

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

**UPLATNĚNÍ KONCEPCE WORKPLACE LEARNING
V PROSTŘEDÍ ČESKÝCH FIREM**

Rigorózní práce

Autor: Mgr. Richard Vít

Olomouc 2014

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem rigorózní práci na téma: „Uplatnění koncepce workplace learning v prostředí českých firem“ vypracoval samostatně a uvedl jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne. 24.08.2014

Podpis

Obsah

1. ÚVOD- VYMEZENÍ PROBLÉMU	2
1.1. EKONOMICKO-POLITICKÉ DŮVODY	2
1.2. POSTOJ ČESKÉHO PRŮMYSLU	3
1.3. VLIV ZMĚNY CHARAKTERU ČESKÉHO PRŮMYSLU A PŘÍČINY SOUČASNÉ SITUACE	7
2. CÍL, PŘEDMĚT A OBJEKT	12
2.1. VYMEZENÍ CÍLE PRÁCE	12
2.2. PŘEDMĚT VÝZKUMU	15
2.3. OBJEKT VÝZKUMU	16
2.3.1. <i>Střední technické školy</i>	17
2.3.2. <i>Absolventi</i>	19
2.3.3. <i>Rodiče</i>	19
2.4. DEFINICE POJMŮ	21
2.4.1. <i>Učení se na pracovišti</i>	21
2.4.2. <i>Učení se na pracovišti</i>	23
2.4.3. <i>Adaptace</i>	23
2.4.4. <i>Kulturní a sociální reprodukce</i>	25
2.4.5. <i>Kulturní a lidský kapitál</i>	26
2.4.6. <i>Týmová práce</i>	28
2.4.7. <i>Praxe</i>	28
3. SOUČASNÝ STAV TEORIE	30
3.1. ČESKÁ REFLEXE	30
3.2. TEORIE WORKPLACE LEARNINGU VE VZTAHU KE KULTURNÍ A SOCIÁLNÍ REPRODUKCI	33
3.2.1. <i>„Tacit skills“ a obrat k podmínkám učení se</i>	33
3.2.2. <i>Expanzivní pojetí, pedagogicky významná pracovní zkušenost</i>	38
3.2.3. <i>Aspekt spoluúčasti na adaptaci</i>	40
3.2.4. <i>Informální stránka učení se na pracovišti</i>	42
3.2.5. <i>„Front-end“ model a paradigmatický přechod k celoživotnímu učení</i>	42
3.2.6. <i>Praxe, řešení její komplexity dialogem a obrat k procedurálním znalostem</i>	46
3.2.7. <i>Kontextuální podmíněnost pohledu na učení v praxi</i>	48
3.2.8. <i>Billet, kolaborace a propojení pohledu aktéra a prostředí</i>	51
3.2.9. <i>Přínos Petera Jarvise k učení se jako adaptaci</i>	54
3.2.10. <i>Kritický přínos Konrada P. Liessmann</i>	56

3.2.11.	<i>Reprodukční povaha adaptačního chování</i>	63
3.2.12.	<i>Diverzní role firemní andragogiky</i>	65
3.3.	S. BILLET A AFFORDANCES	70
3.4.	SHRNUTÍ TOERETICKÝCH POZNATKŮ- DISKUZE	73
4.	ZAVEDENÍ KONCEPCE „ORGANIZAČNĚ PŘIPRAVENÉHO PROSTŘEDÍ PRO ADAPTACI“	75
4.1.	Úvod	75
4.2.	KONCEPCE	75
4.2.1.	<i>Koncepce „organizačně připraveného prostředí pro adaptaci“</i>	75
4.2.2.	<i>Předmět výzkumu</i>	78
4.3.	DEFINICE INDIKÁTORŮ	78
4.3.1.	<i>Indikátor prostředí podporujícího konfliktní dialog, učící se organizaci</i>	78
4.3.2.	<i>Pracoviště jako zdroj učení</i>	81
4.3.3.	<i>Facilitace změny</i>	83
4.3.4.	<i>Otevřenost vnějšímu prostředí</i>	85
4.3.5.	<i>Role dysfunkčního jednání během adaptace</i>	87
4.3.6.	<i>Adaptace začíná na škole</i>	89
4.3.7.	<i>Učíme, vychováváme, adaptujeme</i>	92
4.3.8.	<i>Učební návyky</i>	94
4.3.9.	<i>Shrnutí indikátorů</i>	95
4.4.	VÝZKUMNÝ PROJEKT	96
4.4.1.	<i>Operacionalizace indikátorů, hypotézy</i>	96
4.4.2.	<i>Popis sběru dat</i>	100
4.4.3.	<i>Vyhodnocení výsledků</i>	102
4.5.	ZÁVĚR	103
5.	ABSTRAKT	106
6.	LITERATURA	107

1. ÚVOD- VYMEZENÍ PROBLÉMU

1.1. EKONOMICKO-POLITICKÉ DŮVODY

V úvodní kapitole bych rád nastínil a vymezil problém, který zakládá práci a zdůvodňuje její naléhavost. Firmy, školy a další účastníci na trhu práce v posledních letech intenzivně řeší otázku (ne)dostatku kvalifikovaných technických profesí, kvalitu jejich školní přípravy a schopnost adaptovat se na měnící se podmínky v soukromém průmyslovém sektoru.

V následujících odstavcích vedle sebe postavím několik praktických názorů na tuto oblast. Stejně jako neexistuje jednoznačný názor na současnou dobu globální ekonomické krize (či lépe transformační přechod na jiný druh ekonomického uspořádání?) a její řešení, bude součástí další diskuze, jak se ekonomická a politická reprezentace postaví k dalšímu vývoji české ekonomiky a školského systému. Svou osobní zkušenost, a artikulovaný názor významné části společnosti, podrobím hned v první kapitole přezkoumání dle dostupných dat v České republice.

Prvotním impulsem pro tuto práci byla zkušenost s reálným nedostatkem kvalifikovaných nižších (učni) a středních (maturanti) technických profesí na trhu práce. Nositelé těchto profesí z několika důvodů z trhu vymizeli, jejich počet a struktura se za posledních patnáct let výrazně obměnili.

Vedle kvantitativního nedostatku profesí dříve protěžovaných strojírenských a elektrotechnických oborů (zkušený svářeč, nástrojař, zámečnick, provozní silnoproudý elektrotechnik, odborník na automatizaci a regulaci) se personalisté setkávají s dalším problémem: kvalitou mladých absolventů středního učňovského a maturitního studia. Rychle se měnící požadavky firem z několika důvodů nekorespondují se způsobem výuky na středních technických školách. Mezi důvody této disproporce lze počítat zastaralé technické vybavení mnoha středních škol, v mnohém snad zastaralé znalosti učitelů, kteří se připravovali na výuku před desítkami let. Na straně soukromého sektoru pak dochází v posledních dvou dekadách k etablování zahraničních firem s různorodými sociálně-kulturními nároky na nové zaměstnance: odlišné nároky lze spatřovat v oblasti

organizačního chování, dochází k výrazné obměně technologií a orientace na nové oblasti průmyslové výroby. Přesto všechno dominuje České republice průmysl zpracovatelský s jeho rostoucím vlivem na HDP i přes dílčí snižování počtu zaměstnanců v tomto sektoru. Nejsme významně přeorientováni na tvorbu produktů s vysokou přidanou hodnotou, s potřebou inovací (Šteffl 2011).

Tyto skutečnosti znamenaly pnutí mezi požadavky a očekáváními firem, škol, rodin, státem organizovaného trhu práce a samozřejmě samotných absolventů škol. Rozpor mezi profesní strukturou mladé generace vycházející ze škol a očekáváním trhu práce se stával na přelomu milénia alarmující. Poměrně rigidní způsob školní výuky na základním i středním odborném školství se setkával spíše s pasivním přístupem rodičů (Walterová et al., 2010: 85). S ohledem na skutečnost, že socializační roli rodiny má snahu přebírat stále více státem organizovaný školský systém (slábnoucí role rodiny nahrazována rolí učitele, Bílá kniha 2001), je odpovědnost za přípravu pro praxi adresována právě na školy, které ovšem jen těžko mohou reagovat s potřebnou flexibilitou na požadavky soukromé praxe. Trh práce s nástroji aktivní politiky zaměstnanosti se v poslední dekádě proměňuje a přeci jen začíná akcentovat flexibilitu a servisní roli oproti původně autoritativní regulaci podmínek na trhu práce (flexibilnější systém dílčích kvalifikací doplňující konzervativní školský systém, bližší kontakt s firmami- tzv. job centra, kluby práce, setkání zástupců firem se zájemci o práci již na půdě samotných úřadů práce).

Tématem této dizertační práce je příprava adaptačního prostředí absolventů středních technických škol, jež vychází z připomínek společenské praxe a reflektuje ji v koncepci „organizačně připraveného prostředí na adaptaci“.

1.2. POSTOJ ČESKÉHO PRŮMYSLU

Za nedostatkem odborných nižších a středních profesně vybavených zájemců na trhu práce, jejich různorodou schopností vyrovnávat se s proměňujícími se podmínkami trhu práce stojí otázka historie a dalšího směřování průmyslu v České republice. Ze strany zástupců průmyslu je samozřejmě hlasitě proklamován názor, že české hospodářství je a

minimálně v dohledné budoucnosti bude založeno na průmyslové výrobě¹. Tento názor je podporován obdobnými hlasy ze zahraničí, kde se nedostatek technických pracovníků stává otázkou zaměstnávající státní i soukromé instituce.²

Pragmaticnost těchto hlasů je nesporná, stejně jako nelze spravedlivě očekávat, že by takto silný účastník ekonomiky měl snad zastávat jiné stanovisko než právě zachování současných podmínek v ekonomice, pokud mu vyhovují, a tedy sebe sama v nich. Byť se právoplatná „stížnost“ průmyslníků na nedostatek kvalifikovaných lidských zdrojů soustřeďuje poměrně na střední i vysoké školy (viz poznámka pod čarou 1), tato práce se soustředí pouze na školství střední. Že je problém nedostatku alarmující, dlouhodobý a skutečně systémový, dokreslují další silní hráči na českém trhu, kteří zásadním způsobem ovlivní náladu a fungování vztahu mezi českým školstvím a jejími klienty (PubliCon 2010).

Průmysl apeluje a lobuje za své zájmy politickou cestou. Zatímco politická řešení jsou málo flexibilní a mnohdy podléhají spíše momentálním ekonomickým prioritám, realizuje si soukromý sektor svá vlastní řešení, jež mají v předpokládaném mezidobí situaci řešit. Tato řešení jsou jednak povětšinou lokálního rázu a nezahrnují spolupráci se státem a místními úřady, na straně druhé se daří na lokální úrovni budovat (resuscitovat) vztahy mezi stakeholdery na trhu práce za podpory financí z Evropského sociálního fondu. Navazují se spolupráce středních škol a firem, firmy pronikají na základní školy. Provázanost se projevuje na úrovni vědeckých pracovišť, základního a středního školství. Dochází k popularizaci vědy a konkrétních oborů průmyslu (dny otevřených dveří, veletrhy práce).

Soukromé firmy jsou nuceny řešit nastalou situaci dvěma možnými způsoby. V krátkodobém horizontu se spoléhají na svou schopnost přitáhnout kvalifikované

1 viz článek Sušanka, Filip. Hospodářská komora: Česká ekonomika pocituje stále větší nedostatek učňů [citace 25.6.2011]. Mediafax. Dostupné z: [http://zpravy.kurzy.cz/270940-hospodarska-komora-ceska-ekonomika-pocituje-stale-vetsi-nedostatek-ucnu./](http://zpravy.kurzy.cz/270940-hospodarska-komora-ceska-ekonomika-pocituje-stale-vetsi-nedostatek-ucnu/)

2 viz článek: Němci potřebují mladou sílu z okolních zemí [online]. Ústřední svaz německých živnostníků (ZDH). ČTK. Dostupné z: <http://www.novinky.cz/ekonomika/203890-nemecku-schazi-ucni-chteji-lakat-mlade-cechy-a-polaky.html>

kandidáty z trhu práce a tak je přetáhnout konkurenci. Nespornou nevýhodou je jak omezenost finančních prostředků (mzdy a benefity nemohou růst bezlimitně, moderní systémy finančního a nefinančního odměňování nemohou být populární a tedy efektivní neustále) a riziko budoucí fluktuace takto získaných zaměstnanců akcentací krátkodobých atraktorů (právě finanční či nepřímo finanční benefity). Tento způsob krátkodobých řešení navíc v některých regionech roztáčí spirálu očekávání zaměstnanců, jež mají atraktivní profesi.

V druhém sledu firmy suplují a doplňují původní výhradní roli státního školství. Firmy podporují vlastní středoškolské učební programy a obory, podporují studenty během studia a hledají různé další formy spolupráce mezi rodiči, školou, trhem práce a firmou. Tato druhá cesta má dlouhodobější charakter a ne vždy je pro firmu efektivní (ne každý řemeslník na to má, ne každá firma hledá skutečně kvalifikované zaměstnance, ne každá firma může načerpat dostatečný počet studentů, aby byl naplněn ročník). Hledají se i formy spolupráce více firem a škol na regionální bázi.

Vedle oprávněných „stížností“ směřovaných na státní správu lze v prohlášeních průmyslových firem nalézt i návrhy na řešení. Někdy jsou řešení formulována v negativním tónu evokujícím rezignaci na kooperaci s českým státním školstvím. V tomto duchu je vedena polemika, zda lze alternativně k pomalé reformě středního školství postavit „most“ ve formě návozu zahraniční pracovní síly³. Zde lze argumentovat nejen nedostatkem těchto volných pracovních sil v dosažitelné vzdálenosti, ale i jejich profesní, a pak v nezanedbatelné míře, hlavně náročnější kulturní a sociální adaptabilitou. Byť se zdá, že „nasávací kapacita“ České republiky v porovnání se zkušeností Německa, Rakouska či jiných západních zemí je stále nedoceněna, příliv zahraničních zaměstnanců je stále menší. Některými politickými rozhodnutími během globální ekonomické krize také dal český stát najevo neochotu se o tyto zahraniční pracovníky postarat (ukončování pracovních pobytů, stěžování přístupu k pracovním místům na trhu práce v porovnání s českými občany).

3 viz článek Sušanka, Filip. Hospodářská komora: Česká ekonomika pociťuje stále větší nedostatek učňů [citace 25.6.2011]. Mediafax. Dostupné z: [http://zpravy.kurzy.cz/270940-hospodarska-komora-ceska-ekonomika-pocituje-stale-vetsi-nedostatek-ucnu./](http://zpravy.kurzy.cz/270940-hospodarska-komora-ceska-ekonomika-pocituje-stale-vetsi-nedostatek-ucnu/)

Problém nedostatku kvalifikovaných manuálních profesí, artikulovaný částí českého průmyslu, ovšem není jen problémem České republiky či Evropské unie. Ač jej některé země euroamerického prostředí řeší odlišným způsobem než je zvykem v českém prostředí, přesto byl nedostatek způsobený rozvojem průmyslu patrný již v devadesátých letech např. i v Kanadě (Belcourtová, Wright 1998: 142).

Některé firmy, sdružené zejména v hospodářské komoře či jiných zaměstnavatelských sdruženích hledají konstruktivní cestu z nastalé situace skrze spolupráci se státem. Reagují tak na společenskou tendenci vytvářet u mladé generace všeobecné podmínky po (celoživotní) učení, rozhled a sociální kompetence spíše než definitivní strukturu dovedností a znalostí. Populárnější je budování kompetencí (jako „jedinečná schopnost člověka úspěšně jednat“; Tureckiová 2009: 39) spíše než uzavřené množiny znalostí a dovedností, jež se zaměřuje na technické, rutinní zvládnání manipulace s objekty, podle aktuálního vědeckého poznání a která by mohla být v budoucnu pro absolventy limitující. Formou projektů Národní soustavy profesí a Národní soustavy kvalifikací se snaží nejprve definovat požadavky průmyslu. Na tento základ v podobě stanovených typových profesí pak navazují (dílčí) kvalifikace, jež stanovují jakýsi ucelený souhrn kvalifikačních požadavků na takové profese. Státní správa skrze úřady práce, aktivní politiku zaměstnanosti a skrze školskou reformu by pak měla přistupovat k soukromému sektoru jako flexibilní partner a na základě dohodnutých kvalifikačních profesních profilů. Dává se šance řešit profesní změnu na volném trhu práce, flexibilně a mezi přímými partnery vztahu poptávka- nabídka. Tento projekt již běží, jeho praktické výsledky se již začínají projevovat. Plně by se jeho výsledky a fungování měly prokázat v praxi v následujících letech.⁴

Kritikou omezování učňovského školství ovšem nešetřili jen majitelé a manažeři firem, přidali se k nim i zástupci odborů. Jako příklad z tisku uvedme například:

"V jižních Čechách do několika málo let neseženete klempíře nebo pokrývače. Pokud se ruší třeba odborné učiliště karosářské ve Vysokém Mýtě, je to pro mne totální

4 viz článek Sušanka, Filip. Hospodářská komora: Česká ekonomika pociťuje stále větší nedostatek učňů [citace 25.6.2011]. Mediafax. Dostupné z: <http://zpravy.kurzy.cz/270940-hospodarska-komora-ceska-ekonomika-pocituje-stale-vetsi-nedostatek-ucnu/>

nesmysl," uvádí místopředseda ČMKOS Pavel Skácelík, Hospodářské noviny 15-7-2003, zdroj: <http://hn.ihned.cz/c1-13094040-mensim-firmam-schazeji-ucni>).

Tento názor uvádíme bez nároku na reprezentativnost. Problém je společensky nastolen a i díky němu vznikají odborné reakce (Šteffl 2011).

1.3. VLIV ZMĚNY CHARAKTERU ČESKÉHO PRŮMYSLU A PŘÍČINY SOUČASNÉ SITUACE

Jak vyplývá z historického přehledu o českém průmyslu a jeho vývojových etapách (Petr Novotný 2009b: 114-124), byla zde od roku 1948 budována poměrně silná pozice těžkého a na něj navázaného zpracovatelského průmyslu. Československo se svým silně rozvinutým průmyslem vytvořilo i velmi propracovanou síť učňovského a středního školství. Socialistické zřízení kladlo velký důraz na spolupráci učňovského školství s praxí. Učňové byli zdrojem nových „kadrů“ pro těžební, hutní, chemický, strojírenský a vůbec jakýkoliv obor v zemi. Nastupující generace procházející tímto druhem střídavé teoretické a praktické přípravy se vzdělávala díky úzké spolupráci konkrétních firem a na ně přímo navázaní střední technické školy. Školství tak vytvářelo hustou síť, jež kopírovala centrálně ovlivňovanou potřebu v daných krajích a okresech. Nutno říci, že tento model socialistické ekonomiky selhal.

V uvedených typech technických škol byla tedy příprava silně plánovitě a prakticky vedena. Účelnost tohoto typu škol je patrná ještě v některých oborech ještě i dnes a to tam, kde se podařilo v regionech zachovat určitý typ průmyslu (např. zbrojní, hutní, chemický). Protože se charakter průmyslu měnil na území Čech, Moravy a Slezska během druhé poloviny 20. století až do osmdesátých let jen nepatrně, bylo socialistické školství schopné reagovat a uspokojovat potřebu po nových zaměstnancích. Mobilita obyvatelstva byla velmi slabá a prestiž technických profesí, a tedy navazujícího školství, byla zřejmá a silná.

Vedle toho hraje zásadní roli velmi silná restrukturalizace průmyslu v České republice od 90. let. Dříve budovaná síť odštěpných závodů po celé zemi, i v regionech s nízkou průmyslovou tradicí, se rozpadla díky ztrátě východních trhů, silné nové zahraniční konkurenci, po vstupu do Evropské unie též novými regulačními zásahy v některých

oborech (znovu se na slunce dostávají centrální regulační zásahy vyšší moci, v tomto ohledu Evropské unie).

S příchodem nového společenského zřízení došlo k výrazné destrukci kdysi funkčního modelu. Jeho efektivitu lze v porovnání s dnešní situací vyhodnotit na základě kritérií úzké spolupráce škol a firem v regionech, z toho plynoucí spolupráce mezi učiteli konkrétních profesí a konkrétními dílnami ve firmách, práce studentů na strojním zařízení firem, pro které se připravovali. Direktivnost tohoto vztahu byla diktována centrálními úřady, což je dnes již naštěstí nerealizovatelné. Významná míra likvidace těchto vztahů znamenala oddělení průmyslových firem a školského systému. Dnes je snahou tento vztah v jiné formě opět navazovat. Zatímco dlouho budovaná úzká spolupráce škol a průmyslu v regionech se v Rakousku či Německu udržela a stále funguje, v ČSFR a navazující České republice došlo za posledních dvacet let k rozkladu v takovém rozsahu, že stát doposud nebyl schopen dovést restrukturalizaci školství do stavu, kdy by technické školy byly schopny reagovat na průmyslovou poptávku. Dlužno dodat, že k této situaci přispěly i další významné společensko-demografické faktory. Zejména uvedme klesající populace mladých lidí, absolventů základních škol. Přes výkyvy v populačních ročnících je poslední skutečně masivní vlnou generace lidí narozených v 70. letech. Do škol obecně se tak dostává stále méně dětí. Tématem této práce je návrh způsobu, jak lze i přes tyto sociálně-ekonomické tendence intenzivně propojit zájmy firem, škol a absolventů novým způsobem.

I nový způsob je ovšem silně ovlivňován centrální státní politikou a reaguje na její tendence posledních let. Přístupem státu v oblasti školství byly v poslední dekádě dány priority na jiné než specifické, technické obory. Silně podporované gymnaziální studium vedlo k odlivu žáků do škol, navíc české školství využívá přílivu šikovných dětí i do čtyř- či víceletých gymnázií. Některé školy reagovaly rušením technických oborů, vytvářením tzv. lyceí, sdružováním oborů. Některé původně silné obory vyklidily pozici. Vznikají nové soukromé školy, které vidí prostor na trhu se vzděláváním a snaží se jej zaplnit. Stát investičně vstupuje i do tohoto projektu, peníze

jdou za přijatým studentem. Na druhé straně se stát přeci jen snaží reagovat na hlasy zaměstnavatelů a vytváří projekty na podporu spolupráce škol a firem¹.

Stát různým způsobem podporoval vstup nových investic do regionů- s různým úspěchem se stavěly průmyslové zóny. Ne vždy se ale dařilo udržet původní firmy v téže lokalitě po delší dobu (vzpomeňme na pobídkový systém pro investory za Zemanovy vlády⁵) a s nimi určitý typ profesí a kvalifikací. Navíc, zahraniční kapitál s sebou mnohdy přinesl i požadavek na nové, v regionu dosud nevytvářené profese či přicházel s požadavkem na nárůst nekvalifikované síly (tzv. „montovny“), kde naopak spolupráce se školami nebyla ani nutná. Na jedné straně se vytvářel a vytváří tlak na školy, aby produkovaly nové profese, na straně druhé původní obory upadají a končí.

Pro řešení, jak opětovně propojit vztah mezi školou, firmou, absolventem (a dále trhem práce, rodinou), je potřebné vzít v potaz různé prožívání času u těchto účastníků (stakeholderů). Odlišně prožívá svůj čas firma, která reaguje na ekonomické a sociální změny poměrně rychle.⁶ Zatímco firmy jsou schopny měnit svá očekávání v řádu let, školský systém žije se zpožděním cca 5 let (Šteffl 2011: 3). Vedle toho prožívají odlišně čas absolventi- zaměstnanci. Ti jsou ovlivněni generačně, jejich očekávání se mění s blahobytem, mění se role zaměstnání. Zatímco tzv. generace X (narození této generace se překrývá se sedmdesátými lety 20. století) výrazně preferovala kariéru, současné diskuse o mladých lidech zmiňují příklon k vyrovnanému vztahu mezi prací a soukromým životem)⁶

Vedle proklamovaného nedostatku učňů a kritizované slabé státní podpory technických oborů se v poslední dekádě projevuje i odliv absolventů středních škol směrem do terciálního vzdělávání⁷. K radosti statistiků a rektorů těchto škol docházelo

5 Projekt Pospolu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy od zimy 2012 (<http://www.msmt.cz/pro-novinare/navrh-novych-opatreni-na-podporu-odborneho-vzdelavani>)

6 např. článek „Chystá se střet generací?“ Jana Kellera, týdeník Ekonom 2010, kde se jako další indikátory generačního posunu uvádí role dluhu.

7 Vztah demografické tendence v ČR a fakt zvyšujícího se počtu lidí zapsaných na vysokou školu je popsán ve zprávě „Demografický vývoj a projekce výkonů vysokých škol“, Středisko vzdělávací politiky Univerzity Karlovy v Praze, 2011

zejména v devadesátých letech k navyšování stavu státních, ale zároveň vzniku mnoha nových soukromých vysokých škol. Pro průmysl České republiky to ale znamená ztrátu jedné střední technické generace. Vysokoškolsky vzdělaný člověk se dostává do praxe se zpožděním 5 let, s vyššími statusovými nároky na své budoucí zaměstnání. Chybí absolventi středních škol mířící do praxe.

Nespornou nevýhodou technických oborů je jejich nízká regionální a profesní přizpůsobivost, resp. výrazná specializace. Absolvent technické školy s maturitou má nižší potenciál prostorové i profesní mobility. Jeho specializace jej činí více ohroženým při ztrátě a novém hledání zaměstnání. Prostorově je omezen na regiony, v nichž je jeho profese (nástrojař, mikroelektronik, svářeč a další) uplatnitelná (Münich 2012). Oproti všeobecným (gymnaziálního typu) či vysokoškolským oborům je takto střední specializované technické vzdělání znevýhodněno. Nicméně, s poklesem počtu nových odborníků v této oblasti, nutnosti generačně obměnit odborníky ve volných živnostech, bude možný prostor pro realizaci zde. Samozřejmě, pokud dojde k provázanosti státní aktivní pomoci (rekvalifikace, podpora získání praxe), školství (zapojení škol do dalšího vzdělávání, spolupráce základního i středního školství) a firem (motivace ke spolupráci se školami, resp. alespoň rámcové podmínky).

Dalším významným hlasem proti silné vlně kritiky státu za její nedostatečnou koordinaci škol je i názor společnosti Scio. Dle statistických ukazatelů je míra nezaměstnanosti absolventů učňovských oborů vysoká. Stále více bývalých absolventů těchto škol opouští své obory po určité době strávené v praxi (Šteffl 2011). Otázkou ovšem zůstává, co je skutečnou příčinou neúspěšného uplatnění na trhu práce. Zda je snaha průmyslových firem lichá a je vedena touhou mít levnou pracovní sílu, které je však na trhu dostatek. Nebo je nutné příčinu hledat ve způsobu a kvalitě přípravy budoucích absolventů nižšího odborného vzdělávání na školách- v obsahu a formě výuky. Svou roli zde může hrát i fakt, který signalizují odborníci z praxe, že totiž klíčovým faktorem uplatnitelnosti (mladých) zájemců o praxi jsou vedle profesní kvalifikace či praxe zejména sociální kompetence (pracovní návyky, vlastnosti jako trpělivost, ochota přijímat odpovědnost a některé další) (Kejhová 2011).

Sociální a odborné kompetence absolventů učebních oborů jsou příčinou kritických hlasů směřem ke středním technickým školám. Je to problém, jemuž se věnují vedle teoretiků i praktičtí odborníci na poli kariérního poradenství (Hruška 2011). Tato práce se věnuje těm atributům, jež o úspěšnosti absolventů technických škol rozhodují - schopnostem se adaptovat. Zvyšující se nároky pro výkon práce (komplexita pracovních úkolů, tedy jejich vzájemná provázanost, vazba na další firemní procesy, automatizace, mnohdy znalost základů cizího jazyka). Bez ohledu na tendenci v počtu absolventů nižšího technického vzdělávání (Šteffl 2011), lze očekávat vyšší nároky na schopnost adaptace u absolventů. Musíme zohlednit i skutečnost, že s nárůstem očekávání a tlaku na vyšší vzdělávání bude snaha buď zlepšit učební, osobnostní a sociální kompetence mladých lidí, nebo snížit školní nároky. Zpráva Scio by mohla být doplněna i o tuto analýzu: do jaké míry se skutečně zvyšují nároky na vyšší kvalifikaci absolventů-techniků, zda se naopak nesnižují. Do jaké míry je specificky odborné vzdělávání doprovázeno na technických školách vzděláváním všeobecným, jak je kvalitní a jak se daří s tímto novým profilem znalostí absolventům prorazit? To je otázka pro budoucí analýzy v horizontu 5-10 let. Tato práce má přispět k hledání prostředků, jimiž se adaptace nových absolventů stává předmětem hlubší diskuze a reflexe. Text navrhuje řešení v době, kdy vedle sebe existují dvě vehementně se prosazující teze typu „kdo byl dříve“: první představa, že státní školství má reagovat na požadavky poptávky po lidských zdrojích a to je jeho klíčový úkol, a druhá představa, že je tomu právě naopak a státní školství má předcházet poptávku (Šteffl 2011: 4). Zatímco první názor naráží na své limity a je i v tomto textu kritizován na podkladu empirických dat, druhá představa je populární, progresivní. Leč, „nadbíhání“ poptávce po lidských zdrojích nemá v české kotlině na různých ustláno. Je to způsobeno silným lobbingem dominantních zaměstnavatelů na trhu práce a stále přítomným konzervativním představám generace rodičů (viz opět Walterová et. al. 2010).

Tento text vzniká v době, kdy i přes existenci strategických dokumentů (Bílá kniha 2001) v oblasti vzdělávání dochází k častým změnám na postu ministrů a tím i akcentu na původní priority. Objevují se hlasy, že český stát selhává v oblasti dlouhodobých strategií (Šteffl 2011: 3). Zda lze takovou koncepci budovat v době stále neukončené globální ekonomické (společenské?) krize je samo o sobě velmi diskutabilní téma.

Na jedné straně se ve veřejné debatě objevují silné hlasy po spolupráci škol a firem. Na druhé straně jen těžko může navázat na již zpřetřhané vazby mezi průmyslem a

školským systémem z osmdesátých let, protože ty byly funkční ve zcela jiném kontextu doby. Byť zřejmě bude snaha státu vyslyšet volání dominantních zaměstnavatelů po nastavení rámcových pravidel takové spolupráce, budou se regionální partneři nuceni přizpůsobovat aktuální, turbulentní situaci aktivně sami. Bez ohledu na rámcové projekty státu (např. Národní soustava kvalifikací) bude zapotřebí provázat klíčové hráče na pomezí mezi školou, organizací, trhem práce, popř. rodinou absolventa. Dizertační práce navrhuje analytický nástroj určený k indikaci prostředí takové spolupráce, jež se odehrává na poli adaptace absolventa ve firmě.

2. CÍL, PŘEDMĚT A OBJEKT

2.1. VYMEZENÍ CÍLE PRÁCE

Zadání práce s názvem „Uplatnění konceptu workplace learning v prostředí českých firem“ je stále poměrně širokou oblastí, kterou je zapotřebí specifikovat a zúžit s ohledem na objekt i předmět práce. V úvodní kapitole textu jsem nastínil společenský problém, který je sám ještě rozsáhlejší než učení se na pracovišti (workplace learning) a samozřejmě není mou prací vyčerpán. Problém zahrnuje oblast společenského dění, jež je reflektována ekonomikou práce, psychologii a sociologií práce.

Koncepce workplace learningu ve firmě jsem proto zúžil na oblast adaptace. Cílem zkoumání je:

- s využitím existujících empirických výzkumů a reflektující teorie, zachytit ty sociálně-kulturní aspekty, které zásadním způsobem ovlivňují optimální adaptaci absolventů středních technických škol ve firmě (tomuto je věnována kapitola 3, přičemž pojem „adaptace“ je podrobněji popsán v kapitole 2.4. Definice pojmů),
- s pomocí těchto aspektů a přístupu S. Billeta definovat užší koncepci „organizačně připraveného prostředí na adaptaci absolventů v soukromé firmě“ (kapitola 4.),

- následně definovat inovativní projekt empirické analýzy s využitím indikátorů „organizačně připraveného prostředí na adaptaci“.

„Jakkoliv jsou vzdělávání a rozvoj lidských zdrojů oblastmi, kterým je třeba se věnovat kontinuálně, existují procesy a situace, kdy je učení postaveno do pozice naprosto klíčové pro jedince a organizaci. Učení pro pracoviště vystupuje v jejich kontextu ve své 'krystalické' podobě,“ (Novotný 2009b: 83).

