

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ
ANTROPOLOGIE

UČÍCÍ SE ORGANIZACE

Magisterská diplomová práce

Obor studia: Andragogika

Autor: Bc. Daniela Petrželová, DiS.

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Gígalová, Ph.D.

Olomouc 2019

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma Učící se organizace vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne.

Podpis

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Daniela Petrželová, DiS.
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	Andragogika
Obor obhajoby práce:	Andragogika
Vedoucí práce:	PhDr. Veronika Gigalová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Učící se organizace
Anotace práce:	<p>Cílem diplomové práce je analýza současného stavu vybrané technologické kompetence organizace XY z hlediska naplnění konceptu učící se organizace. Koncept je charakterizován v teoretické části práce, v níž jsou též vymezeny související pojmy, identifikovány znaky konceptu, popsány faktory vnitřního prostředí organizace, které podporují rozvoj učící se organizace, nebo naopak rozvoji brání. Dále je charakterizován vybraný model učící se organizace dle Petera M. Sengeho včetně jednotlivých disciplín: systémové myšlení, osobní mistrovství, mentální modely, sdílená vize a týmové učení. Pro naplnění cíle práce je zvolen kvalitativní výzkum v designu případové studie, která je předmětem empirické části práce. Hlavní výzkumná otázka případové studie zní: „<i>Jak naplňuje vybraná technologická kompetence organizace XY znaky konceptu učící se organizace?</i>“ Odpověď na ni je získána prostřednictvím metod: analýza dokumentů, polo-strukturovaný rozhovor a strukturovaný dotazník. V rámci případové studie je popsána vybraná technologická kompetence včetně jejího začlenění do struktury organizace XY. Na základě teoretického ukotvení je případ</p>

	zhodnocen dle vybraného modelu učící se organizace. Základním zjištěním je, že vybraná technologická kompetence organizace XY vykazuje pouze částečné naplnění jednotlivých disciplín.
Klíčová slova:	učící se organizace, organizační učení, systémové myšlení, osobní mistrovství, mentální modely, sdílená vize, týmové učení
Title of Thesis:	Learning organisation
Annotation:	<p>The aim of the thesis is to analyse the current state of the selected technological competence of the XY organisation in terms of fulfilling the concept of learning organisation. The concept is characterised in the theoretical part of the thesis, which also defines related concepts, identifies features of the concept, describes the internal environment factors of the organisation that support the development of the learning organization, or, on the contrary, prevents development. Furthermore, a selected model of learning organisation is described by Peter M. Senge, including disciplines such as: systemic thinking, personal mastery, mental models, shared vision, and team learning. In order to fulfil the objective of the thesis, qualitative research in case study design has been chosen, which is the subject of the empirical part of the thesis. The main research question of the case study is: "How does XY's selected technological competence fulfil the characteristics of a learning organisation concept?" The answer is obtained through the following methods: document analysis, semi-structured interview, and structured questionnaire. The case study describes selected technological competence including its incorporation into the structure of XY organisation. Based on the theoretical anchorage, the case is evaluated according to the selected learning organisation model. The basic findings are that the selected technological competence of XY shows only partial fulfilment of individual disciplines.</p>

Keywords:	learning organization, organizational learning, systemic thinking, personal mastery, mental models, shared vision, team learning
Názvy příloh vázaných v práci:	Příloha č. 1: Ukázka přepisu polo-strukturovaného rozhovoru Příloha č. 2: Arch strukturovaného dotazníku
Počet literatury a zdrojů:	46
Rozsah práce:	93 s. (146 482)

Obsah

Úvod	8
1 Učící se organizace a související pojmy	10
1.1 Charakteristika učící se organizace	10
1.2 Organizační učení a učící se organizace	17
1.3 Faktory podporující rozvoj učící se organizace	20
1.4 Bariéry rozvoje učící se organizace	26
2 Vybraný model učící se organizace	30
2.1 Systémové myšlení	32
2.2 Osobní mistrovství.....	36
2.3 Mentální modely	38
2.4 Sdílená vize	40
2.5 Týmové učení	42
3 Představení technologické kompetence.....	46
3.1 BI kompetence	46
3.2 BI kompetence a struktura organizace XY	47
4 Metodologické aspekty výzkumu.....	50
4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky	51
4.2 Výběr případu	52
4.3 Metody sběru dat a jejich analýzy	53
5 BI kompetence a učící se organizace	57
5.1 Systémové myšlení	57
5.2 Osobní mistrovství.....	59
5.3 Mentální modely	63

5.4	Sdílená vize.....	65
5.5	Týmové učení.....	67
5.6	Diskuze a závěrečná tvrzení	70
	Závěr.....	74
	Seznam literatury a zdrojů.....	76
	Seznam zkratk.....	80
	Seznam schémat.....	80
	Seznam tabulek.....	80
	Seznam příloh	80
	Přílohy	81

Úvod

Hodnota organizace nespočívá v jejím materiálním bohatství, které ji reprezentuje navenek. Spočívá v lidech, kteří pro ni pracují. Tito lidé a zejména pak jejich znalosti, dovednosti, zkušenosti a rovněž i jejich zaujetí pro společnou věc, jsou jednou z největších konkurenčních výhod, které organizaci umožňují obstát v proudu dynamických změn. Organizace však musí svým lidem poskytovat takové podmínky, aby na jedné straně mohli dosahovat toho, co oni sami považují za důležité, včetně vlastního rozvoje, a na straně druhé, aby měli příležitost být součástí organizace jako celku, chápali, jakým způsobem se podílí na společném fungování a dosahování cílů. Stejně tak, aby měli možnost se alespoň do jisté míry k těmto aspektům vyjádřit a měli možnost získat zodpovědnost, z níž chuť věci měnit a posouvat do určité míry pramení. Rámcem k tomu může být koncept učící se organizace, což je důvodem, proč jsem si zvolila toto téma jako předmět své práce.

Cílem předkládané diplomové práce je analýza současného stavu vybrané technologické kompetence organizace XY z hlediska naplnění konceptu učící se organizace. Hlavní výzkumná otázka zní: *„Jak naplňuje vybraná technologická kompetence organizace XY znaky konceptu učící se organizace?“* Ke zúžení vybraného případu na technologickou kompetenci jsem dospěla po zvážení celkových podmínek organizace XY. Skrze analýzu takto zúženého případu je možné vysledovat pozitivní principy posouvající kompetenci v před s tím, že některé z nich lze přenést do celé organizace a postupně se tak přibližovat naplnění daného konceptu na této úrovni. V tom také spočívá přínos práce.

První kapitola pojednává o charakteristice učící se organizace a jejich typických znacích. Její součástí je vymezení základních pojmů jako učení, organizační učení, vzdělávání a objasnění rozdílů mezi těmito pojmy. Dále jsou charakterizovány faktory jako struktura, styl vedení či kultura organizace, které přispívají k rozvoji konceptu a též je pojednáno o bariérách, které rozvoj omezují. V druhé kapitole je charakterizován model učící se organizace dle Petera Senge, který vychází z pěti základních disciplínách, jež jsou rovněž definovány. Čtvrtá kapitola je zaměřena na metodologické vymezení zkoumaného problému, popis a zdůvodnění designu výzkumu, výběru případu, metod sběru dat a jejich analýzy. Obsahem páté kapitoly, jenž je exploratorní případovou studií, je charakteristika zvoleného případu s ohledem na teoretické ukotvení konceptu v předchozích teoretické části. V této kapitole je případ podroben zhodnocení z hlediska naplnění konceptu učící se organizaci dle Sengeho.

1 Učící se organizace a související pojmy

V této kapitole charakterizují koncept učící se organizace, vymezují základní pojmy, které s tímto konceptem úzce souvisí, a v neposlední řadě se zaměřují na identifikaci faktorů ve vnitřním prostředí organizace, které podporují, nebo naopak brání vzniku a rozvoji učící se organizace.

1.1 Charakteristika učící se organizace

Učící se organizace je konceptem, jenž vychází z několika rozdílných oborů, například organizační učení, teorie systémů, dynamika systémů či dokonce kybernetika. (Viceník, 2003, s. 12) Představuje jakýsi ideál, k němuž se organizace přibližuje, aby mohla reagovat na různé změny a tlaky, kterým je vystavena. (Finger, Brand In Smith, 2001) Organizace může nabývat řady podob, proto předtím, než přistoupím k charakteristice učící se organizace, nejprve upřesním pojem organizace.

Dle Kocianové (2007, s. 85) je organizace uměle vytvořeným útvarům s relativně stabilní strukturou, který vznikl za účelem produkce určitých výrobků a služeb.

Cejthamr a Dědina (2010, s. 23) pojmají organizaci jako skloubení čtyř komponent – lidé, práce, informace a technologie, které jsou uspořádány pomocí určitého systému a vzájemně propojeny díky procedurám.

Z hlediska konceptu učící se organizace Častorál (2008, s. 55) uvažuje o pojmu organizace především jako o podniku, tzn. obchodních společnostech a družstvech, vysokých a odborných školách, profesních sdruženích, klastrech nebo týmově organizovaných skupinách lidí.

Z hlediska výše uvedených definic lze tedy o organizaci uvažovat jako o záměrně vytvořené entitě, která může nabývat různých podob jako

například obchodní společnost, kde jsou lidé, jejich práce, informace a technologie řízeny procesy tak, aby bylo dosaženo nějakého cíle, kterým může být vytvoření produktů či poskytování služeb. V tomto smyslu k pojmu organizace přistupuji i dále v textu.

Pojem učící se organizace je používán od 70. let 20. století, přesto prozatím v odborné literatuře nedošlo k ustanovení jednotné definice. Po prostudování dostupné literatury jsem došla k závěru, že jsou si jednotlivé definice velice podobné, jak je patrné níže.

Watkins a Marsick (1993) definují, že se jedná o *„...organizaci, ve které je učení nepřetržitým, kontinuálním procesem, jenž jí umožňuje změnu. Učení je strategickým a integrovaným procesem běžícím paralelně k samotné práci a díky tomu mění zavedená přesvědčení, chování, mentální modely a v konečném důsledku i strategii.“*

Dle Burgoyna a Boydella (In Tichá, 2005, s. 58) je učící se organizace *„...organizací, která podporuje učení všech svých členů a která se na základě učení postupně transformuje.“* Stejně jako Watkins a Marsick ve své definici akcentují učení jakožto základ změny, transformace. Tichá (tamtéž) poukazuje na další rozměr definice Burgoyna a Boydella, a sice rozvoj jednotlivců a vedle toho rozvoj organizace, živého systému, jenž integruje učení těchto jednotlivců.

Garvin (1993) definuje učící se organizaci jako *„...organizaci, která je schopná vytvářet, získávat a přenášet znalosti a měnit své chování tak, aby odrážely nové znalosti a poznatky.“*

Dixon (1999, s. 6) uvádí, že učící se organizace využívá proces učení na různých úrovních, tzn. jednotlivců, tým i celá organizace, aby se mohla transformovat směrem, který je uspokojující pro zájmové skupiny.

Senge popisuje učící se organizaci jako „...organizace, v nichž lidé nepřetržitě rozšiřují své schopnosti dosahovat výsledků, po nichž skutečně touží, kde se věnuje péče novým a objevným způsobům myšlení a kde se lidé neustále učí, jak se společně učit.“ (Senge, 2016, s. 21) Jeho definice může v porovnání s předchozími „techničtějšími“ vymezeními působit poněkud idealisticky. Obsahuje ale také základní princip, že prostřednictvím učení je možné dosáhnout postupné transformace za účelem dosažení vlastního zdokonalení.

Výše zmíněná transformace předpokládá určité nastavení organizace. Jinak řečeno to, co učící se organizace odlišuje od těch ostatních, jsou jisté znaky. Autoři zabývající se touto problematikou prezentují vlastní přístupy toho, co je učící se organizace a jaké charakteristické znaky v nich převažují.

Tichá (2005, s. 71–72) uvádí následující znaky učící se organizace:

- **Učení jako součást formulace strategie.** Již výše v textu byla zmíněna vazba učení a strategie. Strategii můžeme chápat jako pojivo v rámci učící se organizace. Z tohoto důvodu považuji za důležité se u pojmu strategie krátce pozastavit.

Johnson a Scholes (In Armstrong, 2007, s. 115) definují strategii jako „dlouhodobější směřování a oblast působení organizace, která dokonale přizpůsobuje své zdroje svému měnícímu se prostředí a zejména svým trhům, zákazníkům a klientům, aby naplnila očekávání všech zainteresovaných stran.“

Vrátím-li se k první charakteristice, pak strategie by měla být koncipována tak, aby umožňovala učení a učení je součástí zpětné vazby k upřesnění vývoje organizace.

- **Participativní přístup.** Tento typ přístupu se vztahuje k tvorbě strategie, na jejíž výsledné podobě by se měla podílet většina členů organizace.

- **Informatika.** Informační technologie jsou pro učící se organizaci nástrojem pro zpřístupnění a sdílení informací. Poskytují přístup všem pracovníkům tak, aby se mohl kdokoliv z nich podílet na řešení ať už důležitých záležitostí, či přímo problémů týkajících se organizace.
- **Formationní účetnictví.** Systémy týkající se účetnictví organizace mají být koncipovány tak, aby umožňovaly učení o tom, jak organizace funguje po finanční stránce.
- **Vnitřní výměna.** Sdílení informací a zkušeností probíhá napříč organizací, a to bez ohledu na hierarchické postavení jednotlivých pracovníků. V procesu učení se vzájemně vnímají jako partneři.
- **Pružný systém odměňování.** Finanční i nefinanční odměny zohledňují individuální potřeby s přihlédnutím k vysoké míře autonomie pracovníků.
- **Podporující struktury.** Jedná se nejen o procesy, ale také o role či sítě určené k podpoře měnícím se požadavkům na práci uvnitř organizace. Mohou být dočasného charakteru ve vazbě na konkrétní požadavky.
- **Sběr informací o vnějším prostředí.** Organizace musí být schopna pracovat s informacemi o vnějším prostředí, neboť vnitřní a vnější prostředí tvoří jednu strukturu. Důležitou roli má zejména proces zpracování a sdílení těchto informací.
- **Inter-organizační učení.** Organizace čerpá zkušenosti i od jiných organizací, porovnává se s nimi a hledá tzv. best practice pro vlastní učení.
- **Atmosféra podporující učení.** Bez otevřeného klimatu, které usnadňuje učení například podporou různých aktivit typu experimentování, není možné budovat učící se organizaci.

- **Příležitost osobního rozvoje pro každého.** Učit se, získávat zkušenosti a pracovat na svém rozvoji musí mít podobu rovné příležitosti a žádný jednotlivec či skupina nesmí být v tomto privilegovaná. (Tichá, 2005, s. 71–72)

Tichá akcentuje roli strategie, jakožto propojujícího prvku. Neopomíná přitom důležité aspekty, kterým jsou participace či rovnost. Učící se organizaci vidí jako systém, který není uzavřený, ale přijímá informace a znalosti z okolního prostředí, které integruje a mění zavedené postupy a v konečném důsledku i strategii.

Jiný výčet znaků nalezneme u Watkins a Marsick. V rámci svého přístupu k učící se organizaci definovaly následující znaky (In Ghaffari, A., Shah, I. M., & Fazal, J., 2011)¹:

- **Kontinuální učení.** Učení je navrženo tak, aby je zaměstnanci propojovali s prací, přičemž jsou k němu poskytovány příležitosti.
- **Dotazování a dialog.** Lidé v organizaci získávají schopnost naslouchat, zkoumat názory druhých a vyjadřovat vlastní názory. Je podporována zpětná vazba a zpochybňování.
- **Týmové učení.** Práce by měla být navržena tak, aby měly týmy přístup k různým způsobům myšlení. Očekává se, že se budou společně učit a jejich spolupráce je odměňována.

¹ Ke zkoumání potenciálu naplnění učící se organizace vytvořily Watkins a Marsick specifický nástroj – dotazník tzv. „*Dimensions of the Learning Organization Questionnaire*“ (DLOQ), který vychází z výše uvedených znaků (In Mbassana, 2014). Dotazník obsahuje celkem 43 otázek. Vybrané z nich byly upraveny a využity v rámci mého výzkumu pro potřeby této diplomové práce.

- **Systemy sdílení.** Uvnitř organizace jsou navrženy systémy, které zprostředkovávají sdílení znalostí.
- **Posilování společné vize.** Lidé se podílejí na nastavení společné vize a její realizace. Odpovědnost a rozhodovací pravomoc jsou nastaveny tak, aby byly motivující pro společné sdílení.
- **Propojenost systémů.** Lidé vidí dopad vlastní práce na celou organizaci. Používají informace k úpravě procesů. Existuje vazba na vnitřní i vnější systémy.
- **Strategické vedení.** Výsledky učení jsou využívány k podpoře podnikání organizace a mají vazbu na zlepšování poskytovaných služeb a produktů.

Watkins a Marsick se na rozdíl od Tiché soustřeďují spíše na vnitřní prostředí organizace. Přes tento fakt však stejně jako Tichá zmiňují znaky jako participace, systémy ke sdílení informací a znalostí, které podporují učení či vazbu učení na strategii. Stručně uvedme ještě další autory přístupů k učící se organizaci a jimi prosazované znaky.

Pedler a kol. (In Ghaffari, A., Shah, I. M., & Fazal, J., 2011) ve svém modelu zdůrazňují: *strategii vycházející z učení, tvorbu participativní politiky, informování, formativní účetnictví a kontrolu, interní výměnu, flexibilitu odměn, usnadňující struktury, zaměstnanci jako inspektoři prostředí, inter-organizační učení.* Dále Garvin (In Armstrong & Taylor, 2015, s. 350) staví svůj model na: *systematickém řešení problémů, experimentování s novými přístupy, učení se z minulých zkušeností, učení se z osvědčených postupů ostatních, rychlém a efektivním transformování znalostí v rámci celé organizace.* Lze si povšimnout, že se také u Garvina a Pedlera a kol. vyskytují více či méně podobné znaky jako u autorek citovaných výše.

Na základě porovnání přístupů a jejich shrnutí identifikuji následující znaky učící se organizace:

- **Vazba vize a strategie na učení.** Vize a strategie jsou navrženy tak, aby nebránily učení a mohly čerpat z jeho výsledků pro vlastní modifikaci a kontinuální zlepšování organizace.
- **Participativní postoj.** Ať už se jedná o strategii nebo vizi nezbytné pro určování směru organizace, zaměstnanci mají možnost se na jejich podobě, ale i realizaci podílet bez ohledu na to, v jaké hierarchické pozici se nacházejí.
- **Pomocné struktury.** V organizaci existují systémy, procesy či role, které slouží k výměně znalostí či zkušeností, a tím umožňují flexibilně reagovat na měnící se potřeby.
- **Interní a externí výměna.** Napříč organizací probíhá výměna informací, znalostí a zkušeností, čerpá se z tzv. lessons learned. Zároveň není organizace uzavřena vnějšmu prostředí, ze kterého získává osvědčené postupy pro úpravu těch vlastních.
- **Klima podporující učení.** Nefyzické prostředí organizace (práce, procesy, kultura, politika apod.), je navrženo tak, aby umožňovalo zaměstnancům propojit práci a učení, otvírá se novým myšlenkám a experimentování a při učení a rozvoji dává rovné příležitosti všem.

Pro organizaci může naplňování těchto znaků představovat vynaložení velkého úsilí a celou řadu změn. Nicméně nejedná se o dosažení stavu dokonalosti, neexistuje zde konečný cíl, jak uvádí Senge (Senge, 2016, s. 17), je to „celoživotní“ práce. Celoživotní práci je pak myšlen kontinuální proces učení, což můžeme vztáhnout i k samotným znakům – neustále se učit, jak je naplňovat. Z tohoto tvrzení lze dovodit, proč je organizační učení pro učící se organizaci tak významné.

1.2 Organizační učení a učící se organizace

Dříve než charakterizují organizační učení v perspektivě učící se organizace, považují za důležité vymezit pojem učení a odlišit jej od souvisejících pojmů, kterými jsou vzdělávání a rozvoj. V praxi i odborné literatuře je možné nalézt různé výklady. Jelikož s pojmy pracují i v navazujících kapitolách, považují jejich vymezení za nezbytné.

Hroník (2007, s. 30) definuje učení jako *„rozvoj, který vede k přetvořující a efektivní změně v duševní činnosti a konání.“* Definuje jej tedy jako proces změny. Rozvinutější charakteristiku učení nabízí Kulič (1992, s.32), podle něhož se jedná o *„proces, v jehož průběhu a důsledku mění člověk svůj soubor poznatků o prostředí přírodním i lidském, mění své formy chování a způsoby činnosti, své vlastnosti osobnosti a obraz sama sebe i své vztahy k lidem kolem sebe a ke společnosti, ve které žije – a to směrem k jejich rozvoji a vyšší účinnosti.“* Palán (2002, s. 157) chápe učení v mezích organizace jako *„systematický proces změny pracovního chování, úrovně znalostí a dovedností včetně motivace zaměstnanců organizace, kterým se snižuje rozdíl mezi jejich charakteristikou – subjektivní kvalifikací pracovníků, a požadavky na ně kladenými – kvalifikací objektivní, tzv. kvalifikovaností práce.“* Z výše uvedených definic učení je zřejmé, že ústředním motivem je psychická změna, která by měla přinést pozitivní dopady na chování člověka. V tomto smyslu k učení přistupují.

