

Kompetence a profesní příprava v podniku¹

Tři nové kontexty, které je třeba vzít v úvahu při tvorbě vzdělávání

V evropské politice se zdůrazňuje, jak je důležité, aby lidé přebírali odpovědnost nejen za získání počátečního vzdělávání a profesní přípravy, ale také za udržování získaných znalostí v průběhu celého pracovního života. Kompetence, dovednosti a znalosti jsou považovány za základ při rozvíjení občanství informovanou účastí na demokratickém rozhodování. Zavádění nových technologií a nárůst vědeckých poznatků vyžaduje neustálé vzdělávání jako základ pro sociálně ekonomickou participaci, která lidem umožňuje vyrovnat se se změnami. Klíčovou otázkou však dnes je, jak posílit současné a budoucí pracovní síly a všechny občany tak, aby „zvládli nejistoty“, které koexistují uvnitř dosti rigidních institucionálních rámců.

Nové kontexty vzdělávání se musí vypořádat s těmito kompetencemi:

- flexibilitou, adaptabilitou a mobilitou;
- učením učít se v rychle se měnícím prostředí;
- sociální účastí jako cílem.

Silnější důraz na flexibilitu, adaptabilitu a mobilitu

Tradiční kurikula a procesy učení jsou považovány za nedostatečné pro rozvíjení dovedností a znalostí vyžadovaných novou ekonomikou náročnou na vědomosti. Tradiční definice a vysvětlení profesní kompetence nebo odbornosti byly založeny na teoriích technické racionality – že učení lze aplikovat předvídatelnými a opakovatelnými způsoby (Edwards, 1993). Kurikula a postupy odborného vzdělávání a přípravy (OVP) se tradičně zaměřovaly na sdělení pevného obsahu znalostí a dovedností vyžadovaných pro identifikované úkoly v profesních rolích. Rychlé tempo změn v dnešní industriální společnosti znamená, že tyto role a úkoly nejsou nadále střednědobě a dlouhodobě zafixované a předvídatelné. OVP nyní zdůrazňuje flexibilitu a adaptabilitu jednotlivců (Nijhof, 1998; Oates, 1998). Pracovníci musí být schopni přizpůsobit se novým dovednostem a postupům a pravidelně aktualizovat své znalosti. Kvalifikovaná práce vyžaduje schopnost vypořádat se s nepředvídatelnými událostmi. Profesní profily se v průběhu doby přeměňují a migrují (Heidegger a Rauner, 1997). Stávají se mnohem širšími než jen úzkým vymezením aplikace dovedností a znalostí, které je založeno na poněkud tayloristickém pojetí organizace práce. Nové formy organizace práce dávají přednost komunikačním dovednostem a schopnosti pracovat v týmech.

Došlo i k další významné změně v požadavcích na kvalifikace. Dříve žila velká většina lidí v okruhu pěti kilometrů od svého rodiště (Parkes, 1998). Dnešní společnost vyžaduje mobilitu jak uvnitř zemí, tak v evropském kontextu mezi členskými státy EU i mimo ně. Roste potřeba znalosti cizích jazyků a interkulturního učení. Nemění se však jen obsah dovedností a znalostí. Zejména nový průmysl informačních a komunikačních technologií (IKT) vyžaduje dovednosti a kvalifikace vyšší úrovně.

Učení učít se v rychle se měnícím kontextu

Tempo změn v mnoha aspektech práce a pracovního prostředí podporuje schopnost učít se. Učení učít se je podstatné, mají-li být pracovníci schopni přizpůsobit se změnám v organizačních strukturách, technickým inovacím a téměř neustálým změnám v pracovních procesech. Jedním z klíčových atributů spojených s počátečním vývojem kvalifikace, který je třeba podpořit, je schopnost přizpůsobit se, když je nutné kvalifikace v budoucnosti aktualizovat, tzn., že mladí lidé musí mít důvěru ve svou schopnost učít se. Učení učít se tak může být chápáno jako schopnost vědomě utvářet a určovat svou vlastní odbornou a profesní kariéru.

¹ Překlad článku:

Sellin, Burkart: The implications of the skills-based approach for training design - a paradigmatic shift in work-related training and in organisational knowledge development. Vocational training, 2003, č.28, s.31–45. Lit.77.

Učení učit se, nebo-li samostatně řízené učení, lze považovat za činnost, která má sociální, kulturní a také individuální povahu. Gerald Straka (1997) prohlašuje, že samostatně řízené učení je „klíčovou kvalifikací pro zvládnutí globální konkurence a utváření lidské společnosti na evropské úrovni“.

Sociální participace jako cíl

Vzrůstá kritika v tom smyslu, že evropská agenda OVP je „ekonomistická“, protože považuje kvalifikace za nezbytné pro přizpůsobení se technickým a ekonomickým požadavkům. Gerald Heidegger (1997) tvrdí, že nestačí, aby kvalifikovaní pracovníci byli schopni odpovídat na měnící se požadavky naší společnosti. Namísto toho potřebují dovednosti a znalosti k tomu, aby sami ovlivňovali použití techniky a sociální podobu práce. Heidegger věří, že mezi vzděláváním, technikou a prací je dialektický vztah. Felix Rauner (1998) poukazuje na neadekvátnost existujících taxonomií znalostí a považuje za nutné překonat dualitu mezi akademickými znalostmi (práce mozku) a odbornými dovednostmi (práce rukou), kterou lze vystopovat zpět až do doby renesance. Tvrdí, že ve 21. století se znalosti vztahující se k práci stanou ústředními jak pro výnosnost, tak pro sociální interakci.

Z těchto prvků můžeme odvodit důsledky pro rozvíjení vyučování a výcviku v různých učebních prostředích. Lze definovat několik prostředí, která jsou v efektivním učení a vyučování rozhodujícími faktory pro to, aby se udržitelná informační a znalostní společnost a ekonomika dále rozvíjela.

Znalosti vztahující se k práci

Kognitivní stránka profesní kompetence je klíčová pro rozvíjení odbornosti vztahující se ke kontextu, přičemž znalosti vztahující se k práci poskytují spojení mezi znalostmi, které se nevztahují ke kontextu, a pracovní zkušeností, která nemusí být nutně použita zevšeobecňujícím způsobem. To předpokládá jak potřebu aktivního reflektování zkušenosti, tak posun od informací ke znalostem – odbornost. Tu nelze rozvíjet pouze získáváním dalších informací, nýbrž jen neustálými a subtilními kognitivními zkušenostmi vztahujícími se k uplatňování znalostí, společným rozvíjením osobních a profesních znalostí a integrováním individuálních znalostí do větších celků vlastněných skupinami a celými organizacemi.