Nástroje měření efektivity učení se na pracovišti, které jsou vyžadovány autory empirických výzkumů (viz dále Evans, Rainbird), pak mají šanci uspět jen potud, pokud zohlední možný soulad faktorů, jež ovlivňují sociální a kulturní nastavení. Vázanost zkušeností a vědomostí získaných v konkrétním pracovním prostředí (dílna, kancelář, úřad, porada, obchodní vyjednávání atd.) vychází z úrovně, kde učení se je funkcí aktivit, kontextu a kultury (Evans a kol. 2002: 14-15) v daném okamžiku a prostředí a kde vyladění sociálně-kulturních faktorů má okamžitý vliv na schopnost zkušenosti se šířit a být prospěšnou. Že jde o zapletený kruh vlivů je zřejmé: samotné nástroje měření efektivního učení se během adaptace jsou vyjádřením určitých znalostí a tedy kultury a sociálních institucí na úrovni firmy, jež jim umožnily existenci v procesu sociální konstrukce.

Během adaptace se střetávají zájmy klíčových hráčů a projevují se výsledky jejich působení. Právě adaptace jako jeden z projevů učení se na pracovišti poskytuje hráčům (stakeholderům) prostor pro nalezení společné řeči.

V první kapitole jsem zmínil, že se i přes centrální zásahy státu do trhu práce (skrze legislativu, aktivní politiku zaměstnanosti skrze úřady práce a další) bude hledat těžko jednotné stanovisko zaměstnavatelů, jak a co by měly školy přesně učit a jaký výstup by měl být. Toto vyžaduje širokou společenskou debatu, která probíhá (viz diskuse laické i odborné veřejnosti v procesu přípravy Bílé knihy), ale není ukončena (zde viz současná diskuze o definitivní podobě státních maturit v České republice). Myslím si, že debata bude i nadále pokračovat, budou se v ní projevovat různé zájmové tendence. Lze jen velmi optimisticky v krátké době očekávat definitivní a dlouhodobě platný model.

Je možné, že v průběhu let budou hrát roli i jiné faktory, které dnes vidíme jako marginální a jež by mohly do tématu adaptace jako styčného prostoru mezi školou, firmou, absolventem, rodinou, trhem práce vnést nový rozměr. Zde nabízím možný problém přistěhovalců a jejich mladé generace. Tato otázka se nabízí k řešení v případě, že i do České republiky bude přisun z jižních a východních zemí v budoucnu výraznější (např. jako v minulosti do Německa, Rakouska).

Adaptace nových absolventů škol hraje a bude hrát významnou roli i s ohledem na odlišné kariérní strategie nových generací. V devadesátých letech byl nedostatek jazykově vybavených zaměstnanců s možností a ochotou cestovat do zahraničí, s novými zaměstnavateli se projevoval zájem o mladé manažery. Růst české ekonomiky nabízel široké uplatnění mladým, rozšiřovala se nabídka soukromého školství. Profil škol byl v těchto letech ještě poplatný struktuře průmyslu osmdesátých let a pozvolna se měnil. V současné době globální krize je nabídka uplatnění pro mladé omezena, ale po otevření se okolních zemí (donesdávna byl trh práce Německa a Rakouska omezen) se zase nabízí možnost „pracovního turismu“. Stále více se hovoří o práci s výjimečnými „talenty“ v souvislosti s generacemi X a Y (Hunčík, Krejčová 2010). Odlišná očekávání nastupující generace se v procesu adaptace budou střetávat a narážet na stěžejní rozpory (role kariéry kontra role soukromého života; role dlouhodobé loajality kontra ochota měnit zaměstnavatele i profesi).

Technické střední školy stále nedokončily transformaci. V některých regionech v poslední dekádě slučují školy a mění se původní rozložení oborů škol v regionech⁸. Zároveň probíhají projekty, jež mají podpořit spolupráci středních odborných škola a regionálních firem (př. projekt UNIV pro střední odborné školy České republiky), výměnu znalostí mezi učiteli škol a odborníky z firem. Zaměstnavatelé v regionech reagují na současnou situaci různými způsoby: od zakládání vlastních škol či oborů, přes úzkou spolupráci s existujícími školami až po rezignaci a řešení vlastními vzdělávacími, adaptačními projekty. Zatímco v Rakousku a Německu je spolupráce

⁸ Jako příkladu uvádím změnu oborového složení středních škol na jižní Moravě: střední odborné v Bzenci (omezení oboru potravinářské technologie),Hodoníně (původně více specifických oborů pro potravinářský průmysl, slučování škol v Moravském Krumlově a Ivančicích.

škol, učňů a firem samozřejmě, v České republice se cesty účinného partnerství stále hledají (například aktivitami Národního ústavu odborného vzdělávání, projekty typu Národní soustava kvalifikací a povolání).

Zaměření se tématu mé práce právě na adaptaci jako podoblast učení se na pracovišti nabízí možnost setkání různých zájmů a tendencí, přičemž toto zúžení stále umožňuje zapojit do debaty všechny hráče, jež mají vliv na nastavení adaptace nováčka ve firmě. Umožňuje tak:

Vnímat jejich potenciálně odlišné zájmy a hodnoty, zaměření na ty aspekty problému, jež se týkají andragogiky a sociologie, popř. psychologie,

všímat si adaptace do větší šířky než jen jako problém rychlého zapracování nováčka; všímá si adaptace jako procesu přípravy prostředí adaptace

učinit témata učení se na pracovišti (workplace learning) a adaptace teoreticky přístupnější a nabídnout výzkumný záměr pro sběr empirických dat a jejich reflexi.

2.2. PŘEDMĚT VÝZKUMU

Předmětem výzkumu je proces přípravy, realizace adaptace a reflexe výstupů vedoucí ke zlepšení adaptace na pracovišti- zde primárně absolventů středních technických škol.

V procesu nastavení adaptačního prostředí se odráží kulturní a sociální reprodukce ve firmě. Cílem mé práce je nabídnout pohled na ty kulturní a sociální aspekty, jež formují adaptační prostředí.

Adaptace by skutečně měla být vnímána jako konflikt a poměrování se primárně hodnotových a institucionálních struktur. O technické zvládnutí pracovních operací jde až v druhém sledu. Přičemž technické zvládnutí je těmito strukturami samo modifikováno. Na úspěšné včlenění se nováčka- absolventa má určující vliv mnoho faktorů, jež leží skryty v pozadí. Hodnotový příklon k preferování kariéry a času věnovanému práci před soukromým životem bude jinak vnímán u firmy, jež oceňuje loajalitu, proaktivnost a nasazení, a jinak v prostředí, kde je úspěch v práci hodnocen podle délky času stráveného na pracovišti. Výrazně inovátorská a kreativní firma odlišně vnímá senioritu a širokou sociální zkušenost oproti konzervativní firmě s

mnohaletou tradicí. Je možné, že mladá generace může mít kritický odstup k autoritativnímu řízení ve firmě, pokud pochází ze školy, kde se otevřeně identifikovali problémy, hovořilo se o nich a řešily se. Prostředí velkých korporací svádí k mocenskému taktizování na pracovišti. V menších firmách založených na osobních vztazích může být úspěšná adaptace měřena skutečným přínosem pro předmět podnikání firmy než schopnost manipulovat s mezilidskými vztahy. Některé společnosti si všímají zpětné vazby svých lidí a mají nastaven institut řešení stížností. U jiných je kritika nadřízeného (např. expatriota ze zahraničí) jako nepatřičná. Sebelépe profesně vybavený technik bez schopnosti reagovat na hodnoty nové firmy a bez pomoci, jež firma může v průběhu adaptace poskytovat, je předurčen k neúspěchu.

2.3. OBJEKT VÝZKUMU

Objektem řízení adaptačního procesu (Bedrnová, Nový 1998: 323) jsou noví pracovníci; navracející se pracovníci; pracovníci, kteří mění pracovní zařazení a taktéž celé pracovní skupiny. Toto pojetí je opět široké. S ohledem na vymezené téma si budeme v textu všimnout první skupiny: nově příchozích absolventů středních technických škol.

Součástí adaptačního procesu ale nejsou jen samotní adaptující se. Navíc, pojem „adaptující“ by neměl být zúžen pouze na ony mladé středoškoláky. Jestliže se bude zkoumat proces kulturní a sociální reprodukce, je nutno do hry přizvat i další účastníky adaptace. Objekty výzkumného záměru se stávají:

- noví zaměstnanci- čerství absolventi střední technické školy a vyučení
- společnost, podnikající na trhu České republiky, zaměstnávající pracovníky a komunikující s trhem práce
- střední technická škola, učitelé
- rodiče nového zaměstnance

Mezi další, doprovodné objekty patří základní škola, trh práce⁹. Bohužel, i přes zúžení tématu by zahrnutí veškerých činitelů, jež ještě mohou do procesu adaptace vstupovat, bylo zavádějící. Proto se tento text nesoustřeďuje na vzdělávací společnosti, odhlíží od sociálního zázemí nováčka mimo firmu s výjimkou rodiny a trh práce zde nebude zmiňován jako klíčový hráč adaptace ve firmě.

2.3.1. Střední technické školy

Střední technické školství zaznamenalo za posledních dvacet let ústup ze slávy. Pakliže v osmdesátých letech minulého století hrálo zásadní roli v případě „odborných kádru“, po přechodu na tržní hospodářství byla oblast „volání průmyslu po lidských zdrojích“ privatizována. Z centrálně řízeného hospodářství se stává tržní systém, jenž si sám řídí přísun nových zaměstnanců dle zcela odlišných kritérií než v minulosti. Požadavky na učně/studenty lze jen těžko kvantifikovat. Po posledních demografických vlnách přichází doba, kdy se z mladé generace stává významný a zároveň nedostatkový zdroj.¹⁰ Mladá generace bude předmětem konkurenčního boje zaměstnavatelů, ale v první řadě škol. Zůstává otázkou, jaké společenské zadání bude prioritní pro střední technické školy. Zda prioritně poskytnutí vybavených lidských zdrojů pro stávající odvětví, nebo pro průmyslové obory s vysokou přidanou hodnotou (hi-tech), které mají být tahounem ekonomiky budoucnosti¹¹.

9 Trh práce jako státem regulovaná směna nabídky a poptávky pracovních možností.

10 Viz Koucký a Bartušek; Demografický vývoj a projekce a výkonů vysokých škol, Středisko vzdělávací politiky, UK Praha, 2011, str. 42: markantní pokles české populace 19-20.-letých

11 Obrat k technickým oborům s vysokou přidanou hodnotou jako nezbytný pro zvýšení životní úrovně v ČR je slyšet z různých stran. Jako příklad uvádím tyto názory- odkazy : <http://www.mmspektrum.com/clanek/zvysime-produkci-vyrobku-s-vysokou-pridanou->

Na druhé straně prestiž nižšího odborného stupně vzdělání utrpěla i díky hodnotové změně mladé generace a současnému postavení učňovského vzdělání na trhu práce. Nová generace přicházející na trh práce je ochotna se zadlužovat a očekává poměrně jasnou návratnost do svého vzdělání v podobě finančního zabezpečení.¹² Pakliže bude nová generace Y ochotna více přistupovat na zadlužování se a dlouhodobé vzdělávání, lze předpokládat, že bude i flexibilně a daleko častěji hledat nová uplatnění.¹³ Pro tuto generace je vedle finančního zabezpečení podstatné i vzdělání.¹⁴ Je pro ně zajímavé to vzdělání, jež jim přináší požadované hodnoty: finanční zajištění, prestiž práce, vyrovnaný vztah rodina a práce, možnost odborného rozvoje. Nižší technické vzdělání tuto perspektivu momentálně nenabízí i díky slabé podpoře celoživotního učení v rámci výuky (Šteffl 2011: 22 a 29).

hodnotou.html; podpora ministerstva průmyslu a obchodu s podporou v tomto duchu i počítá- viz článek ministra Martina Kuby (<http://www.mpo.cz/dokument108258.html>)

12 Dle výzkumu „Postoj mladých lidí k problematice rovnosti mužů a žen“, 2008, zdroj viz: <http://www.podnikatel.cz/clanky/generace-y-novy-pojem-take-u-podnikatelu/>

13 Viz dvě studie: 1) Mgr. Jaroslava Rezlerová, generální ředitelka Manpower Česká republika a Slovenská republika a viceprezidentka Asociace poskytovatelůpersonálních služeb- zdroj: <http://www.dnoviny.cz/clanky/prichod-generace-y-na-trh-prace>; 2) Petra Kyjonková, článek popisující studii časopisu Journal of Management- zdroj: http://byznys.lidovky.cz/predstava-mlade-generace-o-zivote-hodne-penez-a-malo-prace-pmk-/moje-penize.asp?c=A100311_151100_moje-penize_abc

14 Kathryn Havlová, „Podpora technických a přírodovědeckých oborů“, studentský časopis Třípól, září 2011, str. 4-5; zdroj: <http://3pol.cz/download/zari2011.pdf>; Porovnej, viz studie z kulturně odlišného prostředí USA viz např. „Survey Generation Y: a new generation in workforce“, 2007, Robert Half International- zdroj: <http://www.roberthalf.nl/EMEA/Netherlands/Rich%20Content/Publication%20Library/documents/GeneratieY.pdf>

2.3.2. Absolventi

Objektem výzkumu jsou absolventi středních technických škol, tedy jak vyučení, tak maturanti. Proces adaptace vnímám šířeji, proto si v této práci všímám budoucích absolventů ještě na škole, kde se formují jejich předpoklady pro adaptaci. Zároveň se tito studenti během studia na střední škole účastní výuky podporující jejich adaptabilitu (pokud je taková výuka součástí vzdělávacího programu školy).

2.3.3. Rodiče

Rodiče se stávají účastníky adaptačního procesu v několika rovinách:

- předávají svým dětem, absolventům, hodnotové vzorce chování
- ovlivňují výběr oboru studia svého dítěte již na základní škole
- ovlivňují výběr životní dráhy učeně či maturanta po střední škole ¹⁵

Vliv rodiny může být tvůrci adaptačního programu do jisté míry nepřímo zprostředkován a tedy nezřetelný. Vliv rodiny může hrát v budoucnu zásadnější roli u kulturně odlišných zázemí, u přistěhovalců.

Rodiče mladých, čerstvě zletilých absolventů budou do adaptačního prostoru vstupovat i jinak. Doposud se zdá, že jejich role je, co se týče přípravy adaptace firmě podceňována. V mém textu ukazuji, že přímý podíl rodičů na rozhodování mladého člověka může být zásadní a rodiče by se měli procesu adaptace účastnit aktivně. Zda

15 Hodnotově: nastavením představ, co je dobré po škole dělat, co „se sluší“; ekonomicky: pokud absolvent nemá vlastní bydlení, je rodinou dále významně ekonomicky ovlivněn a rozhoduje se dle toho; sociálním kapitálem: absolvent s nízkým kapitálem, bez ekonomického zázemí ale s dostatečným doporučením se může dostat k zajímavému zaměstnání

více či méně než doposud je otázkou konkrétní situace. Vliv rodičů je zohledněn v závěrech práce- indikátorech nepřímo.

Ohraničení objektu „firma“ je složitější. Do procesu adaptace vstupují různou měrou zaměstnanci firmy. A to jak zaměstnanci stávající, tak i minulý- např. v podobě důchodců-mentorů. Zatímco u ostatních objektů lze hranici stanovit víceméně jasně. Zde budeme volně předpokládat, že stakeholderem je jakýkoliv zaměstnanec vstupující do přípravy, realizace a vyhodnocení adaptace. Protože není ambicí této práce konkrétní empirické šetření, je možné ohraničení ponechat právě na této další možné fázi.

Pojem „firma“ byla redukována na soukromé společnosti. A to z několika důvodů:

- s ohledem na zastoupení soukromého sektoru v České republice¹⁶ do soukromých či polostátních společností putuje největší počet absolventů učebních a maturitních oborů
- u soukromých firem se nepředpokládá zásadní státní intervence a centrální koordinace vztahu mezi školou a firmou
- pro tento výzkumný záměr je vhodnější zkoumat soukromou společnost s ohledem na dynamiku jejího vývoje, rozsah použitého vzdělávání v technických oborech, soustředěnost na tržní zisk a tedy tendence víceúrovňového prověřování efektivity všech procesů, včetně učení se na pracovišti.

„Firma“ je myšlena bez ohledu na formu podnikání (a.s., s.r.o. či jiné), počet zaměstnanců (předpokládejme větší propracovat adaptačního procesu ve středních a větších firmách), umístění, české či zahraniční vlastnictví. V tomto duchu nám jde o společenství lidí smluvně podchycené na základě pracovně-právní legislativy České republiky.

Opět není důvod odmítat využití závěrů tohoto textu pro malé dílny, řemeslnou profesi (osoby samostatně výdělečně činné). Zásadní pro aplikaci závěrů této mé práce proto není odvětví průmyslu, velikost firmy, počet zaměstnanců. Určujícím je tedy spíše

16 Zpráva „Organizační struktura NH“ v roce 2011 podle sektorů a odvětví, zdroj: [http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/C90039DAB7/\\$File/14091226.pdf](http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/C90039DAB7/$File/14091226.pdf)

možnost věnovat se adaptačnímu procesu v takové míře, aby bylo využito závěrů práce v plném rozsahu a v hloubce, která umožní skutečně aplikovat indikátory u všech klíčových účastníků přípravy, realizace a vyhodnocení adaptace (stakeholderů).

2.4. DEFINICE POJMŮ

2.4.1. Učení se na pracovišti

„Učení pro pracoviště“ je uceleným způsobem, jak nahlížet na v čase se proměňující pracoviště skrze fakt, že na něm probíhá proces učení. A také, že toto pracoviště samotné učení umožňuje. Jde o způsob pohledu, který v sobě může zahrnovat poznatky různých vědních oborů tím, jak je využívá a interpretuje jejich pojmovým aparátem učení se na pracovišti. Přičemž se rozlišují tři možné pohledy na učení se na pracovišti: na, pro a skrze pracoviště (Novotný 2009b: 49). Každý z těchto pohledů vyjadřuje pouze poznávací znak, jímž se na tutéž skutečnost díváme.

Podle P. Novotného je učení se pro pracoviště:

„...(akademicky podložené) explanatorní schéma umožňující porozumět a ovlivnit procesy spojené se změnou, inovací a dynamikou života odehrávajícího se na pracovištích.“ (Novotný 2009b: 48).

Přičemž základní až paradigmatickou změnu vidí P. Novotný v akcentu na vztah jedinec-pracoviště oproti andragogickému zdůraznění jedinec-obsah učení.

Jako existují určité andragogické pohledy, které v andragogice akcentují psychologizující směr či sociologizující směr, je možné klást větší důraz na psychologizující aspekty definovaného schématu (skrze osobnostní pochody člověka vidět možnost ovlivnění dynamiky života na pracovišti), či aspekty sociální (sociologizující; tedy porozuměním kulturně-sociálních legitimizačních procesů ovlivnit inovace, dynamiku a změny na pracovišti). Andragogické pojetí mající na paměti komplexní pohled na otázku kurikula si musí všimnout komplikovaného vztahu jedinec - obsah učení – prostředí - efekty učení. Tedy, nejen soustředění se na člověka přes obsah učení, nebo jen na jeho výkon, jen skrze osobnostní procesy či pouze a jen skrze

sociální struktury a instituce. Obohacuje tak i tvorbu kurikula svých opěrných disciplín (Bartoňková 2004: 209). Andragogický přístup může být koncepcí učení se na/pro/skrže pracoviště nejbližší svou interdisciplinarností, orientací na fakt učení se. Tato práce je vedena snahou využít právě pohledu na život na pracovišti (schéma, viz definice výše) skrže organizaci učení se. Přičemž vztahy jedinec-pracoviště, jedinec-obsah (a formy učení se) a vztah jedinec-efekt učení (výkon) jsou si pro tento záměr rovny svou důležitostí.

Andragogika reflektovala vztah jedinec-prostředí již dříve, například při konstituci koncepce „ability práce“. Ability práce je konstrukt postihující vztah sociálních souvislostí. Vyjadřuje „kvalitativní parametry práce, které indikují určitou kvalitu a kvantitu potenciálu pracovní síly.“ (Šimek 1995: 292). Pokud jde o mou snahu postihnout v rámci adaptace vztah jedince, prostředí a tedy i vlivů, které na konstrukci adaptačního procesu mají vliv, může být pohled na „abilitu práce“ užitečný. Jeho cílem je totiž postihnout ty kulturní a sociální vlivy, jež determinují určité prostředí nějakého jevu. V tomto případě kvalifikace, rekvalifikace a nezaměstnanosti (Šimek 1995: 292). Jak v mé práci, tak u konstrukt „ability práce“ jde o snahu postihnout konstituci jevu v jeho vývoji, proměnlivém náhledu na něj. Má práce se taktéž snaží postihnout měnící se pojetí jevu- adaptace. I zde jde o koncepci sloužící k postižení měnícího se pojetí sociálně konstruovaného jevu.

V textu předpokládám, že učení jako adaptace je v ohnisku zájmu o dění na pracovišti (což je cílem schématu workplace learning). Při adaptaci vchází do hry symbolické násilí prezentované pedagogickým jednáním (re-socializace), jež vřazuje jedince do kolektivu. Zařazuje jej právě používáním určitého jazyka, symbolů, symbolického jednání. Využívá k tomu předem připravených sociálních institucí, které díky jazykové hře musí být produkty dominantní moci či přinejmenším střetu této moci s jinými vlivovými centry (mocenské hry ve firmě, střety kultur a představ o fungování mezilidských vztahů).

Širší, nebo také „komplexní“, pojetí andragogiky je proto polem paradigmatického posunu signalizovaného pracemi Bartoňkové (Foucaultovo andragogické kyvadlo), Šimka (animační působení postavené na sociální analýze podmínek práce), S. Billeta (jeho pojetí vztahu jedinec – prostředí skrže pojem „affordances“).

Tato práce se pokouší využít komplexní pohled na vztah jedinec - učení se (obsah, formy, efekty, dysfunkce atd.)- prostředí pro definování hypotéz (indikátorů), jimiž by

šlo toto teoretické pojetí naplnit empirickými zjištěními a dát tak rodícímu se paradigmatu látku k rozvoji pojmosloví a sebereflexe.

2.4.2. Učení se na pracovišti

„... pracoviště je prostorově a sociálně ohraničená jednotka zahrnující určitý počet pracovníků,..., vykonávající vzájemně provázanou práci.“ (Reid, Hammersley In: Novotný 2009b: 55).

Autoři definice vymezují i počet pracovníků na malou sociální skupinu. Nicméně tento faktor je pro tuto práci vynechán. Proměnlivost pracovních týmů se může od individuální práce, přesto významně ovlivněné dalšími skupina zaměstnanců, posouvat až k maticové organizaci práce, kdy na sebe působí celé skupiny, různá prostředí- v jedné chvíli tak velmi různorodý počet lidí.

Navíc, v textu se do zkoumání adaptace vtahují i další stakeholdeři.

2.4.3. Adaptace

Pojem „adaptace“ je možné uchopit ze dvou pohledů: „adaptace jako proces“ a „adaptace jako výstup procesu“. V textu bude odlišení patrné a využívám prvního pojetí.

Šíře záběru pojmu „adaptace“ je daleko hlubší než nastiňují definice, od nichž se lze odrazit. Tyto definice jsou poměrně široké a obecné. Latentním cílem výzkumu je tyto definice doplnit a zpřesnit.

Adaptace nového zaměstnance představuje „řízený proces seznamování pracovníka s organizací, jejími úkoly, stylem práce, technologií, specifickými předpisy organizace i jinými předpisy a celkovými podmínkami, za nichž bude pracovník vykonávat svou práci.“ (Koubek, 2001: 181)

Tato definice si všímá spíše úlohy, kterou v procesu adaptace, zastává firma vůči zaškolovanému. Aspekt identifikace a přizpůsobování pracovníka je skrytý. Naopak definice Bedrnové a Nového zohledňuje oba hráče (firmu a nováčka) a lze ji považovat za celostní přístup velmi blízký pojetí adaptace v této práci:

„proces aktivního přizpůsobování člověka životním podmínkám a jejich změnám. Člověk nepřijímá podmínky, v nichž žije jen pasivně, ale snaží se je přizpůsobit svým potřebám, zájmům, hodnotám či cílům. Adaptace představuje jednotu aktivních a pasivních forem sepětí člověka s prostředím, přizpůsobení prostředí člověku a člověka prostředí. Adaptace ve společenském procesu práce je procesem vyrovnávání se člověka se skutečností, ve které plní pracovní úkoly. Tento proces probíhá ve dvou základních rovinách – v rovině pracovní adaptace a v rovině sociální adaptace pracovníka.“ (Bedrnová, Nový 1998: 545)

Vedle této stěžejní definice, existují i její „mutace“ v jiných textech. Například:

„Adaptace je proces, kdy se nový zaměstnanec vyrovnává s prostředím, ve kterém plní pracovní úkoly. S tím souvisí adaptace pracovní, kdy jde o přiměřené zvládnutí pracovních úkolů a dosažení daného výkonového standardu a adaptace sociální, což je proces přiměřeného zařazení pracovníka do interpersonálních vztahů příslušné skupiny.“ (Bucháčková 2003: 38)

I v ní je zmíněno členění na pracovní a sociální adaptaci. Namísto pojmu „pracovní“ spíše použiji pojem „odborná“, pakliže jde o přípravu na odbornost: využití odborných znalostí a dovedností. Stejně tak by v sociální oblasti měl být zmíněn i aspekt kulturní, popř. i čistě osobní. Zde ale zacházím do přílišného detailu. Celá tato práce je vlastně (re)definicí pojmu „adaptace“.

V průběhu odborné adaptace vrůstá zaměstnanec nejen do manuální, technické zručnosti v určitém oboru práce, ale zároveň je hrou se symboly, jež mu umožňují klasifikovat a třídit svět. Zároveň se skrze učení se v procesu adaptace učí poznávat smysl světa (Murphy 2004: 31).

V textu je použita ještě jedna definice účelu adaptace, již je vhodné zmínit v tomto repertoáru:

„co nejrychlejší dosáhnoutí standardní výkonnosti“ (Hroník 2007: 132)

Uvádíme ji jako příklad, jak se dá maximálně definice zestručnit. Je velkou otázkou, co je to výkonnost, co standardní výkonnost. Lze předpokládat, že za slovem

„standardní“ se skrývá očekávání, za pojmem výkonnost celá škála zastávaných rolí, tedy opět očekávaného způsobu chování. V tomto ohledu tato mikrodefinice skutečně vystihuje tři aspekty, které se uplatňují při hodnocení efektu dnešního lidského konání: čas- peníze-kvalita. Přinejmenším, definice jistě odpovídá postmodernímu požadavku „performativity“ (Lyotarda 1993: 152; jde o zde o požadavek na „...performativitu, to znamená o nejlepší vztah input/output.“ na rozdíl od hledání a shodu na pravdě). Dále v textu je tato definice doplněna o aspekt motivace k adaptaci.

2.4.4. Kulturní a sociální reprodukce

„Kulturní reprodukce poukazuje na mechanismy, kterými je kontinuita kulturní zkušenosti udržována v časové lineárnosti. Procesy vzdělávání v moderních společnostech patří mezi hlavní nástroje kulturní reprodukce, nemohou existovat samostatně ve formální části výuky (vzdělávacího procesu. Kulturní reprodukce vystupuje na povrch ve skrytém školním obsahu- aspekty chování, kterými se jednotlivci v průběhu školní docházky neformálním způsobem učí.“ (Giddens 1999 in: Dopita, Miroslav 2007: 50).

Kulturní reprodukce je přenos „genetického kódu“- kulturních hodnot a norem- mezi generacemi. V našem vymezení jde o přenos v rámci firmy, v rámci firemních pracovišť. Tento přenos ale probíhá určitým způsobem, jež jeho účastníci internalizovali¹⁷, průběžně internalizují a jež je institucionalizován. Vytváří se tak sociální podmínky pro (re)produkcí učením:

„Pedagogická práce inklinuje k reprodukci sociálních podmínek produkce této kulturní arbitráže, tj. objektivních struktur, kterých je produktem, skrze zprostředkování habitů,...“ (výňatek definice Bourdieu, Passeron in: Dopita, Miroslav 2007: 68). Vzdělávací proces formuje lidi tak, aby si připadali v daném prostředí přirozeně a byli schopni toto prostředí dále obhajovat, reprodukovat. Tedy, jestliže je úkolem vzdělávání

17 zvnitřnili

(vzdělávacího systému) reprodukovat způsob rozhodování, které kulturní hodnoty jsou či nejsou žádoucí, jen těžko tak může činit očividně a vydávat své soudy jako otevřené k jakékoli diskusi. A taktéž kritice. Naopak, je pro přežití tohoto způsobu vzdělávání nutné, aby se nějak kryl. Činí to tím, že samotné vzdělávací působení nevypadá jako přivlastňování si práva rozhodovat (kultura jako přivlastňování, viz Fay 2002 : 74). Vzdělávací systém tak vytváří prostředí, které je homogenní a v souladu se systémem samotným. Přivlastňuje si člověka reprodukcí kulturních a sociálních podmínek, které tomuto systému konvenují. Kulturní a sociální reprodukce je externí funkcí vzdělávání (Dopita, Miroslav 2007: 71).

Vedle teorie habitů a kulturního kapitálu (Bourdieu, Giddens) je nezbytné zmínit i teorii racionální volby (Keller, Tvrđý 2008: 107), jež se snažila předefinovat důvody, jež Bourdieuho vedly k závěrům o sociální nerovnosti produkované vzdělávacím systémem.

2.4.5. Kulturní a lidský kapitál

V textu několikrát zazní i pojem „kulturní kapitál“, kterým bude odkazováno na sumu vědění, poznání, ale i poznávacích schopností, naučené kulturnosti a sociálních dovedností. Kulturní kapitál lze rozdělit do tří forem: jako vtělený (tělesné a intelektuální dispozice), objektivizovaný (vlastněné kulturní artefakty) a institucionalizovaný (tituly, hodnosti). Právě kapitál vtělený bude ve středu zájmu tohoto textu. Výše bylo uvedeno, že schopnost prosadit ve společnosti svůj vlastní kulturní model je dána přístupem k symbolům (jazyku). Kulturní kapitál tedy neznamená jen nabyté a vlastněné hodnoty, dovednosti, znalosti atd., ale i schopnost s nimi v rámci společnosti pracovat, prosazovat je. Tomuto faktu se věnuje kapitola zkoumající kvalitu studentů, jež přicházejí ze základních škol na učební obory (technické střední školy). Sociálně-ekonomické bariéry mají vliv na prostupnost vzdělávacího systému.

Jiným pojmem používaným v textu je „lidský kapitál“, který se používá od šedesátých let minulého století, dnes intenzivněji. V této souvislosti se hovoří o investici do lidského kapitálu na rozdíl od investic do majetku, materiálních věcí (firmy). Hovoří se o jeho přidané hodnotě pro společnost, kterou firma využívá pro svůj rozvoj vedle kapitálu hmotného či finančního. Lidský kapitál je takto vedle společenského (toky znalostí dané sociálními vazbami mezi lidmi) a organizačního kapitálu (institucionalizované znalosti vlastněné organizací) součástí intelektuálního kapitálu firmy (Armstrong 2002: 71-73). Proces aplikace lidského kapitálu je přehledně popsán také definicí:

„Jedinci vytvářejí, udržují si a používají znalosti a dovednosti (lidský kapitál) a vytvářejí intelektuální kapitál. Jejich znalosti se rozšiřují a prohlubují vzájemným působením a ovlivňováním (společenský kapitál) a plodí tak institucionalizované znalosti vlastněné organizací (organizační kapitál).“ (Koubek 2009: 1).

Někteří autoři v souvislosti s pojmem lidského kapitálu, rozvádí debatu dále s ohledem na míru role státu ve vzdělávání, v určování ceny vzdělání¹⁸. Ježto stát poskytuje cenné znalosti v rámci státního nebo státem financovaného školství mladé generaci, ta by si měla cenu tohoto kapitálu na trhu, kde jej budou „pronajímat“, uvědomit. Jednou z cest je placení školného. Lze však argumentovat i proti tomu: např. J. Keller¹⁹, který argumentuje proti zavedení školného tím, že finanční stimulace je málo průkazná a pro sociálně slabší bezdůvodná. Ti již stimulování s ohledem na stávající finanční náklady studia jsou.

