozvinout svůj potenciál a využívat jej pro společnost. Naopak, neoliberální diskurz zdůrazňuje rovnocenné šance pro všechny, individualitu a individuální odpovědnost za vlastní výsledky a volnou soutěž, dále neexistenci stabilních rozdílů mezi lidmi, možnost rozvoje díky získávání zkušeností, nutnost přípravy, na druhou stranu však silnou ideu jakési soutěže o ta nejlepší místa ve společnosti. Společným základem konzervativního i neoliberálního diskurzu je povinnost o neustálé zdokonalování, rozvoj, zvyšování výkonu ve prospěch společnosti. Mudrák se Zábrodskou (2013) upozorňují na nedostatečné věnování pozornosti na nastavovaná kritéria výběru talentů, tedy kdo je nastavuje, co přesně měří a jaké jsou jejich důsledky.<sup>12</sup>

### **2.5.3. Vzdělávací diskurz**

Vzdělávací diskurz odpovídá učícímu se paradigmatu v poli HRD a blíže humanitnímu přístupu ke vzdělávání dospělých (viz Bélanger, 2016). Objevuje se zde zejména zaměření na organizační učení zohledňující potřeby jedinců a zaměření se na informální i individuální učení (Garavan, Carbery & Rock, 2012; Rezaei & Beyerlein, 2017). Dále Milani, Setti & Argentero (2021) ve své přehledové studii zmiňují důraz na zkušenostní učení a schopnost (agilitu) učení. Autoři upozorňují na to, že v procesu řízení talentů je na talent nahlíženo zejména z pohledu teorie lidského kapitálu, neboť předpokladem této teorie je, že investice do lidského kapitálu poskytuje ekonomickou hodnotu a konkurenční výhodu pro organizace. Agilita učení však může pomoci rozluštit vztah mezi výkonem a potenciálem a zvýšit predikci potenciálu zaměstnance nad rámec standardní predikce podle pracovního výkonu. Jak uvádí také Dalal a Akdere (2018), proces rozvoje talentů proto dle autorů musí být méně normativní a mnohem více zaměřený na potřeby individuální. Dále má tento proces sloužit k prohloubení vztahu mezi

---

<sup>12</sup> Podobně se různými přístupy ke konstrukci pojmů nadání, talent a potenciál staví Hříbková (2007). Rozlišuje kognitivní přístup, osobnostně-vývojový a sociálně-kulturní přístup. Kritériem pro toto rozlišení jsou faktory, na které byl v daném přístupu brán zřetel při definování výše uvedených pojmů. Autorka mimo tyto přístupy uvádí také možnou orientaci na zjišťování potenciálu, předpokladů jedince nebo na podávané výkony. V tomto případě se, dle autorky (2007, s. 9) jedná o psychometrický přístup s cílem měřit potenciál a předpoklady k výkonu, a poté o expertní přístup s cílem zkoumat studium výkonů, podmínek jejich dosahování a možností jejich zkvalitňování. Na potenciál se dá usuzovat z výkonu a kvalita a kvantita výkonu je posuzována podle společenských, sociokulturních nebo věkových měřítek, která jsou v průběhu času proměnlivá. Navíc uvádí, že potenciál může být chápán jako latentní složka talentu, zatímco manifestní složkou je výkon (2007, s. 40–48). Lidský potenciál tak lze chápat jako tu složku, která je skrytá, protože primárně je usuzováno z výkonu jedince, teprve na základě výkonu lze usuzovat na potenciál.

zaměstnanci a zaměstnavatelem ke zlepšení adaptace zaměstnanců vůči měnícím se podmínkám (Rezaei & Beyerlein, 2017).

Výše představené přístupy vyplývající z dosavadních přehledových studií ukazují, že existuje řada přístupů a diskurzů k definování pojmu talent v organizačním prostředí. Definice však záleží také na širším kontextu (sociálním, historickém, ekonomickém i kulturním a v neposlední řadě organizačním). Ekonomizující a vzdělávací diskurz na poli TD odpovídá paradigmatu výkonu a učení na poli HRD. Zatímco ekonomizující diskurz je úzce spojen s definicí talentu jako lidského kapitálu, vzdělávací diskurz chápe talent jako schopnost k jednání, resp. učení, přičemž větší důraz je dáván na samotné učení a rozvoj jak na individuální úrovni (např. prostřednictvím zkušenostního učení), tak na týmové a organizační úrovni. Ekonomizující diskurz může být nebezpečný v tom, že upřednostňuje ekonomizující definice talentu a volí přístupy k rozvoji včetně nastavování takových kontrolních a hodnotících norem pro vzdělávací procesy dospělých, které mohou preferovat zjednodušující přístupy, které však odpovídají na poptávku, jak co nejlépe pracovat s talenty, přestože může být téma rozvoje talentů mnohem komplexnější, a přestože samotní jedinci, ačkoliv mají pocit, že je rozvíjen jejich talent, mohou být de facto pouhými „produkty“ organizace, v případě, že nejsou schopni kritické sebereflexe. Lidé se tak mohou stát zdroji i produkty zároveň, jak poukazují například přístupy k analýze kariéry.<sup>13</sup> Psychologizující diskurz se do tematiky rozvoje talentů dostává prostřednictvím psychologického vymezení pojmu talent a také často jeho vymezení vůči pojům nadání a lidský potenciál (který má přesah do ekonomizujícího diskurzu). Proto některé organizace mohou reflektovat i psychologizující pojetí při snaze konstruovat pojem talent a s ním proces jeho identifikace a rozvoje. Práce Mudráka se Zábrodskou (2013) je příkladem toho, jak různé psychologické teorie konstruují pojem talent a lidský potenciál a jejich užití v praxi může přinášet různé důsledky na jednání lidí, včetně jejich rozvoje a vzdělávání. Psychologizující diskurz je tak jednou z optik, v těsné blízkosti s diskurzem vzdělávacím, který by měl přinášet spíše optiku teorií učení a vzdělávání dospělých.

---

<sup>13</sup> To nakonec uváděl i Bauman již v 70. letech minulého století (1967, s. 76–77), když se věnoval tématu kariéry na pozadí americké ideologie kariéry fungující na principu „*budu-li dbát na dobro instituce, pak instituce bude dbát o mé dobro*“, což bylo nezbytnou složkou souboru myšlenek, který je vymezován jako „*americký sen*“. Jednalo se spíše však o sociální mýtus, který upevňoval systém a podporoval věrnost lidí k tomuto systému v podmínkách panujícího institucionalizovaného kapitalismu, který vytvářel z lidí, již jsou mu podřízeni, objekty, nikoliv subjekty společenského jednání. Role subjektů je potom rezervována pouze pro ty, kteří se na vrchol kariéry dostali mnohem dříve. Ti ostatní, kteří by také toužili po vyšších pozicích tak nemají šanci, neboť nesplňují přesně daná kritéria role, která má sloužit pro reprodukci moci. V tomto případě lze uvažovat stejně i v tématu rozvoje talentů – nemusí jít však nutně o vyšší pracovní pozice, nýbrž o zařazení do talentového programu, neboť talent může být chápán jako hybatel změn a inovací v dané organizaci a může tak mít větší podíl na reprodukci moci.



Po prostudování výše představených (přehledových) studií k tématu TD se nabízela otázka, zda se výše uvedené diskurzy objevují také mezi teoriemi používanými pro současný výzkum pole TD v poslední dekádě. V posledních dvou dekádách se publikace totiž zaměřovaly zejména na analýzu rozdílných přístupů k definicím talentu (např. Garraldo-Garraldo, Dries & González-Cruz, 2013; Dries, 2013), teoretické rámce nastavování procesu rozvoje talentů a jeho efektivitu (např. Razaeli & Beyerlein, 2017; Dalal & Akdere, 2018) a v neposlední řadě se studie věnovaly kritické reflexi TD v kontextu historického vývoje HRD (např. Sparrow, 2019). Přes uvedené badatelské snahy tak bylo zjištěno, že v současnosti chybí studie, která by se věnovala oblasti TD ve vztahu k opěrným teoriím HRD. Doposud tedy nedošlo k systematizaci výzkumného pole na základě klíčových teorií, které jsou používány jako východisko pro výzkum. Z toho důvodu bylo cílem provedené systematické studie popsat a systematizovat používání teorií ve výzkumu TD. Pro naplnění tohoto cíle byly položeny výzkumné otázky, které směřovaly na zjištění toho, prostřednictvím jakých teorií je v současnosti TD zkoumán, jaké dílčí teorie HRD převládají ve výzkumu TD, nakolik se při zkoumání TD projevují aktuální trendy ve vývoje HRD teorií a zda ve výzkumu TD dominují teorie učení a vzdělávání, protože TD je primárně orientováno na rozvoj a učení dospělých<sup>14</sup>.

## 2.6. Teorie TD

Výsledky systematické přehledové studie jsou znázorněny ve schématu č. 2 níže. Schéma ukazuje teorie použité pro výzkum pole TD poslední dekády. Výsledky jsou uspořádány tak, že pro jednotlivé studie ukazují zařazení do skupiny teorií s ohledem na použitou teorii pro daný výzkum, autora/autorku studie, počet studií, které danou teorii využívá a pro doplnění kontextu také typ časopisu a využití dané teorie pro výzkumný design. U sedmi studií bylo možné identifikovat více zdrojových teorií, proto celkový počet studií zařazených do této přehledové studie není shodný s počtem studií ve schématu č. 2. Skupiny teorií jsou řazeny postupně ve stejné logice jako ve schématu č. 1, tedy od teorií, které tvoří základní opěrné nožky HRD, následují teorie učení a vzdělávání dospělých a nakonec teorie, které tvoří vlastní skupinu a nebylo možné je zařadit mezi již existující kategorie teorií HRD.

První a nejpočetnější, skupinu teorií představují *sociologické teorie*. Mezi sociologickými teoriemi, které jsou zmíněny výše v rámci vývojových tendencí HRD, byla nejčastěji používaná *teorie sociální směny* (východiska Homans, 1958; Blau, 1964), dále *teorie generací* (východisko Mannheim, 1928) *teorie sebenaplňujícího se proroctví* (východisko

---

<sup>14</sup> Srov. Nanakova & Dopita (2024, přijato k publikování).

Merton, 1948), *teorie genderu* (východiska Harding, 1982; 1983) a *teorie sociologického neoinstitucionalismu* (východisko Meyer & Rowan, 1977; DiMaggio, 1998). *Sociologické teorie* byly často používány společně s *psychologickými teoriemi*. Mezi psychologické teorie jsou řazeny *teorie sociální identity* (Tajfel & Turner, 1979), *teorie Pygmalionského a Golem efektu* (Rosenthal & Jacobson, 1968) a *teorie psychologické smlouvy* (Argyris, 1960; Schein, 1971). Nachází se zde také *teorie regulačního zaměření* (Higgins, 1997, 2012). Druhou nejpočetnější skupinou teorií jsou *etické teorie*, které se pro výzkum oblasti TD objevily v sedmi studiích. Zařazujeme zde *teorii organizační rétoriky* (Cheney et al., 2004), *teorii organizační spravedlnosti* (Greenberg, 1990) a tzv. *schopnostní přístup* (Sen 1992; 1999). V neposlední řadě i *teorii paradoxu* (Koot et al., 1996). Třetí skupinu teorií tvoří *teorie učení a vzdělávání dospělých*, které byly nalezeny u čtyřech studií. Ty byly zaměřeny zejména na *organizační učení* (Argyris & Schön, 1978; 1996; Argyris, 1999; 2017; Senge, 1990), *rozvoj kompetencí* a *teorie kariérových voleb a rozvoje* (Super, 1957; 1981; 1990) a *sociálně kognitivní teorie kariéry* (Lent et al., 1994; 2000; 2005). Čtvrtou skupinu teorií tvoří *ekonomické neoklasické teorie*, taktéž u čtyřech studií. Mezi neoklasickými ekonomickými teoriemi byla nejčastěji používaná *teorie rozdělování pracovní síly* (Huselid & Becker, 2011; Collings, 2017). U dvou studií se objevuje *antropologická teorie*, konkrétně *teorie přechodových rituálů* (van Genneep, 1960), která byla pro výzkum použita společně s *teorií sociální identity*.

Schéma č. 2: Přehled základních teorií TD (vlastní zpracování)

Skupina teorií v TD	Teorie	Autor	Četnost
Sociologické teorie	Teorie sociální směny (Homans, 1958; Blau, 1964)	Björkman et al. (2013) Gelens et al. (2014) Khoreva et al. (2017)	3
	Teorie sebenaplňujícího se prorocství (Merton, 1948)	Meyers & Woerkom (2014)	1
	Teorie genderu (Harding, 1982; 1983)	Festing et al. (2015)	1
	Generační teorie (Mannheim, 1928)	McCracken et al. (2016) Vilčiauskaitė et al. (2020)	2
	Teorie sociologického nového institucionalismu (Meyer & Rowan, 1977; DiMaggio, 1998)	Ewerlin & Süss (2016) Skuzza et al. (2013) Whysall et al. (2019)	3
			<i>n = 10</i>
Ekonomické neoklasické teorie	Teorie diferenciacie pracovní síly (Huselid & Becker, 2011; Collings, 2017)	Guerci & Solari (2012) Swales & Blackburn (2016) Valverde et al. (2013)	3

	Konfigurační přístup (Doty et al., 1993; Meyer et al., 1993; Delery & Doty, 1996)	De la Calle-Duran et al. (2021)	1
<i>n = 4</i>			
	Pygmalion and Golem efekt (Rosenthal & Jacobson, 1968)	Swales & Blackburn (2016) Meyers & Woerkom (2014)	2
Psychologické teorie	Teorie psychologické smlouvy (Schein, 1971)	Höglund (2012) Dries & De Gieter (2014)	2
	Teorie regulačního zaměření (Higgins, 1997; 2012)	Kichuk et al. (2019)	1
<i>n = 5</i>			
	Teorie organizační rétoriky (Cheney et al., 2004)	Huang & Tansley (2012)	1
Etické teorie	Teorie organizační spravedlnosti (Greenberg, 1990)	Gelens et al. (2014) Swales & Blackburn (2016) Guerci & Solari (2012)	3
	Teorie paradoxu (Koot et al., 1996)	Daubner-Siva et al. (2018) Valverde et al. (2013)	2
	Schopnostní přístup (Sen, 1992, 1999)	Downs & Swales (2013)	1
<i>n = 7</i>			
	Organizační učení (Argyris, 1999; Senge, 1990)	Oltra & Vivas-López (2013) Gold et al. (2016)	2
Teorie učení a vzdělávání	Rozvoj kompetencí	Nilsson & Ellström (2012)	1
	Teorie kariérního rozvoje (Super, 1957, 1981, 1990) Sociálně kognitivní kariérová teorie (Lent et al., 1994, 2000, 2005)	Kichuk et al. (2019)	1
<i>n = 4</i>			
Antropologické teorie	Teorie přechodových rituálů (van Gennep, 1960)	Tansley & Tietze (2013) Tansley et al. (2016)	2
<i>n = 2</i>			

Silný důraz na sociologické a etické teorie v poli TD jsou přisouzeny zejména vývojovým trendům v oblasti HRD. Sociologické teorie (společně s antropologickými teoriemi) pak přinášejí možnosti porozumění různým potřebám pracovníků s ohledem na gender a

generační rozdíly. Tato problematika se rovněž odvíjí od uplatňování inkluzivního přístupu vůči pracovníkům, neboť základním princem je především rovnost mezi jednotlivci a jejich možnostmi rozvoje. V kontextu generační teorie lze tak uvažovat o vymezení talentové skupiny podle toho, o jakou generaci se jedná. McCracken, Currie a Harrison (2016) se zaměřují na mladší generaci a uvádějí, že organizace si musí mnohem více uvědomovat typy dovedností, které od absolventů vyžadují a dále potřebují porozumět, jak přilákat absolventy, kteří jsou na trhu práce a jak je udržet. Co se týče genderu, Festing, Kornau a Schäfer (2015) zkoumají problematiku řízení a rozvoje talentů kriticky prostřednictvím kategorie genderu, neboť uvádějí, že v identifikaci talentů je nedostatek transparentnosti, a proto zjišťovali, za jakých podmínek může být proces řízení a rozvoje talentů nastaven inkluzivně s ohledem na genderová kritéria, což znamená, že všichni by měli mít stejné šance být identifikováni jako talentovaní a stejné šance se rozvíjet. Sociologické teorie se dále zaměřují na porozumění jednání (a utváření identity) pracovníků v případě, že jsou označeni za talentované. Teorie sociální směny je tak svým pojetím blízká k teorii psychologické smlouvy, ale také teorii pygmalionského a golem efektu psychologizujícího přístupu. Z teorie sociální směny vychází také teorie sebenaplnujícího prorocství. Prorocství (resp. předpovědi) totiž dle Mertona (1948) mění objektivní podmínky situace, neboť lidé reagují nejen na objektivní podmínky situace, ale také na význam, které pro ně situace má, jak v jiném kontextu popisuje i koncept definice situace (Thomas & Thomas, 1928, s. 571-572). Jedná se de facto o stejnou myšlenku ukotvenou v různých vědních disciplínách (ve vzdělávání dospělých např. Matoušův efekt; Merton, 1968 v např. Dai, D. Y., & Li, X., 2022), která může být právě využívána také jako pro či proti argument pro ekonomizující pojetí procesu rozvoje talentů. Nálepka talent tak může mít buď pozitivní, nebo také negativní dopad na rozvoj pracovníků takto označených a neoznačených. Společně s výše uvedenou teorií sociální směny a psychologické smlouvy se často objevují právě teorie diferenciací pracovní síly (Huselid & Becker, 2011; Collings, 2017) a konfigurační přístup (Doty, Glick & Huber, 1993; Meyer, Tsui & Hinings, 1993; Delery & Doty, 1996), které jsou zařazeny do ekonomických teorií.<sup>15</sup> Nakonec teorie sociologického neo-institucionalismu poukazuje na důsledky, pokud jsou ekonomizující vzorce fungování globálních organizací aplikovány v lokálních podmínkách, kde mohou být nejasné. Ewerlin a Süß (2016) přicházejí s myšlenkou tzv. institucionálního isomorfismu, což znamená, že firmy se podle v praxi realizovaných „benchmarkingů“ vzájemně srovnávají a zavádějí shodné procesy, protože se

---

<sup>15</sup> Diferenciací pracovní síly je dáována do spojitosti také s teorií lidského kapitálu a teoriemi založenými na zdrojích (např. Barney, 1991), což znamená, že trvalých konkurenčních výhod firma dosáhne tehdy, pokud má takový soubor lidských zdrojů, který se liší od ostatních firem.

jedná o aktuální trend. Ačkoliv se autoři Skuza et al. (2013) sami explicitně nezařazují mezi ty, kteří používají pro zkoumání rozvoje talentů teorii neoinstitucionalismu, lze je do tohoto proudu rovněž přiřadit, neboť srovnávají polské organizace a jejich nastavení procesu řízení a rozvoje talentů vůči západním standardům, tedy západním kulturním vzorcům, které však mohou ve skutečnosti způsobovat soutěživost, strach z toho být nahrazen a nedostatečnou podporu na pracovišti. Navíc mohou být talentovaní vnímáni jako hrozba. Zmiňované západní standardy neboli normy se nesou v duchu neoliberalistického myšlení, jakkoli tento fakt autoři nepojmenovávají, neboť podporují soutěživost mezi talenty, upřednostňují ideu performativity a leadershipu, tedy sadu kompetencí vhodnou pro vedení lidí (srov. Skuza et al., 2013).

Etické teorie tak mohou být chápány jako důležité pro nastavování spravedlivých podmínek na pracovišti, pokud dochází k explicitnímu rozdělování pracovníků na talentované a implicitnímu na ne-talentované. Snahou studií se zázemím v etických teoriích bylo poukázat na problematiku jazyka a rétoriky při užívání pojmu talent v organizačním prostředí v rámci formalizovaných procesů řízení a rozvoje talentů, problematiku vnímané spravedlnosti, což může mít následný efekt na motivaci pracovníků a případně na nedomyšlené důsledky, resp. paradoxní situace, které z označení za talentovaného můžou vznikat, např. že být označen za talent ve skutečnosti může znamenat pouze větší míru odpovědnosti a úkolů.

Antropologické teorie pak přinášejí zcitlivující přístup pro porozumění proměny identity člověka v závislosti na získání takové nálepky v pracovním procesu zvaném rozvoj talentů, resp. porozumění procesu stávání se talentem v kultuře organizace z antropologické perspektivy.

Pokud se blíže podíváme na psychologizující přístup, můžeme identifikovat pouze omezenou variaci dílčích teoretických přístupů ve srovnání s těmi, které jsou uvedeny pro pole HRD. To lze přisuzovat menšímu důrazu na porozumění jednotlivcům ve formalizovaném procesu rozvoje talentů, ale spíše využívání interpretativního náhledu pro hledání důvodů, proč je proces rozvoje talentů přínosný. V kritickém přístupu jsou naopak uvedené psychologické teorie využity pro odůvodnění zranitelných míst procesu rozvoje talentů.

Přestože pole TD zahrnuje vzorek teorií učení a vzdělávání dospělých, v systematické přehledové studii nebyla identifikována ani jedna z dílčích teorií uvedených v základním schématu teorií pole HRD, ačkoliv se objevují myšlenky uchopení rozvoje talentů prostřednictvím pojmu kompetence, případně propojení rozvoje talentů s kariérovým rozvojem, nebo s organizačním učením. Systémové teorie mezi teoriemi TD zcela chyběly, nicméně právě

o teorii organizačního učení (a učící se organizace) je možné uvažovat jako o systémové teorii v oblasti teorií učení a vzdělávání dospělých. Chybějící systémové pojetí na poli TD je možné vysvětlit převažujícím náhledem na proces TD spíše jako na část systému TM, který není třeba zkoumat systémově. To z toho důvodu, že přestože se o rozvoji talentů uvažuje jako o procesu, v každodenní praxi nemusí být systémově uchopen a nastaven, anebo procesu rozvoje talentů není přikládána stejná důležitost jako talent managementu. Systémový přístup však může organizacím v praxi pomoci nahlížet rozvoj talentů jako součást rozvoje zaměstnanců, ale také navrhnout konkrétní program rozvoje talentů s povědomím o riziku jeho vyřazení z běžných rozvojových programů.

## 2.7. Reflexe dosavadního poznání na poli TD

Na základě výsledků systematické přehledové studie je možné konstatovat, že ačkoliv je pole TD multiparadigmatické a značně pluralistické, převládá spíše přístup psychologizující (ve spojitosti se sociologickými teoriemi) a kritický (ve spojitosti s etickými teoriemi) upozorňující na utilitárnost a mechanistické pojetí jedince, spíše než ekonomizující přístup, který dominoval při vzniku pole TD, což dokazuje zjištění, že ekonomické teorie byly použity pouze ve čtyřech studiích. To také odpovídá současným trendům teorií v HRD. Také bylo zjištěno, že teorie učení a vzdělávání *nebyly* dominantní ve výzkumu TD, protože nebylo možné identifikovat žádnou z teorií uvedených výše v tabulce teorií HRD. Vysvětlením může být nedostatečně vnímaná důležitost oblasti vzdělávání dospělých (andragogiky) pro studium témat souvisejících s HRD, jako je TD, přestože tvoří jeden ze základních pilířů HRD.

Výše uvedené teorie také poskytují poznávací rámec toho, co je v poli TD zkoumáno, neboť dávají předpoklad výběru určitého typu metody. Mezi studii pole TD aktuálně dominují zejména kvalitativní empirické studie. Úlohu teorií na poli TD lze proto vnímat zejména ve světle poskytování zcitlivujících konceptů pro porozumění rozvoje talentů a jeho důležitosti na poli HRD a jako součást talent managementu a řízení lidských zdrojů (HRM).

Výsledky systematické přehledové studie také ukazují, že na rozvoj talentů je nahlíženo ze tří andragogických perspektiv: sociotechnického, emancipačního a komunikativního paradigmatu. Sociotechnické paradigma nahlíží na talentový program jako na nástroj sociální intervence a v tuto chvíli do něj lze zařadit zejména studie, které oslavují a podporují ekonomizující přístup procesu rozvoje talentů tím, že nastavují normativní cíle a pravidla, jak by takový program měl na jedince působit a co by měl způsobovat. Oproti tomu emancipační paradigma upozorňuje, často prostřednictvím etických teorií (resp. kritického přístupu) na

nerovnosti, které talentový program může způsobovat a podporuje tak důraz na svobodu a autonomii jedinců, kteří by se měli sami rozhodovat, jak se budou dál rozvíjet. S emancipačním paradigmatem přichází také důraz na inkluzivní pojetí talentu ve smyslu humanistických přístupů k rozvoji a vzdělávání dospělých a kritika utilitárního chápání vzdělávání dospělých. Komunikativní paradigma se pak zabývá zejména působením nálepky, kterou zaměstnanec v interakcích v rámci pracovního prostředí získává. Zde lze zařadit zejména interakcionistické teorie, jako je teorie sebenaplňujícího se proroctví, pygmalion a golem efekt, teorie sociální směny či racionální volby. Všechna tři paradigmatata se mohou vzájemně prolínat, protože každé z nich přináší k poznání pole TD svoji perspektivu a zaměřuje se na poli TD na různé aspekty. Zatímco sociotechnické paradigma přináší spíše funkcionální náhled na talentový program a jeho úlohu pro HRD, komunikativní paradigma se zase spíše zaměřuje na jednotlivce a na to, jak interpretují svět okolo sebe, jaký význam přisuzují nálepce talent, a jaké dopady má nálepka talent na jejich učení a v širším měřítku jednání. Emancipační paradigma směřuje spíše ke kritickému pojetí možných negativních dopadů normativně nastaveného talentového programu.

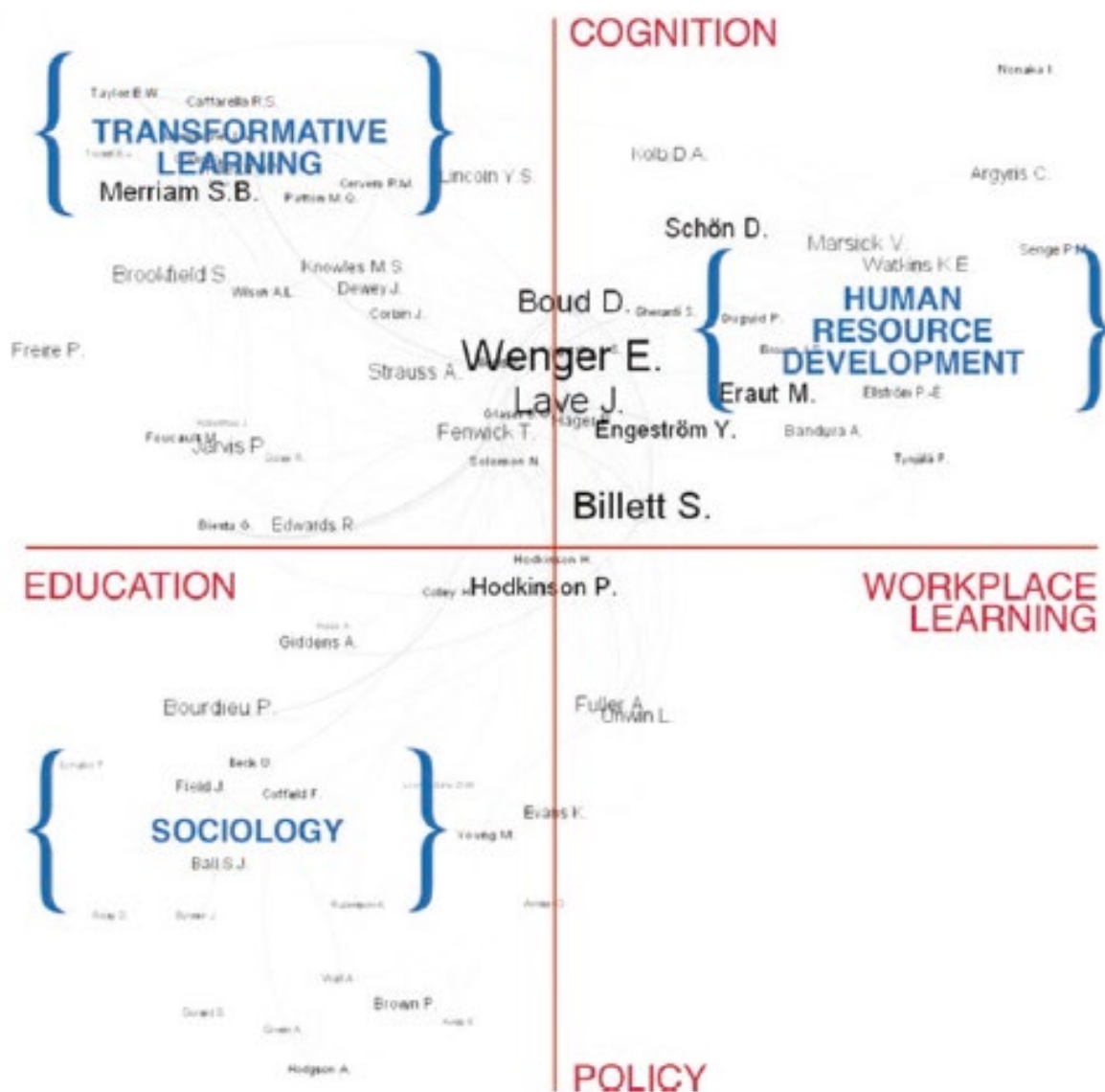
Z teoretického hlediska se v závislosti na výše uvedených zjištěních dá přistupovat k tématu rozvoje talentů různými přístupy. Nabízí se možnost využít některou z aktuálně používaných teorií vzdělávání dospělých dle rozvržení citovaných teorií podle Fejese a Nylandera (2019, s. 66 dle obrázku 4.2 viz obr. 2 v této práci). Tito autoři předkládají strukturální model teoretiků citovaný ve výzkumu vzdělávání dospělých. Zahrnutí těchto teoretických pohledů do studia dané problematiky může přispět k vypracování komplexního náhledu na proces rozvoje talentů. Ke zkoumání důležitosti tohoto procesu pro učení na pracovišti (s nálepkou talent) lze použít perspektivu teoretiků HRD jako je např. Billet (2020) nebo Engeström (2001), zatímco např. teorie transformativního učení může být aplikována s cílem zaměřit se na individuální vnímání označení nálepkou talent, sebereflexí tohoto označení a dopadu na vnímání vlastní účinnosti (např. Lave & Wenger; 1991; Mezirow, 1997; Illeris, 2003). S využitím teorií Lave a Wengera nebo Illerise by se výzkumníci mohli zaměřit na učení jednotlivců v talentových programech ve vztahu jak k sociálnímu a kulturnímu prostředí, tak k vnitřním podmínkám, které takové učení ovlivňují. Pokud by výzkumník zůstal na mikroúrovni (např. více v psychologizujícím pojetí), pak by se budoucí výzkum mohl zaměřit na zkoumání jedinců a jejich životních trajektorií, např. prostřednictvím narativního výzkumu. Stejně tak pomocí metodologie, jako je interpretační fenomenologická analýza (Smith et al., 2009), by bylo možné provést menší počet hloubkových narativních rozhovorů se zaměstnanci identifikovanými jako talentovaní, a tak prozkoumat významné uzly v jejich životních trajektoriích ve vztahu k jejich učení, vzdělávání

a rozvoji, a to jak před získáním této nálepky, tak při vyrovnávání se s ní. Pokud bychom měli zůstat na mikroúrovni, bylo by také zajímavé zaměřit výzkum pouze na roli lídrů (nadřízených) v talentových programech; tedy jak interpretují svou roli a odpovědnost při identifikaci a rozvoji talentů a případně jak jsou v této roli rozvíjeni. Naproti tomu spíše sociologizující perspektiva může usnadnit pochopení strukturálních vlivů v procesu TD, protože chování jedince je nutné chápat ve vztahu ke strukturám, jichž je jedinec součástí (např. Hodkinson & Hodkinson, 2004; Bourdieu, 1990 resp. Giddens, 1984).

V českém prostředí téma rozvoje talentů z kritické perspektivy rozebíráno není. Je možné zmínit práci autorek Urbancové, Depoo a Smolové (2016), které provedly rozsáhlý výzkum problematiky řízení talentů v českých organizacích. Autorky výzkum tohoto problému pojaly z ekonomizujícího hlediska, neboť konstrukt procesu akceptují a nijak jej nezpochybňují. Vedle toho vznikají práce, které se spíše zaměřují na to, jak proces nastavit, aby byl co nejefektivnější, ať už pro organizaci či pro jedince (např. Carpenter & Qualls, 2015). Tendence kritických reflexí se tak objevuje spíše v zahraniční literatuře (Downs & Swailes, 2013; Swailes, Downs a Orr, 2014), a to zhruba od roku 2000, kdy přichází první vlna kritiky vůči ať už nejasnému vztahu a potřebě celé koncepce řízení a rozvoje talentů (Lewis a Hackman, 2006; Iles, Preece & Chuai, 2010; Guerci & Solari, 2012), tak vůči křehkosti používání nálepky talent a předpokladu, že automaticky tato nálepka povzbuzuje motivaci k výkonu a rozvoji (Callahan, 1997; Borland, 1997).



Obrázek č. 2: Znárodnění nejvíce citovaných autorů a autek v oblasti HRD a vzdělávání dospělých (podle Fejese a Nylandera, 2019, s. 66).



## 2.8. Mezera v poznání

V reakci na výsledky systematické přehledové studie a na reflexi dosavadní literatury a poznatků k poli TD jsem uchopila téma rozvoje talentů kombinací sociotechnického a emancipačního paradigmatu. Talentový program v souladu s pojetím integrální andragogiky (Šimek, 1997) chápu jako nástroj sociální intervence, sociální manipulace, či také jinak sociálního inženýrství. Jedná se o program, který je někým nastaven včetně jeho cílů a intervencí, které má do životů jedinců – aktérů přinášet. V bourdieuovském pojetí se jedná o dominantní skupinu v organizaci, jinými slovy někdo poučený, kdo ví, jak má program vypadat,

ví jak zorganizovat program pro dosažení určité změny a má k tomu moc i nástroje – v Leirmanově pojetí je možné někoho takového označit za experta nebo inženýra z hlediska kultury expertů/inženýrů, která se v sociotechnickém paradigmatu objevuje (Leirman, 1996). Na druhé straně stojí ti, kteří mají být vedeni a rozvíjeni. Jedná se tedy o normativní nástroj, který formuluje cíle, kterých je nutno dosáhnout. Z těchto cílů se zároveň stávají normy, které je nutno internalizovat a respektovat (Šimek, 1997). Samotní jedinci tedy nemusí mít individuální možnost rozhodovat o svém rozvoji. Tyto možnosti se totiž prezentují jako individuální, nicméně organizace se tímto v souladu s neoliberalním diskurzem zbavuje odpovědnosti za důsledky, které zapojení pracovníků do talentovaného programu může mít, např. individuální odpovědnost za neustálý rozvoj, inovace, kreativitu, odpovědnost, či dokonce akceptování očekávání o vyšší odpovědnosti a pracovním výkonu. Bourdieouovsky řečeno (1995), subjektivní reprezentace jedinců jsou odrazem objektivních sociálních struktur na jedince působící, tedy lidé nejednají individuálně autonomně, jejich jednání je závislé na jejich sociální pozici a habitusu, zároveň podléhají symbolické moci a symbolickému násilí dominantní skupiny na nich uplatňované, s jejich nevědomím a jejich aktivní participací (neboť se může jevit jako přirozené). Podobně mohou přemýšlet také jedinci, jimž jejich nadřizený sdělí, že je považuje za talentované. Talent může vzbuzovat představu přirozeného, ačkoliv se může jednat pouze o nálepku, která v danou chvíli působí jako koncept sociální kontroly nad výkonem daného pracovníka, případně může znamenat důraz na individuální odpovědnost k produkci inovací. Lidé jsou v tomto smyslu myšleni organizací, což evokuje působení moci. Dominantní sociální skupinu v organizaci tvoří pracovníci, kteří definují strategii řízení a rozvoje talentů, stejně tak kritéria pro jejich identifikaci, včetně očekávání, která od talentovaných mají, a to prostřednictvím organizačních kulturních hodnot, norem, pravidel (psaných i nepsaných). Stejně tak jako má andragogika anticipovat vývoj společnosti a nacházet vhodné nástroje intervence pro řešení a předvídání možností i problémů uplatnění dospělého člověka (např. pro mobilizaci kapitálu v prostředí neustálé společenské změny nebo pro hledání nástrojů animace jedinců v kontextu řízení kariérní dráhy), také talentový program vznikl právě na základě touhy předvídání vývoje společnosti a s cílem primárně pomoci jak organizacím v jejich udržení se na trhu práce, tak lidem k udržení možnosti uplatnění na trhu práce. Jenže, jak upozorňoval již Podgórecki (Podgórecki, 1968), jakýkoliv projev sociálního inženýrství /manipulace / intervence může mít dvě strany – pozitivní i negativní stranu a jak dodává Jarvis (1985), instituce, která poskytuje takové nástroje, snadno může upadnout do pastí sociálního inženýrství tím, že nástroj intervence se tak stává spíše nástrojem sociální kontroly.

Rovněž je důležité si uvědomit, že do procesu rozvoje talentů se dostávají do kontaktu tři aspekty, a sice 1) celospolečenský kontext, který podporuje ideu celoživotního učení a vzdělávání s důrazem na ekonomický užitek a stále zrychlující se vývoj vyžadující neustálé inovace (rovněž lze v makro měřítku chápat jako nástroj sociální intervence), 2) symbolické násilí uplatňované dominantní skupinou v konkrétním organizačním prostředí (poli) na jedincích s cílem získat zisk co nejrychleji (projev sociální kontroly), 3) za třetí jedinec v jeho sociální pozici v sociálním prostoru vybaven habitusem a kapitály, který nějakým způsobem jedná v reakci na podmínky, ve kterých se nachází. Lidé, kteří jsou označeni za talenty, tak mohou být označeni proto, že disponují lepší výchozí pozicí pro organizaci, a tak investování do jejich rozvoje může být pro organizaci výhodnější. Tím však může být podporována segregace pracovníků, tedy reprodukce nerovností. Na jedné straně jsou tedy organizátoři programu, kteří očekávají, že talentový program přinese organizaci spásu a lidé za něj budou vděční, protože se jedná o pozitivní zásahy do kariér vybraných zaměstnanců, na druhou stranu přicházejí kritické otázky vůči normativitě programu a vůči kritické reflexi takové normativity a vůči tendencím sklouzávání do utilitárního pojetí výchovy a vzdělávání, na jaké upozorňoval už Hart (1992). Právě proto se proti sociotechnickému paradigmatu staví emancipační paradigma upozorňující na negativní aspekty dopadů normativního talentového programu.

Jelikož na talentový program nahlížím v kontextu sociotechnického paradigmatu (v kombinaci s kritickým přístupem, který upozorňuje na riziko pasti sociálního inženýrství), stejně tak na výchovu a vzdělávání nahlížím v širším pojetí integrální andragogiky jakožto na sociální funkci (Šimek, 1997). To pak předpokládá chápání výchovy a vzdělávání také optikou záměrného (přímého i nepřímého) a hlavně nezáměrného působení na jedince (prostřednictvím sociálního prostředí). Jedinec tedy vrůstá prostřednictvím výchovy a vzdělávání do společnosti, je socializován a enkulturován, stejně tak jako zaměstnanec organizace, který rovněž vrůstá do struktur norem, regulativů, psaných i nepsaných pravidel a kultury organizace. V bourdieuovském pojetí lze říct, že jedinec sladí svůj habitus s pravidly pole. Chápání andragogiky v jejím integrálním širším pojetí pak opírá andragogiku právě o sociologii, což přibližuje čtenáři volbu uchopení tématu rozvoje talentů prostřednictvím teoreticko-metodologické perspektivy Pierra Bourdieua a Adele Clarke.

S kritickým přístupem (a důvodem, proč zařazuji tuto práci také do emancipačního paradigma) souvisí upozornění na utilitární přístup talentového programu, který může mít ve skutečnosti za cíl (jak také dokládá ekonomizující diskurz na poli TD) podporu konkurenceschopnosti a produkce zisku organizace, což pak redukuje nástroj talentového

programu pouze na produkci lidského kapitálu, který je snadné měřit. Do jedince je investováno, stejně tak jako jedinec investuje své náklady do rozvoje svého talentu, tudíž o sobě může uvažovat jako o konkurenceschopné tržní jednotce, která chce maximalizovat zisk s ohledem na snižování výdajů. Jedná se však o výrazně (a reduktivně) racionalizující a ekonomizující pojetí. Lidé, stejně tak výchova a vzdělávání, jsou redukováni na ekonomickou hodnotu, jak upozorňuje také např. Liessman ve vztahu k celoživotnímu vzdělávání a učení, resp. ideji znalostní společnosti (2018). I když jedno z vymezení andragogiky či vzdělávání dospělých odkazuje k mobilizaci lidského kapitálu (Šimek, 1996; 1997), kdy lidský kapitál v původním chápání Šimka (1997) tvoří spíše kombinaci kapitálu kulturního a sociálního, které je důležité kultivovat pro další vývoj společnosti, je podle současných kritiků (např. Desjardins, 2018, 2022; Desjardins, & Kim, 2023) dosavadní pojetí lidského kapitálu v andragogice reduktivní. Výchova a vzdělávání jsou tak ochuzovány o důležitou kultivační funkci, protože nejsou brány v potaz i jiné druhy kapitálu, které při výchově a vzdělávání hrají svou roli, tj. kulturní kapitál (právě např. ve formě vtěleného kapitálu díky funkcionálního působení rodinného a jiného sociálně-kulturního prostředí), sociální kapitál, ale také symbolický kapitál, a to vše ve vztahu k danému prostředí (tj. sociálnímu poli). Bourdieu (2023, s. 233) např. zmiňuje sílu reprodukce kulturního kapitálu při výchově a vzdělávání, když píše o procesu „*stávání se*“ někým, tj. pokud rodiče pracují jako lékaři, pak se jejich dítě doslova od narození stává lékařem a jeho habitus a možnosti, které v životě má a jak tento jedinec bude jednat, jsou chápány jako poslání. Samozřejmě v bourdieuovském pojetí je třeba brát v potaz nejen vliv objektivní struktury, ale také možnosti, které jedinec se svým habitusem má. V kontextu talentového programu jedinec označený za talentovaného se rovněž „*stává*“ talentovaným v dané organizaci, přičemž jeho jednání může být pouze v rovině reakce na strukturální omezení a podmínky rozvoje, které organizace vytváří podle pozice a úrovně (nejen) kulturního kapitálu, kdy zaměstnanec na to může nějak reagovat – buď tuto možnost využije, ale upraví si ji dle vlastní reflexe, anebo ji zcela akceptuje, a pak může snadno upadnout do pastí symbolického násilí (a sociálního inženýrství), protože jedinec může jednat spíše takovým způsobem, aby reprodukoval pravidla pole.<sup>16</sup> V návaznosti na představení mé perspektivy tak argumentuji, že je nutné upřednostnit i jiné dimenze mobilizace kapitálu, tedy např. rozvoj

---

<sup>16</sup> Již Bauman (1967, s. 63) píše v 60. letech minulého století o tzv. lovcích talentů, jako o těch, kteří rozhodují o podobě další kariéry lidí, neboť právě oni mají v rukou nástroje kariéry, a právě oni vědí, kdo má jakou cenu. Díky lovcům talentů se člověk může octnout na tom správném místě, v souladu se svým talentem, který pouze oni dokáží ohodnotit. Princip je stále stejný – požaduje se odevzdání vlastního talentu, resp. kompetencí do rukou jiných, kterým je nutno věřit, že vědí nejlépe, kam se s vlastními kompetencemi je možné posunout, tak, aby to bylo v souladu s preferovanými hodnotami jak organizace, tak v širším chápání také diskurzu současné doby.

kulturního kapitálu za účelem podpory reflexivity aktérů (Bourdieu, 1990a,b; Bourdieu & Wacquant, 1992), případně také zohlednit dimenzi symbolického kapitálu či sociálního kapitálu (Bourdieu, 1998; 1986). Tyto formy kapitálu představují významný aspekt TD a díky tomu - v obecnější rovině - mobilizace lidského kapitálu v andragogické perspektivě.

Dominantní pojetí talentu ve zkoumaném poli je pojetí lidského kapitálu, které je ovšem značně redukcující na ekonomickou hodnotu. Desjardins (2018, 2022) upozorňuje na reduktivitu takového ekonomizujícího pojetí, když uvádí, že základní teorie lidského kapitálu rozšřující se v 50. a 60. letech minulého století zdůrazňovala investiční hodnotu vzdělání tím, že explicitně propojila funkci, kterou vzdělávání hraje ve zvyšování kvality práce a následně růstu produktivity. Tímto vznikla velká opora pro vědeckou i politickou analýzu vazeb mezi vzděláním a ekonomickými výsledky na makro i mikro úrovni. Teoretická úvaha v tomto rámci, který je dobře podpořen empirickým výzkumem, naznačuje, že vzdělávání a učení zvyšují dovednosti a následně zaměstnatelnost, produktivitu, mzdové a platové ohodnocení a růst. Mnoho ekonomů tak aplikovalo rámec lidského kapitálu na rozvoj pro pracovní účely. Jak dále Desjardins (2018, 2022) uvádí, ekonomika vzdělávání jako oblast akademického výzkumu je dobře přijímána, ale často zahrnuje velmi omezenou aplikaci ekonomického myšlení k otázkám relevantním pro oblast učení a vzdělávání (dospělých), které mohly mít a mají i nadále negativní důsledky. Za prvé, teoretické rámování teorií lidského kapitálu může být problematické, neboť mikroekonomické základy neoklasického ekonomického rámce řídí interpretaci výsledků, což zahrnuje základní předpoklady o lidském chování, jako je racionální volba, které neodpovídají širšímu chápání lidského a sociálního chování v sociálních vědách. Možná nejpozoruhodnější opomenutí v teorii lidského jednání jsou zasazená do rámce existence sociálních a mocenských vztahů a význam společenských norem a jiných než peněžních aspirací pro motivaci lidského jednání. Jak dále uvádí Desjardins (2018, 2022), konceptualizace samotného vzdělávání dospělých a toho, co je chápáno jako vzdělávání v organizaci, může odvádět pozornost od jiných forem a metod vzdělávání dospělých. Ekonomové neberou v potaz aspekt dospělého učícího se, nýbrž spíš formy vzdělávání pro pracovní účely, stejně tak nerozeznávají učení a vzdělávání neformální související s volným časem, přestože i tato forma může nakonec mít důsledky do pracovního výkonu (Rubenson, 1999; Bélanger, 2016).

Proto je otázka rozdílu mezi lidským kapitálem a kapitálem v bourdieuovském pojetí. Lidský kapitál je schopností udělat práci, tedy jsou to technické dovednosti na ekonomizujícím pozadí a odkazuje na soubor dovedností, znalostí, vzdělání, zkušeností a schopností, které jedinec nese s sebou do pracovního prostředí. Jedná se o investice do vlastního vzdělání a

rozvoje, které mohou vést k ekonomickým a sociálním přínosům. Pojem lidského kapitálu je často spojen s ekonomickým myšlením a teoriemi v oblasti lidských zdrojů. Zaměřuje se na individuální schopnosti a získané dovednosti, které přispívají k efektivitě pracovní síly a produktivitě společnosti. Lidský kapitál je termín, který je spojován s fenoménem tzv. nové ekonomiky, a je založen na efektivním využití nehmotných aktiv (znalostí, dovedností a inovačního potenciálu) jako klíčovém zdroji konkurenční výhody (Štamfestová, 2014). Zakladatel teorie lidského kapitálu G. Becker, definoval lidský kapitál jako schopnosti, dovednosti a odpovídající motivace tyto schopnosti a dovednosti uplatnit. Zaměřuje se tedy převážně na ekonomickou funkci lidského kapitálu projevující se v příjmech a zaměstnání. Rovněž uvádí, že se jednotlivci rozhodují o účasti na tvorbě lidského kapitálu jako o investici na základě porovnání výnosů a nákladů. V jeho pojetí jsou výnosy např. vyšší mzdy, lepší zaměstnání, ale třeba i nepeněžní výnosy jako zlepšení zdraví, kulturní vzdělanost a posun na společenském žebříčku (srov. Becker, 1993). Lidský kapitál je tedy spojen s investováním času a peněz do zlepšování kvality pracovníků pomocí odborné přípravy a vzdělávání. Investice do lidských dovedností totiž mohou společnosti přinášet stejné výhody jako investice do hmotných statků. Lidé se proto odlišují úrovní těchto kvalit, tedy z hlediska organizace (Samuelson & Nordhaus, 1998, s. 972; Becker, 1962).

Na druhou stranu kapitál v bourdieovském pojetí není pouze otázkou individuálních dovedností, ale také je pevně zasazen do sociálních struktur a vztahů. Kapitál odráží postavení jednotlivce nebo skupiny v sociálním prostoru. Pojem kapitálu ve smyslu Bourdieuho teorie má širší významy, které zahrnují nejen lidský kapitál, ale také sociální vztahy, kulturu a prestiž. Bourdieu zvažuje i nevědomé a implicitní formy kapitálu, které mohou ovlivnit společenské postavení a jsou pevně zasazeny do sociálních struktur a rozšiřuje pojem kapitálu na čtyři hlavní kategorie: ekonomický kapitál, sociální kapitál, kulturní kapitál a symbolický kapitál. Tyto druhy kapitálu nejsou izolované, a existuje možnost konverze mezi nimi (Bourdieu, 1986, s. 252 – 254). Pojem lidský kapitál se tedy částečně obsahově překrývá s bourdieovským pojetím pojmu kapitál. Oba dva pojmy do jisté míry zahrnují také znalosti a dovednosti včetně úrovně dosaženého vzdělání. Zatímco pojem lidský kapitál vychází z ekonomizující perspektivy, která zdůrazňuje využití znalostí a dovedností pro zvýšení pracovního výkonu, získání vyšší pracovní pozice a díky tomu i získání ekonomického kapitálu, perspektiva bourdieovského kapitálu je kritická vůči tomuto pojetí a upozorňuje, že také v pracovním prostředí nejde pouze o rozvoj lidského kapitálu, což je značně redukcující, ale jde o rozvoj i jiných forem kapitálu, který kromě znalostí a dovedností zahrnuje i jiné, zejména vtělené způsoby vědění. Takové vědění totiž

umožňuje lidem jednat podle různých strategií (ne nutně racionálních), které jim přinášejí i jinou formu zisku, než je ten peněžní. Dokonce také Becker (1993) přišel ve své ekonomické teorii s neracionálním, tedy tradičním, imitativním či zvykovým jednáním. Jedinec totiž nejedná čistě racionálně, nýbrž naopak často činí neracionální rozhodnutí, z čehož ekonomický svět těží.<sup>17</sup> Podobně uvádí Bourdieu (1998), že nemusí platit, že jedinec uvažuje racionálně, nýbrž strategicky. Proto koncept kapitálu Bourdieua nesouhlasí s tímto čistě ekonomizujícím pojetím. Bourdieu (1998, s. 135) totiž tvrdí, že podstatou teorie racionální volby je maximalizace zisku, takže má spíše ekonomický než sociální charakter, naopak právě Bourdieuova teorie je sociální v kontextu mocenského významu a umožňuje tak zaměření se na problematiku sociálních nerovností, které se v důsledku odlišných úrovní kapitálů u jedinců neustále produkují a reprodukují. Bourdieu (1998, s. 108–109, s. 141) také popírá, že by aktéři jednali vždy vědomě, aby s vynaložením nejnižších nákladů dosáhli maximálního zisku, a aby veškerá motivace aktérů jednání mohla být vysvětlena ekonomickým zájmem, a chápe tak lidský kapitál jako výsledek redukce na utilitaristické pojetí. Konkrétní verzi racionality je instrumentální racionalita, která zahrnuje hledání nákladově nejefektivnějších prostředků k dosažení konkrétního cíle, aniž by se brala v úvahu jeho účelnost. Bourdieu (1986, s. 243–244) dále upozorňuje, že schopnosti, či talent nebo nadání jsou výsledkem investování času a kulturního kapitálu, avšak ekonomy zajímá pouze ziskovost výdajů na vzdělání pro společnost jako celek (v podobě sociální návratnosti pro národní produktivitu). Definice lidského kapitálu, navzdory humanistické konotaci, nepřekračuje rámec ekonomiky a nezaobírá se tak vlivem dědičně získaného kulturního i sociálního kapitálu na další výnosy z akademického vzdělávání. Proto Bourdieu (1986, s. 242) uvádí, že jeho uvažování se rozchází s předpoklady zdravého rozumu i teorií lidského kapitálu. Ekonomové totiž berou v úvahu pouze peněžní investice a zisky, které lze přímo převést na peníze, např. náklady vzdělání a peněžní ekvivalent času věnovaného studiu; nejsou schopni vysvětlit různé proporce zdrojů, které různí jedinci nebo různé sociální třídy přidělují ekonomickým investicím a kulturním investicím, protože nezohledňují systematickou strukturu diferenciálních šancí na zisk, které různé trhy nabízejí těmto jedincům nebo třídám v závislosti na objemu a složení jejich aktiv (viz zejména Becker, 1962). Právě tato kritická připomínka vůči lidskému kapitálu a redukce jeho měření zejména na úroveň vzdělání nebo délku praxe je základem kritických ohlasů vůči ekonomizujícímu pojetí lidských kvalit,

---

<sup>17</sup> Paradoxně již sám Pareto upozorňoval na to, že člověk nejedná vždy „logicky“, přeneseně bychom mohli použít „racionálně“, když konstitoval teorii prvků společnosti, zejména interních prvků reziduí a derivací (Pareto, 1935, s. 1433, § 2060), a také teorii sociálních vrstev, podle které mezi členy vrstev ani mezi členy společnosti není rovnoměrně rozložena inteligence a schopnosti, a také některé typy reziduí (Pareto, 1935, s. 1442–1447, § 2078–2087). Člověk tedy pro své jednání hledá rozumná vysvětlení ex post.

keré tímto přístupem byly redukovány na pouhé zdroje a producenty, bez ohledu na společenskou podstatu bytí člověka. Bourdieu (1986, s. 241–242) upozorňuje, že je nutné obrátit pozornost i k jiným kapitálům, než je ten ekonomický, podporovaný ekonomickou teorií v tržním světě vše redukující na obchodní směnu, která má vést k maximalizaci zisku.

Např. Liessmann (2018, s. 36–37) zdůrazňuje hodnotu kulturního kapitálu, když uvádí, že do rozvoje bude vždy vstupovat také kulturní kapitál člověka, neboť i kdyby měli všichni stejné šance k vlastnímu rozvoji, vždy záleží také na tom, nakolik je lidé budou chtít využít, a to má právě oporu v kapitálu, který získali v průběhu života.<sup>18</sup> Navíc ti, kteří disponují kulturním kapitálem, disponují schopností prokazovat svou legitimitu své sociální pozice a symbolické dominance a autority celou řadou dalších prostředků, kterými nositelé pouze lidského kapitálu nedisponují. Kulturní kapitál potom může vést k symbolické dominanci nad těmi, kdo disponují pouze lidským kapitálem nebo neuznaným kulturním kapitálem, případně i chudším kulturním kapitálem (Dopita, 2005, s. 32). Např. Petrussek (1989, s. 212) definuje lidský kapitál vymezením právě vůči kulturnímu kapitálu, a sice jako schopnost udělat svou práci, kdy se jedná spíše o technické dovednosti, zatímco kulturní kapitál je vědění, jak se práce dělá, je tedy pouze symbolickou dovedností, zároveň novou kvalitou a specifickým věděním, které musí být osvojeno specifickými prostředky, a tak samo specifickými prostředky přenášeno. Rozdíl mezi těmito kapitály není v kvantitě, protože kumulování lidského kapitálu nevede ke vzniku kapitálu kulturního. Kulturní kapitál jako vědění pak způsobuje rozdělení světa na ty, kteří „vědí“ a ti, kteří „nevědí“, resp. práci dovedou udělat, ale neznají její „tajemství“, normy, pravidla apod., podle nichž se práce dělá. Ti, kteří vědí, disponují symbolickou dovedností, která ale potenciálně zakládá možnost symbolické dominance (Dopita, 2005, s. 32). Podobně Stehr a Adolf (2018) v tomto smyslu píší o definici znalosti a vědění.<sup>19</sup> Jak autoři uvádí (2018, s. 25), vědět/znát znamená určitou formu participace, tedy znám-li/vím-li něco, pak to mám osvojené, je mi to vlastní, patří to k mé osobě. Autoři se k vědění staví jako ke „*schopnosti jednání*“ (2018, s. 28). Díky této schopnosti může daný člověk něco změnit svým jednáním, může mobilizovat materiální zdroje. Schopnost jednání však může být také myšlenkovým

---

<sup>18</sup> Už Bauman (1967, s. 18) uváděl, že na vytváření soukromých modelů kariéry se podílí rodinná výchova, přátelé a pracovní prostředí, škola, četba, film a vlastní zkušenosti. Jedná se tedy o určitý systém hodnot, který určuje, jakým způsobem člověk buduje svou kariéru.

<sup>19</sup> Je nutné rozlišit vědění / znalost od informace, jak udělali také Nico Stehr a Marian Adolf (2018, s. 34). Autoři se v knize vyrovnávají v různých pojetích vztahů mezi informací a věděním. Zatímco vědění je více vázáno na kontext, případně kolektiv, či osobu, informace tuto pomyslnou kotvu nemají, nejsou vzájemně provázané, mohou fungovat samy za sebe v jednotkách, a jak dále autoři zmiňují (2018, s. 41), jejich dostupnost je méně omezená než dostupnost vědění (např. lze číst noviny, nelze však číst vědění lékaře). Informace rovněž rychleji ztrácí na své hodnotě.



experimentem, tedy dříve než něco uděláme, než nějak jednáme, dokážeme si to na začátku tohoto jednání představit v ideální výsledné podobě (2018, s. 29), což není nic jiného než vliv habitusu na naše vnímání a jednání v sociálním světě (Bourdieu, 2023). Vědět/znát tedy znamená mít možnosti jednání (2018, s. 31).

Proces rozvoje talentů nemá pouze ekonomickou dimenzi (tedy není pouze o rozvoji v užším slova smyslu, tedy rozvoji kompetencí pro pracovní roli, případně pro kapitalizaci vlastní osoby pro zaměstnatelnost na trhu práce), ale má také kulturní, sociální a především symbolickou dimenzi. Nejedná se tedy pouze o ekonomickou rovinu, resp. rovinu účelové racionality pro rozvoj dovedností, ale také o rovinu kulturní, ve smyslu rozšiřování znalostí a např. také reflexivity, která je v této rovině důležitá také pro to, že podporuje emancipační potenciál vzdělávání. Rozvoj reflexivity je tak součástí holistického (a kultivačního) rozvoje lidí v organizacích. Nakonec, i ta může mít ekonomickou logiku, protože když jedinci budou vědět, jaký smysl má jejich práce, budou rozumět svojí pozici i roli a možnostem rozvoje, pak mohou mít také větší přesvědčení o tom, že to, co dělají je důležité, čímž zvyšují svou vnitřní motivaci k požadovanému pracovnímu výkonu. V tomto smyslu lze nalézt paralelu s ekonomikou symbolických statků, která vede k tomu, že ekonomická pravda zůstává skrytá a zamlčená (Bourdieu, 1998, s. 146–149). Mimo to ale také může jít o rovinu sociální, ve smyslu rozšiřování sociálního kapitálu, a také o rovinu symbolickou, která může být prvotním motivem k určitému jednání, protože lidé usilují v průběhu života o to, aby byli např. ve svém profesním životě někým rozpoznáni, často jako unikátní nebo výjimeční ve smyslu distinkce od ostatních zaměstnanců. Pojem talent tak v intenci chápání talentového programu jakožto nástroje sociální intervence lze chápat jako označení, které odráží kritéria konkrétní organizace, a které způsobuje volbu určitých strategií rozvoje ze strany organizace i ze strany jednotlivce. Organizace v procesu rozvoje talentů ve skutečnosti mohou jednat na základě míry návratnosti investic. Systém selekce (či segregace) pracovníků na talentované a ne-talentované je zároveň možné přirovnat k selekcím ve vzdělávacím systému, při nichž dochází k rozlišování studentů na ty, kteří mohou jít na vysokou školu, případně by měli usilovat spíše o výuční list. Talent je tedy v danou chvíli pouze součástí organizací vytvořené klasifikace zaměstnanců a je identifikován podle definovaných znaků, které určují, kdo může být vpuštěn do talentového programu, který lze z vnější perspektivy přirovnat k Bourdieuvu „*Maxwellovu démonu*“, tedy urychlovači rozvoje pro ty, kteří disponují očekávanými znaky a zpomalovačem pro ty, kteří jimi nedisponují (Bourdieu, 1998, s. 28). Zaměstnanci, kteří jsou v organizaci chápáni jako talentovaní jsou de facto symbolicky rozpoznáni jako talentovaní. Podobně jako Bourdieu píše

o symbolické racionalitě, lze nahlížet také jednání talentovaných jako symbolicky racionální, protože kromě toho, že jim účast v talentovém programu může přinést další rozvoj různých forem kapitálů, tak jde také o to, zda jsou rozpoznáni jako „*ti dobří*“, což pro ně samotné může mít větší hodnotu, protože mohou být motivováni např. uznáním druhých.

V tomto smyslu se pak talent development nestává pouze nástrojem pro rozvoj kompetencí nutných pro obsazení určité pracovní pozice, výkonu určité pracovní role a pro zvyšování tohoto výkonu pro naplnění organizačních cílů a zvyšování zisku a konkurenceschopnosti, ale také nástrojem sociální intervence, který může vést k rozšiřování různých forem kapitálu v bourdieuovském pojetí.

### 3. Pierre Bourdieu: Teoretické koncepty

V této práci jsou pro analýzu sociální realci používány teoretické koncepty Pierra Bourdieua, který se věnoval nejen sociologii a vzdělávání (potažmo sociologii vzdělání), ale také kultuře. Inspiraci ve svém díle čerpal z různých zdrojů. Jak uvádí Dopita (2006), Bourdieu vycházel především z filozofie francouzské, německé i anglické. Právě v teoretické rovině propojuje intelektuální proudy, které byly dřív chápány jako neslučitelné (Marx a Mauss, Durkheim a Weber), mimo to se opírá o filozofy jako je např. Cassier, Bachelard nebo Wittgenstein, dále o fenomenology Merleu-Pontyho a Schütze, či Saussera nebo Chomskyho, jakožto teoretiků jazyka. Během svých studií se potkával mj. s Michelem Foucaultem, jehož myšlenky lze rovněž vnímat v jeho teorii sociálního prostoru a pojetí moci v konceptu symbolického násilí (Bourdieu & Wacquant, 1992).

V době, kdy Bourdieu konstituoval svou teorii jednání, na něj působily vlivy jak francouzského proudu myšlení, které reprezentoval Durkheim se svým důrazem na prioritu společnosti při vlivu na jednání lidí, tak německého proudu myšlení, které reprezentoval Weber s důrazem na individuálního aktéra a jeho důležitost. Důležitým prvkem jeho teorie je uznání a zneuznání. Jeho teorie totiž není utilitaristická při chápání smyslu jednání (jak měly a mají ve zvyku ekonomické teorie), ale Bourdieu říká, že hlavním motivem jednání je touha po uznání, po důstojnosti, což může člověku dát pouze společnost. Jen tehdy, když jdou lidé tzv. „s *kuží na trh*“ se vystavují nejistotě při posouzení jinými, ale zároveň tím vyžadují jistotu a smysl žití ve společnosti. Sociální existence totiž znamená rozdíly, ty vedou k hierarchii, která produkuje nekonečnou dialektiku ambicí a poct, uznání a zneuznání, libovůle a nutností (Wacquant, 2002, s. 70). Společnost je tedy místem neustálého soutěžení nikoliv o ekonomické zdroje a moc, ale o uznání, reputaci a prestiž. Právě to pak vede k existenci symbolického násilí, které je neviditelné, a které vůči sobě lidé navzájem uplatňují, aniž by si toho byli zcela vědomi (Wacquant, 2002).

Pro porozumění Bourdieuově koncepci je třeba také zmínit, že vychází z francouzského strukturalismu (ačkoliv jej odlišuje od původního významu) a sociální fenomenologie, které se snažil funkčně propojit. Jeho cílem bylo zbavit se odvěkých antinomií (či dualit) jako je např. subjektivní – objektivní, mikro – makro, aktérství – struktura, materiální – symbolické apod. (Bourdieu & Wacquant, 1992, s. 5). Dle Bourdieua je nutné překonat největší překážku v myšlení, a sice hluboce zakořeněnou opozici objektivismu a subjektivismu. Objektivismus tvrdí, že sociální realita se skládá ze souborů vztahů a sil, které ovlivňují aktéry bez ohledu na jejich vědomí a vůli. Proto sociologie v tomto proudu zachází se sociálními fakty jako s věcmi

pro odhalení objektivního systému vztahů determinujících jednání a reprezentace individuů. Subjektivismus naopak považuje individuální reprezentace jedinců za základ, kdy sociální realita je souhrnem nesčetných aktů interpretace, kterými lidé konstruují významy. Jedná se tedy o dva proudy – strukturalistický (hledání neviditelných vzorců jednání a vztahů, reprezentantem je Lévi-Strauss) a konstruktivistický (zkoumání běžného vnímání individuů, má různé ideové základy, ať už existencialismus Sartera, nebo interpretativní sociologii Webera, či sociální konstruktivismus Bergera a Luckmanna). Sám Bourdieu chápe pojem strukturalismus jako existenci objektivních, na vědomí a vůli jedinců nezávislých, sociálních struktur, které nás v našem jednání orientují, nebo naopak potlačují subjektivní reprezentace činitelů v sociálním světě. Pod konstruktivismem Bourdieu představuje propojení dvou aspektů: habitusu, tedy sociální geneze schémat vnímání, myšlení a jednání a na straně druhé sociálního pole a společenských tříd, které Bourdieu chápe jako genezi sociálních struktur (Bourdieu, 1995, s. 2013). Bourdieu se domnívá, že tyto dva proudy nejsou protiklady, nýbrž v dialektickém vztahu, a to prostřednictvím konceptu habitusu a sociálního pole, které zdánlivé dichotomie smiřují. Na jedné straně jsou sociální struktury, které vědec bere v úvahu v objektivistické fázi, ve které potlačuje subjektivní reprezentace. Na druhou stranu však musí brát v úvahu také subjektivní reprezentace a mentální struktury v pozadí, které řídí individuální a kolektivní zápasy, jejichž prostřednictvím se aktéři snaží tyto objektivní struktury buď zachovat, nebo transformovat. Pro realizaci syntézy Bourdieu přichází s pojmy kapitál, habitus a pole (Wacquant, 2002).

Překračování těchto dualit tak činí rozvíjením sociologie spíše jako metody (Wacquant a Bourdieu, 1992, s. 5), kterou je navíc neustále třeba zpochybňovat, prostřednictvím tzv. metodologické reflexivity (Wacquant, 2002).<sup>20</sup> Úkolem sociologie je podle něj odkrývání nejhlubších struktur různých sociálních světů, které tvoří realitu, stejně jako mechanismů, které vedou k jejich reprodukci či transformaci (Bourdieu & Wacquant, 1992, s. 6). Základem subjektivních reprezentací jsou objektivní struktury, které sociolog konstruuje v objektivistickém momentu, kdy zároveň ponechává stranou subjektivní reprezentace činitelů a kdy tyto objektivní struktury vytvářejí strukturální tlaky působící na interakce. Stále je však nezbytné mít subjektivní reprezentace neustále na mysli, chceme-li vypovídat o každodenních individuálních a kolektivních zápasech, jejichž cílem je dosažení změny nebo zachování těchto struktur (Bourdieu, 1995, s. 2016). Bourdieu tak kriticky nahlíží na přejaté způsoby myšlení

---

<sup>20</sup> Konstruktivistickému strukturalismu (strukturalistickému konstruktivismu) bude věnována pozornost v kapitole č. 6 v rámci představení paradigmatického ukotvení práce.

včetně kategorií, ustálené vzorce moci a privilegií i politiky, které tyto způsoby myšlení podporují, a poukazuje tak na existující symbolické násilí, pomocí kterého dochází k vnucování systému významů, který legitimizuje existující struktury nerovnosti (Wacquant, 2002, s. 69–70).

Pro Bourdieuvu teorii jsou zásadní tři centrální koncepty: kapitál, habitus a sociální pole. V práci budou používány všechny tři, neboť podle autora existují jen ve vztahu jeden k druhému, s ohledem na to, že Bourdieu upřednostňuje holistické vidění světa a ve svých studiích se snaží o integrovaný analytický přístup (Bourdieu, 1998, s. 14). K tomu všemu využívám také pojmy symbolické násilí, logika praxe a *illusio*. Níže jsou tyto pojmy blíže představeny.

### **3.1. Sociální prostor a sociální pole**

Bourdieu prostřednictvím zkonstruovaného teoretického modelu chápe společnost jako sociální prostor. Sociální prostor vznikne protnutím dvou os – vertikální osa je tvořena celkovým kapitálem jedinců (součet ekonomického a kulturního) a horizontální osa je tvořena jejich poměrem. Právě tyto osy vedou k rozdělení sociálního prostoru na pozice s rozdílnými objemy kapitálů, a proto jsou hierarchicky uspořádány, jsou tedy mezi nimi rozdíly. Každá pozice je obsazena aktérem, který má určité vnitřní dispozice, tedy habitus. Právě těchto dispozic si aktéři nejsou zcela vědomi, protože jim byly vštěpovány již od narození (Bourdieu, 1998). Bourdieu (1998, s. 13–14; 2023, s. 189) uvažuje o sociálních pozicích v relačním hledisku, to znamená, že každá sociální pozice v prostoru existuje ve vztahu k jiné sociální pozici. Bourdieu (1998) tvrdí, že rozdíly mezi těmito pozicemi (distinkce) se projevují v povaze jednání a jsou považovány za přirozenou (vrozenou) vlastnost. Jedná se však ve skutečnosti pouze o diference, tedy vztahové vlastnosti, která existuje pouze ve vztahu k vlastnostem jiným. Právě tato myšlenka diference zakládá myšlenku samotného sociálního prostoru. Ten je celkem koexistujících pozic ve vzájemných vztazích mezi sebou. Aktéři nebo sociální skupiny jsou v sociálním prostoru rozmístěny podle těchto pozic, na základě dvou principů diference, a sice kapitálu ekonomického a kapitálu kulturního. Aktéři pak mají tím víc společného, čím blíže k sobě mají dle těchto principů. Prostorová vzdálenost pak odpovídá vzdálenosti společenské.

Sociální prostor se skládá z různých částí, kterým říká Bourdieu sociální pole, která mají svá vlastní pravidla, zdroje i formy autority. V sociálním prostoru se různá sociální pole vrství přes sebe, překrývají se a vytvářejí tak objektivní realitu. Struktury sociálních polí jsou tvořeny pravidly (logika praxe) a zdroji (kapitály). Pole je strukturovaným prostorem pozic, silovým

polem, který vnucuje své typické tendence všem, kteří do něj vstoupí. Jedná se o prostor objektivních, historických vztahů mezi pozicemi zakotvenými v určitých formách moci (nebo kapitálu). Sociální pole je dle Bourdieuho (1998, s. 38) silové pole objektivních sil (podobně jako magnetické pole, které na všechny, co vstupují dovnitř, uvaluje svou sílu gravitace), kde jsou ovládající a ovládaní, konstantní i permanentní vztahy, vztahy nerovností, které působí uvnitř tohoto pole, které je prostorem bojů o proměnu nebo jeho zachování. Jedná se o střídání boje a soutěžení, kdy aktéři soutěží o monopol o druh kapitálu, který v daném poli působí, např. kulturní autorita v uměleckém poli nebo vědecká autorita ve vědeckém poli. Každé pole se vyznačuje určitým stupněm autonomie, tzn. schopností odolávat vnějším vlivům, a sice kritériím hodnocení jiných silových polí s tímto polem sousedících. Pole strukturuje vnímání, myšlení a jednání jedinců v něm se nacházejících. Jedinec se v poli může pohybovat různými směry, které jsou mu nabízeny. Jak uvádí Bourdieu (2002, s. 54), v každém z polí jsou vládnoucí a ovládaní podle vnitřních hodnot pole. Jedinci, kteří v daném poli chtějí být úspěšní, musí akceptovat ovládnutí neviditelné struktury daného pole, která jedincům nasazuje „brýle“, skrz které vnímají a konstruují realitu (Bourdieu, 2002, s. 15), tedy chce-li jedinec být úspěšný, pak se musí naučit ovládat pravidla hry tohoto pole a mít potřebné zdroje, což znamená získat požadovaný kapitál (Wacquant, 2002; Usher, Bryant & Johnston, 1997, s. 57). Kapitál existuje ve vztahu k poli. Uděluje moc nad polem, nad materiálními a vtělenými nástroji produkce nebo reprodukce, jejichž distribuce tvoří samotnou strukturu pole a nad pravidelnostmi a pravidly, která definují běžné fungování pole, a tím i nad zisky v něm vzniklé. Nositelé pozic hledají, individuálně nebo společně, jak chránit nebo zlepšovat své postavení a prosazovat zásadu hierarchizace nejpříznivější pro jejich vlastní produkty. Pozice jedince v poli také vede k dodržení určitých vzorců chování, např. na dominantní pozici budou jedinci hledat strategie uchování distribuce stávajícího kapitálu (Usher, Bryant & Johnston, 1997, s. 60). Strategie aktérů závisí na jejich pozici v oboru, tedy v distribuci specifického kapitálu a na vnímání, které mají v poli v závislosti na úhlu pohledu, který na hřiště (pole) zaujímají z jejich pozice v poli (Wacquant, 2002, s. 101). Také habitus aktéra je třeba naladit na způsob, jakým členové pole používají jazyk, který je lingvistickým kapitálem a má proměnnou hodnotu. Změny v praxi jsou signalizovány změnami jazyka. Používání „správného druhu“ jazyka dává jedinci možnosti jednání, tedy může jednat vhodně v daném poli. Pokud není naladěn habitus do pole, ve kterém

se nachází, nemůže používat jazyk tohoto pole. Rychlé změny ve společnosti pak mohou vést k nesouladu mezi habitusem a polem.<sup>21</sup>

Existuje tedy jakýsi druh hermeneutického kruhu: aby bylo možné sestrojít pole, musíme identifikovat formy specifického kapitálu, které v něm působí, a ke konstrukci forem specifického kapitálu je třeba znát specifickou logiku pole. Ve výzkumném procesu existuje tedy nekonečný pohyb sem a tam (Wacquant, 2002, s. 108). Každé pole vyvolává a dává život specifické formě zájmu, specifická iluzi, jako tiché uznání hodnoty hry a jako praktické zvládnutí jejích pravidel (2002, s. 117).<sup>22</sup>

### 3.2. Logika praxe a *illusio*

V souvislosti s představením sociálního pole nyní zaměříme optiku na to, jak jedinci v poli vlastně jednají. Pole lze totiž nahlížet optikou hřiště. Jedince je možné si představit jako hráče na hřišti. Pokud aktéři úspěšně sladili svůj habitus s pravidly pole, tedy pokud jim byla pravidla pole inkorporována, pak aktéři jednají ne vždy zcela uvědomovaně. Naopak, Bourdieu předkládá myšlenku, že lidé jednají pod vlivem tzv. *illusio*, tedy se smyslem/cítem pro hru, tedy s praktickým smyslem jednání, který vyplývá z naladění jejich habitusu, a proto jednání pod vlivem *illusio* lze označit za praktické. Takový jedinec je totiž schopen v přítomnosti předvídat budoucí vývoj hry a bez vědomého racionálního kalkulu je schopen odehrát tah ve hře, tedy jeho strategie jednání nejsou racionální, nýbrž neuvědomované, objektivně přizpůsobené situaci, v níž se aktér nachází. Takové jednání si lze představit na příkladu tenisového hráče, který v přítomném okamžiku anticipuje dopad míčku a nedokáže zároveň vědomě vysvětlit, jak v danou chvíli věděl, kam míček dopadne a jak jej má odehrát (Bourdieu, 1998; 2023; Bourdieu & Wacquant, 1992). *Illusio* znamená „*být ve hře*“, být do hry zapojen a brát ji vážně, tedy věřit, že hra stojí za námahu. Proto, aby lidé brali hru vážně, musí pociťovat zájem, totiž skutečnost, že se sociální hře přisuzuje důležitost, a že těm, kdo jsou v ní, kdo se na ní podílejí, záleží na tom, co se v ní děje, a proto musí mít aktéři potřebný habitus, tedy mysl strukturovanou podle struktur světa pole, ve kterém hru hrají. Pak aktérům připadá vše jako samozřejmost. *Illusio* se projevuje nenápadně, postupně, plíživě a znamená, že habitus aktéra se ladí na (nepřísané) pravidla pole (Bourdieu, 2023, s. 24; s. 143 – 144). Sociální hry jsou hry, při nichž lidé zapomínají, že jsou hrami, a *illusio* je právě tento očarovaný vztah ke hře, plynoucí z

---

<sup>21</sup> Příkladem takové změny může být proměna pole HRD. Jak uvádí autoři Usher et al. (1997, s 60), mnoho odborníků v poli HRD se může cítit nepříjemně kvůli tomu, že jejich jazyk již neodpovídá novým standardům manažerského jazyka vzdělávání.

<sup>22</sup> Opřena o Bourdieuho koncept sociálního pole se kritickou reflexí MBA vzdělávání v podobném duchu zabývala Dvořáčková (2015).

ontologické shody mezi strukturami mentálními a objektivními strukturami sociálního prostoru. Pokud hry, které aktér hraje, mu připadají zajímavé, pak je to proto, že byly aktérovi vštípeny, vloženy do hlavy i těla (tzv. inkorporovány), ve formě takzvaného smyslu pro hru. Naopak lhostejný člověk „*nechápe, jakou hru to jedinci hrají*“, je mu to jedno, protože k tomu, aby mohl dělat rozdíly, mu chybí potřebné principy vidění a rozlišování, všechno mu připadá stejné. Kdežto *illusio* je vsazení, jež v důsledku konkurence existují v určité hře, ale existují pouze pro toho, kdo se na hře podílí, kdo je schopný vsázky rozpoznat a aktivně se na nich podílet, zatímco tomu, kdo ve hře není, připadá hra nezajímavá a nechává ho lhostejným (Bourdieu, 1998, s. 106–107; Bourdieu, 2023, s. 137). Zároveň platí, že co je v *illusio* žito jako samozřejmé, se tomu, kdo se na této samozřejmosti nepodílí, protože se nepodílí na hře, jeví jako iluze. Pak se mohou jiní aktéři snažit socializované aktéry z jejich zaujetí sociálními hrami vymanit, což podle Bourdieua není snadné, protože se nelze odpoutat pouhým zvratem vědomí (Bourdieu, 1998; 1990a,b).

Tímto praktickým smyslem pro to, co je třeba v dané situaci udělat - cit pro hru, umění předvídat další vývoj hry, jak je potenciálně obsažen v jejím momentálním stavu - je právě *habitus* (1998, s. 32). *Habitus* způsobuje pravidelnost a předvídatelnost každodenního světa. Je to operátor lidské praktické racionality, kterou si lidé při každodenních činnostech neuvědomují. Praktický smysl čte v současném stavu možné budoucí situace, které v poli mohou nastat (Bourdieu & Wacquant, 1992). Bourdieu (1990a, s. 9–10) uvádí, že tento cit pro hru umožňuje nekonečný počet tahů, které je třeba provést, přizpůsobených nekonečnému množství možných situací, které žádné pravidlo, jakkoli složité, nemůže předvídat. Úspěšnější je pak ten jedinec, který porozumí dané situaci a jako hráč je schopen předvídat další kroky, což mu umožňuje strategickou výhodu oproti ostatním.