Od vzdělávání k učení

Při inovacích OVP se přesouvá důraz od vzdělávání k učení a od pouhého předávání znalostí zásahy do profesní přípravy k usnadňování učení, jinými slovy k vytváření, používání a cirkulaci znalostí prostřednictvím složitějších zásahů, při nichž se profesní příprava mísí s dalšími druhy rozvoje lidských zdrojů. Zejména se zdá, že OVP musí zajišťovat, aby jednotliví žáci² mohli přispívat k procesům rozvoje znalostí a k jejich přenášeni a rozšiřování v celé organizaci. Zaměření na zvláštní druhy rozvoje znalostí bylo identifikováno jako klíčový faktor v inovacích určených ke zvýšení nabídky kreativních znalostí: „Pro produkování hodnoty znalostí nejsou tolik důležitá zařízení nebo vybavení v materiálním smyslu, ale spíše znalosti, zkušenosti a citlivost, které se nacházejí u těch, kdo se angažují při jejím vytváření“ (Sakaiya, 1991). Znalosti jsou považovány za skutečnou hnací sílu naší éry, jsou však také spojeny s dennodenním řešením problémů v pracovních situacích a obecněji s profesionálními kompetencemi a odborností.

Různé druhy znalostí

Uvažujeme-li podrobněji o vytváření znalostí, může být užitečné rozlišovat různé druhy znalostí. Lundvall a Johnson (1994) identifikují čtyři druhy, z nichž každý vyžaduje odlišný typ schopnosti: vědět co, vědět proč, vědět jak a vědět kdo.

² Termín „žák“ je v článku užíván v obecném slova smyslu (člověk, který se učí).

Vědět co (*know-what*) označuje „faktické“ znalosti: lze to považovat za ekvivalent toho, co se normálně nazývá informacemi a vztahuje se ke „korpusu“ znalostí, které jednotlivé kategorie odborníků musí mít.

Vědět proč (*know-why*) označuje všeobecné nebo odborné znalosti, které ovlivňují technický vývoj a tempo a charakter jeho aplikací v průmyslu. V tomto případě dochází k produkci a reprodukci znalostí v uspořádaných procesech, např. ve vysokoškolském vzdělávání, ve vědeckém výzkumu, při rozvoji a přijímání specializovaného personálu apod.

Vědět jak (*know-how*) označuje schopnost úspěšně fungovat v různých kontextech (např. získávat dobré postavení na trhu pro nový výrobek, obsluhovat stroj atd.). *Know-how* se obvykle rozvíjí na individuální úrovni, jeho význam je však evidentní, když se bere v úvahu míra spolupráce v rámci organizace a dokonce na mezipodnikové úrovni (např. utváření průmyslových sítí je odpovědí na potřeby podniků sdílet a kombinovat prvky *know-how*).

Vědět kdo (*know-who*) je další druh znalostí, který se stává stále důležitějším. Označuje směr různých, zvláště sociálních dovedností, umožňujících přístup ke znalostem někoho jiného a jejich využití, často prostřednictvím kombinace profesních a osobních sítí (Eraut a kol., 1998).

Vickstroem a Normann (1994) používají při svém pokusu vyvinout novou perspektivu transformování korporace podobný postup. Rozlišují mezi informací, dovedností (neboli *know-how*), vysvětlením a pochopením.

Informace je znalost objektivního druhu, jejíž význam spočívá hlavně ve „faktické“ povaze, není však na ni omezen. Například dodání nové informace k určitému tématu může pozměnit způsob, jakým bylo toto téma pojímáno, a umožnit, aby se ukázala nová struktura vědomí.

Dovednost neboli *know-how* je na rozdíl od informace uložena v lidech, jakmile jsou schopni chovat se v určitých situacích záměrně tak, aby dosáhli určitých výsledků.

Vysvětlení označuje vědeckou/odbornou znalost. Nezakládá se na určité osobě – lze jej nalézt v člancích, v učebnicích apod. Vysvětlující znalosti velmi často poskytují základ kompetencí pro řešení problémů.

Pochopení je nejhlubší forma znalostí, k níž dochází, když člověk rozpozná principy a spojení. Pochopení proto spočívá v lidech a je nejvýznamnější pro získávání nových znalostí.

Způsoby získávání znalostí

Každý druh znalostí je charakterizován různými kanály, jejichž prostřednictvím k učení dochází. Nejsnadnější případy jsou *vědět co* a *vědět proč*. Ty je možné získat obvyklými způsoby osvojování znalostí (čtením knih, návštěvou kurzů, vyhledáváním v databázích). Další dvě kategorie vycházejí především z praktické zkušenosti a jsou problematictější, pokud vyžadují dostupnost neformálních sociálních kanálů. Jsou to také druhy znalostí, na nichž jsou dynamické organizace závislé, a podniky se zvláště zajímají o to, zda (noví) zaměstnanci jsou nebo nejsou schopni přispívat k vytváření a rozvíjení těchto forem znalostí.

Učňovství, alternační profesní příprava a další formy OVP, které obsahují učení se v zaměstnání, jsou důležitými kanály pro získání *know-how*. Představují nejvýznamnější způsob kvalifikování nováčků v podniku. Tyto prodloužené procesy učení děláním mají často na starosti lidé, kteří jsou v podniku považováni za odborníky schopné podávat nadprůměrné výkony. Pro reprodukci mnohých aspektů získávání *know-how*, které jsou k dispozici v reálných situacích, jsou pro zkrácení používány simulace. *Vědět kdo* je – jak podotýkají Lundvall a Johnson (1994) – také sociálně zakotvená znalost, kterou není snadné přenést formálními informačními kanály. Lidé se jí učí v sociální praxi a účasti v určitých sítích (např. v profesních společenstvích, která účastníkům poskytují přístup k výměně informací s kolegy).

Neuvědomované (*tacit*) znalosti

Znalosti vztahující se k práci je do určité míry obtížné definovat, a to ze dvou důvodů. Zaprvé proto, že obsahují neuvědomovanou dimenzi, a za druhé proto, že jsou svázány s určitým sociálním kontextem: tzn., že znalosti vztahující se k práci jsou aplikovány ve společenství

praxe, jejichž členové vytvářejí představy o tom, jak by měly být znalosti získávány, používány a sdíleny.