Vedle učení, jak již bylo zmíněno v úvodu, můžeme hovořit o blízkých pojmech, který mi jsou vzdělávání a rozvoj.

Reynolds a kol. (In Armstrong, 2007, s. 453) vzdělávání považují za *„jeden ze způsobů, které organizace podniká za účelem podpory učení.“* Vzdělávání je organizovaný a institucionalizovaný způsob učení, přičemž vzdělávací aktivity mají vymezený konec a začátek. (Hroník, 2007, s. 31) Je to tedy

„...plánovitá činnost, která má jednotlivci nebo skupině vzdělaných pomoci dosáhnout požadované způsobilosti...“ (Barták, 2007, s. 11) Rozdíl mezi učením a rozvojem pak Pedler a kol. (In Armstrong, 2007, s. 453) vidí v tom, že „učení se koncentruje na přírůstek znalostí nebo na vyšší stupeň existujících dovedností, zatímco rozvoj se vztahuje k přechodu k jinému stavu bytí nebo fungování.“

Ačkoliv vymezení učení a rozvoje působí dosti synonymně, rozdíl, který popisuje Pedler a kol. spočívá v tom, že znalost můžeme nabýt (učení), ale není jisté, zda se nám ji podaří aplikovat v praxi (rozvoj). Jiný úhel poskytuje komparace učení a vzdělávání. Učení může probíhat i mimo vzdělávání, které je chápáno jako formalizovaná, předem naplánovaná a časově ohraničená aktivita. V učicích se organizacích se nejedná o to, že by probíhalo pouze učení a nebyly realizovány vzdělávací aktivity, ale učení i vzdělávání mají své odlišnosti. Například Truneček (2004, s. 92) je spatřuje v následujících perspektivách:

- **Perspektiva pracovníka.** Organizace zajišťuje vzdělávací aktivity a pracovník je pasivním příjemcem. V učící se organizaci je snahou, aby byl pracovník aktivním subjektem, kdy je jeho rozvoj součástí organizačních cílů a učení je ze strany organizace podporováno.
- **Průběh vzdělávání.** Při vzdělávacích aktivitách je vymezena doba, po kterou bude učení probíhat. V učící se organizaci je cílem dosáhnout permanentní atmosféry pro učení.
- **Přístup ke vzdělávání.** Nejedná se o přístup organizace, ale o faktický přístup k učení pracovníků, neboť při formalizovaném vzdělávání je pracovník vyslán, ať už nárazově, nebo plánovitě, na školení. V učící se organizaci je proces učení přímo napojen na každodenní činnost.
- **Vzdělávací metody.** Preference vzdělávacích aktivit je ve standardizaci jak vzdělávání, tak metod vzdělávání. V učící se organizaci jsou

metody individuální, postavené na interakci. Důraz je kladen na multimediálnost a diferenciaci. (Truneček, 2004, s. 92)

Vzdělávání se tedy liší především pasivní rolí účastníka, časovou ohraničeností aktivit a v neposlední řadě také tím, že je vzdálenější praxi účastníka.

Uvedené perspektivy vychází ze vzdělávání, respektive učení jedince. Právě díky učícím se jedincům se totiž učí i celá organizace. Přesto, učící se jedinci ještě nejsou zárukou toho, že dochází k organizačnímu učení. Jisté však je, že bez nich by k němu nemohlo dojít. (Senge, 2016, s. 145) Na tento protiklad upozornili již Argyris a Schön (1978, s. 9), pro které učení znamená proces rozkrývání a oprav chyb, kde jedinci představují agenty organizačního učení (1978, s. 117). Dále McGill definuje organizační učení jako schopnost organizace získat zkušenosti a těmito zkušenostem porozumět skrze pozorování, analýzu a ochotu zkoumat úspěchy i selhání (In Malhotra, 1996). McGill i Argyrise a Schöna shodně ve svých pojetích hovoří o aspektu organizačního učení, kterým je rozkrytí nepoznaného a poučení se. K tomu lze dospět na základě odlišných způsobů.

Tichá (2005, s. 15) uvádí způsoby organizačního učení dle Yeunga, podle něhož se organizace učí prostřednictvím: „*experimentování*“ – realizací nových myšlenek, „*akvizicí kompetencí*“ – povzbuzují jednotlivce v získávání nových kompetencí, které umožňují generovat nové myšlenky, „*benchmarkingu*“ – srovnáním s ostatními organizacemi a přenesení úspěšných myšlenek na vlastní půdu a „*trvalého zlepšování*“ – navazováním na vlastní zkušenosti a jejich postupným zdokonalováním. Tyto způsoby však představují jednu stranu mince získávání nových znalostí. Druhou stranu představuje to, jak organizace s těmito znalostmi naloží.

Argyris a Schön (1996, s. 20–21) vytvořili koncept, jenž vychází ze dvou způsobů, jak organizace přistupují k učení, a sice učení s jednoduchou zpětnou vazbou „*Single-Loop Learning*“ a učení s dvojitou zpětnou vazbou „*Double-Loop Learning*“. Rozdíl mezi uvedenými způsoby zpětnovazebního učení spočívá v tom, že v případě dvojitě smyčky dochází na základě zkušenosti nejen ke změně chování, nýbrž i ke změně základních myšlenkových rámců, např. organizační strategie; u jednoduché smyčky je následkem pouze úprava chování tak, aby bylo v souladu s organizační strategií. (tamtéž) Právě učení s dvojitou zpětnou vazbou je z pohledu učící se organizace velmi významné, neboť neopouští učení pouze v rovině dílčí nápravy, ale vede ke změnám v různých strukturách organizace.

Ať už organizace volí jakýkoliv způsob učení, vždy je jeho účelem vytvořit takové dispozice, které organizaci pomohou dosáhnout stanoveného cíle a s jejichž pomocí dokáže čelit měnícím se podmínkám a potřebám. (Hroník, 2007, s. 59) Zmíněný účel může být nejsnáze naplněn tím, že v organizaci působí určité faktory, kterým je věnována navazující podkapitola.

1.3 Faktory podporující rozvoj učící se organizace

Rozvoj učení je determinován řadou faktorů. Na organizaci působí vnější prostředí (technologické, legislativní, sociální atd.), které ji v jistých ohledech limituje. Organizace mají pouze omezené možnosti, jak se vyrovnat s působením vnějšího prostředí. Tyto možnosti je nezbytné hledat především v jejich vnitřních prostředích, strukturách, přístupech, kultuře.²

² Pro každý determinující faktor bychom v odborné literatuře našli mnoho typologií rozlišovaných dle různých hledisek. Nicméně detailní rozbor každé z typologií by byl nad rámec rozsahu této diplomové práce. Z tohoto důvodu se zaměřím na charakteristiky těch, jenž mají pozitivní dopad na organizace v mezích učící se organizace.

Barták (2007, s. 49) vychází z „triády“ chtít – umět – moci. *Chtít* je podmíněno sdílením vize, hodnot a obecně filozofie organizace. *Umět* je podmíněno aktivní účastí jednotlivců na učení s ohledem na potřeby organizace, přičemž aktivní účast znamená skutečný zájem. *Moci* je pak otázkou přístupu organizace k podmínkám, které umožní jednotlivcům „dělat správné věci“, nejen je „dělat správně“. Organizace, jenž dle Bartáka (tamtéž) směřuje k tomu stát se učící, vytváří prostor pro individualitu a prohlubuje participaci na problémech i úspěších, podporuje rozvoj a učení se jednotlivců, posiluje důvěru ve schopnost jednotlivců rozvoje dosáhnout a taktéž je povzbuzuje v odhodlání pro změnu a vůli změnu realizovat.

Přístup organizace, jako výše popsaná triáda, je jedním z aspektů, které příznivě ovlivňují to, zda se jí podaří aplikovat principy učící se organizace a dále je rozvíjet. Dalším z aspektů je vhodné prostředí. Truneček (2004, s. 50) uvádí, že existují tři oblasti, které je možné ovlivňovat tím způsobem, aby se pozitivně podílely na tvorbě organizačního prostředí: „*organizační struktura, kultura a způsob práce*“. Dále v textu se tedy zaměřím na organizační strukturu, z pohledu způsobu práce na vhodný styl vedení a na organizační kulturu.

V odborné literatuře je možné nalézt různé členění organizačních struktur. Například Cejthamr a Dědina (2010, s. 203) popisují typy organizačních struktur dle rozhodovacích pravomocí na „*liniové, štábní a kombinované (liniově-štábní, projektové aj.)*“. Bělohávek, Košťan a Šuleř (2006, s. 116–117) dělí organizační struktury podle množství hierarchických úrovní na „*štíhlé a široké*“ a vedle toho dle funkčnosti na „*funkcionální*“, kde jsou pracovníci sdružováni na základě podobnosti pracovní náplně, „*divizionální*“, které se vzájemně diferenciují poskytovanými službami a „*maticové*“, které spojují prvky obou předchozích (tamtéž). Jiné rozlišení nabízí Truneček (2004,

s. 50), který člení organizační struktury podle řízení znalostí „*shora dolů, zdola nahoru a hypertextové*“.

Podíváme-li se na organizační struktury z pohledu obecnější charakteristiky, pak struktury jako liniová, široká, funkcionální či shora dolů se vyznačují pyramidovou povahou, kde převládá omezená rozhodovací pravomoc nižších složek v rámci hierarchické vertikály, mezi-úrovňová spolupráce je omezená, a to nejen co do sdílení znalostí, rozvoje schopností a dovedností jednotlivců je specializovaná na konkrétní činnost, jde do hloubky. Oproti tomu ve strukturách zdola nahoru, širokých či maticových převládá jistá autonomie nižších složek, informace a znalosti jsou přístupné, důležitou roli hrají funkční týmy, které řeší konkrétní problémy organizace a jsou schopny pružněji reagovat na změny, rozvoj schopností a dovedností jednotlivců je díky zapojení do řešení problémů napříč organizací širší a umožňuje systémovější pohled na organizaci jako celek. (Bělohlávek, Košťan & Šuleř, 2006, s. 119–120, Truneček, 2004, s. 51)

Nelze rozporovat, že každý z výše uvedených typů má své opodstatnění v rozdílných podmínkách organizací. Nicméně převládající znaky u plochých a pružných organizačních struktur jako participativní rozhodování, rozvinutější kooperace napříč organizací, možnosti sdílení znalostí více korespondují s principy učící se organizace a mají na její rozvoj pozitivní vliv.

Organizační struktura je mechanismem pro koordinaci jednotlivců v organizaci a váže se k jejich vedení (Aldag & Stearns In Bělohlávek, Košťan & Šuleř, 2006, s. 115). Definice vedení není jednotná, avšak ve své podstatě se jedná o „...vztah, kterým jedna osoba ovlivňuje chování a jednání druhých lidí“

(Cejthamr & Dědina, 2010, s. 93). Takové ovlivňování může mít různou podobu. Cejthamr a Dědina (2010, s. 113) uvádí tři kategorie.

První z nich je „*autoritářský styl*“, který se vyznačuje převahou osoby vedoucího. Vedoucí rozhoduje o postupu dosažení cílů, o rozdělení úkolů, o mechanismech kontroly atp. Komunikace je jednosměrná, probíhá směrem od vedoucího k podřízeným a má převážně charakter příkazů. Druhou kategorií je „*demokratický styl*“, kdy se vedoucí dělí o funkci vedení se skupinou. Skupina má důležitou roli a podílí se na rozhodování o postupech a rozdělení úkolů k dosahování cílů v tom smyslu, že předkládá své návrhy. Konečné rozhodnutí je však stále v rukou vedoucího. Poslední kategorií je „*laissez-faire styl*“, který je typický vysokou mírou autonomie skupiny, jenž si sama rozhoduje o postupech, které jsou limitovány pouze základními cíli určenými vedoucím. Komunikace je převážně mezi členy skupiny. (Bělohlávek, Košťan & Šuleř, 2006, s. 151) Zda bude uplatněn ten či onen styl vedení je též vázáno k osobě vůdce.

Dle Sengeho (2016, s. 327) si tradičně pod označením vůdce představíme zachránce bezmocných lidí. Toto pojetí je blízké autoritářskému stylu vedení. Osobnost vůdce v učící se organizaci ale znamená být projektantem, učitelem a sloužícím (Senge, 2016, s. 328). *Projektantem* ve smyslu být si vědom, že se jedná o působení na živý systém, jehož výsledná podoba je determinována tím, jak budou ustanovené nástroje a procesy využity konkrétními lidmi. *Učitelem* ve smyslu nediktovat, co má být naučeno, ale vytvářet prostor pro učení a zvát do tohoto prostoru lidi. A konečně *sloužícím*, kterého vědomá volba přivádí k touze vést, nejen získávat moc a nadřazenost z pozice vůdce. (Senge, 2016, s. 328–340) Role vedoucího, v podání Sengeho, je tedy spjata se stylem laissez-faire. Předpokládá ale závazek vedoucího, že se nebude stranit problémů a svůj díl rozhodnutí

nebude přenášet na skupinu, neboť to není vedení (Cejthamr & Dědina, 2010, s. 113).

Collins, jenž se zabýval empirickým výzkumem principů, které z dobrých firem dělají skvělé, vysledoval během svých výzkumů tzv. vůdcovství 5. úrovně. Vůdcové 5. úrovně dle Collinse (2008, s. 54) „...ztělesňují protikladnou směsici osobní pokory a profesionální vůle. Jsou sice ambiciózní, ale své ambice upínají především k firmě, a ne k sobě samým.“ V této definici stojí za povšimnutí rovněž vymezení vůči organizaci, jakési souznění s organizací, s cílem udělat z ní skvělou. Domnívám se, že i to je podmíněno hodnotami a předpoklady, které jsou transformovány do kultury organizace.

Barták (2007, s. 103) definuje organizační kulturu jako „...souhrn relativně trvalých (či dlouhodobě udržovaných a rozvíjených) představ, přístupů a hodnot sdílených ve firmě...“ Sdílené představy, přístupy a hodnoty se projevují v akceptaci a otevřenosti ke změnám, s tím spojené ochotě hledat nové příležitosti a cesty (tamtéž). Projevují se ve formálních procesech a systémech jako odměňování, ve výše uvedené organizační struktuře a stylu vedení, ve vizi a strategii organizace apod. (Tichá, 2005, s. 50).

Schein uvádí, že většina organizací nemá podmínky pro učení vytvořené, nebo jsou vytvořené podmínky pro učení nevyhovující (Schein In Tichá, 2005, s. 50). Tyto podmínky pak reflektují kulturu organizace, přesněji řečeno to, jaká by kultura organizace měla být. Tichá (2005) mezi tyto podmínky řadí:

- *Vyrovnávání zájmů všech zájmových skupin*, tzv. stakeholders – „skupiny lidí, bez jejichž podpory by organizace přestala existovat“ (Stanford Research Institute In Zikmund, 2010).

- *Orientace spíše na lidi, než na systémy*, manažeři musí mít jistou dávku idealismu a věřit, že jsou jednotlivci schopni se učit a podporovat je v tom.
- *Podpora lidské víry ve schopnost změnit prostředí*, pokud bychom věřili v opak, neměly by jakékoliv naše snahy, učení nevyjímaje, žádný smysl.
- *Poskytování času k učení*, to předpokládá určitou velkorysost, neboť pokud by šlo pouze o zisk, příležitostí pozastavit se během jeho generování by nebylo mnoho.
- *Přístupování k problémům celostně*, sdílení názoru, že vnitřní i vnější prostředí organizace je propojeno vzájemnými vztahy, a to předpokládá společnou odpovědnost za učení, odhalování fungování vztahů a přijímání následků, jenž jsou produktem naší interakce v těchto vztazích.
- *Podpora otevřené komunikace*, ochota přijímat a říkat pravdu, podporovat společný jazyk, aby nevznikaly chyby v komunikaci.
- *Podpora týmové práce*, nikoliv soupeření a individualistická převaha, ale sdílení názorů, společná koordinace a vzájemná důvěra.
- *Přístupnost vrcholového vedení*, které se nesnaží být géníem obklopeným pouhými pomocníky. (2005, s. 51–53)

V úvodu podkapitoly jsem se zabývala přístupem umět – chtít – moci, pro který je organizační kultura jistým kontinuem. V tomto kontinuu se poté snoubí organizační struktura se stylem vedení, jejichž typ podmiňuje v konečném důsledku podmínky k rozvinutí organizačního učení a následně i učící se organizace. Ne vždy jsou však podmínky takové, aby mohlo k rozvoji dojít. V určitém ohledu se stávají bariérami.

1.4 Bariéry rozvoje učící se organizace

V předchozí podkapitole byly charakterizovány faktory v rámci vnitřního prostředí organizace, jenž výrazně podporují principy učení se. Přesto, že může v organizaci působit celá řada pozitivních vlivů, nelze se domnívat, že zde souběžně nepůsobí také vlivy s opačným efektem. Těm je třeba věnovat stejnou míru pozornosti, neboť veškeré kroky, které organizace podnikne nejen pro přerod v učící se entitu, ale pro jakoukoliv změnu, mohou být v důsledku působení těchto bariér zmařeny.

Nezpůsobnost organizace k učení se může mít mnoho důvodů. Už jen prostý fakt, že pokud bychom vzali podpůrné faktory, bez obtíží nalezneme jejich kontraproduktivní ekvivalenty: například participativní styl vedení a paralelně k němu autoritářský styl vedení. Ráda bych však předestřela i další aspekty, které mohou představovat bariéru.

Tichá (2005, s. 129–130) v souvislosti s nezpůsobností učení zmiňuje „stinnou stránku organizace“, která je na jedné straně tvořena neformální a na druhé straně démonickou částí. *Neformální část* je skrytá všem, kdo nemají vazbu na vnitřní prostředí. Tato část nemusí být nutně problémová, ale v momentě, kdy slouží k prosazení individuálních zájmů, se problémovou stává. Oproti tomu *démonická část* je a priori negativní. Může být následkem zveličování, přetváření či degradace pozitivních sil. (tamtéž)

Plant (In Tichá, 2005, s. 130) připodobňuje formální a neformální části organizace k ledovci. Viditelná část ledovce představuje formální složku, na niž je obvykle zaměřována největší pozornost. Avšak větší část ledovce představuje neformální složka organizace. Ačkoliv má značný vliv na veškeré změny, procesy apod., bývá nejvíce opomíjena.

Senge (2016, s. 36-43) spatřuje projevy neschopnosti organizace se učit v následujících poruchách:

- *Jsem to, co dělám*

Většina jedinců v organizacích je omezena svým pracovním místem. Neuvědomují si jeho širší kontext v rámci celé organizace. Mohou se snažit a dost možná i vykonávají pracovní úkoly, které náleží k jejich funkčnímu zařazení, co nejlépe a tyto mají pod kontrolou a nečiní jim problém za ně přebírat odpovědnost. Jiné je to s rovinou vnímání toho, že je jejich práce součástí společného účelu. Jeho dosažení nemají pod kontrolou, a tudíž necítí takovou odpovědnost za jeho dosažení. (Senge, 2016, s. 36).