Bourdieu používá pojem strategie, protože zohledňuje strukturální omezení aktérů, ale zároveň umožňuje aktivní reakce na toto omezení. Chce se tedy vyhnout příliš objektivistickému postoji. Pojem strategie pak používá v kontextu hry, neboť metafora hry naznačuje, že tato omezení jsou z největší části vepsána v charakteru kapitálu, s nímž mohou aktéři disponovat, tj. v pozici, kterou zastává jedinec ve struktuře distribuce tohoto kapitálu (Wacquant, 2002, s. 79). Strategie jsou tedy generovány *habitusem*, odpovídající pozici v sociálním prostoru a jsou orientovány na realizaci nějaké sociální funkce. Na rozdíl od obvyklého chápání termínu strategie, tj. od pojetí, které považuje strategii za dlouhodobé vědomé směřování samostatného aktéra, používal Bourdieu tento termín pro popsání souborů činů vykonávaných pro dosažení dlouhodobějších či krátkodobějších cílů (Dopita, 2007, s.



118). Strategií nemyslí účelové a plánované jednání, které má směřovat k naplnění cílů, ale spíše aktivní nasazení objektivně orientovaných „*linií jednání*“, které se řídí zákonitostmi a tvoří koherentní a společensky srozumitelné vzorce, i přesto, že nejednají podle vědomých pravidel a ani se nezaměřují na předem stanovené cíle (Bourdieu & Wacquant, 1992). Lidé jsou „*vedeni*“ určitými budoucími výsledky vepsanými do přítomnosti, s nimiž se setkávají pouze do té míry, do jaké je jejich habitus senzibilizuje a mobilizuje k vnímání a k následování těchto výsledků. Strategie umožňuje lidem jednat z různých důvodů a smyslů, neznamená to však, že by aktéři byli nutně racionálně smýšlející bytosti, které kalkulují. Znamená to, že různé typy chování lze směřovat k určitým cílům, aniž by takové jednání bylo vědomě zaměřené k těmto cílům. Pojem habitus byl vynalezen, aby vysvětlil tento paradox. Bourdieu se tímto snaží zdůraznit, že jeho logika praxe není ani intencionální, ani utilitární. V tomto smyslu Bourdieu také odkazuje na Herberta Simona a jeho pojetí „*omezené racionality*“ (Simon, 1955), se kterým nesouhlasí, protože uvádí, že aktér se nikdy nemůže rozhodovat s tzv. „*full understanding*“, s plným pochopením dané situace (Bourdieu, 2023, s. 196). Racionalita je omezená nejen proto, že dostupné informace jsou omezeny, a protože lidská mysl je obecně omezená a nemá prostředky k úplnému zjištění všech situací, zejména v naléhavosti jednání, ale také proto, že lidská mysl je sociálně ohraničená, sociálně strukturovaná. Habitus je socializovaná subjektivita (Bourdieu & Wacquant, 1992, s. 126). Habitus je sociálně vtělen, je to pocit „*svého, jako doma*“ v určitém poli, je to praktická znalost. Jak dodává Wacquant (2002, s. 72), habitus je získáván trvalým působením sociálních podmínek a jsou sdílena lidmi s podobnými zkušenostmi, proto se také lidé stejné národnosti či třídy cítí být „*mezi svými*“. Jedinec tak jedná, protože má pocit, že je to správné, aniž by věděl proč, jedná se o shodu mezi pozicí a dispozicemi, mezi smyslem hry a samotnou hrou, aktér to, co dělá, dělat musí, aniž by to vysloveně pokládal za cíl, pro jehož dosažení kalkuluje a vědomě jedná. Proto Bourdieu hovoří spíše o rozumném, než o racionálním jednání. Jednání může být rozumné, aniž je racionální; může být vysvětlitelné, jak říkali klasikové, z hypotézy racionality, aniž se na rozumu nutně zakládá. Může se z hlediska racionálního zvážení jeho šancí na úspěch jevit jako zcela zdůvodněné, aniž se dá říci, že z racionálního propočtu šancí vyšlo rozhodnutí k němu (1998, s. 105–106). Jednání s citem pro hru se zdá být jako racionální, přesto se nezakládá na rozumu, jako spíše na logice praxe, která je výsledkem trvalého vystavení aktéra podmínkám pole a prostoru (1990a, s. 11).

Bourdieu tudíž chápe lidské jednání v logice nikoliv logické, ale praktické. Nejedná se o logické racionální kalkulování výhod, zisků, apod., nýbrž o naprosto samozřejmé sledování

určitých cílů s až jistou posedlostí. Vztah mezi aktéry a polem může být nahlížen jako utilitární, přičemž *illusio* je redukováno na utilitární zájem. V tomto případě se na aktéry pohlíží, jako by je vždycky vedly vědomé důvody, jako by každému svému činu vědomě vytyčovali cíl a jednali tak, aby dosáhli s nejmenšími náklady maximální účinnosti a také díky důrazu na utilitaristické ekonomické teorie, které veškerou motivaci aktérů redukují na ekonomický zájem, na peněžní zisk. Tyto teorie předpokládají, že principem jednání je jasně pochopený ekonomický zájem a jeho cílem racionálně propočtený hmotný zisk. Bourdieu toto redukující pojetí silně odmítá, protože proti redukování na vědomou kalkulaci staví vztah ontologické (a podvědomé) souhry mezi habitusem a polem, mezi aktéry a sociálním světem. Sociální aktéři, kteří mají cit pro hru, kteří do sebe pojali množství praktických schémat vnímání a hodnocení fungujících jako nástroje k vytváření skutečnosti, jako principy vidění a rozlišování vlastního světa, v němž se pohybují, si účely svého jednání nemusí klást jako cíle. Jsou tzv. pohrouženi do své věci (jež by se dala také nazvat jejich úkolem), do toho, co bude, co se má udělat, tedy do přímého korelátu jednání (*praxis*), který se neklade jako předmět úvahy, jako plánovaná možnost, ale je vepsán do přítomné hry (Bourdieu, 1998, s. 108–109). Bourdieu zdůrazňuje, že ekonomismus, který znamená, že zákony pole ekonomického lze používat i na všechna ostatní pole, je omyl, neboť každé pole má své vlastní zákony a je nezávislé na polích ostatních, jedná se o světy autonomní, které hodnotí podle svých vlastních principů a kritérií. Jde o pravý opak ekonomické představy, která na všechny světy aplikuje *nomos* pole ekonomického (Bourdieu, 1998, s. 110–113). Neexistuje tedy žádný jeden ekonomický zájem, ale existují zájmy, proměnlivé s časem a místem. Zájmů je tolik, kolik je polí, jako historicky konstituovaných oblastí činnosti s jejich konkrétními institucemi a jejich vlastní zákony fungování (Bourdieu, 1990a, s. 87). Zájem je také zároveň podmínkou fungování pole, přivádí lidi do pohybu, nutí je scházet se, soutěžit a bojovat (1990a, s. 88). V knize "*The Logic of Practice*" Bourdieu (1990b, s. 86) představuje slavný citát: „*jednání má logiku, která není zas až tak logická*“. Právě toto prohlášení zdůrazňuje myšlenku, že způsob, jakým se lidé zabývají každodenními praktikami, sleduje určitou logiku, která se liší od formální, explicitní logiky, kterou logici často studují. Citát podtrhuje představu, že logika řídící lidské praktiky je zakotvena v kulturních a sociálních kontextech a nemusí se vždy shodovat s racionálním, deduktivním uvažováním studovaným logiky ve formálním smyslu, jak již bylo uvedeno výše. Praxe v Bourdieově teorii není tedy o formálních pravidlech logiky, jako spíše o systémových pravidelnostech, kterými se aktéři řídí, i když neuvědomovaně (Dopita, 2006, s. 315).

Právě přes logiku praxe (a tedy habitus a pole) Bourdieu obrousil hrany mezi objektivním poznáním a fenomenologickým poznáním, mezi objektivní a subjektivní metodologií. Logika praxe je nejlépe uchopitelná přes dispozice jako je tělesná obratnost, gesta atd., mimo verbální formulace a racionalizace, které o zmíněných praktikách poskytují popisy nebo ospravedlnění teprve dodatečně, což znamená, že se jedná o popisy a ospravedlnění pouze povrchní a klamná (Dopita, 2006, s. 319–320).

### 3.3. Kapitál

Kapitál v obecném slova smyslu pro Bourdieua znamená určitou formu moci, na základě které mohou jedinci či skupiny ovlivňovat situace. Množství kapitálu určuje míru kontroly, již má jedinec nad svým vlastním osudem a osudem ostatních. Kapitál je jakýkoliv zdroj, účinný v dané sociální aréně, který člověku umožňuje dosáhnout specifických zisků vyplývajících z toho, že se zúčastnil soutěže. Postavení člověka, skupiny či instituce v sociálním prostoru je určeno dvěma sousřadnicemi, a sice celkovým objemem kapitálu, kterým disponuje, a jeho složením. Třetí souřadnice, která odhaluje proměny složení a objemu kapitálu v čase pomáhá porozumět cestě, jakou se ke stávající pozici aktéři dostali (Wacquant, 2002, s. 73).

Důležité je rovněž zmínit, že různé druhy kapitálu mají na sebe vzájemný vliv a lze je mezi sebou konvertovat. Konvertibilita různých typů kapitálů tvoří poté základ strategií aktérů pro reprodukci kapitálu a udržení pozice v sociálním prostoru. Kapitály lze kromě konverze také kumulovat, což aktéři také mohou využít pro jejich strategie jednání. Ti, kteří dokáží efektivně kumulovat a konvertovat různé druhy kapitálů, tak získávají šanci na lepší pozici v prostoru, čímž se upevňuje také jejich moc. V tomto smyslu jsou pro kumulaci kapitálů důležité také institucionální struktury, které umožňují aktérům volit takové strategie, které vedou ke kumulaci kapitálů (Bourdieu, 1986; 1998). Bourdieu (1984; 1986) zdůrazňuje, že někteří jedinci mohou být schopni úspěšně přeměnit nebo využívat své kapitály, zatímco jiní mohou být omezeni nedostatkem určitých druhů kapitálu. Tato dynamika má klíčový význam v Bourdieuově teorii reprodukce sociálních nerovností. Různé typy kapitálu lze do třetice rozlišit také podle jejich reprodukovatelnosti nebo přesněji podle toho, jak snadno se přenášejí, tj. s větší či menší ztrátou a utajením, např. vysoký stupeň utajení přenosu kulturního kapitálu má tu nevýhodu (kromě vlastních rizik ztráty), že akademická kvalifikace, což je jeho institucionalizovaná forma, není ani přenosná (jako šlechtický titul) ani obchodovatelná (jako akcie). Podobně i sociální kapitál skýtá při převodu riziko, že nebude uznán. Bourdieu (1984; 1986) používá termín "*tranzice kapitálů*" k popisu procesu transformace jednoho druhu kapitálu na jiný. To znamená, že jednotlivci mohou konvertovat jeden druh kapitálu (např. kulturní

kapitál získaný formálním vzděláním) na jiný druh kapitálu (např. ekonomický kapitál) nebo využívat jeden druh kapitálu k získání dalších výhod. Bourdieu (1984; 1986) rovněž diskutuje o procesu "*transmise kapitálů*," což znamená přenos či dědění kapitálu (reprodukce) z jedné generace na druhou. Tento proces může probíhat prostřednictvím rodinných vztahů a interakcí. Kulturní kapitál, který může zahrnovat vzdělání, normy, a hodnoty, může být předáván z jedné generace na další, což ovlivňuje sociální postavení potomků (jedná se de facto o formu funkcionálního působení při výchově a vzdělávání jedinců).

Nyní budou představeny jednotlivé formy kapitálu, tedy ekonomický, sociální, kulturní a symbolický kapitál. Ekonomický kapitál odkazuje k bohatství, financím, příjmům jedince, majetku atd. Jedná se o materiální a finanční zdroje, které jedinec vlastní nebo může kontrolovat. Ekonomický kapitál zahrnuje peníze, majetek, nemovitosti, podniky atd. Tato forma kapitálu poskytuje jedinci finanční prostředky k nakládání, investování nebo k nabytí dalších forem kapitálu.

Co se týče kulturního kapitálu, ten může existovat ve třech formách: ve vtěleném stavu (inkorporovaný kulturní kapitál), tj. ve formě dlouhotrvající dispozice mysli a těla. Tato forma kapitálu se týká vnitřně zakódovaných kulturních znalostí a dovedností, které jedinec získává prostřednictvím výchovy, vzdělání a socializace. Jedná se o konkrétní znalosti, jazykové dovednosti, estetické preference a další kulturní prvky, které jsou vtěleny v jedinci. Dále existuje v objektivizovaném stavu ve formě kulturních statků, kdy tato forma kulturního kapitálu se týká materiálních projevů kultury, které jedinec vlastní. Patří sem například knihy, umělecká díla, hudební nástroje nebo jiné hmotné artefakty, které představují kulturní hodnotu. Může se jednat o majetek, který pomáhá jedinci vyjádřit a legitimizovat jeho kulturní postavení. A nakonec v institucionalizovaném stavu, přičemž tato forma kapitálu se týká oficiálních kvalifikací, diplomů a certifikátů, které jedinec získává v rámci formálního vzdělávacího systému. Bourdieu zdůrazňuje, že tato forma kapitálu může být rozhodující pro postavení jedince ve společnosti, protože formální vzdělání je často spojováno s prestiží (symbolickým uznáním) a může ovlivnit přístup k určitým sociálním sférám (protože symbolické uznání vede k zisku symbolické moci). Pokud vztáhneme kulturní kapitál k definici lidského kapitálu, lze také zmínit, že kulturní kapitál může vést k symbolické dominanci nad těmi, kdo disponují pouze lidským kapitálem nebo neuznaným kulturním kapitálem, případně i chudším kulturním kapitálem. Kulturní kapitál není identicky konvertibilní jako kapitál ekonomický, tedy nositel kulturního kapitálu není univerzálním nositelem, ale nositelem omezeným svým zájmem, oborem, sociálním původem. Ekonomický kapitál se spotřebovává v produkci, kulturní kapitál

naopak používáním roste a tím zvyšuje i symbolickou dominanci. Zároveň jej nelze ztratit, tak jako lze ztratit kapitál ekonomický nebo sociální (Dopita, 2007). Kromě toho, kulturní kapitál je spojen s tzv. procesem „stávání se“ někým, tedy vrůstáním do role (např. stáváním se lékařem) prostřednictvím socializace. Tento proces je nenápadný, postupný. Právě tak dochází k reprodukci kulturního kapitálu (Bourdieu, 2023, s. 233).

Kulturní kapitál souvisí také s reprodukcí sociálního prostoru. Bourdieu (1998, s. 27) uvádí, že instituce vzdělávání přispívají k trvání a předávání dělby kulturního kapitálu a k reprodukci, k níž dochází na základě specifického vztahu mezi strategiemi rodin a nastavení instituce vzdělávání. Rodiny příkládají tím větší důležitost vzdělávání, čím významnější je jejich kulturní kapitál, čím je jeho relativní váha v poměru k ekonomickému kapitálu a také čím menší rentabilitu prokazují jiné reprodukční strategie. Tím pádem děti, jejichž rodiče příkládají větší důležitost vzdělávání, ve spojitosti se zvýhodňováním těchto dětí ve vzdělávacích institucích, jsou vedeny k lepším možnostem obsadit vyšší sociální pozice v prostoru. Bourdieu (1998, s. 28) přirovnává vzdělávací systém k tzv. fenoménu Maxwellova démona. Na příkladu konání tohoto fyzika, který si pro demonstraci možnosti pozastavení druhého zákona termodynamiky vypomohl s konstrukcí démona, který rozhoduje, které částice, podle jejich rychlosti a energie, pošle buď do nádržky, kde teplota stoupá a tedy ty teplejší urychlí, anebo do nádržky s klesající teplotou. Tím udržuje diferencí. Vzdělávací systém funguje na stejném principu. Odděluje různými mechanismy držitele vyššího kulturního kapitálu od těch, kteří jej postrádají, a protože kulturní kapitál je jedním z diferenciacních mechanismů sociálního prostoru, udržuje se tak i sociální nerovnost. Bourdieu (1998, s. 29 – 31) popisuje, že pokud je vybrán technicky nejschopnější (v tomto případě je mu udělen diplom v rámci adekvátního slavnostního aktu), pak se jedná ve skutečnosti o výběr takových jedinců, kteří budou schopni doplnit řady vládnoucích. Jak uvádí Dopita (2006), kulturní kapitál je pro Bourdieua jen nástrojem, klíčem, který otevírá možnost pochopení, jak společnost funguje. Systém dispozic, které lidé získávají, závisí na pozicích, které zaujímají ve společnosti, tedy na tom, jak jsou vybaveni kapitálem.

Sociální kapitál je podle Bourdieua (Bourdieu, 1986; Bourdieu & Nice, 1977) komplexní koncept, který odráží sociální vztahy a sílu sítí v rámci společnosti. Aktér může sociální kapitál využívat různými způsoby, například jej konvertovat v kapitál ekonomický nebo kulturní. Sociální kapitál představuje slovy Bourdieua zdroj, ke kterým má jedinec přístup „*prostřednictvím trvalé sítě více či méně institucionalizovaných vztahů vzájemné známosti a uznání*“ (Bourdieu, 1986, s. 248). Co se sociálního kapitálu týče, Bourdieu (1986, s. 249) uvádí, že jedinci si vytváří sociální sítě a kontakty, aby se jim v případě potřeby naskytlo více možností

a příležitostí. Lidé s vyšším sociálním kapitálem jsou často známí, ačkoli oni sami o tom neví. Ekonomický kapitál je oproti sociálnímu kapitálu jednodušší získat, neboť o sociální kapitál musíme pečovat, abychom jej mohli využít. Podle Bourdieua (Bourdieu, 1986; Bourdieu & Nice, 1977) je sociální kapitál klíčový pro porozumění sociálním vztahům, hierarchiím a možnostem jednotlivců ve společnosti. Tento koncept zdůrazňuje, že sociální kapitál může mít výrazný vliv na životní šance a postavení jedince.

Symbolický kapitál znamená uznání, úctu, prestiž. Jedná se o dobré jméno jedince, tedy o symbolickou hodnotu, kterou jedinec nebo skupina získává (Bourdieu, 1998). Symbolický kapitál má podle Bourdieua v podstatě stejný význam a důležitost jako kapitál ekonomický či kulturní, jen je důležité, aby byl rozpoznán a uznán druhými, neboť reflektuje moc symbolů, reputaci a prestiže, kterou jedinec nebo instituce získává v očích ostatních ve společnosti (Bourdieu 1995, s. 228). Podle Bourdieua se jedná o „*formu, jíž nabývá jakýkoliv druh kapitálu, jestliže je nahlížen v kategoriích vnímání daných tím, že si nahlížející osvojil dělení a opozice vepsané do struktury onoho kapitálu*“ (1998, s. 81). Každý druh kapitálu má tak v různé míře tendenci fungovat jako kapitál symbolický, což vede Bourdieua spíše k úvaze mluvit o symbolických účincích kapitálu, když se mu dostane uznání ze strany habitus strukturovaného podle stejných struktur jako prostor, ve kterém vznikl (Bourdieu, 2023, s. 336). Symbolickým kapitálem je kterákoli vlastnost (kapitál kteréhokoli druhu - fyzický, ekonomický, kulturní, sociální), pokud je nahlížena sociálními činiteli, jejichž kategorie vnímání jsou takové, že ji dokáží poznat (vidět) a uznat, ocenit (Bourdieu 1998, s. 81). Symbolický kapitál může být spojen s kulturními symboly, jako jsou umělecká díla, literární tvorba, jazykové dovednosti a další projevy kultury. Ti, kteří jsou schopni interpretovat a ovládat tyto symboly, mohou získat symbolický kapitál. Symbolický kapitál může ovlivňovat postavení jedince nebo skupiny ve společnosti, protože zajišťuje formu nadvlády, která implikuje závislost na těch, kteří zároveň dovolují ovládat: produkuje se totiž pouze v uznání druhými a je udržován tak dlouho, dokud dokáže získávat víru ve svou existenci (Bourdieu, 2023, s. 234). V neposlední řadě se symbolický kapitál projevuje v rámci interakcí mezi jednotlivci a skupinami. Umožňuje lidem získávat výhody a privilegia v závislosti na jejich postavení a reputaci (Bourdieu, 1986). Symbolický kapitál může být konvertován na sociální i ekonomický kapitál, např. díky symbolickému kapitálu může mít aktér více sociálních kontaktů, což mu v konečném důsledku může přinášet v rámci práce také více peněz (Bourdieu, 1986).

### 3.4. Habitus

Kromě kapitálů aktéři disponují také dispozicemi, které jsou nazvány již dříve zmíněným pojmem habitus. Prostor sociálních pozic odpovídá prostoru dispozic (habitusu), a tedy prostoru postojů, činností a statků sociálních aktérů. Každé třídě pozic odpovídá určitá třída habitusů, což jsou produkty společenského postavení. Jednou z funkcí habitusu je, že „*vyjadřuje jednotný styl praktických činností a statků určitého jednotlivého aktéra nebo třídy aktérů*“ (Bourdieu, 1998, s. 15). Habitus je zároveň jednotící princip, který vytváří jednotný životní styl ze vztahových rysů jednotlivých postavení, protože poskytuje určitou míru stálosti dispozic, která se projevuje ve vkusu a životním stylu, který se ani přes výkyvy v příjmech nemění. Habitus je tak vhodnějším vysvětlením pro logiku praxe aktérů (zejména ekonomického jednání, což bylo rozebráno již v podkapitole 4.3. v rámci logiky praxe) než teorie racionální volby, která je velmi redukující (Bourdieu & Wacquant, 1992, s. 131). Habitus není osud, ale otevřený systém dispozic, který je neustále podřízený prožitkům, a proto je jimi neustále ovlivňován tak, že buď jej ukotvuje, nebo upravuje jeho struktury. Existuje pravděpodobnost, vepsaná do společenského osudu spojeného s určitými sociálními podmínkami, že zkušenosti potvrdí habitus, protože většina lidí se setkává s takovými okolnostmi, které souhlasí s těmi, v nichž se narodili (Bourdieu & Wacquant, 1992, s. 133). Habitusy jsou diferencované i diferencující, tedy nejen, že jsou od sebe odlišné, ale zároveň odlišnosti vytváří, a to i v praktických činnostech. Tedy pod pojmem habitus si lze představit např. jakým způsobem a co aktér konzumuje, jak tráví volný čas, jaké má politické názory, co vnímání jako dobré nebo špatné, a s ohledem na svůj rozvoj a vzdělávání také jakým způsobem se vzdělává, jaká volí rozhodnutí pro svůj další rozvoj. Diference spjaté s různými pozicemi (tedy se statky, praktickými činnostmi a zejména chováním) znamenají utváření distinktivních znaků (symbolických rozdílů), což se propisuje do skutečné řeči a to znamená, že ustavující symbolické systémy (Bourdieu, 1998, s. 16). Na základě habitusu a pozice je jedinec součástí fiktivní společenské třídy (neexistující geograficky, ale pouze na papíře), jež se vyznačuje určitými typickými způsoby chování, vnímání a hodnocení sociální reality. Habitus je jak výsledkem, tak nástrojem pozice v sociálním prostoru. Na základě něj vnímáme a hodnotíme sociální realitu ze své pozice (vytváříme odlišnosti), a stejně tak je habitus, i sama pozice odlišena od pozic a habitusů jiných jedinců v sociálním prostoru. Habitus je tvárný, neboť i sociální prostředí se proměňuje, ovšem všechny tyto nové zkušenosti prochází stále přes původně nabytý habitus. Systém dispozic, které lidé získávají, závisí na pozicích, které ve společnosti zaujímají, tedy na tom, jak jsou vybaveni kapitálem. Na základě objemu těchto kapitálů (ať už v poměru či souhrnného) je pak možné určit postavení jedince, skupiny či instituce v sociálním prostoru (Wacquant, 2002).

Habitus tedy znamená, že se lidé rodí v různých materiálních a kulturních podmínkách, tedy v různých částech sociálního prostoru. Tento fakt vysvětluje, proč se aktéři liší v tom, jak poznávají a hodnotí svět, jak v něm jednají a jaké šance pro sebe v něm vidí.

Habitus je systém trvalých a transponovatelných dispozic, jejichž prostřednictvím lidé vnímají, posuzují a jednají v sociálním světě. Jedná se o neuvědomovaná schémata, která jsou výsledkem trvalého působení určitých sociálních podmínek, prostřednictvím internalizace externích omezení a možností (Wacquant, 2002). Jak uvádí Petrusek (2009, s. 65): „*habitus je soubor potřeb a dovedností, které si jedinec osvojí v procesu socializace (včetně dovedností jazykových i manuálních, etikety, vkusu atd.): jedinec se chová podle toho, jaký soubor potřeb a dovedností si osvojil, protože tento způsob jednání se mu jeví jako přirozený*“. Habitus si tak lze představit jako vícevrstevnatou mřížku (vrstvy zkušeností), které dohromady utváří náhled na svět. U těch jednotlivců, kde došlo k sociální mobilitě skokem, pak habitus obsahuje konfliktní soubory dispozic (Wacquant, 2002). Habitus je zároveň zprostředkovatel mezi minulostí a současnými stimuly, je strukturován a zároveň strukturuje. Sociální síly ho produkují, ale zároveň dává spojitosti a konkrétní podoby různým aktivitám jednotlivce v různých sférách života, jedná se o princip sjednocující a generující praxi, který umožňuje regulovanou improvizaci (Wacquant, 2002, s. 73). Jak popisuje sám Bourdieu (1995, s. 222), lidé konstruují, tedy utváří si svou představu o světě, ovšem pod strukturálním vlivem. Lidé tedy mají tendenci vnímat sociální svět jako samozřejmý, a to proto, že jejich mentální (kognitivní) struktury jsou výsledkem zvnitřnění struktur sociálních. Proto i vědec musí mít na paměti, že i on sám je součástí symbolického světa, i on sám nahlíží na svět ze své pozice, a aby mohl vidět celý les, nikoli pouze stromy, musí na sociální svět nahlížet pomocí teoreticky zkonstruovaného modelu sociálního prostoru a mít na paměti, že konstrukce jedinců jsou pouze subjektivní reprezentace objektivního prostoru. Habitus jedince zároveň znamená vytvoření takových klasifikačních praktik, které jedince samotného nejlépe klasifikují v sociálním prostoru.

Habitus vždy vstupuje do jednání jedinců, projevuje se jako praktický smysl jednání. To znamená, že veškeré jednání je podřízeno objektivním strukturám, přestože jeví rysy individuální volnosti a volby – vždycky bude v pozadí působit právě habitus jako reprezentant objektivních struktur a pravidelností, protože se sám v těchto podmínkách generuje. Habitus tak tvoří smysl objektivace subjektivity, protože je podmínkou pro myšlení, vnímání i jednání (Dopita, 2007, s. 130). Habitus je tedy spojnicí mezi strukturou a svobodou, mezi objektivními podmínkami (kulturou) a subjektivní interpretací (individuem), umožňuje také proměnlivost



jednání (Dopita, 2007, s. 116). Spojení kapitálů a habitu strukturuje jednání člověka, ale přitom je strukturováno silami jednotlivých sociálních polí sociálního prostoru. V jednání se projevují jak sociální tlaky, tak individuální intence. Hnací silou lidského jednání nemusí být vždy ekonomický užitek, ale postavení, sociální status, který má stejně tak podobu zisku (2007, s. 117). Bourdieu nahrazuje naivní vztah mezi individuem a společností konstruovaným vztahem mezi habitusem, tj. trvalými a transponovatelnými systémy schémat vnímání, oceňování a jednání, které jsou výsledkem instituce sociálního do vtělené podoby a polem, tj. mezi historií inkarnovanou v tělech (vtělenou) jako dispozice a historií materializovanou ve věcech jako systém pozic (Bourdieu & Wacquant, 1992, s. 126 – 127). Ani habitus ani pole nemají jako samostatné jednotky schopnost jednosměrně determinovat lidské jednání, proto je důležitý jejich vzájemný vztah. Praxe vzniká setkáním dispozic a pozic, souladem či nesouladem mezi mentálními a sociálními strukturami. K vysvětlení nějakého sociálního jevu nebo vzorce je třeba analyzovat jednak sociální formování jednajících a stav konkrétního sociálního světa a také konkrétní podmínky, ve kterých se toto formování a podmínky spojují a navzájem podporují (Wacquant, 2002).

### **3.5. Symbolické násilí**

Bourdieu (1995, s. 231) uvádí, že pokud chtějí jedinci dosáhnout změny v sociálním světě, musí změnit způsob nazírání na svět a praktické úkony, jimiž se skupiny produkují a reprodukují. To je možné prostřednictvím získání symbolické moci. Symbolická moc je založena na dvou předpokladech, a sice že podobně jako každá forma performativního diskurzu se zakládá na vlastnictví symbolického kapitálu. Jedná se o schopnost donutit ostatní, aby přijali určité nazírání a sociální dělení, které je závislé na sociální autoritě získané v předchozích zápasech. Pokud byl jedinec symbolicky uznán, pak získal moc si své uznání, a sice symbolický kapitál, prosadit. Druhým předpokladem pro úspěch je, že pravděpodobnost změny je tím větší, čím se víc zakládá na realitě, tedy objektivní podobnosti lidí, které je třeba sdružit. Symbolická moc je schopnost konat pomocí slov, ovšem pouze pokud jsou tato slova přiměřená věcem, které z těchto slov mohou vzejít, tedy pouze pokud reprezentují již existující (avšak např. neuvědomované). Jazyk je prostředníkem uplatňování symbolického násilí. Bourdieu chápe jazyk jako formu moci těch, kteří disponují vyšším kapitálem v daném poli (Bourdieu & Wacquant, 1992). Jakýkoli řečový akt je produktem setkání mezi na jedné straně jazykovým habitusem, tedy souborem společensky konstituované dispozice, které implikují sklon mluvit určitými způsoby a vyslovovat určité věci (expresivní zájem), stejně jako kompetence mluvit, která je definována jako lingvistická schopnost vytvořit nekonečnou řadu diskurzů, které jsou

gramaticky přizpůsobené a jako sociální schopnost adekvátně využívat tuto kompetenci v dané situaci. Aktér je pak posuzován podle toho, jak úspěšný je na jazykovém trhu. V tomto smyslu byl Bourdieu ovlivněn také Habermasem (Bourdieu & Wacquant, 1992).

Dopita (2007, s. 42) uvádí, že symbolická moc umožňuje dominantní třídě předkládat své významy jako jedinou legitimní kulturu. Příkladem poslouží proces výchovy a vzdělávání, kde dominantní třída ovlivňuje obsah výchovy a vzdělání, neboť může stanovit co je důležité, co je preferované, apod., a to vše na základě vlastních hodnotících norem. Neutrální vzdělávací standardy jsou tak neutrální, jak stanoví dominantní třída. To je možné představit na příkladu vzdělávacího systému, kde je možné vidět paralelu také s podnikovým vzděláváním. Školu lze považovat za prostředek státu, jímž vnucuje moc. Škola totiž udržuje stávající řád tím, že odděluje držitele zděděného kulturního kapitálu od ostatních. Bourdieu také upozorňuje, že osnovy vzdělávacího systému, které se zaměřují více či méně na konkrétní předměty, jsou stanovovány státem, a tudíž i tehdy škola reguluje, co se žáci budou učit, a tedy vnucuje myšlené konstrukce státu. V aktérovi je však zachován pocit přirozeného (Bourdieu, 1998, s. 72). Neúspěch ve škole je v této ideologii přičítán nedostatku nadání. Jak uvádí Dopita (2007, s. 54), zvýhodnění jedinci v tzv. charismatické ideologii (zhodnocující přízeň nebo nadání) nacházejí legitimizaci svých přirozených privilegií, které přeměňují v sociální dědictví jako vlastní zásluhu. Tato ideologie je biologizující, neboť dovoluje jedincům si myslet, že jejich dispozice (vlohy) jsou vrozené a získané, a že jsou ve vzdělávacím systému rozvíjeny a nebere v potaz různé sociální prostředí, z nichž jedinci pocházejí. Tedy neúspěch ve škole pak je v této ideologii přičítán nedostatku nadání. Ve škole jsou děti hodnoceny stejně, avšak oceňovány jsou vědomosti a dovednosti získané z obsahů, jež jsou v souladu či nesouladu s dominantní kulturou. Jak dále Dopita upozorňuje (2007), děti, které v rodině absorbovaly kulturní kapitál korespondující s požadavky konkrétní školy (resp. vzdělávacího systému), se budou jevit přirozeně nadanější. Děti, které disponují odlišnou mírou ekonomického, kulturního, sociálního i symbolického musí vynaložit mnohem větší úsilí, a to přesto neznamená, že se jim podaří zaujmout stejně výhodných zaměstnaneckých pozic. Školy tedy nejsou sociálně neutrální instituce, protože fungují na principu Maxwelova démonu jako urychlovač pro děti s vyšším kulturním kapitálem a jako zpomalovač pro děti bez tohoto vstupního rodinného kulturního kapitálu. Jak Dopita také uvádí (2007, s. 53), Bourdieu upozornil na to, že školní úspěch nebo neúspěch je často spojován s mírou talentu nebo IQ, tedy jako přirozená nerovnost, ačkoliv důvodem může být sociální původ rodiny (2007, s. 54). Bourdieu se však nespokojil s tím, že funkce vzdělávacího systému reprodukování sociálních nerovností je pouze o komunikaci.

Uvádí, že veškeré pedagogické jednání je objektivně symbolické násilí, pokud je uloženo kulturní arbitráží rozhodující silou (Dopita, 2007, s. 61). Pedagogické jednání, resp. socializace je procesem zařazení jedince do skupin, do systému vztahů a hodnot, institucí i do neformálnějších celků. Pedagogické jednání tedy reprodukuje dominantní kulturu, strukturu mocenských vztahů sociálního seskupení, kde funguje dominantní systém výchovy, kterým se projevuje dominantní kultura a má sklon zabezpečit monopol legitimace symbolického násilí. S tím spojena pedagogická komunikace je rozhodující pro předání a vštípení kulturní arbitráže, která vymezuje edukaci. Pedagogický imperativ znamená podporovat monopol na legitimní kulturu, stmelit kulturní arbitráž, která nemůže být vyvozena z jakéhokoliv univerzálního principu, nýbrž z principu kultury dominantní třídy (Dopita, 2007, s. 64). Stejný princip funguje také v organizacích, kde kulturní arbitráží jsou myšlenky preferované korporátní hodnoty a organizační kultura, společně s normami formálními i neformálními a preferovaným jazykem. Organizační jednání je pak paralelou na pedagogické jednání, které vyžaduje adaptaci jedinců do organizace, do systémů vztahů a hodnot. Reprodukuje stejně tak dominantní kulturu a strukturu mocenských vztahů v organizaci včetně kulturní arbitráže. Jedinec označený za talentovaného je tak socializován a edukován v souladu s principy symbolické moci a násilí dominantní kultury.

### **3.6. Shrnutí**

Dle Maxwella (2013, s. 222) je důležité předložit koncepční rámec studie, tedy systém pojmů, předpokladů, očekávání, přesvědčení a teorií, které podporují a směřují daný výzkum. Dále je součástí koncepčního rámce také přehledová studie, která však není pouze deskripcí výsledků předchozích výzkumů, ale jedná se o kritickou reflexi těchto studií a navržení alternativního rámce zkoumání (Maxwell, 2013, s. 223). Právě takový koncepční rámec studie je uveden na předchozích stranách této disertace.

Mimo Bourdieuovy teoretické koncepty by bylo možné pro zkoumání výzkumného problému využít i tzv. learning-network teorii autorů Poella a van der Kroga (Poell et al., 2000). Tato teorie rovněž reflektuje relační vztah mezi jednáním individuálním a vlivem struktury, ovšem zaměřuje se zejména na kritiku učení na pracovišti reflektováním důrazu na neustálé učení, které může vést k riziku vytváření tzv. učících se elit, které mají lepší předpoklady pro neustálé učení oproti těm, kteří takové šance nemají, a jsou tak dáváni na druhou kolej zaměstnanců. Na mysl může čtenáři také připadat teorie dvojité strukturace A. Giddense (1984), která stojí na podobných předpokladem jako Pierre Bourdieu, tedy na snaze překročit dualitu aktér – struktura a vysvětlit společnost prostřednictvím objektivních struktur

a subjektivních možností tyto struktury nejen reprodukovat, ale také produkovat. Giddensova ani Poellova a van der Krogtova teorie však nepřináší kýžený pojmový aparát, který byl zvolen pro analýzu sociální reality a zároveň je to právě Pierre Bourdieu, který svou abstraktní teorii dokázal oproti Giddensovi podpořit četnými empirickými výzkumi (Dopita, 2006).

Bourdieuovu koncepci doprovází také koncepce Adele Clarke, jak bude popsáno níže v rámci paradigmatického ukotvení práce. Bourdieův slovník společně se situační analýzou budou sloužit k nejen k odkrytí funkce talentového programu (a potažmo elementů vstupujících do situace slovníkem Clarkeové), ale zejména k jejich pojmenování ve vztahu ke všem kapitálům, které se ve zkoumaném poli mohou objevit. Bez teoretických konceptů Pierra Bourdieua by takový výklad zkoumané situace nebyl možný. Jednotkou zkoumání mého výzkumu tedy nejsou lidé, kteří se učí, ale talentový program (struktura mezilidských a materiálních vztahů, která jej definuje, utváří a v rámci toho produkuje množinu efektů v podobě významů onoho programu pro zapojené aktéry – management a realizátory na jedné straně a rozvíjené osoby na straně druhé). Obě dvě skupiny aktérů se přitom podílejí na definování toho, co talent je a co není, jak se v Bourdieuho jazyce objektivizuje a stává se díky tomu rozpoznatelnou a rozpoznanou vlastností aktéra, tedy ekonomickým kapitálem (prostředkem zvýšení mzdy a posunu v hierarchii organizace), kulturním kapitálem (prostředkem rozšíření znalostí a dovedností, které lze konvertovat jak v ekonomický kapitál v dané organizaci, tak mimo ni, případně v hlubší reflexivitu sebe sama a své pozice v tzv. praxii sebeobjektivace), či symbolickým kapitálem (symbolickým uznáním aktéra v očích kolegů, vzdělavatelů, nadřízených).

## **4. Formulace výzkumných otázek a paradigmatické ukotvení práce**

Cílem práce je porozumět, co přináší vzdělávací a rozvojové programy v organizaci na příkladu talentového programu v rámci HRD programu. Finální formulace hlavní výzkumné otázky (HVO) získala následující podobu:

**HVO: Co znamená talentový program ve vzdělávání a rozvoji organizace XY na základě interpretací pracovníků?**

Vedlejší výzkumné otázky:

**VVO1:** Jaké (bourdieuovské) kapitály se v talentovém programu vyskytují? Jakou mají roli?

**VVO2:** Jaké strategie jednání aktéři volí ve vzdělávacích a rozvojových programech organizace? Na co tyto strategie poukazují?

**VVO3:** Jaké místo má nálepka talent v talentovém programu? Co znamená pro aktéry?

**VVO4:** Jakou roli mají ve vzdělávacích a rozvojových programech organizace nadřízení pracovníci?

**VVO5:** S jakými bariérami se vzdělávací a rozvojové programy organizace potýkají?

V souladu s myšlenkou autorky Merriam (2009, s. 10–11) je nutné říct, že existuje více paradigmat či perspektiv, které směřují kvalitativní výzkum různými cestami. Paradigmata typicky zahrnují specifické metodologické strategie spojené s těmito předpoklady. Jak Maxwell (2013, s. 223) zdůrazňuje, vysvětlení paradigmatu vede čtenáře výzkumu k lepšímu porozumění toho, jakým způsobem se autor rozhodoval na své cestě výzkumem. Autoři (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Creswell, 2007) uvádějí, že na začátku výzkumu musí výzkumník předložit svá ontologická, epistemologická, metodologická východiska a stejně tak předpoklady o lidském jednání v sociálním světě. V případě této práce vstupuje do směru kvalitativního výzkumu Bourdieův metodologický konstruktivismus (Bourdieu & Wacquant, 1992; Bourdieu, 1998; Kubátová & Znebežánek, 2014) včetně jeho teoretických konceptů společně se situační analýzou Adele Clarke (Clarke, 2005; Clarke, 2009; Clarke, Washburn & Friese, 2022), což znamená, že k výzkumu bylo přistupováno abduktivně, neboť s pomocí senzitivních (teoretických) konceptů, které přináší právě Pierre Bourdieu, jsem jakožto výzkumník vstupovala do terénu a nahlížela sociální realitu právě těmito teoretickými konstrukty, ab byla odhalena komplexnost zkoumané situace včetně skrytých, na první pohled

těžko zřetelných poznatků o dané situaci. Výchozí ontologicko-epistemologické paradigma této práce je tedy metodologický (a sociální) konstruktivismus Pierra Bourdieua, který má svá specifika, a který společně se situační analýzou Adele Clarke tvoří nečekaně dobrý pár.

V neposlední řadě se jedná také o uchopení východiska axiologického, které rozlišuje různé přístupy k roli hodnot do výzkumu. V případě kvalitativního výzkumu musí výzkumník brát hodnoty v úvahu, přiznat je a být velmi reflexivní vůči své pozici ve výzkumu (Creswell, 2007). Na takovém hledisku je stavěn např. kritický přístup, který zdůrazňuje fakt, že nelze předpokládat, že výzkumníci sami jsou neutrální vůči zkoumanému jevu, či zda zkoumaný jev je vyňat z ideologických či politických sítí, v nichž existuje. Kritická teorie se tak zabývá otázkami, která upozorňují např. na reprodukci nerovností, sociální konstrukce preferovaných znalostí a kurikulí vzdělávání, odkrývání toho, kdo a jaké zájmové skupiny definují, co je v současném světě hodnotné, k jakým ideologickým zájmům to slouží a jak tyto předpoklady vedou k reprodukci nerovností ve společnosti. Výsledkem kritické teorie na poli věd o výchově a vzdělávání je tzv. *critical educational research* (kritický výzkum). Záměrem takového výzkumu není pouze výzkum společnosti a chování, ale vést k uvědomění, že společnost je založena na rovnosti a demokracii pro všechny její členy. Jeho účelem není pouze porozumět situacím a jevům, ale také vést ke změně. V tomto smyslu se kritický výzkum překrývá s akčním výzkumem, jehož cílem je rovněž aktivní zasahování do zkoumané reality a nalezení řešení zkoumaného problému v kooperaci s účastníky výzkumu (Merriam, 2009; Cohen, Manion & Morrison, 2007, s. 26–27). V tomto smyslu se tedy můj výzkum blíží také kritické teorii ve vědách o výchově a vzdělávání, protože ukotvením v přístupu Pierra Bourdieua odkrývám skryté a na první pohled neviditelné elementy, které do situace vzdělávání a rozvoje v organizaci vstupují. Nakonec právě Bourdieu se po tzv. paradigmatickém obratu ve vědách přiklání spíše k té skupině, která se snaží spojovat dříve dualisticky rozdělená paradigmatata. Jeho epistemologie se tak dá označit za relacionistickou, která vztahuje jedince k sociálnímu světu, v kterém žije (sociální prostor není chápán pouze jako kontext jednání srov. Bourdieu, 2023, s. 255). Zároveň je možné Bourdieua zařadit také ke kritickému přístupu ve vzdělávání, protože upozorňuje na mechanismy reprodukce nerovností ve vzdělávání. Tato práce se tedy blíží kritickému přístupu na poli andragogiky, není však cílem práce realizace kritického (akčního) výzkumu, jehož záměrem je realitu měnit.

Výše identifikovaná mezera v poznání je prozkoumána prostřednictvím teoreticko-metodologické optiky Pierra Bourdieua, který v rámci konstruktivistického strukturalismu

spojuje varianty sociálního konstruování s metodologií zkoumání za doprovodu situační analýzy Adele Clarke.

#### **4.1. Konstruktivistický strukturalismus (strukturalistický konstruktivismus)**

##### **4.1.1. Metodologický konstruktivismus**

Bourdieu přichází s pojmem metodologický relacionismus, čímž bojuje proti metodologickému monismu, který dával do popředí buď strukturu nebo aktéra, kolektivní či individuální apod. Bourdieu však přichází s prioritou relačního vztahu jako kritikou vůči ustálenému vyjadřování a myšlení v monistických tendencích (Kubátová & Znebežánek, 2014). Relační perspektiva není nová, inspiroval se v tomto ohledu u Piageta, Lévi-Strausse, Braudela, v úplném základu se dá říct také Durkheima a Marxe (Bourdieu & Wacquant, 1992). Jak Bourdieu uvádí, největší nebezpečí, které podle Bourdieua čtenáři jeho knih hrozí, je upadnutí do substancialismu, který je založen na naivním realismu, chápajícím zkonstruované pojmy jako popis empirie. Podle Bourdieua však teorie, která obsahuje komplexní pojmy, není popisem světa, ale nástrojem pro jeho analýzu a pochopení. Aby tuto svou roli mohla plnit, musí být očištěna od empirie (Kubátová & Znebežánek, 2014). Podle Bourdieua existují dva typy objektů. Jednak objekty, které vytváří vědec jako nástroje očištěné od empirie, a také objekty, které vytvářejí obyvatelé reálného každodenního světa a které jsou součástí jejich zkušenosti. Tomuto odlišení objektů odpovídá jeho koncepce sociálních jevů. Příčiny sociálních jevů totiž podle jeho soudu neleží ve vědomí individua. Naopak předpokládá, že sociální jevy vyplývají ze vztahů objektivně existujících v sociálním prostoru. Tento prostor je však empiricky neviditelný a empirické záznamy (observační věty) jsou efektem teorie, která je zcela odtržena od běžného vnímání (Kubátová & Znebežánek, 2014).

Bourdieuova realita je velmi zřetelně ontologicky zakotvena: za jevy se skrývá bytí. Tímto bytím jsou difference v sociálním prostoru. Metodologický konstruktivismus tak jde zcela proti naivně realistickému přesvědčení o sociálním světě, které operuje se substanciálně pojatými jevy, nikoliv s objektivními vztahy. Objektivní vztahy nelze reálně ohmatat ani ukázat; musejí se konstruovat vědeckou prací (Bourdieu, 1998, s. 7). Objektivní vztahy, které utvářejí objektivní sociální prostor, jsou tedy konstrukty nepřístupnými běžnému vnímání. Objektivní vztahy jako vědecké koncepty nejsou odrazem reality, ale jsou to nástroje-konstrukty očištěné od empirie (Kubátová & Znebežánek, 2014). Bourdieu tedy řeší vztah mezi teorií a empirií návrhem vytvořit co nejvíce teoretickou teorii, tzn. teorii co nejvíce očištěnou od empirie a běžného vnímání. Objekt sociálně vědního zkoumání se v tomto případě konstruuje primárně teoreticky, tj. rozumovým aktem. Sociální realita je pak určena teoretickými pojmy, které slouží

k její analýze (Kubátová & Znebežánek, 2014). Bourdieu řeší vztah mezi teorií a empirií na základě Bachelardových a Cassirerových východisek (Bachelard, 1981, resp. Cassier, 1996).

Pojmy, na kterých je Bourdieův model založen (např. prostor, třída, habitus atd.), proto nevyplývají primárně z empirické reality. Jsou to nástroje, pomocí kterých se zkoumá předmět, jenž je reálný, tj. existující v prostoru a v čase (Bourdieu, 1998, s. 10–11). Bourdieu tedy soudí, že prostřednictvím metodologického konstruktivismu může být ze sociálněvědního výzkumu odstraněn tzv. naivní realismus (substancialismus), který chápe teoreticky zkonstruované kategorie jako popis reality. Bourdieu tedy navrhuje zkonstruovat pro zkoumání sociální reality analytický nástroj. Takové nástroje jsou v sociálních vědách užitečné vždy, když se domníváme, že realita obsahuje skrytou strukturu nebo fungování sociálního systému, které nelze odhalit výpověďmi respondentů. Domníváme-li se např., že sociální pozice člověka určuje jeho možnosti nabytí určitého stupně vzdělání nebo stupeň jeho ohrožení chudobou, pak může být konstruování nástroje odhalujícího takovou strukturu velmi efektivním postupem (Kubátová & Znebežánek, 2014).

#### **4.1.2. Sociální konstruktivismus**

Bourdieu pojímá sociální konstrukce jako subjektivní reprezentace (symbolizace) objektivního sociálního prostoru vztahů. Základem těchto subjektivních reprezentací je objektivní sociální prostor, který vytváří strukturální tlaky formující interakce. Objektivní sociální prostor vědec metodologicky konstruuje, což znamená, že ponechává stranou subjektivní reprezentace produkované lidmi. Přestože je sociální prostor vědcovou teoretickou konstrukcí, neznamená to, že takovou konstrukci může konstruovat podle své libovůle. Teorie musí sociální realitu účinně vysvětlovat (Kubátová & Znebežánek, 2014). Objektivní sociální prostor umožňuje porozumět subjektivnímu vnímání a reprezentacím produkovaným lidmi. Ti se v tomto ohledu odlišují v důsledku svého postavení v sociálním prostoru, což je zachytitelné jako teoretický efekt. Teorie tedy realitu nepopisuje; není substancialistická, naivně realistická. Její funkce spočívá v teoretickém efektu, tj. ve skutečnosti, že zkonstruovaná teorie umožňuje vidět to, co je neviditelné, tedy ukazovat „skutečnost“ dosud plně neexistující, neboť ještě nepoznanou a neuznanou (Bourdieu, 1998, s. 13–19).

Podle této koncepce lidé pojmají svět aktivně a aktivně konstruují svou představu o jeho uspořádání. Konstruování probíhá pod strukturálním vlivem, protože hlediska konstruování závisejí na místě ve struktuře, ze kterého lidé na svět nahlížejí. To znamená, že představa každého člověka o světě závisí na jeho pozici v sociálním prostoru. Konstruování prostoru je



proto významným metodologickým počinem. Sociologům tedy zkonstruovaný sociální prostor slouží jako prostředek objektivizace jejich analýz (Bourdieu, 1995). Teprve poté, co utvoříme prostor, můžeme totiž uvidět místo, odkud vědec vidí to, co vidí (Kubátová & Znebežánek, 2014). Tímto způsobem – zúčastněnou objektivací, tedy kritickou reflexí, jinak také tedy objektivací subjektu objektivace, analyzujícího subjektu, zkrátka výzkumníka samotného, a empirického zkoumání sociálních a epistemologických podmínek, které umožní sociologický pohled na sociální svět, nabývá Bourdieuova koncepce objektivního charakteru (Bourdieu, 2023; Kubátová & Znebežánek, 2014).

Co se týče zúčastněné objektivace, pak Dopita dodává (2006, s. 316–317), že vědec, který nezná sám sebe, svoji pozici ve struktuře a který nemá přiměřenou znalost své vlastní životní zkušenosti, nemůže rozeznat prelogické myšlení ani sám u sebe, proto nedokáže rozeznat univerzální logiku praxe ve způsobech myšlení a jednání. Sociální zkušenost tak lze využít při interpretaci pozorovaných jevů, ovšem je nutné tuto zkušenost podrobit kritice. Bourdieu v tomto případě uvažuje o vědě jako o reflexivní, tedy vědec musí objektivizovat také sám sebe, aby byl schopen objektivizovat druhé. To znamená poukázat na své postavení, rasu, pohlaví apod., a díky tomu může zkoumat sociální svět oproštěn od svého zakotvení (Bourdieu & Wacquant, 1992). Bourdieu se tak vymezuje vůči zúčastněnému pozorování (srov. Bourdieu 2023, s. 24) versus objektivismu, tedy pohledu z dálky, kterým si výzkumník udržuje odstup jak od sebe, tak i od objektu svého zájmu. Zúčastněná objektivace se nezabývá zkoumáním „žité zkušenosti“ poznávajícího, ale sociálními podmínkami možnosti – a proto účinky a omezení – této zkušenosti, přesněji, aktu samotné objektivace. Snaží se o objektivizování subjektivního vztahu k objektu, což nevede k relativistickému a více či méně antivědeckému subjektivismu, ale je jednou z podmínek skutečné vědecké objektivity (Bourdieu, 2003). Jak Bourdieu (2003) dodává, vědecká objektivace není úplná, pokud nezahrnuje objektivaci subjektu, jenž ji provádí, tzn., pokud nezahrnuje hledisko toho, kdo objektivuje, a zájmy, které jeho objektivaci vážou, ale také historické nevědomí, jež se na jeho práci nevyhnutně podílí. Tím myslí soubor kognitivních struktur, který může být připsán specifickým vzdělanostním zkušenostem, a je proto do velké míry společný všem produktům téhož vzdělávacího systému nebo, konkrétněji, všem příslušníkům stejné disciplíny v daném čase. Výzkumník je zatížen svými zkušenostmi a svou historií, kterou může mobilizovat ve svém výzkumu, ale musí ji podrobit rovněž vědeckému zkoumání (Bourdieu, 2003). Reflexivita pomáhá osvobodit od iluzí, v nichž aktér jedná, tedy zkreslení, které do konstrukce objektů vnáší tři faktory, a sice osobní identita výzkumníka, jeho umístění v intelektuálním poli, a akademický postoj, který

musí výzkumník nutně zaujmout při zkoumání společnosti. Tento akademický omyl pak vede k záměně situační, adaptivní, tzv. fuzzy logiky praxe, neboť ji směšuje s abstraktní logikou intelektuálního rozvažování. Konkrétním příkladem uplatnění imperativu reflexivity je např. Homo Academicus, ve kterém se Bourdieu snažil dokázat, že vědec může objektivizovat hledisko objektivit (Wacquant, 2002). Jak dodává Dopita (2006, s. 313), sociolog by neměl přebírat reprezentace, které subjekty vytvářejí svou situaci a nebrat doslovně falešná vysvětlení, která dávají svému jednání. Na druhé straně je třeba na tyto reprezentace a racionalizace pohlížet dost vážně a pokoušet se odhalit jejich pravý základ. Výzkumník spojuje pravdu okamžitě danou intuicí a pravdu získanou vědeckou konstrukcí, tedy pravdu prožitého smyslu jednání a pravdu objektivních podmínek, díky kterým je takové jednání a jeho zkušenost možné a pravděpodobné.

Sociální prostor je sice objektivně uspořádaný podle logiky rozdílu („*diference*“), avšak jeví se (je subjektivně reprezentován) jako symbolický prostor odlišností (Bourdieu, 1995). To, co je všeobecně nazýváno jako odlišnost (distinkce), tedy určitá vlastnost, která je považována za vlastnost přirozenou, je ve skutečnosti (tedy objektivně) jen *diference*, odchylka, vztahová vlastnost, která existuje jen ve vztahu a skrze vztah k vlastnostem jiným. Systém diferencujících odchylek zakládá sociální prostor jako prostor sociálních pozic. Existovat v prostoru, být jedním bodem, jedincem v prostoru, znamená lišit se, být odlišný (Bourdieu, 1998, s. 16). Dle Bourdieua je vztah mezi sociálním postavením (vztahový pojem), dispozicemi (či habitusy) a zaujímáním postojů, neboli „*volbou*“, kterou sociální činitelé provádějí v nejrůznějších oblastech praxe, podmínkou toho, aby byla praxe správně analyzována (Bourdieu, 1998, s. 13). *Diference* spjaté s různými pozicemi fungují v každé společnosti jako *diference*, které ustavují symbolické systémy (Bourdieu, 1998, s. 13–19).

Bourdieu tedy předkládá koncepci, ve které konstruují sociální vědci i lidé, kteří nejsou sociálními vědci. Sociální vědci však navíc konstruují své metodologické nástroje, které jim umožňují vidět doposud neviditelnou sociální strukturu, o které předpokládají, že vede lidi ke konstruování jejich symbolického světa. Bourdieu ukazuje, že lidé konstruují svůj symbolický svět na základě jim neznámé sociální struktury. Lidé sice mají možnost výběru určitých variant jednání, ale ty jsou vymezeny jejich habitusem, který je vtělením sociální struktury, v níž zaujímají určité postavení (Kubátová & Znebežánek, 2014).

Dle Dopity (2006, s. 314) se Bourdieu loučí s objektivismem jako jediným výkladovým schématem v sociálních vědách a argumentuje, že praxe jsou konstruující a konstituující struktury právě tak jako jimi determinované. Zdůrazňuje, že struktury jsou samy sociálně

konstruované skrze každodenní praxi činitelů. Proto zkoumá praktický charakter činností, a proto vytvořil koncept habitu, který integruje symbolické reprezentace jednání se strukturálními faktory. Bourdieu upozorňuje, že přístupy jako např. etnometodologie, symbolický interakcionismus, a fenomenologie mají svá omezení, protože celou vědeckou koncepci budují z aktérova popisu, ztrácí se v ní však spojitost se zákonitostmi hierarchie a nadvlády v sociálních uspořádáních. Tyto přístupy totiž neberou v potaz fakt, že činitelé klasifikují a konstruují vlastní porozumění sociálního světa ze specifické pozice v hierarchicky strukturovaném sociálním prostoru, kde navíc platí nerovná distribuce zdrojů, která zasahuje do reálnosti konstrukce, protože ne všichni aktéři jsou stejně situovaní k porozumění a jednání na světě za podobných okolností (Dopita, 2006, s. 315). Bourdieu překonává také přístup náhledu na jedince jako na jednotku teorie racionálního jednání. Proti ní staví svoji teorii strategického jednání, které nemusí být vždy uvědomované. Bourdieu se tedy epistemologicky rozchází s formou subjektivní znalosti, protože zdůrazňuje, že všechno lidské jednání je umístěno uvnitř určujících struktur, které nejsou běžně dostupné každodennímu vědomí, a které proto musí být konstruovány sociálním vědcem (Dopita, 2006, s. 315). Bourdieu uznává přínos strukturalismu v metodě, jelikož rozlišuje primární prožitek a konstrukci objektivních vztahů, kterou zakládá.

Diskurz o strukturálních a konstruktivistických determinantách sociálního jednání a sociálního řádu vedl Bourdieua ke konstrukci specifické metody, což je strukturalistický konstruktivismus nebo konstruktivistický strukturalismus, přičemž pojem strukturalismus chápe v jiném významu než původní francouzská tradice. Strukturalismus je pro Bourdieua spíše existence objektivních struktur, nejen v symbolických systémech, jazycích, mýtech, ale i v samotném sociálním světě, které jsou nezávislé na vědomí a vůli jednotlivých činitelů, schopných orientovat nebo potlačovat své praktiky a reprezentace. Co se týče konstruktivismu, ten Bourdieu chápe tak, že na jedné straně existuje určitá sociální geneze schémat vnímání, myšlení a konání, která dohromady tvoří habitus, a na straně druhé geneze sociálních struktur, a to zejména těch, které označují jako pole a skupiny, k nimž patří i takzvané společenské třídy (Dopita, 2006, s. 316).

#### **4.2. Kritika Bourdieuovy teorie a metody**

Shrnutím kritiků Bourdieuovy teorie a metody se zabýval Dopita (2006, s. 318–319). Nejčastější kritika směřuje k propojení dualismu objektivismus — subjektivismus, které Bourdieu provedl. Toto propojení bývá označováno za nedokonalé, nakloněné více k objektivismu, ze kterého Bourdieu vychází (francouzský strukturalismus), a který determinuje

sociální procesy. Kritici konstatují, že Bourdieuho zavedení pojmů habitus, pole, kapitál, praktiky a strategie není dokonalým překonáním strukturálních a fenomenologických přístupů v sociologii. Bourdieu byl proto často kritizován že jeho schéma jednání je mechanistické a deterministické a málo odlišné od Parsonsovy přesystémové, funkcionalistické analýzy sociálního jednání založené na představě, že pozice ve struktuře přímo určuje sociální strategii. (Mouzelis, 1995; Jenkins, 1982). Bourdieu na kritiku reaguje tak, že pokud jsou dispozice chápány jako společensky determinované, dalo by se říci, že je v jistém smyslu hyperdeterministou. Bourdieu však oponuje, že habitus odpovídá tomu, že sociální činitelé nejsou ani určováni vnějšími příčinami, ani vnitřními motivacemi, kdy by jednali podle racionálních důvodů, ale jsou produktem historie celého sociálního pole a nashromážděných zkušeností z cesty v rámci tohoto pole. Pokud by tedy výzkumník analyzoval jednání určitého aktéra v daném poli, je nutné jej zkoumat komplexně včetně jeho historie, např. co vystudoval, kde pracoval apod. (Bourdieu & Wacquant, 1992, s. 136). Bourdieu (1990, s. 63) zdůrazňuje, že habitus není deterministický, že naopak funguje spíše jako omezující rámec, ve kterém lze vytvářet velké množství postupů jednání. Jednání je pak relativně nepředvídatelné, i když je omezené ve své diverzitě, díky tomu se jedinec po vstupu do specifického pole může vyrovnat s různorodými požadavky, které s sebou jeho pozice přináší. Habitus v tomto smyslu spíše funguje jako omezená improvizace. Klíčem proti determinismu je zde také reflexe, která umožňuje aktérovi proměňovat vnímání a reakci na určitou situaci, v níž se nachází, tedy monitorovat některé determinanty (Bourdieu & Wacquant, 1992, s. 136).

Jedním z kritiků je také Mouzelis (1995; 2008), který uvádí, že je třeba přidat ještě třetí dimenzi do Bourdieuovy teorie jednání, a sice dimenzi interakční. Tvrdí, že každá z těchto dimenzí má svou důležitost v různých polích či hrách. Mouzelis tak Bourdieovi vytýká neslučitelnost habitusu s pojmem interakce. Bourdieu se totiž naklání spíše k objektivním vztahům, než k situačně interakčním hlediskům v daném poli. Nejasnost role interakce při zasahování do strukturující struktury habitu v rámci kritiky Bourdieuovy metody je další z upozornění. Kromě toho Mouzelis (2008) zdůrazňuje jistým způsobem nedotaženou myšlenku role reflexivity v teorii Bourdieua. Dle Bourdieua na scénu přichází reflexivita a racionální kalkulace pouze v případě krize, tedy nesouladu mezi dispozicemi a pozicemi. To zavazuje nositele habitu opustit své samozřejmé orientace a přijmout reflexivnější, kalkulující způsoby operací (Bourdieu & Wacquant, 1992, s. 131). Pokud však dimenzi habitusu a dispozic obohatíme o dimenzi interakcí mezi aktéry v poli, pak k racionální a/nebo reflexivní kalkulaci nedochází pouze během krize, ale také při nesouladu mezi dispozičními, pozičními a

figurálními strukturami (struktury interakcí), případně když existují intrahabitusové (intradispoziční) rozpory, anebo když jsou daní aktéři vychováváni k reflexivitě (Mouzelis, 2008). Jak Mouzelis (2008) dále dodává, aktéři v poli nemohou podat výkon, pokud nekombinují jednání, které je samozřejmé (praktická logika) s logikou reflexivně-kalkulativní, která vyplývá ze zapojování se do interakcí.

Mouzelis (1995) uvádí, že nelze Bourdieua vyloženě kritizovat za nedostatek svobody pro jednotlivce, protože na rozdíl od Parsonse, dává aktérovi prostor k neustálým bojům a soutěžením a jejich strategiím směrem k získání různých typů kapitálu v poli, ve kterém působí. Ovšem ani boje, ani strategie v Bourdieuově teorii praxe neznamenají racionální kalkulace a/nebo reflexivní zacházení s normami a jednáním aktérů. Strategie pro Bourdieu zpravidla nezahrnují racionální kalkulaci a reflexivní kalkulování. Jsou generovány a rozvíjeny automaticky. Důvod, proč Bourdieu konceptualizoval strategie způsobem, který nezahrnuje racionální kalkulaci a reflexivitu, je snaha přecočit objektivisticko-subjektivistický boj. Taková transcendence implikuje slučování subjekt-objektu, nedostatek vzdálenosti mezi subjektivními dispozicemi a objektivními pozicemi/figuracemi, což znamená, že jednání probíhá jako samozřejmé, tedy nereflexivním způsobem. Je tomu tak pouze při zachování objektivně-subjektivního rozlišení, že je možné řešit teoreticky kongruentním způsobem případy, kdy se situování aktéři distancují relativně externím strukturám, aby víceméně racionálně posoudili míru omezení a možnosti, které tyto struktury nabízejí, klady a zápory, šance na úspěch či neúspěch různých strategií atd. Mouzelis (1995) proto volá po aktualizaci teorie jednání o reflexivní, racionální a voluntaristické aspekty sociálního jednání a interaktivní aspekty sociálních her. Reflexivita se může projevit nejen v situacích nesouladu, ale také v sociálních situacích, kdy určitý typ socializace zvláště podporuje rozvoj toho, co lze nazvat „*reflexivním habitusem*“ (Sweetman, 2003). Mouzelis (1995) však přesto připouští, že habitus doplnil již existující přístupy na poli vědy a na rozdíl od Giddense vychází z empirických výzkumů (Dopita, 2006).

Dopita (2006, s. 320) chápe kritiku Bourdieuovy teorie spíše jako upozornění na limity této teorie, kterou Mouzelis (1995) chápe jako teorii středního dosahu. Bourdieu totiž do sociologie zavedl spoustu nových pojmů, a s tím i spoustu nejasností a nepochopení, protože zkomplikoval porozumění vlastní teorii. Na druhou stranu se tím vyhýbá epistemologické dichotomii subjektivní a objektivní a také konsensuální a konfliktní. Bourdieuova teorie založená na vztahu pozice – dispozice – interakce, resp. struktura – habitus – praxe má tedy charakter teorie středního dosahu, spíše než velkých teorií.

### 4.3. Situační analýza Adele Clarke

Situační analýza je podle Adele Clarke propojením teorie a metody, což znamená, že na jedné straně představuje ontologická a epistemologická východiska a na straně druhé přináší také nástroje zkoumání reality (Clarke, 2005, s. 23; Clarke, 2009, s. 197; Clarke, Washburn & Friese, 2022). Teorie tak přímo ovlivňuje metodu. Základem pro situační analýzu se stal zejména pragmatismus, symbolický interakcionismus, teorie diskurzu a moci M. Foucalta, koncepce sociálních světů a arén A. Strausse a studia vědy a technologií. Jak uvádí Clarke, Washburn & Friese (2022), teoretické základy situační analýzy jsou širší než základy konstruktivistické zakotvené teorie, které se soustředí na pragmatický interakcionismus, právě o koncept sociálních světů a arén a o koncept diskurzu.

Co se týče symbolického interakcionismu, ten stojí na předpokladu, že sociální realita je vytvářena vzájemnými interakcemi jedinců, sdílení významů a neustálého definování situací (Blumer, 1998). Slovy Kalendy (2016): „*propojení se symbolickým interakcionismem představuje důležitý ontologický předpoklad, jímž se distancuje od pozitivistického zaměření svých předchůdců a spojuje zakotvenou teorii s konstruktivistickými či interpretativními přístupy*“. Co se týče teorie diskurzu a moci Foucaulta (2000), zde Clarke doplňuje zakotvenou teorii o nový důraz na diskurzy, které jsou součástí situace, ale také o možný vliv moci na utváření významů mezi jedinci, tak v prostředí organizací a sociálních skupin, kde má působení diskurzů disciplinační účinky a vytváří určitou formu subjektivity (Kalenda, 2016). Koncepce sociálních světů a arén Anselma Strausse (1984) pomáhá zachycovat mezo úroveň zkoumaných fenoménů v podobě sociálních skupin, organizací a různých diskurzivních arén, kde jsou vyjednávány významy prostřednictvím abduktivní logiky kvalitativní analýzy. Tímto dochází k rozšíření původního smyslu zakotvené teorie také o analýzu sociálních skupin a organizací, čímž překračuje mikrosociální zaměření tradiční zakotvené teorie (Kalenda, 2016). Dalé ovlivnily vznik situační analýzy také studia vědy a technologie (např. Latour, 2005), které přinášejí důraz na materiální aspekty situace, jež bývají často při analýzách soustředěných pouze na činnost aktérů opomíjeným aspektem. Na jednání jedinců totiž mohou působit různé materiální předměty v různých situacích, ať už omezujícím či umožňujícím způsobem (Clarke, Washburn & Friese, 2022; Kalenda, 2016). Symbolický interakcionismus ovlivňuje situační analýzu zejména v požadavku na porozumění významům, které lidé přisuzují svému jednání, stejně jako světu okolo. Významy však nejsou konstruovány libovolně, proto Clarke využívá koncept moci a diskurzu Foucaulta, když zdůrazňuje, že konstruování významů probíhá vždy pod vlivem mocenských vztahů a diskurzů organizací a skupin (např. organizace), jichž jsou

jedinci součástí. Poslední z teoretických předpokladů vede situační analýzu k respektu vůči materiálním a prostorovým aspektům terénu (Kalenda, 2016).

Situační analýza zdůrazňuje, že výzkumníci by při zkoumání určitého jevu neměli přehlížet jen k jevu samotnému, ale k celé situaci, která ho konstituuje a v níž jsou přítomné jak materiální a diskurzivní prvky, tak aktéři, kteří v závislosti na vzájemných mocenských vztazích aktivně konstruují význam v rámci určitého sociálního světa či diskurzivní arény. Jedná se o postmodernizaci sociálního v zakotvené teorii založené na symbolickém interakcionismu (Clarke, 2003, 2009).

Jako důvod vzniku situační analýzy uvádí Clarke a Friese (2007) potřebu reagovat na kritiku původní verze zakotvené teorie (označovanou jako straussovská viz Clarke, Friese & Washburn, 2022), s kterou přišel v 70. letech Glaser a Strauss (1967) za účelem upřesnění a systematizace často intuitivních postupů kvalitativního výzkumu. Stala se zároveň důležitým výzkumným designem společenských věd (Denzin & Lincoln, 2005; Creswell, 2014), a to zejména ve své systematické verzi Strausse a Corbinové (Strauss & Corbin, 1990). Kromě toho, zatímco zakotvená teorie se primárně zaměřuje na lidské jednání – na procesy toho, co se děje ve společnosti, situační analýza se primárně zaměřuje na zkoumání situací, lidských i nelidských, a na různé vztahy mezi těmito prvky (Clarke, Washburn & Friese, 2022). Okolo roku 2000 však přicházely kritické ohlasy vůči této systematické, jinak řečeno objektivistické verzi (Bryant, 2002) zakotvené teorie. Velkou část této kritiky přinesl epistemologický obrat, označovaný někdy jako „*postmoderní*“ (Clarke, 2003) či „*konstruktivistický*“ či „*interpretativní*“ (Clarke, Washburn & Friese, 2022; Clarke, 2019). Jak dodává Kalenda (2016), tento obrat přinesl do sociálních věd tři body, a sice kritiku pozitivistické epistemologie a metodologie; přenesení důrazu na analýzu kultury, především jejich materiálních a sémantických forem, což znamená chápání kultury jako soustavy materiálních elementů a diskurzů překračujících jednotlivé subjekty a nakonec důraz na interpretativní porozumění významům aktérů včetně badatelů. Clarke tak vychází z postmoderny, interpretativismu a konstruktivismu, které doplňuje relativistickým, a také trochu kritickým hlediskem (Clarke, 2005; Clarke & Friese, 2007; Clarke, 2019). Situační analýza totiž umožňuje také zkoumat, zda jsou v situaci zahrnuti také aktéři, kteří jsou fyzicky přítomni nebo zcela nepřítomni. Bez ohledu na to mohou být diskurzivně konstruováni jinými aktéry s větší mocí v dané situaci pro své vlastní účely (jiných aktérů). Schopnost analyzovat přítomnost zapojených aktérů, konkrétně toho jak a pro jaké účely jsou konstruováni ostatními, a jaké mají tyto konstrukce důsledky, poskytuje situační analýze výrazně kritické nástroje (Clarke, 2022; 2019).

Kritika první generace zakotvené teorie upozorňuje na zejména přílišnou pozitivistickou orientaci, která se projevuje v mechaničnosti a rigidnosti výzkumných technik, ale také v objektivistickém hodnocení odlišných výsledků jako deviantních, čímž dochází k redukcionismu. Dalším pozitivistickým znakem je také redukce povahy vztahů na nutně příčinné a zdánlivý induktivismus, který je kritiky (např. Kelle, 2007) napadán s ohledem na to, že je zakotvená teorie spíše abduktivní nežli induktivní (Clarke, 2014; 2019; Kalenda, 2016). Co se týče podceňování kultury, pak autoři (Clarke, Washburn & Friese, 2022, s. 123) poukazují na přílišnou fixovanost na lidské chování. Kvůli toho nedochází k reflektování role kultury při utváření lidské identity, prožívání a jednání. Díky tomu, že jsou zdůrazněny i tyto prvky, mohou být brány v potaz i další kulturní aspekty než jen výpovědi informantů, čímž se výzkum posouvá za úroveň jedince (Kalenda, 2016; Clarke, 2014). Třetím problémem je nedostatečný důraz na reflexivitu výzkumných praktik jak sběru dat, tak jejich interpretování, např. pomocí poznámek. Právě prostřednictvím reflexivity může výzkumník analyzovat také mocenský vztah mezi výzkumníky a participanty výzkumu (Kalenda, 2016).

Jako reakce na tyto kritiky došlo k posunu od „*zakotvené teorie k zakotveným teoriím*“ (Clarke et al., 2015, s. 15), což znamená, že v dnešní době existují dva stěžejní přístupy, které jsou dnes považovány za hlavní reprezentanty druhé generace zakotvené teorie. Na jedné straně je to konstruktivistický přístup Charmaz (2000, 2006), který se zaměřuje na problémy spojené s reflexivitou výzkumných praktik, jejichž vyřešením se chce autorka rovněž vypořádat s problémy spojenými s pozitivistickým založením zakotvené teorie Glasera, Strausse a Corbinové, a zároveň se více přiklání k symbolickému interakcionismu (Clarke, 2019). Na straně druhé jde o situační analýzu Adele Clarke (2003, 2009; 2019; Clarke, Washburn & Friese, 2022), pro niž je charakteristická mnohem radikálnější revize zakotvené teorie, jež se zaměřuje zejména na první a druhý bod její kritiky. Navýšení badatelské reflexivity je až jejím sekundárním cílem (Clarke, Washburn & Friese, 2022, s. 8). Clarke (2003) provádí odklon od pozitivistických kořenů, naopak se přiklání k důležitosti sociálních světů a arén, čímž umožňuje zkoumání také mezo a mikro úrovně a k vytváření senzibilizujících konceptů pro podporu analytické kreativity spíše než tvorby formální teorie jako konečného cíle a sběr dat prostřednictvím různých technik. Stále častěji historické, vizuální, narativní a další diskurz materiální a nelidské materiální kulturní předměty všeho druhu musí být zahrnuty jako prvky našeho výzkumu a podrobeny analýze protože jsou stále více chápány/interpretovány jako konstitutivní a důsledkový pro jevy, které studujeme (Clarke, 2009). Jak shrnuje Clarke (2003), situační analýza umožňuje výzkumníkům spojovat výzkum diskurzu a jednání, jednání a



struktury, obrazu, textu a kontextu, historie a současnosti, tedy analyzovat složité a komplexní situace. Clarke (2003) v tomto ohledu otáčí zakotvenou teorii kolem postmoderního obratu a výsledkem je právě situační analýza jako inovativní analytický postup. Clarke, Friese & Washburn (2022) v tomto smyslu přináší sociální do zkoumaného terénu, protože zkoumat samotné jednání není dostačující.

Clarke dává taky velký důraz na pozicionalitu výzkumníka ve zkoumané situaci včetně popisu veškerých zkušeností ke vztahu k výzkumným problémům, např. jakým způsobem výzkumníkova pozice může ovlivnit vnímání sociální situace účastníků výzkumu a vnímání sebe sama účastníky výzkumu. Kromě toho dává důraz také na předchozí znalost teorie a přehled dosavadního poznání, které jsou rovněž chápány jako klíčové analytické zdroje, které je třeba používat s opatrností a dobrým úsudkem (Clarke, Washburn & Friese, 2022). Také Clarke (2009, s. 217) považuje za výhodu mít určitou zkušenost se zkoumaným prostředím, případně znalost terénu, protože díky tomu je výzkumník schopen analyzovat právě i zmiňovaná tichá místa v datech, která nejsou explicitně známá, ale výzkumník o nich ví, a proto je uvede do mapy.

Podle Clarke (2014, s. 241; Clarke, Washburn & Friese, 2022, s. 8) má být sama situace zkoumání základní jednotkou analýzy. Předmětem výzkumu by tudíž neměl být jen určitý jev, tzn. nejčastěji určitá forma jednání či chování, nýbrž celá situace, která tyto jevy zahrnuje a spoluutváří, včetně výzkumníků, kteří do ní svou přítomností a působením intervenují (Kalenda, 2016). V tomto výzkumu jednotkou zkoumání nebudou lidé, kteří se učí, ale talentový program jakožto struktura mezilidských a materiálních vztahů, která jej definuje, utváří a v rámci toho produkuje množinu efektů v podobě významů onoho programu pro zapojené aktéry – management a realizátory na jedné straně a trénované osoby na straně druhé.

Ačkoliv se Strauss a Corbin (1990) v tradiční zakotvené teorii snažili roli situace do určité míry řešit vypracováním tzv. matice podmínek, která zachycuje kontext zkoumaného jevu a prvky, které ovlivňují lidské chování/jednání zvenčí, Clarke (2009, s. 208; Clarke, Washburn & Friese, 2022) s touto konceptualizací situace nesouhlasí, neboť podle jejich vlastních slov „*podmínky situace jsou v situaci. Kontext neexistuje.*“ Jak poznamenává Kalenda (2016), tímto tvrzením Clarke upozorňuje na zásah výzkumníka do zkoumané situace, který nelze ospravedlnit na ontologické rovině. Kromě toho Clarke (2003; 2009) chápe situaci jako provázanou elementy, které jsou všechny v různých typech vztahů, tím pádem nemůže dojít k jednoduché redukci na jev a podmiňující okolí. Situací je tedy množina všech prvků, které utvářejí zkoumaný fenomén svým působením a které lze podložit empirickými daty. Proto platí,

že časový i prostorový rozsah situace je dán dostupnými daty, které výzkumník získá buď rozhovory s informanty, nebo jinými technikami kvalitativní konstrukce dat, a to znamená, že o vymezení konečné podoby situace rozhodují pouze a vždy data. Výzkumník je ovšem součástí situace a musí také popsat, jak spoluutvářel danou situaci. Díky chápání celé situace, nikoliv zkoumání pouze jednání člověka, nedochází k redukci, která by oddělovala jednání od kontextu, který jednání utváří (Kalenda, 2016). Tímto Clarke podporuje relační hledisko při zkoumání jednání aktérů ve vztahu ke strukturám, které je utváří, čímž ji chápu jako vhodnou metodu zkoumání, která jde ruku v ruce s Bourdievským relačním přístupem. Vhodnost této metody vnímám v propojení s výzkumnou otázkou, která je omezena jen na vybranou skupinu informantů, díky čemuž lze popsat celou jejich situaci a všechny elementy, které ji konstituují (Clarke, 2019; Kalenda, 2016). Jak navíc uvádí Clarke (2022), relační přístup situační analýzy se kvalitativním šetřením prolíná napříč disciplínami také např. u konceptů jako je Bourdieuova teorie polí, Foucaultova diskurzivní analýza, teorie aktérů a sítí apod. (Clarke, 2022).