Termín „neuvědomovaná dimenze znalostí“ původně navrhl Michael Polanyi (1962). Základní myšlenkou je, že „můžeme vědět víc než umíme říci“. Existuje určitá úroveň znalostí, kterou není vždy možné vyjádřit slovy a přímočaře vysvětlit. V této dimenzi, z níž vycházejí koncepty *know-how*, dovedností, kompetencí a odbornosti, jsou znalosti praktickým a teoretickým celkem, k jehož rozvoji a zvládnutí dochází prostřednictvím postupů, které nelze identifikovat jednoznačnými termíny. Ve skutečnosti jsou výsledky kognitivních procesů často získány pouze postupným přibližováním. V mnoha případech získáváme specifické prvky znalostí, které vlastníme, které však může být obtížné vyjádřit, tím, že zaměříme pozornost na další prvky a obdržíme zpětnou vazbu o tom, co jsme se dříve naučili. Odhalení (nebo získání) je usnadněno anticipací důsledků, které dosud nebyly vymezeny.

Tímto způsobem vytvářejí znalosti kumulované v kognitivním systému, i když nevyjádřené, implicitní rámec usměrňující způsoby, jimiž následně vstupují do systému další prvky. Proto jsou individuální dovednosti obvykle neuvědomované. „Cíle kvalifikovaného výkonu je dosaženo dodržováním souboru pravidel, která nejsou osobou, jež se jimi řídí, rozeznána“ (Polanyi, 1962).

Sociální povaha znalostí vztahujících se k práci je zvýrazňována upozorněním na sociální kontext, v němž jsou znalosti získávány, rozvíjeny a používány. Nerelevantnější část znalostí je považována za interpretaci zkušeností založených na rámcích, které zároveň podporují a omezují individuální proces pochopení (Resnick, 1991). Situační poznávání, situace, v níž dochází k poznávací činnosti, je řídicí myšlenkou tohoto přístupu, uznávající, že jednotlivci jsou velmi citliví ke svému kulturnímu kontextu. Tento kontext poskytuje složitou strukturu vztahů (výměnu informací, spolupráce atd.), která dlouhodobě utváří individuální znalosti a určuje sociální konstrukci znalostí.

Takto chápaný kontext tvoří dynamickou rovnováhu mezi teoretickým *vědět co* a praktickým *vědět jak*. Kompetence mohou být rozvíjeny a udržovány úzkou vzájemnou závislostí nebo koprodukcí teoretických a praktických znalostí (Brown a kol. 1989).

Sociální povaha znalostí vztahujících se k práci je zdůrazňována také z kulturně antropologického hlediska. Například Orr (1993) ukazuje na základě analýzy pracovního chování týmů opravujících fotokopírky, že technici v průběhu doby rozvíjejí své znalosti řešením problémů a neustálou interakcí. Závady strojů, s nimiž si musí poradit, se často velmi liší od těch, které jsou popsány ve standardních manuálech pro obsluhu, a proto k řešení a napravování problémů dochází kolektivně na základě předchozích zkušeností každého z členů dané skupiny a různých druhů komunikace, dokonce i v průběhu neformálního povídání u kávy. Takto se v určitém odborném společenství, které má svůj vlastní jazyk a mýty (vyvinuté částečně sdělováním příběhů z praxe, podáváním zpráv o hlavních událostech v opravárenství a jednání ze zákazníky), neustále vytvářejí a udržují znalosti.

Nedávno byly myšlenky o aplikaci neuvědomovaných znalostí v určitém sociálním kontextu dále rozvíjeny při snahách o formování „podniků vytvářejících znalosti“ (Nonaka a Takeuchi, 1995). Tento model je založen na předpokladu, že znalosti v organizacích zaměřených na inovace, jsou vytvářeny interakcí mezi neuvědomovanými a explicitními znalostmi, která neustále „konvertuje“ jedny ve druhé. Tento model předpokládá čtyři různé způsoby konverze znalostí: socializaci (od neuvědomovaných znalostí k neuvědomovaným znalostem), externalizaci (od neuvědomovaných znalostí k explicitním znalostem), kombinaci (od explicitních znalostí k explicitním znalostem) a internalizaci (od explicitních znalostí k neuvědomovaným znalostem).

Socializace je proces sdílení zkušeností a tím vytváření neuvědomovaných znalostí, např. sdílení mentálních modelů aplikace dovedností. K tomu dochází zejména v případě učení se při práci v průběhu učňovství, při němž jsou neuvědomované znalosti přímo získávány od

mistra/instruktora – nikoliv prostřednictvím řeči, ale pozorováním, imitací a praxí – a potom jsou konvertovány do neuvědomovaných znalostí učně. Je to proces, který nelze oddělit od přidružených emocí a od specifického kontextu, v němž jsou sdílené zkušenosti zasazeny.

Externalizace je proces převádějící neuvědomované znalosti do explicitních pojmů. Je obecně založena na metaforách, analogiích, hypotézách, obrazech nebo modelech, z nichž mohou být vytvořeny nové myšlenky a produkty interakcí mezi jednotlivci, kteří chtějí dosáhnout stejného výsledku.

Kombinace je proces systematizující pojmy do systému znalostí kombinováním různých obsahů explicitních znalostí. Prostředky sloužící tomuto účelu mohou být velmi odlišné (dokumenty, schůze, telefonické rozhovory, počítačové databáze atd.). Opětné pořádání existujících informací tříděním, přidáváním, kombinováním a kategorizováním explicitních znalostí může vést k novým znalostem.

Internalizace je proces zahrnutí explicitních znalostí do neuvědomovaných znalostí. Je úzce spojena s učením se děláním: suma zkušeností získaných lidmi prostřednictvím socializace, externalizace a kombinace se může stát základnou neuvědomovaných znalostí těchto lidí ve formě sdílených mentálních modelů nebo technického *know-how*. Internalizace lze však dosáhnout i jinými formami. Např. čtení nebo poslouchání úspěšných příběhů může vyvolat nové úrovně neuvědomovaných znalostí u členů stejné organizace a ustavit nové sdílené mentální modely v organizační kultuře.

Znalostní spirála

Tyto čtyři způsoby konverze znalostí jsou strukturálně vzájemně propojeny. Různé události v životě organizace mohou být chápány z hlediska začlenění každého z těchto způsobů do procesů vytváření znalostí. Organizace nemůže pochopitelně produkovat znalosti sama o sobě, může jen mobilizovat neuvědomované znalosti vytvářené a akumulované jednotlivými zaměstnanci. Neuvědomované znalosti jednotlivců jsou základem vytváření znalostí organizace, „organizačně“ rozšířených čtyřmi způsoby konverze znalostí. Nonaka a Takeuchi (1995) definují tento proces jako „znalostní spirálu“, v níž míra interakce mezi neuvědomovanými a explicitními znalostmi poroste, jakmile budou vztahy mezi čtyřmi způsoby konverze neustále zvyšovány a řízeny.