- *Nepřítel je někde mimo nás*

Nesystémový pohled na naši práci jako součást společného účelu nás svádí hledat příčiny našich problémů v našem okolí, nikoliv v nás. Omezení vlastní práci si neuvědomujeme důsledky našeho jednání, které má ale dosah za hranice této práce. Pakliže se nám vracejí tyto důsledky zpět, máme tendenci hledat jejich příčiny ve vnějším prostředí, hledáme tak nepřítele, který je někde mimo nás. (Senge, 2016, s. 37)

- *Iluze převzetí iniciativy*

Iluze převzetí iniciativy je logickou reakcí na hledání nepřítele někde mimo nás. Obvyklou odezvou na problémy bývá horlivá snaha je řešit rychlým vypořádáním se s nimi. Avšak výše bylo uvedeno, že obvykle mají příčiny v našem vlastním jednání, čehož si nejsme vědomi. Podle Sengeho (2016, s. 39) je tak tato proaktivita jen zastíráním reaktivity, neboť „skutečná proaktivita pramení z pochopení, jak my sami přispíváme ke svým vlastním problémům.“

- *Fixace na události*

Velké množství změn má jen pozvolný nástup, což mnohé přivádí do problémů, protože nejsme schopni dlouhodobě sledovat příznaky, které jsou jejich předzvěstí. Pozornost fixujeme na krátkodobé události, které mohou, ale také nemusí být příznaky změn. Pokud jsme opravdu pozorní, dokážeme některé změny předvídat dříve, než nastanou, nicméně je to jen „hašení požárů“, nikoliv tvořivé učení. (Senge, 2016, s. 40)

- *Podobenství o uvařené žábě*

Dnešní doba se vyznačuje rychlým tempem, a to je důvodem, proč je naše pozornost zaměřena spíše na krátkodobé události (žába hozená do vody si také nevšimne, že se jí postupně ohřívá až do bodu varu). Abychom změnili tento přístup, musíme zvolnit krok, kterým se snažíme vyrovnat tempu doby. Naučíme se tím soustředit také na doposud nepostřehnuté drobnosti a uceleněji vnímat, jaké následky z nich plynou, protože to je klíčem k přežití. (Senge, 2016, s. 40)

- *Klamná představa učení se na základě zkušeností*

Senge (2016, s. 40) si v případě této poruchy pokládá otázku, zda je možné se učit ze zkušeností, pokud nejsme schopni dohlédnout následků, které naše jednání má a v této souvislosti mluví o „horizontu učení“ – každý jedinec je omezen časem a prostorem, v němž je schopen vyhodnocovat vlastní výkonnost. Totéž platí v rámci organizací. Organizace činí spoustu rozhodnutí, ale jejich dopad se mnohdy ukazuje až s velkým časovým odstupem, proto je pro ně takřka nemožné se učit z vlastních omylů. Nasnadě je rozdělení do menších celků. V důsledku této izolace se vytrácí propojenost mezi základními funkčními oblastmi, kdy příčiny následků není možné dohlédnout a není se tedy z čeho poučit.

- *Mýtus vedení týmu*

Cílem týmu by mělo být maximální využití synergie pro dosažení společného záměru. Nicméně v praxi je běžnější spíše udržování klamného zdání funkčnosti týmu – navenek se tým projevuje jako soudržný, ale v situaci, kdy stojí před složitým problémem dochází k jeho rozpadu, neboť v takovém týmu není možné nalézt společné řešení a projevují se konflikty jeho členů. (Senge, 2016, s. 43)

Jestliže se detailněji podíváme na jednotlivé poruchy učení, naší pozornosti neunikne jejich vzájemná provázanost (např. omezenost vlastní pracovní pozic a hledání nepřítelů někde mimo nás). Kromě provázanosti mají ještě jednoho společného jmenovatele – způsob, kterým přemýšlíme o věcech, které se nás dotýkají.

2 Vybraný model učící se organizace

Obsahem této kapitoly je detailní charakteristika zvoleného modelu učící se organizace, na který navazuje empirická část diplomové práce. Zde považuji za důležité poukázat na skutečnost, že se v odborné literatuře můžeme setkat i s dalšími modely, které k procesu učení přistupují odlišně.

Například Marquardt ve svém modelu učící se organizace staví učení nad organizační dění s tím, že se díky němu vše automaticky zlepší, což demonstruje následující schéma. (Truneček, 2004, s. 94)

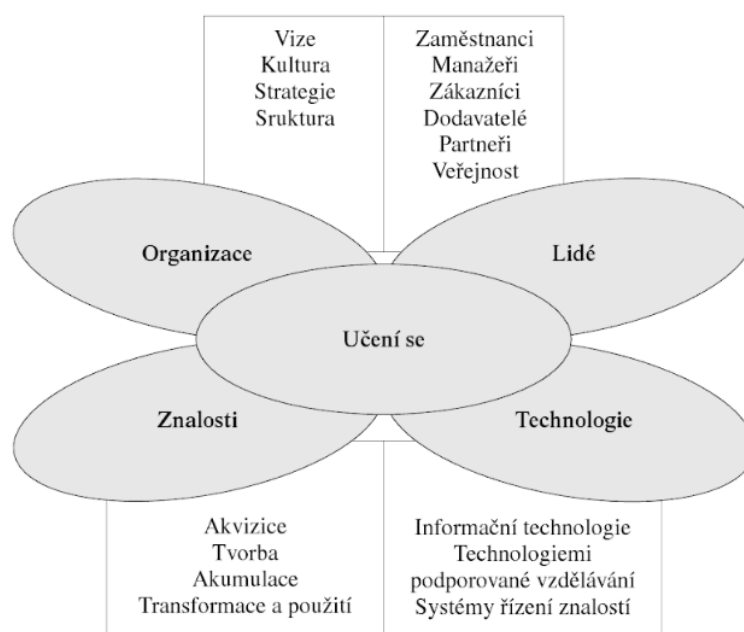


Schéma č. 1 Model učící se organizace podle Marquardta (tamtéž)

Oproti tomu Pedler (Palán, 2007, s. 72), který ač sdílí názor, že učení je zcela jednoznačně důležité a prostupuje celou organizací, není jedinou složkou, která je nezbytná k jejímu efektivnímu řízení – zajistí jej až propojení dalších složek podílejících se na řízení organizace. Do popředí nestaví žádnou z nich, všechny jsou na stejné úrovni, jak lze vidět na schématu níže.

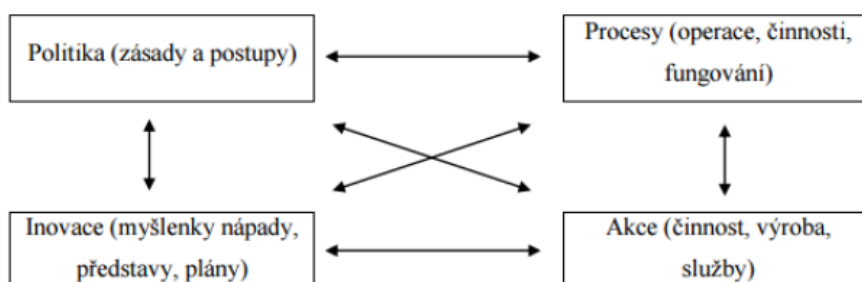


Schéma č. 2 Model učící se organizace podle Pedlera (tamtéž)

Rozdílnou perspektivu předkládá Senge, který je bezesporu nejčastěji spojován s učící se organizací. Zastává názor, že tou největší výhodou oproti konkurentům, jenž může v současné době organizace mít, je její schopnost se učit rychleji a efektivněji (2016, s. 16). Identifikoval pět oblastí, které jsou nezbytné pro to, aby se organizace stala učící se. Tyto oblasti nazval disciplíny a charakterizuje je jako „soubor teorií a metod, které je třeba studovat a osvojit si je, aby mohly být uplatňovány v praxi“ Senge (2016, s. 28).

Ačkoliv mluví o učící se organizaci, z výše uvedeného vyplývá vztah disciplín ke konkrétnímu jedinci, který je součástí organizace. Disciplína je tedy osobní, představuje cestu získávání a rozvoje určité dovednosti a součástí cesty je i způsob přemýšlení, společného učení a vzájemné vztahy (tamtéž). Nicméně to, že si organizace osvojí každou z pěti disciplín ještě neznamená, že se stane učící se, neboť zásadní význam tkví v jejich propojení ve funkční celek. (2016, s. 29)

Sengeho model jsem si zvolila jako výchozí pro svoji diplomovou práci. Jeho pojetí učící se organizace mi bylo nejbližší z toho důvodu, že staví na změně k učení jednotlivců v organizaci, na jejich vztazích a jejich propojování s celým ekosystémem organizace. V navazujících podkapitolách se tedy detailně zaměřím na rozbor jednotlivých disciplín.

2.1 Systémové myšlení

Systémové myšlení je integrující disciplínou. Můžeme tedy říci, že představuje střechu, pod níž jsou schované ostatní disciplíny a společně s nimi vytváří jedno. Dle Senge (2016, s. 87) je systémové myšlení pro tuto dobu takřka nepostradatelné, protože vzniká stále větší množství informací, mezi nimiž je mnohem více vazeb, což samozřejmě urychluje tempo změn, kterým jsme nuceni čelit, přičemž už vstřebání samotného množství informací nám činí velké problémy.

Senge (2016, s. 24) popisuje systémové myšlení jako soubor znalostí a nástrojů, který projasňuje strukturní vzorce. Pomáhají nám uchopit komplexitu struktur, ale i změn, které se v ní odehrávají. Pokud bychom na určitou strukturu nahlíželi pouze z jedné její jednotlivosti, nebudeme schopni ji uchopit jako celek. Předpokladem je změna v jejich myšlení.

Změna spočívá ve schopnosti *„vnímat spíše vztahy než lineární řetězce příčin a následků, vnímat spíše procesy změny než okamžité stavy“* (Senge, 2016, s. 90). V této souvislosti Senge (tamtéž) vysvětluje, proč nám v případě zvládnutí složitosti problémů nefungují tradiční organizační metody jako prognózování, plánování či analýza. Ty jsou vytvořeny k zachycení detailové složitosti. Vedle té nicméně existuje i dynamická složitost a ta zastírá souvislosti mezi příčinou a následkem.

Pro pochopení i uplatnění systémového myšlení jsou nezbytné zákony této páté disciplíny:

- ***Příčinou dnešních problémů jsou včerejší „řešení“***

Pokud chceme odhalit podstatu stávajících problémů, je nutné se poohlédnout za tím, jaká jsme aplikovali řešení jiných problémů v minulosti, neboť často jsme řešením problémů minulých přesunuli jejich podstatu do

další části systému. To znamená, že jsme spíše vyřešili symptomy problému, nikoliv samotný problém. (Senge, 2016, s. 75)

- ***Čím silněji tlačíme, tím silněji systém tlačí zpět***

Podstatou druhého zákona je tzv. „vyvažující zpětná vazba“. Účinky této zpětné vazby můžeme pocítit vždy, když dobře míněným zásahem vyvoláme v systému takové reakce, které vyrovnají pozitivní efekt zásahu. Snahou o co největší zlepšení tak sami, ač nevědomě, přispíváme k celkovému zhoršení situace. (Senge, 2016, s. 76)

- ***Chování se zlepšuje předtím, než se začne zhoršovat***

Před tím, než se projeví důsledky působení vyvažující zpětné vazby popsané výše, nastává prodleva, během níž jsou citelná zlepšení. Ta však mají pouze krátkodobý efekt, než se objeví dlouhodobé škody. Jinak řečeno, ve složitých situacích je poměrně jednoduché přinést řešení, která se krátkodobě jeví jako efektivní, nicméně ve skutečnosti se jedná o pouhé léčení symptomů tak, jak je uvedeno v prvním zákonu. (Senge, 2016, s. 78)

- ***Snadná východiska z obtížné situace obvykle vedou zpět***

Zákon popisuje tendenci zjednodušovat si řešení problémů tím, že zkusíme uplatnit známá východiska, která se nám v minulosti osvědčila. Jedná se o krátkozraké uvažování, protože uplatňovat stará řešení na nově vzniklé problémy nám s jejich odstraněním nepomohou, ale naopak prodlouží čas investovaný do jejich řešení. (tamtéž)

- ***Léčba může být horší než onemocnění***

Podstatou tohoto jevu je syndrom „přesunutí břemene na zasahujícího“, kdy krátkodobá zlepšení vyvolávají dlouhodobou závislost. Jako příklad lze uvést vedoucího pracovníka, který přenesl řešení konfliktu

mezi svými podřízenými na svého nadřízeného. Konflikt byl úspěšně vyřešen, ale vedoucí pracovník se nenaučil v dané situaci jednat. Pokud se bude konflikt opakovat, je vedoucí pracovník nucen opět přizvat svého nadřízeného. (Senge, 2016, s. 79)

- *Rychlejší bývá pomalejší*

Každý systém má své optimální tempo růstu, organizace nevyjímaje. Pokud v systému dojde k náhlému růstu, začínají v systému působit mechanismy, které jej zpomalí, nebo dokonce zastaví. Proto je nutné si uvědomit, že nejlepší cesta nevede strmě vzhůru a nemá ji smysl ještě více podporovat, protože se odchylujeme od jakési přirozenosti. (Senge, 2016, s. 80)

- *Příčina a následek nemají těsnou návaznost v čase ani v prostoru*

Organizace je systémem, do něhož se zapojují lidé, kteří ho svým jednáním ovlivňují – jednání je příčinou s nějakým následkem. Jestliže se v systému objeví problém máme tendenci o něm uvažovat tak, že mezi jeho příčinou a následkem je v prostoru i čase těsná vazba. Například pokles zisku budeme vysvětlovat snížením výkonu obchodníků. Mezi povahou skutečnosti složitého systému a tím, jak tuto skutečnost vnímáme, je nesoulad způsobený právě tím, že příčiny a následky nespojuje čas a místo. (Senge, 2016, s. 81)

- *Malé změny mohou přinést velké výsledky – avšak oblasti, v nichž je jejich účinek nejvyšší, jsou často ty nejméně zřejmé*

Systémové myšlení může být dosti svazující, protože nás učí uvědomovat si, že na první pohled jasná řešení nemívají správný účinek. Na druhou stranu nás ale učí, že drobná, dobře zacílená řešení mají dlouhodobý efekt, pokud působí na správném místě. To je označováno jako „pákový

účinek“. Taková řešení většinou nejsou pro zapojené zřejmá, připomeňme 7. zákon. Východiskem je obracet se k základním strukturám systému, abychom byli schopni rozpoznávat změny s vysokým potenciálem účinku. (Senge, 2016, s. 82)

- *Můžete nechat vlka, aby se nažral, a koza může zůstat celá, ale ne současně*

Složitá dilemata bývají z pohledu systémového myšlení často produktem okamžitého, nikoliv procesního myšlení, a proto pokud k nim přistoupíme jako k určité změně, která probíhá v čase, zjistíme, že nejsou tak komplikovaná. V rámci rozhodování tedy nemusíme nutně uvažovat o jedné či druhé variantě, protože obě nejsou za současné situace možné. Pozorujeme-li vliv pákového účinku v čase, vede nás k tomu, která alternativa má větší potenciál. (Senge, 2016, s. 83)

- *Když rozpůlíme slona, nedostaneme tak dva malé slony*

Pro pochopení systému jako celku je nutné uvědomění jeho celistvosti. Nejdůležitější zásadou je v tomto případě „*zásada hranice systému*“ – pro řešení problému je nutné nalézt veškeré jeho vazby, ať už se nachází uvnitř či vně systému. Vnitřní členění organizací znesnadňuje její vnímání jako celku, sledování vazeb napříč jejími odděleními a taktéž toku informací. Obvykle přistupujeme k problémům organizace z pozice konkrétního oddělení, aniž bychom si uvědomovali, že tkví v procesní provázanosti všech oddělení, ve funkčních uzlech mezi nimi. (Senge, 2016, s. 84)

- *Na nikoho a nic nesvalujte vinu*

Tento zákon poukazuje na jeden z nejdůležitějších faktů, a sice že jsme všichni součástí jednoho systému, a proto nemá smysl přenášet odpovědnost

za problémy na někoho dalšího, tímto způsobem k jejich řešení a záchově systému nijak nepomůžeme. (Senge, 2016, s. 85)

Pokud mají lidé přistupovat k organizaci jako k celistvému systému, musí být schopni vidět dopad vlastní práce na ostatní složky, což souvisí s existencí pomocných struktur, ale stejně tak s klimatem, které je obecně otevřené sdílení, jak bylo prezentováno v podkapitole 1.1 v souvislosti s identifikací znaků učící se organizace. Systémové myšlení bezpochyby není jednoduchou disciplínou a vyžaduje trpělivost v učení se vnímání struktur odlišným způsobem. Přesto je nezbytné pro zvládnutí disciplín ostatních, které budou dále charakterizovány.

2.2 Osobní mistrovství

„Osobní mistrovství je nepřetržité projasňování a prohlubování vlastní osobní vize, soustředování zdrojů energie, rozvíjení trpělivosti a objektivního vnímání skutečnosti.“ (Senge, 2016, s. 25) Je rovinou osobního růstu a rozvoje, kdy přistupujeme k vlastnímu životu jako aktivní tvůrci, nikoliv jako reaktivní bytosti, které jsou v područí změn. Stojí na neustálém projasňování toho, co je pro nás významné, ona vize, a jaká je naše současná skutečnost. Tím, že srovnáváme vlastní vizi se skutečností vyvoláváme „*tvůrčí napětí*“, které je zdrojem energie a podstatou této disciplíny. (Senge, 2016, s. 147)

Učení v kontextu osobního mistrovství znamená schopnost dosahovat toho, co opravdu chceme. Dle Sengeho (2016, s. 149) „*lidé, kteří dosáhli vyšších úrovní osobního mistrovství, jsou angažovanější, přebírají větší iniciativu, mají širší a hlubší pocit odpovědnosti za vlastní práci, rychleji se učí.*“

To jsou důvody, proč bez učících se jednotlivců nemůže vzniknout učící se organizace. Jsou to rovněž důvody, proč se organizace „*uměle*“ hlásí k tomu, že podporují osobní růst. Nejedná se však o Sengeem označovaný

klíčový moment: *organizace to chce, protože chce*, ale snahou je přilákat takové lidi, kteří dosáhli nebo mají předpoklad dosáhnout vysoké úrovně osobního mistrovství. (2016, s. 148–149)

V rámci tvůrčího napětí se potýkají jednotlivci i organizace rovněž s emocionálním napětím, nepříjemné uvědomění rozporu, které může vést až k rozkladu cílů. Obvyklou reakcí je „*přesouvání břemene*“, jinak řečeno polevuujeme z vize, abychom ji přiblížili realitě a ulevili tím napětí plynoucímu z rozporu, který je mezi obrazem budoucnosti – vizí a tím, co je – skutečností, až nakonec splynou v jedno. (Senge, 2016, s. 155–157)

Od vize nás vzdaluje také tzv. „*strukturní rozpor*“, kterým může být jednak přesvědčení o vlastní neschopnosti dosáhnout chtěného nebo přesvědčení o nehodnosti chtěného. (Senge, 2016, s. 159–160) V této souvislosti Senge popisuje Fritzem definované zpracování rozporu, kterým může být postupný rozklad cíle, zvýšení úsilí jako předejití nežádoucím důsledkům, tzv. „*negativní vize*“, a strategii silné vůle pomáhající překonávat překážky při dosahování cílů, ale s vynaložením nepřiměřeného úsilí, tedy bez využití „*pákového účinku*“ (2016, s.161).

Eliminovat tyto strategie a posilovat osobní mistrovství lze oddaností pravdě, přijímáním skutečnosti takové, jaká je. Nebráníme tak našemu podvědomí, jež má nezastupitelnou roli ve zpracování složitostí. Cvičením podvědomí automatizujeme své chování a nemusíme spoléhat pouze na racionální ozřejmění. (Senge, 2016, s. 165–169)

Osobní růst a rozvoj nemohou organizace svým pracovníkům vnutit, je otázkou osobní volby. Proto na cestě za přerodem v učící se organizaci mohou pouze vytvářet klima prostřednictvím podpory osobní vize jednotlivců. To je také otázkou podpory jednotlivců, aby byli aktivními tvůrci svého rozvoje.

2.3 Mentální modely

Mentální modely jsou hluboce zakořeněná přesvědčení, na nichž stavíme své představy o světě a podle nichž také jednáme. Dle Senge (2016, s. 177) jsou hlavním důvodem, proč je obtížné uplatňovat nové přístupy, jsou totiž v rozporu s již vytvořenými mentálními modely, které si neseme. S tímto tvrzením rovněž souhlasí Mládková (2005, s. 147), které dodává, že mají vliv na naši schopnost se adaptovat, spolupracovat a učit se.

Ačkoliv mentální modely utváří obrazy našeho světa, uvědomujeme si jen jejich části, nikoliv to, jak vznikají a rozvíjí se. Naše práce s nimi je omezená. Mentální modely jsou ovlivňovány dalšími i dříve utvořenými mentálními modely, nejsou pevné. Jsou součástí psychiky, ovlivňují je ostatní psychické operace. (Sedláková, s. 129–130) To jsou důvody, proč o nich nepochybujeme a nepodrobujeme je přezkoumání. Neověřené zůstávají v neměnné podobě, i když svět kolem nás se mění. Mentální modely, vzdálené změněným podmínkám, mají následně negativní vliv na naše chování. (Senge 2016, s. 180) Mentální modely mají především význam z pohledu onoho rozkrývání, ověřování a zlepšování. Tento význam mají jak pro jednotlivce, tak pro organizace, neboť nejkritičtější z nich, ty mentální modely, které mají zásadní dopad na fungování organizace, pokud by nebyly přezkoumávány, omezují její činnost na známé a pohodlné. (Senge 2016, s. 189)

Práce s mentálními modely ve smyslu jejich zlepšování předpokládá osvojení si určitých dovedností, které se dotýkají kategorie myšlení i dotazování a učení se těmito kategoriím je věcí praktické aplikace, v dialogu s druhými. Praxi myšlení a učení se z praxe považuje Senge za podstatu této disciplíny, a za primární dovednosti pak pokládá (2016, s. 190):

- *Vyrovňování se s rozdíly mezi zastávanými teoriemi (tím, co říkáme) a uplatňovanými teoriemi (tím, co děláme)*

Dovednost vyrovnání se s rozdíly mezi zastávaným a uplatňovaným souvisí s oblastí myšlení, přičemž nástrojem pro vyrovnání se je uvědomování. Demonstrativním příkladem může být situace, kdy tvrdím (říkám), že lidé obvykle mluví pravdu, ale často mám tendenci zpochybňovat jejich výroky (dělám).