Jak dále shrnuje Kalenda (2016), výhodou situační analýzy oproti klasické zakotvené teorie je zejména mnohem komplexnější popis zkoumaného terénu, oproti tradiční zakotvené teorie, která spíše spíše k omezenému vidění světa v důsledku generalizovaných kategorií a axiálního kódování. Zaměření na situaci umožňuje věnovat se i okrajovým prvkům, které se v tradiční zakotvené teorii často stávají jen součástí obecně pojímaného kontextu zkoumaného jevu, a není patrné, jak s daným jevem souvisejí, respektive jak ho ovlivňují (Clarke, 2003, 2009).

Jak uvádí Clarke (2003) k rozšíření zakotvené teorie dochází díky využití situačních map, které vymezují hlavní lidské, nelidské, diskurzivní a další prvky ve výzkumné situaci, mezi nimiž výzkumník hledá vzájemné vztahy; map sociálních světů/arén, které vymezují kolektivní aktéry, klíčové nelidské (materiální) prvky a oblasti závazků, v níž se angažují v probíhajících jednáních, případně mezoúrovňové interpretace situace a poziční mapy, které vymezují hlavní pozice zaujaté a nezaujaté v datech. Zatímco situační mapy jsou vhodné k co nejdůkladnější analýze určité mikrosociální situace, mapy sociálních světů jsou určeny k rozboru významů na mezoúrovni skupin a organizací a poziční mapy umožňují zachytit různé pozice participantů výzkumu a/nebo diskurzů skupin a organizací ve vztahu k určitým tématům/problémům, které se nacházejí ve zkoumané situaci (Kalenda, 2016). Mapy mají výzkumníkům sloužit nejen k co nejhlubšímu pochopení celé situace, ale také mají vést k mnohem vyšší míře sebe-reflexivity, (Clarke, Washburn & Friese, 2022). Jak uvádí Kalenda (2016), každá z uvedených map znamená trochu jiné měřítko, jimiž výzkumník může zachycovat různé aspekty zkoumaného

terénu, čímž dochází k mnohem komplexnějšímu zachycení reality (Clarke, Washburn & Friese, 2022).

První jsou situační mapy, které se zaměřují na empirický přesný popis toho, jaké prvky jsou v širší situaci. První situační mapa je pouze pracovní verzí, často označována také jako neuspořádaná (messy map). Tato mapa zahrnuje veškeré prvky (materiální i lidské), resp. elementy zachycené v situaci. Obvykle se používají pro vývoj strategií výzkumu a shromažďování dat a pro předběžné analýzy (Clarke, 2009; Clarke, Washburn & Friese, 2022). Jak shrnuje Kalenda (2016), vytvoření neuspořádané mapy umožňuje výzkumníkům získat povědomí o situaci včetně její komplexnosti a zároveň vede k neustálému promýšlení vlastního výzkumu nad prvky zahrnutými do map.

Druhým typem mapy je uspořádaná verze situační mapy, kde se elementy uspořádávají pod širší kategorie, které by měly zahrnovat veškeré elementy z neuspořádané situační mapy. Kategorie jsou tvořeny podle zkoumaného terénu, podle výzkumníkova záměru a nemusí kopírovat Clarkeovou navržené kategorie (2003).

Třetím typem jsou relační mapy, které ukazují vzorec vztahů mezi těmito elementy. Při analýze se výzkumník neustále sám sebe ptá, jaké myšlenky, koncepty, ideologie, diskurzy a symbol mohou mít význam ve zkoumané situaci. K úplnému prozkoumání vztahů mezi všemi klíčovými prvky musí výzkumník obvykle vytvořit řadu relačních map, z nichž každá se zaměřuje na jiný klíčový prvek. Analytický krok zahrnuje nakreslení čáry mezi výchozím elementem a jiným prvkem a poté si výzkumník položí otázku: „*Jaká je povaha této čáry – povaha spojení mezi těmito prvky?*“. Odpovědi si zaznamenává do poznámek a rozhoduje se, které z prvků bude výzkumník nadále sledovat (Clarke, Washburn & Friese, 2022, s. 13).

Jak shrnuje Kalenda (2016), neuspořádané mapy vznikají prostým přenesením klíčových elementů vzniklých otevřeným kódováním do mapy, relační mapy slouží k načrtnutí vzájemných vztahů mezi jednotlivými elementy. Výzkumník při analýze dat volí jeden výchozí element a v datovém materiálu hledá veškeré vztahy mezi tímto elementem a elementy dalšími, které nemusí být nutně kauzální, jedná se o různé typy vztahů, které mohou být znázorněny jak plnou čarou (pro přímé vztahy), tak přerušovanou čarou (pro zprostředkované působení). Tímto aplikuje neustálou srovnávací analýzu, což je také principem zakotvené teorie (Hallberg, 2006). Při generování spojnic mezi elementy je nejdůležitější datový materiál a tvorba poznámek. Spojnice vznikají totiž jen tehdy, je-li možné v datech identifikovat určitý typ vztahu mezi výchozím prvkem, k němuž se vztahuje daná analýza, a zbývajícími elementy (Kalenda, 2016;

Clarke, 2003). Relační mapa je pouze prvním krokem analýzy situace, pro úplné dokončení analýzy je nutné rovněž popsat povahu vztahů a charakter působení. Relační mapy tak mohou analytikovi pomoci rozhodnout se, které příběhy vyprávět. Proto jsou důležité poznámky, tedy jejich kvalita a rozsah, které mají vliv na popis vztahů mezi jednotlivými prvky situace. Clarke (2003) označuje je jako „*intelektuální kapitál*“ (2003, s. 561). Clarke dodává, že poznámky (memos) slouží badateli jako archiv vlastních myšlenek o výzkumu a o prozatímních analýzách dat, kde výzkumník může teoretizovat dle libosti (Clarke, Washburn & Friese, 2022, s. 10). Poznámky také umožňují odhalovat tichá místa v datech, tedy to, co není explicitně v datech (Clarke, 2003; 2019).

Co se týče map sociálních světů a arén, výzkumník zvětšeným měřítkem zkoumá větší a hrubší kontury sociální reality (Kalenda, 2016). Tyto mapy se využívají pro zkoumání klíčových sociálních skupin (v mém případě talentů), organizací a arén, což jsou diskurzivní prostory, v nichž dochází k vyjednávání významů. Účastníci sociálních světů vytvářejí sdílené perspektivy, které tvoří základ pro individuální a kolektivní identity ve vztahu k jejich jednání (Clarke, Washburn & Friese, 2022). V porovnání se situačními mapami představují mapy sociálních světů a arén nástroj porozumění situaci aktérů na sociální mezoúrovni, který slouží k pochopení vztahu identity jedince k sociální skupině či skupinám, případně toho, jak skupiny mezi sebou vyjednávají určitý význam či jak je situace ovlivněna diskurzí, které se nacházejí v dané organizaci (Kalenda, 2016).

Naposled výzkumník přistupuje k tvorbě poziční mapy, kterou Clarke vytvořila v reakci na kritiku původní zakotvené teorie, čímž poukazovala na strnulost a rigidnost vůči odchýlkám ve významech, které nebyly reflektovány ve výsledných výzkumných zprávách (Clarke, 2003, 2014). Poziční mapy umožňují nahlížet různorodé významové pozice zastávané či nezastávané jedinci v dané situaci. Zpravidla se tento typ map používá jako poslední krok situační analýzy a jeho principem je stanovení dvou významových os, které lze nalézt okolo hlavních témat či problémů identifikovaných ve zkoumané situaci. Každá osa by měla mít dva krajní póly, z nichž jeden označuje nižší výskyt určitého významu, zatímco druhý pól označuje vyšší výskyt významu. Poziční analýza dbá na uchování relační povahy významových pozic na systematický způsob jejich vytváření prostřednictvím stanovení významových os (Kalenda, 2016). Poziční mapy se spíše snaží reprezentovat celou škálu diskurzivních postojů ke konkrétním otázkám v dané situaci. To umožňuje jasně formulovat mnoho různých pozic a dokonce i protichůdných pozic, které zastávají jak jednotlivci, tak sociální světy a další kolektivní aktéři (Clarke, Washburn & Friese, 2022, s. 15).

A jak pozná výzkumník, že analýza je u konce? Clarke (2003) uvádí, že výzkumník nepocítuje potřebu výsledné mapy upravovat, naopak je schopen identifikovat zásadní prvky situace, které tvoří výsledný příběh, který odpovídá na výzkumné otázky. Je schopen si tento příběh zapamatovat, i kdyby přišel o svá data. Klíčová je tedy saturace z klasické zakotvené teorie (Clarke, 2019).

Situační analýza se zaměřuje na situaci jako na jednotku analýzy; dává důraz na sběr dat z různých zdrojů napříč mikro i mezo úrovní výzkumu, včetně objasnění lidských i nelidských prvků v situaci. To vše za pomoci čtyř druhů analytických map, posílené reflexivity výzkumníka, pozornosti k objasnění rozdílů a různých perspektiv v datech a kritického přístupu vůči mocenským vlivům (Clarke, Washburn & Friese, 2022, s. 20; Clarke, 2019). Clarke (2014) společně s Charmaz (2000) kritikou původní zakotvené teorie podpořila vymanění z pozitivistických základů a dala tak zakotvené teorii větší otevřenost. Charmaz zdůrazňuje zaměření se na utváření významu a interpretace, Clarke pak dodává důraz na relativistické/perspektivistické hledisko. Kalenda (2016) podporuje využití situační analýzy jakožto jednu z mnoha cest porozumění významům, které jsou spojeny s edukační realitou. V případě nahlížení na jev jakožto na situaci, která představuje neredukovatelný komplex elementů, které se vzájemně konstituují a jsou společně provázány, v níž se nacházejí osoby, jež zkoumáme, a zároveň také situaci, do níž vstupuje výzkumník a svou přítomností se stává její součástí, se stává vhodným nástrojem pro porozumění různým mikrojevům (Kalenda, 2016).

#### 4.4. Shrnutí

Propojení Pierra Bourdieua a Adele Clarke vidím právě ve zdůraznění faktu, že já sama, jako výzkumník jsem součástí zkoumané situace, což je zdůrazňováno jak u Clarke, tak u Bourdieua, který vyžaduje zúčastněnou objektivaci sebe sama, resp. vysokou míru reflexivity. Díky tomu jsem schopna se tzv. zpředmětnit, čímž se záměrně stanu součástí zkoumaného pole a budu reflektovat své poznávací zájmy, což v mém případě je právě má dvojí pozicionalita, neboť sama jsem součástí zkoumané organizace. To ale znamená, že disponuji „*vtěleným kulturním kapitálem*“, resp. věděním o těch konceptech, které by výzkumník mimo zkoumané pole nemohl získat, zejména znalostí firemní kultury a souvislostí, které by člověk mimo zkoumaný „*kmen*“ nevěděl. Díky tomu jsem také byla schopna odhalit skryté elementy ve zkoumané situaci. Svou reflexi dvojí pozicionality uvádím v kapitole, která se týká vlastního výzkumu. Bourdieua kategorie pak používám jako senzitivní koncepty, a to abduktivním způsobem. Tyto koncepty sloužily jako zcitlivující koncepty, díky kterým jsem byla schopna

nahlížet na získaná data, což mi umožňovalo mnohem lépe teoretizovat svá zjištění. Nejednalo se však čistě o analytické koncepty, protože jsem je nepoužívala pouze k analýze dat, nýbrž také k tvorbě dat. Prostřednictvím těchto senzitivních konceptů jsem se totiž dotazovala na praxi zkoumaného pole (např. rozšiřování různých forem kapitálů a jiných záměrů, které má talentový program v organizaci dle přehledové studie naplňovat). Ve zkoumané realitě jsem tedy nepostupovala induktivně se zájmem zjistit, jak lidé vnímají učení v talentovém programu, co pro ně takové učení znamená apod., ale používala jsem Bourdieuovy koncepty pro odhalení významu talentového programu v běžné HRD koncepci, stejně tak porozumění tomu, jaká je logika praxe ve zkoumaném poli, zda a jak v organizaci působí *illusio* apod.

Podobně situační analýzu Adele Clarke nepoužívám čistě jen analyticky, tedy jako analytický nástroj. Adele Clarke totiž přináší také ontologicko-metodologická východiska, tedy způsob nahlížení reality. Zde je podobnost s Bourdieuem, neboť jak Adele Clarke, tak Pierre Bourdieu nahlíží realitu relačně. Clarke říká, že realita je složená z různých elementů, které tvoří komplexitu světa, protože do zkoumaných situací vstupují jak materiální, tak nemateriální elementy. A tyto elementy jsou v situacích, v nichž se pohybují také lidé, a to ve vzájemných relacích. Stejně tak Pierre Bourdieu říká, že veškeré pojetí sociální reality je relační (u něj se jedná o vztahy distinkce, tedy odlišnosti – lidé se musí odlišovat, aby mezi nimi byl nějaký vztah). Clarke neposkytuje tím pádem čistě jen nástroj analytický, jakožto spíše širší ontologicko-analytický koncept reality, tedy balík teorie a metody<sup>23</sup>. V mém případě jsem do toho balíku dosadila teoretické koncepty Pierra Bourdieuho, což jde tzv. ruku v ruce s pojetím Adele Clarke.

Z důvodů uvedených výše jsem se rozhodla o abduktivní přístup<sup>24</sup>. V mém případě považuji za mnohem zajímavější k talentovému programu v organizaci přistoupit tímto způsobem, tedy

---

<sup>23</sup> Kritikem Clarke jsou např. Timmermans a Tavory (2012). Podle autorů je Clarke až příliš moc ve volbě teoretických konceptů fixovaná na symbolický interakcionismus a poststrukturalistické teorie (actor-network theory). Clarke právě těmito teoriím a modelům rozumí více, ale netvrdí, že jsou jediné možné. Clarke tvrdí, že jsou dobré proto, že pomáhají překonat krizi společenských věd poststrukturalistického obratu. Autoři ale tvrdí (2012), že bychom se neměli omezovat jenom na tyto teoretické koncepty v balíku teorie a metody Clarke, ale být schopni využít i jiné. Přesně takto to však myslela i Clarke, když píše, že teoretický aparát by měl být co nejflexibilnější. Proto do balíku teorie a metody v této práci dosazují Bourdieuho.

<sup>24</sup> Jak uvádí Ezzy (2002, s. 5), teorie ovlivňuje, jakým způsobem kvalitativní výzkum probíhá a kvalitativní výzkumník tak může upřesnit stávající teorii nebo vytvářet teorie nové na základě svých zjištění. Ezzy (2002, s. 11 – 13) uvádí, při práci s teorií je důležité, zda výzkumník přistupuje k výzkumu deduktivně, induktivně či abduktivně. Abdukce původně vychází od Peirce (1965), který poskytuje filozofické (pragmatické) pozadí procesům, které jsou součástí zakotvené teorie. Peirce rozlišoval deduktivní, induktivní a abduktivní tvorbu teorie. Deduktivní teorie jsou logicky odvozeny z obecnějších předpokladů. Induktivní teorie jsou postaveny na pozorování prostřednictvím systémového empirického sběru dat. Dedukce přechází od obecného pravidla ke konkrétním případům. Indukce se pohybuje od konkrétních případů k obecným zákonům. Abdukce je však zdrojem produkce syntetických znalostí, které vytvářejí nové myšlenky prostřednictvím navrhování nových

převzít koncepty určité teorie, protože díky tomu je možné zhmotnit něco, co může být zajímavé právě pro přínos vědě i zkoumané problematice. Díky senzitivním konceptům, zakódování do elementů, vytváření relací vztahů mezi elementy a prvky, je možné vidět mnohem komplexnější zjištění, která vedou výzkumníka za úroveň jednoduchého zhuštěného popisu, díky čemuž je možné přinést podstatnější vhled do reality spíše než bez výše uvedených teoretických konceptů. Zároveň se tímto snažím přiblížit co nejvíc objektivitě v poznání. Rozhodnutí přistoupit k využití konceptů P. Bourdieuho vede také k užití specifické terminologie pro zachycení prvků ve zkoumané situaci. V rámci strukturované mapy jsem před realizací výzkumu předpokládala existenci teoretických konceptů. Teoreticko-metodologické, resp. ontologicko-epistemologické východisko je tedy kombinace bourdieuovských konceptů a analytických nástrojů Clarke.

---

hypotéz. Dříve existující teorie se nepoužívají k určení toho, jak sbírat data, ale informují proces výzkumu prostřednictvím naznačování, že některé sociální procesy nebo pravidla se mohou vztahovat na konkrétní případy. Ezzy (2002, s. 14) uvádí srovnání s postupem Sherlocka Holmese, který srovnává možná vysvětlení na základě několika faktů a poté pomocí abdukce dospěje k většímu obrazu, který vysvětluje, co se stalo. Pro Peirce k objevu nových porozumění nedošlo buď pomocí zjednodušující dedukce, nebo indukce. Spíše abdukce následovaná indukcí a dedukcí zahrnovala složitý proces vyvozování, vzhledu, empirického pozorování a logického uvažování. Tyto kroky tam a zpět mezi obecnými tvrzeními a empirickými daty je ústředním bodem procesu objevování. Abduktivní uvažování je důležitou součástí cyklu budování teorie a sběru dat také v zakotvené teorii, neboť umožňuje rozvíjet nové teorie. Tyto teorie jsou však následně vystaveny neustálému cyklu deduktivního zkoumání a induktivního potvrzení přes další výzkum a sběr dat (Ezzy, 2002, s. 15).

## 5. Vlastní výzkum

V úvodní části této kapitoly se věnuji popisu jednotlivých kroků a rozhodnutí, která se týkají realizace výzkumu, tedy volbě výzkumného záměru a problému, designu výzkumu, metodě, technikám sběru a zpracování dat. Další sekce kapitoly je věnována etickým otázkám, rozboru vlastní pozicionality a identifikovaných limitů výzkumu. Závěrečná část se pak zabývá otázkou validity, reliability, zpracováním a analýzou dat.

V následujícím textu popisuji okolnosti vzniku výzkumného problému a vývoje výzkumného záměru včetně odůvodnění svých teoretických i metodologických rozhodnutí. Činím tak z důvodu, jaký uvádí i Clarke (2005), tedy že výzkumník by měl zodpovědně zpracovat a vyjasnit motivace, pohnutky a další podstatné vstupní předpoklady, které před začátkem výzkumu i v jeho průběhu ovlivňovaly výzkumníkovu činnost (Clarke, 2005; Clarke et al., 2022). V první velmi rané fázi, kdy jsem si volila téma své disertační práce, mě zaujalo téma talent managementu, tedy řízení talentů. Pokládala jsem si otázky typu „*proč je talent management tak zajímavý pro firmy? Co se děje s dospělými, když je někdo označen za talentované z hlediska andragogiky?*“. Na základě těchto otázek jsem věděla, že chci zároveň propojit své dosavadní studijní znalosti **sociologie a (integrální) andragogiky** za účelem odkrytí toho, co za tímto talentovým programem je, a proč je pořád ve firmách zaváděn a vnímán jako pomocník. Proto jsem se rozhodla k první fázi výzkumu, a to ke zpracování systematické přehledové studie s cílem prozkoumat, prostřednictvím jakých teorií je, tentokrát již více zacílené téma *rozvoje talentů*, zkoumáno. Zajímalo mě totiž, jak je toto téma reflektováno v andragogice, resp. ve vědách o výchově a vzdělávání, či zda vůbec. Tento krok vedl také k zpřesnění hledání klíčových slov na talent development ve firmách, případně ve spojení s talent managementem, protože hledání klíčových slov jako např. adult talents, apod. měly za následek vyhledání spousty nerelevantních studií, např. z oblasti psychologie či sportu, ale také pedagogiky, protože s pojmem talent se velmi často pracuje právě ve výše zmíněných odborných oblastech. Mě ovšem zajímala výhradně konstrukce talentového programu v organizacích, přestože i zde bezpochyby vstupovaly pojetí optikou psychologie, jak se nakonec ukázalo také ve výsledcích systematické přehledové studie. Jelikož jsem díky této přehledové studii zjistila dvě zásadní zjištění, a sice že, a) paradoxně rozvoj talentů je velmi marginálně zkoumán optikou teorií věd o výchově a vzdělávání a, b) současný trend teorií, optikou kterých je tento proces zkoumán, se blíží kritickému přístupu, tato dvě zjištění ovlivnila (a utvrdila) mé další rozhodnutí zkoumat talentový program v organizaci prostřednictvím teoretických konceptů Pierra Bourdieuho, který je považován za sociologa vzdělávání, což mě



– zcela logicky – vedlo také k volbě metodologické, tedy zkoumat daný jev prostřednictvím relačního paradigmatu, resp. jeho strukturalistického konstruktivismu (či konstruktivistického strukturalismu), protože Bourdieu v epistemologické rovině pomáhá odkrývat skryté pomocí senzitivních konceptů, jimiž jsou v mém případě koncepty taktéž Pierra Bourdieuho. Tento krok byl tedy v souladu s mým primárním záměrem na začátku studia a potvrdil tak mé další směřování, které nemusí být pro čtenáře překvapením, protože můj studijní *background* mě vždy (v největším zájmu) vedl k opření andragogiky v jejím širším pojetí právě o sociologii. Byla jsem si vědoma také toho, že mohu zkoumat talentový program i jinými metodami, např. prostřednictvím IPA v kombinaci s různými teoriemi učení a vzdělávání nebo např. prostřednictvím narativního výzkumu či jiných spíše interpretativních přístupů, což by vedlo rovněž k zajímavému výzkumu, který by však byl soustředěn na jednotlivce. Moje touha však vedla spíše ke zkoumání talentového programu ve smyslu odкрыtí toho, co je za tímto konstruktem, a to prostřednictvím zaměstnanců jakožto zdrojů dat.

Mezitím zároveň docházelo k implementaci talentového programu ve firmě, kde pracuji. Proto jsem se rozhodla realizovat svůj výzkumný záměr v této organizaci a zkoumat tak existující talentový program jako samostatnou situaci, do které vstupují různé elementy. Vedle této situace mě napadlo prozkoumat ještě situaci druhou – tedy situaci vzdělávání a rozvoje mimo talentový program v organizaci. Společně s tímto rozhodnutím – pojmout talentový program jako situaci – přišla myšlenka na situační analýzu Adele Clarke, která, pro některé překvapivě, tvoří nečekaně dobrý pár, neboť Clake přináší „*balík teorie a metody*“, nikoliv pouze nástroj na analýzu dat, ovšem právě do toho balíku jsem si dovolila dosadit Bourdieuovy senzitivní koncepty, které jdou navíc s relačním myšlením samotné Adele Clarke. Díky situační analýze a metodologii Bourdieua jsem navíc mohla vyřešit problém své pozicionality, kterou bylo nutné velmi reflexivně uchopit. Jak Pierre Bourdieu, který hovoří o zúčastněné objektivaci, tak Adele Clarke, která považuje výzkumníka za součást zkoumané situace, vyžadují tento krok, který byl v mém výzkumu zásadní a při správném uchopení tak mohl pomoci chápat a interpretovat získaná data v souladu s věděním, které díky svému pracovnímu působení v organizaci mám. Na základě těchto rozhodnutí jsem přešla, po předchozí domluvě a souhlasu organizace, k oslovování informantů s nezávazným dotazem, zda by vůbec byli ochotni se výzkumu účastnit. Moje žádost se setkala s velkým přijetím a nadšením se do výzkumu zapojit, a proto jsem až po těchto všech výše uvedených rozhodnutích přešla ke sběru dat dostatečně vybavená senzitivními koncepty, které mi pomáhaly vést linku výzkumu.

## 5.1. Design a metoda výzkumu

Za účelem naplnění cíle této práce jsem se rozhodla pro kvalitativní design výzkumu. Jak uvádí Merriam (2009, s. 6), cílem kvalitativního výzkumu je odhalit význam zkoumaného problému prostřednictvím porozumění toho, jak lidé interpretují své zkušenosti, jak konstruují své světy a jaký význam připisují svým zkušenostem. Podobně Creswell (2012, s. 16) uvádí, že cílem kvalitativního výzkumu je objevování zvoleného výzkumného problému a rozvíjení detailního porozumění. Kvalitativní výzkum se nejlépe hodí k řešení výzkumného problému, ve kterém výzkumník chce objevit elementy, které do problému vstupují, vzhledem k tomu, že přehled literatury mohl ukázat mezeru v poznání (Creswell, 2012, s. 16). Kromě toho, klíčové je porozumění z tzv. emické perspektivy proti etickému nebo cizímu náhledu (Merriam, 2009, s. 14). Jelikož je však výzkumným nástrojem sám výzkumník, tedy člověk ve zkoumané situaci, přináší vždy do situace také své předpoklady, hodnoty, a další „*bias*“, proto čistá emická perspektiva není zcela možná. Spíše než se snažit odstranit předsudky a jiné subjektivity, je důležité je identifikovat a sledovat je ve vztahu k teoretickému rámci a ve světle výzkumných zájmů, aby bylo jasné, jak tento bias mohl formovat sběr a interpretaci dat (Merriam & Tisdell, 2016, s. 16). Jak uvádí Creswell (2007, s. 21), sociální konstruktivisté používají otevřené otázky, protože chtějí porozumět významům, které lidé danému fenoménu přisuzují a jak svět konstruují zakotvení v sociálním světě, ve své pozici apod. Stejně tak musí i výzkumník popsat a zreflektovat svou pozici ve zkoumané nebo vůči zkoumané situaci. Interpretace výzkumníka je totiž ovlivněna jeho zkušenostmi a dosavadními znalosti. Pro její dosažení se lze však přiblížit díky reflexivitě výzkumníka, o které budu psát specificky níže.

V rámci mého postupu jsem považovala rovněž za klíčové stanovit nejprve výzkumné téma, výzkumný problém, účel (záměr) studie a posléze výzkumné otázky. Zatímco výzkumné téma je široký předmět, kterým se studie zabývá, výzkumný problém je obecný vzdělávací problém, znepokojení nebo kontroverze řešená ve výzkumu zužující výzkumné téma. Účel je hlavní záměr nebo cíl studie použitý k řešení problému. Výzkumné otázky zužují účel na konkrétní otázky, které výzkumník klade, aby dosáhl stanoveného cíle (Creswell, 2012, s. 60). V mém případě je tedy výzkumným tématem rozvoj talentů v organizaci, výzkumný problém je skrytá funkce talentového programu v organizaci. **Cílem práce je porozumět, co přináší vzdělávací a rozvojové programy v organizaci na příkladu talentového programu v rámci HRD programu. Pro naplnění cíle práce je použita teoreticko-metodologická koncepce Pierra Bourdieuho a Adele Clarke.** Díky tomu je snahou této práce odkrýt skrytou a realizovanou

funkci talentového programu (a také HRD programu) v organizaci<sup>25</sup>. Důvodem, proč tento výzkumný problém zkoumám je nekonzistentnost odborných názorů na toto téma a nesoulad v závěrech, zda je talentový program prospěšný či nikoliv. Navíc, jak ukázala naše přehledová studie, teoretické uchopení prostřednictvím věd o výchově a vzdělávání zcela chybí. Proto považuji za důležité na případové studii prozkoumat, zda zkoumání talentového programu bourdieovskou optikou může odkrýt, co se v takovém programu v konkrétním sociálním poli odehrává. V tomto případě tedy tento kvalitativní výzkum splňuje nároky Creswella (2012, s. 63), který píše, že má cenu zkoumat problém v případě, že existuje nedostatek v současné literatuře k tématu, případně pokud zkoumáním problému může pomoci rozvinout jiné metody nebo techniky rozvoje a vzdělávání.

V rámci kvalitativního designu výzkumu jsem zvolila metodu případové studie, která se pro naplnění cíle práce nabízela hned z několika důvodů. Za prvé, případová studie je hloubkový popis a analýza ohraničeného systému, přičemž za případ, tedy jednotku analýzy, je možné dosadit také program či zkoumanou situaci. Pokud tedy jev, který studujeme, není možné ohraničit, nejedná se o případ. Ohraničení může mít podobu např. omezeného počtu lidí, které bude výzkumník zkoumat (Merriam, 2009, s. 40). Případová studie se zaměřuje především na současné případy za účelem něco objasnit, něčemu porozumět či něco vysvětlit (Stake, 1995). Svou práci zařazuji do přístupu exploratorního, zaměřeného na abdukcii a vycházející z paradigmatu blízkého se konstruktivismu (Stake, 2010). Při využití výzkumné případové studie jde o detailní popis (studium) jednoho nebo několika současných jevů, tedy případů. Počet případů se odvíjí od saturace potřebnými daty (zpravidla směrem k výzkumné otázce), přičemž prostřednictvím případové studie výzkumník zkoumá a odhaluje interakce významných elementů charakteristických pro zkoumaný jev (Jupp, 2006, s. 20). Creswell (2012) dodává, že pro případovou studii je rovněž stěžejní variabilita technik sběru dat. Merriam (2009, s. 43–44) a Creswell (2007, s. 73) uvádí, že případová studie vyniká svou specifíčkostí, tedy zaměřením na konkrétní situaci, událost, program nebo fenomén. Kromě toho se jedná o vhodný design pro jevy z praxe, což rozvoj talentů, resp. talentový program v organizacích je. Dalším znakem případové studie je popisnost, což znamená, že konečným produktem případové studie je bohatý, hustý popis zkoumaného jevu včetně interakcí mezi elementy, které do případu vstupují. Nakonec se jedná o heuristický charakter, který vytváří

---

<sup>25</sup> V tomto smyslu přebírám slovník Glatthorna (2000), který pracuje s pojmy deklarovaný záměr a realizovaný/skrytý záměr zkoumaných programů, ale zároveň tak navazují na teoreticko-metodologickou perspektivu Pierra Bourdieua a Adele Clarke. Bourdieuova základní myšlenka vede k funkci zkoumání s cílem odkrýt skryté (Bourdieu, 1998) a Adele Clarke (2003) rovněž hovoří o zkoumání toho, co situační mapa objeví.

případovou studii vhodným designem pro tento výzkum, neboť se nejedná pouze o popis daného jevu, ale také o porozumění, včetně objevování významů nových, skrytých a dosud neznámých. Díky svým silným stránkám je případová studie atraktivním designem např. také pro vědy o výchově a vzdělávání. Díky prozkoumání případu se tak čtenáři případové studie mohou inspirovat pro zkoumání případu podobného (Merriam, 2009, s. 51). Lucas, Fleming a Bhosale (2018, s. 216–217) uvádí různé výhody metody případové studie, např. multiperspektivní náhled, tj. detailní popis a interpretace, velmi hluboké a komplexní porozumění zkoumaným jevům v reálném životě, což přidává na přesvědčivosti. Stejně tak se dle autorů George & Bennett (2005) případová studie může chlubit dobrou úrovní konstruktové validity, protože je vyjádřením reprezentace dopředu korektně teoreticky vydefinovaného konstruktů. Dále nabízí vhodné příležitosti pro inovace a přináší podněty pro zefektivnění nebo změnu praxe. Případové studie mohou být použity k „posílení nebo oslabení“ určitých teoretických propozic a umožňují holistický popis daného zkoumaného jevu. Na druhou stranu lze zmínit, že kvalitativní případové studie jsou omezeny právě tím, že je výzkumník primárním nástrojem sběru a analýzy dat, proto si výzkumník o to musí být vědom své pozice ve zkoumaném případě, či situaci. Další omezení zahrnují otázky spolehlivosti, platnosti a zobecnitelnosti (Merriam, 2009, s. 52).

Yin (2003) zdůrazňuje požadavek, aby výzkumník nejprve nastudoval příslušnou literaturu a vyhledal dostupné studie, tzn., připravil precizní zpracování literárního přehledu, a aby výzkumník do propozice studie zahrnul také různé teoretické návrhy týkající se studovaného případu. Teprve poté je vhodné zahájit sběr dat. Co se týče úlohy výzkumníka, dle Merriam (1998) přináší re/konstrukci reality do výzkumné situace, která interaguje s re/konstrukcemi jiných lidí nebo s interpretacemi studovaného sociálního jevu. Konečným produktem je další výklad výzkumníka k pohledům a interpretacím ostatních, které jsou filtrovány jím samotným (Merriam, 1998). Merriam (1998) uvádí, že předběžná analýza dat může vést ke změnám v dalších fázích výzkumné práce. Co se týče validity dat, v souladu s názorem Merriam (1998) je nutné upozornit, že jedním z předpokladů, které jsou základem kvalitativního výzkumu, je skutečnost, že realita je holisticky nahlížená i konstruovaná, je vícerozměrná a neustále mění se. Nejde tak o jasný, objektivní a pevný jev „čekající na studium“ tak, jak je tomu v kvantitativním přístupu.

V případové studii je nutno stanovit jednotku analýzy, která se tak stává vlastním základem studovaného případu (Lucas, Fleming & Bhosale, 2018). Pro realizaci výzkumu jsem vybrala design jednopřípadové pod/jednotkami stavěné studie, tj. „*single embedded design*“. V tomto

designu je předmětem jediný případ sestávající z více vložených pod/jednotek (Yin, 2003). Jelikož se jedná o případovou studii se dvěma vnořenými jednotkami analýzy, pak daným případem je vzdělávání a rozvoj v organizaci XY. První jednotkou analýzy je situace „*talentový program*“, který je jasně ohraničen pravidly vstupu, průběhu i zakončení, stejně tak participanty výzkumu v této situaci, což jsou zaměstnanci označení za talentované. Druhou jednotkou analýzy je situace „*HRD program*“, který tvoří základ rozvoje a vzdělávání v organizaci. Participanti v této situaci jsou zaměstnanci neoznačení za talentované. V rámci této práce jsem zvolila vnořenou („*embedded*“) případovou studii z toho důvodu, aby každá podjednotka byla prozkoumána jednotlivě a samostatně a výsledná analýza se tak skládala ze shrnutí obou dílčích analýz (Mareš, 2015; Yin, 2013). Kromě toho lze tuto případovou studii definovat také dle výzkumného záměru, v tomto případě se jedná o exploratorní případovou studii, kdy cílem je objevit či prozkoumat studovaný jev a identifikovat v něm důležité kategorie různého významu (Stake, 1995).

## 5.2. Výběr zkoumaného souboru

Co se týče výběru zkoumaného souboru, jak uvádí Miovský (2006), logice kvalitativního výzkumu obecně odpovídá nepravděpodobnostní typ výběru, výběr sám o sobě je přitom celkově náchylný právě k závislosti na konkrétním průběhu samotného výzkumu. Cohen, Manion a Morrison (2007, s. 113) uvádějí, že nepravděpodobnostní vzorek je zvolen v případě zkoumání cílové skupiny při plném vědomí, že tato skupina nereprezentuje širší populaci, pouze sama sebe. V rámci nepravděpodobnostního výběru vzorku jsem přistoupila k záměrnému vzorkování, při kterém výzkumníci vybírají ty jednotlivce, které mají být zahrnuty ve vzorku na základě jejich úsudku typičnosti nebo vlastnictví konkrétních hledaných vlastností. Tímto způsobem se staví vzorek, který vyhovuje potřebám výzkumu. Takový typ vzorkování je možné vybrat např., pokud výzkumník zkoumá konkrétní skupinu zaměstnanců (Cohen, Manion & Morrison, 2007, s. 114 – 115; Creswell, 2012, s. 208). Právě takový postup umožní předejít přehlčení daty a následné konceptuální slepotě, zároveň je třeba brát v potaz také výjimečné, nikoliv pouze průměrné případy. Podobně píše také Clarke (2005), která podporuje rovněž strategie proti-homogenizační, díky kterému je možné překročit hledisko pouhé „*normálnosti*“. Podle Morse (2007) se vzorkování v počáteční fázi řídí především kritériem dostupnosti, později přechází ve vzorkování účelové. V počáteční fázi vzorkování je výzkumník veden identifikací základních charakteristik zkoumaného jevu. Teprve v průběhu výzkumu mohou být kritéria výběru upravována tak, aby se vzájemně doplňovala a docházelo k rozšiřování informací o zkoumané problematice.

V případě realizovaného výzkumu se tedy jednalo o nepravděpodobnostní záměrný (a dalo by se také říct typický) vzorek, protože právě tento vzorek poskytuje požadované informace pro porozumění studovaného jevu (Merriam, 2009, s. 77–78; Creswell, 2007, s. 122). Jak dále doplňuje Creswell (2007, s. 126), výzkumník by v rámci přípravy výzkumu měl být schopen určit, jaké informanty (materiální i nemateriální) zahrne do vzorku. V mém případě se jednalo o typický výběr dokumentů a informantů pro uskutečnění rozhovorů. V případě první jednotky analýzy jsem přistoupila k záměrnému a vyčerpávajícímu výběru dokumentů, které souvisí s talentovým programem, a které jej definují, nebo nějakým způsobem přibližují obsah talentového programu. Co se týče výběru informantů, do výzkumu bylo vybráno záměrně 11 talentovaných zaměstnanců z celkového počtu 14, kteří byli označeni za talentované (viz Tabulka č. 1). Tímto způsobem tvoří typický záměrný vzorek. Do výzkumu jsem oslovila všechny talentované zaměstnance, kteří mluví plyně českým jazykem, přičemž všichni s účastí ve výzkumu souhlasili. Většina informantů se pohybovala ve věkovém rozmezí 21 – 38 let, jednalo se převážně o muže (9 z 11)<sup>26</sup>. Jelikož jsem zkoumala talentový program, výběr zkoumaného vzorku byl v tomto smyslu jednoduchý, protože obsahoval většinu z talentovaných zaměstnanců. Poslední rozhodnutí v rámci nastavování kritérií pro tvorbu výzkumného souboru pak bylo začlenění také zaměstnanců, kteří nebyli vybráni do talentového programu. Zajímala mě také zkušenost zaměstnanců mimo talentový program pro doplnění informací k tomu, jak talentový program funguje a co způsobuje s ohledem na zaměstnance, kteří jsou součástí pouze HRD programu. V případě druhé jednotky analýzy jsem tedy rovněž přistoupila k záměrnému a vyčerpávajícímu výběru dokumentů, které souvisí s HRD koncepcí v organizaci, a které ji definují, nebo nějakým způsobem přibližují její obsah. Do výzkumu druhé situace bylo osloveno 9 zaměstnanců, který nebyli součástí talentového programu. Kritériem výběru těchto zaměstnanců byla jednak opět plynulá znalost českého jazyka a rovněž dodržení požadovaných let praxe ve společnosti (minimálně 2 roky) včetně souhlasu s účastí na výzkumu. Také jsem vybírala záměrně informanty ze stejných či podobných týmů a oddělení jako byli informanti ze skupiny první. Druhá skupina informantů se pohybovala ve věkovém rozmezí 28 – 48 let. Ve druhé skupině informantů bylo genderové rozložení 6 mužů a 3 ženy. Přehled informantů je k dispozici v tabulce č. 2.

---

<sup>26</sup> Jedná se pouze o informativní údaj, genderový aspekt ve výzkumu nezohledňuji.

Tabulka č. 1: Přehled informantů výzkumu – talentovaní zaměstnanci

Respondent	Věk	Délka praxe
R1	25	3
R2	30	5
R3	30	3
R4	27	2
R5	30	5
R6	38	4
R7	26	3
R8	26	3
R9	21	2
R10	28	5
R11	31	6

Tabulka č. 2: Přehled informantů výzkumu – zaměstnanci v HRD programu

Respondent	Věk	Délka praxe
R12	32	3
R13	33	4
R14	28	2
R15	35	4
R16	38	3
R17	28	2
R18	48	4
R19	43	4
R20	35	6

### 5.3. Techniky sběru dat

Do výzkumu jsem vstupovala s rozhodnutím, že technikou sběru (či jinak také tvorby) dat bude analýza dokumentů a polostrukturované rozhovory, což vyplývalo z podstaty výzkumného záměru, neboť jsem se v rámci rozhovorů zaměstnanců ptala na vzdělávání a rozvoj tak, jak probíhá v organizaci. Kromě toho, zapojení vícero technik tvorby dat je jedním z principů také Clarke et al. (2018), která pro zachycení komplexnosti zkoumané situace doporučuje využití nejrůznějších typů a zdrojů dat, které se ke zkoumané situaci vztahují.

Co se týče dokumentů, jednalo se o výhradně interní dokumenty organizace, které jakýmkoliv způsobem specifikují danou oblast výzkumu, tedy např. prezentace, procesní mapy a podpůrné materiály, které poskytují informace k talentovému programu a k procesu vzdělávání v organizaci. Jak dodává Merriam (2009, s. 150), s dokumenty výzkumník pracuje stejně jako s daty získanými rozhovory. Druhá technika, technika rozhovoru, byla zvolena z důvodu nutnosti reflexe proběhlých událostí, tedy zkušenosti s talentovým programem či vzdělávacím programem v organizaci (Merriam, 2009, s. 88). Pro svůj výzkum jsem proto zvolila techniku polostrukturovaných rozhovorů, jak ji představuje Merriam (2009, s. 89).

V souladu s principem kvalitativního designu výzkumu nechápu rozhovor jako neutrální a bezkontextový nástroj pro sběr/tvorbu dat, jako spíše dějiště aktivní interakce, při níž skrze vzájemné, kontextuálně ukotvené vyjednávání mezi výzkumníkem a participantem dochází ke konstrukci a produkci znalostí, resp. výzkumník v tomto případě do rozhovoru přináší určitý požadavek reflexivity informanta (Mills et al., 2006). Podle Merriam (2009, s. 107) by měl výzkumník vystupovat vůči informantovi s respektem a úctou, s neodsuzujícím a neohrožujícím přístupem. Interakce výzkumník - zkoumaný je komplexním jevem, protože obě strany přinášejí předsudky, predispozice, postoje a další vlastnosti, které ovlivňují interakci a získaná data (2009, s. 109). Proto je důležitá reflexivita výzkumníka, k níž se budu vyjadřovat níže v textu. Co se týče rozhovoru, konkrétně jsem ve výzkumu přistoupila k formě polostrukturovaného rozhovoru, který kombinuje základní schéma otázek, ale zároveň poskytuje dostatek prostoru pro flexibilní přizpůsobování se konkrétní situaci (Miovský, 2006). Polostrukturovaný rozhovor mi tak poskytl dostatečnou flexibilitu ve zkoumání, neboť jsem do výzkumu vstupovala s výše uvedenými teoretickými koncepty, které mi pomáhaly formulovat případné další otázky. Jak uvádí Merriam (2009, s. 99), dobré otázky jsou takové, které umožňují otevřený konec s cílem získat popisná data a jak dodává Cohen, Manion a Morrison (2007, s. 357), otevřené otázky mají řadu výhod: jsou flexibilní; dovolují výzkumníkovi zkoumat do větší hloubku, nebo vyjasnit nějaké nedorozumění; umožňují výzkumníkovi



otestovat hranice znalostí respondenta, podporují spolupráci a pomáhají navazovat vztah, umožňují tazateli lépe posoudit, co je pro informanta důležité. Proto jsem každý z rozhovorů otevírala otázkou zaměřující se na popis zkušenosti se zkoumaným programem. Vyprávění informantů tak často samo o sobě obsahovalo odpovědi i k oblastem, ke kterým jsem měla připravené otázky. Výběr místa pro rozhovor jsem nechávala na informantech výzkumu a jejich preferencích. Většina z nich však zvolila realizaci rozhovoru v rezervované zasedací místnosti s ohledem na klidné prostředí přímo v kancelářích poboček firmy, někteří však považovali za příjemnější setkat se u mě doma. V prvé řadě, po úvodním seznámení s výzkumem (což budu blíže specifikovat v podkapitole o etice výzkumu), jsem na začátku rozhovoru poskytla dostatečný prostor k vyprávění zkušenosti buď s účastí v talentovém programu v případě první situace, nebo s účastí ve vzdělávacím programu firmy v případě druhé situace. Pro začátek rozhovoru jsem používala dvě otázky – v případě situace první se jednalo o otázku „*Jakou máš zkušenost s talentovým programem v této firmě?*“ a v situaci druhé se jednalo o otázku „*Jakou máš zkušenost s programem rozvoje a vzdělávání v této firmě?*“. Vykopávací otázky převzaly terminologii, která vychází z názvosloví organizace, a zaměstnanci tak již při jejich primárním oslovení před realizací výzkumu věděli, že se jako výzkumník ptám na dva nabízené programy organizace – buď talentový program, anebo program rozvoje a vzdělávání. Teprve poté, dle konkrétní situace, jsem se ptala na dodatečné otázky, případně na otázky vázané s mou připravenou strukturou. Délka rozhovorů se pohybovala od cca 25 do 80 minut.

#### **5.4. Etické aspekty výzkumu**

Podle Miovského (2006) by výzkumník měl dodržovat zásadu ochrany účastníků ve výzkumu s cílem je nepoškodit a nepřivodit jim svým působením jakoukoli újmu. V souladu s etickou dimenzí výzkumu musí výzkumník reflektovat svůj vliv na výzkumné pole, jeho zpětné ovlivnění, dále ochranu účastníků, ale i samotných výzkumníků. Hendl (2005) v případě konkrétních zásad vedle informovaného souhlasu dále udává svobodu odmítnutí, zachování anonymity, emoční bezpečí či otázku reciprocitu. Jak uvádí Merriam (2009, s. 228), dodržení etických zásad je zejména na osobě výzkumníka, který dělá různá rozhodnutí během výzkumu. Např. samotné metody získávání dat obsahují etické aspekty, jako např. rozhovor, na základě kterého dochází k získávání informací z vnitřního světa jedinců, kteří se mohou cítit nepříjemně, anebo naopak říkat vše, co by nikomu jinému neřekli (Merriam, 2009, s. 231). Stejně tak data při analýze dokumentů musí být anonymizována (2009, s. 232). Pro možnost realizace výzkumu byla potřeba vyžádat povolení organizace, v níž výzkum probíhal (viz Creswell, 2007, s. 47). Jak totiž uvádí Creswell (2007, s. 138–139), vyjasnění výzkumného

plánu před vstupem do organizace je důležitým předpokladem pro možná nastavená očekávání, pro budování důvěry výzkumníka a pro následnou práci s daty. Např. v případě, že výzkumník získá data, která mohou být i kontroverzní nebo nepříjemná, nesmí se stát, že se participant bude bát, jaký dopad mohou mít data na jeho zaměstnanecký vztah. Kromě výše zmíněného se také jedná o příležitost pro výzkumníky prezentovat sami sebe jako seriózní výzkumníky a vytvořit si svůj vlastní etický postoj vzhledem k jejich navrhovanému výzkumu (Cohen, Manion & Morrison, 2007, s. 55). Jak autoři dále uvádí (2007, s. 56), v organizaci je třeba identifikovat oficiální osobu, kterou je třeba požádat o povolení k výzkumu. Před setkáním s touto osobou by si měl výzkumník ujasnit přesnou povahu a rozsah výzkumu včetně úplného obrazu, co výzkum obnáší, tedy např. jaký je cíl a účel výzkumu, jaké mohou být praktické dopady, jaké jsou metody a postupy, jak velký by měl být výzkumný vzorek a koho by měl obsahovat a jaké techniky sběru dat budou realizovány. Pokud výzkumník nechce nebo nemůže předložit úplný záměr výzkumu, pak může přistoupit k obecnějšímu představení tématu výzkumu a připodobnit jej k jiným, podobným výzkumům (Cohen, Manion & Morrison, 2007, s. 57). Pro přístup k informantům je obvykle využíván také tzv. gatekeeper, který výzkumníkovi pomáhá proniknout do zkoumaného terénu (Cohen, Manion & Morrison, 2007, s. 109). V mém případě to nebylo potřeba, protože mě v organizaci většina zaměstnanců dobře znala s ohledem na mou pracovní pozici (HR Generalistka). V souladu s poznatky z literatury jsem tedy požádala o svolení s realizací výzkumu jednatele organizace, kterému jsem vysvětlila, co je záměrem výzkumu, a jak můžou získaná zjištění případně pomoci také organizaci. Jakmile došlo k oficiálnímu uzavření oboustranné dohody o povolení mého výzkumného záměru, podnikla jsem dané kroky, tedy oslovování zaměstnanců. Kromě dodržování standardních etických pravidel při zkoumání lidí ve vědách o výchově a vzdělávání (Johnson & Christensen, 2017), jsem dodržování etiky výzkumu uplatnila zejména díky využití informovaného souhlasu s účastí ve výzkumu, který byl uchazečům před rozhovorem poskytnut k přečtení. Informovaný souhlas s účastí na výzkumu souvisí s respektováním svobodného rozhodnutí informanta o účasti na výzkumu. Možné návrhy znění informovaného souhlasu jsem převzala od autorů Cohen, Manion & Morrison (2007, s. 53), které ukazují, že je nutné uvést pravdivé vysvětlení postupů, které je třeba dodržet a jejich účely, popis možných rizik, které lze očekávat, popis výhod, které mohou být spojeny s účastí na výzkumu, uvedení vhodných alternativních postupů výzkumu, nabídka zodpovězení jakýchkoliv dotazů týkajících se výzkumu a pokyn, že daná osoba může svobodně odstoupit od souhlasu a přerušit tak svou účast na výzkumu kdykoliv bez udání důvodu. Úplné znění informovaného souhlasu je k nahlédnutí v příloze č. 1 této práce. O tématu s ohledem na cíl výzkumu jsem informovala v obecné rovině, přičemž participanty jsem

předem seznámila s oblastí zaměření (zejména u rozhovorů) včetně toho, jak budou získaná data použita – tedy pouze pro účely daného výzkumu, a to v anonymizované podobě. Jelikož jsem nechtěla prozradit, co je účelem výzkumu, abych potenciálně neovlivnila smýšlení participantů, považovala jsem za vhodné využít princip tzv. debriefingu a dehoaxingu, což znamená, že výzkumník odhalí skutečný záměr výzkumu až po jeho realizaci (Johnson & Christensen, 2017). Informovaný souhlas v písemné podobě jsem pro všechny případy měla připravený. K jeho podepsání však došlo pouze v pár případech, většinou byl formulář považován za příliš formální, a tak byl informovaný souhlas nahrazen ústní podobou, což si vysvětluji přítomností důvěry ve vztahu mezi mnou a zaměstnanci, s nimiž jsem rozhovor vedla. To, zda účastníci považují za vhodné dokument sami podepsat, jsem nechávala na jejich vlastní volbě, v každém případě jsem účastníkům nabídla do formuláře nahlédnout a přečíst si jej. Ve všech těchto případech jsem však účastníky výzkumu seznámila s pravidly etiky, zejména s možností svobodné volby z výzkumu kdykoliv odstoupit, s pravidlem anonymizace a otevřené diskuze.

Další princip, který jsem z etického hlediska dodržela, je princip anonymity informantů výzkumu a ochrana jejich soukromí včetně příslibu důvěrnosti. To znamená, že veškeré údaje a informace, které by mohly odhalit ve finální zprávě výzkumu, kdo je poskytnul, byly anonymizovány takovým způsobem, aby byl informant výzkumu chráněn a nebyla rozpoznána jeho identita. Původní jména účastníků jsem změnila na smyšlená, stejně tak jsem upravila použité citace aktérů do jednotné mužské genderové role, abych chránila informantky ženy, kterých bylo málo a proto hrozilo jejich prozrazení. Genderový aspekt totiž ve výzkumu nehrál významnou roli. Pokud totiž výzkumník žádá důvěru pro získávání informací, měl by být schopen nabídnout také ochranu těchto informantů, protože se může dozvídat také informace, které by mohly informanta poškodit. K důvěryhodnosti výzkumníka může pomoci také explicitní vyjádření a popis pozice výzkumníka a jeho postupu při analýze a zpracování dat (Cohen, Manion & Morrison, 2007, s. 63–65). Z hlediska zajištění emočního bezpečí jsem se snažila vyjít účastníkům výzkumu maximálně vstříc. Uvědomovala jsem si, že mi účastníci věnují svůj čas a energii na úkor jiných (zejména pracovních) aktivit. Kromě toho, mým cílem bylo navodit především rovnocennou a přátelskou atmosféru, např. také vyjasněním mé pozice výzkumníka a přisouzením aktivní role spíše účastníkům výzkumu, což jak dokládá Mills et al. (2006), je efektivním prostředkem pro ošetření případné mocenské nerovnosti, která by mezi výzkumníkem a účastníky snadno mohla vzniknout.

## 5.5. Reciprocita

V rámci výzkumu jsem se setkávala také s občasnými recipročními očekáváními, což vyplývalo z mé dvojí pozicionality v rámci dané situace, přestože jsem na začátku výzkumu všem účastníkům vysvětlila moji pozici, z jaké výzkum realizuji, a že se nejedná o pozici pracovní. To znamená, že vše, co mi v rámci výzkumu řeknou, nepoužiji přímo pro implementaci dalších kroků, např. různých zlepšení či vyvíjení jakékoliv aktivity směrem do praxe, tak jak by mohlo být z pracovní pozice očekáváno. Přesto všechno jsem během či po rozhovoru zaznamenávala drobné náznaky reciprocity, nejčastěji v podobně otázek, co si o tom myslím já, jak to vnímám já a co si myslím, že z výzkumu vyjde, či jak bych danou situaci řešila já. Na všechny podobné otázky jsem odpovídala tak, že zde nejsem od toho, abych vyjadřovala svůj názor, protože s nimi mluvím jakožto výzkumník a nerada bych tak situaci ovlivňovala, ale že si s nimi ráda o všem popovídám až po ukončení výzkumu. Jelikož jsem vnímala, že mi participanti věnují svůj čas, věnovala jsem jako malé poděkování každému z nich po absolvování rozhovoru malou drobnost. Primárně jsem ale vycítila, že se mnou kolegové a kolegyně vedou rozhovor rádi s vlastní motivací mi pomoci ke zdárnému ukončení studia, ale také přispět k zjištěním, která by mohla být užitečná jak pro firmu, tak pro ně samotné.

## 5.6. Pozicionalita aneb reflexivita výzkumníka prostřednictvím zúčastněné objektivace

Má pozicionalita v rámci výzkumu byla specifická a svým způsobem pro mě náročná tím, že jsem zastávala dvě pozice – *já jako výzkumník* a *já jako kolegyně, zaměstnankyně dané firmy v týmu HR*. S ohledem na tuto dvojí pozicionalitu bylo pro mě o to víc sěžejní vyjít z Bourdieuho konceptu zúčastněné objektivace, tedy zpředmětnění sebe sama, abych byla schopna jasně a ztřelně popsat pozici, z které na zkoumané pole nahlížím. Ve zkoumané organizaci jsem v době výzkumu pracovala zhruba 2,5 roku, přičemž od svého nástupu jsem po celou dobu byla vnímána jako pracující studentka, protože jsem se netajila (záměrně) tím, co studuji. Jednalo se z mé strany o uvědomovanou aktivitu, neboť jsem jednak ze studijní stránky doufala, že se mi podaří realizovat v dané organizaci výzkum, a jednak z pracovní stránky tento fakt občas pomáhal kolegům v porozumění, proč jsem v práci jen omezený čas. Za dobu působení v organizaci jsem si vybudovala důvěru mezi kolegy a kolegyněmi. Když se mě ptali na mé studium, nikdy jsem netajila žádné informace, kromě skutečného záměru výzkumu. S ohledem na důvěru v mou osobu bylo také snadnější získat souhlas s realizací výzkumu jak od jednatele společnosti, tak s účastí ve výzkumu od jednotlivých informantů. Díky mým

pracovním zkušenostem v dané organizaci jsem měla možnost porozumět i nepřímým významům, které ze získávaných informací vyplývaly, zejména co se týče projektového principu práce v dané organizaci, či jiných organizačních záležitostí v procesu rozvoje a vzdělávání. Tato znalost byla velkou opěrnou berličkou při analýze a interpretování dat, protože jsem díky tomu mohla vidět něco, co by výzkumník „z venku“ viděl jen těžko, a na co by se případně musel doptávat, resp. nemusel by rozumět zcela nastavení dané firemní kultury a organizace, protože by neměl přímou zkušenost a tudíž by si nedokázal určité věci představit. To bylo nespornou výhodou dvojí pozicionality. Jelikož jsem ale věděla, že tato moje dvojí pozicionalita může být také limitem výzkumu, protože může vést k určité formě „slepoty“ a případně také ke zkreslení dat, prostřednictvím znalostí principů zúčastněné objektivace a velmi striktní reflexe a uvědomování si svých „brýlí“, jakými nahlížím na data, jsem se neustále snažila o konfirmaci svých interpretací s kolegy a kolegyněmi z univerzitní sféry mimo výzkumné pole a mimo zkoumanou organizaci, kteří zároveň rozumí teoretickým konceptům Pierra Bourdieuho, a byli schopni rozeznat, zda daná data interpretuji správně, nikoliv zkresleně – jinými slovy, zda „skutečně vidím, co si myslím, že vidím“. Dané zkoumané pole jsem tedy nahlížela z mé pozice cca 2,5 letých zkušeností v HR v dané organizaci, se znalostí procesů vzdělávání a rozvoje a jiných procesů, kromě talentového programu, s kterým jsem jakožto HR neměla přímou zkušenost, neboť jsem nebyla v organizačním a implementačním týmu tohoto programu. Přesto všechno bylo pro mě snadné a jednoduché porozumět nastavení a účelu tohoto programu, protože se odvíjel od nastavení procesu rozvoje a vzdělávání. To by rovněž pro výzkumníka přicházejícího mimo toto pole mohlo být určitou překážkou, protože záměrem mého výzkumu bylo pracovat s pojmy a koncepty, které se v dané organizaci již používají, s jejich významy a ty poté rozkrývat prostřednictvím teoretických (senzitivních) konceptů Pierra Bourdieuho, neboť s ohledem na mou pozicionalitu bylo nutné ke zkoumané realitě přistoupit prostřednictvím konstruování předmětu zkoumání díky teoretickým konceptům, se kterými se na realitu dívám, a tím se přiblížit k objektivnímu zkoumání a odosobnění se od situace, abych nepřebírala subjektivní koncepty jednotlivců, ale abych neustále rozkrývala to, co je za těmi subjektivními koncepty. Tedy v tom, co mi účastníci výzkumu sdělovali, jsem hledala elementy, které do zkoumané situace vstupují. Tyto elementy popisují prostřednictvím analytických konceptů Bourdieuho a Clarke, čímž naplňuji princip abduktivního myšlení, neboť s teorií pracuji jako se zcitlivujícími a analytickými koncepty. Jelikož sama Clarke (Clarke, Washburn & Friese, 2022) uvádí, že výzkumník je součástí výzkumné situace a je nutné zpředmětnit vše, s čím do situace přichází, považuji za důležité zmínit, že také já jako výzkumník jsem vytvářela danou situaci právě reflexí, kterou jsem do situace vnášela

prostřednictvím otázek na prožitou zkušenost. Takto jsem do situaci apriori vnesla požadavek reflexivity na účastníky výzkumu, což vedlo k tomu, že u některých účastníků se projevila vysoká míra reflexivity (např. proto, že takovým způsobem běžně uvažují), u některých výzkumníků byla reflexivita menší, přesto se objevovala v reakci na mou otázku a požadavek vyprávění vlastní zkušenosti. Použití situační analýzy Adele Clarke znamenalo volbu způsobu analýzy dat (společně s epistemologickým východiskem), přičemž Bourdieuovy koncepty sloužily jako tzv. slovník (resp. analytický nástroj), který jsem pro překlad dat používala, abych se přiblížila objektivitě a abych objektivizovala i sama sebe. Takové zkoumání je v souladu s epistemologickými východisky Bourdieuho i Adele Clarke, kteří se snaží o překonání dualit, jako je např. subjekt vs objekt a nahlíží realitu relačně. Použití Bourdieuho pro mě znamenalo tedy jak použití teorie, která mi dává senzitivní koncepty, s kterými jsem vstupovala do zkoumané reality, tak analytický aparát.

### **5.7. Limity výzkumu**

Základní nástin hlavních limitů své studie jsem poskytla na předchozích řádcích, na tomto místě se je nicméně pokusím shrnout do stručné ucelené podoby. Limity studie shrnují ty aspekty, které mohly ovlivnit průběh výzkumu a zmínění těchto aspektů, tedy limitů, a jejich kritické zhodnocení, je od výzkumníka očekáváno (Cohen, Manion & Morrison, 2007). V první řadě začnu limity na straně výzkumníka, mezi které mohu zmínit omezenou zkušenost výzkumníka s realizací výzkumů. Tento limit může vstupovat do realizace výzkumu a považuji za důležité tento limit zmínit.

V kategorii limitů, které se týkají metod a metodologie, zmíním limity vyplývající z využití metody případové studie. Jednou z nich je realizace výzkumu v poměrně krátkém časovém období. Jak uvádí Cohen, Manion & Morrison (2007, s. 142), mnoho studií v sociálních vědách je prováděno pouze v jednom časovém okamžiku, což svým způsobem ignoruje dopad společenských změn. Jedná se např. o výzkumy průřezové, které shromažďují data v jednom časovém okamžiku. Pro zabránění tohoto limitu se užívá longitudinální studie, která shromažďuje data zkoumáním stejné skupiny informantů v různých okamžicích. Druhým limitem souvisejícím s metodou případové studie je výzkum v jedné organizaci, což zhoršuje možnost zobecnění výsledných zjištění. Mezi nejčastější nevýhody kvalitativních metod, a tím pádem i případové studie, se řadí nedostatečná reliabilita, se kterou souvisí také nemožná zobecnitelnost (Flyvbjerg, 2006). Proto autoři uvádí, že je možné využít prostorové triangulace, která se pokouší překonat omezení studií provedených v rámci jedné kultury nebo subkultury (Cohen, Manion & Morrison, 2007, s. 142). Na druhou stranu lze tento výzkum považovat za

sondu do určitého výseku sociální reality, tzn. do jedné organizace, v níž je talentový program nastaven, a považovat tak výsledky výzkumu za ilustrativní příklad toho, jaké skryté elementy mohou do takové situace vstupovat. Taková empirická zjištění tak mohou obohatit současné poznatky k problematice rozvoje talentů a vést k realizaci výzkumu prostřednictvím obdobné metodologie a teorie také v jiných firmách. V neposlední řadě může být výzkumný vzorek považován za malý, případně nedostatečný, na druhou stranu Maxwell (2013, s. 235) uvádí, že malý vzorek, který byl systematicky vybírán pro typičnost a relativní homogenitu poskytuje mnohem větší jistotu pro výsledná zjištění. To může opět podpořit porovnání výsledků mého výzkumu s výzkumy, které pracují s podobně typickými vzorky zaměstnanců. Jako poslední limit bych uvedla možný náhled na použití teoretických konceptů pro výzkum, protože výzkumník si musí být reflexivně vědom, jak s teoretickými koncepty v rámci svého výzkumu pracuje. Co se týče teoretických konceptů, který si výzkumník přivádí do analýzy dat, Maxwell upozorňuje (2013, s. 227), že použití teorie v kvalitativním výzkumu má výhody i úskalí. Teorie může pomoci uspořádat data a vidět informace a souvislosti, které by se jinak zdály nesouvisející nebo irelevantní. Teorie tak osvětluje to, co by jinak v datech nemuselo být viditelné, protože přitahuje pozornost na konkrétní události nebo jevy a vrhá světlo na vztahy, které by jinak mohly jít nepovšimnuty nebo nepochopeny. Na druhou stranu může teorie také deformovat způsob, jakým výzkumník nahlíží data, což může vést k přehlédnutí jiných konceptualizací nebo souvislostí v datech. V mém případě jsem se snažila docílit výhody využití teorie při zkoumání tohoto jevu právě s cílem odhalit dosud neviditelné.

Další z limitů je využití situační analýzy pouze do určité úrovně, tedy relačních map. Ve svém výzkumu jsem nemohla využít mapy sociálních světů a arén a poziční mapy, protože touto úrovní analýzy Clarke směřuje na mezo úroveň (díky inspiraci v Straussovi a jeho teorii sociálních světů a arén). V mém případě jsem výzkum mohla realizovat pouze na mikro úrovni, protože jsem nerealizovala tvorbu a sběr dat např. v dalších pobočkách organizace v Evropě a ve světě. Tedy cíl výzkumu nebyl nastaven tak, aby bylo možné použít mapy sociálních světů a arén a mapy poziční. V případě, že bych výzkum chtěla rozšířit na mezo úroveň, musela bych realizovat výzkum také např. se zástupci HR jakožto organizátory talentového programu nebo ostatními zaměstnanci v zodpovědných pozicích napříč světem, přestože na tyto parametry z toho, co mi lidé sdělovali, usuzovat můžu, jedná se spíše o interpretaci toho, jak to asi může být. Pro takové interpretace však nemám dostatek dat pro popis elementů z hlediska aktérů mimo ČR. Moje úroveň interpretace je tedy pouze na mikro úrovni ze své pozice v dané firmě

v ČR a díky datům získaných rozhovory s aktéry obou programů a díky dokumentům, které se váží k oběma zkoumaným programům.

Posledním limitem, který bych na tomto místě ráda zmínila, je fakt, že výzkum v situační analýze nikdy nemůže mít zcela emickou povahu. Vždycky do situace vstupuje reflexivita ze strany těch druhých, která je vynucená tím, že já jakožto výzkumník s nimi vedu rozhovory. Proto je podle Adele Clarke (Clarke, Washburn & Friese, 2022) výzkumník součástí výzkumné situace. Situační analýza není totiž o zkoumání životní situace, jako spíše o situaci ve smyslu jednotky analýzy. Situace je tedy jednotka zkoumání, kdy se nedíváme jen na jednání lidí, tedy jak se učí, rozvíjejí a ovlivňují se, ale díváme se taky na to, jaké všechny další prvky materiální i nemateriální i diskurzivní vstupují do tohoto jednání lidí. Tím je snahou zachytit co největší množství prvků, aby nedocházelo k redukci, tak jak to činí klasická zakotvená teorie. Takže případě tohoto výzkumu jsem byla součástí výzkumné situace, i když jsem neabsolvovala talentový program, protože pro zkoumání situace nebylo nutné mít stejnou životní zkušenost. Výzkumník se proto musí umístit do zkoumané situace a do mapy, protože vytváří reflexivitu aktérů, v mém případě navíc se senzitivními koncepty, které jsem si nosila v hlavě, tedy jak by řekl Bourdieu, se svým habitusem.

## 5.8. Validita a reliabilita

Hned na úvod zmíním upozornění autorů Merriam a Tisdell (2016, s. 239) na vývoj používání pojmů validita a realibilita, které byly v dekadě mezi roky 1990–2000 nahrazeny pojmy jako je důvěryhodnost, přenositelnost, spolehlivost a ověřitelnost (Lincoln & Guba, 1985), jelikož byly považovány za vhodnější kritéria pro kvalitativní výzkum.

Vnitřní validita, jinak také kredibilita, či důvěryhodnost (Lincoln & Guba, 1985) se zabývá otázkou, nakolik jsou zjištění výzkumu v souladu s realitou, a zda to, co výzkumník našel, opravdu odpovídá realitě. Pokud jediná část výzkumu není validní, pak může být výzkum považován za zbytečný (Merriam, 2009, s. 213; Cohen, Manion & Morrison, 2007, s. 135). Nicméně v kvalitativním výzkumu výzkumníci nemohou dosáhnout cíle „pravdy“ či „reality“, protože realita je neustále se měnící, nečeká na to, až bude někým objevena, tak jak tomu je v kvantitativním designu výzkumu. V kvalitativním výzkumu jde tedy spíše o proces, o strategii, kdy výzkumník se vědomě snaží o dosažení co největší interní validity, resp. důvěryhodnosti zjištění a průběhu výzkumu (Merriam, 2007). Existují různé typy validity, jak ukazuje např. Maxwell (2013), který rozlišuje mezi popisnou validitou, tedy zda je výzkum věcně správný, zda ukazuje pravdivé informace a zjištění. Dále zmiňuje interpretační validitu, což je schopnost



výzkumníka a výzkumu zachytit významy, tedy interpretovat je v souladu se získanými daty. Důležitá je také teoretická validita, což znamená, že výzkumník vysvětluje teoretické konstrukty, s kterými do výzkumu případně přichází.

Validitu lze zajistit různými strategiemi, např. díky triangulaci (Merriam, 2009, s. 213 – 215), tedy využitím různých technik sběru/tvorby dat nebo také adekvátním zapojením do sběru dat, kdy se výzkumník snaží dostat co nejbližší k informantům pro porozumění zkoumaného jevu, což znamená také požadovanou saturaci dat (Merriam, 2009, s. 215). Typů triangulace je však více, např. se může jednat o časovou a prostorovou triangulaci, teoretickou či metodologickou triangulaci apod. V kvalitativních datech lze uchování validity řešit také poctivostí, hloubkou, bohatostí a rozsahem získaných dat, rozsahem triangulace a nezaujatostí nebo objektivitou výzkumníka (Cohen, Manion & Morrison, 2007, s. 142). V mém případě jsem využila triangulaci metod sběru dat, která využívá různé techniky tvorby dat společně se snahou získat bohatý empirický materiál. S integritou kvalitativního výzkumníka souvisí také čtvrtá strategie, někdy označovaná jako pozice výzkumníka nebo jako reflexivita — „*proces kritického reflektování já jako výzkumník, člověk jako nástroj*“ (Lincoln & Guba, 2000, s. 183). Jak dodává Cohen, Manion a Morrison (2007, s. 150), nejpraktičtější způsob, jak dosáhnout větší interní validity v rozhovorech je minimalizovat množství zaujatosti, tedy vlastní postoje, názory a očekávání, tendence výzkumníka vidět informanta k obrazu svému, tendence výzkumníka hledat odpovědi, které podporují předsudky, nesprávné vnímání ze strany výzkumníka toho, co respondent říká a nedorozumění na straně informanta toho, na co se ptá. Cílem výzkumníka by měla být reflexe toho, jakým způsobem může být zaujatý, což může vést ke zkreslení dat, ať už prostřednictvím teorií, hodnot nebo předsudků výzkumníka (Maxwell, 2013, s. 243). Tuto strategii jsem považovala v případě mého výzkumu za nejdůležitější. S tímto souvisí např. také uvědomění si vlastní mocenské pozice ve vztahu k informantovi, tak jak je rozebíráno v souladu s kritickými teoriemi. Proto je důležité zpředmětnění i tohoto aspektu v kultuře, jíž jsem já sama součástí (Cohen, Manion & Morrison, 2007, s. 151). Další překážkou mohou být tzv. návodné otázky, které vytváří předpoklady o dotazovaných nebo tzv. vkládají slova do úst, čímž ovlivňují smýšlení informanta (Cohen, Manion & Morrison, 2007, s. 151). Proto je důležité si zkoušet před samotným výzkumem pokládat různé typy otázek a zamýšlet se nad jejich zněním (ibid.). Rovněž může nastat problém s otevřenými otázkami, např. v situaci, kdy výzkumník shrnuje odpovědi informanta v průběhu rozhovoru. To může porušit kontinuitu rozhovoru a může vyústit v zaujatost, protože výzkumník může nevědomě zdůraznit odpovědi, které souhlasí s vlastním očekáváním a nevšimnou si těch, která

neodpovídají. Proto je vhodnější provádět shrnutí až na konci rozhovoru. I zde ale může nastat problém, a to je opomenutí určitých detailů ve výpovědi informanta, které mohou být právě ty důležité v očích informanta (Cohen, Manion & Morrison, 2007, s. 155). S ohledem na výše uvedené jsem prováděla kontroly připravených otázek se školitelem tak, aby nebyly návodné a zároveň spíše otevřené, přičemž shrnutí toho, co účastník výzkumu říká, jsem prováděla buď během rozhovoru tehdy, když jsem pocítovala, že je shrnutí vhodné, případně na konci rozhovoru před položením poslední otázky, která vybízela participanta k doplnění toho, co zaznělo, případně shrnutí toho nejdůležitějšího jeho slovy. Tak jsem zajistila, aby měl participant možnost „vypíchnout“ to, co je pro něj k tématu to nejdůležitější. Stejný účel měly také otevřené otázky na začátku rozhovoru. Creswell (2007, s. 207) jako jednu ze strategií podpory vnitřní validace výzkumu uvádí ještě požadavek na pobyt výzkumníka ve zkoumaném terénu pro navození důvěry a porozumění zkoumané kultuře. V mém případě se dá předchozí dvouletý pobyt ve výzkumném terénu považovat za součást budování důvěry, neboť díky tomu, že mi zaměstnanci věřili a věděli, jakým způsobem pracuji s informacemi, které mohou být citlivé, bylo snadnější vést rozhovory, rozumět určitým náznakům, případně informacím, které se týkaly jejich projektové práce (s ohledem na tacitní znalost). Maxwell (2013, s. 244–245) jako poslední strategii na zvýšení vnitřní validity uvádí vyhledávání rozporných důkazů a negativních případů, což znamená, že výzkumník měl pečlivě prozkoumat také rozporná data. V případě mých dat se rovněž objevila zjištění, která se svým způsobem vymykala „standardním“ zjištěním, a proto jsem postupovala strategií zahrnutí zaměstnanců ze stejného týmu do výzkumu druhé situace, tedy cíleně jsem oslovila zaměstnance daného týmu pro prověření těchto dat.

Spolehlivost, jinak také konzistentnost (Lincoln & Guba, 1985), se týká rozsahu, v jakém mohou být výsledky výzkumu replikované. Jinými slovy je zjišťováno zda, pokud se studie bude opakovat, přinese stejné výsledky. Spolehlivost je ve společenských vědách problematická proto, že lidské chování není nikdy statické. Důležitější otázkou pro kvalitativní výzkum je, zda výsledky jsou v souladu se shromážděnými daty. Lincoln a Guba (1985) byli první, kdo konceptualizovali spolehlivost v kvalitativním výzkumu jako „spolehlivost“ nebo „konzistenci“. To znamená, že výzkumník by se měl spíše zaměřit na to, aby se čtenáři jeho studie shodli na tom, že závěry na základě sesbíraných jsou konzistentní a spolehlivě odvozené. O spolehlivosti tedy nelze uvažovat jakožto o replikaci výzkumu, protože sociální realita se proměňuje a stejně tak lidé. Replikace kvalitativního studie nepřinese stejné výsledky. Pokud tedy výsledky studie jsou v souladu s prezentovanými závěry, studie může být považována za

spolehlivou. Strategie, které může kvalitativní výzkumník použít k zajištění konzistence a spolehlivosti jsou triangulace, peer review, reflexivita pozice výzkumníka a audit pomocí informantů výzkumu, případně terénních poznámek (Merriam, 2009, s. 220–223). Pro spolehlivost výzkumu jsem využila zejména strategií triangulace dat pomocí různých technik jejich tvorby, pravidelné kontroly svých interpretací s lidmi nezaujatými, resp. mimo výzkumné pole, zaznamenávání terénních poznámek a zejména reflexivitu výzkumníka.

Externí validita, jinak také transferebilita či přenositelnost (Lincoln & Guba, 1985) se týká rozsahu, do jakého zjištění studie lze aplikovat na jiné situace, jedná se tedy o zobecnitelnost výsledků (Crowe et al., 2011). Lincoln a Guba (1985) poukazují na to, že pro posuzování externí validity musí být studie také vnitřně validní (Cohen, Manion & Morrison, 2007, s. 115). Asi nejběžnější chápání zobecnění v kvalitativním výzkumu je uvažováno z hlediska čtenáře studie, tedy nakolik výsledky studie se mohou vztahovat, dle čtenáře, na podobné situace. Výzkumník tak má povinnost podrobně popsat zkoumanou situaci, aby čtenářům umožnil porovnat ztotožnění s podobnými situacemi. Výzkumník také může využít typického vzorku pro podporu porovnání situace s tímto typickým vzorkem s jinou situací s podobným vzorkem (Merriam, 2009, s. 226 – 228). S ohledem na výše uvedené tak původní limit práce – omezení na typický vzorek, jedinou firmu a určitou firemní kulturu – může být vlastně přínosem pro případné porovnání výsledků jiných výzkumů s výsledky tohoto výzkumu. Za třetí je důležité využívat triangulaci dat pro zachování prvku potvrditelnosti (Crowe et al., 2011) – tedy ukotvení zjištění v datech, neboť jak dokládá Silverman (2005), bez rozdílu využitého typu triangulace je třeba dodržet dva předpoklady, a sice vycházet z teoretické (metodologické) perspektivy a vybírat metody (techniky) sběru dat a taková data, která umožní uchopit strukturu a význam v dané perspektivě.

## **5.9. Zpracování dat**

Všechny rozhovory byl zaznamenávány na diktafon. Kromě toho jsem si z terénu pořizovala také poznámky, což je však nutnou součástí výzkumu v souladu s principy situační analýzy. Poznámky obsahovaly zejména různé aspekty, které se týkaly aktérů, jejich jednání, komunikace, ale i vlastních dojmů a samozřejmě výzkumnickou sebereflexi. Jejich průběžné zpracovávání poskytovalo důležité podněty pro další rozhovory. Veškeré audionahrávky byly doslovně přepsány do textové podoby. Pro zpracovávání dat jsem používala proram Atlas.ti. Jak uvádí Creswell (2007, s. 166), jedná se o program, který umožňuje přepis rozhovoru, kódování, psaní poznámek, i následnou analýzu dat. Po přepsání rozhovorů jsem postupovala v souladu s tradičním způsobem typickým pro přístupy vycházející ze zakotvené teorie. Texty

byly podrobeny opakovanému čtení, poznámkování, identifikaci hlavních témat, navrhování provizorních kódů a porovnávání, a to paralelně s dalšími fázemi tvorby dat. Jak uvádí Ezzy (2002, s. 60), analýza dat jde ruku v ruce se sběrem dat, tedy jedná se o neustálý cirkulární proces, který se opakuje tak dlouho, dokud data nejsou nasycena. Jednak analýza dat, jejich přepis a kódování pomáhá směřovat další otázky v rámci rozhovorů, ale také pomáhá k reflexivitě výzkumníka, neboť se může zamyslet nad položenými otázkami a jejich vhodností. Provizorní návrhy kódů a jejich seskupení do kategorií a podkategorií jsem následně přenášela do neuspořádaných situačních map, tedy cílem bylo zanést do této mapy veškeré elementy, které mi přišly v průběhu analýzy podstatné. Díky tomu jsem byla schopna rozlišit, které elementy jsou jak významné a pokračovat tak v dalším výzkumu, případně v další analýze dat pomocí tvorby uspořádaných a relačních map.

### **5.10. Analýza a interpretace dat**

Při zpracovávání a analýze dat jsem postupovala v souladu s principem mapování Clarke (2005), přičemž jsem využila mapy neuspořádané, uspořádané a relační. Základem analýzy bylo klasické otevřené a částečně axiální kódování. Vytvářené kódy i varianty jejich propojení do kategorií a subkategorií byly přenášeny do situačních map, což zpětně ovlivnilo náhled na jejich obsah i vztahy mezi nimi. Tímto zpětnovazebným procesem jsem se nakonec dopracovala k finální verzi neuspořádaných situačních map, které zachytily klíčové aktéry a elementy v situaci talentového programu a situaci HRD programu. Tyto prvky jsem následně znovu posuzovala v procesu vytváření uspořádaných map, které rozdělují složky do jednotlivých zastřešujících kategorií, resp. elementů vstupujících do situace. Závěr mé analýzy tvoří mapy relační, konkrétně vždy jejich dvě varianty – jedna konzervativní, která ukazuje očekávané souvislosti a vztahy mezi elementy s ohledem na poznatky z literárního přehledu a druhá – objevující, která ukazuje nové a nečekané poznání, které z dat vyplývá. Z již uváděných důvodů jsem nemohla ve své analýze pokračovat dál k tvoření map sociálních světů a arén a map pozičních, protože pro tento typ map (analyzující data z mezo úrovně, resp. jiným měříkem) jsem neměla potřebná data.

