

# Učení se akcí v oblasti rozvoje vedoucích pracovníků

## Skřivánková Jana, Hřib Viktor

Klíčová slova: učení, učení se akcí, rozvoj, vedoucí pracovní, manažer

### Abstrakt

Hlavním cílem této práce je identifikovat a představit současná rozšíření učení se akcí, která se využívají v rámci vzdělávání a rozvoje vedoucích pracovníků v organizacích. Pro dosažení cíle byla použila metodaDíky této rešerši jsme byli schopni identifikovat tři rozšíření učení se akcí, kterým se v současné dob věnuje pozornost. Těmito rozšířeními jsou akční výzkum, virtuální učení se akcí a všímavost. Naše práce přináší popis těchto rozšíření a popisuje způsob, jakým jsou implementována v praxi současně s učením se akcí.

### Úvod

Způsob, jakým se management v organizaci historicky formálně učí, je skrze školní vzdělávání nebo školení. Výdaje na vzdělávání vedoucích pracovníků bývají však ohromné a panují stále větší obavy, že návratnost těchto investic je výrazně nedostatečná (Fulmer & Vicere, 1996, p.31; Raelin & Coghlan, 2006, p. 671).

Potenciál vzdělávání vedoucích pracovníků pro přeměny a dlouhověkost organizace je nepochybný. Vzdělávání a rozvoj vedoucích pracovníků je spatřován jako důležitý zdroj v boji proti narůstající nejistotě a nejasnosti v organizačním prostředí (Schumacher, 2015, str. 293). Je tedy pro organizace velmi důležité investovat do rozvoje svých vedoucích pracovníků tím správným způsobem.

Nejdříve se v práci zaměříme na teoretická východiska, a to konkrétně na to, co je to učení se akcí a okolnosti jeho vzniku. Dále popíšeme, jaká metoda byla vybrána pro naplnění cíle práce a jakým způsobem jsme získávali data a informace, které byly v práci využity. Stěžejní části je prezentace výsledků literární rešerše a jejich následné zhodnocení a shrnutí v diskuzi a závěru.

### 1. Teoretická východiska

Učení se akcí chápou Hudspith a Ingram (2002, str. 368) jako přístup, ve kterém „studenti“ spolupracují ve skupinách čtyř až šesti lidí a snaží se najít řešení problému za pomocí souboru znalostí a zkušeností z praxe. Podle nich je to přístup, který rozvíjí jak individuální, tak organizační učení, a zároveň dokáže napomoci k dosažení strategických cílů a podporuje osobní rozvoj.

Autoři McGill a Beaty (2001, str. 1) definují učení se akcí jako „neustály proces vzdělávání a reflektování za podpory kolegů za účelem dělat věci.“ Dále tvrdí, že pomocí učení se akcí se jednotlivci učí spolu a od ostatních tím, že pracují na skutečném problému a uvažují nad vlastními zkušenostmi.

Burgoyne et al. (2005, str. 58) tvrdí, že lze rozlišit učení se akcí jako konkrétní metodu a jako obecný přístup učení se pomocí zkušeností ze skutečných problémů a výzev. Z jejich dat sesbíraných během výzkumu vyplývá, že právě obecný přístup k učení se akcí je ten, který dominuje v komunitě zabývající se vzděláváním a rozvojem managementu.

Revans (2011, str. 24) vysvětluje učení se akcí pomocí rovnice učení. Tato rovnice je složena ze tří prvků:

* Učení (L)
* Programmed Knowledge (P) – znalosti získané formálními způsoby
* Vhled pomocí kladení otázek (Q)

Rovnice má tento tvar:

L = P + Q

Podle Marquardta a Yeoa (2012, str.11) je učení se akcí výborný nástroj pro řešení komplexních problémů, a to z toho důvodu, že bylo přímo navrženo, testováno a upravováno pro potřeby řešení komplexních problémů. Učení se akcí obsahuje všechny potřebné elementy pro řešení problémů. Umožňuje skupině lidí učit se během řešení problémů, a tedy se stát chytřejší, aby dokázali uchopit kořeny problémů a prozkoumat mnohočetné možnosti a systematicky a kreativně navrhnout efektivní kroky, které musí být učiněny.