- *Rozpoznávání „skoků abstrakce“ (postřehnutí vlastních přeskoků od pozorování k zobecnění)*

Realita je pro nás příliš složitá na to, abychom s ní pracovali jako s celkem. Rozděluje si ji proto na menší části, z nichž nevědomě abstrahujeme ty, jenž jsou nám nějakým způsobem blízké či nás jinak zaujmou. V důsledku abstrakce (zobecnění konkrétních podrobností) ovšem vzniká „nedokonalý“ model. (Mládková, 2005, s. 148) Dle Mládkové (tamtéž) je hledání mentálních modelů podmíněno nejprve nalezením děr (skoků), které jsme udělali při abstrakci.

- *Odkrytí „levého sloupce“ (vyslovení toho, co obvykle neříkáme)*

Senge (2016, s. 190) pokládá „levý sloupec“ za techniku, prostřednictvím které se učíme vidět, jak aplikujeme mentální modely v konkrétních situacích. Je tedy cestou, jak odhalit (uvědomit si) rozdíly mezi zastávanou a uplatňovanou teorií tím, že verbalizujeme na jedné straně, co si myslíme a na druhé, co říkáme. Zároveň pomáhá s identifikací skoků, kterých jsme se dopustili při zobecňování (Mládková, 2005, s. 148).

- *Vyvažování schopnosti zkoumat názory druhých a schopnosti obhajovat vlastní stanoviska (dovednosti potřebné pro efektivní společné učení)*

Tato dovednost nám umožňují přezkoumávat mentální modely druhých a druhým přezkoumávat ty naše. Jedná se o významný předpoklad společného učení. (Senge, 2016, s. 200–201) Tímto jsou mentální modely propojeny se znaky, které staví na otevřené komunikaci, schopnosti naslouchat, poskytovat zpětnou vazbu, zpochybňovat, ale nesoutěžit o to, či názor má větší váhu.

2.4 Sdílená vize

Nejprve si charakterizujme pojem vize. Jedná se o představa o budoucím žádoucím stavu, kterého má být dosaženo. (ManagementMania, 2017) Sdílená vize pak označuje společnou představu o budoucnosti a tato představa posiluje identifikaci člověka s organizací, ale také učení. (Tichá, s. 2005, s. 84). Taková vize má pro organizaci klíčový význam i z toho důvodu, že jí dává směr a energii.

V případě sdílené vize hovoříme o budoucím obrazu, kterému je oddáno velké množství lidí, protože vychází z jejich vlastní osobní vize. (Senge, 2016, s. 205) O'Brien (In Senge, 2016, s. 210) zdůrazňuje, že „...angažovaný zájem je vždy osobní.“ Pokud tedy lidé nemají vlastní osobní vizi, můžou pouze přebírat osobní vize druhých, ale to nevyvolává angažované zaujetí, nýbrž souhlas. (Senge, 2016, s. 210) Pro vytváření osobní vize je podstatná disciplína osobního mistrovství, která se zakládá na oddanosti pravdě – umožňuje vidět skutečnost takovou jaká je, a jejím porovnáním s tím, co opravdu chceme, což vyvolává tvůrčí napětí, viz podkapitola osobní mistrovství. (tamtéž)

Podporuje-li organizace osobní vize jednotlivců, podporuje i sdílení společné vize. Podpora spočívá především v tom, že organizace nezasahuje do svobod člověka. Proto je dle Sengeho (2016, s. 210) prvním krokem

oproštění se od klasické představy, že je vize vyhlášena vedením organizace, s čímž se v praxi často setkáváme. Z tohoto neparticipačního přístupu je patrné, že postrádá rovinu osobních vizí jednotlivců. Nikomu nemůže vnucovat své přesvědčení o něčem, protože tím nezískáme jeho zaujetí, ale svolnost k jeho sdílení. Z tohoto tvrzení lze dovodit, že lidé mají různé postoje k vnímání vize. Senge (2016, s. 210) uvádí následující postoje vůči vizi:

- ***Angažované zaujetí***

Je vyjádřením souznění s vizí. Jedinec ji chce a prosazuje její realizaci, na níž se i podílí. Vytváří nezbytné podmínky a pravidla pro naplnění vize.

- ***Rozhodný souhlas***

Rovněž v tomto případě jedinec vizi chce, ale na rozdíl od angažovaného zaujetí není tvůrcem podmínek pro realizaci. Jedná dle pravidel a dělá maximum pro naplnění vize.

- ***Skutečná svolnost***

Svolný jedinec vidí přínosy vize a dělá to, co se od něj očekává, někdy jedná i nad rámec očekávání. Řídí se stanovenými pravidly pro naplnění vize.

- ***Formální svolnost***

Jedinec vnímá přínosy vize (můžou mu z vize plynout další výhody), a proto dělá vše, co se od něj očekává. Nicméně více se na realizaci vize svým jednáním nepříčiňuje, protože nemá spojitost s jeho osobní vizí.

- ***Zdráhavá svolnost***

Svolnost je zde nuceným dodržováním očekávaného jednání, protože jedinec nevidí přínosy a otevřeně přiznává, že jeho zájem není opravdový. Jeho jednání je svolné do té míry, aby nepřišel o práci.

- **Nesouhlas**

Jedinec, který nesouhlasí je zcela proti společným záměrům a jeho opoziční postoj se projevuje tím, že se nijak nezapojuje a nikdo jej nepřinutí k tomu, aby jednal dle stanovených pravidel.

- **Lhostejnost**

Jak už samotné označení postoje napovídá, jedinec neprojevuje sebemenší zájem na celé věci, s vizí ani nesouhlasí, ani souhlasí, nezajímá se.

Podpora rozhodného souhlasu či dokonce angažovaného zaujetí je především v rukou manažerů. Jestliže jsou manažeři sami vnitřně přesvědčeni, mohou svůj souhlas přenášet na druhé. Musí nicméně jednat otevřeně a nezastírat možná úskalí.

Výše v textu bylo uvedeno, že vizi nelze nikomu vnutit a totéž platí o souhlasu nebo zaujetí. V praxi manažerů to znamená, že musí dávat možnost volby a prostor, aby se podřízení mohli s vizí seznámit a zaujmout k ní stanovisko. (Senge, 2016, s. 219) Na jednu stranu je to tedy otázkou posilování společné vize, která stojí na participaci lidí při jejím vytváření. Na druhé straně je to také otázkou osoby manažera, toho, jak využívá sdílení vize a společného učení ke strategickému rozvoji.

2.5 Týmové učení

Předtím, než bude charakterizována disciplína týmové učení, považuji za důležité vymezit pojem tým. Truneček (2004, s. 188) definuje tým jako skupinu „...se společným cílem, ve které, se odborné znalosti, dovednosti a schopnosti členů skupiny vzájemně doplňují.“ Tureckiová (2009, s. 44) uvádí, že se tým vyznačuje „...vytvářením pozitivní synergie prostřednictvím koordinovaného úsilí a

motivace členů skupiny ke spolupráci. a stejně jako Truneček dodává, že „...dovednosti a role členů týmu se vzájemně doplňují.“

Společným bodem obou vymezení pojmu tým je vzájemné doplňování. Doplňování souvisí s jevem, který Senge (2016, s. 229) označuje jako „vyladění“. Jedná se o stav, kdy si tým uvědomuje společný účel, sdílí vizi i poznání, jednotlivci se vzájemně doplňují bez toho, aniž by byl upozaděn individuální zájem. (tamtéž) Týmové učení je především o zmíněném vyladění, aby byl tým schopen dosahovat výsledků, po nichž opravdu touží.

Potřebu vyladěného týmu a zvládnutí týmového učení vnímá Senge (tamtéž) jako kritickou, a to z toho důvodu, že většina klíčových rozhodnutí je vytvářena v týmu a stejně tak jejich převedení do praxe vyžaduje týmovou práci. Týmové učení v organizaci má tři kritické rozměry. Jsou jimi: využívání myšlenkového potenciálu, koordinování jednání ve smyslu vzájemného doplňování členů týmů a role týmu vůči ostatním týmům, které vlastním učením ovlivňuje (Senge, 2016, s. 231).

Součástí týmového učení je taktéž osvojení dovednosti vést dialog a diskutovat. Pojmy nelze chápat synonymně. Dialog představuje rozpravu nad určitým tématem, během níž účastníci předkládají své názory, ale zároveň plně naslouchají druhým. Můžeme říci, že cílem je proniknout hlouběji do problému, který je předmětem dialogu. Oproti tomu diskuze je předkládáním a obhajobou stanovisek s cílem společně přijmout to nejoptimálnější z nich. (Senge, 2016, s. 234–235) V souvislosti s dialogem, který je pro týmové učení stěžejním aktem, ovšem nesnadným pro osvojení, Senge uvádí Bohmem definované podmínky dialogu (In Senge, 2016, s. 237):

- Odložení předpokladů všech účastníků, které neznámá vzdání se vlastních názorů, ale jejich plné uvědomění a ponechání přezkoumání.
- Kolegiálnost a partnerství mezi účastníky navozující pocit bezpečí na základě toho, že jsou si všichni rovni. Tomu může bránit v organizacích zakořeněná hierarchie, která v principu vylučuje rovnost.
- Dialog musí mít facilitátora pro udržení mezí tématu i dialogu samotného, aby se nestal diskuzí, která je předzvěstí názorového střetu. Facilitátor je rovněž zodpovědný za plynulost dialogu. Tato role je důležitá především zpočátku, kdy se tým učí schopnosti vést dialog.

Týmy však nemohou vést pouze dialogy. Týmy však nemohou vést pouze dialogy. Již výše bylo uvedeno, že většina rozhodnutí se odehrává v týmu, což předpokládá nalezení shody, a tedy i diskuzi. Podle Sengeho (2016, s. 242) to neznámá, že by týmy neměly spory, naopak myšlenkový spor je důkazem nepřetržitého učení, je katalyzátorem myšlenek nových. Stmelujícím prvkem je sdílená vize, a pokud v týmu funguje zaujetí pro společné učení, vytváří vize tvůrčí napětí. (Senge 2016, s. 249)

Jak je patrné z předchozího textu, tato disciplína není pouze o přístupu k různým způsobům myšlení, ale v základu stojí též na schopnost naslouchat, zkoumat názory druhých a vyjadřovat vlastní názory, kdy zaujetí pro společné učení předpokládá společnou vizi.

V předchozím textu, který prezentuje teoretické ukotvení tématu diplomové práce byla charakterizována učící se organizace a byly identifikovány její typické znaky. Dále byly popsány faktory podporující rozvoj učící se organizace a byly nastíněny vnitřní bariéry organizace, které rozvoji brání. Taktéž byly vymezeny související pojmy jako učení, vzdělávání, rozvoj či organizační učení a byla objasněna rozdílnost pojmy. Došlo

k vymezení modelu učící se organizace dle Sengeho včetně charakteristiky jednotlivých disciplín. Tímto byl vytvořen rámec pro empirickou část práce, jejímž předmětem je zkoumání vybraného případu technologické kompetence organizace XY a jeho zhodnocení dle vybraného modelu.

3 Představení technologické kompetence

Kompetence jsou specifická uskupení zaměstnanců organizace XY a nutno zdůraznit, že se nejedná o oddělení či úseky, neboť kompetence přesahují organizační strukturu a měly by být jakýmsi organizačním know-how prostupujícím skrze celou firmu. V praxi i odborné literatuře je však pojmu kompetence užíváno v jiném významu. Může se jednat o pravomoc či soubor pravomocí a odpovědností, nebo o schopnost vykonávat určitou funkci (Palán, 2002, s. 98). Definujeme-li pojem kompetence v tom smyslu, jak je používán v organizaci XY, jednalo by se o skupinu zaměstnanců, kteří mají znalosti a dovednosti v používání konkrétní informační technologie. Má tak blíže k druhému významu – schopnost vykonávat určitou funkci. Technologickou kompetencí organizace XY, která se stala předmětem mého výzkumu, je Business Intelligence kompetence (BI).

3.1 BI kompetence

V užším pojetí si lze BI představit jako *„nástroje a aplikace, které umožňují manažerům sbírat, analyzovat a distribuovat informace a na jejich základě rozhodovat“* (Truneček, 2004, s. 33). V širším pojetí BI zahrnuje širokou oblast vývoje, analýzy nebo reportingu, díky nimž je možné prognózovat a následně i plánovat. Pro organizaci XY podnikající v oboru informačních technologií představuje jednu z významných služeb poskytovaných zákazníkům, která se nemalou měrou podílí na jejich hospodářských výsledcích.

Počátky technologií a řešení postavených na BI v organizaci XY jsou v roce 2001, kdy vznikaly první průzkumy trhu a analýzy potřeb zákazníků v otázkách práce s daty a informacemi. O rok později se uskutečnilo první znalostní odpoledne, na kterém byly již prezentovány výsledky šetření a také plány rozvoje nově nabízených služeb pro zákazníky. V dnešní době již BI

kompetence zahrnuje vcelku široké portfolio subkompetencí jako Reporting, Risk Management, Development nebo Customer Intelligence. Tyto subkompetence se postupně vyvíjí a je předpokládáno, že budou přibývat i další. (intranet organizace XY, rozhovor č. 4)

Cílem kompetence je především její nepřetržitý rozvoj pomocí znalostí a inovací s reflexí potřeb zákazníků a trhu (tamtéž). Zde je patrný odkaz k hodnotám organizace XY, mezi něž patří znalosti a zkušenosti v tom smyslu, že organizace staví při poskytování svých služeb především na znalostech a zkušenostech svých zaměstnanců. (Politika rozvoje 2019, 2019c) Na tomto místě považuji za důležité podotknout, že před několika týdny nastoupil do čela kompetence nový manažer a kompetenci čekají v následujícím období změny ve stávajícím fungování. Výsledky výzkumu tak mohou být přínosné pro uvažování o dalším rozvoji kompetence.

3.2 BI kompetence a struktura organizace XY

BI kompetence je do jisté míry svébytným uskupením, avšak stále působí v mezích organizace XY. Z tohoto důvodu považuji za důležité objasnit začlenění BI kompetence ve struktuře organizace XY. V následujícím textu je tedy charakterizována organizační struktura celé organizace XY, BI kompetence a jejich vzájemné propojení.

Organizační struktura může mít řadu podob, jak bylo předesláno v kapitole 1.3. V případě Organizace XY se jedná o maticovou organizační strukturu, která se zakládá na kombinaci funkcionální a divizionální struktury, kdy každý zaměstnanec má dva vedoucí. (Bělohlávek, Košťan & Šuleř, 2006, s. 117)

Z perspektivy organizace XY jde o kombinaci divizionálního (organizace je rozdělena do tří samostatných divizí dle typu zákazníka³) a projektového uspořádání (jednotlivé projekty napříč zákazníky). Divize má své užší vedení, které tvoří ředitel divize a segmentový manažer. Ředitel divize zodpovídá za chod celé divize a zároveň je členem vrcholného vedení organizace XY. (Organizační struktura, 2019b) Segmentový manažer je zodpovědný za podporu a koordinaci projektů a zdrojů v určitém segmentu (Popis pracovní role Segmentového Manažera, 2014a) Divize je dále tvořena jednotlivými projektovými týmy z řad zaměstnanců, jejichž skladba se v čase mění. Každý zaměstnanec je začleněn do konkrétní divize a zároveň je součástí nějakého projektového týmu⁴, přičemž jeho přímým nadřízeným, můžeme říci divizním, je tzv. Group Leader a jeho projektovým nadřízeným je projektový manažer. Ať se jedná o roli přímého nadřízeného nebo projektového manažera, tyto role jsou podřízeny segmentovému manažerovi.

Ačkoliv bylo v úvodu popsáno, že by měly jít kompetence napříč organizační strukturou organizace XY, z historického pohledu mají jednotlivé kompetence „zázemí“ v jedné ze tří divizí – členové kompetence (zaměstnanci) spadají pod určitou divizi. V případě BI kompetence se jedná o divizi zaměřující se na zákazníky z finančního segmentu, neboť technologického know-how BI kompetence bylo a stále je využíváno převážně v této oblasti. To je také důvodem, proč je z perspektivy BI kompetence

³ Za „čtvrtou divizi“ bychom mohli označit tzv. BackOffice, který tvoří Marketing, Účetní a Personální od., Controlling apod. Jedná se o operativní celky zajišťující chod organizace. Z hlediska cíle práce je nicméně větší detail fungování této „divize“ bezpředmětný.

⁴ Existují situace, kdy zaměstnanec není součástí projektového týmu, neboť čeká na nový projekt a v takovém případě obvykle vypomáhá napříč projektovými týmy, a to dle své specializace.

respektováno formální členění uvedené výše, včetně vztahu přímého nadřízeného a řadového zaměstnanec.

Samotná struktura kompetence je však štihlejší. V jejím čele je kompetenční manažer, který ji formálně zaštituje. Účelem role kompetenčního manažera je podporovat a koordinovat projekty a zdroje tak, aby bylo dosaženo spokojenosti jak na straně zákazníků, tak i samotných členů kompetence (Popis pracovní role Kompetenčního manažera, 2014c). Dále tvoří kompetenci jednotliví členové – řadoví zaměstnanci a zaměstnanci v roli přímých nadřízených.

4 Metodologické aspekty výzkumu

V následující kapitole charakterizují design výzkum, představují cíl výzkumu a taktéž hlavní a dílčí výzkumné otázky. Dále popisují postup výběru případu, metody sběru dat a jejich analýzy.

Učící se organizace je problematikou, která vyžaduje hlubší pochopení, jelikož představuje složitý komplex, do něhož vstupuje celá řada podmiňujících faktorů. Vzhledem k tomuto charakteru dané problematiky jsem zvolila kvalitativní formu výzkumu. Kvalitativní výzkum s sebou nese jistá úskalí i přednosti. Prostřednictvím kvalitativního výzkumu je možné získat podrobný popis a vhled do zkoumaného problému, což je bezesporu jeho předností. Zároveň je díky němu možné zkoumat zvolený jev v reálných podmínkách a tyto reflektovat. Na druhou stranu mohou být výsledky ovlivněny osobou výzkumníka, jeho subjektivitou, což představuje značné úskalí. (Hendl, 2005, s. 52)

Designem kvalitativního výzkumu je případová studie. Ta je dle Švaříčka a Šedové (2007, s. 96) považována za jednu ze základních empirických strategií, která je využívána v řadě společenských věd. Smyslem případové studie je podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málo případů. (Švaříček & Šedová, 2007, s. 97) V odborné literatuře nalezneme různé typy případových studií, které jsou členěny dle různých hledisek. Pro potřeby tohoto výzkumu jsem vyhodnotila jako nejvhodnější exploratorní případovou studii (jednopřípadová) dle Yina, jejímž účelem je prozkoumat neznámou strukturu případu a v ní působící vztahy za využití nějaké teorie (Hendl, 2005, s. 110).

4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je analýza současného stavu vybrané technologické kompetence organizace XY z hlediska naplnění konceptu učící se organizace. V rámci výzkumu jsem si stanovila jednu hlavní výzkumnou otázku, která zní: „*Jak naplňuje vybraná technologická kompetence organizace XY znaky konceptu učící se organizace?*“ Tato otázka vychází z cíle práce.

K zodpovězení hlavní výzkumné otázky bylo nezbytné v teoretické části práce charakterizovat učící se organizace, znaky tohoto konceptu a též zvolený model dle Sengeho. Tato charakteristika mi umožnila rozpracovat hlavní výzkumnou otázku do dílčích otázek a k nim také vytvořit příslušné identifikátory – kategorie, které mi umožnily ohraničit zkoumaný problém. Tento proces zachycuje následující tabulka doplněná o konkrétní metody získávání dat.