## 6. Případová studie

Dříve než budou představeny oba analytické příběhy zkoumaných jednotek analýzy, resp. situací, nabízí se také poskytnout čtenáři bližší informace o zkoumané organizaci. Organizace XY poskytuje inženýrské služby (jako např. vývoj), které spadají do německého koncernu působícího po celém světě. Kanceláře české pobočky se nachází v Praze a v Ostravě. Pražská pobočka byla založena v roce 2001, zatímco ostravská pobočka v roce 2018. Pobočka v předchozích letech díky úspěšnému náboru zaměstnanců získala z původních cca 250 zaměstnanců současných přibližně 500 zaměstnanců. Zaměstnance společnosti lze rozdělit do dvou hlavních skupin, a to na vývojové inženýry a poté zaměstnance podpůrných oddělení, jako jsou např. finance, HR a IT oddělení. Způsob práce je projektový, tzn. práce těchto zaměstnanců je financována především ze získaných projektů. Nejvýznamnějším zaměřením této organizace jsou inovace a růst, a to jak co se týče realizace projektů pro stávající a nové klienty, tak růst zaměstnanců a jejich rozvoj, či růst ve smyslu udržitelnosti ke svému okolí.

Co se týče organizační struktury, jedná se o liniovou organizační strukturu. Liniový vztah v organizaci je vertikální a určuje vztahy mezi nadřízenými a podřízenými. V čele firmy je jednatel, jehož podřízení jsou v pozici senior manažerů. Jejich podřízení jsou v pozici team lídrů. Každý team lídr má tým zaměstnanců o max 12 lidech. Co se týče struktury personálního oddělení, v současné době se skládá z devíti pracovníků zaměstnaných v hlavním pracovním poměru, přičemž jejich úvazky se pohybují od 32 – 40 hodin týdně. Jedná se o zaměstnance na pozici HR Director (jeden v Praze), HR Generalista (dva v Praze, dva v Ostravě) a HR Business Partner (tři v Praze, dva v Ostravě). Další dva zaměstnanci doplňují tým o výpomoc na DPČ (dohodu o pracovní činnosti) – jedná se o výpomoc v marketingu (v Praze) a administrativní výpomoc v ostravské pobočce. Co se týče agendy rozvoje a vzdělávání, ta je v současné chvíli rozdělena mezi dva zaměstnance – jednoho HR Business Partnera (Praha) a jednoho HR Generalistu (Ostrava).

Nyní budou představeny dvě situace se svými analytickými příběhy. První situace vznikla na základě zkoumání první jednotky analýzy případu rozvoje a vzdělávání, tj. talentového programu. Druhá situace se váže na druhou jednotku analýzy případu rozvoje a vzdělávání, tj. HRD program, který tvoří základ rozvoje a vzdělávání ve firmě XY.

### 6.1. První situace a jednotka analýzy: Talentový program

Kapitola se věnuje prvnímu analytickému příběhu. Na začátku je představena neuspořádaná a uspořádaná mapa, jež společně ukazují všechny relevantní elementy, které byly během

analýzy detekovány a konstruovány tak, aby mohl výzkumník uchopit nejdůležitější rysy talentového programu. Uspořádaná mapa pracuje celkem s 25 elementy. Ty jsou utříděny do kategorií pro lepší představu toho, jaké kategorie elementů jsou v daném mechanismu nejvýznamnější. Každý element je zároveň blíže popsán, čímž je poskytnuta základní orientace mezi elementy v tomto analytickém příběhu.

Poté je představena relační mapa, která poskytuje čtenáři vizuální uchopení elementů v jejich vzájemných vztazích. V centru mapy přitom stojí centrální element, kolem nějž je postaveno několik zvýrazněných důležitých elementů ve vztahu k tomuto centrálnímu elementu. Mezi nimi jsou vyznačeny tzv. mechanismy (vztahy, které zároveň odpovídají na výzkumné otázky), pomocí kterých vysvětlím, jakým způsobem talentový program rozvíjí výše zmíněné kapitály. Centrálním elementem první relační mapy je lidský kapitál, k jehož rozvoji v deklarovaném záměru talentového programu dochází, a jehož navyšování vede k možnosti změny formální pozice. Následně je popsán princip daného mechanismu.

#### **6.1.1. Neuspořádaná situační mapa**

V prvním kroku byla vytvořena neuspořádaná mapa zahrnující všechny typy aktérů, které se zdály být v situaci talentového programu významné. Neuspořádaná mapa zahrnuje veškeré prvky (materiální i lidské), resp. elementy zachycené v situaci. Obvykle se používají pro vývoj strategií výzkumu a shromažďování dat a pro předběžné analýzy (Clarke, 2009; Clarke, Washburn & Friese, 2022). Neuspořádaná mapa byla přepracována třikrát. První verze této mapy byla provedena v půlce sběru (a tvorby) dat po pěti proběhlých rozhovorech. Druhá verze neuspořádané mapy byla vytvořena po dokončení první fáze sběru dat, tedy po celkových jedenácti rozhovorech se zaměstnanci vybranými do talentového programu. Třetí verze mapy byla vytvořena po uspořádání všech zjištění a navrácení se k teoretické části práce.

Výsledek neuspořádané mapy vidíte na obrázku č. 3.



### 6.1.2. Uspořádaná situační mapa

Elementy obsažené v neuspořádaných mapách byly v dalším kroku uspořádány do podoby schématu obsahujícího 5 kategorií. Uspořádaná verze situační mapy rozřazuje elementy pod širší kategorie, které by měly zahrnovat veškeré elementy z neuspořádané situační mapy. Kategorie jsou tvořeny podle zkoumaného terénu, podle výzkumníkova záměru a nemusí kopírovat Clarkeovou navržené kategorie (2003). Jak shrnuje Kalenda (2016), neuspořádané mapy vznikají prostým přenesením klíčových elementů vzniklých otevřeným kódováním do mapy. Výsledek uspořádané mapy vidíte v tabulce č. 3.

Tabulka č. 3: Uspořádaná situační mapa

#### Talentový program

Nastavení a obsah TP	Pravidla procesu, která udávají organizátoři programu. Jedná se o jasně stanovený rámec a proces včetně zamýšleného obsahu programu a rolí jednotlivých aktérů v něm. Zahrnuje pravidla kritérií identifikace a výběru talentů, definování akčního rozvojového plánu, obsahu a nabídky školení.
Záměr talentového programu	Zamýšlený a plánovaný účel a cíl TP v organizaci včetně očekávání, která má

	<p>firma od zaměstnanců, kteří do něj budou vybráni.</p>
Očekávání	<p>Organizace má svá očekávání právě tím, jak talentový program nastavuje, a co je zaměstnancům komunikováno, jednak samotní zaměstnanci vybráni za talenty mají svá očekávání, která do talentového programu vstupují.</p>
Nálepka talent	<p>Důležitý element, který tvoří rovněž talentový program. Nálepka „talent“ totiž způsobuje různé emoční reakce, strategie zvládnání nálepky a nakonec také strategie jednání aktérů. Nálepka přináší do každodenního pracovního života aktérů výhody i nevýhody.</p>
Emoce	<p>Talentový program je doprovázen různými emočními reakcemi na nálepku talent i na účast v talentovém programu či na obsah talentového programu jako takového.</p>
Změna (formální/strategické) pozice	<p>Jedná se o deklarovaný, realizovaný a skrytý účel TP. Možnost změny formální pozice je záměrem organizátorů TP. Zároveň však v poli díky TP dochází u talentů ke změně strategické pozice.</p>
<b>Organizace</b>	
Kultura firmy	<p>Vstupuje do TP v organizaci. Je reflektována zejména při kritériích výběru talentů.</p>
HR	<p>Organizátoři a tvořitelé talentového programu. Mají výrazný vliv na definování významu talent, stejně jako při nastavování celého talentového programu včetně jeho implementace do jednotlivých lokací, což zahrnuje také komunikaci směrem k jiným</p>



	pracovníkům, kteří jsou v programu důležití, např. nadřízení. Mají jak strategickou, tak koordinační i výkonovou roli.
Nadřízení (teamový lídr a senior manažer)	Zahrnuje důležité osoby, kteří mají rovněž své úlohy v talentovém programu. Jejich činnost je vyžadována při analýze vzdělávacích potřeb a sestavování akčního plánu rozvoje. Talentový program slouží jako nástroj pro teamové lídry k účelu rozvoje zaměstnanců. Jsou důležitými prvky v procesu komunikace informací, které se vážou k talentovému programu. Míra jejich identifikace s programem a s organizací se projevuje také ve způsobu, jakým přistupují k podpoře talentového programu a vybraných zaměstnanců v něm.
CEO	Má rovněž svou roli v talentovém programu, a to zejména pro poznání všech vybraných zaměstnanců a symbolického setkání s talentovanými zaměstnanci.
Kolegové	Kolegové jsou chápáni jako důležitý element při zvládnání nálepky talent.
Talenti	Zaměstnanci vybraní jako talentovaní vstupují do talentového programu se svými osobnostmi, předchozími zkušenostmi z jiných organizací, se svými očekáváními k obsahu i cílům talentového programu, emocemi, konstrukcemi definice talentu i kritérií výběru talentů, stejně tak jako s mírou reflexivity, kterou do těchto aktivit vnášejí. Jednoduše řečeno přicházejí do TP se svým (profesním) habitusem, který je více či méně naladěný na pravidla pole.

Výzkumník	Jeho pozicionalita je dvojitá a prostřednictvím rozhovorů vnáší do situace prvek reflexe.
<b>Bariéry</b>	
Nezamýšlené důsledky strukturálního nastavení organizace	Jedná se o součást tichých aktérů, kteří do průběhu a realizace talentového programu vstupují. Jsou to takové důsledky, které vyplývají z nastavení organizace, o kterých se ale nemluví, přesto je aktéři v situaci pociťují, právě jakožto součást bariér, vůči kterým musí v talentovém programu svým způsobem bojovat, případně je musí brát v potaz při konstruování svých strategií jednání. Patří zde např. náklady, které musí talenti vložit do talentového programu. Ve všech případech se jednalo o časový náklad nad rámec vlastní práce talentů, protože firma nastavením organizace neumožňuje zaměstnancům se podílet ještě na jiných rozvojových aktivitách. A také zde patří konkurenční boj mezi pobočkami organizace.
Rodina	Jedna z bariér, která vstupuje do průběhu talentového programu. Ukazuje se, že talentovaní s rodinou nemusí být schopni zvládat požadavky talentového programu.
Komunikace	Komunikace ze strany pracovníků organizace se jevila jako zásadní bariérou pro realizaci talentového programu. Její nejasnost a netransparentnost jak ze strany organizátorů, tak ze strany nadřízených pracovníků vedla k různým emočním reakcím a očekáváním.
<b>Kapitál</b>	

Lidský kapitál	Talentový program slouží jak k rozvoji technických dovedností a znalostí, tak interpersonálních kompetencí, stejně tak k rozvoji metodických znalostí. Lidský kapitál v organizaci znamená tedy jednak oblast měkkých dovedností (soft skills), jednak tvrdých dovedností (hard skills) potřebných pro výkon dané pracovní role.
Kulturní kapitál	Kulturní kapitál byl detekován ve <i>vtěleném stavu</i> , tj. jednalo se o získané vědění prostřednictvím zejména informálního učení jakožto součást profesního habitusu, které vedlo aktéra k jednání umožňující zlepšení své pozice v sociálním poli, a díky tomu ke strategiím jednání. Dále se vyskytuje kulturní kapitál v <i>institucionalizovaném stavu</i> , tj. znalosti a dovednosti, které člověk získává díky absolvování formálních školení, a která jsou často zakončena získáním certifikátu. Zde je zařazen také lingvistický kapitál. Kulturní kapitál v organizaci existuje také v <i>objektivizovaném stavu</i> , tj. zejména ve formě vlastnictví různé odborné literatury, která pomáhá aktérům v poli.
Sociální kapitál	Sociální kapitál se v organizaci projevuje ve formě networkingu a získávání kontaktů, resp. rozšiřování sociálních sítí. Jedná se tedy o objektivovanou (sítě kontaktů) a institucionalizovanou (návaznost na členství v talentové skupině) formu sociálního kapitálu.
Ekonomický kapitál	Ekonomický kapitál se v organizaci vyskytuje ve formě finančních odměn a

	navýšení mezd při každoročním hodnocení pracovníků, ale také ve formě zisku v podobě např. významnějších projektů pro práci, což opět vede k získání peněz.
Symbolický kapitál	Symbolický kapitál se v organizaci objevuje ve formě uznání, ocenění a viditelnosti, jejichž získání je spojeno se strategiemi jednání talentovaných zaměstnanců a s výhodnější strategickou pozicí v poli. V podobě zviditelnění je zároveň jedním z cílů a zároveň kritériem talentového programu. Jeho zisk je závislý na tom, zda aktér disponuje požadovanými kapitály v daném poli. Zisk symbolického kapitálu je motivem aktérů v poli. Je dále konvertován na sociální a ekonomický kapitál.
<b>Tiší aktéři</b>	
Strategie zvládnání nálepky	Jedná se o různé strategie jednání pro zvládnutí nálepky talent. Tyto strategie poukazují na existující tiché aktéry ve zkoumané situaci.
Strategie jednání	Strategie, ke kterým talenti přistupují po přijetí nálepky talent a působení v talentovém programu, což poukazuje také na logiku pole.
Nezamýšlené důsledky strukturálního nastavení organizace	Definováno výše.
Egalitářství	Jedná se o neviditelný prvek kultury organizace, který vyplouvá na povrch v důsledku implementace talentového programu.
Logika pole	Pravidla hry, která se v organizaci hraje, a na kterou zaměstnanci více či méně přistupují, podle toho jak si pravidla interpretují, a na

---

kolik jim rozumí. Talentovaným zaměstnancům se mění logika pole v závislosti na kapitály, které programem získávají. Některá pravidla mohou zůstat zaměstnancům skrytá. Logika pole je orientována na projektové zaměstnance, kteří přináší firmě zisk, nikoliv na podpůrná oddělení.

---

Uspořádaná situační mapa zachycuje celkem pět kategorií elementů, které obsahují výše znázorněné elementy v neuspořádané situační mapě. Některé z elementů se objevují ve vícero kategoriích elementů, což je na místě dle Clarke (2005), pokud je potřeba rozumět těmto prvkům ve zkoumané situaci různými způsoby. V některých případech se prvky objevují samy o sobě jako komplexní kategorie elementů znázorněných výše. Pro účely relační analýzy však vždy s jednotlivými prvky elementů nebo kategoriemi elementů bylo zacházeno jakožto s nositelem jediného významu. Na následujících řádcích bude čtenář seznámen s pojmy, se kterými je při popisu a vysvětlování vztahů mezi jednotlivými elementy dále pracováno. Účelem popisu jednotlivých pojmů je přiblížit čtenáři jednotlivé aktéry zkoumané scény dříve, než bude přistoupeno k vyprávění analytických příběhů doprovázející dvě relační mapy. Význam jednotlivých elementů vyplývá ze získaných dat. Jako první je vysvětlen element talentového programu. Následně jsou vysvětleny elementy kapitálů, jejichž názvosloví je převzato z teoretické části a je nutné vysvětlit, co tyto pojmy znamenají v organizaci.

**Talentový program** je formalizovaný proces, který je ve zkoumané organizaci nastaven a začíná identifikací talentů, tedy výběrem zaměstnanců do talentového programu, rozhovorem s těmito zaměstnanci a jejich nadřízenými, tedy teamovým lídrem a senior manažerem za přítomnosti také HR, pokračuje schválením a potvrzením, že vybraný pracovník je vhodný kandidát do talentového programu, což s sebou nese také setkání s jednatelem firmy, jehož účelem je krátká prezentace talentovaného zaměstnance a získání zpětné vazby na dosavadní práci i plán do budoucna. V další fázi zaměstnanec společně s teamovým lídrem, případně také senior manažerem sestavují tzv. akční plán rozvoje, což je individuální plán rozvojových cílů a rozvojových aktivit, které talentovaný zaměstnanec plánuje pro naplnění těchto cílů. Talentový program umožňuje rozvoj ve dvou kariérních cestách – manažerská cesta, která vede zaměstnance do pozic souvisejících s vedením lidí a cesta technického specialisty, která vede

k prohlubování zejména technických kompetencí. S ohledem na to si zaměstnanec vybírá požadovaná školení a kurzy, které zahrnují jak oblast soft skills, tak hard skills. Talentový program je provázán pravidelnými kontrolami akčního plánu, protože je nastaven na dva roky. Obsahem programu jsou také různá setkání talentů, mentoringový program a sebeřízené učení. Program končí evaluací. Účelem tohoto programu je podpora atraktivity firmy pro udržení současných zaměstnanců s ohledem na narůstající konkurenční síly na trhu práce. Program přistupuje k talentům jako k zaměstnancům s vysokým výkonem a potenciálem, což znamená, že chápání talentu je exkluzivní a ekonomizující, přestože je velký důraz dáván na zaměření se na individuální rozvojové potřeby člověka.

Další kategorie elementů jsou nazvány jako **sociální kapitál**, **kulturní kapitál**, **ekonomický kapitál** a **symbolický kapitál**. Sociální kapitál zahrnuje element networking, což ve zkoumané organizaci znamená navazování kontaktů a vytváření kontaktních sítí napříč organizací i ostatních lokací firmy. Jedná se tedy o tzv. objektivovaný sociální kapitál.

R11: „*ten (nadřízený) v tom roli má takovou, že dává mi zpětnou vazbu na moje nápady, ví, jak to ve firmě chodí, takže i to se hodí vědět, určitě je podporující, to musím říct, vždycky si na mě čas udělá a ta role je taková...není úplně velká, ale zajímá se a no, jak říkám, dokáže trochu usměrnit a v případě že potřebuju něco vědět, tak se dokáže zeptat na vyšších místech*“.

Kulturní kapitál byl detekován *ve vtěleném stavu*, tj. jednalo se o získané vědění prostřednictvím zejména informálního učení jakožto součást profesního habitusu, které vedlo aktéra k jednání umožňující zlepšení své pozice v sociálním poli, a díky tomu ke strategiím jednání (cit pro hru).

R10: „*Ale zároveň že jak stále k nim vzhlížíme (k německým kolegům v mateřské společnosti, pozn. v.), že to jsou nějací v uvozovkách lepší, tak prostě nejsou, jsou stejní jak my, prostě to know how, co mám já v nějakých oblastech, co oni nemají, jako bylo to takové, že jsem si vůbec tam (na stáži v mateřské společnosti, pozn. v.) neříkal, že jsou technicky hodně jinde, takže mi to dalo jako hodně a hlavně jsem byl první, komu se to povedlo dostat se tam*“.

R11: „*Šel jsem na několik pohovorů jiných oddělení, abych poznal, jak to chodí jinde, protože sám pohovoruju už asi 5 let, ale ještě jsem neměl nikdy srovnání, takže to jsem si říkal, že by se mi hodilo už jen nasát tu firemní kulturu i z jiných oddělení a skupin*“.

Dále se vyskytuje kulturní kapitál v *institucionalizovaném stavu*, tj. znalosti a dovednosti, které člověk získává díky absolvování formálních školení, a která jsou často zakončena získáním certifikátu.

R1: „Byly to školení, vlastně začal jsem školením na projektový management, takže vlastně já jsem předtím, než jsem se dostal do pozice, tak jsem dělal takového jako projektového manažera, projekt lídra, takže tam bylo potřeba jako rozšířit ty, ty znalosti, právě v oblasti toho projektového managementu, protože to byla první věc, na kterou jsem se soustředil v té moji roli“.

R2: „Z těch technických jsou to určitě XX. To jsou vlastně čtyři certifikace, které mám rozdělené vlastně na každý kvartál jeden, takže co tři měsíce bych měl teďka v tomhle roce udělat jeden certifikát...“.

Kulturní kapitál v organizace existuje také v *objektivizovaném stavu*, tj. zejména ve formě vlastnictví různé odborné literatury, která pomáhá aktérům v poli.

R7: „To co my děláme s mým manažerem je, že vybíráme nějaké knížky ještě s pár kolegama, jako do knihovničky, což je jako fajn, protože si je půjčujeme, pak jsme se zúčastnili ještě jedné online konference v rámci našeho oboru“.

Element ekonomický kapitál znamená, že talentovaní zaměstnanci mohou získat vyšší finanční odměnu či dochází k navýšení mzdy, a to prostřednictvím účasti v talentovém programu anebo díky kariérního postupu. Ekonomický kapitál je také výsledkem konverzí kulturního a sociálního kapitálu.

R5: „Potom ano ještě se mi v rámci navýšení platu dalo jakoby mimo to roční hodnocení, tak jsem dostal v rámci toho, že jsem talent nějaký peníze navíc, což mě docela potěšilo, to jsem jako nečekal“.

R7: „Mám pocit, že mi to i řekl, jako nechci kecat jo, jen takhle nějak si to vzpomínám, že jsem jako vyjednával o své výplatě už nějaký čas, tak jako mi přislíbil něco a jako že by mě i rád začlenil do toho talent radaru, že to je v tom více možností jak se dále rozvíjet ve firmě a tak dále, takže jako i to, i tenhle aspekt tam taky byl“.

R3: Takže toto je pro mě ta největší motivace a toho, čeho chci dosáhnout, když už nic, tak ta němčina a myslím si, že to pomůže i tomu týmu, že se v budoucnu může stát, že hele R3 tady umí německy, má tady nějaký zkušenosti, tak třeba řeknou jo tak my to zkusíme a dají nám ten

*projekt. A co je teďka trend, že máš nějakýho vedoucího, ale máš tam x lidí, a já se budu snažit tomu oddělení prostě pomáhat, aby to bylo úspěšné“.*

Symbolický kapitál je jednak jedním z principů fungování talentového programu, protože účelem je zviditelnění vybraných zaměstnanců před managementem organizace, jednak je výsledkem kumulace výše zmíněných kapitálů a jejich uznání. Talenti využívají symbolický kapitál zejména v možnosti participace na chodu firmy. Díky zisku lepšího postavení v poli získávají také symbolickou moc. Pokud aktér disponuje určitým know-how (vtělený kulturní kapitál), či má možnost rozvoje svých kompetencí (institucionalizovaný kulturní kapitál), pak získává uznání, prestiž a ocenění a stává se v daném poli viditelným. Díky tomu může také symbolický kapitál dále konvertovat na sociální a ekonomický kapitál. Symbolický kapitál může být transformován nebo využit k posílení také kulturního kapitálu a naopak. Právě získání nálepky talent znamenalo zejména uznání a ocenění práce zaměstnanců směrem od jejich nadřízeného, což bylo hlavním motivem pro udržení dosavadní úrovně pracovního výkonu a pro další růst a rozvoj.

*R1: „Jako já tím, že už jsem se začal dostávat do té role toho team lídra, vlastně před tím jsem byl ten koordinátor, nebo projektový manažer nebo jak se tomu říká, tak SM mě docela jako - i když jsem nebyl oficiálně team lídrem - tak mě tlačil i na taková ta různá setkání právě s managementem, jak přijel pan CEO“.*

*R3: „No, jako do jisté míry, ale zároveň vidím, že my jsme tam talentovaní všichni. A to že vybrali mě - tak mě přijde, že - si myslí, že já jsem takovej - mluvím hodně, jsem schopen se nějak odprezentovat a tohle, proto mě i vybrali na to focení, co jsme dělali, tak mi šéf řekl, a já jsem ještě i takovej, že jo máš se jít vyfotit, tak já řeknu tak dík, ale šel jsem. Nahrál jsem tam video, který mi přijde absolutně trapný a prostě já se na sebe nemůžu ani podívat, ale prostě šel jsem do toho, protože - jsem prostě asi takovej. A myslím si, že tohle to rozhodlo, protože máme tam určitě hodně talentovaných kolegů a každé jeden z nich by si to zasloužil stejně jako já, ale myslím si, že to je spojený s tou větší asertivitou nebo jako s tou schopností komunikovat a prezentovat se“.*

Symbolický kapitál, který se získáním nálepky roste, může znamenat pro aktéra také negativní zkušenost, např. v případě, že talentovaný zaměstnanec z jedné lokace žádal v rámci talentového programu o možnost rozvoje při práci na projektu v jiné lokaci a zemi, kde se však setkal s odmítnutím. Zde se ukazuje, že symbolický kapitál a jeho hodnota platí pouze pro pole české lokace.



R5: „*Já jsem kvůli tomu novému projektu časteji jezdil do Německa, protože chtěli kolegové z mateřské společnosti, aby bylo vidět, že i když já sedím tady v Praze, takže se vlastně ukážu i tam a oni mě i uvidí, takže já jsem byl vlastně za minulej rok od toho dubna 8x v Německu, což vychází skoro každéj měsíc, jo v průměru*“.

### 6.1.3. Relační mapy

Relační mapy ukazují vzorec vztahů mezi elementy zobrazenými v uspořádaných a neuspořádaných mapách. K úplnému prozkoumání vztahů mezi všemi klíčovými prvky musí výzkumník obvykle vytvořit řadu relačních map, z nichž každá se zaměřuje na jiný klíčový prvek. Analytický krok zahrnuje nakreslení čáry mezi výchozím elementem a jiným prvkem a poté si výzkumník položí otázku: „*Jaká je povaha této čáry – povaha spojení mezi těmito prvky?*“<sup>27</sup>. Odpovědi si zaznamenává do poznámek a rozhoduje se, které z prvků bude výzkumník nadále sledovat (Clarke, Washburn & Friese, 2022, s. 13). Jak shrnuje Kalenda (2016), výzkumník při analýze dat volí jeden výchozí element a v datovém materiálu hledá veškeré vztahy mezi tímto elementem a elementy dalšími, které nemusí být nutně kauzální, jedná se o různé typy vztahů, které mohou být znázorněny jak plnou čarou (pro přímé vztahy), tak přerušovanou čarou (pro zprostředkované působení). Při generování spojnic mezi elementy je nejdůležitější datový materiál a tvorba poznámek. Spojnice vznikají totiž jen tehdy, je-li možné v datech identifikovat určitý typ vztahu mezi výchozím prvkem, k němuž se vztahuje daná analýza, a zbývajícimi elementy (Kalenda, 2016; Clarke, 2003). Relační mapa je tedy prvním krokem analýzy situace, pro úplné dokončení analýzy je nutné rovněž popsat povahu vztahů a charakter působení. Relační mapy tak mohou analytikovi pomoci rozhodnout se, které příběhy vyprávět (Kalenda, 2016).

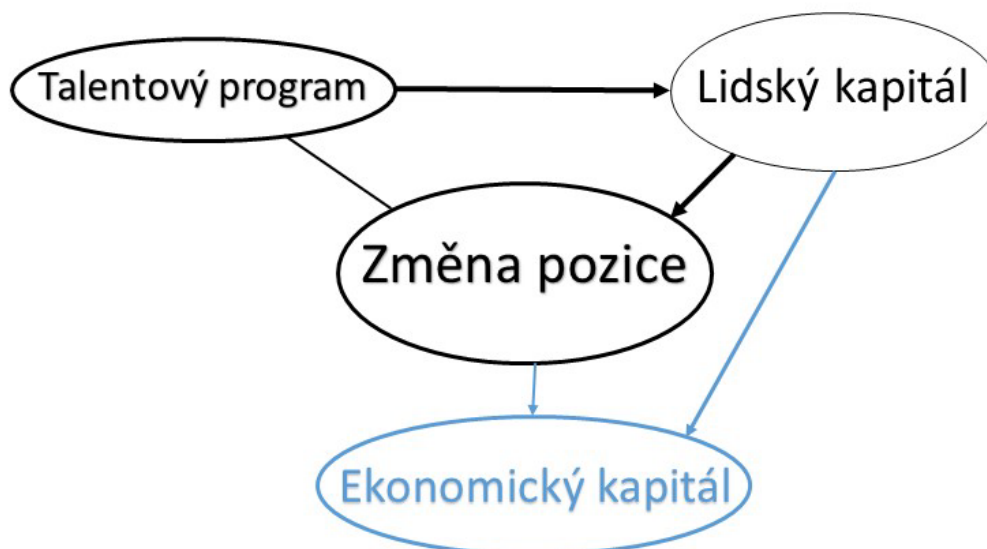
S představením relační mapy poskytují čtenáři vizuální oporu pro analýzu vztahů mezi jednotlivými elementy. V první relační mapě shrnují všechny podstatné elementy pro zodpovězení první z otázek, a sice „*Co je deklarovaným záměrem talentového programu?*“<sup>27</sup>. Elementy jsou v mapě seskupeny tak, aby i jejich vzájemné postavení vyjadřovalo propojení. Mezi elementy jsou naznačeny čáry, která naznačují povahu vztahu mezi elementy. Význam vztahu je vyjádřen tloušťkou čáry, zásadní elementy jsou pak v mapě v kroužku. Pro nepřímé působení byla zvolena čára přerušovaná, opět odstupňovaná svou tloušťkou podle významu vazby. V první relační mapě nejsou zobrazeny všechny vztahy, ale pouze ty, které nalézají odpověď na výše položenou otázku, a to pro lepší přehlednost. Uprostřed mapy se nachází

---

<sup>27</sup> V tomto smyslu přebírám slovník Glatthorna (2000), když v rámci představování relačních map předkládám deklarovaný záměr a realizovaný/skrytý záměr zkoumaných programů.

centrální element – lidský kapitál, který jsem na základě výsledků určila jako nejdůležitější pro porozumění procesům, které v talentovém programu vedou k naplnění jeho záměru.<sup>28</sup>

### Výsledky analýzy č. 1 aneb deklarovaný záměr talentového programu



Výsledek první relační mapy vidíte na obrázku č. 4.

Následuje popis vazeb mezi jednotlivými elementy. Tyto vazby nazývám v souladu s přístupem Clarke (2022) jako mechanismy.

### Mechanismus vztahu lidského kapitálu a talentového programu

Talentový program vede k rozvoji lidského kapitálu. Jedná se jak o deklarovaný záměr TP v jeho nastavení organizátory, tak o reálně probíhající mechanismus, který tento záměr naplňuje. Talentový program v organizaci je konstituován na dva roky a jeho záměr je ekonomizující, protože se zaměřuje na „*vybudování transparentnosti řízení lidského kapitálu, sdílení a využití lidského kapitálu*“ (Interní dokument č. 1). Talentový program je zároveň prostředkem, který má s pomocí vynaložení poměrně stejného množství úsilí (času a energie) sloužit manažerům jako platforma pro rozvoj vybraných zaměstnanců nad standardní rámec klasického HRD procesu. Lídři a manažeři mají vyhledávat „*ty správné zaměstnance, kteří budou realizovat vizi a strategii firmy*“. Jedná se o monitorovaný proces vyhledávání a podpory

<sup>28</sup> Považuji za důležité zmínit, že v první verzi relační analýzy záměrně používám pojem lidský kapitál, přestože se pojem lidský kapitál částečně obsahově překrývá s bourdieovským pojetím pojmu kapitál. Rozdíl mezi lidským kapitálem a kapitálem v bourdieovském pojetí byl vysvětlen v podkapitole 2.8. Kromě již zmíněných důvodů také přebírám slovník organizace, která sama definuje talentový program jako nástroj pro rozvoj lidského kapitálu.

vybraných zaměstnanců včetně jejich přípravy na budoucí pracovní úlohy (Interní dokument č. 1). Vznik talentového programu v organizaci XY podnítila zvýšená potřeba firmy poskytovat v některých případech individuální podporu pro zaměstnance s velkým potenciálem, a to v důsledku rostoucí konkurence na trhu práce. Talent je ve firmě vnímán jako dispozice vysokého potenciálu a lidského kapitálu (Interní dokument firmy č. 1).

U všech talentovaných zaměstnanců docházelo k rozvoji lidského kapitálu. Talentový program slouží jak k rozvoji technických dovedností a znalostí, tak interpersonálních kompetencí, stejně tak k rozvoji metodických znalostí. Lidský kapitál v organizaci znamená tedy jednak oblast měkkých dovedností (soft skills), jednak tvrdých dovedností (hard skills) potřebných pro výkon dané pracovní role. Měkké i tvrdé dovednosti jsou rozvíjeny prostřednictvím kurzů, tedy školení, jejichž nabídka je vytvářena na základě analýzy vzdělávacích potřeb, ke které dochází v rané fázi talentového programu mezi talentovaným zaměstnancem a jeho nadřízeným (teamový lídr nebo senior manažer) ve spolupráci s HR.

*R10: „pak jsme právě měli meeting přímo s mojí TL, se SM a s HR, která má na starosti náš tým, kde jsme dostali přímo nějaký dokument, kde jsme mohli vyplnit jakoby nějaké cíle anebo prostě cíle, které chceme dosáhnout pro mě v tom programu a jak jich dosáhneme, takže jsme tam např. dali nějaký cíl a nějaké konkrétní školení“.*

V rámci nastavování plánu dochází k identifikaci profesních cílů a rozvojových potřeb talentů. Cíle jsou zaměřeny na kariérní rozvoj zaměstnance a zvýšení jeho kompetencí. Profesní cíle poskytují představu o vizi budoucnosti zaměstnance, pomáhají zdokonalovat stávající dovednosti zaměstnanců a povzbuzují zaměstnance k budoucímu rozvoji. Při sestavování akčního plánu se zaměstnanec společně s nadřízeným zaměřují na silné stránky zaměstnance, jejichž rozvoj může urychlit kariérní postup zaměstnance v organizaci. Pro rozpoznání silných stránek je důležité chápat pracovníka jako individualitu, odrazit se od posledního hodnocení výkonu a získat zpětnou vazbu od kolegů, s kterými zaměstnanec pracuje. Důležité je také identifikovat motivy, které pracovníka vedou k výkonu. Talentový program vychází z Paretova principu 80:20, tedy zaměřením se na silné stránky (20 %) dochází ke generování schopností důležitých pro většinu výsledků (80 %). Po spojení cílů a aspirací spolu s prozkoumanými silnými stránkami následuje identifikace příležitostí rozvoje. Klíčovými oblastmi rozvoje v práci jsou kompetence, které jsou přínosem pro profesní život zaměstnance. Zaměření se na tyto oblasti může vést ke zvýšení produktivity i interpersonálních schopností. V rámci talentového programu by měl být zaměstnanec zařazen do projektu, ve kterém lze využít jeho potenciál. Může se jednat o aktuální projekt, na kterém pracuje, ovšem v případě, že by mohl

být nějaký vhodnější projekt, manažer by měl naplánovat případné kroky pro změnu (Interní dokument).

### **Mechanismus lidský kapitál – změna pozice**

Rozvoj lidského kapitálu vede k možnosti změnit formální pracovní pozici v organizaci. Plán rozvoje zaměstnanců je jako směnný obchod, to znamená, že pomáhá zaměstnancům zjistit, jak se dostat z místa, kde jsou, do místa, kam chtějí jít, a pomáhá tak identifikovat, jaké kroky může společnost podniknout pro dosažení stanoveného cíle. Ve zkoumané organizaci existuje možnost posunu do pozice projektového lídra či teamového lídra (formálně vyšší pozice s větší zodpovědností a jinou náplní práce). Talentový program tak díky rozvoji lidského kapitálu umožňuje rychlejší posun do jiné formální pozice a role. Jakmile je člověk vybaven potřebnými znalostmi a dovednostmi, pak po dvou letech z programu odchází a získává doporučení pro výkon určité pracovní role a do programu se dostávají další zaměstnanci vybráni na základě každoročního procesu hodnocení.

R6: *„Pro mě se změnila náplň práce, že vlastně dělám to, co bych chtěl dělat, že se jako zúčastním těch výběrek, že jo, to bylo super, to mě bavilo, vlastně jinak s TL, ten mě zapojuje do všech různých meetingů s Němci a do různých jako procesních věcí, licencí a tak, a to je pro mě fakt zajímavý, a to se změnilo, že už třeba dělám jakoby míň tu technickou část, nebo jako pořád ji dělám, ale víc se třeba věnuju tě klukům, který jsou v uvozovkách v tom mém týmu“.*

R9: *„To teďka plánujeme, ale ještě to není jako přirazené, není dokončena ta byrokracie, ale už existuje projekt nebo návrh projektu, ve kterém budu jako vlastně zodpovědný za tu českou část toho projektu, za ten český tým“.*

### **Mechanismus lidský kapitál – ekonomický kapitál**

Posun do jiné pozice, případně rozvoj lidského kapitálu, může vést také k nabytí ekonomického kapitálu ve formě vyšší odměny při pravidelném ročním hodnocení pracovníků, případně ve formě navýšení stávající mzdy.

R5: *„Potom ano ještě se mi v rámci navýšení platu dalo jakoby mimo to roční hodnocení, tak jsem dostal v rámci toho, že jsem talent nějaký peníze navíc, což mě docela potěšilo, to jsem jako nečekal“.*

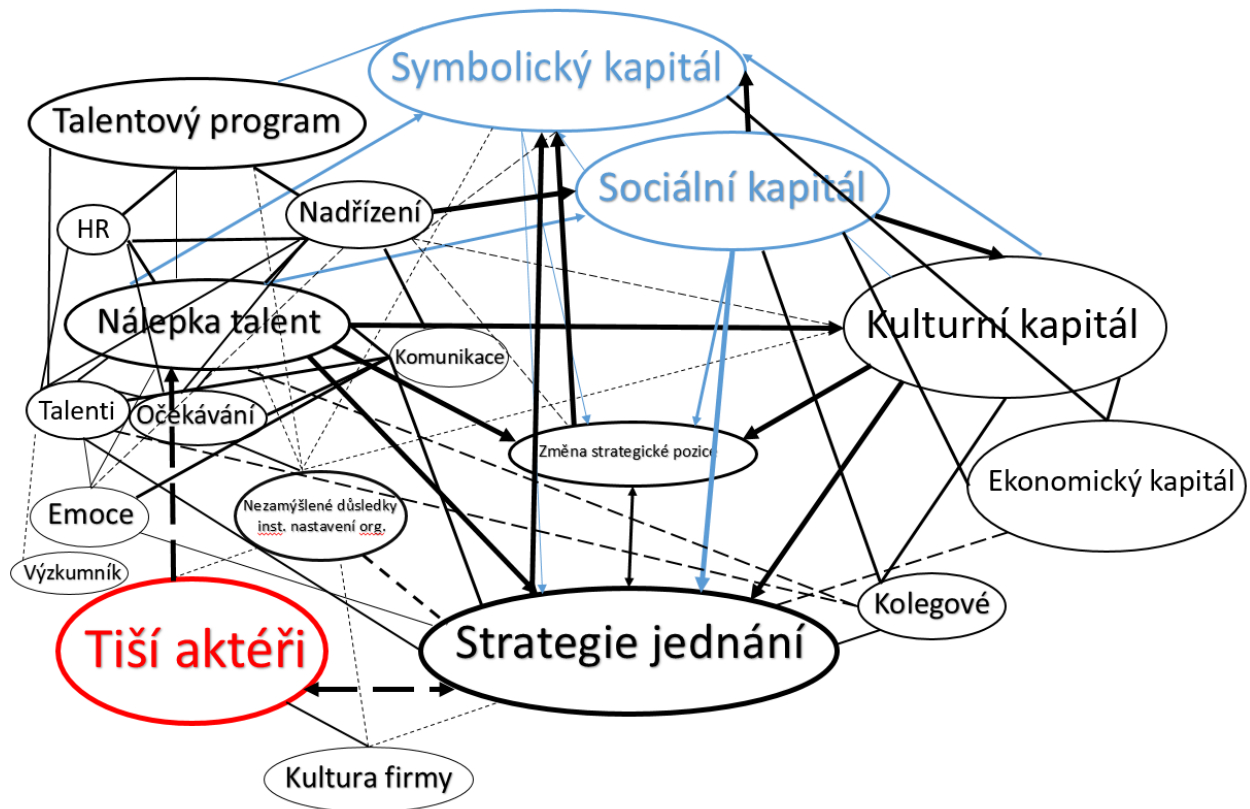
## Shrnutí

Ekonomizující perspektiva talentového programu je patrná, neboť očekávané efekty tohoto programu jsou zvýšení atraktivity zaměstnavatele, cílené zviditelňování pracovníků označených za talentované (tedy pracovníků s vysokým potenciálem) a nižší míra migrace důležitých klíčových kompetencí ve smyslu udržení motivovaných zaměstnanců v týmech a lokacích (Interní dokument č. 1). Jedná se tedy o nástroj pro lídry a manažery, jehož účelem je udržení zaměstnanců s vysokým kapitálem a potenciálem a zároveň nástroj pro organizaci ke zvýšení atraktivity jakožto zaměstnavatele.

Talentový program se projevuje ve snaze implementovat nástroj pro rychlejší rozvoj vybraných zaměstnanců s vysokým potenciálem, kteří pro firmu představují významný zdroj lidského kapitálu, který je třeba efektivně řídit a rozvíjet, aby si její organizace udržela v důsledku dnešních silných konkurenčních bojů na trhu práce. Primárním záměrem talentového programu je tedy rozvoj lidského kapitálu, který v organizaci znamená rozvoj měkkých a tvrdých dovedností, obecně shrnuto termínem kompetence. Ty jsou nutné pro výkon pracovní role, díky čemuž se mohou posunout v kariérním žebříčku na vyšší pracovní pozici. Talentový program má tak fungovat jako urychlovač rozvoje pro vybranou skupinu zaměstnanců, přičemž se zaměřuje na jejich silné stránky. Sekundárním záměrem takového nástroje je udržení těchto zaměstnanců a zvýšení atraktivity zaměstnavatele, jak pro současné, tak pro potenciální nové zaměstnance firmy. Konzervativní relační mapa tak prokázala očekávané mechanismy, které byly patrné již díky teoretickým poznatkům o problematice rozvoje talentů, a odpověděla čtenáři na první otázku, která zněla „*Jaký deklarovaný záměr má talentový program?*“.

Následuje druhá relační mapa, tzv. objevující, která nahlíží na získaná data prismatickým pohledem na kapitál v bourdieuovském pojetí. Díky této perspektivě druhá „*objevující relační mapa*“ odhaluje realizovaný a skrytý záměr talentového programu. Centrálními elementy této mapy jsou kapitál a nálepka talent. Tato mapa proto odpovídá na otázku „*Jaký je realizovaný a skrytý záměr talentového programu?*“, přičemž čtenář zde najde více mechanismů než v první relační mapě.

## Výsledky analýzy č. 2 aneb realizovaný a skrytý záměr talentového programu



Výsledek druhé relační mapy vidíte na obrázku č. 5.

### Mechanismus nálepka talent – kulturní, sociální, ekonomický a symbolický kapitál

Nejdříve bude představena identifikace talentů a následně mechanismy, které působí v průběhu talentového programu. Identifikace talentů probíhá prostřednictvím vyplnění tzv. talentového profilu. Jedná se o dvoustránkový dokument, který obsahuje zaměření na osobnostní profil, potenciál a jejich soulad s požadovanou kulturou společnosti. K identifikaci dochází během každoročního formálního procesu hodnocení zaměstnanců. Odpovědnost za identifikaci má senior manažer nebo teamový lídr ve spolupráci s HR zástupcem. Dle interního dokumentu jsou talenti ti zaměstnanci, kteří jednají dle všech preferovaných vzorců chování podle kulturního kodexu firmy. Pro identifikaci talentu musí být splněna následující kritéria: a) předpoklad působení ve společnosti minimálně 1 rok a maximálně 6 let s relevantními pracovními zkušenostmi; b) talent je zaměstnanec (pod úroveň senior manažerů), který dosáhl velmi vysokého skóre ve vlastnostech popsaných v příloženém talentovém profilu, a sice vysoká míra motivace, výkonu, pozitivního a nevzdávajícího se postoje, identifikace se společností a hodnotami firmy a naplnění potenciálu pro firmu. Co se týče motivace, talent musí prokázat vysokou úroveň energie a odhodlání pro svou práci, vykazuje velmi dobré sebeřízení

a je hybnou silou svého osobního a profesního rozvoje; inspiruje ostatní. Co se týče části výkonové, talent projevuje iniciativu a chápe profesionalitu jako samozřejmost, je aktivní, sleduje cíle s nasazením, vytrvalostí a trpělivostí, má jasnou orientaci na cíl a výsledek a je připraven dosáhnout něčeho velkého, nakonec také je schopen převzít odpovědnost. Třetí oblast a podmínkou pro výběr do talentového programu je vytrvalostní postoj, což znamená, že talent má vášeň a vytrvalost pro dlouhodobé a smysluplné cíle, zůstává odhodlaný a důsledně se potýká s překážkami, pružně reaguje na měnící se podmínky a je ochotný riskovat. Čtvrtým kritériem výběru je pozitivní myšlení. Talent má přátelský a kladný vztah k lidem, úkolům a firmě, má otevřené myšlení a neúspěchy bere jako příležitost k růstu, aktivně podporuje mezinárodní začleňování a podporuje integraci a soudržnost v týmu, ví, jak pozitivně ovlivňovat chování ostatních. Předposledním kritériem je identifikace se společností, což znamená, že se talent identifikuje se svěřenými úkoly a celkovými cíli organizace a sleduje zájmy podniku a jeho zákazníků autentickým způsobem. Posledním kritériem výběru je potenciál pro firmu, což znamená, že talent má vysokou hodnotu při naplňování firemní strategie a budoucí vize, má technické znalosti k plnění úkolů, projektů a produktů, které jsou nezbytné pro konkurenční výhodu společnosti, rozumí odvětví a je schopen zavádět do praxe nové technologie a procesy, je inovativní. Všechny výše zmíněná kritéria se odvíjí od kulturních hodnot organizace. Následuje strukturovaný rozhovor pro potvrzení toho, že daný pracovník je skutečně vhodným kandidátem do talentového programu. Rozhovor se odvíjí od vyplněného talentového profilu, přičemž probíhá za účasti senior manažera, ředitele dceřiné firmy a zástupce HR. Rozhovor se týká také dosavadní kariéry, konkrétně toho, na jakých projektech talent aktuálně pracuje a dále se otázky odvíjí od kritérií nastavených pro identifikaci talentu (kulturní hodnoty firmy). Na závěr rozhovoru ředitel společně s HR vysvětluje pracovníkovi, co ho následně bude čekat a o čem talentový program je. Přímý manažer a zaměstnanec by měli vytvořit „*kariérní partnerství*“ založené na konverzaci a vyjednávání potřeb obou stran. Liniový manažer by měl umět diskutovat o silných stránkách zaměstnanců, možnostech rozvoje, zájmech, cílech a organizačních požadavcích. Aby byly rozhovory produktivní (a skutečně vedly ke stanovení rozvojového plánu), manažeři by měli nechat své zaměstnance, aby rozhovor vedli a umožnili tak zaměstnancům mluvit o jejich růstu, motivacích a potřebách, s tím, že manažer by měl reagovat na možnosti jejich podpory. Následuje potvrzení, že daný pracovník skutečně může nastoupit do talentového programu, přičemž po vyhodnocení pohovoru dostává buď pozitivní, nebo negativní zpětnou vazbu s odůvodněním rozhodnutí, a to cca 1 měsíc od pohovoru (Interní dokument č. 1).

V bourdieuově slovníku tedy liniový manažer, společně se senior manažerem nebo ředitelem společnosti a s možnou podporou HR arbitrárně vybírá, kdo ze zaměstnanců je talentem, přičemž talent znamená distinkce vůči ostatním zaměstnancům. Arbitrární výběr je odvozen ze znalosti kultury firmy, proto lze z informací výše odvodit, že zaměstnanec, který má vytvořen profesní habitus, který odpovídá požadavkům pole, má větší šanci být vybrán do talentového programu. Tedy jedinci, kteří mají inkorporována neuvědomovaná schémata, která jsou výsledkem trvalého působení určitých sociálních podmínek daného pole prostřednictvím internalizace externích omezení a možností, mají větší šanci být vybráni do talentového programu. Profesní habitus v tomto případě znamená být nositelem kulturních hodnot organizace, mít požadované zdroje a mít dispozice dané zdroje (kapitály) je kumulovat a konvertovat. Organizátoři programu by měli předávat veškeré informace o talentovém programu nadřízeným, zejména teamovým lídrům a senior manažerům, protože talentový program je nástroj pro rozvoj vybraných zaměstnanců, se kterým mají umět pracovat právě nadřízení pracovníci. Důležitá je tedy komunikace organizátorů směrem k nadřízeným pracovníkům a komunikace nadřízených pracovníků směrem k zaměstnancům, které vybrali jako talentované. Kvalita komunikačního přenosu však závisí na tom, do jaké míry jsou sami nadřízení identifikováni s programem a to souvisí s tím, do jaké míry jsou identifikováni s firmou jako takovou, a naposledy, do jaké míry je pozitivní jejich vztah k HR, jakožto k aktérovi, který po nadřízených požaduje pomoc s implementací programu do běžné praxe zaměstnanců. Kromě toho je právě na nadřízených pracovnících, aby byli schopni vysvětlit, co je kritérii výběru do talentového programu, stejně jako toho, co může talentový program aktérům přinést. Pokud komunikace a míra zapojení nadřízených pracovníků a organizátorů (identifikace s programem a s pravidly jeho hry) selhává, pak vznikají různá nejasná očekávání, která mají za následek nedorozumění na straně vybraných zaměstnanců, kteří do hry vstupují se svými konstrukcemi kritérií výběru, stejně jako konstrukcemi významu pojmu talent.

Zde mohu uvést dva příklady. V prvním případě talentovaný zaměstnanec, jehož teamový lídr je zároveň také senior manažer celého oddělení, a který má dlouholeté zkušenosti v dané organizaci, a je tudíž identifikován s firmou, měl pozitivní vztah k talentovému programu jakožto k nástroji urychlovače rozvoje pro vybrané zaměstnance z jeho týmu, a proto byl schopen předat požadované informace, stejně tak si informace od organizátorů vyžádat. Jeho motivací byl rozvoj vybraného zaměstnance v co nejkratší době. Naopak v případě druhém talentovaný zaměstnanec neměl dostatek informací, nebylo mu jasné, o co se jedná, jaký je význam programu a stejně tak teamový lídr mu nepředal téměř žádné informace a v průběhu



talentového programu neprojevoval větší zapojení při pomáhání svému favoritovi, případně neměl, kvůli např. méně letům zkušeností, stejné možnosti najít vhodné formy pomoci pro rozvoj kulturního kapitálu.

R1: *„Většinou mi teda dal jako volnou ruku, že jako to je moje věc, že to je moje budoucnost, že já jsem - že mi jako dali příležitost a ty si to tady můžeš vyplnit jak chceš, protože firma ti teď k tomu dá nějakou příležitost, takže já jsem se samozřejmě snažil to napasovat co nejvíce, když jsem chtěl jít tou manažerskou cestou, tak to jako napasovat ty cíle a ty školení a milníky a všechny tyhle ty věci tak, aby to ladilo s tou cestou, kterou jsem chtěl jít“.*

R11: *„ten (nadřízený) v tom roli má takovou, že dává mi zpětnou vazbu na moje nápady, ví, jak to ve firmě chodí, takže i to se hodí vědět, určitě je podporující, to musím říct, vždycky si na mě čas udělá a ta role je taková...není úplně velká, ale zajímá se a no, jak říkám, dokáže trochu usměrnit a v případě že potřebuju něco vědět, tak se dokáže zeptat na vyšších místech“.*

Pokud tedy předávání arbitráže prostřednictvím komunikace selhává (kvůli nedostatečného sladění habitusu s objektivní strukturou pole ve formě pravidel) a objevuje se bariéra v komunikaci, dochází k neporozumění toho, co je významem, záměrem a obsahem talentového programu a jaká jsou kritéria výběru talentů. Od toho se pak vytvářela různá individuální očekávání na straně talentů, mimo jiné očekávání ohledně transparentní komunikace kritérií výběru talentů a významu pojmu talent v organizaci včetně umožnění volby, zda se zaměstnanec bude chtít talentového programu účastnit či nikoliv, tedy zda se s takovým nastavením programu a významy vybraný zaměstnanec identifikuje, či nikoliv – zda chce a může přistoupit na pravidla hry. Komunikace se jeví jako klíčová nejen pro přijetí nálepky talent, ale také pro identifikaci s programem a motivování i jiných zaměstnanců pro to, aby získali možnost být v budoucnu vybráni.

R3: *„No my se jako pořád snažíme, jako od začátku tam bylo, byl jsi vybrán na něco, souhlasíš, tak jako s čím souhlasím? Ale jako souhlasím, protože mám rád výzvy a ještě se na tom shodli team leadeři, ale nikdo jako moc nevěděl o co jde, a to že nám tam jako někdo odprezentoval, jo jako bylo to plné nadšení a entuziasmu, ale když jsem se jako zpětně zamyslel nad tím, co tam bylo prezentovaný, tak prostě jo tady máte jako nějaký 2 roky, rozpočet na školení, neřekneme vám jaký, tady budete s mentorem pracovat na něčem, neřeknem vám na čem, neřekneme ani jako podmínky, a jestli já tam budu někam jako jezdit, potom tam zazněla informace, že si nemáme vybírat mentory z cizích poboček, to už v mých očích hodně jako“*

*devaluje, že vlastně ani to představení, no myslím si, že v té době, když nám to jako představovali, tak vlastně oni k tomu nic moc jako neměli“.*

*R10: „Jako, já ti nevím, já jsem hodně tolerantní vůči tomu, že to bylo první rok, protože těch chyb a problémů v komunikaci tam bylo prostě hodně. Takže na tom je třeba hodně zapracovat, ale jako bylo to první rok. I např. s tím international eventem, to bylo fakt strašné jo, že prostě jsi součástí toho programu, tak MUSÍŠ jet, musíš se účastnit, jedině že bys měl projektového důvody, že by ses neúčastnil a pak to dají na konec června, kdy většina lidí má už dovolené, ale vím, že to bylo nouzové řešení, že to mělo být v březnu. Spíš mě to takhle jako principiálně vytočilo, že nemůžete naplánovat event na konec června a ještě ty lidi tam nutit v uvozovkách že tam musí jet, to mi přišlo hodně špatné, ještě když ten program je vedený HR, tak ti by na tyhle věci měli brát ohled ne“.*

Komunikace a míra zapojení do hry ze strany klíčových hráčů (organizátorů a nadřízených) je tedy rozhodující pro předání a vstřípení kulturní arbitráže, jíž jsou preferované korporátní hodnoty a organizační kultura, společně s normami formálními i neformálními a preferovaným firemním jazykem. Kulturní arbitráž u vybraných pracovníků bude natolik úspěšná, nakolik bude zapojen nadřízený pracovník a nakolik porozumí pravidlům hry (nakolik má on sám sladěn profesní habitus s logikou pole, což se odvíjí od délky praxe v organizaci). Cílem předávání kulturní arbitráže, a s tím také symbolického násilí uplatňovaného ze strany organizace na talenty, je v konečném důsledku co nejlepší sladění subjektivních reprezentací aktérů a objektivních struktur organizace, jinými slovy sladění profesního habitusu zaměstnanců s logikou pole. To vše je možné za předpokladu, že všichni zúčastnění berou hru vážně.

To poukazuje na to, že jednotliví aktéři jednají pod vlivem illusia. Illusio v tomto případě znamená, že čím déle jsou aktéři v daném sociálním poli organizace, tím méně si uvědomují, co je pravým (deklarovaným) účelem této hry, tedy proč jednají, jak jednají. Jedná se totiž o postupné sladění habitusu na objektivní strukturu pole, čímž se utváří a posiluje praktický smysl jednání. Jak nadřízení, tak talentovaní si nemusí uvědomovat, co je pravým účelem hry, jejíž pravidla nastavují organizátoři, tedy HR mateřské společnosti, přestože tuto hru aktivně hrají. Organizátoři vědí, že talentovým programem investují peníze do lidského kapitálu pro generování zisku a udržení těchto vybraných zaměstnanců s vysokým kapitálem a potenciálem, ale zaměstnanci (včetně nadřízených), kteří se do hry zapojují, tento účel vědět nemusí. Neuvědomují si, že si je firma tímto způsobem kupuje, a že vůči nim touto formou uplatňuje symbolické násilí, jehož cílem je zvýšení tzv. loajality, tedy posílení vztahu zaměstnanec vůči organizaci pro podávání vysokého pracovního výkonu a generování zisku.

Illusio je zároveň tím silnější, čím více jsou jednotliví aktéři v poli identifikováni s firemní kulturou, resp. firmou jako takovou, protože jim nadřizený (sám ponořen do hry, sám pod vlivem illusia) komunikuje výhody programu v souladu s logikou pole, ve kterém se nachází. Illusio je tedy tím silnější, čím je silnější vazba mezi habitusem a pravidly pole. Příkladem může být citace, která dokládá, jak senior manažer pomohl talentovanému zaměstnanci využít mentoringový program.

R11: *„Ehm, sedli jsme si dohromady se seniorem a řekli si, co připadá v úvahu. Vyloučili jsme ty, se kterými mám už dlouhou historii, a vyloučili jsme Čechy, aby to bylo zajímavý a to bylo i moje přání, ať se dozvím trošku i jak to funguje jinde a ideálně i v Německu, že tohle je na vysoký úrovni. To oslovení domlouval senior a já teď musím domluvit schůzku“.*

Někteří talenti díky předchozím zkušenostem z podobného talentového programu v jiné společnosti dokáží např. lépe a rychleji porozumět tomu, jak talentový program funguje, přestože na vstupu neměli všechny požadované informace – právě díky tomu, že jejich profesní habitus obsahuje již předchozí zkušenost s podobným programem a je schopen se rychleji naladit na program v současné firmě.

R1: *„jako když to třeba porovná s předchozí firmou, kde jsem jako taky byl v podobném programu - tak tam už to bylo nějakou dobu zaběhlé, takže jsem věděl co od toho i očekávat. Ono ty talentové programy, ony jsou většinou hodně podobné jo jako v rámci těch korporátů, že to je jako uchycené tak, že ti nabídnou nějaká exkluzivní školení, které nejsou - které běžně nenabízí jako řádovým zaměstnancům...“.*

Může se ale stát, že aktéři by rádi využili výhod TP, ale neví jak, tj. tuší pravidla hry, ale nejsou tak úspěšní jako jiní, kteří přesně vědí, jak mohou obsah programu využít pro svůj či týmový prospěch. K tomu dochází z důvodu menšího souladu mezi profesním habitusem a pravidly pole (právě např. v návaznosti na slabé předání arbitráže směrem od nadřizeného). Příkladem může být zkušenost talentovaných zaměstnanců s neúspěšným oslovením jiných zaměstnanců v mezinárodních pobočkách s žádostí o mentorování.

R3: *„Obecně se na tom nesnáším pálit jako tolik času, protože mně přijde, že sami ti, co to organizují, tak si musí říct jako formou vlastně - pro mě je hodně stěžejní ten mentoring, jako co se z toho vyklube, a nevím jak jsou na tom jako ostatní, jestli už nějakého mentora mají, ale tohle, co je účelem toho, mi prostě není furt jasný komu mám říct o co, nebo jako nejdřív by bylo dobrý vědět o co, a potom bysme společně s téma šéfama vymysleli jakoby komu, teď prostě ten vedoucí přišel s nápadem, že by mě jako poslali do Německa na to naše oddělení prostě a*

*tam je jako jedna šéfová a ta by mě jako mohla seznámit s tím, jak se dělají se zákazníkem ty nabídky, projekty a jak to funguje, že by byla jako ona mentorka, ale to už je asi nějaký senior manažer z Německa, a ona na ten tady ten mail s tou žádostí už ani myslím potřetí neodpověděla, tak to mi přijde jako ne“.*

*R4: „No to byl nápad od manažera mojeho, protože ten věděl přímo, za kým bych šel jako tež nějaký senior člověk na seniorské pozici, chci říct, měl třídní pracovní úvazek, takže úterý až čtvrtek makal a nevyšlo to asi kvůli tomu, že byl obecně celkem busy, že když dělá 3 dny v týdnu tak manažer ho na půl dne nepustí aby si kecal s někým, že, takže to taky nevyšlo“.*

Anebo se také může stát, že aktéři si reflexivně uvědomují, co je deklarovaným záměrem programu a hru nechtějí hrát, stojí mimo ni, protože na ně díky reflexivitě nepůsobí illusio. Illusio je tím slabší, čím větší reflexivity vůči TP jednotliví aktéři projeví. Pak takoví aktéři talentový program využívají spíše vědomě na základě kalkulu, protože vědí, proč dělají to, co dělají, např. uvažováním nad tím, co si nechají rozpočtem v talentovém programu firmou zaplatit, anebo jaký kurz si raději zaplatí sami, právě proto, aby nevázáni dosažení určitého vědění na organizaci. Citace níže uvádí příklad zaměstnance, který není ponořen do hry, nemá sladěn profesní habitus s logikou pole, proto pravidla tohoto pole na něj neplatí. Je tzv. mimo hru.

*R7: „Jo, určitě, ale já jakoby se snažím teď...spíš jako dělám nějaké vlastní projekty malé, tak to se člověk jako naučí víc jo...A třeba jako když mě něco jako baví nebo chci něco technického umět, tak mi vůbec nedělá problém si to zaplatit sám jako ze svého. Třeba jak teď píšou o Chat GPT tak já jsem nejdřív jako naznačil manažerovi, jestli by mi jako zaplatil tu plus verzi, a to je prostě manažer k manažerovi, ten to sepíše, pak to musí schválit, a pak jsem si řekl ty jo, než abych to měl takhle jako svázané s firmou, že nevím co mi k tomu pak řeknou, jo že bych to musel používat přes firemní email nebo že to nesmím používat na něco, tak jsem si to radši zaplatil jako sám a mám to prostě ze svého jo, a pomáhá mi to nejen v práci, ale ve všem, takže mi zas jako nedělá problém, že když mám nějakou knížku nebo něco co si chci koupit, tak si to prostě zaplatím no. Než se jako tahat s tou firmou ještě a já nevím no pak bych se třeba rozhodl odejít, tak nebyť jako svázaný s tou firmou no. Což mám pocit, že i ten talent radar, že to asi i funguje k tomuhle účelu, že vlastně to ty lidi, že se jim snaží dát takový jakoby dvouletý cíl, že se sníží šance, že během těch 2 let odejdou, takže to může být i jeden z motivů, proč to jako dělají no“.*

Jedním ze záměrů talentového programu v organizaci je také důraz na viditelnost talentů. Talentový program je totiž nastaven tak, že jeho účelem je primárně „*zvýšení viditelnosti mimořádně dobrých zaměstnanců*“, proto je používán název talentový radar. Radar totiž vyhledává pracovníky s potenciálem. Jakmile se do radaru dostanou, má dojít ke zviditelnění talentovaného zaměstnance před středním a vrcholovým managementem, i na úrovni mezinárodních poboček. Talentový radar funguje tím principem, že se do něj postupně dostávají další talentovaní tím, že ti dříve identifikovaní z něj po dvou letech „*vyskočí*“ (Interní dokument firmy č. 1). Toto kritérium tedy znamená, že talentový program zviditelňuje zaměstnance s požadovanými kapitály jak před ostatními zaměstnanci, tak před nadřízenými pracovníky, včetně jednatele firmy či kolegů v mateřské společnosti. Díky uznání a ocenění dochází k tomu, že tito pracovníci jsou nositeli symbolického kapitálu, a jsou tedy viditelní. Symbolický kapitál mohou talenti dále konvertovat na sociální, kulturní a v konečném důsledku také na ekonomický kapitál. Symbolický kapitál umožňuje aktérům pohybovat se v sociálním poli jiným způsobem než zaměstnancům mimo talentový program, protože tito zaměstnanci volí výhodnější strategie jednání oproti ostatním, jak bude popsáno u dalšího mechanismu níže. Realizovaným a skrytým důsledkem takového nastavení talentového programu je to, že většina zaměstnanců, která byla vybrána do talentového programu, měla vysokou symbolického kapitálu již před existencí talentového programu. Nadřízení totiž vybírají ty zaměstnance, kteří byli uznáváni (a tedy viditelní) již před talentovým programem, protože dělali svou práci např. nadprůměrně, případně se podíleli také na jiných aktivitách, např. marketingových, organizačních apod.

R1: „*Ehm - já nevím jako, já si to spíš říkám z toho pohledu, že prostě kamkoliv jsem přišel, ať to byla jako jakákoliv firma přede mnou, tak chtěli, ať vždycky jako jsem v rámci nějakých fotek na jejich stránkách v rámci marketingu, vždycky se do mě snažili narvat co nejvíce informací, posouvat mě někam, takže jako asi jsem to nějak vnímal, jen protože mě tak jako vnímali ostatní*“.

Na přiloženém odstavci je poukázán symbolický kapitál jako kritérium výběru talentů. Objevuje se tedy podruhé, výše sloužil pro účel vysvětlení symbolického kapitálu v rámci uspořádané mapy.

R3: „*To že vybrali mě - tak mě přijde, že si myslí, že já jsem takovej - mluvím hodně, jsem schopen se nějak odprezentovat a tohle, proto mě i vybrali na to focení, co jsme dělali, tak mi šéf řekl, a já jsem ještě i takovej, že jo máš se jít vyfotit, tak já řeknu tak dík, ale šel jsem. Nahrál jsem tam video, který mi přijde absolutně trapný a prostě já se na sebe nemůžu ani podívat, ale*

*prostě šel jsem do toho, protože - jsem prostě asi takovej, ..., myslím si, že to je spojený s tou větší asertivitou nebo jako s tou schopností komunikovat a prezentovat se. Ale, že bych se cítil jako nějak mimořádně talentovanej, jo mám silný a slabý stránky jako každěj, ale v každé oblasti co řeknu, třeba programování, tak tam najdu milion lepších lidí, jo cokoliv prostě, v každé najdu někoho lepšího nebo aspoň srovnatelnýho“.*

Získání symbolického kapitálu v podobě uznání a viditelnosti je tak nejen záměrem organizátorů talentového programu, ale také jedním z nepsaných kritérií výběru talentů. Tím, že je logika pole zaměřena na zaměstnance se symbolickým kapitálem, dochází k reprodukci nerovností v poli, protože symbolický kapitál aktéři získávají na základě uznání již vysokého kulturního kapitálu. Díky tomu se tito hráči dostávají na jiné pozice v poli a získávají také symbolickou moc. Talentovaní se tak stávají ještě talentovanějšími. Talentový program tak lze rovněž přirovnat k fenoménu tzv. Maxwellova démona. Jinými slovy – zaměstnanci, kteří byli vybráni do talentového programu, často zmiňovali, že by se na určitou pozici nebo k určité roli dostali i bez účasti v něm, nicméně talentový program sloužil jako urychlovač celého procesu rozvoje, protože jakmile jednou do talentového programu vstoupili, byli svými nadřízenými v určité formě vedeni k tomu, aby kumulovali požadované kapitály.

R10: *„Jo, lidi, kteří mě znají, tak vědí, že jsem takový ten přirozený lídr, jako do té pozice se vždycky dostanu, i kdybych nechtěl prostě. Protože mně vadí určité věci, když se něco neřeší nebo když se čeká až se udělá rozhodnutí a tak dále, takže tyhle věci dělám já automaticky a je to více méně od SM i od TL vyžadováno, protože ted' v rámci našeho týmu máme TL Pepu a pak je nás tam dokupy 8, ale za prvé Pepa je TL a nemůže vést projekty a zároveň je i TL, takže může mít nějakou zodpovědnost v rámci projektu, ale nemůže to úplně vést a už vůbec ne, když ten tým je rozdělený na 3 projekty a většinou se potřebuje nějaká ta osobnost, která povede např. nějaký jiný projekt a to více méně já už dělám 2 roky tady, takže k tomu to je, jen se jako posunu oficiálně“.*

Nálepka talent, která znamená formu symbolického kapitálu, a kterou zaměstnanci v procesu identifikace talentů tedy obdrží, má dopad na to, jakým způsobem aktéři mohou kumulovat a konvertovat preferované kapitály, tj. kulturní, sociální a ekonomický.

Co se týče kulturního kapitálu, ten se v organizaci nachází ve vícero formách – vtělené, institucionalizované a objektivizované. Talentovaní zaměstnanci se v průběhu talentového programu učí, jak postupovat v různých situacích, např. řešení různých problémů, jednání s ředitelem firmy, jednání s kolegy z jiných zahraničních lokací, atd. Aktéři tedy vědí „jak na

to“, nejedná se pouze o měřitelné znalosti a dovednosti, ale také o znalost konkrétního firemního prostředí (tedy o vtělený kulturní kapitál), který podporuje sladění profesního habitusu se strukturou pole:

R1: „...spíš je to taková dobrá zákulisní sonda do toho managementu, že vlastně pak člověk zjistí, jak jsme se tam začali bavit o tom, jak si doma programuje smart domácnost a podobně, tak člověk zjistí, že to není nějaký takovej upjatý člověk, kterej chodí jenom jako v obleku, jo. Jo takže taková jako dobrá zákulisní sonda“.

R10: „ale zároveň že jak stále k nim vzhlížíme, že to jsou nějakí v uvozovkách lepší (kolegové v Německu, pozn. v.), tak prostě nejsou, jsou stejní jak my, prostě to know how, co mám já v nějakých oblastech, co oni nemají, jako bylo to takové, že jsem si vůbec tam neřikal, že jsou technicky hodně jinde, takže mi to dalo jako hodně“.

Bourdieuovsky řečeno se talentovým programem lidé rychleji učí také pravidla sociálního pole, v němž se nachází. Objektivní struktura je propojena s aktérem prostřednictvím habitusu. Tato znalost pak vede k utváření anebo zesilování tzv. citu pro hru, který v tomto případě slouží jako praktický smysl jednání v dané situaci, resp. umění předvídat další vývoj hry. Úspěšnější je pak ten jedinec, který porozumí dané situaci a jako hráč je schopen předvídat další kroky, což mu umožňuje strategickou výhodu oproti ostatním. Nálepka talent jakožto forma symbolického uznání tak znamená, že lidem je umožněno (anebo naopak znemožněno v případě, že jako talent vystupuje mimo sociální pole zkoumané české firemní lokace organizace, jak budu uvádět níže) získávat silnější cit pro hru v daném sociálním poli, tedy rozvíjí se jejich vtělený kulturní kapitál a tím se posiluje profesní habitus. Čím víc mají jedinci inkorporována pravidla pole, tím víc podle nich hrají, a tím víc jsou do hry ponořeni, tedy tím víc na ně působí *illusio*, a tím spíše je reprodukována struktura pole. Vtělený kapitál je zároveň těžko přenositelný, proto získávání této složky kulturního kapitálu znamená pro aktéry výhodu. Výsledek takového mechanismu vede k tomu, co zamýšlí v ekonomizující perspektivě organizace – udržení zaměstnanců. Čím víc jsou lidé do hry vtaženi (a čím víc reprodukují strukturu pole), tím spíše nebudou uvažovat o odchodu z organizace.

Nálepka talent je dále spojena také s rozvojem sociálního kapitálu. Ten je rozvíjen zejména prostřednictvím aktivit *networkingových*, tedy mířících na vytváření vztahů mezi talentovanými zaměstnanci jak lokálně, tak mezinárodně, protože součástí talentového programu jsou také aktivity, jako např. společný oběd s jednatelem firmy, edukační pobyt na chatě v zahraničí, služební cesty a workshopy na pobočkách firmy, aby se poznali talenti

vzájemně ze všech poboček firmy apod. K setkávání dochází také během absolvování školení, kde se talentovaní zaměstnanci mají možnost blíže poznávat a tráví tak společně více času. Sociální kapitál, který zaměstnanci získávají, jim také umožňuje rozvíjet kapitál kulturní, a to právě díky tomu, že se od sebe mohou vzájemně učit. K učení dochází nejen, co se týče odborných znalostí požadovaných pro jejich práci, ale také k již zmíněným vtěleným znalostem, např. o úskalích role teamových lídrů, o řešení různých problémů v organizaci apod. Během takových setkávání tak probíhá tzv. komunita praxe. Z výzkumu se navíc ukazuje, že právě učení se v komunitách je očekáváno od zaměstnanců, kteří do programu vstupují. Konkrétně očekávají, že mezi sebou budou moct sdílet know how a dělit se o své zkušenosti tak, aby si vzájemně pomohli při výkonu své práce. Tím se zároveň utváří v poli homogenní skupina talentů. Mimo komunitu praxe se očekávání vázalo také k mentoringovému procesu, který rovněž slibuje sdílení zkušeností a učení se od seniornějších zaměstnanců, kteří nejen mají zkušenost i a znalosti požadované pro výkon své role, ale také „ví co a jak“. Realita programu však přinesla také určitá zklamání, zejména co se týče rozvoje sociálního kapitálu, protože očekávání talentů byla zaměřena právě tímto směrem, a nebyla zcela naplněna.

R10: „Sliboval jsem si od toho to, že prostě když jsou to nějací v uvozovkách talenti nebo lidi, kteří vyčnívají z kolektivu, tak že s nimi se můžeš bavit o nějaké té vizi, o nějakých věcech ve firmě, co fungují nebo nefungují, které bychom mohli teoreticky spolu nějak zlepšit a zároveň je to o tom, že i ty když se chceš osobně rozvíjet, tak se nemůžeš setkávat s lidmi, kteří jsou jen na stejné úrovni nebo nižší jako jsi ty, tak to jsem čekal, že se něco nového naučím, nebo i já je můžu posunout tím, že se s nimi bavím“.

R7: „Očekávám od toho jako nějaké zajímavé diskuze, poznání lidí trošku, doufám, že se to nezvrhne v nějakou jako chlastačku, což bych si taky užil jo, ale zrovna od tohohle to neočekávám“.

R3: „Anebo i to mentorování, jo jako já si říkám, že může se stát, že mě třeba pošlou do nějakýho jinýho oddělení, kde budou potřebovat jiný znalosti a jako zase nějaký školení mi může, třeba abych s tím mentorem mohl, abych ho mohl podporovat, nebo abysme se vzájemně mohli podporovat, tak musím projít zase nějaký jiný školení, tak jsem si říkal, jako nevystřílím si to všechno tohle“.

Jak bylo výše zmíněno, součástí talentového programu bylo také setkání talentů na chatě v zahraničí. Setkání mířilo nejen na získání sociálního kapitálu tím, že se talentovaní zaměstnanci mohli navzájem osobně poznat a spolupracovat, jednak na posílení, tedy kumulaci



symbolického kapitálu, neboť talenti jsou organizací chápáni jako budoucnost firmy, jejichž inovativní nápady směrem ke strategii firmy mají pomoci firmě být úspěšnější a zaměstnancům k tomu, aby ve své práci byli spokojenější. Cílem tohoto setkání byla tedy podpora zapojení se do hry pole, ale také možnost pravidla hry prostřednictvím symbolické moci upravovat. Talenti totiž měli prostor se společně podílet na strategii a chodu organizace s cílem prezentovat tyto návrhy před managementem organizace. V průběhu setkání měli talenti za cíl sdílet nápady a inovace nejen pro potřeby firmy, ale také pro své potřeby, aby se jim a jejich týmu lépe pracovalo, tedy aby změnil pravidla hry ve svůj prospěch, i ve prospěch firmy. Možnost vyjadřovat se ke strategii firmy, být tzv. hlasem firmy vede k tomu, že si organizace zaměstnance získává a snaží se je udržet, čímž se vůči zaměstnancům uplatňuje *illusio* logiky pole, které si zaměstnanci nemusí uvědomovat.

V případě talentového programu dochází k tranzici kulturního kapitálu v symbolický kapitál, symbolického v sociální kapitál, a nakonec v ekonomický kapitál, případně také sociálního kapitálu v kulturní kapitál. Právě konvertibilita kapitálů tvoří základ pro strategie udržující reprodukce kapitálu a pozice v sociálním poli. Navíc pokud jsou talenti schopni směňovat nabyté kapitály s ostatními aktéry, mohou si udržet a dokonce zlepšit svou pozici v poli. Tím vzniká homogenní skupina talentů, v níž se talenti učí, jak nejlépe zvládat logiku pole, tedy jak nejlépe hrát podle pravidel sociálního pole, ve kterém společně hrají. Vytvářejí tak něco jako „*první ligu*“ hráčů sociálního pole, která je nejvíce trénovaná a je schopna rychleji a pohotověji reagovat v sociálním poli na vznikající výzvy, čímž opět získává větší kulturní kapitál, sociální kapitál a symbolickou dominanci nad ostatními hráči v poli. Získávání sociálního kapitálu pomáhá nejen při rozvíjení kulturního kapitálu, ale také při strategiích jednání směrem k získávání ekonomického kapitálu.

R10: *„jako, zhodnotil bych to tak, že za prvé mi to dalo nové kontakty přímo v AG, takže klidně můžu teď zvednout telefon, napsat mail a byl jsem tam 4 týdny, ale já si myslím, že jsem člověk, co si dokáže udělat vztahy za krátkou dobu, takže můžu zavolat, napsat a ty lidi mi pomůžou, poradí a tak dále. Takže to je teď jedna výhodná pozice. Druhá pozice je to, že těch zákaznických projektů je méně a méně a vypadá to, že budeme mít víc práce v rámci koncernu a právě v rámci integrace těchto systémů do jiných značek v rámci koncernu, takže mi to dává velmi dobrou pozici, že ty systémy znám a třetí věc to, že jsem si chtěl odzkoušet v praxi, jak jsem na tom s moji němčinou po tom půl roku prostě toho individuálního kurzu, a např. tam jsem si potvrdil 2 věci, že rozumím cca 50-60 procent z konverzace, chybí mi hodně nějaká slovesa a přídavné jména, která popisují nějaké procesy, ale vím o čem se baví a prostě dokážu*

*nějakou tu debatu sledovat, ale zároveň jsem si potvrdil, že ještě nemám na to znalosti, abych začal s nimi se bavit německy“.*

### **Mechanismus nálepka talent – strategie jednání**

Obdržení nálepky znamená zisk uznání, prestiže, tedy symbolického kapitálu, což vede aktéry k volbě specifických strategií jednání pro udržení nebo zlepšení své pozice v poli. Nejedná se tedy pouze o změnu formální pracovní pozice a role, jak je talentovým programem zamýšleno, ale také o změnu pozice strategické, což odhaluje skrytý a realizovaný záměr TP. Z mechanismu výše vyplývá, že nálepka talent vede k rozvoji různých druhů a forem kapitálů. Pozice ve hře je v praxi určena disponibilitou kapitálu, který jedinec nebo skupina může použít, aby dosáhl lepší pozice nebo udržel stávající. Jelikož nálepka talent ve smyslu uznání vede k akumulaci (rozvoji) již nabytého kapitálu, zlepšuje se pozice aktérů v poli (a posiluje profesní habitus) a tím pádem aktéři volí jiné strategie než ti, kteří stojí mimo talentový program. Např. pokud se talentovanému zaměstnanci podaří odjet díky nálepce talent na stáž do mateřské společnosti (a také díky zapojení jeho nadřízeného, tedy díky sociálnímu kapitálu), rozvíjí tak nejen své odborné znalosti a dovednosti ve formě vtěleného vědění (know-how toho, jak to chodí jinde), ale také získává důležité kontakty na kolegy v zahraničí, díky čemuž získává také uznání v domácí organizaci, ale také výhodu pro svou každodenní práci, za což je nakonec také finančně odměněn. V případě, že tento zaměstnanec bude řešit nějaký problém, dokáže si díky nabytým kontaktům a znalostem poradit lépe než zaměstnanec, který tyto zdroje nemá. Druhým příkladem je získání důležitých informací o tom, jak jednat s určitými typy lidí, např. s ředitelem firmy či s různými manažery. Právě tato „*zákulisní sonda*“, jak jeden z talentů uvedl, umožňuje rovněž výhodnější strategickou pozici v sociálním poli oproti jiným zaměstnancům, kteří tuto příležitost nemají. V tomto smyslu přináší talentový program exkluzivní možnosti.