Z tohoto hlediska je vytváření znalostí organizace, které by mohlo být považováno za méně patrný způsob posuzování organizačního učení, spirálovým procesem, který začíná na úrovni jednotlivce, stoupá vzhůru rozšiřováním „společensví interakce“ a překračuje hranice sekcí, oddělení, divizí a hranice dané organizace. Celkově se znalosti vztahující se k práci jeví jako velmi složitá a mnohostranná záležitost, obsahující několik různých a někdy si vzájemně odporujících dimenzí, které mohou být syntetizovány v druzích vztahu mezi explicitními a neuvědomovanými znalostmi. Organizace s obchodními procesy velmi závislými na dalším vývoji znalostí vztahujících se k práci jsou proto zvláště zainteresovány na tom, zda nově přijímaní a stávající zaměstnanci budou schopni podstatně přispívat k vytváření, přenášení a rozšiřování těchto znalostí. Toto hledisko má jasné důsledky pro vztahy a interakci mezi počátečním vzděláváním, školou a prací, další profesní přípravou a celoživotním učením.

Nové přístupy k získávání kompetencí, dovedností a znalostí

Mění se sociální a ekonomické prostředí v současné době představuje těžký úkol pro plánování OVP a jeho politiku. Mění se povaha vysoce industrializovaných a na technologii náročných ekonomik klade nové požadavky na vytváření znalostí a na inovace. Zkoumáme, jak tyto znalosti mohou být vytvářeny. Výše jsme osvětlili vztah mezi kompetencemi, dovednostmi a znalostmi a jejich vzájemnou souhru v (celoživotním) vzdělávání, v rozvoji znalostí a v inovacích. Dále zkoumáme procesy, které podporují získávání dovedností.

Dvě nezbytné podmínky pro (celoživotní) vzdělávání

Jedním z hlavních problémů OVP, který je odvozen z analýzy sociálních a ekonomických úkolů a nových požadavků na znalosti, je, jak podporovat účastníky programů OVP tak, aby nejen efektivněji vykonávali svá současná zaměstnání, ale byli také vybaveni k tomu, aby uměli zacházet se změnami a zvládat je. Trendem je rozvíjet flexibilitu žáků a pracovníků tak, aby byli schopni vyrovnat se se změnami a byli lépe připraveni pro to, co po nich může být požadováno v budoucnosti, nejen je prostě připravovat pro existující pracovní místa. To se týká jak počátečního, tak dalšího OVP.

Diskuse o interakci mezi měnícími se modely počátečního vzdělávání a profesní přípravy, vytvořenými k usnadnění učení, a měnícími se podnikovými procesy ukazuje, že existují dva základní vývojové úkoly, které mladí lidé vstupující do světa práce musí být schopni vykonávat, mají-li efektivně fungovat v dynamických podnicích operujících v novém prostředí náročném na znalosti. Zprv musí být schopni přenést to, co se naučili v jiném kontextu, do svého nového pracovního prostředí. Zadruhé se musí angažovat v rozvoji znalostí v rámci svého podniku a v jeho prospěch. Oba tyto procesy vyžadují další zkoumání, protože žádný z nich není bez problémů. Přenositelnost a rozvíjení znalostí a důsledky jejich podporování v práci a v počátečním a dalším OVP jsou ústředními otázkami pro budoucí rozvoj OVP v Evropě.

Podpora přenositelnosti

Rostoucí složitost mnohých povolání vede k oceňování schopnosti přenášet znalosti a dovednosti do různých situací. Výzkumy vyvětlují význam vytváření mentálních map (Soden, 1993), s jejichž pomocí si žáci mohou uspořádat, co se naučili, zvýšením možnosti, že to budou moci aplikovat někde jinde. Přenos však bývá velmi specifický a je třeba ho usměrňovat – zřídka k němu dochází spontánně. Perkins a Salomon (1989) tvrdí, že přenos je možný podle toho, jak byly znalosti a dovednosti osvojeny a jak jednotlivec zacházel s těmito znalostmi v různých kontextech, a že uskutečnění přenosu obecně vyžaduje dvě podmínky: musí být spojeny znalosti specifické pro kontext a všeobecné dovednosti a při učení se musí aktivně hledat cesty podporující přenos.

Je-li jedním ze záměrů vzdělávacího programu pomoci žákům rozvíjet schopnost přenášet dovednosti, znalosti a pochopení, jsou nutné takové kontexty učení, které věnují pozornost přenosu dovedností. K tomu může patřit například poskytování aktivní pomoci lidem při hledání příležitostí k přenosu dovedností, znalostí a zkušeností a při hledání možností k praktickému provádění úspěšných přenosů (Blagg a kol., 1992). Vystavení řadě kontextů může být užitečné, protože zvyšuje dovednost a vede k jejímu úplnějšímu osvojení (Hayes a kol., 1983), a také proto, že dovoluje žákům, aby si vytvářeli spojení (a přemýšleli o přenosu) mezi jednotlivými kontexty (FEU, 1984). Pea (1987) tvrdí, že je nezbytné podporovat kulturu přenosu, což by mělo zahrnovat organizování efektivního klimatu zaměřeného na přenos. Proto by se mělo usilovat o užší spojení přenosu s motivací a angažovaností žáků. Celkovou snahou tohoto přístupu je povzbuzovat zejména žáky, ale také učitele a tutory, aby analyzovali kontexty z hlediska zvyšování možností přenosu dovedností.

Hayes (1992) a Achtenhagen (1994) zdůrazňují potenciál simulací nebo rozšířené projektové práce pro integraci pramínek učení a snahu podporovat způsobilost přenosu na tomto základě. Požadavek, aby žáci integrovali široký rozsah zkušeností, vedle schopnosti rozvíjet způsobilost je přenášet, může sám o sobě pomoci rozvíjet i kritické a pojmové myšlení (Winter a kol., 1981). To však závisí na tom, aby žáci dostali příležitost k uvažování o širší všeobecné povaze naučených dovedností a znalostí (Hammond a Collins, 1991). Podobně poukazuje Anti Kauppi v nedávno provedené případové studii ve Finsku na hodnotu široce založených učebních úkolů, které „vedou žáky k získávání základních konceptů a struktur znalostí i ke zkoumání modelů myšlení a jednání v pracovním životě“ (Kauppi, 1998).