Dílčí výzkumná otázka	Kategorie	Metoda sběru dat
Jak je naplněna disciplína systémové myšlení?	Přehled o organizaci nad rámec pracovního místa	Rozhovor, Dotazník
	Spolupráce napříč organizací	Rozhovor, Analýza dokumentů
	Preference dlouhodobých řešení	Rozhovor, Dotazník
	Realizace Lessons Learned	Rozhovor, Dotazník, Analýza dokumentů
	Chyby jako příležitost k učení	Rozhovor, Dotazník, Analýza dokumentů
	Existence pomocných struktur	Rozhovor, Analýza dokumentů
Jak je naplněna disciplína osobní mistrovství?	Pomoc se vzájemným učením	Rozhovor, Dotazník
	Podpora učení a rozvoje	Rozhovor, Analýza dokumentů
	Příležitosti k učení a rozvoji	Rozhovor, Dotazník
	Odměna za učení	Rozhovor
Jak je naplněna disciplína mentální modely?	Poskytování zpětné vazby	Rozhovor, Dotazník
	Podpora různorodosti názorů	Rozhovor, Dotazník

	Pěstování důvěry	Rozhovor
	Akceptace názorů druhých	Rozhovor
	Rozvoj nových myšlenek	Rozhovor, Dotazník
Jak je naplněna disciplína sdílená vize?	Existence společné vize	Rozhovor, Dotazník
	Podpora sdílení osobní vize	Rozhovor, Dotazník
	Participativní přístup	Rozhovor, Analýza dokumentů
	Podpora iniciativy	Rozhovor, Analýza dokumentů
Jak je naplněna disciplína týmové učení?	Partnerství	Rozhovor, Dotazník
	Revize společného myšlení	Rozhovor, Analýza dokumentů
	Otevřená komunikace	Rozhovor, Dotazník
	Přizpůsobování cílů potřebám	Rozhovor

Tabulka č. 1 Přehledová struktura

4.2 Výběr případu

Vzhledem k velikosti organizace XY, jejími vnitřnímu i vnějšímu členění jsem se rozhodla zaměřit na jednu vybranou technologickou kompetenci. Technologické kompetence jsou pro danou organizaci významným stavebním kamenem z pohledu jejího podnikání. Švaříček a Šedřová (2007, s. 103) zastávají názor, že případová studie nemůže spoléhat na náhodný výběr. Tento názor sdílím a domnívám se, že u zkoumaného případu musí být alespoň předpoklad, že by mohl disponovat charakteristikami, které mají být zkoumány. Z tohoto důvodu jsem stanovila následující kritéria, na jejichž základě jsem vybrala konkrétní kompetenci:

- Velikost kompetence (počet členů kompetence)
- Vnitřní konzistentnost (předpoklad existence procesů sdílení informací, podpůrných platforem, společných setkání apod.)

Na základě těchto kritérií byla vybrána kompetence, která se zabývá technologií Business Intelligence (BI).

4.3 Metody sběru dat a jejich analýzy

Při volbě metod sběru dat jsem zohledňovala cíl práce, možnosti získání dat, otázku validity, etiku a také relevantnost údajů o případu. Tento přístup mi pomohl definovat následující metody: analýzu dokumentů, polostrukturovaný rozhovor a strukturovaný dotazník. V případě všech tří metod byla použita systematická analýza dat s cílem odhalit pravidelnosti a vztahy.

V rámci analýzy dokumentů, které mi byly dostupné v elektronické podobě, jsem aplikovala kvalitativní obsahovou analýzu. Výhodou analýzy dokumentů, jak uvádí Hendl (2005, s. 132), je rozmanitost, přístup k obtížně získatelným informacím a omezení jejich chybovosti. Zároveň se jedná o metodu, která vhodně doplňuje poznatky získané i jinými metodami (Hendl, 2005, s. 133).

Nejprve byly dokumenty podrobeny předběžné analýze – byly vyhledávány ty dokumenty, u nichž byl předpoklad, že jejich obsah má vztah k cíli práce. Vyhledávány byly pojmy jako například strategické záměry, vize, rozvoj a vzdělávání zaměstnanců, procesy zaměřené na zpracování a sdílení informací apod. Při vlastní analýze dokumentů jsem pak vycházela z teoretické charakteristiky učící se organizace, identifikovaných znaků a vybraného modelu, které vyústily v definované kategorie (viz tabulka č. 1). Na základě této selekce jsem použila při analýze následující dokumenty:

- Směrnice Politika rozvoje 2019
- Průzkum spokojenosti 2018 (celoorganizační úroveň)
- Směrnice Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců
- Mapa vzdělávání

- Popis pracovní role Group Leader⁵

Obsahové analýze byl podroben také intranet organizace XY. Na veškeré v práci použité interní dokumenty je odkazováno a jsou uvedeny v seznamu literatury a zdrojů.

Další metodou byl polo-strukturovaný rozhovor. Rozhovory byly vedeny se čtyřmi členy kompetence, kteří se podílejí na jejím vedení ať už z pozice kompetenčního manažera nebo z pozice přímého nadřízeného. Tyto osoby působí v kompetenci nejdéle, a proto jsem předpokládala, že mi budou schopny poskytnout nejširší spektrum informací ohledně jejího fungování.

Jednotlivé rozhovory vycházely opět z vydefinovaných kategorií (viz tabulka č. 1). Pro každou z kategorií bylo připraveno několik návodných otázek inspirovaných dotazníkem „*Dimensions of the Learning Organization Questionnaire*“ (DLOQ) autorem Watkins a Marsick. Povaha DLOQ je principiálně kvantitativní, proto byly vybrané otázky upraveny, a to se zohledněním specifik zkoumaného případu.

Otázky byly pokládány dle vývoje rozhovoru. Pokud některé otázky dotazovaný neporozuměl, její význam jsem mu objasnila. Rozhovory byly se souhlasem dotazovaných nahrány prostřednictvím mobilní aplikace. Vzhledem k anonymizaci organizace XY byly i rozhovory anonymizovány. Důvodem pro anonymizaci byla také ochrana dotazovaných a omezení zkreslení výstupů, jehož příčinou může být obava ze zveřejnění některých tvrzení. Přesto připouštím, že k jistému zkreslení mohlo dojít. Tomu jsem se však snažila předcházet doplňujícími otázkami k tématu. Rozhovory

⁵ Přímý nadřízený

probíhaly v měsíci únoru 2019 mimo prostory organizaci XY. S ohledem na rozsah přepisů jednotlivých rozhovorů a anonymizaci organizace XY i dotazovaných jsem do příloh připojila pouze jeden z rozhovorů, jakožto ukázkou průběhu jejich vedení. Rozhovor nese označení číslo 1.

Přepis rozhovoru jsem prováděla vždy po jeho realizaci a součástí byla i předběžná analýza s cílem reflektovat získaná data a připravit se na další rozhovor. Po přepisu všech rozhovorů jsem přistoupila k celkové analýze. Nejprve jsem si rozčlenila jednotlivé rozhovory dle zvolených kategorií a prostřednictvím otevřeného kódování je dále analyzovala. Smyslem kódování bylo najít stejné a odlišné výpovědi pro danou kategorii. Výpovědi jsem si v textu označovala slovy, která reprezentují danou kategorii (např. rovnost, sdílení, pasivita, omezení apod.) Zjištění z analýzy rozhovorů jsou v textu popisována a doplněna o doslovné citace výpovědí respondentů.

Výše popsané rozhovory byly doplněny o metodu strukturovaného dotazníku v elektronické podobě. Nejedná se o standardní metodu kvalitativního výzkumu, čehož jsem si plně vědoma, avšak s ohledem na to, že členové kompetence pracují v odlišných projektových týmech a na odlišných pracovištích, upřednostnila jsem dotazník oproti metodě pozorování, která je pro daný typ výzkumu vhodnější.

Z celkového počtu 20 oslovených dotazníků vyplnilo 7 respondentů. Kritériem pro výběr respondentů byla jejich seniorita. Osloveni byli všichni členové kompetence, jejichž role nese označení Junior a Experienced⁶. Důvodem k výběru tohoto vzorku byla snaha získat pohled z opačné perspektivy než z té, která byla uplatněna při rozhovorech. Ve skupině

⁶ Jedná se o interní označení rolí organizace XY.

respondentů tak nebyly zahrnuty role přímý nadřízení, ani kompetenční manažer. S přihlédnutím k nižší návratnosti nelze výsledky považovat za jednoznačná tvrzení reprezentující oslovenou skupinu respondentů. Metodu dotazníku proto pojmám jako oporu pro výstupy předchozích analýz.

Dotazník byl vytvořen v aplikaci Formuláře Google a byl respondentům distribuován prostřednictvím emailu. Arch strukturovaného dotazníku je součástí příloh a nese označení č. 2, ve vzoru je ponechána jedna ukázka formy hodnotící škály. Celkem jej tvořilo jednadvacet otázek, respektive výroků, u nichž respondent vyjadřoval míru souhlasu na škále 1 – zcela souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – spíše nesouhlasím a 4 – zcela nesouhlasím. Cílem takto připravené škály byla snaha vyhnout se tendenci prostřední odpovědi. Tyto otázky byly doplněny jednou otázkou otevřenou, která dávala respondentovi prostor pro vlastní vyjádření k tématu (toho bylo využito pouze v jednom případě a odpověď není zohledněna). Výroky byly připraveny na základě analýzy předchozích rozhovorů, opět za stejného mechanismu využití DLOQ. Na základě pilotáže s vybraným zástupcem oslovené skupiny respondentů byla jedna otázka upřesněna.

Následná analýza dotazníku vycházela z četnosti odpovědí v bodovém hodnocení výroku. Takto uspořádané odpovědi byly dále zkoumány v souvislosti s výstupy předchozí analýzy dokumentů a rozhovorů, přičemž byly sledovány jak shodné, tak odlišné odpovědi v rámci zvolených kategorií (viz tabulka č. 1).

5 BI kompetence a učící se organizace

V této kapitole bude vybraný případ BI kompetence podroben zhodnocení dle zvoleného modelu učící se organizace podle Sengeho. Při komparaci vycházím z dílčích výzkumných otázek, které byly formulovány v předchozí kapitole. Na základě těchto dílčích otázek bude zodpovězena hlavní výzkumná otázka.

5.1 Systémové myšlení

Pokud bychom uvažovali o BI kompetenci z celoorganizačního měřítká, pak lze tvrdit, že je spíše uzavřená. Dotazovaný v rozhovoru č. 3 uvádí " *Řekla bych, že pro hodně lidí je to black box, když se řekne BI, že si pod tím neumí ani nic představit víceméně, takže se jim těžko zvenku k nám proniká.*" Toto tvrzení dokládá i výpověď dotazovaného v rozhovoru č. 4 „...opakovaný sběr zpětné vazby, v členění zpětná vazba na přímého nadřízeného, zpětná vazba na projektového manažera, zpětná vazba na vedení kompetence, zpětná vazba na vedení divize, zpětná vazba na vedení firmy, tak ty názory nám opakovaně ukázaly, že čím dál je hodnocená struktura od hodnotitele, tak ten člověk má menší představu, co se na té úrovni děje.“ Nezáměrná uzavřenost je důsledkem divizního uspořádání v maticové struktuře, neboť je drží v technologických či zákaznických mantinelech. Jinak řečeno není příliš příležitostí k tomu, aby zaměstnanci sdíleli své znalosti a zkušenosti mimo kompetenci. Prozatím není vytvořena platforma, která by narušovala nebo měla narušovat stávající uspořádání. Ačkoliv z analýzy rozhovorů vyplynulo, že představa o strukturách za hranicemi kompetence je spíše malá, na otázku v dotazníku: „*V kompetenci BI mají lidé přehled o firmě nad rámec svého pracovního místa.*“ respondenti v převažující míře odpověděli souhlasně (pouze 1 respondent označil odpověď spíše nesouhlasím), že přehled mají. To by však bylo nutné ověřit například otestováním.

Uvažujeme-li o kompetenci jako o samostatném systému, pak by měli mít její členové přehled jak o dílčích aktivitách, tak celkovém fungování, a to díky pravidelným formálním i neformálním setkáním, která jsou prostředkem nejen ke sdílení aktuálních informací, znalostí a zkušeností. Příkladem formálního setkání je tzv. znalostí odpoledne, které se koná na kvartální bázi. (intranet organizace XY, 2019) Jeho účelem je dle dotazovaného z rozhovoru č. 2 „*aby se komunita vzdělávala předáváním informací.*“

V BI kompetenci je snahou hledat spíše příčiny vzniklého problému, které umožní minimalizovat jejich následky či je případně odstranit. Slovy dotazovaného z rozhovoru č. 1 „*...obecně se hodně snažíme, když se stane někde nějaká chyba, tak jak se z toho poučit, aby se příště nestala. A jak to nějak zobecnit, aby se z toho poučili i ty ostatní, oproti tomu říct, tohle jsi ty a ty pokazil a teď tě postavíme na pranýř...*“ Realizace lessons learned tedy probíhá, ale není zřejmé, že by se jednalo o ustálený proces, kterého by bylo využíváno jako příležitosti k učení, což dokládá i nejednotnost názorů respondentů dotazníkového šetření (4 z respondentů se přiklání k souhlasné odpovědi a 3 k spíše nesouhlasné). Jistý prostor pro tyto poučné lekce by byl během formálního setkání – znalostní odpoledne, nicméně z přehledu programů realizovaných setkání (intranet organizace XY, 2019) nevyplývá, že by byly pravidelně lessons learned zařazovány.

Preference dlouhodobých řešení oproti krátkodobým naráží zejména na fakt, že se organizace XY pohybuje ve vysoce dynamickém prostředí (IT obor). Ve velké míře je třeba zohledňovat aktuální stav projektů u zákazníků, což se promítá do rozhodnutí. Na to poukázali všichni dotazovaní, například rozhovor č. 3 „*Myslím si, že drtivá většina rozhodnutí se řeší teď a tady.*“ nebo rozhovor č. 2 „*Spíše krátkodobá.*“ Odpovědi respondentů nejsou v dané věci

jednoznačné (1 respondent zcela souhlasil, 3 z respondentů se přiklání k spíše souhlasné odpovědi, 2 k spíše nesouhlasné a 1 k nesouhlasné).

Za pomocné struktury (informační systémy, pracovní role či diskuzní fóra) jsou dle rozhovorů v BI kompetenci považováni organizátoři znalostního odpoledne, přímí nadřízení, kompetenční manažer, samotné znalostní odpoledne a sekce v rámci intranetu, která slouží spíše jako databáze dílčích informací o kompetenci a technologii BI (intranet organizace XY). Nejzřetelnější rolí v podpoře systematického sdílení je především přímý nadřízený, což plyne i z povahy jeho práce (Popis pracovní role Group Leader, 2015). V případě rolí se však nejedná o dedikované role pro tyto účely, jak uvádí dotazovaný v rozhovoru č. 4 *„Že by byla vyloženě dedikovaná role, třeba nějaký procesní manažer, který na to dohlíží, pak takhle detailně ty role definované nejsou.“* Struktury tedy zřízeny jsou, ale není zřejmá jejich koncepčnost a provázanost.

5.2 Osobní mistrovství

Na základě dokumentu Politika rozvoje 2019 (organizace XY, 2019c) si organizace XY klade za cíl vytvářet příležitosti pro odborný i osobní rozvoj svých zaměstnanců, včetně podpory rovných příležitostí. Oblast učení a rozvoje nicméně nepatřila v celoorganizačním Průzkumu spokojenosti z roku 2018 (organizace XY, 2018a) k těm, které dosahovaly nejvyšších kladných hodnocení. Přesto lze, z odpovědí na některé dílčí otázky v Průzkumu usuzovat, že se organizace XY skutečně snaží podporovat učení a rozvoj zaměstnanců a ti vnímají (78 % zaměstnanců), že díky své každodenní práci zdokonalují své schopnosti. Zhruba polovina se však domnívá, že v otázce práce s rozvojem nejsou procesy na tolik efektivní, aby jim byly oporou zejména při rozpoznávání jejich potenciálu. (tamtéž)

Podpora učení a rozvoje je jednou z důležitých kategorií, díky níž mají zaměstnanci organizace XY, členové kompetence nevyjímaje, možnost dosahovat osobního mistrovství. Podpora se skrývá především v systému vzdělávání, který, jak bylo uvedeno v podkapitole 1.2, se s koncepcí učící se organizace nijak nevyklučuje. Vzdělávací aktivity, jež jsou součástí vzdělávání zaměstnanců, považuji za příležitosti poskytované organizací k jejich rozvoji. Z tohoto důvodu pokládám za nezbytné ve stručnosti představit systém vzdělávání a rozvoje organizace XY.

Požadavky na vzdělávání a rozvoj jsou provázány s: strategií organizace XY, cíli a plány plynoucími z procesu hodnocení zaměstnanců, rozvojovými potřebami kompetencí, zpětnými vazbami účastníků vzdělávacích aktivit a v neposlední řadě také se zákonnými požadavky. (Směrnice Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců, 2018b) Řízení vzdělávání je dvojúrovňové. První úroveň, tzv. centrální vzdělávání, zohledňuje cíle a potřeby celé organizace. Zahrnuje zákonná školení, výuku jazyků, školení měkkých dovedností, individuální plány ve vazbě na hodnocení zaměstnanců, odbornou literaturu (knihovna), certifikační školení a také e-learning. Druhá úroveň, tzv. decentralizované vzdělávání, je zaměřena na rozvoj specifických odborných dovedností. Jeho účelem je podpora jednotlivých kompetencí tak, aby primárně dokázaly naplnit potřeby zákazníků v daných segmentech. (tamtéž)

Zaměstnanec může ovlivnit, které vzdělávací aktivity bude absolvovat, neboť by měly vycházet z jeho individuálního plánu rozvoje sestavovaného při pravidelném hodnocení s přímým nadřízeným. Rozhodující je ale aktuální situace na projektu, jelikož projekt, respektive zákazník, má vždy přednost. (tamtéž) Jistá závislost rozvoje na přímém nadřízeném může představovat také úskalí. Pokud přímý nadřízený nedisponuje schopnostmi nezbytnými

pro relevantní posouzení potenciálu podřízeného nebo není jejich vztah dobře nastaven, případně nadřízený nemá dostatečný prostor se podřízenému věnovat, pak nemusí být rozvojové a vzdělávací cíle naplněny.

Podíváme-li se na proces vzdělávání z perspektivy organizačního učení popsaného v podkapitole 1.2, pak lze tvrdit, že se organizace XY soustředí na motivaci zaměstnanců, aby získávali nové znalosti a dovednosti, díky nimž bude schopna rozšiřovat obchodní činnost. Vzdělávání se opírá o strategii organizace XY, což je v souladu se znaky učící se organizace. Nicméně není zřejmý opačný vliv – vzdělávání na podobu strategie. Z tohoto pohledu tak organizační učení tenduje k jednoduché zpětnovazební úrovni, kdy jde spíše o úpravu chování tak, aby korespondovalo se strategií.

Zhodnotíme-li proces vzdělávání vzhledem k tomu, jaký rámec by mohl poskytovat BI kompetenci z hlediska principů učící se organizace, je zjevné úsilí budovat atmosféru, která podněcuje učení, individualizovat příležitosti ke vzdělávání a rozvoji a poskytovat je všem zaměstnancům bez ohledu na to, jakou roli aktuálně vykonávají. Na druhou stranu konečné rozhodnutí na nejvyšší úrovni o tom, zda budou zaměstnanci poskytnuty zdroje v podobě času, financí atp. je vázáno na aktuální stav projektu, a v konečném důsledku i organizace XY.

Koncepce vzdělávacích aktivit dává zaměstnancům příležitost dohlédnout dál, než je jejich specializace, čímž může posilovat systémovější pohled minimálně v rovině fungování projektových týmů. Interní odborná školení (Mapa vzdělávání, 2019a), která vychází z reálného prostředí projektů jsou pak zdrojem sdílení praktických znalostí a zkušeností, což podporuje týmové učení, jelikož usnadňují vyladění týmů. K vyladění přispívají i školení měkkých dovedností, v nichž se zaměstnanci učí otevřené komunikaci a

kooperaci. Výše byl zmíněn způsob participace zaměstnanců na vlastním rozvoji, a to do značné míry vytváří podmínky jak pro dosahování osobního mistrovství, tak sdílení osobní vize.

Nyní se blíže zaměřím na tuto disciplínu v rovině BI kompetence. Osobní mistrovství je disciplínou, která se oproti ostatním projevuje nejvýrazněji. Z analýzy rozhovorů i výstupů dotazníkového šetření vyplynulo, že v kompetenci si lidé pomáhají vzájemně se učit, což se projevuje především ve výměně zkušeností během plnění pracovních úkolů. Na to poukazuje tvrzení dotazovaného v rozhovoru č. 2 *„Tady ti opravdu ty lidi pomůžou a snaží se pomáhat nad rámec s těmi věcmi a samozřejmě přitom se ty lidi navzájem učí.“* Učení a trvalé zlepšování obecně patří k podporovaným činnostem, což potvrzuje většina respondentů dotazníkového šetření (pouze 1 respondent uvedl, že nesouhlasí). Problematictější rovinu představuje rozvoj nejseniornějších zaměstnanců, kteří zpravidla působí v roli přímých nadřízených. Dotazovaný v rozhovoru č. 2 uvedl *„Vedoucí, my na sobě moc nemakáme. Ted' jsem byl na školení – měli jsme nějaký bootcamp, a to je asi jediná aktivita za poslední dva roky, kterou jsem měl z hlediska vedoucího.“* Poukazuje tím na nedostatek rozvojích aktivit určených pro tuto roli. Přímí nadřízení a obecně seniornější zaměstnanci využívávají při sdílení zkušeností především osobních kontaktů s kolegy na stejné úrovni.