*R8: „Zatím ne podle mě, jediný co, co se mi takhle otevřely oči, že jsme se poznali tady s talenty v Praze a s Ostravákama, ale to je hlavně díky těm školením, že jsme se tam sešli a tak nějak jsme se bavili, takže už mám taky větší přehled o tom, kdo kde dělá v rámci ČR a už to mě přijde super, že prostě vím, že tady ti lidi jsou a že se známe, a že když něco potřebuju, tak on dělá něco podobného, tak já mu napíšu a třeba mi pomůže. A tohle si myslím, že když se stane i mezinárodně, tak o to je to lepší no“.*

Talentovaní díky konverzi a kumulaci kapitálů a zlepšení své strategické pozici v poli a zároveň díky nálepce, tedy symbolického kapitálu, využívají toho, jak zlepšit svou práci, tzn.

jak využít to, co aktér získal pro zlepšení podmínek organizace (resp. změnu pravidel pole), a to pro získání výhod a uznání za to, co umí a jak umí vyřešit přicházející problémy. Kromě toho, talentovaní neuvažují nad využitím získaných kapitálů pouze pro sebe, ale mohou uvažovat o využití také pro svůj tým. Směňují kumulované kapitály také s ostatními, čímž opět volí strategii udržení výhodnější pozice (aplikují symbolickou moc a násilí vůči těm, kteří nedisponují těmito zdroji), např. pro získání lepších projektů či navázání spolupráce s významnými partnery v zahraničí (což přináší peníze celému týmu), stejně tak získání důležitých kontaktů pro řešení případných problémů, čímž talentovaný pracovník získává uznání také v týmu. Talenti tedy rozumí tomu, že získání nálepky (a rozvoj požadovaných kapitálů) vede k tzv. otevření dveří k různým možnostem v organizaci (což poukazuje na generativní princip habitusu omezený strukturami pole).

S tím souvisí i institucionalizovaná znalostní složka kulturního kapitálu namířená na ovládnutí německého jazyka. Symbolickou moc je možné získat také prostřednictvím lingvistického kapitálu ve formě znalosti německého jazyka, který umožňuje otevření dveří do světa komunikace s německými kolegy, což může přinášet do české lokace nové projekty. To vše pak může být po absolvování programu umocněno formální změnou pozice, kdy se z talentů stávají techničtí nebo týmoví lídři. Paradoxem takto nastavených pravidel pole je právě mezinárodní prostředí organizace a deklarování angličtiny za základní organizační jazyk pro komunikaci. Navzdory tomu pravidla hry ukazují, že opak je pravdou a pokud chtějí mít zaměstnanci více možností, je nutné ovládat německý jazyk, tedy lingvistický kapitál pole.

R3: „*Když už nic, tak když se naučím německy, tak nám to otevře dveře, že nám třeba nějaký ten projekt z toho Německa, protože můžeme si hrát na mezinárodní firmu, a tohle, ale...jako můj vedoucí už mě teď přizval na ty meetingy, kde se to děje, na ty projektový a ty jsou prostě v němčině, to tak prostě je, a když už půjdeš do hloubky, tak ty specifikace jsou prostě v němčině, a když přijde nabídka na projekt, tak požadují německy mluvícího vedoucího. Takže toto je pro mě ta největší motivace a toho, čeho chci dosáhnout, když už nic, tak ta němčina a myslím si, že to pomůže i tomu týmu, že se v budoucnu může stát, že hele R3 tady umí německy, má tady nějaký zkušenosti, tak třeba řeknou jo tak my to zkusíme a dají nám ten projekt. A co je teďka trend, že máš nějakýho vedoucího, ale máš tam x lidí, a já se budu snažit tomu oddělení prostě pomáhat, aby to bylo úspěšné“.*

Strategie jedinců však nejsou naprosto shodné ve všech týmech a odděleních v organizaci. Mohou se lišit v návaznosti na jednání nadřízených pracovníků vybraných talentů (a tedy také na sociální kapitál, protože také nadřízení pracovníci patří mezi síť kontaktů

talentovaných zaměstnanců). Zatímco v ostravské lokaci jeden z talentů postupoval v poli velmi konzervativně, tedy bál se chopit příležitosti vykonávat pracovní roli projektového lídra neoficiálně, aby se učil tzv. „*on the job*“, a spíše přistupoval ke strategii se nejdříve naučit vše potřebné pro roli, a až poté ji vykonávat (což vedlo k neúspěšným pokusům získat jakékoliv poznatky, které s touto rolí souvisí, a tedy k patové situaci), talent v pražské lokaci postupoval opačně a to díky jeho nadřízeného, který věděl, že, aby se v tomto poli talent stal projektovým lídrem, musí se setkat s jinými projektovými lídry a roli projektového lídra „*prostě vyzkoušet*“. Taková strategie nadřízeného (který je zkušený), vedla k odkouzlení na straně talentovaného, který pochopil, že práci projektového lídra by skutečně mohl zvládnout, protože viděl, jak ji vykonávají ostatní. V druhém případě se jednalo o nadřízeného, který působí v organizaci déle, a má tedy silnější sladění profesního habitu a silnější kapitál než nadřízený v prvním případě. Role nadřízeného včetně jeho zkušeností je velmi důležitá pro to, jak úspěšně nebo neúspěšně bude talentovaný pracovník využívat talentový program k svému prospěchu (jinými slovy se nabízí možnosti úpravy strukturálně daných podmínek), protože délka praxe nadřízeného znamená významnější cit pro hru, což ve výsledku znamená, že nadřízený ví, jak hrát hru daného pole, jak úspěšně předat arbitráž a jak využít toho, co organizace přináší ku prospěchu jak člena týmu, tak svému, protože díky úspěšnému rozvoji zaměstnance, dochází také k udržení tohoto zaměstnance v daném týmu. Příkladem je totiž situace, kdy jeden z talentů chtěl přes talentový program vyjet na stáž do nikoliv pouze mateřské společnosti, ale do organizace nad mateřskou společností, což mu omezený rozpočet neumožňoval. Pomohla mu ale nálepka talent pro zviditelnění a jeho nadřízený, který „*věděl, jak program obejít*“, a tudíž talentovanému zaměstnanci stáž v požadované firmě zařídil – částečně díky nálepce talent, ačkoliv financována byla z jiného zdroje, než byl talentový program.

R10: „*Plus jsem tam (v Německu) byl v uvozovkách dobře prodaný (nadřízeným), že to je jako nejlepší člověk z týmu, kterého tu mám, on je v talent radar programu atd., takže všichni se se mnou bavili atd. Nikdo na to (výjezd do zahraničí) neměl proces, nikdo nevěděl, jestli to jde přes ten program, pak mi bylo potvrzeno, že v tom programu zas tak velký budget na to není, aby to pokrylo, takže jsme to udělali přes projekt, tak jsme to takhle obešli, ale v tom talent programu, v těch cílech jsem to měl napsané jako splněné*“.

Do jaké míry je zapojen do hry nadřízený pracovník, do té míry je zapojen i zaměstnanec, pokud došlo k úspěšnému přenosu kulturní arbitráže, a pokud zaměstnanec není vysoce reflexivní, což znamená, že není zapojen do hry a že na něj *illusio* hry nepůsobí. Způsob zapojení nadřízeného pracovníka tak může znamenat jak příležitosti pro talentovaného, tak

naopak bariéry, pokud nechává veškerou aktivitu na talentovaném zaměstnanci. Nadřízený pracovník tak funguje i v talentovém programu jako Maxwellův démon – urychlovač rozvoje talentovaného zaměstnance, a lze jej dosadit rovněž do sociálního kapitálu talentovaných. V konečném důsledku, nadřízený pracovník nemusí být zapojený, pokud není dostatečně identifikován s firmou a tedy s ideou programu, anebo pokud sám je přepracovaný, tudíž – pokud mu organizace svým institucionálním nastavením neumožní uvolnit čas pro rozvoj svých členů týmu z jeho projektového vytížení, případně pokud nedostává podporu od organizátorů a koordinátorů programu, tedy od HR.

R3: *„Jako když si to představím jako nějaký trainee programy, tak jako takovej zmenšenej trainee bych si to představil, že tě pošlou tam, chvilku děláš to, ale zase já jsem vázanej na projektu, tak je mi jasný, že mě nikam poslat nemůžou, protože prostě někdo čeká těch 100% na tom projektu“.*

R11: *„Zdá se mi 2 roky jako dlouhá doba, pokud ten člověk má simultánně zvládat 2 role jako 100 procent technickýho pracovníka a 50 procent tohle, tak je to podle mě dlouho, aby to ty lidi zvládli nějak s work life balance, bylo by super, kdyby to bylo trošku intenzivnější, kdyby na to byl vyčleněn nějaký čas“.*

To je důležité zjištění, vezmeme-li v úvahu, že dle organizátorů programu má hlavní zodpovědnost za aktivity talentového programu právě nadřízený pracovník, zatímco HR má funkci koordinátora programu, který může zpochybňovat rozhodnutí o výběru zaměstnanců do talentového programu, má vysvětlovat principy talentového programu a pomáhat řídit proces. Také má nabízet poradenství při diskuzích s talenty a podporovat nadřízené s cílem zajistit nejlepší možnou cestu rozvoje talentů. Nicméně nikde se již neuvažuje o vyčlenění času pro rozvoj v rámci talentového programu, proto může být role HR chápána i negativně.

R3: *„No a jediný vlastně, co mě přijde, tak ten talent radar spočíval v tom, že nám HR poslala nějaký seznam školení, na některých už jsem třeba byl, a prostě neříkám, že nás jako nutila, ale v podstatě "tak co, na který školení jdete?"*

R4: *„...jako byla to formalita (setkání se CEO) upřímně řečeno, které vymyslelo HR bez nějakého... prostě formalitka, odškrnuto“.*

R5: *„Vždycky jsme tam měli i jako zástupce HR za to naše oddělení, a to jako vidím, že to jako, já jsem tu pomoc jako HR neviděl, nevyužil jsem ji a stejně jsem jako vždycky skončila u jiné HR. Jo, že jak jsme měli ta naše review co dva měsíce, tak jsem tam od té HR neviděl žádnou*

*jako zásadní pomoc jo, i jako nějaký smysl, protože jsme se tam stejně furt bavili, jakože o takových věcech s téma nadřizenýma a ona tam byla prostě jako navíc no“.*

V případě, že však nadřizený pracovník zapojen je, skutečně může docházet k naplnění záměru talentového programu, což poukazuje na silný vliv illusia na ty zaměstnance, kteří se v poli nacházejí déle, nebo u těch, kteří jsou silně identifikováni s pravidly pole a kulturou firmy.

Nálepka talent způsobuje také různé emoční reakce na její obdržení, a vede tak k různým strategiím zvládnání této nálepky, přičemž transparentní komunikace je v tomto procesu velmi důležitá. Reakce na její obdržení a strategie zvládnání se liší na individuální versus týmové úrovni. Zatímco na individuální úrovni je pro zaměstnance snadnější se s nálepkou vypořádat, na týmové úrovni to není tak jednoduché. Zároveň existuje souvislost mezi obsahem talentového programu a přijetím nálepky talent. Snadnější zvládnání nálepky probíhalo tehdy, pokud talenti neměli pocit, že by jim po obsahové stránce talentový program něco přinesl, tedy např. pokud hodnotili talentový program neutrálně až negativně ve smyslu toho, že nevěděli, o čem program je, a nic zvláštního jim program nepřinesl, pak pro ně bylo snadnější se s nálepkou vypořádat, protože nálepka pro ně de facto neměla žádný význam. Naopak, pokud nálepka talent znamenala výhody pro pracovníka označeného za talentovaného, na individuální úrovni docházelo k určitým strategiím zvládnání této nálepky, ale problém nastával na týmové úrovni.

Na individuální úrovni se objevovaly strategie zvládnání nálepky jako např. racionalizace pro přijetí nálepky, symbolické „shazování“ nálepky, či prosté ignorování nebo lhostejnost, což souvisí také s tím, jak daný zaměstnanec konstruuje pojem talent, a jak je nebo není součástí hry.

R1: *„Já neříkám, že mám jako talent, že jsem jako tady lepší než ostatní někdo z těch kluků, kteří tam dělají úplně nadlidské věci, to rozhodně ne“.*

R2: *„Jako samozřejmě takové "proč" \* smích\*, protože v kanclu máme spoustu nebo znám tady spoustu šikovných lidí, že jo. Jako rozhodně to bylo překvapení, protože jsem tady byl rok a něco ve firmě“.*

R4: *„No, záleží z jakého pohledu, protože podle mě to je strašně obecný pojem tady tohle co to jako znamená. Jako talent ve smyslu co tam děláme technicky nebo já myslím, že to je jako spojené dohromady. Že se tam nedostane člověk, který je ..no aby to neznělo blbě, to je jedno, no nedostane se tam člověk, který je perfektní hardwarový designer nebo něco, ale s kolegy se*

*nedomluví nebo tak, podle mě to je nějaký spot pro lidi, kteří mají nějaké politické myšlení bych nazval a to jak to nějak spojit a vyjít jako z obou směrů vstříc a vždycky jako najít nějaký výsledek, nějaký směr. Obecně i technické řešení i přitom jak člověk mluví s lidmi, řeší problémy s projekty, s Němci jak se komunikuje a tak dál. Vždycky jde o to najít nějaké - mít nějakou míru toho politického řešení, ať ten člověk prostě neřekne věci, které se nehodí, aspoň tak to chápu já“.*

Jelikož organizace nedostatečně komunikovala význam pojmu talent v dané organizaci, vznikala tak různá očekávání a emoční reakce na straně talentů, a jejich přístupu k zapojení se do hry. Talenti totiž nevěděli, jaká jsou kritéria výběru a jak organizace definuje pojem talent v daném programu a tudíž o to více projektovali do tohoto pojmu své představy, přičemž talent byl často konstruován jako něco přirozeného, nikoliv jako distinkce, což se ukázalo právě na různých strategiích zvládnutí obdržení této nálepky, např. racionalizace. Výběr talentů navíc probíhal arbitrárně bez možnosti volby a vysvětlení, což rovněž vedlo k různým reakcím na obdržení nálepky talent. Jinými slovy, pokud není předávána kulturní arbitráž transparentními způsoby, pak o to víc se projevovaly subjektivní reprezentace aktérů.

R5: *„Co na začátku vnímám jako hodně divný, tak mi to přišlo jako bez možnosti volby, že jsem jako dostal informaci, že jsem byl vybrán do nějakého programu, nikdo neřekl, jaký program to byl jo a prostě žij s tím. Přišlo mi, že jsem jako součástí nějakého talent radaru a já jsem byl jako úplně vyděšený jako co se děje prostě, proč mám najednou jít s panem ředitelem na oběd, jo že mi to nedávalo smysl, takže taková jako minimálně komunikace na nás jako na ty talenty, nevím jak jako v jiných odděleních, ale na mě to teda vůbec neproběhlo, tak to jsem se pak schválně doptával, co s tím vlastně můžu dělat, jestli jako můžu říct, že to nechci třeba jo, že tam nebyla prostě vůbec možnost volby, že mi bylo řečený, jo byl jsi vybrán do talent programu a já že aha dobře a co to znamená?“.*

R8: *„No jako z tohoto pohledu to extra neřeším, je to možná špatně, ale já to beru, že to tak je, nebyla to moje volba, byl jsem vybrán, tak se účastním toho, čemu se mám účastnit, využívám těch benefitů, který mám, protože bych byl blbej, kdybych to nedělal prostě a je to tak no, hotovo“.*

R1: *„Protože já jsem se upřímně nechtěl na začátku moc jako radovat, že jo super, jsem v tomhleto programu, když jsem nevěděl ještě co od toho očekávat jako takhle jo“.*

Ve všech případech však transformovali talenti nálepkou talent do symbolu uznání, tedy *„nadřazený mě vybral jako talentovaného, a to je pro mě velké ocenění a uznání, kterého si*

vážím, a znamená to, že asi odvádím dobrou práci“. Právě ocenění a uznání vedlo k podpoře sebevědomí v profesním habitu, díky čemu byli talenti schopni jednat jinými, strategickými způsoby než před vstupem do talentového programu.

R1: „*Minimálně líbilo se mi, že - teď se budu asi opakovat - že firma projevila zájem tím, že jsme se mohli jako rozvíjet profesně, po té soft skillové stránce a zároveň jako i že, že si urval čas i jako pan CEO, že prostě kterež má té práce si myslím jako poměrně dost, tak jako zajít s ním na oběd, jo, já nevím, kolik to bylo, skoro na 2 hodiny, nebo jako hodinu a půl tam posedět, pobavit se s náma jo takže, jde vidět že ta firma má o ty lidi jako opravdu zájem“.*

R3: „*Udělal mi radost, že prostě naše oddělení se skládá ze třech malých týmů a oni prostě vybrali mě a já si toho hodně vážím, a mě to hodně namotivovalo, že všichni tři, teďka už jsou čtyři, ale všichni se shodli, že to budu já a to je jakoby velkej závazek, abych prostě nezklamal tu jejich důvěru, ale zároveň vím, že když už nic, tak když se naučím německy, tak nám to otevře dveře, že nám třeba nějaký ten projekt z toho Německa“.*

Na týmové úrovni však přijetí nálepky v kolektivu probíhalo ve všech případech prostřednictvím symbolického „shazování“ nálepky. Symbolické „shazování“ nálepky v kolektivu probíhalo nejčastěji pomocí použití humoru a racionalizace toho, co nálepka znamená včetně vysvětlování účelu celého talentového programu směrem ke kolegům. Přijetí nálepky před kolektivem záleželo také na tom, jakou podporu zaměstnanci označeného jako talent projevili kolegové.

R10: „*Tak to tu už bylo, takže prostě mě ti lidi v tom týmu vnímají jako potenciálně budoucího lídra, takže to bylo spíš takové že joo ty už budeš manažer a prostě nějaké připomínky, ale dotazy byly spíš na ten program a jaké jsou výhody a co to znamená být součástí toho programu“.*

R8: „*Jako nemyslím si, že by někdo záviděl nebo tak, jsou to spíš takové hrací kecy, než že by to někdo myslel vážně. No jenom se mě prostě ptají, co to vlastně znamená, když se o tom zmíním občas, no a oni že ty seš ten talent a co to jako znamená a já že to jako pořádně nevím no. Jo jako dobře, máme nějaký speciální budget vlastně, ale jako jinak to neznamená, že seš talent a najednou je z tebe TL nebo tak něco, to jako ne. I když na spoustu lidí to tak působí, že seš talent, tak za rok tomu tady budeš šéfovat“.*



R7: „*Ne to jako vůbec, to jako spíš nějakých pár joků, co jsem pronesl já nebo můj manažer, jo že když tam byl někdo nový, tak řekl na obědě něco jako jo ted' se bavíš s talentem, tak to byl takový jako joke jenom jo nebo jsem tak jako někoho popíchnul jako někoho u piva jo*“.

V některých případech právě kolegové pomáhali talentovanému s přijetím nálepky pomocí racionalizace, kdy říkají, že zaměstnanec je to, co firma požaduje, v jiných případech kolegové naopak nepomáhali s přijetím nálepky např. prostřednictvím dotazů, zda talent znamená přesun do vyšší pozice a tudíž zisk větší mzdy. Kolegové mají tedy také roli v předávání, přebírání a konstituování kulturní arbitráže firmy, pokud jsou identifikováni s kulturou firmy, tedy pravidly daného pole.

R5: „*A moji kolegové říkali, hele dívej, tady se musíš dívat přesně na to, co ty té firmě můžeš nabídnout, že jo a ty když se bavíš s kolegama převážně v němčině, v angličtině, furt někde jezdíš, furt je tě vidět, jsi flexibilní, jsi schopen změnit totálně projekt, tak to je přesně to, co oni hledaj. To my, co tady klikáme, tak moc perspektivní pro ně nejsme. Tak to jsem říkal jako okej, tak to chápu, no, takže v podstatě mě jako podrželi, uklidnili a ještě mi jako řekli koho jinýho*“.

V jiných případech samotný obsah programu, který zahrnuje kromě školení a kurzů pro talenty, také společné obědy a výlet do zahraničí, vedl k tomu, že talenti shazovali nálepku před kolegy, protože se nechtěli cítit jako elita společnosti, která má různé výhody. V tomto případě tedy pociťovali, že stát se talentem znamená být odlišný vůči ostatním v poli, tedy že zde v sociálním poli vzniká distinkce, a proto se symbolicky zbavovali nálepky např. tím, že budou nadále pokračovat v odvádění dobré práce, jako doposud. Zaměstnanci označení za talentované tedy nechtěli být vnímáni jako „elita“, byť na druhou stranu chtějí talentový program využívat v jeho možnosti podílet se na chodu firmy včetně možnosti rozvíjet své silné stránky (tedy kulturní kapitál) a rozvoje sociálního kapitálu, což jim právě symbolický kapitál ve smyslu „elitní“ distinkce umožňuje. Symbolicky tak shazují nálepku a očekávají, že firma bude komunikovat princip talentového programu, který má stát na principu rovnocenných možností se do něj dostat.

R5: „*Jo ale to je čistě jenom můj názor, že tím, že ta celá komunikace jako na ty ostatní členy, tady je jedno jestli u nás nebo kdekoliv jinde, neproběhla jako formálně nebo veřejně a my jsme potom byli přesně ti talenti jo, co chodí s panem CEO na oběd, a ted' přesně máš jako jet do toho Rakouska, tak to na mě vlastně působí tak zbytečně strašně jak jako nějaká elita. Jako možná ono to, jak to říct, jako ten prvotní zájem na tom je, aby se ti lidi takhle jako cítili, ale mi to nebylo příjemný a není mi to příjemný do teďka, ale to je jako vlastně můj problém. Já*

*jsem se pak rozhodl přestat číst nebo nějak si to brát k srdci ty komentáře z německé strany a naopak jsem se soustředil na ten projekt, kterej mám a byl pro mě stěžejní a furt je, a furt je to důležitý řešit tyhle věci, tak pak jsem na to, když to blbě řeknu, jako zapomněl. A že jsem vlastně v tý nějaký denní realitě, že jsem součástí toho programu, jsem to jako vůbec neřešil. Že to akorát vždycky znamenalo jednou za dva měsíce vyplnit tady ten individuální plán, hodit tam meeting na vedení a na naši HR na oddělení, a pak jsem to nějak neřešil. Začátek byl intenzivní, musel jsem se s tím srovnat, ale to je jako můj problém, to je s čímkoliv dalším, co přijde, a teďka ke konci už to jako vůbec neřeším“.*

Nálepka přináší zejména symbolický kapitál, a ten talenti mají možnost využít v rámci participace na chodu firmy a zviditelněním před vrcholovým vedením, což je vnímáno jako exkluzivní obsah programu společně s možností rozvíjet silné stránky. Kromě této možnosti totiž měli talenti pocit, že obsah programu nebyl dostatečně exkluzivní, co se týče rozvoje kulturního kapitálu. Obsahem totiž byla stejná školení, na která se mohli přihlásit i zaměstnanci mimo talentový program. Očekávání talentů tak směřovalo zejména k možnosti učit se v komunitě talentů a rozvíjet svůj kulturní kapitál, vyjet do zahraničí a rozšiřovat svůj sociální kapitál, zviditelnit se před vedením firmy a rozšířit tak svůj symbolický kapitál, a jak už bylo zmíněno, tento kapitál využít pro podílení se na chodu organizace.

R11: *„Čekal jsem třeba, že budeme mít nějaký společný workshopy nebo projekt, řekněme bude tam ten workshop v létě na chatě, ale jinak tam není nic v plánu. Čekal jsem i nějaké cesty za tím účelem obecně do Německa nebo zahraničí“.*

R10: *„Takže za 1) ten program by měl být víc komunikovaný, aby měla firma povědomí, že tu je takový a takový program, 2) by mělo být jasně definované co je nutnou součástí toho programu, že prostě tam budou nutně definovaná školení, kterých se musíš zúčastnit, ne že si jen musíš něco zvolit, zároveň přesně ty workshopy, ideálně definice rozvoje i cílů pro toho konkrétního člověka, ať už konzultantem, koučem nebo někým a pak nějaký závěr, že se pak zhodnotíš, jestli jsi cíle naplnil, jestli se člověk posunul a pokud ten program trvá 2 roky, tak to může být klidně ukončené i tím, že ten člověk se pak posune na tu vyšší pozici, jo že se řekne, ano ten program jsi úspěšně absolvoval, teď jsme tě urychlili a teď budeš např. senior anebo něco takového, že by to mělo takovou jasnou vizi jo. Protože jak říkám, já bych se do té pozice dostal tak či tak a skončí program a pro mě se nic nezmění prostě, takže tak. Já jsem oficiálně senior, ale nejsem technical lead, nejsem v té pozici jmenovaný, ani prostě nic takového, ale já tu práci už dělám a i ji dělat budu, a tím pádem, ten program mi dal nějaké možnosti na zlepšení, ale nic se nestane“.*

R4: „Potom jsem se dozvěděl, že to je školení - nevím jak se tam dostali ostatní - nicméně na tom školení bylo pár lidí z toho programu, což asi 3 lidi za 3 departmenty a bylo nás tam 10, nevím jak se tam dostali ostatní, jestli o tom slyšeli, nebo jim to někdo nabídnul, nevím, nicméně i tady ta školení pro ten talent radar byla i tak rozšířena mezi ostatní, takže to v podstatě ztrácí pointu, když ti to nabídnou, tak se tam dostanou jiní lidi, ale nedostaneš se tam ty, takže...“.

Nenaplnění individuálních očekávání vůči rozvoji kulturního kapitálu mohlo vést ke skeptickému postoji do zapojení se do talentového programu (tedy k oslabení vazby habitus-pole), což vedlo ke snadnějšímu symbolickému „shazování“ nálepky talent v kolektivu, protože někteří talentovaní deklarovali kolegům, že ve skutečnosti není o co stát. Zde lze pozorovat velmi zajímavý jev, a sice důležitost exkluzivity obsahu pro exkluzivně vybrané talenty ve vztahu k přijetí nálepky versus ambivalence pocitů aktéra v kolektivu, protože je implementován program, který v tomto smyslu vyčleňuje skupinu lidí (skupina aktérů má jinou pozici než aktéři mimo program), což vede k nutnosti nálepku symbolicky shazovat, ať už je program hodnocen pozitivně, neutrálně či negativně. Dá se ale také předpokládat, že ti talenti, kteří hodnotili talentový program negativně zejména ve vztahu pouze k získávání kulturního kapitálu, neporozuměli dostatečně pravidlům hry (a pole), a tím pádem nerozuměli tomu, že talentový program přináší exkluzivitu právě v získávání sociálního a symbolického kapitálu, respektive v možnosti konvertovat kulturní kapitál v kapitály sociální (a ekonomický) a zároveň obdržet za tyto zdroje kapitál symbolický (a s ním symbolickou moc) pro možnost produkce struktury pole.

Zatímco na individuální úrovni může tedy vést nálepka talent k motivaci zaměstnanců, neboť znamená určitou formu uznání, na týmové úrovni může vést zaměstnance k pocitu exkluze z kolektivu a elitářství, v případě, že je zaměstnanec silně orientován na to být kolektivním hráčem. K pocitu elitářství a exkluze nedocházelo ve všech případech. Ve všech případech však docházelo k symbolickému „shazování“ nálepky před kolegy v české lokaci organizaci, což nepřímo odkazuje na kulturu egalitářskou. Záměrně zmiňuji v české lokaci, protože např. zvládnutí nálepky před kolegy z mateřské společnosti v Německu probíhalo snadněji – tam totiž také v kolektivu docházelo k uznání toho, že daný zaměstnanec české lokace je vybrán jako talent. Naopak v jiné mezinárodní lokaci, Rumunsku, docházelo k odmítnutí českého kolegy, který byl označen za talentovaného, jen proto, že byl vybrán do talentového programu. To může být opět příkladem existujícího soupeření o uznání mezi Českem a Rumunskem z hlediska mateřské společnosti.

R3: „Ještě další věc, chtěl jsem mít právě přesah, protože nějaký ten oficiální cíl je, abych byl jako projektový vedoucí nebo tohle, tak jsem chtěl mít přesah, abych jako rozuměl i tomu technickému backgroundu, protože je to něco, co my jako neděláme, ale ten náš model jako žije svým životem a pak se toto dělá v Rumunsku, tak jsem prostě jako zavolal do Rumunska, jestli bych tam nemohl jako přijet, že by mi dali nějaký školení, prostě zmínil jsem ten talent radar, a prostě bylo to, že začátku jako jo tak jako nebylo by to špatný, kdybys za náma přijel, jako samozřejmě, že jsou tomu otevřeni, ale potom jsem dostal odpověď, že se bavili s managementem a že jestli to je talent radar nebo něco, tak to jako v žádném případě. Že pokud to bude na projektu, tak ano, ale že pokud talent radar a tohle, že vlastně mi přišlo, že to bylo bráný, že kolegové v Rumunsku tady ty možnosti nemají, což možná je pravda a možná ne, ale zároveň to v žádném případě není moje vina a já nevím, proč bych nemohl přijet, když prostě..nevím, třeba Rumuni nemůžou přijet k nám, ale já nevím, já to nerozhoduju, takže toto mě jakoby dost naštválo, že vlastně nejdřív jsme se s tím šéfem z toho Rumunska bavili o tom, já jsem říkal, že bych tam třeba tak týden s nima byl, že by mi pokaždé něco ukázali a oni, že Marku, těch témat tam máš tolik, to budeš muset zůstat aspoň dva týdny. Tak jsem říkal, no tak jako 2 týdny, jako mám malýho, ale jako dám to, no a pak jak jsme se bavili podruhé, tak říkal, že pokud to není jako z projektu, což my to jako furt můžeme udělat z projektu, tak je to prostě no go. A ještě, že maximálně to vidí tak, že třeba jako 1 den bych tam s nimi byl, a já že to mám jako jet do Rumunska pro 1 den, abyste mi tam dali hodinový školení a on no, tak si říkám, jestli se to vyplatí. Takže spíš prostě byli zamítaví no“.

Tato zajímavá zjištění poukazují na tři tiché aktéry, které v situaci působí. Za prvé – již zmíněná egalitářská kultura. Symbolické „shazování“ nálepky poukazuje na silný vliv egalitářské kultury, která vede zaměstnance k tomu jednat jako jeden tým, což je jedna z kulturních hodnot organizace, to znamená, že zaměstnanci organizace jsou enkulturováni do organizace a jednají v souladu s hodnotami organizace, v tomto případě v souladu s hodnotou „jeden tým“. Do toho však přichází mezinárodní HR s organizací talentového programu, který svým nastavením – zaměřením se na skupinu zaměstnanců s vysokým potenciálem a kapitálem, jejich exkluzivní výběr a zacházení s nimi viditelně jinak – působí v rozporu s existující hodnotou „jeden tým“. Není proto žádným překvapením, že zaměstnanci – ačkoliv touží po uznání – nechtějí být označováni za talenty, pokud tuto hodnotu mají ve svém profesním habitu silně zvnitřněnou, protože nechtějí být viditelně odlišní vůči ostatním. Samozřejmě u těch zaměstnanců, kde nedošlo k takovému zvnitřnění kulturních hodnot firmy, a kteří tak o to více jednají za sebe jakožto za individuální aktéry, nemusí docházet tak k silným pocitům elitářství,

přesto také mají potřebu nevybočovat z kolektivu až příliš, a to přesto, že výhody nálepky využívají k různým strategiím jednání v daném poli. Jedná se o zajímavý paradox – aktéři symbolicky shazují nálepku (ve smyslu viditelného a okázalého symbolické uznání) pro to, aby si původní symbolický kapitál v kolektivu udrželi.

Druhým tichým aktérem v situaci je konkurence mezi pobočkami organizace. Centrální nastavení talentového programu z podstaty centrálního řízení lidských zdrojů z mateřské společnosti v Německu vede k implementaci programu do všech lokálních poboček organizace. Díky rozhovorům však došlo k zajímavému odhalení toho, jak centrální nastavení programu nemusí být shodně implementováno a přijato se zamýšlenými důsledky v jednotlivých lokacích. Zatímco v Německu bylo přijetí nálepky talent podporováno kolegy na projektech, v Rumunsku nálepka talent znamenala nevýhodu pro českého zaměstnance, neboť mu nebylo umožněno do rumunské pobočky přijet a rozvíjet se v oblasti, kterou vyžaduje pro svou práci. Zaměstnanci tak nezbyvalo, než se zbavit nálepky prostřednictvím zamlčení své účasti v programu a využití možnosti vyjet do rumunské lokace přes projektovou potřebu. Možným vysvětlením této situace je tichý konkurenční boj mezi českou a rumunskou pobočkou organizace (paradoxně také o symbolický kapitál a moc), mezi které se mohou přerozdělovat projekty z Německa.

Třetím tichým aktérem je zaměření talentového programu a pravidel pole na projektové zaměstnance, protože je logika pole ekonomizující a projektoví zaměstnanci jsou ti, kteří firmě vydělávají peníze. Problém nastává, pokud se do talentového programu dostane zaměstnanec neprojektový, tedy zaměstnanec z tzv. podpůrných oddělení, jako je IT, finance či HR. V tom případě se talent cítí být „na okraji“, protože většina aktivit talentového programu směřuje pro využití k práci na projektech, a to nejen díky zamýšleným aktivitám, ale v tomto případě i díky nezamýšleným ziskům, které může projektový zaměstnanec v poli uplatnit. Neprojektový zaměstnanec tak má pocit, že neví, co mu má talentový program přinést (protože nedisponuje potřebnými zdroji a nemá sladěn habitus tak jako projektový zaměstnanec, aby měl potřebný praktický smysl pro hru):

R6: „No jako my jako nejsme projektoví, a mám pocit, že ten talent program jako takovej je celej jako víc koncipován na týmy, které se zabývají projektama, a myslím, že i v tom školení bylo něco, co se týká jako projektů, ale to už nevím. No právě tak, že jsem trošku jako stranou, protože vlastně všichni do jednoho pracují na projektech. A za mě ne, ten můj projekt je vlastně ta moje změna do té nové pozice, tak by to asi jako nazval. Což mě osobně jako nevadí, naopak

*je to zajímavý, že to je jako zase jinak, a docela jsem zvědavěj, jak to bude uchopeno do budoucna od ostatních třeba“.*

Talentový program má sloužit jako Maxwellův démon, ovšem jeho záměr není v souladu s reálně nastavenými podmínkami fungování organizace, a tím se odkrývají skryté důsledky institucionálního nastavení organizace. Tímto důsledkem se myslí zejména požadavek na vysoké projektové vytížení (utilizace) zaměstnanců, čímž není systémově vytvořen dostatečný časový prostor pro rozvoj a vzdělávání. To způsobuje, že zaměstnanci, ačkoliv by se rádi rozvíjeli, pocítují tlak na rozvoj, protože primárně musí plnit své pracovní povinnosti, které vyplývají z nutnosti vázat se z většiny pracovního času na projekt. Pokud jsou tedy pracovní přetížení, může být pro ně horší absolvovat požadovaná školení bez časové újmy vůči projektové práci, čímž dochází k bludnému kruhu – rád(a) bych se rozvíjel(a), ale když se rozvíjím, musím dohánět práci. Což vede u některých k závěru, že je lepší vynechat určitá školení.

*R2: „Náklady - pro mě asi jako třeba ty služebky nebo tak, jako zatím jsem nemusel řešit nic jiného než Prahu, ale jako časem bude ještě ta chatička, ale jako tady to cestování je pro mě takový náklad, když sedím 4 hodiny ve vlaku a blbě se tam pracuje, tak mi pak chybí ty 4 hodiny té mojí regulérní práce, kterou bych stejně měla udělat, tak to potom musím dohánět. Což taky jako náklad, že člověk musí jako trošku stresovat, jestli to všechno stíhá...“.*

*R5: „Já to beru tak, že každý to školení, který mi vlastně vzalo čas na tom projektu, kdy já jsem si to jako nemohl dovolit, byl vlastně jako náklad, kdy já jsem pak ty hodiny musel někde, přesně tu práci jsem musel navíc udělat někdy jindy jo. Že to bylo jako na jednu stranu strašně super, a na druhou mě to jako blokovalo, že pokud - a to myslím, že dokonce jedno to školení jsem musel fakt jako odříct, že jsem nestíhal, kdy jsem jako musel říct, nezlobte se na mě, já bych to školení fakt potřeboval, ale já nemůžu si jít do konfliktu s tím, že nebudu přítomen na projektu a fakt se mi to tam absolutně nehodilo“.*

V tomto případě tedy nastává bariéra, a sice na jednu stranu organizace talentovým programem zaměstnancům sděluje, že je záměrem je rozvíjet v rychlejším čase a intenzivněji než zaměstnance, kteří do programu nebyli vybráni, na druhou stranu jim nevytváří pro rozvoj prostor, resp. neubírá těmto zaměstnancům z jejich pracovního vytížení. Realizovaným důsledkem nastaveného programu bez reflexe institucionálních podmínek v organizaci pak může být výsledná přepracovanost nebo pocit, že je potřeba kvůli absolvování školení v práci

něco dohánět. Rozvojové aktivity tak probíhají buď nad rámec každodenních pracovních požadavků, anebo na jejich úkor.

R5: „*Jediný co, tak byl přesně ten čas no na úkor těch školení. Co jsem jako pocítil fakt, že jsem měl nějaký termíny, kde jsem nestíhal nebo jsem musel něco dodělat zpětně pak něco navíc. A musel jsem to dodělat jako v době, kdy už jsem nemusel pracovat*“.

Od talentovaných je zároveň očekávána ochota participovat na obsahu programu (který zahrnoval také zahraniční setkání na více dní) i na úkor svého volného a pracovního času, např. na úkor trávení času s rodinou nebo na úkor projektových úkolů, což může být pro některé aktéry bariérou.

R2: „*Ta chata je takový speciální případ, já jako, jak jsem říkal, trošku mě to překvapilo, že to jsou fakt jako čtyři dny, teďka ty nové termíny jsou někdy uprostřed týdne, ze začátku to bylo třeba přes víkend, to jsem si říkal, ty brd'ó jako ne úplně každý když mají lidi rodinu, tak asi úplně nechcú jako dávat víkend takhle na pracovní záležitost, to je vlastně služební cesta, sice příjemná, nejspíš, ale pořád jako služební cesta, ale jako jo, v podstatě, co se týče mojí práce, tak když pojedu na čtyři dny na služebku tady tohohle charakteru, tak ta práce mi bude stát, stejně ji budu muset nějakým způsobem dohnat, takže jako je to náklad*“.

#### **6.1.4. Shrnutí**

Nastavení talentového programu je reálně o využití stávajících HRD procesů s jediným, avšak důležitým rozdílem – zaměření na zisk sociálního kapitálu, vtěleného, a institucionalizovaného kulturního kapitálu (potažmo lingvistického kapitálu), a díky tomu symbolického kapitálu, a to prostřednictvím nálepky talent, kterou aktér obdrží. Jedinci usilují o to, aby byli ve svém profesním životě někým rozpoznáni ve smyslu distinkce od ostatních zaměstnanců a i zde platí, že zaměstnanci jsou v organizaci motivováni uznáním jejich vlastní autonomie a možností participovat na chodu pole. Obdržení nálepky talent tuto možnost přináší, protože dochází ke změně strategické pozice v sociálním poli, čímž dochází k úpravě profesního habitusu a tím vzniká možnost objektivní strukturu nikoliv pouze reprodukovat, ale také produkovat. Zisk symbolického kapitálu je tedy motivem aktérů v poli. Získání symbolického kapitálu v podobě uznání, ocenění a viditelnosti je však nejen záměrem organizátorů talentového programu, ale v podobě viditelnosti také jedním z nepsaných kritérií výběru talentů.

Zisk, který si talenti z programu odnáší (v různých formách), s sebou však přináší svou cenu, a to je nutnost symbolického „shazování“ nálepky a obecně vypořádávání se s nálepkou

na dvou úrovních – individuální úrovni v psychice lidí, a na týmové/kolektivní úrovni směrem ke kolegům, to vše v závislosti na sociálním okolí (kolegové, nadřízený), habitusu aktéra (osobnost a sladění profesního habitu s pravidly pole) a obsahu programu (exkluzivita). Objevuje se tedy *paradoxní jev* – aktéři symbolicky shazují nálepku (ve smyslu viditelného a okázalého symbolické uznání) pro to, aby si původní symbolický kapitál v kolektivu udrželi. Strategie symbolického „shazování“ nálepky tak vlastně vede k udržení symbolického kapitálu, který měli tito zaměstnanci v týmu již před obdržением nálepky talent. Jde o veřejné snižování významu zařazení do talentového programu, tedy snižování symbolického zařazení (uznání) patřit do skupiny talentů. Stát se talentem znamená *být odlišný* vůči ostatním v poli, tedy že zde v sociálním poli vzniká distinkce, po které sice aktéři touží, ale ne okázalým způsobem, při kterém získávají pocit elitářství. Zatímco na individuální úrovni může tedy vést nálepka talent k motivaci zaměstnanců, neboť znamená určitou formu uznání, na týmové úrovni může vést zaměstnance k pocitu exkluze z kolektivu a elitářství, v případě, že je zaměstnanec silně orientován na to být kolektivním hráčem. Proto se symbolicky zbavovali nálepky v kolektivu různými strategiemi. Zde hrálo roli také vnímání exkluzivity obsahu talentového programu – pokud aktéři neměli pocit, že by jim talentový program přinášel něco víc oproti HRD programu, pak symbolické „shazování“ probíhalo snadněji. Otázkou je, do jaké míry byli ti to aktéři plně vnořeni do hry, které jsou součástí, aby jejich strategie jednání vedly k rozpoznání výhod talentového programu. Zaměstnanci označení za talentované tedy nechtěli být vnímáni jako elita, byť na druhou stranu chtěli talentový program využívat v jeho možnosti podílet se na chodu firmy včetně možnosti rozvíjet své silné stránky (tedy kulturní kapitál) a včetně možnosti rozvíjet sociální kapitál, což jim právě symbolický kapitál ve smyslu distinkce umožňuje. Symbolicky tak shazují nálepkou a očekávají, že firma bude komunikovat princip talentového programu, který má stát na principu rovnocenných možností se do něj dostat.

Co se týče role sociálního kapitálu, ten slouží zejména jako Maxwellův démon – urychlovač v rozvoji zaměstnanců. Pokud má talent více hodnotných kontaktů (včetně nadřízených), tím spíše může kumulovat také kulturní kapitál (v obou jeho formách – vtělená ve formě důležitých poznatků o fungování pole, tj. díky vtělenému kapitálu se zlepšuje naladění habitusu na strukturu pole a dále institucionalizované, ve formě různých certifikovaných kurzů), a tím spíše také symbolický kapitál.

Symbolickou moc je možné získat také prostřednictvím lingvistického kapitálu ve formě znalosti německého jazyka, který umožňuje otevření dveří do světa komunikace s německými kolegy, což může přinášet do české lokace nové projekty. Lingvistický kapitál je



tedy také jedním z důležitých zdrojů, které je nutné mít pro lepší strategickou pozici v poli, a díky tomu umožňuje výhodnější strategie jednání aktérů, kteří takovým kapitálem nedisponují, a proto nemohou být ani uznáni. Zde se ukazuje, jak je kulturní kapitál nástrojem symbolické dominance nad těmi, kteří disponují pouze lidským kapitálem nebo nižší mírou kulturního kapitálu. Zaměstnanec, který nově vstoupí do tohoto pole, nemůže znát všechna psaná i nepsaná pravidla pole, a proto se nachází na hierarchicky nižší strategické pozici v poli. Používáním navíc tento kapitál roste a stává se důležitějším (což je zřejmé u seniorních zaměstnanců), je omezen na nositele a je těžko přenositelný. V talentovém programu navíc dochází k tranzici kulturního kapitálu, společně se sociálním kapitálem a také se symbolickým kapitálem prostřednictvím strategií jednání v ekonomický kapitál (odměny, vyšší mzda, lepší projekty, apod.), ale také v podobě symbolické dominance a moci, což znamená možnost měnit pravidla pole. Zisk ekonomického kapitálu však není hlavním motivem jednání aktérů, jak by předpokládaly ekonomicky orientované teorie.

Právě konvertibilita kapitálů tvoří základ pro strategie jednání udržující pozice aktérů včetně reprodukce jejich kapitálu v sociálním poli. Navíc pokud jsou talenti schopni směřovat nabyté kapitály s ostatními aktéry, mohou si udržet a dokonce zlepšit svou pozici v poli. Tím vzniká homogenní skupina talentů, která tentokrát má dispozice vnímat odlišnost mezi jejich pozicí a pozicí druhých a také v sociálním poli mezi skupinou talentů a skupinou zaměstnanců mimo talentový program vzniká distinkce. Tím, že se talenti učí, jak nejlépe zvládat logiku pole, tedy jak nejlépe hrát podle pravidel sociálního pole, získávají také symbolickou moc. Talentovaní se tak stávají ještě talentovanějšími, pokud osobnost talentovaného není natolik reflexivní, že si uvědomuje svou pozici vůči organizaci, stejně tak skrytý záměr talentového programu.

Strategie jednání, které se pojí s nálepkou talent, odhalily ekonomickou logiku praxe sociálního pole tím, že jsou objektivně přizpůsobeny situaci. Struktura zkoumaného pole je tvořena pravidly a zdroji, což jsou již zmíněné kapitály, o které aktéři v tomto poli soutěží: kulturní, sociální a symbolický. Právě tyto tendence jsou vnucovány všem aktérům, kteří do pole vstupují. Proto dochází ke sladování habitusu (subjektivními reprezentacemi aktérů) s pravidly pole, tj. objektivní strukturou. Zaměstnanec, který má vybudován profesní habitus a disponuje potřebnými zdroji (kulturním a případně také symbolickým kapitálem), má větší šanci být vybrán do talentového programu.

Socializace a enkulturace pravidel pole se děje od počátku vstoupení jedinců do tohoto pole. Výběr talentů tak probíhá arbitrárně, je odvozen ze znalosti kultury firmy. Cílem předávání

kulturní arbitráže, a s tím také symbolického násilí uplatňovaného ze strany organizace a její dominantní skupiny na talenty, je sladění subjektivních reprezentací a objektivních struktur organizace, jinými slovy sladění profesního habitusu zaměstnanců s logikou pole, která je ekonomizující. Cílem je vytvořit v organizaci *illusio*, které se projevuje v praktickém smyslu jednání aktérů, tj. v jejich citu pro hru. Pokud na aktéry *illusio* působí a bylo jim inkorporováno v rámci socializace a enkulturace, pak aktéři jednají v souladu s profesním habitusem a volí takové (a často neuvědomované) strategie jednání, které jim umožňují dosahovat cílů, tj. kumulovat a konvertovat ty kapitály, které jsou v poli chápány jako zdroje úspěchu a symbolické dominance. Takové jednání je totiž považováno za úspěšné, protože nakonec generuje zisk, a to jak organizaci, tak jedincům ve formě ekonomického kapitálu, např. zvýšení mezd, získání odměn, lepších projektů pro sebe i pro tým. Takové strategie jednání připomínají poslání, jedná se totiž o zcela samozřejmé (a mnohdy neuvědomované) jednání, a to v důsledku získání především symbolického kapitálu jakožto formy ocenění získaného sociálního a kulturního kapitálu. Tyto kapitály jsou pro pole důležité, protože jen díky tomu lze propojovat chytré zaměstnance, kteří jsou schopni přinášet inovativní řešení a produkovat tak organizaci zisk. Výsledek *illusio* vede k tomu, co zamýšlí v ekonomizující perspektivě organizace – udržení zaměstnanců. Čím víc jsou lidé do hry vtaženi, tím spíš nebudou uvažovat o odchodu z organizace. Záměrem takového principu talentového programu je jednak na straně organizace udržet tyto zaměstnance v organizaci, jednak využít inovativní nápady pro rozvoj organizace, čímž se vůči zaměstnancům uplatňuje *illusio* logiky pole. Stejně tak talenti využívají tuto možnost pro formování pravidel pole ku svému a týmovému prospěchu, tedy konvertují symbolický kapitál v zisk.

Čím déle aktéři v daném sociálním poli organizace působí, tím méně si uvědomují, co je účelem této hry, tedy proč jednají, jak jednají, protože tím více na ně *illusio* působí. Jak nadřízení, tak talentovaní si nemusí uvědomovat, co je pravým účelem hry, jejíž pravidla nastavují organizátoři, tedy HR mateřské společnosti, přestože tuto hru aktivně hrají. Organizátoři vědí, že talentovým programem investují peníze do lidského kapitálu pro generování zisku a udržení těchto vybraných zaměstnanců s vysokým kapitálem a potenciálem, ale zaměstnanci, kteří se do hry zapojují, si nemusí uvědomovat, že si je firma tímto způsobem kupuje, a že vůči nim touto formou uplatňuje symbolické násilí, jehož cílem je zvýšení loajality, tedy posílení vztahu zaměstnance vůči organizaci.

Podstatnou součástí talentového programu jsou nadřízení pracovníci. Do jaké míry je zapojen do hry teamový lídr či nadřízený a je schopen reprodukovat pravidla pole

prostřednictvím svého praktického jednání, do té míry je zapojen i zaměstnanec, pokud došlo k úspěšnému přenosu kulturní arbitráže, a pokud zaměstnanec není vysoce reflexivní, což znamená, že není zapojen do hry a že na něj *illusio* hry nepůsobí. To závisí na úrovni komunikace nadřízeného pracovníka (jazyk se stává nástrojem symbolického násilí) a na míře identifikace nadřízených s firmou a programem (síla vazby habitusu a struktury). Jelikož deklarovaný záměr programu ztroskotává na nejasné komunikaci (a tím pádem symbolické násilí slábne), o to více se projevují subjektivní reprezentace talentů, tedy aktérů, kteří tímto vnášejí do talentového programu své konstrukce a narušují tak požadovanou kulturní arbitráž. V organizaci se tak mezi talenty nacházejí aktéři, kteří jsou do hry ponořeni (mají silný cit pro hru) nebo aktéři, kteří hru chtějí hrát, ale neví jak (tuší pravidla hry, ale cit pro hru není tak silný) nebo aktéři, kteří hru nechtějí hrát a reflexivně stojí mimo ni, tedy nepůsobí na ně *illusio*. Zatímto v předchozích případech tak aktéři jednají spíše neuvědomovaně pod vlivem *illusia*, aktéři, kteří stojí mimo hru, se zapojují spíše vědomým jednáním, které připomíná až racionální kalkul, který se projevuje v uvažování nad tím, co si jedinec nechá rozpočtem v talentovém programu firmou zaplatit, anebo jaký kurz si raději zaplatí sám, právě proto, aby nevázal dosažení určitého know how na organizaci. S reflexivitou tak působení *illusia* na aktéry slábne.

Talentový program má tedy sloužit jako Maxwellův démon, ovšem jeho záměr není v souladu s reálně nastavenými podmínkami fungování organizace, a tím se odkrývají skryté bariéry v organizaci a nezamýšlené strukturální nastavení organizace, které jsou částečně také tichými aktéry. Jedná se o silnou kulturu egalitářství na pracovišti, tichý konkurenční boj mezi pobočkami firmy a zaměření talentového programu a pravidel pole na projektové zaměstnance, protože logika pole je ekonomizující a projektoví zaměstnanci jsou ti, kteří firmě vydělávají peníze. V neposlední řadě se jedná o požadavek vysoké utilizace projektových zaměstnanců, což znemožňuje talentům věnovat čas aktivitám talentového programu a očekávání ze strany organizace ve využití rovněž volného času aktérů pro participaci na hře pole.

## 6.2. Druhá situace a jednotka analýzy: HRD program

Podkapitola se věnuje druhému analytickému příběhu. Uspořádaná mapa pracuje celkem s 27 elementy.

Centrálním elementem první relační mapy je kapitál. V rámci HRD programu dochází k rozvoji jeho různých forem a jeho navyšování vede k možnosti kariérního rozvoje, ale také k možnostem jiným, blíže specifikovaným v popisu druhého analytického příběhu.

### 6.2.1. Neuspořádaná situační mapa

Výsledek neuspořádané mapy vidíte na obrázku č. 6.



Neuspořádaná mapa byla v případě druhého analytického příběhu přepracována dvakrát. První verze této mapy byla provedena zhruba v půlce sběru (a tvorby) dat, tedy po cca pěti proběhlých rozhovorech. Druhá verze neuspořádané mapy byla vytvořena po dokončení fáze sběru dat, tedy po celkových devíti rozhovorech se zaměstnanci, kteří nebyli součástí talentového programu.

### 6.2.2. Uspořádaná situační mapa

Elementy obsažené v neuspořádaných mapách byly v dalším kroku uspořádány do podoby schématu obsahujícího 6 kategorií.

Výsledek uspořádané mapy vidíte v tabulce č. 4.

### **Proces rozvoje a vzdělávání**

Formální vzdělávání	Jedná se o stanovený a nastavený HRD proces, kde se dodržují určité procesuální kroky. Tvoří tak rámec formálního vzdělávání v organizaci.
Kvalita formálních kurzů	Kvalita formálních kurzů ať už z hlediska obsahu nebo z hlediska lektora, který kurz vede, rozhoduje o tom, jak jsou formální kurzy v organizaci vnímány, a zda je o ně zájem.
Očekávání	Očekávání vůči formálnímu vzdělávání ze strany zaměstnanců.
Analýza vzdělávacích potřeb a plánování cílů	Součástí procesu HRD i hodnocení zaměstnanců. Výsledkem analýzy je stanovení rozvojových cílů na další cyklus (období) a identifikace oblastí, ve kterých se zaměstnanec bude cíleně rozvíjet, aby mohl naplnit cíle.
Role team lídra	Významný prvek v procesu rozvoje a vzdělávání. Jeho přístup k vedení (k jeho pracovní roli) ve vztahu k zaměstnancům je klíčový pro oblast formálního vzdělávání.
Role projektového lídra	Poskytuje zpětnou vazbu teamovému lídrovi k pracovnímu výkonu zaměstnance. Na této zpětné vazbě tak může záviset hodnocení pracovního výkonu a volba oblastí dalšího rozvoje.
<b>Informální učení</b>	
Expanzivní kultura	Kultura firmy se jeví jako expanzivní, podporuje totiž informální učení na vysoké úrovni.

Sebeřízené učení	Zaměstnanci jsou zvyklí řídit své učení ve vztahu k náplni své práce. Podstata jejich pracovní role a výkonu je úzce spjata s každodenním učením, které se od zaměstnanců navíc očekává.
Sebereflexe	Vedle sebeřízeného učení je na vysoké úrovni také sebereflexe zaměstnanců. Bez sebereflexe toho, co je třeba se naučit a proč, není možné dosáhnout autonomie v učení.
Nositelé znalostí	Jednotlivci se specifickým (vtěleným a institucionalizovaným) kulturním kapitálem. Jsou významní, protože jsou v organizaci důležití.
Náplň práce	Náplň práce (pracovní role) je podstatným důvodem toho, proč je informální učení na vysoké úrovni.
Komunita praxe	Skupiny, které se vytvářejí pro vyřešení různých pracovních úkolů. Vznikají automaticky tím, že se na sebe kolegové vzájemně obracejí a vyměňují si tak své znalosti a zkušenosti s cílem přijít na řešení, případně pomoci někomu v rozřešení úkolu, ale také v zaučování juniorních zaměstnanců.
Projektové zaučování	Projektové zaučování je součástí informálního učení, protože probíhá v závislosti na roli projektového lídra (PL). Kvalita zaučování na projektu se tak odvíjí od přístupu PL.
Role projektového lídra	Projektový lídr má důležitou roli v oblasti zaučování nováčků na projektu a předávání informací nebo zpětné vazby k pracovnímu výkonu, tím pádem také k oblastem, ve kterých by se měl zaměstnanec rozvíjet.

## Bariéry

---

Čas	Nedostatečná časová kapacita pro formální vzdělávání a rozvoj.
-----	--

---

Nezamýšlené důsledky strukturálního nastavení organizace	Jedná se o součást tichých aktérů, kteří vstupují do formálního vzdělávání, i informálního učení v organizaci. Jsou to takové důsledky, které vyplývají z nastavení organizace. Tyto důsledky musí být zaměstnanci v potaz ve volbě vlastních strategií jednání. Patří zde systémově nastavená vysoká utilizace zaměstnanců na projektech, čímž nevymezuje prostor pro formální vzdělávání, ale také pro systémově a systematicky podporované informální učení, např. prostřednictvím expertních skupin. Můžeme zde zařadit také mocenské postavení mateřské společnosti nad dceřinou lokací, což se projevuje zejména v zadržování informací.
--	--

---

Komunikace	Komunikace ze strany organizátorů formálního vzdělávání, ale také teamových lídrů se jeví jako klíčová pro hladký průběh vzdělávání a učení.
------------	--

---

## Kapitály

Kulturní kapitál	Kulturní kapitál byl detekován ve <i>vtěleném stavu</i> , tj. jednalo se o získané vědění prostřednictvím zejména informálního učení jakožto součást profesního habitusu, které vedlo aktéra k jednání umožňující zlepšení své pozice v sociálním poli, a díky tomu ke strategiím jednání. Dále se vyskytuje kulturní kapitál v <i>institucionalizovaném stavu</i> , tj. znalosti a dovednosti, které člověk získává
------------------	--

---

	díky absolvování formálních školení, a která jsou často zakončena získáním certifikátu. Kulturní kapitál v organizace existuje také v <i>objektivizovaném stavu</i> , tj. zejména ve formě vlastnictví různé odborné literatury, která pomáhá aktérům v poli.
Sociální kapitál	Sociální kapitál se v organizaci projevuje ve formě networkingu a získávání kontaktů, resp. rozšiřování sociálních sítí. Jedná se tedy o objektivovanou (sítě kontaktů) a institucionalizovanou (návaznost na členství v talentové skupině) formu sociálního kapitálu.
Ekonomický kapitál	Ekonomický kapitál se v organizaci vyskytuje ve formě finančních odměn a navýšení mezd při každoročním hodnocení pracovníků, ale také ve formě zisku v podobě např. významnějších projektů pro práci, což opět vede k získání peněz.
<b>Tiší aktéři</b>	
Logika pole	Pravidla hry, která se v organizaci hraje, a na kterou zaměstnanci více či méně přistupují, podle toho jak si pravidla interpretují, a na kolik jim rozumí. Talentovaným zaměstnancům se mění logika pole v závislosti na kapitálu, které programem získávají. Některá pravidla mohou zůstat zaměstnancům skrytá. Logika pole je orientována na projektové zaměstnance, kteří přináší firmě zisk, nikoliv na podpůrná oddělení.
Strategie jednání	Strategie, ke kterým zaměstnanci přistupují pro rozvoj různých kapitálů v organizaci a



pro práci s těmito kapitály v souladu s logikou pole.

Nezamýšlené důsledky strukturálního nastavení organizace	Jeden z tichých aktérů, který má vliv na volbu strategií zaměstnanců, i na podobu informálního učení a formálního vzdělávání.
<b>Organizace</b>	
HR	Vlastníci procesu rozvoje a vzdělávání.
Team lídr	Důležitý prvek ve formálním vzdělávání i informálním učení.
Projektový lídr	Důležitý prvek ve formálním vzdělávání i informálním učení.
Kolegové	Jsou součástí expanzivní kultury učení. Jsou nositelé znalostí.
Zaměstnanec	Vstupuje do rozvoje a vzdělávání se svou identitou, svými zkušenostmi a postoji.
Výzkumník	Jeho pozicionalita je dvojitá a prostřednictvím rozhovorů vnáší do situace prvek reflexe.

Před představením relačních map je důležité představit čtenáři scénu, ve které se dva příběhy odehrávají. Touto scénou je právě program rozvoje a vzdělávání v organizaci. Rozvoj, vzdělávání a učení jsou naplněny definicí vyplývající z dat, tedy z organizace a jejího prostředí. Popis HRD programu byl čerpán z interního dokumentu firmy č. 2.

Filozofie učení a rozvoje je v organizaci postavena na využívání naučeného v praxi, tedy v každodenních pracovních úkolech. Učení a rozvoj je v organizaci součástí strategie lidských zdrojů pro dosažení učící se organizace, která je schopna efektivně reagovat na měnící se prostředí, čímž umožňuje konkurenceschopnost na trhu. Kariérní rozvoj je dle organizace proces, v němž zaměstnanci zkoumají, plánují a vytvářejí svou budoucí cestu, a to díky zpětnovazebního systému a vedení svými lidry, a díky dostupným informacím a zdrojům pro rozvoj. Organizace se opírá o koncept 70-20-10 Lombarda a Eichingera (Lombardo & Eichinger, 2010). Tento koncept popisuje, jak má v organizaci probíhat učení, a sice 70 % se zaměstnanci učí z při práci, tedy ze zkušeností a řešení problémů. Toto je nejdůležitější aspekt každého plánu učení a rozvoje. Dále 20 % se učí ze zpětné vazby, z pozorování a práce se seniorními kolegy, např. díky mentoringu. Zbývajících 10 % se zaměstnanci mají učit při

formálním vzdělávání. Organizace směřuje k důležitosti individuálního kariérního rozvoje, který považuje za proces zahrnující zkoumání a pochopení individuálních schopností a aspirací, neustálé učení, poskytování trvalé podpory a motivace ze strany team lídra a stanovení cílů, které mají za úkol rozvíjet potenciál zaměstnanců. Rozvoj zaměstnanců má také za cíl přispívání k naplňování potřeb společnosti díky angažované, produktivní a vysoce výkonné pracovní síle.

Rozvojové příležitosti se tak týkají zejména práce na nových projektech, rozšíření současné pracovní role, formálního vzdělávání včetně vysokoškolského nebo postgraduálního vzdělávání, certifikačních programů a seminářů, účasti v expertních skupinách, či povýšení nebo přeražení do jiné pracovní pozice.

Proces rozvoje a vzdělávání začíná analýzou vzdělávacích potřeb při každoročním hodnotícím pohovoru v rámci hodnocení zaměstnanců. Při analýze vzdělávacích potřeb se stanovují rozvojové cíle na další rok cyklu, přičemž se vyhodnocují cíle z předešlého cyklu. Druhá část hodnocení je zaměřena na kompetence zaměstnanců. Hodnotí se, zda zaměstnancův pracovní výkon odkazuje na požadované kompetence a kompetenční profily firmy. Kompetence se dělí na osobnostní, sociální, metodické a profesionální, přičemž každá z těchto kompetencí obsahuje sub-kategorie, na které se team lídr a zaměstnanec během hodnotícího pohovoru zaměřují. Výsledkem je srovnání současného profilu zaměstnance s požadovaným kompetenčním profilem zaměstnance a stanovení oblastí, v nichž se bude zaměstnanec následující rok rozvíjet. Během analýzy vzdělávacích potřeb se také vyjadřuje vedení organizace k tématům soft skillových tréninků, dle aktuálních priorit a potřeb firmy.

Po absolvování hodnotícího pohovoru čeká team lídr na informaci o dostupném rozpočtu per zaměstnanec na následující cyklus. Jakmile se tuto informaci team lídr dozví, a jakmile je ze strany HR dokončen sběr podkladů z hodnotících pohovorů a ze strany vedení, díky čemu se utváří nabídka soft skillových školení, zaměstnanec si může volit konkrétní kurzy v rámci formálního vzdělávání. Kurzy se dělí na externí a interní a technické (hard skills) a měkké (soft skills). Volba kurzů rozvíjejících hard skills je zodpovědností zaměstnance ve spolupráci s teamovým lídrem. Volba kurzů softových je zodpovědností zaměstnance, který se může přihlásit na vypsaná softová školení organizována HR, případně se přihlásit na kurz externího dodavatele, který, pokud je schválen teamovým lídrem a senior manažerem, může být organizací proplacen. Interní kurzy jsou zaměřeny na technická témata a jsou realizovány zaměstnanci firmy. Mimo tyto kurzy je možné zvolit také jazykové kurzy, které probíhají buď skupinově na základě rozřazovacího testu před začátkem kurzů, anebo individuálně v případě,

že se jedná o urgentní projektovou potřebu, která je schválena teamovým lídrem a senior manažerem. Kurzy mohou probíhat jak v online formě, tak na pobočkách firmy. Po absolvování kurzu je vždy vyžadována zpětná vazba, tedy probíhá evaluace formálních kurzů.

Další možností online vzdělávání je využití platform, které nabízejí různé kurzy zaměřené jak na technické znalosti, tak na soft skills. Poslední položkou je povinné vzdělávání, které však vyplývá z legislativy a jedná se zejména o kurzy zaměřené na BOZP a požární ochranu apod.

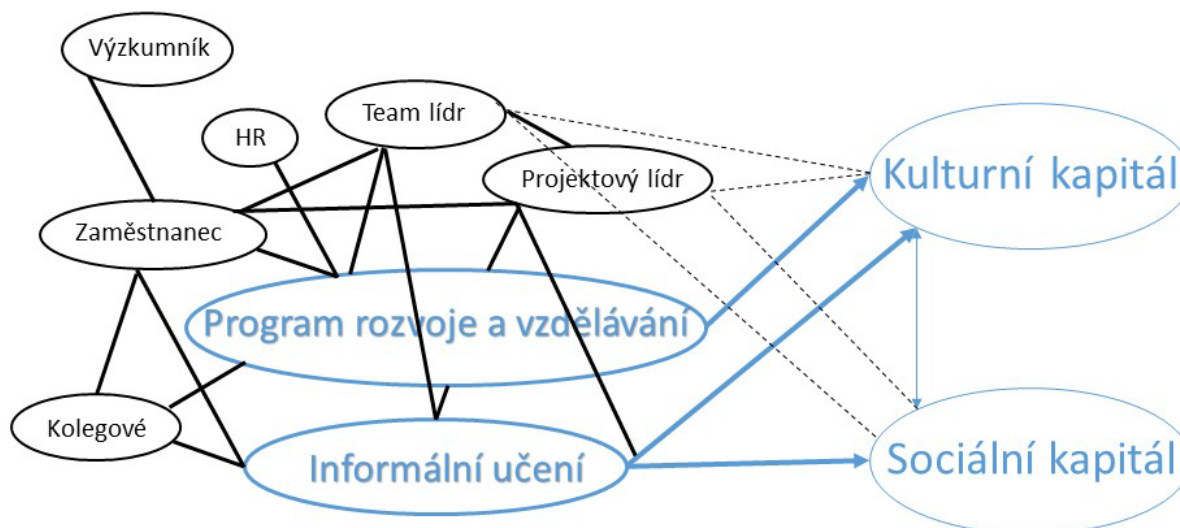
Rozvojem je v organizaci rozuměn individuální proces kariérního postupu zaměstnance s ohledem na plánování rozvojových cílů a absolvování různých formálních kurzů s využitím rovněž informálního učení. Učení je spojování s každodenní náplní práce, tedy doslova s učením se při práci díky získávání zkušeností. Vzdělávání je chápáno jako formální proces, který začíná analýzou vzdělávacích potřeb a je zakončen evaluací absolvovaných kurzů v rámci formálního vzdělávání v organizaci.

### **6.2.3. Relační mapy**

Relační mapy ukazují vzorec vztahů mezi elementy zobrazených v uspořádaných a neuspořádaných mapách. S představením relační mapy poskytují čtenáři vizuální oporu pro analýzu vztahů mezi jednotlivými elementy. V první relační mapě shrnuji všechny podstatné elementy pro zodpovězení první z otázek, a sice „*Co je deklarovaným záměrem HRD programu v organizaci?*“. Elementy jsou v mapě seskupeny tak, aby i jejich vzájemné postavení vyjadřovalo propojení. Mezi elementy jsou naznačeny čáry, která naznačují povahu vztahu mezi elementy. Význam vztahu je vyjádřen tloušťkou čáry, zásadní elementy jsou pak v mapě v kroužku. Pro nepřímé působení byla zvolena čára přerušovaná, opět odstupňovaná svou tloušťkou podle významu vazby. V první relační mapě nejsou zobrazeny všechny vztahy, ale pouze ty, které nalézají odpověď na výše položenou otázku, a to pro lepší přehlednost. Uprostřed mapy se nachází centrální element – kapitál, které byl na základě výsledků určen jako nejdůležitější pro porozumění procesům, které v rozvojovém programu vedou k naplnění jeho záměru.

## Výsledky analýzy č. 1 aneb deklarovaný záměr HRD programu

Výsledek první relační mapy vidíte na obrázku č. 7.



Následuje popis vazeb mezi jednotlivými elementy. Tyto vazby nazývám v souladu s přístupem Clarke (2022) jako mechanismy.

### Mechanismus proces rozvoje a vzdělávání a kulturní kapitál

Proces rozvoje a vzdělávání zaměstnanců vede k rozvoji kulturního kapitálu. Na začátku dochází k analýze vzdělávacích potřeb a na ní návaznému plánování rozvojových cílů, které probíhá za účasti zaměstnance, team lídra a s podporou zpětné vazby projektového lídra, s nímž je zaměstnanec většinu pracovního času v pracovním kontaktu. Do analýzy vzdělávacích potřeb a plánování cílů vstupuje očekávání jak team lídra, tak zaměstnance. Výsledkem pohovoru je stanovení rozvojových cílů a oblastí, díky kterým zaměstnanec volí potřebná školení (formální kurzy zakončené získáním certifikátu), buď v oblasti technické, či v oblasti měkkých dovedností, případně také v oblasti jazykového vzdělávání. Do toho, do jaké míry si zaměstnanec odnáší z formálního vzdělávání nabytou znalost, či dovednost, vstupuje kvalita formálních kurzů, konkrétně kvalita lektora (např. zda je dostatečně zkušený), nebo kvalita předávaného obsahu (zda je adekvátní potřebám zaměstnance), případně také prestiž daného školení (může se např. jednat o finančně nákladné a ne běžně dostupné školení). Vstupuje zde však také načasování kurzu, a sice zda k absolvování formálního kurzu proběhlo v požadovanou fázi kariérního rozvoje. V opačném případě tak může docházet k nedostatečnému využití nabyté znalosti v praxi, čímž se urychluje její zapomínání. V tomto

směru rozhoduje také forma kurzů. Zatímco někteří preferují kurzy prezenční z hlediska předávání znalostí, jiní naopak preferují kurzy v online formě kvůli úspore času a financí.

R17: „...a s tím mám dobrou zkušenost, i tím že ten kantor byl zběhlý v tom daném tématu, on se tím i živil, že nebyl jen jako školitel, ale i dělal tu práci a beru to, že to bylo kvalitní školení a taky mi otevřel oči do této problematiky, protože s tím tady málokdo dělá, tak to jsem si vybral dobře“.

R20: „...vyloženež hard věc, která byla drahá a nemyslím si, že to bylo tak dobrý upřímně, vzhledem k tomu, že jsme vyfasovali Francouze, který mluvil anglicky, no tak to bylo takový...tam byla trochu language bariéra...takže to byl dlouhodobý kurz, který jako nesplnil to, co jsem chtěl a potřeboval. Třeba ten XX byl super kruz, ale v tu chvíli to bylo hodně do budoucna, jo že bych ho měl dělat na podzim, ale na tom kurzu jsem byl na jaře. Takže v tuhle chvíli jsem neměl kde to využít a ta znalost se ztrácí docela rychle“.

R12: „Je to je přes Teams a já mám pak občas problém odpojit tu práci od toho se soustředit na ten hodinový kurz, to se přiznám, že občas jsem potřeboval něco dodělat a přistihl jsem se myšlenkama jinde no. Ale ty kurzy, které jsou tady, které nejsou online, ale prezenčně, tak ty mají velký potenciál toho, co si ten člověk odnese, ten online taky je takové zpestření pro ten pracovní den rozhodně, ale nejvíc jsem si odnesl z těch celodenních. Ty prezenční jsem bral jako benefit, že jsem jel do Prahy pro ten účel toho školení, a jo líbilo se mi to“.

R18: „I když teď jsou ta školení (on site) předražená, proto si spíš vybírám online školení, protože jich můžu mít víc, a i když šáhnu vedle, že třeba něco úplně nevyužijeme, tak aspoň jsem to přednesl kolegům“.

Do procesu rozvoje a vzdělávání také vstupují očekávání zaměstnance včetně jeho osobnostních preferencí a postojů. Někteří zaměstnanci nevyhledávají soft skillová školení, protože je nepovažují za důležitá nebo zajímavá (např. na základě předchozích zkušeností). Naopak technická školení mohou vnímat jako benefit, který zároveň od firmy očekávají ve formě možnosti uhradit nadstandardní technická školení, která jsou v očích zaměstnanců vnímána jako exkluzivní ve srovnání s předchozími zkušenostmi z jiných firem.

R16: „Já za sebe beru školení, jakože to je benefit, není to samozřejmost. Ta předchozí firma, kde jsem dělal, tak to není samozřejmost, že by ti lidi chodili na školení, je to takové i částečně zvlášť když se bavíme o těch školeních, které si ten člověk jako sám může vybrat. Je to taková jako hozená rukavice - pojd' se zdokonalovat, máš tady tu možnost, takže za mě benefit“.

R18: „*Tak jako tak k těm soft skillům no, já nevím jestli mi to nějak pomůže, nikdo mi nevysvětlil zatím, k čemu je to dobré, abych uměl nějak s kolačovými grafama... Já mám raději ty technicky zaměřené školení*“.

Zaměstnanci mají také očekávání vůči svým team lídrům, projektovým lídrům i vůči HR týmu, který navrhl proces HRD. Jedná se o očekávání ohledně organizace kurzů, komunikace vůči zaměstnancům a nastavení procesu. Ukazuje se, že nadřízení a HR jsou v očích zaměstnanců chápáni a vnímáni jako experti ve vzdělávání, kteří mají zodpovědnost za rozhodování o rozvoji a vzdělávání zaměstnanců. To poukazuje na důležitost role nadřízeného v procesu analýzy vzdělávacích potřeb a plánování kariérního rozvoje.

R19: „*Očekávala bych, že bude mít (TL) trošku jasnější představu, kam mě chce jako posunout, možná ale je to tak, že mě jako posunout nechce jo, možná ta pozice je to co přesně potřebuje, ale i tak jako znalostně je pořád kam se posouvat i když bychom se bavili o práci, kterou dělám, tak to je první věc a druhá věc kdybychom se trošku domluvili, pro mě jako ambiciózního člověka je to motivace, protože když já vím, co po mně ten člověk chce, kam směřuje to vzdělávání, tak si i umím představit, že by mě to jako motivovalo, když bych souhlasil s tímhle tím směrem toho rozvoje. A zároveň bych i očekával, že třeba když do mě ta firma za ty 2 roky neinvestovala nic, protože to Udemy je jen pár euro, tak že třeba 1x za 3 roky mi to drahé školení proplatí*“.

R13: „*Takže to bych byl moc rád, aby mně někdo..abych měl nad sebou nějakýho toho supervisory, protože já sám si můžu říct, tohle mi nejde, ale není to objektivní, to jako potřebuješ ten input z té druhé strany, aby někdo řekl, hele, ty s tím dodavatelem jako válčíš, tak pojďme to udělat jinak, pak budeš mít tady toho silnýho, to budeme rozhodovat spolu, a zbytek jako pojď, budeš dělat víc to, ulehčíš tomuhle, tak tohleto bych víc očekával. Já vím, že bych měl být proaktivní a měl bych za nimi chodit a pojďme to udělat takhle, ale já necítím tu oporu, jakože to v sobě vidím správně, víš, že potřebuješ zvenčí ten náhled. A zase jako, když se vším, co mi nepůjde, budu za nimi chodit, že to nechci dělat víš, takový jako bojuju vnitřně, tohleto mi nejde a mám já vůbec ten potenciál dělat to líp a když já takhle se vším půjdu za ním, hele já to asi nechci dělat, já se v tom necítím komfortně, mi to nejde, tak kdo mě vykopne z té mé komfortní zóny, abych se rozvíjel nebo kdo řekne hele to už se fakt nezlepší, tak to bych ocenil, abych se cítil dobře. To bych očekávala od toho projekt lídra*“.

R20: „*No, asi udržovat přehlednej popis těch možností a toho, jak toho dosáhnout a co je pro tebe jako k dispozici. Já bych třeba čekal, možná to probíhá, možná ne, že to HR bude s těmi*

*TL hodně konzultovat to, jaký softový tréninky nebo workshopy může firma zorganizovat přímo tady, po čem je jako poptávka. A i jako držet nějakou tu dobrou databázi toho, kdo nám může nějaký školení poskytnout, že třeba si dovedu představit, že TL zjistí, že tu má 3 lidi kteří, něco potřebují a on taky nebude vědět, kdo to má udělat, tak by se zeptal HR a že hele jo, tohle řešil tady Martin, Martin měl tohohle člověka, tak jako můžete toho anebo my vám můžeme doporučit tohoto, co chcete po nás - zkontaktovat ho, nějakou cenovou nabídku, tak tenhle ten support“.*

Formální kurzy jsou spojeny s náplní pracovní role, resp. s kariérní cestou zaměstnance. Zaměstnanci využívají nabyté znalosti v praxi. Cílem formálních kurzů je většinou reakce na aktuální znalostní mezeru vzhledem k projektu, na kterém zaměstnanci pracují nebo budou pracovat, případně systematický rozvoj slabších stránek, resp. nedostatku v kompetenci zaměstnance ve vztahu k pracovní roli, kterou vykonává, a v některých případech dochází prostřednictvím formálních kurzů také ke vzdělávání v oblastech, které může zaměstnanec využít v budoucnu, jelikož se o tyto oblasti dlouhodobě z vlastní iniciativy zajímá.

*R20: „Já asi začnu tím vzděláváním co se týče u práce, a tam musím říct, že vzhledem k tomu jakou paletu nabízí ta firma, tak já jsem vlastně během těch 5 roků prošel třeba pěti pozicema a na každý ty pozici jsem se naučil něco jiného, ať už to bylo jako hard skills nějaký ten programovací jazyk, takže ať už to jsou ty tvrdý znalosti, co člověk má na tom projektu anebo to jsou ty zkušenosti, které člověk nabírá vedením nějaké skupiny lidí a tím jak si vyzkouší, co mu funguje s malou nebo s větší skupinou lidí, co mu naopak nefunguje, plus nějaký mentoring zkušenějších v rámci toho projektu“.*

### **Mechanismus informální učení – kulturní kapitál a sociální kapitál**

Informální učení má ve vztahu ke kulturnímu i sociálnímu kapitálu významnou roli a tvoří hlavní část rozvoje vtělené formy kulturního kapitálu a sociálního kapitálu v organizaci. Díky vysoké úrovni informálního učení v organizaci lze považovat kulturu učení za expanzivní, tak jak o ní píše autorky Fuller a Unwin (2004, 2013). Zaměstnanci jsou totiž zvyklí řídit si své vlastní učení ve vztahu k náplni práce a požadavkům, kterým čelí při projektové práci. Sebeřízené učení je tak nezbytnou podmínkou úspěšného fungování v organizaci a tvoří zcela zásadní část rozvoje a vzdělávání. Sebeřízené učení probíhá jak v pracovní době pomocí tzv. učení se při práci (learning by doing), tak ve volném čase zaměstnanců. Významnou složkou sebeřízeného učení je komunikace a každodenní interakce s kolegy, tedy mimo jiné také získávání sociálního kapitálu.