Oates (1998) v dokumentu o potřebě podporovat přenositelnost ve vzdělávacích programech zdůrazňuje hodnotu rozvíjení adaptability žáků tak, aby zahrnovala transformaci existujících dovedností a znalostí, která by jim umožnila efektivně vykonávat nové nezaběhnuté úkoly. Všimněte si, že Oatesův termín adaptability může být zhruba považován za to, co se v kontextu evropských debat o těchto problémech nazývá přenositelnost (Nijhof a Streumer, 1994). Oates vysvětluje, že přístupy založené na řešení problémů v matematice přinášely lepší výsledky při aplikaci dovedností stimulováním zkoumání v neznámých situacích (Boaler, 1996). Příprava lékařů je také citována jako oblast, která je efektivní v zajišťování přenosu dovedností. I když se Oates odvolává na důkazy přenosu dovedností v přípravě lékařů z USA a Nového Zélandu (Newble a Clarke, 1986), přístup řešení problémů je nyní téměř všeobecně používán na začátku lékařského studia ve Velké Británii. To má značný vliv na motivaci a významně snižuje studijní úmrtnost ve srovnání s dříve užívanými tradičnějšími přístupy. Nové přístupy také používají pečlivě seřazených sledů teorie a praxe, zaměření na styly učení a záměrné používání řady stylů a způsobů učení (Newble a Clarke, 1986).

Oates pokračuje tvrzením, že „ačkoliv se přesné podrobnosti modelů liší ... mají společnou pedagogiku, která je vedena teorií, zaměřující se na posilování samostatného přesunování dovedností ve vzdělávacím programu, v němž je rozdíl v kontextu řízen jako klíčový aspekt ... rozhodující složkou je proto: pedagogika a řízení programu vedené koherentním modelem přenosu dovedností, ne pouhou realizací seznamu klíčových dovedností“ (Oates, 1998).

Učení učit se

Hodnota žákovu učení učit se je téměř všeobecně uznávána (Novak a Gowin, 1984) a to může tvořit základ pro další učení na pracovišti. Dovést žáky k tomu, aby se učili, jak se učit, je často uváděno jako cíl počátečního OVP. To však nezaručuje, že toto téma bude v praxi probíráno (Evans a kol., 1987). Množství vzdělávacích programů se místo toho zaměřuje na snadněji vyučovatelné a/nebo hodnotitelné úkoly (Sockett, 1980). Naopak rozvoj obecnějších dovedností, včetně učení učit se, lze chápat jako něco, co má za povinnost každý, a proto v praxi nikdo zvlášť.

„Učení učit se“ může být spojeno se vštěpováním různých zvyků, např. systematického pozorování, analýzy a zvědavého postoje (Annett a Sparrow, 1985). To je důležité zejména tehdy, mají-li žáci využívat příležitosti k učení mimo formální vzdělávání. To nesouvisí jen s potřebou zasadit vývoj učebních strategií do profesního kontextu, ale také kontextualizovat aplikaci učebních strategií. Lidé se potřebují naučit, jak efektivně aplikovat učební strategie v rozmanitých kontextech, zejména je-li pravděpodobné, že se v určitém stadiu ocitnou v kontextech, které kladou značné požadavky na učení se v průběhu práce.

Reflexní učení

Je třeba vytvářet a udržovat v organizacích kulturu, která oceňuje učení a vývoj, a reflexe může být důležitým procesem, jež toho pomůže dosáhnout (Brown a Evans, 1994). Lidé schopní přenášet to, co se naučili, z jednoho kontextu do druhého musí přemýšlet o své práci i o svém učení. V OVP by měla existovat snaha zajistit, aby žáci přemýšleli o své pracovní praxi: v ideálním případě může to, co se naučí reflektováním praxe, ovlivňovat činnost a tím vést ke zlepšování a k dalšímu učení (Winter, 1991). Zatímco potřeba, aby jakýkoliv učební program rozvíjel u žáků reflexi, by měla být ihned zřejmá, může důraz kladený na reflexi odvádět pozornost od přihlížení k získávání fixního obsahu znalostí nebo souboru neměnných kompetencí: samotnou praxi je třeba vždy chápat jako vyvíjející se.

Proto bude nezbytné, aby lidé nadále pokračovali v budování a propracovávání své vlastní báze znalostí a pochopení reflexí pracovní praxe, budováním spirály činností a hodnocením vedoucím k reflexi v činnosti (Schön, 1983). Kritická reflexe zkušeností je chápána jako motor učení se při práci (Kolb, 1984; Schön, 1987). Studiový model získávání dovedností Dreyfuse a Dreyfuse (1980) identifikuje klíč k úspěšné cestě ke stadiu odborníka, jako

procesy opakování a kritické reflexe. Kritická reflexe je pak všeobecně uznávána jako hlavní (Hammond a Collins, 1991; Tomlinson a Kilner, 1991) při rozvíjení odbornosti.

Rozvíjení dovedností v myšlení

Podobně jako se v současné době uznává význam rozvíjení dovedností v učení učít se u žáků, projevuje se také zájem o další rozvoj dovedností v myšlení a v řešení problémů. Blagg a kol. (1993) dochází na základě poměrně důkladného zkoumání důkazů k závěru, že zlepšování dovedností v myšlení může mít pozitivní transferové účinky. Collins a kol. (1989) předložili koncept kognitivního učňovství, při němž je výslovně věnována pozornost rozvoji kognitivních dovedností. Tento koncept zdůrazňuje modelové přístupy k myšlení při potýkání se s problémy v rámci demonstrací spojených s koučováním a nabízí vodítka a stálou zpětnou vazbu v situacích, ve kterých se žáci potýkají s problémy sami.

Collins a kol. také zdůrazňuje význam žáků, kteří své myšlenkové procesy činí pozorovatelnými, např. tím, že vyjadřují slovy znalosti, uvažování nebo postupy řešení problémů, které používají. Sdílení idejí o myšlenkových procesech může být cenným prostředkem učení jak pro žáka, tak pro kouče (Brown a kol., 1994). Toto sdílení může být rovněž cenné ve skupinovém uspořádání, v němž žáci mohou rozvíjet, organizovat a uvědomovat si své vlastní znalosti a přístupy k problémům i znalosti a přístupy ostatních (Prawat, 1989).

Soden tvrdí, že zvláště cenné při vyučování je explicitní vyjadřování myšlenkových pochodů, ke kterému dochází během řešení problémů v profesním kontextu, protože „dobří řešitelé problémů mají vnitřní představu základních principů vztahujících se k jejich profesní oblasti a tyto představy jsou spojeny mezi sebou a s obecnějšími relevantními znalostmi způsobem, který usnadňuje jejich aplikaci při řešení problémů“ (Soden, 1993).

