

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ ANTROPOLOGIE

MEZIGENERAČNÍ UČENÍ VE VYBRANÉ STAVEBNÍ SPOLEČNOSTI

Magisterská diplomová práce

Studijní program: Andragogika

Autor: Bc. Hana Cetková

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Naděžda Špatenková, Ph.D.

Olomouc 2022

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma „*Mezigenerační učení ve vybrané stavební společnosti*“ vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 2.10.2022

Podpis

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala PhDr. Mgr. Naděždě Špatenkové, Ph.D., za odborné vedení magisterské diplomové práce, cenné rady, trpělivost a podnětné připomínky. V neposlední radě bych také chtěla poděkovat všem participantům za jejich vstřícnost a ochotu účastnit se výzkumného šetření.

Anotace

Jméno a příjmení:	<i>Bc. Hana Cetkovská</i>
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Studijní program:	<i>Andragogika</i>
Studijní program obhajoby práce:	<i>Andragogika</i>
Vedoucí práce:	PhDr. Mgr. Naděžda Špatenková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Mezigenerační učení ve vybrané stavební společnosti
Anotace práce:	<p>Magisterská diplomová práce se věnuje problematice mezigeneračního učení na pracovišti. Cílem práce je prozkoumat a zanalyzovat, jaké zkušenosti mají provozní technici ve vybrané stavební společnosti s mezigeneračním učení na pracovišti. Teoretická část práce je věnována konceptu mezigeneračního učení a konceptu učení na pracovišti. Závěr této části se zabývá konceptem mezigeneračního učení na pracovišti, jeho přínosy, podporou a v neposlední řadě i výzkumy. Empirická část práce popisuje jednotlivé části kvalitativního výzkumu. Jedná se o případovou studii konkrétní organizace. Výzkumník v ní hledá odpověď na hlavní výzkumnou otázku: Jaké zkušenosti mají provozní technici ve vybrané stavební společnosti s mezigeneračním učení na pracovišti? Na základě analýzy dvanácti hloubkových polostrukturovaných rozhovorů s provozními technikami a analýzy firemních dokumentů jsou představeny výsledky realizovaného výzkumu. Výsledky případové studie popisují zkušenosti provozních techniků s mezigeneračním učení na pracovišti.</p>
Klíčová slova:	Mezigenerační učení, celoživotní učení, učení na pracovišti, generace, mezigenerační učení na pracovišti
Title of Thesis:	Intergenerational learning in the selected construction company

Annotation:	<p>The diploma thesis deals with the issue of intergenerational learning in the workplace. The aim of the thesis is to investigate and to analyse the experience of operating engineers in the selected construction company in conjunction with the intergenerational learning in the workplace. The theoretical part of the thesis is devoted to the concept of intergenerational learning and the concept of workplace learning. The conclusion of this part deals with the concept of intergenerational learning in the workplace, its benefits, support and last but not least research. The empirical part of the thesis describes the different parts of the qualitative research. It is a case study of the specific organisation. In it, the researcher seeks to answer the main research question: <i>"What experiences do operations engineers in the selected construction company have with regard to the intergenerational learning in the workplace?"</i>. Based on the analysis of twelve in-depth semi-structured interviews with operations engineers and the analysis of the company documents, the results of the conducted research are hereinafter presented. The results of the case study depict the experiences of operation engineers with intergenerational learning in the workplace.</p>
Keywords:	Intergenerational learning, lifelong learning, workplace learning, generation, intergenerational learning at the workplace
Názvy příloh vázaných v práci:	Příloha č. 1: Informovaný souhlas Příloha č. 2: Přepis rozhovoru
Počet literatury a zdrojů:	67
Rozsah práce:	96 s. (130 358 znaků s mezerami)

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY	12
1.1 UČENÍ.....	13
1.2 GENERACE	16
1.3 MEZIGENERAČNÍ UČENÍ V KONTEXTU CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ	17
1.4 KONCEPT MEZIGENERAČNÍHO UČENÍ.....	20
2 UČENÍ A VZDĚLÁVÁNÍ V PODNIKU	22
2.1 KONCEPT UČENÍ NA PRACOVIŠTI	22
2.2 PODMÍNKY OVLIVŇUJÍCÍ UČENÍ A VZDĚLÁVÁNÍ V PODNIKU.....	25
2.3 MODEL UČENÍ NA PRACOVIŠTI DLE ILLERISE.....	28
2.4 INDIVIDUÁLNÍ, SKUPINOVÉ A ORGANIZAČNÍ UČENÍ V KONTEXTU ORGANIZACE	29
3 MEZIGENERAČNÍ UČENÍ NA PRACOVIŠTI	32
3.1 KONCEPT MEZIGENERAČNÍHO UČENÍ NA PRACOVIŠTI	32
3.2 PŘÍNOSY MEZIGENERAČNÍHO UČENÍ NA PRACOVIŠTI	34
3.3 PODPORA MEZIGENERAČNÍHO UČENÍ NA PRACOVIŠTI	35
3.4 VÝZKUMY MEZIGENERAČNÍHO UČENÍ	37
II EMPIRICKÁ ČÁST.....	40
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	41
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍL	41
4.2 VÝZKUMNÝ DESIGN	42
4.3 TECHNIKA SBĚRU DAT	43
4.4 VOLBA A CHARAKTERISTIKA PŘÍPADU	47
4.5 VÝZKUMNÝ VZOREK	49
4.6 ETICKÁ STRÁNKA	51
4.7 ANALÝZA DAT.....	52
5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	54
5.1 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ Z ROZHOVORŮ.....	54
5.2 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ Z FIREMNÍ DOKUMENTACE.....	71
5.3 LIMITY VÝZKUMU	75
6 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ	77
6.1 DISKUSE	79

ZÁVĚR	82
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	84
SEZNAM ZKRATEK.....	91
SEZNAM OBRÁZKŮ, SCHÉMAT A TABULEK	92
SEZNAM PŘÍLOH.....	93

ÚVOD

Magisterská diplomová práce se věnuje problematice mezigeneračního učení na pracovišti ve vybrané stavební společnosti. Mezigenerační učení je nepřirozenější formou učení a provází nás v podstatě po celý život. K mezigeneračnímu učení dochází kdekoliv, kde se střetávají lidé z různých generací, tedy i v pracovním prostředí. Téma mezigeneračního učení na pracovišti si výzkumník zvolil na základě jeho aktuálnosti jak v zahraničí, tak i v České republice. V posledních letech můžeme sledovat zvýšený zájem o mezigenerační učení, který souvisí s výraznými demografickými změnami v dnešní společnosti. Díky stále se prodlužujícímu věku dožití a nízké porodnosti dochází v České republice ke stárnutí populace. Následkem těchto změn se neustále zvyšuje věková hranice odchodu do starobního důchodu, což způsobuje, že se na pracovištích stále častěji setkávají pracovníci z tří nebo čtyř různých generací. Každá z těchto generací je něčím specifická a disponuje odlišnými hodnotami, znalostmi a dovednostmi. Mezigenerační učení na pracovišti tak může být jednou z cest, jak předávat znalosti, zkušenosti, dovednosti a hodnoty mezi různými generacemi pracovníků. Dalším důvodem zájmu výzkumníka o toto téma byl zájem osobní. Výzkumník pracuje více než deset let na Personálním oddělení ve zkoumané organizaci a vzdělávání a rozvoj pracovníků je součástí jeho pracovní náplně. Výzkumné šetření mu umožní podrobně prozkoumat mezigenerační učení na pracovišti mezi provozními techniky a zjistit, jaké s ním mají zkušenosti.

Magisterská diplomová práce má teoreticko-empirický charakter a je rozdělena na dvě části – teoretickou a empirickou. V první kapitole teoretické části jsme představili koncept mezigeneračního učení jako téma rezonující současnou společností a seznámili se základními pojmy, které ho tvoří: učení a generace. Poté jsme začlenili mezigenerační učení, které je hlavním předmětem této práce, do širšího rámce celoživotního učení, abychom objasnili jeho pozici. Představili jsme

také četné definice mezigeneračního učení uvedené v české i zahraniční odborné literatuře. V druhé kapitole jsme se zabývali učením a vzděláváním v podniku, představili jsme koncept workplace learning, seznámili se s podmínkami ovlivňující učení a vzdělávání v podniku a věnovali se modelům učení na pracovišti. Třetí kapitola je stěžejní kapitolou teoretické části a seznamuje nás s konceptem mezigeneračního učení na pracovišti, objasňuje přínosy mezigeneračního učení v podnikové praxi, zabývá se podporou mezigeneračního učení ze strany organizace a věnuje se dosavadním výzkumům mezigeneračního učení na pracovišti.

Empirická část práce se věnuje popisu metodologického postupu a samotnému výzkumnému šetření. V úvodu empirické části si stanovujeme cíl výzkumu, výzkumné otázky a výzkumnou strategii. S ohledem na výzkumný cíl práce a problém byla pro empirické zkoumání zvolena metoda kvalitativního přístupu, konkrétně byl zvolen výzkumný design případová studie. Cílem magisterské práce je prozkoumat a zanalyzovat, jaké zkušenosti mají provozní technici ve vybrané stavební společnosti s mezigeneračním učením na pracovišti. Proto si pokládáme hlavní výzkumnou otázku: **Jaké zkušenosti mají provozní technici ve vybrané stavební společnosti s mezigeneračním učením na pracovišti?**

Na hlavní výzkumnou otázku se pokusíme odpovědět prostřednictvím hloubkových polostrukturovaných rozhovorů a analýzou firemních dokumentů. Analýza dat získaných z rozhovorů je zpracována skrze techniku otevřeného kódování, je využita metoda „papír a tužka“, tzv. kódování v ruce. Interpretace probíhá pomocí techniky „vyložení karet“. Výsledky výzkumného šetření jsou prezentovány v závěru empirické části práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Mezigenerační učení je nejstarším typem učení, který provází lidstvo od nepaměti. V minulosti bylo spojováno především s prostředím rodiny, ovšem zásadní kulturní, společenské a demografické změny probíhající ve 20. století přispěly k tomu, že se o něm začalo uvažovat také ve vztahu k jiným sociálním prostředím. V rodinách se jednalo především o předávání hodnot, znalostí, dovedností a společenských norem starších členů rodiny těm mladším. Děti se od svých rodičů a prarodičů učili jazyk, postoje a hodnoty prostřednictvím přímé interakce a pozorování. Dle Hoff (2007, s. 126) je mezigenerační učení proces systematického předávání znalostí, dovedností, kompetencí, norem a hodnot v rodinách, jenž je starý jako lidstvo samo. Podobně chápe mezigenerační učení i Ramon a Turrini (2008), kteří konstatují, že mezigenerační učení je vlastně jen postmoderní označení pro pradávny proces dědictví po předcích. Jak už ze samotného názvu vyplývá, jedná se tedy o proces předávání znalostí, dovedností, zkušeností, hodnot a norem mezi generacemi odehrávající se přirozeně jakou součástí každodenních aktivit.

Rabušicová, Kamanová a Pevná (2011, s. 36-37) poukazují na tři hlavní impulzy, jež vzbudily zvýšený zájem o mezigenerační učení. Prvním impulzem jsou podle autorek současné demografické změny charakterizované tzv. stárnutím populace, jehož příčinou jsou zejména dlouhodobě nízká porodnost a současně prodlužování naděje dožití tzv. střední délka života. Světová zdravotnická organizace – WHO považuje stárnutí populace za jeden z největších triumfů světa, ale zároveň jednu z největších výzev (2002, s. 6). Přítomnost většího množství starších osob v populaci můžeme vnímat jako problém, ale také jako příležitost k mezigeneračnímu učení. Druhým impulzem je proměna tradiční rodiny v důsledku proměny tradiční společnosti ve společnost moderní a postmoderní, během níž došlo ke změně generační struktury v rodině. Jedná se především o rozšíření mezigenerační struktury rodiny, tzn. že se zvětšil počet třígeneračních a vícegeneračních rodin. Třetím impulzem je proměna společnosti směrem ke společnosti vědění, která je

charakteristickým znakem 21. století (Rabušicová, Kamanová & Pevná, 2011, s. 37). Veselý (2004, s. 434) shrnuje základní myšlenku společnosti vědění takto: *„Zatímco základními konstitutivními prvky moderní společnosti byl fyzický kapitál, množství lidské práce a průmysl (odtud pak pojmenování „průmyslová“ nebo „kapitalistická“ společnost), v současné době jsme svědky transformace ke společnosti, ve které se klíčovým faktorem produkce stává vědění, důsledkem čehož se následně zásadně mění i veškeré společenské instituce“.*

Výše zmíněné impulzy rozvoje mezigeneračního učení potvrzují myšlenku, že věnovat se tématu mezigeneračního učení v různých sociálních prostředích bude i do budoucna velmi žádoucí. V dnešní stárnoucí společnosti, v níž odchod do starobního důchodu nabývá pro organizace na významu představuje mezigenerační učení jeden z hlavních procesů, který je schopen snížit ztráty znalostí a vyvážit dynamiku znalostí organizace (Orzea & Bratianu, 2012). Starší pracovníci bývají většinou studnicí neocenitelných zkušeností a životních moudrostí, nositeli tradic, dobře se orientují ve své profesi, vyznačují se vysokou odborností a spolehlivostí. Organizace by proto měli umět tento potenciál efektivně využívat a předávat dále mladším generacím.

1.1 Učení

Učení je kontextu mezigeneračního učení stěžejním pojmem, proto si ho detailně představíme. Učení je proces, který se vyskytuje téměř ve všech situacích, v nichž se člověk v průběhu života ocitá (Průcha, 2004, s. 77). Nacházíme ho všude tam, kde lidé reagují na nejrůznější podněty, ať už k nim přicházejí spontánně, záměrně od druhých lidí nebo je sami učící se vyhledávají. Učení má tedy výrazně sociální kontext (Jarvis, 2012, s. 4). Ačkoliv se jedná o jeden z psychologicky, pedagogicky a andragogicky nejvýznamnějších pojmů, shodná a obecně přijímaná definice zatím neexistuje. Jednotlivé definice učení se liší napříč vědními obory, nicméně jeden společný rys můžeme nalézt téměř u všech autorů, a to, že učení je nepřetržitý proces.

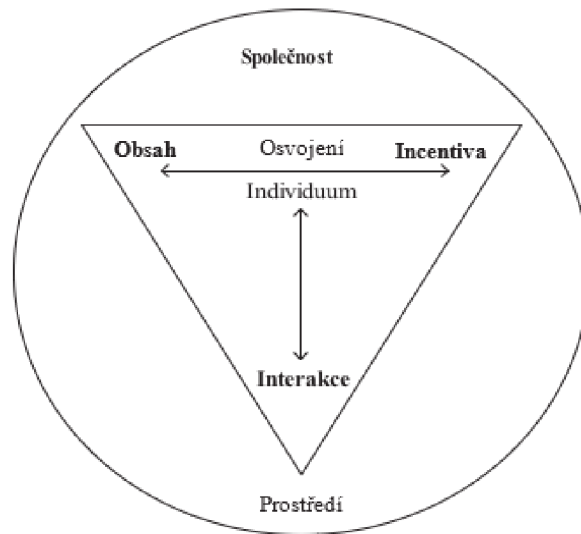
Pro účely této práce si představíme obecnou teorii učení dle Illerise (2007). Učení nejen individuálním procesem spojeným s pamětí, vnímáním a myšlením, ale také procesem sociálním probíhajícím prostřednictvím interakce mezi jedincem a vnějším prostředím. Illeris (2007, s. 3) konstatuje, že učení může být popsáno jako kterýkoliv proces, jenž v lidském organismu vede k permanentní změně a který není důsledkem dospívání či zrání.

Illeris (2007, s. 51-75) popisuje proces změny kapacity učícího se pomocí tří dimenzí:

- obsahu – zahrnuje změnu v oblasti vědomostí, dovedností, postojů, porozumění a názorů,
- incentiva – motivace, emoce a vůle,
- interakce – procesy, během kterých k učení dochází.

Illeris (2007, s. 100–101) rozlišuje následující formy interakce: percepce, transmise, zkušenost, imitace, aktivita a participace. Uvedené dimenze učení jsou od sebe v praxi neoddělitelné. Autor dále uvádí, že celý učební proces je podmíněn společností, tedy vnějším společenským kontextem, v jehož rámci jsou konkrétní učební interakce realizovány. Kontext společnosti poukazuje na to, že proces učení bude jiný v různých prostředích, a to i tehdy, budou-li v něm vystupovat stejní aktéři a obsah bude téměř stejný (Illeris, 2007, s. 29). Pro lepší názornost Illerisovy teorie přikládáme Schéma 1.

Schéma 1: Proces učení dle Illerise



Zdroj: Illeris (2007, s. 22), vlastní překlad

Z uvedeného Schématu 1 vyplývá, že každé učení můžeme charakterizovat prostřednictvím učební situace, v níž probíhá. Učební situace se vyznačuje interakcí jedince s prostředím, přičemž v našem případě tímto prostředím bude jedinec z odlišné generace. Do učební situace dále vstupují učební obsah, incentiva a širší vlivy prostředí.

Učení můžeme dělit dle míry intencionality na bezděčné, intencionální a řízené (Průcha, 2002, s. 76). Rabušicová, Kamanová a Pevná (2011, s. 33) vysvětlují, že mezigenerační učení může spadat do bezděčného a intencionálního učení, neboť dle Nakonečného (2003, s. 124) učení může vést jak k cílenému získávání dovedností, návyků, postojů a motivací, tak v širokém slova smyslu k aktivnímu zvládnání životních podmínek a orientací v životních situacích (Čáp, 2001, s. 46). Při zkoumání mezigeneračního učení na pracovišti budeme v empirické části práce věnovat pozornost bezděčnému i intencionálnímu učení.

Průcha (2002, s. 76) dále rozlišuje učení na senzomotorické, verbálně-kognitivní a sociální. Pro tuto práci je důležité zejména sociální učení, které Rabušicová, Kamanová a Pevná (2011, s. 34) označují jako zásadní učení pro mezigenerační přenos. Nakonečný (2005, s. 38) uvádí, že „... sociální učení vyjadřuje vliv sociálních

zkušeností na utváření psychiky, tedy prožívání a chování, tj. vliv, který vychází přímo či nepřímo z mezilidských vztahů subjektu, z jeho interakcí s lidmi, z jeho činnosti v sociálním prostředí, ale i z upozorňování druhých, z vlivu masmédií, situací v zaměstnání atd“.

Dle Rabušicové et al. (2016, s. 11) je mezigeneračnost jedním z nejpřirozenějších aspektů učení, jež nás provází v různých prostředích a při různých aktivitách v podstatě po celý život. V každodenním životě dochází neustále k přenosu hodnot, postojů, poznatků, zkušeností a jiných informací od starších jedinců k mladším, ale i naopak. Průcha (2014, s. 61) vysvětluje, že příslušníci různých generací se tak od sebe učí navzájem. Jako příklad uvádí komunikaci v rodinách (mezi dětmi, rodiči, prarodiči, příbuznými) nebo ve školách (mezi učiteli a žáky) či na pracovištích (mezi staršími, zkušenějšími zaměstnanci a mladšími, začínajícími pracovníky). Benešová (in Veteška, 2014, s. 131) píše, že momentálně se role tradičního předávání zkušeností a vědomostí mezi mladší a starší generací převrací, obzvláště ve spojitosti s vývojem informační společnosti. Z tohoto důvodu musíme mezigenerační učení chápat jako obousměrný proces výměny znalostí, dovedností a zkušeností mezi generacemi navzájem. Z výše uvedeného vyplývá, že učení není jenom to, co se odehrává ve školách, ale jedná se také o sociální proces, který provází život nejrůznějších skupin. Jeho důležitým zdrojem jsou komunikace a spolupráce mezi lidmi. Pro potřeby této práce chápeme učení jako celoživotní a společenský proces umožňující jedincům adaptovat se na změny v jejich životě.

1.2 Generace

Jak už bylo zmíněno, mezigenerační učení je proces setkávání a vzájemného předávání učebních podnětů a obsahů mezi lidmi různých generací. Dle Pinto (2011, s. 9) je učení mezi generacemi nejstarším a nepřirozenějším způsobem, jak nabývat znalosti, hodnoty, zkušenosti a všechny životní informace důležité pro kontinuální růst jednotlivce, ale i skupiny. Generaci je možno pojímat z hlediska demografického, sociologického či biologického. V této práci budeme pracovat

s pojmem generace z pohledu sociologického. Velký sociologický slovník (1996, s. 339) definuje generaci jako „*velkou, sociálně diferencovanou skupinu osob, jejíž členové jsou spojeni dobově podmíněným stylem myšlení a jednání a prožívají podstatná období své socializace ve shodných historických i kulturních podmínkách*“. Podobně chápe generaci i Jandourek (2007, s. 91), který vymezuje generaci jako „*seskupení příbuzných věkových skupin, které prošly socializačním procesem v podobných historických a kulturních podmínkách*“. Z výše uvedeného vyplývá, že generace je skupina osob vyznačující se společnými znaky, které ji charakterizují a zároveň odlišují od ostatních generací. Každá generace má svůj specifický pohled na svět ovlivňující vzájemnou komunikaci a interakci.

Pro účely této práce vymezujeme generaci jako skupinu jedinců narozených přibližně ve stejnou dobu, kteří sdílejí specifické postoje a hodnoty, jež mohou ovlivnit jejich chování a očekávání v práci (Benson & Brown, 2011). V odborné literatuře můžeme nalézt různá pojetí generací a různé časové rámce, do nichž jednotlivé generace patří. Pro účely empirické části práce vycházíme z rozdělení generací dle Vágnerové (2007, s. 27). Zaměstnance na pracovišti jsme dle jejich věku rozdělili do tří generací, a to mladá generace (20+), střední generace (40+) a starší generace (60+). Mladá generace patří dle dělení Vágnerové (2007) do období mladé dospělosti, střední generace náleží do období střední dospělosti a starší generace do období starší dospělosti.