R12: „Ale dokopal jsem se teda k tomu mimo můj pracovní čas, to jako jsem chtěl udělat něco navíc, chtěl jsem se seznámit s těmi baterkami, protože já jsem neměl žádný pojem o tom, o těch baterkách, jak to funguje, jako i hardwarově jak to vypadá, což tam to pokrylo ty základy toho, jak ta fyzika tam funguje, protože tam to bylo i jako hodně komplexní. Nejvíc se učím, když to sám vyzkouším na nějakých příkladech, když pak to můžeme zkontrolovat nebo někoho, s kým to můžeme konzultovat, tak to se učím nejvíce, že prostě mám nějaký ten úkol a musím si nad to sednout, projdu si tu lekci, pak mám materiály k té lekci, já se pak zpětně dívám na tu lekci, co jsme tam probírali a jak použiju to, co jsem se zrovna naučil a tím, že se dívám jak jsem to prakticky použil, tak tím se nejlépe to naučím a zapamatuju si to, takže když tam mám tu možnost to prakticky využít při té práci, tak to je pro mě..nebo na nějakých těch úkolech a pak to znovu ještě využít v práci, tak to je za mě to nejlepší, samozřejmě ne vždy to jde hned v práci, ale nejlépe se mi to učí, když je to na reálném příkladu. A když to můžu ještě s někým konzultovat, že někdo na to má trochu jiný náhled a pobavíme se o tom, hele já jsem to vypracoval takhle, udělal jsem tady tento postup jo, co jsi použil ty, proč jsi to použil, já jsem myslel, že to je takhle jednodušší nebo přehlednější zápis atd. A tohle je pro mě úplně nejlepší jak já se učím věci v práci. Ale jako i nejvíc to zabere času no.“

Sdílení znalostí mezi zaměstnanci je důležitým prvkem informálního učení v organizaci, stejně jako expanzivní kultury učení. Díky těmto vazbám aktéři rozšiřují svou síť o zaměstnance, kteří jsou nositeli různých znalostí a dovedností (tedy získáním sociálního kapitálu rozvíjí kulturní kapitál). V takové kultuře je pak důležitou výbavou i být schopen zjistit, kdo je nositelem té které informace a znalosti. Takové sdílení informací usnadňuje i řízené ukládání znalostí do organizační paměti, např. v podobně různých online platforem, které usnadňují jak zaučování nováčků, tak učení zaměstnanců při řešení různých úkolů. Právě zaučování zaměstnanců probíhá stylem „vhození do vody“, tedy zaměstnanec si musí umět poradit v situaci sám a učí se postupně každým krokem, který učiní. Učí se tedy pravidlům pole, které ho vede k určitým strategiím jednání.

R14: „No co se týká jako nějakého rozjždění nebo vstupu do nového projektu, myslím si, že vyloženě s nějakým jako zaučením jsem se nepotkal, většinou je to spíš jako systém vhození do vody, tady máme tooly, které používáme a nějak si s tím porad', když budeš mít nějaké otázky, tak se zeptej mě nebo tady kolegy, ale že by byl nějaký strukturovaný přístup ze strany těch projektů co všechno by mělo být na začátku sděleno novým lidem, kteří na projekt přicházejí, tak s tím jsem se asi nesešel a to už jsem pár projektů prošel tady ve firmě. No když už se aspoň trochu ví, co bude úkol, tak mi to může říct některý z těch lídrů. Nicméně když se to neví, tak se



ty potřeby ukazují většinou tak nějak průběžně, no. Takže tady budeme mít sérii nějakých tasků na něco, tady budeme potřebovat technologii ABC, technologii ABC nikdo neovládá, tak by bylo fajn kdybychom teďka buď si zajistili externí školení, zajistili si kolegu z týmu, který tomu rozumí apod. V jednom případě jsem zažil situaci, že jsme měli všichni pracovat s technologií, kterou prakticky nikdo neovládal, a ti co přišli na začátek projektu, tak ti měli štěstí, protože pro ty se zajistilo školení, nicméně ti, co přišli později, tak ti byli v horší situaci, protože školení se v druhé rundě už neplánovalo, takže v tomto případě jsem to měl těžší, že jsem použil jen nějaké zprostředkované informace, něčí zápisky a prezentace z toho samotného školení ale jakoby přístup k tomu původnímu školení, kde byly nějaké úkoly a podobně, kde si člověk mohl i vyzkoušet, to co se teoreticky naučil, tak to už nebylo a to byla poměrně nepříjemná situace, ale musel jsem se s tím popasovat, jinak to nešlo... Ideální situace, když víme, kdo ten zkušenější člověk je a pak za ním jdu. Může to být někdo na projektu, to znamená, že klidně někdo z DE a tím pádem pak máme spolu nějaký call přes Teams, anebo to může být někdo ve vedlejší kanceláři, za kým zajdu a řešíme to u stolu. Získám potřebné znalosti, případně když třeba nevíme a aktuálně potřebujeme dosti konkrétní informace o tom používaném frameworku a tam se ukázalo, že je problém, protože ani nevíme, kdo je autorem toho a tím pádem ani nevíme, jak to funguje a kdo nám to bude schopen nějak vysvětlit“.

R15: „Bud' je to spíš na počátku projektu, když nový projekt začíná, zjistím, co na to potřebuju, třeba slyším, že kolegové požádají, že musím tenhle jeden SW používat a zjistím, že s tím neumím pracovat, tak nejdřív musím zjistit, co to je za SW a pak vyhodnocuju, jestli je to něco, co se naučím v průběhu práce nebo na to potřebuju nějaké školení, tak to je ten jeden typ, kdy se to může stát, že už vím dopředu, že to nebudu umět, ale vyhodnotím, jestli to je něco, co je podobné tomu, co už umím, tak v průběhu práce se budu učit ten SW s tím, že pak třeba zjistím, jestli ten SW má dobré tutoriály a pak mám nějaké otázky nebo úkoly z toho projektu a můžu se podle tutoriálů ten SW učit zároveň jak na něm pracuju, tak to je jedna věc, nebo druhá věc, jestli to je něco co umím, ale třeba nevím nějaké detaily, ale to už je hodně specifické, to je jak ten projekt běží, co jsou akutní úkoly, pak jsem před nějakým úkolem a zjistím okej, to nevím, jak to udělám tak začnu nejdřív na webu hledat, jak by to šlo udělat a přes to se učím no. Jinak se, když něco najdu, co neumím, tak nejdřív hledám online nebo se ptám kolegů, jak by to udělali nebo jestli už náhodou nemají řešení na to a taky když mají, tak předají, tak může i dost pomoci TL a nasměrovat koho se zeptat, anebo možná nemají ale mají nápad, jak by to udělali, takže to taky slouží k tomu se rozvíjet, a občas i já někoho nasměřuju, když se mě někdo ptá, mám pocit, že tak to i funguje v našem týmu“.

R20: „Můj postup, když něco nevím, tak buď si vzpomenu, jak se to dělá, a to je super, to nemám problém. Druhá možnost je projít si tu knowledge base, kterou bychom někde měli mít, a když nevíš, tak jdeš za někým, o kom si myslíš, že ví“.

Expanzivní kultura učení se projevuje také v tom, že si zaměstnanci firmy pro sebe vytváří interní školení z vlastní iniciativy, pokud vyhodnotí, že by takové školení na určité technické specifikum potřebovalo více zaměstnanců a mohlo by jim tak pomoci v každodenní práci na projektech.

R14: „Ideální je třeba když se ten člověk sám chce podělit o ty svoje znalosti a tím pádem mu to nevadí. Já jsem třeba ke vzdělávání v rámci našeho týmu přispěl tak, že jsem prostě udělal tím, že bylo období přechodu mezi projekty, kdy bylo více volného času, tak se dá dělat nějaké úkoly ze šuplíku, tak jsem udělal školení na verzovací systém, všem jsem řekl, že nejsem samozřejmě expert, ale že bych se rád podělil o jednak svoje znalosti a jednak o nějaké, řekněme, nejproblematičtější části, které jsem viděl na x projektech, kde jsem byl, že lidi neumí používat nebo o nich neví a pak jsou překvapeni nebo v horším případě stěžují práci ostatním, protože používají tool, který neumí používat nebo ho používají špatně“.

Zaměstnanci jsou schopni sebereflexe při analýze vzdělávacích potřeb a očekává se od nich také při každoročním hodnotícím pohovoru a plánování rozvojových cílů. Zaměstnanci mají tedy hlavní slovo v určování svých rozvojových cílů a vzdělávacích potřeb. Sebereflexi provádějí ve vztahu k náplni práce. Jak bylo výše zmíněno, přestože mají hlavní slovo, očekávají také pomoc od svého nadřízeného.

R17: „Spíš taková sebereflexe, že v tomhle mám těch informací málo. Nikdo mi to nedoporučil, spíš jsem se podíval na ta témata a vybral si, jo v tomhle vím třeba míň a potřebuju to rozšířit, takový můj výběr no“.

R12: „Co bych ještě dodal, a co mi ještě z toho rozhovoru vyplynulo, že člověk musí umět pracovat sám, dát si tu zpětnou vazbu, pracovat sám se sebou, protože té zpětné vazby je strašně málo, jednou ročně je málo, sice něco na projektu je, ale to je takové že se člověk baví o kravinách nebo o věcech, které drhnou, ale že by dal jako...jako občas mě pochválil, že tys to zvládla v tom termínu, super. Ty rozvojové cíle jsem si stanovila sama a TL mi to většinou odsouhlasil. Já většinou se snažím to stanovovat tak, že se dívám, co je aktuálně na tom projektu a kam bych se mohl posunout. Ted'ka bych se chtěl posunout k tomu developmentu, takže si dávám cíle k tomu developmentu, předtím se mi měnil projekt, tak jsem se musel s tím rychle seznámit a zapracovat, ...“.

Kromě existence komunit praxe ve formě utváření skupin nováčků a seniorních zaměstnanců, ve kterých se zaměstnanci vzájemně podporují ve sdílení znalostí a zaučování, jsou v organizaci rovněž nositelé znalostí, což mohou být jednak zaměstnanci se specifickými znalostmi (např. specifického typu), nebo seniorní zaměstnanci s významnými zkušenostmi, které sdílejí juniornějším zaměstnancům.

R13: *„Vždycky přišel nějaký projekt, a učení probíhalo vždycky při práci takže learning by doing a nejvíc se, aspoň já na té moji pozici na projektu, se vždycky nejvíc čerpalo ze starších kolegů, moc neexistovalo, že by se ..i když tu jsou ty databáze znalostí, tak každý ten projekt je tak specifický, že se to může použít možná tak na úvod, abys věděla kam kliknout, ale ne potom na to zapracování na ten konkrétní úkol. Ale třeba v tomhle týmu, Petr je úplně skvělejší na jednu věc, takže když má člověk problém tady s tím, tak se jde za ním“.*

R17: *„Tím, že on má letité zkušenosti, taky už byl ve vícero firmách, pro mě je tohle druhá pozice, a i tím, že si prošel tím samotným vývojem, jak ty počítače přišly na trh, takže má těch zkušeností daleko víc a takové ty triky, které mi předává, tak to se ani nikde kolikrát nedočeš, že to tak funguje, takže to je velký benefit no. Prostě být s někým, kdo toho zná víc, tak ti to pak i víc předá no“.*

Důležitou roli při zaučování zaměstnanců má však v projektové práci také projektový lídr. Jeho přístup k novým zaměstnancům rozhoduje o tom, jak bude zaměstnanec při zaučování úspěšný. Také záleží na zkušenostech (opět sladění profesního habitusu se strukturou pole) projektového lídra, zejména ve vztahu k předávání informací zaměstnancům.

R12: *“A ještě jedna věc, kdy ten PL zavedl meetingy jako retrospektive, co je na tom projektu dobře a co špatně, takže my jsme si všichni navzájem dávali feedback, a shodli jsme se na tom, že náš projekt je na tom fakt, jako ten tým, co teď děláme je skvělejší - komunikace, pomáháme si navzájem, jsme flexibilní, protože jsme nahraditelní, jo že když někdo jede na dovolenou a nedodělá nějakou práci a je tam deadline, tak já nemám problém to od toho kolegy vzít a dodělat. To samé on s tím mojím, většinou. A jako oboustranně jo“.*

R14: *„Myslím si, že v našem případě to bude hodně tím, jak se vlastně ..jak jsou celkově ty projekty nastavené. Kolikrát se ani neví, co se bude dělat, tím pádem se neví, jak se k tomu má přistupovat, a myslím si, že v minimálně některých případech jsem se i setkal s tím, že i ty lídrové pozice byly obsazené lidmi, kteří neměli až takové zkušenosti, tím pádem sami, když je člověk na první, druhém projektu, kde dělá nějakého lídra, tak asi není schopen to tak dobře všechno hlídat a definovat, jako když už to dělá třeba po páté.*

Projektový lídr také pomáhá zaměstnancům české pobočky komunikovat se zákazníkem, neboť se ve větších projektech jedná o zaměstnance z mateřské společnosti, tedy z německé pobočky (který disponuje lingvistickým kapitálem). Právě znalost němčiny může být v roli projektového lídra rozhodující, protože vede k získání symbolické moci, a to přestože se projektová práce odehrává v organizaci, kde základním komunikačním jazykem je angličtina. Komunikace v němčině a následný překlad do angličtiny tak umožňuje snadnější zaučování nováčků v projektu. Pokud je projektový lídr v zahraničí, nemusí docházet k častému osobnímu kontaktu se členy projektového týmu. V takovém případě dochází ke komunikaci se zaměstnanci organizace v převážně online formě a závisí na osobním postoji projektového lídra ke způsobu vedení členů projektového týmu.

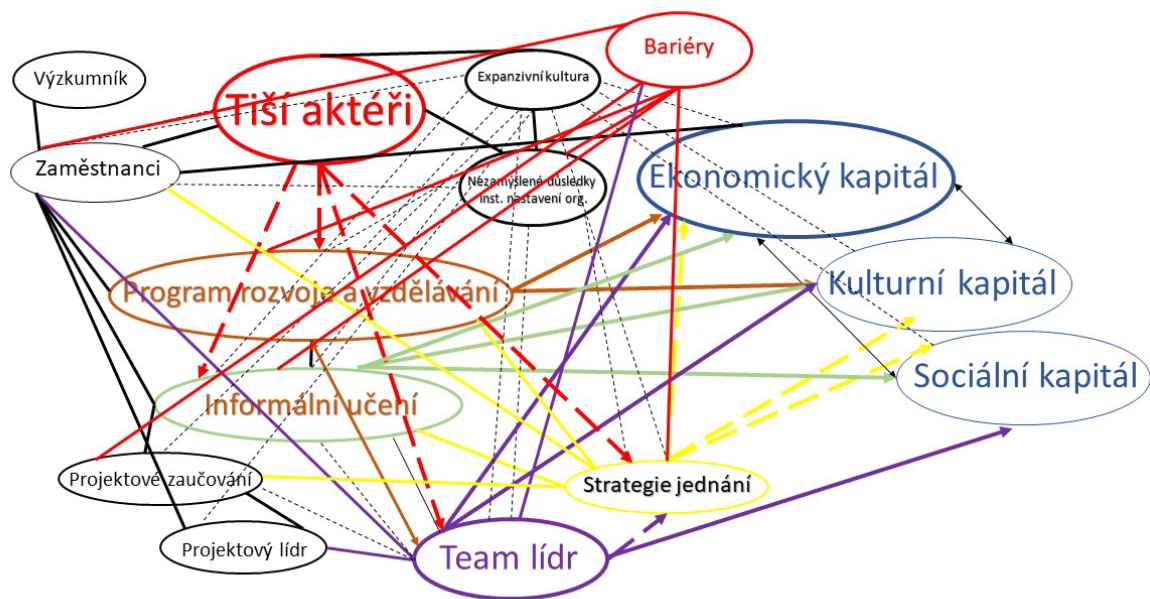
R14: „Všichni PL nebo žádný z PL, které jsme měli, tak nebyl jakoby od nás z Česka, všichni byli z DE vždycky, což si myslím, že může být kolikrát docela problém, na druhou stranu i výhoda z toho pohledu, že i ten zákazník je většinou z DE, takže pokud ideálně aspoň sedí ve stejné firmě nebo stejné kanceláři, tak spolu mohou lépe komunikovat. Dost často víme, že podklady a veškerá komunikace na těch vyšších pozicích probíhá v NJ, což se taky hodí, jinak bychom s tím bojovali, na druhou stranu o to má zas dále k nám, k tomu svému týmu, což znamená, že my jsme třeba PL na jednom projektu viděli až po 3/4 roce, co jsme s ním pracovali, to byla teda lídryně, a to jako mi přijde, že to není dobře, protože přes všechny corony a teamsy a možnosti co máme, tak si myslím, že stejně ten osobní kontakt nic nenahradí a aspoň jsme se mohli potkat pár dní a zjistit, jak ten člověk vypadá jinak než na té 2D obrazovce a pobavit se i trochu mimo než jen o práci, tak to má rozhodně benefit. Ten první s námi nebyl nějak extra v kontaktu, takže myslím si, že na mě žádný vliv ve výsledku neměl. Já jsem s těmi tasky se snažil nějak poprat ke spokojenosti všech, tím pádem předpokládám, že by se ozval až tehdy, kdy by něco nefungovalo, asi tak bych to popsal. Ta další lídryně, co byla na dalším projektu, tak ta byla jako nejlepší z nich, a tam zase naopak ten vliv byl velký, protože ona se snažila, i když byla projektová lídryně, tak u nás je ve zvyku že nějaká 1-1 jsou spíš jen tady s TL, tak ona vlastně měla 1-1 i z hlediska toho projektu, takže se snažila, i když byla pryč, tak s Němci to měla v kanceláři a my jsme byli na Teamsech. Takhle i nepřímou analyzovala, jaká je ta situace na projektu, co tam je potřeba zlepšit a další způsob, jakým měla vliv, byla určitě ta zpětná vazba, kterou předávala tomu mému TL a tím pádem vyzdvihla nebo naopak potopila mé technické a soft skills“.

Deklarovaný záměr HRD programu je zaměřen zejména na rozvoj kulturního a sociálního kapitálu prostřednictvím formálního vzdělávání a informálního učení, komunit

praxe, sdílením znalostí mezi kolegy a naplňování většiny z bodů expanzivní kultury učení. Dochází tak k rozvíjení a vzdělávání zaměstnanců organizace pomocí různých možností v organizaci pro kariérní růst a zvládnání pracovních rolí, a to jak ve formě institucionalizované, tak ve formě vtělené, kdy se jedinci opět učí také pravidla pole. Do programu rozvoje a vzdělávání vstupuje projektový lídr a team lídr, zejména při analýze vzdělávacích potřeb, do které však vstupuje se svou intencí a sebereflexí sám zaměstnanec. Cíl je kladen na sebeřízené učení. Dále do tohoto programu vstupuje HR zejména při organizaci a komunikaci důležitých informací týkajících se vzdělávání, ale také při analýze vzdělávacích potřeb. Deklarované pojetí HRD v organizaci naplňuje princip filozofie vzdělávání a rozvoje v organizaci konceptu 70-20-10 Eichingera a Lombarda (Lombardo & Eichinger, 2010).

### **Výsledky analýzy č. 2 aneb skrytý a realizovaný záměr HRD programu**

Konzervativní relační mapa prokázala očekávané mechanismy, které byly patrné již díky poznatkům o programu rozvoje a vzdělávání z dokumentů organizace, a odpověděla čtenáři na první otázku, která zněla „*Co je deklarovaným záměrem programu rozvoje a vzdělávání?*“. V druhé relační mapě jsou shrnuty všechny podstatné elementy pro zodpovězení druhé z otázek, a sice „*Co je skrytým a realizovaným záměrem programu rozvoje a vzdělávání?*“. Elementy jsou v mapě seskupeny tak, aby i jejich vzájemné postavení vyjadřovalo propojení. Mezi elementy jsou naznačeny čáry, které naznačují povahu vztahu mezi elementy. Význam vztahu je vyjádřen tloušťkou čáry, zásadní elementy jsou pak v mapě v kroužku. Pro nepřímé působení byla zvolena čára přerušovaná, opět odstupňovaná svou tloušťkou podle významu vazby. V první relační mapě nejsou zobrazeny všechny vztahy, ale pouze ty, které nalézají odpověď na výše položenou otázku, a to pro lepší přehlednost. Uprostřed mapy se nachází centrální element – ekonomický kapitál, které jsem na základě výsledků určila jako nejdůležitější pro porozumění skrytého záměru programu rozvoje a vzdělávání v organizaci.



Výsledek druhé relační mapy vidíte na obrázku č. 8.

### **Mechanismus program rozvoje a vzdělávání – ekonomický kapitál**

Mimo deklarované pojetí programu rozvoje a vzdělávání zaměstnanců, který v organizaci probíhá v podobě informálního sebeřízeného učení a sdílením znalostí v rámci komunit praxe mezi kolegy, a také formálním vzděláváním, se podařilo odhalit také skryté a realizované pojetí programu v organizaci, a to díky tichým aktérům v situaci a díky strategiím jednání, které zaměstnanci volí. V poli organizace dochází ke kumulaci a konverzi kulturního a sociálního kapitálu v ekonomický kapitál. Konverze v ekonomický kapitál probíhá v několika formách – zvýšení mzdy, získání odměny, postup z juniorních pozic na seniornější, když jsou lidé úspěšní a hrají podle pravidel, nebo zisk zdrojů pro tým a pro projekt. To je podporováno také managementem, protože díky tomu se vytváří kompetitivní kultura, díky které organizace existuje. Opět se ukazuje, že logika pole je silně ekonomická, tedy aktéři v organizaci mají generovat zisk.

Právě tato logika pole definuje pravidla hry, kterou zaměstnanci hrají od samého počátku. Pokud dochází k úspěšné socializaci a enkulturaci do kultury organizace, osvojují si zaměstnanci tato pravidla hry rychleji prostřednictvím sladění profesního habitusu. Ke kumulaci a konverzi kapitálů tak volí různé strategie, např. mají potřebnou výbavu (kulturní kapitál ve formě vtělené a institucionalizované), případně mají zkušenost s různými projekty (jsou seniorní a jsou tak nositeli vtěleného kulturního kapitálu, resp. vědí, co a jak), anebo mohou také disponovat sociálním kapitálem, tedy mají kontakty, anebo mají symbolický kapitál, tedy dobrou pověst, což znamená, že si ostatní zaměstnanci mohou myslet, že disponují potřebným kapitálem (že něco umí), byť ve skutečnosti ani nemusí být experty (což se ale projeví v jeho

strategiích jednání, které nebudou shodné s těmi, kteří skutečně něco umí). V organizaci je tedy jedna základní logika pole, jejíž pravidla vedou k nutnosti kumulovat a směřovat různé formy kapitálů. To je zároveň spojeno s účelem lidí v organizaci, a to je generovat zisk. Takto fungování organizací přemýšlí právě neoliberalistická perspektiva.

Příkladem výše uvedených konverzí můžou být níže uvedené citace, které ukazují, jak jeden zaměstnanec „bojuje“ o konverzi svého kapitálu ve mzdu, a zároveň jiný zaměstnanec popisuje, jak je snadné obdržet nálepku experta (tedy dobrou pověst, resp. symbolické uznání) bez ověření této znalosti. Další zaměstnanec zase uvádí situaci, kdy v rámci týmu využil kurzu na specifickou technologii, aby si pomohl k vyřešení problému na projektu, přestože takto postupovat nutně nemusel. Usiloval tedy o symbolické uznání. Poslední příklad konverze kapitálů v zisk ekonomické hodnoty je zaměstnanec, který dělá vše pro dobro firmy – mimo svých cílů provádí úkoly navíc, čímž posouvá formální vzdělávání na druhou kolej. Aktivitě nad rámec každodenní práce jsou totiž konvertovány do finanční odměny. Ale zároveň za ně opět získává také uznání. Ukazuje se, že formální systém vzdělávání (HRD) program tak nemá za cíl zisk symbolického kapitálu, byť po něm aktéři touží.

R12: „*Třeba nikdy jsem si předtím neřekl, hele ale já chodím tady na veletrhy, já reprezentuju firmu, a je to něco, co dělám navíc než ostatní a nikdy jsem za to ohodnocen nebyl, až teď, kdy jsem byl hrdý na to, jako kdy jsem si zvedl to sebevědomí v té práci na tom projektu, a viděl jsem, hele ale já tady dělám jako pomalu víc než ten člověk, co už tady byl jako tester, jako dělám toho testera a zajímám se o to víc, tak proč bych nedostal lepší známku než ten průměr a teď jako jak to pojmut, aby to vyznělo tak, že dělám něco navíc než ten základ, takže tam teda jsem hodně bojoval s tím, protože jsem předchozí rok dostal D, protože ta moje práce nebyla jako úplně dostatečná, ale zase jsem měl ...první rok jsem měl všude C, pak jsem měl C a D, přitom si myslím, že jsem měl dostat aspoň za tu reprezentaci firmy aspoň jedno B, jenže my jsme se pak celou dobu soustředili na to, co mi nešlo, a já taky, takže já jsem úplně zapomněl na to co mi šlo, co bylo dobře a neuměl jsem si to obhájit, tam to je vyloženě o tom umět si to obhájit jo, jako potřebuju se prodat, je to o tom, prodat dle mého názoru to, co jsem dělal, ne všichni ví, jak to je, ale teďka vím, že tím, že jsem si věřila a věděla jsem, že mám navíc, tak jsem za to hodně bojovala a teda jako vybojoval jsem si dvě B, ale to byl boj (pozn. autora: respondent mluví o hodnotícím pohovoru, který má návaznost na výši finančních odměn a výši mzdy)“.*

R14: „*Z osobní zkušenosti vím, že se někdo prohlásí za experta na danou problematiku, kdo jim vůbec není. Já jsem také expertem na jednu část SW vývoje, ale to radši ani nebudu říkat nahlas,*

*ale vůbec jím absolutně nejsem, protože se ukázalo, že jako...u pohovoru jsem řekl, že jsem v něčem dělal a tak jsem dostal fajfku že jsem expert, ale na to abych dělal ...nebo aktivně radil ostatním, jak to mají dělat, absolutně se na to necítím, absolutně nemám zkušenosti a ani to nechci dělat, takže samozřejmě ideální je jakoby kdyby byla nějaká ...ideální je třeba když se ten člověk sám chce podělit o ty svoje znalosti a tím pádem mu to nevadí“.*

R20: *„Ten testovací kurz to bylo podobné, ale neměli jsme až takovou nutnost se tam přihlásit, nebylo to jako tak, že bychom museli mít nějakou certifikaci, ale bylo to spíš o tom, že řešíme nějaký problém a řešíme ho dlouho, něco se nám tam nevede, pojďme si nechat poradit, takže to bylo taky z projektu, ale ne vynucené“.*

R19: *„Vlastně jsem se snažil, protože i jako z hlediska toho, co jsem zase říkal, že my musíme tu znalost do ostatních inputovat a já jsem se snažil, aby ty týmy byly víc vzdělané, i jsem zorganizoval to školení a všichni by už měli mít nějaký to základní školení a to povědomí o těch procesech by mělo být určitě větší, ale jsou to takový úkoly, které jsem si dala na sebe jako navíc a které po mně nikdo až tak moc nepožadoval a teď se vtipně topím ve všem, mám kupu těch projektů, teď dělám tyhlety polosoukromý aktivity nebo jak to nazvat, které sice mám jako odsouhlasené s těma šéfama, ale jako takže..ale to je moje chybná mentalita, takže ano, kdybych měl prostor na to vzdělávání, to je samozřejmě až třetí v pořadí, první jsou ty projekty, protože podle toho jsem hodnocen, druhá část jsou tyhle ty dobrovolný aktivity pro dobro firmy, co jsem jako tady jeden z mála hlupáků, kterej si tohleto na sebe nechají dobrovolně dát a třetí je až ta priorita to vzdělávání a to teď jako vůbec není čas no...“.*

Vzdělávání v organizaci má obecně zajišťovat takový kapitál, aby mohli zaměstnanci v organizaci jednat přežít, jednat aby mohli být úspěšní. Jak juniorní zaměstnanci, tak seniorní velmi rychle porozuměli pravidlům pole, tedy pokud chtějí přežít, a být úspěšní při práci na projektech, musí si osvojit potřebné know-how, protože neexistuje žádný formalizovaný systém, který by toto vědění předával. Přesto toto získávání znalostí a dovedností funguje velmi rychle, protože firma umožňuje sdílení znalostí. Výhodou organizace je totiž existence expanzivní kultury učení, která je součástí osvojování si dovedností a znalostí pro náplň práce jako takové. Tím, že jsou aktéři „vhozeni do vody“, jak je uvedeno v deklarovaném záměru programu, přizpůsobují se pravidlům pole, tedy přijímají pravidla hry a musí se naučit hru hrát. Musejí se učit a získávat kontakty, aby v poli tzv. přežili. Přežít znamená zvládat každodenní úlohy a potřeby řešení problémů na projektech. Zaměstnanci, kteří mají cit pro hru, jsou schopni si získat potřebné zdroje, např. ve formě znalostí jiných kolegů nebo samostudiem problematiky, případně získáním sociálního kapitálu.



R18: „*Já jsem samouk, já vždycky říkám kolegům, když něco neví, přečtete si dokumentaci, tam bych začal. Takže člověk to rozchodí jo a za pomoci technika z té firmy, která nám to řešení navrhla a prodala na základě požadavků a specifikací, ten nám s tím pomohl, ale pak už si člověk dělá věci sám, a nakonec to udělá a neví, jestli to udělal úplně dobře, tak jsem teď šel na to školení, tam jsem se nic moc nedozvěděl, jen to, že to děláme dobře a že to má strašnou spoustu možností*“.

Hru si přitom můžou, ale nemusí uvědomovat. Aktéři mohou pravidla hry tušit, někteří si je mohou reflexivně uvědomovat, ale obecně se o těchto pravidlech hry nemluví. Právě z toho důvodu, aby se tento ekonomický princip držel v tichosti v přítomnosti pole, existuje program rozvoje a vzdělávání, který má za cíl rozvíjet zaměstnance a naplňovat jak potřeby organizace, tak jednotlivců, čímž se vytváří v organizaci *illusio*. Opět je možné uvést na příkladu zaměstnanců, kteří si částečně díky své reflexivitě uvědomují pravidla hry pole, v němž se pohybují, neboť odkazují na bariéry organizace, které znemožňují jakékoliv jiné vzdělávání a učení než to, které je spojeno s potřebami firmy a projektu. Tyto bariéry pak zamezují kumulaci a konverzi potřebných kapitolů. Zaměstnanci jsou totiž maximální kapacitou využíváni na projektech, což znamená, že organizace nevyhrazuje systematicky čas a kapacitu pro vzdělávání. Rozvoj zaměstnanců se tak v rámci utilizace většinou týká akutních řešení problémů na projektech. Pokud nemají možnost se rozvíjet i pro své vlastní potřeby s ohledem na požadovanou kariérní dráhu, pak nastávají v organizaci situace, že seniorní zaměstnanci, a tedy i nositelé znalostí, odcházejí, přičemž firma nabírá hodně juniorních zaměstnanců. Jedním z důvodů může být fakt, že juniorní zaměstnanci firmu nestojí takové peníze jako seniorní zaměstnanci.

R20: „*Druhá je jako těžká a to je o tom, aby ti lidi měli na těch projektech víc volno, což je jako blbost no..ty potřebuješ ty lidi, aby se sebevzdělávali, tak jim potřebuješ pomoci, aby z toho projektu neodcházeli 100% vyždímání, aby odcházeli třeba na 90%, aby těch 10% věnovali tomu rozvoji, že ještě můžou. Rozumím tomu, že vytížení je 100%, že to je o tom, že tady máš zákazníka, který ti platí peníze, ale vlastně mělo by tam být podle mě nějaká rezerva, abys na to měla čas a energii no. Dost často je to jako kvůli tomu, kolik je práce přímo na těch projektech, tak člověk nebo aspoň já logicky upozaduju sebe, že prostě ty potřebuješ něco doručit na tom projektu a hold ti to prostě nevychází časově jakože s termínem toho školení, workshopu nebo něco takového, nebo si řekneš, že na to sereš, spíš se bavíme o těch věcech, které nepotřebuješ rovnou k vyřešení nějakého problému, takže ty jako preferuješ, že doručíš to co máš doručit v rámci projektu a to upozadíš sebe, což jako asi není dobré, ale to je realita.*

*Tady v jednu chvíli a to je zase další věc, co je v rámci interního vzdělávání, kterou podle mě jako nevím jak je nadefinovaná, a jak funguje, ale vím že fungovala, byly nějaké jako interní workshopy, že jsme měly jako nějaké skupiny, které se zabývaly, hele tady máme prostě skupinu 5 lidí, kteří se zabývají tím, že dávají dohromady best practices, vím, že 2-3 roky zpátky to fungovalo, ale trochu mi přijde že to vybublalo. To je spíš ..já budu asi hodně fabulovat, ale myslím si, že třeba co se týče jako těch interních skupin, tak ty k tomu potřebuješ 2 - 3 věci. Jedna věc, že potřebuješ téma, nad čím se bavíš, tak to si vymyslíš, pak potřebuješ někoho, kdo to zorganizuje, kdo dá dohromady to, nad čím se potom bavíš a to si myslím, že by měl dělat někdo jako seniorní a mi přijde, že nám poměrně mizej seniorní lidi. Že to co jako máme, to jako nejsme je schopni udržet dostatečně dlouho, aby tohleto fungovalo, my jako nabíráme hodně juniorů, což není špatně, jsou levný, to je jasný, ale vlastně podle mě ten leadership toho v tom oboru to tu chybí no. A pak na to potřebuješ čas, to potřebuješ vždycky, to ti ukrojí z pracovního týdne, musíš si to připravit a tak..podle mě jako 2 věci..podle mě jako časový, kdy ti lidi jsou jako vytíženi na těch věcech, které přináší firmě business hodnotu, a pak jako to, že nám hodně seniorů ubývá, což je aspoň můj dojem no“.*

*R19: „Já určitě, jsem ambiciózní, takže já potřebuju vědět, že někam směřuju, což je propojené tím vzděláváním a mně by opravdu hodně motivovalo, kdybych věděl, asi jako já kdybych byl šéf, tak bych s těmi lidmi měl nějaký záměry, jako v čem jsou dobří, tak bych se snažil ty lidi nějakým způsobem vyprofilovat, nasměrovat a tím pádem i vzdělávat, tohle mi tady chybí, tohle to tady vlastně nemám, nemám vůbec žádný přehled o tom, co vlastně se mnou dál a vzhledem k tomu, že až tady budu třeba 5 let, tak si začnu třeba klást otázku, ty jo jako docela nuda jo..takže pro mě je tohle jako hodně motivační faktor spojený s tím vzděláváním“.*

Další bariérou, kterou si zaměstnanci uvědomují, je nesystematizované komunity praxe, resp. v organizaci chybí řízené síťování, které právě nabízí talentový program, s čímž se zaměstnanci vyrovnávají různými strategiemi jednání. Např. tím, že se snaží získat znalosti a zkušenosti seniorních zaměstnanců, anebo kontakty na jiné zaměstnance díky seniorním zaměstnancům, které následně konvertují ve svůj vlastní zisk, např. v pracovní výkon, který je opět pozitivně ohodnocen, což vede k získání odměny a vyšší mzdy. Právě takové taktiky nahrazují vyhrazený čas formálnímu vzdělávání, které zaměstnanci nemusí být kvůli omezené kapacitě umožněno.

*R19: „Pro mě je i důležitý, protože je jakej je, z něho ty znalosti co nejvíc vysát, nejlépe formou nějakýho toho videa, který tady zůstane jako navždy, i když on už nebude jo“.*

Expanzivní kultura učení není tedy v organizaci dokonalá, na což poukazují bariéry v rozvoji a vzdělávání, které souvisí zejména se strukturálním nastavením organizace a s tím souvisejícími nezamýšlenými důsledky. Zaměstnanci kvůli nedostatečné kapacitě formální kurzy nevyužívají pro svou vlastní potřebu a zároveň nevznikají ani systematizované možnosti sdílení znalostí mezi zaměstnanci, např. v podobě expertních skupin, které by mohly být organizovány s podporou HR. Cílem těchto skupin by bylo organizované setkávání nositelů expertních znalostí a výměna těchto znalostí mezi zaměstnanci. To v tuto chvíli není možné, protože experti jsou přetížení využitím plné kapacity na projektech.

R19: „*Jo, já bych očekával jednak, že trochu vstoupí (HR) do té organizace z hlediska předávání interních znalostí, protože teď je to hodně technické téma, expertní skupiny jsou vyloženy jako že se to řeší na SW development půdě, ale myslím si, že HR do toho vůbec nevstupuje i z hlediska kapacity těch lidí, dovedu si představit, že ta firma by si to dala i jako nějaký HR cíl, a cíleně vytipovat ty, kteří jsou ochotni, a kteří jsou top z hlediska znalostí a řekli, že tohleto dává takový smysl, že by jim na 10% uvolnili ruce a byli by ti mentoři, takže to bych si dovedl představit, že by bylo fajn. Stálo by za to pořád ještě jako pracovat na tom interním systému jako opravdu dobrých lidí, kteří vědět, a umí vysvětlit a aby si tyhle lidi našli čas to vysvětlit těm druhým, když třeba uvedu příklad, já nevím třeba Pepa a project management, tak on zná spoustu věcí, je hodně chytrý, hodně věcí se k nim sám dostal a kdyby on mohl jako trošku systematictěji věnovat čas svého času na rozvoj druhých, tak to mi tu jako chybí, to je trochu bariéra. Jako nějak nasdílet těm ostatním míň zkušeným a tohleto si myslím, že by hodně věcí usnadnilo, protože tahleto firma je specifická v tom, že má lidi, pár vytipovaných jedinců, kteří mají hodně co nabídnout, a dalo by se na tom ušetřit i na nějakých externích kurzech, protože jsou jako neskutečně chytrý a nadupaný na to daný téma a dalo by se tohleto, takže tohle je možná trochu bariéra, že když o tom nevíš a nikoho si neuložíš, když se zajímáš o to daný téma, tak jako smolík a nevíš vůbec že ten člověk vedle tebe sedí“.*

Nezamýšlenými důsledky nastavení organizace je i jednoznačné preferování potřeb firmy a zákazníka. Dochází totiž k tomu, že zaměstnanci jsou přiřazováni na projekt bez ohledu na jejich kompetenční profil, protože se od nich očekává, že se sami zaučí, tedy seženou si informace a zároveň se naučí to, co budou na projektu potřebovat. Ne vždy jsou však zaměstnanci schopni tuto mezeru doplnit sami sebeřízeným učením. Pokud nedochází ze strany firmy k systematickému zaučování či pomoci, např. díky zkušenějším kolegům, pak se může stát, že vzdálenost mezi komfortní zónou a zónou učení je natolik velká, že ji zaměstnanec sám již nemůže zvládnout a tudíž se učení stává neefektivní, demotivující a výsledkem je odstoupení

zaměstnance z projektu, jinými slovy mezi pozicí a dispozicí aktéra vzniká nesoulad a aktér není schopen se v pozici udržet. Zaměstnanci pak hledají různé strategie, jak se zaučit na projektu, a tedy ve své pozici udržet.

R12: „Jako já jsem věděl jak na to víceméně, ale když mi dali potom jako se tam změnil ten projekt technical leader a najednou jsem dostal těžší unitu na zpracování a já jsem nevěděl, jak na to, protože jsem nepochopil, o co tam jde. Jako tu logiku, protože to bylo strašně špatně popsané, a já jsem neměl ty zkušenosti, abych četl mezi řádky. Takže já jsem nechápal, o co se tam jedná, snažil jsem se to nějak pochopit, koncepčně jsem to uchopil trochu špatně a už se to se mnou vezlo. David poprosil, jestli by mi s tím pomohl, a najednou se to posunulo, protože já jsem měl s kým to konzultovat, měl jsem pocit, že mám za kým jít a neměl jsem pocit, že ho otravuju, a pak se to otočilo... jako musel se mi trochu víc věnovat než člověku, který tam je v práci nějakou dobu, měl by už mít nějakou úroveň...jednak utrpělo strašně moje ego, ale dopadlo to dobře. A musím říct, že teda jako viděl jsem...díky tomu vím, byla to cenná zkušenost a jsem schopen teďka analyzovat, když se v něčem plácám, tak si říct o pomoc, jako teď, i to prostředí je přátelštější, protože jsme všichni v jedné lokaci a necítím se tam jako narušitel, protože ten tým už byl zajetý, měli svůj humor, zkušenosti a já jsem nevěděl, jak s tím mám pracovat, neuměl jsem se začlenit mezi ty lidi. Za prvé já jsem byl z jiného prostředí, všichni tam byli z matfyzu, měli zkušenosti a byli v druhé lokaci, za druhé já jsem neměl vůbec žádnou zkušenost s prací online, já jsem byl vždycky v kanclu, tam byla ta interakce, viděl jsi, že ten člověk na něčem dělá, že nemá čas, takhle na těch teamsech ten člověk neví a pak má pocit, že toho člověka otravuje. Párkrát mi to i ti kolegové dali najevo, protože jako toho měli hodně no, a já to chápu, ale pak já jsem měl pocit, že je celou dobu otravuju, když něco potřebuju. Takže tam se sešlo víc věcí no, jak z mé strany, tak z jejich, oni byli seniornější, měli naloženo víc práce a já jsem se v tom plácal a neuměl jsem si říct, hele potřebuju pomoct. Díky tomu už vím, vím, kde jsem já udělal chybu, vím, co jsem měla udělat jinak a i ten, co mě měl zaučovat, ten předchozí technical lídr mi měl dávat těžší a těžší úkoly a nebát se že něco nezvládnou a dedikovat někoho, kdo by mi s tím pomáhal, jako konzultant“.

R13: „Přijdeš, představí tě, dají ti kontaktní partnery a pak třeba měsíc tam chodíš, když máš šanci to přebrat od někoho, tak měsíc chodíš s tím člověkem po těch schůzkách, jako pozorovatel, většinou ti nedávají ještě aktivní roli a snažíš se tak nějak dostat do těch témat. Pak ti to většinou...bud' to je naráz, protože ten člověk musí někam odejít, to se nám taky stalo, takže tady to máš, budeš pokračovat v tomhle a tomhle a adios a pak už je to learning by doing, prostě se ptáš těch svých kolegů anebo pokus omyl anebo jdu za těma kolegama z minulého

*projektu a poprosím je o pomoc, díky tomu že už jsem jako načerpala nějaký kontakty, takže to je tímhle tím způsobem. Rovnou mě do toho koplí, takže takové to základní seznámení, podívej, to je ten výrobek, seznam se s ním, tak to tam nebylo. Ale zase, já si ...oni asi počítají s tím, že já jsem ten inženýr, tak já si to najdu na výkresech a všechno si to...jako očekávala bych předávací balíček nebo základní prezentaci, že tohle to je ten projekt, tohle tam řešíme, tady máš kontaktní partnery a takový destičky, který ti daj. Já jsem si to udělala pro sebe, ale teď když tam máme novou kolegyni, tak ji to posílám, že jako..ted' tam mám zas skvělýho kolegu, ten prošel více projekty jak já a ten už na to má svůj systém, který mu funguje, má excel s několika záložkami, protože ví, na který informace se zaměřit, který bude potřebovat, takže on si na každý projekt udělá takovou encyklopedii, takže jako..kdyby mi někdo jeho encyklopedii někdo dal a já si to pak mohla otevřít, takovou mapu znalostí, tak to by se mi líbilo na těch projektech, ale chápu, že je to náročný vytvářet, když to furt běží a ty lidi se tam střídají. Na tom minulém projektu jsem po 2 měsících odstoupil. Protože tam jsem měl dělat nějakou práci, tam jsem nastoupil a oni nebyli schopni mi ji předat, oni byli tak přetížení, že prostě mi nebyl nikdo schopnej mi ji předat, natož naučit, protože jsem to neměl, takže oni si tam vzali člověka bez zkušeností a neměli na něj čas. Takže jsem tam měsíc prokrastinoval, a když si někdo našel zrovna čas, tak mě dali pak do nějakýho složitýho problému a pak zjistili, že aha, tahle není vůbec..to není pro něj, to nemáme šanci ani to předat, ale já jsem to pak řešila s tím svým německým kolegou, že jako hele, tam to nefunguje, tam nevidím přínos a šlo se dál, takže to byla nepříjemnost, ale řešitelná“.*

Strategie jednání jsou uzpůsobeny také dalším nezamýšleným důsledkům firmy, a to je nesoulad mezi nastavením mateřské a lokální dceřiné společnosti, která musí reagovat na takové situace, s kterými mateřská společnost nepočítá. Zaměstnanci tak hledají různá řešení s cílem nalézt cestu v šedé zóně mezi mateřskou a lokální společností, neboť si uvědomují ekonomická pravidla hry.

R18: *„To se můžeme naší matky zeptat, jestli by nemohla s tou konfigurací něco udělat, ale to je tak vše, co můžeme udělat, nesmíme do toho zasahovat, jinak by nás odpojili a už nemusíme chodit do práce. Takže některé projekty, protože jsme vývojářská firma, tak máme absolutně rozdílné požadavky, přestože sdílíme stejnou síť, takže velice to dře, protože oni řeknou, že u nich všechno funguje - z jejich pohledu ano, oni nemají žádné nároky, ale jsou projekty, které jsou s třetími stranami, kteří se nesmí dostat do naší sítě, my za to máme kontrakt, máme nasmlouvanou práci, potřebujeme dostat peníze, takže my jsme museli něco vymyslet“.*

Další bariérou je komunikace ze strany mateřské společnosti směrem k dceřiné společnosti, která rovněž vede ke strategiím vlastní záchrany, protože neumožňuje kvůli nedostatku informací jiné jednání. Mateřská společnost tak vystupuje mocensky vůči dceřiné lokaci právě tím, že neposkytuje dostatek informací nutných pro každodenní práci zaměstnanců. Právě komunikace společně s rozdělením pravomocí ukazuje silnou symbolickou dominanci v poli a moc mateřské společnosti nad dceřinou společností. Jazyk a moc nad informacemi a znalostmi, stejně tak preferování vlastních zájmů nad zájmy dceřinek rozhoduje o strategiích jednání zaměstnanců v dceřiné společnosti, kteří se musí s důsledky takového nastavení vypořádávat.

R18: „Po 4 letech jsem potkal svého šéfa při auditu z mateřské firmy, tak proč by sem jezdil že, tak jsem mu připomněl, že jsme se neviděli od mého nástupu, a on že já vím. No oni jsou takoví, že mají tu pyramidu a ty máš svého protějška v PEG, kterého může kontaktovat, pak je jeho zástup, moc ne, kterého můžeš zkusit kontaktovat, a nemusí se nic stát jo, ale jako jo stane se, a pak můžeš zkusit kontaktovat někoho nad ním a tam se už nikdy nic nestane. A pak máš toho šéfa, kterého když osloviš, tak se rozhodně nic nestane anebo to pošle na někoho jiného. To jsem tomu šéfovi říkal a on že jojo že o tom ví, že by bylo dobré si jednou za čas udělat meeting, protože my jinak odhadujeme, z různých zdrojů, kdo co udělal, co se změnilo, jaký to má impakt pro nás, co máme udělat, abychom fungovali, a to potřebujeme, protože jinak se to dozvídáme od uživatelů a plaveme v tom, což my nechceme“.

R17: „Někteří odpovídají hnedka a pak jsou tam oddělení, které odpovídají třeba 2 týdny, což když ti tady někdo dýchá za krk, že to potřebuje hned, že nemůže pracovat a ty řekneš, že nejsi schopen to udělat, od toho jsou lidi v Německu, musíme to protlačit přes mail, tak on se na tebe podívá, jakože by tě za to chtěl sníst. Takže v tomhle je to takové no, že my máme těch pravomocí fakt málo na to, jak velcí jsme. Takže to беру jako negativně, že to nemůžeme vyřešit hned, ale musíme to posílat lidem, kteří reagují za dlouho. Například my tady používáme jeden SW, který by to mohl řešit, ale my v tom máme svázané trochu ruce, že tohle přebíráme od německých kolegů, kteří...no ono to prostě nefunguje dobře, a my nemáme volné pole působnosti, abychom si řekli hele tohle nefunguje, budeme používat něco jiného, my se bohužel zodpovídáme jim a i kdybychom měli lepší řešení, tak je to třeba v rozmezí 5 let než bychom ho byli schopni prosadit, že to je jako hrozně kostrbaté, i když by to vyřešilo ten problém hned, tak je těžké to prosadit. Oni mají nějakou vizi a my jako dceřiná společnost, jako malé Česko, je to takové těžké je dostat na to téma no. Když jsme s nimi na tohle konkrétní téma bavili, tak oni jako vnímají, že to není nejlepší řešení, které tady máme, ale než se přejde na další, tak jako 5 - 10 let, což pro nás..jako

*my to potřebujeme vyřešit hned že. Tím, že oni mají tu rozhodovací moc, tak řeší to, co trápí zrovna je a takové ty požadavky od nás, že by bylo lepší něco udělat jinak, to už je druhotné no“.*

### **Mechanismus team lídr – kulturní, sociální a ekonomický kapitál**

Jak bylo z některých předchozích ukázek strategií zaměstnanců patrné, významnou rolí v sociálním poli organizace při volbách strategií, a zejména v tom, jak se zaměstnanci rozvíjejí, a jak využívají vzdělávání v organizaci, mají team lídři. Team lídři totiž fungují jako tzv. Maxwellův démon. Team lídr může navést zaměstnance na akceleraci učení a zejména na rozšíření sociálního kapitálu, protože efektivní a kvalitní učení je hluboce propojeno s nositeli znalostí. Znalosti (a s tím spojený symbolický kapitál) tak fungují jako moc, a když aktér neví, koho se zeptat, tak znalost jakoby neexistovala. Team lídr však může poskytnout síť kontaktů, díky kterým zaměstnanci ví, koho se zeptat. Může tak pomáhat zaměstnancům v získávání citu pro hru, zaměstnanci tak mohou hrát hru dobře, anebo také nepomáhat a zaměstnanec je pak v poli ztracen. Team lídr má v procesu rozvoje a vzdělávání ve vztahu k získávání kulturního a sociálního kapitálu tedy významnou roli. Jeho postoj k formálnímu vzdělávání, k plánování cílů a zejména k analýze vzdělávacích potřeb totiž rozhoduje o tom, jaké má zaměstnanec možnosti ve vzdělávání a jak je motivován k rozvoji a vzdělávání. Jiné možnosti má zaměstnanec, jehož lídr má pozitivní postoj vůči formálnímu vzdělávání, podporuje své zaměstnance ve stanovování rozvojových cílů v rámci individuální kariérní dráhy, které motivují k absolvování formálních kurzů a využívání takto nabytých znalostí v praxi.

*R20: „ve finále je to o tom, že TL se ptá na můj názor, že to není, hele budeš dělat tohle, a já bych řekl třeba ne, ale je to o tom, že mluvím dost já a na základě toho něco snažíme se vymyslet, není to direktivní, je to dost o spolupráci, aby to sedělo mně. Podle mě, TL, který se o ty lidi nestará, není dobrý TL. TL, který si to odškrtně tím, že si jednou za rok s těmi lidmi sedne, a to je jako celé, tak to je k ničemu, nebo podle mě neplní tu roli. To jak to dělá Max, je jako správně, jednak máme ty pravidelný meetingy, a to že se průběžně zajímá o to, kudy jdeš, na jaké projekty jdeš, jestli tu svou znalost rozvíjíš, tak tak by to mělo bejt a tu roli má velikou. Myslím si, že jsou lidi, kteří by byli schopni se sebevzdělávat sami a nepotřebují toho TL jako guida, ale upřímně těch jako není tolik. Když děláš ve firmě, která je plnej techniků, SW vývojářů, což jsou spíš introverti, tak jako to není, že by se do něčeho úplně hrnuli sami, že potřebují trošku vést no. Takže si myslím, že má velkou roli“.*

Oproti tomu jsou team lídři, kteří analýzu vzdělávacích potřeb a plánování cílů berou jako téměř nutné zlo, požadují po zaměstnancích školení bez reálného zhodnocení využití takového školení v praxi a nenastavují individuální kariérový plán, ani nijak nepodporují zaměstnance ve výběru technických či soft skillových školení.

R19: „akorát že v zrovna mém případě je to takové že můj manažer moc neví, kam mě směřovat a moc jako v tomhleto není aktivní, takže jsem to víceméně já, kdo navrhuje nějaké cíle toho vzdělávání...jako že by si se mnou sedl (TL) a řekl hele, ty tady říkáš samé jako srandičky a snažíš se jako, což je hezký, snažíš se tý firmě dát dobrovolně něco dalšího, ale vlastně jako ty projekty nestíháš a máš tady zpoždění v tomhle a tomhle, tak u mě takový feedback jako nikdy nebyl a já když se zeptám, jaký je feedback z těch projektů na mě, tak mi řekne TL, to jsem se musel smát, no jako tak furt si tě objednávej, tak asi dobrý, tak to je jako fakt...já bych chtěl jako slyšet, možná to někdo nemá rád, ale já jako v té práci určitě rád slyším, hele, tohleto jsou tvoje silný stránky, to jsou tvoje slabý stránky, zkus na tom pracovat, tímhle tím způsobem, ...,to mi chybí, takže jsem pak odkázán sám na sebe a člověk se nikdy sám nevidí asi úplně konstruktivně no“.

V důsledku ekonomických pravidel pole je nezamýšleným důsledkem nastavení organizace omezená kapacita team lídrů pro vykonávání činností vedení zaměstnanců. Jsou totiž utilizováni na projektech stejně jako zaměstnanci, což vede k tomu, že kvůli nedostatku času se vedení zaměstnanců nevěnují. Proto i team lídr může očekávat od zaměstnance sebeřízené učení a plánování kariérní cesty. Tímto se opět ukazuje ekonomická logika pole, jak již bylo zmíněno výše.

R13: „TL ví, co jako zhruba děláme, ale on je přetížený sám administrativně svojí prací, protože je oběma nohama v nějakým projektu a nemá úplně čas nás vést tak jak by měl a někam nás jako posouvat, to jako není na něj jako kritika, já si myslím, že kdyby měl ty možnosti, tak to půjde dělat, ale je prostě přetížený tímhle tím, tak to je takový těžký. Jako my všichni vidíme, že je přetížený, ale to už není jako v naší..on nám nabízí..jako není aktivní, není proaktivní, ale zas kdybych za ním přišel a řekla mu, já se chci školit tam a tam, tak že s tím nebude mít problém, ale není to tak, že by nad námi bděl a sledoval, hele ten je dobrý v tomhle, tak pojd'me ho formovat nebo ten je dobrý tady v tom, takže tu proaktivní roli tady necítím, nevím, jestli by to mělo bejt nebo nemělo, ale to já očekávám od toho vedoucího, že někam vede, takže by měl v tom týmu si někam vést, možná to dělá, ale my o tom nevíme, nedokážu říct, můj pocit je, že nám spíš spravuje docházku a je to taková admin činnost. My jsme měli dřív nastavený nějaký schůzky pravidelný, kde se ptal jako co se děje u nás v projektech, ale od toho se upustilo,



*protože tím jeho přetížením, naším přetížením se ta schůzka jako 3x přeložila a všichni byli akorát tak frustrovaní, takže jako proč si to děláme, když se to pořád překládá. U toho pohovoru to on se zajímá, když už tady sedíme, tak se ptá, jestli chceme zkusit něco jiného, kam bychom se chtěli formovat, ale očekává, že ten člověk si to jako sám nějak formuje nebo směřuje“.*

Kromě toho, utilizace a přetížení team lídrů může vést i ke snaze vést zaměstnance svého týmu tím směrem, který by mohl team lídrovi ulehčit, což je pro něj strategií přežití. To se ale neseťkává s pochopením zaměstnanců.

R13: *„Když mi teď dával zpětnou vazbu jako já bych tě viděl, tak to jsem..to by pro mě bylo to mentorování, ale já jsem se tam cítil být manipulovaný, protože to podal tak, že jemu osobně by se hodilo a to mu řeknu, jdi do háje, já nebudu dělat to, co tobě osobně by se hodilo, to je jako špatně prodané, možná by to dokázal podat líp, ale teď se mu to nepovedlo“.*

Pokud je postoj team lídra proaktivní, může urychlit získávání kulturního a sociálního kapitálu zaměstnance.

R15: *„Co se týče toho vzdělávání v tom rozhovoru na cíle, tak měl jsem přijít s nápady, co by se mi hodilo a on pak přispěl, že když jsem nevěděl přesně, co to může být za kurz, že jsem popsal co to je za situaci, tak on poradil, že takový kurz s takovým typem by mohl pomoci. Tak on jako konkretizoval to, co já jsem měl jako nápad. Ale nevěděl jsem, co přesně bych si mohl vzít. Já bych neřekl, že mi přímo nějak ...nepřijde s tím, že řekne, musíš jít na tenhle kurz, abys to udělala a uměl. S tím, že je TL a měl by mít přehled, co kdo umí, tak kdybych já něco nevěděl a on by to mohl vědět, tak se ho zeptám a on může odkázat na někoho, on umí i nějaké věci, co já neumím, tak on může sloužit jako mentor třeba. On nemá až tak velký vliv v průběhu roku, spíš že se na něho můžu obrátit, když nevím, že mě nasměruje na něco nového, co jsem nevěděl nebo na toho kolegu, co to umí“.*

Podobnou roli jako team lídr může mít také projektový lídr, který může umožnit zaměstnanci se rozvíjet více v závislosti na možnostech daného projektu. Pokud to projektové nastavení umožňuje, zaměstnanec si může projít různými pracovními rolemi a nasbírat tak zkušenosti, čímž se rozvíjí rychleji. Pokud to nastavení projektu neumožňuje, projektový lídr společně s team lídrem můžou zaměstnanci umožnit dílčí utilizaci na různých projektech, např. 50% na rigidním projektu, a 50% na projektu, který vyžaduje více kreativního myšlení a umožňuje zaměstnanci růst.

R20: „Většinou to probíhalo jako tak, že jsem skočil do vody a plaval, ale tam to vlastně podle mě jako možná ještě o fous víc záleží na tom, jak je vedený ten projekt a jestli ten člověk, který ti zadává práci na projektu, tě zaškatulkuje do jedné role, kterou si tam budeš pytlíkovat anebo tě nechá si šáhnout postupně od dalších věcí, což je vždycky lepší pro to vzdělávání. Takže třeba myslím si, že jako projekty, kde to je dynamické, tam ses naučila hrozně rychle, já jsem třeba dělal v Matlabu, věděl jsem to svoje, a během měsíce mě hodili na C++ no tak jo, tak dobře, tak to na mě hrňte, tak to na mě začali hrnout, něco šlo, něco ne, ale tak jsem se to jako naučil. Pak zase už jsem měl znalosti v C++ tak jsem naopak začal v Pythonu. Hele nechtěl by sis něco zkusit, jo jako proč ne, v Pythonu jsem doma něco dělal, tak pak jsem to ještě rozšířil, že jsem zkusil vést další 2-3 lidi, kteří mi s tím pomohli. A tohle to je podle mě ten správný postup, kde si postupně zkoušíš jako vyzobávat ty věci a zkoušíš je. Ale pak jsou i jiné projekty typu že máš klapky a jedeš, tady máš svůj modýlek, ten si budeš nějak jako dělat a tady máš návod, jak to máš nahrát kam a to je celé. Takže to jako záleží o tom, jaká je atmosféra na projektu, jestli to je rigidně řízený nebo ne. Mně to přijde škoda, ale rozumím tomu, že to občas prostě nejde, je to taková jako firemní politika, hold máš zákazníka, ten to chce takhle, takže nemůžeš nic dělat. Myslím si, že těm lidem dost prospívá a doufám, že to prospěje i mně, že bych měl být 50% na tom a 50% dostanu něco, kde bych mohl být víc kreativní, jenomže v těch případech není špatně, když člověk dělá na víc projektech, zase máš možnost nasávat informace a vzdělávat se ve 2 různých oborech“.

Zaměstnanci, kteří nejsou v talentovém programu, uvádějí potřebu se rozvíjet navíc nad rámec toho, co potřebují, tedy kumulovat kulturní kapitál nad rámec každodenních pracovních potřeb, tak aby ve firmě byli ze svého úhlu pohledu úspěšní. Velmi často k tomu používají emancipační diskurz, který jim pomáhá se „odtrhnout“ od každodenních záležitostí. Rozvoj v podobě vymýšlení inovací potřebuje čas a prostor, což část z aktérů také tuší, a ví, že takový rozvoj musí probíhat nad rámec každodenní pracovní agendy, která má přesná (a často svazující) pravidla. Zaměstnanci tak hledají možnosti, jak se posunout dál v poli s pomocí programu rozvoje a vzdělávání. V tom vnímají právě nevyužitou možnost v HRD programu organizace, čímž se odhaluje paradox, proč i expanzivní kultura z hlediska informálního učení nemusí být pozitivně hodnocena, protože je v tomto případě součástí firemní kultury orientované na výkon.

#### **6.2.4. Shrnutí**

Mimo deklarované pojetí programu rozvoje a vzdělávání zaměstnanců, který v organizaci probíhá v podobě informálního sebeřízeného učení a sdílením znalostí v rámci

komunit praxe mezi kolegy, a také formálním vzděláváním, se podařilo odhalit také skryté pojetí programu v organizaci, a to díky tichým aktérům v situaci a díky strategiím jednání, které zaměstnanci volí.

V HRD programu je cílem zejména kumulace a konverze kulturního a sociálního kapitálu v ekonomický kapitál. Aktéři mají potřebnou výbavu (kulturní kapitál ve formě vtělené a institucionalizované), případně mají zkušenost s různými projekty (jsou seniorní a jsou tak nositeli vtěleného kulturního kapitálu, resp. vědí, co a jak), anebo mohou také disponovat sociálním kapitálem, tedy mají kontakty, anebo mají symbolický kapitál, tedy dobrou pověst, což znamená, že si ostatní zaměstnanci mohou myslet, že disponují potřebným kapitálem (že něco umí), byť ve skutečnosti nemusí být experty. Konverze v ekonomický kapitál probíhá v několika formách – ve formě zvýšení mzdy, získání odměny, postupu z juniorních pozic na seniornější, když jsou lidé úspěšní a hrají podle pravidel, nebo ve formě zisku zdrojů pro tým a pro projekt. To je podporováno také managementem, protože se takto vytváří kompetitivní kultura, díky které organizace existuje. Opět se ukazuje, že logika pole je silně ekonomická, tedy aktéři v organizaci mají generovat zisk, čímž se odhaluje neoliberalistická perspektiva.

Vzdělávání v organizaci má obecně zajišťovat takový kapitál, aby mohli zaměstnanci v organizaci jednat přežít, jednak aby mohli být úspěšní. Jak juniorní zaměstnanci, tak seniorní velmi rychle porozuměli pravidlům pole, tedy pokud chtějí přežít, a být úspěšní při práci na projektech, musí si osvojit potřebné know-how, protože neexistuje žádný formalizovaný systém, který by toto vědění předával. Přesto toto získávání znalostí a dovedností funguje velmi rychle, protože firma umožňuje neformální sdílení znalostí. Výhodou organizace je totiž existence expanzivní kultury učení, která je součástí osvojování si dovedností a znalostí pro náplň práce jako takové. Tím, že jsou aktéři „*vhazeni do vody*“, jak je uvedeno v deklarovaném záměru programu, přizpůsobují se pravidlům pole, tedy přijímají pravidla hry a musí se naučit hru hrát. Musejí se učit a získávat kontakty, aby v poli tzv. *přežili*. Přežít znamená zvládat každodenní úlohy a potřeby řešení problémů na projektech. Zaměstnanci, kteří mají cit pro hru, jsou schopni si získat potřebné zdroje, např. ve formě znalostí jiných kolegů nebo samostudiem problematiky, případně získáním sociálního kapitálu.

Platí, že aktéři si přitom můžou, ale nemusí tuto hru uvědomovat. Aktéři mohou pravidla hry tušit, někteří si je mohou reflexivně uvědomovat, ale obecně se o těchto pravidlech hry nemluví. Právě z toho důvodu, aby se tento ekonomický princip držel v tichosti v přítomnosti pole, existuje program rozvoje a vzdělávání, který má za cíl rozvíjet zaměstnance a naplňovat jak potřeby organizace, tak jednotlivců, čímž se vytváří v organizaci *illusio*. Zaměstnanci, kteří

si částečně uvědomují pravidla hry pole, v němž se pohybují, odkazují na bariéry organizace, které znemožňují jakékoliv jiné vzdělávání a učení než to, které je spojeno s potřebami firmy a projektu. Tyto bariéry pak zamezují kumulaci a konverzi potřebných kapitolů. Zaměstnanci jsou totiž maximální kapacitou využíváni na projektech, což znamená, že organizace nevyhrazuje systematicky čas a kapacitu pro vzdělávání. Rozvoj zaměstnanců se tak v rámci utilizace většinou týká akutních řešení problémů na projektech. Pokud nemají možnost se rozvíjet i pro své vlastní potřeby s ohledem na požadovanou kariérní dráhu, pak nastávají v organizaci situace, že seniorní zaměstnanci, a tedy i nositelé znalostí, odcházejí, přičemž firma nabírá hodně juniorních zaměstnanců.

Expanzivní kultura učení není tedy v organizaci dokonalá, na což poukazují bariéry v rozvoji a vzdělávání, které souvisí zejména se strukturálním nastavením organizace a s tím souvisejícími nezamýšlenými důsledky takového nastavení. Zaměstnanci kvůli nedostatečné kapacitě formální kurzy nevyužívají pro svou vlastní potřebu a zároveň nevznikají ani systematizované možnosti sdílení znalostí mezi zaměstnanci v rámci informálního učení, např. v podobě expertních skupin, které by mohly být organizovány s podporou HR. V organizaci tedy chybí řízené síťování ve formě kumulace sociálního kapitálu, což právě nabízí talentový program. S tím se zaměstnanci vyrovnávají různými strategiemi jednání, např. se snaží získat znalosti a zkušenosti seniorních zaměstnanců, anebo kontakty na jiné zaměstnance díky seniorním zaměstnancům, které následně konvertují ve svůj vlastní zisk, např. v pracovní výkon, který je opět pozitivně ohodnocen, což vede k získání odměny a vyšší mzdy. Právě takové taktiky nahrazují vyhrazený čas formálnímu vzdělávání, které zaměstnanci nemusí být kvůli omezené kapacitě umožněno.

Strategie jednání jsou uzpůsobeny také dalším nezamýšleným důsledkům firmy, a to je nesoulad mezi nastavením mateřské a lokální dceřiné společnosti, která musí reagovat na takové situace, s kterými mateřská společnost nepočítá. HRD program odhalil symbolickou dominanci a moc mateřské firmy nad lokální pobočkou, zejména v nedostatečné komunikaci důležitých informací, případně nerespektování lokálně se objevujících situací a nutnosti jejich centrálně řízeného řešení. To pak na lokální úrovni vede zaměstnance k volbě různých strategií, které jdou proti nařízení mateřské společnosti, ale jsou nutností z důvodu projektového nastavení organizace, jehož cílem je generování zisku.

Jak bylo z některých předchozích ukázek strategií zaměstnanců patrné, významnou rolí v sociálním poli organizace při volbách strategií, a zejména v tom, jak se zaměstnanci rozvíjejí, a jak využívají vzdělávání v organizaci, mají team lídři (případně projektoví lídři). Team lídři

(a projektoví lídři) totiž fungují jako tzv. Maxwellův démon. Team lídr může navést zaměstnance na akceleraci učení a zejména na rozšíření sociálního kapitálu, protože efektivní a kvalitní učení je hluboce propojeno s nositeli znalostí. Znalosti tak fungují jako moc, a když aktér neví, koho se zeptat, tak znalost jakoby neexistovala. Team lídr však může poskytnout síť kontaktů, díky kterým zaměstnanci ví, koho se zeptat. Může tak pomáhat zaměstnancům v získávání citu pro hru, zaměstnanci tak mohou hrát hru dobře, anebo také nepomáhat a zaměstnanec je pak v poli ztracen. Team lídr má v procesu rozvoje a vzdělávání ve vztahu k získávání kulturního a sociálního kapitálu tedy významnou roli. Jeho postoj k formálnímu vzdělávání, k plánování cílů a zejména k analýze vzdělávacích potřeb totiž rozhoduje o tom, jaké má zaměstnanec možnosti ve vzdělávání a jak je motivován k rozvoji a vzdělávání.

Zisk symbolického kapitálu však HRD program nepřináší. Stejně tak je to s řízenou kumulací sociálního kapitálu. Právě talentový program umožňuje snadnější kumulaci sociálního a zisk symbolického kapitálu oproti HRD programu a zároveň umožňuje cestu k odlišným strategiím jednání než u aktérů v HRD programu. Strategie jednání se totiž liší od zdrojů, které talenti získávají, tj. kapitály, které jim umožňují participovat na chodu firmy (díky symbolickému kapitálu) a svými strategiemi zasahovat do pravidel pole, tak aby dosáhli zisku buď pro sebe, nebo pro tým (díky symbolické moci). I v HRD programu ale platí, že nadřizený pracovník společně navíc s projektovým lídrem fungují jako klíčový prvek v rozvoji kapitálů, neboť slouží jako Maxwellův démon.

Díky hlubšímu porozumění HRD programu je možné zcela porozumět logice zkoumaného pole (jaká pravidla a zdroje v poli platí) a illusiu, které v poli působí. Ukazuje se, že kromě formálního vzdělávání působí v organizaci expanzivní kultura učení, která vyplývá právě z logiky pole – zaměstnanci se rozvíjet musí, aby byli v poli úspěšní a generovali zisk. Jelikož je však kultura firmy velmi kompetitivní a na výkon orientovaná, nemusí vždy platit, že zaměstnanci hodnotí takovou kulturu jako pozitivní. Jedná se především o reakci na vysokou utilizaci zaměstnanců a tlak na produkci znalostí pro potřeby organizace. Zaměstnanci, kteří nejsou v talentovém programu, uvádějí potřebu se rozvíjet navíc nad rámec toho, co potřebují, tedy kumulovat kulturní kapitál nad rámec každodenních pracovních potřeb, tak aby ve firmě byli ze svého úhlu pohledu úspěšní. Velmi často k tomu používají emancipační diskurz, který jim pomáhá se „odtrhnout“ od každodenních záležitostí. Rozvoj v podobě vymyšlení inovací potřebuje čas a prostor, což část z aktérů také tuší, a ví, že takový rozvoj musí probíhat nad rámec každodenní pracovní agendy, která má přesná (a často svazující) pravidla. V tom vnímají právě nevyužitou možnost HRD programu organizace, čímž se odhaluje paradox, proč i

expanzivní kultura z hlediska informálního učení nemusí být pozitivně hodnocena, protože je v tomto případě součástí firemní kultury orientované na výkon.

Analýza HRD programu také ukázala, že klíčovými zdroji aktérů v tomto poli jsou kulturní a sociální kapitál pro generování vědění a kontaktů, které pomáhají aktérům zvládat každodenní situace v poli, a být úspěšní. Tím se také utváří síť nositelů znalostí (vtěleného i institucionálního kulturního kapitálu), kteří mohou z organizace odejít, pokud nejsou rozvíjeni v souladu s jejich potřebami a pokud dlouhodobě nezískávají symbolický kapitál ve formě uznání. Ekonomizující logika pole tak není uzpůsobená na udržování seniorních zaměstnanců. To vysvětluje existenci také talentového programu, který má z juniorních zaměstnanců rychleji utvářet zkušenější zaměstnance a tyto zaměstnance si udržet. Strategie rozvoje a vzdělávání organizace je tedy o poskytnutí lepší sítě vztahů a lepších možností a potenciálu se stát seniorními pracovníky.

## 7. Odpovědi na výzkumné otázky

Díky analytickým příběhům, které vzešly ze situační analýzy, je možné odpovědět na stanovené výzkumné otázky. Právě díky zkoumání HRD programu bylo možné lépe porozumět tomu, na jakých základech stojí talentový program a jaký je jeho význam na základě interpretací samotných zaměstnanců.

### VVO1: Jakou roli mají (bourdieuovské) kapitály v talentovém programu?

Kapitály v bourdieuovském pojetí mají významnou roli zejména ve smyslu zdrojů, které rozhodují o pozici aktéra v sociálním poli organizace, a tím pádem mají vliv společně s profesním habitusem na strategie jednání, které talentovaní pro udržení své nabyté pozice volí.

Situační analýzou talentového programu bylo odhaleno, že talentový program umožňuje snadnější kumulaci zejména *sociálního* a zisk *symbolického* kapitálu oproti HRD programu. Mimo jiné také urychluje kumulaci *vtěleného a institucionalizovaného kulturního kapitálu* ve formě vědění, které umožňuje symbolickou dominanci nad těmi aktéry, kteří nedisponují takovým množstvím kulturního kapitálu, což opravňuje talentované vykonávat náročnější úkoly a volit takové strategie jednání, které jim pomáhají udržovat svou pozici a tedy potvrzovat získané symbolické uznání. Symbolickou moc je možné získat také prostřednictvím *lingvistického kapitálu* ve formě znalosti německého jazyka (jakožto *součást institucionalizované složky kulturního kapitálu*) který umožňuje otevření dveří do světa komunikace s německými kolegy, což může přinášet do české lokace nové projekty. Lingvistický kapitál je tedy také jedním z důležitých zdrojů, které je nutné mít pro lepší strategickou pozici v poli, a díky tomu umožňuje výhodnější strategie jednání aktérů, kteří takovým kapitálem nedisponují, a proto nemohou být ani uznáni. Zde se ukazuje, jak je kulturní kapitál nástrojem symbolické dominance nad těmi, kteří disponují pouze lidským kapitálem nebo nižší mírou kulturního kapitálu. Zaměstnanec, který nově vstoupí do tohoto pole, nemůže znát všechna psaná i nepsaná pravidla pole, a proto se nachází na hierarchicky nižší strategické pozici v poli. Používáním navíc tento kapitál roste a stává se důležitějším (což je zřejmé u seniorních zaměstnanců), je omezen na nositele a je těžko přenositelný.

Díky tomu dochází také k zesilování tzv. citu pro hru prostřednictvím profesního habituu, který v tomto případě slouží jako praktický smysl jednání v dané situaci, resp. umění předvídat další vývoj hry. Úspěšnější je pak ten jedinec, který porozumí dané situaci a jako hráč je schopen předvídat další kroky, což mu umožňuje strategickou výhodu oproti ostatním. Čím víc se lidé učí pravidla pole, tím víc podle nich hrají, a tím víc jsou do hry ponořeni. Vtělený kapitál

je zároveň těžko přenositelný, proto získávání této složky kulturního kapitálu znamená pro aktéry výhodu. Výsledek takového mechanismu vede k tomu, co zamýšlí v ekonomizující perspektivě organizace – udržení zaměstnanců. Čím víc jsou lidé do hry vtaženi, tím spíš nebudou uvažovat o odchodu z organizace. Záměrem takového principu talentového programu je jednak na straně organizace udržet tyto zaměstnance v organizaci, jednak využít inovativní nápady pro rozvoj organizace, čímž se vůči zaměstnancům uplatňuje *illusio* logiky pole, které si nemusí uvědomovat.

Sociální kapitál zároveň zastává funkci Maxwellova démona, tedy urychlovače rozvoje talentovaných oproti zaměstnancům, kteří nebyli součástí talentového programu. Talentový program je tak jiný na rozdíl od informálního učení v tom, že přináší a nerozvíjí to, co tvrdí primárně – a sice rozvoj lidského kapitálu, ale ve skutečnosti systematizuje právě zisk a rozvoj sociálního kapitálu prostřednictvím formalizací do řízených setkávání talentů. Význam sociálního kapitálu bylo možné odhalit právě díky analýze také HRD programu, kde systematické řízení možností jeho zisku chybí. Součástí sociálního kapitálu je také kontakt s nadřízeným (team lídrem, projektovým lídrem), který má významnou roli v poskytování sítě kontaktů. Pokud má talent více hodnotných kontaktů (včetně nadřízených), tím spíše může kumulovat také kulturní kapitál, a tím spíše také symbolický kapitál.

Prostřednictvím nálepky talent, kterou aktér obdrží (na základě ocenění dosažených zdrojů), získává zároveň uznání, tedy symbolický kapitál. Zaměstnanci, kteří jsou v organizaci chápáni jako talentovaní jsou de facto symbolicky rozpoznáni jako talentovaní. Jedinci usilují o to, aby byli ve svém profesním životě někým rozpoznáni ve smyslu distinkce od ostatních zaměstnanců a i zde platí, že zaměstnanci jsou v organizaci motivováni uznáním jejich vlastní autonomie a možností participovat na chodu pole. Obdržení nálepky talent tuto možnost přináší, protože dochází ke změně strategické pozice v sociálním poli, čímž dochází k úpravě profesního habitusu a tím vzniká možnost objektivní strukturu nikoliv pouze reprodukovat, ale také produkovat. Zisk symbolického kapitálu je tedy motivem aktérů v poli. Podobně jako Bourdieu píše o symbolické racionalitě, lze nahlížet také jednání talentovaných jako symbolicky racionální, protože kromě toho, že jim účast v talentovém programu může přinést další rozvoj různých forem kapitálů, tak jde také o to, zda jsou rozpoznáni jako „*ti dobří*“, což pro ně samotné může mít větší hodnotu, protože mohou být motivováni např. uznáním druhých. Získání symbolického kapitálu v podobě uznání, ocenění a viditelnosti je však nejen záměrem organizátorů talentového programu, ale v podobě viditelnosti také jedním z nepsaných kritérií výběru talentů.



V talentovém programu navíc dochází k tranzici kulturního kapitálu, společně se sociálním kapitálem a také se symbolickým kapitálem prostřednictvím strategií jednání v ekonomický kapitál (odměny, vyšší mzda, lepší projekty, apod.). Co se týče ekonomického kapitálu, ten je přítomen v obou vzdělávacích programech, protože existuje jedna logika pole a jedno *illusio* – ekonomická logika pole s cílem vydělávat peníze a tvořit zisk (v různých podobách), neboť jak organizace, tak její aktéři, chtějí být ve zkoumaném poli úspěšní. Zisk ekonomického kapitálu však není hlavním motivem jednání aktérů, jak by předpokládaly ekonomicky orientované teorie.

V tomto smyslu by pak organizační pole bylo sestrojeno podle množství kulturního a sociálního kapitálu, což jsou druhy kapitálů, které posilují pozici aktéra v poli a zároveň jsou uznáníhodné.

## **VVO2: Jaké strategie jednání aktéři volí ve vzdělávacích a rozvojových programech organizace?**

Strategie jednání jsou jak částečně neuvědomované, protože jsou vedeny habitusem, který je v souladu s pravidly pole a jeví se tak jako naprosto samozřejmé tahy ve hře, o kterých aktéři v poli nepřemýšlí, když tak jednají. Ale jsou také uvědomované, v případě, kdy aktér není ponořen do hry, je tedy spíše nezaujatý až lhostejný a tím pádem nechápe, jaká hra se to vlastně hraje, o co tedy v talentovém programu jde. Takový aktér pak dokáže jednat až s vědomým kalkulem toho, co může z programu získat pro sebe, i když ví, že organizaci třeba brzo opustí.

Strategie jednání vedou aktéry k reprodukci kapitálu, který vlastní a tím pádem udržení stávající hierarchie v poli, resp. vlastní pozice v poli. V obou programech je strategií zaměstnanců právě konverze kapitálů v zisk různé podoby. V HRD programu dochází ke kumulaci a konverzi kulturního a sociálního kapitálu v ekonomický kapitál. Konverze v ekonomický kapitál probíhá v několika formách – ve formě zvýšení mzdy, získání odměny, postupu z juniorních pozic na seniornější, když jsou lidé úspěšní a hrají podle pravidel, nebo ve formě zisku zdrojů pro tým a pro projekt. To je podporováno také managementem, protože se takto vytváří kompetitivní kultura, díky které organizace existuje. V talentovém programu je však na prvním místě získávání symbolického a sociálního kapitálu oproti HRD programu. Talentový program tak utváří lepší možnost ve vztahu zejména k sociálnímu a symbolickému kapitálu (a v návaznosti na to také kulturnímu kapitálu) a umožňuje vybraným zaměstnancům

participovat na chodu organizace, což je exkluzivním obsahem vůči HRD programu, stejně tak umožňuje řízené kumulování sociálního kapitálu a jeho konverzi v kapitál kulturní.