Příležitosti pro učení a rozvoj jsou limitované časem. V rozhovorech často zaznívala přetíženost zejména zkušenějších zaměstnanců. Například dotazovaný v rozhovoru č. 1 *„Mám pocit, že jsou manažeři neskutečně přetížení.“* Přesto nedochází k tomu, že by nebylo umožněno se vzdělávacích aktivit účastnit, jak dokládají výstupy z rozhovorů. Lze demonstrovat tvrzením dotazovaného z rozhovoru č. 3 *„Nesetkala jsem se s tím, že by se někomu zakázalo absolvovat školení, ale nevnímám to tak, že bychom měli řečeno tolik prostoru máte a*

ten je váš a naplňte si ho tím, co je pro vás smysluplné.“ Dotazovaný zde zároveň poukazuje na deklaraci jednoho dne v měsíci určeného k učení, to však není nijak formálně kodifikováno. Co se týká poskytování příležitostí k učení ve smyslu udávání směru nových znalostí a dovedností vedením kompetence, v současné době se jedná o diskutované téma, například dotazovaný v rozhovoru č. 3 *„Měli jsme velkou diskusi a hodně jsme s těmi lidmi řešili, jestli jsme to my, kdo jim má říct: tam by ses mohl posouvat, tohle by tě mělo zajímat. Je to podle mě kompromis.“*

Odměny nejsou primárně spojeny s učením, jedná se spíše o otázku postupu, jak lze doložit tvrzením dotazovaného v rozhovoru č. 4 *„Že by bylo něco vyloženo jako spojováno s tím, že je to odměna za učení, asi ne. Takže já to беру tak, že ta odměna je taková nebo odvozená a ty lidi jsou odměňováni tím, že rostou jejich znalosti.“* Odměna je tedy spíše sekundární, pojí se s úspěšností člověka a s jeho případným postupem.

5.3 Mentální modely

Zpětná vazba má v rámci činnosti BI kompetence nemalou funkci a je více či méně součástí práce jednotlivců. Analýza rozhovorů poukázala na to, že jsou lidé v kompetenci vedeni k tomu, aby si ji vzájemně poskytovali. Dotazovaný v rozhovoru č. 1 *„Ten trend je, to ty lidi učit, aby to dělali.“* Nelze jednoznačně tvrdit, že je poskytování zpětné vazby vlastní všem členům kompetence, což vyplývá i z dotazníkového šetření, neboť v tomto nepanoval zcela jednotný souhlas (4 respondenti zcela souhlasili, 2 spíše souhlasili a 1 nesouhlasil). Přesto jsou i tací členové kompetence, kteří si o ni i říkají. Dotazovaný v rozhovoru č. 4 *„Já беру, že většinou ano, a dokonce si myslím, že jsme o stupeň dál, že si o ni lidé říkají, když ji náhodou nedostanou a že ji chtějí získat, protože si uvědomují, že je to posune.“* Z rozhovorů vyplynul v souvislosti

s poskytováním zpětné vazby ještě jeden zajímavý výstup, a sice že zpětná vazba, spojená například i s názory, mívá tvrdší povahu.

Názorová diverzita je vnímaná jako podmínka neustálého posouvání se v před. Dotazovaný v rozhovoru č. 2 „*Diverzita je důležitá, protože tak vznikají ty obecně lepší řešení.*“ Aktuálně je snahou, jak ukazuje analýza rozhovorů, rozvíjet ji napříč celou kompetencí, tak, aby bylo zohledněno širší spektrum názorů. Dotazovaní též vyjádřili jistou pochybnost, že juniornější kolegové mohou mít obavu sdílet své názory, jelikož nejsou tolik odbornostně zkušení. Tomuto se však v kompetenci snaží předcházet jejich motivací. Tuto snahu se spíše daří naplňovat, protože respondenti souhlasili s tím, že různorodost názorů je podporována ze strany vedení kompetence (4 respondenti zcela souhlasili a 3 spíše souhlasili).

Druhou stranu představuje vzájemná akceptace názorů. Ačkoliv nelze tvrdit, že jsou lidé bez výhrad ohleduplní, obecně převládá spíše tendence být otevřen tomu, co si ostatní myslí. Dotazovaný v rozhovoru č. 4 uvedl „*Nesetkal jsem se teď někdy poslední dobou s konfliktem, že by lidi neakceptovali názory druhých.*“ Potvrzuje to i tvrzení dotazovaného v rozhovoru č. 3 „*Nevybavím si nikoho z naší komunity, kdo by kategoricky nepřipouštěl názory jiných.*“ K tomuto otevřenému klimatu přispívá také budování důvěry. Z analýzy rozhovorů vyplynulo, že díky posilování vzájemnosti prostřednictvím společných setkání je budována i vzájemná důvěra, což lze doložit například výpovědí dotazovaného z rozhovoru č. 1 „*Myslím si, že je to hodně tím, že se docela setkáváme i mimo práci a děláme různé typy aktivit, jako většinou takový zábovný, že spolu přesně se snažíme bavit o nějakých těch problémech a že to vede k tomu, že i když minimálně v nějakých těch podskupinách lidí, když někdo si myslí něco jiného, tak, že jsem jakoby nezažila, že směřem ke komunitnímu managementu, že když člověk*

projevil opravdu jiný názor, což se mnohým z nás stalo, a docela i důrazně, tak že by měl s tím nějaký problém.“

Technologická orientace kompetence již sama o sobě nese předpoklad neustálého přezkoumávání cest, problémů apod. Ostatně slovy dotazovaného č. 4 *„Inovace je jedna z disciplín kompetence, že to není jenom o tom se dostat na nějakou úroveň, ale tu úroveň posouvat.“* Z rozhovorů vyplývá, že jsou členové kompetence motivováni k inovativnímu přístupu – v této rovině je důraz na práci s juniory, jejichž myšlení není „zakonzervováno“. Revize přístupů a myšlení není jen o úsilí, neboť i výstupy dotazníkového šetření poukazují na skutečnost, že se týká každodenní praxe. (1 z respondentů zcela souhlasil, 5 spíše souhlasilo a 1 nesouhlasil.)

5.4 Sdílená vize

BI kompetence nemá definovanou společnou vizi. Existuje však jisté vědomí společného plánu, který by se dal formulovat slovy dotazovaného v rozhovoru č. 4 *„Držet kompetenční charakter toho, co děláme, kdy pomocí spravování znalosti a inovací posouváme tu kompetenci někam dál.“*, případně šířeji vyjádřeno dotazovaným v rozhovoru č. 2 *„Je tam jenom jedna vize – růst a ve všem, co děláme, se snažíme toto podpořit.“* Právě charakter kompetence, který zmiňuje dotazovaný výše, může do jisté míry souviset s výstupy dotazníkového šetření, kde panuje nesoulad mezi odpověďmi respondentů (2 zcela souhlasí, 2 spíše souhlasí a 3 spíše nesouhlasí). Jinak řečeno jisté ztotožnění se může být spíše otázkou společného plánu nežli vize. Z analýzy rozhovorů vyplynulo, že si je BI kompetence vědoma její nutnosti a nyní, kdy došlo ke změnám ve vedení, je snahou vizi vytvořit, nebo lépe řečeno dát jí konkrétní podobu, a to i s ohledem na strategii organizace XY, například dotazovaný č. 3 v rozhovoru uvádí *„Ted' se o ní snažíme.“*

Základním předpokladem k tomu je sdílení osobních vizí jednotlivých členů kompetence. Z výpovědí dotazovaných vyplynula jistá pochybnost nad tím, zda všeobecně lidé v dnešní době mají nějakou vizi, kterou by mohli sdílet. Není možné tvrdit, že by jednoznačně členové své vize sdíleli, jak prezentuje tvrzení dotazovaného v rozhovoru č. 3 *„Když je člověk přesvědčí, nechci říct, že mi je zase nutíme, aby s námi sdíleli, tak někteří jsou ochotný a někteří to dělají ochotně i bez vyzvání, někteří to udělají, když je proto ta atmosféra a dává jim to smysl to říct a někteří ne, protože nechtějí možná a někteří proto, že jí nemají. Myslím si, že spousta lidí nemá své osobní vize, záměry.“* Nicméně respondenti dotazníkového šetření v převažující míře spíše souhlasí, že jsou osobní vize sdíleny (pouze 1 spíše nesouhlasil). Příčinou nesouladu ve výpovědích může být dle analýzy skutečnost, že sdílení probíhá na úrovni menších skupin, kde jsou pro to vhodnější podmínky týkající se větší míry důvěry. Do jisté míry je možné se domnívat, že za vizi mohou někteří z respondentů považovat názory či přesvědčení, jejichž sdílení je podporováno, jak bylo v předchozí podkapitole uvedeno.

Podmiňujícím aspektem pro vytváření prostředí, v němž mohou lidé vyjadřovat osobní vize, je vědomí participativního přístupu, v tomto případě především ze strany vedení kompetence a přímých nadřízených. Zde bych ráda podotkla, že právě vedení přímých nadřízených bylo jednou z nejlépe hodnocených oblastí celoorganizačního Průzkumu spokojenosti 2018 (organizace XY, 2018a). V souvislosti s participativním přístupem chci vyzvednout především 87 % souhlas zaměstnanců s tím, že dochází k nastavování vzájemných očekávání a cílů mezi nimi a přímým nadřízeným. Z toho je možné usuzovat, že převažuje rovný přístup, přímý nadřízený není pouhým autokratem. V samotné BI kompetenci lze tvrzení doložit výpovědí dotazovaného v rozhovoru č. 2 *„Já to cítím, že je to na úrovni partnerství, vedoucí*

jsme vlastně celou dobu nenačali a ty tam samozřejmě fungují i v těch učících se nebo vzdělávacích procesech, ale snažíme se to mít hodně na úrovni partnerství.“ Vedení plní nezastupitelnou funkci též v rovině oceňování iniciativního přístupu, bez kterého se naplňování vize, a to osobní i společné, neobejde.

Ne každá iniciativa je bezpodmínečně oceňována, byť by korespondovala se strategickými záměry na té nejvyšší úrovni, jak vyplývá z analýzy rozhovorů. V organizaci XY dochází k formálnímu oceňování, ale iniciativa je jednou z mnohých, na jejímž základě je kvartálně odměněn jeden ze zaměstnanců každé divize a celoročně pak nejúspěšněji projektový tým (intranet organizace XY, 2019). V BI kompetenci pravděpodobně dochází k oceňování iniciativy, na což poukazují výstupy z dotazníkového šetření, kde 3 respondenti zcela souhlasili s poskytováním ocenění, 2 spíše souhlasili a 2 spíše nesouhlasili. Nicméně se bude jednat spíše o osobní pochvaly na úrovni jednotlivců nebo menších týmů, jak uvedl dotazovaný v rozhovoru č. 3 *„Vždycky je tam taková ta face-to-face spíš pochvala, anebo třeba v rámci nějaký menší skupiny – tohle prostě udělal dobře. Není to zase jako systémový.“*

5.5 Týmové učení

Partnerství, které představuje jeden z mechanismů týmového učení, je důležitým prvkem při společné práci kompetenčních týmů⁷. Výše v textu bylo již mnohokrát poukázáno na to, že lidé sdílejí své know-how, což lze pokládat za známku partnerství a potažmo i potřeby vyladování týmů pro dosahování společného účelu. Význam partnerství je možné demonstrovat tvrzením dotazovaného v rozhovoru č. 3 *„Myslím, že je to i jeden z aspektů, podle kterých si je vybíráme, protože je pro nás důležité, jestli člověk hraje na sebe, nebo mu záleží*

⁷ Jedná se o projektové týmy tvořeny členy BI kompetence.

na týmu, ve kterém funguje, ať je to komunita, zákazník, projekt, a záleží mu na tom, že se ty lidi vzájemně doplňují a tým se posouvá jako celek.“ Na partnerskou spolupráci poukazují také výstupy z dotazníkového šetření. V rámci něho respondenti souhlasili s výrokem, že: „V kompetenci BI fungují partnerské vztahy – řešení jsou důležitější než hierarchie.“ (4 z respondentů zcela a 3 spíše). Pokud uvažujeme o hierarchii dle odbornosti, nejsou známky toho, že by byli juniornější členové nějakým způsobem upozaďováni. V případě hierarchie plynoucí z role přímého nadřízeného je zřejmé, že vztahy nemohou být zcela v rovině partnerství, na což poukazuje dotazovaný č. 1 „Když se bavíme o odborných věcech, tak si myslím, že tam nějaká hierarchie nehraje roli vůbec žádnou nebo minimální. Nechci říct vůbec žádnou, to by bylo hodně, ale minimální. A když se bavíme o nějakých těch organizačních nebo podobných věcech tak, tam to trochu jako cejtít je, ale ne nějak jako hodně zásadně.“

Pro týmové vyladění je též zásadní revize společného myšlení. Předpoklady této revize jsou do jisté míry součástí i disciplíny mentální modely – akceptace názorů druhých, schopnost a možnost vyjadřovat vlastní názory či rozvoj nových myšlenek. Tyto kategorie vykazovaly jistou míru naplnění, jak bylo prezentováno v podkapitole zabývající se příslušnou disciplínou. Z analýzy rozhovorů vyplývá, že má revize myšlení zcela jistě v týmové práci své místo, jak dokládá výpověď dotazovaného v rozhovoru č. 2 „Tak jako obecně je tam snaha co nejvíc dělat efektivně, takže samozřejmě procesy nebo aktivity, který nejsou nastavený správně, tak ta revize tam probíhá. Pořád je snaha něco zlepšovat, nevím, jestli úplně cílená, jakože bychom si sedli jednou za měsíc řekli, že tohle je špatně.“ Toto tvrzení lze podložit také výstupy dotazníkového šetření, kde s výrokem: „V kompetenci BI týmy revidují své myšlení na základě skupinových diskuzí nebo shromážděných informací.“ 3 z respondentů zcela souhlasili a 4 spíše souhlasili. Revize ve smyslu hledání těch nejlepších praktik

je rovněž jednou z oblastí politiky rozvoje organizace XY. (Politika rozvoje 2019, 2019c)

S ohledem na výše uvedené je možné komunikaci mezi členy týmu považovat za otevřenou, přičemž na tomto tvrzení se shodli všichni dotazovaní. Pochybnost byla vyjádřena pouze v případě vertikální komunikace – shora dolů. Dotazovaný v rozhovoru č. 3 uvedl *„Kde to skřípe, je to hodně znát, je komunikace z vrchu dolů. Jakým stylem se informace předávají nebo spíš nepředávají, jak je lidi interpretují, že jsou interpretovaný podle toho, kdo s kým mluví.“* Avšak tato komunikace není přímou součástí výzkumu.

Otázka přizpůsobování cílů potřebám je u týmů složitější, neboť zde se mohou střetávat a střetávají zájmy BI kompetence a celé organizace XY, na což poukazují výstupy analýzy rozhovorů. Dotazovaný v rozhovoru č. 4 uvádí *„Beru, že omezující aspekt je ten, že fungujeme v mantinelech komerční firmy a v tu chvíli v podstatě tohle to je základní omezující element. V podstatě ty cíle by měly být v souladu s tím, co chce firma dosáhnout, což je v podstatě držet nějaké revenue zákazníků – standardní cíle normální kapitalistický firmy. To vnímám že je omezující.“* Přesto se vyskytují případy, kdy je snahou vyjít vstříc, jak dokládá výpověď dotazovaného v rámci rozhovoru č. 1 *„Když si vezmu komunitu vývojářů, o které vím nejvíc, nebo v rámci vývojářů po jednotlivých zákaznících, tak že se mi hodně často stávalo, že zašla jsem za šéfem divize, řekla jsem mu my jsme specifický v tom a v tom a potřebuji například ten jeden den na samostudium pro ty lidi, protože mají pocit, že jim ujíždí vlak a je to důležité, odpověděl ano. Nebo například chceme mít nějaký typy interních školení.“* Je tak pravděpodobné, že záleží na míře závažnosti konkrétní potřeby z pohledu dopadu na projekt případně na organizaci jako takovou.

5.6 Diskuze a závěrečná tvrzení

Systémové myšlení, jak bylo charakterizováno ve druhé kapitole práce, představuje zastřešující disciplínu. V rámci zhodnocení jejího naplnění byla řešena jak perspektiva BI kompetence, tak perspektiva celé organizace XY, jíž je kompetence součástí. Z celoorganizačního hlediska je kompetence uzavřeným systémem, což je následkem maticového uspořádání organizační struktury. Ta samo o sobě vykazuje předpoklady pro rozvoj konceptu učící se organizace, dle teoretických zjištění v podkapitole 1.3. Nicméně problémovou se jeví její divizionální část. Spolupráce BI kompetence, inter-kompetenční učení, sdílení znalostí a zkušeností jsou tak velmi omezené a dochází k nim pouze v dílčích případech. BI kompetence disponuje několika strukturami podporujícími vnitřní výměnu znalostí a zkušeností. Tyto struktury bezesporu přispívají k systémovějšímu pohledu na kompetenci, není však patrná jejich hlubší provázanost. Dalším důležitými hledisky jsou také učení se z předchozích zkušeností (*lessons learned*), zaměření na řešení dlouhodobějšího charakteru a hledání příčin vzniklých problémů, které mohou představovat příležitost k učení. Z provedených analýz vyplývá, že se BI kompetence snaží tyto principy uplatňovat, avšak se nejedná o kontinuální aktivity, které by bylo možné považovat za neodmyslitelnou součást praxe. Na základě uvedených zjištění lze tvrdit, že BI kompetence naplňuje disciplínu systémového myšlení pouze částečně. Spíše vykazuje dílčí dispozice k tomu, aby mohla systémové myšlení rozvíjet. Pokud bude kompetence pracovat s těmi dispozicemi, které má bezprostředně pod kontrolou, může se postupně přibližovat k většímu naplnění této disciplíny.

Učení a rozvoj, jakožto ústřední kategorie osobního mistrovství, jsou podmíněny zejména klimatem a poskytováním příležitostí k jejich realizaci. Organizace XY se obecně snaží takové klima vytvářet a dávat šanci

zaměstnancům se posouvat v odbornostní i osobnostní rovině. Toto klima je dále podpořeno pro-učící se atmosférou samotné BI kompetence. Členové kompetence mají možnost být aktivními tvůrci v procesu učení, přičemž v tomto jsou jim oporou jejich přímí nadřízení i ostatní kolegové. Zároveň je tendence vést členy k samostatnosti a iniciativě. Zjištěným nedostatkem je skutečnost, že seniornější členové kompetence mají omezenější možnosti vlastního rozvoje, přičemž největším limitem je jejich pracovní vytiženost. Snaží se však čerpat alespoň ze vzájemných zkušeností. Díky otevřenější komunikaci v podobě poskytování zpětných vazeb, a to nejen při pravidelných hodnocení svého výkonu s přímým nadřízeným, mohou také jednotlivci získávat realističtější obraz o úrovni svých schopností. Sdílení osobní vize je primárně spojeno s jinou z disciplín, přesto je nutné podotknout, že dle Sengeho plní důležitou funkci také při dosahování osobního mistrovství. Výzkumem nebylo prokázáno, že by všichni členové bez výjimky sdíleli své osobní vize, ale jistý předpoklad sdílení existuje. Zhodnotíme-li osobní mistrovství dle toho, jak je v kompetenci naplňováno, jednoznačně patří k disciplínám, které jsou nejdále.

Disciplína mentální modely staví na dovednostech, které nám umožňují projasňovat realitu. Na jedné straně se jedná o poskytování upřímné zpětné vazby či akceptaci názorů druhých, které jsou důležité pro dovednost dialogu. Na straně druhé se jedná o podporu názorovosti a možnosti uplatňovat nové myšlenky a přístupy, které rozbourávají zaryté způsoby práce a myšlení. V obou uvedených rovinách nemůžeme jednoznačně mluvit o zcela běžně aplikovaných dovednostech, které by bylo možné neomezeně používat v jakékoliv situaci, v níže se členové kompetence nacházejí. Výzkumná zjištění však poukazují na to, že BI kompetence vykazuje vyšší úrovně naplnění disciplíny, jak tomu bylo v případě osobního mistrovství.

Existence vize BI kompetence se neprokázala. Z dostupných zjištění vyplývá, že je sdílen účel či plán, jak bychom toto společné vědomí mohli nazvat, nicméně se nejedná o vizi jakožto obraz budoucího stavu. Sdílená vize vychází z předpokladu, že lidé sdílí své osobní vize. Tento předpoklad je naplněn částečně, jak jsem již uvedla výše. Zcela jednoznačně však může být rozvíjen, neboť v kompetenci převažuje participativní přístup, který je podmínkou pro vytváření prostředí, jenž nebrání sdílení. Participace je též podpořena stylem vedení. Z dostupných zjištění se uplatňovaný styl nachází na pomezí demokratického a liberálního, odvíjí se od role vedoucího a příslušné situace. Pro naplňování sdílené vize existují opět dílčí předpoklady, avšak disciplína jako taková není v současné chvíli naplňována.