Počátky učení se akcí sahají do čtyřicátých let dvacátého století, kdy Reginald Revans přišel s novou myšlenkou, aby byli samotní horníci v uhelných dolech zahrnováni do řešení problémů, kterým čelili, namísto externích specialistů. Právě toto zaměření na zapojení pracovníků do řešení problémů, přijímání opatření a reflektování výsledků jejich akcí se stalo základním kamenem, na kterém se vyvinulo učení se akcí. Samotný pojem učení se akcí však Revans poprvé použil ve svých knihách až v roce 1972 (Zuber-Skerritt & Wood, 2019).

Učení se akcí se stalo postupem let velice populární metodou na poli lidského rozvoje. Jen v roce 2020 bylo publikováno na webu Web of Science 102 článků v anglickém jazyce, které se zabývaly tématem učení se akcí.

### 2. Výzkumné metody a data

Zvolenou výzkumnou metodou této práce je systematická literární rešerše. Naše práce má za cíl identifikovat a představit rozšíření učení se akcí v kontextu vzdělávání a rozvoje manažerů a vedoucích pracovníků v organizaci. Zdroje využité v této práci byly primárně vyhledávány pomocí databáze Web of Science. Důvodem pro využití této databáze je její věrohodnost na základě několikafázového ověření publikovaných článků a prací.

Pro vyhledání potřebných zdrojů bylo využito pokročilé vyhledávání, a to v rámci několika fází. V první fázi jsme vyhledávali současná témata související s učením se akcí, a to za pomocí následujícího vyhledávacího algoritmu:

(TS= (("action learning") AND ((management) OR (manager\*) OR (head) OR (leader\*) OR (supervisor\*)) AND ((education) OR (train\*) OR (skill\*) OR (develop\*)) AND ((organisation\*) OR (business))) AND LA=(English) AND DT=(Article))

Tento algoritmus nám umožnil vyselektovat všechny články v anglickém jazyce, jejichž hlavní téma obsahuje učení se akcí, vedoucí pracovníky, rozvoj dovednostní a organizaci. Všech 113 takto získaných článků jsme seřadili podle relevance a hledali jsme ty články, které se zabývají rozšířením nebo novým typem učení se akcí v rámci rozvoje vedoucích pracovníků a byly by vhodné pro naši práci. Tímto způsobem jsme vybrali potenciální rozšíření učení se akcí, kterými bychom se mohli podrobněji zabývat. Abychom však zajistili dostatečnou informační základnu každého z nich, vyhledávali jsme zdroje, které spojují právě učení se akcí a dané rozšíření. Shrnutí výsledků tohoto vyhledávání v databázi Web of Science poskytuje následující tabulka:

Tab. 1: Potenciální rozšíření učení se akcí a algoritmus využitý pro vyhledávání zdrojů

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Rozšíření | Použitý algoritmus | Počet nalezených zdrojů |
| Reflektivní zprostředkované učení | TS= (("action learning") and ("reflective vicarious learning")) | 1 |
| Virtuální učení se akcí | TS= ("virtual action learning") | 7 |
| Akční výzkum | TS= (("action learning") and ("action research") or ("ALAR") and (manage\*) and (develop\*)) | 173 |
| Všímavost (mindfulness) | TS= (("Action learning") and ("mindfulness")) | 8 |

U všech algoritmů byla zvolena možnost vyhledávání pouze v článků v anglickém jazyce. Na základě dostupné literatury jsme zvolili se podrobněji zabývat akčnímu výzkumu, virtuálnímu učení se akcí a všímavosti jako rozšíření učení se akcí. Reflektivním zprostředkovaném učením jsme se rozhodli nezabývat, jelikož ve spojitosti s učením se akcí je k tomuto tématu velmi omezená literatura, konkrétně v databázi Web of Science pouze jeden článek. Domníváme se tedy, že pro dostatečné zpracování bychom neměli náležitou literaturu a dostupné informace. Články, které jsme pomocí algoritmů vyhledali, jsme dále selektovali, a to na základě toho, zda je dostupný plný text práce a také jsme se rozhodli některé nevyužít po přečtení abstraktů, jelikož nesplňovali zadání naší práce.