1.3 Mezigenerační učení v kontextu celoživotního učení

Zájem o téma mezigeneračního učení můžeme pozorovat od roku 1990 a úzce souvisí s konceptem celoživotního učení. Stěžejním dokumentem pro oblast celoživotního učení v Evropě bylo Memorandum o celoživotním učení (2000, dále jen Memorandum), ve kterém se píše o celoživotním učení jako o celoživotní vzdělávací aktivitě. Memorandum (2000) zavádí nový pojem – všeživotní učení. Všeživotní učení obrací pozornost na rozšíření učení tak, aby probíhalo stále, bez

ohledu na životní etapu, čas a formu učení (Memorandum, 2000). Mezigenerační učení spojuje koncept celoživotního a všeživotního učení (Rabušicová, Kamanová & Pevná, 2011, s. 171).

Myšlenka celoživotního učení není nová. V současné době ovšem existuje politická snaha celoživotní učení více realizovat v reakci na kompetence, jež jsou ve znalostní společnosti vyžadované a na nemožnost tyto kompetence získat jinou cestou než v rámci stávající školské soustavy (Beneš, 2014, s. 36). Celoživotní učení je tedy koncepcí dnešních vzdělávacích politik a politik rozvoje lidských zdrojů na národní i nadnárodní úrovni s nadějí, že celoživotní učení umožní lidem vypořádat se s nároky současné turbulentní společnosti.

Dle Strategie o celoživotním učení ČR (MŠMT ČR, 2007) by celoživotní učení mělo být „v ideálním pojetí považováno za nepřetržitý proces, ve skutečnosti jde spíše o neustálou připravenost člověka učit se než o neustálé studium“. Rabušic a Rabušicová (2008, s. 14-17) pojmají celoživotní učení jako soubor mechanismů zvládnání požadavků současného světa, v němž lidstvo produkuje stále nové a nové vědění. Autoři dále hovoří o tom, že celoživotní učení vychází z představy, že člověk sám dokáže řídit své učení a bude aktivně vyhledávat učební příležitosti po celý život. Celoživotní učení představuje dle Strategie o celoživotním učení ČR (MŠMT ČR, 2007) „zásadní změnu pojetí vzdělávání, kdy všechny možnosti učení – ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému, či mimo ně – jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat kvalifikace a kompetence různými cestami kdykoli během celého života“. Každý jedinec má mít možnost v kterémkoliv období svého života rozvíjet své znalosti, získávat nové dovednosti, zvyšovat si svou kvalifikaci. Nemusí to být jen v tradičních vzdělávacích institucích, ale i v zaměstnání, v zájmových organizacích nebo ve volném čase.

Kamanová, Pevná a Rabušicová (2016, s. 43) vysvětlují, že „mezigenerační učení je úzce provázáno s konceptem celoživotního učení, byť se dimenze mezigeneračnosti do

tématu celoživotního učení dostává teprve postupně, respektive je teprve nedávno explicitně pojmenována, a to v souvislosti s přechodem ke společnosti vědění, kdy se vzdělání, vědění a informace staly klíčovými prvky jak v rozvoji jednotlivce, tak v rozvoji společnosti samotné“.

The European Map of Internegerational learning – EMIL (2012) popisuje mezigenerační učení jako důležitou součást celoživotního učení, kde se generace učí spolupracovat na získání dovedností, hodnot a znalostí. Kromě předávání znalostí, mezigenerační učení podporuje vzájemné učební vztahy mezi různými generacemi a pomáhá rozvíjet sociální kapitál a sociální soudržnost v naší stárnoucí společnosti.

Celoživotní učení zahrnuje formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální učení (MŠMT ČR, 2007). Mezigenerační učení v této trichotomii bývá spojováno především s neformálním vzděláváním a informálním učáním. Neformální vzdělávání zahrnuje vzdělávací aktivity, které probíhají mimo formální vzdělávací systém. Realizuje se převážně v soukromých vzdělávacích organizacích, v zařízeních zaměstnavatelů nebo v rámci zájmového vzdělávání. Cílem neformálního vzdělávání je získání vědomostí, dovedností, zkušeností a kompetencí, jež mohou jedince vylepšit jeho společenské i pracovní uplatnění. Příkladem neformálního vzdělávání jsou počítačové kurzy, kurzy cizích jazyků nebo rekvalifikační kurzy. Informální učení je neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované. Jedná se o proces získávání vědomostí, osvojování dovedností, postojů a kompetencí z každodenních zkušeností v práci, rodině a ve volném čase (MŠMT ČR, 2007). Informální učení je spojené spíše s reálnými situacemi a problémy a vede tedy ke zvládnutí problémů a ke kompetencím (Beneš, 2014, s. 78). Nevýhodou informálního učení je dle autora tendence k omylům a malá systematickosti. Příkladem informálního učení je koučink, mentoring a brainstorming. Informální učení na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání nemusí být vždy učním záměrným, tudíž ani sami jeho účastníci nemusí lehce rozpoznat, jak přispívá k jejich znalostem, vědomostem a

dovednostem (Memorandum, 2000). Z výše uvedeného vyplývá, že v každé situaci a v každém okamžiku našeho života se můžeme něco naučit, neboť informální učení většinou probíhá skrytě a neuvědoměle.

V empirické části práce věnujeme pozornost neformálnímu učení, a především informálnímu učení mezi generacemi, které se uskutečňuje na pracovišti prostřednictvím každodenních pracovních činností a úkolů, to znamená, že probíhá spontánně a přirozeným způsobem jako součást pracovního procesu. Mezigenerační učení se totiž většinou odehrává mimo formální rámec, skrze situace náhodné, neorganizované nebo vytvořené „zdola“ pro potřeby učících se (Rabušicová et al., 2016, s. 31).

1.4 Koncept mezigeneračního učení

Koncept mezigeneračního učení není zatím jednotně definovaný. V odborné literatuře můžeme nalézt četná vymezení mezigeneračního učení. Komplexní definici mezigeneračního učení z pohledu vzdělávací politiky uvádí EMIL (2012), který vymezuje mezigenerační učení jako způsob, jakým se lidé všech věkových kategorií mohou učit společně a od sebe navzájem. Dle EMIL (2012) mezigenerační učení může být jedním ze způsobů řešení významné demografické změny charakterizované stárnutím populace, s níž se setkáváme v celé Evropě, a způsobem, jak posílit mezigenerační solidaritu prostřednictvím mezigenerační praxe.

Jinou definici mezigeneračního učení přináší iniciativa EAGLE (2013), která ho vymezuje jako *„proces, jehož prostřednictvím získávají jedinci všeho věku dovednosti a znalosti, ale také postoje a hodnoty, a to z každodenních zkušeností, ze všech dostupných zdrojů a všemi způsoby v jejich vlastních, žitých světech“* (Hatton-Yeo, 2008, s. 3). Rabušicová et al. (2016, s. 18) argumentují, že tato definice není komplexní, neboť v ní chybí základní distinktivní znak mezigeneračního učení, totiž že jde o proces učení probíhající mezi příslušníky různých generací. EAGLE (2013) považuje

mezigenerační učení za zásadní pro dnešní společnost, neboť se snaží o budování lepšího porozumění mezi generacemi, podporuje společnou práci mezi generacemi a napomáhá celoživotnímu a všeživotnímu učení. Hatton-Yeo (2008, s. 37) konstatuje, že *„mezigenerační učení je především formou sociální interakce a učení tak nemusí být jeho primárním závěrem“*. Hlavním cílem je dle autora přivést lidi různých generací dohromady, aby se podpořilo větší pochopení a respekt mezi generacemi. Problematikou mezigeneračního učení se zabývají i takzvaná mezigenerační studia. Dle Sanchéze (in Rabušicová, Kamanová & Pevná, 2011, s. 31) jde o koncept, jenž je chápán jako *„soubor teoretických, výzkumných a aplikačních znalostí a aktivit, které jsou zaměřeny na vytvoření přínosů z mezigeneračních interakcí. Jedná se o setkávání a výměny mezi lidmi z různých generací“*. Autor kromě toho konstatuje, že mezigenerační učení probíhá vzájemně, tedy oboustranně. Z výše uvedeného vyplývá, že autor chápe mezigenerační učení jako proces výměny informací, který obohacuje veškeré generace, je vzájemně prospěšný a napomáhá nejen rozvoji jednotlivce, ale i širší komunity a společnosti. Zatímco mladší generace mohou čerpat z klidu a zkušeností starších generací, starší generace mohou prostřednictvím mladší generace získávat nové zkušenosti a vědomosti prostřednictvím poznávání nových technologií, k nimž mají mladší generace blíže. Hlavní výsadou mezigeneračního učení je tedy to, že všechny generace mají, co ostatním nabídnout.

2 UČENÍ A VZDĚLÁVÁNÍ V PODNIKU

V minulosti bylo učení a vzdělávání primárně spojováno se školami. V dnešní době si už jedinci nevystačí jen se znalostmi a dovednostmi, které se naučili ve škole. Pokud chtějí obstát na trhu práce během celého aktivního pracovního života, musí v učení a vzdělávání pokračovat i po opuštění školních lavic. Z uvedeného vyplývá, že vzdělávání a učení jsou v současnosti důležitými činiteli ekonomického růstu a výrazně ovlivňují konkurenceschopnost jedinců na trhu práce. Vzdělávání dospělých je jednou z nejvýznamnějších složek celoživotního učení a v současné době nabývá na důležitosti především v oblasti firemního vzdělávání. Vzdělávání dospělých charakterizuje Palán (1997, s. 30) jako *„proces cílevědomého a systematického zprostředkování, osvojování a upevňování schopností, znalostí, dovedností, návyků, hodnotových postojů i společenských forem jednání, chování osob, jež ukončili školní vzdělání a přípravu na povolání a vstoupili na trh práce“*.

Vzhledem k rychlému technologickému, ekonomickému a společenskému rozvoji v současné době čelí organizace stále častěji tlakům po zvyšujících se znalostech a dovednostech pracovníků. Tyto znalosti jsou následně základním předpokladem pro úspěch a konkurenceschopnost jejich podniků. Senge (2007, s. 21) konstatuje, že *„jedinou konkurenční výhodou, kterou může organizace získat, je schopnost učit se rychleji než konkurence“*. Z uvedeného vyplývá, že v dnešní době dochází k posilování významu lidských zdrojů na úkor zdrojů materiálních a finančních.

2.1 Koncept učení na pracovišti

Pracoviště má v procesu učení nezastupitelné místo, neboť je prostorem, kde dochází k učení prostřednictvím vzájemné interakce zaměstnanců prakticky každý den. V rámci pracovního prostředí existuje značný potenciál pro neustálé učení jak prostřednictvím formálních aktivit (organizované v rámci firemního vzdělávání), neformálních aktivit (diskuse pracovníků nad pracovními úkoly), tak i informálních

aktivit, které jsou součástí každodenního kontaktu se spolupracovníky a s vedením společnosti.

Vznik konceptu učení na pracovišti reagoval na proměny struktury ekonomiky směrem ke znalostní ekonomice. Jedním z prvních autorů, který se zabýval učením na pracovišti, byl Billett (in Novotný, 2009b, s. 43), jenž tvrdil, že koncept workplace learning je velmi důležitý, neboť přispívá nejen k rozvoji jednotlivých zaměstnanců, ale především k rozvoji celé organizace. Koncept workplace learning staví Billet na následujících východiscích:

- učení je považováno za součást každodenní zkušenosti pracovníka, která formuje jeho myšlení a jednání,
- učení na pracovišti je spolu formulováno podmínkami pracoviště,
- aby pracovníci dokázali vyhovět novým úkolům na pracovišti a přenášet svou odbornost do jiných situací, je k tomu zapotřebí strukturované a reflektované zkušenosti získané na pracovišti,
- pracoviště je chápáno jako soupeřivý prostor, kde jsou reprezentovány rozmanité zájmy jednotlivců a skupin,
- k rozvoji odborných znalostí mohou významně přispět vzdělávací instituce (Billet, in Novotný, 2009b, s. 44).

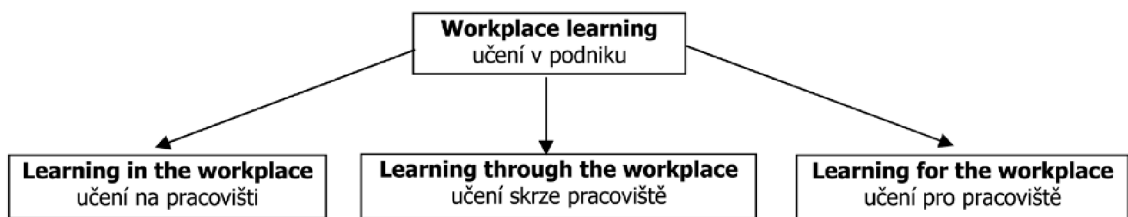
Dalším autorem zabývajícím se učením na pracovišti je Evans, která tento koncept nazývá workplace learning a definuje ho širěji než Billet. Dle Evans (in Novotný, 2009b, s. 5) workplace learning věnuje *„pozornost především interakci jedinec–pracoviště, kde jedinec je chápán skrze identitu učícího se pracovníka libovolné profese a prostředí pracoviště představuje komplex podmínek a okolností pro učení se a výkon práce, podmínek materiálních, sociálních i kulturních“*.

Evans (in Novotný, 2009b, s. 22) rozděluje workplace learning do tří kategorií: učení na pracovišti, učení prostřednictvím pracoviště a učení pro pracoviště. Tímto

rozdělením autorka nahrazuje členění na formální, neformální a informální učení, neboť považuje zmíněné rozdělení v prostředí organizace za výstižnější a smysluplnější.

Učení na pracovišti se vztahuje na nejrůznější formy učení, kterou mohou být strukturovány, anebo probíhat spontánně. Může se jednat, např. o pozorování ostatních při práci, poučení se z vlastních chyb či chyb kolegů, snahu o nápravu nebo mentorování. Klíčové v tomto případě je, kolik příležitostí k učení organizace zaměstnancům nabízí. Učení prostřednictvím pracoviště se vztahuje k učení, jež je zprostředkované díky vztahům mezi zaměstnancem a zaměstnavatelem. Může se jednat např. o vzdělávání jako firemní benefit nebo jako podmínka členství v profesní organizaci. Učení pro pracoviště je vymezené buď úzce v případě tréninku pro práci naplňující potřeby zaměstnavatele, nebo široce v případě všeobecného vzdělávání. V této kategorii zaměstnavatel určuje obsahy vzdělávání tak, aby to pro něj bylo co nejvýhodnější (Evans, in Novotný, 2009b, s. 22). Z uvedeného vyplývá, že workplace learning je založen na základní interakci mezi jedincem a pracovištěm a zahrnuje všechny druhy učení, jež se na pracovišti odehrávají. Zahrnuje tedy i mezigenerační učení, kterému se budeme věnovat v třetí kapitole.

Obrázek 1: Učení v podniku podle zahraniční literatury



Zdroj: Evans (in Novotný, 2009b, s. 22)

V českém prostředí se konceptem workplace learning zabývá Novotný (2009b, s. 55), který uvádí, že klíčem pro porozumění učení na pracovišti je vnímání pracoviště v trojím smyslu. Novotný (2009b, s. 55) chápe pracoviště jako prostor pro

učení, jako prostředí stimulující učení a zároveň jako prostor pro uplatnění výsledků učení. Autor dále uvádí, že charakter pracoviště ve významné míře ovlivňují příležitosti k učení, a to jak přímo (cestou řízeného a podporovaného učení), tak i nepřímo (organizace práce a zodpovědnost na pracovišti) prostřednictvím sociálních vztahů, hierarchie organizace, ale i prostřednictvím technologie, se kterou se na pracovišti operuje. Dle Novotného (2009b, s. 43) je koncept workplace learning *„jedním z možných způsobů realizace celoživotního učení vázaného na profesní a pracovní uplatnění se specifických důrazem na pracoviště jako klíčový prostor pro učení“*. Z uvedeného vyplývá, že koncept workplace learning nabízí komplexní pohled na proces učení na pracovišti.

2.2 Podmínky ovlivňující učení a vzdělávání v podniku

Učení a vzdělávání v podniku je komplexní proces, který je ovlivňován celou řadou faktorů. Na základě domácí a zahraniční literatury vytvořila Šimberová (in Novotný, 2009a, s. 21) schéma uvedené níže, které znázorňuje faktory ovlivňující přístupy pracovníků k učení a vzdělávání v rámci podniku. Autorka rozdělila faktory na vnější, jež na jedince působí v rámci podniku zvnějšku, a na vnitřní vycházející ze samotného jedince.

Schéma 2: Podmínky ovlivňující učení a vzdělávání v podniku



Zdroj: Šimberová (in Novotný, 2009a, s. 21)

Ze Schématu 2 je patrné, že na učení v podniku má vliv osobnostní charakteristika zaměstnance, vnější okolnosti procesu učení na pracovišti, dále také organizační kultura a klima, v nichž učení probíhá, a systém vzdělávání, který daná organizace uplatňuje. Podle autorky jsou podmínky, jež zaměstnanec vnímá průnikem těchto vlivů. Šimberová (in Novotný, 2009a, s. 20) tvrdí, že „všechny faktory více či méně na jedince působí, ten je více či méně vnímá a bere je v potaz při uvědomovaném i neuvědomovaném rozhodování o svém zapojení do procesu učení a vzdělávání“.

Nejdříve se zaměříme na podmínky vycházející ze zaměstnance, tzn. osobnostní a biografické. Jedná se o osobní charakteristiku jedince, předchozí vzdělání, pracovní i mimopracovní zkušenosti, stejně jako hodnoty, kulturní zázemí a sociální dovednosti ovlivňující přístup k učení a vzdělávání v práci. Tyto podmínky se podílí i na utváření organizační kultury a klimatu. Vnějšími okolnostmi, které obklopují zaměstnance a působí na jeho přístup k učení a vzdělávání v práci, rozumí Evans (in Novotný, 2009b,) zdravotní, finanční a rodinné podmínky. Nyní se dostáváme k podmínkám vycházejícím z podniku, a to k podnikovému vzdělávacímu systému neboli firemnímu vzdělávání, což je vzdělávací proces organizovaný podnikem. Bartoňková (2010, s. 11) popisuje firemní vzdělávání jako hledání a následné odstraňování rozdílu mezi tím, „co je“, a tím, co je „žádoucí“. Zahrnuje v sobě jak vzdělávání v podniku (interní vzdělávání organizované

podnikem), tak i vzdělávání mimo podnik (externí vzdělávání na objednávku) (Bartoňková, 2010, s. 16). Cílem firemního vzdělávání je dle Armstronga (2007, s. 555) zabezpečit kvalifikované, vzdělané a schopné lidi potřebné pro uspokojení současných i budoucích potřeb organizace. Autor dále dodává, že tento cíl může být splněn pouze za předpokladu, že lidé budou ochotní se vzdělávat, budou chápat proč a k jakému účelu se mají vzdělávat a také když na sebe vezmou odpovědnost za své další vzdělávání. Vzdělávání pracovníků je proměnlivé jak v čase, tak i v prostoru. Dle Koubka (2015) závisí na charakteru vykonávané práce, používaných strojích a informačních a komunikačních technologiích, na velikosti organizace a na mnoha dalších podmínkách a okolnostech.

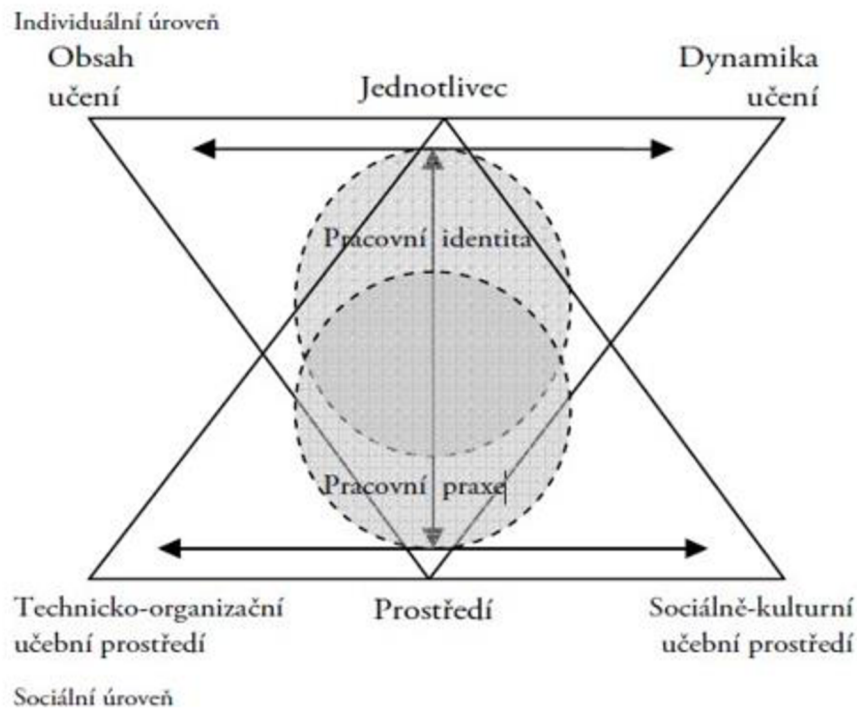
Organizační (firemní) kultura dle Armstronga (2007, s. 257) představuje soustavu sdíleného přesvědčení, hodnot, norem, postojů a domněnek existujících v organizaci, která sice nebyla nikde výslovně zformulována, ale určuje způsob chování a jednání lidí a ovlivňuje způsoby vykonávání práce. Šigut (2004, s. 9) konstatuje, že každý podnik má svoji specifickou podnikovou kulturu, jež ovlivňuje myšlení a jednání pracovníků, ale i celkovou atmosféru, ve které probíhá veškerý vnitropodnikový život. Podle autora má podniková kultura vliv na chování a jednání, tedy také na jeho přístup k učení a vzdělávání v rámci podniku. Všechny učební procesy probíhající na pracovišti jsou ovlivňovány i sociálním klimatem, jež se v nich uplatňuje. Jedná se o organizační klima vytvářené především interakcemi a vztahy mezi vedoucími a podřízenými pracovníky, a také mezi podřízenými pracovníky navzájem. V současné době usiluje mnoho podniků o rozvíjení a vzdělávání svých zaměstnanců a tím zvyšují jejich výkony. Jedním z možných řešení je zavedení podnikové kultury typu učící se organizace. Myšlenku učící se organizace popisuje Senge (2007, s. 21) jako *„organizaci, ve které lidé nepřetržitě rozšiřují své schopnosti dosahovat výsledků, po nichž skutečně touží, kde se věnuje péče novým a objevným způsobům myšlení a kde se lidé neustále učí, jak se společně učit“*. Novotný (2009b, s. 72) uvádí, že existují dvě možnosti, jak budovat učící se

organizaci. První možností je vybudování systému rozvoje pracovníků a druhou možností je modifikace organizační struktury.