V BI kompetenci je patrný důraz na týmovost, která se projevuje snahou o otevřenost v komunikaci, snahou se zaměřovat na společný účel bez toho, aniž by docházelo ke střetům plynoucím ze seniority či hierarchického postavení členů. Díky těmto dispozicím se může tým společně učit. Pro týmové učení, stejně jako pro mentální modely, je důležitá atmosféra podporující vzájemnou důvěru. Na základě zjištění BI kompetence spíše disponuje touto atmosférou. Jednotlivé projektové týmy formálně nepodléhají přímo BI kompetenci. To může v jistých ohledech, jako například přizpůsobování potřeb týmů, narážet na limity organizace XY. I přes tuto okolnost lze tvrdit, že je také disciplína týmové učení částečně naplněna.

Učící se organizace je koncept, který lze chápat jako ideální stav. Z podstaty tohoto výroku vyplývá, že cílem není dosáhnout konkrétní mety, ale snaha o kontinuální přibližování se k tomuto ideálu. Z výzkumu vyplývá, že BI kompetence disponuje předpoklady pro trvalé zlepšování a pro to, aby se dokázala přiblížit naplnění principů učící se organizace. V tomto ohledu by mohl pomoci výzkum orientovaný i na další části organizace XY (divize,

kompetence), který by byl zaměřený na porovnání těchto částí s cílem identifikovat ty nejlepší postupy a procesy aplikovatelné napříč organizací. Předmětem výzkumu by mohla být též kultura organizace XY či konkrétní části, která nebyla součástí výzkumu této diplomové práce. Jedná se o rozsáhlou problematiku, která vyžaduje hlubší prozkoumání, aby bylo možné na jejím základě stavět relevantní tvrzení vypovídající o aktuálním stavu. Představuje však významnou oblast, která může skýtat řadu odpovědí na otázku proč je, případně proč není koncept učící se organizace naplňován.

Závěr

Cílem této diplomové práce byla analýza současného stavu vybrané technologické kompetence organizace XY z hlediska naplnění konceptu učící se organizace. Dále byla stanovena jedna hlavní výzkumná otázka: *„Jak naplňuje vybraná technologická kompetence organizace XY znaky konceptu učící se organizace?“*

Pro naplnění cíle práce a zodpovězení výzkumné otázky bylo nezbytné nejprve teoreticky vymezit problematiku učící se organizace. Obsahem tohoto vymezení byla charakteristika uvedeného konceptu zaměřená na: definici a srovnání souvisejících pojmů (organizace, učení, vzdělávání, rozvoj, organizační učení a učící se organizace) a identifikaci specifických znaků konceptu a vnitřních dispozic organizace, které mohou pomoci učící se organizaci rozvíjet, nebo tento rozvoj omezovat. Součástí byla taktéž charakteristika vybraného modelu učící se organizace dle Petera M. Sengeho a jeho disciplín (systémové myšlení, osobní mistrovství, mentální modely, sdílení vize a týmové učení), který poskytl výchozí rámec pro výzkum. Na teoretické ukotvení učící se organizace navazuje představení vybraného případu s ohledem na jeho začlenění do struktury organizace XY, jíž je součástí.

K naplnění cíle práce byl zvolen kvalitativní výzkum v designu exploratorní případové studie za využití metod: polo-strukturovaný rozhovor, analýza dokumentů a strukturovaný dotazník. Cíle práce a zodpovězení výzkumné otázky bylo dosaženo v páté kapitole, která je věnována vyhodnocení výzkumných zjištění, na jejichž základě lze tvrdit, že vybraný případ BI kompetence dosahuje pouze částečného naplnění učící se organizace, přičemž vykazuje předpoklady pro to, aby mohlo být naplnění

dosaženo. V rámci diskuze, která uzavírá empirickou část práce, jsou předloženy možné směry dalšího výzkumu, které by mohly přinést další zjištění podstatná pro rozvoj učící se organizace nejen v kompetenci, ale také v celé organizaci XY.

Seznam literatury a zdrojů

- Argyris, C. S. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Argyris, C. S. (1996). *Organizational learning II. Theory, Method, and Practice*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Armstrong, M. & Taylor, S. (2015). *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy: 13. vydání*. Grada Publishing.
- Armstrong, M. (2007). *Řízení lidských zdrojů: Nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada Publishing.
- Barták, J. (2007). *Vzdělávání ve firmě*. Praha: Alfa Publishing.
- Bělohlávek, F., Košťan, P., & Šuleř, O. (2006). *Management*. Brno: Computer Press.
- Častorál, Z. (2008). *Strategický znalostní management a učící se organizace*. Praha: Vysoká škola finanční a správní.
- Cejthamr, V. & Dědina, J. (2010). *Management a organizační chování*. Praha: Grada Publishing.
- Collins, J. (2008). *Jak z dobré firmy udělat skvělou*. Praha: Grada Publishing.
- Dixon, N. M. (1999). *The organizational learning cycle: how we can learn collectively*. Brookfield: Gower Publishing.
- Garvin, D. A. (20. ledna 1993). *Building a Learning Organization*. Citováno 20. ledna 2019. Načteno z <https://hbr.org/1993/07/building-a-learning-organization>
- Ghaffari, A., Shah, I. M., & Fazal, J. (2011). *The Overview on Evolution of Learning Organization Theories*. Citováno 20. ledna 2019. Načteno z

https://www.researchgate.net/publication/313904442_The_Overview_on_Evolution_of_Learning_Organization_Theories

- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hroník, F. (2007). *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing.
- Kocianová, R. (2007). *Personální řízení*. Praha: Mowsche.
- Kulič, V. (1992). *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia.
- Malhotra, Y. (1996). *Organizational Learning and Learning Organizations*.
Citováno 19. ledna 2019. Načteno z
<http://www.brint.com/papers/orglrng.htm>
- ManagementMania. (2017). *Vize*. Citováno 12. ledna 2019. Načteno z
<https://managementmania.com/cs/vize>
- Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the Learning Organization: Consulting Using Action Technologies*. Citováno 20. ledna 2019. Načteno z
https://www.academia.edu/4434826/Sculpting_the_learning_organization_Consulting_using_action_technologies
- Mbassana, E. M. (2014). *Validating the Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ) in the Rwandan context* Citováno 8. března 2019.
Načteno z <https://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2014/08/VALIDATING-THE-DIMENSIONS-OF-THE-LEARNING-ORGANIZATION-QUESTIONNAIRE-DLOQ-IN-THE-RWANDAN-CONTEXT-.pdf>
- Mládková, L. (2005). *Moderní přístupy k managementu. Tacitní znalost a jak ji řídit*. Praha: C. H. Beck.

- Organizace XY. (2014a). *Popis pracovní role Segmentového manažera*. Praha: Organizace XY.
- Organizace XY. (2014b). *Popis pracovní role Kompetenčního manažera*. Praha: Orgaizace XY.
- Organizace XY. (2015). *Popis pracovní role Group Leader*. Praha: Organizace XY.
- Organizace XY. (2018a). *Průzkum spokojenosti*. Praha: Organizace XY.
- Organizace XY. (2018b). *Směrnice Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců*. Praha: Organizace XY.
- Organizace XY. (2019a). *Mapa vzdělávání*. Praha: Organizace XY.
- Organizace XY. (2019b). *Organizační struktura*. Praha: Organizace XY.
- Organizace XY. (2019c). *Směrnice Politika rozvoje 2019*. Praha: Organizace XY.
- Organizace XY. (2019d). *intranet*. Praha: Organizace XY.
- Palán, J. F. (2002). *Řízení podnikových změn*. Praha: Credit.
- Palán, Z. (2002). *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Praha: Academia.
- Palán, Z. (2007). *Další vzdělávání ve světě změn*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Sedláková, M. (2004). *Mentální model: Jeho studium v kognitivní psychologii*. Praha: Grada Publishing.
- Senge, M. P. (2016). *Pátá disciplína: Teorie a praxe učící se organizace*. Praha: Management Press.

- Smith, M. K. (2001). *The learning organization: principles, theory and practice*.
Citováno 19. ledna 2019. Načteno z <http://infed.org/mobi/the-learning-organization/>
- Švaříček, R. & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál.
- Tichá, I. (2005). *Učíci se organizace*. Praha: Alfa Publishing.
- Truneček, J. (2004). *Management znalostí. 1. vydání*. Praha: C. H. Beck.
- Tureckiová, M. (2009). *Organizační chování: Teoretická východiska a trendy personálního managementu*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha.
- Viceník, P. (2003). Z výzkumu rozvoje lidských zdrojů 2. *Zpravodaj odborného vzdělávání v zahraničí*, stránky 10-11.
- Zaměstnanec organizace XY. (únor 2019). Rozhovor č. 1. (D. Petrželová, Tazatel)
- Zaměstnanec organizace XY. (únor 2019). Rozhovor č. 2. (D. Petrželová, Tazatel)
- Zaměstnanec organizace XY. (únor 2019). Rozhovor č. 3. (D. Petrželová, Tazatel)
- Zaměstnanec organizace XY. (únor 2019). Rozhovor č. 4. (D. Petrželová, Tazatel)
- Zikmund, M. (2010). *Kdo jsou to vlastně stakeholders a proč a jak se o ně zajímat*.
Citováno 19. ledna 2019. Načteno z <http://www.businessvize.cz/strategie/kdo-jsou-to-vlastne-stakeholders-a-proc-a-jak-se-o-ne-zajimat>

Seznam zkratek

BI – Business Intelligence

DLOQ – Dimensions of the Learning Organization Questionnaire

GL – Group Leader

Seznam schémat

Schéma č. 1 Model učící se organizace podle Marquardta

Schéma č. 2 Model učící se organizace podle Pedlera

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 Přehledová struktura

Seznam příloh

Příloha č. 1: Ukázka přepisu polo-strukturovaného rozhovoru

Příloha č. 2: Arch strukturovaného dotazníku

Přílohy

Příloha č. 1: Ukázka přepisu polo-strukturovaného rozhovoru⁸

V: Nejprve tě poprosím o souhlas s poskytnutím rozhovoru.

D: Souhlasím.

V: Pomáhají si lidé v BI komunitě se vzájemně učit?

D: Určitě.

V: Jak se to projevuje?

D: Projevuje se to přímo při té práci tím, že když něco nevím, tak většinou kdokoliv z nás jako aspoň tuší, kdo by to mohl vědět. Když si člověk neví na projektu rady s nějakým problémem, tak zvedne telefon a zavolá nějakému kolegovi, a to se setká, vím pomůžu, hele nevím netuším, mohlo by vědět, s odkazem na dalšího člověka.

V: Je učení podporované v rámci BI a je k němu poskytován čas?

D: Třeba vývojáři mají domluvený jeden den v měsíci na samostudium, takže mají 12 dní v roce a mimo tady tento rozsah máme další interní školení typu pro vývojáře, školení pro celou komunitu nebo sem tam nějaké workshopy a nějaké další tyto aktivity. Takže si myslím, že podporovaný určitě je.

V: Je podporovaná i rovina kros komunitního, divizního nebo specializačního učení?

D: Jestli ano, tak já je nevyužívám a nevím o tom. U nás je to, ta BI komunita, že vím, že to funguje uvnitř komunity, ale mimo ni, jestli to funguje, tak o tom vlastně nevím, protože jsem to nikdy nevyužívala a ani jsem se potom nepídila.

V: Já to možná ještě upřesním, jestli lidi v rámci komunity třeba využívají nebo sahají po učení mimo komunitu?

D: No, když jsou vypsány nějaký celofiremní školení, které jsou normálně viditelné pro kohokoli a ty lidi to vidí a přijde jim to jakoby zajímavé, tak na to určitě jdou. Tímhle způsobem to využívají.

V: Jsou lidi odměňováni za to, že se učí?

D: Neřekla bych.

V: Je vlastně trvalé zlepšování propagované uvnitř BI?

D: Hodně o tom diskutujeme, protože ty lidi jsou naopak spíše bych řekla, i když si myslím, že tam ta podpora je, tak speciálně v tom IT je hrozně důležité se průběžně vzdělávat a část těch lidí jakoby vidí, že s těmi nejnovějšími trendy nepracujeme.

⁸ Výzkumník (V), Dotazovaný (D)

V: Jsou lidé vedení k tomu, aby se samostatně učili, aby na sobě pracovali?

D: Jednak jako vedení určitě jsou a druhak speciální v tom IT je to tak, že ty lidi sami vědí, že se musí zlepšovat a u nás je to ještě tak, že oni sami přicházejí s tím, že by se zlepšovat chtěli, protože vidí, že díky tomu, na jakých zakázkách pracujeme a ty velký firmy, pro který mi pracujeme jsou takový nosorožci, který s těma novýma technologiema moc nedělají a ty lidi mají pocit, že jim jako utíká vlastně ta profesní kvalifikace, že stagnují a proto oni sami jakoby přicházejí hodně často. A to IT bude v tom specifický a programátoři obzvlášť. Jako s tím, že by se chtěli učit nový věci, protože všude je vidí a čtou o tom a my to nepoužíváme, protože na to nemáme ty zakázky a co se s tím dá dělat. Takže jednak jsou v tom určitě podporovaný, ale druhak jako aspoň část lidí, ne každé, se chce vzdělávat, ale jako část lidí v tom IT, a ne úplně malá, tak s tím přicházejí i sami.

V: Rozvíjíte v rámci BI pravidelně ty příležitosti k tomu učení?

D: Tak mi na to máme nastavený ty mechanismy. Jak říkám prostě, máš nějaký časy daný, který ty lidi mají daný k tomu učení. Hodně jsme diskutovali to, že máš prostě nějaký interní školení, který je třeba, když sečtu všechny interní školení prostě odborný, který máme, tak je to minimálně desetkrát do roka půl den a jeden den v měsíci plus ty lidi vědí, že když si najdou školení, který je vlastně prospěšný, jak pro ně, tak pro tu firmu, takže s vysokou pravděpodobností jim to firma jako zaplatí. Ale to, co jsme hodně diskutovali je, jak moc to máme těm lidem předžvejkat a jak dalece se o to nemusí zajímat každé sám a v tom jako nemáme úplně jakoby jednotný názory v tom smyslu, že jakoby těm lidem řekneme, můžete se učit tohle tohle tohle a máte na to tenhle prostor, ale abychom jim to předžvejkávali ještě víc, tak že už je to kontraproduktivní. To je asi tak jako obecně ten závěr, který máme.

V: Takže ta příležitost je v tom prostoru?

D: Příležitost je v tom prostoru, plus v tom nějakém setkání, kde se sdílejí ty zkušenosti z těch projektu, kde se ty lidi můžou dozvědět, jak se na jiném projektu řešilo, co by je zajímalo. Sdílíme třeba i, jaký knížky jsou dobrý k tomu studiu a podobně. Taky na těch interních školeních, kde se o tom ty lidi něco dozví, jsou z toho nějaké materiály nebo prezentace a podobně. Ale není to jako tak, že by za ně někdo hledal ty trendy a říkali jim, myslíme si, že ten trend je v tomhle a pomohlo by ti, aby ses učil tohle a támhleto, tak tak dalece jsme se rozhodli, že už to dál dělat nebudeme, že aby to mělo nějaký smysl, tak ten člověk do toho musí investovat určitou míru toho úsilí sám, protože jinak to k ničemu nebude. Měli jsme i tu zkušenost, že jsme ty lidi dovedli někam, a že oni nebyli skoro ani ochotný na to školení jako dojít nebo se na ně objednat. To nám přišlo, že už jako teda opravdu nemá smysl, to za ně dělat až tak.

V: Poskytují si lidé jako kolegové v rámci BI upřímnou zpětnou vazbu?

D: To hrozně záleží na konkrétních lidech. Někteří ano, někteří občas, někteří ne. Jakože ten trend je, to ty lidi učit, aby to dělali. Vlastně se i o to snažíme, to jakoby dělat průběžně a pravidelně nebo vyvolávat ty situace, ale jsou prostě, každý člověk je jako vlastně individualita a jsou lidi, kterým to není přirozený, není jim to příjemné a dělat to prostě nebudou a bylo by to hrozný znásilňování je nutit. Ale jsou lidi, který si o to vyloženě říkaj o tu zpětnou vazbu. Takže obecně trend je to ty lidi jakoby učit, aby to dělali a vysvětlovat jim, že je to rozvíjí, ale rozhodně to neznásilňujeme a dá se říct, že v té komunitě je to víceméně, že mezi většinou lidí to nějak funguje, ale nedá se říct že mezi všema.

V: Myslíš si, že je podporována různorodost názoru?

D: V rámci BI?

V: Ano.

D: To je jakoby zas podobný. Jak kým. Myslím si, že i tohle jsme v poslední době docela řešili, že na některý typy, někteří manažeři se na některý věci vždycky ptali jenom těch samých lidí. A přišla na to zpětná vazba, že si myslíme, že to není dobře, že ti samí lidi budou jako opakovaně dávat ty samý odpovědi a že se tím právě jakoby moc daleko nerozvinem a nedostanem a že je potřeba tadyhle ty věci rozšířit, vypracovat co největší komunitu a že je to potřeba, aby ty lidi neměli, když o tom tolik nevědí, aby se nebáli říct ten názor s tím, že jim někdo řekne, že jsou úplně hloupý a podobně. Takže to je zas jako hrozně osobní, protože každý to má nastavené jinak s to se v tom projevuje. Myslím si, že tohle bude hodně univerzální odpověď, protože ona je platná. Ale v současné době s tím zrovna hodně pracujeme jakoby s tím, aby to tak bylo nebo aspoň se snažíme. Jak to dopadne, to se uvidí.

V: A když už k názorovosti dochází jsou lidé ohleduplní k názorům těch druhých?

D: Jak kteří. A vede to samozřejmě k tomu, že ti, kteří k tomu jsou ohleduplní, víc tvoří nějaký skupinky z celého toho BI, který mezi sebou ty věci víc sdílejí nebo se o nich víc baví než s těmi, kteří ohleduplný k jiným názorům, než vlastním nejsou, což je taky podle mě přirozený.

V: myslíš, že lidi mezi sebou pěstujou vzájemnou důvěru?

D: Já bych řekla, že docela jo. Jako v rámci firmy jo.

V: A v rámci BI?

D: V rámci BI. Jako takhle. Ano, v rámci toho BI si myslím, že docela jo.

V: Čím se to třeba projevuje? Podle čeho soudíš, že to tak je? Když bys měla uvést nějaký příklad.

D: Myslím si, že je to hodně tím, že se docela setkáváme i mimo práci a děláme různé typy aktivit, jako většinou takový zábavný, že spolu přesně se snažíme bavit o nějakých těch problémech a že to vede k tomu, že i když minimálně v nějakých těch podskupinách lidí, když někdo si myslí něco

jiného, tak, že jsem jako by nezažila, že směřem ke komunitnímu managementu, že když člověk projevil opravdu jiný názor, což se mnohým z nás stalo, a docela i důrazně, tak že by měl s tím nějaký problém. A to si myslím, že je hodně důležitý prvek. Že si to můžeš dovolit a možná s tebou nesouhlasíš, ale rozhodně se to proti tobě neobrátilo a prozatím to tak vždycky bylo, ale je to závislý na konkrétním manažerovi. Takže třeba se to změní, ale zatím to tak není.

V: Čili myslíš, že lidi nemají problém s tím, ten názor říct, nemají obavu z toho, že by za to hrozila nějaká perzekuce nebo že to někdo odsoudí?

D: Myslím si, že většinou ne, že občas pracujeme s tím, že lidi dávají brutálně negativní zpětnou vazbu, která není úplně fér. Takže ty spíš učíme v tom, že rozhodně můžeš říct co si myslíš, ale trochu přemýšlej nad tím, co tím způsobíš, protože nějakou jinou formou, nějakým způsobem se zamyslet nad nějakými souvislostmi by bylo možná vhodné, protože rozhodně tady nechceme zavést cenzuru, ale ta otevřenost, zase i tam má své meze. Takže já jsem v poslední době řešila tohle. Že ty lidi byli až tak brutálně upřímní, že jsme se spíš bavili o tom, jak to zařídit, tak aby zůstala upřímnost, ale o brousili se ty hrany toho, že to může někomu ublížit.

V: Myslíš že se to daří?

D: Je to individuální, ale myslím si že ano.

V: Bereš tedy komunikaci spíše jako otevřenou a transparentní?

D: Jo, za sebe jo.

V: Jsou podporované inovativní řešení, který překonávají zažitá pravidla? Obecně, když nějaký člověk přijde s nějakým možným řešením něčeho, byť na tu situaci existuje nějaký proces, dá se to měnit?