Pro tuto práci budeme používat spíše pojetí vymezené ve spojitosti s mobilizací lidského kapitálu v prostředí sociální změny dle D. Šimka a H. Bartoňkové jako „určitý

18 Lukáš Kubec, viz zdroj- <http://www.mises.cz/clanky/spanelska-krize-lidskeho-kapitalu-368.aspx>

19 Jan Keller, článek „Deset důvodů proč nezavádět školné“, *Britské listy*, 11.6.2010, zdroj: <http://blisty.cz/art/53033.html>

stupeň kvality příslušníků určité společnosti, přičemž lidský kapitál v sobě zahrnuje kapitál kulturní a sociální.“ (Bartoňková 2004: 176).

2.4.6. Týmová práce

Když hovoříme o specifickém druhu kapitálu, vznikajícího v určité uspořádanosti práce ve firmě, je vhodné zmínit i definici týmové práce. Zejména pak její vymezení k prosté organizaci práci ve skupině.

Definice pojmu týmové práce dle Katzenbacha a Smithe:

„Tým je malá skupina lidí se vzájemně se doplňujícími dovednostmi, kteří jsou oddáni společnému účelu, pracovním cílům a přístupu k práci, za něž jsou vzájemně odpovědní.“ (Armstrong 2002: 193)

Charakter práce v týmu dokresluje slovníkový popis:

„zvláštní, zpravidla menší pracovní skupina vytvářená ke splnění určitého cíle, většinou na určité časové období.... Tvoří jej pracovníci s různými, vzájemně se doplňujícími schopnostmi a dovednostmi, kteří společným postupem, na základě svých diferencovaných týmových rolí, směřují k cíli (...), za jehož splnění jsou společně odpovědní.“ (Urban 2004: 183). Zatímco u skupinové práce se soustředujeme na vhodné přerozdělení úkolů, rolí v rámci distribuce práce všech pracovníků, u týmů se přímo očekává aktivní propojování a synergický efekt. Využití skupinové či přímo již týmově zaměřené práce závisí na prostředí, vhodnosti pro určitý charakter práce.

2.4.7. Praxe

S ohledem na využití práce Hagera a Becketta bude použita v textu tato definice:

„>Co je to“ praxe<? To rozhodně není jen >technika<, i když technické znalosti (některé druhy šikovné zručnosti, zahrnující manipulace s materiály, předměty, procesy a myšlenkami) je zásadní. Technika je nezbytná, nikoliv postačující složkou praxe. Praxe zahrnuje bohatší sadu jevů: soubor znalostí, schopnost dělat rozhodnutí, citlivost k intuici, a povědomí o smyslu akce jsou nějakým způsobem zahrnuty. Kromě toho, v této postmoderní době (...), je praxe naplněna určitou zvláštností. Nastavení postupů jsou obvykle považována za místní a poměrně specifická k určitému prostředí, protože postmoderna - podle našeho názoru právem- se zasazuje o významnou obezřetnost a skromnost v nárocích na řešení problémů“.²⁰

Pro zjednodušení využívají autoři rozdělení praxe na instrumentální- technickou, interpretativní a kritickou (Beckett a Hager 2001: 15). V tomto užitečném rozlišení lze spatřit i tři aspekty, jež v této práci budou zmíněny jako podstatné pro konstrukci závěrů (indikátorů). Instrumentální dovednosti a zkušenosti se používají pro práci s objekty, informacemi a jsou způsobem jejich manipulace, přetváření. Vychází se zde v oblasti vzdělávání dospělých z pojetí technické racionality Donalda Schöna. Interpretativní pohled dává prostor „humanistické“ snaze zapojit adaptovaného/učícího se do procesu rekonstrukce učebních podmínek. Zatímco kritickou praxí se rozumí skepse vůči politickým, mocenským vlivům. Tam, kde jsou zaběhnuté a považované za neotřesitelné, tato praxe vnáší zdravou míru pesimismu a odstupu. Všechny tři aspekty praxe jsou v koncepci „organizačně připraveného prostředí“ zahrnuty.

20 „What is 'practice'? It is certainly not merely 'technique', although technical expertise (certain sorts of skilful dexterity, involving manipulation of materials, objects, processes and ideas) is essential. Technique is a necessary but insufficient component of practice. Practice involves a richer set of phenomena: a body of knowledge, a capacity to make judgements, a sensitivity to intuition, and an awareness of the purposes of the actions are all involved in some way.

Furthermore, in these postmodern times (of which more later), practice is imbued with a certain particularity. The settings of practices are usually regarded as local and relatively site-specific, because postmodernity - rightly in our view - advocates a good deal of circumspection and modesty about claims to solve problems.“ (Beckett a Hager 2001: 12)

3. SOUČASNÝ STAV TEORIE

3.1. ČESKÁ REFLEXE

V dosavadní české literatuře, jak prokážu níže, je koncepce workplace learning zmiňována jen ve velmi omezené míře. Text Petra Novotného zmiňuji jako zdrojový i proto, že se snaží zpřehlednit téma a nastínit možný paradigmatický posun na základě četných zahraničních výzkumů a textů reflektujících praxi. Připojuji k tomu i současnou českou literaturu v oblasti vzdělávání.

Petr Novotný se přiklání k tomu, aby byla koncepce workplace learning brána jako zastřešující koncepce vymezující poměrně široké pole. Četnost různých teoretických východisek či hodnotová zabarvenost se zde nejen tiše připouští, ale naopak transparentně deklaruje (Novotný 2009 b: 6).

Novotný zmiňuje a rozlišuje tři možné pohledy na workplace learning (viz definice, skrze/na/pro pracoviště). Všechny tři aspekty považuji za analyticky zajímavé, nicméně je nebudu využívat a můj text vychází z jednotící teze:

„Workplace learning se tak může vztahovat prakticky ke všem variantám učení se a vzdělávání vztaheným k pracovnímu místu: mohou sem tedy spadat procesy od zácviku pro konkrétní činnost na konkrétním pracovišti až po reflektovanou praxi v rámci vysokoškolského kurzu.“ (Novotný 2009a: 88)

V úvodní kapitole svého textu jsem připustil diskuzi na ryze praktické téma spolupráce soukromých firem, škol a absolventů, včetně jejich rodin. Toto téma prakticky vymezuje problém i předmět, jenž lze uchopit skrze koncepce workplace learning.

Velmi složité a komplexní téma spolupráce škol, firem a absolventů (tedy trhu práce a institucí na něm působících, jako jsou úřady práce), je námětem, který se týká přežití komplexní struktury společenských vztahů. Firmy se neobejdou bez nových zaměstnanců s řádnou kvalifikací. Školství je přímo napojeno svým účelem na trh práce a osobnostní rozvoj absolventů, kteří během studia prochází výukou podle předem připraveného kurikula a následně se adaptují v rámci předem nastavených způsobů řízení a mezilidských vztahů na pracovišti svého budoucího zaměstnavatele (firma,

státní instituce, občanské organizace atd.). Za soukromými firmami stojí hodnotová orientace majitelů (byť i široké spleti akcionářů), včetně zcela konkrétních kulturních podmínek uvnitř pracoviště (továrna, hala). Absolvent enkulturovaný a socializovaný rodinou prochází záhy v dětství školským systémem, který jej dále socializuje. V mnohých případech se počítá s tím, že školský systém v současné době přebírá část ze socializační role rodiny na svá bedra (Bílá kniha 2001). Vlastní hodnotová struktura absolventa na trhu práce odráží rodinné podmínky, způsob předškolní přípravy, např. možnou proměnu poměrně homogenního kulturně-sociálního prostředí v České republice 90. let do současné multikulturnější podoby (vietnamské, ukrajinské, romské menšiny, alternativní typy výchovy a výuky- waldorfský či montessori přístup atd.).

Soukromá firma v tomto prostředí reprodukuje sama sebe, svůj organizační kapitál cílevědomě. Byť v poměrně proměnlivé době s ještě menší schopností předvídat budoucí potřeby než v minulých dekadách. Navíc, doba tzv. globální krize na přelomu první a druhé dekády 21. století přesvědčuje o nutnosti méně věřit dosavadním zaběhnutým koncepcím a prozkoumat současné problémy z nové perspektivy (a zřejmě s ohledem na politizaci běžného života opět začít u selského rozumu²¹).

Firmy se takto reprodukují po stránce kulturní (každá generace zaměstnanců má odlišný hodnotový žebříček, přístup k práci a zaměstnání) i sociální (je zde potřeba firmy zachovat stávající fungující sociální instituce, a přesto se vyrovnávat s jejich postupným přehodnocováním například způsobem evidence docházky do zaměstnání, rolemi vedoucího a mentora v procesu adaptace, postavením studenta na praxi ve firemní hierarchii). Do určité významné míry má firma šanci hrát v tomto procesu významnou a nezastupitelnou roli. Vlivem existence a přežívání firmy v prostředí se zabývá dostatečně česká i zahraniční literatura. Ohniskem zájmu mé práce je právě ta část firemního života, která je významně v rukou firmy, jejich institucí a vnitřní firemních hráčů- stakeholderů (majitelé, zaměstnanci a management firmy). Zde má firma dominantní vliv nad procesy sociální a kulturní reprodukce, jež se v ní odehrávají. Koncepce workplace learning v jedné své části, adaptaci na pracovišti, nabízí možnost uplatnění firemního vlivu na sociální a kulturní reprodukci. Pakliže se firma koncepčně

21 Zde je možné odkázat na novou generaci autorů: Pikora a Šichtařová: Všechno je jinak. Grada. 2011; Tomáš Sedláček: Ekonomie dobra a zla. 65. pole. 2009.

věnuje adaptačnímu procesu, „řízení podmínek učení v rámci řízení podmínek na pracovišti a řízení systémů učení v organizaci“ (Novotný 2009a: 81).

Organizačně připravené prostředí pro adaptaci ve firmě v sobě zahrnuje tři složky adaptace: organizační, odbornou a sociální (Novotný 2009b: 84).

V rámci české provenience si autoři všímají adaptačního prostředí. Již méně se ale věnují konkrétním podmínkám adaptačního procesu a vlastnímu nastavení prostředí pro adaptaci. Roztroušeně se doposud autoři zmiňují o roli, nastavení a rozvoji stakeholderů. Role kontextu a převládajícího boje dvou formujících tendencí odborného a všeobecného vzdělávání již od 19. století se krátce věnuje i kolektiv autorů kolem P. Saka (Sak et al. 2007: 107-109). Sak, Saková a kolektiv autorů zde uvádí i roli tzv. „objektivizované sociability“ při adaptaci v konkrétním prostředí a jejím historickém vývoji. Přičemž zmiňují klíčový vliv sociálně-ekonomických podmínek způsobu adaptace mladé generace a roli kybernetizace (Sak et al. 2007: 254). Teze Františka Hroníka „co nejrychlejší dosáhnoutí standardní výkonnosti“ (Hroník 2007: 132) dále zohledňuje i pro nás zajímavé téma motivací k adaptačnímu učení (tamtéž 138). Někteří autoři se věnují opět spíše strategickým a koncepčním přístupům ke vzdělávání ve firmě včetně motivačních přístupů (Vodák a Kuchařová 2007, Bartoňková 2010), poměrně zajímavě je pak zmíněna role adaptační přípravy ve spolupráci s učňovským školstvím u Belcourtové a Wrighta (Belcourtová a Wright 1998), z nichž čeští autoři také čerpají. Přičemž tyto texty se pohybují v obecné rovině či zmiňují vždy pouze určité aspekty užitečné pro koncepcce workplace learning. V některých případech jsou zmiňovány i role stakeholderů a jejich vliv na proces firemního vzdělávání (pohled na severoamerické prostředí, In: Belcourtová a Wright 1998) či je zmíněna role adaptačního procesu v procesu rozvoje lidských zdrojů (Tureckiová 2009: 81).

Význam role adaptačního procesu je ukotven v širším prostředí agendy Evropské unie (Kotýnková, Němec 2003: 26). Vedle adaptace jako procesu čeští autoři identifikují taktéž problém adaptability firmy a zaměstnanců (účastníků trhu práce), jako schopnosti zvládat stále proměnlivější prostředí (Brožová 2003: 127). I zde je ale problém adaptační přípravy pouze včleněn do společenského prostředí a řízení lidských zdrojů bez podrobnější analýzy neformálních a informálních vlivů, práce se stakeholdery vč. metod práce firmy a školy, firmy a rodičů. Novotný zmiňuje, že problematika workplace learningu není v české literatuře dostatečně systematicky rozpracována (Novotný 2009: 9). To lze vysvětlit buď přílišnou obecností při zmiňování adaptačního

procesu nových zaměstnanců ve firmě, zmíněním pouze určité části adaptace (právě jen první týdny a měsíce v novém zaměstnání) či jen vzdělávání na pracovišti (jako jakékoliv jiné učení se, na něž se aplikují stejné postupy a techniky uplatňované ve firemním vzdělávání) bez komplexního a podrobného vhledu.

Do oblasti adaptace jako součástí workplace learningu vstupují někteří autoři z pozice školy. Školní příprava na zvládnutí adaptačního procesu se objevuje například v souvislosti s předmětem volby povolání. Cílem je motivovat žáky základních a středních škol a vybavit je schopností posoudit své osobní šance na trhu práce a poměřit je s požadavky profese (Šik 2003: 257).

Oblastem prožívání a reakce se věnuje Kohoutek, který pro zjištění nepřiměřených reakcí zavádí multidimenzionální diagnostiku a kombinovanou psychokorekci. (Kohoutek 2009)

3.2. TEORIE WORKPLACE LEARNINGU VE VZTAHU KE KULTURNÍ A SOCIÁLNÍ REPRODUKCI

3.2.1. „Tacit skills“ a obrat k podmínkám učení se

Předešlá kapitola se věnovala ukotvení v české literatuře a tam, kde česká literatura čerpá ze zahraničních zdrojů. Nadále budou v textu rozpracovány otázky sociálně-kulturní podstaty adaptačního prostředí reflektované zahraničními výzkumy, jejichž úkolem je nastínit rozsah současné teorie k tématu.

Dosavadní výzkumy workplace learningu jsou doposud spíše reflektovanou praxí než ucelenou koncepcí. Významní autoři (Hager, Beckett, Billet, Evans) na tomto poli vnímají tuto skutečnost a sami uvádějí kroky, jež je potřeba v této oblasti učinit. Vedle „politických“ rozhodnutí (kdo teorii i praxi workplace learningu iniciuje, kdo z něj má a má mít profit), se autoři kolem profesorky Karen Evans věnují praktickému tázání po rozsahu tématu, efektivitě a možnostem měření na poli této oblasti (Evans a kol. 2002: 7). Otázce možného měření v oblasti workplace learningu v tzv. „společnosti vzdělání“

se budeme věnovat až později v souvislosti s kritikou, jež prezentuje Konrad P. Liessmann.

Workplace learning v oblasti sociálních a kulturních podmínek firemní adaptace je svým přístupem odlišný od dosavadního zkoumání učení se ve firmě v tom duchu, že akcentuje hlubší vhled do podmínek utváření prostředí učení se na pracovišti. Podstatnější tedy než analýza konkrétních znalostí a dovedností je způsob jejich vzniku, resp. možnosti jejich vzniku, jejich přenosu v rámci sociální interakce, podmínek pro jejich interpretaci a mocenské ovlivnění v průběhu adaptace. Spíše než o extrakci obsahu znalostí a dovedností a měření efektivity transferu vzdělávání (učení se na pracovišti) tento text akcentuje možnost a schopnost přenosu znalostí, vědění, resp. faktorů, které na tyto působí.

Z podstaty zjištěných analyzovaných zkušeností (Evans et al. 2002: 79-94) se dosavadní výzkumy na poli firemního učení se věnovaly buď čistě pohledu zaměstnavatelů a akcentovaly firemní vzdělávání či nedostatečně zohledňovaly mocenské působení v procesu učení se na pracovišti. Byť se někteří i čeští autoři této otázky dotýkají (Hroník 2007: 138) a problematika firemní socializace a enkulturace je v teoretické literatuře dosažitelná, analýze a nastavení firemního prostředí pro efektivní učení se během adaptace je věnován prostor útržkovitý či obecný.

Doba posledních let věnuje stále více pozornost komplexním (holistickým) a interdisciplinárním přístupům k nějaké praktické problematice. Vědy jako andragogika uplatňují interdisciplinární reflexe, jež jsou sice souhrnem znalostí, spíše než ucelenou koncepcí či přímo vědeckou teorií, jsou ale oceňovány praxí a akceptovány teoretiky tam, kde je na vědeckou teorii nedostatek dat, selhává metodologické uchopení složitých skutečností či vývoj v těchto praktických oblastech je poměrně turbulentní. Jednou z těchto oblastí je i firemní adaptace. Od tradičního modelu přípravy na školách s důrazem na charakterové vlastnosti a poskytnutí pevného rámce znalosti se přechází k orientaci na znalosti a potřeby praxe během celého života.

Paralelně s touto tendencí ale dochází k „vyhovění praxi“ dílčími technikami a fragmentárními „teoriemi“. Praxe požaduje spíše než ucelenou a „neotřesitelnou“ teorii právě dílčí kvalifikované odhady a návrhy k řešení, jež z principu věci podléhají brzké zkázce. S tím se praxe dokáže vyrovnat. Spíše než o přesné predikce, na něž skutečně není čas a nejsou investovány patřičné zdroje, jsou populární případové studie, extrahující přístupy (např. klíčové kompetence) a řešení krátkodobého dosahu (např.

personální marketing, jehož účelem je krátkodobé přilákání absolventů a doplnění stavu zaměstnanců u firem bez dlouhodoběji budované personální strategie na trhu práce). Tento druh firem je na trhu práce rozpoznatelný minimální snahou o spolupráci se školami a trhem práce ještě před aktuální potřebou zaměstnanců, minimální zájem o budování lokální komunity či snaha pojmát sociální odpovědnost firmy jako primárně reklamní aktivitu (v takové koncepci sociální odpovědnosti je na prvním místě analýza efektivity, přínosu této koncepce). U mnohých firem je již principu jejich vysoké flexibility spojené s předpokládanou fluktuací zaměstnanců (danou například rutinním charakterem výroby) zajímavější využití přístupu kompetenčního s důrazem na určitou lidskou, sociální vyspělost zaměstnanců spíše než na jejich vynikající odbornou přípravu.

Ke kompetencím: je mou snahou koncepce kontextuálně podmíněných kompetencí (Tureckiová 2009: 37) zavést až za horizont pouhého jejich zvládnutí (tedy úspěšného zvládnutí nějakých situací u pracovníka). Potud by bylo zvládnutí kompetencí nedostatečným cílem. Ambicí je demaskovat původ vzniku kompetencí, jejich legitimizace a přivést samotného hodnoceného až za horizont pouhého zvládnutí situace. Účelem adaptace se stává nikoliv jen naučit se být kooperativní, týmový hráč (protože to povede k úspěšnému zvládnutí většiny situací v životě), ale spíše zvládnout situaci- vnímat kontextuální podmíněnost svých znalostí, dovedností, zkušeností. Být schopen se na určité informace dívat skrze momentální situaci. Vnímat, jak a proč kolektiv na pracovišti podporuje určité způsoby organizačního chování spíše než vzorce chování slepě kopírovat.

Jako by se dávala přednost okamžitým řešením s odkazem na fakt, že doba je natolik turbulentní, že nelze předvídat budoucí vývoj. Vědomosti a zkušenosti se stávají směnným artiklem a fungují i jako signalizace možných kvalit pro oceňování lidských zdrojů. Nadměrné zdůrazňování přenositelnosti vědomostí a zkušeností by mohlo navádět k zaměření se na formální stránku učení se a vytěsnění neformálního a informálního z tohoto pole. V současné době by mohlo být zdůraznění informálního v rámci některých konceptů vzdělávání (včetně workplace learningu) nebezpečným přechodem k opačnému extrému. Přesto, pokud si neuvědomíme ukotvenost vědomostí a znalostí k určitému prostředí (Boreham In: Evans a kol. 2002: 79-94), budeme náchylní považovat i adaptační proces za spíše věc oblasti technicko-organizačního učebního prostředí či jen učebních procesů (Novotný 2009b: 81).

Pokud by pak znalosti a dovednosti měly být považovány za volně přenositelné a směnitelné, necháváme se ovládat iluzí, že existuje v organizaci takové uspořádání, které by umožnilo nabytím znalosti a dovednosti vyspravit organizační, sociální či technologický problém. Dovednosti jsou naopak úzce spojeny s prostředím, ve kterém vznikají. Toto prostředí (hodnoty, sociální instituce jako média žité praxe) dále ovlivňuje způsob uchování dovedností, vědomostí a zkušeností, přenosu a sdílení (distribuce v rámci organizace). Firma jako organizace pak vlastní know-how v podobě lidského kapitálu, vlastních sociálních institucí, technologických postupů, majetku atd.

Koncepce řízení lidských zdrojů a učící se organizace přispívají k prosazení koncepci učení se na pracovišti (Evans a kol. 2002: 11). Ovšem právě koncepce učení se pro/skrze/na pracovišti ukazuje možné limity, jež vznik a sdílení zkušeností přináší.

Zde bych jen rád odkázal na nekonečné disputace, zda jako lidstvo jsme schopni se pučit ze svých chyb. Zda tedy i firemní prostředí nastavuje taková pravidla, jež teprve umožní chyby identifikovat, interpretovat, sdílet a hlavně- neopakovat.

Dalším důvodem k odklonu od učení se zaměřeného ryze na cíl („target-driven approach“) je jeho přílišná tendence osvobodit učení se kompetencím od konkrétního prostředí. Takto se stává samotné osvojení určitých kompetencí, tedy dovedností a znalostí, samotným cílem učení se.

„Jsou založeny na vnímání učení jako získávání dovedností a znalostí spíše než na přijatelnějším pojetí učení se na pracovišti jako spoluúčasti. V důsledku toho je jejich zamýšlený vliv často krátkodobý a přehlíží učení, které není snadno měřitelné.“ (Rainbird, Evans, Hodkinson, Unwin, 2000-2003)

Učení, jež je zaměřené na osvojení si čistě kompetencí a na zvládnutí určitých uměle vytvořených cílů (pokud zvládnete vybrané kompetence, úspěšně zvládnete i ostatní cíle), má malý respekt ke konkrétním podmínkám daného prostředí (jde o výstup z empirických šetření; zde porovnávám s textem: Tureckiová 2009, kde kontextualita zásadně zakládá pojem kompetence; autoři empirického šetření problematizují tento předpoklad, základní hypotézu učení se kompetencím). Jako daleko zásadnější pro efekt učení se na pracovišti se ukázaly původní schopnosti a dovednosti pracovníků a projevený zájem o vzdělávací preference těchto lidí. Kritika výzkumného projektu

Research Network (Rainbird, Evans, Hodkinson, Unwin 2000-2003) se obrátila právě na odklon učení se na pracovišti od podmínek konkrétního pracoviště, jež v mnohém a daleko zásadněji ovlivnily úspěch učení se. Co více, výzkum prokázal, že je nezbytné akceptovat právo na zamítnutí těch podmínek učení, jež dané skupině z nějakých zájmových důvodů nevyhovuje, přestože se tyto podmínky jevily jako velmi prospěšné pro učení se:

„Mezi ideálními učebními podmínkami pro pracující a naléhavějšími potřebami nějaké situace v zaměstnání by měla být vždy nastolena rovnováha. Oba, jak firma, tak zaměstnanci, mohou mít legitimní důvody pro odmítnutí určitých změn v prostředí, které jsou pro učení potenciálně prospěšné.“ (Rainbird, Evans, Hodkinson, Unwin 2000-2003)

Dosavadní přístup studie Research Network se v této fázi prolíná s výzkumem a postupem S. Billeta. Jak Billet, tak autoři výzkumu jednoznačně potvrzují nutnost věnovat pozornost podmínkám učení se na pracovišti, jejich analýze se silným zaujetím pro praxi a podmínkám zaměstnání. Podstatnější než příprava učení se na pracovišti je vložit toto učení do správných, podporujících podmínek. Do prostředí, jež bude učení podporovat. Tedy do prostředí, o které jsme se zajímali, v němž jsme zvažili latentní znalosti, dovednosti a zájmy učících se stejně jako ostatních stakeholderů (management firmy, akcionářů, širší sociální zázemí dílny či snad i rodinných podmínek pracovníků).

Ukazuje se, že při přípravě adaptačního procesu v rámci koncepce workplace learningu bude podstatná významná andragogická angažovanost při analýze sociální praxe účastníků. Firemní andragog se musí zabývat něčím, pro co je použit pojem „komunita praxe“ (community of practice, Hodkinson H. a P. 2002). Adaptační program lze tedy jen stěží nastavovat zvenčí a bez podrobného vhledu do prostředí. Obezřetný přístup by měl být také volen s ohledem na sociotechnické paradigma (Bartoňková 2004: 89; existence někoho poučeného, kdo ví a má právo na patřičnou roli v procesu vzdělávacího působení). Volba dialogické podoby komunikace v rámci adaptace akceptuje výhradu možného „přehřátí“, přílišného spoléhání na mentora a facilitátora, kteří v procesu adaptace hrají výsadní roli „těch, co ví a znají“. Firemní andragog by měl do přípravy adaptace vstupovat ve dvojroli, jako podporovatel firemního zájmu na adaptaci a jako empatický kouč nového zaměstnance.

3.2.2. Expanzivní pojetí, pedagogicky významná pracovní zkušenost

Karen Evans navrhuje typologii, jíž uvádí i Novotný (Novotný 2009b: 82). Pro účel učení se na (pro/skrze) pracovišti je dle ní nezbytné podporovat expanzivní přístup charakterizovaný podporou učení se, využitím hodnocení pro formování vztahů na pracovišti, oceňováním týmové práce a rozvoje dovedností všech zaměstnanců daného prostředí (nikoliv jen úzké skupiny). Zavádění expanzivního přístupu je ovšem závislé nejen na dobré vůli organizátora a vnější regulaci, ale ve stejné míře i na dispozicích pracovníků (Rainbird, Evans, Hodkinson, Unwin 2000-2003). Právě expanzivní přístup dle Karen Evans bere v potaz počáteční znalosti a dovednosti, s nimiž lidé do procesu učení se na pracovišti vstupují. A z výše uvedeného víme, že expanzivní přístup vychází z konkrétního kontextu pracoviště. Andragogická intervence při zavádění workplace learningu (potažmo adaptace) se bude potýkat s nepřehlednou složitostí podmínek učení se (tensions in workplace learning, In: Evans et al. 2002: 11-14). Zejména pokud máme ambice k důkladné analýze sociální praxe aktérů.

Skupina výzkumů orientovaných na workplace learning (Rainbird, Evans et al.) si všímá těch aspektů učení se během práce, na pracovišti, pro zaměstnání, které jsou pomíjeny v tradičním školském systému (projektový management, kompetenční modely, mentoring: Beckett a Hager 2001). Ten je řízen ministerstvem, tedy úředním aparátem, který má své politické pověření, své odborné představy o správném fungování vzdělávání ve společnosti. Školský systém se zajímá spíše o ty skutečnosti společenského života, které lze jakýmsi způsobem uchopit, pojmenovat a ovládat. Ty skutečnosti, jež se ovládání vymykají, musí být zákonitě buď popřeny (jejich existence je problematizována) nebo alespoň marginalizovány. Pakliže se společenský systém a jeho instituce od 19. století v oblasti vzdělávání soustředily na cílevědomou přípravu k povolání, aby byla uspokojena společenská poptávka, musely se soustředit na ty oblasti, jež byly z titulu státního aparátu uchopitelné: zvládnutí procesů zaměstnání a efektivní zavádění, iniciace nové pracovní síly do světa práce (Beckett a Hager 2001: 3). Stát a církev hrály v minulosti daleko významnější roli a byly držiteli znalostí, určovateli postupu při správném vzdělávání. Těmto procesům byl vetknut bohužel záměr,

politické zadání zde hrálo zásadní roli, a proto byla potřeba budovat i charakter nových zaměstnanců. V mnohých případech plnila roli profesní přípravy právě jen škola (nositel znalosti, navíc nositel státem uznaných znalostí).

V současné době, s uvolňováním rigidního vztahu stát-učení se devatenáctého století, se do procesu vzdělávání dostávají další faktory, jež spolurozhodují o efektu úspěšnosti. Společenské prostředí i přes své původně dominantní postavení ve vzdělávání stále méně zvládá tuto roli. Stát sice deklaruje ještě i v současné době svůj záměr zastoupit např. nedostatečnou socializační funkci rodiny (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha), stále více se však formální vzdělávací systém dostává do svízelné situace, kdy si buď sám, nebo dílem postupné liberalizace společnosti a snižující se schopnosti formálního vzdělání zabezpečit plný rozsah poznání a následného uplatnění na trhu práce:

„přenášení odpovědnosti za sebe samého na instituci vede nutně k sociální regresi, zvláště pokud byla daná instituce akceptována jako povinnost.“ (Illich 2001:41)

V tomto ohledu, jak uvádí Keller a Tvrdý, je zajímavé, jakou roli hraje při zabezpečení odpovídající pracovní síly formalizovaný způsob osvědčování kvalifikací. Ten byl původně zaveden jako známka nabytí určitých znalostí a dovedností, přičemž se jeho role s časem zajímavě mění spíše v signál o určité prošlé cestě vzdělávacím systémem. A tedy spíše o prokázaném úsilí (Keller a Tvrdý 2008: 147).

V současné době nepřehledné a centrálně těžko organizovatelné praxe na trhu práce jsou nuceni vzdělavatelé (ať již vzdělávací firmy či samotné soukromé firmy, jejichž primárním účelem není vzdělávání) orientovat se na ty aspekty vzdělání, jež skutečně přináší v praxi efekt. Proto se na efekt zaměřená společnost druhé poloviny dvacátého století zaměřovala na analýzy, co že vede ke zlepšení výkonu zaměstnanců na pracovišti. Vedle zkušeností a budování konkrétních dovedností (Beckett a Hager 2001:3) se sleduje i osobní přínos zaměstnanců a možnost zefektivnění skrze různé aspekty práce, včetně vzdělávání, učení se. Formální vzdělávací systém se stává jen jedním, byť významným, hráčem na trhu s vědomostmi. Vedle něj svou váhu získává i neformální či informální způsob získávání znalostí a dovedností. Pod tlakem profesní flexibility a potřeby dát lidem na trhu práce možnost se skrze různé kariérní, a tedy i vzdělávací, cesty uplatnit bez pádu do záchranné sociální sítě.

Podle některých autorů je tedy zcela reálné a žádoucí věnovat pedagogické a andragogické úsilí učení se na/v/pro pracovišti takovou důležitost s cílem:

„... učinit pracovní zkušenosti dospělého člověka významné z pohledu vzdělávání.“
(Beckett a Hager 2001: 11)

3.2.3. Aspekt spoluúčasti na adaptaci

Tak zvaná „manažerská literatura“, zabývající se konkrétními nástroji praxe vedení a organizace práce v organizacích, na rozdíl od odborného textu, neřeší obecné souvislosti a ukotvení v teorii humanitních věd. Všímá si správného užití těchto nástrojů a koordinací činností praxe. Je zajímavé sledovat, jak je na manažery kladen stále větší tlak, co se týče jejich sociálních kompetencí (manažerská literatura je toho plna, viz např. příklon od autoritativních technik managementu ke koučování, naslouchání, leadershipu). I řadoví zaměstnanci jsou zapojováni do nových komplexních přístupů (sociální odpovědnost firmy k širšímu okolí, celofiremní kvalita kladoucí důraz na týmové, ne již jen partikulární zájmy dílen). Oproti původní fragmentarizaci a orientaci na stručnost a až technicistní výstižnost komunikace (Beckett a Hager 2001: 21) je v současné době snaha sladit aspekty organizačního života, dávat všemu smysl v určitém rámci. Tento organický přístup se projevuje jak v manažerském přístupu posledních desetiletí, tak i v profesích expertních (například firemní personalista-andragog, projektový manažer).