2.3 Model učení na pracovišti dle Illerise

V první kapitole práce jsme se seznámili s procesem učení jedince dle Illerise. Nyní na tento proces navážeme a představíme si, jakým způsobem se učí jedinci na pracovišti. Illeris ve svém modelu učení v pracovním životě propojuje perspektivu obecného učení s pracovištěm. Illerisův model zobrazený na Schématu 3 níže, popisuje propojení jak mezi individuální a sociální úrovní učení v pracovním životě, tak mezi jedincem a pracovním prostředím (Illeris, in Odborné vzdělávání v zahraničí, 2005, s. 5). Učení na pracovišti probíhá především v průniku mezi pracovní identitou a praxí. V tomto průniku se vyskytují nejdůležitější faktory ve spojení s učením v pracovním životě. Dle Illerise učení zde *„získává svůj specifický charakter učení na pracovišti, zde identity zaměstnanců ovlivňují a vytvářejí praxi společnosti a praxe společnosti formuje individuální pracovní identitu a učení přijímá svůj specifický charakter učení v pracovním životě“* (Illeris, in Odborné vzdělávání v zahraničí 2005, s. 5).

Schéma 3: Učení v pracovním životě

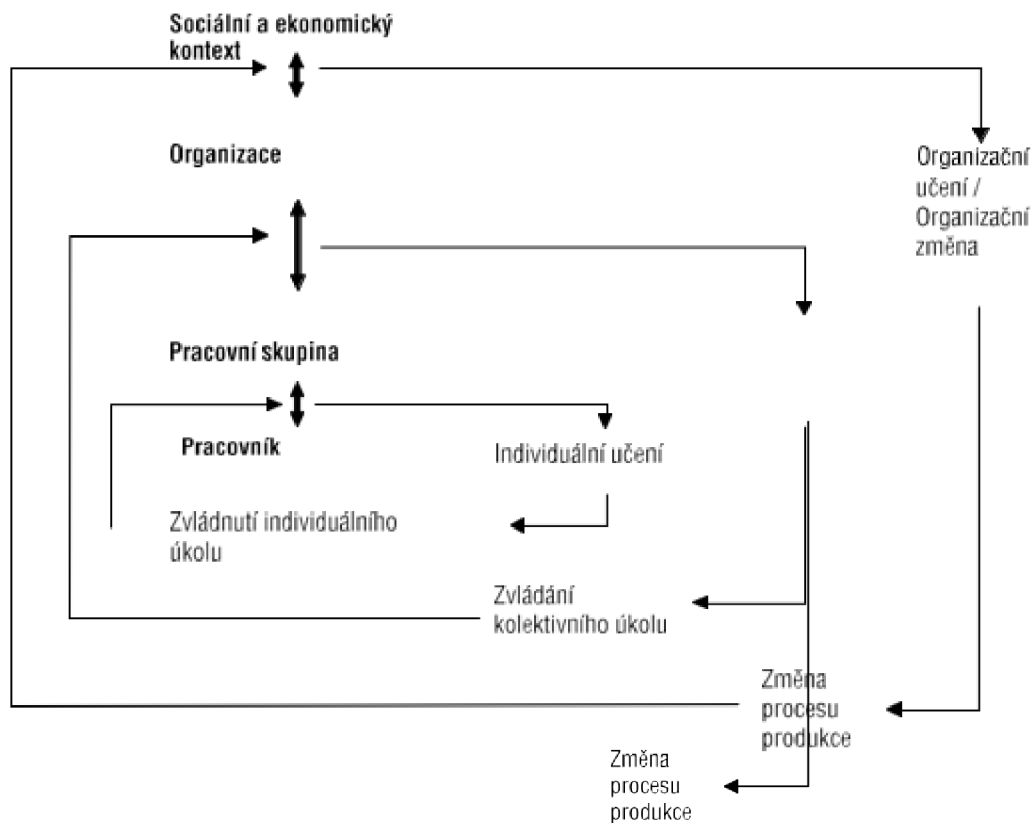


Zdroj: Illeris (in Odborné vzdělávání v zahraničí, 2005, s. 5)

2.4 Individuální, skupinové a organizační učení v kontextu organizace

Dále si popíšeme model učení dle autorů Hoeve a Nieuwenhuise. Jejich model učení, stejně jako model učení od Illerise, zdůrazňuje interakční povahu učení na pracovišti a je rozšířen o víceúrovňový přístup k učení na pracovišti. Autoři zdůrazňují, že pro proces učení je vždy zásadní interakce mezi učící se entitou a jejím okolím. Dle autorů je tato interakce významnější než každý jednotlivý prvek sám o sobě (Hoeve & Nieuwenhuis, in Novotný, 2009b, s. 56). Autoři rozdělují procesy učení do tří rovin: učení na úrovni jednotlivců, učení na úrovni skupiny a učení na úrovni organizace jako celku.

Schéma 4: Individuální, skupinové a organizační učení v kontextu organizace



Zdroj: Hoeve a Nieuwenhuis (2008, in Novotný, 2009b, s. 57)

První rovinou je učení na pracovišti v individuální rovině, jež směřuje ke zvládnutí individuálního výkonu a je určováno především interakcí mezi jedincem a dalšími členy pracoviště (Hoeve & Nieuwenhuis, in Novotný, 2009b, s. 56). Druhou rovinou je rovina skupinová/kolektivní vyskytující se tam, kde se při práci setkává více lidí. Rabušicová et al. (2016, s. 118) uvádějí, že pracovní skupina umožní svým členům získat nové vědomosti a posilovat jejich transfer mezi jednotlivými členy skupiny. Pestrost pracovní skupiny, která stojí na individuálních charakteristikách, znalostech a zkušenostech jejich členů, představuje benefit profesní a kvalifikační struktury pracoviště. Třetí rovinou je rovina organizační, která je ve své podstatě organizačním učním. Jedná se o procesy, v nichž se rozvíjejí organizační znalosti a hodnoty, ale zároveň se zlepšuje schopnost nejen řešit problémy, ale i jednat (Senge, 2007). Za organizační učení je považována celá řada forem nebo podob učení

například jednorázová školení, diskuse, reflexe nebo realizace různých projektových aktivit. Organizační rovina učení je postavena především na managementu organizace, jež může značným způsobem ovlivnit učení svých pracovníků (Marsick & Watkins, 2003). Z uvedených rovin učení na pracovišti dle Rabušicové et al. (2016, s. 119) vyplývá, že pokud organizace chce podporovat mezigenerační učení, je zapotřebí, aby tak činila na úrovni jednotlivce, skupiny a celé organizace.

3 MEZIGENERAČNÍ UČENÍ NA PRACOVIŠTI

Jak už jsme dříve zmínili, k mezigeneračnímu učení dochází kdekoliv, kde se střetávají lidé z různých generací, tedy i v pracovním prostředí. V posledních letech dochází ke zvýšenému zájmu o mezigenerační učení na pracovišti, což souvisí především se skutečností, že díky demografickému vývoji ve společnosti se různé generace pracovníků setkávají na pracovištích stále častěji (Novotný et al., 2014). Děje se tak hlavně z důvodu neustále se zvyšující se věkové hranici odchodu do starobního důchodu. Pracovníci zůstávají na pracovištích do vyššího věku, a tak se na pracovištích setkávají pracovníci ze tří nebo čtyř různých generací. Díky tomuto faktu je zapotřebí, aby se organizace více zaměřily na učení mezi jednotlivými generacemi. Evropští politici si stále více uvědomují potenciální důsledky demografických posunů na složení pracovní síly a ekonomickou produktivitu, nicméně zaměření se na podporu mezigeneračního učení, strategii rozvoje zaměstnanců různých generací a předcházení ztráty speciálních znalostí však v současné organizační praxi zdaleka nepřevládá (Ropes, 2013). Orzea a Bratianu (2012) konstatují, že v důsledku celosvětových demografických a technologických změn jsou organizace vyzývány k tomu, aby zajistily přenos, vytváření a restrukturalizaci znalostí mezi mladšími a staršími zaměstnanci.

3.1 Koncept mezigeneračního učení na pracovišti

Definice mezigeneračního učení na pracovišti vychází z formulace mezigeneračního učení obecně a je doplněna o důležitou roli pracovníků v organizaci. Ropes (2013, s. 24) charakterizuje mezigenerační učení na pracovišti jako interaktivní proces probíhající mezi různými generacemi, jehož výsledkem je získání nových znalostí, dovedností a hodnot. Autor zdůrazňuje, že mezigenerační učení na pracovišti je prospěšné jak pro jednotlivce, tak i pro organizaci. Ropes (2013, s. 25) dále uvádí, že nejběžnějším příkladem mezigeneračního učení na pracovišti je mentoring. Mentoring je metoda rozvoje jedince, která je založena na

vztahu dvou osob – staršího pracovníka a mladšího pracovníka. Cílem mentoringu je, aby starší pracovník předal své znalosti a zkušenosti mladšímu nezkušenému pracovníkovi. Jako další příklady mezigeneračního učení na pracovišti autor uvádí stáže studentů středních a vysokých škol, skupinový mentoring, během něhož jeden nebo více starších pracovníků vede skupinové úvahy a diskuse, a vícegenerační pracovní týmy, což jsou heterogenní skupiny tvořené generační rozmanitostí. V posledních letech se autoři zajímají i o reverzní mentoring, při kterém mladší pracovníci učí starší kolegy nové trendy, koncepty a technologické dovednosti (Baily, 2009). Z výše uvedeného vyplývá, že jedním ze základních znaků mezigeneračního učení na pracovišti je reciprocita, což znamená, že různé generace se ovlivňují navzájem. Nezáleží na tom, která generace je učícím se nebo edukátorem, důležité je to, že zkušenější jedinec předává znalosti a informace méně zkušenému. Z tohoto pohledu mají všichni pracovníci, bez ohledu na jejich věk a postavení ve společnosti, jedinečné znalosti, jež mohou sdílet se svými kolegy. Podobně chápou mezigenerační učení i Knight et al. (2014), kteří konstatují, že mezigenerační učení by mělo být koncipováno jako vzájemný rozvojový proces, poněvadž obě generace mohou těžit z mezigenerační výměny.

Spannring (2008) uvádí další příklady mezigeneračního učení ve organizacích:

- učňovství: učení jeden na jednoho,
- skupinový mentoring: skupinové úvahy a diskuse,
- čínorodá komunikace: sociální pozice a vztahy ve firmě,
- multigenerační týmy: záměrné vytváření rozmanitých pracovních týmů,
- multigenerační školící platformy: elektronické platformy specificky vytvořené ke sdílení znalostí různými generacemi.

3.2 Přínosy mezigeneračního učení na pracovišti

Dle Brücknerové a Novotného (2015) se mezigenerační učení v kontextu pracovních vztahů vyznačuje velkým potenciálem. Tento potenciál se týká rozvoje na úrovni individuální i organizační, neboť v něm dochází ke střetu odlišných znalostí, dovedností, zkušeností, postupů a postojů, které mohou být v rámci procesu učení nejen přijímány, ale i přehodnocovány a přetvářeny do nových kvalit.

Mezigenerační učení v organizacích a jeho přínosy byly předmětem mnoha výzkumných studií např. Bontekoning (2007) a Spannring (2008). Bontekoning (2007) zjistil, že mezigenerační učení stimuluje socializaci mladších generací, což má za následek snížení negativních stereotypů mezi různými generacemi pracovníků, a dále že zvyšuje úroveň sociálního kapitálu. Mezigenerační učení na pracovišti vede k následujícím přínosům (Bontekoning, 2007; Spannring, 2008):

- zařazení mladší generace do kolektivu organizace tím, že se účastní pracovních aktivit a událostí společně se starší generací,
- důležitý proces výměny informací mezi generacemi a retence vědomostí mladší generací,
- vzájemný rozvoj kompetencí,
- zvýšení zaměstnatelnosti stárnoucích pracovníků díky rozvoji meta kompetencí, což je důležité pro změnu organizačního kontextu,
- zlepšení schopnosti inovace, díky zlepšené meta kompetenci a uplatnění vědomostí novými způsoby,
- zlepšení inovačního procesu kombinací širokého a hlubokého vědění během procesu rozvoje vědomostí,
- snížení negativních stereotypů,
- zvýšení hodnoty sociálního kapitálu.

Z uvedeného vyplývá, že mezigenerační učení na pracovišti přináší organizaci mnoho výhod. Umožňuje jí stavět na předchozích znalostech a zkušenostech pracovníků, rychleji reagovat na problémy, rozvíjet nové nápady, podporovat inovace, dále pomáhá efektivně využívat zdroje organizace a zlepšovat pracovní výkon zaměstnanců.

3.3 Podpora mezigeneračního učení na pracovišti

Jak už bylo několikrát zmíněno, na pracovištích se stále častěji setkávají jedinci různých generací. Věkový rozdíl mezi nejmladším a nejstarším zaměstnancem neustále roste. Jednotlivé generace se od sebe odlišují názory, postoji a preferencemi. Rozdíly jsou nepochybně taktéž v jejich vnímání světa, jelikož zažily odlišné historické události formulující jednotlivce. Generační rozdíly v pracovních hodnotách, motivech a přesvědčeních mají dopad na všechny aspekty řízení lidských zdrojů: nábor, školení, rozvoj, kariérní rozvoj, odměňování, pracovní podmínky, styl vedení, a mohou také způsobit vážné konflikty na pracovišti (Parry & Urwin, 2011). Z výše uvedeného vyplývá, že by se organizace měly zaměřit na podporu mezigeneračního učení a vzdělávat manažery v oblasti leadershipu z pohledu generací.

Problematice řízení pracovníků s ohledem na věk se zabývá age management. Age management je koncept, který při řízení lidských zdrojů bere ohled na věk, schopnosti a potenciál pracovníka tak, aby se mohl aktivně podílet na osobních i firemních strategiích, cílech, a to bez případné diskriminace svého biologického věku (Sokačová, 2014, s. 29). Podobně chápe age management i Cimbálníková et al. (2012), kteří uvádí, že se jedná o řízení, které zohledňuje věk pracovníků, a jehož cílem je podpora komplexního přístupu k řešení demografické situace a demografických změn na pracovišti. Autoři dále uvádí, že age management se netýká pouze stárnoucí populace, ale že se jedná o koncept, který lze vztáhnout k jakémukoli věku. Zahrnuje tedy všechny věkové skupiny zaměstnanců od

absolventů až po pracovníky v důchodovém věku. Hlavním cílem age managementu je tedy poskytnout příležitosti každému zaměstnanci využít svůj potenciál.

Opatření na podporu age managementu může dle Novotného et. al. (2014, s. 57) obsahovat široké spektrum aktivit, ke kterým patří:

- péče o zdraví,
- rozvoj pracovního prostředí,
- restrukturalizace a flexibilizace pracovních míst,
- přizpůsobení organizace práce,
- investice do ergonomických řešení, která omezují fyzickou zátěž pracovníků,
- rozvoj mezigenerační spolupráce a mezigeneračního učení,
- zapojení starších pracovníků do plánování aktivit age managementu,
- podpora a propagace rozvoje fyzické a psychické kondice pracovníků,
- rozvoj personálních strategií pro nábor a udržení pracovníků vyššího věku,
- vzdělávání v age managementu a věkové diverzitě,
- monitorování a evaluace aktivit age managementu,
- podpora uspokojení z práce a zachování pracovní i životní pohody.

Cimbálníková et al. (2012) uvádí, že předpokladem implementace strategie age managementu v organizaci je existence takové firemní kultury, v níž existují hodnoty, jako je úcta, respekt ke znalostem a zkušenostem starších osob, podpora spolupráce a komunikace mezi generacemi, podpora a propagace zaměstnávání jedinců v kritické věkové kategorii 50+. Z výše uvedeného vyplývá, že age management nabízí komplexní řešení pro řízení a stimulaci zaměstnanců každého věku.

Projekt Work Based Intergenerational Learning in SME – a Key Factor for Success (2014, dále jen WINGS4success) předkládá důvody, proč je pro organizace důležité podporovat mezigenerační učení na pracovišti. Jako hlavní důvody uvádí:

- udržení pracovních schopností starších zaměstnanců, aby mohli ve firmě zůstat déle a necítili se „pozadu“,
- systematický přenos explicitních a implicitních znalostí mezi generacemi,
- úspěšnou integraci mladších zaměstnanců, v zájmu co nejlepší spolupráce mezi generacemi, jako klíčový faktor úspěchu firem.

3.4 Výzkumy mezigeneračního učení

Přestože se stává mezigenerační učení v posledních letech tématem rezonujícím ve společnosti, jako oblast vědeckého zkoumání se do ČR dostalo teprve nedávno. Mezigeneračnímu učení jako tématu se se v českém prostředí v teoretické i empirické rovině věnuje Ústav pedagogických věd Masarykovy univerzity v Brně, především autoři Rabušicová, Kamanová, Pevná, Novotný, Brücknerová a Vařejková. Z jejich publikací čerpáme jak v části teoretické, tak i empirické. Téma mezigeneračního učení zaujalo také řadu jejich studentů, a tak postupně vznikaly bakalářské a diplomové práce, které se zaměřovaly na šetření v rodinách (Kmochová, 2013), ve školách (Bednářová, 2014; Rymešová, 2018), v komunitách (Ningerová, 2018) a v prostředích malých rodinných firem (Ležáková, 2015; Nováčková, 2015).

Rabušicová et al. (2016, s. 119-131) realizovali výzkum mezigeneračního učení ve velkém výrobním podniku, který se zaměřuje na výrobu, obchod a široké portfolio služeb náročných na technologické zázemí. Zkoumaná organizace sídlí v jedné budově a má tak k dispozici vhodné pracovní prostředí vytvářející možnost mezigeneračního učení. Pracovat v rámci jednoho objektu umožňuje pracovníkům z různých pracovních týmů častý kontakt i v rámci neformálních situací na

pracovišti. Zmíněné autorky zjistily, že ve zkoumaném velkém výrobním podniku je mezigenerační učení „přirozenou součástí pracovní náplně pracovníků a je také zapracováno do strategických a rozvojových materiálů podniku“ (Rabušicová et al. (2016, s. 131). Z šetření také vyplynulo, že pomocí mezigeneračního učení se organizace snaží zachovat a inovovat interní know-how pro udržení konkurenceschopnosti na trhu.

V zahraničí se výzkumům mezigeneračního učení věnuje mnoho autorů, např. Schmidt-Hertha (2014), Franz a Scheunpflug (2016). Můžeme zde nalézt i výzkumy přímo zaměřené na oblast mezigeneračního učení na pracovišti. Těmto výzkumům se věnují, např. Ropes a Ypsilanti (2012), Gerpott, Lehmann-Willenbrock a C. Voelpe (2016).

Ze zahraničních výzkumů si objasníme výzkum v rámci evropského projektu SILVER, na kterém se podílel Ropes. Šetření zkoumalo různé nástroje, pomocí kterých by organizace mohly implementovat mezigenerační učení na pracovišti. Projekt SILVER vyvinul Intergenerational Toolkit (tzn. sadu nástrojů na podporu mezigeneračního učení). Účelem je pomoci organizacím udržovat a rozvíjet kapacitu lidských zdrojů využitím znalostí a schopností starších pracovníků 55+. Intergenerational Toolkit je v podstatě flexibilní systém složený z workshopů, které stimulují učení mezi generacemi (mezigenerační učení) jako způsob, který má: zastavit ztrátu kritických znalostí a dovedností, zlepšit mobilitu starších pracovníků, zvýšit kompetence starších a mladších pracovníků a stimulovat inovace. Intergenerational Toolkit se skládá ze dvou hlavních částí. První z nich se nazývá StAP nebo Stakeholder Awareness Program. Ta se zaměřuje na budování povědomí o různých generacích a různých možnostech mezigeneračního učení. Druhá část se nazývá DIGL (Doing Intergenerational learning) a pomáhá organizovat mezigenerační učení prostřednictvím mentoringu, různých workshopů a vytvářením mezigeneračních týmů. Intergenerational Toolkit jsme představili za účelem seznámení s různými postupy, jež mohou napomoci

implementovat mezigenerační učení na pracoviště. Pro každou organizaci je třeba zvážit, který z nástrojů je pro ni nejvhodnější. Podporou mezigeneračního učení na pracovišti si mohou organizace zachovat konkurenceschopnost a know-how v podobě znalostí dřímajících u jejich pracovníků. Výše zmíněné nástroje mohou být přínosem i pro samotné zaměstnance. Mohou jim pomoci k vzájemnému rozvíjení znalostí a dovedností a tím k udržení vlastní zaměstnatelnosti. Z uvedeného vyplývá, že ze zmíněných nástrojů mohou těžit obě strany.

Vzhledem ke stárnoucí společnosti a k neustálým technologickým inovacím se problematika mezigeneračního učení na pracovišti určitě brzy dočká většího zájmu ze strany výzkumníků i v ČR. Zaměstnanci neustále potřebují získávat nové znalosti a dovednosti, které mohou nabýt právě prostřednictvím mezigeneračního učení na pracovišti. Organizace si musí uvědomit, že výhodou mezigeneračního učení na pracovišti je snížení nákladů na externí vzdělávání, vyšší propojení s praxí, podpora kultury učící se organizace a využití vlastního firemního know-how.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V empirické části práce navazujeme na problematiku mezigeneračního učení na pracovišti a věnujeme se výzkumnému šetření v této oblasti. Empirickou část jsme rozdělili do tří kapitol. V první kapitole přibližujeme metodologický postup výzkumného šetření, popisujeme výzkumný problém a formulujeme cíl šetření. Věnujeme se i popisu výzkumného vzorku a kritériím pro jeho výběr, metodě sběru dat a etice výzkumu. Dále si představíme stavební společnost, ve které provádíme výzkumné šetření. V druhé kapitole se zabýváme interpretací dat z rozhovorů a z analýzy interních dokumentů. Ve třetí kapitole shrnujeme výsledky šetření.