Obecně však v poli platí, že jak juniorní, tak seniorní zaměstnanci velmi rychle porozuměli pravidlům pole, což znamená, že pokud chtějí přežít, a být úspěšní při práci na projektech, musí si osvojit potřebné know-how (vtělený kulturní kapitál), protože neexistuje žádný formalizovaný systém, který by toto vědění předával. Přesto toto získávání znalostí a dovedností funguje velmi rychle, protože firma umožňuje neformální sdílení znalostí. Výhodou organizace je totiž existence expanzivní kultury učení, která je součástí osvojování si dovedností a znalostí pro náplň práce jako takové. Tím, že jsou aktéři „*vhozeni do vody*“, jak je uvedeno v deklarovaném záměru programu, přizpůsobují se pravidlům pole, tedy přijímají pravidla hry a musí se naučit hru hrát. Musejí se učit a získávat kontakty, aby v poli tzv. přežili. Přežít znamená zvládat každodenní úlohy a potřeby řešení problémů na projektech. Zaměstnanci, kteří mají cit pro hru, jsou schopni si získat potřebné zdroje, např. ve formě znalostí jiných kolegů nebo samostudiem problematiky, případně získáním sociálního kapitálu. Na druhou stranu, zaměstnanci, kteří nejsou v talentovém programu, velmi často využívají *emancipační diskurz*, který jim pomáhá se „*odtrhnout*“ od každodenních záležitostí pro to, aby mohli kumulovat svůj kulturní kapitál. Rozvoj v podobě vymýšlení inovací potřebuje čas a prostor, což část z aktérů také tuší, a ví, že takový rozvoj musí probíhat nad rámec každodenní pracovní agendy, která má přesná (a často svazující) pravidla. Zaměstnanci tak hledají možnosti, jak se posunout dál v poli s pomocí programu rozvoje a vzdělávání. V tom vnímají právě nevyužitou možnost HRD programu organizace, čímž se odhaluje paradox, proč i expanzivní kultura z hlediska informálního učení nemusí být pozitivně hodnocena, protože je v tomto případě součástí firemní kultury orientované na výkon.

Talentový program aktérům umožňuje právě urychlení v kumulaci a možnostech konverze těchto kapitálů. Talenti mohou totiž využít vyšší finanční rozpočet na formální vzdělávání a různá setkávání, mají možnost autonomie a participace na chodu organizace včetně rozvoje silných stránek a řízené kumulaci sociálního kapitálu oproti HRD programu, který se zaměřuje na rozvoj nedostatků a slabých stránek jedinců. Talentovaní tak díky konverzi a kumulaci kapitálů získávají lepší strategickou pozici v poli pro své záměry, a tyto záměry se týkají toho, jak zlepšit svou práci, tzn. jak využít to, co aktér získal pro zlepšení podmínek organizace (resp. změnu pravidel pole) pro získání výhod a uznání za to, co umí a jak umí vyřešit přicházející problémy. Kromě toho, talentovaní neuvažují nad využitím získaných kapitálů pouze pro sebe, ale mohou uvažovat o využití také pro svůj tým. Směňují kumulované kapitály

také s ostatními, čímž opět volí strategii udržení výhodnější pozice, např. pro získání lepších projektů či navázání spolupráce s významnými partnery v zahraničí (což přináší peníze celému týmu), stejně tak získání důležitých kontaktů pro řešení případných problémů, čímž talentovaný pracovník získává uznání také v týmu. Zisk, který si talenti z programu odnáší (v různých formách), s sebou však přináší svou cenu, a to je nutnost symbolického „shazování“ nálepky a obecně vypořádávání se s nálepkou na dvou úrovních – individuální úrovni v psychice lidí, a na týmové/kolektivní úrovni směrem ke kolegům, to vše v závislosti na sociálním okolí (kolegové, nadřízený), habitusu aktéra (osobnost a sladění profesního habitusu s pravidly pole) a obsahu programu (exkluzivita). Objevuje se tedy *paradoxní jev* – aktéři symbolicky shazují nálepkou (ve smyslu viditelného a okázalého symbolického uznání) pro to, aby si původní symbolický kapitál v kolektivu udrželi. Strategie symbolického „shazování“ nálepky tak vlastně vede k udržení symbolického kapitálu, který měli tito zaměstnanci v týmu již před obdržetím nálepky talent.

Talentový program tak funguje forma mocenského výtahu, což se dá také považovat za strategii organizace. Díky symbolické dominanci získané prostřednictvím symbolického kapitálu (nálepka talent) otevírá talentový program talentům jiné možnosti konverzí a kumulací kapitálů, což tvoří základ pro strategie jednání udržující pozice aktérů včetně reprodukce jejich kapitálu v sociálním poli, právě proto, že jsou v poli chápány jako zdroje úspěchu a symbolické dominance. Díky možnosti kumulace a konverze (a směny) získaných kapitálů, které jsou v logice pole pro úspěšnost aktérů důležité, se skupina talentů v poli vzdaluje zaměstnancům mimo talentový program. Tím vzniká homogenní skupina talentů, která tentokrát má dispozice vnímat odlišnost mezi jejich pozicí a pozicí druhých a také v sociálním poli mezi skupinou talentů a skupinou zaměstnanců mimo talentový program vzniká distinkce. Tím, že se talenti učí, jak nejlépe zvládat logiku pole, tedy jak nejlépe hrát podle pravidel sociálního pole, získávají také symbolickou moc. Talentovaní se tak stávají ještě talentovanějšími, pokud osobnost talentovaného není natolik reflexivní, že si uvědomuje svou pozici vůči organizaci, stejně tak skrytý záměr talentového programu. Posilování profesního habitusu včetně strategií jednání orientovaných na zisk kulturního a sociálního kapitálu je považováno za úspěšné, protože nakonec generuje zisk, a to jak organizaci, tak jedincům ve formě symbolického uznání a moci a ve formě ekonomického kapitálu, např. zvýšení mezd, získání odměn, lepších projektů pro sebe i pro tým. Tím se potvrzuje ekonomická logika pole, protože očekávaným výsledkem této aktivity firmy vůči zaměstnancům je udržení těchto zaměstnanců a vydělávání dalších peněz díky inovacím, které zaměstnanci firmě přinesou.

Strategie jednání obou vzdělávacích programů odhalily ekonomickou logiku praxe sociálního pole tím, že jsou objektivně přizpůsobeny situaci. Struktura zkoumaného pole je tvořena pravidly a zdroji, což jsou již zmíněné kapitály, o které aktéři v tomto poli soutěží: kulturní, sociální a symbolický. Právě tyto tendence jsou vnucovány všem aktérům, kteří do pole vstupují. Socializace a enkulturace pravidel pole se děje od počátku vstoupení jedinců do tohoto pole. Výběr talentů tak probíhá arbitrárně, je odvozen ze znalosti kultury firmy. Cílem předávání kulturní arbitráže, a s tím také symbolického násilí uplatňovaného ze strany organizace a její dominantní skupiny na talenty, je sladění subjektivních reprezentací a objektivních struktur organizace, jinými slovy sladění profesního habitusu zaměstnanců s logikou pole, která je ekonomizující. To je zase strategií organizace. Cílem je utvořit v organizaci *illusio*, které se projevuje v praktickém smyslu jednání aktérů, tj. v jejich citu pro hru. Pokud na aktéry *illusio* působí a bylo jim inkorporováno v rámci socializace a enkulturace, pak aktéři jednají v souladu s profesním habitusem a volí takové (a často neuvědomované) strategie jednání, které jim umožňují dosahovat cílů, tj. kumulovat a konvertovat ty kapitály, které jsou v poli chápány jako zdroje úspěchu a symbolické dominance.

Co se týče logiky pole, která byla díky strategiím jednání odhalena, aktéři mohou pravidla hry tušit, někteří si je mohou reflexivně uvědomovat, ale obecně se o těchto pravidlech hry nemluví. Právě z toho důvodu, aby se tento ekonomický princip držel v tichosti v přítomnosti pole, existuje program rozvoje a vzdělávání, který má za cíl rozvíjet zaměstnance a naplňovat jak potřeby organizace, tak jednotlivců, čímž se vytváří v organizaci *illusio*. *Illusio* organizace tak spočívá v tom, že se sice v organizaci mluví o podpoře lidí v jejich rozvoji, ale v první řadě je za tím vším skrytá ekonomická logika ve smyslu konverze nebo kontroly zdrojů pole. Kromě formálního vzdělávání působí v organizaci také expanzivní kultura učení, která vyplývá právě z logiky pole – zaměstnanci se rozvíjet musí, aby byli v poli úspěšní a generovali zisk. Vzdělávání v organizaci má obecně zajišťovat takový kapitál, aby mohli zaměstnanci v organizaci jednat přežít, jednat aby mohli být úspěšní. Stejně tak talentový program se jeví jako pomocník v kariérovém rozvoji, přesto *illusio* tohoto programu je opět odpovídající ekonomické logice pole, neboť má za cíl udržet vysoce výkonné a na kapitály a zdroje bohaté zaměstnance v organizaci pro vlastní úspěch a konkurenceschopnost organizace, protože díky inovativním nápadům talentovaných zaměstnanců může organizace růst a pracovat na zajímavějších projektech, což i zaměstnancům přináší vyšší zisk.

Takové jednání je totiž považováno za úspěšné, protože nakonec generuje zisk, a to jak organizaci, tak jedincům ve formě ekonomického kapitálu, např. zvýšení mezd, získání odměn,

lepších projektů pro sebe i pro tým. Takové strategie jednání připomínají poslání, jedná se totiž o zcela samozřejmé (a mnohdy neuvědomované) jednání, a to v důsledku získání především symbolického kapitálu jakožto formy ocenění získaného sociálního a kulturního kapitálu. Tyto kapitály jsou pro pole důležité, protože jen díky tomu lze propojovat chytré zaměstnance, kteří jsou schopni přinášet inovativní řešení a produkovat tak organizaci zisk. Výsledek illusia vede k tedy tomu, co zamýšlí v ekonomizující perspektivě organizace – udržení zaměstnanců. Čím víc jsou lidé do hry vtaženi, tím spíš nebudou uvažovat o odchodu z organizace. Záměrem takového principu talentového programu je jednak na straně organizace udržet tyto zaměstnance v organizaci, jednak využít inovativní nápady pro rozvoj organizace, čímž se vůči zaměstnancům uplatňuje illusio logiky pole. Stejně tak talenti využívají tuto možnost pro formování pravidel pole ku svému a týmovému prospěchu, tedy konvertují symbolický kapitál v zisk.

Čím déle aktéři v daném sociálním poli organizace působí, tím méně si uvědomují, co je účelem této hry, tedy proč jednají, jak jednají, protože tím více na ně illusio působí. Jak nadřízení, tak talentovaní si nemusí uvědomovat, co je pravým účelem hry, jejíž pravidla nastavují organizátoři, tedy HR mateřské společnosti, přestože tuto hru aktivně hrají. Organizátoři vědí, že talentovým programem investují peníze do lidského kapitálu pro generování zisku a udržení těchto vybraných zaměstnanců s vysokým kapitálem a potenciálem, ale zaměstnanci, kteří se do hry zapojují, si nemusí uvědomovat, že si je firma tímto způsobem kupuje, a že vůči nim touto formou uplatňuje symbolické násilí, jehož cílem je zvýšení loajality, tedy posílení vztahu zaměstnance vůči organizaci. O deklarovaném záměru organizace, co se týče talentového programu i programu rozvoje vzdělávání se v organizaci nemluví, jako spíše o tom, že oba dva programy mají pomoci zaměstnancům v jejich rozvoji.

### **VVO3: Jaké místo má nálepka talent v talentovém programu? Co znamená pro aktéry?**

Nálepka talent znamená zisk symbolického uznání, tedy kapitálu, moci a dominance pro aktéry, kteří ji obdrží a v talentovém programu vůči HRD programu má de facto rozhodující místo.

Jedinci usilují o to, aby byli ve svém profesním životě někým rozpoznáni ve smyslu distinkce od ostatních zaměstnanců a i zde platí, že zaměstnanci jsou v organizaci motivováni uznáním jejich vlastní autonomie a možností participovat na chodu pole. Obdržení nálepky talent tuto možnost přináší, protože dochází ke změně strategické pozice v sociálním poli, čímž

dochází k úpravě profesního habitusu a tím vzniká možnost objektivní strukturu nikoliv pouze reprodukovat, ale také produkovat. Nálepka totiž vede k volbě strategií jednání talentů pro udržení nebo zlepšení své pozice v poli. Zisk symbolického kapitálu je tedy motivem aktérů v poli. Získání symbolického kapitálu v podobě uznání, ocenění a viditelnosti je však nejen záměrem organizátorů talentového programu, ale v podobě viditelnosti také jedním z nepsaných kritérií výběru talentů.

Stát se talentem znamená *být odlišný* vůči ostatním v poli, tedy že zde v sociálním poli vzniká distinkce. Talent je tedy v danou chvíli pouze součástí organizací vytvořené klasifikace zaměstnanců a je identifikován podle definovaných znaků, které určují, kdo může být vpuštěn do talentového programu, který lze z vnější perspektivy přirovnat k Bourdieuvu „*Maxwellovu démonu*“, tedy urychlovači rozvoje pro ty, kteří disponují očekávanými znaky a zpomalovačem pro ty, kteří jimi nedisponují (Bourdieu, 1998, s. 28).

Po této distinkci sice aktéři touží, ale ne okázalým způsobem, při kterém získávají pocit elitářství. Zatímco na individuální úrovni může tedy vést nálepka talent k motivaci zaměstnanců, neboť znamená určitou formu uznání, na týmové úrovni může vést zaměstnance k pocitu exkluze z kolektivu a elitářství, v případě, že je zaměstnanec silně orientován na to být kolektivním hráčem. Proto se symbolicky zbavovali nálepky v kolektivu různými strategiemi. Zde hrálo roli také vnímání exkluzivity obsahu talentového programu – pokud aktéři neměli pocit, že by jim talentový program přinášel něco víc oproti HRD programu, pak symbolické „shazování“ probíhalo snadněji. Otázkou je, do jaké míry byli ti to aktéři plně vnořeni do hry, které jsou součástí, aby jejich strategie jednání vedly k rozpoznání výhod talentového programu. Zaměstnanci označení za talentované tedy nechtěli být vnímáni jako elita, byť na druhou stranu chtěli talentový program využívat v jeho možnosti podílet se na chodu firmy včetně možnosti rozvíjet své silné stránky (tedy kulturní kapitál) a včetně možnosti rozvíjet sociální kapitál, což jim právě symbolický kapitál ve smyslu distinkce umožňuje. Symbolicky tak shazují nálepku a očekávají, že firma bude komunikovat princip talentového programu, který má stát na principu rovnocenných možností se do něj dostat. Ve všech případech docházelo k symbolickému „shazování“ nálepky talent před kolegy v české lokaci, oproti tomu např. zvládnutí nálepky před kolegy z mateřské společnosti v Německu probíhalo snadněji – tam totiž také v kolektivu docházelo k uznání toho, že daný zaměstnanec české lokace je vybrán jako talent. Naopak v jiné mezinárodní lokaci, Rumunsku, docházelo k odmítnutí českého kolegy, který byl označen za talentovaného, jen proto, že byl vybrán do talentového programu.

Tato zajímavá zjištění spojená s nálepkou talent odhalily tři tiché aktéry, které ve zkoumané situaci působí. Za prvé je to existence egalitářské kultury v organizaci, která vede k symbolickému „shazování“ nálepky před ostatními, a to přesto, že talentovaní byli ochotni nálepku přijmout na individuální úrovni díky exkluzivnímu obsahu uvedeného výše. Symbolické „shazování“ nálepky poukazuje na silný vliv egalitářské kultury, která vede zaměstnance k tomu jednat jako jeden tým, což je jedna z kulturních hodnot organizace, to znamená, že zaměstnanci organizace jsou enkulturováni do organizace a jednají v souladu s hodnotami organizace, v tomto případě v souladu s hodnotou „*jeden tým*“. Do toho však přichází mezinárodní HR s organizací talentového programu, který svým nastavením – zaměřením se na skupinu zaměstnanců s vysokým potenciálem a kapitálem, jejich exkluzivní výběr a zacházení s nimi – působí v rozporu s existující hodnotou „*jeden tým*“. Není proto žádným překvapením, že zaměstnanci – ačkoliv touží po uznání – nechtějí být označováni za talenty, pokud tuto hodnotu mají ve svém profesním habitu silně zvnitřněnou. Samozřejmě u těch zaměstnanců, kde nedošlo k takovému zvnitřnění kulturních hodnot firmy, a kteří tak o to více jednají za sebe jakožto za individuální aktéry, nemusí docházet tak k silným pocitům elitářství, přesto také mají potřebu nevybočovat z kolektivu až příliš, a to přesto, že výhody nálepky využívají k různým strategiím jednání v daném poli.

Druhým tichým aktérem v situaci je konkurence mezi pobočkami organizace. Centrální nastavení talentového programu z podstaty centrálního řízení lidských zdrojů z mateřské společnosti v Německu vede k implementaci programu do všech lokálních poboček organizace. Díky rozhovorům však došlo k zajímavému odhalení toho, jak centrální nastavení programu nemusí být shodně implementováno a přijato se zamýšlenými důsledky v jednotlivých lokacích. Zatímco v Německu bylo přijetí nálepky talent podporováno kolegy na projektech, v Rumunsku nálepka talent znamenala nevýhodu pro českého zaměstnance, neboť mu nebylo umožněno do rumunské pobočky přijet a rozvíjet se v oblasti, kterou vyžaduje pro svou práci. Zaměstnanci tak nezbývalo, než se zbavit nálepky prostřednictvím zamlčení své účasti v programu a využití možnosti vyjet do rumunské lokace přes projektovou potřebu. Možným vysvětlením této situace je tichý, nepsaný konkurenční boj mezi českou a rumunskou pobočkou organizace, mezi které se mohou přerozdělovat projekty z Německa, což opět poukazuje na vliv illusia.

Třetím tichým aktérem je zaměření talentového programu a pravidel pole na projektové zaměstnance, protože je logika pole právě ekonomizující a projektoví zaměstnanci jsou ti, kteří firmě vydělávají peníze. Problém nastává, pokud se do talentového programu dostane

zaměstnanec neprojektový, tedy zaměstnanec z tzv. podpůrných oddělení, jako je IT, finance či HR. V tom případě se talent cítí být „na okraji“, protože většina aktivit talentového programu směřuje pro využití k práci na projektech, a to nejen díky zamýšleným aktivitám, ale v tomto případě i díky nezamýšleným ziskům, které může projektový zaměstnanec v poli uplatnit. Neprojektový zaměstnanec tak má pocit, že neví, co mu má talentový program přinést.

#### **VVO4: Jakou roli mají ve vzdělávacích a rozvojových programech organizace nadřízení pracovníci?**

Nadřízení pracovníci mají v obou vzdělávacích programech významnou roli. Plní funkci rovněž Maxwelllova démona, tedy urychlovače rozvoje jedinců. Obecně v rámci obou programů platí, že do jaké míry je zapojen do hry teamový lídr či nadřízený a je schopen reprodukovat pravidla pole prostřednictvím svého praktického jednání, do té míry je zapojen i zaměstnanec, pokud došlo k úspěšnému přenosu kulturní arbitráže, a pokud zaměstnanec není vysoce reflexivní, což znamená, že není zapojen do hry a že na něj *illusio* hry nepůsobí. To závisí na úrovni komunikace nadřízeného pracovníka (jazyk se stává nástrojem symbolického násilí) a na míře identifikace nadřízených s firmou a programem (síla vazby habitusu a struktury).

Vztah s nadřízeným pracovníkem, který je ponořen do hry a orientuje se v pravidlech pole, je další součástí *sociálního kapitálu*. Nadřízený má významnou roli v procesu rozvoje a vzdělávání ve vztahu k získávání kulturního a sociálního kapitálu. Nadřízený může navést zaměstnance na akceleraci učení a zejména na rozšíření sociálního kapitálu, protože učení je hluboce propojeno s nositeli znalostí. Znalosti tak fungují jako moc, a když aktér neví, koho se zeptat, znalost jakoby neexistovala. Proto je klíčové mít síť kontaktů, kteří vědí, koho se zeptat. To je jeden z klíčových aspektů rozvoje, ke kterému může pomoci právě nadřízený pracovník.

#### **VVO5: S jakými bariérami se vzdělávací a rozvojové programy organizace potýkají?**

V obou programech se zaměstnanci musí vyrovnávat s množstvím bariér, zejména v podobě nezamýšlených důsledků strukturálního nastavení organizace.

První bariérou je nevyhrazený čas na rozvoj a vzdělávání u zaměstnanců organizace, specificky pak u talentů. Strukturální nastavení organizace je totiž zaměřeno na vysokou úroveň utilizace zaměstnanců, čímž neumožňuje vyčleněný čas na rozvoj a vzdělávání a zaměstnanci se tak cítí být přetížení, přičemž také rozvoj a vzdělávání mnohdy probíhá nad rámec jejich časové kapacity. Rozvoj zaměstnanců se tak v rámci utilizace většinou týká akutních řešení problémů na projektech. Stejná bariéra se objevuje také u talentového programu, kdy na jednu



stranu organizace talentovým programem zaměstnancům sděluje, že je záměrem je rozvíjet v rychlejším čase a intenzivněji než zaměstnance, kteří do programu nebyli vybráni, na druhou stranu jim nevytváří pro rozvoj prostor, resp. neubírá těmto zaměstnancům z jejich pracovního vytížení. Realizovaným důsledkem nastaveného programu bez reflexe institucionálních podmínek v organizaci pak může být výsledná přepracovanost nebo pocit, že je potřeba kvůli absolvování školení v práci něco dohánět. Rozvojové aktivity tak probíhají buď nad rámec každodenních pracovních požadavků, anebo na jejich úkor. Od talentovaných je zároveň očekávána ochota participovat na obsahu programu (který zahrnoval také zahraniční setkání na více dní) i na úkor svého volného a pracovního času, např. na úkor trávení času s rodinou nebo na úkor projektových úkolů, což může být pro některé aktéry bariérou. Přestože v organizaci působí expanzivní kultura učení, která není zcela dokonalá (např. problémy se systematizovaným projektovým zaučováním, kdy strategie „*vhovení do vody*“ nemusí být vždy efektivní, případně problém s nositeli znalostí, kteří kvůli nedostatečné kapacitě nemají čas znalosti systematicky v rámci interních tréninků předávat dál), vede stále všechny zaměstnance k sebeřízenému a informálnímu učení na každodenní bázi s ohledem na již zmíněnou ekonomickou logiku pole, která takový postoj vyžaduje. V obou programech tudíž zaměstnanci hledají cesty a strategie, jak být v tomto poli úspěšní ve vztahu k pravidlům pole a pracovní náplni (např. existence emancipačního diskurzu ve snaze vytvářet si prostor mimo každodenní pracovní náplň pro učení a kreativitu vůči inovacím, které jsou od nich očekávány). Proto obsah formálního vzdělávání v talentovém programu není vnímán jako exkluzivní, protože zaměstnanci jsou v této expanzivní kultuře zvyklí se učit a vzdělávat. Kromě toho, absencí utváření prostoru pro rozvoj a vzdělávání se utváří síť nositelů znalostí (vtěleného i institucionálního kulturního kapitálu), kteří, pokud nemají možnost se rozvíjet i pro své vlastní potřeby s ohledem na požadovanou kariérní dráhu, pak odcházejí. Firma ale dále nabírá hodně juniorních zaměstnanců. Ekonomizující logika pole tak není uzpůsobená na udržování seniorních zaměstnanců. To je součástí *illusie*, protože se jedná o strategii rozvoje a vzdělávání organizace ve dvou podobách, kde jedna skupina zaměstnanců má lepší síť vztahů a lepší (a rychlejší) možnosti a potenciál se stát seniorními pracovníky než skupina, která se talentového programu nezúčastnila.

S tím lze spojit také druhou bariéru, a sice preferování potřeb firmy a zákazníka. Dochází totiž k tomu, že zaměstnanci jsou přiřazováni na projekt bez ohledu na jejich kompetenční profil, protože se od nich očekává, že se sami zaučí, tedy seženou si informace a zároveň se naučí to, co budou na projektu potřebovat. Ne vždy jsou však zaměstnanci schopni

tuto mezeru doplnit sami sebeřízeným učením. Pokud nedochází ze strany firmy k systematickému zaučování či pomoci, např. díky zkušenějším kolegům, pak se může stát, že vzdálenost mezi komfortní zónou a zónou učení je natolik velká, že ji zaměstnanec sám již nemůže zvládnout a tudíž se učení stává neefektivní, demotivující a výsledkem je odstoupení zaměstnance z projektu.

Třetí bariérou je také omezený čas na rozvoj a vzdělávání zaměstnanců u nadřízených pracovníků, kteří jsou také vysoce využíváni na projektech. To se pak projevuje také v komunikaci nadřízených pracovníků, např. ohledně možností ve vzdělávání a kariérového rozvoje, stejně tak v komunikaci informací k talentovému programu. Kvalita komunikačního přenosu však závisí na tom, do jaké míry jsou sami nadřízení identifikováni s programem a to souvisí s tím, do jaké míry jsou identifikováni s firmou jako takovou, a naposledy, do jaké míry je pozitivní jejich vztah k HR, jakožto k aktérovi, který po nadřízených požaduje pomoc s implementací programu do běžné praxe zaměstnanců. Pokud tedy předávání arbitráže prostřednictvím komunikace selhává a objevuje se bariéra v komunikaci, dochází k neporozumění toho, co je významem, záměrem a obsahem talentového programu a jaká jsou kritéria výběru talentů. Od toho se pak vytvářela různá individuální očekávání na straně talentů, mimo jiné očekávání ohledně transparentní komunikace kritérií výběru talentů a významu pojmu talent v organizaci včetně umožnění volby, zda se zaměstnanec bude chtít talentového programu účastnit či nikoliv, tedy zda se s takovým nastavením programu a významy vybraný zaměstnanec identifikuje, či nikoliv – zda chce a může přistoupit na pravidla hry.

Čtvrtou bariérou je symbolická dominance a moc mateřské firmy nad lokální pobočkou, což se projevuje zejména v nedostatečné komunikaci důležitých informací, případech nerespektování lokálně se objevujících situací a nutnosti jejich centrálně řízeného řešení. Právě komunikace společně s rozdělením pravomocí ukazuje silnou symbolickou dominanci a moc mateřské společnosti nad dceřinou společností. Jazyk (konkrétně nutnost znalosti německého jazyka přes deklarovanou angličtinu) a moc nad informacemi a znalostmi, stejně tak preferování vlastních zájmů nad zájmy dceřinek rozhoduje o strategiích jednání zaměstnanců v dceřiné společnosti, kteří se musí s důsledky takového nastavení vypořádávat. To pak na lokální úrovni vede zaměstnance k volbě různých strategií, které sice jdou proti nařízení mateřské společnosti, ale jsou nutností z důvodu projektového nastavení organizace, jehož cílem je generování zisku.

Bariérou lze označit také konkurenční boj mezi pobočkami organizace, což bylo již zmíněno v souvislosti s odhalením tichých aktérů v organizaci. Centrální nastavení talentového programu z podstaty centrálního řízení lidských zdrojů z mateřské společnosti v Německu vede

k implementaci programu do všech lokálních poboček organizace. Díky rozhovorům však došlo k zajímavému odhalení toho, jak centrální nastavení programu nemusí být shodně implementováno a přijato se zamýšlenými důsledky v jednotlivých lokacích. Zatímco v Německu bylo přijetí nálepky talent podporováno kolegy na projektech, v Rumunsku nálepka talent znamenala nevýhodu pro českého zaměstnance, neboť mu nebylo umožněno do rumunské pobočky přijet a rozvíjet se v oblasti, kterou vyžaduje pro svou práci. Zaměstnanci tak nezbývalo, než se zbavit nálepky prostřednictvím zamlčení své účasti v programu a využití možnosti vyjet do rumunské lokace přes projektovou potřebu.

Poslední bariérou a zároveň tichým aktérem je zaměření talentového programu a pravidel pole na projektové zaměstnance, protože je logika pole právě ekonomizující a projektoví zaměstnanci jsou ti, kteří firmě vydělávají peníze. Problém nastává, pokud se do talentového programu dostane zaměstnanec neprojektový, tedy zaměstnanec z tzv. podpůrných oddělení, jako je IT, finance či HR. V tom případě se talent cítí být „na okraji“, protože většina aktivit talentového programu směřuje pro využití k práci na projektech, a to nejen díky zamýšleným aktivitám, ale v tomto případě i díky nezamýšleným ziskům, které může projektový zaměstnanec v poli uplatnit. Neprojektový zaměstnanec tak má pocit, že neví, co mu má talentový program přinést.

### **HVO: Co znamená talentový program ve vzdělávání a rozvoji organizace XY na základě interpretací pracovníků?**

Na základě odpovědí vedlejších výzkumných otázek tak lze odpovědět na hlavní výzkumnou otázku.

Deklarovaný záměr talentového programu je ekonomizující, protože jde v první řadě o udržení vysoce výkonných zaměstnanců s vysokým potenciálem a výkonem, kteří pro firmu představují významný zdroj lidského kapitálu, který je třeba efektivně řídit a rozvíjet, aby si její organizace udržela v důsledku dnešních silných konkurenčních bojů na trhu práce. Talentový program nicméně přináší něco navíc nad rámec každodenního vzdělávání a učení. Nastavení talentového programu je reálně o využití stávajících HRD procesů s jediným, avšak důležitým rozdílem – **zaměření na zisk sociálního kapitálu, vtěleného, a institucionalizovaného kulturního kapitálu (potažmo lingvistického kapitálu), a díky tomu symbolického kapitálu, a to prostřednictvím nálepky talent, kterou aktér obdrží.** Jedinci usilují o to, aby byli ve svém profesním životě někým rozpoznáni ve smyslu distinkce od ostatních zaměstnanců a i zde platí, že zaměstnanci jsou v organizaci motivováni uznáním jejich vlastní autonomie a

možností participovat na chodu pole. Obdržení nálepky talent tuto možnost přináší, protože dochází ke změně strategické pozice v sociálním poli, čímž dochází k úpravě profesního habitusu a tím vzniká možnost objektivní strukturu nikoliv pouze reprodukovat, ale také produkovat. Zisk symbolického kapitálu je tedy motivem aktérů v poli.

Kromě toho talentový program aktérům umožňuje právě urychlení v kumulaci a možnostech konverze výše zmíněných kapitálů. Talentovaní tak díky konverzi a kumulaci kapitálů získávají lepší strategickou pozici v poli pro své záměry. Kromě toho, talentovaní neuvažují nad využitím získaných kapitálů pouze pro sebe, ale mohou uvažovat o využití také pro svůj tým. Talentový program tak funguje jako **forma mocenského výťahu**, což se dá také považovat za strategii organizace. Díky symbolické dominanci získané prostřednictvím symbolického kapitálu (nálepka talent) otevírá talentový program talentům jiné možnosti konverzí a kumulací kapitálů, což tvoří základ pro strategie jednání udržující pozice aktérů včetně reprodukce jejich kapitálu v sociálním poli, právě proto, že jsou v poli chápány jako zdroje úspěchu a symbolické dominance. Díky možnosti kumulace a konverze (a směny) získaných kapitálů, které jsou v logice pole pro úspěšnost aktérů důležité, se skupina talentů v poli vzdaluje zaměstnancům mimo talentový program. Tím vzniká **homogenní skupina talentů**, která tentokrát má dispozice vnímat odlišnost mezi jejich pozicí a pozicí druhých a také v sociálním poli mezi skupinou talentů a skupinou zaměstnanců mimo talentový program vzniká distinkce. Tím, že se talenti učí, jak nejlépe zvládat logiku pole, tedy jak nejlépe hrát podle pravidel sociálního pole, získávají také symbolickou moc. Talentovaní se tak stávají ještě talentovanějšími, pokud osobnost talentovaného není natolik reflexivní, že si uvědomuje svou pozici vůči organizaci, stejně tak skrytý záměr talentového programu. Posilování profesního habitusu včetně strategií jednání orientovaných na zisk kulturního a sociálního kapitálu je považováno za úspěšné, protože nakonec generuje zisk, a to jak organizaci, tak jedincům ve formě symbolického uznání a moci a ve formě ekonomického kapitálu, např. zvýšení mezd, získání odměn, lepších projektů pro sebe i pro tým. Tím se potvrzuje ekonomická logika pole, protože očekávaným výsledkem této aktivity firmy vůči zaměstnancům je udržení těchto zaměstnanců a vydělávání dalších peněz díky inovacím, které zaměstnanci firmě přinesou. Illusio tohoto programu je odpovídající ekonomické logice pole, neboť má za cíl udržet vysoce výkonné a na kapitály a zdroje bohaté zaměstnance v organizaci pro vlastní úspěch a konkurenceschopnost organizace, protože díky inovativním nápadům talentovaných zaměstnanců může organizace růst a pracovat na zajímavějších projektech, což i zaměstnancům přináší vyšší zisk. Takové jednání je totiž považováno za úspěšné, protože nakonec generuje

zisk, a to jak organizaci, tak jedincům ve formě ekonomického kapitálu, např. zvýšení mezd, získání odměn, lepších projektů pro sebe i pro tým. Výsledek illusia vede k tedy tomu, co zamýšlí v ekonomizující perspektivě organizace – **udržení zaměstnanců**. Ekonomizující logika pole totiž není uzpůsobená na udržování seniorních zaměstnanců. To vysvětluje existenci také talentového programu, který má z juniorních zaměstnanců rychleji utvářet zkušenější zaměstnance a tyto zaměstnance si udržet. Strategie rozvoje a vzdělávání organizace je tedy o poskytnutí lepší sítě vztahů a lepších možností a potenciálu se stát seniorními pracovníky. Čím víc jsou lidé do hry vtaženi, tím spíš nebudou uvažovat o odchodu z organizace. Záměrem takového principu talentového programu je jednak na straně organizace udržet tyto zaměstnance v organizaci, jednak využít inovativní nápady pro rozvoj organizace, čímž se vůči zaměstnancům uplatňuje illusio logiky pole. Stejně tak talenti využívají tuto možnost pro formování pravidel pole ku svému a týmovému prospěchu, tedy konvertují symbolický kapitál v zisk.

Zisk, který si talenti z programu odnáší (v různých formách), s sebou však přináší svou cenu, a to je nutnost **symbolického „shazování“ nálepky**. Objevuje se tedy *paradoxní jev* – aktéři symbolicky shazují nálepku (ve smyslu viditelného a okázalého symbolické uznání) pro to, aby si původní symbolický kapitál v kolektivu udrželi. Strategie symbolického „shazování“ nálepky tak vlastně vede k udržení symbolického kapitálu, který měli tito zaměstnanci v týmu již před obdržetím nálepky talent. Jde tak o veřejné snižování významu zařazení do talentového programu, tedy snižování symbolického zařazení (uznání) patřit do skupiny talentů. Stát se talentem znamená *být odlišný* vůči ostatním v poli, tedy že zde v sociálním poli vzniká distinkce, po které sice aktéři touží, ale ne okázalým způsobem, při kterém získávají pocit elitářství.

Talentový program má tedy sloužit jako **Maxwellův démon**, ovšem jeho záměr není v souladu s reálně nastavenými podmínkami fungování organizace, a tím se odkrývají skryté bariéry v organizaci a nezamýšlené strukturální nastavení organizace, které jsou částečně také tichými aktéry zkoumaného pole.

## Diskuse

V analytické části práce byla představena případová studie se dvěma vnořenými jednotkami analýzy, a sice dvěma zkoumanými situacemi – talentovým programem a HRD programem. Pro porozumění talentovému programu v organizaci se analytická část disertace věnovala také programu HRD. Tímto byla zachována logika struktury práce z teoretické části, kdy právě na základě porozumění širšího rámce HRD, jeho trendů a teorií, bylo možné lépe porozumět samotnému talentovému programu ve vztahu k HRD programu. V následující části textu je cílem kontextualizace výsledků výzkumu v širším teoretickém rámci a jejich diskuse vůči dosavadním zjištěním. Následně jsou diskutovány možné návrhy pro budoucí výzkum. Na závěr diskuse jsou představeny také praktické důsledky zjištění a jejich možné využití.

Nejdříve jsou představena a diskutována zjištění vyplývající z výzkumu HRD programu v organizaci. Deklarovaný záměr HRD programu je koncipován jako formální proces, který začíná analýzou vzdělávacích potřeb, pokračuje realizací technických i měkkých dovedností, formálních kurzů a je zakončen evaluací, tedy vyhodnocováním nastavených vzdělávacích a rozvojových cílů. Zároveň je součástí strategie lidských zdrojů pro naplnění modelu učící se organizace, jejíž cílem je schopnost efektivně reagovat na měnící se prostředí, čímž má zlepšovat konkurenceschopnost organizace. Co se týče kariérního rozvoje, jedná se o proces, v němž zaměstnanci plánují a vytvářejí svoji budoucí kariérní cestu, a to díky zpětnovazebnímu systému a vedení svými lidry, a díky dostupným informacím a zdrojům pro rozvoj v dané organizaci. Organizace se v programu HRD opírá o koncept 70-20-10 Lombarda a Eichingera (Lombardo & Eichinger, 2010), čímž směřuje k záměru individuálního kariérního rozvoje, který považuje za proces zahrnující zkoumání a pochopení individuálních schopností a aspirací, neustálého učení, poskytování trvalé podpory a motivace ze strany team lídra a stanovení cílů, které mají za úkol rozvíjet potenciál zaměstnanců. Např. autoři McDonnell a Wiblen (2021, s. 73–74) zmiňují, že toto pojetí je často vybíráno pro podporu rozvoje talentů. V této organizaci je uvedené pojetí využito pro celou HRD koncepci.

Kromě tohoto deklarovaného záměru HRD programu bylo možné odhalit také realizovaný a skrytý záměr HRD programu, a sice proces kumulace a konverze kulturního a sociálního kapitálu v ekonomický kapitál, který HRD program podporuje. V rámci HRD programu dochází k osvojování tzv. vtěleného kulturního kapitálu, a to prostřednictvím existence expanzivní kultury učení, která je součástí osvojování si dovedností a znalostí pro náplň práce jako takové (Fuller, & Unwin, 2004, 2013). Ukázalo se, že zkoumaná organizace jde tedy s trendem tzv. *workplace learning*. Informální učení je nejen zamýšleným, ale také

realizovaným prvkem HRD programu v organizaci, přičemž formální proces vzdělávání je chápán spíše jako doplněk v souladu s výše zmiňovaným konceptem 70-20-10. Pracovní podmínky v organizaci jsou nastaveny tak, že vedou k neustálé potřebě učení a rozvoji, což odpovídá charakteru zkoumané organizace, která je zaměřena na vývoj a inovace.

Expanzivní kultura učení však není dokonalá, na což poukazují bariéry v rozvoji a vzdělávání, které souvisejí zejména se strukturálním nastavením organizace a s tím spjatými nezamýšlenými důsledky takového nastavení. V organizaci chybí řízené síťování ve formě kumulace sociálního kapitálu. S tím se zaměstnanci vyrovnávají různými strategiemi jednání, např. se snaží získat znalosti a zkušenosti seniorních zaměstnanců, anebo kontakty na jiné zaměstnance díky seniorním zaměstnancům, které následně konvertují ve svůj vlastní zisk, např. v pracovní výkon, který je opět pozitivně ohodnocen, což vede k získání odměny a vyšší mzdy. Právě takové taktiky nahrazují vyhrazený čas formálnímu vzdělávání, které zaměstnanci nemusí být kvůli omezené časové kapacitě umožněno. Bariéry expanzivní kultury se také ukazují na příkladu existence tzv. neviditelných stěn, kdy se mohou utvářet homogenní skupiny, což umožňuje působení moci a kontroly, stejně tak slabé sdílení znalostí a zkušeností v důsledku chránění svého symbolického bohatství a dominantního postavení (Newman, 1985; Collin et al., 2011). Ukazuje se, že expanzivní kultura učení doplňuje ekonomizující logiku pole – zaměstnanci se rozvíjet musí, aby byli v poli úspěšní a generovali zisk. Právě z toho důvodu, aby se tento ekonomický princip držel v tichosti v přítomnosti pole, existuje program rozvoje a vzdělávání, který má za cíl rozvíjet zaměstnance a naplňovat jak potřeby organizace, tak jednotlivců, čímž se vytváří v organizaci *illusio*. Ovšem zaměstnanci, kteří si částečně uvědomují pravidla hry pole, v němž se pohybují, odkazují na bariéry organizace, které znemožňují jakékoliv jiné vzdělávání a učení než to, které je spojeno s potřebami firmy a projektu. Zaměstnanci jsou totiž maximální kapacitou využíváni na projektech, což znamená, že organizace nevyhrazuje systematicky čas a kapacitu pro učení a vzdělávání. Rozvoj zaměstnanců se tak v rámci utilizace většinou týká akutních řešení problémů na projektech. Pokud nemají možnost se rozvíjet i pro své vlastní potřeby s ohledem na požadovanou kariérní dráhu, pak nastávají v organizaci situace, že seniorní zaměstnanci, a tedy i nositelé znalostí, odcházejí, přičemž firma nabírá hodně juniorních zaměstnanců. Analýza HRD programu tak ukázala, že klíčovými zdroji aktérů ve zkoumaném poli jsou kulturní a sociální kapitál pro generování vědění a kontaktů, které pomáhají aktérům zvládat každodenní situace v poli, a být úspěšní. Tím se také utváří síť nositelů znalostí (vtěleného i institucionálního kulturního kapitálu), kteří mohou z organizace odejít, pokud nejsou rozvíjeni v souladu s jejich potřebami.

Ekonomizující logika pole díky tomu pak není zcela uzpůsobená na udržování seniorních zaměstnanců.

Právě proto, že je kultura firmy velmi kompetitivní a orientovaná na výkon, nemusí vždy platit, že zaměstnanci hodnotí takovou kulturu jako pozitivní. Jedná se především o reakci na vysokou utilizaci zaměstnanců a tlak na produkci znalostí pro potřeby organizace. Zaměstnanci často používají emancipační diskurz, který jim pomáhá se „odtrhnout“ od každodenních záležitostí. Rozvoj v podobě vymýšlení inovací potřebuje čas a prostor, proto zaměstnanci hledají možnosti, jak se posunout dál v poli s pomocí programu rozvoje a vzdělávání. V tom vnímají právě nevyužitou možnost HRD programu organizace, čímž se odhaluje paradox, proč i expanzivní kultura z hlediska informálního učení nemusí být pozitivně hodnocena, protože je v tomto případě součástí firemní kultury orientované na výkon. Kultura firmy tedy podléhá neoliberalizaci, což odpovídá také zjištěním Kalendy (2021), který za trendy neformálního učení v České republice rovněž vidí neoliberální diskurz.

Díky těmto zjištěním lze konstatovat, že program HRD se ve zkoumané organizaci přiklání spíše k paradigmatu výkonu, neboť slouží jako prostředník ke zvyšování především pracovního výkonu pro organizaci. Proti deklarovanému paradigmatu výkonu se v organizaci objevují také tendence k paradigmatu učení, zejména u jednotlivců, kteří hledají cesty, jak se rozvíjet nad rámec pracovních potřeb v souladu s tím, co je zajímavá a baví. Přesto lze identifikovat utilitární chápání rozvoje a vzdělávání pro dosažení organizačních cílů a generování zisku. Cílem vzdělávání v organizaci je zvyšování produktivity a dosahování ekonomických cílů. Přesto jsou zaměstnanci sami také schopni kritické reflexe toho, co potřebuje organizace a toho, co by se rádi učili sami, přičemž následně se snaží uplatňovat strategie, jak toho dosáhnout (viz emancipační diskurz výše). Právě v tomto zjištění lze zachytit myšlenky Bélanger (2016), který zmiňuje důvody pro příklon k paradigmatu učení, tedy že dochází k nesouladu mezi předepsanou a skutečnou prací a jedinci se tak učí sami, čímž se často právě ukazuje jejich potenciál a přínos organizaci. Zároveň se tak zvyšuje reflexivita jejich produktivní činnosti, zaměstnanci jsou více autonomní a jsou spoluvůrci své kariéry. Realizovaným a skrytým pojetím HRD programu je tak naklánění kultury organizace k tzv. aktérské organizaci práce (Bélanger, 2016).

Co se týče teoretického uchopení HRD programu v organizaci, v souvislosti s výše uvedenými zjištěními se objevuje právě teorie lidského kapitálu. Používání této koncepce umožňuje měřit úroveň lidského kapitálu a volbu diferenciovaných přístupů k rozvoji zaměstnanců a jejich přípravě na významné formální pozice v organizaci. Výzkum však ukázal,



že nelze přistupovat k jedincům jako k racionálně smýšlejícím bytostem, protože jejich strategie jednání jsou variabilní a nesměřují apriori k maximalizaci finančního užitku. Nelze tedy tvrdit, že by se HRD ve zkoumané organizaci posouvalo přes historický záměr maximalizace lidského kapitálu k dnes spíše vědomé roli facilitátora změny v přemýšlení organizací o svých zaměstnancích a podpoře zejména maximalizace výhod pro jednotlivce. Jsou to naopak aktéři sami, kteří se reflexivně zapojují do vytváření vlastní strategie rozvoje a hledání možných cest pro udržení vlastní spokojenosti, a to vše ve spojitosti s jejich nadřizenými team lídry či projektovými lídry. Jedná se o zajímavé zjištění, neboť právě nadřizení mají významnou roli při volbách strategií, a zejména v tom, jak se zaměstnanci rozvíjejí, a jak využívají vzdělávání v organizaci. Team lídři (a projektoví lídři) totiž fungují jako tzv. *Maxwellův démon*. Facilitátory učení a rozvoje v kultuře organizace jsou tedy zejména nadřizení pracovníci.

Co se týče talentového programu, ten je ve zkoumané organizaci koncipován jako formalizovaný proces, který začíná identifikací talentů, tedy výběrem zaměstnanců do talentového programu, rozhovorem s těmito zaměstnanci a jejich nadřizenými, tedy teamovým lídrem a senior manažerem za přítomnosti také HR, pokračuje schválením a potvrzením, že vybraný pracovník je vhodný kandidát do talentového programu, což s sebou nese také setkání s jednatelem firmy, jehož účelem je krátká prezentace talentovaného zaměstnance a získání zpětné vazby na dosavadní práci i plán do budoucna. Následuje sestavení plánu rozvoje, přičemž talentový program umožňuje rozvoj ve dvou kariérických cestách – manažerská cesta, která vede zaměstnance do pozic souvisejících s vedením lidí a cesta technického specialisty, která vede k prohlubování zejména technických kompetencí. S ohledem na to si zaměstnanec vybírá školení a kurzy, které zahrnují jak oblast měkkých, tak tvrdých dovedností. Talentový program je provázán pravidelnými kontrolami akčního plánu vzdělávání a rozvoje, protože je nastaven na dva roky. Obsahem programu jsou také setkání talentů, mentoringový program a sebeřízené učení. Program končí evaluací. Deklarovaným záměrem talentového programu je udržení či zvyšování výkonnosti, produktivity a konkurenceschopnosti organizace, přičemž tento proces je pro organizaci důležitý, neboť se týká pracovníků, kteří jsou pro organizaci strategicky významní – mají vysokou úroveň pracovních dovedností, dosahují vysokého výkonu, disponují potenciálem a/nebo obsazují klíčové pozice (srov. Gallardo-Gallardo, Nijs, Dries & Gallo, 2015). Účelem programu je tedy podpora atraktivity firmy pro udržení současných zaměstnanců s ohledem na narůstající konkurenční síly na trhu práce. V případě této organizace má talentový program rovněž sloužit k dosažení zejména organizačních cílů a

strategií (srov. Kim & McLean, 2012; McDonnell, Lamare, Gunnigle & Lavelle, 2010) a rozvoje talentového fondu zahrnujícího konkrétní jednotlivce, kteří jsou připravováni k přechodu do klíčových rolí a (vedoucích) pozic (srov. McDonnell a Wiblen, 2021, s. 73). Stejně jako uvádí McDonnell a Wiblen (2021, s. 69), i v této organizaci lze rozvoj talentů považovat za strategickou praxi, v níž investice směřují do činností, které budou mít významný dopad na realizaci strategie. Investice do rozvoje talentů jsou primárně řízeny přáním organizace využít lidský kapitál a potenciál k dosahování výsledků, zajištění a udržení konkurenční výhody a získání silné pověsti jako zaměstnavatele a zároveň je to způsob, jak rozvíjet individuální kompetence a díky tomu rozvíjet organizační strategii. Talentový program je koncipován na základě nerovnoměrného přidělování zdrojů (např. čas, pozornost, přístup, vytváření sítí, specifické úkoly), a proto je většinou chápán jako exkluzivní aktivita (McDonnell & Wiblen, 2021, s. 70). Jelikož bylo výzkumem zjištěno, že definice HRD je zaměřená spíše výkonnostně, i zde platí, že od pojetí HRD se odvíjí také pojetí procesu TD, tzn., paradigma výkonu vede spíše k volbě exkluzivního přístupu k identifikaci a rozvoji talentů (srov. Garavan, Carbery & Rock, 2012).

Talentový program zachází s definicí talentu, která se odvíjí zejména od kulturních hodnot firmy, ale v základu program přistupuje k talentům jako k zaměstnancům s vysokým výkonem a potenciálem, přičemž tato definice vede dále k volbě již zmíněného exkluzivního přístupu k identifikaci talentů (srov. McDonnell a Wiblen, 2021; Gallardo-Gallardo et al., 2013; Nijs et al., 2014; Tansley, 2011). V tomto pojetí jde tedy o vybranou skupinu mezi všemi zaměstnanci organizace, do které firma investuje více finančních prostředků. Účelem programu je tedy investování do jedinců ze strany organizace, potažmo výnos z jedinců při snaze o co nejmenší náklady ze strany organizace. V tomto smyslu platí, že zaměstnanci označení za talentované jsou pro organizaci hodnotnějším lidským zdrojem než jiní zaměstnanci, kteří jako talentovaní označení nejsou (Makarem, Metcalfe & Afiouni, 2019). V exkluzivním přístupu se tímto projevuje opět diskurz neoliberalismu, jehož rysem je podpora právě utilitárního přístupu k procesu rozvoje a vzdělávání, na což upozorňují např. Makarem, Metcalfe a Afiouni (2019). Např. Skuza et al. (2013) označují tento přístup jako součást tzv. západních standardů, resp. norem vzdělávacích programů, které se nesou v duchu neoliberalistického myšlení, jakkoli tento fakt autoři nepojmenovávají, neboť podporují soutěživost mezi talenty, upřednostňují ideu performativity a zaměření se na leadership, tedy sadu kompetencí vhodnou pro vedení lidí. Exkluzivní přístup navíc může však být považován za elitářský a utilitární, neboť dochází ke snaze maximalizovat výkonnost organizace prostřednictvím jedinců, kteří jsou chápáni jako

nejdůležitější zdroje pro organizaci. Tento utilitární a performativní přístup vede k tendenci komodifikace jedinců, přesto je využíván, protože je zároveň argumentem pro odlišení TD od oblasti HRD (Makarem, Metcalfe a Afiouni, 2019). Talentový program zkoumané organizace by tak na základě definice talentu a přístupu k identifikaci a rozvoji talentů mohl být zařazen do ekonomizujícího myšlenkového proudu literatury. Talent je v tomto proudu literatury chápán jako lidský kapitál a potenciál ve spojitosti s výkonem (Gelens et al., 2014; Dries, 2013; Gallardo-Gallardo, Nijs, Dries a Gallo, 2015). Ekonomizující proud de facto odpovídá paradigmatu výkonu na poli HRD (srov. Garraldo-Garraldo, Dries a González-Cruz, 2013; Meyers, Woerkom a Dries, 2013). Talentový program, který byl předmětem výzkumu, se tak drží spíše původního pojetí 90. let.

Co se týče teoretického uchopení talentového programu, v organizaci se objevuje myšlenka teorie lidského kapitálu a Paretova principu 80:20. I zde se tedy ukazuje, že důležitost koncepce lidského kapitálu přetrvává, jak uvádí např. Holland et al. (2007) a Lehmann (2009), když upozorňují, že většina dříve provedených studií na TD explicitně nebo implicitně vychází z pohledu firmy založeného na zdrojích, což souvisí s uvažováním o člověku jako o jedinečném zdroji pro konkurenční výhodu organizace (např. Holland et al., 2007; Lehmann, 2009). Hodnota strategie rozvoje talentů je proto stále zdůvodňována tím, že lidský kapitál je to nejcennější, co organizace má, a je nutné rozlišovat ty nejlepší pracovníky, což vede k tomu, že do této skupiny lidí je investováno nejvíce finančních prostředků (Uren et al., 2018, s. 11-12). Rozdělování pracovníků na talentové segmenty pomáhá organizaci lépe stanovovat hranice mezi oblastmi, které jsou klíčové pro udržení konkurenceschopnosti. Přesně tak uvažují organizátoři talentového programu i ve zkoumané organizaci. Proto mezi další teoretické rámce lze zařadit teorii diferenciací pracovní síly (Huselid & Becker, 2011; Collings, 2017) a konfigurační přístup (Doty, Glick & Huber, 1993; Meyer, Tsui & Hinings, 1993; Delery & Doty, 1996). Organizátoři talentového programu zkoumané organizace explicitně tyto teoretické přístupy neuvádějí, ale s ohledem na koncipování talentového programu lze tyto teoretické rámce na základě indikátorů vyplývajících z teoretické části práce identifikovat. Proces řízení a rozvoje talentů má za úkol také zlepšovat angažovanost těchto pracovníků vůči organizaci a vůči strategii organizace (Swales & Blackburn, 2016; Guerci & Solari, 2012; Valverde et al., 2013). Dalšími teoretickými rámci, které lze v organizaci identifikovat, jsou teorie sociální směny (jinak také psychologické smlouvy) a teorie sebenaplnujícího se proctví (resp. Pygmalion efekt). Organizátoři programu v souladu s principem těchto teorií také očekávají, že pokud do talentovaných jedinců investují finanční prostředky a energii, pak

předpokládají, že tato investice bude pozitivně přijata, tedy že jedinec označený za talentovaného bude prokazovat větší odevzdanost organizaci, větší výkon i motivaci k rozvoji. V souladu s teorií sebenaplňujícího se proctví je talentový program stavěn na předpokladu, že označení vybrané skupiny jedinců za talentované může mít pozitivní dopady na tuto skupinu ve smyslu větší motivovanosti k plnění svěřených zodpovědností a rychlejšího rozvoje. Očekává se, že zaměstnanci v talentových skupinách se budou cítit lépe a podávat lepší výkony (srov. Dai & Li, 2022; Dries, 2013; Swailes & Blackburn, 2016; Björkman et al., 2013; Höglund, 2012; Khoreva, Vaiman & Zalk, 2017). Talentový program v organizaci tak odpovídá klasické kombinaci ekonomizujícího neoliberalistického diskurzu a teorii lidského kapitálu, diferenciacie pracovní síly společně s teorií sociální směny a sebenaplňujícího se proctví, které se velmi často v dosavadních studiích tohoto tématu objevují společně a vzájemně se doplňují (srov. např. Meyers a Woerkom, 2013; Swailes a Blackburn, 2016).

Ovšem již Höglund (2012) a Gelens et al. (2014) upozorňovali, že v takovém přístupu může docházet k mocenské nerovnováze, která může vzniknout mezi organizací a skupinou zaměstnanců (nebo všemi zaměstnanci), neboť organizace implicitně výběrem jedinců do talentové skupiny dává najevo svá kritéria v rámci normativně nastavených kritérií. Např. lidé, kteří jsou označeni za talentované, mohou získat nejen lepší příležitosti k rozvoji, ale také větší uznání než ti, kteří tak označeni nejsou. Proto je dle těchto autorů důležité spravedlivé nastavení těchto kritérií. Podobně kritický proud na poli TD upozorňuje na etickou spornost používání nálepkování vybrané skupiny lidí jako talentovaných pro podporu motivace k učení a rozvoji (např. Downs & Swailes, 2013). Nálepka talent totiž může mít buď pozitivní, nebo také negativní dopad na rozvoj pracovníků takto označených a neoznačených. Proces rozvoje talentů tak může dávat důraz na individuální odpovědnost za označení nálepkou talent, což však může mít opačný efekt – ve skutečnosti může mít zaměstnanec označen za talentovaného stejné množství práce jako ostatní, navíc mu však přibude „břímě“ vymyšlení inovací (srov. Daubner-Siva et al., 2017, 2018). Přesně to se ukázalo také ve zkoumané organizaci, a to díky odhalení strategií vyrovnávání se s připsanou nálepkou talent, které odhalily, že vliv nálepky talent na jedince není tak úplně „černobílý“ a jednoznačný (ve smyslu toho, že nálepka vede k pozitivnímu působení), jak předpokládala dosavadní zjištění (např. Swailes & Blackburn, 2016; Dai & Li, 2022). Zatímco na individuální úrovni může tedy vést nálepka talent k motivaci zaměstnanců, neboť znamená určitou formu uznání, na týmové úrovni může vést zaměstnance k pocitu exkluze z kolektivu a elitářství, v případě, že je zaměstnanec silně orientován na to být kolektivním hráčem. Proto se symbolicky zbavovali nálepky v kolektivu různými strategiemi.

Zde hrálo roli také vnímání exkluzivity obsahu talentového programu – pokud aktéři neměli pocit, že by jim talentový program přinášel něco víc oproti HRD programu, pak symbolické „shazování“ probíhalo snadněji. Otázkou je, do jaké míry byli ti to aktéři plně vnořeni do hry, které jsou součástí, aby jejich strategie jednání vedly k rozpoznání výhod talentového programu. Zaměstnanci označení za talentované tedy nechtěli být vnímáni jako elita, byť na druhou stranu chtěli talentový program využívat v jeho možnosti podílet se na chodu firmy včetně možnosti rozvíjet své silné stránky (tedy kulturní kapitál) a včetně možnosti rozvíjet sociální kapitál, což jim právě symbolický kapitál ve smyslu distinkce umožňuje. Symbolicky tak shazují nálepkou a očekávají, že firma bude komunikovat princip talentového programu, který má stát na principu rovnocenných možností se do něj dostat. Zajímavé je, že strategie symbolického „shazování“ nálepky tak vlastně vedla k udržení symbolického kapitálu, který měli tito zaměstnanci v týmu již před obdržetím nálepky talent, neboť šlo o veřejné snižování významu zařazení do talentového programu, tedy snižování symbolického zařazení (uznání) patřit do skupiny talentů.

Oproti tomu např. zvládání nálepky před kolegy z mateřské společnosti v Německu probíhalo snadněji – tam totiž také v kolektivu docházelo k uznání toho, že daný zaměstnanec české lokace je vybrán jako talent. Naopak v jiné mezinárodní lokaci, Rumunsku, docházelo k odmítnutí českého kolegy, který byl označen za talentovaného, jen proto, že byl vybrán do talentového programu. Toto zjištění lze vysvětlit díky odhalení konkurenčního projektového boje mezi lokacemi České republiky a Rumunska a zároveň existujícími kulturními hodnotami organizace, které stojí na předpokladu týmové spolupráce, což pak vylučuje vyčleňování jednotlivců z týmu. V rámci tohoto zjištění je tak možné odhalit také kulturní rozměr talentového programu – vždy totiž bude záviset na tom, v jaké kultuře a jakým způsobem je talentový program nastavován a jak je v dané kultuře chápán pojem talent, tedy co poté nálepka talent způsobuje. Pokud by byl výzkum realizován např. v kultuře americké organizace, je pravděpodobné, že nálepka talent by byla chápána zcela jinak než v evropském kontextu. Kulturním rozměrem talentového programu a definic talentu se zabývali např. autoři Tansley & Tietze (2013), Tansley et al. (2016), Skuza et al. (2013) nebo Meyers, Woerkom & Dries (2013).

Pro strategie vyrovnávání se s nálepkou talent se ukázala být klíčová komunikace informací k talentovému programu ze strany organizátorů a zejména nadřízených pracovníků. Komunikace se jeví jako klíčová nejen pro přijetí nálepky talent, ale také pro identifikaci s programem a motivování i jiných zaměstnanců pro to, aby získali možnost být v budoucnu

vybrání. Právě netransparentní komunikace ze strany organizátorů a nadřízených pracovníků se jevila nejčastěji jako bariéra v očích talentů. Podobně např. De Boeck, Meyers a Dries (2018) ve své přehledové studii zjistili, že jedním z důvodů negativních reakcí na označení nálepkou talent byla nedostatečně nastavená transparentnost komunikace. Navíc zmiňují, že v případě přístupu k rozvoji talentů teorií sociální směny je pak o to důležitější správně nastavit a komunikovat očekávání na obou stranách, aby nedocházelo k zatajování informací a pocitům nespravedlivého jednání, což může narušovat cíl procesu rozvoje talentů, neboť skupina talentovaných může např. očekávat větší příležitosti svého rozvoje, zatímco organizace očekává, že talentovaní zaměstnanci se budou rozvíjet sami (Dries & De Gieter, 2014, s. 144–146). Jak také zmiňuje Sparrow (2019), paradoxně to jsou právě manažeři, kteří často nemají čas, kompetence či ochotu přistupovat k výběru talentovaných z hlediska nastaveného procesu, nýbrž spíše na základě vlastních přesvědčení, což může vést ke kontraproduktivním výsledkům. Navíc jak dokládají také výsledky průzkumu Deloitte (2021) a Korn Ferry (Uren et al., 2018), role manažera/lídra je de facto role komplexní, protože zahrnuje nejen odborné znalosti a dovednosti z dané oblasti působení organizace, ale také znalosti z oblasti výchovy a vzdělávání dospělých. To je důležité zjištění, protože je otázkou, zda jsou právě nadřízení pracovníci komplexně ve své roli rozvíjeni také pro zvládnutí tak zodpovědných úkolů, jako je zásah do života jedince tím, že na něj aplikují nálepkou talent.

Co se týče vztahu mezi TD a HRD, TD je ve zkoumané organizaci chápán jako součást HRD. Rothwell (2004) tvrdí, že rozvoj talentů je zejména strategií, konkrétně procesem změny organizace, zainteresovaných skupin uvnitř i vně organizace a jejich pracovníků prostřednictvím plánovaného a neplánovaného učení tak, aby všichni mohli rozvíjet kompetence potřebné pro udržení konkurenceschopnosti organizace. To odpovídá deklarovanému záměru talentového programu v organizaci. Talentový program je navíc koncipován pouze na dva roky a jeho cílem je urychlený rozvoj vybraných zaměstnanců, což odpovídá definici autorů Garavana, Garberyho a Rocka (2012), kteří považují proces rozvoje talentů za zrychlený proces oproti procesu rozvoje lidských zdrojů. Kritické studie (např. Devins a Gold, 2014; Downs & Swailes, 2013; Sparrow, 2019) však upozorňují na možnou diskriminační povahu talentového programu, jelikož může přinášet myšlenku soutěživosti a podpory individuální práce spíše než týmových úspěchů. Zaměření se na individuální výkon a úspěchy může vést dle kritiků k utvoření elitářského přístupu, čímž dochází k podceňování důležitosti učení u všech zaměstnanců. V souladu s těmito výzkumy lze soutěživost a zaměření se na individuální výkon, spíše než ten týmový, lze konstatovat, že v podobném duchu je

nastaven talentový program i ve zkoumané organizaci. Kdo je označen za talentovaného, má přístup ke zdrojům, ke kterým jiní zaměstnanci přístup nemají, a to umožňuje změny dráhy a strategií, které nejsou dalším aktérům v organizaci umožněny. Díky talentovému programu tak dochází k přeskupení kapitálů, které talenti vlastní, čímž se posouvá jejich pozice v poli, a tím se od zaměstnanců, kteří jsou součástí pouze HRD programu, vzdalují. Talentovaní se tak stávají ještě talentovanějšími, pokud osobnost talentovaného není natolik reflexivní, že si uvědomuje svou pozici vůči organizaci, stejně tak skrytý záměr talentového programu, což je udržet vybrané zaměstnance ve firmě. V tomto smyslu může být talentový program skutečně chápán jako nástroj diskriminace. Kromě toho, v organizaci došlo skutečně k odhalení egalitářské kultury a chápání nálepky talent zaměstnanci takto označenými jako elitářské.

Talentový program v organizaci stojí skutečně na základech HRD a z HRD také vychází, stejně jako z existence expanzivní kultury učení, což znamená, že rozvoj, vzdělávání a učení jsou v organizaci inovativního charakteru velmi důležité. Jedná se tak o potvrzení zjištění autorů McDonnella a Wiblena (2021, s. 73–74), kteří zmiňují, že talentový program vede organizaci k diferenciovanému způsobu práce se zaměstnanci, nicméně za předpokladu, že zaměstnanci, kteří nejsou označeni za talentované, mají přístup k základním vzdělávacím a rozvojovým aktivitám, čímž nedochází k zanedbávání těchto zaměstnanců, spíše naopak – zvyšuje se požadavek na vysokou základní podporu rozvoje a vzdělávání zaměstnanců. Zaměstnanci organizace jsou zvyklí se učit a rozšiřovat svůj kapitál ve formě znalostí a dovedností.

Díky zvolené optice zkoumání bylo však možné poodhalit tzv. „kus ledovce“, pokud bude metafora ledovce vztažena na proces rozvoje talentů. Teorie lidského kapitálu a jiné teorie, které patří do ekonomizující perspektivy, přinášejí poznání spíše v úrovni špičky ledovce, zatímco díky volbě náhledu prostřednictvím kapitálů v bourdieuovském pojetí bylo možné poodhalit další pod hladinou „skrytou“ část ledovce, tedy to, co talentový program může skutečně přinášet v praxi vzdělávání a rozvoje. V talentovém programu totiž nejde pouze o rozvoj znalostí, dovedností či chceme-li obecně kompetencí pro výkon pracovní pozice a role, tak jak předpokládá současná literatura (např. Gelens et al., 2014, Ewerlin & Süß, 2016). Zjištění této práce ukazují, že je to právě nálepka talent, která způsobuje to, že talentový program se od HRD přeci jen odlišuje – obdržetím nálepky dochází ke změně strategické pozice v sociálním poli. Nálepka totiž vede k volbě strategií jednání talentů pro udržení nebo zlepšení své pozice v poli. Zisk symbolického kapitálu ve formě nálepky je tedy motivem aktérů v poli. Získání symbolického kapitálu v podobě uznání, ocenění a viditelnosti je však nejen záměrem organizátorů talentového programu, ale v podobě viditelnosti také jedním z nepsaných

kritérií výběru talentů. Nastavení talentového programu je tak reálně o využití stávajících HRD procesů s jediným, avšak důležitým rozdílem – zaměření na zisk sociálního kapitálu, vtěleného, a institucionalizovaného kulturního kapitálu (potažmo lingvistického kapitálu), a díky tomu symbolického kapitálu, a to prostřednictvím nálepky talent, kterou aktér obdrží. Co se týče symbolického kapitálu, jedná se zejména o formu o příležitost vyjádřit se k chodu firmy. Tím se ukázalo, že zaměstnanci jsou v organizaci motivováni uznáním jejich vlastní autonomie a možností participovat na chodu pole. Symbolický kapitál je zároveň spojen zejména s uznáním existence množství kulturního kapitálu (vtěleného i institucionalizovaného) a právě také sociálního kapitálu. Díky symbolické dominanci získané prostřednictvím symbolického kapitálu otevírá talentový program talentům jiné možnosti konverzí a kumulací kapitálů, což vede k jiným strategiím jednání než u aktéru HRD programu. Talenti volí takové strategie jednání, které jim umožňují dosahovat cílů, tj. kumulovat a konvertovat ty kapitály, které jsou v poli chápány jako zdroje úspěchu a symbolické dominance. Cílem těchto konverzí je zisk uznání. Získaný kulturní kapitál, společně se sociálním kapitálem a také se symbolickým kapitálem dále konvertují prostřednictvím zvolených strategií jednání, které jim pomáhají dostat se do strategických pozic v organizaci, v ekonomický kapitál. Takové jednání je totiž považováno za úspěšné, protože nakonec generuje zisk, a to jak organizaci, tak jedincům ve formě ekonomického kapitálu, např. zvýšení mezd, získání odměn, lepších projektů pro sebe i pro tým.

Výsledky výzkumu tedy odhalily, že talentový program působí spíše jako proces utváření talentů. Jedinec se od chvíle ucházení o pracovní místo v organizaci, stává terčem různých nálepek a jednou z nich je také nálepka talent, jejíž význam se mezi organizacemi liší. Procesem talentového programu se lidé neučí pouze znalosti, ale také způsoby jednání preferované organizací. Jedná se de facto o socializaci a adaptaci na podmínky v organizaci v souladu s psanými i nepsanými pravidly organizace. Organizační kultura a její normy mohou prostřednictvím sociální kontroly zjišťovat, zda jedinec označen za talentovaného, do kultury zapadl a zda je normami utvářen. Jak uvádí Cheney et al. (2004), jedinci pak strukturují své jednání podle diskurzu, ve kterém se nacházejí a podle něhož přemýšlí. Kritéria pro výběr do talentového programu jsou nastavována organizací, tudíž talentem se jedinec v organizaci stává tím, jak odpovídá požadavkům organizací. Talentový program tak signalizuje, čeho si organizace váží a jak reprodukuje svou strategii (Gelens et al., 2014; Swailes & Blackburn, 2016; Guerci & Solari, 2012). Jak bylo zjištěno, arbitrární výběr talentů je odvozen ze znalosti kultury firmy, proto zaměstnanec, který má vybudován profesní habitus (profesní identitu),



který odpovídá požadavkům pole, má větší šanci být vybrán do talentového programu. Lidé, kteří jsou označeni za talenty, tak mohou být označeni proto, že disponují lepší výchozí pozicí pro organizaci, a tak investování do jejich rozvoje může být pro organizaci výhodnější. Tím je však podporována segregace pracovníků, tedy reprodukce nerovností. Teorii sebenaplňujícího proctví lze v tomto propojit s teorií labellingu, ke kterému v procesu rozvoje talentů dochází. Jednání totiž předchází nálepka. Nálepka talent tak může mít buď pozitivní, nebo také negativní dopad na rozvoj pracovníků takto označených a neoznačených. Beckerova kniha *Outsiders* (1963) a *Boys in white* (Becker & Hughes, 1961) může být inspirací pro nálepkování pracovníků jako talentů a zkoumání procesu stávání se talentem v určité organizaci v podobném duchu jako zmiňuje Bourdieu (2023), když píše o sladování habitusu s objektivní strukturou. Právě talent může v určitém smyslu být chápán rovněž jako deviant. Pro organizaci např. v pozitivním slova smyslu (deviant jako inovátor, který boří sociální normy a přináší nové myšlenky nebo deviant jako zaměstnanec s vysokým kapitálem a výkonem), pro ostatní, kteří v talentovém programu nejsou, např. v negativním smyslu (talent jako někdo, kdo se odlišuje od ostatních, protože pro něj platí jiná pravidla). Koncepte řízení a rozvoje talentů tak může působit jako proces, který má za úkol produkovat talenty.

Jelikož však organizace podporuje vysokou utilizaci zaměstnanců na projektech, čímž snižuje přidělený a vymezený čas pro rozvoj a vzdělávání, dochází k tomu, že seniorní zaměstnanci, kteří vyhledávají prostor pro rozvoj a učení z firmy odcházejí, čímž se ztrácí znalosti, neboť jsou to právě seniorní zaměstnanci, kteří jsou nositelé důležitého nejen lidského kapitálu, ale zejména toho kulturního a sociálního kapitálu. Na základě odhalení této bariéry ve strukturálním nastavení organizace je možné konstatovat objevující se tendence k příklonu spíše k paradigmatu učení, k narovnání současné nerovnováhy k rozvoji jedinců v tom, co je baví, v čem se chtějí rozvíjet, ať už prostřednictvím náplně práce nebo poskytnutí právě času na rozvoj a vzdělávání. V konečném důsledku by tito zaměstnanci mohli využít nabyté znalosti právě také při práci, z čehož by těžila jak firma, tak jedinec a kultura práce by se tak stávala aktérskou (Bélanger, 2016). Právě tím, že jsou zaměstnanci zvyklí se učit, vzdělávat a rozvíjet z podstaty své práce (vývojových inženýrů), mohou směřovat k větší reflexivitě a tím pádem si vytváří v podmínkách firmy emancipační diskurz, díky kterému si vytváří prostor na inovace. Přesto seniorní zaměstnanci mají tendenci odcházet, a proto je tu talentový program, který má za úkol posouvat klíčové a výkonné zaměstnance s vysokým potenciálem rychleji kupředu, aby doplňovali řady odcházejících.

Jelikož výzkum poskytuje řadu zajímavých zjištění, nabízí se poukázat na možné další směry výzkumu tohoto tématu i s ohledem na jeho limity a omezení výzkumu. Budoucí výzkum by se mohl realizovat z hlediska komunikativního paradigmatu v andragogice, mohl by se např. zaměřit na zkoumání jednotlivců s nálepkou talent a jejich životních drah. Prostřednictvím jiné metodologie, např. interpretativní fenomenologické analýzy (Smith et al., 2009), by bylo možné provést menší počet hloubkových, popřípadě narativních rozhovorů se zaměstnanci, kteří byli označeni nálepkou talent a zkoumat tak významné uzly jejich životní dráhy ve vztahu k jejich učení a vzdělávání, a to jak před získáním této nálepky, tak během procesu vyrovnávání se s touto nálepkou. Rozvoj talentů je totiž propojen také s tzv. self-efficacy, což lze přeložit jako vlastní sebeúčinnost, či sebevědomí k tomu dosáhnout určitých cílů. V podobném duchu uvažují také Down a Swailes (2013), kteří se rovněž ve své studii zaměřují zejména na self-efficacy jedinců, jejichž talent má být rozvíjen. Právě prostřednictvím interpretativní fenomenologické analýzy by bylo možné realizovat výzkum na mikro úrovni zkoumaného tématu a vztáhnout ho k teoretickému konceptu vnímané sebeúčinnosti ve vztahu k nálepce talent. V tomto smyslu by se však zacházelo s pojmem talent nikoliv jako s organizací utvářenou distinkcí, ale spíše z hlediska psychologizujícího. Výzkum by se mohl také věnovat právě procesu „stávání se“ talentem ve vybrané organizaci, tedy zaměřením hypotetického dalekohledu pouze na proces mezi získáním nálepky a tím, jak se dále vyvíjí jeho „deviantní“ kariéra – bourdieuvsky řečeno, jak dochází k právě onomu sladování profesního habitu se strukturou pole. Podobně totiž o procesu rozvoje talentů psal už Gold et al. (2016), který nazval tento proces stávání se pojmem „talenting“. Pokud bychom zůstali na mikro úrovni, bylo by rovněž zajímavé zaměřit výzkum na význam lídrů v talentovém programu, tj. jakým způsobem interpretují svou roli a odpovědnost, kterou při výběru talentů nesou, jakým způsobem talenty vybírají a jak o identifikaci a rozvoji talentů uvažují. Tato oblast výzkumu na poli TD je totiž mezi současnou literaturou opomíjena.

Další možností je rozšířit stávající výzkum o makro úroveň, a zkoumat tak talentový program z hlediska také organizátorů programu (nejen českých, ale zejména zahraničních zaměstnanců HR oddělení), a také z hlediska zaměstnanců zahraničních lokací, čímž by takto realizovaný výzkum doplnil limity této práce. Výzkum zaměřen na organizátory programu by tak např. mohl podhalit, jakými filozofiemi byli organizátoři při koncipování programu ovlivněni, a jakým způsobem o programu přemýšlí. Na mezinárodní úrovni by bylo také zajímavé porovnat výzkumy vlivu nálepky mezi různými lokacemi firmy – německou, českou, rumunskou, italskou, čínskou a americkou. Zejména lokace mimo evropský kontext, které musí

aplikovat evropský rámec talentového programu, by mohly podhalit zase jiné tiché aktéry, které v daných lokacích v talentových programech působí. Takový výzkum by musel vzít v potaz různé kulturní vlivy, byl by však pro jednoho výzkumníka nad časové a jiné možnosti realizace. V neposlední řadě by bylo zajímavé provést stejný výzkum také v dalších organizacích podobných kontextů – tedy organizacích, které se zabývají technologickým vývojem. Jelikož se jednalo o případovou studii, dalo by se určité prvky převzít a provést případové studie ve velmi podobných výzkumných kontextech. V neposlední řadě se na tento kvalitativní výzkum dá navázat realizací kvantitativního výzkumu, který by na základě stanovených hypotéz mohl rozšířit stávající poznání o poznání z jiných organizací.

Co se týče využití výsledků výzkumu v praxi, je možné nyní rozebrat právě odhalené bariéry rozvojových programů a navrhnout případná praktická řešení. První bariérou rozvojových programů, která byla zmiňována účastníky výzkumu, je nevyhrazený čas na (zejména formální) vzdělávání u zaměstnanců organizace, specificky pak u talentů. Strukturální nastavení organizace je totiž zaměřeno na vysokou úroveň utilizace zaměstnanců, čímž neumožňuje vyčleněný čas na rozvoj a vzdělávání a zaměstnanci se tak cítí být přetížení, přičemž také rozvoj a vzdělávání mnohdy probíhá nad rámec jejich kapacity. Rozvoj zaměstnanců se tak v rámci utilizace většinou týká akutních řešení problémů na projektech. Stejná bariéra se objevuje také u talentového programu. Kromě toho, absencí utváření prostoru pro rozvoj a vzdělávání se utváří síť nositelů znalostí (vtěleného i institucionálního kulturního kapitálu), kteří, pokud nemají možnost se rozvíjet i pro své vlastní potřeby s ohledem na požadovanou kariérní dráhu, odcházejí. Ekonomizující logika pole tak není uzpůsobená na udržování seniorních zaměstnanců. V rámci tohoto zjištění se nabízí řešení, a sice změnit strukturální nastavení firmy tím, že se ubere z procentuálního požadavku utilizace zaměstnanců, a naopak se navýší procentuální čas na rozvoj a vzdělávání alespoň o tu míru, do jaké bude organizace stále generovat zisk, a přesto si bude moct dovolit méně utilizovat své zaměstnance pro poskytnutí času na vzdělávání. Nejedná se však pouze o úpravu strukturálního nastavení, ale také o změnu myšlení ze strany všech aktérů, kteří jsou součástí organizace směrem k již zmiňovanému paradigmatu učení. Za druhé se nabízí řešení systematicky vytvářet síť zaměstnanců a jejich znalostí s podporou sdílení a ukládání znalostí do různých platforem a uzpůsobovat možnosti rozvoje a vzdělávání požadavkům a potřebám juniorních versus seniorních zaměstnanců, resp. obecně přizpůsobovat vzdělávání a rozvoj v organizaci potřebám zaměstnanců. Reálně tedy narovnávat nesoulad mezi zaměřením se zejména na potřeby firmy a projektů a potřeby zaměstnanců.