Původní individualistický přístup k výuce a výkonu jednotlivce byl ve druhé polovině dvacátého století nahrazován kolektivními přístupy. Vrátime-li se do českého prostředí, je individualizace školní přípravy od devadesátých let minulého století produktem představy, že je potřebné opustit jak původně socialistickou indoktrinaci, tak liberalizovat profesní kariérní cestu a „kariéru učení se“ (termín learning careers In: Evans et al. 2002:38). Podle výzkumů je ovšem příklonu k organickému stylu vlastní i kolaborativní přístup v práci a učení se. Pakliže chce (a má?) státem regulovaný formální školský systém hrát socializační roli a suplovat tak rodinu (Bílá kniha 2001: 41), je žádoucí, aby i zde bylo přihlédnuto k aspektům zkušenostního učení (experiences), dovedností (skills) a efektivní adaptace (outcomes, In: Beckett a Hager

2001: 3) a dále pak k prosazujícímu se kooperativnímu stylu práce a učení se na pracovišti. Pokud se má budoucí absolvent dobře adaptovat v praxi, je stále více vedle individuálního zvládnání profese podstatné, jak se vyrovná v novém sociálním a kulturním prostředí s držiteli dovedností a znalostí (kolegové na pracovišti, management), jak bude schopen v kolektivu prosadit nabyté znalosti ze školy a zvládne se flexibilně zapojovat do aktivit na pracovišti s cílem (viz definice adaptace dle Hroníka) co nejrychleji dosáhnout standardního výkonu.

Organizačně připravené prostředí pro adaptaci ve firmě taktéž zahrnuje spolupráci s nováčky a identifikaci ještě během jejich studia. Pokud totiž má být firma úspěšná v adaptaci nového zaměstnance, je zapotřebí, aby tento její partner přišel předpřipraven. Jestliže i základní a střední škola reflektuje nároky budoucí praxe, z nichž některé zásadní byly právě předneseny v předchozím textu, je vedle profesní přípravy (řemesla) čerstvý absolvent školy připraven i osobnostně (způsob chování). Učni i studenti by měli být připravováni na schopnost projít úspěšně adaptačním procesem a měli by mít povědomí o neformálních a informálních faktorech, jež o jejich úspěchu rozhodnou. Toho lze dosáhnout úspěšnou spoluprací školy a praxe již během studia. Také v českém prostředí dochází ke střetu dvou protichůdných tendencí. Průmysl v některých případech usiluje o konkrétní zásah do vzdělávacích oborů, přičemž je snahou specializovat učně²². Na druhé straně stojí zastánci komplexnějšího přístupu (Šteffl 2011), který má připravit flexibilněji připravené studenty. Ti by pak měli mít větší šance na trhu práce a být schopni úspěšněji reagovat v případě změny povolání (širší portfolio uplatnění).

V souvislosti s klíčovými kompetencemi jsem zmínil skutečnost, že pokud se klíčová kompetence stane sama účelem a cílem adaptačního vzdělávání, jde o nepochopení adaptace. Kompetence je pouze prostředek získání konkrétních znalostí a dovedností na pracovišti, jež společně s odbornými znalostmi vedou k úspěšnému jednání. Navíc, aby se mohl adaptující se jedinec identifikovat s novým prostředím, je nezbytné jej zapojit do legitimizačních procesů ve firmě formou dialogické spolupráce. V té a samé chvíli se

22 In: Čápková, Hana: Učňák jménem Česko. Respekt 42, 2011, str. 37-40

učí kompetencím a zároveň společně s ostatními definuje obsah, formu a podmínky tohoto učení se.

3.2.4. Informální stránka učení se na pracovišti

Role neformálních a informálních faktorů je ale přeceňována. Respektive, rozlišování na formální, neformální a informální má sice analytické opodstatnění, ale její nadužívání je pro praxi zbytné, či dokonce nebezpečné. Přičemž každé učení na pracovišti je budováno za působení specifických historických, kulturních a situačních faktorů (Billet 2001a: 1). Hovořit tedy o workplace learningu jako o čistě či v převažující míře informálním působení je nekorektní. Přesto, pokud hovoříme o koncepci organizačně připraveného prostředí pro adaptaci ve firmě, je potřebné akcentovat tuto neformální a informální oblast života na pracovišti jako nezanedbatelnou pro úspěch adaptace a tento akcent tlumočit všem stakeholderům (rodině, škole, samotným absolventům). Do jisté míry převažuje názor, že stát a jím ovládané instituce jsou schopny zabezpečit takovou míru servisu, která trhu práce poskytne správně (!) kvalifikované a osobnostně připravené absolventy (viz kapitola 1).²³

3.2.5. „Front-end“ model a paradigmatický přechod k celoživotnímu učení

23 V člancích z tisku si autoři všímají jak skutečnosti, že zástupci průmyslu vnímají stát jako hlavního „dodavatele“ vhodných absolventů, zároveň jeho roli vnímají jako nedostatečnou. Koncepce workplace learningu doprovázený spoluprací firem a škol může být, jak je zmíněn např. příklad Německa, účinný. („Amos by zaplakal“, EURO 39, 2011, str. 20-25; „Učňák jménem Česko“, Respekt 42, 2011, str. 37-40). Texty zároveň nastiňují limity jednostranných receptů, které se v českém prostředí místy objevují.

Koncepci workplace learningu by nebylo možné vnímat jako samostatnou nosnou oblast teoreticky reflektované praxe, pokud by nedošlo k posunu v pojmání vzdělávání v kontextu lidského života. Příklon vidět formální vzdělávací systém jako pevnou součást dlouhodobé vzdělávací strategie přesahující formální školský systém je dlouhodobější záležitostí. Původní tzv. front-end model počítal se vzděláváním jako zasvěcením do více méně odborné profese, která pak byla předmětem praxe. Tato praxe sice vyžadovala určitou korekci v podobě doškolování, základem však byly znalosti nabyté ve škole. Předmět učiva se dal s úspěchem v praxi uplatnit a rozvíjet. Tento, tzv. front-end model, počítal s tím, že existuje období lidského života, které v rozhodné míře ovlivní vědomostní základnu a kdy je potenciál absolventa školy zformován natolik, že je připraven pro soustavnou praxi.

V posledních dekádách je ovšem stále více zřejmé, že je jen velmi obtížné považovat primární a sekundární vzdělávání za kompletní či určující zdroj vědomostní a zkušenostní základny. Naopak, viditelným se stává dialog na trhu práce nad tématem, zda považovat primární a sekundární vzdělávání za přípravu na konkrétní profesní kariéru (podpora odborného školství za lobbingu průmyslu) nebo jako obecnější odbornou přípravu v kombinaci s důrazem na formování individuálních a sociálních kompetencí, jež budou hrát v budoucnu roli při kvalifikaci a rekvalifikaci v reálném prostředí²⁴. Rychlost změn v odbornostech, působení technologií, proměna charakteru práce (zvyšování nároků na znalost automatizovaných výrobních systémů) vedou některé odborníky v oblasti vzdělávání k rezignaci na roli státního školství jako dominantního zdroje specificky, odborně (zde zejména technicky) připravené mladé populace. Někteří autoři (Ondřej Šteffl-Scio) či ministři (Buzková) považovali či považují tlak průmyslu v České republice na stát, aby produkoval více učňů a maturantů v technicky specifických oborech jako chybný. Ministryně Buzková kdysi udala směr

24 Šteffl, Ondřej. Více učňů prosperitě naší země nepomůže. (viz článek <http://domaci.eurozpravy.cz/skolstvi/29767-scio-cesko-nepotrebuje-vice-ucnu/tisk/>)

všeobecnému vzdělávání, jež přetrvává do současnosti. Příkladem toho jsou víceletá gymnázia a na technických školách lycea²⁵.

V pravdě komplikovaná přítomnost se svou rychlostí změn, těžkopádností státních institucí, intervencí a proměně práce vede k oslabení „front-end modelu“ (Beckett a Hager 2001: 133-134) či „front-loaded view“ (Hodkinson, Bloomer In: Evans et al. 2002: 30), které považuje učňovské vzdělávání za podstatné, ovšem dívá se na něj stále jako na dominantní přípravu pro zvládnutí budoucí praxe. V současných podmínkách je tedy potřebné uvažovat o formativním významu praktického výkonu zaměstnání jako významném zdroji znalostí, dovedností a zejména zkušeností, jež nemohly být předány učením se během studia. To klade větší důraz nejen na schopnost vykonávat určitou skupinu činností, ale zařadit tyto zkušenosti do nového rámce, umět se adaptovat a učit se v celém procesu zaměstnání. Spíše než že praxe je naplněním znalostí nabytých ve škole, je snaha umožnit lidem docenit jejich zkušenosti a dovednosti získané již (a jen) během praxe. Za tímto účelem se zavádí standardy a certifikace zpřehledňující způsob a nabytí těchto znalostí (viz standardy NVQ dle Hodkinson, Bloomer In: Evans 2002:30; či v České republice Národní soustava povolání a kvalifikací).

Za touto skutečností stojí myšlenka, že znalosti a dovednosti budované v praxi jsou momentálně významným zdrojem zkušeností. Jestliže se dnes jeví front-end model jako základní pohled na vzdělávání sloužící svému účelu cca v polovině 20. století, bylo by nebezpečné považovat workplace learning za protipól. V současné perspektivě učení se na pracovišti jde o průnik a kooperaci mnoha zdrojů znalostí a zkušeností: škol, informální praxe, cílevědomého firemního vzdělávání, působení rodiny, trhu práce. V takovém prostředí je skutečně role jednoho z aktérů/zdrojů pouze komplementární. To klade nároky na samotné uživatele tohoto systému, zaměstnance. Na jejich schopnost přijmout (oblast motivace) a zvládnout (oblast kompetencí, lidského kapitálu) nové skutečnosti.

25 Ministryně školství, mládeže a tělovýchovy zpracovala a prosazovala projekt, odborně statisticky podpořený, který měl prokázat nezbytnost podpory všeobecného středoškolského vzdělání (viz článek „Buzková chce více gymnazistů“, zdroj: <http://aktualne.centrum.cz/clanek.phtml?id=66528>)

Do popředí zájmu se dostává nikoliv revize a náprava formálního systému školství, ale zejména sociální prostor kdesi mezi žitým světem aktéra s jeho vnímáním, schopnostmi a hodnotovou orientací a prostředím, jež jej obklopuje. Vytváří se zde nové ohnisko pozornosti. Zájmem teoretiků se stává aktivní schopnost člověka vnímat, přijmout a pojmout dění a schopnost prostředí nabídnout se mu k učení, získávání nových znalostí a zkušeností (Billet 2002:1).

V situaci, kdy školský systém zajišťoval plnou vybavenost absolventa středního školství na průmyslovou praxi, kdy byla učňům a studentům předána kompletní strukturovaná sada znalostí utříděna dle reflexe potřeb praxe někým, kdo dostatečně předem dokázal stanovit budoucí vývoj profesního vývoje a průmyslové potřeby, byl tzv. front-end model vybaven aurou zasvěcování neznalých do prostředí, v němž stráví zbytek života bez nároku na nějakou zásadní změnu ve své znalostní struktuře (Beckett a Hager 2001: 3-4). Vlastní zkušenost pak dotvořila dovednostní a znalostní základ získaný ve škole. Se změnou charakteru průmyslu, s rychlostí jeho změn, kdy se již během lidského života absolventa učňovského, středního technického školství změnil charakter profese (v průběhu posledních dekád profese jako výpočetní technik, původně manuální strojní zámečnický ve strojního operátora), mění se a zvyšují nároky na kognitivní schopnosti (orientace v problému, schopnost učeně řešit složitější situace na pracovišti/dílně, schopnost celoživotního učení). Nastavení výstupní kvality absolventa technické střední školy plně a předem je velmi ztížené. Přípravenost absolventů-učňů i maturantů-techniků připravovaných pro průmyslovou výrobu se pro odběratele (a tedy stakeholdery workplace learningu v průběhu adaptace na pracovišti) stala nedostatečnou zejména ve dvou bodech: za a) nezájem o manuální profese daný demografickým vývojem a (ne)atraktivností a za b) kvalitou profesní přípravy na praxi. Jde o zacyklený stav, kdy malý zájem o nižší technické vzdělání „přitahuje“ jen méně kapitálově vybavené studenty (lidský kapitál), jež se následně na trhu práce potýkají s nízkou uplatnitelností (viz studie NÚOV in: Šteffl 2011), aby tak před veřejností dále snižovaly status technického středoškolského vzdělávání.

Do popředí zájmu (zahraničních) výše zmíněných studií se proto dostává proces učení se na pracovišti z důvodů uchopení vlastní tvorby znalostí, dovedností-zkušeností. Jádrem zájmu se stává efektivita učení se na pracovišti a s ní zájem o výzkum v oblasti vzniku zkušeností, faktorů úspěšnosti jejich vzniku, přijetí a předávání. Jak se zdá, škola je schopna připravit určitý objem žáků v určitém formálně

uchopeném souhrnu obecně přenositelných znalostí a dovedností (broušení, svařování, ovládání CNC stroje atd.). Díky neustálému tlaku trhu práce na flexibilitu zaměstnanců se do popředí zájmu vzdělavatelů dospělých dostává zájem samotných zaměstnanců, jejich ochota a připravenost se vzdělávat. Zdá se, že až praktickým uchopením znalostí a dovedností skrze zkušenost se pracovníkovi nabízí vhled do struktury a podstaty těchto nových informací, manuálních dovedností (Billet 1995: 20). Zkušenost odkazuje jejího nabyvatele více než jen k formě znalosti a dovednosti také k důvodu a kontextu jejího vzniku. Za účelem efektivitu učení se pro pracoviště se zvýšená pozornost věnuje schopnosti prostředí poskytnout určitý druh zkušenosti a také aktérovi, jež je (více méně) motivován se touto zkušeností zabývat, přijmout ji a popř. sdílet v rámci pracoviště (Billet tamtéž). Zde lze spatřovat paradigmatický posun ve schématu workplace learningu a příklon ke vztahu jedinec-prostředí skrze učení se (viz definice pojmu „učení se na pracovišti“, poznámka o andragogickém přístupu).

3.2.6. Praxe, řešení její komplexity dialogem a obrat k procedurálním znalostem

Praktická zkušenost, sociálně konstruována v procesu interakce pracovníků s jejich prostředím, poskytuje absolventům (zde středních technických škol), zdá se, nový a hlubší prostor pro pochopení, jak s touto informací a dovedností naložit. Od budoucích pracovníků se očekává nejen mechanické opakování sady prací v rámci pevných pravidel, ale i zvládnutí komplikovaných sociálních institucí spojených s prací, jež před několika dekádami byla rutinní záležitostí. V současnosti se od absolventa očekává rychlé splnutí s novým prostředím, přičemž toto prostředí je často velice proměnlivé (mění se kolegové na pracovišti, mění se technologické postupy a mechanizace, mění se řídicí postupy, organizace práce). Autoři Beckett a Hager takové pracovní podmínky přirovnávají k bažině.²⁶ Velký význam získává i způsob interpretace určité situace

26 „...swamp-like conditions of daily work life...“, Beckett a Hager 2001: kap 1.2. Myslí se tím dále akceptace tzv. „dodatečných“ kompetencí, jako jsou kvalifikační nároky na kvalitu práce a produktu, vyšší efektivitu a motivovanost k práci vůbec. Pro mnohé rutinní zaměstnance jde o nároky, na které

pracovníkem. Toto „přeložení“ zkušenosti má zásadní vliv na přenos zkušenosti v rámci prostředí, zejména pak na ochotu sdílet novou informaci a dovednost mezi zaměstnanci navzájem, v rámci struktury firmy, mezi mentorem a nováčkem (ochota poskytnout firemní know-how). Teorie workplace learning, svým zaměřením na procedurální znalosti (jak aktéři jednají a myslí, In: Billet 2006: 55), vtahuje aktéra adaptačního procesu do tvorby znalosti a zkušenosti. Činí z něj aktivního mediátora této zkušenosti. Pakliže současná doba klade zvýšené nároky na znalosti a dovednosti zaměstnanců firmy, potažmo tedy nastupující absolventy středních škol, otvírá jim naopak prostor pro zefektivnění celého procesu adaptace. Důrazem na zvládnutí znalostí vzniku informací a dovedností (procedurální znalosti) se kladou na adaptujícího se absolventa školy i nároky na schopnost zvládnout kontext- tedy přijmout aktivní roli při získávání, rozvoji a sdílení. Zvládnutím těchto nároků se mohou firmy v tržním prostředí odlišovat a získat vůdčí postavení. Přidanou hodnotu tak může přinést zvládnutí nových forem managementu. Může se zdát, že toto bylo součástí iniciační praxe u učňů vždy. Vyžadovalo se splynutí s prostředím, ve kterém se začali pohybovat. Pomineme-li již mnohokrát zmíněnou rychlost změny tohoto prostředí v současnosti, je klíčovou novinkou pro učně a maturanty v technice kolaborativní charakter zkušeností. Daleko více se nové znalosti či dovednosti budují během interakce s ostatními pracovníky, s prostředím. Adaptace se stává svým způsobem neustálou reinterpretací. Vlastní odborná (manuální) připravenost je pouze jedním z faktorů úspěchu a výsledek adaptačního učení ztrácí charakter individuálního sebeprosazení či samostatné automatizované práce někde v rohu dílny. Návaznost výrobních procesů, jejich vzájemná vazba, a tedy komplexnost, vede k takovému způsobu adaptace nováčka ve firmě, která zapojuje komunikaci s velkým počtem lidí v poměrně komplikovaném prostředí mezilidských a hodnotových vztahů. Od nováčka se tak vyžaduje dialog s prostředím, vyjednávání. Jednoduše řečeno, adaptující se zaměstnanec nepřijímá dílčí informace již předem zakomponované do své představy o praxi a definitivně na škole,

nebyly připravovány během studia a jež svou komplikovaností mohou překračovat běžnou úroveň vnímání.

ale je schopen dílčí informace zahrnout do celku, orientovat se v celém prostředí od rodiny, školy až po trh práce.

3.2.7. Kontextuální podmíněnost pohledu na učení v praxi

Témata celoživotního vzdělávání, resp. celoživotního učení, která akcentovala „rovnoprávnost“ učení se během praktického výkonu zaměstnání s ostatními, zejména formálními vzdělávacími periodami, poukázala na nezbytnost zaměřit se na učení se během každodenní práce. Bylo poukázáno, že toto prostředí je specifické a vyžaduje zvláštní druh zkoumání, reflexe (Beckett a Hager 2001: 5-7). Oproti specializaci formálního školství na některé oblasti lidské (dětské) osobnosti, se učení se na pracovišti nemůže zúžit pouze na oblast výkonu práce, ať již placené či s ní přímo svázané aktivity. Naopak, je zapotřebí zahrnout do oblasti workplace learningu (ve všech třech jeho pohledech jako učení se na/pro/během pracovišti a práci) celou osobnost pracovníka s jeho aktivitami pracovními i mimopracovními. Oproti ryze propozičním znalostem a dovednostem (viz výše, tedy oblast CO se má dělat a popř. JAK) vchází do hry i nutnost věnovat se té části znalostí a dovedností, jež během vytváření zkušeností pracuje se smyslem a účelem práce a učení se během ní (PROČ) (Raelin 1998 In: Beckett a Hager 2011: 5-7). Současná praxe klade daleko větší nároky na kognitivní a rozhodovací schopnosti pracovníka (manažer, právník, manuální operátor stroje atd.). Oproti původnímu memorování se do škol zavedly a zavádí nové, interaktivní způsoby práce se studenty, které je mají naučit být schopnými usouvztažňovat věci, posoudit ad hoc vzniklé situace a rozhodovat se v nových, mnohdy neotřelých situacích. Jestliže byla tvorba charakteru, a charakter člověka sám o sobě, cílem výuky před sto lety, je v současné ekonomice efektu, performativity (Lyotard 1993: 152) a dovedností získaných praktickou zkušeností podstatnější všimnout si kompetencí. Z výše uvedeného vyplývá, že podstatné pro průmysl bylo mít zaměstnance vytrénované v určité kompetenci, se schopností pochopit svou práci v kontextu (ne-li přímo ve složitém kontextu technologie, tak alespoň v kontextu businessu: zaměstnanci jsou připravováni na to, co se vyrábí, pro koho, jaké efekty se očekávají; zaměstnanci jsou odměňováni skupinovou, na firemní výsledky vázanou

odměnou; od některých vyšších a expertních profesí se očekává nejen precizní výkon dle kvantitativních a kvalitativních standardů (zmiňme zde alespoň normy ISO, VDA atd.), ale právě i schopnost vize a odhadu budoucího vývoje v jim odpovídající oblasti. Přestože se zdá, že odklon od charakteru osobnosti pracovníka, k jeho postojům a hodnotám směrem ke kompetencím, výkonu, přínosu pro firmu (viz teorie Becketta a Hagera) vedený globalizací není tak čistý, ve všech ohledech průkazný a v každém případě se v posledních letech zdá i jako nezdravý, je vhodné považovat za oprávněné, že: míra kontextuální závislosti pracovních zkušeností je tím, co odlišuje formální znalost učenou ve škole; zapojení zaměstnanců do firemního života a propojení je s ostatními částmi businessu (účast zaměstnanců v projektech Sociální odpovědnosti společnosti, vtahování zaměstnanců do dění firmy teambuildingy, přenášení odpovědnosti z celku na části, tzv. „fraktální odpovědnost“ (Kopčaj 2007: 44 a 109)²⁷.

V této práci je využita koncepce sociálně konstruované reality, které ani v souvislosti s učením se v praxi není ničím novým (Beckett a Hager 2001:125). S ohledem na vlastní tvorbu obsahu a způsobu učení se během praxe ve firmě, důrazu na efekt a kompetence, na zvládnutí nových zkušeností a schopnost je vřadit do stávající struktury a budovat si tak vlastní kariéru učení se se stává klíčovým pochopení komplexu vztahů v rámci workplace learningu (Evans et al. 2002), jeho nastavení a schopnost tohoto prostředí „vhodně se nabídnout“ novému zaměstnanci, který se adaptuje na nové podmínky ve firmě.

Efekt adaptace je tedy tvořen všemi účastníky a budoucí úspěch adaptujícího se nováčka je tedy tvořen již na škole, ale přesto nelze školský systém považovat za dominantního hráče v té části adaptace, kterou bychom mohli nazvat oblastí předávání propozičních znalostí a dovedností. Toto by opět vedlo k přijetí front-end modelu a učňovského vzdělávání jako iniciační formy vzdělávání, v níž se učeň dozví CO i JAK a je tedy připraven na zvládnutí praxe. Ta by jej pak „doškolila“ i v onom PROČ.

27 „... podřízenost jednotlivých vrstev systému. ... Posláním fraktálnosti je především vytvořit spolupráci dílčích vrstev pro úspěšně probíhající změny eliminující průnik entropie z vnějšího prostředí.“ Text vychází z vlastní, netradiční metodologie, zde uváděný jako osvěžující příklad. Zmiňuje to, co je pro současnost charakteristický růst nároků na kognitivní schopnosti lidí (paměť, schopnost orientace a organizace vlastního života).

Formální školský systém je včleněn v koncepci „organizačně připraveného prostředí pro adaptaci“ jako jeden z důležitých, nikoliv však dominantních hráčů. Stejně jako firma by neměla být považována za dominantní na poli tzv. procedurálních znalostí a dovedností, přestože zprostředkovává praktické zkušenosti.

Jak uvádí Beckett a Hager, je front-end model adekvátní dualistickému pojetí učňovského/obecného školství a stejně ošidný jako pojetí praktického/teoretického pohledu na workplace learning (Beckett a Hager 2001: 133-134). Přičemž zde zároveň platí výtky považovat koncepcí workplace learning za výhradně ne- a in-formální. Tato dualita vychází z filozofických kořenů (tamtéž 126) odlišujících manuální a mentální výkon.

Vedle zmíněné duality se navíc se stále mylně předpokládá, že existuje jedna univerzální praxe a jedno univerzální školství (Šimek 2011). Očekává se, že disproporce mezi faktory, jež budou během adaptace ovlivňovat kandidátovi úspěšnost, je minimální. Snad tento názor pramení jen z neznalosti, možná je produktem minulé doby, kdy jsme si byli téměř všichni tak trochu hodně podobní (myšleno v ekonomických podmínkách).

Dichotomii praxe/teorie má nabourat, resp. sladit, právě teoretizující reflexe praxe nazvaná workplace learning. „Organizačně připraveného prostředí pro adaptaci“ v sobě tedy díky pojetí workplace learningu, dosavadní argumentaci a pohledu na stakeholdery stmeluje obě ryze vyhraněná stanoviska. Pearsonovo rozlišení dvou druhů znalosti na „habitus skills knowledge“ a „intelligent skills knowledge“ je prospěšné právě pro uvědomění si teoretické umělosti. Zatímco první je praktickou znalostí, kterou využíváme bez reflexe a jaksi automaticky k plnění úkolů, připomíná nám pojem „kompetence“. Druhá v sobě zahrnuje uvědomění si nejen procedurálních souvislostí, ale i smyslu, účelu a je blízká tomu, čemu se dá říci teoretické, tedy obecné vzdělání (viz podkapitola v tomto textu: Kritický pohled Konráda Liessmanna).

A nyní se z teoretické roviny dostáváme ke konkrétní praxi. Teprve propojení obou znalostí (knowledge) vede adaptujícího se zaměstnance k plnému vhledu do zkušenostních znalostí a dovedností. A dalo by se říci, k plné odpovědnosti za své chování. Samozřejmě, mezi ideálním a reálným pochopením zkušeností (pracovních faktů, situace na pracovišti, vztahů mezi kolegy, politiky firmy) a adekvátně ideálním a reálným zvládnutím adaptace je dostatečný prostor pro chyby a šумы. Očekáváme-li i od (převážně) manuálně pracujících nováčků efektivní adaptaci, je nutno do hry pozvat

všechny stakeholdery koncepci „organizačně připraveného prostředí“ včas, ne-li přímo najednou a zároveň.

Další otázkou pro adaptační proces je přenositelnost znalostí, zejména praktickou zkušeností nabytých dovedností a znalostí. Tyto jsou silně kontextuálně závislé (na konkrétním prostředí vzniku, na konkrétních lidech a dané sociální situaci). Pakliže existují pochyby, zda lze takovou znalost a na ní vybudovanou kompetenci libovolně přenést (Beckett a Hager 2001: 178), je nutno znovu zvážit, zda a jak jsou zobecnitelné principy workplace learningu a „organizačně připraveného prostředí pro adaptaci“.

3.2.8. Billet, kolaborace a propojení pohledu aktéra a prostředí

Kontextuální „zabarvenost“ zkušenosti získané v rámci workplace learningu lze ovšem s úspěchem považovat za zásadní bod, jenž zakládá pochyby přenositelnosti. Vzájemné naladění všech stakeholderů je nutno, pakliže chceme dojít k uchopitelné konstrukci „organizačně připraveného prostředí pro adaptaci“, rozpracovat do podoby indikátorů, jež budou přeci jen, byť s mírou zjednodušení, poukazovat na možnou správnou cestu adaptačního procesu. Budou synteticky zachycovat ta zjištění (proto zmiňovaná v této práci), jež se váží k adaptačnímu procesu.

Pokud je sociálně konstruovaná realita zkušenosti každého adaptujícího se kontextuálně „zabarvena“, přistoupíme na sociální či týmovou podmíněnost zkušenosti (vliv všech stakeholderů, včetně kolegů v kanceláři, dílně- viz text výše), slábně důraz na přenos znalostí a dovedností mezi učitelem a studentem, resp. žáky či zaměstnanci ve firmě mezi sebou:

“...kolaborativní řešení problémů je pro konstrukci poznání jednotlivce vnímáno jako významnější než transmise znalostí od jednoho jedince k druhému prostřednictvím přímé výuky.“ (viz citace Billeta, Novotný 2009b: 86)

I pojem „vzdělávání“ zde evokuje onu transmisi, spíše než zde aktuálně vhodnější pojem „učení se“. Využívání pojmu „učení se“ pak i v této práci nabývá charakteru

učení se v sociálním kontextu, podmíněné kolegy a zprostředkovaně ostatními stakeholdery. V rámci adaptace takto zprostředkovaně komunikuje zkušenost učitelského sboru na střední škole (historicky a kontextuálně získaná v určité době a místě) vštěpovaná absolventovi školy s jeho čerstvou zkušeností po vstupu na pracoviště. Nekompatibilita je zde všudypřítomným jevem. Její zvládnutí se skrývá za kompetence nováčka (například za kompetenci nazvanou adaptabilita).

Kolaborativní přístup lze vnímat jako spolupráce na (re)definici konkrétně nastalé situace. Dle Billeta je učení se více než jen předáváním znalostí a dovedností (know how). Učení má charakter účasti na sociálním světě (Billet 2001a). Billet staví svůj koncept na sociální konstrukci reality, když píše:

„Sociální praxe pracoviště, například, zahrnuje institucionální fakt (Searle, 1995), který umožňuje určitý druh zkušenosti. Přesto tyto zkušenosti nejsou k dispozici jednotně a jejich vliv bude, v nejlepším případě, pro někoho jen dílčí.“ (Billet 2006: 57)

A zároveň jej vztahuje k otázce sociální a kulturní reprodukce:

“jedinci mohou být nahlíženi z ontogenetického pohledu jako sociálně utváření (byť způsobem jedinečně daným jejich osobní historií sebekonstrukce [...] Vztahy mezi individuálním a sociálním světem by mohly být nejlépe pochopeny na vztahu mezi ontogenezí a historií, jako by působily souběžně a prostřednictvím vyjednávání, kde bezprostřední a předběžné splývá a formuje následnou zkušenost. Jsou to ty vztahy, které se neustále zabývají předěláváním a reprodukcí kulturní a sociální praxe, stejně jako je tomu u odborné praxe a učení.” (Billet 2006: 66)

Billet nicméně ve svém koncepci podstaty učení rozlišuje dvě strany, aby odlišil dva zásadní aktéry: „organizaci“ jako prostředí připravené (nastavené) na učení a aktéra a jeho „individuální zaujetí“, umožňující mu uplatnit své zájmy.

Protože jedno podmiňuje druhé, je otázka spolupráce obou stran (coparticipation, In: Billet 2001a) klíčová pro Billetův koncept a tento text z něho vychází. Přesto bych rád zdůraznil, že je nezbytné pokračovat dále a neomezit se pouze na „workplace“ jako dominantní prostor učení se během adaptace. I Billetova koncepce totiž v určité chvíli

zjednodušuje poměrně složitý vztah všech stakeholderů na subjekt-objektové schéma jedince s jeho zájmy a prostředím, jež jedince v každém okamžiku v zaměstnání obkličuje. I přes kolaborativní aspekt a příklon ke kooperaci („co-participation“, „koparticipaci“ subjektu a objektu) je zapotřebí jít dále a pojmut „workplace“ v širším slova smyslu jako „adaptační prostředí“. V tomto duchu je „adaptační prostředí“ myšleno jako jakákoliv konkrétní situace s konkrétními stakeholdery, jež se na ni podílí, během procesu adaptace. V tomto duchu bude vhodné vnímat původně užší Billetovu definici:

„...připravenost pracoviště poskytnout jedincům příležitosti zabývat se pracovními aktivitami a těšit se z výhod přímého i nepřímého učení se na pracovišti je klíčovým faktorem kvality učení se pracovištích.“ („...the readiness of the workplace to afford opportunities“; In: Billet 2001c: 1)

V širším pojetí zahrnuje „adaptační prostředí“ sociální instituce, jež vznikaly dávno před vstupem absolventa školy do zaměstnání. Tyto si přináší s sebou do procesu adaptace, stejně jako si vnáší internalizované instituce a představy z rodinného prostředí, z trhu práce či jiných zájmových skupin, jimiž byl formován. Úkolem andragoga analyzujícího „organizačně připravené prostředí pro adaptaci“ je velmi úzký vztah s nováčkem ještě před jeho nástupem.

Jestliže má být vůbec myslitelná příprava prostředí na nástup nového člena kolektivu, je nutná hluboká znalost sociálních a kulturních institucí uvnitř všech stakeholderů, jejich vliv na adaptaci. Celý proces nastavení prostředí pro adaptaci se pak jeví jako téměř nezvládnutelný v jeho komplexnosti. Navíc k reálné ochotě takové aktivitě se vůbec věnovat přistupuje skutečnost, že záměrem mnohých firem ani není dlouhodobá spolupráce s nováčkem, případně firma počítá s takovou mírou neúspěchu při adaptaci, která je přijatelnější než hloubkové a dlouhodobé zaujetí adaptací v mém pojetí. Přesto, pokud máme akceptovat redukci „adaptačního prostředí“ na analýzu pouze některých, řekněme klíčových ukazatelů, je vhodné podřídít tuto redukci očekávaným nákladům, vložené energii a riziku neúspěchu.