4.1 Výzkumný problém a cíl

Jak už jsme zmínili v teoretické části práce, potenciál pro mezigenerační učení existuje všude tam, kde se setkávají lidé rozdílných generací, tudíž i na pracovišti. Pracoviště představuje významné edukační prostředí, v němž dochází ke každodenní vzájemné komunikaci a spolupráci pracovníků z různých generací, kteří řeší společně pracovní problémy, a tím se vytváří prostor pro mezigenerační učení. Výzkumným problémem této práce je mezigenerační učení na pracovišti, které probíhá mezi jednotlivými generacemi provozních techniků, konkrétně asistentů na stavbě, přípravařů, mistrů a stavbyvedoucích ve vybrané stavební společnosti.

Na základě specifikace výzkumného problému je cílem empirického šetření prozkoumat a zanalyzovat, jaké zkušenosti mají provozní technici ve vybrané stavební společnosti s mezigeneračním učením na pracovišti. Jakým způsobem probíhá mezigenerační učení mezi provozními techniky, co je obsahem mezigeneračního učení a jaké okolnosti mezigenerační učení na pracovišti ovlivňují.

V závislosti na výzkumném cíli jsme zvolili hlavní výzkumnou otázku.

Hlavní výzkumná otázka (HVO) zní:

Jaké zkušenosti mají provozní technici ve vybrané stavební společnosti s mezigeneračním učením na pracovišti?

Hlavní výzkumnou otázku jsme doplnili o dílčí výzkumné otázky, které nám dopomohou k detailnějšímu zodpovězení hlavní výzkumné otázky.

Dílčí výzkumné otázky (DVO) zní:

DVO 1: Jak probíhá z pohledu provozních techniků mezigenerační učení na pracovišti?

DVO 2: Co je z pohledu provozních techniků obsahem mezigeneračního učení na pracovišti?

DVO 3: Jaké dopady může mít z pohledu provozních techniků mezigenerační učení na pracovišti?

DVO 4: Jaké okolnosti z pohledu provozních techniků ovlivňují proces mezigeneračního učení na pracovišti?

DVO 5: Jak by mohla organizace z pohledu provozních techniků podpořit mezigenerační učení na pracovišti?

4.2 Výzkumný design

Na základě zvoleného výzkumného problému a cíle šetření jsme pro odpověď na hlavní výzkumnou otázku zvolili kvalitativně orientovaný výzkum. Švaříček et al. (2007, s. 17) popisují kvalitativní přístup jako *„proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založených na hloubkových datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu“*. Pomocí kvalitativního přístupu můžeme tedy problematiku mezigeneračního učení na pracovišti zkoumat do hloubky a čerpat ze zkušeností a postojů samotných participantů, a to navíc v přirozeném prostředí. Z kvalitativních výzkumných metod jsme zvolili design případové studie. Smyslem případové studie je detailní

studium jednoho případu nebo několika málo případů, přičemž jde o zachycení složitosti případu a o popis vztahů v jejich celistvosti (Hendl, 2005, s. 104).

4.3 Technika sběru dat

Pro účely šetření jsme vybrali jako hlavní techniku sběru dat hloubkové rozhovory. Rozhovory jsou nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Hloubkové rozhovory můžeme podle Švaříčka et al. (2007, s. 159) definovat jako „*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek*“. Prostřednictvím hloubkového rozhovoru můžeme získat subjektivní názory dotazovaných ke zkoumané problematice. Z možných typů hloubkových rozhovorů jsme zvolili polostrukturovaný rozhovor, jehož předností je, že vychází z předem připraveného seznamu otázek, důsledně a systematicky orientovaných k identifikaci výzkumných témat pomocí detailních odpovědí (Mišovič, 2019, s. 84). Další výhodou polostrukturovaného rozhovoru je, že poskytuje výzkumníkovi velký prostor na doptávání se k jednotlivým výroky, což vede k lepšímu porozumění (Švaříček et al., 2007, s. 160).

Na základě dílčích výzkumných otázek jsme sestavili tazatelské schéma, tedy okruh témat a otázek, ze kterých vychází polostrukturovaný rozhovor. Tazatelské schéma se skládalo z 19 tazacích otázek (dále jen TO). Každá generace provozních techniků se vyjadřovala ke stejným otázkám, aby se nám povedlo poodhalit, jak různé generace nahlíží na stejnou věc, avšak optikou své příslušné generace.

Tazatelské schéma:

Identifikační otázky:

TO1: Na jaké pracovní pozici ve firmě XY pracujete?

TO2: Jak dlouho pracujete ve firmě XY?

TO3: Kolik vám je let?

TO4: Jaké generace zaměstnanců pracují na vašem pracovišti? Která z generací na pracovišti převahuje?

Jak probíhá z pohledu provozních techniků mezigenerační učení na pracovišti?

TO5: Co si představujete pod pojmem mezigenerační učení na pracovišti?

TO6: Jak vnímáte pracoviště jako prostor pro mezigenerační učení?

TO7: Jak vnímáte mezigenerační vztahy na vašem pracovišti?

TO8: V jakých situacích vyhledáváte radu nebo pomoc kolegy z jiné generace?

TO9: Od koho se na pracovišti nejčastěji učíte? Do jaké generace (mladší, střední nebo starší) tato osoba podle vás patří?

TO10: Kdo se nejčastěji učí od vás? Do jaké generace (mladší, střední nebo starší) tato osoba podle vás patří?

TO11: Dáváte přednost spolupráci s vrstevníky, nebo upřednostňujete spolupráci s mladšími nebo staršími kolegy? Proč?

Co je z pohledu provozních techniků obsahem mezigeneračního učení na pracovišti?

TO12: Co se nejčastěji učíte od starších kolegů? Uveďte konkrétní příklad. Pokud se od starších kolegů nic neučíte, uveďte, proč si myslíte, že k učení nedochází.

TO13: Jakým způsobem se nejčastěji učíte od starších kolegů? Uveďte konkrétní příklad.

TO14: Co se nejčastěji učíte od mladších kolegů? Uveďte konkrétní příklad. Pokud se od mladších kolegů nic neučíte, uveďte, proč si myslíte, že k učení nedochází.

TO15: Jakým způsobem se nejčastěji učíte od mladších kolegů? Uveďte konkrétní příklad.

Jaké dopady může mít z pohledu provozních techniků mezigenerační učení na pracovišti?

TO16: Jaké dopady má podle vás mezigenerační učení na pracovišti?

Jaké okolnosti z pohledu provozních techniků ovlivňují proces mezigeneračního učení na pracovišti?

TO17: Co si myslíte, že ovlivňuje mezigenerační učení na vašem pracovišti?

TO18: Jaké překážky vám brání v účasti na mezigeneračním učení?

Jak by mohla organizace z pohledu provozních techniků podpořit mezigenerační učení na pracovišti?

TO19: Vnímáte mezigenerační učení a spolupráci jako přirozenou součást života společnosti ve firmě XY?

TO20: Jaká opatření používá firma XY k podpoře mezigeneračního učení?

TO21: Jak by mohla firma XY podle vás více podpořit mezigenerační učení na pracovišti?

Výzkumná část probíhala od ledna 2022 do konce března 2022. Před realizací rozhovorů jsme se telefonicky zkontaktovali s participanty výzkumu a domluvili si termín osobní schůzky. Rozhovory probíhaly v přirozeném prostředí buď přímo na pracovišti informátora, nebo v zasedací místnosti firmy XY. Výběr místa konání rozhovoru jsme nechali na výběru participanta, neboť je důležité, aby se informátoři při rozhovoru cítili příjemně a uvolněně.

Na začátku setkání výzkumník nejdříve představil participantům šetření, jeho cíl a účel, v rámci, kterého je uskutečňován. Poté byli participant vyzváni k podepsání informovaného souhlasu uvedeného v Příloze 1. Informovaný souhlas jim byl zaslán s několikadenním předstihem v elektronické podobě, aby měli dostatek času na jeho prostudování. Dále byli participant informováni o tom, že rozhovory budou nahrávány na nahrávací přístroje (notebook a mobilní telefon) pro zachycení přesných replik participantů. Dvě zařízení byla zvolena z důvodu možnosti poruchy jednoho z nich.

Před prvním rozhovorem jsme testovali základní sadu připravených otázek na stavbyvedoucím ze střední generace, který se samotného výzkumu nezúčastnil, abychom měli jistotu, že otázky budou pochopeny správně a pokládány dostatečně srozumitelně. Zároveň byl tento předvýzkum i ověřením, zda jsme schopni pomocí připravených otázek získat požadované informace týkající se zkoumané

problematiky. Po provedení zkušebního rozhovoru a prvotního rozboru odpovědí nebyly na základě zjištění provedeny žádné úpravy tazatelských otázek. Délka rozhovorů se pohybovala v rozmezí od 20 do 35 minut.

Případové studie se opírají o použití více metod sběru dat, proto jsme se nemohli spoléhat pouze na hloubkové rozhovory a pro pochopení mezigeneračního učení na pracovišti jsme využili i analýzu dokumentů, již Disman (2000, s. 124) popisuje jako analýzu „*jakýchkoliv dokumentů, které nebyly vytvořeny za účelem našeho výzkumu*“. Dokumenty, které se staly podkladem pro analýzu dokumentů, byly získány z dostupných interních zdrojů organizace, ve které bylo realizováno výzkumné šetření. Výhodou analýzy dokumentů je rozmanitost, přístup k obtížně získatelným informacím a omezení jejich chybovosti. Zároveň se jedná o metodu, která vhodně doplňuje poznatky získané i jinými metodami (Hendl, 2005, s. 132-133).

Při výběru interních dokumentů firmy XY byly vyhledány jen ty dokumenty, které jakkoliv souvisí s personální a vzdělávací strategií organizace. Všechny analyzované dokumenty jsou volně přístupné na intranetu společnosti a jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Na základě výše zmíněné selekce jsme při analýze použili následující dokumenty:

- směrnice – Politika řízení lidských zdrojů,
- směrnice – Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců,
- směrnice – Diverzita a inkluze,
- Kompetenční model firmy XY

Cílem analýzy firemních dokumentů bylo zjistit, jaké jsou ve zkoumané organizaci podmínky pro mezigenerační učení na pracovišti a jaký význam má mezigenerační učení na pracovišti v personální a vzdělávací strategii společnosti.

4.4 Volba a charakteristika případu

Případová studie se nikdy nemůže spoléhat na náhodný výběr. Vždy je nezbytná záměrná volba, aby vybraný případ disponoval vlastnostmi, jež chceme zkoumat (Švaříček et al., 2007, s. 103). Výběr organizace byl tedy záměrný, spojený se zvážením případných rizik jak se vstupem do terénu, tak s průběhem šetření. Jak uvádějí Švaříček et al. (2007, s. 76) není vhodné realizovat šetření v organizaci, do které vstupuje výzkumník v roli cizince. Může zde totiž dojít k riziku malé otevřenosti a nízké důvěře respondentů vůči výzkumníkovi, což může velmi silně ovlivnit kvalitu získaných dat. Z tohoto důvodu jsme oslovili stavební společnost, v níž výzkumník dlouhodobě pracuje. Rovněž jsme chtěli využít toho, že výzkumník zná zkoumané prostředí, a tudíž věděl, že se zkoumaný jev ve vybrané firmě vyskytuje. Výzkumník tedy kontaktoval personální ředitelku společnosti, která je zároveň statutárním zástupcem organizace, představil jí výzkumný problém a ta mu umožnila vstup do terénu.

Firemním prostředím, v němž byla případová studie zpracovávána, je společnost, již název jsme pro účely této práce anonymizovali z důvodu zachování anonymity – budeme ji nazývat firma XY. Firma XY je mezinárodní stavební společnost patřící mezi největší dodavatele stavebních prací na českém trhu. Realizuje projekty v oblastech inženýrského a pozemního stavitelství. Staví a rekonstruuje silnice a železniční tratě, realizuje stavby mostů a tunelů, staví byty, kanceláře a průmyslové stavby (Firma XY, Interní dokument, 2022).

Ve firmě XY bylo v ČR zaměstnáno k 31.12.2021 celkem 1 767 zaměstnanců, z toho 881 technickohospodářských pracovníků (dále jen THP) a 886 zaměstnanců pracujících na dělnických pozicích. Svou velikostí tedy patří do velkých podniků. Průměrný věk k 31.12.2021 byl u THP 44 let, u dělnických pozic 47 let. Uvedený průměrný věk zaměstnanců upozorňuje na problémy, které v souvislosti s vysokým průměrným věkem bude muset firma XY brzy řešit. Ve věkové struktuře

organizace převládají zaměstnanci ve věkové kategorii 40–59 let, tzn. střední generace. Věková struktura zaměstnanců je uvedena v Tabulce 1. Nejmladšímu zaměstnanci společnosti bylo 18 let a nejstaršímu 77 let (Firma XY, Interní dokument, 2022). Z uvedené věkové struktury zaměstnanců vyplývá, že firmy XY patří k tzv. stárnoucím firmám.

Tabulka 1: Věková struktura zaměstnanců společnosti k 31.12.2021

Věková kategorie	Počet zaměstnanců
20-39	486
40-59	1078
nad 60	200
Celkem	1767

Zdroj: Vlastní zpracování (Firma XY, Interní dokument, 2022)

Firma XY je technologický stavební koncern s vedoucím postavením na trhu v oblasti inovací, a proto očekává od svých zaměstnanců, že budou neustále pracovat na svém rozvoji a růstu. Firma XY má své základy postaveny na interních znalostech zaměstnanců. Tyto znalosti spočívají v technických a funkčních schopnostech zaměstnanců, kteří společnosti umožňují realizovat velké projekty. Organizace si uvědomuje, že mít ve svých řadách opravdové odborníky je pro konkurenceschopnost organizace nezbytností (Firma XY, Politika řízení lidských zdrojů, 2021).

Firma XY podporuje a investuje do vzdělávání a rozvoje svých zaměstnanců, což je také součástí jejího Business plánu pro období 2022-2025. Cílem vzdělávání a rozvoje zaměstnanců je zajistit soulad mezi požadovanou a reálnou kvalifikací pracovníků, která je nezbytným předpokladem pro úspěšné dosažení cílů společnosti a zvýšení jejího výkonu (Firma XY, Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců, 2021). Firma XY má propracovanou koncepci vzdělávání a rozvoje svých zaměstnanců. Koncepce je založena na myšlence kontinuálního vzdělávání pracovníků, jejich zdokonalování a rozvoji. Firma XY upouští od tradičního

způsobu vzdělávání ve školních lavicích, a naopak klade důraz na variabilitu různých forem učení (učení se praxí, učení se od ostatních pracovníků, samostudium). Organizace doporučuje svým zaměstnancům, aby se při sestavování svého osobního rozvojového plánu řídili vzdělávacím konceptem 70:20:10 a snažili se ve správném poměru kombinovat učení pomocí tréninků a workshopů, učení od svých kolegů nebo nadřízených a získávání praktických zkušeností (Firma XY, Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců, 2021).

4.5 Výzkumný vzorek

Výzkumné šetření jsme nezaměřili na všechny zaměstnance vybrané stavební společnosti, ale cílili jsme ho pouze na provozní techniky – mistry, asistenty na stavbě, přípraváře a stavbyvedoucí ze závodu M, který se zabývá výstavou dálnic a silnic (dále jen závod M). Závod M jsme vybrali z toho důvodu, že výzkumník pro tento závod pracuje jako HR generalista a zná tedy dobře organizační strukturu závodu a provozní techniky. Znalost firemního prostředí a provozních techniků tak usnadnila výzkumníkovi se rychleji zorientovat ve zkoumaném případě. Volbu provozních techniků odůvodňujeme tím, že provozní technici patří mezi nejpočetnější a zároveň klíčové pracovní pozice ve stavebních společnostech. Ve zvoleném závodě pracuje celkem 5 asistentů na stavbě, 29 mistrů, 14 přípravářů a 25 stavbyvedoucích (Firma XY, Interní dokument, 2021).

Výzkumný vzorek byl s ohledem na řešenou problematiku zvolen záměrně. Jak uvádí Gavora (2000, s. 144), záměrný výběr osob je potřebný proto, aby měly vybrané osoby potřebné vědomosti a zkušenosti z daného prostředí. Provozní techniky ze závodu M jsme dle jejich věku rozdělili do tří generací (Vágnerová, 2007), a to mladé generace (20+), střední generace (40+) a starší generace (60+), a poté jsme na základě zvolených kritérií provedli záměrný výběr.

Kritéria výběru participantů:

- prvním kritériem byla délka pracovního poměru – provozní technik pracující ve firmě XY alespoň dva roky, aby měl bohaté zkušenosti se zkoumaným jevem,
- druhým kritériem byla ochota participantů zúčastnit se šetření.

Výzkumník na základě prvního kritéria oslovil všechny provozní techniky ze závodu M, kteří splňují první kritérium. První kritérium splňovali 3 asistenti na stavbě, 20 mistrů, 9 přípravařů a 19 stavbyvedoucích. Velká část provozních techniků z důvodu pracovního vytížení účast odmítla. Výzkumný vzorek tvořilo celkem dvanáct informátorů, z toho 10 mužů a 2 ženy. Většinu participantů tvořili muži, což odpovídá charakteru stavebního oboru. Z důvodu zachování anonymity jsme každému informátorovi přiřadili místo jména označení Participant 1 až Participant 12 (dále jen P1 – P12). Údaje o věku participantů, délce pracovního poměru a pracovní pozici reflektují skutečný stav na základě výpovědí, které byly získány v rozhovoru. Ke složení participantů z pohledu věku můžeme uvést, že nejmladšímu participantovi bylo 24 let a nejstaršímu 62 let. Kategorie mladší generace byla zastoupena 4 participanty, střední generace 5 participanty a starší generace 3 participanty. Výzkumníkovi se bohužel nepodařilo získat více participantů ze starší generace, poněvadž účast v šetření odmítli. Seznam všech participantů, se kterými jsme vedli rozhovor, jsme zpracovali do Tabulky 2 níže.

Tabulka 2: Charakteristika participantů výzkumu

Participant výzkumu	Pracovní pozice	Počet let ve firmě XY	Věk	Generace
Participant 1	Asistent na stavbě	2	24	Mladší 20+
Participant 2	Asistent na stavbě	2	26	Mladší 20+
Participant 3	Stavbyvedoucí	3	30	Mladší 20+
Participant 4	Přípravář	7	34	Mladší 20+
Participant 5	Přípravář senior	2	40	Střední 40+
Participant 6	Stavbyvedoucí	18	41	Střední 40+
Participant 7	Hlavní stavbyvedoucí	17	42	Střední 40+
Participant 8	Mistr	22	44	Střední 40+
Participant 9	Stavbyvedoucí	21	47	Střední 40+
Participant 10	Hlavní stavbyvedoucí	30	61	Starší 60+
Participant 11	Hlavní stavbyvedoucí	32	60	Starší 60+
Participant 12	Vedoucí přípravář	36	62	Starší 60+

Zdroj: Vlastní zpracování

4.6 Etická stránka

U každého kvalitativního výzkumu je třeba řešit etické otázky objevující se v průběhu celého šetření. Miovský (2007, s. 77) konstatuje, že ochrana zájmů účastníků v průběhu výzkumu, ale i po jeho skončení, je zajištěna jejich anonymitou a důvěrností získaných sdělení. Při získávání potřebných dat pro výzkumné šetření jsme dodržovali několik zásadních pravidel.

Před začátkem výzkumu jsme požádali statutárního zástupce organizace – personální ředitelku o písemný souhlas se zpracováním výzkumného šetření v organizaci. Před samotným rozhovorem byli participanté seznámeni s průběhem výzkumu, aby se mohli sami rozhodnout, zda jsou ochotní se ho zúčastnit. Všichni participanté byli též seznámeni s tím, že na jakoukoliv otázku nemusejí odpovídat. V případě, že by se cítili v rozhovoru nekomfortně, může kdykoliv dojít k jeho přerušení nebo skončení. Aby byl respondent uvolněnější a nebál se odpovídat, je důležité ho seznámit s tím, že nebudou zveřejněna žádná data, která by umožnila čtenářům identifikovat účastníky výzkumu (Švaříček et al., 2007, s. 44). Participanté

byli seznámeni s tím, že jejich osobní údaje nebudou zveřejněny. Pro zachování anonymity participantů byla jejich jména nahrazena označením Participant 1 až Participant 12. Před odevzdáním diplomové práce bylo participantům nabídnuto nahlédnutí do práce a vyjádření se k informacím využitých z jejich rozhovorů. Tuto možnost žádný z nich nevyužil.

Pro zachování reliability šetření jsme dbali na konzistenci otázek při polostrukturovaném rozhovoru a na práci s doslovnými přepisy nahrávek rozhovorů.

4.7 Analýza dat

Kvalitativní analýza dat je uměním zpracovat data smysluplným způsobem a nalézt odpověď na položenou výzkumnou otázku (Hendl, 2005, s. 224). Prvním krokem analýzy byl převod získaných dat do textové podoby. Zvukové nahrávky získané při rozhovorech jsme doslovně přepsali do textového editoru. Přepisy rozhovorů jsme prováděli vždy bezprostředně po jejich realizaci a součástí této fáze byla i předběžná analýza s cílem reflektovat získaná data a připravit se na další rozhovor. V prepisech rozhovorů byla pro autentičnost zachována jak mluva participantů, tak i slangové výrazy a zkratky typické pro stavební obor a prostředí zkoumané společnosti. Po přepsání všech realizovaných rozhovorů jsme přistoupili k jejich analýze pomocí otevřeného kódování. *„Kódování představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a opět složeny novými způsoby“* (Strauss & Corbin, 1999, s. 39). Vlastní analýzu dat jsme provedli pomocí ručního kódování, tzn. *„papír a tužka“*. Při kódování jsme postupovali tak, že jsme přepsané rozhovory několikrát pečlivě přečetli a během čtení jsme vyhledávali pojmy, které by text nejlépe vystihly. Těmto pojům jsme následně přiřadili kód. Z rozhovorů vzniklo velké množství kódů, které byly následně kategorizovány v závislosti na jejich podobnosti či vzájemném vztahu. Strauss a Corbin (1999, s. 39) uvádějí, že kategorizace je procesem seskupování pojmů, které se zdají příslušet stejnému jevu. Takto vytvořené kategorie jsme srovnávali a hledali v nich souvislosti. Nalezené

souvislosti daly vzniknout analytickému příběhu, který zachycuje základní jevy, jež vstupují do procesu mezigeneračního učení provozních techniků na pracovišti.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V následující kapitole se věnujeme výsledkům výzkumného šetření. Výsledky šetření jsme rozdělili na dvě části. První část se věnuje výsledkům získaných z hloubkových rozhovorů a druhá část se zabývá výsledky získanými z analýzy firemních dokumentů.