Tab. 2: Zdroje využité u jednotlivých rozšíření učení se akcí

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Akční výzkum | Virtuální učení se akcí | Všímavost |
| Zuber-Skerritt, 2001 | Antell & Heywood, 2015 | Sanyal, 2019 |
| Coghlan & Coughlan, 2008 | Curtin, 2016 | Sanyal & Rigg, 2020 |
| Zuber-Skerritt, 1993 | Radcliff, 2017 | Robertson et al., 2020 |
|  | Aspinwall et al., 2018 | Svalgaard, 2017 |

### 3. Výsledky

**Akční výzkum**

Společné využití akčního výzkumu a učení se akcí se rozvíjí již více než 20 let a pro spojení těchto dvou nástrojů se vžilo akronymické označení ALAR (z anglického action learning and action research) (Coghlan & Coughlan, 2008, s. 98).

Spojení učení se akcí a akčního výzkumu je velmi výkonný a úspěšný nástroj v rámci programů na změnu organizace. Hlavním cílem těchto programů je řešit komplexní problémy v neznámých situacích, které se mohou v těchto dobách rychlých změn objevit (Zuber-Skerritt, 2001, s. 24).

Jedním z autorů, který se věnuje spojení učení se akcí a akčního výzkumu, je Ortrun Zuber-Skerritt. Ten již v roce 1993 vydal článek, který se zaměřuje na učení se akcí a akční výzkum jako nástroje pro vzdělávání a rozvoj dospělých lidí na univerzitách a v organizacích. Zuber-Skerritt v tomto článku vychází z vlastních zkušeností a popisuje akční výzkum ve čtyřech rovinách (Zuber-Skerritt, 1993):

* Akční výzkum jako filosofie
* Akční výzkum jako teorie učení
* Akční výzkum jako metodologie
* Akční výzkum jako technika

Zuber-Skerritt rovněž přispěl kapitolou do knihy Effective Change Management Using Action Research and Action Learning. Tato kapitola poskytuje úvod a rámec učení se akcí společně s akčním výzkumem (dále jen ALAR). Mimo jiné v této kapitole Zuber-Skerritt (2001, str. 10) tvrdí, že lidí, kteří využívají ALAR jsou samostatní vědci, každý se svým individuálním systémem konstruktů, který může být posuzován jím samým nebo ostatními. Skupina lidí aplikujících ALAR podle něj může být podobná ve smyslu jejich interpretace zkušeností, avšak jejich rozvoj a změna závisí na jejich otevřenosti vůči změnám a jejich ochotě hledat ať již potvrzující či vyvracející důkazy ve svém výzkumu.

Ve stejném článku (Zuber-Skerritt, 2001, str.11–12) se také dočítáme, že ALAR může v organizaci využívat kdokoliv a může tak vytvářet tzv. kontextové znalosti. V ideálním případě by ALAR mělo být využíváno kriticky a ve vzájemné spolupráci s lidmi v podpůrném, a ne hierarchickém prostředí. V případě, že je organizační struktura hierarchicky orientovaná, je pro úspěšnost jakéhokoliv ALAR programu nebo projektu kritické, aby vrcholový management plně podporoval, rozuměl mu a souzněli s ním. Dále by měli členové týmu, který se snaží ALAR využívat, vytvořit týmové prostředí a souměrnou komunikaci mezi všemi členy takového týmu.

Kritický a sebekritický přístup při využití ALAR je nezbytný k tomu, aby změna celé organizace a osob v ní byla skutečně transformační. To znamená, že kritika nikdy nesmí být brána jako osobní útok, ale musí být akceptována jako nezbytná podmínka pro změnu, inovaci nebo rekreaci organizace.

**Virtuální učení se akcí**

Článek od Antella a Heywooda (2015) popisuje praxi vyškolených učitelů učení se akcí, kteří mimo jiné využívají právě virtuální učení se akcí. Mezi jejich hlavní zjištění patří, že je velmi důležité myslet na to, aby se technologie nestaly středem pozornosti. Tomu je možné předejít tím, že se zajistí stabilní připojení pro všechny členy. Dále je důležité na samotném začátku setkání ustanovit, jak se budou řešit případné výpadky signálu a problémy s připojením. Obeznámení účastníků o tom, že problémy s připojením, přerušení nebo odpojení je v pořádku, pomáhá jejich sebedůvěře, odhodlání a uvolňuje atmosféru (Antell & Heywood, 2015, str. 93–94).