„Rychloobrátkové“ firmy, pro něž je lidský zdroj skutečně pouze prostředkem a jež staví reprodukci firmy na jiných prioritách (všímají si pouze omezené skupiny

zaměstnanců a ty vnímají jako pro firmu a její zachování klíčové; technicistní pojetí, kdy standardizované procesy a struktura jsou podstatnějším know how než lidský kapitál a osobnost zaměstnanců) samozřejmě nebudou angažovat specialistu-andragoga pro analýzu a nastavení adaptace a workplace learning pojmu v užším slova smyslu. Vedle nich ale existuje řada průmyslových odvětví, kde je přenositelnost lidského know how a úzká specializace výroby na takové úrovni, že je fluktuace a s ní spojená adaptace klíčovým faktorem přežití.

3.2.9. Přínos Petera Jarvise k učení se jako adaptaci

Jedním z několika autorů, který se otázkou profesního vzdělávání dlouhodobě zabývá, je i Peter Jarvis. Jeho přínos k této problematice je nesporný, přičemž v tomto textu je využito některých z jeho poznatků.

Jarvis klade zásadní protiklad mezi původním „edukativním“ chápáním vzdělávání a taktéž si všímá, že původní tzv. „front-end“ model již neodpovídá realitě konce dvacátého a začátku jednadvacátého století. Do hry o vhodně profesně připraveného zaměstnance vnáší témata jako svoboda, osobnost učícího se, kompetence a vztah profesionality k časově vztažené ideologii. Všímá si, že proces adaptace je vším než jen úzce zaměřenou specializací, doškolením pro rutinní výkon práce. Tento model považuje za překonaný a předkládá další témata, jež by se měla zdůrazňovat minimálně stejně jako obsah profesních dovedností (Jarvis 2012:90).

Díky Jarvisově přístupu (a samozřejmě autorům, na něž on sám poukazuje) je možné se věnovat adaptaci jako workplace learningu v širší perspektivě ač jsme stále na poli odborné technické (učňovské) přípravy (technického středního školství ve spojitosti s ostatními stakeholdery v procesu firemní adaptace). „Humanizace“ profesního vzdělávání ústí u Jarvise sice v rádobě banální konstatování:

„Zbytek svého života strávíme učením se být sami sebou- lidmi ve společnosti.“
(Jarvis 2012: 19)

Nicméně dlouhodobý, celoživotní profil zbavuje učňovské, profesní vzdělávání (a potažmo naše téma adaptace) jednak úzce instrumentální povahy, jednak nabízí k zohlednění postmoderní témata age managementu, kritického uvažování, faktoru informálnosti učení se, ztráty dominance formálního vzdělávacího systému. Mnohá z těchto témat jsou dále rozpracována autory, kteří již jsou taktéž v textu zmíněni.

Jarvis poukazuje na učení se jako na spolupráci a vyrovnávání se učícího se s prostředím. Pokud zde hovoříme o „humanizaci“ profesní přípravy, pak právě díky integrujícímu andragogickému přístupu v Jarvisových textech, kdy zdůrazňuje širší roli požadavků praxe. Tyto požadavky v sobě zahrnují jak profesní obsah na zvládnutí specifických znalostí a dovedností, tak ovšem i ona nová témata: morální profil učícího se ale i učitele/trenéra, schopnost učícího se skutečně efektivně učit. Téma efektivity Jarvis taktéž zmiňuje (Jarvis 1988:106) a usouvztažňuje jej právě s hodnotami jako je svoboda, kritický pohled, celostní náhled a teoretické obezřetnosti v čistě psychologizujícím či sociologizujícím pojetí. V jeho posledním díle (Jarvis 2012) je téma osobnosti, spirituality, moudrosti a učení se pro správné bytí již klíčovým a zřejmě i logickým vyústěním jeho dosavadního životního díla.

Schopnost učit se je natolik klíčová pro budoucí nastavení indikátorů koncepci „organizačně připraveného prostředí pro firemní adaptaci“, že by měla být zmíněna ve dvou rovinách.

Nejprve v rovině čistě technicistní, jako schopnost pochopit aktuální zkušenost. Zde společně s Jarvisem vycházím z Bloomova schématu (Jarvis 1988:69) úrovní znalostí. Od přijetí znalosti, přes její pochopení a schopnost ji aplikovat.

Druhou rovinou (Bloomovy vyšší stupně 4-6) je právě schopnost zkušenost analyzovat, poskládat si (jakkoliv laicky) svá zjištění do nového obrazu a být schopen kritického odstupu. Zde, tedy v rovině kritického myšlení, je zásadní okamžik odklonu od původních čistě rutinních modelů vzdělávání učňů. Otázkou zde ale zůstává, zda škola, rodina a firma připravují mladé lidi na kritický odstup. Či zda stále převládá jednodušší, v dlouhodobé perspektivě ovšem ošidný přístup, kdy stakeholdeři přeceňují svou schopnost analyzovat a definovat potřeby a následně pak předkládají hotová řešení.

Pokud se adaptující ocitá k prostředí, kde je mu servírována již jaksi „předchápaná“ zkušenost, je proces adaptace krátkodobě přehledný a efektivní. V dlouhodobé

perspektivě ovšem spíše než lidské kritické bytosti budujeme spíše stroje s omezenou schopností se dále rozvíjet a přenášet své jedinečné znalosti a dovednosti (pochopení zkušenosti) ve firmě na druhé.

Jako za depersonalizované učení lze považovat takový přístup, který nezahrnuje komplexní přístup k učení se (Jarvis 2012:89), můžeme jej v rámci tohoto textu chápat jako kritiku těch principů učení, jež nedávají prostor jednomu ze čtyř aspektů učení se v životě: learning to be. Přílišné zdůrazňování profesní přípravy směrem k učňovským školám vede k následnému očekávání firem, že jim technické střední školství vychová profesionály. To je ovšem naprostý omyl. Předpokládat zároveň, že ze státních středních na průmysl orientovaných škol vypadne budoucí „proletariát“ v požadované struktuře, počtu a kvalitaci, navíc lokálně rozmístěné po České republice dle současného rozložení průmyslu, se jeví jako anachronismus. Jestliže platí první předpoklad, znamená to, že stále přijímáme překonaný tzv. front-end model.

Byť je samozřejmě míra všeobecného vzdělávání na učňovských školách menší než na jiných typech středních škol a volání po všeobecném vzdělávání na školách je vychýleno k druhému extrému, musí příprava budoucích řemeslníků akceptovat celou škálu znalostí tak, jak ji navrhuje právě Peter Jarvis. Odkazuje se na Delorovu zprávu z roku 1996 v UNESCO, kde se vedle „learning to do“ a „learning to know“ zdůrazňuje i „learning to be“ a „learning to live together“.

3.2.10. Kritický přínos Konrada P. Liessmann

Doposud jsme se v tomto textu zabývali oblastí adaptace v technickém pojetí, rozdílem mezi individuálním a kolaborativním učením a organickým pojetím naproti úzce instrumentálnímu (CO, JAK). V oblasti morální jsme hovořili o akceptaci (enkulturaci a socializaci) určitých hodnotových struktur a institucí, jimž se absolvent střední technické školy přizpůsobuje.

Tuto adaptaci, ono přizpůsobování se- byť i kdyby bylo oboustranné- lze vnímat i jako mocenský, indoktrinační proces vytvářející spíše nekritické vykonavatele. Jestliže společně s Konradem P. Liessmannem připustíme, že již rezignace na kritické hledání

pravdivé skutečnosti jako cíle vzdělávání a příklon k učení se kompetencím (účelovým dovednostem a schopnostem) je zradou původního antického smyslu vzdělávání, jsme na tenkém ledu. Jestliže je dle Pierra Bourdieuho školské systém mocensky selektivně konstruován a využíván, pak i pojetí worklife learning je nutně produktem určitého proudu teoretické reflexe současné manažerské, vzdělávací a školské praxe, jež odráží mocenský záměr určité skupiny. Čerstvý absolvent střední technické školy je na trhu práce v nevýhodě, protože i přes existující studentské adaptační programy vychází ze škol většina studentů bez faktického příslibu zaměstnání (porovnejme s centrálně řízeným průmyslem a školstvím v éře socialismu, příprava učňů pro konkrétní firmy). Tento ekonomický tlak je vyvažován nedostatkem řemeslných odborníků na trhu práce (alespoň dle proklamací průmyslových firem, viz kapitola úvodní). Absolvent je taktéž v nevýhodě oproti již zaběhlé praxi živnostníků, nicméně může konkurovat svou flexibilitou, cenou a možností získat odbornost v zahraničí (což u starší generace mnohdy komplikují jazykové a sociální, resp. rodinné důvody). Hovořit o špatných podmínkách technických řemesel v době, kdy o zdatné ruční pracovníky sotva zavadíte, není na místě. Navíc, starší generace stárne a z trhu práce odchází. Bude nutné ji nahrazovat mladou generací. Pro mladé řemeslníky hraje právě fakt jejich početní nedostatečnosti v nastupujících dekádách, stále průmyslový charakter české ekonomiky, zmenšující se schopnost každého z nás opravit si věci denní spotřeby sami. Mladí lidé jsou také již více připravováni (a lze snad optimisticky předpokládat) na nutnost celoživotního učení se.

Konrad P. Liessmann chápe koncepcí celoživotního učení jako falešné zastírání skutečnosti, že od lidí na trhu práce očekáváme neustálé přeškolení dle potřeby trhu, podřizování se objektivním a tedy odosobněným formám práce (včetně způsobu řízení práce). Jestliže má celoživotní učení umožnit po dobu celé pracovní kariéry schopnost uplatnit se, je to dle Liessmanna slabou náplastí pro ty co na rozvoj společnosti nějak doplatili (emancipace; Liessmann 2009: 37 a 96-97). Tedy, že existuje určitá skupina lidí, kteří by pro společnost mohli potenciálně znamenat ohrožení, pokud by ztratili možnost a schopnost participace na společenském dění.

Ano, v určité míře lze fenomén „vytlačení“ sledovat právě dnes. Odlišně pak v určitých komunitách sledujeme sociální pasti, jež kulturně-spoločenské nastavení koriguje (vytlačené skupiny v amerických městech, romská otázka tlumočená snahou některých českých hnutí znovuzačlenit Romy do společenského života, bránit se

separaci Romů na tzv. zvláštní školy apod.). Existují různé státní, polostátní i nestátní organizace, jež se sociálně či ekonomicky vyloučenými skupinami zabývají. Byť v tomto textu není prostor hlouběji se otázkám vyloučení věnovat, právě u těchto skupin najdeme faktory, které vedly až k nezvládnuté adaptaci na společenské podmínky. Jak nevhodný výběr oboru vzdělání, nedostupnost adekvátní práce (špatná dostupnost ze vzdálených regionů do průmyslových center), nepřipravenost hledat si aktivně práci, společenská preference dle věku (v Česku diskutovaná špatná uplatnitelnost populace 55+) atd.

V těchto oblastech celoživotní vzdělávání nefunguje tak, jak předpokládá jeho ideální – sto vrátit vyloučené na trh práce, zejména tedy do práce. Přes téměř dvacetileté působení úřadů práce s aktivní politikou zaměstnanosti v různých pozměňovaných podobách naráží koncepce lifelong learningu na své limity. Některé zmiňuje i Liessmann (spíše filozoficky), některé „přirozeně“ plynou z povahy současné ekonomiky. Učení plní zjevně politické zadání, určitý mocenský záměr, který se může zdát být ideálem. Ideálem odlišným od původního antického záměru hledání pravdy, autonomního bádání.

Propojení celoživotního učení, adaptačního procesu a ideálu učení se lze ovšem přes svou teoretičnost vidět i skrze kritiku Konrada P. Liessmanna. Jestliže je technické středoškolské vzdělávání zaměřeno účelně na zvládnutí určitých mechanických operací, porozumění více méně složitým a specifickým fyzicko-chemickým vztahům (přírodovědní oblast) a pokud skutečně převládá technicistní výuka nad humanitně zaměřenou, nemůžeme než souhlasit, že tento typ školství prostě z přirozenosti průmyslu (protože průmysl je dán způsobem produkce- Liessmann 2009:30) je technicistní, účelový a mechanický. Zde snad není sporu. Druhou částí vzdělávacího procesu je ovšem humanitní stránka: orientace na společenská (občanská) témata, orientace v psychologii, ekonomii apod. Liessmannova kritika se obrací právě na tu skutečnost (Liessmann 2009 hovoří určitou měrou o učení se v obecnosti, významnou měrou o vysokoškolské systému), že školství selhává ve své „humanizační“ rovině. Státní školství aplikuje přírodovědní přístupy na oblasti, jež byly původně hájemstvím individualistických (a individualizačních) bádajících přístupů, jež popíraly možnost standardizace, rutinizace.

V současné době se cíl firemního vzdělávání a workplace learningu dá skrýt za více či méně zřejmá účelová předsevzetí. Od ideálu uplatnit se kdykoliv během své kariéry na

trhu práce a být tak svobodný až po čistě specifický záměr přizpůsobit si nové zaměstnance podmínkám praxe již panující v dané firmě. Dle Liessmanna by využitím koncepce celoživotního učení, již je workplace learning součástí, byla již jakákoliv snaha o humanistické posvěcení adaptace na pracovišti- byť i v organickém či jiném pojetí, či právě již proto- marná. Pokud je účel vzdělávání (řízené adaptace) podřízen jinému než osobnímu, subjektivnímu cíli nového zaměstnance, je již z principu toto učení se manipulované a tedy nesvobodné.

Pokud by tedy školský systém připravující učně a maturanty na budoucí kariéru akceptoval výtku a věnoval významnou část „humanistickému“ pojetí výuky, budování kritického myšlení v otázkách občanské společnosti a dostatečně akcentoval střízlivý pohled mladé populace k novým ideálům typu „učící se společnost“, „společnost vzdělání“. Jestliže by byla příprava všech stakeholderů vedena selským rozumem posuzovat „teambulding“, „budování kompetencí“ včetně současného volání průmyslových firem po naplnění svých výrobních hal rukodělnými specialisty, byla by šance dostat svobodám, pro něž bylo původně určeno nejen vzdělávání, ale i samotný rozmach technologie. Je skutečně paradoxní otázkou, zda skutečně technologický pokrok znamenal osvobození člověka a zda či do jaké míry byl toto splnitelný ideál. Prozatím se dle kriticky vedených myšlenkových proudů (M. McLuhan, I. Illich, P. Bourdieu, K.P. Liessmann) zdá, že technologický a průmyslový způsob výroby zboží měl i původně nezáměrné efekty na společnost a vzdělávání. Zde nelze s Konradem P. Liessmannem plně souhlasit, že by vzdělání nemělo mocenský potenciál strukturovat společnost (vzdělání a moc; Liessmann 2009: 37). Naopak se skrze vzdělávací procesy „technologizuje“ i zbylá část vzdělání. Masáží skrze neformální a informální kanály k člověku proniká způsob myšlení, jež nevede ke kritickému odstupu. Zahlcením ze všech možných informačních médií, institucionálními (povětšinou státními) zásahy do přirozeného procesu. V českém prostředí, jak se dle zjištění zdá (Keller a Tvrđý 2008: 86-7), se pro výběr školy uplatní spíše hodnotově racionální kritéria (tedy kritéria, jež jsou ovlivněna hodnotovou strukturou studenta, jeho rodiny) než kritéria pragmatická (účelově racionální) nebo tradiční. Autoři komentují odlišnosti v uplatnitelnosti u mladé generace zvyšujícím se vzděláním a změnou vztahu k životu (Keller, Tvrđý tamtéž).

Zde se vracíme k pracovnímu rozdělení učňovské přípravy na odbornou a řekněme společensko-vědní. Je otázkou, zda v současné diskuzi není podceňována oblast této „humanitní“ průpravy na středních technických školách. Vyústěním tohoto textu je

návod na indikátory, jež postihují i tuto oblast přípravy budoucích absolventů škol. Je potřeba si odpovědět na otázku, zda a do jaké míry by se v rámci koncepce „organizačně připraveného prostředí na adaptaci ve firmě“ měl klást důraz na kritický přístup vedle čistě rutinního zvládnutí specificky odborných dovedností. Autor textu cíleně poukazuje na Liessmannovu kritiku, aby podpořil argument, že tomu tak být bezesporu má. V tomto případě ale naráží teoretický koncept na čistě praktické důvody, proč tomu přes veškeré ideály být může jen s obtížemi.

Všeobecný úpadek role vzdělání jako „nositele jistot“, kdy vzdělání již nezajišťuje jeho nositeli jisté pracovní uplatnění, automatické a dlouhodobě neotřesitelné postavení ve společnosti, je provázáno zajímavým přesunem priorit. Od přelomu tisíciletí lze vystopovat v českém politickém folkloru tendenci podporovat všeobecné vzdělávání. Byť je Bílá kniha (Bílá kniha 2001) zaměřena na obě, jak všeobecné tak i specificky odborné vzdělávání, je patrný příklon ministrů školství protěžovat gymnaziální typ středního školství. V přírodovědných oblastech jsou toho příkladem technická lycea. Jako by se dávalo zapravdu právě Konradu P. Liessmannovi a jeho kritice „upsání se nevzdělanosti“ (Liessmann 2009:119). Je otázkou, do jaké míry je toto způsobeno spíše tlakem připravovat mladé absolventy středních škol na budoucí specializaci na vysokých školách. Či dokonce podlehnutí ideálu flexibility a snahy připravit mladé lidi na „svobodnou“ volbu až během terciálního vzdělávání anebo dlouhé pracovní kariéry. Jestliže dnes vzdělání nedokáže poskytnout jistotu budoucího společenského zakotvení, a pokud ano tak problematickou, je a bude snaha připravit mladou generaci nikoliv definitivně. Ruku v ruce s tímto postupným a obecnějším vzděláváním by měla jít snaha dát středoškolákům, a učně do jisté možné míry nevyjímaje, všeobecný společenský rozhled netechnicistní cestou. O jaký přístup jde? Přeci o ten, jenž Liessmann považuje za původně správný: kritické myšlení, pochopení souvislostí a nutnosti odstupu:

„vzdělanost se od nevzdělanosti odjakživa liší schopností reflexe a odstupu,...“
(Liessmann 2009: 118)

Z tohoto důvodu se koncepce „organizačně připraveného prostředí pro adaptaci“ zaměřuje na hledání těchto principů u stakeholderů; zejména školy a firmy.

Pokládáme si otázku, do jaké míry je toto možné na školách, zejména pak učilištích v českém prostředí? Jak dalece a s jakým úspěchem se lze věnovat přípravě na „organické“ a „kolaborativní“ prostředí v budoucích firmách. Tedy, do jaké míry je v osnovách učňovských škol zahrnuta občanská či společenská průprava, budováno povědomí o širších společenských a ekonomických aspektech budoucího řemesla. Aby si učeň byl schopen nejen poradit se základy účetnictví, výpočtem mzdy a dokázal se vyznat ve spleti státních institucí. Navíc, aby byl takovýto mladý člověk osobnostně zralý na odpovědné chování ve svých 18 letech.

Klademe-li s Liessmannem oprávněné nároky na školský systém, je také potřeba se zaměřit na skutečnost, jak tomuto odpovídá prostředí ve firmách. Zde se vracím k úvodní kapitole a volání firem po více a dobře připravených technicích. Jaké nároky skutečně kladou tyto firmy na státem produkované absolventy? Je snaha firem upřímně zaměřena na oba aspekty, tedy odborný i lidský? A pakliže je, do jaké míry chtějí firmy mladou generaci se zdravě kritickým myšlením, ochotné přijmout odpovědnost za svou práci, ale i kladoucí nové nároky na firmy? Mezi takové nároky lze počítat flexibilitu pracovní doby, worklife balance, jasný platový růst a ochota k rychlé změně zaměstnavatele. Na tyto otázky nelze odpovědět v tomto textu. Bude žádoucí, pokud na ně naváží další texty věnované workplace learningu a otázkám tvorby adaptačních plánů pro studenty. Indikátory, jež jsou výsledkem tohoto tazání, ale s tímto dotazováním počítají.

Dalším slabým místem současné praxe středního školství je otázka kvality studentů, jež přichází na střední technické školy z prvního stupně. Tedy, jací žáci volí rukodělná řemesla. Jim totiž a jejich očekávání by měla být adaptace jako výsledek spolupráce škola-firma věnována. Indikátory zmíněné v závěrečné kapitole zohledňují tuto skutečnost. V procesu přípravy adaptace je nezbytné dát prostor nejen očekáváním firmy a těm, jež se skrývají za školskou politikou, ale i samotným mladým absolventům. Vedle teorií o generacích X, Y, milénia apod. Rovněž je zapotřebí podrobný průzkum v daném regionu.

Z veřejně dostupných informací je také zřejmé, že zájem o učňovské obory neroste (viz národní ústav odborného vzdělávání, Scio 2011). Kvalita učňovských škol odpovídá osobnostnímu a sociálnímu zázemí příchozích žáků z devátých tříd. Jejich rodinému zázemí, kariérní historie rodičů, míra, do jaké rodiče zvažili budoucí obor svého dítěte s ohledem na mediální masáž, působení kariérních a pedagogických

poradců na škole. Na čem lze tedy stavět, na jakém lidském kapitálu může být sebelepší školní osnova postavit společenskou výchovu? Zde je velký otazník, zda již výběrem a obsazením učňovských oborů (tedy predispozicí žáků) není výrazně limitována příprava na budoucí adaptaci. Pakliže je adaptabilita kompetencí (negativně glosovanou Liessmannem), její obsah je determinován nejen bohulibým záměrem poskytnout studentům možnost kritického odstupu, autonomního myšlení. Ke slovu se hlásí i osobnostní předpoklad, jež student uplatní v krátké době, během níž se v lepším případě student-technik připravuje na škole a ve firmě na budoucí povolání.

Zatímco se může jevit učňovské vzdělávání jako proces poskytování kvalifikace té slabší části mladé generace (slabší po stránce vzdělavatelnosti), nároky za branou firem jsou poměrně vysoké. Jak již bylo ukázáno v textu o kolaborativním přístupu, jsou nároky na adaptivní dovednosti a znalosti absolventa technické školy vysoké. Právě proto, že- s Liessmannem- by měl být takový mladý člověk zdravého odstupu, kritického zvažování všech -ismů a módních trendů. Úkolem firemního andragoga je tedy indikovat nesoulad mezi očekáváními firmy a absolventa již během studia na škole. Neobejde se bez větší či menší analýzy odborných, ale i společenskovedních předmětů. Respektive, musí umět určit, do jaké míry se lze v rámci workplace learningu zaměřit na osobnostní, sociální a odborné otázky. A opět douška: toto trápení se týká zejména středních a velkých firem, které trápí generační otázka, vysoká fluktuace, které budují nové prostředí na zelené louce či jsou nuceni se věnovat častějšímu interkulturelnímu prolínání zaměstnanců. Přičemž tato práce nastavuje určité indikátory jak pro rychlou orientaci, tak pro důkladnější analýzu v těchto typech firem.

Pokud je Liessmannova kritika vzdělávání zaměřena na nutnost věnovat se společenskovedním aspektům (středoškolského) vzdělávání mladé generace, posilování kritického pohledu a zdůraznění ukotvení učení se v konkrétní praxi a prostředí, potud je velmi prospěšná a odpovídá výzkumům autorů zmíněným výše (Evans, Rainbird, Hodkinson, Unwin, Billet ad.). Přese všechnu instrumentálnost adaptačních plánů je nezbytné brát v potaz tezi, že pro úspěch vzdělávacího procesu je zapotřebí plná akceptace zájmů stakeholderů, jejich latentních dovedností (Evans: tacit skills), podmínek konkrétního pracoviště včetně zaměstnaneckých aspektů (pracovní právo, zvyklosti dané firemní kulturou směrem k právu dané země). Tímto je samozřejmě ztížena přenositelnost zkušeností určitého prostředí. Bohužel, rezignace na

univerzálnost principů adaptivního chování, a tedy libovolnou přenositelnost mezi prostředími, je daní za „humánnější“ přístup.

3.2.11. Reprodukční povaha adaptačního chování

Tento text se opírá o výstupy prací Pierra Bourdieuho reflektované dalšími autory (Anthony Giddens, in: Dopita 2007: 50). Zejména pak výstupy týkající se vlivu kulturního kapitálu rodiny na profesní aspirace dětí, volbu povolání, vlivu školského systému na přenos kulturního kapitálu.

Jestliže rodina, jako silný stakeholder v oblasti přípravy na budoucí adaptaci dítěte ve škole a prvním zaměstnání, má zásadní vliv na přenos kulturního kapitálu na dítě, pak škola pokračuje: „umocňuje rozdílnou kulturní orientaci a hodnotová měřítká získaná v časně fázi života; to následně limituje šance jedněch, ale usnadňuje postup druhých.“ (Dopita 2007:49). Dle Giddense se vzdělávací proces podílí na reprodukci kulturního kapitálu v moderní společnosti zásadně: „kulturní reprodukce vystupuje na povrch ve skrytém školním obsahu.“ (Giddens 1999: 550, viz Dopitova citace str. 50).

Rodina zásadně působí mezigeneračním přenosem sociálních rozdílů (Havlík, In: Dopita 2007: 51) a tak modeluje budoucí aspirace dětí. Pozice samotné rodiny v sociální struktuře je pro aspiraci dítěte zásadní (Tomáš Katrňák 2009: nerovnost sociálních tříd při přístupu ke vzdělávání je způsobena ekonomickou nerovností; Katrňák 2003: sociální reprodukce skrze původ v rodině není přímočaře deterministická, přičemž Bourdieuho pojetí stojí uprostřed mezi dvěma teoretickými proudy).

Míra přirozeného přijetí je v pojetí Bourdieuho a jeho následovníků jednou z klíčových, řekl bych „programových“ věcí. Je totiž otázkou, zda a proč děti přijímají určitá rozhodnutí stran budoucího povolání (a směřují k tomu již výběrem školy) jako determinovaná, správná a tedy přirozená. Nebo, na druhou stranu, do jaké míry je narušování tohoto „přirozeného a spokojeného“ přijímání sociálně-kulturních faktů („patřím na tuto školu a je to tak správné“) médií a zásahy stakeholderů (školská preference určitého typu, například zmiňovaného gymnaziálního, vzdělávání;

medializovaná podpora otevřenosti vysokých škol a tedy reorientace společensky a/či ekonomicky nižších rodin na tuto možnost; snaha firem a univerzit popularizovat přírodovědné obory namísto dosud populárních humanitních oborů) funkční- tedy zda skutečně vede ke kýženému záměru mocenských skupin, jež tyto vlny vyvolávají.

Celá Bourdieuho a Passeronova teorie symbolické moci založená na využívání „integrujících symbolů“ (Dopita 2007: 59) a tedy snahy o reprodukci společenského status quo, spíše než o produkci nového uspořádání vede k pochybám o emancipovanosti firemního a školského vzdělávání vůbec. Respektive, lze úspěšně pochybovat, že jak školní, firemní či vůbec vzdělávání k rozvoji pracovníka, by mělo za cíl změnu v těchto prostředích (v žitém prostředí těchto stakeholderů). Pedagogické jednání (socializace, v tomto textu v procesu adaptace nováčka na firemní prostředí) „... reprodukuje dominantní kulturu,...“ (Dopita 2007: 61). Vzdělávací jednání v rámci workplace learningu má za úkol stmelit faktory, jež rozhodují o úspěchu ve škola a firmě.

Zde se dostáváme k rozporné snaze vést dle Liessmannovy kritiky vzdělávání (i na odborných) školách nejen čistě odborným, mechanickým stylem, ale i humanizovat učně budováním kritického názoru, společenského rozhledu. Pokud již samotné adaptivní působení je pedagogickou akcí (protože je socializací na novém pracovišti), tedy je v područí snahy firemní kultury legitimizovat se, musíme se kriticky dívat na přílišné emancipační snahy autorů workplace learningu a celoživotního učení. Koho může emancipovat vzdělávací působení (formální, neformální a byť i informální)? Respektive, spíše se nabízí otázka „K čemu bude pracovník během adaptace emancipován“, v níž je již skryta záměrnost pedagogické autority. Vzdělávací působení skrývající ze své podstaty svou legitimitu (a záměr zachovat status quo) má být tedy faktem, s nímž andragog na poli adaptivního působení musí pracovat. Jestliže chceme přece jen zachovat emancipační a humanizační potenciál andragogického působení, zaujímáme poněkud ambivalentní postoj ke kurikulu adaptačního vzdělávání.

Jak skloubit emancipaci a prostou reprodukci skrytou při studiu „organizačně připraveného prostředí pro adaptaci ve firmě“ je otázkou na stakeholdery a jejich dominantní kulturní působení. Na jejich hodnotový systém a tedy až na hluboké otázky, jež jsou skryty v samotném procesu jejich sebelegitimizace (k čemu je tu škola, k čemu je tu ta konkrétní firma, co chceme od rodiny, proč je tu vlastně kariérové působení úřadů práce, jakému účelu slouží pedagogičtí poradci na školách atd.). Ústředním

zájmem firemního andragoga je tedy studium kulturního „genetického kapitálu“ prostředí adaptace (Dopita 2007: 67). Obsah a konkrétní akce jsou pak produktem oné formální, ne- a informální činnosti.

Tam, kde jsou lidé spokojeni s obecně přijatým míněním a jsou ztotožnění se svou sociální zařazeností, dochází k paradoxnímu souladu. Pokud je realita lidského života sociálně konstruována, pak naplňuje jiné účely, než je subjektivní cíl člověka. Přesto může vzniknout blahá, leč irelevantní představa o správném chodu věcí, protože se zrovna náš osobní svět (a významy v něm) shoduje s obecnými zásadami. Staneme se tak konformními, byť sociálně konstruovaný život má jiné tendence (Jarvis 2012: 197). Vzdělávání jako pedagogické jednání tuto shodu na používání významů a jazyka homogenizuje svět a otupuje odstředivé tendence.

3.2.12. Diverzní role firemní andragogiky

Z podstaty této teze vyplývá, že práce firemního andragoga je minimálně vůči zaměstnavateli-zadavateli demystifikační; a tedy diverzní. Andragog odkrývá legitimizační funkce firemní kultury, poskytuje novému zaměstnanci prostor pro kritické hodnocení, uplatnění jeho společenských představ a zásad. Což je velmi ambiciózní projekt.

Nicméně rezignace na tuto demaskovací roli neznámá pouze to, že příprava adaptace plně akceptuje instrumentálnost, manipulační charakter adaptace samotné. Tuto skutečnost by jistě mnoho personalistů přijalo jako dostatečné zdůvodnění, proč se tématem dále nebude zajímat a přijme je jako prostý fakt. Rezignace znamená, že adaptační proces je připraven na povrchní, mechanické úrovni, nezabývá se kritickou palbou Konrada P. Liessmanna a tedy vlastně již záměrně buduje nevědomost. Adaptace se pak stává přizpůsobováním se novým podmínkám, akceptací reprodukované kultury. Toto přizpůsobení nemůže být nikdy kompletní a dlouhodobě zadělává na problém „vyhoření“ pracovníků. U takových lidí porostou pochyby, s délkou zaměstnání poroste nespokojenost z původně skrytých společenských vazeb a hodnotové struktury v pozadí. Jak bude nováček postupně pronikat do firemní kultury, která zastírá či přinejmenším ztěžuje své odhalení, bude tuto kulturu posuzovat podle své rostoucí kritické vůle po

osvobození se od negativních jevů. Byť by tyto jevy nebyly zásadní, ve zdravém prostředí by byly řešeny v rámci kultury a tedy pozitivně (pro kulturu i pracovníka). Otázka tedy nezní, zda přijmout diverzní roli andragoga či ne, ale jak tuto roli skloubit s existujícími podmínkami u stakeholderů. U slova diverzní není použit závorek, protože jde o záměrnou a funkční skutečnost daného firemního prostředí. V tomto ohledu tedy zachováváme workplace learningu a adaptaci určitý andragogický optimismus a onen humanizační prvek. Přičemž způsobem, jak překonat ambivalentnost a protirečení si, může být podpora otevřeného a expanzivního (Novotný 2009a: 48) vzdělávacího prostředí. Firemní management se stává více leadershipem, koučováním a občanskou společností než rigidním, mechanickým a rutinérským produkováním.

V současné době se hodně hovoří o společensky odpovědném chování firem. Začít by se mělo v samotné firmě. Mnohé společnosti v současné době podporují populární trendy dárcovství, podpory neziskových projektů v regionu působení, dobrovolnictví. Pokud jdou tyto aktivity z podstaty firemní kultury a jsou dlouhodobé, existuje konzistence a firma zřejmě bude naplňovat emancipační (expanzivní) prvky. V opačném případě se i koncepce „společensky odpovědného chování“ stává čistě a jen nástrojem podnikatelského boje.