5.1 Výsledky šetření z rozhovorů

Inspirací pro interpretaci dat z rozhovorů se stala technika „*vyložení karet*“, která spočívá v tom, že kategorie vzniklé skrze otevřené kódování jsou výzkumníkem převyprávěny (Švaříček et al., 2007, s. 226). Při otevřeném kódování bylo nalezeno celkem pět kategorií, které vyplynuly s ohledem na stanovené dílčí výzkumné otázky. Následující podkapitoly prezentují vzniklé kategorie, pomocí kterých lze porozumět zkušenostem provozních techniků s mezigeneračním učením na pracovišti. Pomocí kategorií jsme tedy vytvořili kostru analytického příběhu. Kategorie „*Obraz a směr*“ popisuje, jak vnímají provozní technici věkové rozložení ve společnosti, co si představují pod pojmem mezigenerační učení na pracovišti a jak hodnotí pracoviště jako prostor pro tento druh učení. Zajímalo nás také, jak vnímají mezigenerační vztahy na pracovišti a jakým směrem mezi nimi mezigenerační učení probíhá. Druhá kategorie „*Co a jak se učíme*“ objasňuje, co se od sebe různé generace provozních techniků vzájemně učí, a také jakým způsobem dochází k vzájemnému mezigeneračnímu učení. Třetí kategorie „*Plusy a mínusy*“ se zaměřuje na přínosy a nedostatky mezigeneračního učení na pracovišti. Čtvrtá kategorie „*Bariéry*“ se soustředí na odhalení případných bariér mezigeneračního učení mezi provozními techniky. Pátá kategorie „*Podpora*“ se zabývá otázkou, jakým způsobem vedení společnosti v současné době podporuje mezigenerační učení na pracovišti a zda by podle provozních techniků mělo tento způsob učení v budoucnu více podpořit.

5.1.1 Obraz a směr

Ve firmě XY jsou na pracovišti zastoupeny všechny zkoumané generace pracovníků od mladší přes střední až po starší. Uvedené generační zastoupení zaměstnanců poukazuje na generačně různorodou strukturu zaměstnanců, tudíž na značnou příležitost pro vznik mezigeneračního učení na pracovišti. Jedna z generací na pracovišti však převažuje, a to je generace střední, což ilustruje výpověď P1 (mladší generace): *„Náš tým je generačně vyvážený (absolventi škol-až důchodci). Máme tady několik čerstvých absolventů a pak pár pracovníků, kteří už se pomalu připravují na důchod. Nejpočetnější je určitě střední generace“*. Výpověď dokládá i P10 (starší generace) *„Náš tým je složen z jedinců různých generací, nejméně je tady zastoupena mladší generace, to tady máme pouze jednoho čerstvého absolventa, a nejvíce převažuje střední generace, z mé starší generace jsme tady pouze dva“*. V roce 2008 došlo vlivem hospodářské krize k výraznému útlumu stavebních zakázek, který zasáhl hlavně velké stavební firmy. Firma XY měla méně zakázek, a tak na pár let pozastavila nábor absolventů, poněvadž byla nucena snížit personální náklady. Důsledky těchto rozhodnutí se nyní začínají projevovat, což potvrzuje výpověď P10 (starší generace): *„Naše firma pár let nenabírala absolventy středních a vysokých stavebních škol, protože neměla velké stavební zakázky, a teď začínáme pociťovat, že nám chybí mladí mistři a stavbyvedoucí“*. Dle výpovědi P12 (starší generace) si vedení společnosti uvědomilo, že *„to nebyla cesta správným směrem a v posledních letech se začala více zajímat o mladé talentované studenty a absolventy. Co vím, tak pro studenty pořádá letní stáže a exkurze, aby je přilákala“*.

Všichni participanti vnímají mezigenerační učení na pracovišti ve zkoumané organizaci jako přirozený proces předávání znalostí, zkušeností a dovedností mezi pracovníky z různých generací. Dle vyjádření některých participantů se jedná o každodenní praxi na jejich pracovišti, kterou jen výzkumník označil pojmem mezigenerační učení. Výpověď P9 (střední generace) je toho důkazem: *„Hm, to je zajímavá otázka, abych se přiznal, tak jsem nikdy nepřemýšlel nad pojmem mezigenerační*

učení, po pravdě ani nevím, že tento termín existuje. Když se nad tím teda zamyslím, tak se jedná o přirozený proces předávání znalostí a zkušeností mezi lidmi různého věku, tzn. starší pracovníci učí mladší pracovníky a obráceně. Podobně na mezigenerační učení nahlíží i P3 (mladší generace) dle něho se: „Jedná o přirozený proces předávání informací a zkušeností mezi pracovníky z odlišných generací na pracovišti“. Mezigenerační učení na pracovišti se dle participantů každý den prostě děje, aniž by si to někdo z nich uvědomoval. Nejednou participanti ze starší a střední generace uvedli, že jsou si zcela vědomi toho, že se mladší generace pracovníků ve školách nenaučí všechny potřebné znalosti o práci na stavbě, a proto se jim automaticky snaží při všech možných příležitostech předávat své znalosti a zkušenosti, jak vyplývá z výpovědi P6 (střední generace): „Uvědomuji si, že když k nám na stavbu nastoupí absolvent po stavební škole, musím se mu věnovat – práci mu zadat, vysvětlit a pak ji zkontrolovat, je to sice časově náročné, ale po nějakém čase se to určitě vyplatí, protože po nějaké době už tu práci dělá samostatně“.

Pracoviště je prostor, ve kterém dochází k neustálému učení prostřednictvím vzájemných interakcí pracovníků při plnění pracovních úkolů a také účasti na každodenním životě společnosti. Všichni participanti považují pracoviště za vhodný prostor pro mezigenerační učení, neboť na něm každý den řeší velké množství pracovních úkolů a problémů, ze kterých se neustále učí. Jako nejlepší místo pro mezigenerační učení uvádějí přímo stavbu, kde se podle nich naučí nejvíce, co se týče stavební praxe, což ilustruje výpověď P2 (mladší generace): „Jako absolvent jsem nastoupil na stavbu pouze s teoretickými znalostmi, a tak jsem si zpočátku nebyl při plnění svěřených úkolů příliš jistý. Každý den jsem se na stavbě setkával s novými problémy, které byly potřeba řešit, a s tím mi vždy pomáhal můj starší kolega.“. Stejný názor má i P11 (starší generace), který uvádí, „Učení na stavbě umožňuje mladším kolegům rychleji pochopit stavební činnosti, než kdyby byli někde na přednášce nebo si sami projektovou dokumentací stavby prostudovali. Je to pro ně nejlepší škola“. Několik participantů uvedlo, že výhodu pracoviště jako prostoru k učení vidí v tom, že se v něm odehrává i informální učení. P4 (mladší generace): „Na pracovišti se naučím

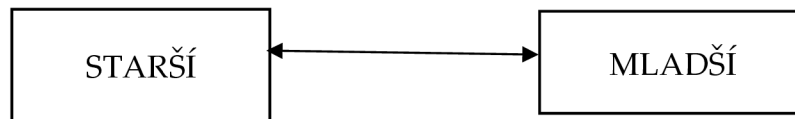
hodně věcí týkajících se staveb i během setkání s kolegy u kopírky, kávovaru nebo na obědě. Někdy toho probereme více na obědě než za celý den v kanceláři nebo na stavbě“. Z uvedeného vyplývá, že pracoviště je ideálním prostorem pro předávání znalostí a zkušeností mezi techniky různých generací, neboť je spojeno s praktickým využitím a s konkrétními situacemi.

Všichni participanti vnímají mezigenerační vztahy na pracovišti jako bezproblémové, tzn. že se neobjevilo žádné negativní hodnocení. To dokládá i výpověď P6 (střední generace): *„Mezigenerační vztahy na pracovišti vnímám pozitivně. Sám si pamatuji, když jsem přišel do firmy, tak mi kolegové se vším pomáhali, byli ochotní a vstřícní a svým způsobem i trpěliví. Tyto charakteristiky se snažím nyní aplikovat i já sám na nově příchozí kolegy“.* Podobně to vnímá i P4 (mladší generace): *„Mezigenerační vztahy u nás fungují dobře, jsou založené na vzájemné úctě a respektu. Zkušenější kolegové mají přirozený respekt, jelikož jsou odborníky v našem oboru. Zároveň si ale váží svých mladších kolegů, jelikož si uvědomují, že pokud by je řádně nezaučili, spadne objem jejich práce na ně“.* Z uvedených výpovědí je patrné, že na pracovišti převládají kolegiální, přátelské a korektní vztahy. V situacích, kdy se objeví problém a nejsou schopni ho sami vyřešit, tak bez obav se obrací na své kolegy. Příjemná atmosféra na pracovišti poskytuje prostor větší autentičnosti a otevřenosti k řešení pracovních problémů. Participanti ze všech generací se shodli na tom, že se vzájemně respektují a že se na pracovištích neobjevují zásadní konflikty mezi jednotlivci.

Většina participantů uvedla, že spolupracují s kolegy bez ohledu na jejich věk, což potvrzuje i výpověď P8 (střední generace): *„Není pro mě důležité, kolik je komu roků. Pro mě je u kolegů důležité, jak se umějí postavit k práci a jestli o ní přemýšlí. Upřednostňuji práci s upřímnými a pracovitými lidmi. Věk v tom nehraje žádnou roli“.* Podobný názor má i P1 (mladší generace): *„Vůbec mi nezáleží na tom, kolik je komu let. Já potřebuji, aby mě ten člověk spíše sednul lidsky, nemá to nic společného s věkem“.* Pouze jeden z informátorů P6 (střední generace) přiznává *„Nejraději spolupracuji s mladšími kolegy, případně vrstevníky. Důvodem je to, že u těchto kolegů vidím větší flexibilitu a schopnost rychle reagovat. U starších kolegů je v tomto směru někdy problém. Přijde mi, že*

někteří starší kolegové mají zažité určité postoje a postupy a nejsou ochotní je měnit“. Z uvedeného vyplývá, že participanti neupřednostňují spolupráci s kolegy dle věku, ale zajímá je hlavně to, zda daný jedinec problematice rozumí a jestli je ochoten předávat své zkušenosti.

Každá generace zaměstnanců vlastní jedinečné znalosti, dovednosti a hodnoty, kterými může obohatit ostatní generace. Mezigenerační učení na pracovišti může dle participantů probíhat **od starších k mladším**, ale také naopak **od mladších ke starším**, což ilustruje výpověď P1 (mladší generace): *„Já se něco naučím od staršího kolegu a starší kolega se něco naučí ode mě“*. Podobně smýšlí i P7 (střední generace): *„Starší pracovníci předávají informace a zkušenosti mladším a ti zase předávají svoje znalosti a dovednosti starším pracovníkům – tedy vzájemné předávání“*. Z uvedeného je zřejmé, že participanti vnímají mezigenerační učení na pracovišti jako **obousměrný proces** předávání znalostí a zkušeností.



K mezigeneračnímu učení na pracovišti dochází dle participantů nejčastěji při plnění pracovních úkolů. Provozní technici se každý den dostávají na stavbách do složitých situací, které musí řešit. V případech, kdy si neví rady, se obrací na své zkušenější kolegy, aby daný problém co nejdříve vyřešili, poněvadž každé zdržení stavebních prací stojí firmu nemalé peníze. Nejčastěji žádají o pomoc v případech, když se setkají s novým typem stavby nebo s problémy, jež ještě nikdy neřešili. To potvrzuje výpověď P7 (střední generace): *„Pro radu si většinou chodím za zkušenějšími kolegy v případě, že je přede mnou nějaký nový pracovní úkol, nový typ stavby nebo něco specifického, s čím jsem se ještě nepotkal“*. Podobný názor má i P3 (mladší generace): *„Radu vyhledávám, když řeším nějaký problém a nevím si s ním rady. Většinou se zeptám starších kolegů, jestli už ten samý problém někde na stavbě neřešili“*. Každá stavba je totiž jedinečná a nese se sebou pokaždé příležitost naučit se něco nového. Z uvedeného

vyplývá, že k mezigeneračnímu učení na pracovišti většinou vede spontánní impulz potřeby rychle a správně vyřešit pracovní problém. Nejedná se tedy o plánovaný proces. Dalším spouštěčem mezigeneračního učení jsou pravidelné provozní porady oblastí, na které jsou pozváni všichni provozní technici z oblasti. Na poradě pak společně probírají právě probíhající a teprve připravované stavby. Diskutují spolu o možných problémech, jež se na stavbách mohou vyskytnout, a snaží se společně vymyslet, jak těmto problémům nejlépe předejít. Výpověď P7 (střední generace) je toho důkazem: *„Jednou za čtrnáct dní se všichni potkáme na poradě oblastí a diskutujeme o tom, co momentálně na svých stavbách řešíme, a přitom si vyměňujeme své zkušenosti“*. Z uvedeného plyne, že spouštěčem mezigeneračního učení nemusí být jen spontánní impulz, ale jsou jimi i plánované aktivity ze strany organizace.

Mezigenerační učení se mezi provozními techniky objevuje hlavně směrem **ze shora dolů**, tzn. od staršího pracovníka k mladšímu. To dokládá výpověď P2 (mladší generace): *„Nejčastěji vyhledávám rady starších kolegů při práci na stavbě. Je to pro mě jedna velká neznámá, znám to vše jen z papíru a v praxi je to vše úplně jinak. To mi vždy starší a zkušenější kolegové poradí a ochotně vše vysvětlí“*. Podobně smýšlí i P7 (střední generace): *„Pro radu si většinou chodím za staršími kolegy v případě, že je přede mnou nový typ stavby nebo něco specifického s čím jsem se ještě nepotkal“*. Jiný postoj má naopak P10 (starší generace): *„Co se týče odborných znalostí týkajících se výstavby silnic a dálnic nic se od mladší ani střední generace neučím. Nemyslím si, že je něco úplně nového, co by mě mohli v této oblasti naučit. Spíše poučuji já je. Ale nebráním se diskusi nebo jiným pohledům na pracovní problém“*. Tento postoj participanta ze starší generace je dán především jeho bohatými zkušenostmi, které nasbíral v průběhu svého dlouhodobého působení v oblasti inženýrského stavitelství. Za léta jeho stavební praxe si již několikrát prošel stejnými nebo podobnými problémy a měl možnost se se z nich poučit.

Pro mladší generaci participantů probíhá učení na stavbě bez ohledu na pracovní pozice. Většina informátorů z mladší generace uvedla, že se kromě THP učí i od

pracovníků na dělnických pozicích, protože jim chybí praktické zkušenosti s konkrétními stavebními pracemi. To dokládá výpověď P2 (mladší generace): *„Každá pracovní pozice mě na stavbě učí něco jiného. Kolikrát se učím i od starších dělníků, ale ti mě spíše vysvětlují konkrétní fyzickou práci, kterou dělají. Když jsem na stavbě něco nevěděl, tak jsem se zeptal dělníků, chlapi, jak byste to dělali, a oni mi vysvětlili, jak by postupovali. Oni mají ty zkušenosti s konkrétními postupy na stavbě, já to znám jen z papírů“*. Podobnou zkušenost má i P1 (mladší generace): *„Na stavbě se učím i od dělníků, neboť oni mají zkušenosti s pracovními postupy určitých stavebních prací, které já nemám. Na univerzitě nás takové věci nikdo nenaučil“*. Učení i od dělnických pozic je způsobeno tím, že absolventi po ukončení studia vstupují na stavbu hlavně s teoretickou a pouze částečnou praktickou představou o práci na stavbě. Až při vzniku pracovního problému si uvědomí, že jejich doposud nabyté znalosti a dovednosti nejsou pro řešení problému dostačující, a proto se obrací pro radu na své starší a zkušené kolegy bez ohledu na jejich pracovní pozice.

Z výpovědí participantů je patrné, že mezigenerační učení mezi provozními techniky na pracovišti probíhá i **zezdola nahoru**. Všichni participanté ze starší generace uvedli, že se učí i od mladších kolegů, což dokládá výpověď P11 (starší generace): *„Kupodivu i v mém věku je pořád co se učit. Od mladších kolegů se sice nenaučím nic o práci na stavbě, ale učím se od nich práci v kanceláři, protože lépe a rychleji ovládají nové technologie, které jsou v dnešní době nezbytností“*. Nejednou i participanté ze střední generace uvedli, že se učí od mladších kolegů převážně práci s informačními technologiemi. Výpověď P5 (střední generace) je toho důkazem *„Od mladších kolegů se nejčastěji učím novinky v oblasti IT. Poslední případ mám, kdy mi mladší kolegyně poradila, jak nastavit efektivní práci s excelem (násobení, tabulky atd.)“*. Směr mezigeneračního učení na pracovišti mezi provozními techniky je dle výpovědí participantů především ze shora dolů, což souvisí s oborem podnikání. Práce ve stavebnictví vyžaduje odborné znalosti, zkušenosti a dovednosti, které se dají získat pouze dlouholetou praxí v oboru. Mezigenerační učení mezi provozními techniky probíhá i **zezdola nahoru**, což je způsobeno především rozvojem informačních a

komunikačních technologií, se kterými starší a střední generace nemá takové bohaté zkušenosti. Z výpovědí je patrné, že starší a střední generace pracovníků se nebrání učení od mladších a uvědomuje si, že v dnešní době se bez znalosti nových technologií na pracovišti neobejdou.

5.1.2 Co a jak se učíme

V této kapitole se zaměříme na obsahy mezigeneračního učení a na to, jakým způsobem jsou tyto obsahy vzájemně předávány. Jak již bylo zmíněno, nejintenzivnější učení mezi provozními techniky probíhá ze shora dolů, tzn. od starších k mladším, což je způsobeno nabytými zkušenostmi provozních techniků z již realizovaných staveb.

Generace	Obsahy
Starší a střední	postupy technologických a stavebních prací, vedení stavební dokumentace, řízení ekonomiky stavby, komunikaci s různými účastníky výstavby
Mladší	informační a komunikační technologie, cizí jazyk

Z výpovědí participantů z mladší generace vyplynulo, že si od střední a starší generace osvojují obsahy, jež je možné kategorizovat do čtyř oblastí: **postupy technologických a stavebních prací, vedení stavební dokumentace, řízení ekonomiky stavby a komunikace s různými účastníky výstavby.**

Všichni participanté z mladší generace uvedli, že se od starších kolegů učí nejčastěji postupy technologických a stavebních prací, což je vzhledem k oblasti podnikání firmy pochopitelné. P2 (mladší generace): „Od starších kolegů se učím hlavně praktické věci ze staveb, jak se co dělá, neboť znám pracovní postupy prací jen z papíru. Stavební projekt mohu mít nastudovaný, ale kolikrát se to podle něho ani nedá postavit, to se pak musíme domlouvat s investorem, aby nám dovolil, že se to bude dělat jinak“. Podobnou výpověď podává i P1 (mladší generace): „Od starších a zkušenějších kolegů se učím převážně realizaci stavebních prací a s tím související koordinaci stavebních činností,

protože na stavební fakultě nás připravují hlavně na projektování staveb. Když přesně neznám technologický postup prací, tak nevím, kolik času práce zabere, a tak se hned ptám stavbyvedoucího, co je potřeba na stavbě ještě zařídit, aby byla zajištěna plynulost stavebních, dopravních činností a dodávek materiálu.“ Mladší generace provozních techniků vykonává z počátku pracovní činnosti dle pokynů nadřízeného (stavbyvedoucího, mistra). Pomáhá řídit a organizovat práci dělníků a subdodavatelů včetně vhodného využívání materiálu, výrobků a strojů.

Pro řádné předání stavby investorovi je pro provozní techniky podstatná i znalost vedení stavební dokumentace. Jedním z nejdůležitějších dokumentů na stavbě je stavební deník. Stavební deník je písemný záznam o průběhu každodenních prací na prováděné stavbě. Vést a průběžně zaznamenávat jednotlivé údaje do stavebního deníku je pro provozního technika zákonnou povinností. P4 (mladší generace) uvádí: *„Od starších kolegů se učím i administrativu spojenou se stavbou např. vedení stavebního deníku, aktualizaci harmonogramu stavebních prací, prostě jaké dokumenty musím zařídit, aby stavba běžela“*. Od starších kolegů se učí mladší generace techniků i ekonomické myšlení týkající se staveb, což dokládá výpověď P3 (mladší generace): *„Učím se i myslet ekonomicky, tzn. tak, aby se práce na stavbě dělaly hospodárně. Musím neustále hlídat práci našich dělníků a subdodavatelů, nasazení stavebních strojů, abychom se vešli do rozpočtu stavby“*.

Práce na stavbě je velmi náročná a jedná se zejména o komunikaci s různými účastníky výstavby. Žádnou stavbu člověk nepostaví sám, proto je u provozních techniků důležitá schopnost dobře komunikovat, což dokládá výpověď P5 (střední generace): *„Učím se komunikaci s investorem a dalšími účastníky výstavby, např. projektanty, geotechniky, a přitom se snažím odkoukat různé strategie vyjednávání“*. Další výrok P3 (mladší generace) je toho také důkazem: *„Učím se způsoby, jak jednat s externími klienty, vést obchodní jednání, ale i způsob komunikace k podřízeným a nadřízeným“*.