D: Myslím, že ty lidi k tomu vyloženě vyzýváme, aby o těch věcech přemýšleli, jestli se náhodou nedají dělat jinak, a to, že něco děláme pět let ještě neznamená, že to děláme dobře. Hodně s tím pracujeme s juniorama v tom smyslu, si tady nový máš mnohem větší šanci vidět věci, pro které my už jsme slepí, tak se po nich koukej. Ale samozřejmě je to zase individuální věc těch konkrétních manažerů, lidí team leaderů, který o tom rozhodují. Někteří jsou víc konzervativní, někteří méně. Lidi k tomu jsou podporováni, ale ne vždy je to samozřejmě vítané, pokud je v rozhodovací pozici člověk, který je víc konzervativní.

V: Mají týmy nebo skupiny v rámci toho BI svobodu přizpůsobovat si cíle podle potřeb, které mají.

D: Myslím si, že ano.

V: Uvedla bys nějaký konkrétní příklad, v čem se to projevuje?

D: Když si vezmu komunitu vývojářů, o které vím nejvíc, nebo v rámci vývojářů po jednotlivých zákaznících, tak že se mi hodně často stávalo, že zašla jsem za šéfem divize, řekla jsem mu my jsme specifický v tom a v tom a

potřebuji například ten jeden den na samostudium pro ty lidi, protože mají pocit, že jim ujíždí vlak a je to důležité, odpověděl ano. Nebo například chceme mít nějaký typy interních školení.

V: Dotýká se to tedy hodně té oblasti učení?

D: Učení se to zrovna konkrétně docela dotýká.

V: Myslí si že, týmy/skupiny revidují svoje myšlení na základě skupinových diskusí nebo nějakých nashromáždění informací?

D: Myslím si, že by BI je, u nás ve firmě, je v tomto nejdál. Alespoň já to tak vnímám. Nejsem samozřejmě v těch ostatních skupinách, ale hodně se snažíme komunikovat nejen v rámci projektu, odborných skupin, ale v rámci celého toho BI. Ne vždy se to daří, je to hrozně těžký, ale ta snaha sdílet know-how, sdílet zkušenosti best practice a co se mě hrozně líbí, včetně těch největších občas průšvihů, jako tady se nám to opravdu nepovedlo, říct proč, pojďme si na to všichni dát pozor, funguje. A to je právě i znak toho, že ty věci fungují, a to se pořád děje, ne teda u všech průšvihů. Ale to BI je hodně naučené historicky, že je tam spousta otevřených lidí, kteří tyto věci sdílejí a podle mě je to tady tohle, nevím, jak to říct, kulturou, atmosférou přenášený na ty, kteří přicházejí. Věřím, že tohle funguje docela dobře. Není to nic absolutní, ale ta snaha, nastavení těch lidí, takové je.

V: Chyby jsou tedy spíše vnímané jako příležitost k učení?

D: Ano. Může se samozřejmě taky stát, ale obecně se hodně snažíme, když se stane někde nějaká chyba, tak jak se z toho poučit, aby se příště nestala. A jak to nějak zobecnit, aby se z toho poučili i ty ostatní, oproti tomu říct, tohle jsi ty a ty pokazil a teď tě postavíme na pranýř. Tohle se teda v naprosté většině případů neděje.

V: Myslíš, že je tendence hledat opravdu spíše ty dlouhodobější řešení oproti těm krátkodobým?

D: To si myslím, že v celé společnosti tato tendence není. Speciální v tom IT to vnímám a spousta mých kolegů u našich zákazníků, že poměr cena výkon, co nejrychleji se dostat k cíli, i kdyby to z dlouhodobého hlediska nefungovalo. A že to hodně pramení z toho, že spousta těch manažerů je v těch firmách na 2 až 3 roky a potřebují KPI dosáhnout teď a za tři roky po nás potopa. V celé společnosti jako takový tato tendence je čím dál tím méně a my se tomu musíme, ať chceme nebo nechceme přizpůsobit, byť se o to snažíme, občas přemýšlet jinak, ale v tom konečném prostředí, který je na trhu, je to strašně těžký.

V: Myslíš si, že skupiny/týmy, když už přijdou s nějakým návrhem, takže třeba to doporučení bude mít opravdu reálný dopad? Jde o to přesvědčení.

D: Tohle je jako hrozně těžký. Vlastně skoro nikdy není problém něco jakoby rozjet a o něco se jakoby snažit, ale ve své podstatě se to málo kdy nakonec dotáhne do nějakého konceptu. Takže se potom projevuje spousta různých

problémů a překážek a čím dýl to trvá, tím víc dojde těm lidem elán a chuť, nebo se i přijde na to, že to jako by nešlo. A je to daný jednak tím, že jsme prostě velká organizace. Tady něco jako organizačně prosadit, aby se jako by něco změnilo to už potom některé ty věci nejsou jenom věci toho BI. Přesahují tu komunitu a musíš přes 10 manažerů, než se ti ro vrátí zpátky. Některý ty věci narážej na situace prostě právě na trhu, na to, že něco prostě potřebuje být rychle a když něco není rychle tak už to není potřeba jako vůbec. Takže tady si myslím, že ta úspěšnost je menší, než by mohla být a rozhodně tohle je prostor pro zlepšení.

V: Fungují v BI partnerské vztahy bez ohledu na to, že je nějaká hierarchie, že ty jsi něčí GL.

D: Teď mi prosím nadefinuj, čemu říkáš partnerský vztah.

V: Řešíte nějakou situace, vedete nějaký dialog. Myslíš, že tam spíš převažuje v takových situacích nějaká vaše rovnost v tom dialogu, nebo tam je spíše tendence uhýbat a dochází tam k tomu, že je nějaká hierarchická struktura a dochází tam třeba k převálcování toho slabšího postup?

D: Myslím si, že je to je kompromis obojího, že hodně často ty lidi, kteří jsou ve vyšších pozicích o tom opravdu vědí víc. Takže pak jako těžko odlišíš, jestli jako ten jejich názor třeba jako vyhrává častěji, protože opravdu o tom vědí víc, nebo protože jsou v nějaký hierarchický pozici. Když se bavíme o odbornějších věcech, tak si myslím, že tam nějaká hierarchie nehraje roli vůbec žádnou nebo minimální. Nechci říct vůbec žádnou, to by bylo hodně, ale minimální. A když se bavíme o nějakých těch organizačních nebo podobných věcech tak tam to trochu jako cejtit je, ale ne nějak jako hodně zásadně.

V: Existují u vás v rámci BI struktury, role, které podporují výměnu těch zkušeností a toho co se ty lidi naučili? Které bys definovala?

D: To jsou určitě GL, kteří to dělají. Potom si myslím že jsou to organizátoři znalostního odpoledne, kteří jsou přímo takto nadefinovaní. Takže jako ano jsou podle mě nadefinované nějaký role.

V: A máte tam vyloženě nějaké systémy nebo procesy, ve kterých je to zaznamenané?

V: Neřekla bych. Nebo každý z těch GL si to dělá sám a pak je to hodně na osobních vztazích. Že třeba já vím, že jsem GL nějaké skupiny, a protože se znám dobře s těma jinými GL, tak se bavíme třeba o tom, co já jsem ve svojí skupině dělala a někdo mi řekne, to by nás taky zajímalo, můžeš si od vás pro nás někdo připravit prezentaci a řekneme, že ano, ale že my bysme zase potřebovali, kdybys mi doporučil někoho, abysme se tohle dozvěděli. Takže není to systémově. Je to hodně postavený na osobních vztazích a diskuzích, že se i scházíme, jsou nějaké schůzky a bavíme se o tom. Že bychom na to měli zavedený systém to nemáme, ale docela to funguje na týchle osobní rovině.

V: Zjišťujete dopad těch vzdělávacích aktivit nebo jakýchkoliv forem toho učení reálně na tu práci?

D: No, to se obávám, že moc ne.

V: A když už třeba jsou, nějaké výkonnostní rozdíly, je tam nějaké očekávání a je tam nějaká realita, pracujete s tím nějak?

D: S některýma lidma pracujeme v tom směru, že ty jiný, který jsou na tom líp, dáváme za vzor. Říkám, hele tak se podívej, jak to dělá Honza nebo prostě kdokoliv, protože on to má vlastně docela dobře připravený, umí toho víc a je schopný se líp učit, odkoukej to od něj, zeptej se ho. Že těm lidem, když vidíš, že je někdo v něčem lepší, tak se snažíme, aby si toho všimli i ti ostatní a aby to bylo motivující a lidi se v tom učili.

V: Čili ten princip je postavený na tom, že dáš do popředí toho člověk, respektive tu konkrétní charakteristiku, ve které je lepší?

D: Tak. A když máš 10 lidí, tak každý může mít nějakou tu svoji. A mnohem líp se takhle ty lidi učí, jak se mají zlepšit nebo, co mají v nějaké oblasti dělat, když vidí rovnou někoho, na koho můžeš ukázat a řekneš, ale tenhle to umí, dívej se na něj, než když to jenom teoreticky popíšeš. A řekla bych, že tohle funguje a každý má nějakou silnou stránku, takže je to i takový motivující.

V: Máte v BI vytvořenou nějakou společnou vizi?

D: Řekla bych, že ne. Kolegové mě asi nebudou mít rádi, ale já jí tam nevidím.

Výzkumník: A myslíš, že sdílí lidi aspoň svoje osobní vize?

D: Zase, jak kteří. Částečně.

V: Jsou lidi oceňováni za svoji iniciativu v rámci BI?

D: Občas.

V: Máš nějaký případy, kdy se to tam nějak projevilo?

D: Jako když byl někdo oceňovaný?

V: Třeba nějaké opakující se situace, kde to nastává. Je to sice občas, ale je to svázané s nějakou konkrétní situací.

D: Když řeknu konkrétní příklad jakoby u nás, mezi vývojáři, tak je to příklad (...), která je hodně iniciativní a hodně věcí dělá a byla krátkou dobu ve firmě, když se stala GL a myslím si, že to bylo naprosto správně, a teď, když má nějaké nápady, něco, co chce dělat, ne že by se to dělalo tak, jak bychom chtěli, ale snažíme se jí vyjít vstříc, protože vidíme, že má obrovský potenciál a že přichází s těmi novými pohledy.

V: Spíše je to tedy otázka jednotlivců?

D: Je to otázka jednotlivců a je to tak, že se může stát, že je někdo aktivní a snaží se, ale nesedne si to do strategie té firmy nebo toho oddělení nebo tak.

V: Myslíš, že lidi, když bych vzala tu vaši práci, toho BI, mají kontrolu nad těmi prostředky, které k té práci potřebují?

D: Nevím, co přesně myslíš. Jako software nebo co?

V: Můžeme to rozdělit. Můžou to být materiální a nemateriální věci.

D: To je prostě jako korporát, když o něco zažádáš dřív, než ti to někdo schválí, tak si to koupíš sám, protože už to nevydržíš. Jako někdy jo. Někdy se to podaří rychleji, ale že by nad tím byla nějaká velká kontrola. Mohlo by to být lepší, ale mohlo by to být i horší, co jsem tak kde viděla.

V: A pokud bys vzala ty nemateriální, ten prostor, ten čas.

D: Ale i tohle strašně záleží na situaci na projektu. Ve chvíli, kdy máš billovaný projekt a potřebuješ získat další, tak projekt má absolutní přednost před vzděláváním. A teprve ve chvíli, kdy není potřeba generovat zisk majitelům, tak může nastat ten prostor na to vzdělání. Ale to, co má prioritu, je dané dost natvrdo. Občas, ve chvíli, kdy minimálně část těch manažerů pochopí, že když to budeme dělat pořád takhle, tak za pět let nebudeme mít žádnou zakázku, nebudeme vůbec umět nic z toho, co se teď považuje na tom trhu a že se to musíme učit teď, abychom to mohli dělat za 5 let, tak jsou tady takové záchvěvy občas to podporovat. Já jsem ten člověk, který se to snaží hodně tlačit, tyhle ty věci tak vidím, že to není úplně odmítavý postoj ze strany toho vedení, ale většinou to nevydrží moc dlouho, protože ono to stojí tolik času a dlouhodobého úsilí, aby se ty lidi dostali v rámci těch technologií na nějakou třeba úroveň. Chvíli se to podpoří a zjistí se, že nám to nic nepřineslo a zase se to postupně opustí. A zrovna na tohle lidi hodně poukazují. Jde to v takových vlnách, někdy je to lepší, někdy horší, záleží na tom, jak se daří firmě, záleží na tom, jaký konkrétní manažeři se nachází, v jakých klíčových pozicích. Zrovna k tomuhle je těžko říct. A v tomhle si BI nemůže samo říct, to podléhá organizační struktuře.

V: Myslíš, že lidi v rámci BI mají přehled o té firmě, o těch lidech, divizích, skupinách a tak dál nad rámec svého pracovního místa, své specializace?

D: Moc ne. Myslím si, že je to moc nezajímá. Jako někteří, kteří chtějí, tak si to samozřejmě iniciativně najdou. Ta BI komunita funguje, takže ty lidi neznají jenom své kolegy z toho projektu a znají i další z toho BI, protože máme i různé setkání jak formální, tak neformální. Dal tak ještě zajdu na celofiremní setkání a moc je to nezajímá.

V: Dochází ke spolupráci s ostatními komunitami?

D: Když je k tomu konkrétní důvod. Když někdo přijde s tím, že teď něco potřebujeme a my to neumíme a najde se někdo, kdo řekne, ale ve vedlejší divizi to někdo umí a dojde k tomu kontaktu, tak pak ano. Ale že by to bylo spontánně, bez této nutnosti nebo potřeby, tak moc ne.

V: Jsou v rámci BI prověřovány příčiny nezdarů důsledně?

D: Určitě jsou prověřovány, jako že o tom hodně přemýšlíme, ale jak důsledně, to je zase jak kdy.

V: Ale snaha to ohraničit, ten problém.

D: Snaha dělat lessons learned po každém projektu určitě je, ale nefunguje to všude stejně. Ale tohle to zase stojí a padá s konkrétním člověkem, který to má na starost.

V: Už jsme to nařekli předtím, jsou u vás možnosti porušit starý zvyky v zájmu vyzkoušení nových způsobu práce?

D: Když je k tomu příležitost, tak určitě jo.

V: Máš nějaký konkrétní případ, kde se to dá líp, kde hůř?

D: Hodně často je to tak, že někde máš nějakou technologii, používáš nějaký software a teď ho potřebuješ nějakým způsobem rozšířit a ty lidi, speciálně ti vývojáři ti, řeknou, ale to nemá smysl rozšiřovat, úplně nejlepší je to celé přepsat v nových technologiích od začátku. Teď když to máme rozšiřovat rozšíření bude trvat 10 dnů a přepsání 30 třeba dávám příklad, ale dává to smysl, protože se to bude líp udržovat, dýl to vydrží. Zase, paradoxně, jsou tyhle návrhy častěji od lidí, kteří to dělají, protože oni se chtějí naučit nové technologie a oni to pak spravují než od těch manažerů, který v tom vidí v prvním kroku 30 dní místo 10. Ale ta dlouhodobá použitelnost tam bývá často jasná a pak záleží zase na kombinaci, co chce zákazník, co chce manažer a co umí ten člověk, který to navrhuje, jestli to projde nebo neprojde. Ale ve všech třech případech máme spoustu příkladů, kdy to prošlo, případů, kdy to nechtěl zákazník včetně případů, že to nechtěla firma, případů, kdy to nechtěl zásadně nikdo a muselo se to dělat postaru.

V: Myslíš, že mentoři a kouči jsou považováni za vůdčí osobnosti BI?

D: Co já mám možnost vidět tak, ano.

V: A jak jsou na tom vlastně manažeři s vlastním rozvojem? Mají příležitost k tomu rozvoji, aby dokázali zohledňovat různé změny, podmínky, které se mění?

D: Mám pocit, že jsou manažeři neskutečně přetíženi a že tu možnost mít z podstaty věci vlastně nemůžou.

V: Pomáhají manažeři ostatní k osobnímu rozvoji a zlepšování v rámci BI?

D: Jak kteří. To musím říct jednoznačně. Ale jsou v rámci BI manažeři, kteří ano.

V: Myslíš si, že při tom zohledňují ti, kteří tuhle tendenci mají, individuální potřeby těch lidí?

D: Ti, kteří mají, ti ano.

V: Obecně, když bys měla říct, zda to řízení v rámci BI považuješ za inovativní, kreativní, s ochotou přijímat rizika?

D: Ne.

V: Projevuje se tam alespoň jedna z uvedených věcí?

D: Z kterých věcí?

V: Inovace, kreativita, ochota přijímat riziko.

D: Ochota přijímat riziko stojí a padá s tím, že pokud nevyděláš určitý počet peněz, tak buď nedáš těm lidem prémie nebo je budeš muset propustit. Není to věc, která by byla uzavřena v tom BI. Navíc to má nějaký dlouhodobé historické souvislosti, kdy se prostě šetřilo na každém kroku. Z hlediska toho vedení, tam speciálně v poslední době je vidět, že oni si uvědomují, že si některé tyhle ty věci musí změnit a musí se dělat a taky se kvůli tomu stalo v poslední době několik věcí, ale bude to hodně těžký.

V: Co za ty změny vidíš?

D: Změna vedení komunity, nějakou podporu workshopům, který tady děláme, podporu dalším prezentacím nových technologií, kde to zase minimálně v prvním kroku stojí tu firmu minimálně to, že se sebere 20 lidí a na půl dne jdou někam se o něčem bavit, což je 10 man days, který ta firma nebude mít placený. A když já jsem začala v poslední době organizovat tak předtím to nebylo úplně jednoduchý a všechny ty nápady, které jsem měla teď docela bez problémů prošly, včetně prostě jakoby něčeho dalšího a nového. Včetně toho, že se bavíme o tom, že jestli chcete, aby ty lidi něco uměli, tak to bude stát ale fakt hodně peněz, protože některé ty věci, které jsou teď trendy, to není, že se to ten člověk naučí za 3 dny, to se musí učit půl roku velmi intenzivně a bude mít z toho půl roku nebilovaný 2 měsíce a furt nebude expert, anebo musíme za hodně drahý peníze někoho prostě najmout. Takže tyhle věci jsou fakt složitý a nepočítejte s tím, že to bude levný. Je to ty lid začínají, jako že tomu začínají rozumět. To vůbec neznamena, že se to podaří, ale minimálně tomu začínají rozumět.

V: To byla za mě poslední otázka. Děkuju ti.

Příloha č. 2: Arch strukturovaného dotazníku

Instrukce

Veškeré otázky se vztahují pouze ke kompetenci BI, nikoliv k celé firmě. Toto měj prosím při odpovídání na paměti. Dotazník obsahuje celkem 21 otázek – výroků. U každé otázky je uvedena škála 1-4 pro vyjádření míry souhlasu s uvedeným výrokem, přičemž: 1 = zcela souhlasím, 2 = spíše souhlasím, 3 = spíše nesouhlasím a 4 = zcela nesouhlasím. V závěru máš prostor pro Tvůj případný komentář.

Ještě jednou připomínám, že dotazník je zcela anonymní a uvedené odpovědi budou posuzovány jako celek.

Děkuji za Tvůj čas, moc si jej vážím.

Daniela

1. V kompetenci BI si lidé pomáhají vzájemně se učit.

1

2

3

4

2. V kompetenci BI je učení podporováno a je k němu poskytován čas.

3. V kompetenci BI je trvalé zlepšování propagováno a lidé jsou vedeni k samostatnému učení.

4. V kompetenci BI si lidé poskytují otevřenou zpětnou vazbu.

5. V kompetenci BI je podporována různorodost názorů ze strany vedení.

6. V kompetenci BI lidé berou ohled na vyjadřování názorů druhých.

7. V kompetenci BI fungují partnerské vztahy – řešení jsou důležitější než hierarchie.

8. V kompetenci BI jsou týmy přesvědčeny, že jejich doporučení budou mít reálný dopad.

9. V kompetenci BI týmy revidují své myšlení na základě skupinových diskuzí nebo shromážděných informací.

10. V kompetenci BI jsou chyby jednotlivců/týmů využívány jako příležitost k učení.

11. V kompetenci BI jsou pravidelně vytvářeny lessons learned, které jsou dostupné všem v BI.

12. V kompetenci BI je zjišťován dopad vzdělávacích aktivit na práci.

13. V kompetenci BI sdílí lidé své osobní vize.
14. V kompetenci BI jsou lidé oceňováni za vlastní iniciativu.
15. V kompetenci BI je sdílena společná vize.
16. V kompetenci BI mají lidé přehled o firmě nad rámec svého pracovního místa.
17. V kompetenci BI existují možnosti porušit staré zvyky v zájmu vyzkoušení nových věcí.
18. V kompetenci BI je snaha hledat dlouhodobá řešení problémů oproti krátkodobým.
19. V kompetenci BI jsou ti, kteří zastávají roli mentorů a koučů považováni za vůdčí osoby.
20. V kompetenci BI pomáhají GL (Group Leaders) k osobnímu rozvoji a zlepšování.
21. V kompetenci BI je vedení (vedení kompetence) inovativní s ochotou přijímat rizika.