Lidé se v průběhu života vyrovnávají s nenadálými zkušenostmi a v období náhlých či nových změn cítí intenzivnější potřebu potvrzovat své představy o světě a interpretovat zkušenost do pochopení:

„... že učení je proces transformace zkušenosti ve vědění, nebo pochopení.“ (Jarvis 2012: 197)

V současné době hledání univerzálních způsobů pochopení je poněkud nebezpečné rezignovat na neustálé pochybování o možnosti přenosu zkušenosti z jednoho prostředí-kontextu do druhého nekomplikovanou cestou. Zdá se, že i samotná osobní moudrost je subjektivní povahy a její bezbřehá a nekritická aplikace na jakékoliv prostředí a lidi v něm nemá opodstatnění (Jarvis 2012: 203).

Co by mělo být vždy součástí oné diverzní andragogické podstaty ve firemní praxi je zkoumání nastavení prostředí adaptace. Firemní andragog zkoumá kulturní nastavení, způsoby legitimizace, vztahy legitimizace firmy a ostatních stakeholderů. Zkoumá

jazykové hry, protože jazyk je médiem smyslu. Člověk si konstruuje realitu jako určitý mezisvět mezi faktickou přírodou a svou lidskou nedokonalostí (Bartoňková 2004: 84). Tato tvorba je ukázková právě v době zlomových momentů, (Jarvis 2012: 196-197).

Lidská kultura je určitým mezisvětlem, mezi-pochopením. Je to konstrukt, který nám napomáhá umělým způsobem interpretovat zkušenost. Vzdělávání (pedagogické jednání) je mechanismus přenášení těchto interpretací, a jak již víme, působí mocensky a normativně. Jazyk je tedy médiem, jež je nutno neustále zkoumat a vidět za ním ještě další účel, člověka samotného.

Kultura slouží člověku jako opěrný aparát. Mnohdy ovšem zaměňovaný za realitu samotnou. Mezi kulturní produkty patří mechanismy, které nějakým způsobem strukturují a udržují vzájemné mezilidské vztahy (vztahy mezi stakeholdery v rámci workplace learningu, adaptace na pracovišti). Oproti zvířatům má člověk tyto instrumenty ustavující se v sociální instituce (Bartoňková 2004: 85). Využívá jich k udržení a předávání poznání, aby co nejvíce oddálil svou existenci od pádu do chaosu (Kopčaj 2007: 17-18; oddalování zániku- základní snaha života je hledání „minimaxové“ odpovědi: jak s co nejmenšími vstupy získat co nejlepší výstup; Viz, porovnej v tomto textu s Lyotard: pojem performativita). Sociální instituce jsou procesem, kdy se z individuální zkušenosti stává „objektivní pravda“ (Bartoňková 2004: 105). jazyk zde působí jako legitimizační nástroj (tamtéž 107).

Již dříve v textu jsme učinili poznání, že v procesu přípravy prostředí vhodného pro adaptaci nováčka v prvním zaměstnání hraje zásadní roli poznání tohoto prostředí, jeho nastavení a fungování. Reprodukční tlak vzdělávání (re-socializace) společně s jazykovým zprostředkováním jedinečných zkušeností hrají zásadní roli ve způsobu, jakým je tato zkušenost v kontextu prostředí přenášena. Určité postupy jsou institucionalizovány a brány jako samozřejmé, obecně platné. Přenos takto posvěcené zkušenosti na jiné prostředí je složitý, vytrácí se legitimizace. Co platilo jako dostatečné zdůvodnění v jednom kontextu (firmě, škole,...), je právem zpochybňováno jinde. Pakliže má být úlohou andragoga nastavit optimální podmínky pro „zdravou“ adaptaci nováčka, musí demaskovat tyto jazykové hry a způsoby legitimizace. Úlohou je demaskovat sociální instituce a napomoci vypořádat se s nimi:

„... člověku nezbyvá než >vést svůj život ve vyrovnávání se s institucemi. <„ (<> originální uvozovky autorky, Bartoňková 2004: 111).

Hana Bartoňková ve svém díle Foucaultovo andragogické kyvadlo přiznává andragogice roli aktéra, který konkretizuje a snaží se „>ovládnout< běh dění“ (Bartoňková 2004: 113). Do každého takového počínání jdeme vybaveni předporozuměním. Účastníme se běhu sociálních institucí již s určitou konformitou k institucionalizacím určitého řádu daného naší kulturou. Jestliže se z původně subjektivních zkušeností stávají v procesu sociální konstrukce (institucionalizace) objektivizovaná a k přijetí předkládaná fakta, jsme odkázáni na velmi opatrnou mravenčí práci. Práce firemního andragoga se pak podobá diskutérovi a moderátorovi, jež intervencí do adaptačního procesu prezentuje určité zvyklosti (reprodukující se status quo) a předkládá je nováčkovi k revizi. Koučuje, diskutuje, podporuje rozvoj otevřeného, expanzivního prostředí. Jde ale ještě dále než Karen Evans, až za hranici formálního (tedy záměrného) působení. Věnuje pozornost neformálním a vyloženě informálním skutečnostem, jež nahrávají nebo naopak problematizují status quo firmy. V této podobě andragog spoluvytváří adaptivní prostředí pro nového člověka, spíše než pro nového zaměstnance. Zde je druhý aspekt oné humanizační aspirace firemní andragogiky. I přes zavedené pojmosloví „adaptace pro povolání“ či adaptace na určité „pracovní zařazení“ ve firmě jde spíše o vzájemnou vícesměrnou adaptaci stakeholderů. Stejně jako nováček koriguje své jednání a představy dle nového prostředí, toto prostředí vždy již „uhýbá“ způsobu života nováčka. Každý, byť i sociálně-ekonomicky nevýhodně žadatel o práci, má na nové prostředí několik intervenčních vlivů: proniká do kultury, napomáhá reprodukci sociálních institucí a re-interpretací pozměňuje význam přinejmenším na úrovni svého mikroprostředí (příkladem může být způsob vyjadřování a pojetí pravidel slušného chování mladé učňovské generace, jež je významně odlišný od chování starší generace). Vstup nového prvku slouží jako sebezpotvrzení status quo (tím, že nastoupil, potvrdil, že firma stále „stojí za to“, dokáže být zajímavým zaměstnavatelem). Plně se zde projevuje, že kromě učících se zaměstnanců

„... v organizaci vznikají nové znalosti nebo úhly pohledů, které jsou schopny ovlivňovat chování organizace.“ (Mabey a Salaman 1995, In: Novotný 2009b: 73).

„>Ovládnutí< běhu dění“ (Bartoňková 2004: 113) je pochopením struktury legitimizace dominantní firemní kultury, ve které nabyvatel zkušenosti vnímá důvody a kontext jejího vzniku (opět zde dle: Billet 1995: 20). Problematická přenositelnost zkušenosti, resp. její institucionalizace skrze proces konstrukce sociálních institucí, nahrává snaze konformovat toto konkrétní prostředí.

S. Billet si všímá konkrétní konstrukce znalosti v průběhu workplace learningu. Vidí, že spolupráce s rovnocennými kolegy na pracovišti vede k určitému druhu znalostí a dovedností (zkušeností), jež jsou typické právě pro tento způsob předávání:

„Každodenní účast na pracovních úkolech umožňuje učícím se vytvářet dočasná řešení profesních úkolů a pak se tato řešení pokoušet upevnit.“ (Billet 1995: 4)

Tyto zkušenosti „provizorních řešení“ umožňují postupné ověřování technických, ale i sociálně-kulturních postupů ve firmě. Nováček je veden (guided by expert others) a je takto postupně schopen budovat a testovat své hypotézy o chování na pracovišti a jeho postup je:

„... provázen úzkým a nejtěsnějším vedením ze strany ostatních expertů, kteří jsou schopni mu pomáhat s úvodními dočasnými řešeními úkolů a poskytují rady o způsobech jak tato řešení upevnit.“ (Billet 1995: 4)

Je potřeba si uvědomit, že tento „mikro-pohled“ nahlíží jiným než standardním pohledem na způsob vedení: všímá si mikro-koučingu a mentoringu, expertní moderace spíše než učení se hotovým věcem. Znalost zde nevzniká přejímáním učeného a transformováním do nového prostředí. Interní lektoring (využití vlastních zaměstnanců jako lektorů znalých prostředí, jež jsou zřejmě snáze schopnosti zasadit připravené znalosti do podporujícího prostředí) pak může formou expertní pomoci doplnit chybějící formy záměrného firemního vzdělávání tak, aby se lokálním mentorům/koučům (dílejší kolegové, experti praxe, členové „komunity praxe“²⁸)

28 Dle Ann-Marie Bathmakerové a Jamese Avise, autorů článku „Becoming a lecturer in further education in England: the construction of professional identity and the role of communities of

dostalo i institucionální podpory. Vzniká tak soulad záměrného formálního firemního působení s neformálním a případně informálním vlivem dílenských kolegů (pro tuto skupinu zaměstnanců existuje termín v anglickém jazyce: peers; pokud je zde myšlen vztah na pracovišti, tak se týkají samozřejmě všech prostředí, kam nastupují absolventi středních technických škol, ať již jde o výrobní oblasti, či technické nebo jiné kanceláře).

K závěru kapitoly o roli firemního andragoga je také nezbytné připomenout kromě praktické náročnosti tohoto postupu na zdroje (čas, peníze) i úskalí možné „okupace života učení“ (Boud a Rooney 2006, In: Novotný 2009b:73). Právě profesionál v oblasti firemní andragogiky by měl být zárukou, že bude celý proces citlivě zvážen s ohledem na motivaci a zájmy učícího se- nováčka. Stresové faktory při nástupu do nového prostředí, stejně jako rovnováha mezi náklady a přínosy adaptačního procesu by měly být zvažovány zároveň. Mohutnost a složitost této problematiky by měla mít za cíl rozumný a citlivý přístup. Vyváženost a zdravý selský rozum. Oblasti workplace learningu, které je nutno usouvztažnit jsou popsány odkazem na Warring-Jørgensenovo schéma (Novotný 2009b: 81).

3.3. S. BILLET A AFFORDANCES

V téměř mikroskopickém pohledu na konstrukci sociálních institucí a předávání zkušenosti v procesu učení se na pracovišti (workplace learning) se text dostal do fáze, kdy je popsáno adaptační prostředí a způsob jeho konstituce. Ambicí práce je navrhnout postup, jak toto prostředí identifikovat a v něm i aspekty, jež nahrávají úspěšné adaptaci. Organizačně připravené prostředí pro adaptaci absolventa středního odborného školství

practice“, je rozšíření účasti na tzv. „komunitách praxe“ jako klíčové pro úspěch ve vzdělávání Sami autoři aplikují tuto tento přístup na vstupní, tzv. trainee programy (zdroj: Journal of Education for Teaching, Vol. 31, No. 1, February 2005, pp. 47–62, http://www.itslifejimbutnotasweknowit.org.uk/files/BathandAvis_prof.pdf)

v nové firmě předpokládá určitá kritéria, indikátory, dle kterých lze poměřit onu připravenost, tedy:

„... připravenost prostředí poskytovat jedincům příležitosti k účasti na pracovních aktivitách...“. (Billet 2001c: 1)

Sám S. Billet považuje měření efektivity učňovského vzdělávání v rámci workplace learningu za klíčové pro současnost. Studie komentované v této práci autorů Evans, Rainbird, Becketta, Hagera a dalších se v poslední dekádě zabývají i tímto problémem.

S. Billet vychází z autorů předchozích dekád (Chappel) a nabízí 10 faktorů tzv. „affordances“ (definice viz dále v textu), jimiž praktická pracovní činnost umožňuje (afford) učení se během workplace learningu. Protože tento text z této koncepce vychází a dále ji rozvádí pro oblast adaptace, jsou tyto faktory citovány (zde jen názvy těchto „affordances“):

- (1) rutina
- (2) míra volnosti
- (3) intenzita
- (4) rozmanitost
- (5) komplexita
- (6) přístupnost (jasnost znalosti)
- (7) práce s ostatními (týmy, klienty)
- (8) zapojení
- (9) homogenita úkolů
- (10) artefakty/ externí nástroje (převzato z Billet2001b)

Pojem „affordance“ (zde v textu pracovníě překládáno jako umožnění, poskytování možností) vychází z psychologického pojetí Jamese J. Gibsona, resp. z jeho odborné práce „The theory of affordances“. Přičemž tento pojem použil pro postizení možností

jednání v nějakém prostředí, v němž jsou tyto možnosti latentní a nezávislé na jednajícím jedinci, lze je však měřit a postihnout. Důležitým aspektem tohoto pojmu je jeho nezávislost na jedinci, který tuto „affordance“ může objevit, může si ji všimnout, ale ona není na jeho schopnostech vnímání závislá. Přičemž „affordance“ jako možnost jednání není ani závislá na kultuře, předporozumění či očekávání jedince. K tomu, aby se jedinec dostal ke konkrétnímu jednání a „využil“ tak tuto „affordance“, musí ještě získat informace, jež jej k „affordance“ přivede. Jsou vždy tedy potřebné tři skutečnosti: existence jedince schopného k určitému jednání, „affordance“ jako možnost prostředí k takovému jednání a informace vedoucí k „affordance“.

Gibsonovo původní pojetí někteří další autoři později pozměnili, přičemž ne vždy ke zprůhlednění tohoto pojmu. Jako příklad využití pojmu „affordance“ slouží dveře. Ty mají v sobě skrytu možnost být otevřeny, otevřít se. Mohou být ale schovány (tajné dveře). Bez informace vedoucí k odhalení (vnímání) dveří a bez schopnosti aktéra dveře otevřít (nemluvně dveře neumí otevřít) by tato latentní potencialita nemohla být využita k obdobné definici dle Gibsona, příkladu a porovnání odlišných pojetí pojmu.

Jiní autoři Gibsonův psychologický koncept „affordances“ dále rozvíjí v oblasti velmi zajímavých a moderních oborů, jakými je například kybernetika.²⁹ Otázka inherentních významů věcí v prostředí autory zavádí k otázkám propojení těchto „významů“ a „hodnot“ s konkrétním jednáním agentů, organismů.

Pojem „affordance“ bude dále v textu použit ve zmíněném Gibsonově smyslu jako potencialita/možnost prostředí k určitému jednání v něm.

29 Erol Sahin, Maya Cakmak a další. 2007. To Afford or Not to Afford: A new Formalisation of Arrondances Toward Affordance-Based Robot Control. [online] Adaptive Behaviour Journal, vol. 15, 4, str. 447-472. Dostupné z: http://adb.sagepub.com/search/results?fulltext=affordance+learning&submit=yes&journal_set=padb&src=selected&andorexactfulltext=and&x=0&y=0

3.4. SHRnutí TOERETICKÝCH POZNATKŮ- DISKUZE

V celé třetí kapitole jsem rozebral současný teoretický pohled na otázku učení se na pracovišti. Všiml jsem si těch kulturně-sociálních aspektů učení se na, během a skrze pracovní prostředí, jež mají zásadní vliv na jeho optimální nastavení. Právě tyto aspekty, jako výsledky dosavadního zkoumání, se jeví jako klíčové pro pochopení, jak vhodně nastavit realizaci adaptace absolventů technických škol v praxi a jak tuto adaptaci posuzovat.

V části reflexe českých autorů jsem si všiml zejména faktu, že oblast učení se na pracovišti není v české literatuře hlouběji popsána. Má práce navazuje na přístup Petra Novotného, jehož adaptaci vymezuje jako specifický případ workplace learningu.

V zahraničí se problematice věnuje již 15-20 let širší okruh autorů. Skupina vědců kolem Research Network zdůvodňuje potřebu hlubší výzkumné angažovanosti pro pochopení sociální praxe adaptujících se a vůbec všech aktérů, kteří mají na proces přípravy, realizace a vyhodnocování vliv. Spíše než o interkulturelní komparaci se zajímají o fungování procesu učení se na pracovišti.

Jako zásadní se jeví příklon k dialogickému pojetí adaptačního procesu, přičemž jako neúčinné se zdá přílišné spoléhání na jednosměrný přístup od poučeného lektora směrem k učícím se a tak přenášení odpovědnosti na specifickou skupinu tvůrců adaptace, jež se následně stávají profesionální institucí (viz kritika Illicha). Na dialogu postavený „kolaborativní“ přístup je také silně ve shodě s pojetím S. Billeta (dvojice nastavené prostředí a ochota jedince) a expanzivním přístupem K. Evansové. Diskuzní a dialogickou podobu považuji za velmi podstatnou, přičemž ovšem nelze pominout mocenské struktury působící během adaptace. Právě otázce moci si autoři sice všimají, nicméně se jí snaží někdy až příliš optimisticky překonat pouhým faktem vtažení všech aktérů diskuze nad adaptací.

Třetí kapitola se dále vypořádává s otázkou informálnosti koncepce workplace learningu a vůbec rolí adaptace v učící se kariéře (learning career, K. Evans) jednotlivců. Nové pohledy zmírňují původní předpoklad výrazné role informálních prvků v rámci učení se na pracovišti. Karen Evans naopak připomíná, že velmi záleží na tom, jak jedinec prochází svou učící se kariérou, jaké podmínky zakusil a jakou má

k celé věci motivaci, důvěru. I zde autorka předpokládá motivovaného aktéra schopného kritického zvážení. Což je předpoklad ambiciózní.

„Kolaborativní“ přístup i rozmělnění učení se po dobu celého života jednotlivce se může zdát jako nezáměrný výsledek běhu času. Ke vtažení samotného učícího se do procesu jeho adaptace došlo rozpadem původní představy o klíčové roli úvodního (státem organizovaného) vzdělávání (zánik tzv. „front-end“ modelu), z nutnosti zajistit jeho důvěru a motivaci k adaptování se. Jak ale vidíme, „humanistický“ pohled P. Jarvise a snaha K. Liessmanna o kritiku mechanického, na lyotardovskou „performativitu“ zaměřeného vzdělávání koresponduje se snahou dalších autorů (Hager, Beckett) zaměřit se na procedurální znalosti, skrze něž se ukazují důvody a způsoby učení se na pracovišti, organizace a motivace k této aktivitě a díky nimž je reflektováno vtažení samotného učícího se do tohoto procesu (oproti pouze propozičním znalostem-co, jak). Oním „humanizačním“ prvkem je propojení čistě mechanických dovedností s obecnějším povědomím o kulturní a sociální podmíněnosti absolventova zvládnutí profese na novém pracovišti.

Vtažení účastníka adaptace s sebou nese pochopení principů, jež kulturní a sociální obnovu (reprodukcí) firmy provází. Zatímco účastník-absolvent školy se stává více poučený a vědom si mocenských vztahů při jeho adaptaci v nové firmě, roste s tím i role firemního andragoga. Ten se stává průvodcem nováčkovi (nikoliv tedy novou institucí, centrem znalosti a „pravdy“) a v otevřeném dialogu s ním je mu partnerem při zvládnutí kritického období zapracování se, zaškolování, vžívání se do nového prostředí. Přikláním se spíše k tomu, aby vedle optimistického očekávání, že se podaří procesy adaptace nastavit otevřeně, že budeme pracovat s motivovanými aktéry, byla zvýrazněna role právě firemního personalisty s teoretickým vhledem do oblastí andragogiky.

Gibsonova teorie „affordances“, kterou Stephen Billet aplikoval na proces učení se pro pracoviště, slouží jako přenosové médium teoretických zjištění do empiricky ověřované koncepce „organizačně připraveného prostředí pro adaptaci“. Tato koncepce je souhrnem sourodých teoretických zjištění nastíněných v kapitole třetí a právě za těchto určitých podmínek je životaschopný v praxi na pomezí mezi firmou, školou, rodinou a trhem práce. Výše uvedená teoretická zjištění je nezbytné převést do podoby hypotéz (indikátorů „affordances“), ověřitelných v praxi.

4. ZAVEDENÍ KONCEPCE „ORGANIZAČNĚ PŘIPRAVENÉHO PROSTŘEDÍ PRO ADAPTACI“

4.1. ÚVOD

Čtvrtá kapitola navazuje na předešlou konceptualizaci problému a věnuje se výzkumnému zadání. V podkapitole 4.2. je vymezena inovativní koncepce prostředí, která umožňuje optimální adaptaci specifické skupiny absolventů vzdělávacího systému. V následujících podkapitolách popisují metodologii empirického výzkumu-koncepci, indikátory, předmět empirického výzkumu, hypotézy a způsob sběru dat.

Koncepce „organizačně připraveného prostředí pro adaptaci“ je zúžením problému učení se na pracovišti a zároveň pokusem stanovit indikátory³⁰, jež mají být výzkumem prokázány jejich přítomnost v rámci procesu přípravy, realizace a reflexe adaptačního procesu. Koncepce je hodnotově normativní konstrukt, jenž syntetizuje teoretické poznatky. Jejím účelem proto zůstává optimistická snaha poskytnout praxi nástroj pro identifikaci klíčových kulturních a sociálních aspektů adaptace a zejména pak možných dysfunkcí během adaptace.

4.2. KONCEPCE

4.2.1. Koncepce „organizačně připraveného prostředí pro adaptaci“

Koncepce „organizačně připraveného prostředí pro adaptaci“ absolventů středních technických škol ve firmě vychází z předpokladu, že je potřebné zajistit prostředí, kde

30 V tomto případě se ještě nejedná o typické a konkrétní indikátory výzkumných znaků kvantitativního výzkumu, ale o prvky hypotézy koncepci „organizačně připraveného prostředí pro adaptaci“

jsou eliminovány dysfunkční prvky (Novotný 2009b: 73-75). Tato obecná teze zahrnuje humanizační prvek adaptačního prostředí. Pokud jsme se výše věnovali důvodům a způsobům, proč a co v během adaptace musí firemní andragog akceptovat, je možné použít pro zpřehlednění Warring-Jørgensenovo schéma (Novotný 2009b: 81). Ač schematicky, zobrazuje tři zásadní oblasti, jež jsou zahrnuty v koncepci „organizačně připraveného prostředí pro adaptaci“:

1) oblast vlastního učebního procesu

- a) pracovní zkušenosti
- b) vzdělávání a profesní příprava
- c) sociální zázemí

2) technicko-organizační učební prostředí

- a) rozdělení a obsah práce
- b) samostatnost a používání kvalifikace
- c) možnost sociální interakce
- d) vypětí a stres

3) sociálně-kulturní učební prostředí

- a) pracovní společenství
- b) kulturní společenství
- c) politická společenství

S ohledem na vymezení tématu si tato práce všímá zejména a hlavně legitimizace a nastavení prostředí, tedy teoretičtější základ (nadhled) nad výše zmíněnými třemi oblastmi (PROČ). Této skutečnosti odpovídá i hledání indikátorů, které se nesoustředí nutně na rovnoměrné pokrytí všech podoblastí. Mimo záběr koncepce a indikátoru zůstanou témata dobře zpracována v jiné literatuře: didaktické pomůcky, psychologie

práce (vypětí, stres), manažerská literatura k analýze a obsahu práce, vzdělávací/lektorské postupy atd.- tedy propoziční znalosti a dovednosti (CO a JAK).

Zájem o nastavení adaptačního prostředí vychází z Billetovy teze:

„... připravenost prostředí poskytovat jedincům příležitosti k účasti na pracovních aktivitách a přímé i nepřímé učení se na pracovišti jsou klíčovými faktory kvality učení.“ (Billet 2001c: 1)

Z celého Warring-Jørgensenova schématu nás zajímají podoblasti vztahující se k těmto otázkám:

a) jak nastavit prostředí pro adaptaci, aby bylo skutečně připravené naplnit očekávání stakeholderů (zejména nováčka, firmy a popřípadě školy, pokud jde o přípravu ještě během studia)

b) jak nastavit toto prostředí, aby splnilo teoretické předpoklady analyzované v předchozích kapitolách tohoto textu (tedy zejména charakter expanzivní firemní kultury, humanizační aspekt na základě liessmannovské kritiky, úloha podpory při vypořádávání se se sociálními institucemi, aspekty zdůrazněné v koncepci učení se na/pro/skrze pracoviště- workplace learning)

V tomto textu je využito již zmíněných 10 faktorů učení se při práci (tzv. affordances) dle S. Billeta jako výchozí perspektivy pro stanovení konkrétních adaptačních affordances. Ježto je adaptace specifickým případem učení se pro/během/skrze pracoviště a ambicí je vnímat adaptaci komplexním způsobem, bude zapotřebí postihnout takové možnosti (affordances) adaptačního prostředí, jež akceptují čtyři základní oblasti, jež definoval Billet:

„ ...abychom zlepšili učení na pracovišti, je zapotřebí i) vhodný rozvoj a implementace učících prostředí, jež jsou žádána; ii) učební kurikula vypracovaná na míru potřebám firem, včetně potřeb učících se a průvodců; iii) povzbuzení k účasti jak učícího se, tak průvodce učením; a iv) vhodný výběr a příprava učebních průvodců. Tyto druhy opatření, jak se zdá, nabízí jakýsi základ, jímž se může pracoviště stát

efektivním pro rozvoj těch druhů znalostí, jež napomohou jak pracovním prostředím, tak jedincům, kteří v nich pracují.“ (Billet 2001c)

Každý z indikátorů vychází z teoretických poznatků o optimální adaptaci a odpovídá jedné ze čtyř oblastí, které Billet považuje pro efektivní učení se na pracovišti jako zásadní. Indikátory pak společně identifikují „organizačně připravené prostředí pro adaptaci ve firmě“.

4.2.2. Předmět výzkumu

Předmětem empirického výzkumu jsou tedy kulturní a sociální aspekty, jež umožňují organizačně připravené prostředí pro konkrétní nastavení, realizaci a reflexi adaptace absolventů středních technických škol na jejich novém pracovišti.

4.3. DEFINICE INDIKÁTORŮ

4.3.1. Indikátor prostředí podporujícího konfliktní dialog, učící se organizaci

Andragogické působení, které vede učícího se absolventa střední školy k vyrovnání se s novým prostředím (s jeho kulturní a sociální podmíněností legitimizující se pedagogickým jednáním) může být vnímáno jako diverzní či jako podporující dialog mezi učícím se, prostředím (firmou) a případně dalšími účastníky adaptačního procesu (stakeholdery). Dialog předpokládá oboustranně připravené partnery.

Na straně firmy je zapotřebí se vyrovnat se skutečností, že některé legitimizující faktory budou mít tendenci být brány jako samozřejmé. Přesto výzkumy ukazují, že otevřenost ke konfliktu, respektive k jeho nezakrývání a řešení, je pro společnost přínosná:

„Jakmile jsou tyto hodnoty zjevné, učící se organizace věnuje čas na zkoumání rozdílů mezi vizí a realitou, a tyto vystavuje diskuzi. Tato situace může nastat během setkání zaměstnanců či týmů, při jednáních v ústraní, nebo denně, jak se lidé zapojují do práce. Bez ohledu na kontext, kultura organizace umožňuje a dokonce odměňuje zaměstnance na jakékoli úrovni, kteří mají odvahu konfrontovat tyto rozdíly, které zakoušejí, s orientací na konstruktivní řešení problémů.“ (Laiken 2003: citace a komentář k citaci viz kapitola *Espoused Theory Versus Theory in Use: Values into Action- In the learning organisation*)

Marilyn E. Laikenová (Laiken 2003) jde ještě dál a dichotomii mezi snahou utulit problémy a konfliktní představy a opakem, popisuje pojmy „culture of blame“ a „culture of solving“. Součástí jednání aktéra v rámci učení se na pracovišti by měla být odvaha rozpory identifikovat a přispívat k řešení. Navíc, jedná-li se o učící se organizaci, ta by měla vykazovat přímý a upřímný střet s problémy („the direct and honest confrontation of problems“, Laiken tamtéž).

Ochota ke konfrontačnímu dialogu zahrnuje dvě složky: ochotu poukázat na problém a připravenost zapojit se do dialogu a odstranění tohoto problému. Otázkou zde zůstává, zda v rámci středoškolského systému v České republice vychováváme kritický názor a ochotu upřímně se zapojit do řešení sporů. A to i v situacích, kdy na první pohled ekonomická či sociální převaha zaměstnavatele a školy působí na studenta a poté absolventa ve firmě nebyvalým tlakem. Je potřeba také poznamenat, že v tomto textu nejde o vyvolávání sporů za každou cenu, prokazování odlišností. Spíše se zaměřujeme na ochotu jednat o odlišnostech, být připraven čestně argumentovat a podílet na řešení. Opakem takového chování je buď úplná pasivita či skrytý protest (ten byl typický pro éru 70. a 80. let v Československu; i dnes se ale projevuje „blbou náladou“ a neustálou kritikou bez ochoty se zapojit do konkrétního řešení).

Vždy ve společnosti budou jedinci, jež zaujmou bez ohledu vůdčí roli a mnoho těch, jež se nechají vést. Jak uvádí M.E. Laiken, je ovšem žádoucí učinit iniciační krok k řešení konfliktních situací. Týmová práce vyžaduje popostrčení, aby se rozběhla. Je zapotřebí popostrčení a vedení tam, kde by se týmová práce mohla zadržnout. Byť v učící se společnosti je míra sebeřízení podstatná a očekává se, je vhodné, aby existovala externí pomoc, jež zmocňuje a umožňuje. Neočekávají se hrdinové, kteří si usurpují právo na klíčová rozhodnutí. Podporuje se sebeřídící se jednání týmů:

„u direktivního vedení, aby se na nakonec dokázaly řídit samy. Efektivní pracovní skupiny se neobjevují náhle, plně rozvinuté a vysoce motivované. Potřebují důkladnou péči ze strany týmového lídra, který umožňuje, spíše než řídí, zmocňuje spíše, než přetěžuje, usnadňuje spíše, než donucuje.“ (Laiken 2003: 10)³¹

Oceňovanou hodnotou je schopnost pochopit vizi společnosti, její směřování a rozlišit mezi skutečností a vizí. Tedy, otevřeně hovořit o disproporci a jejím možném srovnání. Umění adresovat problém je již vyššího řádu a vyžaduje jistou míru zkušenosti, která nemusí být vlastní nováčkovi ve firmě.

Adaptační proces vyžaduje otevřenou konfrontaci s rizikem, že se proces zdrží. Na adaptaci by měl být dostatek času a prostoru. Mladá generace, pokud zůstáváme stále optimističtí, by měla mít dispozice vést dialog po stránce odborné, i po stránce sociální. Měla by mít schopnost celoživotního učení a s touto představou by měla vstupovat do procesu adaptace. Pro mladého učně by mělo být samozřejmé, že ví a je otevřen dalšímu učení se. Je schopen rozeznat, kdy je řešení nějakého problému řešitelné další odbornou přípravou, změnou podmínek na pracovišti či změnou způsobu pracovního chování. Bohužel, toto je skutečně podstatný, ale optimistický předpoklad. Vrátime-li se ke kritické otázce „okupace života učním“, snahy vkládat do školení přílišné ambice, bude nutné opětovně zdůraznit skutečnost, že rolí firemního andragoga je indikace a důslednější analýza schopnosti obou stran (firmy i absolventa- nováčka) hrát skutečně otevřenou partnerskou hru při řešení sporů v rámci adaptace. Vždy již ale musím předpokládat, že bez takového jednání je adaptace falešná.

Indikátor 1 proto zní: schopnost určit rozdíl mezi svými očekáváními a skutečností, být připraven dialogicky řešit tyto spory, argumentovat způsobem legitimizace osobních či firemních očekávání a vizí, být připraven adresovat problém a účastnit se na jeho řešení.

Výše bylo uvedeno, což je vhodné shrnout, že negativní odpovědi na tyto otázky je falešná adaptace, nebezpečí skryté opozice, zcela účelové využití partnera (nováček využije dobré jméno firmy a po zaškolení z firmy odchází; za formálně propracovanou

31 Článek taktéž přístupný na: <http://www.nall.ca/res/25MarilynLaiken.pdf>

adaptací se skrývá snaha o co nejrychlejší přizpůsobení nováčka a jeho krátkodobé využití pro nepříjemné úkoly).

Dle definice „affordance“ první indikátor, je-li v prostředí adaptace přítomen, teprve umožňuje hovořit o pracovní adaptaci nováčka dle koncepce „organizačně připraveného prostředí“.