Z výpovědí participantů ze střední a starší generace vyplynulo, že si od mladší generace osvojují obsahy, jež je možné kategorizovat do dvou oblastí: **informační a**

komunikační technologie a cizí jazyk. Zatímco mladší generace je s informačními technologiemi sžitá, střední a starší generace k nim zaujímá různý postoj, který se pak zpravidla promítá i do ochoty je v práci více či méně využívat. Participant z střední a starší generace tak často využívají dovedností mladších kolegů, což dokládá výpověď P10 (starší generace): *„Od mladších kolegů se učím hlavně práci s výpočetní technikou – novější typy programů, práci se složitějšími tabulkami v MS Excell a radí mi také se stavebními programy, které se používají pro přípravu stavebních projektů, např. MS Project nebo AutoCAD, neboť se to učili ve škole“*. Podobný postoj má i P7 (střední generace): *„Pokud se jedná o nové technologie, např. 3D technologie, tak se učím hlavně od mladších kolegů, kteří mají k novým technologiím otevřenější vztah a učí se rychleji a poté jsou schopni předávat zkušenosti nám starším. Naposledy jsem se naučil od mladšího kolegu využití modelu stavby a následně 3D technologie pro řízení stavebních strojů“*. I ve stavebnictví totiž dochází k postupné digitalizaci. Navigace stavebních strojů pomocí 3D technologií zvyšují přesnost, účinnost a produktivitu stavebních strojů, což znamená, že zvyšují jeho efektivitu a tím šetří společnosti náklady. Z šetření vyplynulo, že starší a střední generace techniků oceňuje u mladé generace především jejich znalosti týkající se digitálních technologií, konkrétně je uváděna metoda informačního modelování staveb BIM, se kterou nemají žádné zkušenosti. Kromě zmíněných informačních a komunikačních technologií pomáhá mladší generace střední a starší generaci s anglickým jazykem, což dokládá výpověď P1 (mladší generace): *„Starší kolegy učím angličtinu, protože ji moc neumí. Spoléhají se na mě, vždycky když jim přijde email v angličtině, podíváme se na něho společně“*. Vzhledem k tomu, že firma XY je mezinárodní společností a před dvěma roky došlo ke sloučení obchodních jednotek ve střední Evropě budou se provozní technici stále častěji dostávat do kontaktu se zahraničními kolegy.

Následující část kapitoly se zabývá tím, jakým způsobem si jednotlivé generace vzájemně předávají obsahy mezigeneračního učení. Na základě výpovědí participantů můžeme způsoby předávání obsahů učení rozdělit do čtyř kategorií: **běžná komunikace, dotazování, učení praktickou ukázkou, pozorování.**

Všechny generace využívají stejné způsoby učení. Dle participantů je pro předávání znalostí a zkušeností nejběžnějším způsobem běžná komunikace. Provozní technici jsou na stavbách v neustálém kontaktu, intenzivně spolu během dne komunikují a tím si předávají své zkušenosti a nové informace. P3 (mladší generace) říká: *„Jak spolu pracujeme na jedné stavbě, tak se spolu během dne pořád bavíme a říkáme si o tom, co každý zrovna řeší“*. Dalším způsobem předávání znalostí a zkušeností je dotazování. Následující výrok P7 (střední generace) je toho důkazem: *„Pokud něco nevím, oslovím zkušenějšího kolegu a ptám se. Řídím se heslem, žádná otázka není hloupá. Pokud si nejsem jistý, jak správně řešit aktuální problém na stavbě, zeptám se kolegů, jak by to řešili oni a pak o tom spolu debatujeme“*. Důraz na vzájemnou komunikaci klade i P2 (mladší generace): *„Neustále se vyptávám. Sám se o všechno svým způsobem zajímám, neboť se chci neustále zdokonalovat. Co mi není jasné nebo nevím, tak se hned ptám zkušenějších kolegů“*.

Mezigenerační učení nemusí probíhat pouze na základě verbálních procesů. Dalším způsobem učení mezi generacemi je učení praktickou ukázkou, která nejčastěji probíhá od starších kolegů k mladším, kdy jsou představovány konkrétní technologické a pracovní postupy přímo na stavbě. Následující výrok P4 (mladší generace) je toho důkazem: *„Učím se ráda praktickou ukázkou, pokud má kolega technicky náročnou stavbu, domluví si prohlídku, abych to viděla osobně. Na stavbě pak vše pozoruji a vyptávám se na to, co mi není jasné“*. Podobný postoj má i P6 (střední generace): *„Když se dozvím, že se někde na našich stavbách provádí nějaká nová nebo neobvyklá technologie, tak si vždy snažím domluvit návštěvu stavby, abych to viděl na vlastní oči“*. Svoji konkrétní zkušenost popisuje i P7 (střední generace): *„Při návštěvě kolegovy stavby jsem viděl speciální vozík s nějakým zařízením uvnitř, které jsem neznal. Šel jsem tedy za stavbyvedoucím, aby mi vysvětlil princip a využití tohoto zařízení, a následně jsem s ním seznámil své kolegy na poradě oblasti“*. Z uvedeného vyplývá, že většina participantů upřednostňuje tento způsob učení a zároveň ho používá i k učení ostatních. V případě praktické ukázky užívání nových informačních a komunikačních technologií probíhá učení naopak od mladších kolegů ke starším,

což dokládá výpověď P11 (starší generace): „Mladší kolegové mi často ukazují, jak pracují ve stavebních programech. Mám rád, když mi to názorně ukážou a já si to pak hned mohu vzápětí vyzkoušet sám“.

S praktickou ukázkou úzce souvisí i další způsob učení mezi generacemi, a to je pozorování. Tento způsob učení uváděli především participanti z mladší generace, kteří často pozorují své starší kolegy při práci a přitom sledují, jak se chovají v určitých situacích, což dokládá výpověď P1 (mladší generace): „Většinou je to tak, že když sedím se staršími kolegy v jedné kanceláři, tak na ně koukám a pozoruji, co dělají a nedělají, jak se chovají a tak dále. Jsem ráda, že můžu sledovat, jak reagují na určité problémy na stavbě a jaká je napadají řešení“. Z uvedeného vyplývá, že se mladší generace pracovníků snaží od svých starších kolegů odkoukat co nejvíce potřebných znalostí.

5.1.3 Plusy a mínusy

Jak už jsme uvedli, mezigenerační učení probíhá mezi provozními techniky obousměrně. Dle vyjádření všech participantů má mezigenerační učení mezi provozními techniky na pracovišti pouze samé přínosy, a to pro všechny strany. Společným přínosem pro všechny zkoumané generace je vzájemné předávání znalostí a zkušeností. Stavebnictví je obor, jenž je bezpodmínečně postavený na týmové spolupráci. Pro každou stavbu je velikým přínosem, pokud pracovníci z různých generací spolu dokážou efektivně komunikovat a spolupracovat. Vzájemné učení napomáhá urychlení činností a vyvarování se chybám. Dle výpovědí participantů musí jakýkoliv druh učení přinášet účastníkům učení jen samé výhody, což odkládá výpověď P9 (střední generace): „Já v tom vidím jen samé přínosy. Starší pracovníci předávají své zkušenosti mladším a naopak, tady to tak fungovalo vždycky. My zkušenější se snažíme naše znalosti a zkušenosti mladším předat co nejrychleji a nejlépe, aby mohli co nejdříve pracovat samostatně a bez chyb“. Podobný názor má i P4 (mladší generace): „Určitě má mezigenerační učení jen samé přínosy. Žádný učený z nebe nespádl. Vzájemné učení a kontakt mezi generacemi je rozhodně přínosný pro obě strany. Člověk se na stavbě učí celý život“. Mezi participanty se nevyskytl nikdo, kdo by zmínil

nějakou nevýhodu mezigeneračního učení na pracovišti. Všichni vnímají celoživotní učení za nezbytně nutné, neboť si uvědomují, že si v životě nevystačí jen s tím, co se naučili ve škole. Požadavek celoživotního učení vyplývá z rychlého tempa vzniku nových poznatků a zastarávání dřívějších. Celoživotní učení je tedy základním předpokladem pro vysokou odbornou úroveň činností, které provozní technici vykonávají, a také nezbytné pro jejich profesní růst.

5.1.4 Bariéry

Mezigenerační učení na pracovišti se stejně jako jiné druhy učení nevyhne různým bariérám.

Generace	Bariéry
Starší a střední	nedostatek času, nedostatek komunikace, obava a neochota pracovníků sdílet své znalosti
Mladší	vzdálenost kolegů, nemožnost získávat informace a zkušenosti od pracovníků, kteří s nimi nepracují na jedné stavbě

Dle výpovědí participantů ze starší a střední generace můžeme bariéry kategorizovat do tří oblastí: **nedostatek času, nedostatek komunikace, obava a neochota pracovníků sdílet své znalosti.**

Proces předávání znalostí a zkušeností od zkušených pracovníků na nezkušené vyžaduje dostatek času i možnost časté vzájemné interakce, která umožní mladším pracovníkům vyzkoušet si nabyté znalosti v praxi a naučit se řešit pracovní problémy. Požadavky na provozní techniky jsou díky přibývajícím byrokracím čím dál tím náročnější. Technici na stavbách jsou během dne přetíženi prací a pak nemají dostatek času předávat zkušenosti mladším. Participantů ze střední a starší generace uvedli, že vnímají jako hlavní bariéru učení nedostatek času, který mohou mladším kolegům během dne věnovat. P11 (starší generace) uvádí: „*Během dne musím na stavbě neustále řešit problémy, bohužel mi už pak nezůstává moc času na mladší kolegy*“.

Podobný názor má i P7 (střední generace): *„Někdy bohužel nemám na předávání znalostí a zkušeností čas, protože jsem zavalen prací“.*

Komunikace je základním nástrojem pro sdělování informací, znalostí a zkušeností. Efektivní komunikace na pracovišti může vést k lepšímu informačnímu toku ve firmě. Dle participantů mezigenerační učení mezi provozními techniky ovlivňuje nedostatek vzájemné komunikace, tzn. že někteří technici jsou dle participantů málo aktivní. Potvrzuje to výpověď P7 (střední generace): *„Lidé se málo ptají. Pokud nevím, že někdo řeší nějaký konkrétní problém, těžko mu mohu pomoci“.* Podobnou zkušenost má i P6 (střední generace): *„Někteří mladší kolegové se bojí nebo stydí na něco zeptat. Obava z jejich strany může být spojená s tím, že si myslí, že se ztrapní, když by se zeptali. Ale to není pravda. Já říkám všem kolegům, abychom se raději dvakrát zeptali, než danou věc udělali špatně“.* Plné využití mezigeneračního učení je dle některých participantů možné pouze v případě, pokud se jedinci opravdu chtějí něco naučit a projevují aktivní zájem o získávání znalostí a zkušeností od zkušenějších kolegů.

Jednou z bariér učení mezi generacemi je i to, že někteří pracovníci se o svoje znalosti a zkušenosti nechtějí s ostatními podělit. Dle většiny participantů za obavami a neochotou sdílet znalosti a zkušenosti stojí obava pracovníků o vlastní pracovní pozici, což potvrzuje výpověď P3 (mladší generace): *„Někteří kolegové mají obavu o svou pozici, tak raději žádné informace, znalosti a zkušenosti nepředávají. Nemyslím si, že mohu přinutit někoho, aby sdílel své zkušenosti, pokud on sám nechce“.* Podobnou zkušenost má i P6 (střední generace): *„Vím o případu, kdy kolega, který měl odejít do důchodu, nebyl ochoten předat žádné informace a kontakty na subdodavatele, protože se chtěl cítit až do posledního pracovního dne nejpotřebnější“.* Participantů dále uvedli, že s neochotou kolegů sdílet své know-how se setkávali především v minulosti. V posledních letech se situace výrazně zlepšila. Podle výpovědí informátorů se to změnilo především s generační výměnou. Participantů dále vnímají, že na tom má vliv i firemní kultura, která v posledních letech podporuje vzájemnou spolupráci a výměnu zkušeností a klade na ně velký důraz tzn., že upřednostňuje spolupráci nad prací jednotlivců. Všichni participantů z mladší generace uvedli, že se na pracovišti

zatím nesetkali s kolegou, který by jim nechtěl předat své znalosti a zkušenosti, což dokládá výpověď P3 (mladší generace): „Jsem ve firmě dva roky a zatím mi všichni kolegové předávají své znalosti a zkušenosti, s odmítnutím jsem se ještě nesetkal“.

Podobnou zkušenost má i P4 (mladší generace): „Jsem ve firmě teprve dva roky, ale kdykoliv jsem za někým přišla o radu, ochotně mi všichni pomohli a vyhověli“.

Dle výpovědí participantů z mladší generace můžeme bariéry mezigeneračního učení kategorizovat do dvou souvisejících oblastí: **vzdálenost kolegů, nemožnost získávat informace a zkušenosti od pracovníků, kteří s nimi nepracují na jedné stavbě.**

Problém stavebnictví spočívá v tom, že stavby jsou svou povahou různě geograficky rozmístěné. Provozní technici pracují na různých stavbách, které jsou od sebe hodně vzdálené, a tak pracovníci nemají moc příležitostí potkat se s kolegy pracujícími na jiných stavbách, z toho vyplývá, že jako bariéru mezigeneračního učení participanté vnímají vzdálenost kolegů. Provozní technici se setkávají pouze párkrát ročně na různých neformálních setkáních. Učí se tedy převážně od techniků, kteří s nimi pracují na stejné stavbě, což potvrzuje výpověď P1 (mladší generace): „Ve firmě pracuji už více jak dva roky, ale bohužel jsem zatím neměla moc možností setkat se s ostatními kolegy ze závodu. Komunikuji a spolupracuji tedy pouze v užším kruhu svých blízkých spolupracovníků“. Podobně to vnímá i P7 (střední generace): „Pokud se pohybuješ pořád mezi stejnými lidmi, tak se nemůžeš moc naučit nové věci“. Participanté z mladší generace se tedy shodli na tom, že jim chybí možnost získávat informace a zkušenosti od pracovníků, kteří s nimi nepracují na jedné stavbě. P4 (mladší generace) říká: „Bylo by fajn, kdyby zkušení stavbyvedoucí prováděli jednou za čas odborné přednášky týkající se prováděných staveb, ukázali nám fotky, kde bychom mohli vidět, co bylo na některých stavbách špatně. Podobný názor má i P2 (mladší generace): „Velice dobře ve firmě funguje komunikace týkající se oblasti BOZP, tzn. jakmile se stane na stavbě nějaký úraz, okamžitě se tato informace rozšíří různými kanály na všechny zaměstnance, ale o tom, jaké nové technologické nebo stavební postupy se zkouší na stavbách, se nedozvíme“. Z uvedeného vyplývá, že mladší generace

pracovníků by uvítala pravidelné odborné přednášky od starších a zkušenějších kolegů.

5.1.5 Podpora

Mezigenerační učení na pracovišti ve firmě XY probíhá jak záměrně, tak hlavně nezáměrně. Starší generace pracovníků vnímá mezigenerační učení a spolupráci jako přirozenou součást života firmy a uvádí, že není potřeba ji více formalizovat. Následující názor P11 (starší generace) je toho důkazem: *„Myslím si, že mezigenerační učení je přirozené a neformální a nemá smysl ho svazovat nějakými formálními pravidly. Efektivnější by podle mě bylo, motivovat pracovníky k vzájemné komunikaci a spolupráci“*. Podobný názor má i P12 (starší generace): *„Nemyslím si, že by bylo dobré zavést nějaké systémové opatření. Nejdůležitější je podle mě osobní příklad manažera v tom, jakou si v týmu nastaví atmosféru pro vzájemnou komunikaci a spolupráci“*.

Způsoby podpory mezigeneračního učení ze strany organizace můžeme kategorizovat do čtyř oblastí: **záměrné vytváření vícegeneračních týmů, firemní kultura, mentoring, pořádání neformálních setkávání pracovníků**. Participanti ze všech generací vnímají jako vhodnou podporu mezigeneračního učení ze strany organizace záměrné vytváření vícegeneračních týmů. Firma XY se snaží cíleně propojit různorodé zaměstnance. Pracovní týmy na stavební zakázky vznikají v závislosti na zkušenostech provozních techniků s konkrétním typem staveb. Pokaždé je vedoucí týmu starší technik – stavbyvedoucí s dlouholetými zkušenostmi doplněný zkušenými mistry a přípraváři, kteří už na obdobné stavbě pracovali, a jedním nebo dvěma mladšími kolegy – asistenty na stavbě, jež se teprve zapracovávají. Důvodem je to, aby si přirozenou cestou vzájemně předávali znalosti a zkušenosti. P10 (starší generace): *„Než začneme soutěžit o stavební zakázku, musíme nejdříve sestavit pracovní tým. Snažíme se ho sestavovat tak, aby byl v týmu vždy jeden zkušený stavbyvedoucí a mistr, a k nim cíleně vybíráme jednoho mladého kolegu na zapracování“*. Vícegenerační tým má tedy výhodu v tom, že přirozeně utváří prostor pro mezigenerační učení. Participanti dále uvedli, že podoba mezigeneračního

učení mezi provozními techniky se odvíjí od firemní kultury. Firemní kultura firmy XY je utvářena v rámci jasných pravidel jednání a chování pro vedoucí i řadové pracovníky, aby ve společnosti panovala přátelská a inspirativní atmosféra. Velký důraz je kladen na kolegiální a týmovou spolupráci, neboť stavebnictví je samo o sobě týmový obor, v němž je vzájemná spolupráce klíčovým prvkem úspěchu. Jak už jsme dříve uvedli, firma XY má své základy postaveny na interních znalostech a zkušenostech svých zaměstnanců. K předávání specifických znalostí a zkušeností využívá již třetím rokem mentoring spočívající v přiřazení staršího a zkušenějšího kolegy (mentor) mladšímu méně zkušenému (mentee). Mentee by měl od mentora získat takové dovednosti a zkušenosti, které ho připraví na plnění jeho současných, ale i budoucích rolí ve firmě. Cílem mentoringu je rozvoj zaměstnanců buď v oblasti leadershipu, anebo v technických dovednostech, dále rozšíření osobních a profesních obzorů a sítě kontaktů napříč společnostmi. P7 (střední generace): *„V tomto roce se účastním programu Mentoring 2022 jako mentor, což je za mě velmi dobrá forma podpory spolupráce mezi staršími a mladšími kolegy ze strany vedení společnosti. V rámci mentoringu zodpovídám většinou otázky mého mladšího a nezkušeného kolegy.“* Podobnou zkušenost, ale z druhé strany, má i P3 (mladší generace): *„Momentálně jsem zapojen do programu Mentoring jako mentee. Mám přiděleného svého mentora ze starší generace, se kterým vedu nezávazné rozhovory, a během nich si píšu poznámky a učím se z jeho zkušeností. Mentor mi většinou povídá, jak on co dělá, jakým způsobem mám jednat s lidmi atd.“* Z obou výpovědí je patrné, že mentoring je dle participantů efektivní cestou k přenosu specifických znalostí a zkušeností mezi generacemi na pracovišti, poněvadž je zaměřen na rozvoj individuálních potřeb každého jedince.

Firma se snaží během roku pořádat různá neformální setkání zaměstnanců. V létě organizuje sportovní hry a v zimě se konají školení THP. Bohužel kvůli covidu-19 byly tyto akce v posledních dvou letech zrušené. Výhodou neformálních akcí je dle P1 (mladší generace) to, že: *„člověk má na těchto akcích šanci potkat se s pracovníky z jiných oblastí. Já jsem tady tři roky a znám převážně kolegy z naší oblasti, s ostatními kolegy ze závodu se znám pouze telefonicky, protože nemám šanci se s nimi někde potkat. I*

na těchto neformálních akcích si lidé předávají zkušenosti, řeknou si, na jaké stavbě právě pracují a jaké technologie se tam provádí“. Z uvedeného vyplývá, že firma se snaží vytvářet vhodné podmínky pro přirozené sdílení znalostí a zkušeností mezi generacemi, ale dle participantů ze střední a mladší generace by mohla udělat i více. Participantů ze střední a mladší generace by měli zájem o to, aby vedení společnosti více podpořilo mezigenerační učení na pracovišti. Jedním z navrhovaných řešení od participantů ze střední generace je rotace práce pro čerstvé absolventy tzn. že by byli postupně přidělováni do různých závodů a oblastí. Měli by pak možnost vyzkoušet si různé pracovní pozice a získat větší přehled o celé společnosti. Jednomu z participantů ze střední generace se naskytla příležitost před patnácti lety po nástupu do firmy XY možnost si rotaci práce vyzkoušet. P9 (střední generace) uvádí: „Vidím, v tom jen samá pozitiva. Absolventi dostanou šanci poznat více lidí na závodě a oblastech, což je za mě velmi důležité, protože pak se jim bude mnohem lépe za nimi chodit pro radu“. Participantů z mladší generace volali hlavně po obnovení neformálních setkání, která byla bohužel v posledních dvou letech kvůli covidu-19 zrušena.

5.2 Výsledky šetření z firemní dokumentace

Pomocí analýzy firemních dokumentů jsme se pokusili odhalit personální politiku, vzdělávací strategii a firemní kulturu zkoumané firmy. Politika řízení lidských zdrojů tvoří společně s hodnotami firmy XY a Etickým kodexem rámec pro efektivní řízení zaměstnanců. Cílem firmy je být nejatraktivnějším zaměstnavatelem ve svém odvětví, který nabízí skvělé pracovní prostředí pro práci s angažovanými kolegy v otevřené a výkonné kultuře, a to tím, že všem zaměstnancům umožní neustále využívat svůj osobní potenciál. Dále zajistí udržení nadšení a spolupráci zaměstnanců. Vedoucí pracovníci i řadoví zaměstnanci společnosti by měli denně pracovat na budování a udržování pozitivních vztahů na pracovišti. Vedení společnosti očekává od vedoucích pracovníků, že tak budou konat jako hlavní náplň své práce. Firma také zdůrazňuje, že sdílení znalostí a

zkušeností, a také spolupráce mezi pracovníky, jsou zásadní pro zvyšování pracovní výkonnosti (Firma XY, Politika řízení lidských zdrojů, 2021).