Rissland (1985) se proto domnívá, že pro tutorie je podstatné vytvořit rámec, který může pomoci žákům, aby si uspořádali své učení v doméně, v níž pracují. Žáci si potřebují vyvinout schémata, aby si zorganizovali to, co se učí, zejména je-li profesní příprava založena na zkoumání, a také proto, aby byl umožněn přenos toho, co se naučili (Hesketh a kol., 1989). Jedním z důležitých cílů při rozvíjení zkušeností by mělo být přimět žáky k tomu, aby si vybudovali integrovanou představu znalostí (Landa, 1984). Vyučování by tedy „mělo mít dvojí zaměření – rozvoj dovedností v myšlení a dosažení cílové kompetence“ (Soden, 1993).

Soden mluví o tom, jak je užitečné přimět žáky k tomu, aby se angažovali v mapování pojmů. To je kompatibilní s dřívějším výzkumem (Schmeck, 1988) ukazujícím, že ti, kdo se učí důkladně, si pravděpodobně uspořádávají myšlenky do sítí, které spojují různé pojmy. Soden byl zapojen do projektu podporujícího tutorie k tomu, aby vyučovali dovednostem v myšlení skupiny žáků, kteří absolvovali profesní moduly ve školních programech počátečního OVP. Práce demonstrovala potenciál tohoto přístup a to, že výkon žáků v řešení problémů se může zlepšovat.

Žáci se potřebují naučit nejen efektivním myšlenkovým pochodům, ale také tomu, kdy a jak je používat v praxi. Objevuje se proto konsensus o významu učení dovednostem v myšlení pro zlepšení výkonu v řešení problémů v určitém kontextu. Učení by však mělo být zasazeno do řešení problémů, které se vyskytují v daném profesním/situačním kontextu, a být s nimi spojeno. Žáci by měli být povzbuzováni k tomu, aby artikulovali své myšlenkové postupy, a dostat příležitost k tomu, aby v praxi využívali a reflektovali vztahové sítě, které si vytvářejí.

Rozvíjení samostatnosti žáků

Výše uvedené příklady podtrhávají fakt, že ačkoliv výsledkem programů navržených pro zvýšení přenositelnosti (BT, 1993) by měla být větší samostatnost žáků, může být nezbytné věnovat pozornost rozvíjení dovedností žáků v myšlení a v učení se, mají-li se stát nezávislými a samostatnými žáky. V tomto ohledu je velmi prospěšné, mají-li žáci větší vliv na řízení svého vlastního učení (Long, 1990).

Studie profesní přípravy zaměřená na vlastnictví dovedností (Hayes a kol., 1983) v Anglii a Walesu obhájovala uspořádání vzdělávacích programů, které maximálně využívá toho, že se žáci učí, jak něco „zjistit“. Zdůrazňují nutnost přeorientovat zvládnutí dovedností z organizace na jednotlivce. Podniky také věnují pozornost potřebě rozvíjet samostatnost žáků v rámci programů učení založeného na práci. Jednou z rolí učitele je zajistit, že v těchto programech existuje prostor pro přemýšlení tak, aby se jednotlivci stávali efektivnějšími při osvojování si metod sebevzdělávání a technik individuálního rozvoje (Infelise, 1994).

Týmová práce a učení se spoluprací

Mění se kombinace kvalifikací a rozvoj týmů s více kvalifikacemi či interdisciplinárních týmů vyžaduje, aby kvalifikovaní pracovníci intenzivněji spolupracovali s ostatními. Tím se schopnost fungovat jako člen týmu stává při práci stále významnější a podpora druhých může být často nápomocná při vzdělávání jednotlivců. Infelise vysvětluje, jak velké podniky ve Francii, v Německu, v Británii a v Itálii využívají skupinovou projektovou práci, činnosti učení a učení při práci v organizovaných učebních programech založených na práci. Roste počet příkladů, v nichž se tyto týmy stávají středem podpory učení, protože žáci pracují v týmech na pracovišti (Infelise, 1994; Dankbaar, 1995).

Knasel a Meed (1994) tvrdí, že hodnota týmů pro podporu a povzbuzování žáků souvisí s tím, jak:

- poskytují příležitosti ke sdílení dovedností a zkušeností mezi lidmi;
- poskytují fórum pro vyměňování informací a vytváření myšlenek.

V podporujícím týmu budou lidé připravenější poskytovat si vzájemně rady a zpětnou vazbu neohrožujícím způsobem. Tým – s přesně vymezeným členstvím, společným chápáním smyslu, skupinovým povědomím a vzájemnou závislostí – může především nabídnout příjemné prostředí, v němž pravděpodobněji dochází k učení.

Míra, do níž je to proveditelné, závisí buď na pracovní struktuře na pracovišti (Pettigrew a kol., 1990; Keep a Mayhew, 1994), nebo na schopnosti stanovit pro žáky činnosti tak, aby se učili a pracovali jako skupina. Tutoři a mentoři by měli přijmout strategii podpory kooperativního učení. Je důležité, aby se žáci naučili oceňovat kooperativní učení a pracovní vztahy a uznávat hodnotu zkušeností ostatních. Sanches (1992) poukazuje na to, jak skupinové řešení problémů pomáhá žákům rozvíjet reflexivní dovednosti v myšlení a schopnost sebeřízení a zvyšuje pravděpodobnost, že žáci pojmu a budou přenášet to, co se naučili.

Hodnota skupinových projektů v rozvoji dovednosti spolupracovat s jinými byla demonstrována v několika kontextech (FEU, 1985; Boud a kol. 1991), problémem však je, že čas pro skupinovou reflexi může být považován za nedůležitý a být obětován nebo hodně zredukován ve prospěch naléhavějších požadavků. Soden (1993) zdůrazňuje, že nejefektivnější cestou k „nápravě omylů v myšlení je diskutovat o nich s někým jiným“. Miyake (1986) také ukázal, že během kooperativního řešení problémů jednotlivci mnohem pravděpodobněji monitorovali své vlastní myšlenkové pochody. Příležitosti ke spolupráci s ostatními by měly být zabudovány do všech učebních programů. Tam, kde při práci dochází k relativně malé spolupráci a učení s ostatními, může použití akčních plánů rozvíjejících individuální projekty profesní přípravy a učební smlouvy zdůraznit podpůrné příležitosti pro spolupráci s ostatními v různém kontextu.

Sociální kontext vytvořený kooperativním přístupem může také zvýšit motivaci a odpovědnost žáků (Slavin, 1983). Blagg a kol. (1994) chápou řízenou skupinovou práci jako neocenitelnou nejen pro rozvíjení dovedností v týmové práci, ale také jako „důležitý prostředek rozšiřování učení a pochopení. Efektivní skupiny poskytují ostatním kognitivní kostru, na níž mohou stoupat vzhůru a stavět. Myšlenky, taktika a řešení se vyvíjejí iterativním způsobem a umožňují jednotlivcům vidět možnosti, které by jinak pro ně nebyly dostupné.“ Tímto způsobem může kooperativní učení nejen pomáhat jednotlivcům přenášet

dovednosti, znalosti a pochopení do různých kontextů, ale také vystavovat jednotlivce různým strategiím pro vytváření těchto spojení.