4.3.2. Pracoviště jako zdroj učení

Beckett a Hager si ve své studii všímají aspektu organizace workplace learningu, který souvisí se schopností považovat pracoviště a učení se během práce jako významný zdroj zkušeností, nových poznatků- učení se. Hovoří též o specifickém druhu získaných zkušeností a výjimečnosti v lidském životě (Beckett a Hager 2001: 10-12).

Učení se pro/na/skrze pracoviště předcházelo zjištění, že takto získané zkušenosti jsou nejen potřebné, ale i významné pro hlubší zaměření se vzdělávacích institucí. Teoretici učení se v poslední dekádě intenzivně věnují postizení způsobů získávání a přenášení zkušeností během mnohdy neformálního a informálního pracovního procesu. Tedy během činnosti, jež byla sama o sobě předmětem manažerské práce a reflexe oborů jako je psychologie/sociologie práce, hygiena práce a specifického lékařství. Méně se již teoreticky rozebíral pedagogický (andragogický) aspekt. Odpovídá tomu i malý rozsah české literatury soustředící se na workplace learning.

Dle Becketta a Hagera se učení se na pracovišti dostává do ohniska zájmu vzdělávacích odborníků právě díky zjištění, že praxe (na dílně, v šatně, na výjezdním školení, na firemních večírcích, stejně jako na poradách) se stává významným prostorem pro učení se a rozvoj (Beckett a Hager 2001: 10-12).

Ať už je firemním managementem a majiteli více či méně akceptována skutečnost, že nejen na cílených školeních dochází ke vzdělávání (včetně učení se skutečností, které původně měli zůstat v zajetí dominantních formálních vzdělávacích postupů- přenášení vize, přednášky o bezpečnosti práce a kritických momentech v práci, o způsobu chování a setkávání atd.), k přenosu těchto znalostí a dovedností dochází v neřízených

okamžicích stejně významně. Firemní andragog by měl podchytit tuto skutečnost a učinit ji zřejmou pro ty aktéry ve firmě, kteří rozhodují o vzdělávání.

Úkolem poradců ve firmě, ale i samotného managementu, by měla být podpora a umožňování rozvoje zaměstnanců. Ve vzájemné spolupráci by měli být takový „poradci“ schopni převést zkušenost z kritického okamžiku na vzdělávací potřebu. Musí existovat postupy, jak i během adaptačního procesu identifikovat rozdíl mezi očekáváním a realitou a tento převést na učení (Novotný 2009b: 125).

Jestliže se profesní vzdělávání stává významnou složkou v procesu celoživotního učení, je zapotřebí skloubit je více než jen s potřebami zaměstnavatele. Druhý indikátor si všímá existence formálních, institucionálních nástrojů k pojmenování problému a jeho transformace v organizační změnu, změnu chování či učení se. Již ale i samotná organizační změna a proces úpravy organizačního chování má svůj edukativní charakter.

V procesu práce dochází k rozvoji dalších dovedností. Nejen těch cíleně zdokonalovaných. Člověk se prací kultivuje, rozvíjí svůj lidský kapitál. Výše v textu jsme se zabývali rizikem zúžení učení se (zde během adaptace) pouze na přípravu v určitých kompetencích a nerefektovaného přejímání zkušeností mezi pracovišti. Pracovník- nováček si osvojuje zkušenosti, jež mají klíčový význam pro jeho motivaci k učení- způsob hodnocení pracovního výkonu ve firmě, způsob plánování vzdělávání a jeho ukotvení ve sběru požadavků („experiences educationally significant“, viz již zmínění Beckett a Hager 2001).

Mezi nalezením potřeby učení se a samotným aktem učení však zeje velký prostor vyplněný motivací učícího se, jeho předešlými zkušenostmi a znalostmi (viz Karen Evans: „tacit skills“). Analýza a převod problému na vzdělávací potřebu a vřazení této potřeby do vzdělávacího rámce firmy je úkol pro odbornou a důkladnou práci firemního sociologa/psychologa/andragoga. Nastavení adaptačního prostředí v procesu ekonomické, kulturní a sociální reprodukce firmy musí v sobě zahrnovat schopnost převést disbalanci, konflikt na (po)učení.

Indikátor 2 zní: organizačně připravené prostředí pro adaptaci obsahuje schopnost převést problémy, konflikty, ale i úspěšné momenty na učení se.

Transformace zkušenosti v daném konkrétním kontextu se vystavujeme menšímu nebezpečí než při přenosu mezi kulturami (americká manažerská literatura překládaná mohutně pro české manažerské prostředí). Tato „affordance“ je předpokladem úspěšné

adaptace. Jako příklad lze uvést: existence plánovaného vzdělávání, hodnocení zaměstnanců a plánování jejich osobního a odborného rozvoje, otevřenost vidět problém jako možnost po/na-učení se.

V učící se společnosti a společnosti vědění by měl být tento požadavek již samozřejmostí. Jen abychom opět vzali v potaz možná rizika z přespřílišných očekávání vkládaných do učení se: i organizační změna je učení se- na úrovni celé organizace. Jestliže je totiž firma (škola atd.) schopna akceptovat, že některý problém stojí za změnu a je vůle tuto učinit (indikátor 1), a zároveň vidí potenciál učinit tuto změnu formou učení se (indikátor 2), lze předpokládat, že její adaptační proces zafunguje. Samozřejmě, jen u těchto dvou „affordances“ bychom zůstat neměli.

4.3.3. Facilitace změny

Výše jsme hovořili o modelu expanzivního prostředí dle Karen Evans. Mezi základní aspekty firemní kultury, jež podporují adaptační proces během učení se na pracovišti, patří otevřenost a podpora (facilitace) změny. Bylo již zmíněno, že i týmová práce vyžaduje jakousi iniciaci v procesu změn a podporu tak, aby existovala žádoucí trajektorie a nedocházelo odhodlání prosazovat změny, zejména v prostředí kolektivní spolupráce.

Podpora změny a napomáhání změně jsou dvě součásti týmového prostředí, jež by měly být podporovány s ohledem na koncepci expanzivního učebního prostředí (Novotný 2009a: 48 a Novotný 2009b: 82). Na rozdíl od restriktivního modelu shlížejícího se v profesionalitě specifických dovedností a udržování odstupu mezi rolími, by měli být členové firmy podporováni ve snaze přesahovat své náplně práce. Přísná vymezenost je sice známkou uspořádanosti a přehledu, nesmí se ovšem stát dogmatem. V procesu učení se na pracovišti se přímo nabízí možnosti jak na mikroúrovni (dílna, kancelář) ad hoc měnit pracovní postupy. Samozřejmě, tomuto pohledu nekonvenuje standardizace mnoha pracovních postupů s přispěním různých standardů kvality. Je jistě rozdíl mezi striktně vymezenou a rizikovou prací bankovního úředníka, jaderného operátora, obsluhy CNC stroje v pásové výrobě, samostatná práce operátora provozu, který musí reagovat na široké spektrum stavů. V přísně svázaných a

navázaných provozech je adaptace přísně strukturována a její striktní dodržení se předpokládá automaticky. Kreativní účetnictví či vykládání technologických postupů je jen stěží možné. Takové provozy ale nejsou naštěstí typické. Míra volnosti většiny profesí je přeci jen širší a tomu odpovídá i adaptační proces. Indikátory v této kapitole je proto potřeba přizpůsobit kontextu a dodržet tak pravidlo, že vynětím z kontextu posilujeme nepřiměřenost a ztrácíme původní legitimizaci. Přísné dodržování adaptačních kroků při zaškolování v jaderné elektrárně je legitimizováno charakterem práce, riziky s ní spojenými a je vynahrazeno (či spíše mělo by být- prestiží práce, materiálně). Při indikaci otevřenosti ke změně a ochotě tuto podporovat samozřejmě přistupujeme ke kontextu.

„Organizačně připravené prostředí pro adaptaci ve firmě“ by mělo zahrnovat složku analytickou a realizační. Během přípravy adaptačního procesu a seznamování se se stakeholdery (jejich očekáváními, motivací, kvalitou lidského kapitálu) musí firemní andragog podrobit důkladné kritické analýze několik skutečností: do jaké míry je firemní prostředí připraveno k dílčím změnám, zda mikroklima na pracovišti tomu odpovídá (existuje konzistence mezi firemní kulturou a danou dílnou) a zda jsou přístupni ke změně i účastníci adaptace- a do jaké míry!

Dnes jen těžko potkáme člověka, který by se nepřihlásil k menší či větší míře ochoty k flexibilitě. Jde o modlu dnešní doby, jež si našla své místo na slunci i v agendě Evropské komise pod pojmem „flexicurity“ (jde o ochotu lidí na trhu práce pružně reagovat na možnosti práce a přitom se počítá s jistou mírou ochrany tohoto trhu ze strany institucí). V zásadě bychom při nastavování adaptace měli sladit míru flexibility a ochoty ke změně mezi stakeholdery. V silných a konzervativních organizačních kulturách bude snaha trvat na status quo a toto bude promítnuto i na úroveň nejnižších pracovních prostředí. Ochota ke změně může být sice deklarována, ale její dostupnost v běžném organizačním životě může být exkluzivní, blížící se restriktivní učební kultuře (viz Karen Evans).

Indikátor 3: prostředí organizačně připravené pro adaptaci se projevuje deklarovanou i prokazatelnou ochotou ke změně organizačního chování a pracovních postupů, přičemž pravidla změny jsou komunikovaná a dostupná již během adaptace nových pracovníků.

Dle M.E.Laiken (Laiken 2003: 10) je žádoucí, aby existovali formální (tedy vědomé, reflektované) postupy, jež iniciují týmovou spolupráci. Při překrývající se dělbě práce,

kdy náplně práce, popisy práce se překrývají a neklade se důraz na odstup od rolí, dochází k mnoha střetům. V maticovém způsobu řízení dochází k vzájemnému propojení několika týmů, jež si mohou z určitého pohledu konkurovat (dělí se o lidi, jejich pracovní čas, zdroje). Tento nesoulad je přirozený, a pokud je funkčně řešen, nebývá problémem. Lidé k sobě mají důvěru a taktéž důvěřují, že vedle sebe i nad sebou mají lidi, jimž jde o sdílenou odpovědnost a tedy sdílený úspěch. Zájmy lidí v takové firemní kultuře konvergují, mají nárok být konzistentními.

Dle některých teorií je změna nedílnou součástí existence živých organismů, tedy i firemního prostředí (Kopčaj 2007: 28). Skrývání, nerefektování změny pak připomíná řidiče, jež „zavírá oči těsně před zatačkou“. Této změně je potřeba napomáhat. Firemní andragog nastavuje zrcadlo nejen nově se adaptujícímu zaměstnanci, ale samotné firmě. Každý nováček v sobě vnáší neotřelý „genetický kód“, kulturu změny. Tu je potřeba podchytit a vnímat ji.

Aby bylo dobře rozuměno. Ne každá změna je správná změna. Změny za každou cenu jsou spíše nástrojem osobních zájmů a dysfunkční reakcí. Může jít o špatné pochopení situace v práci, neadekvátní reakci danou mnoha různými faktory. Jak již bylo mnohokrát zmíněno, podstatná je adekvátnost v rámci kontextu a zdravý selský rozum. Tuto tendenci by ale měl zachytit průměrně vzdělaný manažer v jakémkoliv prostředí.

Jistou indikací, že dané prostředí vládne schopností měnit se („affordance“ facilitace změny), je vůbec i samotná podpora učení se. Výsledkem učení se je vždy změna, byť i skrytá a z taktických důvodů neprojevená. Pokud výsledkem učení není změna, nejde o učení (učení jako změna znalostní, dovedností, osobnostní struktury). Expanzivní prostředí akceptuje „učení se novou prací“ (Novotný 2009b:82). Podpora změny (facilitace) je podporou učení se.

4.3.4. Otevřenost vnějšmu prostředí

Již víme, že podstatou připravenosti k adaptaci je ochota akceptovat rozdíl mezi vizí a realitou, převádět problémy na učení a podporovat změnu. Další z podstatných potencialit takového prostředí je otevřenost vůči impulsům zvenčí. Jde o jakousi

přátelskou nesourodost. Jestliže indikátor 3 potvrdil, že dané firemní adaptační prostředí akceptuje změnu a za určitých artikulovaných podmínek ji podporujeme, ptáme se, zda a do jaké míry je tato kultura otevřena směrem ven. Tedy, do jaké míry je legitimizující struktury firmy akceptují nesourodý prvek v podobě jiných návyků, energeticky náročného a dosud nespoutaného vnějšího elementu. Doposud bychom si u tří indikátorů vystačili se změnou v rámci vlastních zaměstnanců.

„Organizačně připravené prostředí pro adaptaci ve firmě“ musí akceptovat průnik a náplavu lidského kapitálu, jež prošel odlišnou socializací, a tedy byl podroben jiným legitimizačním procesům (příklad pro dokreslení: pro zahraničního expatriota může být samozřejmé, že místní zákony nejsou vystavěny tak dokonale jako v jeho rodné zemi a tudíž nejsou rovnocenně oprávněny regulovat jeho manažerská rozhodnutí- co by si nedovolil doma, klidně udělá za hranicí; druhý příklad: akceptace osobního života je v kultuře orientované na „worklife balance“ samozřejmá, což vůbec nemusí být pravda v jiné firmě, např. asijské kultury). K průniku obou kultur („genetických kódů“) dochází okamžitě a mnohdy nereflektovaně (ať již záměrně či opomenutím této podstatné náborové „formality“). Neformální tlak nového prostředí může být pro nováčky dlouhodobě neakceptovatelný, protože většinu života trávili ve zcela jiných podmínkách. Pokud management a firemní andragog nezrcadlí tuto skutečnost již ve vstupní přípravě, může jít i více než jen o interkulturelní faux pas.

Mladí lidé většinou přichází do prvního zaměstnání s neucelenou představou o fungování v zaměstnání. Výjimkou jsou samozřejmě programy stáží, přednástupních praxí apod. Jsou náchylní k nedostatečné citlivosti na to, co je pro jejich adaptaci podstatné. Facilitace adaptačního procesu souvisí i se schopností profesionála znalého kontextu sladit adaptační schopnosti nováčka.

Střet firmy a nového zaměstnance vůbec není nekonfliktní. Existují firmy, jež cíleně budují svůj vlastní vnitřní trh práce, aby klíčové role zastávali prověřeni a již socializovaní pracovníci, u nichž se reprodukce sociálních institucí zdařila. Přičemž obslužné, námezdní a mnohdy rutinní práce jsou nabízeny nekvalifikovaným pracovníkům, u nichž se nepředpokládá nějaká složitá adaptace. Natož kulturně-sociální dialog.

Ochota tento dialog vést je typická pro otevřené systémy. Jako takové jsou vystaveny riziku „infikace“ za cenu dostupnosti talentů, špičkových zaměstnanců. U otevřených firem hraje adaptace roli, jež je jí přisuzována touto prací. Uzavřených firem na poli

soukromého sektoru minimum, hledali by se jen obtížně. V takových společnostech většinou nehraje roli zisk, efektivita pracovních procesů (výstupů) a nutnost reakce na klienty klíčovou roli při kulturně-sociální reprodukci (možný případ státních institucí).

Indikátor 4: firma (či jiná instituce) akceptuje nábor nových zaměstnanců z vnějšího trhu práce jako samozřejmou, je na to formálně připravena.

4.3.5. Role dysfunkčního jednání během adaptace

V procesu učení se na pracovišti může nastat celá škála důvodů, pro které je záměrný, očekávaný proces narušen. Dle definice adaptace (Bedrnová, Nový 1998: 321) může v procesu přizpůsobování se (si) prostředí nastat „zadrhnutí“ z důvodů, pro jejichž systemizaci by se dalo použít i Warring-Joergensenova schématu (Novotný 2009b: 81): v oblasti technicko-organizační (zde patří psychologické obtíže navozující přílišný stres, omezení sociální interakce vyloučení z pracovních podskupin či sociálních aktivit); v oblasti vlastního učení můžeme spatřovat rizika v minimálních pracovních zkušenostech a návycích, s nimiž mladí absolventi do firem přicházejí (základní pravidla (ne)slušnosti u učňů, nemožnost reflektovat práci doma či mezi přáteli atd.); sociálně-kulturní oblasti učení se na pracovišti se věnujeme v tomto textu včetně možných teoretických i praktických rizik (jiná hodnotová struktura, jiné návyky a rituály v práci- využívání přestávek na „kafe s kolegy“ nebo naopak pro individuální odpočinek atd.).

Poctivě zpracované téma dysfunkčního jednání by mělo zahrnovat i způsoby pasivní rezistence, jež sice nemusí patřit ke zjevným potížím. V důsledku ale narušuje samotný efekt adaptace zásadně. V tomto ohledu lze odkázat na psychologické aspekty identifikace. S využitím členění identifikace nováčka s novým prostředím (Bedrnová, Nový 1998: 496-7) na přirozenou, selektivní, evokovanou a vykalkulovanou, spatřujeme zásadní teoretický problém u indoktrinované identifikace (evokovaná identifikace- v textu jsme hovořili o autoritativním a nekritickým přizpůsobování se nováčků dominantní kultuře, kde nemůžeme hovořit o dialogickém vyrovnávání se se sociálními institucemi v procesu adaptace). V praxi se často projevuje i selektivní nebo dokonce vykalkulované identifikace (adaptace). Tento případ musí koncepce workplace

learning reflektovat i teoreticky- tento problém jsem řešil v souvislosti s předpřípravou adaptace ještě během studia potenciálního absolventa/nováčka ve firmě. Analýza legitimizačních procesů, fungování sociálních institucí (vztah autorita-podřízený v souvislosti s budoucí ochotou se podílet na adaptaci či pasivně přijmout novou kulturu s vidinou krátkodobého materiálního či jiného zisku, což může vést ke kalkulaci na straně nováčka). Příklon k osobním či naopak firemním, vnějším hodnotám v průběhu identifikace (adaptace) je autory Bedrnová-Nový vnímám jako protikladný (protipól internalizace-odmítnutí). Podstatné tedy je, zda se managementu firmy podaří s ostatními stakeholdery (škola, firemní andragog- specialista, absolvent, popř. jiní další) vyjednat podmínky naplnění vzájemných očekávání.

Firemní specialista na přípravu adaptace by měl také zjistit, jaký „repertoár přizpůsobovacích mechanismů“ (viz text Kohoutek 2009) budoucí nováček má. Pomohou mu v tom právě i zde zmiňované indikátory (otevřenost a připravenost na změnu u nováčka, ochota být kritický a přijímat odpovědnost, ochota řešit problémy učením, řešit dysfunkční situace funkčně, tj. nikoliv únikem atd.). Zde můžeme odkázat na psychologický aspekt sebe-ochranné atribuce. (dle F. Baumgartnera In: Kohoutek 2009). Může jít o nepřiměřené interpretace určitých adaptačních situací. Právě ty se projeví v organizačním chování, lze je pozorovat a mohou být tedy předmětem reflexe.

Adaptace v našem pojetí je proces, ale i popis výsledku tohoto procesu. Má-li být adaptace v rámci učení se na/pro/skrze pracoviště cílem, jde o přijetí, propojení, navázání dvou kulturně-sociálních prostředí (či dokonce více než jen dvou) skrze podporu nováčka, podporu dialogu mezi oběma „genetickými kódy“. Již i proto, že neřízená adaptace či naopak vysoce řízená induktrance nevedou k adaptaci jako procesu ani jako výsledku procesu (Bedrnová-Nový 1998: obrázek 3.1 s komentářem). Tedy za předpokladu, že je vůbec adaptace požadovaným výsledkem ve firmě!

Indikátor 5: firma si je vědoma možných dysfunkcí, vědomě reflektuje nepřiměřené chování u všech účastníků adaptace a má mechanismy záměrného působení s cílem usměrnit dialogem, podporou (facilitací) nováčka.

K vyrovnávání se s dysfunkčním jednáním by měl být veden jako absolvent ještě během studia a firma by měla být schopna vůbec rozpoznat, kdy je její i nováčkovo chování mimo rámec očekávané adaptace a umět to zohlednit. Poslední zmiňovaný fakt-umění zohlednit zjištění, že se děje adaptaci ohrožující jednání- není samozřejmý. Lidé ve společnosti mohou být schopni určit zavrženíhodné jednání. To ale mohou udělat

transparentně dle nastavených pravidel (např. formou projednání formální stížnosti, neformálním setkáním, které je ale očekávané a proto vyžadované) nebo také skrytě. Druhý případ může být, s ohledem na velmi širokou škálu důvodů (riziko účasti a přijetí odpovědnosti za to, že se můj nový kolega necítí spokojen a možná brzy odejde; špatná zkušenost z minulosti; neoblíbenost nadřízeného; cílený protest formou zatajení, že se kolega- nováček trápí či až dokonce podíl na trestním jednání společně s ním) jednodušší. Aby nebyl jednodušší, je nutno ve firemním prostředí zavést instituci (očekávané jednání v prostředí) žádoucí reakce. Pak je riziko latentní dysfunkce minimalizováno.

Další důvody a projevy dysfunkčního jednání jsou popsány u P. Novotného (Novotný 2009b: 73). Vzdělanostní výbavou firemního andragoga by měla být psychologická a sociologická průprava v oblasti patologických projevů. Mezi tyto jevy patří již i případná (de)motivace k adaptaci. Tomuto aspektu se věnuje následující kapitola.

4.3.6. Adaptace začíná na škole

Koncepce „organizačně připraveného prostředí na adaptaci ve firmě“ v sobě zahrnuje adjektivum, které odkazuje na předběžné aktivity před započítím vlastní adaptace. Pokud má být adaptace plánovitá, podložena analýzou účastníků a vůbec má absorbovat veškerá zjištění učiněná výše v této práci, je nutno na ni připravit firemní prostředí, určit osoby odpovědné za přípravu, realizaci a hodnocení. V neposlední řadě, musí být úkolem nastavit pravidla spolupráce se školami, rodinou a trhem práce.

Indikace efektivně připraveného prostředí začíná zjištěním, zda samotná škola (protože poslední působiště studenta před nástupem do firmy) měla nastaveny nějaké záměrné, formální adaptační procesy a za druhé, zda firma učí své studenty ve schopnosti adaptovat se. Tedy, jakákoliv situace a vyrovnávání se s ní je již edukativní, pedagogické jednání (viz Dopita 2007). Nás zajímají záměrné, cílevědomé a formalizované aktivity již na škole, během studia a při něm. Ono „při něm“ je zde

zmíněno, abychom nezapomněli na vliv mimostudijních aktivit: sportovní či jiné kroužky, účast na kulturních či sociálních aktivitách pořádaných školou či mimo ni (charitativní účast, vyloženě umělecké sklony studenta a jiné)³².

Analýza školní přípravy pro adaptaci by měla zahrnovat zjištění, zda škola spolupracuje s budoucími zaměstnavateli svých studentů. Zda a jakou formou. V současné době se uplatňují různé formy spolupráce, mnohé využívají podpory evropských strukturálních fondů, resp. operačních programů a výzev. Sám český stát podporuje tyto aktivity úlevami na stáže (skutečnost poplatná politické situaci 2012-13) či jinak organizačně (spolupráce se sociálními partnery v regionech). „Organizačně připravené prostředí pro adaptaci ve firmě“ by mělo zahrnovat fungující spolupráci se školami (viz indikovaná potencialita, „affordance“). Tedy nejen vůli a občasný kontakt, ale prokazatelný proud realizované spolupráce, aktivní přístup z obou stran. Spolupráce se vyznačuje společným plánováním, realizací, hodnocením efektivity a vzájemnou důvěrou a spokojeností. Součástí indikace takové propojenosti by mělo být i kvalitativní posouzení úspěšnosti: zda jsou studenti pro budoucí povolání skutečně připraveni, zda se zjišťuje, co by škola mohla udělat pro zlepšení a zda firma ve svém konceptu adaptace zohledňuje skutečný stav školství v České republice, v konkrétním regionu. Do souvislosti zde dáváme chování firmy jako sociálního partnera v regionu: vůči škole, státním i nestátním institucím, obecně společnosti. Tato spolupráce, pokud je skutečně indikována jako fungující, je součástí koncepce „společensky odpovědného zaměstnavatele“ (corporate social responsibility). Upřednostňuji toto pojetí CSR, protože je otevřeně propojeno s businesssem, v dlouhodobé perspektivě podporuje region

32 Zde malá odbočka: součástí životopisu kandidáta o práci je kromě čistě formálních faktů i zmínka o těch jako by méně podstatných: o volnočasových zájmech. Ty mohou hrát významnou roli při adaptaci nováčka, protože při jejich realizaci získávání (získával) nováček cenné zkušenosti. Jde o neformální či informální působení na jeho osobnost. V minulosti se v českém prostředí používal pojem „tvorba morálně-volních vlastností“. Ať se dnes přikloníme k jakémukoliv pojmosloví, sportovní aktivity, účast na soutěžích, umělecké zájmy- to vše působí na budoucího pracovníka zásadně. My se touto částí formalizovaných, ne- a informálních aktivit zabýváme v souvislosti se školní přípravou. Jasným signálem o osobnosti člověka je v jeho životopise i zmínka o dalších aspektech života.

a školství v něm, propojuje další účastníky- jakými je rodina, ale i trh práce, popř. občanská společnost.

Na straně adaptovaného musí existovat povědomí o aktivitách, jež jsou součástí adaptace. Student/učeň dokáže zodpovědět otázku, zda a jak se adaptoval na školu, zda jej škola také připravuje na nové zaměstnání/povolání a jak mu usnadňuje budoucí úspěšné zapracování. Následující indikátor očekává, že „organizačně připravené prostředí“ je schopno rozpoznat na straně školy ty kroky, jež se vztahují k podpoře adaptace ve firmě.

Indikátor 6: firma spolupracuje se (středními technickými) školami. Umí určit, zda a do jaké míry škola připravuje studenty na adaptační fázi u budoucího zaměstnavatele a zda je tento proces v souladu s principy adaptace firmy. Firma se zajímá o adaptační kompetence (adaptabilitu) studentů a ve spolupráci s nimi a školou usnadňuje přechod mezi prostředími.

Tento indikátor doplňuje ostatní. Zejména pak čtvrtý indikátor („affordance“), přičemž jej konkretizuje. Otevřenost trhu práce ještě samozřejmě neznamena úzkou a na zdroje náročnou spolupráci se školami.

Analýza procesu usnadňování adaptace a přechodu ze školy do firmy musí zahrnovat jak profesní aspekt, tak kulturně-sociální. Je-li cílem adaptace rychlé splynutí a fungování (viz i další definice adaptace v tomto textu), tak by adaptace měla akceptovat návyky studentů. Zde se firemní andragog může dostat až do fáze rezignace na původní očekávání (dobrý prospěch, výborné chování, potřebný profil studia, bezkonfliktní sociální zázemí). V některých regionech České republiky je školství profilováno na původní obory, nezachytilo oborovou změnu průmyslu. V některých oblastech se profil zaměstnavatelů mění v krátké či střední době, v níž školy nemohou zareagovat. Proto firma vybírá z možného. Spolupráce se školami nemusí být v každém regionu řešením potřeb firmy. Navíc, tam kde není profil škol žádoucí nebo firmy sami uvažují o vlastních vzdělávacích, adaptačních zařízeních, je tento indikátor nutno upravit. Pak se firma zajímá o vliv škol na adaptační schopnosti absolventů bez nutného napojení na školský systém, popřípadě jde o úroveň níže a věnuje se školám základním.

Spolupráce se základními školami je nesmírně důležitá. Jednak v souvislosti s propojením cyklu rodina-základní škola-střední škola firma, na druhé straně s ohledem na partnerské působení firmy v regionu. Firma může také akceptovat absolventy

základní školy, u nichž je adaptace na nenáročnou pracovní pozici jednodušší (i když zde pro odlehčení uvádím i známé pravidlo, „že vedle ředitele ve firmě je nejdůležitější uklízečka“).

Komentovaný indikátor se může rozpadnout nejen do vyložené analyticky postavených setkání (anketní výzkum, zúčastněné pozorování). Indikaci je možno provést případovými studiemi a událostmi (hry, soutěže pro studenty, sportovně-kulturní setkání atd.). Indikace potenciality („affordance“) připraveného prostředí si všímá i neformálních a informálních vlivů na vztah student-firma, student-zaučování/adaptace.

Indikátor spolupráce škol a firem a přípravy na budoucí adaptaci ve firmě zohlední ještě jeden aspekt: zda a jaká role je na škole přisuzována samotné škole a firmě v procesu kariérního cyklu, celoživotní kariéře učení (learning careers, viz výše Karen Evans). Lpí škola na přežitém pojetí front-end modelu, nebo akceptuje pozměněnou roli? Vnímá budoucí zaměstnání jako stejně podstatná pro úspěšnou odbornou (obor profese) kariéru, nebo se staví do role zásadního garanta profesních návyků a kompetencí? To je docela zásadní zjištění, protože se od něj odvíjí charakter spolupráce školy s okolím. Někdy mohou mít pedagogové pocit, že teorie workplace learningu je odtažitým tématem, jež se jich netýká (vždyť přece jen a hlavně oni umí vyučovat!).

4.3.7. Učíme, vychováváme, adaptujeme

Jsou na světě lidé, kteří akceptují fakt, že jsou vychovávání i během dospělosti. Že se tedy mění jejich morální, osobnostní struktura i během práce. Klidně též připustí, že se učí od svých dětí a nepřipadne jim to nijak pohoršující. Jsou lidé, již se při této myšlence usmějí a odvětví povrchním argumentem, že je už nikdo vychovávat nebude. Pokud jsou důslednější, budou reagovat nebezpečím indoktrinace, nekritičnosti a relativity všech teorií a přístupů. Vždyť oni už si s tím poradí. Existuje velká skupina lidí, kteří se touto otázkou netrápí a žijí flexibilně někde mezi oběma názory.

Při konstrukci následujícího indikátoru „organizačně připraveného prostředí pro adaptaci ve firmě“ rezignujeme na podporu té či oné strany. Vycházím z Bloomova

předpokladu šesti úrovní znalostí (Jarvis 1988: 69). Ten je reflektován i v některých dalších, ryze „manažerských“ publikacích (viz k porovnání Belcourtová-Wright 1998).

Aspekt indoktrinace, kritického myšlení a identifikace se mi z těchto důvodů jeví natolik zásadní, že je mu věnován samostatný indikátor:

Indikátor 7: Během adaptace ve firmě se očekává, že nový pracovník bude podporován v samostatném úsudku, kritickém odstupu a efekt jeho adaptace bude hodnocen z pozice vzájemné dohody na způsobu a míře identifikace.

Pokud čtenářům nevstaly vlasy na hlavě při úvodní otázce sebevýchovy, možná se tak stalo právě nyní. Jak je uskutečnitelné, aby se nováček co nejvíce identifikoval s firmou, zároveň si ponechal zdravý odstup a ještě byli všichni spokojeni. No, nijak. Vždy jde o tekuté napětí, neustále se proměňující vztah psychologické smlouvy. Ani zastánce totální sebevýchovy, ani jeho extrémní kritik neobstojí v procesu firemní adaptace. Tlaky jsou příliš silné a v indoktrinovaném prostředí či pasivní rezistenci se dá žít bez úhony na vlastním přesvědčení a neustále skryt krátkodobě. Protože za branou existuje možnost mnoha voleb (opačnou situací byla doba socialismu, kdy existovala volba jedna). Jestliže vnucovaná identifikace vede k budoucímu potlačení expanzivního učebního procesu (autoritativní podmaňování), evokovaná či skrytá selektivní identifikace vede ke ztrátě něčeho, co zde nazveme „adaptační potenciál“. Ten vychází jako hypotéza ze skutečnosti, že nebude-li odpověď na sedmý indikátor pozitivní, ztrácí se potenciál pro:

upřímný dialog mezi managementem a zaměstnanci v budoucnosti- zde jde o teoretický předpoklad, že se pracovníci kdekoliv během práce mohou bavit spíše jako lidé a kolegové, než jako podřízení-nadřízení či se chovat jako role. Toto je vysledovatelná, proto indikovatelná skutečnost: lidé spolu hovoří z pozice mnoha rolí, jež zastávají. Očekává se, že více-rolivost uplatní i během firemního života a projeví jej v rámci organizačního chování. Opakem je ostražitost, nedůvěry k takovému chování, předstírání až únik z toho prostředí.

důvěru zaměstnanců na jakékoliv úrovni řízení k vizím (záměrům, plánům, očekáváním) firmy. Jednou ztracená důvěra se obnovuje jen obtížně a mnohdy je nutná personální výměna, protože vize a očekávání ve firemní kultuře jsou personifikovatelné. A pokud jsou, lze v chování lidí očekávat i tzv. nepřiměřené ochranné atribuce (viz Kohoutek 2009).