Jak již bylo uvedeno v teoretické části práce, učení na pracovišti velkou mírou ovlivňuje samotná kultura organizace, která je ve firmě XY reprezentovaná čtyřmi hodnotami, které společnost zastává. Firemní hodnoty dle vedení společnosti vyjadřují „*kdo jsme, jak se chováme a v co věříme*“. Jednou z firemních hodnot je hodnota „*Budme lepší společně*“. V rámci této hodnoty společnost vyzdvihuje skutečnost, že se chce zlepšovat ve všem, co dělá. Jedná se o společnost, která se neustále učí, sdílí své odborné znalosti a využívá diverzitu pracovníků k tomu, aby dosáhla těch nejlepších výsledků. Snaží se rozvíjet firemní kulturu, jež je vstřícná k lidem, ve které jsou lidé vůči sobě otevření a féroví, navzájem si důvěřují a prokazují si úctu. Pracovní prostředí a kultura společnosti je založena na zásadě rovnosti všech lidí. Inkluzivní pracoviště umožňuje získávání a udržení různorodé skupiny pracovníků. Různorodá pracovní síla a inkluzivní pracoviště umožňují tvorbu kreativnějších, inovativnějších a efektivnějších řešení pro dosažení cílů společnosti (Firma XY, Diverzita a inkluze, 2021). Z výše uvedeného vyplývá, že firma XY usiluje o inkluzivní kulturu založenou na hodnotách společnosti. Snaží se rozvíjet různorodou pracovní sílu a vytvářet inkluzivní pracoviště, ve kterém všichni lidé bez ohledu na pohlaví, věk, rasu, etnický původ, sexuální orientaci nebo jiné odlišnosti pocítují sounáležitost umožňující jim růst.

Kompetenční model společnosti je nástrojem komunikace, rozvoje a hodnocení očekávaného jednání, jež firma XY vyžaduje od všech zaměstnanců za účelem dosažení vysokého výkonu v současnosti, ale i v budoucnu. Kompetenční model popisuje, jaké kompetence jsou očekávány od všech zaměstnanců každý den. Kompetenční model řadových pracovníků, kam patří provozní technici, obsahuje celkem 8 kompetencí, které lze aplikovat v každodenním pracovním životě. Jednou z kompetencí podporující mezigenerační učení na pracoviště je kompetence „*Budujeme inkluzivní kulturu*“ v rámci které mají zaměstnanci hledat příležitosti ke spolupráci s lidmi s různými dovednostmi, názory a zkušenostmi, aby splnili své

cíle a úkoly. Dále mají pracovníci vyhledávat jiné úhly pohledu a nápady, aby přispěli k pracovnímu prostředí, ve kterém se všichni cítí docenění, respektovaní a začlenění. Další kompetencí podporující učení mezi generacemi, je kompetence „*Otevřeně komunikujeme*“, v rámci které mají zaměstnanci pokládat otázky, aktivně naslouchat ostatním a vybízet druhé, aby dělali totéž, aby dohromady získali hlubší porozumění. Dále mají získané informace včas a transparentně sdílet s ostatními. Dávat, vyhledávat a přijímat zpětnou vazbu, aby podpořili vzájemnou efektivní spolupráci. Poslední kompetencí je „*Rozvíjíme sebe i ostatní*“, v rámci které by všichni zaměstnanci měli otevřeně žádat o pomoc při zlepšování svých výkonů a činností, sdílet znalosti a spolupracovat s ostatními, aby vybudovali pevné vztahy a přispěli k jejich dalšímu rozvoji. Poznatky z úspěchů i chyb využívat jako příležitost k dalšímu rozvoji a zlepšování (Firma XY, Kompetenční model, 2022). Z výše uvedeného vyplývá, že firma XY vyžaduje od všech svých zaměstnanců, aby aktivně vyhledávali příležitosti ke vzájemné komunikaci a spolupráci napříč celou společností.

V posledních letech firma XY aktivně spolupracuje se středními i vysokými školami, aby si zajistila dostatečný přísun mladé pracovní síly. V rámci spolupráce nabízí studentům vysokých škol letní stáže v podobě dvouměsíční placené brigády. Cílem stáže je nabídnout studentům program, který je seznámí s firemními hodnotami a způsobem práce, neboť provázat teorii s praxí je pro studenty tou nejlepší množností, jak se připravit na práci ve stavebním oboru. Firma klade velký důraz i na pečlivý výběr Trainee Leadera neboli vedoucího stážisty, jenž se věnuje studentovi po dobu celého programu. Firma umožňuje i odborné praxe a brigády studentům středních škol, provádí exkurze na stavbách společnosti, nabízí přednášky svých expertů na vybraná témata z praxe. Poskytuje i odborné konzultace při zpracování diplomových prací (Firma XY, Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců, 2021). Z uvedeného je patrné, že společnost se snaží přilákat do společnosti mladé pracovníky.

Vzdělávací koncept firmy XY 70:20:10 uvádí, že vzdělávání (učení) je neefektivnější, když jsou rozvojové aktivity v poměru: 70 % učení ze zkušeností - každý den se učíme něco nového z reálné práce, z pracovních zkušeností při řešení každodenních úkolů a problémů, 20 % učení získaného prostřednictvím ostatních - od ostatních kolegů nebo nadřízeného se učíme tím, že aktivně vyhledáváme jejich rady, požádáme je o zpětnou vazbu nebo se učíme pomocí jejich stínování, 10 % učení získaného prostřednictvím školení - učíme se ze školení, z globálních a regionálních rozvojových programů, konferencí, členství v profesních organizacích, e-learningu či samostudia (Firma XY, Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců, 2021).

Firma XY se zaměřuje také na rozvoj talentovaných pracovníků. Jedním z talentových programů je rozvojový program, ve kterém se mladí pracovníci (do 34 let) s velkým potenciálem pro růst setkávají s nejvyšším vedením společnosti, aby spolu probrali klíčová strategická témata společnosti. Hlavním cílem programu je tedy umožnit mladým lidem z nižších řídicích úrovní setkání se členy nejvyššího vedení, vzájemně sdílet názory a nápady související s klíčovými strategickými tématy. Program přitom slouží i jako skvělá platforma ke sdílení nápadů a zkušeností napříč celou obchodní jednotkou (Firma XY, Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců, 2021).

Firma XY se ve firemní dokumentaci nezabývá přímo pojmem mezigenerační učení na pracovišti, avšak z dokumentů můžeme vyčíst, že klade velký důraz na příjemnou atmosféru na pracovišti, vzájemnou spolupráci a také na diverzitu pracovníků. Firma spolupracuje s několika stavebními školami a v rámci spolupráce nabízí studentům letní stáže a brigády, pořádá exkurze na stavby a tímto způsobem se snaží do firmy přilákat nové zaměstnance. Vedení společnosti si spolu s odborovou organizací si váží i svých bývalých zaměstnanců a udržuje kontakt se seniory i po skončení pracovního poměru. Každoročně pro seniory pořádá přátelské setkání s bohatým programem (Firma XY, Interní dokument, 2021). Vedení společnosti si uvědomuje, že mezigenerační učení na pracovišti má

převážně informální povahu a že by nebylo vhodné se ho snažit příliš formalizovat. Na druhou stranu se však snaží různými organizačními opatřeními vytvořit příznivé podmínky pro přirozenou mezigenerační spolupráci a komunikaci. Ve svém vzdělávacím konceptu upřednostňuje učení prostřednictvím zkušeností, tzn. přirozenou výměnu zkušeností při plnění každodenních pracovních úkolů ve vícegeneračních pracovních týmech, které se snaží úmyslně vytvářet. Dále zdůrazňuje učení prostřednictvím ostatních kolegů. Snaží se podněcovat zaměstnance k tomu, aby neustále aktivně vyhledávali rady kolegů, nebáli se požádat o zpětnou vazbu a učili se pomocí jejich stínování. Z dokumentů je tedy patrné, že vedení společnosti si plně uvědomuje potřebu zajistit kontinuitu firemního know-how v procesu přirozeného střídání generací pracovníků.

5.3 Limity výzkumu

Na základě zvoleného kvalitativního designu výzkumu jsme si vědomi i limitů výzkumu. Při kvalitativním výzkumu není absolutní objektivita a neutralita v podstatě možná, proto je zapotřebí určitá sebereflexe výzkumníka. Jako limit výzkumu můžeme vnímat skutečnost, že výzkumník vystupoval v roli domorodce, jelikož zkoumal organizaci, které je sám součástí (Švaříček et al., 2007, s. 76). Výzkumník se proto musel soustředit na sebereflexi, aby měl dostatečný odstup a nepovažoval věci za jasné a samozřejmé. Výše uvedený limit se nakonec stal pro výzkumníka přínosem, neboť ho přivedl k celkovému porozumění zkoumaného jevu.

Dalším limitem výzkumu je skutečnost, že někteří provozní technici odpovídali na tazatelské otázky velmi stroze a bylo pro výzkumníka těžké je na dané téma rozmluvit. Téma mezigeneračního učení na pracovišti považovali za něco podle jejich slov „samozřejmého“ a nechápali, proč se jich výzkumník ptá na takovou normální věc. Jako další limit vnímáme počet participantů šetření. Výzkumníkovi se bohužel nepodařilo získat více provozních techniků, kteří by byli ochotní se

šetření zúčastnit. Důvodem byla především velká časová vytiženost těchto pracovníků.

S kvalitativním výzkumem se pojí nemožnost zobecnění dat. Získaná data jsme tedy mohli interpretovat pouze s ohledem na výzkumný vzorek, který jsme zkoumali. Bez ohledu na zmíněné limity, jsme přesvědčeni, že diplomová práce může přispět k poznání procesů učení mezi generacemi provozních techniků ve zkoumané stavební společnosti.

6 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ

V této kapitole shrneme výsledky šetření a odpovíme na hlavní výzkumnou otázku, která zní: **Jaké zkušenosti mají provozní technici ve vybrané stavební společnosti s mezigeneračním učením na pracovišti?** Zodpovězení hlavní výzkumné otázky se pokusíme provést prostřednictvím dílčích výzkumných otázek. Výsledky získané z analýzy firemních dokumentů neprezentujeme zvlášť, vložíme je tak, aby prohlubovaly informace získané prostřednictvím rozhovorů.

Jak probíhá z pohledu provozních techniků mezigenerační učení na pracovišti?

Šetření přineslo zjištění, že věková struktura zaměstnanců ve firmě XY je velmi rozmanitá. Zaměstnává jak absolventy škol, tak zaměstnance již v důchodovém věku. Z firemních dokumentů vyplynulo, že vedení společnosti si uvědomuje důležitost různorodé pracovní síly. Tato pestrost je podle ní prospěšná jednak pro jednotlivce, tak i pro pracovní týmy a ve výsledku i pro firmu jako celek. Z šetření dále vyplynulo, že participanti ze všech generací vnímají mezigenerační učení na pracovišti jako přirozený proces předávání znalostí, zkušeností a dovedností mezi různými generacemi pracovníků, který se prostě děje, aniž by si to někdo z nich uvědomoval. Probíhá buď spontánně jako součást plnění pracovních úkolů, nebo i plánovaně prostřednictvím výměny zkušeností na poradách oblastí závodu. Participanti považují pracoviště za ideální místo k učení a zdůrazňují, že nejvhodnějším místem pro učení provozních techniků je přímo stavba. Z šetření dále plyne, že participanti vnímají mezigenerační vztahy na pracovišti pozitivně. Podle jejich výpovědí panuje na pracovišti přátelská atmosféra a vzájemný respekt. Z firemních dokumentů je zřejmé, že firma usiluje o firemní kulturu založenou na příjemném pracovním prostředí a vzájemné spolupráci, což potvrzují výsledky šetření.

Na základě získaných výpovědí je směr mezigeneračního učení mezi provozními techniky obousměrný. Ve firmě XY se mladší generace učí od starší, a naopak starší generace se učí od mladší. Ve většině případů však dochází k předávání znalostí,

zkušeností a dovedností od starších generací mladším, což souvisí s oborem stavebnictví. Každá stavba je specifická a vyžaduje široké odborné znalosti. Provozní technici se stávají odborníky v oboru až po několika letech strávených na stavbách, kde nasbírají potřebné zkušenosti z realizovaných staveb.

Co je z pohledu provozních techniků obsahem mezigeneračního učení na pracovišti?

Obsah mezigeneračního učení provozních techniků vychází z potřeb stavební praxe a reflektuje jejich aktuální vzdělávací potřeby. Mladší generace techniků si osvojuje od střední a starší generace postupy technologických a stavebních prací, vedení stavební dokumentace, řízení ekonomiky stavby a komunikaci s různými účastníky výstavby. Střední a starší generace techniků si od mladší generace osvojuje dovednosti spojené s informačními a komunikačními technologiemi a znalosti cizího jazyka. Participantů uvedli několik způsobů, kterými jsou obsahy mezigeneračního učení vzájemně předávány. Jednalo se především o běžnou komunikaci, dotazování, učení se praktickou ukázkou nebo pozorování. Tyto způsoby učení používají všechny zkoumané generace pracovníků. Nejvíce využívaným způsobem je běžná komunikace, jež může probíhat buď v průběhu výkonu práce nebo také o přestávkách a dalších příležitostech, kdy se technici na pracovišti setkávají.

Jaké dopady může mít z pohledu provozních techniků mezigenerační učení na pracovišti?

Podle vyjádření participantů mezigenerační učení na pracovišti má pro všechny zkoumané generace jen přínosy. Z šetření plyne, že největším přínosem je pro zkoumané generace možnost vzájemně si předávat znalosti a zkušenosti mezi jednotlivými generacemi techniků. Participantů neuváděli žádné nevýhody mezigeneračního učení. Tvrdili, že všechny možnosti učení na pracovišti musí být pro pracovníky jen přínosem.

Jaké okolnosti z pohledu aktérů proces mezigeneračního učení na pracovišti ovlivňují?

Proces mezigeneračního učení na pracovišti dle provozních techniků ze starší a střední generace ovlivňuje nedostatek času, nedostatek komunikace mezi techniky, obava a neochota pracovníků sdílet své znalosti. Provozní technici z mladší generace uváděli jako bariéru vzdálenost kolegů a s tím související nemožnost získat nové informace a zkušenosti od pracovníků, kteří s nimi nepracují na jedné stavbě. Bariéry mezigeneračního učení, které účastníci vnímají jako překážky v procesu učení vycházejí jak ze strany organizace, tak ze strany samotných techniků. Provozní technici si i přes zmíněné bariéry učení uvědomují důležitost mezigeneračního učení na pracovišti.

Jak by mohla organizace z pohledu provozních techniků mezigenerační učení na pracovišti podpořit?

Mezigenerační učení mezi provozními techniky ve firmě XY probíhá jak záměrně, tak hlavně nezáměrně. Účastníci ze starší generace vnímají mezigenerační učení jako zcela přirozenou součást života společnosti, která je důsledkem kolektivního charakteru práce ve stavebnictví, a dle jejich názoru ho není nutné příliš organizovat a formalizovat. Z dokumentů vyplynulo, že firma XY vnímá důležitost učení na pracovišti, a proto se snaží neustále vytvářet příznivé podmínky a prostor pro vzájemnou spolupráci a komunikaci a s tím spojenou výměnu zkušeností. Z šetření vyplynulo, že organizace podporuje mezigenerační učení záměrným vytvářením vícegeneračních týmů, firemní kulturou zaměřenou na kolegiální a týmovou spolupráci, mentoringem a pořádáním neformálních setkávání pracovníků.

6.1 Diskuse

Na základě kvalitativního šetření jsme navrhli pro firmu XY doporučení do praxe, která by mohla vést k podpoře mezigeneračního učení mezi provozními techniky. Účastníci z mladší generace vnímali jako bariéru mezigeneračního učení to, že

nemají možnost získávat informace a zkušenosti od pracovníků, kteří s nimi nepracují na jedné stavbě. Firma XY má sice na intranetu společnosti zřízenou firemní sociální síť YAMMER, která bohužel zatím není provozními techniky moc využívána. Přitom by ji mohli využít pro sdílení informací o právě probíhajících stavbách a nových technologiích, které používají. Dále by organizace mohla pořádat přes aplikaci Teams přednášky, které povedou interní odborníci na aktuální témata ze stavební praxe. Aplikace Teams umožňuje i nahrávání přednášek. Pokud by se technici nemohli schůzky zúčastnit, mohli by si přednášku kdykoliv přehrát. Mladší generace techniků by mohla připravit na oplátku školení o tom, v čem se lépe orientují např. 3D technologie. Participanti ze střední generace zmiňovali, že by bylo vhodné pro podporu mezigeneračního učení znovu obnovit rotaci nových zaměstnanců především čerstvých absolventů. Rotace práce by tak mohla urychlit adaptaci absolventů. Absolventi vysoké školy stavební by rotovali z jedné oblasti závodu do druhé, vyzkoušeli by si různé pracovní činnosti, získali větší přehled o dění ve firmě a seznámili se s ostatními pracovníky ze závodu.

Firma XY využívá již třetím rokem mentoring. Mentoring je v současné době zacílen převážně na rozvoj stávajících nebo budoucích manažerů. Organizace by mohla začít využívat i reverzní mentoring, jež je v posledních letech ve firmách velmi oblíbený. Reverzní mentoring je proces, v němž mladý pracovník mentoruje staršího kolegu, např. mu předává své dovednosti z oblasti moderních technologií. Cílem reverzního mentoringu je rozvíjet rozmanitost, dovednosti a přinášet nový úhel pohledu na řešení problémových situací na pracovišti. Mladší kolegové by tak mohli starším kolegům představit nová technologická vylepšení, jež by jim mohla být přínosem při každodenní práci. Dle provedených výzkumů se jedná o metodu, která je pozitivně přijímána všemi generacemi pracovníků (Baily, 2009).

Pro podporu mezigeneračního učení na pracovišti je důležitá i podpora vzájemné komunikace, která je klíčovým faktorem pro efektivní spolupráci kolegů. Podpora mezigenerační komunikace musí být doprovázená podporou ze strany liniových

manažerů, kteří vedou své týmy. Důležitá je také motivace zaměstnanců, poněvadž pokud ti sami nebudou chtít sdílet své znalosti a zkušenosti, žádný, ani vyvážený způsob podpory mezigeneračního učení ze strany organizace nepomůže.

ZÁVĚR

Magisterská diplomová práce se věnuje problematice mezigeneračního učení na pracovišti, konkrétně mezigeneračnímu učení provozních techniků ve vybrané stavební společnosti. Cílem práce bylo prozkoumat a zanalyzovat, jaké zkušenosti mají provozní technici ve vybrané stavební společnosti s mezigeneračním učním na pracovišti. Stavebnictví je složitý business, jenž v sobě spojuje stavební odbornost, náročnou administrativu, pohotového podnikatelského ducha, dny strávené v blátě nebo v kanceláři. Práce ve stavebnictví klade zvýšené nároky na soustavné prohlubování a rozšiřování znalostí a dovedností stavebních techniků, jejichž pracovní výkon rozhoduje o konkurenceschopnosti a úspěšnosti firmy. K tomu, aby stavební společnost dosahovala co nejefektivnějších výsledků, je zapotřebí, aby provozní technici měli příležitost se neustále vzdělávat a učit. Ideálním způsobem předávání znalostí, zkušeností a dovedností mezi techniky různých generací může být právě mezigenerační učení.

Práce je tvořena teoretickou a empirickou částí. Teoretická část obsahuje tři kapitoly, z nichž první se věnuje konceptu mezigeneračního učení, druhá kapitola je zaměřena na učení a vzdělávání v podniku a představení konceptu učení na pracovišti. Poslední kapitola se soustředí na koncept mezigeneračního učení na pracovišti a výzkumy mezigeneračního učení v ČR a v zahraničí. Empirická část práce se věnuje metodologii výzkumného šetření a interpretaci získaných dat. Empirická část nám přináší odpověď na hlavní výzkumnou otázku: *„Jaké zkušenosti mají provozní technici ve vybrané stavební společnosti s mezigeneračním učním na pracovišti?“*

Zkušenosti provozních techniků jsou shrnuty v závěrečné kapitole *„Shrnutí výsledků“*. Na základě výsledků šetření můžeme konstatovat, že participanti považují mezigenerační učení za přirozený a obousměrný proces předávání znalostí, zkušeností, dovedností mezi lidmi různého věku na pracovišti. K mezigeneračnímu učení dochází převážně nezáměrně v každodenních

pracovních situacích za základě řešení problémových situací, které se při výkonu práce mohou na stavbě vyskytnout. Provozní technici se dostávají na stavbě do neustálých interakcí, které jsou dle své povahy příležitostí k učení se od sebe navzájem. Výstupy šetření reflektují také to, že firemní kultura, personální a vzdělávací strategie společnosti pozitivně ovlivňuje vzájemnou komunikaci a spolupráci a tím vytváří dobré podmínky pro mezigenerační učení na pracovišti.

V závěrečné kapitole „*Diskuse*“ jsme představili možná doporučení pro podporu mezigeneračního učení ve firmě XY. Diplomová práce tak může být přínosná pro samotnou organizaci jako zdroj informací o vnímání mezigeneračního učení na pracovišti mezi provozními techniky. Záleží pouze na vedení společnosti, zda některá doporučení zrealizuje v praxi. Za přínos této práce považujeme obohacení empirických poznatků z oblasti mezigeneračního učení na pracovišti. Práce otevřela další zajímavá témata, která by mohla být předmětem zájmu dalších výzkumů. Zajímavé by bylo zjistit, jak probíhá mezigenerační učení mezi pracovníky, kteří tráví většinu pracovního času v kancelářích, a ne na stavbě jako provozní technici. S ohledem na interpretovaná data považujeme za zajímavé také blíže prozkoumat vztah mezi organizační kulturou učení a mezigeneračním učením na pracovišti.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Armstrong, M. (2007). *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy: 10. vydání*. Grada.

Baily, C. (2009). Reverse intergenerational learning: a missed opportunity?. *Ai & Society*, 23(1), 111-115. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00146-007-0169-3>

Bartoňková, H. (2010). *Firemní vzdělávání*. Grada.

Bednářová, P. (2014). *Mezigenerační učení ve škole*. [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. Informační systém Masarykovy univerzity. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/b9856/>

Beneš, M. (2014). *Andragogika*. Grada.

Benešová, D. (2014). Mezigenerační vzdělávání – výzva 21. století. In Veteška, J. (129-145). *Celoživotní učení pro všechny - výzva 21. století*. Univerzita Jana Amose Komenského.