Integrace rozvoje znalostí s činnostmi spojenými s prací: k efektivnímu učení založenému na práci

Nyní požadujeme nápaditější způsoby integrace osvojování znalostí, řešení problémů a rozvoje klíčových dovedností v činnostech vztahujících se k práci, relevantnější pro pracoviště a smysluplnější pro žáka. Achtenhagen (1994) a Hayes (1992) jsou přesvědčeni o tom, že tuto integraci mohou poskytovat rozšířené „podnikové“ simulace. Tyto simulace by měly pomoci žákům angažovat se v širším „systémovém myšlení“. Kauppi (1998) navrhuje „podniky (*ventures*)“ jako základní prvky v integraci práce a učení. „Podniky“ nebo projekty rozvíjené společně mezi studenty a zaměstnavateli poskytují „holistické a organizované pochopení práce a nový způsob myšlení a jednání ve vztahu k práci“. V tomto ohledu se projevuje silnější sblížení s vývojem problémového učení (Boud a Feletti, 1991): je soustředěné na žáka, vyučovací předměty a dovednosti jsou integrovány do tematických bloků, je spojené s použitím práce v malých skupinkách a orientované na učení a samostatně řízené učení. Tyto metody jsou kompatibilní s hodnotícími procesy, které testují znalosti vytvořené z analýzy praxe (Atkins a kol., 1993). Tento přístup proto potřebuje být spojen s praktickým a aktivním učením založeným na práci, zabývat se současným a budoucím výkonem v holistickém konceptu pro rozvíjení kompetence a odbornosti. To bude opět vyžadovat integrovanější a nápaditější zájem o učení a hodnocení v podnicích a pracovních organizacích přibližující se skupinové nebo projektové práci a problémovému učení.

Zdůrazňujeme potřebu navrhovat vzdělávací programy k rozvíjení přenositelnosti. Tyto programy mohou probíhat v různém kontextu, takže má cenu zkoumat, jaké typy a kombinace učebního kontextu přispívají k efektivnosti učení založeného na práci. Jedním z klíčových rozhodnutí bude rovnováha mezi rozvojem specializovanějších odborností a obecnějších profesně orientovaných znalostí.

Nieuwenhuis (1991) tvrdí, že neexistuje jediný „nejlepší“ kontext, protože efektivní profesní příprava může využívat různé kontexty. Místo toho může být vhodnější prozkoumat dostupné příležitosti a výhody a nevýhody spojené s určitými kombinacemi kontextu vzdělávání, profesní přípravy, zaměstnání a společenství. Knasel a Meed (1994) argumentují podobným způsobem: je třeba poskytnout odborníkům z praxe poradenství, které by jim umožnilo „činit informovaná rozhodnutí o relativních silných a slabých stránkách zkušeností získaných mimo pracoviště, blízko pracoviště a při práci ve vztahu ke specifickým oblastem učení a aspektům učebního procesu“. Je důležité monitorovat, co se děje v praxi, protože „učení založené na práci má schopnost poskytovat výjimečně podnětné a uspokojující učební prostředí. Může však také produkovat sterilitu, je-li podnětů málo, a řada běžných zkušeností vede k tomu, že se žák mnoho nenaučí“ (Brown, 1992).

Některé malé podniky mají zřejmé obtíže s poskytováním učebních příležitostí v plném rozsahu požadovaném pro rozvoj široké profesní kompetence. Odborníci z praxe profesní přípravy, kteří byli dotazováni v rámci studie prováděné se Spojeným královstvím, vyjádřili přesvědčení, že kultura samotné organizace může mít velký vliv, takže „špatná organizační kultura může významně mařit efektivní učení“ (Knasel a Meed, 1994). Naproti tomu v organizaci, která se po dlouhou dobu věnuje vzdělávání, se může pracovníkům zdát přirozené učit se s podnikem (Brown a Evans, 1994). Pettigrew a kol. (1988) chápou existenci přístupného a nepřístupného kontextu profesní přípravy jako skutečnost, která ovlivňuje celkový přístup podniků k rozvoji a řízení lidských zdrojů.

Některé malé podniky se zdráhají angažovat v profesní přípravě a rozvoji, zatímco jiné relativně malé nebo středně velké podniky jsou velmi inovační, zvláště jsou-li zapojeny do „procesu spojování více firem do společné sítě“ (Rothwell, 1993). Ty mohou nabídnout velmi

bohaté vzdělávací prostředí. Modelový projekt GOLO ve Wilhelmshavenu v Německu spojil sítě podniků, které kolektivně nabízejí řadu učebních příležitostí pro učně (Rauner, 1998). Za těchto okolností samotná práce (a přežití podniku) má co dělat „s rozšiřujícími se úrovněmi organizační adaptability a flexibility a s rozvíjením nových oblastí znalostí a technologické kompetence“ (Rhodes a Wield, 1994). Bohatost pracovního/učebního prostředí je taková, že znalosti a odbornost se rychle rozvíjejí prostřednictvím práce, která probíhá v různých kontextech. V těchto podmínkách je kladen důraz na to mít: „rozsáhlou směs dovedností ... požadovaných k dosažení přiměřené úrovně flexibility ve vývoji a dodávání produktů a služeb a k udržení životaschopných vnitropodnikových sítí“ (Rhodes a Wild, 1994).

Je zajímavé si všimnout, jak značná očekávání vkládaly rostoucí podniky v centrálním Londýně do nových zaměstnanců, kteří byli od počátku schopni učit se při práci. Rajan a kol. (1997) poukázali v šetření 950 malých a středních podniků v centrálním Londýně, že rostoucí podniky většinou dospěly k podnikové kultuře poháněné výkonem, s důrazem na týmovou práci, celoživotní učení a samostatné řízení vlastní kariéry pracovníky. U absolventů vysokých škol se „předpokládalo, že jejich intelektuální a behaviorální charakteristiky jsou více v souladu s hlavními prvky nové kultury“ (Rajan a kol., 1997) a v důsledku toho „rostoucí podniky v našem vzorku přijaly v posledních letech významné množství vysokoškoláků, v téměř ve třech z každých pěti podniků mělo vysokoškolskou kvalifikaci více než 20 % pracovníků“ (Rajan, 1997). Mezi vzdělávacími metodami, které nově přijatí vysokoškoláci používali nejčastěji, bylo učení děláním, koučování manažery, jednání s dodavateli a zákazníky a vyřizování důležitých pracovních úkolů.