Zbylé tři práce vypovídají o tom, jak bylo virtuální učení se akcí aplikováno ve vysokoškolském vzdělávací programu zaměřeném na studenty se zkušenostmi s vedením druhých lidí, a tedy na současné a budoucí manažery. Curtin (2016) popisuje své zkušenosti s vedením šestitýdenního kurzu, kdy studenti měli mimo jiné za úkol psát si šestitýdenní deník, kde reflektují své poznatky. Studenti mohli pracovat v rámci menších skupin a zároveň měli k dispozici platformu, kde si navzájem mohli klást otázky ohledně učení se akcí. Vytvořila se tím komunita, ve které každý mohl přijít se svým problémem a pomocí ostatních společně nacházeli řešení tohoto problému. Celkové hodnocení tohoto kurzu ze strany studentů bylo pozitivní, učení se akcí jim pomohlo zhodnotit jejich přístup k vedení lidí, naučili se přijímat zpětnou vazbu od druhých nebo také na vlastní kůži zjistili, že pohledy a názory druhých lidí jim pomáhá lépe pochopit určitý problém, kterému čelí.

Radcliff (2017) popisuje podobné úspěchy se svým pilotním programem pro virtuální učení se akcí jako Curtin (2016). Radcliff se svou skupinou studentů pracoval dvanáct měsíců, kdy se v průběhu pravidelně scházeli, aby představili své dosavadní výsledky. Mezi jeho poznatky a zjištění z tohoto pilotního programu virtuálního učení se akcí patří to, že je důležité stanovit určitá pravidla, jelikož ve virtuálním prostředí je těžší přečíst veškerou nonverbální komunikaci všech přítomných. Účastníci také potvrdili, že setkávání ve virtuálním prostředí je nutilo zavést si svá vlastní pravidla a že jim tento pilotní program pomohl rozvinout své vlastní vůdcovské komunikační dovednosti.

Na tento pilotní projekt navazuje Radcliff společně s Aspinawallovou a Pedlerem (2018), kdy v této práci mezi sebou porovnávají dvě skupiny studentů, kteří procházejí stejným programem virtuálního učení se akcí. Jejich pozorování přináší tři základní poznatky, které shrnují následovně:

* To, co je vyučováno a jak je to vyučováno je navzájem propojené – studenti v závěrečném hodnocení programu zmiňovali, že jejich dovednosti se rozvíjely v souvislosti s tím, jakým způsobem se o nich učili a jak je využívali.
* To, co je vyučováno je jak obecné, tak individuální – studenti se učí velmi podobné dovednosti, ale pro každého je tato dovednost unikátní a vnímá ji jinak,
* Pochopení a ocenění procesu učení se je něco, na čem se lidé shodují, avšak význam toho, co se skutečně lidé naučí je velmi přehlížená skutečnost – například, když studenti měli odpovědět na otázku co se skutečně naučili, jejich odpovědi byly nejisté a až příliš obecné.

**Všímavost**

Sanyalová (2019) se zabývá všímavostí v rámci svého postgraduálního vzdělávacího programu zaměřeného na učení se akcí pro mladé manažery. Zde píše o všímavosti jako o stavu mysli, kterého je dosaženo zaměřením se na současnou chvíli, přičemž člověk s klidem připouští a akceptuje své vlastní pocity, myšlenky a jejich tělesné projevy (Sanyal, 2019, str.3). Pro zařazení všímavosti do tohoto programu se autora rozhodla poté, co viděla, že účastníci v průběhu kurzu čelí nadměrné míře stresu a náročnému prostředí v práci. Koncept všímavosti byl tedy zařazen do tohoto kurzu, a to v podobě bloků, kde se studenti učí péči o sama sebe a také budují odolnost vůči stresorům. Dále byla zařazena praktická cvičení všímavosti na začátku každého setkání (Sanyal, 2019, str. 4). Manažeři účastnící se tohoto kurzu vypovídali, že krátké cvičení všímavosti na začátku setkání o učení se akcí jim pomohlo zklidnit sami sebe, uvolnit se, a to také přispělo k tomu, že se lépe soustředili na tomto setkání a mnohem více se toho v rámci učení se akcí naučili (Sanyal, 2019, str. 8).