Ve vědecké práci je ošemetné argumentovat „zdravým selským rozumem“. Zároveň nelze důvěřovat ani prohlášení, že „rozumní lidé se vždy domluví“. V opačném případě by byla legitimita sedmého indikátoru prohlášena za potvrzenou. Pro podložení indikátoru proto povoláváme argumenty jiné: dialogové pojetí vyrovnávání se s adaptací bylo projednáno výše a uznáno jako jediné adekvátní. Má-li být identifikace dlouhodobě oboustranně akceptovatelná, má-li být budována důvěra jako podstata úspěšnosti mezilidských vztahů, má-li být jakákoliv zkušenost efektivně internalizována a přenášena na ostatní kolegy (tzn., musí projít všemi stupni dle Bloomovi taxonomie). Pokud se s nepřiměřenými ochrannými atribuce, a tedy dysfunkcemi, dlouhodobě nepracuje, mohou převládat nad realitou (sociálně konstruovaná cílená pomluva a fáma).

4.3.8. Učební návyky

Příprava prostředí pro adaptaci by měla reflektovat schopnost nováčka učit se. Jeho učební návyky jsou „technickým“ předpokladem úspěchu. Prozatím jsme hovořili dosti o kulturním a sociálním aspektu reprodukce firmy skrze adaptujícího se absolventa střední (technické) školy. Tyto aspekty si všímají schopností/potencialit prostředí („affordance“) zaujmout nováčka po stránce jeho vžitých učebních návyků.

Jde o analýzu jeho latentních, skrytých dovedností („tacit skills“), s nimiž do procesu adaptace vchází.

Indikátor 8: Firma před vlastním učením na pracovišti identifikuje učební návyky a schopnosti nováčka.

Tento indikátor doplňuje šestý indikátor. Oblastí analýzy se zde stává osobnostní nastavení: kognitivní schopnosti, návyky z minulosti, preferované formy učení (praktické, abstraktní).

4.3.9. Shrnutí indikátorů

Shrnutí indikátorů slouží pro jejich zpřehlednění.

Indikátor 1: **kultura řešení**

Schopnost určit rozdíl mezi svými očekáváními a skutečností, být připraven dialogicky řešit tyto spory, argumentovat způsobem legitimizace osobních či firemních očekávání a vizí, být připraven adresovat problém a účastnit se na jeho řešení.

Indikátor 2: učení se z problémů

Organizačně připravené prostředí pro adaptaci obsahuje schopnost převést problémy, konflikty ale i úspěšné momenty na učení se.

Indikátor 3: **facilitace změny** (formální)

Prostředí organizačně připravené pro adaptaci se projevuje deklarovanou i prokazatelnou ochotou ke změně organizačního chování a pracovních postupů, přičemž pravidla změny jsou komunikována a dostupná již během adaptace nových pracovníků.

Indikátor 4: sociální otevřenost

Firma (či jiná instituce) akceptuje nábor nových zaměstnanců z vnějšího trhu práce jako samozřejmou, je na to formálně připravena.

Indikátor 5: flexibilita adaptivního repertoáru

Firma si je vědoma možných dysfunkcí, vědomě reflektuje nepřiměřené chování u všech účastníků adaptace a má mechanismy záměrného působení s cílem usměrnit dialogem, podporou (facilitací) nováčka.

Indikátor 6: kontextuální analýza

Firma spolupracuje se (středními technickými) školami. Umí určit, zda a do jaké míry škola připravuje studenty na adaptační fázi u budoucího zaměstnavatele a zda je tento proces v souladu s principy adaptace firmy. Firma se zajímá o adaptační kompetence (adaptabilitu) studentů a ve spolupráci s nimi a školou usnadňuje přechod mezi prostředími. Ve fázi analýzy se firma zajímá o skutečnost, do jaké míry mají absolventi povědomí o odlišném kontextu a jejich roli v těchto kontextech: školy, pracoviště, trhu práce.

Indikátor 7: kritické myšlení

Během adaptace ve firmě se očekává, že nový pracovník bude podporován v samostatném úsudku, kritické odstupu a efekt jeho adaptace bude hodnocen z pozice vzájemné dohody na způsobu a míře identifikace.

Indikátor 8: adaptivní kompetence

Firma před vlastní učením na pracovišti identifikuje učební návyky a schopnosti nováčka.

4.4. VÝZKUMNÝ PROJEKT

4.4.1. Operacionalizace indikátorů, hypotézy

V níže uvedeném popisu hypotéz se vyskytují některé pojmy, jež vyžadují zpřesnění:

Mentor- osoba zodpovědná za adaptujícího se po určenou dobu adaptace, za řádný průběh a výsledek adaptace.

Problém- okamžik, kdy si jeden z klíčových aktérů, zejména tedy nově se adaptující zaměstnanec, neví rady s dalším postupem, nesouhlasí s některými skutečnostmi adaptace či se proces adaptace dostane do tzv. „mrtvého bodu“, kdy některý z aktérů odmítá aktivní a otevřenou spolupráci.

Poučení: jde vlastně o obsah učení se na pracovišti, o zkušenost, znalost, jež by měla být předána (sdílána) učícím se na pracovišti širšímu okruhu lidí, než jen nositeli zkušenosti.

Východisková hypotéza

Hypotéza 0: K úspěšné adaptaci, tak jak byla teoreticky popsána v koncepci „organizačně připraveného prostředí pro adaptaci“ a určena indikátory 1 – 8, je nezbytné naplnění všech pracovních hypotéz v této kapitole zároveň.

Další, pracovní hypotézy

Kultura řešení

Hypotéza 1.1: aby došlo k naplnění původního předpokladů úspěšné adaptace, umožňuje prostředí firmy pasivně (svými hodnotami, strukturami) i aktivně (konkrétními kroky členů firmy) během adaptace identifikovat samotnou adaptaci a možné problémy v jejím procesu.

Komentář k hypotéze: Adaptující je podporován v tom, aby během adaptace svému mentorovi uváděl překážky mezi svým jednáním a očekávaným výsledkem (problémy). Určením problému zahrnuje popis toho, CO brání očekávanému adaptivnímu jednání.

Hypotéza 1.2. Prostředí firmy (hodnoty firmy, struktury firmy, instituce, pracovní postupy a procedury) podporují schopnost adresovat problém, určit jeho původce, ať již je na kterémkoliv účastníkovi adaptace.

Komentář k hypotéze: Adaptující je podporován mentorem i firmou, aby určil zdroj problému (kolegové, organizace práce, formální postupy firmy, zvyky atd.), tedy kulturní a sociální příčinu problému- KDO je pravděpodobně zodpovědný za daný problém (např.: zkracování pracovní doby- kolegové; nedostatek času na adaptujícího-mentor atd.).

Hypotéza 1.3. Ve firmě je průkazně přítomna ochota převést problém na řešení (oproti již výše popisovanému termínu „culture of blame“), tedy existují formální postupy a úspěšné příklady takového řešení (př. změny postupu práce, změny chování). Naopak, nejsou přítomny projevy zamlčování problémů, neochoty se problémy během adaptace zabývat.

Komentář k hypotéze: Adaptující vnímá jasnou podporu a spolupráci ze strany mentora a prostředí firmy (kolegové na pracovišti, formální procesy firmy, neformální zvyky) při aktivním řešení zásadních problémů, jež adaptující identifikoval. Podstatné je, aby se k řešení poskytl zásadní problémy.

Učení se z problémů

Hypotéza 2.1. Schopnost prostředí přeměnit problém na předmět učení. Klíčoví aktéři adaptace jsou schopni uvést příklad, kdy bylo řešení problému převedeno na poučení, tedy na sdílenou informaci mezi ostatními zaměstnanci, která je formálně zaznamenána pro budoucí využití, sdílení.

Komentář k hypotéze: Na hypotézu 2.1. navazuje hypotéza 5.2. Jde o to, že řešením problému je nejen jednorázová změna, ale zejména i snaha o neopakování se a o podporu pozitivního jednání, sdílení informací o nežádoucím opakování neúspěšného jednání.

facilitace změny (formální)

Hypotéza 3.1. Klíčoví aktéři adaptace jsou schopni uvést skutečnost, že díky vyřešení podstatného adaptačního problému, jehož původcem nebyl přímo adaptující, došlo ke změně jednání a/nebo nastavení procesu adaptace ve firmě.

Hypotéza 3.2. Ve firmě je průkazné, že po změně jednání či procesů dochází k vyhodnocování efektivity této změny. Ve firmě se o takových věcech lidé baví (ať již formalizovaně, nebo tzv. „mezi řečí“).

Sociální otevřenost

Hypotéza 4.1. Ve firmě dochází k faktické adaptaci nových zaměstnanců, kteří přichází z vnějšího prostředí mimo firmu.

Komentář k hypotéze: Vnějšími prostředím se ve zúženém pojetí této práce myslí střední odborné technické školy, čemuž se věnuje hypotéza 6.1.

Flexibilita adaptivního repertoáru

Hypotéza 5.1. Firma má jasné postupy popisující adaptaci, vymezuje ji kompetenčně (zde míněny odpovědnosti, práva) a také postupy, které identifikují nežádoucí (dysfunkční) chování aktérů.

Hypotéza 5.2. Zaměstnanci firmy (původní i nováčci) jsou školeni v oblasti adaptivního chování, je jim poskytován alespoň základní teoretický vhled a předává se jim zkušenost z předešlých adaptací (co se povedlo, jaké chování je nežádoucí, co ne, proč, jaká je jejich role v tomto procesu atd.).

Kontextuální analýza

Hypotéza 6.1. Firma aktivně spolupracuje s některou střední odbornou technickou školou ve svém okolí.

Hypotéza 6.2. Firma se zabývá tím, zda se střední škola vůbec věnuje přípravě svých studentů (učňů, maturantů) na budoucí firemní prostředí, připravuje je v adaptivním chování.

Kritické myšlení

Hypotéza 7.1. Nový zaměstnanec je nejen podporován ve svém kritickém úsudku (viz hypotéza 1), ale firma již během nábora a po dobu adaptace od nových zaměstnanců kritický a nezávislý úsudek vyžaduje.

Komentář k hypotéze: určuje se zde, zda firma sama přitahuje kriticky a aktivně smýšlející jedince, či zda je její přístup v tomto ohledu čistě formální.

adaptivní kompetence

Hypotéza 8.1. Firma podrobuje nové(ho) zaměstnance analýze (testem, rozhovorem atd.) jeho učebních návyků a schopností.

4.4.2. Popis sběru dat

Vlastní sběr dat člením do tří okruhů, které se vzájemně podporují, přičemž po sobě časově následují v uvedeném pořadí:

- a) studium dokumentů
- b) dotazníkové šetření
- c) zúčastněné pozorování

Ad a) studium dokumentů

- Pro řádné pochopení výzkumného prostředí je nezbytné předběžné studium písemných dokumentů ve zkoumané firmě. Zejména by se analýza měla zaměřit na prostudování:
 - organizační struktury
 - směrnic, procedur týkajících se náboru, adaptace, vzdělávání a hodnocení zaměstnanců firmy
 - pracovních postupů a organizace práce na konkrétním pracovišti, kde probíhaly adaptace absolventů středních odborných technických škol
 - interních výzkumů, analýz spokojenosti zaměstnanců, kultury firmy (apod.)
 - písemných dokladů o spolupráci mezi firmou a školami, firmou a absolventy (rodinou absolventa), mezi firmou a zaměstnanci odpovědnými za adaptaci na pracovišti, popř. dalšími aktéry adaptace.

Studium dokumentů poskytne informace dvojího druhu. Jednak se na úvod ozřejmí formální procesy a „pravidla hry“. I nepřímé dokumenty (zápisy z porad) mohou podat návod k uchopení znalostí získaných v následném dotazníkovém šetření.

Za druhé, bude možné vyhodnotit případný rozdíl mezi formální stránkou koordinované adaptace a skutečností zjištěné z dotazníku, zejména upřesněné pozorováním. Z formálních dokumentů je možné získat další zajímavé informace, které podpoří dotazníkový výzkum: jaký bude rozsah aktérů adaptace, jaká je jejich deklarovaná role, kde je těžiště odpovědnosti (kdo je relevantnější jako respondent).

Ad b) Dotazníkové šetření

Konstrukce dotazníku by měla následovat po studiu dokumentů a měla by reflektovat skutečnost, že i když koncepce a hypotézy jsou stejné, je nezbytné konkrétně nastavit okruh respondentů.

Do okruhu respondentů by měli spadat všichni aktéři uvedení v této práci, tzn. širší rozsah, včetně managementu, zástupců úřadu práce, rodiny účastníka. Rozsah a obsah dotazníku bude uzpůsoben tak, aby nevynechal aktéry, kteří by byť jen zprostředkovaně (potenciálně) měli vliv na adaptaci.

Návratnost dotazníků by měla být velmi vysoká (blížící se 100%) s ohledem na výběrový charakter respondentů. Návratnost lze podpořit dílčí anonymitou dotazníkového šetření s tím, že je nezbytné identifikovat role aktéra (personalista, adaptující se nováček, manažer, učitel ze střední školy, lektor, nadřízený, kolega). Naopak se nepředpokládá, že by měl být výzkum postaven pouze na kvalitativním způsobu získávání dat.

Ad c) Zúčastněné pozorování

Je doplňujícím, zpřesňujícím krokem na pomezí kvantitativního a kvalitativního výzkumu. Úlohou výzkumného týmu je zejména:

- zpřesnění informací z dotazníků a studia dokumentů
- popsání faktického kontextu adaptace, jak skutečná adaptace probíhá, v jakém prostředí a jak vypozerované skutečnosti souvisí s dotazníku

Součástí pozorování je i doptání se na skutečnosti, které z dotazníku vychází jako silně disproporční (všichni OK, jen adaptující-nováček není OK).

Výstupem pozorování je písemný zápis, přepis rozhovorů a sledovaných zážitků v konkrétním prostředí. Zejména u hypotéz 3.2. a 7.1. a obdobných je nutné ověřit data z předešlých kroků.

Diskutabilním překážkou při sběru dat u specifického výběrového souboru respondentů je jejich naprostá upřímnost a otevřenost při nemožnosti dodržet totální anonymitu. Všichni aktéři podléhají určitému tlaku (adaptující má zájem na zaměstnání; škola na případné odměně za úspěšnou spolupráci; personalista za hladký průběh). Zdůrazňuji proto naprosto nezbytnou akceptaci a dobrovolnou participaci všech aktérů. Cílem sběru dat a porovnání s teoretickou koncepcí je snaha o další rozvoj procesu adaptace. Výstupem šetření by neměla být předem sdělená intervence do citlivých oblastí firemního života (zde myšleno zejména odměňování zúčastněných).

4.4.3. Vyhodnocení výsledků

Výstupem ze tří sběrných zdrojů jsou poznatky, které se komplementárně doplňují a společně vytváří obraz o dané situaci.

Východisková hypotéza 0 předpokládá, že pro dodržení koncepce „organizačně připraveného prostředí“ je nezbytné splnění všech pracovních hypotéz, tedy přítomnost všech indikátorů. V případě nedodržení některé z pracovních hypotéz lze v diskusi se zástupci firmy doplnit poznatky o tom, do jaké míry hraje nesplnění dané pracovní hypotézy roli ve výsledném efektu adaptace. Byť nelze slevit ze žádné z pracovních hypotéz, lze určit míru naplnění teoretické koncepce připravenosti prostředí a následně tak identifikovat prostor ke zlepšení, např. k doplnění indikátorů.

Výstupem ze sběru dat bude informace o těchto skutečnostech:

- zda daná firma splňuje předpoklady koncepce „organizačně připraveného prostředí pro adaptaci“ a do jaké míry
- v případě, že existují disproporce mezi jednotlivými aktéry v názoru na skutečnosti uvedené v hypotézách, poskytnout zpětnou vazbu zadavateli a

podpořit ho v pochopení teoretických souvislostí, v opodstatněném případě ke zpětné korekci indikátorů

- možnosti longitudinálního sledování a porovnávání dat, jejich zpřesnění a možné ověření teoretických předpokladů

Zásadně předpokládám, že výstupy ze šetření jsou transformovány do prezentačního popisu, jenž bude přístupný všem aktérům, všem zaměstnancům firmy. Má-li podléhat interpretace dat stejným kritériím, jež jsou vedeny v indikátorech koncepce, pak je nezbytné zajistit, aby prezentované poznatky byly skutečně taktéž využity jako obsah dalšího učení se („educationally significant“, Beckett a Hager 2001).

Předpokládám, že právě empirický výzkum může navíc poskytnout znalosti k evaluaci skupiny hypotéz, resp. určit, zda v daném prostředí případně existují další možné indikátory, které se jeví jako opodstatněné. Tato skutečnost by byla velmi prospěšná dalším analýzám adaptačního procesu.

4.5. ZÁVĚR

Tato rigorózní práce na téma „Uplatnění koncepce workplace learning v prostředí českých firem“ je rozdělena do šesti kapitol, přičemž první až čtvrtá kapitola se přímo věnují teorii a praktickému vyústění tématu.

První kapitola podepírá závažnost tématu práce popisem situace na trhu v České republice, s přesahem do regionu střední Evropy. Na českém trhu práce se projevuje od devadesátých let nedostatek odborně připravených absolventů technických škol. „Hlad“ po mladých řemeslnících není jen dočasnou výhylkou v jinak fungujícím vztahu školství a firem, ale právě naopak, tento nedostatek je zmiňován jako důsledek dlouhodobější nesystémové spolupráce státního školství a zaměstnavatelů v regionech.

Rigidní vzdělávací systém, který v oblasti středního technického školství neprodělal potřebné reformy, je kritizováno dominantními zaměstnavateli působícími v České republice. Je zmiňován i historicky daný konec toho (socialistického) učňovského školství, jež provazovalo konkrétní odvětví a firmy s učňovským vzděláváním. Na

druhé straně jsou k dispozici výzkumy popisující malou aktivitu rodičů při výběru vhodné profesní dráhy svých dětí, zájmu o dění ve škole. Situace na profesním trhu práce je méně přehledná a i přes stále průmyslový charakter České republiky se proměňuje, odráží intervence ministerstev.

V první kapitole je popsán zmenšující se zájem o učňovské školství. Vedle toho zaměstnavatelé tlačí na větší počet nižšího a středního technického stavu na trhu práce a to v geografické struktuře, jež neodpovídá rozmístění technických škol. Jako protiargument k diskusi uvádím výsledky výzkumu firmy Scio, jež tento malý zájem zdůvodňuje a předkládá empiricky podložený názor proti silnému tlaku firem (vyšší nezaměstnanost učňů, malá sociální a prostorová flexibilita učňů).

Zaměstnavatelé jsou v posledních dvou dekadách nuceni přizpůsobit se nedostatku potřebných profesí na trhu. Využívají k tomu jak efektivnější nástroje personálního marketingu, tak i z vlastních zdrojů vytvořená vzdělávací zařízení.

Stát skutečnost trhu práce reflektuje a vytváří některé podpůrné projekty, které mají vztah aktérů na trhu práce zpřehlednit a podpořit vyšší flexibilitu absolventů (Národní soustava povolání, Národní soustava kvalifikací).

Druhá kapitola se věnuje vymezení cíle, předmětu, objektu a pojmovému aparátu, který je následně v práci použit.

Cílem práce je zachytit ty sociálně-kulturní aspekty, které zásadním způsobem ovlivňují optimální adaptaci absolventů středních technických škol ve firmě. Tyto aspekty následně díky přístupu S. Billeta slouží k užší definici koncepce tzv. „organizačně připraveného prostředí na adaptaci absolventů v soukromé firmě“. Aby bylo celé téma vystiženo nejen teoreticky, ale mělo i praktické vyústění, je v druhé kapitole zdůvodněna nutnost inovativního empirického výzkumu v této oblasti.

Pojmový aparát v této práci je definován na dvou místech. Jednak jsou pojmy popsány ve druhé kapitole, kde jsou zmíněny definice klíčových účastníků konceptu adaptace a využitých pojmů. Dále jsou termíny vymezeny v kapitole třetí, vždy u daného autora. Mezi klíčové účastníky workplace learningu (adaptace na pracovišti) patří škola, adaptující se absolvent, jeho rodina a firma, ve které se adaptuje. Samozřejmě, do procesu přípravy, realizace a vyhodnocení adaptace patří bezesporu další činitelé (např. úřady/trh práce, neformální skupiny přátel s vlastní interpretací reality, základní škola).

Ty jsem ale ponechal stranou s ohledem na nutnost zúžení tématu. Čtyři klíčoví aktéři se pak stali objekty mého výzkumu.

Vlastním předmětem výzkumu je proces přípravy, realizace adaptace a reflexe výstupů vedoucí ke zlepšení adaptace na pracovišti- zde tedy primárně absolventů středních technických škol.

Teoreticky nejvýznamnější částí práce je třetí kapitola. Věnuje se sociálně-kulturním aspektům adaptace autorů, které lze rozdělit do tří skupin. Do první skupiny patří filozoficky zaměřeni teoretici zabývající se školstvím (Liessmann, Hager, Beckett). Ve druhé jsou empiricky zaměřeni autoři, jež se praktickou oblastí pracovní adaptace na pracovišti zabývají v posledních dvou dekadách (Evans, Unwin, Rainbird, Hroník, Tureckiová, Novotný a další). Specifickým a pro práci klíčovým autorem, jemuž je věnována celá podkapitola 3.3., je Stephen Billet.

Třetí kapitola nabídla různé aspekty adaptace, které pak s využitím teorie „affordances“ S. Billeta umožňují definovat indikátory koncepce „organizačně připraveného prostředí na adaptaci absolventů v soukromé firmě“.

Ve čtvrté kapitole využívám teoreticky rozpracovaných indikátorů, již ve formě výzkumných hypotéz, a navrhuji empirický výzkum u čtyř aktérů adaptace. Cílem výzkumu je ověřit hypotézy a tak identifikovat, zda je prostředí adaptace skutečně optimálně připraveno. Nebo zda zásadním způsobem selhává a je nutné v předstihu reagovat.

Výzkum dále nabízí prostor pro rozkrytí oblastí, kde je indikován adaptační problém. Ten lze andragogicky uchopit a navrhnout řešení. Mezi signály o špatně fungující adaptaci lze počítat minimální zohlednění dosavadních učících se návyků nováčka firmou, která adaptaci organizuje. Dále lze za adaptačně disfunkční považovat příliš striktně vymezený rámec profesní adaptace bez možnosti se socializovat v širším kontextu firmy.

Rigorózní práce nicméně nabízí komplexní nástroj analýzy pracovní adaptace. Je inovativním příspěvkem k jinak málo čtené české literatuře na toto téma. Má čtenáři nabídnou pozitivní přístup při hledání optimálního nastavení adaptace nových zaměstnanců z řad čerstvých absolventů technických škol.

5. ABSTRAKT

Soukromé společnosti v tržní ekonomice prochází neustálou proměnou. Mění se jejich struktura, obměňují se zaměstnanci, jejich postoje, hodnoty, struktury rolí a vztahů, také se aktualizují znalosti a dovednosti. Text poukazuje na skutečnost, že zásadní úlohu při této reprodukci hraje vzdělávání, učení se na pracovišti, zejména pak v procesu adaptace zaměstnanců na nové pracovní, kulturní a sociální podmínky. Proces adaptace je zasazen do konceptu "učení se na pracovišti" a je zkoumán v momentu přípravy čerstvým absolventům středních technických škol na podmínky prvního zaměstnání. V textu jsou navrženy indikátory umožňující definovat vhodně organizačně připravené prostředí na adaptaci nováčků ve firmě.

Private companies in market economy pass through the permanent change. There are structure, people, their attitudes, values role structure and relations which are changing, knowledge and skills are actualizing themselves too. The text points out the fact that the education, learning play key role in this reproduction, mostly in the process of adaptation on a new working, cultural and social conditions. The process of adaptation is set in the concept of "workplace learning" and is analyzed within the moment when the fresh absolvents of technical secondary schools adapt themselves on conditions of the first employment. The text suggests indicators which afford to identify suitable organizationally prepared environment for adaptation of those newcomers in a company.

6. LITERATURA

ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada, 2002. ISBN 8024704692.

BARTOŇKOVÁ, H. *Foucaultovo andragogické kyvadlo*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2004. ISBN 80-86284-46-1.

BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2914-5.

BECKETT, HAGER: *Life, Work and Learning. Practice in postmodernity*. London and New York: Routledge, 2001. Dostupné z: www.questia.com.

BEDRNOVÁ, E.; NOVÝ, I. a kol. *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press, 1998. ISBN 80-89943-57-3.

BELCOURTOVÁ, WRIGHT. *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. Praha: GRADA, 1998. ISBN 80-7169-459-2.

Národní program rozvoje vzdělávání v ČR. Bílá kniha. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání V České republice- Tauris, 2011. ISBN 80-211-0372-8.

BILLET, S. Workplace pedagogic practices: Participation and learning. *Australian Vocational Education Review*, 2002, č. 9 (1), s. 28-38.

BILLET, S. Workplace learning: its potential and limitations. *Education and Training*, 1995, 37 (4), s. 20-27.

BILLET, S. Participation and continuity at work: A critique of current workplace learning discourses. In: *Context, Power and perspective: Confronting the Challenges to Improving Attainment in Learning at Work*. Joint Network/SKOPE/TLRP International workshop 8-10th November 2001, Sunley Management Centre, University College of Northampton [online]. 2001a. Dostupné z: http://infed.org/archives/etexts/billett_workplace_learning.htm.

BILLET, S. Learning throughout working life: Interdependencies at work. *Studies in Continuing Education* [online]. 2001b, č. 23 (1), s. 19-35. Dostupné z: http://edutechwiki.unige.ch/en/Professional_identity.

BILLET, S. Workplace affordances and individual engagement at work. *Journal of Workplace Learning* [online]. 2001c, č. 13 (5), s. 209-214. Dostupné z:

http://ww.avetra.or.g.au/abstracts_and_papers_2001/

BILLET, S. Relational Interdependence Between Social and Individual Agency in Work and Working Life. *Mind, Culture, And Activity* [online]. 2006, č. 13(1), s. 53-69. Dostupné z: http://lhc.ucsd.edu/MCA/Mail/xmccmail.2007_12.dir/att-0288/billet.pdf

BROŽOVÁ, D. *Společenské souvislosti trhu práce*. Praha: SLON, 2003. ISBN 80-86429-16-4.

BUCHÁČKOVÁ, P. *Personální management*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2003. ISBN 80-7194-588-9.

DOPITA, M. *Pierre Bourdieu: O umění, výchově a společnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1650-2.

EVANS, K.; HODKINSON P.; UNWIN L. a kol. *Working to learn. Transforming learning in the workplace* [online]. London: Kogan Page, 2002. Dostupná z: www.questia.com

FAY, B. *Současná filosofie sociálních věd*. Praha: SLON, 2002. ISBN 80-86429-10-5

HODKINSON H. a P. *Learning in a workplace community: secondary school teachers in their subject departments. Introduction*. British Educational Research Association Annual Conference. University of Exeter, September 2002.

HRONÍK F. 2007: *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1457-8.

HRUŠKA, B. Mládež za životní jistoty. *Euro*, 2001, č. 36, s. 46-49.

HUNČÍK, KREJČOVÁ. Boj o talenty a klíčové pracovníky se záhy změní. *Human resources Management*, 2010, č. září-říjen, s. 32-35.

ILLICH, I. *Odškolení společnosti*. Praha: SLON, 2010. ISBN 80-85850-96-6.

JARVIS P. 1988: *Professional Education*. Beckenham: Croom Helm Ltd., 1983. ISBN 0-7099-1409-1.

Jarvis P. 2012. *Teaching, learning and education in Late Modernity*. London, New York: Routledge, 2012.

KATRŇÁK, T. Jaký je mechanismus snižování nerovných šancí na vzdělání podle sociálního původu? *Sociologický časopis/Czech Sociological Review* [online], 2009, č. 45 (5), s. 1033-1037. Dostupné z: <http://fss.muni.cz/~katrnak/articles.htm>.

- KATRŇÁK, T. Sociální a kulturní reprodukce společnosti v teoretické perspektivě. *Sociológia* [online], 2003, č.35, s. 61-76. Dostupné z: <http://fss.muni.cz/~katrnak/articles.htm>.
- KEJHOVÁ, H. Pracovních míst pro absolventy škol je o 40 procent více než vloni. *Hospodářské noviny*, 2011, cit. 2011-08-20, s. 23-24.
- KELLER, J., TVRDÝ, L. *Škola jako chrám, výtah a pojišťovna?* Praha: SLON, 2008. ISBN 978-80-86429-78-6.
- KELLER, J. Chystá se střet generací? *Ekonom*, 2010. č. 19, s. 44-46.
- KOHOUTEK, R. *Psychosociální mechanismy a techniky adaptace člověka* [online]. cit. 2009-11-04. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-psychosocialni-adaptace-cloveka>
- KOPČAJ, A. *Spirálový management*. Praha: Alfa Publishing, s.r.o., 2007. ISBN 978-80-86851-71-6
- KOTÝNKOVÁ, M.; NĚMEC, O. *Lidské zdroje na trhu práce*. Havlíčkův Brod: Professional Publishing, 2003. ISBN 80-86419-48-7
- KOUBEK, J. *Několik poznámek k pojetí lidského kapitálu..* Vysoká škola ekonomická [online]. 2009. Dostupné z: http://kdem.vse.cz/resources/relik09/rispevky_PDF/Koubek.pdf
- KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Management Press, 1997. ISBN 80-85943-51-4
- LAIKEN, M. E. Models of Organizational Learning: Paradoxes and Best Practices in the Post Industrial Workplace. *Organization Development Journal* [online]. 2003, č. 21 (1), s. 8+.
- LIESMANN, K., P. *Teorie nevzdělanosti*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1677-5.
- LYOTARD, J.-F. *O postmodernismu*. Praha: Filozofický ústav AV ČR, 1993. ISBN 80-7007-047-1.
- MURPHY, R. F. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. 2. vydání. Praha: SLON, 2004. ISBN 80-86429-25-3.

MÚNICH, D. Ekonomické obory jsou regionální i profesně přizpůsobivější než technické. *Hospodářské noviny*, 2012, č. 24.-26.08.2012, s. 19.

NOVOTNÝ, P. *Pracoviště jako prostor k učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2009a.

NOVOTNÝ, P. *Učení pro pracoviště*. Prostor pro uplatnění koncepci workplace learning v českém prostředí. Brno: Masarykova univerzita, 2009b. ISBN 978-80-210-5116-4.

PubliCon 2010. *Odvrátíme konec techniků v Čechách*. PubliCon. [online]. cit. 2010-06-22. Dostupné z: <http://www.publicon.cz/Sluzby/vydavatelstvi-1/CSR-forum-3-2010/Odvratme-konec-techniku-v-Cechach.html> .

RAIBIRD, EVANS, HODKINSON, UNWIN. *Research Network: Improving Incentives to Learning in the Workplace. Summary of the work and findings of the Network* [online]. Citace 2003-12. Dostupné z: <http://www.tlrp.org/project%20sites/IILW/index.htm>.

REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.

SAK, P. a kol. *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-230-0.

ŠIMEK, D. Práce jinak? *Sociologický časopis*, 1995. č. 31. s. 291-304.

ŠIMEK, D. *O významu vysokých škol a Baťových hodnotách* [online]. cit. 2011. Dostupné z: <http://www.elien.cz/osobnosti-mez-nami/88.html>.

ŠIK, V. *Kurikulum Andragogiky. Volba povolání jako cesta nastolení systémových změn ve vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0638-1.

ŠTEFFL, O. *Česko nepotřebuje více učňů* [online]. cit. 2011. Dostupné z: <http://domaci.eurozpravy.cz/skolstvi/29767-scio-cesko-nepotrebuje-vice-ucnu/tisk/>.

TURECKIOVÁ, M. *Rozvoj a řízení lidských zdrojů*. Praha: Univerzita Jana Ámose Komenského, 2009. ISBN 978-80-8672-380-8.

URBAN, J. *Výkladový slovník řízení zdrojů s anglickými ekvivalenty*. Praha: ASPI 2004. ISBN 80-7357-019-X.

VODÁK, KUCHAROVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1904-7.

WALTEROVÁ, E. a kol. *Školství- věc (ne)veřejné. Názor veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1882-1