Zaměstnavatelé, kteří postupují touto cestou, v podstatě rozvíjejí kvalifikace, jež pracovníci potřebují, dokonce i na vyšší úrovni než je „kvalifikovaný dělník“, i když tyto kvalifikace nemusí být formálně uznány. K tomuto vývoji může docházet spíše v rámci „organizačního“ prostoru podnikových činností, než v rámci formálního „kvalifikačního“ prostoru, ačkoliv zde mohou existovat různé variace v závislosti na různých přístupech používaných jednotlivými lidmi, podniky a sektory. Zaměstnávání nezkušených „nadbytečně kvalifikovaných“ mladých lidí (například vysokoškoláků bez příslušných specializovaných znalostí) může znamenat, že jsou nadbytečně kvalifikováni po stránce vzdělání ve vztahu ke specifickým požadavkům daného zaměstnání, zároveň však nedostatečně kvalifikováni po stránce praktických zkušeností (Tessaring, 1998).

Závěry

Čtyři nejdůležitější sdělení:

- změna zaměření od vzdělávání a profesní přípravy k učení;
- rozvoj zvýšené samostatnosti žáka;
- nové učební prostředí a kontext, které mohou kombinovat učení a práci;
- účast jednotlivých žáků na přenosu znalostí a na rozvoji podnikových i obecnějších kompetencí.

Zaměření na učení

Jedním z klíčových sdělení pro ty, kdo mají na starosti vytváření efektivních vzdělávacích programů, je, že vzájemné vztahy mezi vzděláváním, profesní přípravou a zaměstnáním musí být zaměřeny hlavně na učení. Bude důležité věnovat se problémům motivace žáků a snažit se zajistit, aby žáci dostali možnost zlepšovat své dovednosti v učení učit se, měli k dispozici příležitosti k učení v dostatečném rozsahu a kvalitě tak, aby mohli rozvíjet své klíčové dovednosti a kompetence. Je-li účelem vzdělávacího programu pomoci žákům rozvíjet schopnost přenášet dovednosti, znalosti a pochopení, je třeba, aby učební kontext upozorňoval na význam přenosu dovedností. Při tom jsou velmi důležité procesy přezkoumávání a kritické reflexe. Organizovaná reflexe toho, co již bylo naučeno, a co je třeba se naučit v budoucnosti, může fungovat jako můstek mezi prací a učením a také mezi dovednostmi, které jsou

vyžadovány v současnosti, a těmi, které mohou být potřebné v budoucnu. Tyto reflexivní procesy jsou spojeny s vývojem propracovanějších myšlenkových procesů, které jsou základem schopnosti přenášet znalosti, dovednosti a pochopení.

Obecněji řečeno, žáci by měli být povzbuzováni k tomu, aby ozřejmili své myšlenkové pochody diskusí s tutory, kouči nebo spolužáky. V těchto diskusích by se měl zkoumat jejich přístup k vyrovnávání se s problémy v profesní oblasti a míra, do níž žáci vytvářejí sítě nebo systémy tak, aby lépe porozuměli pojmům a vztahům v daném kontextu a prostředí jako celku.

Samostatnost žáka

Rozvíjet samostatnost žáka je také důležitým cílem, protože žáci musí převzít odpovědnost za své další vzdělávání v různých situacích. Podobně nabývá na významu schopnost učit se a pracovat v týmu v různých kontextech. Vzdělávací programy by proto měly poskytovat příležitosti k rozvíjení těchto dovedností. Mohlo by se zdát, že zaměřování na procesní dovednosti (*process skills*) podporující schopnost počínat si efektivně v různém kontextu může mít za následek potlačení vývoje pevného základu profesních znalostí. To však neplatí. Rozvíjení procesních dovedností by v ideálním případě mělo být zasazeno v příslušném profesním kontextu. Navíc je rozvíjení pevného základu znalostí důležité proto, že je hlavní podmínkou v rozvíjení specifické odbornosti v určité doméně a utváří platformu pro další vzdělávání v budoucnu. Měli bychom si pamatovat, že schopnost zvládnout pevný základ znalostí je procesní dovednost sama o sobě, která by měla být cenná v různých kontextech učení a práce, zejména tam, kde podniky vyžadují, aby jednotlivci přispívali k procesům vytváření, rozvoje, přenosu a rozšiřování nebo adaptace znalostí, čímž umožňují jejich participaci jako „samostatných žáků“ na komunikaci vztahující se k práci a na přenosu dovedností.

Kontext učení

Vytváření efektivních vzdělávacích programů pro rozvoj kompetencí, znalostí a dovedností musí brát v úvahu rozmanitost učebních konceptů. Zpracovatelé si musí být vědomi silných a slabých stránek spojených s určitými kombinacemi kontextu vzdělávání, profesní přípravy a zaměstnání. Kvalita učebního prostředí v podnicích se může dosti lišit, protože podniková kultura může efektivní učení buď potlačovat, nebo podporovat. Podobně může být struktura práce uspořádána tak, že praktické zkušenosti a odbornost mohou být dále rozvíjeny produktivní kombinací práce a učení jak pro mladé lidi, tak pro dospělé pracovníky. Má-li se optimálně využít méně příznivého učebního prostředí v práci, může být nezbytné zahájit nebo simulovat speciální projekty, založené na práci, a tím podporovat individuální učební smlouvy nebo projekty a ustavit společné akční plány mezi mistry/tutory a žáky tak, aby se učení založené na práci zlepšilo a obohatilo a aby se dalo aplikovat i v kontextu překračujícím bezprostřední pracovní prostředí.

Závěrečné poznámky

Ti, kdo navrhují vzdělávací programy v OVP, by měli věnovat zvláštní a zvýšenou pozornost podporování dovedností a kompetencí tak, aby žáci byli schopni to, co se naučili, snadno začlenit do různých kontextů a přenášet to z jednoho kontextu do druhého. Jednotlivci by měli být vybaveni k tomu, aby přispívali k procesům rozvíjení a využívání individuálních a kolektivních znalostí v podnicích, které, jsou-li dynamické, nabízejí pracovní prostředí se značnými příležitostmi k učení se při práci.

Toto pracovní a učební prostředí bude zahrnovat rozvoj schopnosti žáků:

- přenášet to, co se naučili, z jednoho kontextu do druhého;
- posilovat své vlastní znalosti;
- přispívat k neustálému vytváření znalostí a k rozvoji ostatních pracovníků;
- angažovat se v procesech rozvoje podnikových znalostí a kompetencí. ■