Sanyal navázala na tuto práci společně s Rigg (2020), kdy aplikovaly všímavost do manažerského programu učení se akcí, a to ve dvou skupinách – každá skupina z jiné organizace. První skupina plně integrovala všímavost v rámci svých setkání o učení se akcí. Druhá skupina měla celkově na setkání o učení se akcí méně času (z důvodu vyžadovaných nižších nákladů ze strany vedení podniku) a tím pádem měli omezený čas také na všímavost. Z výsledků autorek jasně vyplývá, že čas, který je věnován všímavosti v rámci učení se akcí, má vliv na to, co si z tohoto sezení manažer odnese do praktického života. V případě, že je vnímavost plně integrována do učení se akcí a je jí věnován dostatek času, manažeři dokáží všímavost plně začlenit do svého pracovního života. Někteří z nich dokonce dokázali všímavost přenést na své podřízené (Sanyal & Rigg, 2020, str. 16–17).

Tím, co ovlivňuje reflektivní praktiky v rámci vzdělávání vedoucích pracovníku (mezi které patří i učení se akcí), se zabývali Robertson et al. (2020). Z jejich výzkumu vyplývají dva hlavní okruhy: práce s emocemi a procvičování reflexe. Autoři tedy manažerům doporučují pracovat se svými pocity a emocemi a v rámci učení se akcí a jiných reflektivních praktik vzdělávání zařazovat cvičení na zlepšení všímavosti.

Svalgaard (2017, p. 35) představuje ve svém výzkumu dva hlavní koncepty – vědomé vyhýbání se a vědomá ostražitost. Vědomé vyhýbání se objevuje jak během učení se akcí, tak i po něm. Svalgaard (ibid.) definuje vědomé vyhýbání jako aktivní vyhýbání se potencionálně nebezpečným nebo znepokojivým situacím tím, že účastníci vědomě předstírají, že si určitých projevů ve skupině nevšimli. Vědomá ostražitost se projevuje výhradně až po ukončení učení se akcí a autor ho definuje jako neustálou snahu jedince uvažovat nad svými odpověďmi a reakcemi tak, aby vždy řekl to správné ve správnou chvíli vzhledem k tomu, co chtějí slyšet významní lidé zainteresováni v dané problematice (ibid., str. 39). Dále uvádí, že by měla být těmto konceptům věnována budoucí pozornost v rámci sestavování programů učení se akcí pro vzdělávání a rozvoj manažerů a zároveň tyto koncepty mohou pomoci k vyvážení akce a učení v rámci učení se akcí.

### 4. Diskuze

Cílem této práce bylo identifikovat a popsat rozšíření učení se akcí, která jsou aktuální v odborné literatuře. Prostřednictvím literární rešerše jsme se rozhodli podrobněji zabývat třemi rozšířeními – akčním výzkumem, virtuálním učením se akcí a všímavostí. Všechny z těchto rozšíření jsme popisovali v rámci rozvoje a vzdělávání vedoucích pracovníků v organizacích.

Akční výzkum společně s učením se akcí je využíván již řadu let, avšak stále bývá v organizacích opomíjen. Jak vyplývá z uvedených studií, akční výzkum napomáhá tomu, aby učení se akcí bylo skutečně využíváno kriticky a s reflexí. Autoři také upozorňují, že pro to, aby byl ALAR skutečně úspěšný při implementaci v programech vzdělávání manažerů, je důležitá otevřenost daného manažera, ochota nalézat argumenty i protiargumenty k jeho tvrzení a také otevřenost vůči změnám.

Virtuální učení se akcí může být podle našeho názoru ten správný nástroj pro rozvoj managementu v budoucnosti vzhledem k situaci ve světě způsobené koronavirovou epidemií. Z rešerše o virtuálním učení se akcí však vyplývají určité limitace jeho využití. Tou hlavní je zajištění dobrého připojení a technického zázemí pro všechny účastníky. Další limitací je potřeba zavést pravidla v rámci setkávání pro případné přerušení připojení nebo další problémy vyplývající z toho, že lidé nejsou přítomni v jedné místnosti (např. skákání si do řeči, rušivé elementy z prostředí, ve kterém se účastník nachází atd.).

Všímavost hraje důležitou roli v práci s emocemi, pocity a myšlenkami, spojenými s učením se akcí. Manažeři se mohou v průběhu učení se akcí setkat s novými emocemi, se kterými neumí pracovat, mohou mít problémy s přijetím kritiky nebo s uvědoměním si vlastních chyb. Podle našeho názoru je tedy důležité zařazovat procvičování všímavosti do programů učení se akcí. Z rešerše také vyplývá, že pokud budou tato cvičení implementována v dostatečné míře a manažeři se s nimi budou ztotožňovat, je vysoká šance, že začlení všímavost do své každodenní práce, a navíc ji přenesou mezi své zaměstnance a kolegy.

Podle našeho názoru nemusí výše uvedená rozšíření „bojovat mezi sebou“, které z nich je nejlepší implementovat v rámci učení se akcí. Domníváme se, že pokud je učení se akcí vedeno vyškolenou osobou, která uzná vhodnost využití těchto rozšíření, mohou být využita současně.

### Závěr

učení se akcí je často využívaný netradiční nástroj pro rozvoj a vzdělávání vedoucích pracovníků a přesto, že je tento koncept známý již mnoho desítek let, stále ho lze více poznávat a propojovat s dalšími nástroji a praktikami.

### Literatura

Antell, S., Heywood, J. (2015). Exploring the challenges in scaling up the delivery of action learning facilitator training within a global organisation, Action Learning: Research and Practice, 12:1, 85–98.

Aspinwall, K., Pedler, M. & Radcliff, P. (2018). Leadership development

through virtual action learning: an evaluation, Action Learning: Research and Practice, 15:1, 40–51.

Coghlan, David & Coughlan, Paul. (2008). Action Learning and Action Research (ALAR): A Methodological Integration in an Inter-Organizational Setting. Systemic Practice and Action Research. 21. 97 – 104.

Curtin, J. (2016). Action learning in virtual higher education: applying leadership theory, Action Learning: Research and Practice, 13:2, 151-159.

Fulmer, R. M., & Vicere, A. A. (1996). Executive development: An analysis of competitive forces. Planning Review, 24(1), 31–36

Hudspith, D. & Ingram, H. (2002). Delivering management development through action learning, International Journal of Contemporary Hospitality Management, Vol. 14 No. 7, 368–374.

Marquardt, M. a Yeo, R. (2012). Breakthrough problem solving with action learning: Concepts and cases. Stanford, CA: Stanford University Press.

McGill I. a Beaty L. (2001). Action Learning: A Practitioner’s Guide.

Pedler, M., Burgoyne, J. & Brook, Ch. (2005). What has action learning learned to become?. Action Learning: Research and Practice. 2. 49 – 68.

Radcliff, P. (2017). Virtual action learning: a pilot in building

leadership capacity, Action Learning: Research and Practice, 14:1, 72–82.

Raelin, J. & Coghlan, D. (2006). Developing Managers as Learners and Researchers: Using Action Learning and Action Research. Journal of Management Education, 670–689.

Revans R. (2011). ABC of Action Learning. Místo vydání: Routledge.

Robertson, J., Le Sueur, H. and Terblanche, N. (2020). Reflective practice during action learning in management development programmes", European Journal of Training and Development.

Sanyal, Ch. (2019). Integration of the practice of mindfulness within action learning as an added component within a post graduate leadership programme: an account of practice. Action Learning: Research and Practice, 16 (2). pp. 159 – 165.

Sanyal, C., & Rigg, C. (2020). Integrating Mindfulness into Leadership Development. Journal of Management Education.

Svalgaard, L. (2017). From real life to real life: bringing ‘double awareness’ from Action Learning programmes into organisational reality, *Action Learning: Research and Practice, 14*(1), 29-49.

Zuber‐Skerritt, O. (2001). Action learning and action research: paradigm, praxis and programs, in Sankaran, S., Dick, B., Passfield, R. and Swepson, P. (Eds), Effective Change Management Using Action Research and Action Learning: Concepts, Frameworks, Processes and Applications, Southern Cross University Press, Lismore, Australia, pp. 1–27.

Zuber‐Skenitt, O. (1993) Improving Learning and Teaching Through Action Learning and Action Research, Higher Education Research and Development, 12:1, 45–58.

Zuber-Skerritt O. a Wood L. (2019). Action Learning and Action Research: Genres and Approaches: Vol. First edition. Místo vydání?: Emerald Publishing Limited.