Benson, J., & Brown, M. (2011). Generations at work: are there differences and do they matter?. *The international journal of human resource management*, 22(9), 1843-1865. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09585192.2011.573966?cookieSet=1>

Bontekoning, A. C. (2007). *Generations in Organizations*. [Doctoral Dissertation, Tilburg University].

Brücknerová, K., & Novotný, P. (2015). Typologie mezigeneračního učení mezi učiteli. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 5(3), 140–162.

Cimbálníková, L., Fukan, J., Lazarová, B., Navrátilová, D., Novotný, P., Odrazilová, R., Palán, Z., Rabušicová, M., Rajmonová, M., Řeháková, L., & Štorová, I. (2012). *Age Management pro práci s cílovou skupinou 50+*. Metodická příručka. Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR.

- Disman, M. (2000). *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele* (3. vyd). Karolinum.
- EAGLE (2013). *Intergenerational practice in Europe, European approaches to inter-generational lifelong learning*. Dostupné z: <https://joinup.ec.europa.eu/collection/education-culture-and-sport/document/european-approaches-inter-generational-lifelong-learning-eagle>
- European Map of Intergenerational Learning. (2012). *What is intergenerational learning?*
- Firma XY. *Kompetenční model* (2022)
- Firma XY. *Interní dokument* (2021)
- Firma XY. *Politika řízení lidských zdrojů* (2021)
- Firma XY. *Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců* (2021)
- Franz, J., & Scheunpflug, A. (2016). A systematic perspective on intergenerational learning: Theoretical and empirical findings.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido
- Gerpott, F. H., Lehmann-Willenbrock, N., & Voelpel, S. C. (2016). Intergenerational learning in organizations: A framework and discussion of opportunities. In *The Aging Workforce Handbook*. Emerald Group Publishing Limited.
- Hatton-Yeo, A. (2008). *The Eeagle toolkit for intergenerational activities*. Dostupné z: <https://cdn.uclouvain.be/public/Exports%20reddot/aisbl-generations/documents/DocPart Method EagleToolkit.pdf>
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál.
- Hoff, A. (2007) Intergenerational Learning as an Adaptation Strategy in Aging Knowledge Societies. *European Commission (ed.) Education, Employment, Europe*. Warsaw: National Contact Point for Research Programmes of the European Union, 126–129.

- Illeris, K. (2004). A model for learning in working life. *The Journal of Workplace Learning*, 2004 (16), 431–441. Překlad pro Zpravodaj Odborné vzdělávání v zahraničí, XVI., 2005 (10), VI/2005: Anna Konopásková.
- Illeris, K. (2007). *How we learn: Learning and non-learning in school and beyond*. New York: Routledge. Dostupné z: <https://doi.org/10.4324/9781315537382>
- Jandourek, J. (2007). *Sociologický slovník*. Portál.
- Jarvis, P. (2012). *Towards a comprehensive theory of human learning*. Routledge.
- Kmochová, H. (2013). *Mezigenerační učení mezi matkou a dcerou a výchovný styl v rodině*. [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. Informační systém Masarykovy univerzity. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/sh60m/>
- Knight, T., Skouteris, H., Townsend, M., & Hooley, M. (2014). The act of giving: A systematic review of nonfamilial intergenerational interaction. *Journal of Intergenerational Relationships*, 12(3), 257-278. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15350770.2014.929913>
- Koubek, J. (1995). *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky* (Vol. 3). Management press.
- Ležáková, S. (2015). *Mezigenerační učení v rodinném podniku*. [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. Informační systém Masarykovy univerzity. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/cwzqp/>
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132-151.
- Mioviský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada.
- Mišovič, J. (2019). *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Slon.
- MŠMT ČR. (2007). *Strategie celoživotního učení České republiky*. MŠMT ČR. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsivzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>

- Nakonečný, M. (2005). *Sociální psychologie organizace*. Grada Publishing.
- Ningerová, Š. (2018). *Mezigenerační učení ve folklorním souboru*. [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. Informační systém Masarykovy univerzity. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/f355a/>
- Nováčková, E. (2015). *Mezigenerační učení v malé rodinné firmě*. [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. Informační systém Masarykovy univerzity. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/dgmj3/>
- Novotný, P. (Ed.). (2009a). *Pracoviště jako prostor k učení*. Masarykova univerzita.
- Novotný, P. (2009b). *Učení pro pracoviště. Prostor pro uplatnění konceptu workplace learning v českém prostředí*. Masarykova Univerzita.
- Novotný, P., Bosničová, N., Břenková, J., Fukan, J., Lazarová, B., Navrátilová, D., Palán, Z., Pokorný, B., & Rabušicová, M. (2014). *Age management: jak rozumět stárnutí a jak na něj reagovat: možnosti uplatnění age managementu v České republice: průvodce pro jednotlivce, organizace a společnost*. Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR.
- Evropská komise. (2000). *Memorandum o celoživotním učení. Pracovní materiál Evropské komise*. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2001/ZP01PIIa.pdf>
- Orzea, I., & Bratianu, C. (2012). Intergenerational learning in ageing societies. In *Proceedings of the 9th International Conference on Intellectual Capital, Knowledge Management and Organizational Learning-ICICKM*, (193-200). Dostupné z: http://www.researchgate.net/profile/Constantin-Bratianu/publication/267296254_Intergenerational_Learning_in_Ageing_Societies/links/544a09380cf244fe9ea61f1a/Intergenerational-Learning-in-Ageing-Societies.pdf
- Palán, Z. (1997). *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Daha.
- Parry, E., & Urwin, P. (2011). Generational differences in work values: a review of theory and evidence. *International Journal of Management Reviews*, 13(1). 79-96.
- Petrusek, M., Maříková, H., & Vodáková, A. (1996). *Velký sociologický slovník*. Karolinum.

- Pinto, T. A. (2011). Intergenerational Learning. Dostupné z: http://www.emilnetwork.eu/res/documents/resource/Intergenerational%20learning_TAP_Budapest.pdf
- Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika (2., přeprac. a aktualiz. vyd.)*. Portál.
- Průcha, J. (2004). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání (2., aktualiz. vyd.)*. Portál.
- Průcha, J. (2014). *Andragogický výzkum*. Grada.
- Rabušicová, M., & Rabušic, L. (Eds.). (2008). *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Masarykova univerzita.
- Rabušicová, M., Kamanová, L., & Pevná, K. (2011). *O mezigeneračním učení*. Masarykova univerzita.
- Rabušicová, M., Brücknerová, K., Kamanová, L., Novotný, P., Pevná, K., & Vařejková, Z. (2016). *Mezigenerační učení. Teorie, výzkum, praxe*. Masarykova univerzita.
- Ramon, A. Ch., Turrini, M. (2008). *Grandparents and grandsons: poetics of an intergenerational learning experience*. eLearning Papers, 8.
- Ropes, D. C. (2011). Intergenerational learning in organisations – A research Framework. *Working and ageing*. (s. 105), 123. Dostupné z: http://www.seerc.org/new/refbase/files/ypsilanti/2011/661_Ypsilanti2011.pdf#page=111
- Ropes, D., & Ypsilanti, A. (2012). Factors influencing intergenerational learning: towards a framework for organisations to ensure successful learning in older employees. *Working and ageing*. The benefits of investing in an ageing workforce, 280-307.
- Ropes, D. (2013). Intergenerational learning in organizations. *European Journal of Training and Development*, 37(8). Dostupné z: <https://doi.org/10.1108/EJTD-11-2012-0081>.
- Rymešová, P. (2018). *Mezigenerační učení mezi třídním učitelem a asistentem pedagoga*. [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. Informační systém Masarykovy univerzity. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/leogo/>

Senge, P. M. (2007). *Pátá disciplína: teorie a praxe učící se organizace*. Management Press.

Sokačová, L. (2014). *Stárnutí populace jako výzva: age management a postavení lidí 50+ ve společnosti a na trhu práce*. Alternativa 50+.

Spannring, R. (2008). *IGLLO: Intergenerational Learning in Organizations – Summary of the Literature Report*. University Innsbruck. Dostupné z: http://www.iglooproject.eu/files/igloo.literature_report_final_eng.pdf.

SILVER Project – Successful Intergenerational Learning through Validation, Education & Research, Project Number: 517557-LLP-1-2011-1-NL-GRUNDTVIG-GMP. Dostupné z:

https://www.academia.edu/8397777/Final_Report_from_my_project_about_intergenerational_learning

Schmidt-Hertha, B. (2014). Different concepts of generation and their impact on intergenerational learning. In *Learning across generations in Europe: Contemporary issues in older adult education* (pp. 143-153). Brill.

Strauss, A. & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Albert.

Šigut, Z. (2004). *Firemní kultura a lidské zdroje*. ASPI

Šimberová, Z. (2008). Učení a vzdělávání v podniku a jejich podmínky. In P. Novotný (Ed.), *Pracoviště jako prostor k učení. Inspirativní studie – sborník* (19-30). Masarykova univerzita.

Švaříček, R., Šedřová, K., Janík, T., Kaščák, O., Miková, M., Nedbálková, K., Novotný, P., Sedláček, M., & Zounek, J. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

Vágnerová, M. (2007). *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Karolinum.

Veselý, A. (2004). Společnost vědění jako teoretický koncept. *Sociologický časopis*, 40(4), 433-446.

Work Based Intergenerational Learning in SME (2014). *Key Factor for Success*.

Dostupné z: <http://www.wings4success.eu/>

World Health Organization. (2002). *Active ageing: A policy framework*. World Health Organization.

SEZNAM ZKRATEK

EMIL	The European Map of Internegerational learning
EAGLE	European approches to inter-generational lifelong learning
WHO	World Health Organization

SEZNAM OBRÁZKŮ, SCHÉMAT A TABULEK

Obrázek 1: Učení v podniku podle zahraniční literatury	24
Schéma 1: Proces učení dle Illerise	15
Schéma 2: Podmínky ovlivňující učení a vzdělávání v podniku	26
Schéma 3: Učení v pracovním životě.....	29
Schéma 4: Individuální, skupinové a organizační učení v kontextu organizace	30
Tabulka 1: Věková struktura zaměstnanců společnosti k 31.12.2021.....	48
Tabulka 2: Charakteristika participantů výzkumu.....	51

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Informovaný souhlas.....	94
Příloha 2: Přepis rozhovoru s participantem výzkumu	95

Příloha 1: Informovaný souhlas

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas se vztahuje k výzkumnému projektu, který je součástí diplomové práce na Katedře sociologie, andragogiky a kulturní antropologie, Filozofické fakulty, Univerzity Palackého v Olomouci. Výzkumné šetření se týká mezigeneračního učení na pracovišti ve vybrané stavební společnosti.

Výzkumné šetření je založeno na designu kvalitativní metodologie a bude probíhat formou polostrukturovaného rozhovoru. Zvukový záznam rozhovoru bude zaznamenáván na nahrávací zařízení.

Pokud s účastí na výzkumu souhlasíte, připojte prosím podpis, kterým vyslovujete souhlas s níže uvedeným prohlášením.

Prohlášení účastníka výzkumu

Prohlašuji, že v souladu se zákonem č. 101/2019 Sb., o zpracování osobních údajů, souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumném projektu. Řešitel(ka) projektu mě informoval(a) o podstatě výzkumu a seznámil(a) mě s cíli, metodami a postupy, které budou při šetření používány.

- Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány, použity jen pro účely výzkumu, a že výsledky výzkumu budou v diplomové práci anonymně publikovány. Jakákoliv možná identifikace mé osoby bude odstraněna i z přepisu rozhovoru; záznam rozhovoru nebude poskytován žádné třetí straně.
- Měl(a) jsem možnost vše zvážit a zeptat se na vše, co jsem považoval(a) za podstatné vědět, před podpisem tohoto souhlasu.
- Beru na vědomí, že mám možnost neodpovědět na otázky, které mi nebudou příjemné.
- Jsem informován(a), že mám možnost od účasti na výzkumu odstoupit, a to i bez udání důvodu.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží účastník výzkumu a druhý řešitel projektu.

Jméno, příjmení a podpis řešitele projektu:

Bc. Hana Cetková

Jméno, příjmení a podpis účastníka výzkumu:

.....

V Olomouci

Dne.....

Příloha 2: Přepis rozhovoru s participantem výzkumu

Participant – P2, Brno, 10.2.2021, doba rozhovoru 32 minut
(T – tazatel, P – participant)

T: Na jaké pracovní pozici ve firmě XY pracujete?

P2: Asistent na stavbě

T: Jak dlouho pracujete ve firmě XY?

P2: 2 roky

T: Kolik je vám let?

P2: 25

T: Jaké generace zaměstnanců pracují na vašem pracovišti? Která z generací na pracovišti převahuje?

P2: U nás na oblasti pracují různě staří kolegové. Z mého pohledu na pracovišti určitě převahuje střední generace pracovníků.

T: Co si představujete pod pojmem mezigenerační učení na pracovišti?

P2: Když nastoupím do práce, starší člověk mi předává své znalosti a zkušenosti. Chápu to tedy jako předávání znalostí a zkušeností mezi generacemi na pracovišti, které může být oboustranné.

T: Jak vnímáte pracoviště jako prostor pro mezigenerační učení?

P2: Hodnotím ho velmi kladně. Před dvěma roky jsem nastoupil do firmy XY jako čerstvý absolvent vysoké školy stavební a hned od začátku mě většina kolegů snažila naučit nové věci a když viděli, že mám zájem tak mi ve všem pomáhali a pomáhají vlastně pořád. Jako absolvent jsem nastoupil na stavbu pouze s teoretickými znalostmi, a tak jsem si zpočátku nebyl při plnění svěřených úkolů příliš jistý. Každý den jsem se na stavbě setkával s novými problémy, které byly potřeba řešit a s tím mi vždy pomáhal můj starší kolega – mistr nebo stavbyvedoucí.

T: Jak vnímáte mezigenerační vztahy na vašem pracovišti?

P2: Vnímám rozdíl mezi mezigeneračními vztahy na stavbě a v kanceláři. V kanceláři je to spíše na profesionální úrovni – více formální vztahy. Na stavbě jsou všichni se všema kamarádi, jsou tam více přátelské vztahy mezi lidmi – více neformální. Tím, že trávím na stavbě více času, tak úplně nevím, jak to v té kanceláři funguje, ale to jsem tak nějak zatím odpozoval.

T: V jakých situacích vyhledáváte radu nebo pomoc kolegy z jiné generace?

P2: Nejčastěji vyhledávám rady starších kolegů při práci na stavbě. Je to pro mě jedna velká neznámá, znám to vše jen z papíru a v praxi je to vše úplně jinak. To mi vždy starší a zkušenější kolegové poradí a ochotně vše vysvětlí.

T: Od koho se na pracovišti nejčastěji učíte? (Od mladších, stejně starých nebo starších kolegů?)

P2: Nejvíce se na pracovišti učím od svého nadřízeného – hlavního stavbyvedoucího, který patří do střední generace, protože jsme v neustálé interakci.

T: Kdo se nejčastěji učí od vás? (Mladší, stejně staří nebo starší kolegové?)

P2: Nejčastěji se ode mě učí starší kolegové tzn. střední a starší generace. Momentálně se ode mě učí technologii BIM, kterou se začínám teď zabývat. A dále veškeré technické věci s počítačem. Je to kolikrát s nimi jak ve školce, před nedávnem jsme měli na počítači vyplnit hodnocení výkonu zaměstnanců, tak jsem starším kolegům pomáhal s vyplněním hodnocení v našem interním programu, říkal jsem jim „tady klikni a „pak tam klikni“. Učí se ode mě i práci s chytrým telefon – různé aplikace a propojení atd.

Snažím se na stavbách zavádět chytré technologie, abychom měli například sdílené harmonogramy prací. Starší a střední kolegové mají vše jen na papírech. Všude se to tedy nepovedlo, protože jsem toho prošel málo, ale plánuji to více zavádět při dalších stavbách. Jako příklad mohu uvést, že jsme měli sdílený kalendář v počítači, kde jsme měli v pondělí máme pokládku v úterý máme jiné stavební práce a viděli to všichni zúčastnění na stavbě.

T: S jakou generací pracovníků se vám nejlépe spolupracuje?

P2: Je mi to jedno, ale je pravda, že je určitě rozdíl, pokud se bavím s podobně starými kolegy, tak si mám s nimi více co říct. Střední generace je mi bližší než starší generace. Se staršími kolegy se bavím spíše pouze pracovně.

T: Co se nejčastěji učíte od starších kolegů? Uveďte konkrétní příklad. Pokud se od starších kolegů nic neučíte. Uveďte, proč si myslíte, že k učení nedochází.

P2: Přemýšlím, je toho opravdu hodně, co se učím. Každá pracovní pozice mě na stavbě učí něco jiného. Každá pracovní pozice mě na stavbě učí něco jiného. Kolikrát se učím i od starších dělníků, ale ti mě spíše vysvětlují konkrétní fyzickou práci, kterou dělají. Když jsem na stavbě něco nevěděl, tak jsem se zeptal dělníků, chlapi, jak byste to dělali, a oni mi vysvětlili, jak by postupovali. Oni mají ty zkušenosti s konkrétními postupy na stavbě, já to znám jen z papírů. Ptám se i dělníků – nevadí mi to. Nevím, jestli se jim to líbí nebo ne, ale nepovyšují se na mě – je to vlastně jejich práce, kterou dělají každý den. Oni mají ty zkušenosti s konkrétními postupy na stavbě, já to znám jen z papírů.

Co se týče administrativní práce to se učím především od stavbyvedoucího – jedná se o různé stavební dokumenty nebo harmonogramy prací. Teď momentálně přes zimu, když není stavba tak se zabývám přípravou staveb a s tím mi pomáhá hlavně stavbyvedoucí – co všechno musím zařídit, jaké dokumenty, jaký materiál atd.

Od starších kolegů se učím hlavně praktické věci ze staveb, jak se, co dělá, neboť znám pracovní postupy prací jen z papíru. Stavební projekt mohu mít nastudovaný, ale kolikrát se to podle něho ani nedá postavit, to se pak musíme domlouvat s investorem, aby nám dovolil, že se to bude dělat jinak.

Jako příklad mohu uvést – některý den nám přšelo pak přestalo, tak jsem nevěděl, jaký typ betonu mám nechat dovést. To jsou věci, které musí mít člověk zažité. Věděl jsem jakou třídu betonu, ale pak se do toho ještě přimíchávají různé frakce kameniva a pak třeba více písku nebo šterku. Tohle nás na univerzitě neučili – praktické věci skoro žádné.

T: Jakým způsobem se nejčastěji učíte od starších kolegů? Uveďte konkrétní příklad.

P2: Neustále se vyptávám. Sám se o všechno svým způsobem zajímám, neboť se chci neustále zdokonalovat. Co mi není jasné nebo nevím, tak se hned ptám zkušenějších kolegů.

T: Co se nejčastěji učíte od mladších kolegů? Uveďte konkrétní příklad. Pokud se od mladších kolegů nic neučíte. Uveďte, proč si myslíte, že k učení nedochází.

P2: Od stejně starých kolegů se zatím nic neučím, neboť u nás na oblasti jsou spíše lidé ze střední a starší generace. Pár stejně starých kolegů pracuje v kancelářích na přípravě staveb, ale s těmi se při práci moc neseťkávám.

T: Jakým způsobem se nejčastěji učíte od mladších kolegů? Uveďte konkrétní příklad.

P2: Neučím se od stejně starých kolegů, protože na mém pracovišti se s nimi nepotkávám.

T: Jaké dopady má podle vás mezigenerační učení na pracovišti?

P2: Určitě má pro mě osobně přínos, protože mi starší kolegové předávají své znalosti a zkušenosti, protože když něco dělám poprvé, tak se jich ptám a čerpám z jejich zkušeností.

Nevýhoda mezigeneračního učení mě žádná nenapadá.

T: Setkal jste se na pracovišti s někým kolegou, kterým by vám nechtěl předat své zkušenosti? Pokud ano, ze jaké generace byl?

P2: Jsem ve firmě 2 roky a zatím mi všichni kolegové předávají své zkušenosti, s odmítnutím jsem se ještě neseťkal.

T: Co si myslíte, že ovlivňuje mezigenerační učení na tvém pracovišti?

P2: Poněvadž jsem ve firmě XY jen krátce a přijdu někam, kde mě starší pracovníci neznají, tak se se mnou tolik nebaví a tím mi nepředávají své zkušenosti. Komunikuji tedy v užším kruhu svých blízkých spolupracovníků.

T: Jaké překážky vám brání v účasti na mezigeneračním učení?

P2: Překážkou v mém případě může být, že jsem ve firmě XY krátce a neznám moc provozních techniků ze závodu.

T: Vnímáte mezigenerační učení a spolupráci jako přirozenou součást života společnosti ve firmě XY?

P2: Mohu říct, že ano, v okruhu lidí, se kterými spolupracuji přirozeně sdílíme svoje znalosti a zkušenosti. Někdy mě moji spolupracovníci jen „nakopnou“ a nechají mě, abych si na řešení problému přišel sám, což si myslím, že je pro mě lepší, než kdyby mi to hned řekli.

T: Jaké opatření používá firma XY k podpoře mezigeneračního učení?

P2: Firma pravidelně pořádá různá setkávání pracovníků např. pravidelné porady týmů, zimní školení technickohospodářských pracovníků, sportovní hry. Asi před dvěma lety spustila interní mentoring.

T: Jak by mohla firma XY podle vás více podpořit mezigenerační učení na pracovišti?

P2: Myslím si, že by bylo fajn, kdyby firma více podpořila mezigenerační učení a spolupráci na pracovišti. Hlavně by to chtělo sdílet některé technické informace mezi ostatní kolegy. Jako příklad mohu uvést – velice dobře ve firmě funguje komunikace týkající se oblasti BOZP tzn. jakmile se stane na stavbě nějaký úraz okamžitě se tato informace rozšíří různými kanály na všechny zaměstnance, ale o tom, jaké nové technologické nebo stavební postupy se zkouší na stavbách se nedozvíme. Nejsou žádné schůzky ohledně toho, co se děje na jiných oblastech závodu. Nikomu tedy nemůžeme dát doporučení, na co si dát při dalších stavbách pozor.