S tím souvisí druhá bariéra, což je preferování potřeb firmy a zákazníka. Dochází totiž k tomu, že zaměstnanci jsou přiřazováni na projekt bez ohledu na jejich kompetenční profil, protože se od nich očekává, že se sami zaučí, tedy seženou si informace a zároveň se naučí to, co budou na projektu potřebovat. Ne vždy jsou však zaměstnanci schopni tuto mezeru doplnit sami sebeřízeným učením. Pokud nedochází ze strany firmy k systematickému zaučování či pomoci, např. díky zkušenějším kolegům, pak se může stát, že vzdálenost mezi komfortní zónou a zónou učení je natolik velká, že ji zaměstnanec sám již nemůže zvládnout a tudíž se učení stává neefektivní, demotivující a výsledkem je odstoupení zaměstnance z projektu. Návrh řešení se nabízí již v popisu samotné bariéry, a sice vytváření systematického procesu zaučování nových zaměstnanců v nových projektech, což by mohlo být realizováno pomocí metody mentoringu, kdy projektový lídr ve spolupráci s týmovým lídrem zvolí vhodného mentora pro každého nováčka a nastaví konkrétní adaptační plán každému novému zaměstnanci na projektu. S tím souvisí také potřeba zlepšení identifikace potenciálu zaměstnanců ze strany týmového lídra ve vztahu k volbě projektu, do kterého se bude zaměstnanec zaučovat. Co se týče role projektového lídra – její důležitost je v organizaci rovněž opomíjena, proto i zde se objevuje potřeba systematického rozvoje a vzdělávání projektových lídrů právě v oblasti výchovy a vzdělávání. Role týmových a projektových lídrů jsou velmi technicky zaměřené a opomíjení odpovědnosti těchto aktérů vůči identifikaci, adaptaci a rozvoji jiných zaměstnanců vede ke komplikacím také v komunikaci s jedinci ve vztahu k jejich potřebám.

S tím však souvisí třetí bariéra, a to je omezený čas na rozvoj a vzdělávání nadřízených pracovníků, tj. týmových lídrů, kteří jsou z podstaty technizujícího přístupu k jejich roli, také vysoce využíváni na projektech. V tomto ohledu se nabízí podobné řešení jako u první zmiňované bariéry, a sice ubrat v oblasti utilizace lídrů v projektech a přidat do oblasti prostoru pro rozvoj (nejen principů vedení lidí). Teprve poté může mít týmový lídr prostor pro vykonávání své role se všemi odpovědnostmi a očekáváními, jako např. poskytnutí konstruktivní zpětné vazby členům jeho týmu včetně návrhu dalšího rozvoje a vzdělávání ve vztahu ke kariéře zaměstnanců. Zde se ukazuje, jak je nadřízený, resp. lídr důležitý pro rozvoj ostatních zaměstnanců.

Čtvrtou bariérou je symbolická dominance a moc mateřské firmy nad lokální pobočkou, což se projevuje zejména v nedostatečné komunikaci důležitých informací, případně nerespektování lokálně se objevujících situací a nutnosti jejich centrálně řízeného řešení (které je občas pomalé vůči nutnosti řešit vzniklou situaci rychle a flexibilně). Mateřská společnost tak vystupuje mocensky vůči dceřině lokaci právě tím, že neposkytuje dostatek informací

nutných pro každodenní práci zaměstnanců. S ohledem na to, že zkoumaná organizace je dceřinou společností, nabízí se pouze řešení oddělení se od mateřské společnosti, aby došlo k narušení centrálního řízení firmy a přesunu řízení na dceřinou lokaci. To se však může reálně stát teprve při dosažení určitého počtu zaměstnanců dceřiné lokace a zisku firmy, který by už byl pro centrální princip řízení neúnosný, a de facto nemožný. Pro současnou situaci je tak (jediným) nabízeným řešením snaha o transparentní komunikaci všech aktérů jak mateřské společnosti, tak dceřiné společnosti.

Jako pátou bariéru lze zmínit již zmíněný konkurenční boj mezi pobočkami organizace. Centrální nastavení talentového programu z podstaty centrálního řízení lidských zdrojů z mateřské společnosti v Německu vede k implementaci programu do všech lokálních poboček organizace. Díky rozhovorům však došlo k zajímavému odhalení toho, jak centrální nastavení programu nemusí být shodně implementováno a přijato se zamýšlenými důsledky v jednotlivých lokacích. Pro odstranění této bariéry by bylo možné např. při tvorbě talentového programu zohlednit kulturní rozměr chápání pojmu talent včetně následků, které mohou tyto difference mít napříč různými lokacemi a nastavit transparentní pravidla v rámci celé skupiny, nikoliv pouze v rámci jediné lokace, právě proto, že zaměstnanci různých lokací o talentovém programu a o tom, kdo je jeho součástí vědí.

Poslední bariérou je zaměření talentového programu a pravidel pole na projektové zaměstnance, protože logika pole je ekonomizující a projektoví zaměstnanci jsou ti, kteří firmě vydělávají peníze. Problém nastává, pokud se do talentového programu dostane zaměstnanec neprojektový, tedy zaměstnanec z tzv. podpůrných (a neprojektových) oddělení, jako jsou IT, finance či HR. V tom případě se talent cítí být „na okraji“, protože většina aktivit talentového programu směřuje pro využití k práci na projektech, a to nejen díky zamýšleným aktivitám, ale v tomto případě i díky nezamýšleným ziskům, které může projektový zaměstnanec v poli uplatnit. Neprojektový zaměstnanec tak má pocit, že neví, co mu má talentový program přinést. Řešením by bylo v tomto případě uzpůsobit talentový program tak, aby nebyl potenciálně diskriminační navíc vůči neprojektovým zaměstnancům, což znamená nastavit jeho obsah a možnosti rozvoje tak, aby se skutečně všichni vybraní zaměstnanci, bez ohledu na to, zda jsou projektoví, či nikoliv, cítili být součástí programu a využívali stejné možnosti. To však souvisí s také s logikou pole, která se odvíjí od strukturálního nastavení organizace a smýšlení o fungování organizace – což odkazuje k prvním zmiňovaným bariérám a návrhu jejich řešení.

Výzkum talentového a HRD programu v konkrétní organizaci zvoleným teoreticko-metodologickým přístupem tedy přinesl následující:

- Porozumění tomu, jak funguje TD a HRD v konkrétní organizaci se specifickou logikou pole, což bylo možné odhalit právě díky zjištěným strategiím jednání aktérů.
- Porozumění a odhalení významného vlivu nálepky talent, která způsobuje jiné strategie jednání u aktérů takto označených vůči těm, kteří součástí programu nejsou. Zjištění upozorňují na potenciálně diskriminační funkci talentového programu v důsledku reprodukce nabytých kapitálů a utváření homogenní skupiny talentů.
- Odhalení tichých aktérů. Nálepka talent a strategie vyrovnávání se s obdržáním této nálepky poukázala na existující tiché aktéry v situaci, a to je např. existence egalitářské kultury, která jde proti zavedení exkluzivního pojetí talentového programu. Předpoklad dosavadních studií, že nálepka vede buď k pozitivním výsledkům, anebo k negativním dopadům, nelze chápat zjednodušeně. Ve všech případech zaměstnanci symbolicky shazovali nálepku talent, paradoxně právě pro udržení (již dříve získaného) symbolického kapitálu.
- Odhalení významné role nadřízených pracovníků v rozvojových programech. Nadřízený totiž funguje jako Maxwellův démon – urychlovač rozvoje, v případě, že tzv. „*vi co a jak*“ a navíc disponuje sítí kontaktů. Zároveň má velkou odpovědnost v identifikaci zaměstnanců pro talentový program, čímž způsobuje změny v budoucí kariérní dráze takto vybraných (a potenciálně i nevybraných) zaměstnanců.
- Odhalení logiky pole, která je silně ekonomizující a kultury organizace, která je výkonnostně a kompetitivně orientovaná společně s prvky expanzivní kultury učení, která ale paradoxně nemusí být nutně pozitivně hodnocena, pokud je právě propojena s nutností se neustále učit pro účely utilizace znalostí na projektech s cílem generovat organizaci zisk. V takové kultuře, která směřuje k paradigmatu výkonu, zaměstnanci sami realizují prvky paradigmatu učení právě tím, že se reflexivně vymezují vůči pravidlům pole hledáním prostoru pro učení, resp. emancipačního diskurzu pro učení a vymýšlení inovací. Pokud jsou zaměstnanci vysoce reflexivní, neudrží je v organizaci ani talentový program.
- Odhalení množství bariér organizace, které spíše vyplývají z jejího strukturálního nastavení. Bariéry jsou spojeny právě s výše popsanou kulturou organizace. Jejich řešení by mohlo vést k nasměrování organizace více k aktérské kultuře práce (Bélanger, 2016) a paradigmatu učení.

## Závěr

Disertační práce se věnovala tématu procesu rozvoje talentů v organizaci a jeho kritické reflexi. **Cílem práce bylo porozumět, co přináší vzdělávací a rozvojové programy v organizaci na příkladu talentového programu v rámci HRD programu. Pro naplnění cíle práce byla použita teoreticko-metodologická koncepce Pierra Bourdieuho a Adele Clarke.** Díky tomu bylo snahou této práce odkrýt skrytou funkci talentového programu (a také HRD programu) v organizaci. Výzkumná otázka zněla: *„Co znamená talentový program ve vzdělávání a rozvoji organizace XY na základě interpretací pracovníků?“*.

Teoretický rámec práce zohlednil primárně koncepty HRD a TD a koncepty Pierra Bourdieua. Bourdieův konstruktivistický strukturalismus společně se situační analýzou Adele Clarke tvořil také dobrý metodologický pár pro naplnění cíle této práce. Výzkumné šetření, které bylo pro naplnění vytyčeného cíle realizováno, bylo zakotveno v kvalitativním designu, konkrétně se jednalo o případovou studii se dvěma vnořenými jednotkami analýzy. Tyto dvě jednotky analýzy zároveň tvořily dvě zkoumané situace, které byly analyzovány prostřednictvím principů situační analýzy. Empirická data byla získána technikou polostrukturovaných rozhovorů se zaměstnanci vybrané organizace a analýzou vybraných interních dokumentů, které se vztahovaly k talentovému programu a programu HRD.

Případová studie ukázala, jak je talentový program ve vztahu k HRD programu, komplexním nástrojem stran toho, co aktérům v poli přináší. Talentový program tak může být exemplárním příkladem sociálního inženýrství, resp. sociotechnického přístupu ve vzdělávání dospělých. Jedná se o nástroj sociální intervence, resp. manipulace ze strany organizace k jejím zaměstnancům, jehož deklarovaný záměr je ekonomizující, protože jde v první řadě o udržení vysoce výkonných zaměstnanců s vysokým potenciálem a výkonem, kteří pro firmu představují významný zdroj lidského kapitálu, který je třeba efektivně řídit a rozvíjet, aby si její organizace udržela v důsledku dnešních silných konkurenčních bojů na trhu práce. Talentový program nicméně přináší něco navíc nad rámec každodenního vzdělávání a učení. Nastavení talentového programu je reálně o využití stávajících HRD procesů s jediným, avšak důležitým rozdílem – zaměřením na zisk sociálního kapitálu, vtěleného, a institucionalizovaného kulturního kapitálu (potažmo lingvistického kapitálu), a díky tomu symbolického kapitálu, a to prostřednictvím nálepky talent, kterou aktér obdrží. Jedinci usilují o to, aby byli ve svém profesním životě někým rozpoznáni ve smyslu distinkce od ostatních zaměstnanců a i zde platí, že zaměstnanci jsou v organizaci motivováni uznáním jejich vlastní autonomie a možností participovat na chodu pole. Obdržení nálepky talent tuto možnost přináší, protože dochází ke změně strategické

pozice v sociálním poli, čímž dochází k úpravě profesního habitusu a tím vzniká možnost objektivní strukturu nikoliv pouze reprodukovat, ale také produkovat. Zisk symbolického kapitálu je tedy motivem aktérů v poli.

V tomto smyslu se dá taková kultura v Leirmanově pojetí skutečně přirovnat ke kultuře expertů či inženýrů která se v sociotechnickém paradigmatu objevuje (Leirman, 1996). Talentový program je tedy normativním nástrojem, přičemž usiluje o silnější internalizaci stanovených pravidel pole, tedy norem, cílů a hodnot (Šimek, 1997). Talent development nestává pouze nástrojem pro rozvoj kompetencí nutných pro obsazení určité pracovní pozice, výkonu určité pracovní role a pro zvyšování tohoto výkonu pro naplnění organizačních cílů a zvyšování zisku a konkurenceschopnosti, ale také nástrojem sociální intervence, který může vést k rozšiřování různých forem kapitálu v bourdieuovském pojetí, a to prostřednictvím záměrného (přímého i nepřímého) a hlavně nezáměrného působení na jedince (prostřednictvím sociálního prostředí). Talentový program má za cíl posílit vazbu aktér-struktura, prostřednictvím internalizace a inkorporace pravidel pole.

Talentový program zcela jistě umožňuje rozvoj různých druhů a forem kapitálů, nikoliv pouze toho lidského. Případová studie odhalila, že opravdu nelze redukovat výchovu a vzdělávání pouze na utilitární a ekonomizující zájem, který zohledňuje koncepci lidského kapitálu. Talentový program odhalil naopak významnou sílu uznání, které je hlavním hybatelem jednání aktérů v organizaci. Symbolické uznání tak přichází, pokud ale aktéři disponují jak kulturním kapitálem (nikoliv ve smyslu pouze technické vědění, ale také určitého know-how ve smyslu internalizace pravidel a psaných i nepsaných norem organizace, zkrátka ti aktéři, kteří vědí co a jak, jak postupovat v poli, jsou na tom lépe), tak sociálním kapitálem (protože sociální kapitál lze konvertovat na kulturní kapitál a to vše v konečném důsledku na ekonomický kapitál v podobě zisku jak u jednotlivců, tak zisku organizace). Lze tedy skutečně tvrdit, že proces rozvoje talentů nemá pouze ekonomickou dimenzi (tedy není pouze o rozvoji v užším slova smyslu, tedy rozvoji kompetencí pro pracovní roli, případně pro kapitalizaci vlastní osoby pro zaměstnatelnost na trhu práce), ale má také kulturní, sociální a především symbolickou dimenzi. Sociální rovina se zde nachází ve smyslu rozšiřování sociálního kapitálu a symbolická rovina ve smyslu odhalení, že prvotním motivem k určitému jednání je uznání a touha po rozpoznání ve smyslu distinkce od ostatních zaměstnanců.

Utilitární přístup talentového programu, který má za cíl podporu konkurenceschopnosti a produkce zisku organizace, je možné identifikovat. Není ale možné redukovat talentový program pouze na nástroj produkce lidského kapitálu, který je snadné měřit. S ohledem na



odkrytí důležitosti ostatních druhů kapitálů se tak tato práce přibližuje k Šimkovu (1997) vymezení andragogiky či vzdělávání dospělých jakožto vědě o mobilizaci lidského kapitálu (Šimek, 1996; 1997), kdy lidský kapitál v původním chápání Šimka (1997) tvoří spíše kombinaci kapitálu kulturního a sociálního, které je důležité kultivovat pro další vývoj společnosti. Talentový program však nemá za cíl kultivační funkci jednotlivců, ve smyslu záměrného rozšiřování kulturního kapitálu pro rozšiřování znalostí a např. také reflexivity, která je v této rovině důležitá také pro to, že podporuje emancipační potenciál vzdělávání. Emancipační snahy aktérů v organizaci se však objevují, stejně jako různé úrovně reflexivity aktérů, kteří jsou více či méně zapojeni do této hry. Ukazuje se ale, že i tyto emancipační strategie mají ekonomickou logiku, protože jejich cílem je opět zisk. V tomto smyslu lze nalézt paralelu s ekonomikou symbolických statků, která vede k tomu, že ekonomická pravda zůstává skrytá a zamlčená (Bourdieu, 1998, s. 146–149).

Je důležité také zmínit, že talentový program funguje jako nástroj mocenského výtahu, což se dá také považovat za strategii organizace. Díky symbolické dominanci získané prostřednictvím symbolického kapitálu (nálepka talent) otevírá talentový program talentům jiné možnosti konverzí a kumulací kapitálů, což tvoří základ pro strategie jednání udržující pozice aktérů včetně reprodukce jejich kapitálu v sociálním poli, právě proto, že jsou v poli chápány jako zdroje úspěchu a symbolické dominance. Díky možnosti kumulace a konverze (a směny) získaných kapitálů, které jsou v logice pole pro úspěšnost aktérů důležité, se skupina talentů v poli vzdaluje zaměstnancům mimo talentový program. Tím vzniká homogenní skupina talentů, která tentokrát má dispozice vnímat odlišnost mezi jejich pozicemi a pozicemi druhých a také v sociálním poli mezi skupinou talentů a skupinou zaměstnanců mimo talentový program vzniká distinkce. Tím, že se talenti učí, jak nejlépe zvládat logiku pole, tedy jak nejlépe hrát podle pravidel sociálního pole, získávají také symbolickou moc. Talentovaní se tak stávají ještě talentovanějšími, pokud osobnost talentovaného není natolik reflexivní, že si uvědomuje svou pozici vůči organizaci, stejně tak skrytý záměr talentového programu. Posilování profesního habitusu včetně strategií jednání orientovaných na zisk kulturního a sociálního kapitálu je považováno za úspěšné, protože nakonec generuje zisk, a to jak organizaci, tak jedincům ve formě symbolického uznání a moci a ve formě ekonomického kapitálu, např. zvýšení mezd, získání odměn, lepších projektů pro sebe i pro tým. Tím se potvrzuje ekonomická logika pole, protože očekávaným výsledkem této aktivity firmy vůči zaměstnancům je udržení těchto zaměstnanců a vydělávání dalších peněz díky inovacím, které zaměstnanci firmě přinesou.

Organizace prostřednictvím talentového programu jedná na základě míry návratnosti investic. Talent je tedy v danou chvíli pouze součástí organizací vytvořené klasifikace zaměstnanců a je identifikován podle definovaných znaků, které určují, kdo může být vpuštěn do talentového programu, který lze z vnější perspektivy přirovnat k Bourdieuvu „*Maxwellovu démonu*“, tedy urychlovači rozvoje pro ty, kteří disponují očekávanými znaky a zpomalovačem pro ty, kteří jimi nedisponují (Bourdieu, 1998, s. 28). Pojem talent tak lze chápat jako označení, které odráží kritéria konkrétní organizace, a které způsobuje volbu určitých strategií rozvoje ze strany organizace i ze strany jednotlivce (ze strany organizace se jedná o strategii reprodukce nastavených pravidel, ze strany jednotlivce o strategii produkce pravidel, tedy možnosti je díky symbolické moci měnit). Zaměstnanci, kteří jsou v organizaci chápáni jako talentovaní jsou de facto symbolicky rozpoznáni jako talentovaní, tedy jako „*ti dobří*“, což pro ně samotné má skutečně největší hodnotu.

Zisk, který si talenti z programu odnáší (v různých formách), s sebou však přináší svou cenu, a to je nutnost symbolického „shazování“ nálepky. Objevuje se tedy *paradoxní jev* – aktéři symbolicky shazují nálepku (ve smyslu viditelného a okázalého symbolické uznání) pro to, aby si původní symbolický kapitál v kolektivu udrželi. Jde o veřejné snižování významu zařazení do talentového programu, tedy snižování symbolického zařazení (uznání) patřit do skupiny talentů. Strategie symbolického „shazování“ nálepky tak vlastně vede k udržení symbolického kapitálu, který měli tito zaměstnanci v týmu již před obdržetím nálepky talent. Stát se talentem znamená *být odlišný* vůči ostatním v poli, tedy že zde v sociálním poli vzniká distinkce, po které sice aktéři touží, ale ne okázalým způsobem, při kterém získávají pocit elitářství, což poukazuje na existenci egalitářské kultury v organizaci, která vede k symbolickému „shazování“ nálepky před ostatními.

Na závěr se tedy vrátím k myšlence Podgóreckého (Podgórecki, 1968) a jeho upozornění, že jakýkoliv projev sociálního inženýrství / manipulace / intervence může mít dvě strany – pozitivní i negativní stranu a jak dodává Jarvis (1985), instituce, která poskytuje takové nástroje, snadno může upadnout do pastí sociálního inženýrství tím, že nástroj intervence se tak stává spíše nástrojem sociální kontroly. Nálepka talent, kterou program pro svou funkci používá, tak skutečně vzbuzuje představu přirozeného, ačkoliv se tato nálepka spíše stává nástrojem sociální kontroly nad výkonem daného pracovníka, případně může znamenat důraz na individuální odpovědnost k produkci inovací. Nelze tedy jednoznačně rozhodnout, zda je talentový program nadneseně *odměnou* nebo spíše *trestem* pro vybraného zaměstnance.

## Použitá literatura a zdroje

- Adams, J. S. (1965). Inequity in Social Exchange. *Advances in Experimental Social Psychology*, 2, 267-299.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., & Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Argyris, C. (1960). *Understanding organizational behavior*. Dorsey.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for Action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. (1999). *On Organizational Learning*. Malden, MA: Blackwell.
- Argyris, C. (2017). *Integrating the individual and the organization*. London: Taylor and Francis.
- Argyris, C., & Schon, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Armstrong, M. (2008). *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy: 10. vydání*. Grada.
- Arrow, K. J. (1962). The economic implications of learning by doing. *The Review of Economic Studies*, 29, 155–173.
- Association for Talent Development. (2020). *Talent development capability model™*. Retrieved from <https://www.td.org/capability-model/>
- Baert, H., De Rick, K., & Van Valckenborgh, K. (2006). Towards the conceptualization of “learning climate”. In R. V. De Castro, A. V. Sancho & P. Guimarães (Eds.), *Adult education: New routes in a new landscape* (pp. 87–111). Braga: University of Minho Press.
- Bachelard, G. (1981). *Nový duch vedy*. Bratislava: Pravda.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Barnard, C. I. (1938). *The Functions of the Executive*. Harvard University Press, Cambridge.
- Barney, J. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management*, 17(1), 99–120. <https://doi.org/10.1177/014920639101700108>
- Bartoňková, H. (2010). *Firemní vzdělávání*. Grada.
- Baum, W. M. (2017). *Understanding behaviorism: Behavior, culture, and evolution*. John Wiley and Sons.
- Bauman, Z. (1967). *Kariéra: Sociologické črty*. MF.
- Becker, G. S. (1962). Investment in human capital: A theoretical analysis. *Journal of Political Economy*, 70(5), 9–49.
- Becker, G. S. (1993). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education* (3rd ed.). New York: Columbia University Press.
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. Free Press Glencoe.
- Becker, H. S., Geer, B., & Hughes, E. C. (1961). *Boys in white: Student culture in medical school*. Transaction Books.
- Bélanger, P. (2011). *Theories in adult learning and education* (1st ed.). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkx77>
- Bélanger, P. (2016). *Self-construction and social transformation: Lifelong, lifewide and life-deep learning*. Hamburg: UNESCO.
- Bertalanffy, L. V. (1968). General systems theory - A critical review. In W. Buckley (Ed.), *Modern systems research for the behavioural scientist*. Chicago, IL: Aldine.

- Biech, E. (Ed.). (2008). *ASTD handbook for workplace learning professionals*. New York: McGraw-Hill.
- Bierema, L. L. (2000). Moving beyond performance paradigms in human resource development. In A. L. Wilson & E. R. Hayes (Eds.), *Handbook of adult and continuing education* (pp. 278–293). Wiley.
- Bierema, L., & Callahan, J. L. (2014). Transforming HRD: A framework for critical HRD practice. *Advances in Developing Human Resources*, 16(4), 429–444. <https://doi.org/10.1177/1523422314543818>
- Billett, S. (1995). Workplace learning: Its potential and limitations. *Education & Training*, 37(5), 20-27.
- Billett, S. (2001). Learning throughout working life: Interdependencies at work. *Studies in Continuing Education*, 23(1), 19–35.
- Billett, S. (2004). Workplace participatory practices: Conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning*, 16(6), 312-324. <https://doi.org/10.1108/13665620410550295>
- Billett, S. (2010). *Learning through practice: Models, traditions, orientations and approaches*. Springer. DOI 10.1007/978-90-481-3939-2
- Billett, S. (2020). *Learning in the workplace: Strategies for effective practice*. Sydney: Allen and Unwin.
- Björkman, I., Ehrnrooth, M., Mäkelä, K., Smale, A., & Sumelius, J. (2013). Talent or not? Employee reactions to talent identification. *Human Resource Management*, 52(2), 195–214. <https://doi.org/10.1002/hrm.21525>
- Blau, P. M. (1964). Justice in Social Exchange. *Sociological Inquiry*, 34, 193-206.
- Blumer, H. (1998). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. University of California Press.
- Boeren, E. (2017). Understanding adult lifelong learning participation as a layered problem. *Studies in Continuing Education*, 39(2), 161–175. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2017.1310096>
- Boeren, E., Nicaise, I., & Baert, H. (2010). Theoretical models of participation in adult education: The need for an integrated model. *International Journal of Lifelong Education*, 29(1), 45-61.
- Borland, J. H. (1997). The construct of giftedness. *Peabody Journal of Education*, 72, 6-20.
- Borland, J. H. (2005). Gifted education without gifted children: The case for no conception of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 1-19). Cambridge: Cambridge University Press.
- Boulding, K. E. (1956). General systems theory – The skeleton of science. *Management Science*, 2(3), 197-208.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. Routledge & Kegan Paul, London.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. E. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood.
- Bourdieu, P. (1990a). *In other words: Essays towards a reflexive sociology*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1990b). *The logic of practice*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1995). *Sociální prostor a symbolická moc. Cahiers du CeFReS*, 8, 213–233.
- Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání*. Karolinum.
- Bourdieu, P. (2003). *Zúčastněná objektivace: Huxleyeho přednáška*. Biograf, 29 paragraphs. <http://www.biograf.org/clanky/clanek.php?clanek=3001>
- Bourdieu, P. (2023). *Pascalovské meditace*. Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- Bourdieu, P., & Nice, R. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Polity Press.
- Brezinka, W. (1992). *Philosophy of educational knowledge: An introduction to the foundations of science of education, philosophy of education and practical pedagogics*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and facilitating adult learning* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

- Brown, A., & Bimrose, J. (2018). Learning and identity development at work. In M. Milana, S. Webb, J. Holford, R. Waller, & P. Jarvis (Eds.), *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-55783-4>
- Bryant, A. (2002). Re-grounding grounded theory. *Journal of Information Technology, Theory and Application*, 44(1), 25–42.
- Cairns, L. (2011). Learning in the workplace: Communities of practice and beyond. 10.4135/9781446200940.n6.
- Callahan, C. M. (1997). The construct of talent. *Peabody Journal of Education*, 72(3/4), 21–35. <http://www.jstor.org/stable/1493034>
- Carpenter, H., & Qualls, T. (2015). *The Talent Development Platform: Putting People First in Social Change Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cassier, E. (1996). *Filosofie symbolických forem. I. Jazyk*. Praha: OIKOYMENH.
- Cedefop. (2014). *Terminology of European education and training policy. Second edition: A selection of 130 key terms*. Luxembourg: Publications Office. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4117>
- Cervero, R. M., & Wilson, A. L. (2000). *Power in Practice: Adult Education and the Struggle for Knowledge and Power in Society*.
- CIPD. (2020). *People Profession 2030: A collective view of future trends*. Retrieved November 28, 2022, from <https://www.cipd.co.uk/knowledge/strategy/hr/people-profession-2030-future-trends#gref>
- CIPD. (2022). *Skills development in the UK workplace*. CIPD. Retrieved November 27, 2022, from <https://www.cipd.co.uk/knowledge/work/skills/skills-factsheet>
- Clarke, A. (2003). Situational analyses: Grounded theory mapping after the postmodern turn. *Symbolic Interaction*, 26(4), 553–576.
- Clarke, A. E. (2005). *Situational Analysis: Grounded Theory after the Postmodern Turn*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Clarke, A. E. (2009). From grounded theory to situational analysis. What is new? Why? How? In J. M. Moore (Ed.), *Developing Grounded Theory: The Second Generation* (pp. 194–233). Walnut Creek: Left Coast Press.
- Clarke, A. E. (2014). Grounded theory: Critiques, debates, and situational analysis. In A. E. Clarke & K. Charmaz (Eds.), *Grounded Theory and Situational Analysis: History, Essentials and Debates in Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Clarke, A., Friese, C., & Washburn, R. (2018). *Situational Analysis: Grounded Theory after the Interpretive Turn* (Second). SAGE Publications.
- Clarke, A. (2019). Situating grounded theory and situational analysis in interpretive qualitative inquiry. SAGE Publications Ltd. <https://dx.doi.org/10.4135/9781526485656>
- Clarke, A. (2022). Situating grounded theory and situational analysis in interpretive qualitative inquiry. In *Situational Analysis in Practice: Mapping Relationalities Across Disciplines* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003035923>
- Clarke, A. E., & Friese, C. (2007). Grounded theorizing using situational analysis. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (pp. 363–397). Los Angeles: SAGE Publication.
- Clarke, A. E., Washburn, R., & Friese, C. (Eds.). (2022). *Situational Analysis in Practice: Mapping Relationalities Across Disciplines* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003035923>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Collin, K., et al. (2011). Work, power and learning in a risk filled occupation. *Management Learning*, 42(3), 301–318.
- Collins, D., & MacNamara, A. (2017). *Talent Development: A Practitioner Guide* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315562476>

- Collings, D. G. (2017). Workforce differentiation. In D.G. Collings, K. Mellahi, & W. Cascio (Eds.), *The Oxford Handbook of Talent Management*. Oxford: Oxford University Press.
- Collings, D. G., & Mellahi, K. (2009). Strategic talent management: A review and research agenda. *Human Resource Management Review*, 19, 304-313.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Cropanzano, R., Bowen, D. E., & Gilliland, S. W. (2007). The management of organizational justice. *Academy of Management Perspectives*, 21(4), 34-48.
- Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Huby, G., Avery, A., & Sheikg, A. (2011). The case study approach. *BMC Medical Research Methodology*, 11(100), 1-9.
- Dahrendorf, R. (1959/1964). *Homo Sociologicus: Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie*. Köln-Opladen.
- Dahrendorf, R. (1991). *Moderný sociálny konflikt: Esej o politike slobody*. Bratislava: Archa.
- Dai, D. Y., & Li, X. (2022). A multi-case study of accelerated trajectories of science talent development: Matthew effects re-examined. *Gifted Education International*. <https://doi.org/10.1177/02614294221146368>
- Dalal, R., & Akdere, M. (2018). Talent development: Status quo and future directions. *Industrial & Commercial Training*, 50(6), 342-355. <https://doi.org/10.1108/ICT-03-2018-0033>
- Davenport, T. O. (1999). *Human Capital: What Is and Why People Invest It*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Davies, B., & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 247-259.
- Daubner-Siva, D., Vinkenburg, C. J., & Jansen, P. G. W. (2017). Dovetailing talent management and diversity management: The exclusion-inclusion paradox. *Journal of Organizational Effectiveness: People and Performance*, 4(4), 315-331. <https://doi.org/10.1108/JOEPP-02-2017-0019>
- Daubner-Siva, D., Ybema, S., Vinkenburg, C. J., & Beech, N. (2018). The talent paradox: Talent management as a mixed blessing. *Journal of Organizational Ethnography*, 7(1), 74-86. <https://doi.org/10.1108/JOE-01-2017-0002>
- De Boeck, G., Meyers, M. C., & Dries, N. (2018). Employee reactions to talent management: Assumptions versus evidence. *Journal of Organizational Behavior*, 39(2), 199-213. <https://doi.org/10.1002/job.2254>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York, NY: Plenum.
- De La Calle-Duran, M. C., Fernandez-Alles, de la L. M., & Valle-Cabrera, R. (2021). Talent identification and location: A configurational approach to talent pools. *Intangible Capital*, 17(1), 17-32. <https://doi.org/10.3926/ic.1440>
- Delery, J. E., & Doty, D. H. (1996). Modes of theorizing in strategic human resource management: Tests of universalistic, contingency, and configurational performance predictions. *Academy of Management Journal*, 39(4), 802-835. <https://doi.org/10.5465/256713>
- Deloitte. (2021). Human resources in 2030 – A glimpse into the future. Retrieved from <https://www2.deloitte.com/de/de/pages/strategy/articles/glimpse-the-future-of-human-resources.html>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Desjardins, R. (2018). Economics and the Political Economy of Adult Education. In M. Milana, S. Webb, J. Holford, R. Waller, & P. Jarvis (Eds.), *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-55783-4>



- Desjardins, R. (2022). Alternative Approaches to the Political Economy of Education and Some of Their Implications. In L. I. Misiaszek, R. F. Arno, & C. A. Torres (Eds.), *Emergent Trends in Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local* (pp. 41-58). Rowman & Littlefield.
- Desjardins, R., & Kim, J. (2023). Inequality in adult Education participation across national contexts. Is growing employer support exacerbating or mitigating inequality in participation? In M. Schemmann (Ed.), *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung / International Yearbook of Adult Education 2023* (pp. 75-98). WBV. DOI: 10.3278/I73910W005
- Devadas, U., Silong, A., & Krauss, S. (2011). Human Resource Development and the Contemporary Challenges of the World. *Journal of Management Policy and Practice*.
- Devins, D., & Gold, J. (2014). Re-conceptualising talent management and development within the context of the low paid. *Human Resource Development International*, 17, 514-528.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: The Macmillan Company.
- DiMaggio, P. (1998). The New Institutionalisms: Avenues of Collaboration. *Journal of Institutional and Theoretical Economics (JITE) / Zeitschrift Für Die Gesamte Staatswissenschaft*, 154(4), 696-705. <http://www.jstor.org/stable/40752104>
- Doeringer, P., & Piore, M. (1971). *Internal labor markets and manpower analysis*. Lexington, MA: Heath Lexington Books.
- Dochy, F., Gijbels, F., R. Segers, M., & Van den Bossche, P. (2021). Theories of Workplace Learning in Changing Times. <https://doi.org/10.4324/9781003187790>.
- Döös, M., Johansson, P. E., & Wilhelmson, L. (2015). Beyond being present: Learning oriented leadership in the daily work of middle managers. *Journal of Workplace Learning*, 27. <https://doi.org/10.1108/JWL-10-2014-0077>.
- Doty, D., Glick, W., & Huber, G. (1993). Fit, equifinality and organizational effectiveness: A test of two configurational theories. *Academy of Management Journal*, 36(6), 1196-1250. <https://doi.org/10.2307/256810>
- Dopita, M. (2005). „Sociální topografie Pierra Bourdieua v českém prostředí.“ *Politologická revue*, 9(2), 27-56.
- Dopita, M. (2006). Epistemologie Pierra Bourdieua. *Filozofia*, 61(4), ISSN X.
- Dopita, M. (2007). Pierre Bourdieu o umění, výchově a společnosti: reflexe sociologie praxe Pierra Bourdieua v české sociologii. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Downs, Y., & Swales, S. (2013). A capability approach to organizational talent management. *Human Resource Development International*, 16(3), 267-281. <https://doi.org/10.1080/13678868.2013.782992>
- Dries, N. (2013). The psychology of talent management: A review and research agenda. *Human Resource Management Review*, 23(4), 272-285. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2013.05.001>
- Dries, N., & de Gieter, S. (2014). Information asymmetry in high potential programs: A potential risk for psychological contract breach. *Personnel Review*, 43(1), 136-162. <https://doi.org/10.1108/PR-11-2011-0174>
- Dvořáková, M., & Šerák, M. (2016). *Andragogika a Vzdělávání Dospělých: Vybrané Kapitoly*. Charles University in Prague, Faculty of Arts Press.
- Eichler, M., Albanese, P., Ferguson, S., Hyndman, N., Liu, L. W., & Matthews, A. (2010). *More than it Seems: Household Work and Lifelong Learning*. Toronto, Canadian Scholars' Press.
- Ellström, P. E. (2001). Integrating Learning and Work: Problems and Prospects. *Human Resource Development Quarterly*, 12, 421-435. <http://dx.doi.org/10.1002/hrdq.1006>
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 113-136.
- Ericsson, K. A., Charness, N., Feltovich, P. J., & Hoffman, R. R. (2009). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge, Cambridge University Press.

- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. New York: Norton.
- Easterby-Smith, M., et al. (2000). Organizational Learning: Debates Past, Present and Future. *Journal of Management Studies*, 37(6), 783-796.
- Ewerlin, D., & Süß, S. (2016). Dissemination of talent management in Germany: myth, facade or economic necessity? *Personnel Review*, 45(1), 142–160. <https://doi.org/10.1108/PR-08-2014-0174>
- Ezzy, D. (2002). *Qualitative analysis, practice and innovation*. London: Routledge.
- Fejes, A., & Nylander, E. (2019). *Mapping out the Research spring of Adult Education and Learning*.
- Fenwick, T. J. (2004). Toward a Critical HRD in Theory and Practice. *Adult Education Quarterly*, 54(3), 193-209. <https://doi.org/10.1177/0741713604263051>
- Fenwick, T. J. (2005). Conceptions of critical HRD: Dilemmas for theory and practice. *Human Resource Development International*, 8(2), 225–238.
- Fenwick, T. J. (2008). Workplace Learning: Emerging Trends and New Perspectives. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119, 17-26.
- Festing, M., Kornau, A., & Schäfer, L. (2015). Think talent - think male? A comparative case study analysis of gender inclusion in talent management practices in the German media industry. *The International Journal of Human Resource Management*, 26(6), 707–732.
- Field, J. (2008). *Social capital*. London: Routledge.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245.
- Foucault, M. (2000). *Dohlížet a trestat: kniha o zrodu vězení*. Dauphin.
- Fuller, A., & Unwin, L. (2010). Workplace learning and the organization. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, & B. O'Connor (Eds.), *The Sage Handbook of Workplace Learning* (pp. 46-59). Sage.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15, 119-147. <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- Gallardo-Gallardo, E., Dries, N., & González-Cruz, T. F. (2013). What is the meaning of ‘talent’ in the world of work? *Human Resource Management Review*, 23(4), 290–300. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2013.05.002>
- Gallardo-Gallardo, E., Nijs, S., Dries, N., & Gallo, P. (2015). Towards an understanding of talent management as a phenomenon-driven field using bibliometric and content analysis. *Human Resource Management Review*, 25(3), 264–279. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2015.04.003>
- Gallardo-Gallardo, E., & Thunnissen, M. (2016). Standing on the shoulders of giants? A critical review of empirical talent management research. *Employee Relations*, 38(1), 31–56. <https://doi.org/10.1108/ER-10-2015-0194>
- Garavan, T. N., Carbery, R., & Rock, A. (2012). Mapping talent development: definition, scope and architecture. *European Journal of Training & Development*, 36(1), 5–24. <https://doi.org/10.1108/03090591211192601>
- Garavan, T., Gunnigle, P., & Morley, M. (2000). Contemporary HRD Research: A Triarchy of Theoretical Perspectives and their Prescriptions for HRD. *Journal of European Industrial Training*, 24, 65-93. <https://doi.org/10.1108/03090590010321926>
- Gelens, J., Hofmans, J., Dries, N., & Pepermans, R. (2014). Talent management and organisational justice: employee reactions to high potential identification. *Human Resource Management Journal*, 24(2), 159–175. <https://doi.org/10.1111/1748-8583.12029>
- George, A., Oldroyd, T., Booth, A., Chesters, E., & Waugh, A. (2016). Exploring talenting: talent management as a collective endeavour. *European Journal of Training and Development*, 40(7), 513–533. <https://doi.org/10.1108/EJTD-11-2015-0091>
- Graham, L. (2008). Gestalt theory in interactive media design. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 2(1), 1-12.



- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: yesterday, today, and tomorrow. *Journal of Management*, 16(2), 399–432.
- Guerci, M., & Solari, L. (2012). Talent management practices in Italy – implications for human resource development. *Human Resource Development International*, 15(1), 25–41. <https://doi.org/10.1080/13678868.2011.647461>
- Hedayati Mehdiabadi, A., & Li, J. (2016). Understanding talent development and implications for human resource development: an integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 15(3), 263-294.
- Hallberg, L. R. (2006). The “core category” of grounded theory: Making constant comparisons. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 1(3), 141–148.
- Harding, S. (1982). Is Gender a Variable in Conceptions of Rationality? A Survey of Issues. *Dialectica*, 36(2/3), 225–242.
- Harding, S. (1983). Why Has the Sex/Gender System Become Visible Only Now?. In: Harding, S., Hintikka, M. B. (eds) *Discovering Reality*. Synthese Library, vol 161. Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/0-306-48017-4\\_16](https://doi.org/10.1007/0-306-48017-4_16)
- Hart, M. U. (1992). *Working and Educating for Life: Feminist and International Perspectives on Adult Education*. Routledge.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál.
- Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, 52, 1280–1300.
- Higgins, E. T. (2012). Regulatory focus theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 483–504). Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n24>
- Hodkinson, P., & Hodkinson, H. (2004). The Complexities of Workplace Learning: Problems and Dangers in Trying to Measure Attainment. In: *Workplace learning in context* (pp. 259–275). London: Routledge.
- Höglund, M. (2012). Quid pro quo? Examining talent management through the lens of psychological contracts. *Personnel Review*, 41(2), 126–142. <https://doi.org/10.1108/00483481211199991>
- Holland, J. L. (1966). *The Psychology of Vocational Choice: A Theory of Personality Types and Model Environments*. Waltham, MA: Blaisdell Publishing Company.
- Holland, J. H. (1995). *Hidden Order*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Holland, P., Sheehan, C., & De Cieri, H. (2007). Attracting and retaining talent: Exploring human resources development trends in Australia. *Human Resource Development International*, 10, 247-262.
- Homans, G. C. (1958). Social Behavior as Exchange. *American Journal of Sociology*, 63(6), 597–606. <http://www.jstor.org/stable/2772990>
- Huang, J., & Tansley, C. (2012). Sneaking through the minefield of talent management: the notion of rhetorical obfuscation. *International Journal of Human Resource Management*, 23(17), 3673–3691. <https://doi.org/10.1080/09585192.2011.639029>
- Hübelova, D. (2013). Lidský kapitál jako jeden z klíčových rozvojových faktorů. *Portál: věda, výzkum, vzdělání*, 1, 72-78. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-6257-2013-8>
- Hubschmid-Vierheilig, E., Rohrer, M., & Mitsakis, F. (2020). Digital Competence Revolution and Human Resource Development in the United Kingdom and Switzerland. In: Loon, M., Stewart, J., Nachmias, S. (eds) *The Future of HRD, Volume I*. Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-52410-4\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-52410-4_3)
- Hughes, C., & Tight, M. (1995). The Myth of the Learning Society. *British Journal of Educational Studies*, 43(3), 290–304. <https://doi.org/10.2307/3121985>
- Huselid, M. A., & Becker, B. E. (2011). Bridging micro and macro domains: workforce differentiation and strategic human resource management. *Journal of Management*, 37(2), 421.
- Chalofsky, N. (1992). A unifying definition for the human resource development profession. *Human Resource Development Quarterly*, 3(3), 175-182. <https://doi.org/10.1002/hrdq.3920030208>

- Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 507–536). Thousand Oaks: Sage.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. London: Sage.
- Cheney, G., Christensen, L., Conrad, C., & Lair, D. (2004). Corporate Rhetoric as Organizational Discourse. In: D. Grant, C. Hardy, C. Oswick, & L. Putnam (Eds.), *Organizational Discourse* (pp. 79–103). London: Sage.
- Iles, P., Chuai, X., & Preece, D. (2010). Talent Management and HRM in Multinational Companies in Beijing: Definitions, Differences and Drivers. *Journal of World Business*, 45(2), 179–189. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2009.09.014>
- Illeris, K. (2003). Workplace learning and learning theory. *Journal of Workplace Learning*, 15(4), 167–178. <https://doi.org/10.1108/13665620310474615>
- Illeris, K. (2009). *Contemporary Theories of Learning*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Illeris, K. (2015). The Development of a Comprehensive and Coherent Theory of Learning. *European Journal of Education*, 50(1), 29–40.
- Illich, I. (1973). *Tools for conviviality* (1st ed.). Harper & Row.
- ILO. (2019). *Work for a brighter future*. Retrieved November 28, 2022, from [https://www.ilo.org/global/publications/books/WCMS\\_662410/lang--en/index.htm](https://www.ilo.org/global/publications/books/WCMS_662410/lang--en/index.htm)
- Interní dokument organizace č. 1: Talentový program
- Interní dokument organizace č. 2: HRD program
- Jacobs, R. L. (2014). System theory and HRD. In *Handbook of human resource development* (pp. 21–39). doi:10.1002/9781118839881.ch2 Retrieved from [www.scopus.com](http://www.scopus.com)
- Jarvis, P. (1985). *The Sociology of Adult & Continuing Education* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203802717>
- Jarvis, P., Holford, J., & Griffin, C. (2003). *The Theory & Practice of Learning*. London and New York: Routledge Falmer.
- Jarvis P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice* (3rd ed.). RoutledgeFalmer.
- Jarvis, P. (2007). *Globalization, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological Perspectives* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203964408>
- Jenkins, R. (1982). Pierre Bourdieu and the Reproduction of Determinism. *Sociology*, 16(2), 270–281. <https://doi.org/10.1177/0038038582016002008>
- Johnson, B., & Christensen, L. B. (2017). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (Sixth ed.). SAGE Publications.
- Joslyn, C. (1992). The Nature of Cybernetic Systems. Available: <http://www.pespmc1.vub.ac.be/systheor.html> (1998, January 1).
- Jost, J. T., Pelham, B. W., & Carvallo, M. R. (2002). Non-conscious forms of system justification: Implicit and behavioral preferences for higher status groups. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 586–602.
- Ju, B. (2019). The roles of psychology, systems, and economic theories in human resource development. *European Journal of Training and Development*, 43(1–2), 132–152. doi:10.1108/EJTD-02-2018-0020
- Jupp, V. (2006). *The SAGE Dictionary of Social Research Methods*. London, UK: SAGE Publications.
- Kalenda, J. (2016). Prozatím nevyužitá šance: situační analýza v pedagogickém výzkumu. *Pedagogická Orientace*, 26, 457–481.
- Kalenda, J. (2021). Vratký triumf: vývoj účasti na neformálním vzdělávání dospělých v České republice v letech 1997 až 2016. Univerzita Tomáše Bati.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2011). Neoliberalizmus vo vzdelávaní: päť obrazov kritických analýz. *Pedagogická orientace*, 21(1), 5–34.

- Kawalilak, C., & Groen, J. (2020). Adult Learning. In: R. S. Rocco, M. C. Smith, R. C. Mizzi et al. (Eds.), *The Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 57-74). Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Keeble-Ramsay, D., & Armitage, A. (Eds.). (2018). *Positive Ageing and Human Resource Development* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351038621>
- Kelle, U. (2007). Development of categories: Different approaches in grounded theory. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The Sage handbook of grounded theory* (pp. 191–213). Thousand Oaks: Sage.
- Kellert, S. H. (1993). *In the Wake of Chaos: Unpredictable Order in Dynamical Systems*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kessels, J. (2017). Andragogy. In R. F. Poell, T. S. Rocco, & G. L. Roth (Eds.), *The Routledge companion to human resource development* (pp. 32-42). Routledge.
- Khoreva, V., Vaiman, V., & Van Zalk, M. (2017). Talent management practice effectiveness: Investigating employee perspective. *Employee Relations*, 39(1), 19–33. <https://doi.org/10.1108/ER-01-2016-0005>
- Kichuk, A., Brown, L., & Ladkin, A. (2019). Talent pool exclusion: The hotel employee perspective. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 31(10), 3970–3991. <https://doi.org/10.1108/IJCHM-10-2018-0814>
- Kim, S., & McLean, G. N. (2012). Global talent management necessity, challenges, and the roles of HRD. *Advances in Developing Human Resources*, 14(4), 566-585.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Koot, W., Sabelis, I., & Ybema, S. (1996). Global identity – local oddity? Paradoxical processes in contemporary organizations. In W. Koot, I. Sabelis, & S. Ybema (Eds.), *Contradictions in Context: Puzzling over Paradoxes in Contemporary Organizations* (pp. 1-16). VU University Press.
- Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Chicago, IL: Follett Publishing Company.
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy* (2nd ed.). Chicago: Follett.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (8th ed.). Routledge, London.
- Kubátová, H., & Znebejánek, F. (2014). Varianty konstruktivismu. In D. Baum (Ed.), *Výzkumné metody v sociální práci* (pp. 101-127). Ostravská univerzita v Ostravě.
- Kuchinke, K. P. (1998). Moving beyond the dualism of performance versus learning: A response to Barrie and Pace. *Human Resource Development Quarterly*, 9(4), 377–384. <https://doi.org/10.1002/hrdq.3920090408>
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network theory*. Oxford University Press.
- Lehmann, S. (2009). Motivating talents in Thai and Malaysian service firms. *Human Resource Development International*, 12, 155-169.
- Leirman, W., & Vymazal, J. (1996). Čtyři kultury ve vzdělávání: Expert, inženýr, prorok, komunikátor. Karolinum.
- Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. In S. D. Brown & R. T. Lent (Eds.), *Career Development and Counselling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 101-127). Wiley.
- Lent, R. W., Brown, S., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behaviour*, 45(1), 79-122.
- Lent, R., Brown, S., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counselling Psychology*, 47(1), 36-49.
- Lepak, D. P., & Snell, S. A. (1999). The human resource architecture: Toward a theory of human capital allocation and development. *Academy of Management Review*, 24, 31-48.

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lewis, R. E., & Heckman, R. J. (2006). Talent management: A critical review. *Human Resource Management Review*, 16(2), 139–154. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2006.03.001>
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorie nevzdělanosti: Omyly společnosti vědění*. Academia. <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:9f87b8a0-bcd7-11e4-9541-005056827e51>
- Liessmann, K. P. (2018). *Vzdělání jako provokace*. Academia.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications, Inc.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 1065–1122). Sage Publications.
- Lipovetsky, G. (2011). *Soumrak povinnosti: Bezbolestná etika nových demokratických časů* (V českém jazyce vyd. 2). Prostor. <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:a2384360-7593-11ea-8f71-005056827e52>
- Loon, M., Stewart, J., & Nachmias, S. (2020a). The future of HRD, Volume I Innovation and Technology: Innovation and Technology. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-52410-4>
- Loon, J. Stewart, & S. Nachmias (Eds.). (2020b). *The future of HRD. Volume II, Change, disruption and action* (1st ed.). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-52459-3>
- Lombardo, M., & Eichinger, W. R. (2010). *The career architect development planner: A systematic approach to development including 103 research-based and experience-tested development plans and coaching tips for learners managers mentors and feedback givers* (5th ed.). Korn/Ferry International.
- Lucas, P., Fleming, J., & Bhosale, J. (2018). The utility of case study as a methodology for work-integrated learning research. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 19(3), 215–222.
- Luhmann, N. (1995). *Funktionen und Folgen formaler Organisation: Mit einem Epilog 1994*. Duncker & Humblot.
- Luhmann, N. (1989). *Ecological communication*. The University of Chicago Press.
- Luhmann, N. (2006). System as difference. *Organization*, 13(1), 37–57.
- Lundgren, H., & Poell, R. F. (2020). Human resource development and workplace learning. In T. S. Rocco et al. (Eds.), *The handbook of adult and continuing education* (pp. 215–222). Stylus Publishing, LLC.
- Lupkowski-Shoplik, A., Benbow, C. P., Assouline, S. G., & Brody, L. E. (2003). Talent searches: Meeting the needs of academically talented youth. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 204–218). New York: Pearson Education.
- Mackey, J., & Sisodia, R. (2014). *Conscious capitalism: Liberating the heroic spirit of business*. Harvard Business Review Press.
- Makarem, Y., Metcalfe, B. D., & Afiouni, F. (2019). A feminist poststructuralist critique of talent management: Toward a more gender-sensitive body of knowledge. *BRQ Business Research Quarterly*, 22(3), 181–193. <https://doi.org/10.1016/j.brq.2019.04.004>
- Mannheim, K. (1928). Das Problem der Generationen. *Kölner Vierteljahrshefte für Soziologie*, 7, 157–185, 309–330.
- Mareš, J., Preiss, M., & Skorunka, D. (2014). Pozitivní klinická psychologie. *Československá psychologie*, 58, 485–502.
- Mareš, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika: Časopis pro pedagogickou teorii a praxi*, 65(2), 113–142.
- Marshall, A. (1949). *Principles of economics* (8th ed.). New York.
- Marsick, V. J. (Ed.). (1987). *Learning in the workplace*. Croom Helm.

- Marsick, V. J., & Volpe, M. (1999). The nature and need for informal learning. *Advances in Developing Human Resources*, 1(1), 1–9.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Sage, Thousand Oaks.
- Mazurkiewicz, A. (2017). Shaping the career of a talented employee in achieving competitive advantage by modern companies. *Ekonomia i Prawo. Economics and Law / Economics and Law*, 16(2), 159–169.
- McCracken, M., Harrison, J., & Currie, D. (2016). Understanding graduate recruitment, development and retention for the enhancement of talent management: sharpening ‘the edge’ of graduate talent. *International Journal of Human Resource Management*, 27(22), 2727–2752. <https://doi.org/10.1080/09585192.2015.1102159>
- McDonnell, A., Lamare, R., Gunnigle, P., & Lavelle, J. (2010). Developing tomorrow’s leaders — Evidence of global talent management in multinational enterprises. *Journal of World Business*, 45, 150-160.
- McDonnell, A., & Wiblen, S. (2021). *Talent Management: A Research Overview* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429342301>
- McCoy, S., & Major, B. (2006). Priming meritocracy and the psychological justification of inequality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 341-351.
- McLagan, P. A. (1989). Models for HRD practice. *Training & Development Journal*, 43(9), 49–60.
- McLean, G. N. (2007). All Over Again. *Human Resource Development International*, 10(4), 459-463.
- McLean, G. N., & Kuo, M.C. (2014). A critique of human capital theory from an HRD perspective. *HRD Journal*, 5, 11-21.
- McLean, G. N., & McLean, L. (2001). If we can’t define HRD in one country, how can we define it in an international context? *Human Resource Development International*, 4(3), 313–326. <https://doi.org/10.1080/13678860110059339>
- McLean, G. N. (2006). *Organization Development: Principles, Processes, Performance*. Berrett-Koehler Publishers, San Francisco, CA.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3rd ed.). John Wiley & Sons Inc.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Merton, R. (1948). The Self-Fulfilling Prophecy. *The Antioch Review*, 8, 193-210. <http://dx.doi.org/10.2307/4609267>
- Merton, R. K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York: The Free Press.
- Meyer, J., & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, 340-363. <http://dx.doi.org/10.1086/226550>
- Meyer, A.D., Tsui, A.S., & Hinings, C. R. (1993). Configurational approaches to organizational analysis. *Academy of Management Journal*, 36(6), 1175-1195. <https://doi.org/10.2307/256809>
- Meyers, M. C., & van Woerkom, M. (2014). The influence of underlying philosophies on talent management: Theory, implications for practice, and research agenda. *Journal of World Business*, 49(2), 192–203. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2013.11.003>



- Meyers, M. C., van Woerkom, M., & Dries, N. (2013). Talent — Innate or acquired? Theoretical considerations and their implications for talent management. *Human Resource Management Review*, 23(4), 305–321. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2013.05.003>
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. In J. Mezirow et al. (Eds.), *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning* (pp. 1–20). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12. <http://dx.doi.org/10.1002/ace.7401>
- Michaels, E., Handfield-Jones, H., & Axelrod, B. (2001). *The war for talent*. Boston, MA: Harvard Business Press.
- Milani, R., Setti, I., & Argentero, P. (2021). Learning agility and talent management: A systematic review and future prospects. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 73(4), 349–371. <https://doi.org/10.1037/cpb0000209>
- Mills, J., Bonner, A., & Francis, K. (2006). Adopting a Constructivist Approach to Grounded Theory: Implications for Research Design. *International Journal of Nursing Practice*, 12(1), 8–13.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a. s.,
- Morse J. M. (2007). Developing Qualitative Inquiry. *Qualitative Health Research*, 17(5), 567–570. doi:10.1177/1049732307301611
- Mouzelis, N. (1995). *Sociological Theory: What Went Wrong?*. London: Routledge.
- Mouzelis, N. (2008). Habitus and Reflexivity: Restructuring Bourdieu's Theory of Practice. *Sociological Research Online*, 12(6), 123–128. <https://doi.org/10.5153/sro.1449>
- Mudrák, J., & Záborská, K. (2013). Lidský Potenciál Jako Psychologický Konstrukt. *Ceskoslovenska Psychologie*, 57(3), 201–217.
- Nadler, L., & Nadler, Z. (1989). *Developing human resources: Concepts and a model*, 3rd edn. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Nafukho, F. M., Hairston, N., & Brooks, K. (2004). Human capital theory: Implications for human resource development. *Human Resource Development International*, 7(4), 545–551.
- Nanakova, N., & Dopita, M. (2024). Utilization of Theories in Talent Development: Mapping the Field of HRD. *European Journal of Training and Development*. DOI: 10.1108/EJTD-10-2023-0165
- Novotný, P. (2008). Profesionální vzdělávání dospělých. In M. Rabušicová & L. Rabušic (Eds.), *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Masarykova univerzita. <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:2b667510-d7a8-11e4-97af-005056827e51>
- Newman, M. (1985). Managerial Access to Information: Strategies for Prevention and Promotion. *Journal of Management Studies*, 22(2), 193–211.
- Nijs, S., Gallardo-Gallardo, E., Dries, N., & Sels, L. (2014). A multidisciplinary review into the definition, operationalization, and measurement of talent. *Journal of World Business*, 49(2), 180–191. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2013.11.002>
- Nilsson, S., & Ellström, P. E. (2012). Employability and talent management: challenges for HRD practices. *European Journal of Training & Development*, 36(1), 26–45. <https://doi.org/10.1108/03090591211192610>
- Oehley, A. M., & Theron, C. C. (2010). The development and evaluation of a partial talent management structural model. *Management Dynamics*, 19(3), 2–28. Retrieved from <https://www.shrm.org/templatestools/glossaries/hrterms/pages/t.aspx>
- OECD (2013). *Skills Development and Training in SMEs*, OECD Skills Studies. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264169425-en>.
- OECD (2021). *Incentives for SMEs to Invest in Skills: Lessons from European Good Practices*, Getting Skills Right. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1eb16dc7-en>

- Olssen, M. (2006). *Michel Foucault. Materialism and Education*. London: Paradigm Publishers.
- Olssen, M., & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, Higher Education and the Knowledge Economy: from the Free Market to Knowledge Capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313–345.
- Oltra, V., & Vivas-López, S. (2013). Boosting organizational learning through team-based talent management: What is the evidence from large Spanish firms? *International Journal of Human Resource Management*, 24(9), 1853–1871. <https://doi.org/10.1080/09585192.2013.777540>
- Pareto, V. (1935). *The Mind and Society. Volume IV: The General Form of Society*. London: Jonathan Cape. <https://archive.org/details/mindandsocietyvo029091mbp/page/1446/mode/2up> s. 1446-1447. § 2087
- Parsons, T. (1964). *The Social System*. The Free Press of Glencoe.
- Peirce, C. S. (1965). *Collected Papers*, C. Hartshorne and P. Weiss (Eds.). Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Peters, M. (2001). Education, Enterprise Culture and the Entrepreneurial Self: A Foucauldian Perspective. *Journal of Educational Enquiry*, 2(2), 58–71.
- Petrusek, M. (1989). Koncepcie kulturního kapitálu v soudobé západní sociologii. In Soudobá teoretická sociologie na západě: příspěvky ke kritické analýze (pp. 207–238). Praha: Ústav pro filozofii a sociologii ČSAV.
- Petrusek, M. (2009). *Základy sociologie*. Praha: Akademie veřejné správy.
- Piaget, J. (1952). *The Language and Thought of a Child*. New York: World.
- Podgórecki, A., & Formánková, J. (1968). *Základy sociotechniky* (Vyd. 1.). Svoboda.
- Poell, R. F., & Van Der Krogt, F. (2010). Individual learning paths of employees in the context of social networks. In S. Billett (Ed.), *Learning through Practice* (pp. 197–221). Springer.
- Poell, R. F., & Van Der Krogt, F. (2015). The Learning-Network Theory: Actors organize dynamic HRD networks. In R. F. Poell, T. S. Rocco, & G. L. Roth (Eds.), *The Routledge Companion to Human Resource Development* (pp. 134–146). Routledge.
- Poell, R. F., & Van Der Krogt, F. (2017a). Why is organizing human resource development so problematic? Perspectives from the learning-network theory (Part I). *The Learning Organization*, 24(3), 180–193. <https://doi.org/10.1108/TLO-12-2016-0093>
- Poell, R. F., & Van Der Krogt, F. (2017b). Why is organizing human resource development so problematic? Perspectives from the learning-network theory (Part II). *The Learning Organization*, 24(4), 215–225. <https://doi.org/10.1108/TLO-12-2016-0094>
- Purina, D. (2022). The development of the concept of “workplace learning” and its essence. *EPALE*. Retrieved November 27, 2022, from <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/development-concept-workplace-learning-and-its-essence>
- Rabušicová, M., & Rabušic, L. (Eds.). (2008). *Učíme se po celý život?: O vzdělávání dospělých v České republice*. Masarykova univerzita. <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:2b667510-d7a8-11e4-97af-005056827e51>
- Reio, T. G., & Batista, L. C. (2014). Psychological Foundations of HRD. *Handbook of Human Resource Development* (pp. 21-39) doi:10.1002/9781118839881.ch2 Retrieved from [www.scopus.com](http://www.scopus.com)
- Renzulli, J. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Rezaei, F., & Beyerlein, M. (2018). Talent Development: A Systematic Literature Review of Empirical Studies. *European Journal of Training and Development*, 42(1–2), 75–90.
- Rocco, T. S., Smith, M. C., Mizzi, R. C., et al. (Eds.). (2020). *The Handbook of Adult and Continuing Education*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Merrill Publishing.

- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rothwell, W. J. (2004). *The Strategic Development of Talent: A Framework for Using Talent to Support Your Organizational Strategy* (Second). HRD Press.
- Rubenson, K. (1999). The supply of lifelong learning opportunities. In A. Tuijnman & T. Schuller (Eds.), *Lifelong learning policy and research: Proceedings of an international symposium*. London: Portland Press.
- Rubenson, K. (2001). The Power of the State: Connecting Lifelong Learning Policy and Educational Practice. In Cervero, R. M., & Wilson, A. L. (2000). *Power in Practice: Adult Education and the Struggle for Knowledge and Power in Society*.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Sambrook, S. A. (2009). Critical HRD: A concept analysis. *Personnel Review*, 38(1), 61–73.
- Sambrook, S. A. (2014). Critical HRD. *Handbook of human resource development* (pp. 21-39) doi:10.1002/9781118839881.ch2 Retrieved from [www.scopus.com](http://www.scopus.com)
- Samuelson, P. A., & Nordhaus, W. D. (1998). *Economics* (16th ed.). Irwin/McGraw-Hill.
- Scully-Russ, E., & De Col, V. (2020). Workforce Development: Past, Present, and Future. In Rocco, Tonette S., Smith, M. Cecil, Mizzi, Robert C., et al. (Eds.). *The Handbook of Adult and Continuing Education*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. *American Psychologist*, 55, 5–14.
- Sen, A. (1992). *Inequality Re-examined*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. (2000). *Un nouveau modèle économique. Développement, Justice, Liberté*. Paris, Éditions Odile Jacob.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Seo, J., Noh, K. B., & Ardichvili, A. (2019). Theory Building and Testing in HRD: Current Advancements and Future Directions. *Human Resource Development Review*, 18(4), 411–436. <https://doi.org/10.1177/1534484319871698>
- Schein, E. H. (1969). *Psychologie organizace*. Orbis.
- Schein, E. H. (1971). The Individual, the Organization, and the Career: A Conceptual Scheme. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 7(4), 401–426. <https://doi.org/10.1177/002188637100700401>
- Schied, F. M., Carter, V. K., & Howell, S. L. (2001). Silent Power: HRD and the Management of Learning in the Workplace. In Cervero, R. M., & Wilson, A. L. (2000). *Power in Practice: Adult Education and the Struggle for Knowledge and Power in Society*.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- SIDA (2018). *Skill development*. SIDA. Retrieved November 27, 2022, from <https://www.sida.se/en/publications/skills-development>
- Silverman, M. (2003). Supporting Workplace Learning: A background paper for IES Research Network Members, *The Institute for Employment Studies*, pp. 1-22.
- Silverman, D. (2005). *Ako robiť kvalitatívny výskum: praktická príručka* (přeložil Martin ŠTULRAJTER). Ikar.
- Simon, H. A. (1955). A Behavioral Model of Rational Choice. *The Quarterly Journal of Economics*, 69(1), 99–118. <https://doi.org/10.2307/1884852>
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. New York: Appleton-Century.



- Skuza, A., Scullion, H., & McDonnell, A. (2013). An analysis of the talent management challenges in a post-communist country: the case of Poland. *International Journal of Human Resource Management*, 24(3), 453–470. <https://doi.org/10.1080/09585192.2012.694111>
- Smith, P. J. (2003). Workplace learning and flexible delivery. *Review of educational research*, 73(1), 53-88. <https://doi.org/10.3102/00346543073001053>
- Sparrow, P. (2019). A historical analysis of critiques in the talent management debate. *BRQ Business Research Quarterly*, 22(3), 160–170. <https://doi.org/10.1016/j.brq.2019.05.001>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Stake, R. (2010). *Qualitative research studying how things work*. New York, NY: Guilford Press
- Stehr, N., & Adolf, M. (2018). Je vědění moc?: poznatky o vědění. Sociologické nakladatelství (SLON).
- Stewart, J., Loon, M., Nachmias, S. (2020). Introduction to Volume One: Future of Human Resource Development — Disruption Through Digitalisation. In: Loon, M., Stewart, J., Nachmias, S. (eds) *The Future of HRD, Volume I*. Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-52410-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-52410-4_1)
- Strain, M., & Field, J. (1997). On “The Myth of the Learning Society.” *British Journal of Educational Studies*, 45(2), 141–155. <http://www.jstor.org/stable/3122008>
- Strauss, A. L. (1984). Social worlds and their segmentation processes. *Studies in Symbolic Interaction*, 5, 123–139.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *The basics of qualitative analysis: Grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks: Sage.
- Sun, P. Y. T., & Scott, J. L. (2003). Exploring the divide – organizational learning and learning organization. *The Learning Organization*, 10(4), 202–215
- Super, D. E. (1957). *The Psychology of Careers*. Harper, New York, NY.
- Super, D. E. (1981). “A developmental theory: implementing a self-concept”. In Montross, D. H. and Shinkman, C. J. (Eds.), *Career Development in the 1980s: Theory and Practice*, Thomas, Springfield, IL, pp. 28-42.
- Super, D. E. (1990). “A life-span, life-space approach to career development”. In Brown, D. and Brooks, L. (Eds.), *Career Choice and Development: Applying Contemporary Approaches to Practice*, 2nd ed., Jossey-Bass, San Francisco, CA, pp. 197-261.
- Swales, S., & Blackburn, M. (2016). Employee reactions to talent pool membership. *Employee Relations*, 38(1), 112–128. <https://doi.org/10.1108/ER-02-2015-0030>
- Swales, S., Downs, Y., & Orr, K. (2014). Conceptualising inclusive talent management: potential, possibilities and practicalities. *Human Resource Development International*, 17(5), 529–544. <https://doi.org/10.1080/13678868.2014.954188>
- Swanson, R. A. (1995). Human resource development: Performance is the key. *Human Resource Development Quarterly*, 6(2), 207–213. <https://doi.org/10.1002/hrdq.3920060208>
- Swanson, R. A. (2001). Human resource development and its underlying theory. *Human Resource Development International*, 4(3), 299-312. doi:10.1080/13678860110059311
- Swanson, R. A. (2022). "Foundations of Human-resource Development". *Human Resource Management International Digest*, 18(7). <https://doi.org/10.1108/hrmid.2010.04418gae.001>
- Swanson, R. A., & Gradous, D. (1986). *Performance at Work*. New York: Wiley.
- Swanson, R. A., Holton, E. F (2001). *Foundations of Human Resource Development*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Sweetman, P. (2003). Twenty-first century dis-ease? Habitual reflexivity or the reflexive habitus? *The Sociological Review*, 51(4).
- Šimek, D. (1996). *Otevřená práce* (1. vyd.). Vydavatelství Univerzity Palackého.

- Šimek, D. (1997). *Základy andragogiky*. (Sylabus k vybraným problémům integrální andragogiky). Olomouc: FF UP
- Štamfestová, P. (2014). Lidský kapitál a vnímaná kvalita produkce podniku. *Trends: Economics & Management / Trendy: Ekonomiky a Managementu*, 8(19), 52–62.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of inter-group conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of inter-group relations* (pp. 33–47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Tansley, C. (2011). What do we mean by the term “talent” in talent management? *Industrial and Commercial Training*, 43, 266–274.
- Tansley, C., Hafermalz, E., & Dery, K. (2016). Talent development gamification in talent selection assessment centres. *European Journal of Training and Development*, 40(7), 490–512. <https://doi.org/10.1108/EJTD-03-2016-0017>
- Tansley, C., & Tietze, S. (2013). Rites of passage through talent management progression stages: an identity work perspective. *International Journal of Human Resource Management*, 24(9), 1799–1815. <https://doi.org/10.1080/09585192.2013.777542>
- Timmermans, S., & Tavory, I. (2012). Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167–186. <https://doi.org/10.1177/0735275112457914>
- Tennant, M. (2006). *Psychology and Adult Learning*. Taylor and Francis.
- Thomas W. I. & Thomas D. S. (1928). *The child in America: Behavior problems and programs*. New York: Knopf, pp. 571–572
- Thunnissen, M., Boselie, P., & Fruytier, B. (2013). Talent management and the relevance of context: Towards a pluralistic approach. *Human Resource Management Review*, 23(4), 326–336. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2013.05.004>
- Thurow, L. (1993). *Head to Head: The Coming Economic Battle among Japan, Europe, and America*. New York: Warner.
- Torraco, R. J. (1997). Theory building research methods. In R. A. Swanson and E.F. Holton (Eds.), *Human Resource Development Research Handbook*. Berrett-Koehler, San Francisco, CA, pp. 114-137.
- Torraco, R. J. (1998). Economics as a foundation for HRD. In R. Torraco (Ed.), *Proceedings of the 1998 Academy of Human Resource Development Conference*. Baton Rouge, LA: Academy of Human Resource Development.
- Torraco, R. J., & Lundgren, H. (2020). What HRD Is Doing — What HRD Should be Doing: The Case for Transforming HRD. *Human Resource Development Review*, 19(1), 39–65. <https://doi.org/10.1177/1534484319877058>
- Urbancová, H., Depoo, L., & Smolová, H. (2016). Talent management v organizacích v České republice: praktické využití a přínosy. *Vysoká škola ekonomie a managementu*.
- Uren, L., Mooyaart, R., Bruck, C. & Clark, M. (2018). Remaining Talent Management. *Korn Ferry*. Retrieved from: <https://focus.kornferry.com/wp-content/uploads/2018/11/KornFerry-ReimaginingTalentManagement.pdf>
- Usher, R., Bryant, I. & Johnston, R. (1997). *Adult Education and the Postmodern Challenge: Learning Beyond the Limits*. Routledge.
- Valverde, M., Scullion, H., & Ryan, G. (2013). Talent management in Spanish medium-sized organisations. *International Journal of Human Resource Management*, 24(9), 1832–1852. <https://doi.org/10.1080/09585192.2013.777545>
- van Gennep, A. (1960). *The Rites of Passage*. Routledge, London.
- Vilčiauskaitė, B., Savanevičienė, A., & Navickas, V. (2020). Managing older talents in the context of aging society. *Economics and Sociology*, 13(4), 213-226–226. <https://doi.org/10.14254/2071-789X.2020/13-4/13>
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wacquant, L. (2002). Pierre Bourdieu. *Biograf* (27): 46 odst. Dostupné na adrese <http://www.biograf.org/clanek.php?clanek=v2707>

- Wang, G., & Holton, E. (2005). Neoclassical and Institutional Economics as Foundations for Human Resource Development Theory. *Human Resource Development Review*, 4, 86-108. <https://doi.org/10.1177/1534484304273733>
- Wang, G. G., Werner, J. M., Sun, J. Y., Gilley, A., & Gilley, J. W. (2017). Means vs ends: Theorizing a definition of human resource development. *Personnel Review*, 46(6), 1165–1181.
- Watkins, K. E. (1989). Business and industry. In S. B. Merriam & P. M. Cunningham (Eds.), *Handbook of adult and continuing education* (pp. 422–435). Jossey-Bass.
- Weinberger, L. (1998). Commonly held theories of human resource development. *Human Resource Development International*, 1(1), 75-93. <https://doi.org/10.1080/13678869800000000>
- Whysall, Z., Owtram, M., & Brittain, S. (2019). The new talent management challenges of Industry 4.0. *Journal of Management Development*, 38(2), 118–129. <https://doi.org/10.1108/JMD-06-2018-0181>
- Wildemeersch, D., & Stroobants, V. (2009). Transitional learning and reflexive facilitation: the case of learning for work. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Yang, B. (2004). Can Adult Learning Theory Provide a Foundation for Human Resource Development? *Advances in Developing Human Resources*, 6(2), 129–145. <https://doi.org/10.1177/1523422304263325>
- Yerby, E., & Tickell, R. P. (2020). Talent Disrupted: Opportunities and Threats for Human Resource Development (HRD) Strategy and Practice in the Gig Economy Through the Critical HRD Lens. In M. Loon, J. Stewart, & S. Nachmias (Eds.), *The Future of HRD, Volume II*. Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-52459-3\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-030-52459-3_7)
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods* (3rd Edition). Sage, Thousand Oaks.
- Yin, R. K. (2013). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Thousand Oaks.
- Yoon, S. W., Lim, D. H., & Willging, P. A. (2014). Goals and means for HRD. In R. F. Poell, T. S. Rocco, & G. L. Roth (Eds.), *The Routledge companion to human resource development* (pp. 99–109). Routledge.
- Yorks, L., Abel, A. L., & Rotatori, D. (2022). Strategic Human Resource Development in Practice. *Management for Professionals*. Springer.

## Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Průnik rozvoje lidských zdrojů, vzdělávání dospělých a ekonomiky vzdělávání (Novotný, 2008)

Obrázek č. 2: Znárodnění nejvíce citovaných autorů a autek v oblasti HRD a vzdělávání dospělých (podle Fejese a Nylandera, 2019, s. 66)

Obrázek č. 3: Výsledek neuspořádané mapy v první zkoumané situaci

Obrázek č. 4: Výsledek první relační mapy v první zkoumané situaci

Obrázek č. 5: Výsledek druhé relační mapy v první zkoumané situaci

Obrázek č. 6: Výsledek neuspořádané mapy v druhé zkoumané situaci

Obrázek č. 7: Výsledek první relační mapy v druhé zkoumané situaci

Obrázek č. 8: Výsledek druhé relační mapy v druhé zkoumané situaci

## **Seznam tabulek a schémat**

Schéma č. 1: Přehled základních teorií HRD (srov. Swanson, 2001, upraveno)

Schéma č. 2: Přehled základních teorií TD (vlastní zpracování)

Tabulka č. 1: Přehled informantů výzkumu – talentovaní zaměstnanci

Tabulka č. 2: Přehled informantů výzkumu – zaměstnanci v HRD programu

Tabulka č. 3: Výsledek uspořádané mapy v první zkoumané situaci

Tabulka č. 4: Výsledek uspořádané mapy v druhé zkoumané situaci

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Informovaný souhlas s účastí na výzkumu

## **Příloha č. 1: Informovaný souhlas s účastí na výzkumu**

### **Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu a se zpracováním osobních údajů**

Vážená paní / slečno, vážený pane,

byl/a jste osloven/a s nabídkou účasti na výzkumném projektu disertační práce s názvem „*Rozvoj talentů*“.

Výzkum je realizován pod záštitou Katedry sociologie, andragogiky a kulturní antropologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci (dále jen „UP“) týmem ve složení: Mgr. Nikol Naňáková.

Cílem studie je prozkoumat, jak se dospělí účastníci talentového programu učí a rozvíjí. Úloha účastníka výzkumu spočívá v poskytnutí rozhovorů výzkumníkovi, které budou nahrávány na diktafon pro účely následného přepisu rozhovoru a jeho analýzy. Rozhovory mohou probíhat opakovaně. Kromě rozhovorů může být součástí výzkumu také pozorování v situacích, které s naplněním cíle výzkumu souvisí (např. přítomnost u schůzek či aktivit, které úzce souvisí s cílem výzkumu). Jelikož má výzkumník dvojí roli (výzkumník UP a zároveň pracovník zkoumané organizace), vnímané riziko účastníky výzkumu může být možnost využití získaných informací v pracovní roli výzkumníka. S tímto rizikem výzkumník reflexivně pracuje – seznámil účastníka výzkumu o vlastní pozicionalitě ve vztahu ke zkoumanému tématu a rovněž informoval o tom, že data a informace, které účastník výzkumu výzkumníkovi poskytne, budou chráněna a využita pouze pro účely naplnění cíle disertační práce.

Účast na výzkumu je zcela dobrovolná a máte právo vyjádřit svůj nesouhlas s účastí na výzkumu tím, že nepodepíšete tento dokument. Vaše účast na výzkumu je založena na principu anonymity, tj. po poskytnutí rozhovorů UP ani organizace nebude schopna identifikovat autora poskytnutých informací. Zpracování poskytnutých informací tak není zpracováním osobních údajů, protože dané údaje nejsou způsobilé Vás identifikovat.

UP jako tzv. správce osobních údajů bude nicméně zpracovávat Vaše osobní údaje pro účel evidence udělení tohoto Vašeho souhlasu s účastí na výzkumu, a to v následujícím rozsahu: **Vaše jméno a příjmení a podpis.**

UP Vaše osobní údaje nepředá jinému subjektu a bude s nimi nakládat v souladu s platnou legislativou. Přístup k Vaším osobním údajům bude mít pouze výzkumník.

Další informace o zpracování osobních údajů včetně informace o Vašich právech obsahují internetové stránky UP, část Univerzita, sekce Ochrana osobních údajů a také Obecné nařízení o ochraně osobních údajů (GDPR). Budete-li chtít uplatnit svá práva plynoucí z právní úpravy na úseku ochrany osobních údajů, můžete kontaktovat pověřence pro ochranu osobních údajů. Výkonem této pozice je pověřen kancléř UP (jeho kontaktní údaje jsou dostupné na výše uvedených internetových stránkách).

V případě otázek ohledně výzkumu či Vašich práv můžete kontaktovat rovněž autora práce:

**Mgr. Nikol Naňáková**

Email: [nikol.nanakova01@upol.cz](mailto:nikol.nanakova01@upol.cz)

Telefon: +420 731 305 149

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta, Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie

---

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na uvedeném výzkumu a zpracováním svých osobních údajů. Řešitelka výzkumu mě informovala o jeho podstatě a seznámila mě s cíli, metodami a postupy, které budou při výzkumu používány, podobně jako s výhodami a riziky, které pro mě z účasti na výzkumu vyplývají. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou použity jen pro účely výzkumu a že výsledky výzkumu mohou být anonymně publikovány či ústně prezentovány.

Měl/a jsem možnost vše si řádně, v klidu a v dostatečně poskytnutém čase zvážit, měl/a jsem možnost se řešitelky výzkumu zeptat na vše, co jsem považoval/a za podstatné a potřebné vědět. Na své případné dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď. Jsem informován/a, že mám možnost kdykoliv od spolupráce na výzkumu odstoupit (svůj souhlas odvolat), a to i bez udání důvodu.

Potvrzuji, že jsem převzal/a podepsaný stejnopis tohoto informovaného souhlasu.

Vaše jméno a příjmení:

Místo a datum:

Váš podpis: