



Organizacje uczące się

Model dla administracji publicznej

pod redakcją Karola Olejniczaka



Wydawnictwo Naukowe
SCHOLAR



Organizacje uczące się



Organizacje uczące się

Model dla administracji publicznej

pod redakcją Karola Olejniczaka

Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR
Warszawa 2012



Seria: Ministerstwa Uczące Się
Redaktor naukowy serii: dr Karol Olejniczak

Recenzenci:

dr hab. Dariusz Jemielniak, profesor Akademii Leona Koźmińskiego
Stanisław Bienias, Krajowa Jednostka Oceny, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego
Elżbieta Opalka, Krajowa Jednostka Oceny, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego

Redakcja i korekta: *Dorota Kassjanowicz*

Projekt okładki: *Katarzyna Juras*

Ilustracja na okładce: ©iStockphoto.com/501room

Publikacja bezpłatna, współfinansowana ze środków Unii Europejskiej,
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

Publikacja jest efektem projektu pt. „Ministerstwa Uczące Się (MUS) –
zestaw narzędzi diagnozy i wsparcia mechanizmów organizacyjnego uczenia się
kluczowych dla polityk publicznych opartych na dowodach”.

Projekt jest współfinansowany ze środków Unii Europejskiej i realizowany w ramach
Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet „Dobre Rządzenie”.

Copyright © by Centrum Europejskich Studiów Regionalnych i Lokalnych,
Uniwersytet Warszawski

ISBN 978-83-7383-632-7

doi: 10.7366/9788373836327

Wydawnictwo Naukowe Scholar Spółka z o.o.
ul. Krakowskie Przedmieście 62, 00-322 Warszawa
tel./fax 22 826 59 21, 22 828 95 63, 22 828 93 91
dział handlowy: jak wyżej, w. 105, 108
e-mail: info@scholar.com.pl
<http://www.scholar.com.pl>

Wydanie pierwsze

Skład i łamanie: WN Scholar (*Jerzy Łazarski*)

Druk i oprawa: Wroclawska Drukarnia Naukowa PAN

Spis treści

Podziękowania	12
Wprowadzenie	13
<i>Karol Olejniczak</i>	
Wyzwanie ciągłego uczenia się	13
Cel, pytania, metodyka i uczestnicy badania „Ministerstwa Uczące Się”	17
Cel i struktura książki	22
1. Rola organizacyjnego uczenia się we współczesnym zarządzaniu publicznym	25
<i>Stanisław Mazur, Karol Olejniczak</i>	
1.1. Przeobrażenia współczesnego państwa	26
1.1.1. Funkcje państwa	26
1.1.2. Paradymaty administrowania i zarządzania	28
1.2. Administracja weberowska	28
1.2.1. Istota administracji weberowskiej	28
1.2.2. Wiedza i organizacyjne uczenie się w paradygmacie administracji weberowskiej	30
1.3. Nowe zarządzanie publiczne	32
1.3.1. Istota nowego zarządzania publicznego	32
1.3.2. Wiedza i organizacyjne uczenie się w nowym zarządzaniu publicznym	33
1.4. Współzarządzanie	36
1.4.1. Istota współzarządzania	36
1.4.2. Wiedza i organizacyjne uczenie się we współzarządzaniu	38
1.5. Wyzwania zastosowania wiedzy i uczenia się w praktyce zarządzania publicznego	41
1.5.1. Wyzwanie racjonalnego planowania	42
1.5.2. Wyzwanie wiarygodnej wiedzy i dowodów	46
1.5.3. Wyzwanie wykorzystania wiedzy w praktyce	49
1.5.4. Napięcie między rozliczalnością a uczeniem się	52
1.6. Podsumowanie	57
2. Organizacyjne uczenie się i zarządzanie wiedzą – przegląd koncepcji	61
<i>Karol Olejniczak, Jakub Rok, Adam Płoszaj</i>	
2.1. Główne trendy w literaturze tematu – ujęcie ilościowe	63
2.1.1. Ilościowa analiza trendów w literaturze tematu	63
2.1.2. Momenty zwrotne i kluczowe publikacje	67

2.2. Organizacyjne uczenie się – <i>Organizational Learning</i> (OL)	69
2.2.1. Geneza	69
2.2.2. Synteza głównych źródeł	74
2.2.3. Zalety i ograniczenia koncepcji „organizacyjnego uczenia się”	77
2.3. Organizacje uczące się – <i>Learning Organizations</i> (LO)	79
2.3.1. Geneza	79
2.3.2. Synteza głównych źródeł	83
2.3.3. Zalety i ograniczenia koncepcji organizacji uczących się	85
2.4. Zarządzanie wiedzą – <i>Knowledge Management</i> (KM)	87
2.4.1. Geneza	87
2.4.2. Synteza źródeł	91
2.4.3. Zalety i ograniczenia koncepcji zarządzania wiedzą	96
2.5. Polskie piśmiennictwo na tle literatury międzynarodowej	97
2.5.1. Aspekty teoretyczne	98
2.5.2. Aspekty empiryczne	101
2.5.3. Wnioski	103
2.6. Podsumowanie	104
3. Determinanty uczenia się i zarządzania wiedzą – synteza badań empirycznych	108
<i>Jakub Rok, Karol Olejniczak</i>	
3.1. Metodyka badań empirycznych	108
3.1.1. Stosowane modele i narzędzia badawcze	109
3.1.2. Metody weryfikowania modeli	110
3.2. Czynniki determinujące organizacyjne uczenie się i zarządzanie wiedzą	114
3.2.1. Przywództwo	117
3.2.2. Strategia	118
3.2.3. Struktury i systemy (miękką infrastrukturą)	119
3.2.4. Kultura organizacyjna	121
3.2.5. Komunikacja i zespoły	123
3.2.6. Kadry	124
3.2.7. System zarządzania informacją	125
3.2.8. Relacje z otoczeniem organizacji	126
3.3. Podsumowanie	127
4. Organizacyjne uczenie się w polskich ministerstwach – weryfikacja teorii w krajowej praktyce	130
<i>Łukasz Widła-Domaradzki, Karol Olejniczak</i>	
4.1. Model 1.0 – pomiar teorii w praktyce	131
4.1.1. Budowanie modelu	131
4.1.2. Narzędzie pomiaru – ankieta internetowa	134
4.2. Model 2.0 – wyniki analiz ilościowych	136
4.2.1. Weryfikacja struktury modelu	137

4.2.2. Relacje między elementami modelu	144
4.2.3. Elementy znaczące dla uczenia się	147
4.3. Model 3.0 – wzbogacenie o wyniki analiz jakościowych	149
4.3.1. Porządkowanie kategorii – ku większej przejrzystości modelu	149
4.3.2. Wnioski z wywiadów krajowych i międzynarodowych	152
4.4. Podsumowanie	161
5. Model organizacyjnego uczenia się dla administracji publicznej	166
<i>Karol Olejniczak</i>	
5.1. Rola wiedzy i organizacyjnego uczenia się w politykach publicznych	166
5.1.1. Działania publiczne jako eksperymenty	167
5.1.2. Racjonalne planowanie eksperymentów	168
5.1.3. Budowanie w oparciu o wiarygodną wiedzę i dowody	170
5.1.4. Uczenie się z eksperymentów	172
5.2. Organizacje jako podmioty uczenia się	173
5.2.1. Departament jako podstawowy system	174
5.2.2. Rola uczenia się w funkcjonowaniu organizacji	176
5.3. Mechanizm organizacyjnego uczenia się	178
5.3.1. Procesy uczenia się	181
5.3.2. Czynniki wspierające uczenie się	183
5.3.3. Mechanizm w działaniu – relacje	186
5.4. Zakończenie – ku racjonalnym politykom publicznym	188
5.4.1. Porażka porażce nierówna – typologia niepowodzeń	191
5.4.2. Rozliczanie z efektów i uczenia się	193
5.4.3. Jakościowa zmiana w debacie publicznej	195
Aneks I. Definicje z trzech głównych nurtów badań	201
1.1. Wybrane definicje „organizacyjnego uczenia się”	201
1.2. Wybrane definicje organizacji uczących się	206
1.3. Wybrane definicje zarządzania wiedzą	211
Aneks II. Przykłady metod i technik wspierających uczenie się i zarządzanie wiedzą	215
2.1. Metody i techniki proponowane przez nurt organizacyjnego uczenia się	215
2.2. Metody i techniki proponowane przez nurt organizacji uczących się	219
2.3. Metody i techniki proponowane przez nurt zarządzania wiedzą	227
Aneks III. Metodyka przeglądu literatury	230
3.1. Metodyka analizy bibliometrycznej trendów w literaturze	231
3.2. Metodyka analizy treści i konstruowania modeli	232
3.3. Metodyka wyboru definicji OL, LO, KM	237

Aneks IV. Narzędzia badawcze zastosowane w badaniu MUS	239
4.1. Pytania ankietowe	239
4.2. Scenariusz wywiadów z kierownictwem polskich departamentów	243
4.3. Scenariusz wywiadu z pionem politycznym polskich ministerstw	246
4.4. Scenariusz wywiadów międzynarodowych	247
Aneks V. Metodyka analizy ilościowej	249
Bibliografia	262

Spis tabel

Tabela 1. Współczesne wyzwania dla prowadzenia polityk publicznych	16
Tabela 2. Seria wydawnicza projektu „Ministerstwa Uczące Się”	22
Tabela 3. Sugestie dla Czytelników	24
Tabela 4. Funkcje państwa	27
Tabela 5. Wyróżniki paradygmatu biurokratycznego	31
Tabela 6. Wyróżniki paradygmatu nowego zarządzania publicznego	35
Tabela 7. Wyróżniki paradygmatu współzarządzania	40
Tabela 8. Definicje podstawowych elementów modelu logicznego	44
Tabela 9. Typy założeń leżące u podstaw interwencji publicznych	45
Tabela 10. Pozytywizm vs. konstruktywizm	46
Tabela 11. Czynniki wpływające na wykorzystanie badań w procesach decyzyjnych	51
Tabela 12. Trzy grupy praktyk zorientowanych na wyniki	53
Tabela 13. Kryteria rozliczalności działań publicznych	54
Tabela 14. Wypaczenia sztywnego systemu wskaźników	56
Tabela 15. Zestawienie wyróżników trzech paradygmatów zarządzania	59
Tabela 16. Czołowe artykuły trzech nurtów: KM, OL, LO	68
Tabela 17. Teoria systemów	71
Tabela 18. Informacje zwrotne a sprzężenia zwrotne	76
Tabela 19. Reguły myślenia systemowego wg P. Senge’a	82
Tabela 20. Diagnozowanie organizacji uczącej się – model V.J. Marsick i K.E. Watkins	84
Tabela 21. Typy wiedzy	93
Tabela 22. Dziesięć zasad zarządzania wiedzą	96
Tabela 23. Ilościowa analiza częstotliwości występowania trzech nurtów badawczych w polskim piśmiennictwie	99
Tabela 24. Zarządzanie wiedzą – pierwszy polski podręcznik	100
Tabela 25. Najbardziej interesujące badania empiryczne	112
Tabela 26. Wybrane typologie determinantów uczenia się organizacji (nurty OL i KM)	115
Tabela 27. Cechy kultury organizacyjnej sprzyjające uczeniu się	122
Tabela 28. Narzędzia ankietowe będące inspiracją dla ankiety Ministerstw Uczących Się	135
Tabela 29. Ułożenie elementów w nowych czynnikach	139
Tabela 30. Wyniki analizy regresji	148
Tabela 31. Systemy mierzenia rezultatów – PART vs. GMAP	155
Tabela 32. Refleksja po zakończeniu działań	156
Tabela 33. Definicje procesów uczenia się – IMPULSY	181
Tabela 34. Definicje procesów uczenia się – REFLEKSJA	182
Tabela 35. Definicje procesów uczenia się – WIEDZA	182
Tabela 36. Definicje procesów uczenia się – ADAPTACJA	182

Tabela 37. Definicje determinantów uczenia się – KADRY	183
Tabela 38. Definicje determinantów uczenia się – ZESPOŁY	184
Tabela 39. Definicje determinantów uczenia się – KIEROWNICTWO.....	184
Tabela 40. Definicje determinantów uczenia się – ZASOBY	184
Tabela 41. Definicje determinantów uczenia się – PROCEDURY I ZWYCZAJE	185
Tabela 42. Definicje determinantów uczenia się – RELACJE Z OTOCZENIEM	186
Tabela 43. Rozliczalność z efektów i uczenia się – przykład holenderski	195
Tabela 44. ABC konstruktywnego rozwiązywania problemu i komunikacji z opinią publiczną	198
Tabela 45. Wybrane 25 definicji organizacyjnego uczenia się (<i>Organizational Learning</i> – OL)	201
Tabela 46. Wybrane 25 definicji organizacji uczącej się (<i>Learning Organization</i> – LO)	206
Tabela 47. Wybrane 25 definicji zarządzania wiedzą (<i>Knowledge Management</i> – KM)	211
Tabela 48. Metody i techniki proponowane przez nurt OL	215
Tabela 49. Rozwijanie organizacji uczącej się wg Senge'a	219
Tabela 50. Rozwijanie firmy uczącej się – model Pedlera i innych	223
Tabela 51. Przykłady technik i narzędzi zarządzania wiedzą	227
Tabela 52. Publikacje będące punktem wyjścia do analizy literatury	232
Tabela 53. Kluczowe publikacje przekrojowe na temat OL, LO, KM	237
Tabela 54. Procesy mechanizmu uczenia się	239
Tabela 55. Czynniki wspierające uczenie się	241
Tabela 56. Wzory modelu SEM użyte w badaniu	249
Tabela 57. Współczynniki kowariancji między elementami modelu	249

Spis rycin

Rycina 1. Procedura badawcza projektu „Ministerstwa Uczące Się”	21
Rycina 2. Model logiczny interwencji publicznych	43
Rycina 3. Logika interwencji a kryteria rozliczalności	55
Rycina 4. Częstość występowania terminów OL, LO i KM w bazie Google Ngram, 1970–2000 (w %)	64
Rycina 5. Liczba artykułów dotyczących OL, LO i KM w bazie SCOPUS, 1981–2011	65
Rycina 6. Udział artykułów dotyczących sektora publicznego w populacji artykułów na temat OL, LO i KM (w %)	66
Rycina 7. Udział artykułów empirycznych w grupie artykułów dotyczących organizacji publicznych i niepublicznych na temat OL, LO i KM (w %)	66
Rycina 8. Pojedyncza i podwójna pętla uczenia się	73

Rycina 9. Triada współczesnego modelu rozwoju	80
Rycina 10. Spirala wiedzy wg Nonaki i Takeuchiego	90
Rycina 11. Dane, informacje, wiedza	92
Rycina 12. Zintegrowany cykl zarządzania wiedzą	94
Rycina 13. Różne orientacje trzech nurtów literatury	105
Rycina 14. Model mechanizmu uczenia się (MUS) – wersja 1	133
Rycina 15. Poziom zwrotu ankiet (w %)	137
Rycina 16. Model MUS – wersja 2.0	143
Rycina 17. Relacje między czynnikami a procesami – ujęcie ilościowe	146
Rycina 18. Model mechanizmu uczenia się – wersja 3.0a	151
Rycina 19. Model mechanizmu uczenia się – wersja 3.0b	163
Rycina 20. Model mechanizmu uczenia się – relacje między procesami a determinantami	164
Rycina 21. Racjonalne planowanie działań publicznych – schemat Teorii Programu	169
Rycina 22. System i jego otoczenie	175
Rycina 23. Relacja między uczeniem się a skutecznością organizacji	177
Rycina 24. Mechanizm uczenia się – ujęcie ogólne	178
Rycina 25. Mechanizm uczenia się dla organizacji publicznych – procesy i czynniki wspierające	179
Rycina 26. Mechanizm uczenia się dla organizacji publicznych – relacje między procesami a czynnikami	180
Rycina 27. Zakres rozliczalności a strategie zachowań organizacji	189
Rycina 28. Spektrum niepowodzeń	192
Rycina 29. Kody użyte do analizy treści artykułów z pola OL, LO, KM	235
Rycina 30. Kody użyte do uzupełniającej analizy treści 120 źródeł	236

Podziękowania

Serdecznie dziękujemy kierownictwu oraz pracownikom Ministerstwa Administracji i Cyfryzacji, Ministerstwa Rozwoju Regionalnego, Ministerstwa Środowiska oraz Ministerstwa Transportu, Budownictwa i Gospodarki Morskiej za zaangażowanie, pomoc i współpracę przy naszym przedsięwzięciu badawczym.

Dziękujemy także członkom Grupy Sterującej projektem MUS oraz recenzentom tej publikacji za szereg cennych komentarzy i uwag do naszego badania.

Oczywiście odpowiedzialność za ostateczną treść i formę niniejszej książki spoczywa w całości na nas.

Autorzy

Wprowadzenie

Karol Olejniczak

Wyzwanie ciągłego uczenia się

Współczesny świat jest złożony, połączony siecią współzależności i podlegający dynamicznym, często trudno przewidywalnym zmianom. Stwarza to nowe wyzwania dla prowadzenia działań publicznych i przewidywania ich średnio- i długoterminowych konsekwencji. Stwierdzenia te, choć prawdziwe, brzmią abstrakcyjnie. Pozwolą więc Państwo, że na początek podamy kilka przykładów.

W 2011 r. polski rząd przygotowywał się do podpisania ACTA (*Anti-Counterfeiting Trade Agreement*), umowy handlowej o zwalczaniu obrotu towarami podrobionymi. Procedura przebiegała standardowym, jak dla umów międzynarodowych, tokiem: konsultacje międzyresortowe, dyskusje z organizacjami nadawców i twórców. Rząd postanowił podpisać ACTA w niezmienionej formie. Decyzja ta zmobilizowała setki tysięcy internautów. Wrzącym polem debaty stał się internet – nie tylko tradycyjne tytuły prasowe, lecz także portale społecznościowe, a nawet plotkarskie. Protesty szybko przeniosły się ze świata wirtualnego na ulice. W dniach 24–26 stycznia 2012 r. przez główne miasta Polski przetoczyły się wielotysięczne demonstracje. Rząd i wielu analityków życia publicznego byli zupełnie zaskoczeni zarówno skalą protestów społecznych, jak i mobilizacją tak heterogenicznego oraz efemerycznego, wydawałoby się, środowiska. W dniu 3 lutego rząd wycofał się ze swoich decyzji. Premier skonstratował, że sprawa ACTA wymaga dyskusji na poziomie, który sprosta wymogom XXI wieku. „Ja, może z racji daty urodzenia, podchodziłem do tej kwestii za bardzo dwudziestowiecznie (...)”¹. „Internet stał się przestrzenią, jeśli nie dominującą, to równie istotną dla przestrzeni realnej. Nie zdawaliśmy sobie sprawy, jak głębokiej istoty, wręcz cywilizacyjnej, dotykamy, zajmując się sprawą opisaną w ACTA”². Coś, co zaczęło się jako typowo międzypaństwowa aktywność, prowadzona tradycyjnymi kanałami konsultacji, z udziałem tradycyjnych grup interesów, przybrało w ciągu jednego tygodnia rozmiary społecznego, ogólnopolskiego protestu.

W sierpniu 2005 r. w wybrzeże Stanów Zjednoczonych uderzył huragan Katrina, pustosząc Luizjanę i powodując klęskę humanitarną w zalanych wodą dzielnicach

¹ Zob. <http://www.tvn24.pl/-1,1733644,0,1,ratyfikacja-acta-zawieszona-premier-rozgoryczony,wiadomosc.html> publikacja: 16:24, 03.02.2012/TVN24, PAP.

² Zob. http://www.premier.gov.pl/centrum_prasowe/wydarzenia/premier_za_odrzuzeniem_acta,9111/ [dostęp: 12.03.2012].

Nowego Orleanu. Społeczeństwo amerykańskie było zaszokowane chaosem, jaki zapanował w mieście, i nieudolną akcją ratunkową prowadzoną przez władze. Choć pojedyncze agencje rządowe dowiodły swojej skuteczności (np. Straż Przybrzeżna), to państwo – jako system organizacji – zawiodło. Analizy kolejnych lat pokazały, że przyczyny tragedii leżały dużo głębiej niż w samym żywiole huraganu³. Główną przyczyną było błędne zarządzanie systemem wodnym przez wojska inżynieryjne na początku XX wieku. System zapór i nadmierna regulacja rzeki Missisipi przez lata zintensyfikowały prąd rzeki i doprowadziły do silnej erozji bagien Luizjany będących naturalną zaporą przed wodami zatoki. Do zaburzenia ekosystemu przyczyniła się też szybko rozbudowywana sieć przesyłu ropy i gazu (*Time Magazine* 2012). Problem, jako mało medialny, a przy tym bardzo kosztowny, był ignorowany przez kolejne władze stanowe. Tragiczny los przypieczętowały zaniedbania w szkoleniach dotyczących akcji ewakuacyjnych i koordynacji między władzami lokalnymi, stanowymi i federalnymi (Scott, Howitt 2006). Jak podsumował to jeden z dziennikarzy śledczych: „to nie była katastrofa naturalna. To była katastrofa spowodowana przez człowieka – nieudolną inżynierię lądową, niewłaściwe priorytety i doraźną politykę” (Grunwald 2010). O tragedii Nowego Orleanu przesądziły więc procesy zapoczątkowane na długo przed dniem uderzenia huraganu.

Spójrzmy teraz na to wydarzenie z perspektywy wyzwań pojedynczej organizacji. Agencja Ochrony Środowiska – (Environmental Protection Agency – EPA) jest jedną z amerykańskich agencji federalnych. Do jej zadań należy ochrona powietrza, wód, wspieranie zrównoważonego i trwałego rozwoju lokalnych społeczności, ochrona przed zagrożeniami chemicznymi oraz implementacja prawodawstwa nt. ochrony środowiska⁴. Misja wydaje się jasno ukierunkowana na działania z zakresu ochrony środowiska naturalnego – teoretycznie dziedziny skomplikowanej, ale przewidywalnej, bo kierującej się prawami nauk ścisłych. Oto, jaką refleksją na temat sytuacji, z którymi zmagala się agencja, podzielił się w wywiadzie jeden z jej pracowników wysokiego szczebla: „(...) To czego się nauczyliśmy to, że nigdy nie będziemy wiedzieć jaka będzie kolejna katastrofa. I nigdy nie będzie taka jakbyśmy to sobie wyobrażali. Przeszliśmy od poszukiwań szczątek promu kosmicznego, przez wykorzystanie naszej floty badawczej do ewakuacji ludzi podczas huraganu Katrina, do oczyszczania budynków ze skutków ataków chemicznych. Co wspólnego mają ze sobą te wydarzenia? Jak my, jako organizacja możemy się przygotować do kolejnego kryzysu? Jak zbudować w organizacji zdolność do reakcji na takie sytuacje?”⁵.

³ Huragan był w praktyce o trzy kategorie słabszy, niż początkowo zakładano. Obawiano się, że Katrina jest huraganem najwyższej, piątej kategorii. Przechodząc przez Zatokę Meksykańską, siła żywiołu osłabła jednak do kategorii trzeciej, zaś w momencie uderzenia w Nowy Orlean huragan osiągnął drugą.

⁴ EPA Strategic Plan 2011–2015: <http://www.epa.gov/planandbudget/strategicplan.html>. [dostęp: 12.03.2012]

⁵ Źródłem cytatu jest jeden z wywiadów zagranicznych przeprowadzonych w ramach projektu „Ministerstwa Uczące Się”. W dalszej części publikacji źródło to podajemy jako „Wywiady projektu MUS”. W cytowanym wywiadzie rozmówca odnosi się do działań EPA po katastrofie promu Challenger w 1986 r., do huraganu Katrina oraz do najnowszych zagrożeń terrorystycznych. W dalszej części rozmowy pojawiła się również historia innej „ultrakatastrofy”, z której skutkami EPA walczyła w 2010 r. w Zatoce Meksykańskiej – wycieku ropy naftowej z uszkodzonej platformy Deepwater Horizon pracującej dla BP.

Nie zawsze mamy do czynienia ze zdarzeniami o takiej intensywności, czy jak w przypadku katastrof – tragizmu. Oto więc dwa kolejne, mniej skrajne przykłady.

W latach 1993–1996 w dziesięciu gminach polskich realizowano Program Inicjatyw Lokalnych na Rzecz Rozwoju Społeczno-Ekonomicznego⁶. Wybrano gminy o podobnych problemach strukturalnych. Proces wdrażania projektów w każdej z nich przebiegał wedle tej samej procedury i opierał się na identycznej strukturze instytucjonalnej. Większość gmin podobnie zainwestowała środki (fundusze gwarancji kredytowych, instytucje wspierania przedsiębiorczości, turystyka). Trzy lata później, podczas ewaluacji efektów długookresowych inwestycji PIL, okazało się, że w większości gmin PIL stał się impulsem do dalszego rozwoju. Jednak w części z nich projekty przyniosły tylko krótkookresową zmianę, a po trzech latach efekty, a nawet pamięć o projektach zupełnie się zatarły. Tak więc analogiczne interwencje publiczne, wdrażane w podobnych układach lokalnych, przyniosły skrajnie różne skutki. *Post factum* okazało się, że kluczem do powodzenia była drobna różnica – obecność lokalnego lidera, który skupił wokół siebie wąską grupę osób najbardziej aktywnych.

Dynamika otaczającego świata bywa czasami złudna. Wiele z obserwowanych przez nas wydarzeń jest tylko skutkiem trendów i procesów mających swoje praprzyczyny w odległej przeszłości. Robert Putnam z zespołem (1994) pokazali rolę kapitału społecznego jako źródła różnic w rozwoju między północą a południem Włoch. W 2008 r. zespół włoskich naukowców dowiódł, że co najmniej 50% różnicy w kapitale społecznym pomiędzy rozwiniętą Północą a biednym Południem można przypisać obecności wolnych państw-miast na północy półwyspu (Guiso i in. 2008). Tak więc przyczyny dzisiejszych zróżnicowań poszczególnych regionów sięgają wczesnego średniowiecza! Z tej perspektywy, 50 lat programów Unii Europejskiej nakierowanych na inicjowanie rozwoju południa Włoch jawi się jako chwilowy impuls. Wyniki tych badań wpisują się w szerszy nurt studiów zwracających uwagę na to, że rozwój regionalny, również w Polsce, to proces długiego trwania (zob. np.: Gorzelak, Jałowiecki 2001; Hryniewicz 2004; Kamińska i in. 2008).

Powyższe przykłady dowodzą czterech rzeczy. Po pierwsze, prowadzenie obecnie działań publicznych jest procesem kompleksowym, w który angażują się szerokie rzesze interesariuszy, oraz podczas którego powstają i zmieniają się koalicje interesów (przykład ACTA)⁷. Po drugie, sytuacja podlega bardzo dynamicznym przekształceniom, a w skrajnych przypadkach instytucje publiczne stają przed wyzwaniem zarządzania nieznanym (przykład ACTA i federalnej Agencji Ochrony Środowiska). Po trzecie, pojedyncze zdarzenia i decyzje mogą uruchamiać skomplikowane procesy, które, stopniowo narastając, w długoterminowej perspektywie przynoszą z kolei konsekwencje o zaskakującej sile i skali (Huragan Katrina, Włochy Północne). Innymi słowy, obserwowane, nagłe wydarzenia, zwykle koncentrujące na sobie uwagę, mogą

⁶ Opis został zaczerpnięty ze szczegółowej analizy przypadku PIL autorstwa Grzegorza Gorzelaka (2000), zob. też: Gorzelak, Płoszaj 2008.

⁷ Naszym zdaniem Westley i współautorzy przedstawili najbardziej obrazowe wyjaśnienie, czym się różni proces prosty od skomplikowanego i od kompleksowego. Przykładem procesu prostego jest pieczenie ciasta, skomplikowanego – wysłanie rakiety na Księżyc, a kompleksowego... wychowanie dziecka. Pokazali także różnice w strategiach radzenia sobie z tymi trzema typami procesów (2007, s. 9).

być tylko skutkiem ukrytych, rozciągniętych w czasie mechanizmów. Po czwarte, nie ma uniwersalnych recept. Interwencje publiczne są zawsze swoistymi eksperymentami (przykład PIL). Mogą dawać różne od zakładanych skutki w zależności od układu, w jakim są realizowane. Musimy na nie patrzeć w szerszym kontekście i w dłuższej perspektywie czasowej.

Tabela 1. Współczesne wyzwania dla prowadzenia polityk publicznych

Zarówno w literaturze, jak i dyskusjach o współczesnych politykach publicznych pojawiają się trzy terminy charakteryzujące ich obecne wyzwania.

Kompleksowość (*complexity*) – oznacza, że dane zjawisko składa się z bardzo dużej liczby elementów, ale kluczowe jest to, że elementy te wchodzi z sobą w interakcje według mniej lub bardziej wyraźnego wzoru. Skutkuje to wysoką dynamiką całego układu, pewnym poziomem przypadkowości, a co za tym idzie wysokim stopniem nieprzewidywalności. Charakter układów kompleksowych ma większość polityk publicznych.

Przewrotne problemy (*wicked problems*) – które nie mają jasnego, definitywnego rozwiązania, mogą być tylko mniej lub bardziej dokuczliwe. Są one zwykle kompleksowe, wymagają dialogu z różnymi interesariuszami, interpretacji i negocjacji, wielu wyborów coś-za-coś i nieszablonowego myślenia. Takimi problemami jest większość kwestii społeczno-ekonomicznych oraz spraw z zakresu ochrony środowiska.

Czarne łabędzie (*black swans*) – to wyjątkowe wydarzenia, które mają bardzo znaczący, z reguły przełomowy, wpływ na rzeczywistość; zwykle ignorowane w bieżących działaniach i planach, stają się zrozumiałe i wytłumaczalne dopiero *post factum*. Przykładami mogą być upadek Związku Radzieckiego czy ataki na USA z 11 września 2001 r.

Źródło: Opracowanie własne (K. Olejniczak) na podstawie Conklin 2005; Holman i in. 2007; Rittel, Webber 1973; Taleb 2010).

Czy to oznacza, że mamy zaprzestać planowania strategicznego i prób stymulowania rozwoju? Stanowczo nie! Zdanie się wyłącznie na trendy zmian otoczenia skazałoby nasz kraj na rozwojowy dryf⁸. Co więcej, podejmując tylko doraźne i przypadkowe działania, zwiększylibyśmy ryzyko uruchomienia niepożądanych procesów, których negatywne konsekwencje ujawnią się za kilka czy kilkanaście lat.

Naszym zdaniem, w prowadzeniu działań publicznych nie możemy polegać tylko na obecnej wiedzy i bieżącym rozumieniu sytuacji. Musimy się oprzeć na ciągłej obserwacji trendów i zmian w czasie, konsekwentnie powtarzanej krytycznej refleksji, weryfikacji założeń oraz na twórczej adaptacji. Struktury i organizacje współczesnego państwa muszą wykorzystywać mechanizm racjonalnego, systemowego i systematycznego uczenia się. Tylko to umożliwi skuteczną realizację polityk publicznych dorównującą tempu wyzwań i kompleksowości współczesnego świata.

Musimy też pogodzić się z ograniczoną przewidywalnością zachodzących zjawisk, a także z ograniczoną racjonalnością aktorów społecznych (w organizacjach pracują przeciw ludzi, kierujący się emocjami, przekonaniem). Państwo i jego instytucje nie są w stanie przewidzieć wszystkiego i nie są nieomyślne. Muszą jednak wyciągać wnioski zarówno z błędów, jak i z sukcesów, własnych i cudzych. Muszą identyfikować te

⁸ W najnowszych analizach krajowi eksperci ostrzegają, że proces dryfu naszego państwa następuje już *de facto* od kilku lat (Geodecki i in. 2012).

czynniki i mechanizmy, które pozwalają maksymalizować nasze szanse rozwojowe. Muszą wreszcie adaptować działania, uwzględniając zarówno bieżący kontekst, jak i dłuższą perspektywę czasową. Współczesny świat stawia więc nas i nasze organizacje publiczne przed wyzwaniem ciągłego uczenia się.

Cel, pytania, metodyka i uczestnicy badania „Ministerstwa Uczące Się”

Postulat organizacyjnego uczenia się jest fundamentem cyklu naszych publikacji. Tę kluczową dla rozwoju kraju problematykę podjęliśmy w projekcie badawczym „Ministerstwa Uczące Się”. Jego głównym celem jest **wzmocnienie procesów skutecznego uczenia się organizacji administracji publicznej**. Projekt jest wdrażany w latach 2010–2014, dzięki środkom z Europejskiego Funduszu Społecznego, w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki – Priorytet V „Dobre Rządzenie”.

Nasz projekt ma przynieść odpowiedź na **cztery główne pytania**. Ich logiczna sekwencja jest mapą wytyczającą kierunek naszych studiów i działań.

Pytanie pierwsze brzmi: **Jaki jest mechanizm uczenia się organizacji publicznych?** Pytanie to ma charakter eksploracyjny. „Mechanizmem uczenia się” (w skrócie MUS) nazwaliśmy ogół procesów wykorzystania wiedzy i uczenia się w organizacjach oraz cechy departamentów i ich otoczenia, które wspierają lub blokują te procesy. Nasze badanie rozpoczynamy więc od zidentyfikowania tych elementów i opisanie zależności między nimi, po to, by lepiej zrozumieć strukturę i dynamikę organizacyjnego uczenia się.

Drugim zagadnieniem naszego projektu jest pytanie: **Jaki jest stan mechanizmu uczenia się w polskich ministerstwach?** Nadając obserwowanym zjawiskom mierzalny charakter, formułujemy diagnozę sytuacji ministerstw i ich departamentów. Ta bieżąca analiza stanu umożliwia ukierunkowanie dalszych działań wspierających. Stwarza też punkt odniesienia do obserwowania zmian w czasie i przyszłej oceny skuteczności planowanych przez nas działań modernizacyjnych.

Wyzwanie organizacyjnego uczenia się nie jest ani problemem nowym, ani wyjątkowym tylko dla polskich ministerstw. Opracowując skuteczne strategie wspierające uczenie się, warto więc najpierw poznać doświadczenia organizacji z innych sektorów i krajów. Dlatego też kolejne pytanie podnoszone w projekcie brzmi: **Jakie są światowe praktyki wspierania procesów organizacyjnego uczenia się?** Inspiracje dla polskich ministerstw czerpiemy z instytucji publicznych 12 krajów (europejskich i pozaeuropejskich), jak również z praktyk organizacji polskiego sektora prywatnego.

Pytanie zwińczające nasz projekt to: **Jakie rozwiązania wprowadzić w polskich ministerstwach, by poprawić skuteczność organizacyjnego uczenia się?** Kwestia ta ma wysoce praktyczny charakter. Opierając się na międzynarodowych inspiracjach będziemy testować praktyki z departamentami czterech polskich ministerstw, po to by wyłonić takie rozwiązania z pola organizacyjnego uczenia się, które przystają do polskiej specyfiki.

Nasze cztery pytania badawcze układają się więc w logiczny cykl prowadzący od poznania i opisanie zjawisk, poprzez diagnozę, poszukiwanie inspiracji, aż po ostateczne przetestowanie rozwiązań w krajowym kontekście. Warto podkreślić, że takie

sformułowanie sekwencji badawczej nadaje projektowi charakter badania stosowanego (*applied research*). Naszą ambicją jest przekazanie ministerstwom skutecznych rozwiązań, opartych na mocnej bazie wniosków z badań empirycznych oraz z najnowszej praktyki międzynarodowej.

Uważni Czytelnicy na pewno zauważyli, że na naszej liście brak pytania o to, jaki jest wpływ uczenia się organizacji na osiąganę przez nie wyniki. W badaniu przyjęliśmy, że organizacyjne uczenie się i zarządzanie wiedzą mają jednoznacznie pozytywny wpływ na wyniki organizacji. Traktujemy to jako pewnik. Mocnych przesłanek dostarczają wcześniejsze badania empiryczne. Gros z nich dotyczy co prawda organizacji sektora prywatnego i ich specyficznych procesów⁹. Po części wynika to z biznesowego ukierunkowania literatury pola zarządzania, po części zaś z faktu, że wyniki organizacji prywatnych są łatwiejsze do zoperacjonalizowania i pomiaru (podstawowe miary to zysk i przetrwanie w konkurencyjnym otoczeniu). Badań poświęconych organizacjom sektora publicznego jest mniej, ale ich wyniki są zgodne z ustaleniami badań dotyczących firm¹⁰. Dowodzą one, że zarządzanie wiedzą odgrywa istotną, pozytywną rolę m.in. w:

- poprawianiu procesów dostarczania usług publicznych;
- wspieraniu procesów skutecznej partycypacji społecznej w procesach decyzyjnych;
- budowaniu kompetencji w polu społecznego kapitału intelektualnego;
- rozwijaniu kompetentnej, bazującej na wiedzy służby cywilnej;
- prowadzeniu racjonalnych działań publicznych opartych na dowodach.

Przekonanie o pozytywnej roli uczenia się i zarządzania wiedzą dla współczesnej administracji publicznej jest też paradygmatem przyjętym przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (Organization for Economic Co-operation and Development – OECD) i Bank Światowy (zob. np.: Barrados, Mayne 2003; Blindenbacher, Nashat 2010; Saussois 2003). W naszym badaniu podzielamy ten pogląd, uznając, że organizacyjne uczenie się jest warunkiem *sine qua non* skutecznego prowadzenia współczesnych polityk przez organizacje publiczne.

⁹ Badania empiryczne wykazują pozytywny związek uczenia się z ogółem działań operacyjnych (Fugate i in. 2009), przetrwaniem organizacji i zdolnością do przejęć (Barkema i in. 1996, Hayward 2002 oraz Pennings 1994 za: Bapuji, Crossan 2004), lepszym dopasowaniem do potrzeb klientów (Hult i in. 2000) czy innowacyjnością przedsiębiorstw (Stata 1989; ponadto: McKee 1992 za: Bapuji, Crossan 2004). Stosunkowo najwięcej jest badań wskazujących organizacyjne uczenie się jako źródło przewagi konkurencyjnej firm (Cohen, Levinthal 1990; Kogut, Zander 1992; Spender 1996; Grant 1996; Teece, Pisano, Shuen 1997 za: Dyer, Nobeoka 2000).

¹⁰ Artykuły dotyczące sektora publicznego wskazują m.in. pozytywny wpływ na poziom merytoryczny i efektywność usług publicznych, przygotowanie obywateli do skutecznej partycypacji czy wzmocnienie kapitału intelektualnego w organizacji i jej otoczeniu (Wiig 2002; McNabb 2007; Monavarian, Kasaei 2007). Badania empiryczne wykazały pozytywny wpływ uczenia się na ogół działalności operacyjnej (Gottschalk, Solli-Saether 2007) w odniesieniu do policji; na wydajność pracy, responsywność czy zdolność do realizacji założonych celów (Pee i in. 2010); na skrócenie czasu koniecznego do wdrożenia nowych rozwiązań (Rubenstein-Montano i in. 2001). Zanotowano także pozytywny wpływ na wyniki pracy poszczególnych pracowników (Kang i in. 2008), znajdujące odzwierciedlenie np. w mniejszej liczbie napływających skarg czy wzroście poziomu wiedzy eksperckiej (Kim 2002, za: Kang i in. 2008). Dzięki organizacyjnemu uczeniu się wzrasta także przywiązanie do celów organizacji oraz satysfakcja z pracy (Rose i in. 2009).

Metodykę projektu oparliśmy na doświadczeniach z badań międzynarodowych. Kluczowym krajowym źródłem były lekcje wyciągnięte z naszego pilotażowego projektu zrealizowanego w 2009 r. (Olejniczak i in. 2010). Projektując metodykę całego naszego badania uznaliśmy, że musi ona sprostać trzem wyzwaniom.

Po pierwsze, powinna jak najbardziej zbliżyć teorię do praktyki. W końcu, jak zauważył Kurt Lewin (1952, s. 169): „nie ma nic bardziej praktycznego od dobrej teorii”¹¹. Uznaliśmy, że możemy to osiągnąć, stosując iteratywny i mieszany plan badawczy (*mixed-method approach*). Iteratywność procesu oznacza, że praktykę organizacji administracji publicznych interpretujemy przez pryzmat teoretycznego modelu, jednak z każdą interpretacją modyfikujemy model, opierając się na tym, co zaobserwowaliśmy w rzeczywistości i czego dowiedzieliśmy się od praktyków. Ten cykl kilkakrotnie powtarzamy. Użycie mieszanego planu badawczego oznacza natomiast usystematyzowaną triangulację metod i danych (Creswell, Clark 2010; Greene 2007) a nawet interdyscyplinarność (Repko 2012). Łącząc ze sobą teorie z pól psychologii, zarządzania, socjologii, analizy ilościowe i jakościowe, przegląd literatury, perspektywy polskich i zagranicznych urzędników, otrzymujemy pełniejszy obraz analizowanej przez nas rzeczywistości. Łącząc metody, minimalizujemy także ograniczenia każdej z nich.

Drugim wyzwaniem, któremu chcemy sprostać, jest przejście od opisu rzeczywistości – podejścia deskryptywnego, do skutecznego zmieniania tej rzeczywistości – podejścia preskryptywnego¹². Uznaliśmy, że optymalne dla tego celu będzie zastosowanie badania uczestniczącego (*action research*). Jego celem jest zmiana społeczna i rozwiązanie, w oparciu o naukowy warsztat badawczy, konkretnych wyzwań praktycznych. Umożliwia ono przejście w sposób usystematyzowany i naukowy od fazy opisu obserwowanych zjawisk, w tym wyjaśnienia przyczyn stanu rzeczy, przez ocenę tego stanu, aż po zaproponowanie konkretnych działań naprawczych i ich przetestowanie. Jego ważną cechą jest też mniej hierarchiczna, a bardziej partnerska relacja między naukowcami i uczestnikami badania (Adams 2010). Uczestnicy–praktycy współtworzą wiedzę i rozwiązania wraz z naukowcami (Gibson 2003; Reason 2006). Doradztwo naukowe jest też wskazywane jako metoda wyraźnie sprzyjająca tworzeniu wiedzy w organizacjach (Chrostowski 2008).

Trzecim wyzwaniem dla naszej metodyki było pozytywne wpływanie na rzeczywistość. W tym celu zdecydowaliśmy się oprzeć filozofię działań na psychologii pozytywnej – zarówno przy zbieraniu danych, jak i przy budowaniu strategii wzmocnienia polskich instytucji. Tradycyjna psychologia organizacji identyfikuje problemy i sposoby minimalizowania negatywnych zachowań niespełniających norm. Psychologia pozytywna sięga ponad minimalny standard. Skupia się na konstruktywnym myśleniu

¹¹ Antal i in. (2001, s. 6) zauważają, że paradoksalnie środowiska naukowców i praktyków nie zawsze potrafią się nawzajem od siebie uczyć, ponieważ ich cele, metody oraz perspektywy czasowe są bardzo odmienne. Jednak zderzenie tych dwóch perspektyw jest twórcze. Praktycy i konsultanci podnoszą wiele ważnych kwestii, zmuszając naukowców do osadzania teorii w konkretnym kontekście i do prezentowania wyników w sposób komunikatywny.

¹² Rozdźwięk między tymi dwoma podejściami był wskazywany jako główna słabość studiów z pola organizacyjnego uczenia się i zarządzania wiedzą (Tsang 1997, s. 84–85).

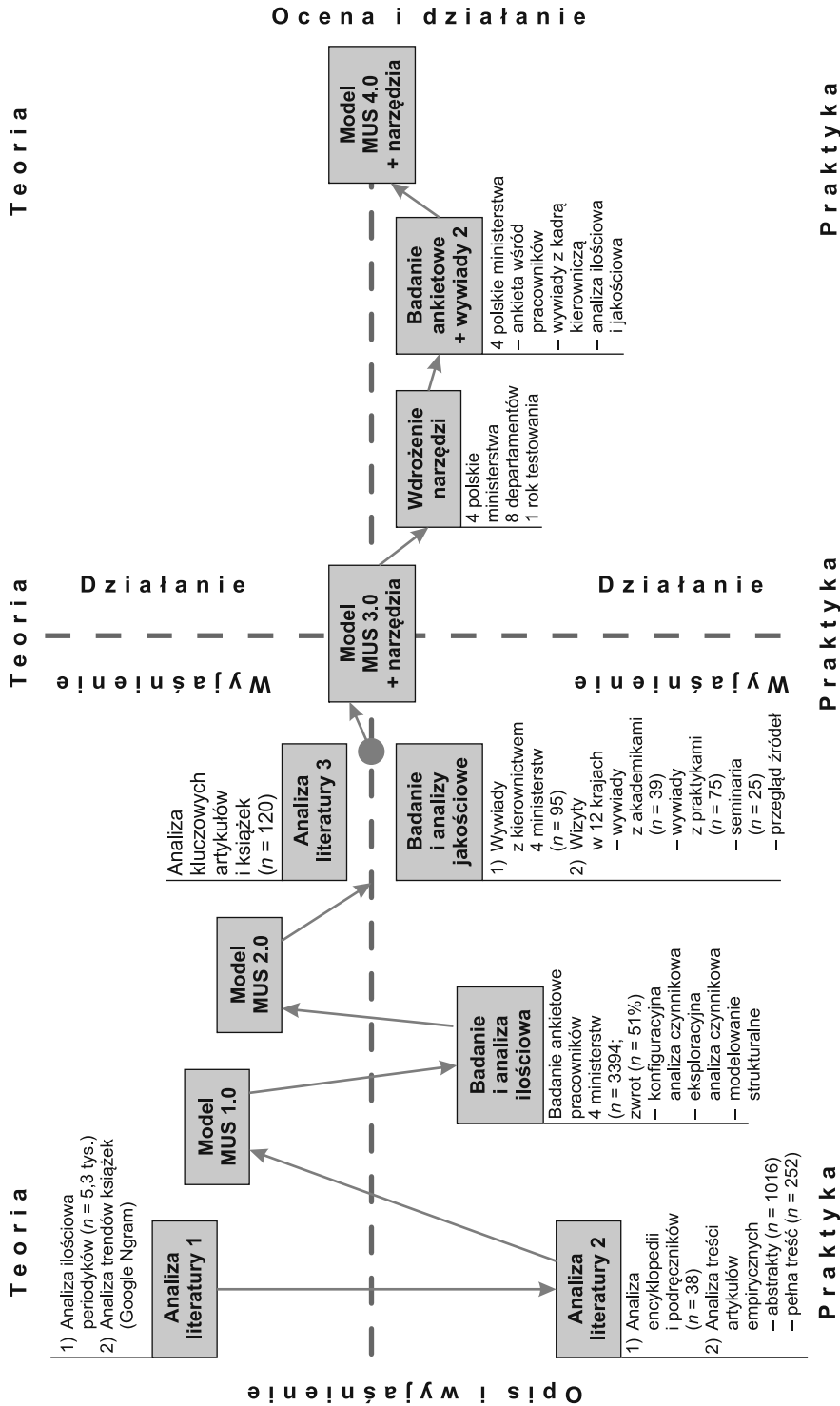
w kategoriach szans i wyzwań rozwojowych, zamiast blokad i przeszkód. W części preskrytywnej koncentruje się na rozwijaniu organizacji powyżej poziomu uznanego za minimalną normę, na budowaniu rozwiązań opartych na mocnych stronach instytucji (Donaldson, Csikszentmihalyi, Nakamura 2011). W praktyce oznacza to opisanie stanu optymalnego, zidentyfikowanie już istniejących, konkretnych przypadków dobrych praktyk, opisanie mechanizmu i czynników, które doprowadziły do ich powodzenia, a wreszcie analizę rozwiązań, które umożliwiłyby upowszechnienie, powielenie i utrwalenie pozytywnych praktyk (Preskill, Catsambas 2006). Uznaliśmy, że takie podejście jest dużo bardziej twórcze i motywujące, a potencjalnie użyteczniejsze dla uczestników naszego przedsięwzięcia – polskich instytucji. W ten sposób staramy się też odejść od tradycyjnego profilu debat nad polską administracją (koncentrujących się na lukach kompetencyjnych i słabościach). Próbuje także przełamywać utrwalone negatywne stereotypy na temat polskiej administracji rządowej (ARC Rynek i Opinia 2011).

Procedurę badawczą zbliżania teorii do praktyki oraz przechodzenia od opisu do działania przedstawiliśmy na rycinie 1. Bardziej szczegółowe informacje o użytych przez nas danych i zastosowanych procedurach analitycznych znajdują Państwo w częściach książki poświęconych kolejnym etapom analizy, jak również w Aneksach.

Efektami prac badawczych dzielimy się z Państwem w czterech kolejnych książkach. Plan serii wydawniczej odzwierciedla logikę pytań – każda z kolejnych publikacji podejmuje odpowiedź na jedno z powyższych pytań badawczych. Bieżące, robocze wyniki badań przedstawiamy też w Zeszytach Roboczych projektu oraz na stronie internetowej naszego projektu: www.mus.edu.pl.

Prowadzone przez nas badania w założeniu mają charakter wysoce praktyczny. Nieodzowne jest więc zaangażowanie środowiska praktyków. Dzięki otwartości kierownictwa i pracowników polskiej administracji centralnej w projekcie aktywnie uczestniczą cztery ministerstwa polskiego rządu: Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Ministerstwo Środowiska oraz Ministerstwo Transportu, Budownictwa i Gospodarki Morskiej. Nadzór nad projektem jest sprawowany przez Kancelarię Prezesa Rady Ministrów.

Projekt realizują trzy polskie ośrodki naukowe: Centrum Europejskich Studiów Regionalnych i Lokalnych (EUROREG) – Uniwersytet Warszawski (lider projektu), Zakład Nauki Administracji na Wydziale Prawa i Administracji UW oraz Małopolska Szkoła Administracji Publicznej – Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie. Nasz zespół tworzą (w kolejności alfabetycznej): Robert Chrabąszcz, dr Anna Domaradzka-Widła, dr Grzegorz Grela, prof. Janusz Hryniewicz, Jowanka Jakubek-Lalik, Małgorzata Klenk, Sylwia Kołdras, Bartosz Ledzion, dr Diana Malinowska, dr hab. Stanisław Mazur, Michał Możdżeń, dr Karol Olejniczak (kierownik merytoryczny projektu), dr Adam Płoszaj, Jakub Rok, dr Dawid Sześciło, Łukasz Widła-Domaradzki, dr Dominika Wojtowicz, Monika Wolska oraz dr Olaf Żylicz. W zasadzie reprezentujemy wszystkie najważniejsze dyscypliny zajmujące się badaniem administracji – zarządzanie i ekonomię, politologię, socjologię, psychologię oraz prawo. W projekcie wykorzystujemy też doświadczenia i wiedzę naszych partnerów naukowych z Europy, Ameryki Północnej, Azji, Australii i Nowej Zelandii.



Rycina 1. Procedura badawcza projektu „Ministerstwa Uczące Się”

Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak).

Tabela 2. Seria wydawnicza projektu „Ministerstwa Uczące Się”

Tytuł książki	Zawartość
1. <i>Organizacje uczące się. Model dla administracji publicznej</i>	Książka przedstawia całościowe wyniki międzynarodowych badań poświęconych uczeniu się organizacji. Obejmują one przegląd literatury, badania empiryczne prowadzone w Polsce i w 12 krajach OECD. Ich efektem jest całościowy model uczenia się organizacji publicznych, zaprezentowany w ostatnim rozdziale książki.
2. <i>Zarządzanie wiedzą w organizacjach publicznych. Doświadczenia międzynarodowe</i>	Publikacja zawiera przegląd ponad 70 narzędzi i technik wykorzystywanych w 12 krajach OECD do organizacyjnego uczenia się. Pokazuje także kontekst instytucjonalny, w którym realizowane są inicjatywy wspierające zarządzanie wiedzą i uczenie się.
3. <i>Jak uczą się polskie ministerstwa? Wyniki badań diagnostycznych</i>	Książka prezentuje szczegółowe wyniki diagnozy mechanizmu uczenia się przeprowadzone w 4 polskich ministerstwach. Narracja tomu wykorzystuje model przedstawiony w książce pierwszej.
4. <i>Wspieranie organizacyjnego uczenia się – podręcznik dla administracji publicznej</i> Tom 1: <i>Jak diagnozować mechanizm uczenia się?</i> Tom 2: <i>Jak wzmacniać mechanizm uczenia się?</i>	Praktyczny podręcznik dla polskiej administracji rządowej prezentujący krok po kroku: <ul style="list-style-type: none"> • technikę diagnozowania i analizy mechanizmu uczenia się na poziomie departamentów i całych ministerstw; • strategie, techniki i narzędzia umożliwiające wzmocnienie procesów uczenia się. Wszystkie materiały zawarte w tej publikacji mają praktyczny, operacyjny charakter (opisy działań krok po kroku, scenariusze spotkań, listy sprawdzające).

Źródło: Projekt „Ministerstwa Uczące Się”

Cel i struktura książki

Celem niniejszej książki jest odpowiedź na pytanie: **Jaki jest mechanizm uczenia się organizacji publicznych?** Opierając się na szeroko zakrojonym przeglądzie wcześniejszych studiów międzynarodowych oraz wynikach własnych, autorskich badań wykonanych w polskich ministerstwach i ich zagranicznych odpowiednikach, będziemy się starali wyjaśnić Państwu procesy i czynniki napędzające organizacyjne uczenie się w sektorze publicznym.

Książka składa się z pięciu części. W rozdziale 1 pokazujemy, że problematyka organizacyjnego uczenia się i zarządzania wiedzą to ważna kwestia dla funkcjonowania współczesnego państwa, obecna we wszystkich dotychczasowych paradygmatach zarządzania administracją publiczną. Przedstawiamy też praktyczne wyzwania wykorzystania wiedzy i uczenia się w prowadzeniu skutecznych polityk publicznych. Dowodzimy, że uwagę należy skupić na organizacjach – ministerstwach i ich

departamentach, ponieważ to na tym poziomie na co dzień polska administracja próbuje sprostać wyzwaniom polityk publicznych.

Idąc za wnioskiem z rozdziału 1, w kolejnych dwóch rozdziałach książki eksplorujemy bogatą tradycję studiów nad organizacjami. Przystępując do przeglądu międzynarodowej literatury, postawiliśmy przed sobą trzy cele. Po pierwsze, chcieliśmy usystematyzować temat, przybliżyć Czytelnikom główne nurty dyskusji o roli uczenia się i wiedzy w organizacjach, toczące się na przestrzeni ostatnich 50 lat. Po drugie, zamierzaliśmy znaleźć inspiracje z zakresu metodyki badań – dowiedzieć się, w jaki sposób relatywnie abstrakcyjne i wieloznaczne koncepty zarządzania wiedzą i uczenia się organizacji były operacjonalizowane w badaniach empirycznych. Po trzecie, staraliśmy się zidentyfikować „białe plamy” na mapie dotychczasowej wiedzy o procesach organizacyjnego uczenia się, a tym samym wskazać kierunek naszego oryginalnego wkładu w poznanie tych zjawisk. Celom tym odpowiada struktura rozdziałów 2 i 3.

W rozdziale 2 dokonujemy przeglądu trzech głównych nurtów międzynarodowej literatury, które rozwinęły się w ostatnich 50 latach: organizacyjnego uczenia się, organizacji uczących się oraz zarządzania wiedzą. W każdym przypadku przedstawiamy genezę nurtu, syntezę głównych źródeł jak również jej zalety i ograniczenia. Wyniki tego przeglądu są inspiracją dla zmiennych zależnych naszego modelu uczenia się (czyli procesów uczenia się).

Rozdział 3 poświęcamy syntezie metodyki oraz wyników dotychczasowych badań empirycznych. Koncentrujemy się na wyłonieniu listy czynników wpływających na uczenie się organizacji. Większość z nich została następnie inkorporowana jako zmienne niezależne naszego modelu uczenia się organizacji.

W rozdziale 4, bazując na systematycznym przeglądzie literatury dokonany w poprzednich częściach, prezentujemy własny model organizacyjnego uczenia się. Przedstawiamy kolejne kroki jego empirycznej weryfikacji na polskim gruncie – od operacjonalizacji, poprzez analizę wyników badania ilościowego czterech polskich ministerstw, aż po zderzenie polskich wyników z wnioskami z zagranicznych wizyt studyjnych. Dzięki takiej procedurze mocno osadzamy rozważania nad organizacyjnym uczeniem się w praktyce polskiej administracji publicznej.

Ukoronowaniem rozważań i analiz prowadzonych w tej książce jest rozdział 5. Prezentujemy w nim zintegrowane, systemowe podejście do organizacyjnego uczenia się w administracji publicznej. Jest ono mocno zakorzenione zarówno w międzynarodowej teorii, jak i w praktyce. Bazuje na wynikach naszych badań empirycznych – tych prowadzonych w polskich ministerstwach, jak również tych z dwunastu wybranych administracji krajów OECD. Wypracowane przez nas podejście jest pierwszym tego typu w Polsce. Rozdział ten stanowi klamrę spinającą narrację książki. Powracamy w nim do wyzwań zarysowanych w rozdziale 1, by zaproponować konkretne rozwiązania. Koncentrujemy się głównie na poziomie poszczególnych organizacji i ich mechanizmach uczenia się. W zakończeniu książki stawiamy także postulaty odnośnie do całego systemu polityk krajowych, jak i do kształtu debaty publicznej.

Tę, jak i kolejne publikacje naszego projektu kierujemy do urzędników administracji rządowej i samorządowej, studentów kierunków prawa, zarządzania i administracji publicznej oraz do tych wszystkich osób, którym bliska jest tematyka sprawności

administracji i skuteczności prowadzenia polityk publicznych. Zdajemy sobie sprawę, że dotarcie do tak szeroko zarysowanej rzeszy Czytelników jest o tyle trudne, że poszczególne grupy odbiorców różnią się zarówno zakresem zainteresowań, jak i językiem komunikacji, który preferują. Dlatego też w tabeli 3 sygnalizujemy, które z części książki mogą być interesujące dla poszczególnych odbiorców.

Tabela 3. Sugestie dla Czytelników

Rozdział	Potencjalni Czytelnicy
Rozdział 1: „Rola organizacyjnego uczenia się we współczesnym zarządzaniu publicznym”	Zarówno praktycy, jak i studenci administracji publicznej. Ci pierwsi otrzymają możliwość szerszego spojrzenia na główne paradygmaty kształtujące kierunki myślenia o współczesnej administracji publicznej. Będą też mogli powiązać dylematy, przed którymi stają w swojej codziennej pracy, z zarysowanymi przez nas współczesnymi wyzwaniem administracji (rozd. 1.5). Ci drudzy natomiast odnajdą w rozdziale syntezę współczesnych dyskusji o administracji publicznej.
Rozdział 2: „Organizacyjne uczenie się i zarządzanie wiedzą – przegląd koncepcji”	Głównie środowisko akademickie, w tym studenci i wykładowcy poszukujący genyzy trzech nurtów (organizacyjnego uczenia się, organizacji uczących się i zarządzania wiedzą) oraz całościowej, aktualnej syntezy literatury tematu.
Rozdział 3: „Determinanty uczenia się i zarządzania wiedzą – synteza badań”	Głównie środowisko akademickie, w tym studenci i wykładowcy zainteresowani syntezą wyników aktualnych, empirycznych badań naukowych poświęconych czynnikom wpływającym na organizacyjne uczenie się i zarządzanie wiedzą.
Rozdział 4: „Organizacyjne uczenie się w polskich ministerstwach – weryfikacja teorii w krajowej praktyce”	Osoby chcące krytycznie zweryfikować jakość naszego procesu badawczego. Badacze poszukujący inspiracji metodologicznych do badań empirycznych nad polską administracją.
Rozdział 5: „Model organizacyjnego uczenia się dla administracji publicznej”	Wszyscy Czytelnicy zainteresowani rozwiązaniami na rzecz racjonalnych polityk publicznych.

Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak).

1. Rola organizacyjnego uczenia się we współczesnym zarządzaniu publicznym

Stanisław Mazur, Karol Olejniczak

Celem tego rozdziału jest opisanie roli organizacyjnego uczenia się w różnych paradygmatach zarządzania publicznego. Przyjmujemy, że słabość reguł, wadliwość mechanizmów oraz ułomność praktyk organizacyjnego uczenia się stanowi podstawową przeszkodę w doskonaleniu jakości zarządzania sprawami publicznymi. Nie sposób dobrze prowadzić spraw publicznych bez informacji, danych i wiedzy stanowiących fundament namysłu oraz podstawę podejmowania społecznie i ekonomicznie korzystnych rozstrzygnięć w sferze publicznej.

Problem nabywania i wytwarzania wiedzy w organizacjach i systemach organizacyjnych nie jest zagadnieniem nowym. Źródeł intelektualnych rozważań nad nim można się doszukiwać, ograniczając poszukiwania tylko do ostatniego stulecia, w pracach na temat społecznej perspektywy uczenia się (Dewey 1916); wywodach nad ograniczoną racjonalnością (Simon 1957); opracowaniach dotyczących wiedzy ukrytej i jawnej (Polanyi 1966); rozważaniach o znaczeniu wiedzy jako zasobu organizacyjnego (Penrose 1959); refleksjach nad wiedzą jako mechanizmem konkurencji (Hayek 1945); teorii organizacyjnego uczenia się (Cyert, March 1963); teorii działania (Argyris, Schön 1978); teoretycznym namysle nad procesem uczenia się jako mechanizmem identyfikacji i korygowania błędów (Argyris 1982) czy też w pracach ujmujących organizacje jako systemy oparte o regułę organizacyjnego uczenia się (Senge 1990a).

Przywołujemy te prace na potwierdzenie faktu, że problematyka organizacyjnego uczenia się ma bogatą i złożoną tradycję¹³. Organizacje, w tym również te składające się na system administracji publicznej, to podmioty poszukujące nowych informacji i poszerzające zakres swojej wiedzy. Podejmują one ten trud w celu adaptacji do zmian zachodzących zarówno w ich wnętrzu, jak i otoczeniu. Zatem rzecz nie w tym, że praktyki organizacyjnego uczenia się nie są znane w administracji publicznej. Istota problemu polega na tym, jak praktyki te uczynić powszechnymi i wesprzeć na nich fundament zarządzania sprawami publicznymi. W tym rozdziale w zarysie prezentujemy procesy związane z przeobrażeniami współczesnego państwa. Opis tworzy kontekst dla objaśnienia przekształceń paradygmatów zarządzania sprawami

¹³ Jej szczegółową eksplorację przeprowadziliśmy w rozdziale 2 tej książki.

publicznymi. Istotą tego opisu jest wyjaśnienie, jak wraz ze zmianą tychże paradygmatów ewoluowało podejście do wiedzy i jej wykorzystania w celu rozwiązywania problemów społecznych i doskonalenia jakości usług publicznych.

1.1. Przeobrażenia współczesnego państwa

1.1.1. Funkcje państwa

Współczesne państwo jest poddawane presjom płynącym zarówno z jego wnętrza, jak i otoczenia. Ich wynikiem jest poszerzenie zakresu jego aktywności oraz zmiana jej charakteru. Prowadzi to do wzrostu oczekiwań obywateli wobec państwa, w szczególności tych dotyczących jakości dostarczanych przez nie dóbr i świadczonych usług publicznych. Równie silnie są eksponowane społeczne oczekiwania wobec aktywności państwa służących podnoszeniu jakości życia obywateli i ich wspólnot oraz ograniczaniu społecznie nieakceptowanego zjawiska wykluczenia społecznego. Jednocześnie intensywnie są podnoszone społeczne oczekiwania względem ograniczenia wydatków publicznych, redukcji wielkości sektora publicznego oraz zmniejszenia liczby jego pracowników. Zmiany demograficzne (przede wszystkim starzenie się społeczeństw) oraz gwałtowne zmiany technologiczne i środowiskowe wymuszają podejmowanie przez państwo nowych zadań.

Turbulencje i niesprawności rynku nakładają na państwo nowe powinności. Ewolują jego relacje z obywatelami, czemu towarzyszą postępująca erozja władzy hierarchicznej, narastający deficyt zaufania, problemy związane z legitymizacją władzy i coraz pełniejsze zastosowanie mechanizmów wielopoziomowego zarządzania. Zjawiska te pogłębiają problemy związane z kryzysem polityki regulacyjnej oraz efektywną i społecznie aprobowaną alokacją dóbr publicznych. Narastające konkurencja i globalizacja to kolejne czynniki, które silnie oddziałują na państwo i jego administrację. Nie sposób nie wspomnieć o zjawisku różnicowania funkcjonalnego współczesnych społeczeństw¹⁴. Wynikająca z niego segmentacja struktur społecznych, różnicowanie się ich celów i interesów prowadzi do powstawania subsystemów mających zdolność skutecznego wywierania nacisku na procesy decyzyjne zachodzące w sferze publicznej. W tych okolicznościach rządzenie za pomocą klasycznych – wyprowadzonych z modelu idealnej biurokracji – zasad i instrumentów staje się coraz bardziej problematyczne w społeczeństwie zmiany, niepewności i ryzyka (Mazur 2008).

Zarysowane powyżej przeobrażenia mają co najmniej trzy cechy wspólne. Po pierwsze, odzwierciedlają społeczne przekonanie o narastającej złożoności problemów społecznych, których rozwiązanie wykracza poza zdolności jednostek i ich zbiorowości. Po drugie, zdają się wskazywać, że potencjał do ich rozwiązania, czy też łagodzenia ich społecznych skutków, przynależy do państwa (nawet jeśli wiąże się z tym negatywne efekty uboczne). Po trzecie, są one wyrazem narastającego przekonania o moralnej odpowiedzialności władzy publicznej za losy jednostek i ich zbiorowości:

¹⁴ Jego istotą jest tworzenie się w ramach społeczeństwa wielu grup i środowisk mających odrębne tożsamości, różne aspiracje oraz zróżnicowane zasoby.

„Dawno temu człowiek patrzył na Boga, aby ten rządził światem. Później spoglądał na rynek. Teraz patrzy na rząd” (Etzioni-Halevy 1983, s. 45). Wraz z tym, jak narastają oczekiwania wobec państwa, pomimo jego immanentnych niesprawności, znaczenia nabiera administracja publiczna – jako jego podstawowy instrument koordynacji działań kolektywnych, rozwiązywania problemów zbiorowych oraz wpływania na procesy społeczne i ekonomiczne. Zakres aktywności współczesnego państwa obrazuje tabela 4.

Tabela 4. Funkcje państwa

	Przeciwdziałanie załamaniom rynku			Działanie na rzecz równości
Funkcje minimalne	dostarczanie „czystych dóbr publicznych”			ochrona biednych
	obrona			programy walki z biedą
	porządek i prawo			pomoc w wypadku klęsk żywiołowych
	prawa własności			
	zarządzanie makroekonomiczne			
	system opieki zdrowotnej			
Funkcje pośrednie	koszty zewnętrzne:	prawa antymonopolowe:	korygowanie niepełnej informacji:	zapewnienie ubezpieczeń społecznych:
	edukacja	regulacje dotyczące firm użyteczności publicznej	ubezpieczenia	redystrybucyjne świadczenia emerytur
	ochrona środowiska	regulacje antytrustowe	regulacje finansowe	dotądki rodzinne
			ochrona konsumentów	ubezpieczenia od bezrobocia
Funkcje aktywne	koordynowanie działalności prywatnej:			redystrybucja:
	stymulacja rynków			redystrybucja dóbr
	koordynacja inicjatyw			

Źródło: Fukuyama 2005, s. 21.

1.1.2. Paradygmaty administrowania i zarządzania

Na przestrzeni ostatniego stulecia wykrystalizowały się trzy paradygmaty dotyczące administrowania i zarządzania sprawami publicznymi:

1. Administracja weberowska.
2. Nowe zarządzanie publiczne.
3. Współzarządzanie.

Paradygmaty te nie mają jednoznacznie wytyczonych granic, które przesądzałyby o ich absolutnej rozłączności. W istocie w każdym z nich możemy dostrzec elementy pochodzące z innego, a proces ich przeobrażeń ma charakter ewolucyjny i kumulacyjny. Niemniej, każdy z nich ma specyficzne cechy, których intensywność i zakres występowania jest w nim wyższy niż w pozostałych. Przedstawiamy je syntetycznie w tym rozdziale¹⁵.

Paradygmatów tych nie sposób wartościować, posługując się kryteriami „lepszego” lub „gorszego”. Każdy z nich oferuje wiele wartościowych rozwiązań użytecznych w aspekcie doskonalenia reguł i mechanizmów działania administracji publicznej. Żaden z nich nie jest również wolny od niedoskonałości (szerzej będzie o tym mowa w dalszej części książki). Wartość rozwiązań proponowanych na gruncie tych paradygmatów należy oceniać kontekstowo, tzn. istnieją typy problemów kolektywnych, które łatwiej jest rozwiązywać poprzez zastosowanie np. mechanizmów administracji weberowskiej, ale istnieją też problemy, z jakimi nie sposób uporać się za pomocą tych mechanizmów¹⁶. Przyjęcie tej perspektywy pozwala dostrzec, iż rzadko w realiach działania administracji publicznej mamy do czynienia z występowaniem jednego paradygmatu. Z reguły w jej funkcjonowaniu można dopatrzeć się elementów każdego z tych paradygmatów. O intensywności i zakresie ich występowania rozstrzygają: typ kultury administracyjnej, natura wykonywanych zadań, sposoby socjalizacji urzędników, charakter stosowanych narzędzi oraz relacje z otoczeniem.

1.2. Administracja weberowska

1.2.1. Istota administracji weberowskiej

Istotę administracji weberowskiej – w rozumieniu typu idealnego – stanowi precyzyjny podział obowiązków i ich szczegółowe opisanie, sformalizowany system nakazów i sankcji, podział ról oparty o specjalistyczne kompetencje sprawdzone w toku sformalizowanych postępowań weryfikacyjnych. W hierarchicznej strukturze władzy

¹⁵ Czytelnikom zainteresowanym bardziej szczegółową analizą podobieństw i różnic między trzema paradygmatami, jak i ich ewolucją w kontekście reform sektora publicznego, gorąco polecamy: Hausner 2008 (rozdział 1); Osborne 2006; Ferlie 2011.

¹⁶ W przypadku prostych decyzji administracyjnych podejmowanych w oparciu o precyzyjne procedury organizacyjne uwidaczniają się zalety administracji weberowskiej (np. efektywność, skuteczność, obiektywizm). Z kolei, kiedy przedmiotem procesów decyzyjnych są zagadnienia cechujące się wysokim stopniem złożoności i niejednoznaczności, konieczne jest poszukiwania rozwiązań konsensualnych. Wtedy użyteczne może okazać się instrumentarium, które oferuje paradygmat współzarządzania (np. konsultacje, uzgodnienia, deliberacja).

organizacyjnej czynności wykwalifikowanych urzędników są regulowane za pomocą ogólnych, abstrakcyjnych i precyzyjnie określonych reguł. Esencją współczesnej organizacji biurokratycznej, wedle konwencjonalistycznych teorii, jest zracjonalizowany i bezosobowy charakter elementów strukturalnych oraz łączących je celów. W swoich działaniach – w ujęciu modelu idealnego – urzędnicy są kompetentni, obiektywni, bezstronni i lojalni oraz kierują się troską o interes publiczny.

U Maksa Webera odnajdujemy mocno zakorzenione przekonanie o wyższości organizacji biurokratycznej w kierowaniu złożonymi przedsięwzięciami społecznymi nad innymi formami organizacyjnymi. Podstawową jej zaletą – według Webera – jest efektywność oraz nacisk na precyzję, szybkość, fachowość kontroli, ciągłość, dyskrecję i maksymalizowanie zysków w stosunku do zainwestowanych środków. Struktura organizacji biurokratycznej eliminuje niemal całkowicie, jak utrzymywał, stosunki o charakterze osobistym oraz względy pozaracjonalne (Weber 2002). Wprowadzenie modelu biurokracji wiązało się ograniczeniem uznaniowości państwa i jego urzędników oraz stworzeniem mechanizmu koordynacji przedsięwzięć wielkiej skali.

Oponenci paradygmatu administracji weberowskiej zwracają uwagę, że jej działania prowadzą do biurokratyzowania życia społecznego. Dokonuje się to poprzez rozwój organizacji biurokratycznych, konsolidację ideologii biurokratycznych oraz erupcję kultu racjonalnego i sformalizowanego sposobu działania. Logika biurokratyczna konwertuje politykę sztuką wyboru i kompromisu na racjonalno-instrumentalną technologię wykonywania władzy. Urzędnicy w swoich działaniach kierują się intersubiektywnym poczuciem władzy urzędowej, kultem przepisów prawa, strukturalnym konformizmem, pasją normotwórczą oraz detalizacją i administratyzacją ogólnych reguł, konserwatyzmem wewnątrzorganizacyjnym. Biurokracja wykorzystując swoje zasoby, wymyka się spod kontroli politycznych przełożonych. Proces jej autonomizowania prowadzi do przechwytywania zasobów publicznych przez grupy interesu, maksymalizacji budżetów organizacji publicznych oraz koncentracji na rytualnych działaniach służących zewnętrznej legitymizacji biurokracji. Te działania pozostają w niewielkim związku ze skutecznością i efektywnością jej działań oraz zdolnością do osiągania celów, dla których realizacji została ona ustanowiona. Biurokracja cechuje się także, na ogół, niskim potencjałem antycypacyjnego działania i twórczej adaptacji do zmian zachodzących w jej otoczeniu. Zwraca się uwagę na problem rytualizacji, syndrom „przemieszczania celów” – działania rutynowe stają się celem samoistnym, a nie służą osiągnięciu celu za pomocą określonych procedur administracyjnych (Merton 1957, s. 261). Zjawisko „wyczonej niezdolności”, „psychoza zawodowa”, „tworzenie osobowości biurokratycznej”, skostnienie i konserwatyzm oraz niska efektywność to tylko kilka z przykładów dysfunkcji biurokratycznych wynikających z glosyfikacji formalnych procedur organizacyjnych.

Zarówno w nauce, jak i w potocznym dyskursie pojęciu biurokracji nadaje się konotacje negatywne: „Biurokracja jest tym, co wszyscy kochamy nienawidzić. (...) Nie ma prawie takiego zła, które przynajmniej do pewnego stopnia nie mogłoby zostać jej przypisane” (Beetham 1996, s. 49). Do relatywnie rzadko wyrażanych współcześnie opinii należy spostrzeżenie, że „(...) mechanizmy administracji wielkiej skali są konieczne w kompleksowych nowoczesnych społeczeństwach dla osiągnięcia celów

demokratycznych, podnoszenia standardów życia ludzi, dystrybuowania dochodów i większej równości lub wzrostu wpływu obywateli na ich rządy. Zniesienie biurokracji oznaczałoby rezygnację z nadziei osiągnięcia tych celów” (Blau, Meyer 1971, s. 4–5).

1.2.2. Wiedza i organizacyjne uczenie się w paradygmacie administracji weberowskiej

Administracja weberowska wytwarza specyficzne bodźce do organizacyjnego uczenia się oraz konwencje posługiwania się nabytą wiedzą. Ową specyfikę opisujemy poprzez odwołanie się do:

- relacji urzędu z jego otoczeniem;
- sposobu zorganizowania urzędu;
- praktyk organizacyjnego uczenia się i zarządzania wiedzą.

Relacje urzędu z otoczeniem w kontekście organizacyjnego uczenia się

W modelu administracji weberowskiej urząd jest relatywnie uodporniony na presje płynące z jego otoczenia, w szczególności zaś ze strony obywateli. Rozbudowane, proceduralne mechanizmy gromadzenia opinii na temat działania urzędu i jakości świadczonych przez niego usług publicznych są wykorzystane w stopniu ograniczonym. Pomimo ewidencjonowania tych opinii są one rzadko przedmiotem namysłu prowadzącego do modyfikacji mechanizmów zarządzania. To sytuacja braku relacji zwrotności między pozyskanymi informacjami a zmianą sposobu działania. W tym podejściu niski jest także stopień współdziałania urzędów administracji publicznych w sferze dzielenia się wiedzą i jej wytwarzania. Endogennie zorientowane urzędy samodzielnie, jeśli w ogóle, poszukują sposobów doskonalenia mechanizmów swojego działania.

Sposób zorganizowania urzędu w kontekście organizacyjnego uczenia się

Hierarchiczna i sztywna struktura oraz rozbudowane procedury operacyjne czynią urząd organizacją mechaniczną. W tym paradygmacie jest on organizacją proceduralnie zaprogramowaną. Zakresy i charakter kompetencji urzędników są stabilne i precyzyjnie opisane, co pozostawia niewiele przestrzeni do wprowadzania innowacji zarządczych. Przewaga rutynowych obowiązków administracyjnych nad zadaniami o charakterze analitycznym, projekcyjnym i koordynacyjnym nie służy strukturyzacji bodźców skłaniających do generowania nowych rozwiązań we wspomnianym zakresie. Relatywnie wysoki poziom separacji części składowych urzędu to dodatkowy czynnik negatywnie wpływający na możliwość wprowadzania mechanizmów organizacyjnych służących współwytwarzaniu wiedzy i dzieleniu się nią. Czynnikiem niekorzystnie oddziałującym na zdolność uczenia się organizacji publicznej jest także charakter mechanizmów koordynacji jej działań oraz sposobów jej kontrolowania. Imperatywny i represywny charakter koordynacji, nadzoru i kontroli w niewielkim stopniu służy uczeniu się organizacji i jej pracowników. Jego celem jest identyfikacja nieprawidłowości i ich penalizacja. Zniechęca to do podejmowania przez urzędników działań nowatorskich, premiując zarazem zachowania konserwatywne i asekuracyjne. W weberowskim modelu administracji publicznej technologie informatyczne

i nowoczesne narzędzia komunikowania się mają ograniczone zastosowanie. Jeśli się je wprowadza, to przede wszystkim jako ułatwiające ewidencjonowanie informacji oraz wspierające procesy decyzyjne.

Praktyki organizacyjnego uczenia się i zarządzania wiedzą

Urzędnik w rozumieniu weberowskim w sposób skrupulatny wypełnia powierzone mu zadania. Jego zasadniczą powinnością jest wykonywanie poleceń przełożonych i przestrzeganie procedur organizacyjnych. Nie należy do jego obowiązków poszukiwanie nowych sposobów rozwiązywania problemów czy też doskonalenie procedur regulujących działanie organizacji. Urzędnik jest postrzegany jako element systemu organizacyjnego, który ma stały i precyzyjnie wytyczony zakres zadań i zarazem został wyposażony w szczegółowe wskazówki odnośnie do sposobu ich realizacji. Oczekuje się od niego literalnego wykonywania zaleceń i procedur, a nie ich twórczej

Tabela 5. Wyróżniki paradygmatu biurokratycznego

Wymiary	Wyróżniki
Model odpowiedzialności urzędniczej	Proceduralny
Format przywództwa organizacyjnego	Formalny
Schemat zarządzania organizacją	Hierarchia
Rola rządu w zakresie zarządzania sprawami publicznymi	„Wiosłowanie”
Źródło legitymizacji władzy publicznej	Proceduralne przyzwolenie
Mechanizmy osiągania celów preferowane w sektorze publicznym	Administrowanie programami publicznymi
Racjonalność dominująca w organizacji publicznej	Formalna, „człowiek administracyjny”
Kryteria sukcesu urzędnika i organizacji publicznej	Proceduralna doskonałość
Struktura organizacyjna urzędu	Biurokratyczna
Dominujące w organizacji publicznej motywatory	Zapłata, korzyści, stabilność zatrudnienia
Obszary zawodności państwa i jego struktur	Efektywność, skuteczność, responsywność
Relacje urzędu z otoczeniem zewnętrznym	Radykalna ekskluzywność
Logika działania urzędu	Organizacja proceduralnie zaprogramowana
Charakter organizacyjnego uczenia się	Indywidualny
Praktyki organizacyjnego uczenia się	Zorientowane na literalne wypełnianie procedur
Refleksyjność	Substancjalna; pojedyncza pętla uczenia się

Źródło: opracowanie własne (S. Mazur).

i refleksyjnej interpretacji. Kryterium jego oceny to bardziej skrupulatność w przestrzeganiu procedur niż efektywność i skuteczność działania. Sprzyja to rozwojowi zachowawczej kultury organizacyjnej cechującej się proceduralizacją i asekuracją.

W administracji weberowskiej uczenie się jest zorientowane na doskonalenie znajomości regulacji prawnych i procedur zarządczych. Przybiera ono najczęściej postać studiów (głównie o charakterze prawnym lub administracyjnym) oraz specjalistycznych kursów organizowanych przez kierownictwo urzędów. Proces uczenia się najczęściej występuje na poziomie indywidualnym. Wiedza organizacyjna skodyfikowana w statutach, regulaminach i procedurach urzędowych stanowi podstawę działania urzędników. Potrzeba zwrotnej refleksji w tak zaprojektowanym systemie administrowania sprawami publicznymi jest raczej niewielka.

W modelu weberowskiej administracji dominuje racjonalność substancjalna w rozumieniu Herberta A. Simona (1976). Polega na elementarnej kalkulacji służącej osiągnięciu danego celu w określonych warunkach. Aktorzy posługujący się tym typem racjonalności działają na zasadzie zachowań schematycznych, graniczących z automatyzmem. Ich perspektywa postrzegania relacji z innymi aktorami ma na ogół charakter fragmentaryczny i rywalizacyjny. Ten typ racjonalności jest zbieżny z weberowskim rozumieniem racjonalności celowo-instrumentalnej. Jest z nim też skojarzona tzw. pojedyncza pętla uczenia się¹⁷.

W tabeli 5 przedstawiamy wyróżniki paradygmatu biurokratycznego.

1.3. Nowe zarządzanie publiczne

1.3.1. Istota nowego zarządzania publicznego

Fala rynkowych reform administracyjnych pojawiła się na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku, początkowo w krajach anglojęzycznych i państwach skandynawskich. Propagowany przez nią typ administracji określa się, na ogół, mianem reform Nowego Zarządzania Publicznego (*New Public Management*) (Hood 1995).

Podstawę tych reform konstituowało, z jednej strony, pragmatyczne przekonanie o konieczności ograniczenia nazbyt kosztownego i niesprawnego modelu państwa dobrobytu, z drugiej zaś było to silne ideologiczne przekonanie o konieczności wprowadzenia do sektora publicznego logiki charakterystycznej dla wolnego rynku oraz wykorzystania nowych technologii informatycznych do świadczenia usług publicznych.

Paradygmat zarządzania publicznego zyskał szczególne znaczenie w państwach opartych na systemach politycznych o charakterze większościowym (np. Australia, Nowa Zelandia, Wielka Brytania, USA), systemach administracyjnych o wysokim poziomie centralizacji (np. Nowa Zelandia, Wielka Brytania), a także w tych kręgach kulturowych, w których promuje się indywidualizm i przedsiębiorczość oraz mocno eksponuje służebność rządu i jego administracji wobec obywateli (np. Nowa Zelandia, Wielka Brytania, USA) (Pollitt, Thiel, Homburg 2007).

¹⁷ Szerzej termin pojedynczej i podwójnej pętli uczenia się wyjaśniamy w podrozdziale 2.2.1, na rysunku 8.

Konceptualnych i ideologicznych podstaw nowego zarządzania publicznego można upatrywać w teorii wyboru publicznego, ekonomii neoklasycznej oraz doktrynie neoliberalnej. Administracja rynkowa przyczyniła się do ugruntowania przekonania o konieczności respektowania reguł ekonomiczności i skuteczności w działaniach publicznych.

Wyróżnikami nowego zarządzania publicznego stały się trzy typy działań mających na celu:

1. Zmianę sposobu postępowania państwa i władzy publicznej (redukcję wielkości/wydatków sektora publicznego, prywatyzację, deregulację, demonopolizację i debiurokratyzację, decentralizację władzy i odpowiedzialności, w tym powoływanie agencji wykonawczych).
2. Wykorzystanie instrumentów rynkowych w zarządzaniu sektorem publicznym (wewnętrzna konkurencja, quasi-rynki, wprowadzenie elastycznych mechanizmów wynagradzania powiązanych z jakością wykonywanej pracy oraz indywidualne umowy o pracę, zerwanie z ciągłością zatrudnienia w służbie cywilnej, elastyczne i zdecentralizowane mechanizmy zarządzania finansowego, zdecentralizowany system zarządzania zasobami ludzkimi, przejście od zarządzania hierarchicznego do zarządzania poprzez kontrakty).
3. Podniesienie jakości usług publicznych (w tym poprawę ich dostępności, responsywność względem użytkowników, szerokie wykorzystanie technologii informatycznych, w szczególności internetowych, w zakresie audytu, zakupów, płatności i prowadzenia rejestrów, ewaluację polityk i programów publicznych).

Nowe zarządzanie publiczne przyniosło szereg pozytywnych efektów, w tym decentralizację systemu administracyjnego, obniżenie kosztów świadczenia usług publicznych oraz poprawę ich jakości, wzmocnienie mechanizmów kontrolnych, wzrost rozliczalności decydentów publicznych oraz wzrost efektywności i skuteczności zarządzania sprawami publicznymi. Do jego negatywnych konsekwencji należy natomiast zaliczyć m.in.: osłabienie zdolności państwa do rozwiązywania strukturalnych problemów występujących w jego wnętrzu, jak i otoczeniu, prymat technologicznie pojmowanego rządu i zarządzania publicznego nad jego strategicznymi i kulturowymi aspektami, niski stopień przystawalności narzędzi zarządzania przenoszonych z sektora rynkowego do sektora publicznego bez dostrzeżenia odrębności kulturowej tego ostatniego oraz fragmentaryzację systemu administracyjnego (np. poprzez tworzenie wielu agencji wykonawczych) utrudniającą skuteczną koordynację działań oraz zacieśniającą reguły i mechanizmy odpowiedzialności za jakość zarządzania sprawami publicznymi (zob.: Flynn 2007; Bresser-Pereira 2004; Dunn i Miller 2007; OECD 2005).

1.3.2. Wiedza i organizacyjne uczenie się w nowym zarządzaniu publicznym

W nowym zarządzaniu publicznym organizacyjne uczenie się oraz praktyczna aplikacja wiedzy w aspekcie zarządzania sprawami publicznymi nabierają istotnego znaczenia. Konieczność godzenia, z jednej strony, rosnących aspiracji obywateli, z drugiej zaś potrzeba respektowania ekonomicznie pojmowanych reguł efektywności i skuteczności działań publicznych wiąże się z kwestią wzmocnienia potencjału uczenia

się organizacji publicznych. Zagadnienie to omawiamy w takim samym układzie, jak w przypadku opisywania administracji weberowskiej, czyli poprzez odwołanie się do:

- relacji urzędu z jego otoczeniem;
- sposobu zorganizowania urzędu;
- praktyk organizacyjnego uczenia się i zarządzania wiedzą.

Relacje urzędu z otoczeniem w kontekście organizacyjnego uczenia się

W paradygmacie nowego zarządzania publicznego urząd jest służebny wobec obywatela pojmowanego, przede wszystkim, jako klient. Dla urzędu wiąże się to z koniecznością trafnego rozpoznawania potrzeb społecznych oraz właściwego na nie reagowania. Zdolność do analizy, agregacji oczekiwań i interesów społecznych, tworzenia polityk publicznych, ich parametryzacji oraz efektywnej implementacji, monitorowania i ewaluacji staje się nieodzowna. Relacje między urzędem a obywatelem sprowadza się do zależności występujących między konsumentem a wytwórcą. Rezygnując ze szczegółowego opisywania ich specyfiki, poprzestajemy na stwierdzeniu, że mają one charakter służebności. Sygnały płynące od obywateli i sektora rynkowego stanowią ważny impuls, który skłania do refleksji oraz do modyfikacji reguł i mechanizmów zarządzania sprawami publicznymi. Istotnym źródłem takich bodźców służących doskonaleniu jakości zarządzania sprawami publicznymi są rozwiązania i narzędzia pozytywnie zweryfikowane w innych organizacjach, w szczególności w podmiotach rynkowych. Z paradygmatem nowego zarządzania publicznego wiąże się intensywne wykorzystywanie narzędzi analitycznych oraz technologii telekomunikacyjnych. Są one stosowane do przesyłania informacji i danych, a także interaktywnej komunikacji między urzędami oraz między urzędnikami i obywatelami (np. rozwój e-administracji).

Sposób zorganizowania urzędu w kontekście organizacyjnego uczenia się

Nowe zarządzanie publiczne postuluje decentralizację, autonomizację, zorientowanie na cele oraz ocenę wyników jako konstytutywne reguły kierowania organizacjami publicznymi. Opowiada się ono także za wykorzystaniem w sektorze publicznym rozwiązań powszechnie stosowanych przez podmioty prywatne, takich jak pomiar jakości działania, zarządzanie strategiczne, badanie satysfakcji klienta itp. Duże, złożone struktury organizacyjne, charakterystyczne dla administracji weberowskiej, zostają zdekomponowane na wiele organizacji wyspecjalizowanych w zarządzaniu określonymi sprawami publicznymi. Wyposaża się je w autonomię i zasoby do realizacji celów, które się przed nimi stawia. Dobór środków do osiągnięcia tychże celów zasadniczo pozostawia się decyzji osób kierujących organizacjami. Podstawą oceny osiągnięcia efektów są mechanizmy monitorowania i ewaluacji. Urząd w nowym zarządzaniu publicznym to organizacja kierowana (na jej czele stoi lider wytyczający cele oraz dysponujący zasobami niezbędnymi do ich osiągnięcia, w tym autonomią).

Narastająca złożoność spraw publicznych, która przejawia się m.in. rozbudową zadań o charakterze analitycznym, projekcyjnym i koordynacyjnym, wiąże się z koniecznością intensyfikacji procesów uczenia się organizacji publicznych. W nowym zarządzaniu publicznym monitoring i ewaluacja polityk, programów i działań publicznych służą nie tylko identyfikacji problemów i penalizacji, lecz są nade wszystko

postrzegane jako mechanizmy organizacyjnego uczenia. W podejściu tym promuje się kulturę innowacji, eksperymentu i poszukiwania nowych, lepszych mechanizmów zarządzania sprawami publicznymi. Zespoły zadaniowe, dyfuzja innowacji, burza mózgów, zarządzanie strategiczne, ewaluacja oraz pomiar jakości usług publicznych to rozwiązania charakterystyczne dla tego paradygmatu koordynacji spraw publicznych.

Praktyki organizacyjnego uczenia się i zarządzania wiedzą

Idealny urzędnik to osoba dysponująca zdolnościami menedżerskimi, wykazująca inicjatywę oraz potrafiąca wykorzystać narzędzia zarządzania stosowane w sektorze

Tabela 6. Wyróżniki paradygmatu nowego zarządzania publicznego

Wymiary	Wyróżniki
Model odpowiedzialności urzędniczej	Wynikowa
Format przywództwa organizacyjnego	Transakcyjny
Schemat zarządzania organizacją	Rynek
Rola rządu w zakresie zarządzania sprawami publicznymi	„Sterowanie”
Źródło legitymizacji władzy publicznej	Ekonomiczne uzasadnienie
Mechanizmy osiągania celów preferowane w sektorze publicznym	Tworzenie struktury zachęt do współdziałania prywatnych i społecznych oraz niepublicznych podmiotów dla realizacji celów polityki publicznej
Racjonalność dominująca w organizacji publicznej	Substancjalna, „człowiek ekonomiczny”
Kryteria sukcesu urzędnika i organizacji publicznej	Efektywność i skuteczność alokacji dóbr i usług publicznych
Struktura organizacyjna urzędu	Zdecentralizowany system organizacji
Dominujące w organizacji publicznej motywatory	Duch przedsiębiorczości, ideologicznie warunkowane dążenie do ograniczania niesprawności państwa
Obszary zawodności państwa i jego struktur	Responsywność, instrumentalizacja, dezintegracja
Relacje urzędu z otoczeniem zewnętrznym	Selektywna inkluzyjność
Logika działania urzędu	Organizacja kierowana
Charakter organizacyjnego uczenia się	Zespołowy
Praktyki organizacyjnego uczenia się	Zorientowane na rozwiązywanie problemów w oparciu o kryteria ekonomiczne
Refleksyjność	Proceduralna

Źródło: opracowanie własne (S. Mazur).

prywatnym. Od urzędnika oczekuje się antycypacyjnego działania, umiejętności budowania relacji z klientami urzędu oraz efektywnego i skutecznego postępowania. Podstawowym kryterium jego oceny jest jakość realizacji powierzonych mu zadań oraz ocena tych, którym jako urzędnik publiczny winien służyć. Równie duże znaczenie jak wiedzy skodyfikowanej przypisuje się wiedzy ukrytej. Inwestowanie w rozwój pracowników, doskonalenie ich umiejętności zarządczych oraz rozbudowa technologii komunikacyjnych służących lepszej realizacji zadań publicznych to cechy tego podejścia. Źródłem doskonalenia kompetencji zawodowych są zarówno pozytywnie zweryfikowane doświadczenia innych urzędów i organizacji publicznych, jak i rozwiązania stosowane w sektorze prywatnym. Proces uczenia się najczęściej występuje na poziomie zespołów działających w organizacji.

W nowym zarządzaniu publicznym dominuje typ racjonalności odpowiadający racjonalności proceduralnej w rozumieniu Simona (1976). Opiera się ona na refleksji, złożonej kalkulacji i wnikliwym wazeniu przesłanek podejmowania decyzji, jak również przemyślanej ocenie ich skutków.

W tabeli 6 przedstawiamy wyróżniki nowego zarządzania publicznego.

1.4. Współzarządzanie

1.4.1. Istota współzarządzania

Niezadawalające efekty reform rynkowych wytworzyły impuls do poszukiwania nowych sposobów modernizowania państwa i jego administracji. Punktem wyjścia dla tych działań stało się przekonanie, że reformy administracyjne bazujące na logice rynkowej uległy „instrumentalnej fetyszyzacji”. Tę ostatnią pojmowano jako złudne gloryfikowanie instrumentalnych i technologicznych aspektów zarządzania sprawami publicznymi z pominięciem systemowych aspektów rządzenia w kompleksowej rzeczywistości społecznej.

Do zbioru podstawowych przesłanek rozwoju paradygmatu współzarządzania zaliczamy:

- rozwój mechanizmów wielopoziomowego zarządzania sprawami publicznymi;
- ograniczone możliwości imperatywnego i hierarchicznego rozwiązywania przez władze publiczne problemów społecznych i ekonomicznych w kompleksowej rzeczywistości społecznej;
- nieprzewidywalność problemów i zagrożeń, których rozwiązywanie i eliminacja wymagają współdziałania państwa i różnych aktorów społecznych;
- wzrost oczekiwań obywateli i ich zbiorowości wobec jakości oraz dostępności dóbr i usług publicznych.

Koncepcja współzarządzania jest oparta o następujące reguły: sieciowość, zarządzanie wielopoziomowe, skłonności do kompromisu, dialog oraz partycypacja¹⁸. Jej podstawy konstytuuje przekonanie, że:

¹⁸ Wyróżniki te można odnaleźć również w innych paradygmatach. W tym jednak przypadku cechy te występują w relacji z innymi cechami, a charakter ich występowania ma charakter intensywny.

- wartości i cele publiczne są ustanawiane w procesie komunikacyjnym pojmowanym w sposób odpowiadający regułom demokracji republikańskiej;
- aktorzy społeczni podzielają przekonanie o ważności spraw publicznych;
- osiągnięcie celów publicznych jest wynikiem synergicznej integracji zasobów posiadanych przez aktorów społecznych o zróżnicowanych zasobach i odmiennym statusie;
- działania publiczne są oceniane poprzez takie kryteria jak: responsywność¹⁹, troska o interes publiczny, sprawiedliwość, jakość współdziałania z interesariuszami;
- państwo oraz aktorzy społeczni dokonują oceny sposobu osiągnięcia określonych celów i związanych z tym mechanizmów w celu ich doskonalenia.

Paradygmat współzarządzania eksponuje centralne znaczenie sposobu, w jaki zachodzą interakcje między aktorami o zróżnicowanym statusie, uczestniczącymi w procesie podejmowania decyzji publicznych. Owe interakcje nie są determinowane poprzez władzę państwa, ale przez jego zdolność do sterowania relacjami sieciowymi odzwierciedlającymi dynamikę współzależności aktorów systemu zarządzania sprawami publicznymi (Chhotray, Stoker 2009). W tym podejściu problemy państwa i jego administracji wykraczają poza granice urzędów i organizacji publicznych, „rozlewając się” na terytorium przynależne innym aktorom społecznym. W zarządzaniu współuczestniczącym równie wiele uwagi poświęca się jakości procesów rządzenia i zarządzania sprawami publicznymi, jak protagoniści nowego zarządzania publicznego czynią to wobec wyników. Paradygmat współzarządzania wiąże się z demokratyzacją systemu rządzenia i uznaniem za jego reguły konstytucyjne partnerstwa, dialogiczności, konsensusu, autonomii i współodpowiedzialności.

Do zbioru podstawowych korzyści wynikających z realizacji koncepcji współzarządzania zaliczamy, m.in., możliwość artykulacji potrzeb i oczekiwań aktorów społecznych, trafną identyfikację potrzeb społecznych, efektywny proces uzgodnieniowy w sferze polityk i programów publicznych, poprawę jakości rządzenia i zarządzania sprawami publicznymi.

Negatywnymi konsekwencjami podejścia określanego mianem współzarządzania są problemy związane głównie z:

- respektowaniem reguł odpowiedzialności i rozliczalności (rozproszenie uprawnień władczych w systemie współzarządzania sprawami publicznymi);
- iluzorycznymi możliwościami wykonywania kontroli politycznej (politycy niezmiennie odpowiadają za bieg spraw publicznych w sytuacji, w której realny zakres ich rzeczywistej władzy uległ silnemu ograniczeniu);
- niskim poziomem sterowności procesów współrządzenia, wynikającym ze współuczestniczenia w nim wielu aktorów o zróżnicowanych statusach, celach i interesach;
- wysokimi kosztami transakcyjnymi oraz długotrwałością procesów decyzyjnych, co jest spowodowane rozbudowanymi procesami konsultacyjnymi i uzgodnieniowymi.

¹⁹ Responsywność jest tutaj rozumiana jako zdolność państwa i jego administracji do reagowania na postulaty zgłaszane przez obywateli.

1.4.2. Wiedza i organizacyjne uczenie się we współzarządzaniu

Podobnie jak w przypadku wcześniej omawianych paradygmatów, posługujemy się tym samym schematem analitycznym, omawiając podejście określane jako współzarządzanie, tj. odwołujemy się do:

- relacji urzędu z jego otoczeniem;
- sposobu zorganizowania urzędu;
- praktyk organizacyjnego uczenia się i zarządzania wiedzą.

Relacje urzędu z otoczeniem w kontekście organizacyjnego uczenia się

W paradygmacie współzarządzania uczenie się organizacji publicznych nabiera znaczenia szczególnego. Wykonywanie zadań publicznych jest tutaj pojmowane jako proces społecznego uczenia się, w którym udział biorą aktorzy o zróżnicowanych statusach społecznych i charakterze formalnym. Konieczność oparcia działań administracji publicznej na wiedzy wynika z założenia o ograniczonych możliwościach imperatywnego i hierarchicznego rozwiązywania przez władze publiczne problemów społecznych i ekonomicznych w kompleksowej rzeczywistości społecznej. Ich rozwiązywanie jest procesem nieustannego uczenia się podmiotów zaangażowanych w sprawy publiczne, współdziałających w oparciu o logikę uprawiania polityk publicznych bazujących na dowodach. Bez organizacyjnego uczenia się realizacja tak pojmowanej polityki jest niemożliwa. Stanowienie polityki dobrej jakości zależy od wysokiej jakości informacji, danych i wiedzy pochodzących z różnych źródeł – wiedzy ekspertów, krajowych i międzynarodowych badań, statystyk, opinii interesariuszy, konsultacji i ewaluacji polityk już zrealizowanych.

W tym paradygmacie szczególnie widoczne jest nawiązanie do koncepcji zarządzania sprawami publicznymi określanej mianem polityki publicznej popartej dowodami (*Evidence-Based Policies*)²⁰. Nie chodzi w tym przypadku o „(...) >naukowy światopogląd< zakładający, że dostępna jest wiedza umożliwiająca centralne planowanie oraz kierowanie procesami społecznymi i gospodarczymi. Chodzi raczej o to, aby interwencje, które władze publiczne podejmują, żeby poradzić sobie z problemami społecznymi wymagającymi rozwiązania, były tak skuteczne i efektywne, jak na to pozwala najlepsza dostępna wiedza, najlepiej oparta na dowodach uzyskanych metodą naukową. Każda interwencja publiczna to specyficzny eksperyment, który zakłada, że jeśli w określonych warunkach zadziałamy w taki, a nie inny sposób, to możemy spodziewać się zaplanowanego efektu, zwykle z ryzykiem niepowodzenia. (...) W procesie tworzenia rozwiązań liczy się także wyobraźnia, kreatywność i intuicja społeczna. Na dokonywane wybory wpływają wartości i normy podzielane przez decydenta. Dowody zaczerpnięte z badań pozwalają przede wszystkim wykluczyć te alternatywy, o których wiadomo, że prowadzą do niepowodzenia lub rozmaitych niepożądanych skutków ubocznych. Często pozwalają sięgnąć po dostępne już rozwiązania, sprawdzone gdzie indziej i cieszące się dobrą reputacją. Jednak zawsze polityki

²⁰ Elementy tego podejście dostrzec można także w administracji weberowskiej oraz Nowym Zarządzaniu Publicznym. Najszerzy jednak zakres jego zastosowania pojawia się w paradygmacie współzarządzania.

publiczne pozostaną ciągiem prób i błędów. Chodzi o to, aby jak najszybciej umieć rozróżnić sukces od niepowodzenia podejmując działania korygujące. Polityki publiczne są procesem ewolucyjnego, społecznego uczenia się w toku rozwiązywania stale pojawiających się problemów społecznych” (Górniak, Mazur 2010, s. 1–15).

Nieprzewidywalność problemów i zagrożeń wymaga współdziałania państwa i aktorów społecznych. Implikuje to konieczność otwarcia się na aspiracje, cele, interesy oraz argumenty (bazujące na wiedzy) przedstawiane przez partnerów społecznych tworzących koalicje organizacji publicznych, prywatnych i *non-profit* dla realizacji uzgodnionych celów publicznych, jak również osiągnięcia partykularnych (sektorowych, organizacyjnych) korzyści. W tym podejściu wiedza jest nie tylko dzielona, lecz także wspólnie wytwarzana w procesie deliberacji, sporów, przetargów, negocjacji i podejmowania decyzji.

Bardzo silnie eksponowane w tym paradygmacie jest również przekonanie o słuszności administracji publicznej. Jej zasoby, w tym posiadane przez nią informacje i wiedza, są o tyle użyteczne, o ile służą realizacji celów publicznych. Działania administracji publicznej, zdaniem protagonistów tego podejścia, muszą zostać wyprowadzone z etosu demokratycznego będącego przeciwieństwem etosu biurokratycznego. Ten ostatni „(...) utożsamiany jest ze skutecznością, efektywnością, specjalizacją, lojalnością i neutralnością. Jest on wiązany z weberowskim modelem biurokracji i wilsonowską dychotomią polityki i administracji, taylorowskim zarządzaniem naukowym oraz szeroko rozumianym racjonalizmem prezentowanym w pracach Goodnowa i Willoughby’ego (...). Etos demokratyczny jest oparty na rozumowaniu deontologicznym – zachowania urzędników i obywateli są zakorzenione w wyższym porządku zasad demokratycznych i reguł moralnych. Zasadnicze wartości nie są instrumentalne, jak zakłada się to w przypadku etosu biurokratycznego, ale są uważane za społecznie wytwarzane i moralnie wiążące”²¹ (Mazur 2011, s. 244).

Sposób zorganizowania urzędu w kontekście organizacyjnego uczenia się

Urząd wkomponowany w logikę współzarządzania cechuje się elastyczną, płynną i zadaniową strukturą. Miejsce imperatywnych technik zarządzania zajmują instrumenty wymiany informacji i uzgadniania. Urząd w tym podejściu to organizacja ucząca się, organiczna i otwarta, o złożonych mechanizmach zarządzania, intensywnie poszukująca wiedzy, konsekwentnie wprowadzająca innowacyjne rozwiązania, uprawiająca politykę publiczną bazującą na dowodach, czyniąca z doskonalenia jakości swoich usług organizacyjne credo.

Dane i informacje relatywnie płynnie przepływają między poszczególnymi elementami organizacyjnymi urzędu, departamentami; tworzenie grup zadaniowych składających się z osób z różnych komórek organizacyjnych jest zjawiskiem powszechnym. W skład tych zespołów wchodzi także interesariusze, a więc reprezentanci podmiotów zainteresowanych określonymi politykami publicznymi. Ważną cechą administracji działającej wedle logiki współzarządzania jest sieciowość. W wyspecjalizowanych funkcjonalnie sieciach dokonuje się nie tylko wymiany informacji i danych na

²¹ Rzadko etosy te występują w czystej postaci. Na ogół współwystępują ich różne elementy.

potrzeby konstruowania i implementacji polityk publicznych, lecz przede wszystkim wytwarza się wiedzę, promuje innowacyjne rozwiązania oraz propaguje pozytywnie zweryfikowane instrumenty zarządzania. W działaniach publicznych intensywnie wykorzystuje się nowoczesne technologie teleinformatyczne i komunikacyjne.

Praktyki organizacyjnego uczenia się i zarządzania wiedzą

W paradygmacie współzarządzania urzędnik to osoba nie tylko o wysokich walorach merytorycznych i kompetencjach zarządczych, lecz również kreatywna, innowacyjna, zorientowana na poszukiwanie informacji i danych w celu rozwiązywania stawianych przed nią wyzwań, skłonna do współdziałania i dzielenia się posiadaną wiedzą. To ktoś, dla kogo wiedza jest kluczowym czynnikiem efektywnego

Tabela 7. Wyróżniki paradygmatu współzarządzania

Paradygmat	Wyróżniki
Model odpowiedzialności urzędniczej	Kompleksowa
Format przywództwa organizacyjnego	Transformacyjny
Schemat zarządzania organizacją	Dialog, kompromis, sieć
Rola rządu w zakresie zarządzania sprawami publicznymi	„Pośredniczenie”
Źródło legitymizacji władzy publicznej	Obywatelskie uczestnictwo
Mechanizmy osiągania celów preferowane w sektorze publicznym	Uzgodnienie, kompromis, deliberacja
Racjonalność dominująca w organizacji publicznej	Refleksyjna
Kryteria sukcesu urzędnika i organizacji publicznej	Realizacja konsensualnie poczynionych uzgodnień
Struktura organizacyjna urzędu	Płynna, zadaniowa, procesowa
Dominujące w organizacji publicznej motywatory	Współzarządzanie, dobro publiczne
Obszary zawodności państwa i jego struktur	Efektywność, skuteczność, rozliczalność
Relacje urzędu z otoczeniem zewnętrznym	Pełna inkluzyjność
Logika działania urzędu	Organizacja organiczna i otwarta
Charakter organizacyjnego uczenia się	Organizacyjny
Praktyki organizacyjnego uczenia się	Zorientowane na innowacyjne rozwiązywanie problemów w oparciu o kryteria ekonomiczne i społeczne
Refleksyjność	Rekursywna racjonalność proceduralna

Źródło: opracowanie własne (S. Mazur).

i skutecznego działania. Urzędnik przekonany o jej znaczeniu dla jakości zarządzania sprawami publicznymi nie tylko pozostaje otwarty na pozyskiwanie tejże, lecz sama stara się ją nabywać. Jest gotów się nią dzielić, chętnie angażuje się w działania służące wytwarzaniu nowej wiedzy oraz jej praktycznej aplikacji. Przejawia zdolność do racjonalnego namysłu nad efektami swoich działań i dokonywania ich modyfikacji w zależności od wyników ewaluacji. Proces uczenia się występuje w całej organizacji.

W paradygmacie współzarządzania występuje typ refleksyjności urzędniczej, którą można określić posługując się koncepcją Asha Amina i Jerzego Hausnera (1997) – to „rekursywna racjonalność proceduralna”. Cechuje się ona refleksyjnością, strategicznością, sieciowością, intensywnością komunikacji, konfiguracją i rekonfiguracją sojuszy. Aktorzy posługujący się tym typem racjonalności dysponują rozbudowanymi sieciami interakcji i komunikacji cechującymi się intensywną wymianą informacji, zorientowanymi na współpracę, uzgadnianie działań i koncyliacyjność. Są oni wyposażeni w refleksyjność zwrotną. Logika ich uczenia się oparta jest o tzw. podwójną pętlę uczenia się.

W tabeli 7 przedstawiamy wyróżniki paradygmatu współzarządzania.

1.5. Wyzwania zastosowania wiedzy i uczenia się w praktyce zarządzania publicznego

Nasz przegląd pokazał, że tematy zarządzania wiedzą i uczenia się organizacji występują w kontekście wszystkich trzech paradygmatów administracji i zarządzania publicznego. Należy jednak zwrócić uwagę, że „paradygmaty” to pojęcie z pola badań akademickich – choć użyteczne i porządkujące, to w praktyce jednak sztuczne. W rzeczywistości nie występują w czystej formie, poszczególne organizacje i całe administracje krajowe działają według ich mieszanki (Olejniczak 2009, s. 92), a wiele z motywów powraca w kolejnych paradygmatach²². Co więcej, praktyka wyprzedza akademicką analizę – ich nazwy i charakterystyka pojawiały się zwykle dużo później niż same procesy zmian w zarządzaniu²³. Dlatego też w niniejszym podrozdziale staramy się spojrzeć z perspektywy praktyków zarządzania i administracji publicznej – na dyskusje i wyzwania, które zaprzętają ich uwagę.

Celem polityk i działań publicznych jest rozwiązywanie konkretnych kwestii z pola relacji społeczno-gospodarczych, uznanych w debacie publicznej za ważne, zwykle problemowe (Bryner 2007, s. 190). Rozwiązania są proponowane i wypracowywane przez różnych interesariuszy (czasami powstają w wyniku konsultacji, ale często też i konfrontacji), a następnie zostają wdrażane przez instytucje publiczne.

²² Na przykład najnowsze analizy porównawcze trendów reform pokazały, że praktyka w niektórych krajach powraca do odświeżonej biurokracji – nazywanej neoweberowską administracją rządową (Pollitt, Bouckaert 2011).

²³ Np.: termin *New Public Management* pojawił się po raz pierwszy w analizach akademickich w 1990 r. (Hood 1991), przy opisie procesów z przełomu lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych, sama zaś „biurokracja” opisana przez Webera na początku XX wieku była z powodzeniem praktykowana już w starożytnym Egipcie.

Praktyków zarządzania publicznego zaprzęta odpowiedź na pozornie proste, acz kluczowe pytanie: „co działa?”. Innymi słowy, które typy interwencji są skuteczne w rozwiązywaniu adresowanych kwestii społeczno-ekonomicznych²⁴.

W poszukiwaniu odpowiedzi praktycy posiłkują się kilkoma podejściami: analizą polityk publicznych, ewaluacją interwencji publicznych oraz zarządzaniem zorientowanym na wyniki (*performance management*). W dużym uproszczeniu, podejście pierwsze podkreśla cykl racjonalnego planowania polityk publicznych – od formułowania i oceny alternatywnych rozwiązań, które mogą prowadzić do rozstrzygnięć kwestii problemowych, poprzez budowanie interwencji publicznych, ich wdrażanie, aż po ocenę (Bardach 2008; Simon 2006). Nurt drugi – badania ewaluacyjne – koncentruje się na krytycznej refleksji nad wartością i jakością interwencji publicznych. W założeniu ma dostarczać rekomendacji do poprawy zarówno procesów wdrażania, jak i efektów programów (Olejniczak, Kozak, Ledzion i in. 2008; Wholey i in. 2010). W centrum podejścia trzeciego jest kwestia wyznaczania celów działań publicznych, opisywania ich za pomocą mierzalnych wskaźników, a następnie weryfikowania postępów w realizacji założeń (Julnes i in. 2007; Salminen 2011). Od kilkunastu lat w debatach publicznych pojawia się także termin „polityk publicznych popartych dowodami” (*Evidence-Based Policies – EBP*). Zakłada dokładnie to, na co wskazuje jego nazwa – że działania publiczne będą budowane i weryfikowane w oparciu o racjonalne przesłanki, poparte naukowymi dowodami²⁵. Jest on jednak raczej terminem-parasolem, który łączy opisywane wcześniej trzy nurty, swoistym hasłem wywoławczym do wszelkich dyskusji i inicjatyw poświęconych racjonalizowaniu interwencji publicznych oraz wykorzystaniu wiedzy w zarządzaniu nimi.

Odpowiedź na pytanie „co działa?” stwarza cztery konkretne wyzwania dla decydentów i organizacji publicznych. Są to: wyzwanie racjonalnego planowania, wyzwanie wiarygodnej wiedzy i dowodów, wyzwanie wykorzystania wiedzy w praktyce i wreszcie napięcie między rozliczalnością a uczeniem się organizacji. Sygnalizowane powyżej nurty praktyk starają się z tymi wyzwaniami mierzyć. Przybliżamy to dalszej części tego rozdziału.

1.5.1. Wyzwanie racjonalnego planowania

Skoro celem polityk i działań publicznych jest rozwiązywanie konkretnych problemów, to realizacja tego celu wymaga przygotowania planów. Chodzi o zaplanowanie, jaka kombinacja zasobów i działań doprowadzi do pożądanej zmiany społeczno-gospodarczej.

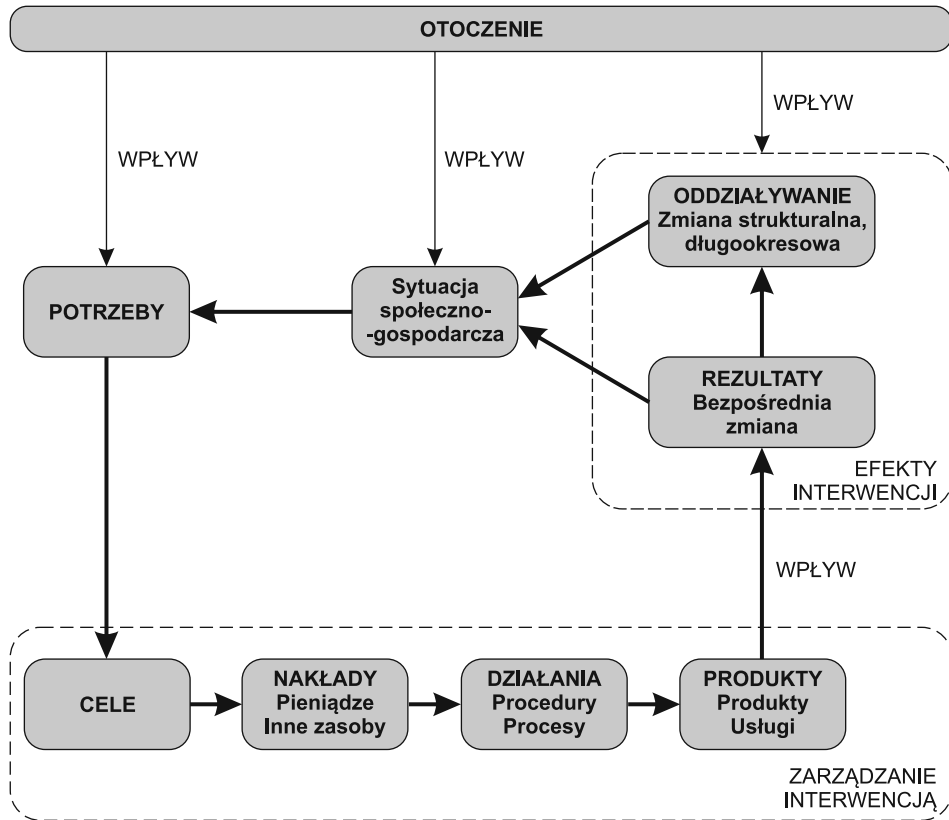
²⁴ W przypadku interwencji społeczno-ekonomicznych szybko okazało się, że pytanie jest nieco bardziej rozbudowane i brzmi: „Co działa, dla kogo, kiedy i w jakich okolicznościach?” (Pawson 2009).

²⁵ Termin ma źródła w polu badań medycznych i służby zdrowia, w latach siedemdziesiątych XX wieku. W latach dziewięćdziesiątych laburzystowski rząd Wielkiej Brytanii zaczął używać tego hasła w odniesieniu do innych polityk publicznych, szczególnie edukacji (Hoornbeek 2011; Yanow 2007). Unia Europejska, a za nią polskie ministerstwa wdrażające programy funduszy strukturalnych, przeniosły ten termin na polityki rozwojowe. Znalazło to wyraz w dokumentach UE (plany systemu ewaluacji Funduszy Strukturalnych) i w konferencji otwierającej polską prezydencję w Unii, w lipcu 2011 r. (*Polityka Spójności Oparta na Wynikach – raport: Role of Cohesion Policy in Achieving Europe 2020 Objectives. Evidence Based Conclusions*).

Podstawową praktyką sektora publicznego, wyrosłą z nurtu *performance management*, jest przedstawianie planów interwencji publicznych (polityk, programów czy nawet pojedynczych projektów) w formie prostego, liniowego ciągu logicznego:

potrzeby → cele → nakłady → działania → produkty → efekty

Zwykle jest on przedstawiany w formie graficznej – modelu logicznego (zob. ryc. 2).



Rycina 2. Model logiczny interwencji publicznych

Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak) na podstawie European Commission 1999; European Commission 2012.

Ujęcie to jest powszechnie przyjęte od lat sześćdziesiątych XX wieku w administracjach krajów OECD. W Polsce pojawiło się jako standard planowania interwencji współfinansowanych ze środków Unii Europejskiej i jest stosowane głównie w polityce spójności (choć powoli rozlewa się na działania *stricte* krajowe).

Praktyka nurtu ewaluacji działań publicznych wzbogaciła ten podstawowy model wskazując, że za każdym modelem logicznym schowany jest szerszy konstrukt – tzw. teoria programu (*Program Theory*). Są to trzy typy założeń determinujące kierunek

i kształt każdej interwencji publicznej. Idąc za anglosaską literaturą tematu, nazywa się je zwykle „teoriami” (zob.: Chen 1994; Donaldson 2007; Leeuw 2003)²⁶. Ich definicje przedstawiono w tabeli 9, opatrując przykładami.

Tabela 8. Definicje podstawowych elementów modelu logicznego

Element	Opis
Nakłady	Zasoby zaangażowane w realizację danej interwencji – środki finansowe, zasoby ludzkie, lokale, sprzęt.
Działania	Konkretne czynności, interakcje i procedury wdrażane w trakcie prowadzonej interwencji, mające prowadzić do osiągnięcia kolejnych etapów i kamieni milowych projektu.
Produkty	Wartości, rzeczy, elementy infrastruktury, usługi, które zostały wytworzone i dostarczone beneficjentom danej interwencji w trakcie jej wdrażania.
Efekty	Efekty to zmiana, która nastąpiła w grupie docelowej, w adresowanym obszarze, dzięki działaniom przeprowadzonym w ramach danej interwencji. Efekty czasami są rozgraniczane na rezultaty i oddziaływanie. Te pierwsze to bezpośredni, widoczny skutek interwencji dla jej odbiorców. Te drugie są rezultatem długookresowym, widocznym po jakimś czasie i mającym zwykle charakter zmiany strukturalnej.

Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak).

Słuszność tych założeń jest weryfikowana w rzeczywistości dopiero *post factum*, w konkretnym kontekście i czasie, w którym program został zrealizowany. Innymi słowy, każda interwencja publiczna stanowi swoisty eksperyment, ciąg założeń przewidujących pozytywną zmianę. Planując ją i realizując, nie mamy pewności, czy zakładany mechanizm zmian rzeczywiście zadziała i czy przyniesie oczekiwane efekty.

Takie ujmowanie działań publicznych niewątpliwie porządkuje i racjonalizuje proces ich planowania oraz wdrażania. Wymaga jednak dużego wysiłku w zakresie:

- skonstruowania przejrzystego i spójnego modelu logicznego – często w odniesieniu do bardzo skomplikowanych i wielopoziomowych interwencji;
- wyartykułowania założeń (teorii), na których ten ciąg jest budowany;
- przetłumaczenia ich na system mierzalnych wskaźników, które dobrze opisywałyby zmianę, do jakiej dany program dąży;
- uwzględnienia i wyważenia głosów różnych interesariuszy danej interwencji, a także skoordynowanie jej z innymi działaniami prowadzonymi przez instytucje publiczne.

Na co dzień przed tymi wyzwaniem stają konkretne organizacje publiczne i ich pracownicy odpowiedzialni za programowanie i wdrażanie danych interwencji. To ich umiejętności i potencjał decydują więc o jakości działań publicznych.

²⁶ Jest to potoczne znaczenie terminu „teoria” rozumianego jako „spekulacja, pogląd, teza wymagająca potwierdzenia w praktyce”.

Dowodem na to, że potencjał administracyjny organizacji jest kluczowy dla wykorzystywania środków rozwojowych, są doświadczenia ośmiu nowych państw członkowskich UE. Analizy z okresu przed przystąpieniem Polski do UE wskazywały na potencjalne zagrożenie procesu właśnie dotyczącego zdolności administracyjnych naszych instytucji (*administrative capacity*), w tym umiejętności racjonalnego planowania (World Bank 2006). Wyniki najnowszych porównawczych studiów empirycznych pokazują, że zdolności administracyjne rzeczywiście były kluczowe dla płynnego wdrażania interwencji ze środków UE w latach 2004–2008. Jednak wbrew początkowym przewidywaniom nie spowodowały one znaczących problemów, bo po pierwszym „szoku kulturowym” udało się je relatywnie szybko rozwinąć, szczególnie w polskiej administracji (Bachtler i in., w druku).

Tabela 9. Typy założeń leżące u podstaw interwencji publicznych

Element	Opis
Teorie bazowe	<p>Wiedza, doświadczenia, przeświadczenie decydentów (osób lub grup interesariuszy, które tworzą daną interwencję publiczną) na temat mechanizmów, paradygmatów rozwoju i czynników powodujących pozytywną zmianę społeczno-gospodarczą. W oparciu o te przeświadczenia budują oni swój osąd o kierunku interwencji i słuszności jej rozpoczęcia.</p> <p><i>Przykład: Przeświadczenie decydentów o tym, że rozwój regionalny jest z natury rzeczy nierównomierny i zawsze powstaje w centrach, prowadzi do konstatacji, że najlepszym sposobem wspierania rozwoju będzie uruchomienie programów wzmacniających funkcje metropolitarne najsilniejszych ośrodków w danym regionie.</i></p>
Teoria wdrażania	<p>Konkretny, operacyjny plan wdrażania interwencji krok po kroku; zaplanowana sekwencja technicznych działań, organizacja pracy w ramach konkretnego programu umożliwiająca zagospodarowanie przeznaczonych środków i transformację ich w planowane produkty.</p> <p><i>Przykład: Wdrażanie projektu zintegrowanego transportu publicznego wymagać będzie takich działań jak: analiza aktualnych przepływów oraz stanu różnych typów transportu miejskiego, stworzenie planu integracji (rozkłady jazdy, połączenia), zakup oprogramowania sterującego ruchem, testy systemu etc.</i></p>
Teoria zmiany	<p>Przyjęte przez twórców danej interwencji konkretne założenie na temat mechanizmu przyczynowo-skutkowego, który uruchomimy działaniami projektu wśród określonej grupy odbiorców działających na danym obszarze.</p> <p><i>Przykład: Założenie stojące za jednym z programów wspierających rozwój metropolii jest następujące: zintegrowany transport publiczny, ułatwiający przemieszczanie się w obszarze metropolitarnej przekona ludzi do dojazdów i pracy w metropolii, zwiększy przepływy między metropolią a jej otoczeniem i dzięki temu metropolia będzie się rozwijać.</i></p>

Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak).

1.5.2. Wyzwanie wiarygodnej wiedzy i dowodów

Zarówno planowanie interwencji publicznych, jak i weryfikacja ich rzeczywistych efektów wymagają wiedzy. Prowadzi to do dwóch skomplikowanych kwestii. Po pierwsze: jaką wiedzę można uznać za wystarczająco wiarygodną, by wykorzystać ją w planowaniu działań publicznych. Po drugie: co jest przekonującym dowodem jakości programu.

Próba odpowiedzi na te pytania stawia nas w centrum „wojny paradygmatów” nauk społecznych, która wynika z biegunowo odmiennych filozofii definiowania, postrzegania i poznania świata, a która toczy się ze zmienną intensywnością od lat siedemdziesiątych XX wieku (Greene, Henry 2005; Tavistock Institute i in. 2003). Po jednej stronie stoją zwolennicy tradycyjnej, pozytywistycznej filozofii badań. Przyjmują oni, że naukowcy mogą dokonać oceny efektów danej interwencji publicznej według obiektywnych kryteriów, które program spełnił, a które zweryfikowano w procesie pomiaru (*Quality as measured*). Dla przedstawicieli pozytywizmu wiarygodnymi dowodami są te osiągnięte w procesie badawczym, analogicznym wobec badań nauk ścisłych – powtarzalnym, opartym na podejściu ilościowym oraz eksperymentalnym planie badawczym (a jeśli jest to niemożliwe – quasi-eksperymentalnym). Planem badawczym dostarczającym najmocniejszych dowodów są badania oparte na losowych grupach kontrolnych (*randomised control trials* – RCT).

Tabela 10. Pozytywizm vs. konstruktywizm

	Pozytywizm	Konstruktywizm
Ontologia	Rzeczywistość jest dana i jest bytem zewnętrznym	Rzeczywistość tworzą aktorzy społeczni
Epistemologia	Potrąfię się zdystansować – analizować obiektywnie i chłodno	To, kim jestem, warunkuje to, w jaki sposób postrzegam świat
Aksjologia	Mogę oceniać obiektywnie, dystansując się od własnych wartości	Moje oceny są warunkowane moimi przekonaniem
Generalizacja i podejście do analizy	Podstawa to dedukcja, mogę generalizować	Podstawa to indukcja, nie można generalizować
Podejście logiczne	Jestem w stanie określić, co jest przyczyną, a co skutkiem	Nie mogę jednoznacznie odróżnić przyczyny od skutku, mogę tylko określić relacje elementów

Źródło: Christie 2008.

Po drugiej stronie barykady znaleźli się zwolennicy konstruktywizmu, który zakłada, że rzeczywistość zjawisk społecznych różni się od zjawisk zgłębianych przez nauki ścisłe. Jest dynamiczna, wieloaspektowa i uwarunkowana kontekstem. Cel badania to nie ekstrakowanie ogólnych teorii, ale zrozumienie kontekstu, uwarunkowań, w których następuje zmiana. Z tej perspektywy jakość programu jest wypadkową

opinii, odczuć uczestników – interesariuszy (*Quality as experienced*). Wiarygodnymi dowodami sukcesu są więc jakościowe strategie badawcze, badania obejmujące jak największą liczbę opinii jak najszerzej grupy aktorów, ich różne punkty widzenia. Sam ewaluator pozostaje w tym wypadku nawet nie tyle oceniającym, ile moderatorem zmiany społecznej.

Ta filozoficzna wojna paradygmatów ma, wbrew pozorom, bardzo namacalne przełożenie na praktykę działań publicznych. W połowie lat 1990-tych XX wieku zwolennikom pozytywistycznego podejścia udało się przeforsować w administracji prezydenta Busha (juniora) uznanie za „złoty standard” badań ewaluacyjnych tylko tych studiów opartych na losowych grupach kontrolnych²⁷. Narzucenie takiego rozwiązania spotkało się z ożywioną dyskusją i krytyką zarówno środowiska naukowców, ewaluatorów jak i operatorów programów. Krytycy zwracali uwagę na szereg poważnych ograniczeń metod eksperymentalnych (Brass i in. 2006; Cook i in. 2010; European Evaluation Society 2007). Po pierwsze zwracano uwagę, że struktura wielu programów nie pozwala na zastosowanie eksperymentalnych planów badawczych. RCT sprawdzają się w odniesieniu do dużych programów o wąskiej, prostej strukturze celów, sektorowej orientacji (np. pole służby zdrowia bądź szkoleń) i homogenicznej, dużej grupie beneficjentów (zwykle osób lub firm). Tymczasem wiele programów publicznych jest zaprojektowanych jako interwencje wielopoziomowe i międzysektorowe, o wiążkach celów. Efekty mogą być mierzalne tylko za pomocą triangulacji ujęć badawczych. Po drugie, RCT wymagają sztywnego podejścia – tzn. raz zaprojektowany program musi być wdrażany w niezmienionej formie, a wybrana grupa kontrolna ma pozostać stała, gdyż jakiegokolwiek modyfikacje zniekształcą wyniki eksperymentu. Ta sztywność oznacza też niezmiennie otoczenie bądź kontrolowanie czynników otoczenia. Tymczasem w programy, szczególnie wieloletnie, są zmieniane w trakcie wdrażania, a rzeczywistość wokół nich również jest dynamiczna. Wymóg metodyki RCT odbiera więc menedżerom praktyczną elastyczność w dostosowywaniu programu do zmian w otoczeniu. Ta sztywność zawęży też obraz rzeczywistości – RCT nie uwzględniają ani zmian środowiska, w którym działa program, ani efektów

²⁷ W 1993 r., na fali wzmocnienia zarządzania zorientowanego na wyniki, Kongres Stanów Zjednoczonych uchwalił The Government Performance and Results Act (GPRA). Akt ten nakładał na agencje federalne obowiązek dorocznego określenia celów (opisanych konkretnymi wskaźnikami) i składania sprawozdań z osiągniętych rezultatów. Po 10 latach działania systemu Biuro Zarządzania i Budżetu (OMB) wprowadziło Program Assessment Rating Tool (PART) (Ho 2007). W założeniu narzędzie to miało zapewnić zestandaryzowane podejście do porównywania i oceny zróżnicowanych programów federalnych, a także połączyć wyniki ocen z procesem budżetowym i decyzjami o dalszym finansowaniu programu. W szablonie oceny uznano, że dowodem na działanie programu, niezależnie od jego tematyki, są wyłącznie ewaluacje oparte na eksperymentalnym planie badawczym i RCT (a więc pozytywistyczny paradygmat badań). Programy, które nie były w stanie udokumentować swoich wyników za pomocą takich ewaluacji, otrzymywały w rankingach rządu 0 punktów, co z kolei prowadziło do ograniczania ich wydatków. Tę logikę zaczęto stosować nie tylko do programów federalnych, lecz również do międzynarodowych programów humanitarnych. Po 10 latach i wielu dyskusjach administracja prezydenta Obamy wycofała się z tego podejścia. Cały zaś system PART z perspektywy czasu okazał się kosztowny i restrykcyjny, o znikomej przydatności dla opinii publicznej i polityków, a tylko ograniczonej użyteczności dla menedżerów (Newcomer, Redburn 2011).

ubocznych (nieprzewidzianych w wyjściowym modelu)²⁸. Kolejnym problemem jest kwestia grupy kontrolnej. W wielu polach interwencji publicznych (np. interwencje infrastrukturalne) trudno jest ustalić grupy kontrolne, a sztuczne wyłączenie części społeczności z udziału w programie tylko na potrzeby testu ma poważne implikacje etyczne i polityczne. Czwartym argumentem jest niska użyteczność wniosków z takich badań. Dobrze wykonane RCT dają co prawda mocne dowody na temat relacji przyczynowo-skutkowej między interwencją a zmianą w konkretnym otoczeniu, jednak nie mogą wyjaśnić tej zmiany. A co więcej, ich wnioski trudno generalizować, odnosząc do innych sytuacji. Takie badania nie odpowiadają więc na kluczowe dla praktyków pytanie o to, jakie przyczyny i mechanizmy zdecydowały, że program zadziałał lub nie (czy była to kwestia konstrukcji jego celów, zmian w otoczeniu programu, jakości wdrażania itp.).

Szerszym, rozstrzygającym argumentem było wskazanie, że przedkładanie jednej metody ponad inne i traktowanie jej jako warunku wyjściowego każdego z badań jest rażąco sprzeczne z logiką badań społecznych. Metody są tylko narzędziem, są wtórne wobec pytań. To pytania badawcze determinują kształt metodyki, a nie metoda ma narzucać kierunek badania. Przyjęcie RCT jako „standardu” to wpadnięcie w pułapkę „chłopca z młotkiem”²⁹. Ostatecznie, administracja amerykańska wycofała się z metody RCT jako „złotego standardu” dla wszystkich interwencji publicznych.

Ostra dyskusja na temat ewaluacji doprowadziła jednak do stopniowego wyłonienia się pragmatycznego, pośredniego stanowiska pomiędzy paradygmatami. Prezentuje je szkoła realistyczna (*realist approach*) (Henry i in. 1998; Pawson, Tilley 1997) i zbieżny z nią nurt ewaluacji wspieranych teorią (*theory driven evaluation*). Uznają one konieczność stosowania modeli logicznych przy planowaniu ewaluacji, jednak traktują je jako orientacyjną mapę do eksploracji działania programu, a nie sztywny schemat, który ma być poddany falsyfikacji. Jakość programu przy tych podejściach jest definiowana na podstawie rzeczywiście osiągniętych efektów – ich użyteczności z perspektywy różnych interesariuszy i po uwzględnieniu oraz wyjaśnieniu mechanizmu, który do tych efektów doprowadził. Wiarygodne dowody sukcesu to te, które zostały zbudowane na przejrzystym ciągu logicznym i poparte badaniami własnymi, szerszymi teoriami, jak i innymi studiami.

Na poziomie metodyki za badanie o wysokiej jakości, tzn. wiarygodne, uznaje się takie, w którym:

- dobór metod i podejścia badawczego jest odpowiedni do pytania będącego przedmiotem zainteresowania zlecających, kontekstu oraz ograniczeń praktycznych – czasu i zasobów (tzw. platynowy standard);

²⁸ Klasycznym przykładem tego ograniczenia przytaczanym przez krytyków podejść eksperymentalnych jest fakt, że wdrażane w latach 1950–1960 duże ewaluacje eksperymentalne amerykańskich programów edukacyjnych zupełnie „przegapiły” rewolucję kulturową „dzieci kwiatów”, która wstrząsnęła amerykańskim systemem edukacji (Chelimsky 2011).

²⁹ Abraham Kaplan żartobliwie zauważył: „Daj chłopcu młotek, a uzna, że wszystko, co spotka na swojej drodze, wymaga wbicia”. W swojej książce *The Conduct of Inquiry: Methodology for Behavioral Science* (1964, s. 28) nazwał to „prawem jednego narzędzia”.

- wnioski są budowane na zróżnicowanych źródłach danych (triangulacja), a coraz częściej również na bazie zróżnicowanych metod³⁰;
- zachowana jest rzetelność metod i technik zbierania oraz analizy danych;
- zachowana jest systematyczność i przejrzystość procesu badawczego;
- badacze prowadzą studium w sposób autorefleksyjny (Donaldson i in. 2008, s. 248; Olejniczak i in. 2012, s. 298–300).

To pragmatyczne podejście nie rozwiązuje jednak definitywnie konfliktu paradygmatów. Można się spodziewać, że co jakiś czas będzie on powracał, tym bardziej, iż Komisja Europejska w ostatnim czasie w sferze funduszy UE nawiązuje do pomysłów administracji amerykańskiej, próbując rozwijać podejścia eksperymentalne i metody kontrfaktyczne.

Warto podkreślić, że cała powyższa dyskusja dotyczy głównie badań ewaluacyjnych i ekspertyz. Tymczasem, praktycy zarządzania publicznego zwracają uwagę, że te źródła to tylko jeden z rodzajów wiedzy, na którym budowane są polityki publiczne. W rzeczywistości założenia interwencji stanowią wypadkową wiedzy naukowej z zakresu nauk ścisłych, ekonomii i innych nauk społecznych, intuicji politycznych, statystyk, profesjonalnego doświadczenia decydentów etc. (Mulgan 2011). Każda z tych odmian wiedzy wywodzi się z nieco innej tradycji, znalezienie wspólnego mianownika – jednej hierarchii siły dowodów – jest właściwie niemożliwe.

Tak więc w praktyce dnia codziennego to od personelu tworzącego program i od głównych decydentów zależy, jak zróżnicowane są przesłanki, na których buduje się program, jak są ważne argumenty i rodzaje wiedzy. Jej „wiarygodność” jest rozstrzygana na poziomie organizacji i pojedynczych osób – ich map mentalnych stworzonych przez edukację, doświadczenie we współpracy z naukowcami, umiejętność krytycznej oceny metodyki badań i szerzej, zdolność do krytycznego myślenia³¹. Tak jak przy racjonalnym planowaniu, również i w przypadku kwestii wiarygodności wiedzy, ciężar sprostania wyzwaniu zdaje się spoczywać głównie na kadrach organizacji publicznych.

1.5.3. Wyzwanie wykorzystania wiedzy w praktyce

Dysponowanie dowodami, w tym wynikami badań naukowych, nie jest równoznaczne z ich wykorzystaniem w procesie decyzyjnym. Taka konstatacja płynie z analiz nad wykorzystaniem ewaluacji w procesach decyzyjnych (Rich 1977; Weiss 1988), jak również ze studiów nad wykorzystywaniem przez menedżerów publicznych informacji o rezultatach (Moynihan, Pandey 2010). Tak więc kolejnym wyzwaniem stojącym przed praktykami zarządzania publicznego jest wykorzystywanie dostarczonej wiedzy i informacji.

³⁰ Coraz większą popularność zdobywa stosowanie mieszanych podejść badawczych (Greene 2007; Pinto 2010).

³¹ Używając terminu „krytyczne myślenie” (*critical thinking*), chcemy zwrócić uwagę na zestaw konkretnych umiejętności: formułowanie problemów i tez do dyskusji, identyfikowanie i ocenę przesłanek, łączenie przesłanek i wspierających je dowodów, dostrzeganie i analizowanie różnych aspektów spraw, usystematyzowane badanie cudzej i prowadzenie własnej argumentacji (Barnet, Bedau 2010, s. 3).

To wyzwanie jest tym większe, jeśli weźmiemy pod uwagę bogactwo, a wręcz zalew danych i informacji, którego każdego dnia doświadczamy my i nasze instytucje³². Z tej powodzi coraz trudniej wyłowić to, co wartościowe³³. Jeden z autorów badających zjawisko zalewu danych i informacji stwierdził: „Tonimy w informacjach, a umieramy z pragnienia wiedzy” (Spira 2011, s. 93). Ta konstatacja jest zbieżna ze spostrzeżeniami polskich naukowców na temat nadmiaru danych i informacji w polskiej administracji publicznej (Mazur 2008).

W literaturze tematu wyróżniane są dwa podstawowe rodzaje użycia wiedzy (Cousins, Leithwood 1986, s. 332):

- instrumentalne – stosowanie wyników konkretnych badań do kwestii operacyjnych danej interwencji;
- koncepcyjne – mające szerszy wpływ na kierunki programów i polityk publicznych, sposób myślenia decydentów o danych działaniach publicznych.

Na determinanty wykorzystania wiedzy możemy patrzeć z perspektywy pojedynczego źródła danych – np. raportu lub z perspektywy całej organizacji, czy polityki publicznej. W tabeli podsumowaliśmy wyniki różnych badań nad czynnikami wykorzystania badań w procesach decyzyjnych.

Powyższa lista pokazuje, jak duże znaczenie ma czynnik ludzki, a przede wszystkim kadry ministerstw. Kształt pytań zależy od umiejętności urzędników zlecających dane badanie³⁴. Kompetencje ewaluatorów są oczywiście pochodną ich edukacji, doświadczenia, cech osobistych. Polskie badania pokazują też, że wymagający urzędnicy – zdolni do krytycznej oceny ofert badawczych – mają bardzo znaczący wpływ na dobór dobrych wykonawców (Ledzion i in. 2010; Olejniczak, Ledzion, Pander 2008). Wiarygodność badania to w dużej mierze wypadkowa profesjonalizmu ewaluatorów oraz urzędników nadzorujących badanie. Forma prezentacji i język również zależy od przymiotów jednostek³⁵. Fakt, że u podstaw wykorzystania wyników pojedynczych

³² W Polsce dotychczas nie prowadzono badań na ten temat, odwołujemy się więc do analiz amerykańskich. Spira (2011, s. 70) podaje, że w 2008 r. przeciętne amerykańskie gospodarstwo domowe otrzymywało 3,6 zetta bajtów informacji, czyli 34 gigabajty na osobę dziennie. Większość informacji miała formę przekazów wizualnych. Tekst stanowił mniej niż 0,1% całości danych. Co więcej, ponad 80% informacji, które do nas napływają, mają formę danych nieustrukturyzowanych (e-maile, obrazy, audio, podcasty). Amerykańska biblioteka Kongresu, mająca obowiązek katalogować wszelkie informacje związane z procesem decyzyjnym, zwyczajnie nie jest w stanie przyjąć tak dużej liczby informacji. Co więcej, te, które zostały zapisane, są w dużej mierze bezużyteczne – zarówno ich sposób katalogowania, jak i nośniki (zmiany technologii zapisu) w praktyce uniemożliwiają dotarcie do nich po kilku latach.

³³ Analitycy z Basex wyliczyli, że w latach 2004–2010 przeciętny amerykański pracownik wiedzy stracił między 25 a 30% swojego dnia z powodu przeładowania informacjami i rozpraszenia nimi uwagi (Spira 2011, s. 95).

³⁴ Urzędnicy często przejawiają nieumiejętność jasnego formułowania potrzeb informacyjnych. Po pierwsze, zlecający mają problem z ustaleniem priorytetów i zawężeniem listy pytań (odróżnieniem *nice to know* od *need to know*). W efekcie długa lista pytań prowadzi do rozproszenia uwagi badaczy i rozmycia tematu. Po drugie, często jednostki administracyjne zlecające badanie nie są tymi, które później korzystają z jego wyników. Pozostają tylko pośrednikiem między badaczami a wydziałem, który zajmuje się wdrażaniem danej interwencji.

³⁵ Analizy polskich ewaluacji pokazują dwie ciekawe kwestie. Po pierwsze, język jest emanacją porządku koncepcyjnego. Nieumiejętność postawienia jasnego problemu badawczego (pytań) skutkuje niejasnym językiem, przeładowanymi, technicznymi raportami, których nikt nie czyta. Po drugie, język jest

badania leżą umiejętności i determinacja ludzi, dowcipnie podsumował jeden z klasyków ewaluacji Michael Quinn Patton: „Istnieje pięć czynników absolutnie niezbędnych do wykorzystania ewaluacji. Są to, wymieniając według wagi ich znaczenia: ludzie, ludzie, ludzie, ludzie, ludzie” (Patton 2004, s. 291).

Tabela 11. Czynniki wpływające na wykorzystanie badań w procesach decyzyjnych

Czynnik	Opis czynnika
Poziom indywidualnych badań	
Przystawanie pytań badawczych do potrzeb informacyjnych odbiorców	To, w jakim stopniu pytania, na które odpowiada raport, przystają do potrzeb informacyjnych odbiorców raportu w momencie publikacji. Tutaj mieści się również kwestia, na ile rekomendacje z raportu mają praktyczny i użyteczny charakter.
Kompetencje kadr	Umiejętności i zdolności osób realizujących badanie. Chodzi zarówno o kompetencje wykonawców ekspertyz, jak i motywację oraz wiedzę merytoryczną personelu ministerstw wykorzystującego badania.
Wiarygodność badania	Dobór podejścia i metod adekwatny do problemu badawczego, kontekstu oraz ograniczeń praktycznych; wnioski i analizy oparte na triangulacji danych, rzetelność standardów metodycznych, systematyczność i przejrzystość procesu badawczego, autorefleksyjność.
Przystępność wyników	Forma komunikacji wyników, jasność wniosków, przystępność języka prezentowanych materiałów (w tym obecność dobrego streszczenia)
Zaangażowanie interesariuszy	Zaangażowanie interesariuszy badania w formułowanie pytań badawczych, w sam proces badawczy, jak również w dyskusję o wnioskach i strategię rozpowszechniania tychże (tzw. podejście partycypacyjne). Także personalne zaangażowanie osób nadzorujących badanie (tzw. patron badania).
Poziom organizacji i systemu polityki publicznych	
Akumulacja wiedzy	Synteza różnych źródeł, stopniowa akumulacja argumentów, zbieżnych wniosków z różnych badań i źródeł wskazujących na zasadność danej tezy, kierunku rozwoju etc.
Praktyki organizacyjnego uczenia się	Praktyka danej instytucji i jej przedstawicieli – w tym liderów – w polu pozyskiwania informacji zwrotnych, dyskusowania wyników różnych badań i uwzględniania ich podczas modyfikowania działań i decyzji.

Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak) na podstawie Johnson i in. 2009; Moynihan, Pandey 2010; Olejniczak, Kozak, Ledzion i in. 2008, s. 39–64.

emanacją kultury organizacyjnej. Polskie raporty ewaluacyjne pisane są mieszkanką technicznego języka urzędniczego z żargonem naukowym. W rezultacie przystępność tekstu, mierzona wskaźnikiem mglistości języka (FOG), pozostaje na poziomie skomplikowania ekonomicznych tekstów naukowych i prawnych. Co ciekawe, streszczenia i rekomendacje raportów są równie trudno zrozumiałe co główna treść (Broda i in. 2011, s. 8–10).

Patrząc na czynniki systemowe (wykorzystanie wiedzy z perspektywy organizacji i konkretnych polityk publicznych), trzeba zwrócić uwagę, że to proces kumulatywny, stopniowy (inkrementalny) i rozciągnięty w czasie³⁶. Wnioski z różnych raportów, różnych rodzajów wiedzy i różnych źródeł sprzęgają się, wzajemnie się wzmacniają (lub sobie przeczą) i stopniowo tworzą masę krytyczną, która prowadzi do modyfikacji danej polityki. Nadzwyczaj trafnie oddaje to cytat otwierający jeden z artykułów poświęconych wykorzystaniu ewaluacji (Weiss i in. 2005, s. 13): „Ewaluacja jest tylko jednym ze źródeł dowodów, dowody są tylko jednym z wkładów w politykę, polityka jest tylko jednym z czynników wpływających na praktykę, a praktyka tylko jednym z czynników decydujących o efektach”.

Badania pokazują, że dla płynnego przebiegu tego stopniowego procesu kluczowe są dwie kwestie. Pierwsza to pamięć instytucjonalna danej polityki publicznej, co w praktyce oznacza stabilność instytucji i ciągłość kadry urzędniczej zajmującej się danym tematem. To organizacje i ludzie kumulują i zapamiętują wiedzę (Ferry, Olejniczak 2008). Stabilność oznacza też sumiennosc i ciągłość używania tych samych form kategoryzowania i indeksowania danych i informacji.

Drugą kwestią są ogólne praktyki organizacyjnego uczenia się i zarządzania wiedzą w danej organizacji publicznej. Ich katalog obejmuje praktyki wymiany informacji między pracownikami, zespołowych refleksji, umiejętności kierownictwa (średniego i wyższego szczebla) w zakresie prowadzenia dyskusji o jakości i efektach działań organizacji na podstawie faktów i danych (Lipshitz i in. 2007).

Podsumowując wyzwanie wykorzystania wiedzy – widzimy wyraźnie, że i w tym wypadku organizacje publiczne i ich kadry wydają się ważnym gwarantem sukcesu.

1.5.4. Napięcie między rozliczalnością a uczeniem się

W poprzednich rozdziałach pisaliśmy, że interwencje publiczne to zwykle eksperymenty (ich efekty nie są przewidywalne), a także, iż uczenie się i wykorzystanie wiedzy w procesie polityk publicznych jest procesem kumulatywnym, rozciągniętym w czasie. Takie ujęcie wskazuje, że organizacje publiczne powinny mieć pewną elastyczność w eksperymentowaniu i podejmowaniu ryzyka, jak również powinny mieć dłuższą perspektywę czasową na zweryfikowanie efektów działań.

Jednocześnie działania organizacji sektora publicznego, co zrozumieliśmy, są poddane silnej presji rozliczalności zarówno ze strony polityków, jak i opinii publicznej

³⁶ Wynika to z dwóch kwestii. Pierwszą jest deliberatywna natura procesów decyzyjnych i fakt, że decyzje są wypadkową wielu interesów. Raz podjęte mają tendencję do usztywniania się, ciągłości (trudno podważyć wypracowany konsensus). Zmiany uruchomionych i zinstytucjonalizowanych procesów rzadko mają więc charakter rewolucyjny, częściej inkrementalny, wymagają też nagromadzenia odpowiedniej „masy krytycznej” w formie dowodów, ekspertyz i politycznych argumentów oraz interesów, które uruchomią proces naruszania *status quo*. Drugą kwestią, w odniesieniu do konkretnych programów i ewaluacji ich wyników, jest wyraźne przesunięcie w czasie. Programy są wdrażane zwykle w cyklu kilkuletnim. Ewaluacje podsumowujące (*ex post*) wykonuje się zwykle w rok po zamknięciu programu. Polityki publiczne są jednak ciągle i planowanie kolejnej edycji programu rozpoczyna się jeszcze w trakcie trwania poprzedniego. Tak więc wnioski z oceny starego programu przychodzą, gdy trwa już jego druga edycja. Wnioski z pierwszej mogą być wykorzystane dopiero przy planowaniu kolejnej, trzeciej edycji.

(Finger, Brand 1999). Rozliczalność (*accountability*) jest współcześnie rozumiana jako zobowiązania, z których rząd i jego administracja mają się wywiązać przed społeczeństwem (Dubnick, Frederickson 2011, s. 3–4).

Organizacje publiczne starają się sprostać zarówno potrzebie uczenia się, jak i wymogowi rozliczalności. Jest to trudnym wyzwaniem, bo w praktyce pojawiają się dwa potencjalnie pola konfliktu – perspektywa czasowa oraz orientacja kryteriów stosowanych do rozliczania. Przyjrzyjmy się więc bliżej naturze tego konfliktu między uczeniem się a rozliczalnością.

Pierwszym polem potencjalnego napięcia jest perspektywa czasowa. W literaturze na temat zarządzania zorientowanego na wyniki możemy znaleźć dobre podsumowanie tej kwestii – przedstawiliśmy je w poniższej tabeli.

Tabela 12. Trzy grupy praktyk zorientowanych na wyniki

	Uczenie się	Sterowanie i kontrola	Rozliczalność
Kluczowe pytanie	Jak udoskonalić politykę i poprawić zarządzanie?	Jak sterować i kontrolować działania?	Jak rozliczać się przed interesariuszami
Zakres	Wnętrze organizacji/systemu	Wnętrze organizacji/systemu	Otoczenie organizacji/systemu
Orientacja	Zmiana/przyszłość	Kontrola/teraźniejszość	Przetwarzanie/przeszłość
Przykłady instrumentów	Planowanie strategiczne, <i>benchmarking</i> , analiza ryzyka	Monitoring, karty wyników, zarządzanie budżetowe	Upubliczniane rankingi, doroczne raportowanie, kontrakty oparte na wynikach

Źródło: van Dooren i in. 2010, rozdz. 3.

Widzimy wyraźnie, że rozliczalność skupia się na podsumowaniu działań, a więc podsumowaniu przeszłości i uzasadnieniu przed interesariuszami utrzymania istniejącego stanu rzeczy. Natomiast uczenie się, bazując na przeszłych doświadczeniach, skierowane jest ku przyszłości, ku zmianom koniecznym do sprostania nowym wyzwaniom.

Problemem drugim jest kwestia kryteriów, według których następuje rozliczalność (z czego rozliczana jest organizacja). Rozliczalność może następować na podstawie rozmaitych wartości i odzwierciedlających je kryteriów. Podstawowe, najczęściej stosowane kryteria przedstawiliśmy w tabeli 13.

Gama kryteriów rozciąga się od oceny przebiegu procesu do oceny efektów działań. Kryteria te mają więc jasne powiązanie z modelem logicznym, który przedstawiliśmy w podrozdziale 1.5.1. Prezentujemy to na poniższej rycinie.

Tradycyjna administracja, której charakterystykę omówiliśmy w rozdziale 1.2, rozlicza się przede wszystkim z poprawności proceduralnej. Uwaga jest więc skoncentrowana wyłącznie na procesie. Paradygmat Nowego Zarządzania Publicznego wprowadził rewolucyjną zmianę, przesuwając uwagę z procesu na efekty – jego racjonalność ekonomiczną (wydajność) i zgodność z planami wyjściowymi (skuteczność).

W bieżącej praktyce systemów administracji, szczególnie w Polsce, istnieje tendencja do koncentrowania się na właśnie tych trzech wybranych kryteriach rozliczalności. Ta triada opiera się na założeniu całkowitej przewidywalności zarówno procesu, jak i otoczenia, w którym realizowane jest działanie. Kryterium poprawności proceduralnej przyjmuje, że obowiązująca procedura przewiduje wszystkie możliwości i sytuacje, jakie mogą wystąpić podczas wdrożenia. Kryterium wydajności zakłada, że zarówno cały proces, jak i jego efekty można dokładnie wycenić³⁷. Wreszcie kryterium skuteczności przyjmuje, że cel zaplanowany przed rozpoczęciem działań był sformułowany jednoznacznie, był trafny, a co najważniejsze, zachowywał aktualność niezależnie od zmian otoczenia. Ignoruje całą, często bardzo szeroką, gamę efektów, które pojawiły się, mimo iż nie były przewidziane w planie wyjściowym³⁸.

Tabela 13. Kryteria rozliczalności działań publicznych

Kryterium	Oceniane zagadnienie
Poprawność proceduralna (<i>Legality</i>)	Na ile prowadzone działania są zgodne z obowiązującymi procedurami.
Przejrzystość (<i>Transparency</i>)	Czy proces prowadzenia danego działania jest jasny, zrozumiały, transparentny dla opinii publicznej.
Wydajność (<i>Efficiency</i>)	Jakie są proporcje między kosztami działania (zainwestowanymi nakładami, zasobami – finansowymi, ludzkimi, administracyjnymi) a osiągniętymi produktami i efektami działania.
Skuteczność (<i>Effectiveness</i>)	W jakim stopniu dane działanie zrealizowało formalne cele, które zostały dla niego zaplanowane.
Użyteczność (<i>Utility</i>)	W jakim stopniu całościowe, rzeczywiste efekty działania (zarówno te planowane, jak i nieplanowane, tzw. uboczne) poprawiły sytuację beneficjentów działania oraz wszelkich grup, które odczuwają jego efekty.
Trwałość (<i>Sustainability</i>)	Jaka długo po zakończeniu działania są odczuwalne jego efekty (przede wszystkim pozytywne).

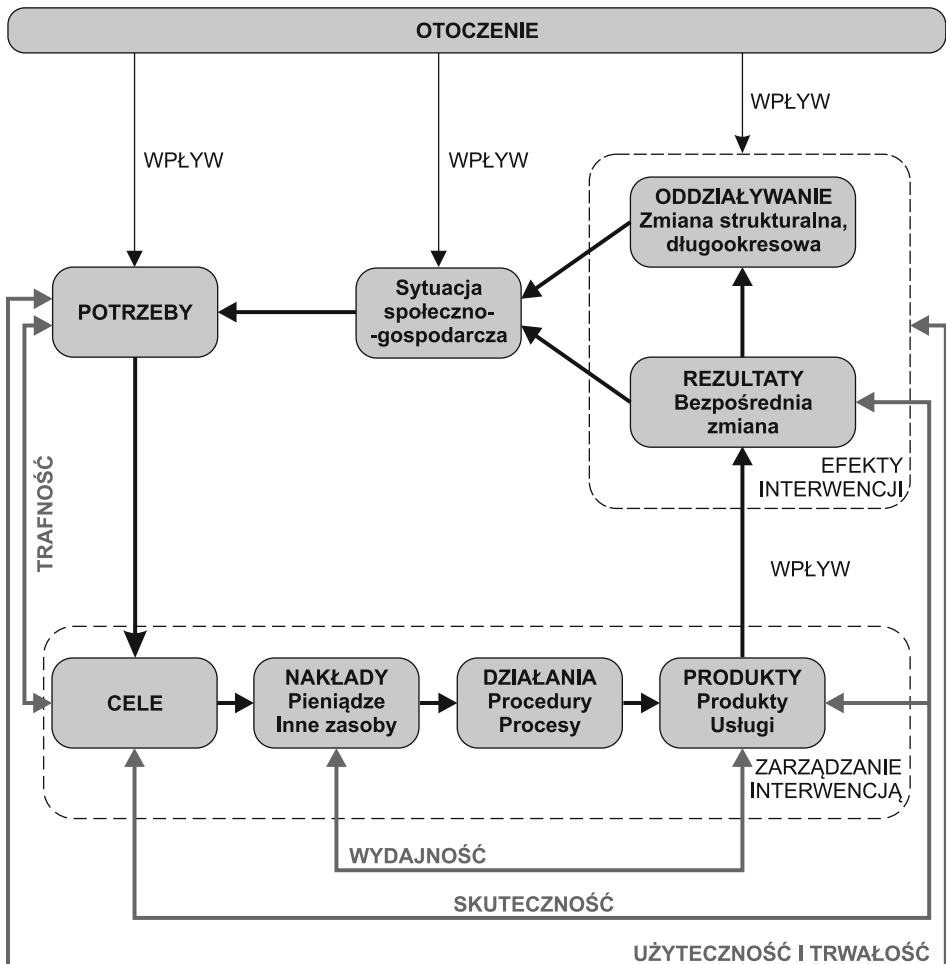
Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak).

Sprzężenie tak interpretowanych trzech kryteriów zmusza administrację do określonych zachowań. Po pierwsze, przy zdefiniowanych w ten sposób kryteriach roz-

³⁷ W polskim wydaniu „wydajność” zyskała kuriozalną formę „taniego państwa” bazującego na dość absurdalnym przeświadczeniu, że najbardziej wydajnym działaniem jest działanie najtańsze, zupełnie ignorując kwestię stosunku jakości do ceny.

³⁸ Dobrym przykładem takiej ułomności stosowania kryterium skuteczności są programy współpracy przygranicznej Polska–Niemcy, realizowane w latach 1994–2001. Ogólnym celem był rozwój regionalny i transgraniczny obszaru przygranicznego (trzech województw). Cel ten nakreślono jednak zbyt ambitnie. W rzeczywistości – odnosząc skalę środków, jakimi dysponował program, do skali problemów rozwojowych – efekty miały charakter lokalny i przygraniczny (często bardzo pozytywny i znaczący, ale w skali lokalnej). Używając wyłącznie kryterium skuteczności, program uznano by za niepowodzenie (bo nie zrealizowano nierealnego planu). W praktyce był on jednak bardzo użyteczną inicjatywą, patrząc z perspektywy lokalnych i powiatowych układów przestrzennych (Olejniczak, Ledzion, Pander 2008).

liczalności dla administracji liczy się zgodność z procedurami, trzymanie się celu i wybór najtańszej opcji. W tak sztywnym ujęciu nie ma oczywiście miejsca na adaptację i uczenie się. Jakikolwiek niepowodzenie wynikające z eksperymentowania z nieznanym jest interpretowane jako niekompetencja, każde niepowodzenie jest błędem. Po drugie, pomiar sukcesu (lub niepowodzenia) oparty tylko na tych trzech kryteriach abstrahuje od rzeczywistej zmiany społeczno-ekonomicznej – nie tylko tej zaplanowanej, lecz i tej faktycznie spowodowanej działaniem publicznym. Uwaga administracji jest skoncentrowana na kwestiach operacyjnych (jak działamy), a oderwana od *clue* sprawy (po co to robimy). Perspektywa urzędników pozostaje więc zawężona.



Rycina 3. Logika interwencji a kryteria rozliczalności

Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak) na podstawie European Commission 1999.

Tymczasem opinia publiczna, społeczeństwo, któremu dana administracja powinna służyć (przypomnijmy, że polskim, ale i angielskim, formalnym terminem jest

„służba publiczna”), wykazuje małe zainteresowanie kryteriami operacyjnymi oceniającymi proces. Społeczeństwo chce znać użyteczność i trwałość realizowanych działań. Dodatkowo interesuje je też przejrzystość i legalność, ale w wysoce utylitarnym ujęciu – zagwarantowanie, że zawilość procedur nie utrudnia życia obywatelom, nie prowadzi do nierównego traktowania (np. faworyzowania lepiej poinformowanych grup), straty czasu czy zagubienia sensu działań. Widzimy więc, że wąsko interpretowane i wybiórcze kryteria rozliczalności kierują ją do wewnątrz systemu administracji (rozliczalność jest ważna dla samych urzędników, dla konkurujących ze sobą o wpływy organizacji). Podczas gdy szerzej interpretowane kryteria i akcent położony na kryterium użyteczności kierują rozliczalność na zewnątrz – ku relacji administracja–społeczeństwo.

Tabela 14. Wypaczenia sztywnego systemu wskaźników

<p>Smith identyfikuje siedem negatywnych zachowań menedżerów publicznych, które mogą być wywołane zbyt sztywnym stosowaniem systemów pomiaru procesów i wyników.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Koncentrowanie uwagi wyłącznie na tych aspektach pracy programu, które są opisane wskaźnikami (zwykle skwantyfikowanych ilościowo produktach), a ignorowanie trudno mierzalnych, jakościowych efektów programów, w tym efektów ubocznych (<i>Tunnel Vision</i>). 2. Koncentrowanie się na wąskich technicznych celach kosztem celów strategicznych i koordynacji działań służących całościowemu rozwiązaniu danej kwestii społeczno-gospodarczej (<i>Suboptimization</i>). 3. Koncentrowanie się na wskaźnikach krótkookresowych, kosztem efektów strukturalnych, które będą widoczne dopiero w dłuższej perspektywie czasowej (<i>Myopia</i>). 4. Przykładanie wagi tylko do tego, by w zestawieniach wskaźniki organizacji nie rzucały się w oczy przełożonym i decydentom, czyli równanie do średniej, zamiast staranie się o ponadprzeciętne wyniki (<i>Convergence</i>). 5. Zabijanie innowacji poprzez sztywny system wskaźników i pomiarów, niedopuszczanie do jakichkolwiek eksperymentów i modyfikacji, które nie dają się opisać bieżącym systemem wskaźników (<i>Ossification</i>). 6. Błędne interpretowanie danych kontekstowych i w rezultacie budowanie błędnych założeń programu i ocen sytuacji (<i>Misinterpretation</i>). 7. Manipulowanie danymi tak, by pokazać na papierze efekty programu różne od rzeczywistości, prowokowanie sytuacji, które podbiją – tylko chwilowo – wyniki (<i>Gaming & Misrepresentation</i>).

Źródło: Smith 1993, s. 140–149.

To napięcie między rozliczalnością a uczeniem się przekładają się też na kwestię natury technicznej – wskaźniki. Jak zwracaliśmy już uwagę przy okazji opisywania koncepcji modeli logicznych, elementy modelu muszą być zdefiniowane, to znaczy zarówno oczekiwana zmiana społeczno-ekonomiczna, proces dochodzenia do tej zmiany, jak i kryteria, którymi oceniany jest program – wszystko to powinno być wyrażone w mierzalnej formie. Do tego służą wskaźniki. Za ich pomocą menedżerowie publiczni wdrażają programy, monitorują przebieg owego wdrażania, ale również są rozliczani z efektów tychże programów. Tak więc zestaw wskaźników oraz analiza ich wartości są zarówno narzędziem pracy menedżerów, jak i ich kontroli przez zwierzchników. I właśnie forma egzekwowania planowanych wartości wskaźników

może tworzyć napięcie dla uczenia się. W czasach NPM wiele administracji publicznych wprowadziło sztywne rozliczanie z osiągania docelowych wartości wskaźników i powiązanie tego z decyzjami budżetowymi (np. w USA agencje, które nie osiągnęły danego wskaźnika, były karane redukcją budżetu). Okazało się jednak, że takie mechaniczne podejście prowadzi do manipulowania wskaźnikami przez menedżerów. Już na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku zidentyfikowano siedem głównych wypaczeń sztywnego systemu wskaźników. Przedstawiamy je w tabeli 14.

W literaturze poświęconej problematyce polityk publicznych pojawiają się oczywiście postulaty reform (Barrados, Mayne 2003; Leeuw i in. 1994). Proponuje się, by zniwelować to napięcie poprzez koncentrację nie na procesie, a na jego użyteczności dla obywateli, odbiorców działań. A także, by tworzyć kulturę bardziej otwartą na eksperymentowanie i ewentualne błędy (tzw. *error-embracing culture*), aby oceniać organizacje nie punktowo, lecz w perspektywie, z postępów robionych w czasie (rozliczalność z uczenia się). Odnośnie wskaźników – pojawiają się postulaty (a również eksperymenty praktyczne, które opisaliśmy w rozdziale 4.3.2) dotyczące bardziej elastycznego podejścia, traktowania ich jako narzędzia menedżerskiego, danych zasilających konstruktywną, opartą na faktach dyskusję, a nie mechaniczny system karania. Te postulaty jak na razie mają ograniczony wpływ na praktykę. Na co dzień każdy z urzędników i każda organizacja wciąż zмага się z napięciem między zawężającymi kryteriami rozliczalności, sztywnymi wartościami wskaźników a presją na uczenie się i adaptację.

1.6. Podsumowanie

Organizacyjne uczenie się pozostaje w integralnej zależności od jakości zarządzania sprawami publicznymi. Bez administracji zdolnej do uczenia się nie sposób prowadzić polityk publicznych cechujących się wydajnością, skutecznością, użytecznością. Zdolność gromadzenia informacji i danych, ich analiza, wyciąganie wniosków stanowiących podstawę procesów decyzyjnych oraz dobrej jakości implementacja polityk publicznych to kluczowe czynniki wpływające na jakość zarządzania publicznego.

Uczenie się organizacyjne nie jest zjawiskiem nowym w administracji publicznej. To, co jednak obecnie nadaje o wiele większe znaczenie zdolności do organizacyjnego uczenia się, to wzrost kompleksowości świata społecznego, narastające oczekiwania obywateli wobec powinności państwa i jego urzędników oraz konieczność normatywnej i funkcjonalnej redefinicji państwa oraz instrumentarium jego oddziaływania. Państwo i jego struktury w coraz większym stopniu wkraczają w domenę reżimu wiedzy.

Bez dobrej administracji nie ma sprawnego państwa, a bez organizacyjnego uczenia się nie ma dobrej administracji. Budowanie potencjału organizacyjnego uczenia się urzędów publicznych to konieczność – zaniechanie tego będzie potęgować niesprawności państwa stanowiące barierę dla rozwoju społecznego i gospodarczego obywateli, wspólnot i organizacji. Bez zdolności do organizacyjnego uczenia się potencjał adaptacyjny, w szczególności ten o charakterze antycypacyjnym, organizacji publicznych będzie znikomy, a co za tym idzie nie będą one w stanie wykonywać

przypisywanych im zadań publicznych. Bez tej umiejętności powody trwania tych organizacji zaczną być kontestowane społecznie, zarówno w wymiarze normatywnym, jak i funkcjonalnym.

W tym rozdziale dokonaliśmy krótkiego przeglądu trzech paradygmatów zarządzania w sektorze publicznym. Podsumowanie ich głównych cech przedstawia tabela 15.

Przegląd paradygmatów zarządzania uzmysławia nie tylko narastające znaczenie wiedzy dla zarządzania sprawami publicznymi, lecz także zmianę jej charakteru.

Relatywnie statyczne procesy uczenia się i proceduralna wiedza – charakteryzujące administrację weberowską – nie znajdują zastosowania w nowym zarządzaniu publicznym. W tym podejściu dynamiczny proces uczenia się oraz wiedza o sposobach zarządzania eksponujących aspekty ekonomiczne stają się dominujące. W paradygmacie współzarządzania zacierają się granice między tymi, którzy wiedzę wytwarzają i wykorzystują, wiedza staje się podstawą uprawiania polityk publicznych opartych na dowodach oraz fundamentem dla refleksji nad jakością zarządzania publicznego. Konsekwencją tej refleksji są zarówno zmiany dotyczące operacyjnych mechanizmów działania organizacji publicznych (adaptacja operacyjna), jak i reguł konstytucyjnych wytyczających logikę systemu zarządzania sprawami publicznymi (adaptacja strategiczna).

Nasz przegląd praktycznej debaty na temat prowadzenia polityk publicznych opartych na dowodach wskazuje też na wyzwania związane z poszukiwaniem odpowiedzi na to, co działa w rozwiązywaniu problemowych kwestii społeczno-ekonomicznych. Te cztery wyzwania to: racjonalne planowanie, wiarygodność wiedzy i dowodów, wykorzystanie wiedzy w praktyce, a wreszcie napięcie między rozliczalnością a uczeniem się. Polska administracja publiczna, głównie dzięki procesom zainicjowanym przez integrację z Unią Europejską, stara się rozwijać swoje zdolności i procedury tak by sprostać tym wyzwaniom.

Analizując każde z czterech wyzwań, wskazaliśmy, że w praktyce dnia codziennego zmierzyć się z nimi muszą organizacje publiczne i ich kadry. To organizacje są pamięcią systemu polityk publicznych i to one prowadzą działania funkcjonalne. Ujmując rzecz pragmatycznie, są też optymalnymi jednostkami do wprowadzania stopniowych działań racjonalizatorskich i testowania praktycznych reform, bez zakłócania całego systemu polityk publicznych. Bazując na tej konstatacji, uczyniliśmy organizacje publiczne centralnym przedmiotem naszych prac.

W dalszej części książki będziemy się starali wypracować model organizacyjnego uczenia się. W założeniu ma to być zintegrowane podejście, łączące różne paradygmaty i różne nurty toczących się dyskusji. Tworząc nasz model, odwołamy się najpierw do bogatych doświadczeń z zakresu badań organizacji (głównie sektora prywatnego), przeanalizujemy czynniki wpływające na organizacyjne uczenie się, a następnie przetestujemy model w polskiej rzeczywistości. W ostatnim rozdziale książki powrócimy do zarysowanych tu czterech wyzwań, by wskazać konstruktywne sposoby sprostania im. Mamy nadzieję, że nasza propozycja budowana w tak systematyczny sposób będzie wartościowym rozwiązaniem dla polskiej administracji publicznej.

Tabela 15. Zestawienie wyróżników trzech paradygmatów zarządzania

Wyróżniki paradygmatu	Biurokratycznego	Nowego zarządzania publiczna	Współzarządzania
Model odpowiedzialności urzędniczej	Proceduralny	Wynikowa	Kompleksowa
Format przywództwa organizacyjnego	Formalny	Transakcyjny	Transformacyjny
Schemat zarządzania organizacją	Hierarchia	Rynek	Dialog, kompromis, sieć
Rola rządu w zakresie zarządzania sprawami publicznymi	„Wiosnowanie”	„Sterowanie”	„Pośredniczenie”
Źródło legitymizacji władzy publicznej	Proceduralne przyzwolenie	Ekonomiczne uzasadnienie	Obywatelskie uczestnictwo
Mechanizmy osiągania celów preferowane w sektorze publicznym	Administrowanie programami publicznymi	Tworzenie struktury zachęt do współdziałania prywatnych i społecznych oraz niepublicznych podmiotów dla realizacji celów polityki publicznej	Uzgodnienie, kompromis, deliberacja
Racjonalność dominująca w organizacji publicznej	Formalna, „człowiek administracyjny”	Substancjalna, „człowiek ekonomiczny”	Refleksyjna
Kryteria sukcesu urzędnika i organizacji publicznej	Proceduralna doskonałość	Efektywność i skuteczność alokacji dóbr i usług publicznych	Realizacja konsensualnie poczynionych uzgodnień
Struktura organizacyjna urzędu	Biurokratyczna	Zdecentralizowany system organizacji	Płynna, zadaniowa, procesowa
Dominujące w organizacji publicznej motywatory	Zapłata, korzyści, stabilność zatrudnienia	Duch przedsiębiorczości, ideologicznie warunkowane dążenie do ograniczania niesprawności państwa	Współzarządzanie, dobro publiczne

Tabela 15 – cd.

Wyróżniki paradygmatu	Biurokratycznego	Nowego zarządzania publiczna	Współzarządzania
Obszary zawodności państwa i jego struktur	Efektywność, skuteczność, responsywność	Responsywność, instrumentalizacja, dezintegracja	Efektywność, skuteczność, rozliczalność
Relacje urzędu z otoczeniem zewnętrznym	Radykalna ekskluzywność	Selektywna inkluzywność	Pełna inkluzywność
Logika działania urzędu	Organizacja proceduralnie zaprogramowana	Organizacja kierowana	Organizacja organiczna i otwarta
Charakter organizacyjnego uczenia się	Indywidualny	Zespołowy	Organizacyjny
Praktyki organizacyjnego uczenia się	Zorientowane na literalne wypełnianie procedur	Zorientowane na rozwiązywanie problemów w oparciu o kryteria ekonomiczne	Zorientowane na innowacyjne rozwiązywanie problemów w oparciu o kryteria ekonomiczne i społeczne
Refleksyjność	Substancjalna; pojedyncza pętla uczenia się	Proceduralna	Rekursywna racjonalność proceduralna

Źródło: opracowanie własne (S. Mazur).

2. Organizacyjne uczenie się i zarządzanie wiedzą – przeгляд koncepcji

Karol Olejniczak, Jakub Rok, Adam Płoszaj

Świadomość znaczenia wiedzy jako źródła potęgi towarzyszy ludzkości od stuleci³⁹. Jednak przemiany cywilizacyjne XX wieku nadały tej konstatacji zupełnie nowy wymiar. Połączenie gospodarek i społeczeństw w globalne sieci współzależności, dramatyczne przyspieszenie procesów i skrócenie cykli zmian czy rosnący stopień kompleksowości problemów społeczno-ekonomicznych – wszystko to skłoniło naukowców do opisywania współczesnego świata w kategoriach zasadniczej zmiany jakościowej – trzeciej fali (Toffler 1997).

Rosnąca świadomość wyjątkowości przemian społeczno-ekonomicznych sprawiła, że coraz częściej pojawiały się takie pytania jak: Na jakich zasobach budować przewagę konkurencyjną i rozwój w tak dynamicznej rzeczywistości? W jaki sposób dostosowywać się do szybko zmieniającego się i trudno przewidywalnego otoczenia? Jak zarządzać nieznanymi procesami, których nie jesteśmy w stanie pojąć w całości ze względu na ich kompleksowość?

Jako kluczowy czynnik powodzenia w nowoczesnym świecie zaczęto wskazywać wiedzę. To ona jest kapitałem różnicującym konkurencyjność jednostek, firm i całych państw (Neef 1997). W postkapitalistycznym społeczeństwie i jego gospodarkach opartych na wiedzy umiejętność i ciągłość uczenia się są podstawami rozwoju (Drucker 2004), a współczesne organizacje stają przed brutalnym wyborem „uczyć się lub ginąć” (Bontis i in. 2002, s. 437).

Te szeroko formułowane wymogi budowania zasobów wiedzy i uczenia się wymagały jednak przełożenia na codzienną praktykę konkretnych organizacji. Studia temu poświęcone rozwijały się od lat sześćdziesiątych XX wieku jednocześnie na styku różnych dziedzin i pól specjalizacji⁴⁰. Interdyscyplinarność z jednej strony przyniosła bardziej wyczerpujący opis zjawisk, pokazujący je z różnych perspektyw i poziomów (np. osób, organizacji, psychologii, socjologii etc.). Z drugiej strony jednak przyczyniła się do fragmentaryzacji i wysokiej niespójności terminologii, a często wręcz chaosu

³⁹ Jako przykład wystarczy przywołać słowa filozofa Francisca Bacona: „Wiedza to potęga” (*Meditationes Sacrae, Of Heresies* [1597]).

⁴⁰ Jako przykłady różnych dziedzin i pól można wymienić: socjologię organizacji, psychologię, kognitywistykę, zarządzanie strategiczne w sektorze prywatnym, zarządzanie w sektorze publicznym, analizy systemowe, pole rozwoju organizacji (*organizational development*), informatykę.

koncepcyjnego. Badacze różnych specjalności rozwijali swoje teorie, nawiązując do macierzystych dziedzin i często pomijając dorobek powstający na innych polach. W rezultacie wiele z opisanych koncepcji, zjawisk i mechanizmów współistnieje pod różnymi nazwami.

Uznaliśmy więc, że właściwym punktem wyjścia do badań empirycznych zjawisk uczenia się i zarządzania wiedzą w organizacjach publicznych powinno być całościowe i systematyczne spojrzenie na dotychczasową literaturę tematu. W niniejszym rozdziale podejmujemy właśnie taką próbę uporządkowania owego zagadnienia.

Zidentyfikowaliśmy trzy nurty badań wyrastające ze wspólnego przekonania, że wiedza i procesy uczenia się pozostają kluczowe dla rozwoju organizacji we współczesnym świecie. Są to organizacyjne uczenie się (*Organizational Learning* – OL), organizacje uczące się (*Learning Organizations* – LO) oraz zarządzanie wiedzą (*Knowledge Management* – KM). Omawiamy je najpierw w ujęciu ilościowym (trendy w liczbie publikacji, ich tematyka i orientacja na sektor prywatny lub publiczny), a następnie przedstawiamy ich syntetyczną charakterystykę⁴¹. W każdym z trzech przypadków przyjęliśmy analogiczną strukturę narracji. Rozpoczynamy od przedstawienia genezy nurtu – inspiracji teoretycznych i powiązań z innymi dziedzinami badań, przyczyn jego pojawienia się oraz przybliżenia „ojców założycieli” – klasyków danego nurtu. Następnie proponujemy syntezę głównych terminów, pojęć i typologii używanych przez autorów nurtu. Wreszcie prezentujemy ograniczenia określonego podejścia oraz jego wkład w dalsze badania.

Mamy nadzieję, że taka struktura ułatwi Czytelnikom śledzenie podobieństw i różnic między trzema nurtami. Te zresztą podsumowujemy w zakończeniu rozdziału.

Przegląd literatury wykorzystaliśmy w naszym badaniu w sposób iteracyjny, to znaczy, że kilkakrotnie do niego powracaliśmy, modyfikując jego zakres i wyniki na podstawie naszych kolejnych doświadczeń i odkryć. W fazie pierwszej wykonaliśmy kwerendę biblioteczną encyklopedii tematycznych, podręczników i raportów. To pozwoliło zidentyfikować kluczowe publikacje, źródła i podejścia do badania procesów organizacyjnego uczenia się. W fazie drugiej analizowaliśmy ilościowe trendy w literaturze tematu (periodykach naukowych), czyli ustaliliśmy, jak zmieniło się zainteresowanie naukowców tą tematyką na przestrzeni lat, jakie nurty dominują, kto jest najczęściej cytowany. W fazie trzeciej szczegółowo przeanalizowaliśmy treść 252 artykułów (wybranych z początkowej bazy obejmującej 1016 pozycji) oraz 38 encyklopedii i podręczników. Po empirycznej części badania powtórzyliśmy przegląd literatury (120 publikacji), uzupełniając pola i kwestie, które pojawiły się przy zderzeniu międzynarodowej teorii z polską empirią. Szczegółowe informacje o metodyce analizy literatury przedstawiliśmy w Aneksie III.

⁴¹ Stosunkowo najwcześniej, bo w połowie XX wieku, pojawił się nurt „organizacyjnego uczenia się”. Badacze w zasadzie zgodnie przyznają, że był on punktem wyjścia dla dwóch kolejnych – „organizacji uczących się” i „zarządzania wiedzą” (Maier 2007, s. 22–25; Wallace 2007; Yang 2006). Dlatego też zdecydowaliśmy się rozpocząć nasz przegląd od nurtu najwcześniejszego, następnie omawiając dwa pozostałe.

2.1. Główne trendy w literaturze tematu – ujęcie ilościowe

Faza pierwsza przeglądu literatury, obejmująca podręczniki i przekrojowe publikacje z zakresu nauki o organizacji, pozwoliła wyłonić trzy podstawowe nurty badań dotyczących roli uczenia się i wiedzy w organizacjach (Dalkir 2005; Easterby-Smith i in. 1999; Maier 2007, s. 22–25). Zidentyfikowane nurty to:

- uczenie się organizacji (*Organizational Learning* – OL);
- organizacje uczące się (*Learning Organizations* – LO);
- zarządzanie wiedzą (*Knowledge Management* – KM).

Wymienione nurty powstawały jako oddzielne podejścia badawcze, w różnym czasie, często w oderwaniu od siebie. Mimo to obecnie dominuje pogląd, że wzajemnie się one przeplatają, a nawet nakładają (Crossan 2008). Ich dokładniejszy opis przedstawiamy w rozdziałach 2.2, 2.3 i 2.4.

Tematem niniejszego rozdziału jest ilościowa analiza dorobku naukowego zgromadzonego w ramach ww. podejść badawczych. Wykorzystując dane z międzynarodowych baz publikacji i osadzając je w szerszym kontekście, staramy się odpowiedzieć na cztery zasadnicze kwestie. Po pierwsze, interesuje nas, kiedy pojawiły się omawiane nurty badawcze i jak wygląda porównanie ich popularności w czasie. Po drugie, chcemy sprawdzić, jak często zajmowano się analizą sektora publicznego i jak wiele z tych prób miało charakter badań empirycznych. Zamierzamy także podjąć próbę identyfikacji i interpretacji „momentów przełomowych” w historii każdego z trzech podejść badawczych. Wreszcie, wskażemy najbardziej wpływowe artykuły naukowe z poszczególnych nurtów.

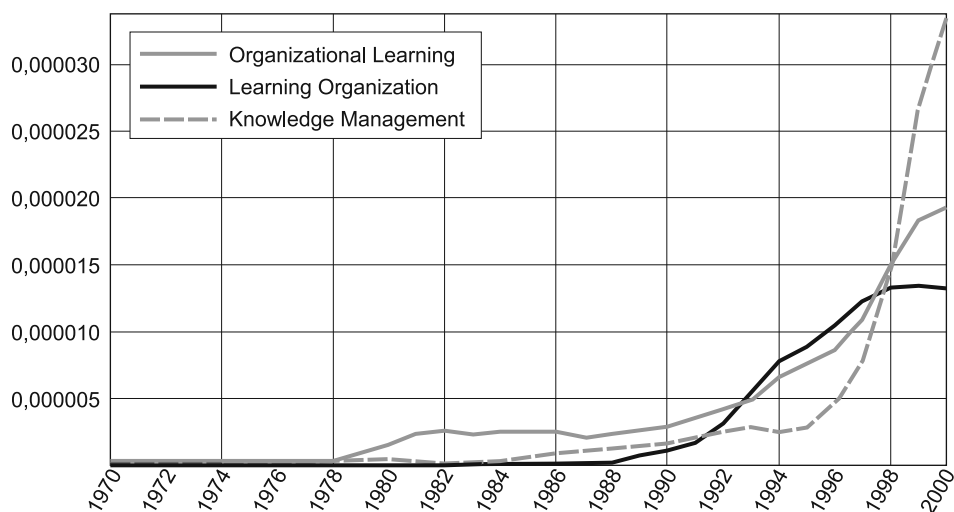
2.1.1. Ilościowa analiza trendów w literaturze tematu

Temat uczenia się organizacji jest zauważalny w statystykach bibliometrycznych opartych na analizie publikacji zebranych w bazie Google Books od przełomu lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku (zob. Aneks III). Początkowo, najczęściej pojawiającym się terminem było OL, które dopiero w pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych straciło palmę pierwszeństwa na rzecz LO. Minęło zaledwie kilka lat i, dzięki gwałtownemu wzrostowi zainteresowania tematyką uczenia się i wiedzy, dominować zaczęła koncepcja KM (zob. ryc. 4)⁴². Interpretując rycinę 4, należy pamiętać, że obejmuje ona cały przekrój piśmiennictwa anglojęzycznego – nie tylko obieg akademicki. Dynamiczny wzrost liczby publikacji dotyczących omawianej tematyki, a przede wszystkim koncepcji zarządzania wiedzą, wynika także z zalewu rynku wydawniczego popularnymi wydawnictwami o charakterze poradnikowym. Wpisuje się to w zjawisko intelektualnej mody w teorii i praktyce zarządzania, którą – w odniesieniu do KM – opisuje trafnie Klineciewicz (2004).

Rozpoczęta w latach dziewięćdziesiątych dominacja nurtu KM stała się jeszcze bardziej widoczna w pierwszej dekadzie trzeciego tysiąclecia. Co istotne, dominacja ta

⁴² Zgodnie z zaleceniami metodologicznymi korzystania z tego źródła, zakres czasowy analizy ograniczono do 2000 r. (Michel i in. 2011).

dotyczy publikacji w czasopismach naukowych. Analizę bibliometryczną tych czasopism pod kątem występowania w nich artykułów dotyczących KM, OL i LO przeprowadzono na podstawie bazy SCOPUS (zob. Aneks III). Podobnie jak w przedstawionej powyżej analizie, pierwsze artykuły dotyczyły *Organizational Learning*, i zaczęły regularnie ukazywać się na początku lat osiemdziesiątych⁴³. Jednak dopiero w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych widać początek wzmożonej aktywności wydawniczej dotyczącej omawianych koncepcji (zob. ryc. 5). Wpisuje się to w typologię zaproponowaną przez Leonarda J. Ponziego (2002), który lata 1994–1998 uznał za wczesny etap rozwoju badań nad zarządzaniem wiedzą. Z kolei pierwsza dekada XXI wieku to bardzo dynamiczny wzrost zainteresowania tą tematyką, przejawiający się rosnącą z roku na rok liczbą publikacji w czasopismach naukowych, przy czym dotyczy on głównie tekstów odwołujących się do koncepcji zarządzania wiedzą. O popularności tej koncepcji świadczy fakt, że artykuły dotyczące KM stanowią ok. 0,6% wszystkich artykułów z zakresu nauk społecznych i humanistycznych opublikowanych w 2010 r. i zgromadzonych w bazie SCOPUS.



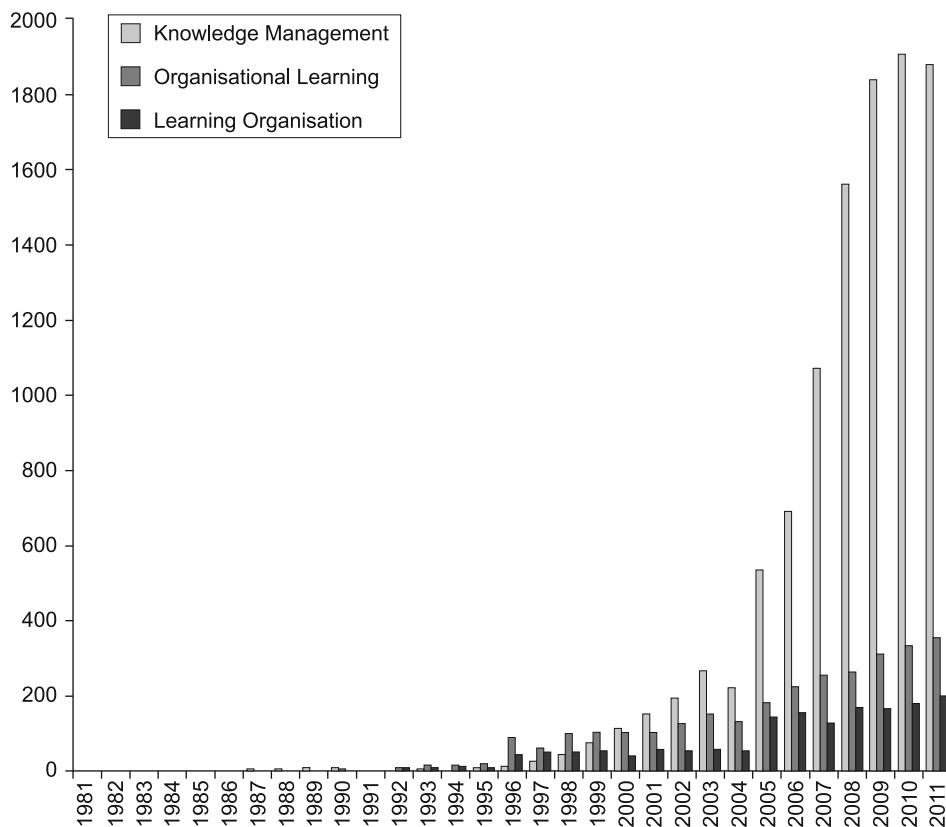
Rycina 4. Częstość występowania terminów OL, LO i KM w bazie Google Ngram, 1970–2000 (w %)

Źródło: opracowanie własne (J. Rok, A. Płoszaj) na podstawie Google Books Ngram Viewer.

Warto zauważyć, że koncepcje KM, OL i LO z jednej strony konkurowały ze sobą o uwagę zarówno naukowców, jak i praktyków zarządzania, a z drugiej wzajemnie się inspirowały i przenikały. Widoczne jest to także w danych bibliometrycznych (na podstawie SCOPUS, lata 1981–2011). Związki wyraźne są zwłaszcza między koncepcjami *Organizational Learning* i *Learning Organizations*. 37% publikacji odwołujących się

⁴³ Od 1981 r. w bazie SCOPUS pojawiał się rocznie co najmniej jeden artykuł z dziedziny OL, KM lub LO. Dlatego rok ten przyjęto jako początek zakresu czasowego analizy ilościowej prowadzonej w oparciu o dane z bazy SCOPUS.

do OL posługuje się także pojęciem LO. W przypadku publikacji dotyczących organizacji uczących się odsetek tych, które powołują się na uczenie się organizacji jest nieco niższy – wynosi 20% – ale nadal świadczy o wyraźnym przenikaniu się tych ujęć. OL i LO często współwystępują także z pojęciem KM; w przypadku OL jest to prawie 20% artykułów, a w przypadku LO – 17%. Z kolei koncepcja *Knowledge Management* odwołuje się do OL i LO znacznie rzadziej (odpowiednio: 5,5% i 2,6%). Interesującym wnioskiem z powyższej analizy jest to, że koncepcja OL, która wśród trzech analizowanych nurtów rozwinęła się najwcześniej, najczęściej współwystępuje w publikacjach naukowych z pozostałymi dwoma koncepcjami (KM i LO).

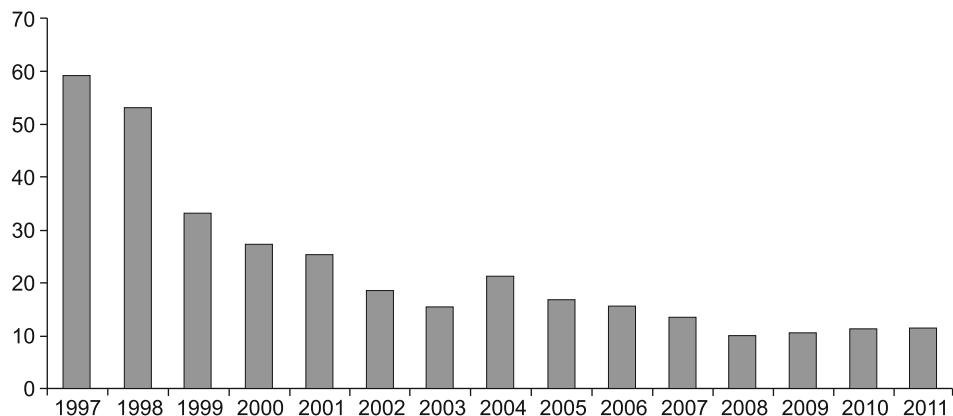


Rycina 5. Liczba artykułów dotyczących OL, LO i KM w bazie SCOPUS, 1981–2011

Źródło: opracowanie własne (J. Rok, A. Płoszaj) na podstawie danych z bazy SCOPUS.

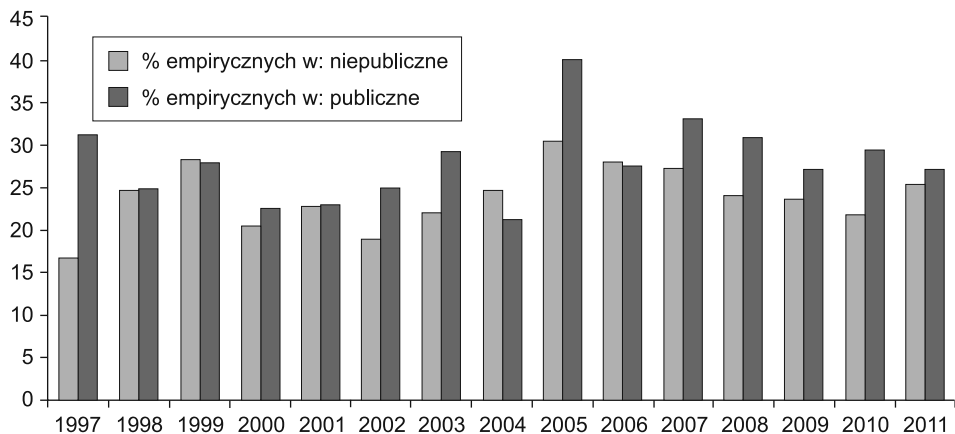
Pionierskie artykuły dotyczące uczenia się organizacji (w ramach wszystkich trzech nurtów) często odnosiły się do sektora publicznego. Wraz ze wzrostem popularności tej problematyki udział artykułów dotyczących sektora publicznego zaczął się zmniejszać (zob. ryc. 6). Jeszcze w latach 1997 i 1998 teksty na ten temat stanowiły ponad połowę artykułów z zakresu uczenia się organizacji (należy pamiętać, że w tych latach ta problematyka dopiero stawała się popularna i ogólna liczba publikacji była

niewielka – 27 w 1997 r. i 45 w 1998 r.). W kolejnych latach odsetek tekstów z zakresu uczenia się organizacji dotyczących sektora publicznego stopniowo się zmniejszał, by w drugiej połowie pierwszej dekady nowego tysiąclecia ustabilizować się na poziomie ok. 10% wszystkich artykułów – co oznacza, że w ostatnich latach pojawia się rocznie ponad 200 publikacji dotyczących uczenia się organizacji w sektorze publicznym.



Rycina 6. Udział artykułów dotyczących sektora publicznego w populacji artykułów na temat OL, LO i KM (w %)⁴⁴

Źródło: opracowanie własne (J. Rok, A. Płoszaj) na podstawie danych z bazy SCOPUS.



Rycina 7. Udział artykułów empirycznych w grupie artykułów dotyczących organizacji publicznych i niepublicznych na temat OL, LO i KM (w %)⁴⁵

Źródło: opracowanie własne (J. Rok, A. Płoszaj) na podstawie danych z bazy SCOPUS.

⁴⁴ Analiza została ograniczona do lat 1997–2011, ponieważ we wcześniejszym okresie liczba publikacji była zbyt mała, aby pozwolić na wiarygodne wyliczenie wartości procentowych (populacja od 1 do 13 artykułów).

⁴⁵ Analiza została ograniczona do lat 1997–2011, ponieważ we wcześniejszym okresie liczba publikacji była zbyt mała, aby pozwolić na wiarygodne wyliczenie wartości procentowych (populacja od 1 do 13 artykułów).

Pierwsze artykuły naukowe o charakterze empirycznym pojawiły się w omawianej dziedzinie na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku⁴⁶. W ciągu ostatnich 15 lat ich udział w ogólnej liczbie artykułów fluktuuje, sięgając od 21% do nawet 40%. Mimo dużych wahań, w opisywanym okresie zaznacza się lekki trend wzrostowy, a w ostatnich kilku latach publikacje badawcze są nawet nieco częściej spotykane w ramach analiz sektora publicznego niż prywatnego (zob. ryc. 7). Należy jednak pamiętać, że to zaledwie kilkadziesiąt artykułów rocznie, w porównaniu do kilkuset pozycji zajmujących się sektorem prywatnym.

2.1.2. Momenty zwrotne i kluczowe publikacje

Analiza dynamiki statystyk ilościowych daje asumpt do szukania kluczowych publikacji, które miały istotny wpływ na kształt krzywych na wcześniej przedstawionych wykresach. Udało nam się zidentyfikować co najmniej cztery takie relacje.

Po pierwsze, upowszechnienie się na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku terminu OL można wiązać z ukazaniem się książki Chrisa Argyrisa i Donalda Schöna. Opublikowana w 1978 r. *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective* stała się fundamentem rozwoju dziedziny badań nad procesami uczenia się w organizacji.

Po drugie, dla nurtu organizacji uczących się przełomowa była książka Petera Senge'a (1990a) *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*. Publikacja ta zapoczątkowała, trwając przynajmniej dekadę, trend ukierunkowany na wzmacnianie procesów uczenia się, zgodnie z rozwiązaniami zaproponowanymi przez autora. Ponadto, wydarzeniem istotnym dla rozwoju tego nurtu było pojawienie się w 1994 r. periodyku naukowego *Learning Organization*.

W nurcie KM obserwujemy dwa wyraźne skoki zainteresowania tą koncepcją. Pierwszy z nich, z połowy lat dziewięćdziesiątych, można wiązać z ukazaniem się w 1995 r. fundamentalnej dla nurtu KM książki *The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation* (wyd. polskie: *Kreowanie wiedzy w organizacji: jak spółki japońskie dynamizują procesy innowacyjne*, 2000). Jej autorzy, Ikujiro Nonaka i Hirotaka Takeuchi, są często uznawani za pionierów tej dyscypliny (Wallace 2007), choć inni badacze zwracają uwagę, że początków KM należałoby szukać raczej w książce Petera Druckera z 1993 r. *The Post-capitalist Society* (Ponzi 2002). Drugi „skok” zainteresowania tym nurtem, widoczny w analizie artykułów z bazy SCOPUS, przypadł na połowę pierwszej dekady XXI wieku. Trudno tu o zidentyfikowanie jednoznacznej relacji, m.in. dlatego, że wpływ pojedynczych tekstów na popularność dyscypliny kształtuje się inaczej niż w przypadku publikacji książkowych. Można przypuszczać, że opisywany boom miał źródła w rozwoju periodyków dotyczących KM. Aż sześć z ośmiu recenzowanych czasopism naukowych mających w tytule *Knowledge Management* powstało w 2003 r. (Wallace 2007)⁴⁷.

⁴⁶ Badania empiryczne definiujemy jako wszystkie opracowania naukowe zawierające element bezpośredniego badania organizacji, oparte na źródłach pierwotnych (np. wywiady, ankiety, obserwacje uczestniczące).

⁴⁷ W 2012 r. w bazie SCOPUS uwzględnionych było dziewięć czasopism mających w tytule sformułowanie *knowledge management*.

Tabela 16. Czołowe artykuły trzech nurtów: KM, OL, LO

Lp.	Tytuł artykułu	Autor	Rok publikacji	Liczba cytowań
Knowledge Management				
1.	„Review: Knowledge management and knowledge management systems: Conceptual foundations and research issues”	Alavi M.; Leidner D.E.	2001	977
2.	„Making knowledge the basis of a dynamic theory of the firm”	Spender J.C.	1996	729
3.	What’s your strategy for managing knowledge?	Hansen M.T.; Nohria N.; Tierney T.	1999	600
4.	„Creating and managing a high-performance knowledge-sharing network: The Toyota case”	Dyer J.H.; Nobeoka K.	2000	562
5.	„Knowledge Engineering: Principles and methods”	Studer R.; Benjamins V.R.; Fensel D.	1998	476
Organizational Learning				
1.	„Exploration and exploitation in organizational learning”	March J.G.	1991	2367
2.	„Organizational learning”	Levitt B.; March J.G.	1988	1545
3.	„Interorganizational collaboration and the locus of innovation: Networks of learning in biotechnology”	Powell W.W.; Koput K.W.; Smith-Doerr L.	1996	1475
4.	„Organizational learning: The contributing processes and the literatures”	Huber G.P.	1991	1464
5.	„Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation”	Brown J.S., Duguid P.	1991	1344
Learning Organization				
1.	„Market orientation and the learning organization”	Slater S.F.; Narver., J.C.	1995	716
2.	„Building a learning organization”	Garvin D.A.	1993	494
3.	„The link between individual and organizational learning”	Kim D.H.	1993	244
4.	„The importance of collaborative know-how: An empirical test of the learning organization”	Simonin B.L.	1997	215
5.	„Improving the quality of health care in the United Kingdom and the United States: A framework for change”	Ferlie E.B.; Shortell S.M.	2001	193

Źródło: opracowanie własne (J. Rok).

Do meritum wskazanych powyżej publikacji powracamy w kolejnych podrozdziałach.

Suplementem drugiej fazy przeglądu literatury było przygotowanie zestawienia dziesięciu najczęściej cytowanych⁴⁸ artykułów naukowych z każdego z trzech opisywanych nurtów. Przyjmując wskaźnik przytoczeń jako miarę oddziaływania na świat naukowy, oceniamy, że najsilniejszy wpływ mają czołowe artykuły z nurtu OL, wyprzedzając kolejno KM i LO. Z drugiej strony, najpopularniejsze teksty z obszaru OL powstały wcześniej niż te dotyczące KM. Uśredniona data publikacji dziesięciu najpopularniejszych artykułów potwierdza obserwacje dotyczące kolejności „panowania” poszczególnych podejść; w przypadku OL jest to rok 1993, LO – 1997, a KM – 1998. Niemniej, nawet biorąc pod uwagę sumę cytowań publikacji z „top10” w przeliczeniu na średnią liczbę lat, jaka minęła od daty ich ukazania się, wynik OL (691) jest znacznie wyższy niż KM (421) i LO (175).

Przechodząc na niższy poziom abstrakcji, warto przyjrzeć się zestawieniu pięciu czołowych artykułów z każdego z omawianych nurtów.

Jakie wnioski można sformułować na podstawie zestawienia fundamentalnych artykułów z nurtu KM, OL i LO? W ujęciu geograficznym niepodzielnie dominują badacze z uczelni amerykańskich, choć wśród tekstów dotyczących *Knowledge Management* pojawia się także Japonia, Niemcy i Holandia. Autorzy pierwszej piątki artykułów wpisujących się w podejście *Organizational Learning* i *Learning Organizations* pochodzą tylko z krajów anglosaskich (USA i Wielka Brytania). Nie jest celem niniejszego rozdziału dokładna analiza treści zamieszczonych w tabeli 15 prac, można jednak pokusić się o wskazanie ogólnych tendencji zarysowujących się wśród czołowych publikacji w ramach poszczególnych nurtów. W podejściu KM podnoszone są m.in. tematy procesów zarządzania wiedzą, roli infrastruktury technologicznej w ich wsparciu, czy sieci dyfuzji wiedzy. Brakuje szeroko zakrojonych badań empirycznych, wykorzystuje się raczej studia przypadków lub przegląd literatury. Sięgnięcie po tę drugą metodę jest jeszcze częstsze wśród „top5” z nurtu OL. Prace te zorientowane są raczej na eksplorację zjawisk i procesów niż – jak w przypadku LO – na formułowanie rekomendacji dla praktyków. W tekstach na temat LO wyraźniej widać podejście zorientowane na odbiorców ze świata biznesu, choć to tutaj znalazł się jedyny artykuł poddający analizie sektor publiczny. Dokładne przestudiowanie treści istotnych z punktu widzenia naszego badania przedstawiamy w kolejnych częściach tego rozdziału.

2.2. Organizacyjne uczenie się – *Organizational Learning* (OL)

2.2.1. Geneza

Genezy organizacyjnego uczenia można się doszukiwać w kilku obszarach dwudziestowiecznych badań: w studiach nad uczeniem się ludzi, nad zdobywaniem wiedzy w środowisku pracy oraz w ekonomii relacji między uczeniem się a produktywnością organizacji.

⁴⁸ Według bazy naukowej Web of Science; dane dla stycznia 2012 r.

Analizy procesów uczenia się ludzi sięgają do XIX wieku. Wśród nich można wyróżnić kilka podejść (Kupers 2004; Ponticell 2006; Preskill, Torres 1999, s. 18–23). Podejście behawioralne przyjmuje, że uczenie się jest adaptacyjną reakcją na zewnętrzne bodźce płynące ze środowiska. Opiera się więc na właściwym impulsie z otoczenia⁴⁹. Podejście kognitywne koncentruje się na badaniu procesów myślowych – tego, jak tworzą się i zmieniają indywidualne modele mentalne i struktury poznawcze (zmiany w preferencjach, założeniach, ocenach, wartościach). Współcześnie posiłkuje się ono teoriami przetwarzania informacji. W uproszczeniu, opisuje mózg uczącego się za pomocą metafory komputera – kodującego i porządkującego informacje, magazynującego je, a następnie wyszukującego do ponownego użycia. Przy takim ujęciu uczenie się bazuje na umiejętnościach jednostki potrzebnych do tworzenia syntezy, konstruowania map mentalnych (zwanych też modelami myślowymi) wiążących różne informacje w spójną całość⁵⁰. Kolejne podejście – konstruktywizm – przesuwa natomiast akcent na mechanizmy poznawczo-rozwojowe w relacji między aktywnym podmiotem a jego otoczeniem. Dorośli uczą się w oparciu o nowe doświadczenia, łącząc je ze swoją dotychczasową wiedzą i tworząc nowe interpretacje. Jest to więc proces autopojetycznego tłumaczenia rzeczywistości. Centralnymi kwestiami są w nim działanie i refleksja⁵¹. O krok dalej idzie natomiast konstruktywizm społeczny (*social constructionism*), według którego uczenie się jest procesem społecznym. Uczmy się obserwując innych. Członkowie danej społeczności budują spójne rozumienie rzeczywistości poprzez dyskusję, zbieżne wartości, tradycję myślenia, interpretowania danych praktyk i zachowań. W tym przypadku centralna dla uczenia się są: komunikacja, relacje i układ społeczny.

Jako początek studiów nad uczeniem się w środowisku pracy oraz relacjami między uczeniem się a produktywnością można wskazać badania Fryderyka Taylora z przełomu XIX i XX wieku (Yang 2006). Mimo wspólnego źródła szybko zarysowały się różnice między dwoma nurtami. Badania o orientacji psychologicznej dotyczyły przede wszystkim mechanizmów uczenia się pracowników w organizacjach oraz cech środowiska organizacyjnego sprzyjającego nabywaniu wiedzy. Prawie równocześnie rozwijał się nurt studiów ekonomii i zarządzania eksponujących relacje uczenia się i produktywności całych organizacji. Przykładami mogą być: krzywa uczenia się pokazująca przełożenie uczenia się na koszty działania i zyski (Wright 1936 za: Yang 2006) lub wykorzystanie koncepcji „uczenia się przez działanie” (*learning by doing*) w kontekście analiz skuteczności organizacji i całych krajów (Arrow 1962).

Poważnym ograniczeniem dla wszystkich powyższych studiów był jednak fakt, że uczenie się zachodziło na poziomie jednostkowym, a mechanizm transferu wiedzy

⁴⁹ Klasykami badań behawioralnych są Iwan Pawłow, Burrhus Frederic Skinner i Clark Hull (Ponticell 2006).

⁵⁰ Badania z pola kognitywistyki rozwijają się od lat sześćdziesiątych XX wieku, choć za głównych inicjatorów uznaje się Edwarda Tolmana, niemiecką grupę psychologów „Gestalt”, Jeana Piageta czy prace Lwa Wygotskiego pochodzące jeszcze z lat trzydziestych (Ponticell 2006).

⁵¹ Przykładem tego podejścia jest model Davida A. Kolba. Według niego uczenie się złożone jest z cyklu czterech działań: konkretne doświadczenie, obserwacja i refleksja, formułowanie koncepcji abstrakcyjnej, testowanie w nowych sytuacjach (Kolb 1984).

na poziom organizacyjny pozostawał niejasny. Ponadto, w polu zarządzania zaczęto dostrzegać, że – zgodnie ze starą maksymą Arystotelesa – całość (w tym wypadku organizacja) nie jest prostą sumą jej składowych elementów (tu: wiedzy i umiejętności poszczególnych pracowników). Te dwie konstatacje dały impuls w drugiej połowie XX wieku do eksploracji procesów uczenia się zachodzących na poziomie całej organizacji.

Tabela 17. Teoria systemów

Geneza

Analiza systemów narodziła się jako próba ujęcia i zrozumienia, w sposób całościowy, skomplikowanych, wielopoziomowych i wieloelementowych układów społecznych, ekonomicznych czy ekologicznych.

Teorie systemów rozwijały się początkowo na polu biologii i nauk ścisłych (L. von Bertalanffy), a następnie w pracach z zakresu cybernetyki (G. Bateson, W. Wiener). W połowie XX wieku myślenie systemowe zaczęło stosować do opisu zjawisk społecznych, relacji międzyludzkich (K. Lewin, T. Parsons, N. Luhmann, N. Ackerman), w tym zarządzania organizacjami (C.W. Churchman, R. Ackroff, J. Forrester). W ramach teorii systemów wyłoniły się też różne szkoły myślenia (szkoła cybernetyczna, ogólna teoria systemów, dynamika systemowa, systemy uczące się, teoria kompleksowości). Niezależnie od pola analiz i stosowanych podejść można zidentyfikować kilka głównych założeń teorii systemów.

Struktura systemów

System to całość złożona z elementów powiązanych ze sobą relacjami. Taka struktura bądź układ mają za zadanie realizować konkretny zestaw zachowań. Zwykle nazywany jest on funkcją lub celem systemu.

Każdy system opiera się na zasobach i przepływach. Zasoby (*stocks*) to akumulacja materiałów bądź informacji, które narosły w systemie wraz z upływem czasu. Przepływy (*flows*) to materiały, informacje, zachowania, które wraz z upływem czasu zasilają lub uszczuplają wielkość danego zasobu.

Systemy są zawsze osadzone w konkretnym otoczeniu – środowisku (tzw. *nested approach*)⁵². Może być ono traktowane jako system wyższego szczebla (tzw. *suprasystem*). Każdy system składa się też z podsystemów. Analizując go, można więc przechodzić między poziomami kompleksowości – od podsystemów do suprasystemów. Na przykład konkretny urząd publiczny składa się z wielu wydziałów, czyli podsystemów, i funkcjonuje w suprasystemie administracji publicznej.

Tym, co odróżnia systemy od siebie, są granice między nimi (*boundaries*), wytyczone ich polem kontroli i wpływów, jak i funkcją systemu.

Dynamika systemów

System można zrozumieć tylko całościowo (holistycznie) przez pryzmat interakcji i współzależności. Po pierwsze, są to interakcje elementów systemu między sobą. Każda zmiana jednego z nich ma wpływ na pozostałe jego elementy.

Po drugie, to interakcje systemu z otoczeniem oparte na sprzężeniach zwrotnych (*feedback loops*), czyli mechanizmach (zasadach, sygnałach, informacjach), które powodują dostosowanie się systemu do jego otoczenia. Tak więc systemy mają wbudowane autokorygujące zachowania. Dodatkową cechą jest to, że akumulują pewne informacje i zasoby, a ich reakcja może nastąpić z opóźnieniem.

W praktyce taka dynamika relacji prowadzi do nielinearności powiązań przyczynowo-skutkowych i kompleksowości. Zmian nie można przypisać tylko jednemu czynnikiowi. Mogą być

⁵² To pojęcie zostało wprowadzone do literatury przez laureatkę Nagrody Nobla – prof. Elinor Ostrom (2005).

Tabela 17 – cd.

wywoływane pośrednio, przez wypadkową kilku elementów lub wpływ otoczenia. Tak więc, aby zrozumieć i rozwiązać konkretny problem, trzeba przeanalizować go w kontekście jego miejsca i relacji w szerszym układzie.

Teorie systemowe skupiają się na procesach i adaptacji w czasie. Tylko obserwacja zachowań systemu w czasie, dostrzeżenie powtarzających się wzorów interakcji umożliwia zidentyfikowanie reguł i mechanizmów kierujących systemem.

Specyfika systemów ludzkich i społecznych

Specyfiką systemów ludzkich i społecznych są trzy cechy. Po pierwsze, systemy takie są zawsze otwarte – zaangażowane w ciągłą wymianę energii, materii, informacji ze swoim otoczeniem. Elementy spoza systemu wpływają na jego działania, a on z kolei oddziałuje na otoczenie. Systemy społeczne ewoluują w czasie, zmieniają się pod wpływem interakcji.

Po drugie, systemy ludzkie są autorefleksyjne – monitorują swoje działanie i mogą odnosić je do własnego celu. W tym kontekście pojawia się pojęcie modeli myślowych (*mental models*). Systemy społeczne operują w oparciu o takie modele – czyli zestawy założeń, wyobrażeń, przeświadczeń o danej kwestii, problemie. Modele kierują zachowaniami danych systemów. W procesie refleksji modele myślowe mogą być poddane rewizji, co z kolei prowadzi do zmiany zachowań systemu.

Po trzecie, granice systemów społecznych są zwykle bardziej elastyczne i umowne. Systemy takie to bardziej epistemologiczne konstrukty tworzone przez aktorów społecznych niż jednostki ontologiczne. By je zrozumieć i badać, trzeba stosować podejście uwzględniające różne perspektywy aktorów uczestniczących w systemie, relacje siły i zależności (*soft system approach*).

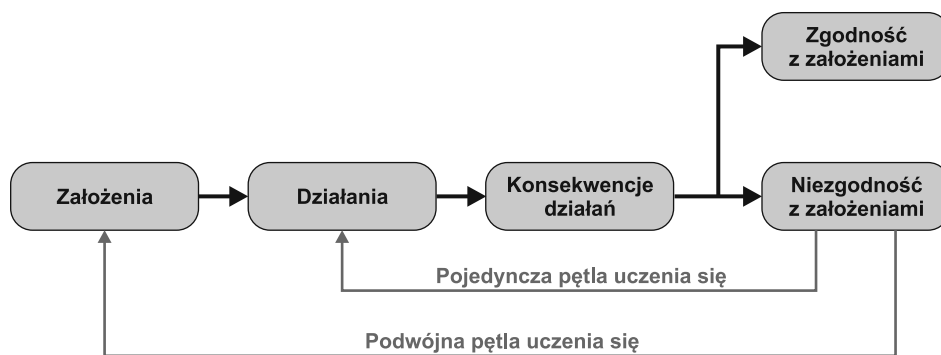
Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak) na podstawie: Lawrence 2009; Meadows 2008; Ramage, Shipp 2009.

Kluczową teorią, która dała fundament dla badań organizacyjnego uczenia się i umożliwiła połączenie różnych, omawianych powyżej nurtów było „myślenie systemowe”. Główną charakterystykę teorii systemów przedstawiliśmy w oddzielnej tabeli (zob. tab. 17), ponieważ będziemy się do niej odwoływać zarówno przy omawianiu kolejnych dwóch nurtów (LO i KM), jak i przy empirycznej części naszego projektu.

Sam termin „uczenie się organizacji” po raz pierwszy pojawił się w literaturze w latach pięćdziesiątych, co ciekawe, w kontekście administracji publicznej, a konkretnie – studium powstawania jednej z agencji amerykańskiego rządu federalnego (Economic Cooperation Administration – ECA) powołanej do obsługi Planu Marshalla. Artykuł opisywał, w jaki sposób dynamika otoczenia organizacji wpływała na zbiorowe postrzeganie i zrozumienie problemów przez jej pracowników oraz na strukturę samej organizacji (Simon 1953).

Prawdziwe przejście od „uczenia się w organizacji” (studiów nad uczeniem się osób w środowisku pracy) do „organizacyjnego uczenia się” (uczenia się całej instytucji) nastąpiło jednak dopiero na przełomie lat 1960–1970, dzięki pracom Richarda Cyerta i Jamesa Marcha (Cyert, March 1963), a następnie duetu Argyris i Schön (Argyris, Schön 1978; Schön 1973). Ci pierwsi autorzy zbudowali podwaliny analiz behawioralnych w organizacjach. Zaproponowali ogólną teorię organizacyjnego uczenia się jako elementu procesów decyzyjnych firm. W swoich pracach silnie podkreślali rolę zasad, procedur i organizacyjnych rutyn będących narzędziem adaptacji do otoczenia, jak i sposobem zapamiętywania przez organizację skutecznych metod

działań. March rozwijał następnie te teorie, analizując wewnętrzne napięcie w organizacji między strategią wykorzystywania już istniejącej wiedzy (eksploatacją) a poszukiwaniem nowych rozwiązań (eksploracją). Druga para autorów, stosując metaforę organizacji jako organizmu, opisała mechanizm uczenia się zarówno w ujęciu kognitywnym, jak i behawioralnym na poziomie całej organizacji. Według Argyrisa i Schöna (1995, s. 3–30) organizacje kodują swoją wiedzę w formie „teorii w użyciu” – mogą to być zestawy procedur, kody postępowania czy też przeświadczenia i sposób interpretacji otoczenia, podzielane przez pracowników danej organizacji. Są one następnie weryfikowane w procesie działania – wchodząc w relację z otoczeniem organizacje otrzymują informacje zwrotne. Gdy pojawi się różnica między zakładanymi efektami a reakcją otoczenia, pracownicy organizacji próbują wyjaśnić tę niezgodność. Uruchamiany jest proces badania w celu wyjaśnienia różnicy (w oryginale *inquiry*). W jego rezultacie organizacja może zmodyfikować sposoby działania (pojedyncza pętla uczenia się) bądź założenia, system wartości albo „zasady gry”, na których dotychczas budowała owe działania. To oznacza radykalną zmianę sposobu definiowania rzeczy i wspólnego postrzegania świata przez członków organizacji, a więc modyfikację dotychczasowej „teorii w użyciu”. To drugie zachowanie nazywane jest podwójną pętlą uczenia się (zob. ryc. 8).



Rycina 8. Pojedyncza i podwójna pętla uczenia się

Źródło: Argyris 1999, s. 65–69.

Widać wyraźnie, że autorzy, inspirowani polem cybernetyki i systemowego myślenia, opisali proces organizacyjnego uczenia się jako pewien cykl wykrywania i korekty błędów⁵³ złożony z działań, impulsów, analizy oraz adaptacji, zachodzący między otoczeniem organizacji, jej członkami a organizacją jako całością.

Opowieść o organizacyjnych mechanizmach zdolnych do autorefleksji i korekty dostosowującej je do środowiska trafiła na bardzo podatny grunt. Warto przypomnieć, że pod koniec lat siedemdziesiątych XX wieku świat zmagiał się z kryzysem. Praktycy i teoretycy organizacji poszukiwali odpowiedzi na to, jak dostosowywać się

⁵³ Ciekawa w tym przypadku jest definicja „błędu”. Nie ma ona znaczenia pejoratywnego ani normatywnego. Według autorów „błąd” to każda różnica między tym, co organizacja przewidywała i planowała, a tym, co w rzeczywistości nastąpiło.

do wstrząsów gospodarczych i coraz wyraźniej widocznej zmiany strukturalnej (przejścia od paradygmatu fordyzmu do postfordyzmu). Koncepcje uczenia się organizacji były więc w kolejnych latach rozwijane zarówno przez praktyków, jak i akademików z różnych dyscyplin (co przyczyniło się do jej dalszego silnego zróżnicowania)⁵⁴.

2.2.2. Synteza głównych źródeł

Nurt organizacyjnego uczenia się, mimo dynamicznego rozwoju i stosunkowo najdłuższej tradycji (w porównaniu z nurtem „organizacji uczących się” czy „zarządzania wiedzą”) nie doczekał się jak dotąd jednej definicji i spójnego aparatu pojęciowego. Zestawiając jednak definicje i terminy używane w publikacjach z pola „organizacyjnego uczenia się”, możemy wskazać pewne punkty wspólne, powtarzające się motywy i elementy.

W Aneksie I zestawiamy, w sposób chronologiczny, 25 definicji organizacyjnego uczenia się wybranych z kluczowych pozycji literatury światowej. Metodę ich wyboru i analizy treści wyjaśniliśmy w Aneksie III.

Pierwsze, co rzuca się w oczy, jest zróżnicowanie tych definicji. Świadczy to o wciąż stosunkowej nowości badań w zakresie tej dziedziny, które nie wypracowały jeszcze wspólnej terminologii. Ustrukturalizowana analiza tekstów pokazuje jednak, że różnice są powierzchowne, często ograniczają się do brzmienia terminów, a same koncepcje bardzo silnie nawiązują do pierwszych prac Marcha, Argyrisa i Schöna. Co więcej, analiza treści pozwoliła nam wyłonić siedem motywów powtarzających się w definicjach. Były to: wielopoziomowość, procesowy charakter uczenia się, podkreślanie wartości doświadczenia i eksperymentowania, relacja z otoczeniem, zmiana w myśleniu, zmiana zachowań, relacja między uczeniem się a wynikami. Motywy te pogrupowaliśmy wokół trzech kwestii: tego, kto się uczy (podmiot uczenia się), jak się uczy (proces) i z jakim skutkiem. Omawiamy je poniżej.

Większość autorów uznaje relacyjny i wielopoziomowy charakter zjawiska, pokazując ścisłą zależność między indywidualnym, zespołowym a organizacyjnym uczeniem się (Argyris, Schön 1995; Dyer, Nobeoka 2000; Edmondson, Moingeon 1998; Levinthal, March 1993; March 1991; Nevis i in. 1995; Preskill, Torres 1999; Sessa, London 2006). Członkowie organizacji zdobywają doświadczenie, wiedzę, wyrabiają sobie pogląd na daną sytuację, następnie w procesie dyskusji i interakcji dzielą się tym wszystkim w zespołach. Te z kolei stopniowo przekształcają kierunki i sposoby funkcjonowania samej organizacji – jej „kod”. Uczenie się organizacji jest więc procesem społecznym⁵⁵. Akumulacja wiedzy w organizacji następuje więc zarówno w pamięci

⁵⁴ Mark Easterby-Smith (1997, s. 1087) identyfikuje aż sześć dyscyplin, które eksplorują organizacyjne uczenie się: psychologię i rozwój organizacji (*Psychology and Organizational Development*), inżynierię zarządzania (*Management Science*), socjologię i teorię organizacji, zarządzanie strategiczne, zarządzanie procesami produkcji (*Production Management*) oraz antropologię kulturową.

⁵⁵ W tym osadzeniu procesów indywidualnego uczenia się w procesach organizacyjnych widać wyraźną inspirację myśleniem systemowym (tzw. *nested approach*). Klasyczne prace Argyrisa koncentrowały się na jednostce (osobach) jako agentach uczenia się, najnowsze podejścia akcentują natomiast aspekt społeczny – agentem uczenia się jest więc zespół, grupa i zachodzące w niej relacje (Ortenblad 2001, s. 130).

pracowników, jak również jest przekładana na pamięć organizacji – jej procedury, zasady, kody postępowania (Levitt, March 1988; Zollo, Winter 2002). James March wskazuje na napięcie ukryte w relacji uczenia się osób i organizacji. Organizacje uczą się dzięki swoim pracownikom, ich unikatowemu spojrzeniu na sprawy, interpretacji zjawisk. Jednocześnie następuje jednak proces socjalizacji, przystosowywania się jednostek do organizacji. A to z czasem prowadzi do konwergencji w myśleniu i opiniach. Organizacja traci więc zróżnicowanie. „Jednostki dostosowują się do kodu organizacji zanim kod organizacji zdąży się od nich nauczyć czegoś nowego” (March 1991, s. 85)⁵⁶.

Praktycznie we wszystkich powyższych definicjach organizacyjne uczenie się jest przedstawiane w ujęciu dynamicznym jako proces. Co więcej, *gros* autorów opisuje go w formie cyklu zmian⁵⁷. Dokonując syntezy różnych opisów, można wyłonić cztery elementy układające się w cykl: (1) działanie organizacji, (2) gromadzenie impulsów i informacji, (3) interpretacja/refleksja, (4) adaptacja/zmiana.

Z tego ujęcia wyraźnie wyłania się metafora organizacji jako „organizmu” analizującego i reagującego na zmiany środowiska, w którym żyje (Argyris, Schön 1978). Literatura korzystająca z tej metafory budowana jest na trzech założeniach (Levitt, March 1988, s. 320). Po pierwsze, działania organizacji opierają się na zakodowanych rutynach (procedurach). Po drugie, działania organizacji są determinowane jej przeszłością (rutyny i procedury powstają w wyniku interpretacji przeszłych wydarzeń, są sposobem inkrementalnej adaptacji). Po trzecie, organizacje są zorientowane na cele, ich reakcje zależą od różnicy między założonymi celami a reakcją otoczenia – obserwowalnymi wynikami.

Wielu autorów podkreśla właśnie kluczową rolę relacji z otoczeniem (zob. np. Argyris, Schön 1978; Daft, Weick 1984; Edmondson, Moingeon 1998; Preskill, Torres 1999). To z otoczenia płyną informacje zwrotne na temat efektów działań organizacji, jest ono punktem odniesienia i źródłem informacji o wynikach. To do zmieniających się warunków otoczenia organizacja próbuje się przystosować⁵⁸. Przy tym temacie, w rozwinięciach definicji pojawiają się często dwa terminy: „informacje zwrotne” (*feedbacks*) i „sprzężenia zwrotne” (*feedback loops*). Z uwagi na ich znaczenie dla dalszych części naszych analiz omówiliśmy je obszernie w tabeli 18.

Marlene Fiol i Marjorie Lyles (1985, s. 811), jak również Raanan Lipshitz i in. (2007, s. 15–16) zaznaczają jednak, że organizacyjne uczenie się jest czymś więcej niż zwykłą adaptacją. Adaptacja to zdolność do inkrementalnych dostosowań będąca wynikiem zmian środowiska. W organizacyjnym uczeniu się natomiast musi być ona poprzedzona refleksją nad zaobserwowanymi wynikami działań, zinterpretowaniem ich przez pracowników, zrozumieniem zjawisk i przetworzeniem ich przez organizację.

⁵⁶ Według Marcha rozwiązaniem tego problemu może być utrzymywanie umiarkowanego poziomu rotacji oraz stopniowa socjalizacja nowych członków.

⁵⁷ Nieliczni autorzy opisują proces w sposób liniowy (pozyskiwanie wiedzy, rozpowszechnianie informacji, interpretacja informacji oraz zachowywanie wiedzy) (Huber 1991; Templeton i in. 2002). Taka struktura modeli zbliża ich do chronologicznie późniejszego nurtu zarządzania wiedzą.

⁵⁸ Autorzy tacy jak Bontis i in. (2002) czy Lipshitz i in. (2007) podkreślają wysoką nieprzewidywalność współczesnego otoczenia, w którym funkcjonują organizacje, i na tej podstawie postulują, by proces uczenia się opisywać jako ciągłe eksperymentowanie.

Tabela 18. Informacje zwrotne a sprzężenia zwrotne

Informacje zwrotne (*feedbacks*) mówią o jakości i wartości działań jednostki lub organizacji. Zarówno osoby, jak i organizacje potrzebują informacji zwrotnych do określenia, czy modyfikować swoje działania, czy też kontynuować je w niezmienionej formie. Informacje zwrotne mogą mieć ładunek negatywny (krytyczny) lub pozytywny (koncentrujący się na podkreśleniu pozytywnych zachowań, sukcesów). Badania pokazują, że bardziej przydatne i konstruktywne z perspektywy odbiorców są informacje zwrotne o następującej charakterystyce: 1) pochodzące ze zróżnicowanych źródeł (a więc budujące u odbiorcy poczucie obiektywizmu), 2) otrzymywane regularnie, 3) pozytywne, 4) dające możliwość modyfikacji układu (czyli dające ocenę na skali, a nie na zasadzie 0/1 lub tak/nie, umożliwiające eksperymentowanie, modyfikację sposobu działania, poprawę).

Sprzężenia zwrotne (*feedback loops*) to mechanizm oddziaływania skutków działań danego systemu na stan tego systemu. Wyróżnia się dwa podstawowe rodzaje sprzężeń: równoważące (stabilizujące) oraz wzmacniające. Te pierwsze równoważą zjawisko, które je wywołało, drugie – intensyfikują. Należy podkreślić, że terminy te nie mają normatywnego wydźwięku (np. sprzężenie wzmacniające może być dobre lub złe dla organizacji, w zależności od tego, jakie zjawisko wzmacnia).

Posłużmy się przykładem: Powiatowy Urząd Pracy prowadzi projekt pomocy osobom defaworyzowanym na rynku pracy polegający na szkoleniach z zakresu autoprezentacji oraz na dofinansowaniu sprzętu komputerowego dla tych osób (by mogły aktywnie poszukiwać pracy, używając internetu). Impulsami zwrotnymi informującymi o jakości projektu PUP-u będą: opinie uczestników kursu, informacje z rynku pracy o losach absolwentów (sygnał czy znaleźli pracę). Sprzężenie zwrotne nastąpi wtedy, gdy po jakimś czasie PUP na podstawie zebranych informacji zmodyfikuje plan szkoleń np. uzna, że prócz przekazania sprzętu potrzebne jest też szkolenie z krytycznej analizy internetowych ofert pracy.

Podsumowując, informacje zwrotne to sam impuls informujący o jakości/wartości działań organizacji. Sprzężenia zwrotne to cały cykl zmiany obejmujący działanie – informację zwrotną oraz reakcję organizacji na ten impuls. Informacje zwrotne są więc impulsem potencjalnie prowadzącym do sprzężeń zwrotnych. Jednak nie każda informacja zwrotna od razu wywołuje sprzężenie zwrotne. Czasami dopiero nagromadzenie impulsów w czasie powoduje adaptację organizacji.

Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak) na podstawie Anderson, Johnson 1997; Levy i in. 2006; Sessa, London 2006, s. 163.

Skutkiem uczenia się jest „zmiana”. Domyka ona cykl uczenia się organizacji. W definicjach pojawiają się dwa rodzaje zmian: w działaniach (behawioralne) i w sposobach definiowania, założeniach, strategiach (kognitywne). Zagłębiając się w treść źródeł, z których pochodzą cytowane definicje, znaleźć możemy trzy typy uczenia się organizacji opisywane ze względu na głębokość zmian, których dotyczą (Argyris, Schön, 1995; Fiol, Lyles 1985; Martinez 2008; Sessa, London, 2006, s. 167–175). Pierwszym typem jest adaptacyjne uczenie się, nazywane także uczeniem się niższego stopnia, morfostazą lub pojedynczą pętlą uczenia się (*single loop learning*). Opiera się ono na zwykłej modyfikacji działań. Dotyczy poziomu rutyn, zwykłego dostosowania bieżących, operacyjnych działań, przeważnie w częściach organizacji lub elementach procesów. Taki sposób uczenia się adresuje operacyjne w swej naturze pytanie: „czy robimy rzeczy we właściwy sposób?”.

Drugim typem jest uczenie się wyższego stopnia nazywane morfogenezą, uczeniem się transformacyjnym, czy podwójną pętlą uczenia się (*double loop learning*). Dotyczy ono zasadniczych zmian w myśleniu i postrzeganiu otoczenia oraz samej organizacji. Są to zmiany w ramach odniesienia, założeniach na temat relacji przyczynowych,

modyfikacje wiodących zasad, na bazie których funkcjonuje organizacja. Mogą obejmować także redefinicję i przewartościowanie wyborów strategicznych. Ten sposób uczenia się adresuje strategiczne pytanie: „czy robimy właściwe rzeczy?”

Wreszcie trzecim rodzajem uczenia się jest metauczenie się (*deutero learning*). W tym wypadku organizacja świadomie modyfikuje same procesy gromadzenia wiedzy i uczenia się w ramach swoich struktur.

Przy tej typologii pojawia się napięcie między pojedynczą a podwójną pętlą uczenia się. Pierwsza stawia na eksploatację już posiadanej wiedzy i kompetencji. Jeśli następują zmiany, są one inkrementalne, opierają się na doskonaleniu znanych i powtarzanych czynności. Druga stawia na eksplorację – eksperymentowanie, wychodzenie poza dotychczasowe ramy, próbowanie nowych podejść, perspektyw. Znalezienie równowagi między wykorzystywaniem już istniejącej wiedzy i doświadczeń a sięganiem po nowe, nieznanne rozwiązania jest wyzwaniem dla każdej z organizacji (March 1991).

Zamykając kwestię skutków organizacyjnego uczenia się, należy zauważyć, że ponad połowa analizowanych przez nas autorów wskazuje również w swoich definicjach na efekt długoterminowy. Według nich organizacyjne uczenie się może prowadzić do poprawy skuteczności działań i podniesienia wyników organizacji (zob. np. DiBella i in. 1996; Edmondson, Moingeon 1998; Fiol, Lyles 1985; Kim 1993; Nevis i in. 1995). Trzeba jednak podkreślić, że literatura z dziedziny *Organizational Learning* nie rozstrzyga jednoznacznie, czy organizacyjne uczenie się zawsze prowadzi do pozytywnych wyników.

Podsumowując, organizacyjne uczenie się koncentruje się na relacjach (wewnątrz organizacji, między jej poziomami, jak i relacji organizacji z otoczeniem oraz na procesie, w którego centrum znajduje się refleksja). Efektem tych relacji jest zmiana – dostosowanie zachowań i/lub założeń, jakimi kieruje się organizacja. Literatura tego nurtu zwraca uwagę nie tylko na kształt procesu uczenia się, lecz i na czynniki, które mają wpływ na ten proces. Poświęciliśmy im rozdział 3. Mimo że ujęcia te są zwykle deskryptywne, w tym miejscu chcielibyśmy zwrócić jednak uwagę, iż część autorów sugeruje techniki i narzędzia, które mogą pozytywnie wpływać na procesy uczenia się. Najciekawsze, naszym zdaniem, pomysły przedstawiliśmy w Aneksie II.

2.2.3. Zalety i ograniczenia koncepcji „organizacyjnego uczenia się”

Nurt badań nad organizacyjnym uczeniem się jest podwaliną kolejnych dwóch nurtów. Już samo to może świadczyć o jego wartości. Naszym zdaniem kluczowym wkładem było użycie metafory organizacji jako organizmu. Umożliwiło ono całościowy opis zjawisk uczenia się. Wyeksponowało wagę relacji w tworzeniu się wiedzy – zarówno w ramach organizacji (rola jednostek, ich interakcji w grupach, poziom całej organizacji), jak i w odniesieniu do otoczenia. Pokazało dynamikę tego procesu (jego ewolucyjny charakter) oraz nieuniknione napięcia, przede wszystkim między inkrementalnym procesem stopniowych zmian, nieco mechaniczną pętlą pojedynczego uczenia się a eksperymentalną, kwestionującą dotychczasowe schematy podwójną pętlą uczenia się.

Ten nowy sposób analizy i narracji skryształizował się w dwóch ważnych pojęciach używanych przez kolejne koncepcje. Pierwszym są „sprzężenia zwrotne”, zmieniające optykę myślenia o wiedzy i uczeniu się z liniowej na cykliczną. Drugim ważnym terminem, szczególnie na poziomie osób i relacji międzyspołowych, są „modele myślowe” (*mental models*). Pokazują one ukrytą podstawę procedur i rutyn organizacji.

Koncepcja organizacyjnego uczenia się ma też pewne słabości. Krytycy wskazują na sześć kwestii. Metafora organizacji, tak nośna i plastyczna, ma jednak ograniczenia. Narzuca antropomorficzne spojrzenie na organizację. Tymczasem ona nie jest żywym organizmem, nie dysponuje, w odróżnieniu od osób, świadomością, intelektem, pamięcią (Cook, Yanow 1996 za: Rebelo, Gomes 2008). Uczenie się organizacji nie jest więc procesem poznawczym *sensu stricto*, a nadużywanie tej metafory może prowadzić do błędnego przeświadczenia, że mamy do czynienia z „intelektem”, jednolitym bytem, na który jesteśmy w stanie wpływać i który świadomie reaguje na nasze informacje.

Drugim punktem krytyki jest pomijanie skomplikowanej relacji siły, polityki i władzy, które przecież mocno determinują rzeczywistość organizacji zarówno publicznych, jak i prywatnych. Grieves (2008, s. 469) zauważa, że wielu autorów z obszaru OL i LO przyjęło bezkrytycznie za Schönem założenie, iż jeśli rozwiniemy w organizacji procesy uczenia się, to racjonalność samoistnie zwycięży nad polityką. Inni autorzy (Prusak 2001, s. 1004) zwracają uwagę, że nurt organizacyjnego uczenia się w ogóle ignoruje kwestię ograniczeń organizacyjnych, zakładając, że samo uruchomienie procesu wystarczy, by pojawiło się trwałe uczenie się. Pomijane są więc aspekty ekonomiczne i społeczne. Według Prusaka słabo udokumentowane jest też pole wymiernych efektów uczenia się organizacji.

Kwestia ograniczonych badań empirycznych była zresztą, aż do początku nowego milenium, kolejnym punktem krytyki. Od 2005 r. proporcje nieco się wyrównały i w literaturze zdominowanej przez rozważania teoretyczne pojawiły się też wyniki badań organizacji. Wciąż jednak wyzwaniem pozostaje operacjonalizacja i wiarygodny pomiar uczenia się organizacji (Crossan 2007).

Czwartym zarzutem, który legł u podstaw polaryzacji między koncepcją OL a zarządzania wiedzą, było wskazywanie, że w tym pierwszym podejściu uczenie się jest skupione wyłącznie na relacji między stymulatorem a reakcją. Jak na ironię, alternatywne podejście zaproponowane przez Nonakę (Nonaka, Takeuchi 1995) z czasem skłoniło jeszcze bardziej ku mechanistycznemu podejściu do pozyskiwania wiedzy.

Zarzutem piątym było iż organizacyjne uczenie się traktuje pomijając potrzebę oduczania się organizacji, zapominania rozumianego jako odrzucanie złych nawyków, modeli działań które z czasem przestają się sprawdzać. Ten argument dał podstawy rozwoju całego nurtu prac z zakresu oduczania się organizacji (*unlearning*). Ta linia krytyki wydaje się jednak nieuzasadniona. Definicje uczenia się proponowane w pracach twórców nurtu OL zawierają w sobie zarówno proces nabywania umiejętności i określonych zachowań jak i weryfikowania i odrzucania zachowań a nawet szerokich założeń strategicznych, które przestając się sprawdzać (pojedyncza i podwójna pętla uczenia się). Sam nurt tej nowej literatury poświęconej oduczaniu organizacji należy raczej uznać za próbę wyróżnienia się.

Wreszcie ostatnią podnoszoną kwestią jest silnie teoretyczna i deskryptywna natura badań uczenia się organizacji. Akademicy koncentrują się na opisanu zróżnicowanych mechanizmów i czynników uczenia się, rzadko jednak oferując wnioski wychodzące poza konkretny, analizowany przypadek. Tymczasem środowiska praktyków oczekiwałyby uniwersalnych strategii wzmacniania procesów uczenia się, konkretnych rad opartych na wynikach badania, kierunków i technik działań naprawczych (Tsang 1997, s. 82–84). Reakcją na ten ostatni zarzut stał się nurt organizacji uczącej się – omawiamy go w kolejnym podrozdziale.

2.3. Organizacje uczące się – *Learning Organizations* (LO)

2.3.1. Geneza

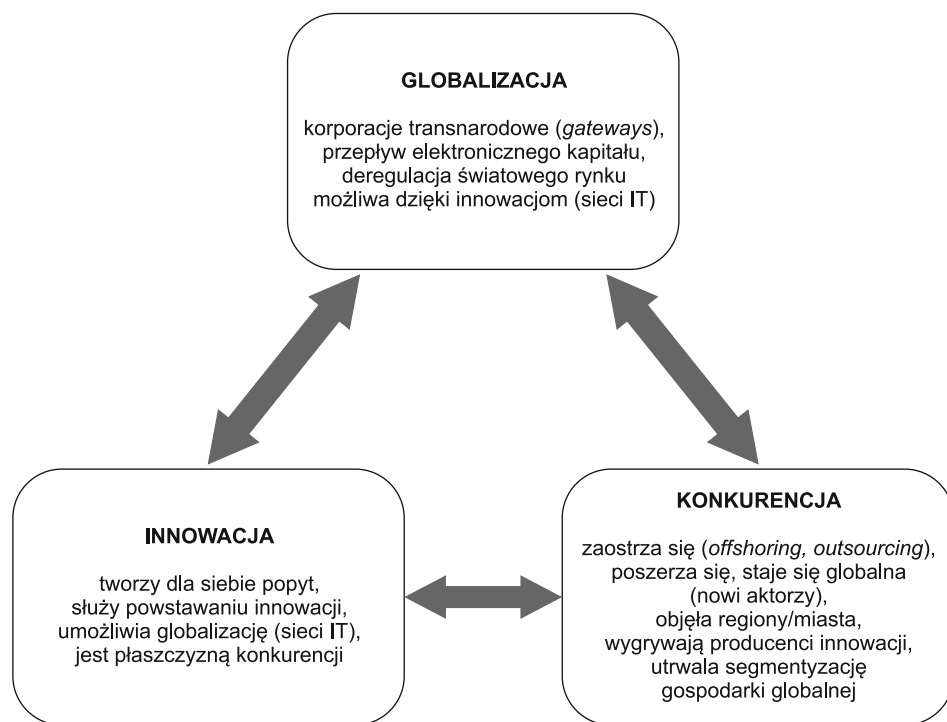
Źródła intelektualne i moment pojawienia się koncepcji organizacji uczących się są wyraźne. Autorzy tego nurtu budowali wprost na pracach z zakresu organizacyjnego uczenia się, czerpiąc też inspiracje z teorii systemów⁵⁹. Różnice między tymi nurtami są jednak jasno zarysowane (Crossan 2007; Rebelo, Gomes 2008; Smith 2008, s. 445). Autorzy z pola organizacyjnego uczenia się odpowiadali na pytanie: „jak uczą się organizacje?”, opisując procesy i relacje (zob. poprzedni rozdział). Natomiast autorzy nurtu organizacji uczącej się skoncentrowali się na odpowiedzi na kwestię: „jaka powinna być organizacja, która potrafi się uczyć?” – opisali nowy typ organizacji, podkreślając jej możliwości, zalety, a co więcej, wskazując sposoby jej budowania. Innymi słowy, pierwszy nurt (OL) był procesowy i deskryptywny, nurt LO koncentrował się na rzeczy, opisując ją w ujęciu normatywnym i preskryptywnym.

Sam termin „organizacja ucząca się” powstał na początku lat dziewięćdziesiątych, na gruncie europejskiej literatury zarządzania (Easterby-Smith, Lyles 2011b, s. 12). O nowym rodzaju organizacji pisał Mike Pedler, jednak niewątpliwym twórcą „marki” organizacji uczącej się jest Peter Senge – autor książki *The Fifth Discipline (Piąta Dyscyplina)* (Smith 2008, s. 443)⁶⁰. Termin „organizacja ucząca się” błyskawicznie zdobył olbrzymią popularność, przede wszystkim wśród praktyków, zapoczątkowując swoistą modę. Eric Abrahamson (1996, s. 255) zauważa, że trendy w obszarze zarządzania, w odróżnieniu od świata mody, nie są napędzane wyłącznie siłami społeczno-psychologicznymi. Menedżerowie po prostu poszukują rozwiązań, które pozwolą im skutecznie odpowiedzieć na wyzwania wywołane rzeczywistymi zmianami otoczenia ich firm. Tak było też i w tym wypadku. Przełom lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku charakteryzował się z jednej strony recesją, a z drugiej – przyspieszeniem presji globalizacyjnej, technologiczną rewolucją w polach

⁵⁹ Krytycy zauważają, że inspiracje teorią systemów były jednak mocno spłycone – zapożyczały tylko podstawowy koncept sprzężeń zwrotnych i holistycznego myślenia, ignorując zróżnicowane typy analiz systemowych oraz problem ich operacjonalizacji (Wallace 2007).

⁶⁰ Pierwsze wydanie pojawiło się w 1990 r., książka została wznowiona (w nieco poszerzonej formie) w 2006, a w 1994 wydano poradnik przybliżający techniki i doświadczenia z wdrażania koncepcji w praktyce (Senge i in. 1994). Polskie tłumaczenie ukazało się nakładem Domu Wydawniczego ABC w 1998 r. i było potem kilkukrotnie wznowiane.

informatyzacji i komunikacji oraz rosnącą dynamiką coraz bardziej niepewnych i nieprzewidywalnych rynków (Rebelo, Gomes 2008, s. 298). Coraz wyraźniejsza stała się też zmiana strukturalna gospodarki. Dotychczasowe, tradycyjne zasoby (ziemia, bogactwa naturalne, środki produkcji, kapitał finansowy), na których opierał się rozwój zarówno całych gospodarek, jak i pojedynczych firm, nie gwarantowały już sukcesu. Utrzymanie przewagi konkurencyjnej w warunkach globalizacji zależało od aktywów niematerialnych – wiedzy i innowacji, kapitału ludzkiego i intelektualnego. Termin, który oddawał głębość tej zmiany strukturalnej, to *Knowledge Economy* – gospodarka oparta na wiedzy (Castells 2010; Kukliński 2001; Łukaszewicz 2001; OECD 1996). O rozwoju zarówno gospodarek krajowych czy regionalnych, jak i pojedynczych firm decydować zaczął złoty trójkąt rozwoju.



Rycina 9. Triada współczesnego modelu rozwoju

Źródło: Gorzelak 2007, s. 184.

Firmy, dotychczas budowane na zasadach biurokratycznych (często w korporacyjnej wersji), poszukiwały więc sposobów zredefiniowania swoich ról, struktur i procesów, po to by sprostać wyzwaniom gospodarki opartej na wiedzy i globalnej konkurencji (Yang 2006).

W takim kontekście bardzo atrakcyjna wydawała się wizja nowej organizacji – takiej, która dzięki świadomej strategii uczenia się ma zdolność do przetrwania i rozwi-

jania się w burzliwym i silnie konkurencyjnym środowisku. Wydaje się, że praktyków przyciągnęło do niej pięć kwestii.

Po pierwsze, koncepcja ta przynosiła obietnicę, że przejście z tradycyjnej organizacji do organizacji uczącej się pomoże dostosować się w sposób proaktywny do dynamicznego i niepewnego otoczenia. Strategie uczenia się organizacji miały umożliwić ciągle definiowanie się na nowo.

Po drugie, koncepcja dawała jasny sygnał, że uczenie się jest potężnym źródłem trwałej przewagi konkurencyjnej organizacji. Tak więc organizacje, które uczą się i promują uczenie się wśród swoich pracowników, będą osiągać lepsze wyniki.

Po trzecie, była budowana na kontraście wobec tradycyjnej mechanistycznej wizji organizacji jako biurokratycznej, sztywnej hierarchii skoncentrowanej na własnych, nieelastycznych celach, w której pracownicy wykonują rutynowe działania. Z tym obrazem zderzano nowy typ – zwinną, organiczną strukturę, dostosowującą cele do relacji z interesariuszami, ze swoim otoczeniem i do etapu własnego rozwoju, opartą na sieci współpracujących ze sobą, zaangażowanych profesjonalistów spełniających się w pracy zawodowej. Oczywiście, w świetle problemów, z którymi zmagaly się ówczesne organizacje biurokratyczne, ta druga metafora wydawała się dużo bardziej atrakcyjna dla menedżerów.

Po czwarte – publikacje o organizacjach uczących się miały bardzo praktyczną formę. Krótko wskazywały na wyzwania współczesnego świata, dowodziły wagi uczenia się. Następnie przechodziły do prezentacji praktycznego modelu – idealnej organizacji uczącej się, a potem do opisu praktycznych działań – sposobów diagnozowania stanu uczenia się w organizacji, narzędzi uczenia się, strategii transformowania organizacji. Takie utylitarne podejście zdobywało szeroką rzeszę czytelników wśród kadry menedżerskiej.

Wreszcie po piąte, na powodzenie tej koncepcji wpłynęła też forma narracji pierwszych publikacji z tego nurtu (Senge, Pedler). Szczególnie książka Senge'a *codienne problemy organizacji przenosi na poziom plastycznych metafor, zaskakujących porównań i zwrotów myśli. Przybliży Czytelnikom myślenie systemowe (tytułową piątą dyscyplinę) i pokazuje, jak użyteczne może ono być w zrozumieniu prawdziwych mechanizmów napędzających problemy, z którymi przychodzi nam się mierzyć. W tabeli przedstawiliśmy syntezę praw 5 dyscypliny.*

Narracja Senge'a jest na tyle uniwersalna, że można ją z powodzeniem odnieść do różnych typów organizacji, różnych sektorów, różnych sytuacji. Co więcej, jego rady nie ograniczają się wyłącznie do pragmatycznych wskazówek na temat zarządzania, lecz odwołują się wręcz do doświadczeń duchowych, do motywacji, poczucia wspólnoty i sensu pracy. Postulują zmianę świadomościową w patrzeniu na firmy, ich dynamikę, relacje pracy. Jako przykład wystarczy choćby przytoczyć jego inspirującą definicję uczenia się: „Prawdziwe uczenie się dotyka rdzenia tego, czym jest bycie człowiekiem. Dzięki uczeniu się redefiniujemy siebie. Dzięki uczeniu się możemy zrobić rzeczy, jakich wcześniej nie potrafiliśmy. Dzięki uczeniu się interpretujemy na nowo otaczający nas świat i naszą z nim relację. Dzięki uczeniu się poszerzamy nasze możliwości twórcze, stajemy się częścią twórczych procesów życia. W sercu każdego z nas tkwi wielki głód takiego uczenia się” (Senge 1990a, s. 13–14).

Tabela 19. Reguły myślenia systemowego wg P. Senge'a

1. **Dzisiejsze problemy wynikają z wczorajszych „rozwiązań”.** Szukając przyczyn problemów, powinno się spojrzeć na stosowane od lat rozwiązania, pamiętając przy tym, że źródła problemów z nimi związanych możemy odnaleźć w zupełnie niespodziewanym miejscu.
2. **Im mocniej się naciska, tym silniejszy jest opór systemu.** Zmiany przeprowadzone w dobrej wierze mogą prowadzić do odpowiedzi systemu niweczącej korzyści osiągnięte dzięki zmianom – to mechanizm kompensacyjnego sprzężenia zwrotnego. Widząc, że włożony wysiłek nie przynosi oczekiwanych rezultatów, częstą reakcją jest gloryfikacja cierpienia, niepozwalająca dostrzec, że sami przyczyniamy się do tworzenia nowych trudności.
3. **Sprawy idą lepiej, zanim zaczną iść gorzej.** Wiele prostych interwencji przynosi krótkotrwałą poprawę, działając tylko na objawy. Kiedy mija chwilowe polepszenie, problem niespodziewanie powraca, często jeszcze trudniejszy do rozwiązania.
4. **Proste wyjścia z sytuacji prowadzą zwykle tam, skąd właśnie chcemy wyjść.** W obliczu nowego problemu chętnie stosujemy znane i sprawdzone metody. Jednak, gdyby ich rozwiązanie było tak oczywiste, prawdopodobnie nie musielibyśmy się w ogóle z takim problemem mierzyć.
5. **Kuracja może być gorsza niż choroba.** Łatwe i znane rozwiązania mogą nie tylko być mało skuteczne, lecz także niebezpieczne. Wywołane nimi krótkotrwałe polepszenia prowadzą w dłuższej perspektywie do uzależnienia i potrzeby ciągłego zwiększania „dawki”. Analiza systemów nazywa to zjawisko: przerzuceniem brzemienia na interweniującego. Rozwiązaniem w takiej sytuacji jest umacnianie zdolności systemu do samodzielnego porażenia sobie z danym problemem.
6. **Szybciej znaczy wolniej.** Zgodnie ze znaną maksymą, wolniejsze tempo może dawać lepsze rezultaty. W złożonych systemach proste i najszybsze rozwiązania naprawcze nie przynoszą oczekiwanych skutków. W takiej sytuacji, zamiast zniechęcać się do działania, powinno się uwzględnić perspektywę systemową.
7. **Przyczyna i skutek nie są ściśle związane w czasie ani w przestrzeni.** Większość ludzi przyjmuje jednak przeciwnie założenie, nie biorąc poprawki na złożoność otaczającej nas rzeczywistości. Likwidacja rozbieżności między uproszczonym postrzeganiem systemu a jego faktyczną złożonością wymaga uznania, że przyczyna i skutek nie muszą być tak ściśle związane.
8. **Niewielkie zmiany mogą dawać ogromne efekty, ale sposoby uzyskania największego wzmocnienia są zwykle najmniej oczywiste.** Kluczem do rozwiązania najtrudniejszych problemów jest często ustalenie, gdzie dokonać niewielkiej zmiany, która może doprowadzić do trwałego polepszenia sytuacji. Wyzwaniem jest odpowiednie umiejscowienie interwencji, wymaga ono bowiem zrozumienia sił działających w ramach systemu, dostrzeżenia struktur oddziaływań, zamiast koncentracji na pojedynczych zdarzeniach.
9. **Można i zjeść ciastko, i je mieć, ale nie jednocześnie.** Gdy zastępujemy myślenie statyczne dynamiczną perspektywą, część dylematów traci znaczenie. Zamiast stawania przed wyborem typu albo-albo, dostrzegamy, że w dłuższej perspektywie oba rozwiązania mogą zostać zastosowane.
10. **Podzielenie słonia na pół nie daje dwóch małych słoni.** Zrozumienie najtrudniejszych wyzwań wymaga całościowego spojrzenia na system, który te problemy tworzy. Postępowanie zgodnie z zasadą granic systemowych oznacza, że należy uwzględnić wszystkie siły, które mają znaczenie dla danego problemu. W praktyce wymaga to współdziałania zdeterminowanego naturą problemu, a nie sztucznie wytworzoną strukturą organizacyjną.
11. **Wynnych nie ma.** Mamy skłonność do upatrywania źródeł naszych problemów w okolicznościach zewnętrznych. Myślenie systemowe pozwala dostrzec, że zarówno my, jak i przyczyny naszych problemów jesteśmy częścią systemu. Rozwiązanie sprowadza się do zmiany relacji w jego ramach.

Kolejne lata przyniosły prawdziwy *boom* publikacji poradników na temat budowania organizacji uczących się, choć kolejne odsłony tematu były coraz bardziej wtórne. W tym natłoku porad warto zwrócić uwagę na prace trzech autorów: Petera Sengea, Mike'a Pedlera z zespołem oraz Victorii J. Marsick i Karen E. Watkins. Ich propozycje miały całościowy wymiar, uwzględniały zarówno koncepcję, jak i spójną z nią metodykę diagnozowania organizacji. Wrócimy do nich w kolejnym rozdziale.

Zainteresowanie terminem „organizacja ucząca się” wygasało stopniowo w kolejnych latach, głównie z powodu wieloznaczności i nieporozumień, które się pojawiły, gdy koncepcję próbowano wdrażać w życie. Szerzej piszemy o nich dalszej części tego rozdziału.

2.3.2. Synteza głównych źródeł

Naszą syntezę źródeł rozpoczynamy od przeglądu definicji organizacji uczących się. W wyniku kwerendy bibliotecznej wyłoniliśmy 25 takich definicji. Zawiera je tabela w Aneksie I.

Ich wstępna lektura zwraca uwagę, że wszystkie mają jednoznacznie pozytywny wydźwięk. Autorzy wychodzą z założenia, że uczenie się organizacji jest jednoznacznie pozytywne. Większość z nich w swoich publikacjach sugeruje wręcz, że organizacja ucząca się jest ideałem, do którego powinny i do którego chcą dążyć zarówno współczesne organizacje, jak i ich pracownicy. Bardziej szczegółowa analiza treści pozwoliła nam wyłonić też pięć motywów, które pojawiają się w tych definicjach.

Pierwszą rzeczą jest wyraźny podział na dwie grupy definicji. Pierwsza ujmuje zjawisko z perspektywy pracowników (np. Barham i in. 1988; Dowd 1999; Senge 1990a). Organizacja ucząca się (LO) to przestrzeń przyjazna pracownikom, miejsce, gdzie następuje ich rozwój osobowy i intelektualny, nie tylko za pomocą doraźnych szkoleń, lecz jako integralny i ciągły element pracy. Jej struktury, kultura i zasoby umożliwiają poszczególnym osobom i zespołom kreatywne myślenie i realizowanie kolektywnych aspiracji. Dzięki temu ludzie widzą szerszy obraz i lepiej rozumieją świat otaczający ich organizację. Kierownictwo takich organizacji pomaga dostrzegać wspólny cel, eliminuje blokady uczenia się i dba o to, by do pracowników docierały zarówno regularne informacje zwrotne, jak i zyski z efektów uczenia się.

Drugie ujęcie nadaje organizacji uczącej się cechy żywego organizmu – podmiotu, który żyje, ewoluuje, uczy się (np. Denton 1998; Garvin 1993; Marsick, Watkins 1999). LO są biegłe w systematycznej analizie, generowaniu pomysłów i ich krytycznej selekcji, poszukiwaniu wiedzy, eksperymentowaniu. Uczenie się jest ich fundamentalną wartością. Co jednak kluczowe, te procesy uczenia się są zintegrowane i zbieżne z celami organizacji (Gephart i in. 1996). Wszystko jest nakierowane na zwiększanie przewagi konkurencyjnej, lepsze rozumienie klientów, ciągle podnoszenie jakości działań i produktów.

Trzecim motywem, który pojawia się w ponad połowie definicji, jest zdolność organizacji do ciągłej zmiany. Ich pracownicy mają umiejętność identyfikowania, krytycznego analizowania, a jeśli są po temu przesłanki, to również modyfikowania swoich modeli myślowych. Organizacje uczące się potrafią nie tylko adaptować

do otoczenia swoje działania i zachowania, lecz również znacząco się przekształcać w wyniku wewnętrznego impulsu. Są zdolne antycypować i wyprzedzać ewolucję otoczenia, a nawet inicjować procesy zmiany (np. James 2003; Pedler i in. 1997).

Kolejnym zauważonym przez nas motywem jest coś, co nazwaliśmy procesami wiedzy (np. Garvin 1993; Nevis i in. 1995; Sullivan i in. 2009). Organizacje uczące się są biegłe w pozyskiwaniu, tworzeniu, przetwarzaniu, dzieleniu się wiedzą i jej wykorzystaniu. Wiedza dotyczy zarówno kwestii otoczenia, procesów biznesowych, produktów i *know-how*, jak i kwestii strategicznych (możliwości rozwoju). Niektórzy autorzy wskazują również na źródła, z których organizacje uczące się czerpią wiedzę. Są to własne doświadczenia, eksperymentowanie, informacje zbierane od interesariuszy, a także z regularne poddawanie krytycznej analizie własnych założeń (Slater, Narver 1995). Bardzo mocno podkreślana jest rola eksperymentowania, jak również równowaga między eksplorowaniem nowej wiedzy i nowych możliwości a eksploataowaniem dotychczasowych rozwiązań.

Tabela 20. Diagnozowanie organizacji uczącej się – model V.J. Marsick i K.E. Watkins

Marsick i Watkins zaproponowały model organizacji uczącej się złożony z siedmiu wymiarów odnoszących się do różnych poziomów organizacji. Na poziomie pracowników są to: (I) tworzenie możliwości ciągłego uczenia się, (II) promowanie krytycznej analizy i dialogu. Poziomu zespołów dotyczy wymiar (III) – zachęcanie do współpracy i zespołowego uczenia się. Na poziomie organizacji są to: (IV) tworzenie systemów zdobywania i dzielenia się wiedzą, oraz (V) integrowanie i włączanie pracowników we wspólną wizję. Wreszcie poziom globalny składa się z wymiaru (VI) łączenia organizacji z jej otoczeniem oraz (VII) wspierania liderów.

Model mierzy również efekty uczenia się w aspekcie liczby udoskonalonych produktów i usług oraz w aspekcie finansowym – zasobów dostępnych do dalszego rozwoju.

Diagnoza odbywa się za pomocą kwestionariusza internetowego (*Dimensions of the Learning Organization Questionnaire* – DLOQ). Każdy z wymiarów modelu jest mierzony 4–5 pytaniami. Mają one formę stwierdzeń. Respondenci na 6-stopniowej skali Likerta oceniają częstotliwość występowania danego zjawiska w swojej organizacji. Np. wymiar (II) „Krytyczna analiza i dialog” mierzony jest takimi trzema pytaniami: *W mojej organizacji... (1) ludzie słuchają cudzych opinii, zanim zaczną mówić; (2) zawsze kiedy ludzie przedstawiają swoje opinie, pytają też, co inni o tym sądzą; (3) osoby, niezależnie od stanowiska, są zachęcane do zadawania pytania „dlaczego?”*. Całościowe wyniki ankiety są następnie dyskutowane w gronie pracowników i stają się podstawą wypracowywania strategii doskonalenia się danej organizacji.

Źródło: Marsick, Watkins 1999; <http://www.partnersforlearning.com/questions2.asp> [dostęp: 12.09.2012].

Ostatnim motywem, który dostrzegliśmy w 1/4 definicji, jest ekspozycja kolektywności procesów przebiegających w organizacji uczącej się. LO to wspólnota pracowników i kierownictwa. Z odmienności opinii i poglądów wynika siła i dynamika takich organizacji. Tym, co integruje ambicje i aspiracje, jest wspólne, ambitne pytanie: „Jak możemy być jeszcze lepsi jako firma?” (Dowd 1999).

Większość definicji brzmi bardzo ogólnie, a nawet górnolotnie. Zwykle są to jednak wstępy do bardziej rozwiniętej charakterystyki, ujmowanej w formie operacyjnych modeli. W odróżnieniu od przedstawicieli nurtu organizacyjnego uczenia się, autorzy piszący o uczących się organizacjach nie próbują jednak identyfikować

czynników uczenia się. Występują z gotową listą elementów, które uważają za ważne⁶¹. Takie enumeratywne listy cech organizacji uczącej się są punktem wyjścia. Autorzy tego nurtu koncentrują się na dwóch rzeczach: (1) diagnozie w danej organizacji stanu elementów ważnych dla uczenia się i (2) doborze strategii i narzędzi poprawy sytuacji. Tak więc faktyczne zdefiniowanie terminów używanych do opisu organizacji uczących się następuje w momencie próby ich pomiaru, a następnie wpływania na nie. Fragment jednego z takich najbardziej popularnych podejść przybliżamy w tabeli 20.

Najciekawsze w podejściach do organizacji uczącej się są aspekty praktyczne, czyli to, w jaki sposób autorzy łączą swoje teoretyczne konstrukty z narzędziami, które miałyby przekształcać firmy. Z morza literatury doradczej wyłowiliśmy dwa, naszym zdaniem najbardziej rozwinięte – zarówno koncepcyjnie, jak i narzędziowo – modele organizacyjnego uczenia się. Są to wspomniane już przez nas prace Senge'a (1990a) oraz Pedlera i jego zespołu (1997). Są one stosunkowo najstarszymi modelami, ale dzięki temu mają ugruntowaną praktykę. Dodatkowo, analiza cytowań wskazuje, że należą do grupy najbardziej popularnych źródeł tego nurtu. Ich syntezę prezentujemy w Aneksie II. Zestawiamy tam elementy każdego z modeli, z proponowanymi przez autorów metodami i technikami ich wspierania.

Przyglądając się tym technikom, można z nich wyłowić kwintesencję organizacji uczącej się. Naszym zdaniem opiera się ona na trzech, ściśle powiązanych ze sobą, kwestiach:

- interakcjach i rozmowach – między pracownikami organizacji, interesariuszami;
- patrzeniu na sprawy, problemy, sytuacje z różnych, odmiennych perspektyw, a w rezultacie...
- ...krytycznej, bardziej świadomej autorefleksji, poszerzaniu sposobu myślenia, dostrzeganiu relacji.

Te trzy elementy tworzą modelowe sprzężenie zwrotne.

2.3.3. Zalety i ograniczenia koncepcji organizacji uczących się

Można wskazać kilka zalet płynących z koncepcji organizacji uczących się. Pierwszą jest uczulenie praktyków na znaczenie potrzeby dialogu i uczenia się nie tylko pojedynczych osób, lecz i całych zespołów i firm, powiązanie tej tematyki ze skutecznością organizacji, a także zwrócenie uwagi na bardzo konkretne blokady procesów uczenia się, które mogą występować w każdej z organizacji. Dodatkową zaletą tej koncepcji jest fakt, że jej propagatorzy uzbrajali menedżerów w praktyczne narzędzia rozpoznawania i minimalizowania blokad uczenia się. Przechodzili od opisu rzeczywistości do proponowania konkretnych strategii, działań, narzędzi. Organizacje uczące się zebrały wiele praktycznych doświadczeń z dziedziny HR i zarządzania pod wspólnym parasolem, pozwoliły ukierunkować je na rozwój, powiązać z problemami, oczekiwaniami i efektami zmian.

⁶¹ Według Dimy Jamali i Yusufa Sidaniego (2008, s. 62) najczęściej wymienianymi elementami organizacji uczących się są: styl kierowania, strategie uczenia się, partycypacyjne podejmowanie decyzji, struktury wspierające uczenie się, klimat i szanse uczenia się, nagrody za uczenie się.

Kolejną zaletą jest przełożenie teorii systemów na język zrozumiały dla menedżerów – język codziennej dynamiki organizacji. Organizacje uczące się wprowadziły do powszechnej świadomości kwestie sprzężeń zwrotnych, kompleksowości zjawisk, całościowego spojrzenia na problemy i procesy, w których uczestniczą firmy (Fulmer, Keys 2004, s. 22). Znaczącym wkładem LO było też wskazanie roli eksperymentowania w codziennym uczeniu się i upowszechnienie poglądu, że organizacje to laboratoria uczenia się, w których centralną rolę odgrywają informacje zwrotne.

Przechodząc do ograniczeń koncepcji, należy przyznać, że są one bardzo poważne. Można je zgromadzić wokół trzech spraw: znaczenia i definicji, przystawania do praktyki zarządzania, a wreszcie pomiaru.

Sama zbitka słów „organizacja ucząca się” kryje w sobie logiczną sprzeczność. Uczenie się to zwiększanie różnorodności, zakłada eksperymentowanie, kwestionowanie istniejących rozwiązań, zmianę. Organizowanie implikuje porządek, redukcję różnic, budowanie trwałych struktur. Organizacja ucząca się to oksymoron (Roth 2008). Collins, Porras (1996, s. 43, za: Denton 1998) argumentują jednak, że takie ujęcie to poddawanie się tyranii słowa „LUB”. W rzeczywistości, skuteczne firmy potrafią tego typu paradoksy przekształcać w sukces ORAZ, łączyć organizowanie z uczeniem się. Takie napięcia są twórcze⁶².

Drugi problem wiąże się z normatywnymi planami idealnej organizacji uczącej się. Próby konstruowania dokładnego planu organizacji uczącej się prowadzą do kolejnego paradoksu (Grieves 2008, s. 469). Jak można mieć plan i budować strukturę organizacji, którą większość autorów definiuje jako gotową do ciągłej transformacji i zmiany? Ten krytyczny argument jak dotąd nie doczekał się dyskusji.

Mimo kilkunastu lat i wielu publikacji wciąż nie wiadomo, czym tak na prawdę jest organizacja ucząca się. Jak dowcipnie zauważyli Peter Smith i Hubert Saint-Onge (1996, s. 8): „koncept ten jest jak obraz kubistyczny – pełen wieloznacznych perspektyw”. To, w połączeniu z językiem wieloznacznych metafor (Wallace 2007, s. 87) i jednoznacznie pozytywnym wydźwiękiem sprawiło, że koncepcja ta niebezpiecznie przesunęła się z rejonów nauki o zarządzaniu, ku obszarom zawładniętym przez szamanów zarządzania, sprzedających cudowne recepty na sukces⁶³.

Według krytyków organizacje uczące się w praktyce nie działają. Dość znamienny jest fakt, że nawet głównym twórcom koncepcji nie udało się przekształcić własnej firmy konsultingowej w organizację tego typu (Smith 2008, s. 443). Garvin (1993) wskazuje, że poniżej poziomu metafor mało jest praktycznych rozwiązań dla menedżerów. Ten zarzut, odnoszący się przede wszystkim do pierwszej książki Senge’a, można uznać dziś za częściowo nieaktualny, bo w kolejnych latach pojawiało się wiele zestawień narzędzi i technik. Problemem może być raczej ich nadmiar i mieszanie się (te same narzędzia w różnych modelach pełnią różne funkcje). Brak jest więc jasnego

⁶² Paradoks uczenie się vs. organizacja jest tylko jednym z wielu. Inne paradoksy z którymi firmy sobie radzą, to np.: cel zyskowości vs. stawianie celów wychodzących ponad prosty zysk, skuteczność organizacji w krótkiej vs. w długiej perspektywie, jasna wizja vs. pole do innowacji i odkrywania nowych szans. Paradoksy te dynamizują rozwój organizacji.

⁶³ Charakterystykę szamanów zarządzania dokładnie i dowcipnie przybliżają autorzy John Micklethwait i Adrian Wooldridge (2005).

klucza, jak budować organizację uczącą się. Poważnym zarzutem jest też fakt, że organicystyczna metafora stosowana przez apologetów organizacji uczących się odrywa cały koncept od rzeczywistości zarządzania – czy to w sektorze publicznym, czy prywatnym. Opiera się ona na założeniach o idyllicznej harmonii, stabilności i konsensusie między ludźmi i zespołami w organizacjach. Ignoruje kwestie dynamiki politycznej, gier interesów, walki o wpływy (Grieves 2008). W tej codziennej, nieraz brutalnej polityce wewnątrzfirmowych koterii, grup i ambicji jednostek wiedza jest kluczowym narzędziem kontroli i władzy. Tę ciemniejszą stronę organizacji idealistyczna koncepcja zupełnie pomija. W praktyce problemem staje się też sytuacja, gdy uczenie się zostaje nadrzędnym celem wobec zwykłych wyników organizacji. Zmuszanie pracowników do uczenia się nie jest skuteczną strategią podnoszenia jakości i wydajności (Rebello, Gomes 2008). A organizacja stosująca takie praktyki staje się opresyjna i daleka od ideałów głoszonych przez twórców koncepcji.

Wreszcie słabością publikacji o zaletach organizacji uczących się jest kwestia pomiaru. Po pierwsze, problemem są struktury proponowanych modeli, zwykle budowane jako koncepcje własne autorów (późniejsze modele jako kompilacja wcześniejszych). Spójność ich struktury nie jest jednak weryfikowana empirycznie (autorzy przyjmują *a priori*, że model odzwierciedla rzeczywistość, i od razu przechodzą do etapu poprawiania rzeczywistości zgodnie z nim). Po drugie, ankiety służące diagnozie LO zwykle nie mają zweryfikowanej wiarygodności konstruktów – mówiąc wprost, nie wiadomo, czy konkretne pytania ankietowe mierzą to, co mierzyć powinny (np. czy mierzą kulturę uczenia się zespołów czy też może poziom konfliktów wewnętrznych). Po trzecie, dowody świadczące o pozytywnych efektach konkretnych modeli organizacji uczących się są bardzo rzadkie w literaturze⁶⁴. Koncepcyjne wysublimowanie modeli proponowanych praktykom skutecznie uniemożliwia takie analizy – liczba elementów i wymiarów prowadzi do mnóstwa powiązań, a w praktyce niejasnych zależności.

Podsumowując, koncepcja organizacji uczących się jest niewątpliwie inspirującą, choć ogólną i przez to chyba wiecznie aktualną wizją.

2.4. Zarządzanie wiedzą – Knowledge Management (KM)

2.4.1. Geneza

Procesy zarządzania wiedzą funkcjonują od chwili, gdy ludzie świadomie i poważnie pomyśleli o swojej pracy. Przykładami mogą być wykorzystywanie doświadczeń w czasie polowań prowadzonych przez plemiona łowieckie, dzielenie się wiedzą na średniowiecznych uniwersytetach, stopniowy rozwój matematyki w Indiach czy wykorzystanie wiedzy z zakresu logistyki przez Fenicjan (Wiig 1997).

Jednak sam termin, który dyskutujemy w tym rozdziale, pojawił się dopiero w połowie lat dziewięćdziesiątych XX wieku⁶⁵. Zarządzanie wiedzą jest odpowiedzią na te

⁶⁴ Przykładem może być analiza Kiedrowskiego (2006) dotycząca wpływu modelu Senge'a na wyniki i działanie organizacji. Dowody, których dostarcza, są niejednoznaczne.

⁶⁵ Wiig (1997) przytacza szereg wydarzeń i inicjatyw związanych z zarządzaniem wiedzą, które pojawiały się już od drugiej połowy lat osiemdziesiątych, np. jego wystąpienie nt. zarządzania wiedzą na

same procesy strukturalne, które ukształtowały koncepcje organizacyjnego uczenia się oraz organizacji uczących się. O gospodarce opartej na wiedzy – jej wyzwaniach globalizacji, konkurencyjności, innowacyjności, pisaliśmy już poprzednich rozdziałach. Dodatkowym katalizatorem była w tym wypadku zmiana technologiczna przełomu lat dziewięćdziesiątych – upowszechnienie się komputerów osobistych w biznesie i w społeczeństwie, a przede wszystkim eksplozja internetu. One zrewolucjonizowały – i nieustannie zmieniają – sposoby gromadzenia, przetwarzania danych i dostępu do informacji (zob. np.: Batorski i in. 2012).

Tym, co odróżniło zarządzanie wiedzą od poprzednich koncepcji, był fakt, że jej przedstawiciele podeszli do problemu konkurencyjności od strony zasobowej. Linia rozumowania była następująca. Członkowie organizacji, pracując dla swoich pracodawców, produkują nie tylko przedmioty, lecz również wiedzę – np. podnoszą umiejętności wykonywania czynności, wpadają na pomysły usprawnień, robienia rzeczy inaczej, robienia nowych rzeczy czy nowych zastosowań starych rzeczy. Tę wiedzę można archiwizować w różnych formach. Może ona być powtórnie wykorzystywana przez tych samych lub innych pracowników. W takim ujęciu wiedza jest materialnym zasobem, który można mobilizować i kapitalizować (Davenport, Prusak 1998, s. 7, za: Gherardi 2006, s. 12). Aktualna wiedza umożliwia lepsze adaptowanie się do wyzwań otoczenia. A więc firmy, które mają i potrafią szybko wykorzystać zasoby wiedzy, osiągną przewagę konkurencyjną. W takim ujęciu kluczem do sukcesu jest pozyskiwanie, gromadzenie, przejrzyste katalogowanie i szybki dostęp do adekwatnych zasobów wiedzy. I tu z pomocą przyszły rozwijające się technologie IT. To przymierze między ekonomistami a ekspertami od IT zdominowało na długi czas koncepcję „zarządzania wiedzą” i nadało jej orientację ekonomiczno-technologiczną (Boisot 2011, s. 3).

Idąc tym tropem, w miarę łatwo jest zidentyfikować intelektualne korzenie zarządzania wiedzą (Boisot 2011, s. 3; Easterby-Smith, Lyles 2011b). Po pierwsze, jest to Baconowska filozofia nauki, a także pragmatyczne podejście do wiedzy prezentowane przez Charlesa Peirce’a i Williama Jamesa (za: Boisot 2011). Z pola filozofii jasną inspiracją jest też praca Michaela Polanyiego opisująca dychotomię między wiedzą jawną – powszechnie dostępną i skodyfikowaną (*explicit knowledge*) a wiedzą ukrytą (*tacit knowledge*), trudną do wyrażenia i przekazania, bo opierającą się na doświadczeniach jednostkowych (Polanyi 1966).

Drugim wyraźnym źródłem inspiracji są prace klasyków ekonomii i zarządzania. Należą do nich:

- eseje Fryderyka Hayeka, wskazujące, że centralnym problemem współczesnej ekonomii jest poszukiwanie sposobów efektywnego używania wiedzy rozproszonej pomiędzy jednostkami, do rozwoju całych organizacji i społeczeństw (Hayek 1996);

europiejskiej konferencji ONZ w 1986 r., stworzenie w Europie International Knowledge Management Network (1989 r.), zawiązanie stowarzyszenia firm amerykańskich – Initiative for Managing Knowledge Assets (1990 r.) czy też pierwsze projekty konsultingowe zarządzania wiedzą (początek lat dziewięćdziesiątych). Większość autorów uznaje jednak, że właściwą rozpoznawalność nurtu KM uzyskał dopiero w latach dziewięćdziesiątych (Easterby-Smith, Lyles 2011b; Prusak 2001).

- koncepcja „pracowników wiedzy” wprowadzona przez Petera Druckera w latach sześćdziesiątych, a rozwijana następnie jako szerszy motyw kluczowej roli wiedzy we współczesnym biznesie i charakterystyce społeczeństwa postkapitalistycznego (Drucker 1992, 2004);
- elementy pracy Richarda Nelsona i Sinneya Wintera (1982) poświęcone wiedzy ukrytej jako podstawie przewagi konkurencyjnej organizacji.

Trzecim źródłem inspiracji, były prace z pola organizacyjnego uczenia się (Maier 2007, s. 22, 36). Wielu autorów w swoich definicjach KM nawiązuje wprost do sekwencji procesów pozyskiwania, dzielenia się, przechowywania, wyszukiwania i wykorzystania wiedzy, opisanych przez George’a Hubera (1991). W bibliografiach pojawiają się też odniesienia do prac Argyrisa i Schön’a (zob. Ma, Yu 2010, s. 185), a także do wspólnych inspiracji z pola socjologii i teorii systemów (Prusak 2001, s. 1004). Co ciekawe, autorzy z nurtu KM często „przywłaszczają” sobie publikacje nurtu OL, wskazując je jako część zarządzania wiedzą⁶⁶.

Ostatnim, czwartym polem inspiracji były oczywiście materiały i praktyczne prace z zakresu przetwarzania informacji i danych, IT, informacji i komunikacji, sztucznej inteligencji (za: Maier 2007, s. 29–30).

Spójrzmy teraz na najważniejsze publikacje popularyzujące nurt zarządzania wiedzą. Pierwszym, który użył tego terminu, a następnie wytyczył praktyczne ramy dyscypliny, był Karl Wiig (Wiig 1993, 1995). Pokazał, że ogólnym celem KM jest maksymalizowanie skuteczności działań związanych z wiedzą. Na ten cel składać by się miały cztery pola aktywności: (1) monitorowanie i facylitacja działań związanych z wiedzą, (2) tworzenie i aktualizacja infrastruktury wiedzy, (3) tworzenie, odnawianie, budowanie i organizowanie aktywów wiedzy, (4) dystrybucja, i skuteczne wykorzystanie tych aktywów (Wiig 1997, s. 3). Dla każdego z tych obszarów autor proponował zestawy narzędzi oraz całe strategie działań.

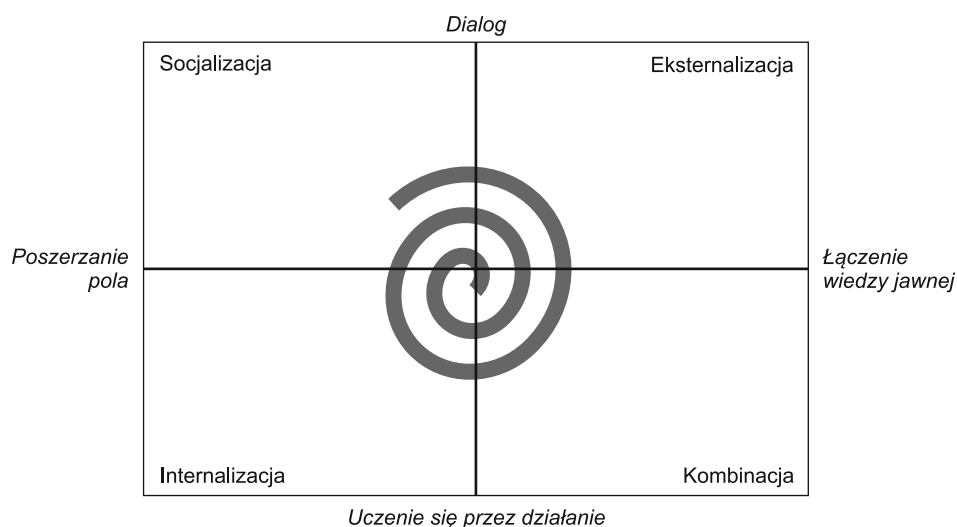
Wyjątkowo silny wpływ na propagowanie nurtu zarządzania wiedzą miały publikacje Ikujiro Nonaki. Przełom przyniosła książka *Knowledge-Creating Company* (Nonaka, Takeuchi 1995), analizująca wyjątkowy sposób zarządzania wiedzą w firmach japońskich. Co ciekawe, narracja tej publikacji daleko odbiega od ekonomiczno-technologicznej orientacji, o której pisaliśmy wcześniej⁶⁷. Wedle autorów firma nie jest maszyną, lecz ożywionym mechanizmem. Kreowanie wiedzy – kluczowe dla innowacji i konkurencyjności w wysoce niepewnych czasach – jest ściśle powiązane ze strategią wykorzystania zasobów ludzkich. Rozgraniczając dwa typy wiedzy – ukrytą (cenne, subiektywne spostrzeżenia i umiejętności indywidualnych pracowników) i jawną (obiektywną i dającą się swobodnie kodyfikować) autorzy pokazują spiralę wiedzy (patrz ryc. 10).

W omawianej pracy autorzy wskazują, że innowacje nie opierają się na przypadku, ale przede wszystkim na umiejętnych strategiach przekształcania wiedzy ukrytej

⁶⁶ Przykładem może być artykuł Wiiga (1997, s. 6), w którym omawiając chronologię powstawania KM, jako pierwszy artykuł na ten temat wskazuje... publikację Raya Staty „Organizational learning – the key to management innovation”. Dalkir (2005, s. 13) omawiając historię KM, podaje prace Senge’a.

⁶⁷ Już sam warsztat metodologiczny jest bardzo ciekawy i nietypowy dla ekonomii. Wiele z wniosków postawiono w oparciu o metody i analizy jakościowe – obserwację, wywiady, analizę historyczną.

w jawną, i na cyklu stopniowego doskonalenia tej wiedzy przez pracowników (a co za tym idzie – tworzenia na bazie wiedzy jawnej nowej wiedzy ukrytej). W tych ciągłych transformacjach pomagać miałyby: redundancja, czyli przenikanie się i częściowe nakładanie zadań pracowników i zespołów, praca w zespołach, szerokie wizje kierownictwa, które dają swobodę, ale też możliwość konfliktu, ścierania się opinii, dialogu na poziomie przekształcania wizji w praktykę, aktywna rola menedżerów średniego szczebla i wreszcie – użycie metafor w codziennej komunikacji w firmie. Metafory mają być narzędziem „wyrażenia tego, co niewyraźalne” przez indywidualnych pracowników – ich wiedzy ukrytej (Nonaka 2008, s. 162). Wydaje się, że ten punkt widzenia i taki sposób narracji powinien umieścić Nonakę w nurcie organizacyjnego uczenia się. Odcinał się on jednak początkowo od organizacyjnego uczenia się, podkreślając, że piśmiennictwo tego nurtu zbyt mocno skoncentrowało się na relacji między bodźcem a reakcją (Crossan 2007, s. 4).



Rycina 10. Spirala wiedzy wg Nonaki i Takeuchiego

Źródło: Ichijo, Nonaka 2007.

Jako ostatnie źródło ważne dla nurtu zarządzania wiedzą (szczególnie jego akademickiej części) warto wymienić specjalne wydania *Journal of Management Studies* (Easterby-Smith, Lyles 2011b, s. 13). Znalazły się w nich teksty na temat roli retoryki w rozwijaniu wiedzy oraz cech odróżniających pracowników wiedzy od pracowników biurokracji (Alvesson 1993), teorii wiedzy i powiązania ich z teoriami działań (Blackler i in. 1993), czy przełomowe, oparte na jakościowych metodach studium przypadku firmy prawniczej jako organizacji wiedzy (Starbuck 1993).

Koncepcja zarządzania wiedzą bardzo szybko zaczęła zdobywać popularność w praktyce. Popyt rozkręciły firmy konsultingowe, które po skończeniu się mody na *re-engineering* dostrzegły szansę w skapitalizowaniu zysków z rozwijającego się sektora

IT (Dalkir 2005, s. 15; Easterby-Smith, Lyles 2011b, s. 14). Masowo zaczęły więc oferować usługi zarządzania wiedzą⁶⁸. Ich profil wpłynął też silnie na kształt literatury nt. KM, prowadząc do dominacji tematów związanych z bazami danych i technikami gromadzenia informacji.

Im bardziej rozrastała się praktyka, tym bardziej wewnętrznie rozwarstwiał się nurt zarządzania wiedzą. Porównując go z poprzednimi dwoma (OL i LO), trzeba przyznać, że jest on najbardziej obszerny i zróżnicowany. Można wyróżnić dwie linie podziału⁶⁹. Pierwszą, dość wyraźną jest linia między naukowcami a konsultantami. Naukowcy używają czasami terminu *knowledge organization*, by podkreślić różnicę (Easterby-Smith, Lyles 2011b). Koncentrują się na deskryptywnym i eksploracyjnym ujęciu (chcemy poznać, z czego składa się zarządzanie wiedzą, jak działa i co na nie wpływa). Ci drudzy oferują podejście normatywne i preskryptywne (wiemy, jak ma działać zarządzanie wiedzą i wprowadzimy ten model w firmie za odpowiednią stawkę). Jak pokazują najnowsze analizy, nurt pierwszy konsekwentnie się rozwija, podczas gdy nurt konsultingowy okazał się modą, którą zainteresowanie wśród firm stopniowo zanika (Hislop 2010).

Drugą linią podziału literatury zarządzania wiedzą jest rozróżnienie między *knowledge management systems* a *integrated knowledge management*. To pierwsze podejście jest zorientowane na stronę popytową. Ma na celu uchwycenie wiedzy, jej kodyfikację, i przekazanie właściwych informacji, właściwym osobom, we właściwym momencie. W centrum zainteresowania są technologie informacji i komunikacji, platformy danych etc. Drugie podejście, nazywane też często „zintegrowanym” albo „miękkim” ma orientację podażową. Jego celem jest zwiększanie zdolności produkcji wiedzy. Ujmuje procesy wiedzy – zarówno produkcji, jak i wymiany – w formie cyklicznej. Czerpie wiele z zarządzania zasobami ludzkimi, budowania interakcji, a także z organizacyjnego uczenia się i właściwie przychyliła się do postrzegania wiedzy jako procesu społecznego, a nie zasobu (Maier 2007, s. 53). McElroy (2003, s. xxiv–xxxv) pokazuje te dwa podejścia w perspektywie czasowej i dowodzi ewolucji od podejścia technicznego (pierwsza generacja KM) do podejścia zintegrowanego (druga generacja KM).

Zróżnicowania te znajdują oddźwięk w definicjach i podejściach. Powracamy do nich w kolejnym rozdziale.

2.4.2. Synteza źródeł

Synteza źródeł dotyczących zarządzania wiedzą jest wyjątkowo trudna ze względu na ich obszerność i wyjątkowe zróżnicowanie, które sygnalizowaliśmy już w poprzednim rozdziale. Samo ustalenie podstawowej definicji terminu okazuje się wyzwaniem.

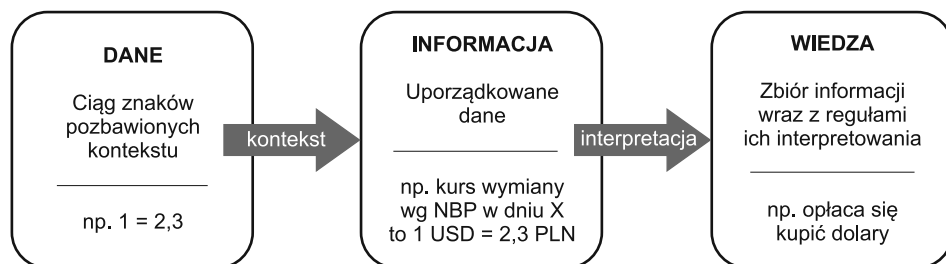
⁶⁸ Uczciwie trzeba dodać, że część z tych firm wcześniej sama eksperymentowała z narzędziami – np. PricewaterHouse Coopers już na początku lat dziewięćdziesiątych wdrażał własną strategię zarządzania wiedzą w swojej sieci firm (Wiig 1997).

⁶⁹ Należy jednak stanowczo podkreślić upraszczający i ułomny charakter takich dychotomii. KM jest świeżym polem badań, bardzo dynamicznie się rozwija, a co za tym idzie, autorzy i kierunki ich badań ewoluują. A to zmienia linie podziałów albo też w niektórych przypadkach prowadzi do syntezy np. wychodzącej poza pole KM ku LO.

niem⁷⁰. Konsekwentnie, tak jak przy poprzednich koncepcjach, dokonujemy przeglądu definicji wybranych z 25 wiodących publikacji, mając świadomość, że jest to podejście, które nie oddaje w pełni bogactwa literatury. Zestawienie prezentujemy w Aneksie I. Analiza tekstów pozwoliła nam wyłonić cztery główne motywy. Są to: (1) wiedza jako zasób, (2) fazy procesu zarządzania wiedzą, (3) wybierane strategie i narzędzia, oraz (4) zakładane efekty zarządzania wiedzą.

Wiedza jest oczywiście głównym przedmiotem zarządzania wiedzą. W definicjach pojawia się zwykle w ujęciu zasobowym jako cenne aktywa (Bukowitz, Williams 1999; Wiig 1997). W nielicznych definicjach pojawiają się też terminy takie jak „informacje”, *know-how* (OECD, 2003), a także rozróżnienie między wiedzą jawną a ukrytą. Sam termin „wiedza” nie jest jednak definiowany. Dlatego też, dla jasności dalszego wywodu, warto sięgnąć głębiej, do definicji i typologii wiedzy proponowanych w literaturze.

Podstawowe jest rozróżnienie między danymi, informacjami a wiedzą (Bhatt 2001, s. 69–70; Dalkir 2005; Davenport 1997). Dane to surowe liczby, wskaźniki, tekst, fakty. Kiedy zaczynamy je porządkować i organizować wokół konkretnego tematu czy pytania, stają się informacją. Zarówno dane, jak i informacje są łatwe do digitalizowania. Kiedy podejmujemy wnioskowanie, osadzamy informację w konkretnym kontekście, używamy naszego systemu wartości i przeświadczeń do interpretowania informacji, wtedy powstaje wiedza (Spira 2011, s. 69). Wiedza zawiera więc subiektywną ocenę i jest wartością dodaną. Wiedzę od informacji odróżnia też wyraźnie ich cel. Funkcją tej pierwszej jest działanie, drugiej – opis.



Rycina 11. Dane, informacje, wiedza

Źródło: opracowanie własne (J. Rok) na podstawie: Jemielniak, Koźmiński 2012.

Warto też przytoczyć dwie wyjątkowe cechy wiedzy. Po pierwsze, jest ona jedynym spośród tradycyjnych kapitałów produkcji, którego wykorzystywanie nie uszczupla

⁷⁰ Dowodem na to niech będzie fakt, że redaktorzy najnowszej i jak dotąd najbardziej obszernej antologii tekstów o zarządzaniu wiedzą (2 tomy, 149 artykułów z różnych dziedzin), zrezygnowali z podawania we wstępie podstawowej, encyklopedycznej definicji zarządzania wiedzą (Schwartz 2010, s. liii). Przekonywali, że lepiej będzie zostawić to autorom poszczególnych rozdziałów, którzy przedstawiają interpretacje zgodne ze specyfiką ich wywodu. Jak na ironię, żaden z ponad 100 współautorów tej książki nie pokusił się jednak o takową definicję. Pojawia się kilkanaście interpretacji *KM Systems*, *Knowledge Assets* i innych szczegółowych terminów, jednak *Knowledge Management* nie doczekało się wyjaśnienia.

jego zasobu. Wręcz przeciwnie, używanie i dzielenie się wiedzą zwiększa jej wolumin i potencjał. Po drugie, jak dowcipnie zauważa Kimiz Dalkir (2005, s. 2), większość zasobów wiedzy organizacji wychodzi z organizacji pod koniec każdego dnia pracy. Tak więc wiedza jest przymiotem osób – organizmów żywych posiadających inteligencję.

Tabela 21. Typy wiedzy

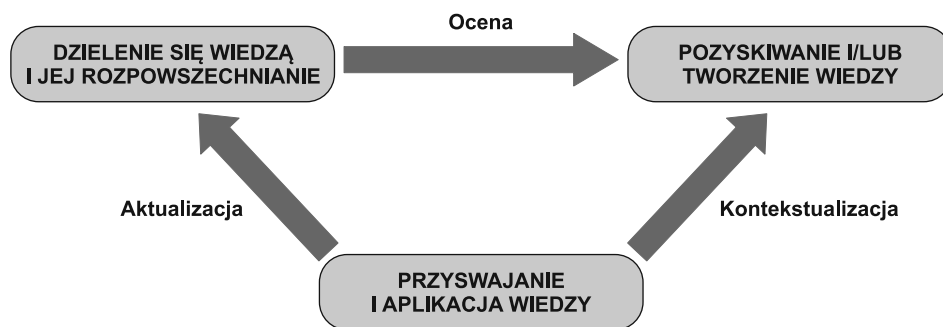
Typ wiedzy	Opis	Przykład
Wiedza jawna (<i>explicit knowledge</i>)	Wiedza obiektywna, możliwa do wyartykułowania, skodyfikowania, generalizacji, upowszechniania między jednostkami. Przeciwstawieństwo wiedzy ukrytej	Wiedza o liczbie i cechach gmin-beneficjentów programu rozwoju lokalnego
Wiedza ukryta (<i>tacit knowledge</i>)	Wiedza subiektywna, wpływająca z praktyki i doświadczeń, nagromadzenie spostrzeżeń i umiejętności. Może mieć formę modeli myślowych (mentalnych) lub umiejętności technicznych. Przeciwstawieństwo wiedzy jawnej	Przeświadczenie eksperta o tym jakie efekty może przynieść konkretny projekt szkoleń osób bezrobotnych w gminie X. Umiejętności chirurga w przeprowadzaniu operacji
Wiedza indywidualna (<i>individual knowledge</i>)	Wiedza tworzona i przechowywana w umysłach jednostek, osób. Obejmująca przyzwyczajenia, zdolności, umiejętności nabyte z czasem	Umiejętność wykładowcy do przedstawienia wykładu w sposób ciekawy i pełen erudycji
Wiedza zespołowa (<i>social knowledge</i>)	Wiedza stworzona w procesie interakcji, nabyta podczas działań grupowych i znana członkom danego zespołu	Wspólne normy i zasady komunikacji w zespole zajmującym się programowaniem baz danych (np. skróty w komunikacji e-mailowej, język techniczny używany przez grupę)
Wiedza o otoczeniu (<i>know what/about</i>)	Wiedza o kontekście, w którym dane zadania są wykonywane, o otoczeniu organizacji i zmianach które w nim zachodzą	Wiedza urzędników planujących rozwój gminy o szerszych paradygmatach współczesnego rozwoju regionalnego, sile procesów metropolizacji, o tym jakie są uwarunkowania rozwoju całego regionu, w którym zlokalizowana jest ich gmina
Wiedza strategiczna (<i>know why</i>)	Wiedza strategiczna, o celu działań, oczekiwanych efektach, domniemanych lub rzeczywistych relacjach przyczynowo-skutkowych	Wiedza pracowników organizacji o misji tej organizacji, o tym jak ich działania przyczyniają się do realizacji głównych celów
Wiedza operacyjna (<i>know how</i>)	Wiedza operacyjna, techniczna, umiejętność sprawnego wykonania zadań	Wiedza pracowników działu planowania o tym jakie dane są potrzebne do przeprowadzenia dobrej diagnozy, jakie dokumenty i ustawy trzeba uwzględnić, jak ma przebiegać proces krok po kroku

Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak) na podstawie: Alavi, Leidner 2001, s. 113; Ein-Dor 2010; Ferry, Olejniczak 2008, s. 41–42

W literaturze możemy znaleźć wiele taksonomii wiedzy. Podstawowe trzy podziały dotyczą stopnia jej dostępności, poziomu, na którym jest tworzona, oraz kwestii, której dotyczy. Przedstawiamy to w tabeli 21.

Znacząca większość analizowanych przez nas klasycznych definicji KM (72%) pokazuje zarządzanie wiedzą jako proces składający się z wielu faz. Zwykle pojawiają się następujące etapy: pozyskiwanie wiedzy, magazynowanie, przetwarzanie wiedzy, transfer, dzielenie się wiedzą. Poszczególni autorzy używają co prawda nieco innych nazw, ale sens jest podobny, a inspiracją typologią Hubera bardzo wyraźna (zob. Aneks I – „Definicje organizacyjnego uczenia się”). Wśród wielu podobnych wyliczeń warto zwrócić uwagę na jeden nietypowy element. Dwóch autorów: Ganesh Bhatt (2001) i Phil Beneker (2003) eksponuje etap walidacji pozyskanej wiedzy. Wydaje się to ważnym elementem, w świetle naszej dyskusji o wiarygodności wiedzy pozyskiwanej przez sektor publiczny (porównaj rozdz. 1.5.). Z samych definicji trudno jest wywnioskować, czy autorzy postrzegają proces zarządzania jako zjawisko liniowe (tak jak oryginalnie ujmował to Huber), czy też jako powtarzalny cykl, niekoniecznie sekwencyjny.

Wydaje nam się że te, nieraz nadmiernie rozbudowane listy, dobrze podsumuje zintegrowany cykl KM zaproponowany przez Dalkira (2011, s. 53–54) w formie trzech faz (zob. ryc. 12).



Rycina 12. Zintegrowany cykl zarządzania wiedzą

Źródło: Dalkir 2011, s. 54.

Pozyskiwanie wiedzy odnosi się do identyfikacji i kodyfikacji już istniejącej, ale dotychczas niezauważanej wiedzy, która jest dostępna czy to w samej organizacji, czy w jej otoczeniu. Natomiast tworzenie wiedzy oznacza innowację. Na tym etapie następuje również ocena wiedzy. Tego, na ile jest ona przydatna z perspektywy celów organizacji, czy rzeczywiście wnosi jakąś nową wartość. Jeśli ocena dała pozytywny wynik, pozyskana wiedza jest osadzana w kontekście organizacji, poprzez jej rozpowszechnianie między użytkownikami. Często na tym etapie jest tłumaczona na odpowiednią formę, która lepiej trafia do jej potencjalnych użytkowników (np. streszczenia, słowa klucze). Ostatni element cyklu to przyswajanie i wykorzystanie wiedzy. Odbiorcy decydują, czy przedstawiona im treść jest przydatna, a jej zakres wystarczający. Często

na tym etapie użytkownicy modyfikują otrzymaną wiedzę, dostosowując ją do swojej sytuacji i tym samym produkując w ten sposób nową. Wszystkie trzy fazy korespondują ze sobą i wzajemnie się zasilają.

Na zakończenie omawiania kwestii procesu zarządzania wiedzą warto zwrócić uwagę, że niektórzy autorzy (np. Cavaleri 2004; McElroy 2003) silnie podkreślają też, że jest to proces społeczny, a technologia może być tylko jednym z narzędzi zarządzania wiedzą. Ta uwaga przenosi nas do trzeciego motywu wyłaniającego się z definicji – strategii i narzędzi dzielenia się wiedzą.

Trzecim motywem, który wyłonił się z naszej analizy literatury, są konkretne strategie, metody i techniki dzielenia się wiedzą. Hansen (1999) identyfikuje dwa podstawowe typy strategii: oparte na bazach (strategia kodyfikacji – *person-to database*) i na ludziach (strategia personalizacji – *person-to-person*). Te pierwsze podejście wymaga dokładnej kodyfikacji wiedzy, skategoryzowania i zapisania w bazach, skąd może być wyciągnięta przez każdego z pracowników. Standaryzacja przyspiesza jednoczesny dostęp do wielu podobnych zasobów, daje możliwości generowania porównań, ale z drugiej strony odziera z kontekstu. Nadmierna synteza dobrych praktyk staje się trywialna i mało użyteczna. Podejście oparte na ludziach zakłada, że wiedza jest ściśle związana z osobą, która ją zdobyła. Można ją przekazywać w kontaktach bezpośrednich, prezentując treść i kontekst, w którym dana treść się pojawiła. Technologia nie jest więc nośnikiem wiedzy, a ma tylko ułatwiać kontakty między osobami. Badania Lindy Argote i Paula Ingrama (2000, s. 165) pokazują, że strategia oparta na ludziach jest bezpieczniejsza dla firm, bo łatwiej się uchronić przed konkurencją. Informacje odarte z kontekstu stają się bezużyteczne.

W pierwszym dziesięcioleciu rozwoju dyscypliny zarządzania wiedzą dominowało podejście oparte na bazach danych. Stopniowo jednak zarówno teoretycy, jak i praktycy dostrzegali, jak mało jest ono skuteczne. Niesłuszne okazało się założenie, że do wykorzystania wiedzy wystarczy przekształcenie wiedzy ukrytej w jawną, zarchiwizowanie jej na dowolnej platformie i udostępnienie pracownikom. Podejście „zbuduj nowoczesny system, a pracownicy zaczną go używać” po prostu nie działa. Współczesne podejścia są bardziej przemyślane i wysublimowane. Ich punktem wyjścia jest zwykle analiza potrzeb użytkowników. Są też dużo bardziej zróżnicowane⁷¹. Obejmują całe spektrum praktyk organizacyjnych. Od: użycia ICT i baz danych, przez modyfikację struktur organizacyjnych (np. decentralizację), po wsparcie i rozwój personelu (*mentoring*, *coaching*, szkolenia), transfer dobrych praktyk, systemy motywacyjne premiujące komunikację i dzielenie się informacjami (Binney 2001; OECD 2003).

Niestety w administracji publicznej, jak gorzko zauważa John Nicolay (2002) na przykładzie amerykańskim, wciąż pokutuje przekonanie, że spektakularne inwestycje w infrastrukturę IT mogą rozwiązać problemy i być czynnikiem zmiany polityk

⁷¹ Samo budowanie struktur baz zwykle opiera się na technice analizy pojęć, gdzie każda kategoria jest definiowana wspólnie z użytkownikami. Każde z pojęć mających być częścią bazy zostało opisane wg trzech kwestii: (1) listy cech, które to pojęcie powinno zawierać, (2) przykładów, które ilustrują dane pojęcie, (3) przykładów przypadków, które nie są danym pojęciem (Dalkir 2005, s. 9).

publicznych. Taka interpretacja, niemająca żadnego poparcia ani w teorii, ani w rzeczywistości, jest jednak skutecznie podsycana przez firmy starające się o kontrakty. W rezultacie, technologia jest postrzegana jako wartościowa inwestycja, podczas gdy miękka strona strategii KM często bywa ignorowana.

Same narzędzia i techniki są najczęściej grupowane wokół faz procesu zarządzania wiedzą. W Aneksie II zaprezentowaliśmy przykłady. Dodatkowo Thomas Davenport przedstawił zasady zarządzania wiedzą w 10 zdroworozsądkowych stwierdzeniach (zob. tab. 22).

Tabela 22. Dziesięć zasad zarządzania wiedzą

1. Zarządzanie wiedzą jest kosztowne. Ale głupota również!
2. Skuteczne zarządzanie wiedzą wymaga zróżnicowanych rozwiązań łączących technologie i ludzi.
3. Zarządzanie wiedzą jest wysoce polityczne.
4. Zarządzanie wiedzą wymaga menedżerów wiedzy.
5. Zarządzanie wiedzą przynosi większe korzyści, jeśli stosuje się mapy zamiast sztywnych modeli, zasady rynkowe zamiast hierarchii.
6. Dzielenie się i wykorzystanie wiedzy często są nienaturalnymi zachowaniami.
7. Zarządzanie wiedzą oznacza poprawienie jakości procesów pracy z wiedzą.
8. Dostęp do wiedzy to dopiero początek.
9. Zarządzanie wiedzą nie ma końca.
10. Zarządzanie wiedzą wymaga kontraktów wiedzy.

Źródło: Davenport 1997.

Ostatnią zidentyfikowaną przez nas kwestią pojawiającą się w definicjach są efekty zarządzania wiedzą. W zasadzie panuje konsensus co do ich pozytywnego charakteru (Monavarian, Kasaei 2007, s. 3). KM umożliwia zmianę i innowacje, wzmocnienia kluczowe kompetencje firmy (Bhatt 2001), prowadzi do poprawy skuteczności, budowania trwałej przewagi konkurencyjnej (Wiig 2002, s. 225), a docelowo zwiększania zysków organizacji (Bukowitz, Williams 1999), jak i dobrobytu jednostek oraz społeczności.

2.4.3. Zalety i ograniczenia koncepcji zarządzania wiedzą

Główną zaletą koncepcji zarządzania wiedzą jest wyeksponowanie jej wartości w procesach rozwoju i konkurencyjności, a także uporządkowanie aparatu pojęciowego w tej sferze: przede wszystkim rozróżnienie między wiedzą ukrytą a jawną, wiedzą strategiczną a operacyjną, wskazanie odmiennych mechanizmów, które kierują budowaniem i przekazywaniem jej zasobów.

Niewątpliwą zaletą jest też połączenie rozważań nad wiedzą i informacją z wielką rewolucją informacyjną, która nastąpiła na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych (wprowadzenie komputerów osobistych, internet). Co ważne, mimo początkowego oczarowania technologią, kolejne generacje nurtu zarządzania wiedzą potrafiły przywrócić właściwe proporcje dyskusji o niej – pokazały siłę i wagę

ludzkiego czynnika w jej kreowaniu i transferze. Pokazały, że technologia może być traktowana jedynie jako narzędzie ułatwiania procesów psychospołecznych, zachodzących pomiędzy pracownikami i zespołami.

Patrząc krytycznie na koncepcję zarządzania wiedzą, można dostrzec, że część zarzutów obecnych w krytyce poprzednich koncepcji, powtarza się. Fakt ten wydaje się potwierdzać wspólne korzenie trzech omawianych przez nas nurtów.

Podobnie jak przy organizacji uczącej się, tak i tutaj pojawia się zarzut sprzeczności pojęć. Zarządzanie wiedzą to także oksymoron. Zarządzanie to kontrola i porządek, wiedza zaś jest zjawiskiem procesowym i płynnym (Gherardi 2006, s. 12). Dariusz Jemielniak i Jerzy Kociatkiewicz (2009) pokazują ten paradoks w szerszym kontekście – jako napięcie między teorią X a teorią Y. Egzemplifikacją tej pierwszej są prace Fredericka W. Taylora nt. nadzoru pracowników czy współczesny TQM (*Total Quality Management*). Ta druga odwołuje się do relacji międzyludzkich i samokontroli. To napięcie ma wymiar praktyczny – między menedżerami starającymi się kontrolować pracowników poprzez standaryzację pracy a pracownikami wiedzy poszukującymi niezależności i dążącymi do bardziej partycypacyjnych, demokratycznych stosunków pracy. W zaskakującej konkluzji autorzy stwierdzają, że KM jest: „teorią >przykrywką< mającą uchronić przedsiębiorstwa wiedzy od nadmiernego polegania na pracownikach wiedzy zamiast na menedżerach” (Jemielniak, Kociatkiewicz 2009, s. 558).

Drugim punktem krytyki nurtu zarządzania wiedzą jest dość powszechne ignorowanie badania relacji między wiedzą a władzą. To niewątpliwie pięta achillesowa wszystkich trzech opisywanych przez nas nurtów. Niektórzy autorzy – jak to wskazaliśmy w poprzednim akapicie – podejmują jednak ten temat, pokazując wymiar polityczny wiedzy i władzy w organizacjach.

Ponadto zarządzanie wiedzą, szczególnie pierwsza generacja literatury, jest krytykowane za (Gherardi 2006, s. 12): nadmierną koncentrację na kwestiach technologii i komunikacji i związane z tym sprowadzanie pojęcia „wiedzy” do prostej „informacji”, a także zakładanie liniowej relacji między wiedzą a działaniem, bez refleksji, że ona jest czymś więcej niż tylko tym, co użyteczne – w instrumentalnym tego słowa znaczeniu.

Słabość tej nadmiernie technicznej, zawężającej interpretacji wiedzy odkryli zresztą sami autorzy nurtu zarządzania wiedzą. Po tym, jak osłabła konsultingowa moda na bazy danych i kodyfikację informacji, powróciła szersza refleksja nad wiedzą i uczeniem się. Widać wyraźnie, że myślenie głównych przedstawicieli nurtu: Ikujiro Nonaki i Georga von Krogha (2009) czy Karla M. Wiiga (2003, za: Cavaleri 2004) – idzie w kierunku syntezy z organizacyjnym uczeniem się. Przede wszystkim chodzi o zrozumienie procesów kognitywnych pracowników, oceny wiarygodności wiedzy, jej tworzenia i przyswajania przez zespoły osób. Do kwestii konwergencji trzech nurtów powrócimy w podsumowaniu tego rozdziału książki.

2.5. Polskie piśmiennictwo na tle literatury międzynarodowej

Jak na tle teoretycznych rozważań o trzech koncepcjach uczenia się organizacji wygląda polska literatura tematu? W tym rozdziale – analizując polskie piśmiennictwo

– chcemy odpowiedzieć na następujące pytania: jak uzasadniane jest podjęcie omawianego tematu; który z opisanych w poprzednich rozdziałach nurtów dominuje; jakie stosuje się podejścia badawcze; co i w jaki sposób jest badane empirycznie; jakie są wnioski dotyczące uczenia się organizacji w Polsce? Szczególną uwagę zwrócimy na, wciąż nieliczne, pozycje podejmujące temat uczenia się administracji publicznej.

Chcąc wykonać syntetyczną analizę bogatego polskiego piśmiennictwa z zakresu KM, OL i LO, trzeba dokonać odpowiedniej selekcji źródeł. Niestety, brakuje w Polsce wyczerpujących baz danych, które pozwoliłyby na wybranie artykułów i książek np. o najwyższym wskaźniku cytowań. Z konieczności zatem niniejszy przegląd stosuje nieściśle kryteria selekcji, co może prowadzić – mimo starań autorów – do pominięcia niektórych istotnych opracowań. Przy doborze pozycji uwzględnionych w przeglądzie kierowaliśmy się kilkoma wytycznymi, tzn. preferowaliśmy materiały oparte na autorskich badaniach empirycznych, interesowały nas opracowania relatywnie nowe (ramy czasowe objęły okres od 2002 do połowy 2012 r.) oraz wszelkie pozycje dotyczące organizacyjnego uczenia się w administracji publicznej.

2.5.1. Aspekty teoretyczne

Problematyka zarządzania wiedzą czy uczenia się organizacji zgromadziła już w Polsce istotny dorobek naukowy. Warto przyjrzeć się motywacjom skłaniającym polskich autorów do zajęcia się tym tematem. W ramach zarysowywanego w analizowanych źródłach kontekstu na pierwszy plan wyłaniają się współczesne przemiany społeczno-gospodarcze. Przywołuje się takie terminy jak gospodarka oparta na wiedzy bądź społeczeństwo informacyjne, argumentując, że w nowych warunkach zarządzanie wiedzą – kluczowym obecnie zasobem – zapewnia firmom przewagę konkurencyjną (zob. m.in. Hejduk, Grudzewski 2004; Zgrzywa-Ziemak 2006; Kłak 2010; Mazur i in. 2011). Rzadziej pojawia się uzasadnienie podjęcia tematu mówiące o tym, że uczenie się organizacji to istotna koncepcja wymagająca przeniesienia na polski grunt, ewentualnie rozszerzenia o nowe pola (zob. m.in. Glińska-Noweś 2007; Szczupaczyński 2011). Tylko w jednym z analizowanych przypadków przyjęta została krytyczna perspektywa, analizująca popularność koncepcji zarządzania wiedzą w kategoriach intelektualnej mody (Kliniewicz 2004).

W przypadku prac dotyczących organizacyjnego uczenia się w administracji publicznej tłem problemu jest rosnąca zmienność i złożoność otoczenia, w zestawieniu z niewydolną, biurokratyczną strukturą – choć nacisk bywa różnie rozłożony. Autorzy zajmujący się kwestią efektywności administracji argumentują, że warto wdrażać rozwiązania sprawdzone w sektorze prywatnym (zob. Pawluczuk 2008; Skica 2010). Z kolei opracowania kładące większy nacisk na dostosowanie się administracji do zmieniających się warunków otoczenia szczególnie podkreślają znaczenie adaptacyjności i twórczego rozwiązywania problemów (zob. Sakowicz 2003; Olejniczak i in. 2010). Jako uzasadnienie istotności uczenia się przywoływana jest także zmiana roli administracji publicznej, wymagająca wzmocnienia responsywności wobec obywateli oraz proaktywnego podejścia do rozwoju gospodarczego. Należy także wspomnieć o pracach dotyczących zarządzania wiedzą w sektorze publicznym, tj. w systemie

oświaty (Fazlagić, 2009) i w szkolnictwie wyższym (Leja, 2008). W tym wypadku, zastosowanie perspektywy zarządzania wiedzą było uzasadniane koniecznością wzmocnienia efektywności funkcjonowania w zmieniającym się otoczeniu. Kolejnym krokiem w naszej analizie było sprawdzenie, do jakich nurtów – KM, OL, LO – najczęściej odwołują się polscy autorzy. Polskie tłumaczenie terminu KM (zarządzanie wiedzą), czy LO (organizacja ucząca się) jest powszechnie przyjęte i dość intuicyjne. Problem pojawia się w przypadku OL, gdzie dosłowne tłumaczenie, tj. organizacyjne uczenie się, brzmi cokolwiek „chropowato”. Mimo tego, podjęto próbę analizy ilościowej częstotliwości występowania prac z omawianych nurtów w dostępnych bazach danych – wyniki prezentuje tabela 23.

Tabela 23. Ilościowa analiza częstotliwości występowania trzech nurtów badawczych w polskim piśmiennictwie

Wyszukiwana fraza	„Zarządzanie wiedzą”	„Organizacja/ organizacje ucząca/ uczące się”	„Organizacyjne uczenie się”
Google Scholar ^a	1770	289	83
NUKAT ^b	422	78	1
BazEkon ^c	662	237	8

Źródło: opracowanie własne (J. Rok).

^a Proste wyszukiwanie fraz w tekście publikacji; liczebności nie uwzględniają cytatów i patentów; wyszukiwanie obejmuje prace naukowe, które ukazały się w języku polskim. Adres wyszukiwarki: www.scholar.google.pl [dostęp: 05.09.2012].

^b Wyszukiwanie fraz w kategorii „słowa z opisów”; zastosowano filtr: wydane w Polsce. Adres bazy: www.nukat.edu.pl [dostęp: 13.09.2012].

^c W bazie znajdują się opisy bibliograficzne artykułów z 400 tytułów polskich periodyków naukowych z nauk ekonomicznych i pokrewnych. Wyszukiwanie w słowach kluczowych; dla trzeciej z analizowanych kategorii wyszukiwanie w słowach kluczowych nie zwróciło żadnych wyników, więc zastosowano wyszukiwanie w tytułach; adres bazy: kangur.uek.krakow.pl/bazy_ae/bazekon/nowy/ [dostęp: 13.09.2012].

W oparciu o przedstawione dane możemy jednoznacznie stwierdzić, że zarządzanie wiedzą jest dominującym nurtem w polskim dyskursie naukowym z analizowanego obszaru. Spośród pozostałych dwóch nurtów zdecydowanie bardziej rozpowszechnione są opracowania posługujące się koncepcją organizacji uczących się. Uzyskane wyniki pozwoliły też na przybliżoną analizę trendu. Pierwsze publikacje dotyczące zarządzania wiedzą i organizacji uczących się pojawiły się w połowie lat dziewięćdziesiątych, ale gwałtowny wzrost ich liczby przypada dopiero na drugą połowę pierwszej dekady XXI wieku. Świadectwem popularności i okrzepnięcia koncepcji zarządzania wiedzą w polskim dyskursie akademickim jest podręcznik akademicki pod redakcją Jemielińskiego i Koźmińskiego, wydany po raz pierwszy w 2008 r. (zob. tab. 24).

O wpływie danego nurtu na polskie piśmiennictwo może także świadczyć – w bardziej jakościowym ujęciu – dobór prac, na których podstawie konstruowany jest wywód. Na pierwszy plan wysuwają się przede wszystkim publikacje Senge’a – guru nurtu LO, oraz książka Nonaki i Takeuchiego, prezentująca japońskie podejście do KM (ich kluczowe prace ukazały się po polsku, odpowiednio, w 1998 i 2000 r.).

W przypadku Senge'a, przywoływana jest zwykle jego koncepcja pięciu dyscyplin oraz definicja organizacji uczącej się. Z japońskich badaczy zaczerpnięty został przede wszystkim podział na wiedzę jawną i ukrytą, często przytaczany jest także opracowany przez nich „spiralny” model zarządzania wiedzą. Niemal równie często pojawiają się odwołania do książek Mike'a Pedlera i Elaine Aspinwall (jedni z prekursorów nurtu LO, ich książka ukazała się po polsku w 1999 r.) oraz Gilberta Probst, Stefana Rauba i Kaia Romhardta (podejście procesowe w KM; ich książka ukazała się po polsku w 2002 r.), a nieco rzadziej – do prac Chrisa Argyrisa. Zestaw najczęściej przywoływanych autorów potwierdza zatem wyniki analizy ilościowej, choć w tym ujęciu dystans między KM a LO wydaje się mniejszy. Niewątpliwie, na popularność tych autorów miało także wpływ udostępnienie polskiego tłumaczenia ich prac w początkowym okresie zainteresowania opisywanymi koncepcjami.

Tabela 24. Zarządzanie wiedzą – pierwszy polski podręcznik

Wydana w 2008 r. praca zbiorowa pod redakcją dr. hab. Dariusza Jemielniaka i prof. dr. hab. Andrzeja K. Koźmińskiego była pierwszym tak kompleksowym przedstawieniem zagadnienia zarządzania wiedzą wśród prac polskich autorów. Publikacja skierowana jest głównie do studentów i zamierzających dokształcić się praktyków biznesu. Wyraźny nacisk położono na jej przystępność, co sprawia, że napisana jest prostym językiem, obfituje także w dodatki ułatwiające zapamiętywanie treści (słowniczki trudnych terminów, krzyżówki, pytania do dyskusji). Części teoretyczne rozdziałów są równoważone dużą liczbą konkretnych przykładów i studiów przypadków, z których wiele odnosi się do polskiego kontekstu.

Temat zarządzania wiedzą analizowany jest z perspektywy przedsiębiorstwa. Rdzeń książki stanowi opis szeroko rozumianych narzędzi zarządzania wiedzą, obejmujących m.in. transfer technologii, systemy jej gromadzenia i rozpowszechniania, rolę systemów informatycznych czy zarządzanie zasobami ludzkimi. Przyjęto, że procesy wiedzy są w dużej mierze autonomiczne, zatem rolą przedsiębiorcy jest kreowanie warunków sprzyjających tworzeniu i wykorzystaniu wiedzy, w celu zapewnienia przewagi konkurencyjnej.

Kompleksowe podejście, przy ograniczonym rozmiarze książki, sprawiło, że część tematów została tylko zarysowana. Aby zgłębić rozważania teoretyczne lub poznać instrukcje wdrażania konkretnych narzędzi zarządzania wiedzą, trzeba sięgnąć do bardziej szczegółowych źródeł, korzystając np. ze spisu literatury uzupełniającego każdy rozdział. Niemniej, charakter tej pozycji – uporządkowanego kompendium – stanowi istotny krok w kierunku silniejszego osadzenia koncepcji zarządzania wiedzą w Polsce, zarówno z perspektywy akademii, jak i praktyków zarządzania. O jego wartości dla czytelników świadczy również fakt, że w 2012 r. podręcznik doczekał się drugiej edycji.

Źródło: opracowanie własne (J. Rok) na podstawie: Jemielniak, Koźmiński 2012.

Dobór przywoływanych autorów ma wpływ także na przyjmowane podejście badawcze. Interesujące jest przede wszystkim, co rozumieją oni pod pojęciami KM czy LO. Po pierwsze, podobnie jak w niniejszej książce, w większości prac terminy uczenia się organizacji i zarządzania wiedzą używane są wymiennie. Jeśli zwraca się uwagę na rozróżnienie, to zarządzanie wiedzą postrzega się jako zestaw procesów ukierunkowanych na osiągnięcie stanu docelowego, jakim jest organizacja ucząca się (Glińska-Neweś 2007). Wykorzystywane modele badawcze zwykle oparte są na procesowym podejściu do KM, choć liczba wyróżnianych procesów waha się od trzech do nawet

dziesięciu pozycji. Organizacja ucząca się jest zwykle definiowana (za Senge'em) jako świadomie wykorzystująca procesy uczenia się do stałego przekształcania, aby lepiej realizować swój nadrzędny cel⁷². W przypadku firm celem jest zwiększenie zysków, przewagi konkurencyjnej czy innowacyjności. W odniesieniu do sektora publicznego propozycje są bardziej rozbieżne. Przykładowo, miarą celu może być satysfakcja beneficjentów (Sakowicz 2003), pozyskanie środków z UE, wzrost standardu życia mieszkańców i poprawienie wizerunku urzędu (Brozdowski i in. 2005) czy wreszcie przygotowanie wysokiej jakości strategii rozwoju (Pracz i in. 2010).

Ciekawym wątkiem jest usytuowanie zjawiska uczenia się organizacji w założonym ciągu logicznym. Uczenie się/zarządzanie wiedzą bywa analizowane jako zmienna niezależna, wpływająca na pozytywne wyniki firmy – to podejście jest wykorzystywane głównie w pracach opisujących uczenie się organizacji jako drogę do budowania jej przewagi konkurencyjnej (Leszczyńska 2007; Kłak 2010). Część badań empirycznych traktuje uczenie się jako zmienną zależną, skupiając się na opisanu czynników na nią wpływających (Glińska-Neweś 2007; Zgrzywa-Ziemak, Kamiński 2009). W tym drugim ujęciu do najczęściej przywoływanych czynników należy wsparcie kierownictwa, otwarta kultura organizacyjna, zaangażowanie pracowników, praca zespołowa bądź infrastruktura techniczna wspierająca wymianę wiedzy. Z kolei Bogusz Miłkuła (2005) wskazuje czynniki, które stanowią barierę dla organizacyjnego uczenia się, umieszczając wśród nich m.in. daleko posuniętą formalizację, rozbudowaną biurokrację i hierarchizację. Inne podejście prezentują Adam Kowalczyk i Bogdan Nogalski (2007), którzy opracowali i przetestowali narzędzie do audytu zarządzania wiedzą, a więc potraktowali badane zjawisko jako predefiniowany model idealny.

2.5.2. Aspekty empiryczne

Część ze źródeł uwzględnionych w przeglądzie opierała się na autorskich badaniach empirycznych – i to właśnie na tych pracach skupimy się w tym rozdziale. Przedmiotem badań są zwykle średnie i duże przedsiębiorstwa, tylko w czterech przypadkach dotyczyły sektora publicznego, tj. administracji centralnej, urzędu miasta lub publicznej uczelni wyższej. Najczęściej stosowanym narzędziem jest badanie ankietowe, z przedsiębiorstwem jako podstawową jednostką analizy. Liczebność próby waha się od 30 do przeszło 850, oscylując zwykle na poziomie ok. 100 firm. Warto dodać, że część analiz stanowiła sondaż opinii przedsiębiorców nt. zarządzania wiedzą oraz samooceny zaawansowania we wdrażaniu elementów tej koncepcji (KPMG 2004; Glińska-Neweś 2007). Kolejną, często stosowaną metodą, jest studium przypadku wykorzystujące wywiady pogłębione, obserwacje uczestniczące, a czasem także analizę danych wtórnych i badania ankietowe wśród pracowników. Na tej metodzie opiera się większość analiz dotyczących uczenia się organizacji w sektorze publicznym (zob. Sakowicz 2003; Brozdowski i in. 2005; Leja 2008) – wyjątkiem jest badanie ankietowe na populacji urzędników czterech polskich ministerstw (Olejniczak i in. 2010).

⁷² Widoczna jest także tendencja do postrzegania procesu uczenia się organizacji przez pryzmat dzielenia się wiedzą, przepływu informacji (zob. m.in. Sakowicz 2003; Perechuda, Sobińska 2008).

Ilościowe dane zebrane dzięki ankietom mogą zostać poddane analizom statystycznym weryfikującym trafność i rzetelność wyników oraz pozwalającym na eksplorację i umiejscowienie badanego zjawiska w kontekście. W polskich badaniach rzadko wykracza się poza trafność treściową, zapewnianą przez oparcie narzędzi badawczych na szeroko zakrojonym przeglądzie literatury. Nieco częściej weryfikowana jest rzetelność, zwykle za pomocą testu α -Cronbacha. Interpretacja otrzymanych rezultatów odbywa się na podstawie analizy współczynnika korelacji oraz – rzadziej – z wykorzystaniem różnych form analizy regresji.

Znając już i podbudowę teoretyczną, i metodę badawczą, możemy przejść do wniosków formułowanych w polskim piśmiennictwie na temat uczenia się organizacji. Na pierwszy plan wysuwa się stwierdzenie, że ogólny jego wpływ na wyniki organizacji jest pozytywny – zarówno w sektorze prywatnym (Mazur i in. 2011), jak i publicznym (Brozdowski i in. 2005). W bardziej szczegółowym ujęciu dotyczy to m.in. stopnia innowacyjności przedsiębiorstw (Leszczyńska 2007). O pozytywnym wpływie zarządzania wiedzą przekonani są także sami menedżerowie – już w 2001 r. 90% ankietowanych z tej grupy⁷³ twierdziło, że KM jest warunkiem osiągnięcia i utrzymania przewagi konkurencyjnej (Płoszajski 2002).

Z kolei badania traktujące uczenie się organizacji jako zmienną niezależną koncentrują się na ukazaniu najważniejszych czynników wpływających na to zjawisko. Wyniki wskazują, że fundamentem poprawy jest zmiana w kulturze organizacyjnej – promowanie takich wartości, jak: otwartość poznawcza, zaufanie, dążenie do samorozwoju (Haffer 2005; Zgrzywa-Ziemak, Kamiński 2009). Równocześnie, inni badacze wskazują, że kultura organizacyjna w Polsce zbyt często przyjmuje perspektywę krótkoterminową, zorientowaną na szybki zysk, a orientacja na wiedzę jest rzadsza wśród firm z polskim kapitałem niż w przypadku przedsiębiorstw z kapitałem zagranicznym (Mazur i in. 2011). Oprócz kultury, podkreśla się istotny wpływ m.in.: indywidualnych kompetencji pracowników i ich zaangażowania, pracy zespołowej, myślenia systemowego, otwartości na kontakty z otoczeniem, przywództwa demokratycznego, czy elastyczności struktury organizacyjnej (Haffer 2005; Glińska-Neweś 2007; Olejniczak i in. 2010, Mazur i in. 2011). Ciekawą próbę przedstawienia tego zagadnienia na meta-poziomie podjęli Anna Zgrzywa-Ziemak i Robert Kamiński (2009), argumentując, że zdolność firmy do uczenia się jest efektem integracji dwóch wymiarów, tj. ciągłości organizacyjnej (długofalowa misja, zakorzenione wartości) oraz zmienności (innowacyjne podejście, elastyczność struktury organizacyjnej).

Warto odwołać się także do badań dotyczących opinii i samooceny bezpośrednio zainteresowanych, czyli menedżerów polskich przedsiębiorstw. Jak wspomniano wcześniej, ponad dekadę temu zdecydowana większość z ankietowanych dostrzegała znaczenie zarządzania wiedzą, lecz trzy lata później tylko 15% firm⁷⁴ deklarowało, że wdrożyło już jego program (a kolejna 1/3 była w trakcie). Podstawowe bariery dla rozwoju w tej dziedzinie to, według respondentów, brak czasu i natłok informacji.

⁷³ Badanie zostało przeprowadzone na menedżerach z 64 firm spośród 500 największych przedsiębiorstw w Polsce.

⁷⁴ Badanie na reprezentatywnej grupie 121 z 1000 największych firm w Polsce, przeprowadzone przez KPMG w 2004 r. (za: Strojny 2004).

Natomiast najczęściej występujące działania z pola KM to dzielenie się dobrymi praktykami oraz *benchmarking* – funkcjonujące w ok. 40% badanych firm (Strojny 2004). Z kolei badania z 2001 r. wskazywały, że inwestycje w zarządzanie wiedzą najczęściej ukierunkowane są na rozbudowę infrastruktury informatycznej, co koresponduje z wynikami analizy z 2011 r. dowodzącymi, że polskim przedsiębiorstwom łatwiej przychodzi wprowadzanie nowych rozwiązań technicznych niż zmiana miękkich elementów zarządzania (Mazur i in. 2011). W innym badaniu przedsiębiorcy poproszeni zostali o ocenę zaawansowania swoich firm na polu poszczególnych procesów zarządzania wiedzą. Wyniki wskazują, że najbardziej rozwinięte procesy funkcjonują na etapie ochrony wiedzy (70%), utrwalania i magazynowania (64%) oraz jej pozyskiwania i rozwijania (63%) (Glińska-Noweś 2007). Najsłabszym punktem jest natomiast pomiar i aktualizacja – 50% badanych nie zarządza wiedzą, mimo że widzi taką potrzebę.

2.5.3. Wnioski

Przedstawiony powyżej przegląd pozwala sformułować pięć wniosków podsumowujących stan polskiego piśmiennictwa z zakresu zarządzania wiedzą i uczenia się organizacji.

Po pierwsze, w wymiarze używanej terminologii dominuje nurt KM, choć często spotykane jest preskryptywne podejście badawcze (ukierunkowane na budowę przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstwa), charakterystyczne dla prac z nurtu LO; najsłabiej widoczny jest nurt OL, co można wiązać m.in. z brakiem chwytliwego tłumaczenia, mniejszą popularnością książek autorów z tej dziedziny w Polsce oraz bardziej deskryptywnym, eksploracyjnym podejściem badawczym.

Po drugie, dominację KM widać także w preferowanym podejściu badawczym opartym na procesach zarządzania wiedzą; wyraźna jest koncentracja na wiedzy, mniej miejsca poświęca się natomiast innym elementom cyklu uczenia się, tzn. adaptacyjności czy refleksji.

Trzecia obserwacja dotyczy tego, że badania empiryczne stanowią niewielki odsetek prac z omawianego zakresu, koncentrują się przede wszystkim na sektorze prywatnym; w porównaniu z literaturą międzynarodową mniejszą wagę przywiązuje się do triangulacji źródeł oraz statystycznej weryfikacji trafności i rzetelności narzędzi badawczych; mimo niewielkiej liczby prac, widoczne są różne podejścia do umiejscawiania uczenia się organizacji w modelu badawczym – zjawisko to bywa traktowane jako zmienna zależna, niezależna czy wreszcie stan idealny, do którego należy dążyć.

Naszą czwartą obserwacją jest to, iż prace teoretyczne często przyjmują formę zapoznania polskiego czytelnika z koncepcjami popularnymi w obiegu anglojęzycznym (zwykle z kilkuletnim opóźnieniem), ze sporadycznymi odniesieniami do polskiego kontekstu.

W końcu należy zauważyć, że rzadko podejmowany jest temat uczenia się w sektorze publicznym; różni autorzy prezentują odmienne podejścia – traktując uczenie się organizacji jako element Nowego Zarządzania Publicznego, jako wymóg decentralizacji, jako sposób na radzenie sobie z rosnącą złożonością otoczenia bądź jako mechanizm umożliwiający podnoszenie atrakcyjności regionu. Prowadzone badania

sprowadzają się do sprawdzenia, na ile dana organizacja wpisuje się w szeroko zarysowane ramy teoretyczne koncepcji zarządzania wiedzą; nie dają jednak odpowiedzi na to, jak *de facto* wygląda proces uczenia się organizacji w sektorze publicznym, co determinuje taki stan oraz jak można go zmienić. Na pierwsze dwa z tych pytań stara się odpowiedzieć niniejsza książka, wypełniając tym samym zidentyfikowaną lukę w polskim piśmiennictwie. Pytanie trzecie stanowi punkt wyjścia dla kolejnych publikacji projektu „Ministerstwa Uczące Się”.

2.6. Podsumowanie

W podsumowaniu naszego obszernego przeglądu badań nad organizacyjnym uczeniem się i zarządzaniem wiedzą chcielibyśmy się skoncentrować na trzech kwestiach: głównych różnicach i podobieństwach między trzema nurtami badań, tego, co wniosły one w rozumienie współczesnych organizacji, oraz wciąż istniejących białych plamach w badaniach organizacyjnego uczenia się i wiedzy.

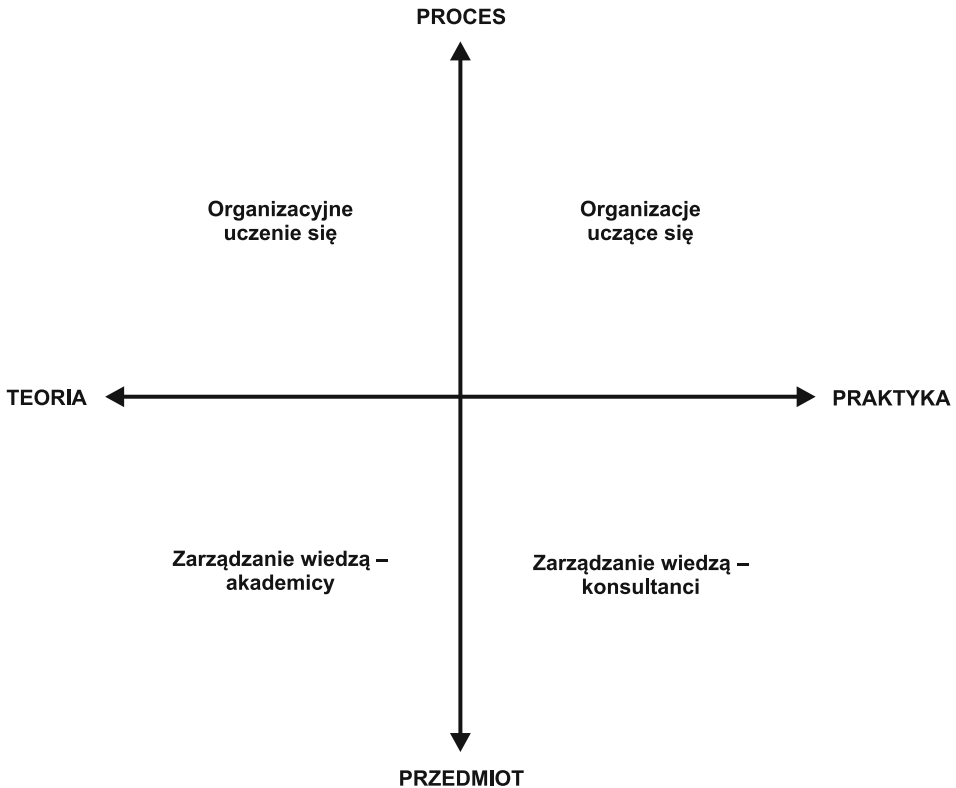
Główne różnice i podobieństwa między tymi nurtami dobrze podsumowuje rycina 13. Widzimy na niej wyraźnie cztery typy badań. Zarówno organizacyjne uczenie się (*Organizational Learning*), jak i organizacje uczące się (*Learning Organization*) koncentrują się na procesach pozyskiwania wiedzy rozumianego głównie jako auto-refleksja i wyciąganie wniosków z interakcji z otoczeniem. Jednocześnie widać między nimi różnice. Nurt pierwszy skupia się na opisanu, jak wyglądają te procesy uczenia się (dobre lub złe) i co na nie wpływa, nurt drugi postuluje natomiast, jak być powinno i jakie rozwiązania doprowadzą nas do oczekiwanego ideału – organizacji, która się uczy.

Z kolei nurt zarządzania wiedzą koncentruje się na wiedzy jako zasobie – zawartości (*Content*), którą można pozyskiwać, gromadzić i przekazywać zarówno w ramach organizacji, jak i między organizacjami. Jednak podobnie jak w przypadku nurtów uczenia się tutaj także zarysowuje się pęknięcie między akademikami – skoncentrowanymi na opisywaniu rzeczywistości i wyjaśnianiu zjawisk – a praktykami (w tym wypadku zdominowanymi przez środowisko konsultantów) oferującymi uniwersalne strategie skutecznego zarządzania wiedzą. W naszej analizie pola zarządzania wiedzą sygnalizowaliśmy to zróżnicowanie między opisem a działaniem. Nie zdecydowaliśmy się jednak na poświęcenie oddzielnych rozdziałów tym dwóm perspektywom, gdyż naszym zdaniem różnice w literaturze nie były tak ostro zarysowane jak w przypadku OL i LO.

Ujęcie podobieństw i różnic na powyższym wykresie ma jednak statyczny charakter. Tymczasem relacje między poszczególnymi nurtami są dynamiczne – zmieniają się w czasie wraz z postępem badań. Warto zwrócić uwagę na dwie tendencje.

Po pierwsze, kiedy nowy temat z zarządzania pojawia się w powszechnej literaturze, to zwykle przeważa nurt normatywny i preskryptywny nad nurtem analitycznym i krytycznym (Gherardi 2006, s. 12). Tak było też i w przypadku naszego pola (porównaj rozdział o trendach ilościowych w literaturze tematu). Gdy kwestie uczenia się organizacji i zarządzania wiedzą zwróciły powszechniejszą uwagę, od razu literaturę zdominowały „organizacje uczące się” oraz konsultingowe „zarządzanie wiedzą”

(głównie rozumiane jako bazy danych i systemy komunikacji). Współczesne prace zwykle już łączą nurt analityczny z preskryptywnym. Zaczynają od definicji czynników organizacyjnego uczenia się, a potem przechodzą do strategii zmieniania organizacji, a więc budowania organizacji uczącej się (Firestone, McElroy 2004; Jamali i in. 2006). Podobnie w przypadku zarządzania wiedzą, zrozumienie procesów i zasobów jest punktem wyjścia do strategii zmian.



Rycina 13. Różne orientacje trzech nurtów literatury

Źródło: Easterby-Smith, Lyles 2011b, s. 4.

Druga tendencja to wyraźne zbliżanie się zarządzania wiedzą do organizacyjnego uczenia się. Widzimy wyraźną ewolucję od izolacji, poprzez podkreślanie różnic między nurtami, aż po stopniową symbiozę i wzajemne uzupełnianie się. W najnowszej literaturze obserwujemy próby mieszania pojęć z tych trzech nurtów (Jennex 2007, s. 6; McNabb 2007, s. 26) albo bardziej ustrukturalizowanego poszukiwania zintegrowanego podejścia, które wykorzystuje wszystkie siły, a minimalizuje słabości poszczególnych podejść (Cavaleri 2004; Easterby-Smith, Lyles 2011b; Ma, Yu 2010). Co ważne, część autorów (włącznie z klasykiem zarządzania wiedzą – Nonaką) postuluje przejście od „wiedzy jako zasobu” do „wiedzy jako przepływów” i jako „procesu interpretacji i zrozumienia danych i informacji” (Cook, Brown 1999, s. 383)⁷⁵.

Obie te tendencje świadczą o stopniowym dojrzewaniu pola organizacyjnego uczenia się i zarządzania wiedzą.

Drugie pytanie naszego podsumowania brzmi: co nowego wnoszą te trzy nurty do naszego rozumienia procesów organizacji? Można wskazać pięć takich rzeczy. Kwestią pierwszą, dość oczywistą, jest jasne rozróżnienie między danymi i informacjami, wiedzą a uczeniem się. Pozwala ono zrozumieć, że akumulacja informacji w bazach i procedurach nie jest jednoznaczna z sukcesem organizacji.

Drugim punktem jest pokazanie wartości uczenia się, wiedzy i jej użycia w relacji z ogólną skutecznością organizacji, a w przypadku organizacji publicznych, podnoszenia użyteczności ich działań dla społeczeństwa.

Kwestia trzecia to pokazanie ciągu między działaniem, refleksją, adaptacją a skutecznością. Konceptem trafnie opisującym tę relację są sprzężenia zwrotne. Zarówno one, jak i informacje zwrotne odkryły przed nami wagę powiązań organizacji z otoczeniem, pokazały też dynamikę tych zależności i relacji w zupełnie nowej, pełniejszej perspektywie.

Omawiane przez nas nurty literatury uświadamiają nam również, że zarówno wiedza, jak i procesy uczenia się polegają na akumulacji w czasie, nie mają kształtu liniowego, lecz są swoista spiralą (Antal i in. 2001, s. 5). Perspektywa czasowa, ciągłość procesów ma więc fundamentalne znaczenie dla naszego myślenia i planowania działań rozwijających potencjał naszych organizacji.

Ostatnia, piąta kwestia to uzmysłowienie nam, jakim wyzwaniem jest budowanie wiedzy i organizacyjnego uczenia się. Chodzi zarówno o zróżnicowany wachlarz czynników, które mogą zdeterminować efekty naszych działań na tym polu, jak i napięcia będące immanentną cechą uczenia się (między eksperymentowaniem i poszukiwaniem nowej wiedzy a wykorzystywaniem sprawdzonych już rozwiązań, napięcie między strukturą – organizacją a dynamiką procesu i innowacją etc.). I zarządzanie wiedzą, i uczenie się są dynamiczne, wieloaspektowe i zależne od kontekstu organizacyjnego, w którym zachodzą.

Wreszcie przechodząc do głównych białych plam dotychczasowych badań, możemy wskazać na pięć spraw. Po pierwsze, wciąż nie wypracowano wspólnego języka opisu procesów uczenia się i zarządzania wiedzą. Grieves (2008, s. 465) stwierdza, że dojrzałość danej koncepcji naukowej można ocenić po obecności trzech elementów: (1) jasnej definicji koncepcji, (2) praktycznej operacjonalizacji – w tym porad dla menedżerów, (3) narzędzi i instrumentów pomiaru skuteczności działań menedżerskich w odniesieniu do tegoż zjawiska. W zasadzie żaden z trzech omawianych przez nas nurtów nie spełnia powyższej listy. Mimo wyraźnej tendencji do podejścia zintegrowanego, obecne badania są dalekie od interdyscyplinarnej metodyki oferującej spójny, wieloaspektowy obraz skomplikowanej rzeczywistości organizacji.

⁷⁵ Tę ewolucję można opisać jako przechodzenie od technologiczno-ekonomicznego ujęcia do ekologiczno-organicznego perspektywy organizacji (Boisot 2011, s. 4–5). Crossan (2007) upatruje przyczyn tego zjawiska w rosnącym zainteresowaniu procesami postrzegania (kognitywistyką) i jej powiązaniem z zachowaniami – zarówno indywidualnymi, jak i społecznymi. Anglosascy autorzy nurtu KM zgłębiający różnicę między *knowledge vs. knowing*, odkryli, jak wiele oferuje im nurt OL.

W literaturze tematu dominuje też wyraźnie perspektywa sektora prywatnego. Praktyczne rozwiązania oferowane firmom są przenoszone na organizacje publiczne. Ignorują tym samym wyjątkową specyfikę działań publicznych, tak szeroko i jasno opisywaną w literaturze z obszaru zarządzania publicznego (Mintzberg 1996; Rainey, Chun 2005).

Trzecim ograniczeniem dotychczasowych studiów są proporcje między rozwiązaniami teoretycznymi a empirią. Badania mocno osadzone w rzeczywistości organizacji pozostają relatywnie rzadkie. Tę lukę widać szczególnie wyraźnie w polskiej literaturze poświęconej zwykle syntezie źródeł międzynarodowych.

Mimo że w teorii organizacyjnego uczenia się (a także i współczesnych podejść do zarządzania wiedzą) wygrywa podejście systemowe, w analizach stosowane są zwykle liniowe, dwu-, trzejelementowe modele. To nadmierne upraszczanie rzeczywistości prowadzi do niskiej przydatności badań. Potwierdzają one zwykle relacje między czynnikami, które są oczywiste i intuicyjnie dobrze wykorzystywane przez praktyków. W nurcie zarządzania wiedzą dominuje metafora mechanistyczna (zamkniętych systemów), podczas gdy organizacyjne uczenie się oraz społeczna rzeczywistość organizacji wymagałyby raczej spojrzenia systemowego, organicznego (zakładającego otwartość systemów). Co więcej w polskiej literaturze autorzy koncentrują się na wiedzy, mniej miejsca poświęcając innym elementom cyklu uczenia się – adaptacyjności i refleksji.

Wreszcie dopiero od niedawna zaczęto zwracać większą uwagę na oddolną dynamikę uczenia się, relacje między zespołami a ich liderami, a także na międzyorganizacyjny wymiar uczenia się (Antal i in. 2001, s. 6). Natomiast kwestie relacji pomiędzy wiedzą – uczeniem się a władzą i kontrolą w organizacjach wciąż pozostają w dużej mierze *terra incognita*.

Kończąc nasze podsumowanie trzech nurtów literatury zarządzania wiedzą i uczenia się, warto jednak podkreślić, że wyniki badań z tego zakresu wrosły już w praktykę. Dziedzina, mimo iż relatywnie młoda, znalazła trwałe miejsce w obszarze zarządzania. Liczba publikacji i analiz wciąż rośnie, koncepcje te są przedmiotem podręczników akademickich. Teresa M. Rebelo i Adelino D. Gomes (2008, s. 295) stawiają tezę, że obecna literatura przeszła z pierwszej fazy ewolucji koncepcji naukowych (odkrywania i elaboracji) do fazy drugiej – ewaluacji i wzrostu. Przed nami faza trzecia – konsolidacja i przyswojenie standardów. Niektórzy autorzy idą nawet dalej i wskazują, że w praktyce organizacji koncepcje te są już internalizowane (Prusak 2001, s. 1006). Współcześni nam praktycy nie rozmawiają o uczeniu się i zarządzaniu wiedzą tak jak ich poprzednicy w latach dziewięćdziesiątych, bo koncepcje te przestały być czymś nowym i zaskakującym. Powoli stały się integralną, codzienną praktyką organizacji, na tyle powszechną, że niewidzialną dla zewnętrznych obserwatorów.

W dalszej części tej książki odwoływać się będziemy właśnie do praktycznych rozwiązań, po to by zmierzyć się z zarysowanymi przez nas lukami w dotychczasowych badaniach procesów organizacyjnego uczenia się i zarządzania wiedzą. Mamy nadzieję, że wypełnienie tych białych plam umożliwi nam wypracowanie praktycznych rad i rozwiązań doskonalących polskie organizacje publiczne.

3. Determinanty uczenia się i zarządzania wiedzą – synteza badań empirycznych

Jakub Rok, Karol Olejniczak

Szukając praktycznych rozwiązań, w tej części książki koncentrujemy się wyłącznie na dowodach dostarczonych przez wyniki badań empirycznych z zakresu zarządzania wiedzą i uczenia się organizacji. Badania empiryczne definiujemy jako wszystkie opracowania naukowe zawierające element badania organizacji.

Wyniki studiów empirycznych dotyczących wykorzystania wiedzy i uczenia się organizacji możemy podzielić na dwa główne nurty (Bapuji, Crossan 2004, s. 400). Pierwszym nurtem są studia, które badają wpływ uczenia się i zarządzania wiedzą na wyniki osiągnięte przez daną organizację. Traktują one uczenie się lub zarządzanie wiedzą jako zmienną zależną. Drugim nurtem są analizy starające się wyjaśnić, jakie czynniki wpływają na skuteczne wykorzystanie wiedzy i uczenie się organizacji. W takich wypadkach OL/KM traktowane są jako zmienna niezależna. Jak już wyjaśniliśmy we wstępie do książki, w naszym badaniu przyjęliśmy założenie o pozytywnym wpływie procesów uczenia się na wyniki organizacji. Tak więc w tym miejscu skoncentrujemy się na drugim nurcie – badaniach poświęconych czynnikom wpływającym na zarządzanie wiedzą i uczenie się organizacji.

Rozdział zaczynamy od przeglądu metodyki tych studiów. Przedstawiamy ich charakter, tworzymy zarys typologii modeli badawczych oraz podsumowujemy wykorzystywane sposoby weryfikacji narzędzi badawczych. Rdzeniem niniejszego rozdziału jest część poświęcona czynnikom wpływającym na mechanizm uczenia się organizacji. Na podstawie szeroko zakrojonego przeglądu badań empirycznych formułujemy zestaw ośmiu obszarów determinujących kształt procesów organizacyjnego uczenia się. W podsumowaniu zbieramy kluczowe wnioski z przeglądu literatury oraz identyfikujemy luki w dotychczasowej literaturze. Na tej podstawie wskazujemy kierunek naszych dalszych badań.

3.1. Metodyka badań empirycznych

W rozdziale 2.1 pokazaliśmy, że około 25% artykułów dotyczących uczenia się organizacji ma charakter empiryczny. W tym rozdziale dokonamy przeglądu metodyki tych badań, tzn. odpowiemy na pytanie, jakie są jednostki analizy i rozmiary badanych prób, jakie stosuje się narzędzia i modele badawcze oraz w jaki sposób dokonuje

się ich weryfikacji. Nasze odpowiedzi są wynikiem analizy treści 252 artykułów empirycznych wyłonionych z populacji 1016 artykułów dot. uczenia się organizacji i zarządzania wiedzą (por. Aneks III – opis metodyki przeglądu literatury).

3.1.1. Stosowane modele i narzędzia badawcze

Najczęściej wykorzystywaną jednostką analizy w badaniach nad organizacyjnym uczeniem się jest instytucja – dotyczy to 3/4 przeanalizowanych artykułów. Są to głównie firmy, rzadziej podmioty z sektora publicznego. Duża część badań skupia się na wybranym sektorze, gałęzi (zwykle chodzi o działalność innowacyjną) lub na konkretnej organizacji. W co siódmym jednostką analizy jest człowiek. Zwykle są to eksperci z danej dziedziny lub osoby zajmujące analogiczne stanowiska w różnych instytucjach. Pojawiają się także pojedyncze przypadki badań prowadzących analizę na poziomie zespołów, sieci dostawców, jednostek organizacyjnych, zjawisk (np. wypadków kolejowych) lub polityk publicznych.

Wielkość analizowanej populacji jest bardzo zróżnicowana. Liczebność próby sięga maksymalnie kilku tysięcy osób lub kilkuset instytucji. Z drugiej strony, wiele badań koncentruje się na jednej, wybranej organizacji.

Z wielkością próby związane są wykorzystywane narzędzia badawcze. Najczęstszym – występującym w ponad 60% analizowanych przypadków – są ankiety. Stosuje się je w badaniach na większych próbach, zarówno w odniesieniu do instytucji, jak i osób. W co trzecim badaniu wykorzystywane są wywiady pogłębione, których połowa współwystępuje z ankietami. Co piąte wykorzystuje metodę studium przypadku, dostosowaną do badania pojedynczych lub kilku instytucji. Rzadziej stosowane narzędzia to m.in. wykorzystanie danych wtórnych, analiza dokumentów, badania fokusowe czy eksperymenty.

Pośród stosowanych modeli uczenia się organizacji można wyróżnić dwa najczęściej powtarzające się typy. Pierwszy z nich składa się z czterech następujących po sobie elementów, tj.: pozyskiwanie/tworzenie wiedzy, magazynowanie wiedzy, transfer/dzielenie się wiedzą, jej aplikacja. Takie modele wykorzystywane są w artykułach sytuujących się w nurcie KM (Bouthillier, Shearer 2002; Chen, Chen 2005; Monavvarian, Kasaei 2007; Lee, Lee 2007). Podejście to zakorzenione jest w rozpowszereczonym konceptualizacji procesów zarządzania wiedzą, którą możemy znaleźć m.in. w najczęściej cytowanym artykule dotyczącym KM, autorstwa Maryam Alavi i Dorothy Leidner (2001). Powyższy mechanizm bywa przedstawiany zarówno jako proces linearny, jak i cykliczny, gdzie zastosowanie wiedzy w praktyce wpływa zwrotnie na tworzenie nowej wiedzy.

Drugi typ modelu uczenia się organizacji składa się z pięciu następujących po sobie elementów: pozyskania wiedzy, jej dystrybucji, interpretacji, zmiany systemu poznawczego, zmiany behawioralnej. Taki model wykorzystywany jest w badaniach sytuujących się w nurcie OL i ma zwykle cykliczny charakter (Gasston, Halloran 1999; Škerlavaj i in. 2007; Dimovski i in. 2008; Zagorsek i in. 2009). Źródeł tego podejścia można szukać m.in. w modelach indywidualnego uczenia się w oparciu o doświadczenie (zob. Kim 1993). To, co odróżnia ten model od podejścia opisanego wcześniej,

to nacisk na kolektywną interpretację wiedzy jako niezbędny element uruchomienia organizacyjnej zmiany mentalności i sposobów działania. Ujmując to inaczej, prze-programowanie pamięci organizacyjnej wymaga mechanizmów kolektywnego, krytycznego namysłu nad napływającą wiedzą.

Oprócz przedstawionych powyżej dwóch typów modeli, w literaturze przedmiotu spotyka się także podejście polegające na pomiarze wpływu uczenia się i zarządzania wiedzą na wyniki osiągane przez daną organizację. Może być to zarówno ogólna analiza wpływu na podstawowe procesy funkcjonowania, jak i na wybrany aspekt jej działania (np. wykorzystanie partnerstw handlowych, współpraca między jednostkami organizacyjnymi). Takie podejście stosuje się zwykle w odniesieniu do sektora prywatnego, gdzie istnieją jednoznaczne miary uzyskanych przez firmy wyników.

Kolejnym podejściem spotykanym w literaturze przedmiotu jest tworzenie *a priori* modelu „idealnego” funkcjonowania uczącej się organizacji i – na tym tle – opisywanie wyników osiąganych przez badane podmioty. Tego typu badania sytuują się zwykle w nurcie LO, wpisując się w jego preskryptywny charakter i korzystając z modelu pięciu dyscyplin stworzonego przez Senge’a (zob. np. Raidén, Dainty 2006).

Specyficzną odmianą opisanego powyżej podejścia są modele wykorzystywane w benchmarkingowych badaniach nad uczeniem się organizacji. W tym wypadku autorzy proponują istotne z ich punktu widzenia wyznaczniki funkcjonowania mechanizmów uczenia się w organizacji i sprawdzają, czy są one obecne w analizowanych placówkach. Przykładem może być analiza procesów zarządzania wiedzą w instytucjach publicznych Malezji, sprawdzająca, czy w badanych organizacjach istnieje strategia KM i jak jest istotna, czy istnieje osoba odpowiedzialna za koordynację KM i jakie są jej efekty (Syed-Ikhsan, Rowland 2004).

3.1.2. Metody weryfikowania modeli

Istotnym elementem metodyki badań jest także weryfikacja rzetelności i trafności zastosowanego modelu. Ponad 80% badań wykorzystujących ankiety (a więc narzędzie zwykle umożliwiające ilościową analizę danych) zawierało różne testy oceniające jakość modelu. Ocena rzetelności ma na celu wskazanie na ile jego różne elementy są wewnętrznie spójne oraz czy mogą posłużyć do pomiaru danego zakresu zmienności zjawiska. Najczęściej stosowanym sposobem weryfikowania rzetelności narzędzia badawczego był test Cronbach- α (potocznie nazywany alfabą Cronbacha), użyty w ponad 60% artykułów wykorzystujących badania ankietowe. W zdecydowanej większości przypadków próg rzetelności zdefiniowano na poziomie 0,7, choć niektórzy autorzy argumentują, że w badaniach eksploracyjnych zadowalający jest poziom 0,6 (Chou i in. 2005). Inne wykorzystywane wskaźniki rzetelności to m.in. łączna rzetelność (*composite reliability*) oraz przeciętna wariancja wyodrębniona (*average variance extracted*).

Ocena trafności narzędzia badawczego jest bardziej złożona i – w opisywanej populacji artykułów wykorzystujących ankiety – stosowana rzadziej, w ok. 60% przypadków. W badaniach dotyczących uczenia się organizacji (opartych na analizie danych uzyskanych z ankiet) najczęściej analizowane są trzy wymiary tej kwestii, tj.

trafność pod względem treści (*content validity*), trafność zbieżna (*convergent validity*) oraz trafność dyskryminacyjna (*discriminant validity*). Pierwszy z wymienionych elementów weryfikuje, czy dane narzędzie uwzględni wszystkie aspekty badanego zjawiska. W praktyce trafność pod względem treści zapewnia się przez konsultacje z ekspertami z danej dziedziny lub oparcie tworzonych narzędzi badawczych na dogłębnym przeglądzie literatury. Część badań poprzestaje na tym etapie, choć ww. metodom stawia się czasem zarzut fasadowej weryfikacji trafności (*face validity*), tzn. opierającej się jedynie na opinii wybranej przez badacza grupy osób.

Weryfikacja kolejnych miar – trafności zbieżnej i dyskryminacyjnej – wymaga zastosowania odpowiednich procedur statystycznych. Najczęściej wykorzystywana jest confirmacyjna analiza czynnikowa oraz analiza głównych składowych (z rotacją Varimax). Procedury te pozwalają sprawdzić, na ile różne pomiary tego samego elementu są ze sobą zgodne (trafność zbieżna) oraz jak bardzo jeden element różni się od pozostałych (trafność dyskryminacyjna) (Moreno i in. 2005). Tylko niewielka część spośród analizowanych artykułów (opierających się na analizie danych ilościowych uzyskanych z badań ankietowych) uwzględniała wszystkie z wymienionych wyżej miar jakości modelu – jego rzetelności i trafności. W tabeli 25 przedstawiliśmy przykłady czterech, naszych zdaniem najciekawszych badań empirycznych z zakresu organizacyjnego uczenia się i zarządzania wiedzą.

Na problem braku rzetelności badań z opisywanej dziedziny zwraca uwagę Eric Tsang (1997). Według niego mamy do czynienia z rozbiciem prowadzonych prac na dwa nurty, tj. badań deskryptywnych i preskryptywnych. W pierwszym przypadku zachowana zostaje rzetelność i oparcie na empirii, ale brakuje przełożenia na praktykę zarządzania. W drugim – preskryptywnym – nurcie zbyt często pomija się kwestię rzetelności badań, koncentrując się na formułowaniu zaleceń dla menedżerów zainteresowanych wdrażaniem koncepcji uczenia się organizacji.

Aby zmierzyć się z tym problemem, Tsang (tamże) postuluje, aby skoncentrować wysiłki na badaniach deskryptywnych, które muszą poprzedzać formułowanie preskryptywnych wniosków; szczególnej uwagi wymagają różne style uczenia się, zależne od typu organizacji bądź kontekstu kulturowego. To pozwoli na głębsze zrozumienie relacji między takimi zjawiskami, jak efektywność uczenia się, rozmiar organizacji i jej struktura, kultura organizacyjna, formalizacja, osiągnięte wyniki. Dopiero wtedy możliwe będzie formułowanie zakorzenionych w empirycznych badaniach rekomendacji. Jeśli zadania tego podejmą się naukowcy prowadzący wcześniejsze badania deskryptywne, konieczne będzie dostosowanie języka do nowego odbiorcy, tj. praktyków zarządzania. Ważne jest także formułowanie wniosków nieoczywistych, aktualnych i trafnych z punktu widzenia operacyjnego oraz nadanie im przystępnej formy. Jeżeli natomiast rekomendacje będą wysuwane przez osoby zajmujące się dotychczas pisaniami artykułów preskryptywnych, konieczne okaże się położenie większego nacisku na budowanie zaleceń na podstawie wyników badań empirycznych. Wreszcie, ostatnim etapem powinna być analiza efektów wdrożenia formułowanych rekomendacji – napotykanym problemów czy nieuwzględnionych wcześniej czynników decydujących o powodzeniu przedsięwzięcia. Dopiero kilkukrotne przepracowanie takiego cyklu pozwoli na stworzenie odpowiednio zweryfikowanej i użytecznej teorii.

Tabela 25. Najbardziej interesujące badania empiryczne

Autor, rok	Problem badawczy	Główne elementy badanego konceptu	Narzędzie badawcze	Dlaczego interesujące
Huber 1991	Pogłębienie i usystematyzowanie wiedzy nt. czterech głównych procesów OL.	4 procesy OL: pozyskiwanie wiedzy; dystrybucja informacji; interpretacja informacji; pamięć organizacyjna.	Przegląd literatury dot. czterech głównych procesów OL.	Szeroko zakrojona analiza pozwoliła na skumulowanie rozproszonej dotychczas wiedzy, co przelożyło się na ugruntowanie rozumienia głównych koncepcji składowych OL oraz stworzenie typologii ich subkategorii.
Edmondson 1999	Związek między poczuciem psychologicznego bezpieczeństwa w zespole a procesami zespołowego uczenia się.	4 elementy uczenia się w zespole: warunki wstępne (kontekst, struktura, lider); przekonania (bezpieczeństwo, wydajność); zespołowe zachowania związane z uczeniem się (aktywne szukanie informacji zwrotnej i innej, dyskutowanie o błędach); wyniki.	Postępowanie badawcze składało się z 3 etapów, w których wykorzystano: (1) wywiady pogłębione i obserwacje w różnych typach zespołów, (2) dwie tury badania ankietowego i wywiady ustrukturyzowane, (3) wywiady pogłębione i obserwacje w „najlepszych” i „najsłabszych” zespołach. Badanie prowadzone na grupie 53 zespołów w jednej firmie; poziom zwrotu ankiety wyniósł 86% (427 osób). Sprawdzone rzetelność i trafność dyskryminacyjną elementów modelu, a także spójność odpowiedzi dotyczących zjawisk grupowych.	Mieszanka metod jakościowych i ilościowych pozwoliła zgłębić specyfikę uczenia się w zespołach; wyniki wskazują, że wyniki pracy zespołowej są silniej związane z psychologicznym bezpieczeństwem niż z samą wydajnością pracy w zespole.

Templeton i in. 2002	Stworzenie wiarygodnego i użytecznego narzędzia pomiaru OL.	8 czynników OL: świadomość; ocena komunikacji; rozwój wyników; rozwój intelektualny; zdolność adaptacji do zmian; kolektywne uczenie się; zarządzanie kapitałem intelektualnym; zdolność do korzystania z doświadczeń innych.	Kwestionariusz oparty na szeroko zakrojonym przeglądzie lit. obejmujący pytania dot. występowania poszczególnych procesów OL w firmie; po wstępnym pilotażu, kwestionariusz poddano weryfikacji trafności pod względem treści podczas panelu eksperckiego; ankiety rozesłano do losowej próby innowacyjnych przedsiębiorstw w Alabamie, poziom zwrotu przekroczył 31% (119 ankiet); zastosowano wiele analiz czynnikowych, aby potwierdzić trafność teoretyczną narzędzia oraz wyłonić istotne czynniki, a następnie sprawdzono poziom ich rzetelności testem Cronbach-α	Solidna analiza empiryczna pozwoliła wyłonić 8 elementów składających się na procesy OL zachodzące w firmach; dalsza analiza dot. częstości ich występowania pozwoliła ocenić różnicę percepcji między różnymi grupami respondentów oraz stanowiła bazę dla opracowania narzędzia do benchmarkingu.
Moynihan, Landuyt 2009	Analiza źródeł organizacyjnego uczenia się w sektorze publicznym.	5 czynników wpływających na OL: spójne pojmowanie misji; elastyczność procesu decyzyjnego; fora uczenia się; dostęp do odpowiednich zasobów; systemy informacyjne.	Ankieta rozesłana do pracowników różnych agencji publicznych w Teksasie; poziom zwrotu wyniósł 55% (34 668 osób). Elementy modelu zostały sprawdzone pod kątem rzetelności testem Cronbach-α.	Badanie na tak dużej próbie pozwoliło stwierdzić, że determinanty OL mają złożony charakter, uwzględniający zarówno czynniki kulturowe, jak i strukturalne. Takie wyniki kazały odrzucić dualistyczny podział kultura – struktura, wpisując się tym samym w teorię strukturalizacji Anthony'ego Giddensa.

Źródło: opracowanie własne (J. Rok).

W naszej pracy staraliśmy się zrealizować sugerowane przez Tsanga postulaty. Mimo że od publikacji jego artykułu minęło już 15 lat – w czasie których tekst ten był przytaczany wielokrotnie – wciąż brakuje badań wpisujących się w powyższe wytyczne.

3.2. Czynniki determinujące organizacyjne uczenie się i zarządzanie wiedzą

Przyjrzyjmy się teraz ustaleniom merytorycznym badań empirycznych poświęconych determinantom uczenia się i zarządzania wiedzą. Naszym zdaniem są one bardzo ważne dla praktyków, gdyż starają się zidentyfikować czynniki wpływające na uczenie się i opisać strategie maksymalizowania efektywności jego procesów. Biejący przegląd oparliśmy na ustaleniach z przeglądu 252 artykułów empirycznych (opisywanym w poprzednim podrozdziale) poszerzonej o dodatkowe publikacje naukowe (przede wszystkim książki) prezentujące wyniki studiów empirycznych.

Poszukiwanie determinantów uczenia się organizacji jest relatywnie nowym zagadnieniem badawczym, a co za tym idzie – dość eklektycznym i niewystarczająco ugruntowanym empirycznie. Można jednak dostrzec dwie główne ścieżki tłumaczenia wpływu na uczenie się organizacji, kładące nacisk na znaczenie kultury lub struktury. W ramach pierwszego podejścia, poznanie jest pochodną społecznych interakcji członków organizacji i znajduje odzwierciedlenie przede wszystkim w wiedzy ukrytej (*tacit knowledge*), a nie jawnie rozważanych decyzjach (Cook, Yanow 1993, za: Moynihan, Landuyt 2009). Podejście strukturalne kładzie nacisk na bardziej uchwytnie i operacyjne mechanizmy wspierające OL. Wychodząc z założenia, że uczenie się przebiega na poziomie jednostek, przedmiotem zainteresowania strukturalistów są procesy pozwalające na wykorzystanie indywidualnej wiedzy dla celów organizacji (Lipshitz, Popper, Oz 1996, za: Moynihan, Landuyt 2009).

Różnorodność podejść i krótka historia badań nad czynnikami wpływającymi na OL lub KM skutkuje brakiem ogólnie przyjętego i uznanego modelu teoretycznego opisującego to zjawisko. To oznacza, że konieczne jest budowanie na wielu propozycjach, pochodzących często z różnych kontekstów. Pierwsze badania mające na celu wskazanie determinantów KM pojawiły się w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych (Wong 2005), w przypadku OL badań tych jest mniej, lecz ich historia sięga lat osiemdziesiątych (Bapuji, Crossan 2004). W krótkim okresie analizy dotyczące czynników sprzyjających i barier dla zarządzania wiedzą w organizacji stały się najczęściej analizowaną kwestią w badaniach empirycznych z tego obszaru (Chauvel, Despres 2002). Na przełomie wieków tempo pojawiania się kolejnych typologii jeszcze wzrosło, tak że ich dokładne przedstawienie wykracza poza możliwości niniejszej pracy, choć zostały one uwzględnione w przeglądzie literatury. Kilka najpopularniejszych propozycji zaprezentowano w tabeli 26.

Zebrane w niej wyniki badań obrazują różnorodność podejść do kwestii determinantów uczenia się organizacji. Równocześnie, takie zestawienie pozwala dostrzec wiele wspólnych punktów i powtarzających się kategorii.

Na podstawie analizy powyższej tabeli i innych źródeł z literatury przedmiotu stworzona została autorska lista czynników wpływających na mechanizm uczenia się

Tabela 26. Wybrane typologie determinantów uczenia się organizacji (nury OL i KM)

Autorzy	Wyróżnione czynniki sukcesu	Opis badania
Skyrme, Amidon 1997	<ul style="list-style-type: none"> • połączenie z celami biznesowymi • przekonywująca i pociągająca wizja • przywództwo w zakresie wiedzy • kultura tworzenia i dzielenia się wiedzą • ciągłe uczenie się • rozwinięta infrastruktura technologiczna • procedury dot. wiedzy na poziomie organizacji 	Typologia stworzona w oparciu o badanie praktyk i doświadczeń w grupie przedsiębiorstw wiodących w zakresie wdrażania KM.
Davenport i in. 1998	<ul style="list-style-type: none"> • łączenie KM z wynikami firmy • przejrzysty cel i język komunikacji • elastyczna i standardowa struktura wiedzy • liczne kanały transferu wiedzy • kultura sprzyjająca wiedzy • infrastruktura techniczna i struktura organizacji • zmiana praktyk motywacyjnych • wsparcie od kierownictwa wyższego szczebla 	Przebadano 31 projektów z zakresu KM w 24 firmach, które oceniane były na podstawie mierników analogicznych do wykorzystywanych w innych dziedzinach zarządzania zmianą; 18 projektów zakwalifikowano jako uwiarygodnione sukcesem. Na tej podstawie zidentyfikowano 8 ogólnych czynników, sprzyjających KM. Ostatnie 4 z wymienionych na liście były najtrudniejsze do osiągnięcia, ale jednocześnie najistotniejsze jako determinanty sukcesu.
Chauvel, Despres 2002	<ul style="list-style-type: none"> • świadomość istotności roli wiedzy w organizacji • strategia zarządzania wiedzą zintegrowana z ogólną strategią działania przedsiębiorstwa • gotowość kadry kierowniczej do wdrażania koncepcji zarządzania wiedzą • kultura wspierająca dzielenie się wiedzą 	Metaanaliza wyników 23 badań empirycznych dotyczących różnych aspektów zarządzania wiedzą w organizacjach z sektora prywatnego. W przeglądnie uwzględniono opracowania opublikowane w latach 1997–2001.
Hasanali 2002	<ul style="list-style-type: none"> • przywództwo • kultura organizacyjna • struktura organizacji • zakres zadań i odpowiedzialności • infrastruktura IT • pomiar efektywności KM 	Typologia w oparciu o definicję i doświadczenia firmy doradczej APQC (American Productivity & Quality Center), zajmującej się m.in. wdrażaniem mechanizmów KM w sektorze prywatnym.

Tabela 26 – cd.

Autorzy	Wyróżnione czynniki sukcesu	Opis badania
Bapuji, Crossan 2004	<ul style="list-style-type: none"> • kultura organizacyjna • strategia • struktura organizacji • otoczenie • poziom posiadanych zasobów • etap rozwoju organizacji 	Przeogląd 123 artykułów z pola OL pozwolił stworzyć listę czynników wpływających na uczenie się organizacji; 4 pierwsze czynniki zostały wyróżnione jako kluczowe, pozostałe 2 – jako dodatkowe.
Wong 2005	<ul style="list-style-type: none"> • kierownictwo jako liderzy i źródło wsparcia • kultura organizacyjna • poziom IT • strategia i cel działania • pomiar • 'miękką' infrastruktura organizacji • procesy i działania • system motywacyjny • zasoby • szkolenia i edukacja • zarządzanie zasobami ludzkimi 	Typologia powstała w oparciu o przegląd literatury z zakresu KM i dostosowanie do warunków funkcjonowania małych i średnich przedsiębiorstw. Lista czynników została pozytywnie zweryfikowana w przeprowadzonym przez autora badaniu empirycznym.
Moynihan, Landuyt 2009	<ul style="list-style-type: none"> • adekwatne zasoby • system zarządzania informacją • znajomość misji organizacji • autonomia i elastyczność decyzyjna • uczące się zespoły 	Autorzy stworzyli model czynników wpływających na uczenie się kładąc nacisk na połączenie podejścia kulturowego i strukturalnego. Model został zweryfikowany empirycznie na próbie 35 tys. urzędników administracji stanowej stanu Teksas (USA); potwierdzono pozytywny wpływ wszystkich czynników zawartych w modelu.

Źródło: opracowanie własne (J. Rok).

organizacji. Uszeregowaliśmy pojawiające się w literaturze determinanty uczenia się organizacji w szersze kategorie, podjęliśmy próbę ich zdefiniowania oraz objaśnienia charakteru wpływu na mechanizm uczenia się. Wyróżniliśmy następujące obszary: (1) przywództwo, (2) strategia, (3) struktury i systemy, (4) kultura organizacyjna, (5) komunikacja i zespoły, (6) kadry, (7) system zarządzania informacją oraz (8) relacja z otoczeniem organizacji.

3.2.1. Przywództwo

Przywództwo (*leadership*) jest w tym kontekście definiowane jako „subiektywna miara zaangażowania w KM kadry zarządzającej, uwidaczniającą się w rozpoznaniu roli KM w działaniach organizacji, jej strategii i celach wyznaczanych w tym obszarze” (Kulkarni i in. 2007). Wpływ liderów, a szczególnie kierownictwa wyższego szczebla, na uczenie się organizacji jest wielopłaszczyznowy. Kuan Yew Wong i Elaine Aspinwall (2005) wskazują, że osoby te funkcjonują jako katalizator zmian organizacyjnych, dzięki swojej pozycji mogą tworzyć warunki sprzyjające uczeniu się oraz stanowić wzór zaangażowania dla pozostałych pracowników. Kolejni badacze (Preskill, Torres 1999; Wong 2005; du Plessis 2007) podkreślają istotność podzielenia przez osoby z kierownictwa wspólnej wizji uczenia się organizacji i umiejętności jej jasnego komunikowania.

Wiele badań empirycznych ze wszystkich trzech analizowanych nurtów (Nevis i in. 1995; Bapuji, Crossan 2004; Wong, Aspinwall 2005; Yeh i in. 2006; Chong i in. 2009; Valmohammadi 2010) sytuuje wsparcie udzielane przez kadrę zarządzającą i przychyłność wobec organizacyjnego uczenia się pośród kluczowych czynników sukcesu. Potwierdzają to także badania z sektora publicznego (Barrette i in. 2007; Pokharel, Hult 2009), kładące szczególny nacisk na wsparcie od przełożonych w takich dziedzinach jak dzielenie się wiedzą oraz włączanie pracowników w decyzje dotyczące przyszłości organizacji. Donald Moynihan i Noel Landuyt (2009) zaznaczają, że wsparcie ze strony przełożonych dla danych inicjatyw jest skuteczne tylko wtedy, kiedy idzie za nim faktyczna zmiana alokacji zasobów, czasu bądź uwagi lidera. Brak zainteresowania innowacyjnymi rozwiązaniami, zdezaktualizowane wyobrażenia o kontekście działania organizacji, zbyt długi okres prosperity lub za niski poziom rotacji na szczeblu kierowniczym ograniczają pozytywny wpływ liderów na poszerzenie zasobu pamięci organizacyjnej (Schilling, Kluge 2009).

Tak duża odpowiedzialność spoczywająca na liderach skupiła uwagę badaczy m.in. na kwestii stylu kierowania sprzyjającemu uczeniu się organizacji. Wiele badań wskazuje na pozytywny wpływ stylu demokratycznego⁷⁶ (Bapuji, Crossan 2004; Singh 2008; w odniesieniu do sektora publicznego: Barrette i in. 2007). Pożądane są zatem takie cechy, jak zdolność otwartego dyskusowania pojawiających się pomysłów, wspieranie podejmowania ryzyka, włączanie pracowników w kształtowanie wizji działania organizacji, nieskupianie się na budowaniu własnej pozycji (Preskill Torres 1999; Barrette i in. 2007). Bariery dla uczenia się jest restrykcyjny styl oparty na kontroli podwładnych, czy – odwrotnie – demotywujący styl *laissez-faire* (Schilling,

⁷⁶ Nazywanego także stylem transformacyjnym lub konsultacyjnym.

Kluge 2009). Analizując przykłady trzech liderów z sektora publicznego Tania Bucic i in. (2010) stwierdzili, że najlepiej sprawdza się styl mieszany, bowiem w praktyce organizacja musi jednocześnie eksploatować i eksplorować wiedzę, czyli wykorzystywać różne typy uczenia się. Elementy stylu transakcyjnego służą ustanawianiu procedur, narzędzi i struktury zespołu, natomiast elementy transformacyjne wspierają indywidualne poszukiwania i proces kolektywnej interpretacji.

Hallie Preskill i Rosalie Torres (1999) podkreślają, że równie ważne dla uczenia się organizacji jest nastawienie kierowników średniego i niższego szczebla, a także promotorów idei (*seed-carriers*) wśród pracowników. Potwierdzają to Edwin Nevis i in. (1995), zwracając uwagę na rolę propagatorów innowacyjnych rozwiązań na każdym szczeblu organizacji. Z drugiej strony, Bucic i in. (2010) twierdzą, że charakter przywództwa takich osób jest pochodną stylu przyjętego przez ich przełożonych, „skapującego” następnie na niższe szczeble w hierarchii. Co więcej, efektywność ich działań może być ograniczana brakiem zdolności politycznych, a więc umiejętności przekonania innych o zasadności swojego podejścia (Schilling, Kluge 2009). Ten aspekt podkreśla z kolei znaczenie relacji władzy wewnątrz organizacji.

Reasumując, kluczowa rola liderów wynika wprost z ich sprawczości w ramach organizacji. Zgodnie z teorią strukturacji Anthony’ego Giddensa, podejmowane przez aktorów społecznych działania są w stanie zmodyfikować szerszy kontekst norm i wartości osadzonych w strukturach społecznych. Liderzy, jako główni aktorzy zmiany w organizacji, mają zatem możliwość stworzenia warunków dogodnych dla uczenia się. Wymaga to jednak od nich nie tylko zmiany swoich przekonań, lecz i przekucia ich w konkretne działania (Moynihan, Landuyt 2009).

3.2.2. Strategia

Jednym z obszarów działania organizacji (a szczególnie jej liderów), gdzie w praktyce realizuje się wsparcie dla uczenia się, jest strategia, czyli narzędzie „tworzące ramy postrzegania i interpretacji otoczenia” (Bapuji, Crossan 2004). Jej rola w uczeniu się organizacji polega na klarownym przedstawieniu podstawowych celów i wartości (Wong 2005), alokacji zasobów koniecznych dla wsparcia mechanizmu uczenia się (Wong, Aspinwall 2005) czy wreszcie na upowszechnieniu nowego podejścia wśród pracowników (du Plessis 2007). Świadomość celów organizacji wśród pracowników umożliwia wykształcenie wspólnej wizji, co z kolei przekłada się na wzrost motywacji do pracy; ułatwia także myślenie w kategoriach systemowych, pozwalając dostrzec relacje między wykonywanymi zadaniami a funkcjonowaniem całej organizacji (Moynihan, Landuyt 2009). Skuteczność strategii wymaga zatem holistycznego podejścia, tj. powiązania kultury organizacyjnej, technologii, procedur i sposobów pomiaru (du Plessis 2007), ale także opracowania mechanizmów umożliwiających wykorzystanie własnych porażek do proinnowacyjnego przeorientowania działań (Bapuji, Crossan 2004). Ten drugi cel może być osiągnięty poprzez zapewnianie warunków pozwalających wykraczać poza granice wyznaczone przez obecny poziom technologii i zasięg organizacji oraz dzięki zapewnianiu przepływu wiedzy w ramach krajowego i globalnego systemu innowacji.

Wśród badaczy podkreślających istotność strategii we wdrażaniu mechanizmu uczenia się organizacji można wyróżnić dwa odmienne podejścia. W artykułach pochodzących z nurtu KM, strategia zarządzania wiedzą postrzegana jest jako odrębny dokument, zbudowany na bazie ogólnej wizji rozwoju organizacji i powiązany ze strategią biznesową (Wong 2005; du Plessis 2007). W tym ujęciu, priorytetowe znaczenie zyskuje wymóg odpowiedniego zintegrowania tych dwóch dokumentów strategicznych i spójność zapisanych tam celów. Inne jest podejście badaczy z obszaru OL (Bapuji, Crossan 2004), którzy postulują zapisanie kluczowej roli uczenia się bezpośrednio w ogólnej strategii organizacji. Tym samym, zyskuje ono w perspektywie OL status kwestii horyzontalnej. Moynihan i Landuyt (2009) podkreślają, że rozumienie misji organizacji płynie nie tylko z dobrze sformułowanej strategii i sprawnej komunikacji, lecz zależy także od jej spójności z wartościami reprezentowanymi w kulturze organizacji.

3.2.3. Struktury i systemy (miękką infrastrukturą)

Struktura organizacji, jak zauważają Preskill i Torres (1999), tworzy płaszczyznę współpracy i komunikacji jej członków. Od jej charakteru zależą zatem wszelkie zachodzące tam kolektywne procesy, w tym także organizacyjne uczenie się. Struktura jest bardzo szerokim pojęciem, obejmującym zarówno opis poszczególnych elementów systemu (jakim w tym przypadku jest organizacja), kształt relacji między nimi, jak i wpisane w te relacje mechanizmy – tzw. miękką infrastrukturę, czyli m.in. procedury, regulacje i przyjęte praktyki⁷⁷. Nawiązanie do podejścia systemowego nie jest tu przypadkowe. Jego zastosowanie ułatwia pracownikom zrozumienie, jaki wkład w sukces całej organizacji ma wykonywana przez nich praca oraz jak odnosi się ona do działań podejmowanych przez innych (Nevis i in. 1995). Na wyższym poziomie analizy oznacza to, iż podobieństwo systemów ułatwia międzyorganizacyjne uczenie się (Bapuji, Crossan 2004). Podejście systemowe jest szczególnie istotne wobec wysokiego stopnia specjalizacji, tzn. sytuacji, kiedy zadania organizacji są podzielone na odrębne, mniejsze części, do których wykonywania przypisani są konkretni pracownicy. Specjalizacja i standaryzacja działań na danym stanowisku przekłada się na rosnącą złożoność wiedzy i większy udział wiedzy ukrytej (*tacit knowledge*), co stanowi wyzwanie zarówno dla efektywnego dzielenia się wiedzą w organizacji (Willem, Buelens 2007), jak i ogranicza otwartość poznawczą pracowników (Schilling, Kluge 2009).

Kluczowym aspektem determinującym charakter struktury danej organizacji jest przyjęty model koordynacji. Wśród badaczy panuje zgoda, iż wysoki stopień centralizacji ma negatywny wpływ na uczenie się organizacji (Lee, Choi 2003; Willem, Buelens 2007), podczas gdy koordynacja pozioma – opierająca się na pracy w ramach

⁷⁷ Mimo tak szerokiej definicji, strukturę organizacji należy oddzielić od jej kultury, stanowiącej normatywne podłoże relacji w ramach systemu (dokładniejsza definicja kultury organizacyjnej została przedstawiona w następnym podrozdziale). Warto mieć jednak na uwadze, że – zgodnie ze specyfiką nauk społecznych – niemożliwe jest wytyczenie jednoznacznej granicy między tymi dwoma zjawiskami.

zespołów, sieciowaniu i wzajemnym dostosowywaniu się – sprzyja dzieleniu się wiedzą (Willem, Buelens 2007). Zdecentralizowana struktura zapewnia bowiem większą elastyczność w reagowaniu na pojawiające się bodźce, ułatwia także przepływ informacji między funkcjonalnie odmiennymi działami organizacji oraz sytuje koordynatorów w pozycji tzw. pośredników wiedzy (*knowledge brokers*) (Bapuji, Crossan 2004; Willem, Buelens 2007). John Fenwick i Janice McMillan (2005), badając organizacje publiczne, doszli wręcz do wniosku, że nie ma jednej, właściwej struktury dla uczenia się organizacji. Powinna ona jednak zapewniać miejsca zaczepienia dla pojawiających się inicjatyw, pozwalające im rozrastać się wewnątrzorganizacyjnymi sieciami.

Istotnym elementem stosowanego w organizacji modelu koordynacji jest formalizacja, czyli stopień, w jakim prawa i obowiązki pracowników są zdeterminowane i spisane w postaci regulacji, procedur i instrukcji (Willem, Buelens 2007). Wysoki stopień formalizacji łączy się z centralizacją i wobec tego uznawany za czynnik niesprzyjający uczeniu się organizacji (Ayas, Zeniuk 2001). Dominują jednak głosy, że istnieje optymalny poziom sformalizowania działań, który wzmacnia procesy dzielenia się wiedzą w organizacji (Bapuji, Crossan 2004; Willem, Buelens 2007).

W literaturze przedmiotu pojawiają także propozycje konkretnych rozwiązań dotyczących struktury i systemów organizacji, mających sprzyjać wspieraniu procesów uczenia się. Jednym z najczęściej przytaczanych jest powołanie zespołu lub osoby odpowiedzialnej za procesy zarządzania wiedzą (Wong 2005; Yeh i in. 2006; du Plessis 2007; Yu i in. 2007). Instytucjonalizacja zarządzania wiedzą w organizacji odgrywa dwojaką rolę – ułatwia pracownikom pozyskanie, dzielenie się i wykorzystanie wiedzy oraz wpływa na upowszechnienie zachowań sprzyjających uczeniu się organizacji, m.in. dzięki dostosowaniu systemu motywacyjnego oraz infrastruktury IT (Yu i in. 2007).

W zakresie tzw. miękkiej infrastruktury wysuwane propozycje są bardziej zróżnicowane. Punkt wyjścia stanowi konstatacja, że uczenie się jest wbudowane w strukturę, politykę i procedury organizacji (Watkins, Marsick 1996). Dlatego organizacja powinna posługiwać się procesami przyporządkowanymi poszczególnym fazom zarządzania wiedzą (du Plessis 2007); sprawne zarządzanie nimi wymaga wdrożenia podejścia procesowego (Wong 2005). Zważywszy, że niejasna struktura odpowiedzialności za wdrażanie nowych rozwiązań jest jedną z barier dla organizacyjnego uczenia się (Schilling, Kluge 2009), opracowanie zestawu takich procesów może zapewnić większą przejrzystość i zrozumiałość systemu ról i zadań (du Plessis 2007).

Kolejnym czynnikiem mającym sprzyjać uczeniu się organizacji jest świadomość słabych i silnych stron jej funkcjonowania (Nevis i in. 1995; Schilling, Kluge 2009). Pociąga to za sobą konieczność posiadania efektywnych systemów pomiaru i pozyskiwania informacji zwrotnych. Z jednej strony, często podkreślana jest istotność diagnozowania postępu na drodze stawiania się organizacją uczącą się (Watkins, Marsick 1996; du Plessis 2007; Valmohammadi 2010). Lecz równocześnie dostrzega się brak zadowalającego systemu pomiarowego (Wong 2005). Jego zadaniem byłoby umożliwienie prowadzenia ewaluacji korzyści płynących z wdrożenia zarządzania wiedzą oraz weryfikacja efektywności procesu. Pozwoliłoby to na wskazanie sukcesów i porażek, bieżące dostosowywanie kształtu procesów uczenia się do zmieniających się

warunków czy wreszcie stanowiłoby argument dla kierownictwa organizacji (Wong 2005; du Plessis 2007).

3.2.4. Kultura organizacyjna

Kulturę organizacyjną rozumiemy jako wspólny zbiór przekonań, wartości, norm i zwyczajów kierujący zachowaniami członków organizacji. Jest ona specyficzna dla każdej organizacji i kształtowana w dużej mierze przez kadrę zarządzającą. Znajduje odzwierciedlenie zarówno w jawnych, jak i ukrytych wymiarach organizacji oraz determinuje schematy poznawania i interpretowania rzeczywistości (zob. m.in. Wong 2005; Yeh i in. 2006; Kulkarni i in. 2007; Chong i in. 2009). Zważywszy na społeczny charakter uczenia się oraz złożoność tego procesu i jego zależność od kontekstu, kultura organizacyjna zyskuje kluczowe znaczenie (King 2008), przynajmniej w ramach podejścia kulturowego. Moynihan i Landuyt (2009) przestrzegają bowiem, że zbyt jednostronne podejście pomija fakt, iż budowanie organizacji uczącej się wymaga stosowania rozwiązań, w których kultura i struktura wzajemnie się przeplatają.

Rozważania na temat aspektów kultury organizacyjnej pożądaných z punktu widzenia uczenia się organizacji zajmują wiele miejsca w literaturze przedmiotu. Próbę stworzenia typologii tych cech podjęto w tabeli 27.

W literaturze opisywane są także związane z kulturą bariery dla uczenia się organizacji. Główną przeszkodę stanowi niechęć do dzielenia się wiedzą, u której podłoża leży postrzeganie wiedzy jako kluczowego zasobu w walce o władzę. Atmosfera konkurowania o zasoby może prowadzić do ograniczania dostępu do informacji na poziomie całej organizacji (Preskill, Torres 1999), a na poziomie personalnym np. do traktowania korzystania z cudzej wiedzy jako oznaki nieudolności (Chua Lam 2005). Istotne jest podejście do błędów – karanie za nie ogranicza otwartość poznawczą pracowników (Schilling, Kluge 2009). Bariery dla uczenia się są także normy kulturowe zorientowane defensywnie, takie jak: obawa przed zdyskredytowaniem, konformizm, nastawienie na potwierdzanie dotychczasowej wiedzy, brak przestrzeni na dyskusję, uznawanie części tematów za tabu czy cynizm (Moynihan, Landuyt 2009; Schilling, Kluge 2009). Kolejne aspekty kultury organizacyjnej wpływające niekorzystnie na uczenie się organizacji to m.in. nadmierny pluralizm utrudniający uzgodnienie postaw poznawczych i nacisk na rozliczalność wyników (Bapuji, Crossan 2004).

Relacja między rozliczalnością a uczeniem się organizacji stanowi jedną z osi sporu w dyskusjach dotyczących pożądanego kierunku zmian w administracji publicznej (por. rozdział 1.5.4). Podmioty skupione na tym pierwszym celu bazują na miernikach wyników, które – aby umożliwić ocenę działań organizacji i jej członków – powinny być jednoznaczne i stabilne w czasie. Biorąc pod uwagę rosnącą złożoność i zmienność otoczenia, spełnienie tych dwóch warunków staje się problematyczne (Carlin 2006). To z kolei sprawia, że zarządzanie oparte na wynikach jest narażone na oderwanie się od rzeczywistości. Dostosowanie do szybszego tempa zmian w otoczeniu wymaga od organizacji wzmocnienia mechanizmów adaptacji, poszerzenia sieci współpracy i otwartości na sugestie z zewnątrz. W „zwinnej” organizacji (*agile organisation*) zarządzanie oparte na wynikach wymaga nie tylko okresowej korekty

działań, lecz regularnej weryfikacji założeń i przesłanek, na których jest oparte, czyli podwójnej pętli uczenia się (van Dooren 2011).

Tabela 27. Cechy kultury organizacyjnej sprzyjające uczeniu się

Aspekt	Opis	Autorzy
Innowacyjność, zdolność podejmowania ryzyka	<ul style="list-style-type: none"> • zainteresowanie otoczeniem, otwartość poznawcza • pro-aktywność i chęć sprawdzania nowych rozwiązań • dostrzeganie możliwości tworzonych przez zmianę • postrzeganie błędów jako szans dla uczenia się • zachęty do tworzenia własnych rozwiązań • nacisk na szukanie i rozwiązywanie problemów • możliwość eksplorowania nowych rozwiązań i podejść 	Nevis i in. 1995; Preskill, Torres 1999; Bapuji, Crossan 2004; Wong 2005; Barrette i in. 2007;
Promowanie postawy uczącej się	<ul style="list-style-type: none"> • nagradzanie pracowników za uczenie się • wzmacnianie nieformalnego uczenia się, uczenia się „jak się uczyć”, jak być na bieżąco • promowanie uczenia się na doświadczeniach innych • wsparcie podejścia krytycznego, weryfikowanie założeń • różnorodność postaw poznawczych, pluralizm 	Bapuji, Crossan 2004; Pokharel, Hult 2009
Zaufanie, otwartość	<ul style="list-style-type: none"> • budowanie zaufania między pracownikami • kultura otwartości i wzajemnego zrozumienia, wsparcia • otwarte dyskusowanie błędów, niezależnie od hierarchii • dyskusje merytoryczne pozbawione uwag personalnych • gotowość do wymiany szczerych informacji zwrotnych • słuchanie poglądów innych osób 	Preskill, Torres 1999; Lee, Choi 2003; Wong 2005; Moynihan, Landuyt 2009; Pokharel, Hult 2009; Chong i in. 2009
Współpraca, dzielenie się wiedzą	<ul style="list-style-type: none"> • atmosfera sprzyjająca zbieraniu i dzieleniu się wiedzą • przekonanie że ludzie chcą dzielić się wiedzą • rozbudowywanie sieci współpracy • wspieranie interakcji członków organizacji • system IT wspomagający transfer wiedzy 	Alavi, Leidner 2001; Wong 2005; Yeh i in. 2006; Barrette i in. 2007; du Plessis 2007
Partycypacja	<ul style="list-style-type: none"> • partycypacyjny proces decyzyjny • poleganie na mechanizmach demokratycznych • wysoki stopień otwartości w strukturze organizacji 	Bapuji, Crossan 2004; du Plessis 2007; Moynihan, Landuyt 2009

Źródło: opracowanie własne (J. Rok).

3.2.5. Komunikacja i zespoły

Komunikacja jest kolejnym aspektem działania organizacji mającym wpływ na jej uczenie się, którego specyfika polega na łączeniu wymiaru kultury i struktur organizacyjnych. Z jednej strony, kanały i formy komunikacji zdeterminowane są przez strukturę i miękką infrastrukturę (zob. rozdział 3.2.3), z drugiej jednak proces komunikacji jest kształtowany przez panujące w organizacji normy. Jako że te sprzyjające uczeniu się zostały opisane powyżej, warto skupić się na pożądanych formach komunikacji. Po pierwsze, jeśli ma ona sprzyjać uczeniu się organizacji, powinna umożliwiać przeformułowanie modelu mentalnego i postrzegania danego obszaru. Dlatego znaczenie zyskuje zwłaszcza bezpośredni kontakt (Preskill, Torres 1999). Priorytetowe są spotkania grup, zespołów bądź departamentów, które stanowią platformę wymiany wiedzy i wspólnych refleksji. Są one także okazją do uzyskania informacji zwrotnej i wymiany doświadczeń, w tym najlepszych praktyk dotyczących wykorzystania wiedzy – co może pomóc w zaszczepieniu wśród pracowników kultury sprzyjającej uczeniu się (Kulkarni, Ravindran, Freeze 2007). Drugim czynnikiem determinującym efektywność form komunikacji wobec wspierania organizacyjnego uczenia się jest ich dostosowanie do charakteru wdrażanej zmiany. Jak zauważają Jan Betts i Rick Holden (2004), przy zmianach związanych z technologią sprawdzają się inne formy komunikacji niż w przypadku nowych rozwiązań o charakterze społecznym, miękkim.

Kwestia pracy w zespołach wymaga odrębnego omówienia, stanowią one bowiem szczególnie istotną dla organizacji formę współdziałania i komunikacji, wykraczającą poza tradycyjną strukturę organizacyjną. Powoływane są na mocy formalnych procedur, lecz do ich funkcjonowania konieczna jest sprzyjająca uczeniu się atmosfera, czyli czynnik kulturowy. Podstawową rolą takich grup jest dzielenie się informacjami, wypracowywanie wspólnego rozumienia analizowanych spraw pośród pracowników oraz wyciąganie wniosków dla przyszłych działań. Na poziomie całej organizacji zespoły pozwalają na osiąganie wyższego poziomu integracji. Ich znaczenie podkreślają m.in. Preskill i Torres (1999), nazywając zespoły najefektywniejszymi wehikulami uczenia się organizacji. Wyniki badań wskazują, że wśród członków grup roboczych adaptujących kulturę pracy charakterystyczną dla zespołów (otwartość dyskusji, chęć poprawy, inkluzyjność) rośnie poczucie uczestnictwa w organizacyjnym uczeniu się (Moynihan, Landuyt 2009).

Skuteczne funkcjonowanie zespołów wymaga przypisania im możliwości samodzielnego rewidowania i dostosowywania swoich celów, tak aby stanowiły one efekt prowadzonych w grupie dyskusji, oraz zapewnienia, że wypracowane wspólnie rekomendacje zostaną przez organizację uwzględnione (Pokharel, Hult 2009). Efektywność pracy zespołowej jest pochodną regularności spotkań, uwzględniania kluczowych z punktu widzenia danego zadania aktorów i oparcia działań na twardych danych (Moynihan, Landuyt 2009). Z punktu widzenia kultury organizacyjnej kluczowe znaczenie mają relacje interpersonalne członków, prowadzenie dialogu w sposób otwarty i podporządkowany realizowaniu zadania. Bariery dla zespołowej refleksji jest konflikt dotyczący prestiżu i władzy oraz skrajnie niski lub wysoki poziom

kolektywnej tożsamości (Schilling, Kluge 2009). Edmondson (1999) zwraca uwagę na kluczowe znaczenie psychologicznego bezpieczeństwa w zespole dla procesu organizacyjnego uczenia się. Natomiast Moynihan i Landuyt (2009) zauważają, że przezwyciężenie obaw jest możliwe dzięki kolegalności zespołu i zapewnieniu równych pozycji jego członkom.

3.2.6. Kadry

Nadrzędnej roli pracowników w rozwoju każdej organizacji poświęcono już wiele miejsca w literaturze. Mimo to warto podkreślić, że wiedza osadzona jest tam na poziomie poszczególnych osób, a organizacyjne uczenie się – proces *stricte* społeczny – wymaga jej uwewnętrznienia i odpowiedniego wykorzystania. Wobec tego, brak chęci wśród pracowników do uczenia się i dzielenia wiedzą nie może zostać zrekomensowany ani inwestycjami w technologię, ani w infrastrukturę (Wong 2005). Zaangażowanie stanowi jeden z kluczowych determinantów uczenia się organizacji, warto zatem się przyjrzeć, jakie czynniki mają na to wpływ. Analiza literatury pozwala wyróżnić cztery główne – to przede wszystkim system motywacyjny (Wong 2005; Yeh i in. 2006; Yu i in. 2007, Chong i in. 2009; Ajmal i in. 2010) i szkoleniowy (Torres, Preskill 1999; Wong 2005; du Plessis 2007), a w dalszej kolejności to także wiedza o koncepcji OL/KM i wpływie wykonywanej pracy na efekty osiągnięte przez organizację w tym obszarze (du Plessis 2007; Ajmal i in. 2010) oraz indywidualne nastawienie na uczenie się – czynnik powiązany z kulturą organizacyjną i stopniem autonomii decyzyjnej pracowników (Chong i in. 2009; Ajmal i in. 2010).

Kluczowym zadaniem systemu motywacyjnego z punktu widzenia uczenia się organizacji jest tworzenie zachęt dla otwartości poznawczej, dzielenia się wiedzą, innowacyjności czy gotowości do podjęcia ryzyka. Taki zestaw celów stoi w sprzeczności z podejściem rywalizacyjnym, wpisany w tradycyjne systemy motywujące. Jednym z proponowanych rozwiązań owego dylematu jest stworzenie takich kryteriów przyznawania nagrody, które wymagają pracy zespołowej (Wong 2005). Zwraca się także uwagę na to, że system motywacyjny powinien składać się zarówno z „nagród za...” np. wyniki pracy zespołu, jak i „zachęt do...”, np. umieszczania swoich pomysłów na wspólnym dysku (du Plessis 2007). Nagroda nie musi przyjmować postaci pieniężnej, pozytywny wpływ na motywację pracowników ma także m.in. poszerzenie możliwości samorozwoju, docenienie przez współpracowników lub większa autonomia (Chong i in. 2009). Niektórzy badacze wskazują, że to motywacja wewnętrzna, czyli czerpanie satysfakcji z wykonywania pracy, ma kluczowe znaczenie dla jakości procesów uczenia się w organizacji (Ajmal i in. 2010).

Skoro otwarte i atrakcyjne możliwości samorozwoju działają motywująco na pracowników, ważne jest odpowiednie zaprojektowanie systemu rozwoju zasobów ludzkich. Jego funkcja, jak zauważają Torres i Preskill (1999), powinna być raczej organiczna niż mechanistyczna, tzn. ukierunkowana na samoorganizację, kreatywność, myślenie systemowe, postrzeganie wszystkich członków organizacji jako pracowników wiedzy. W wymiarze operacyjnym celem jest zwiększanie poziomu absorpcji innowacji wśród pracowników. Umiejętności i kompetencje muszą być rozwijane na

bieżący, przy zachowaniu relatywnie niskiej rotacji i dostosowaniu procedur rekrutacji (Bapuji, Crossan 2004). Kluczowym narzędziem rozwoju zasobów ludzkich są szkolenia pozwalające na poznanie danego zjawiska, stworzenie jego wspólnego obrazu i wypracowanie języka opisu – dotyczy to także samego OL/KM. W odniesieniu do uczenia się organizacji istotne obszary szkoleń obejmują m.in. komunikację, uczenie się od osób na podobnych stanowiskach, funkcjonowanie w zespole i kreatywne myślenie (Wong 2005).

Realizowanie zdobytych przez pracowników umiejętności, a nawet sama chęć uczenia się, są zależne od posiadanej przez nich autonomii decyzyjnej, czyli – inaczej – poczucia niemocy (Barette i in. 2007). Wysoki stopień autonomii, równoznaczny z dużym zakresem kontroli nad wykonywaną pracą, umożliwia ekspresję mocnych stron pracowników i zespołów. Według modelu amerykańskiego psychologa Roberta Karaska (za: Barrette i in. 2007) niska autonomia decyzyjna w połączeniu z wysokim stopniem obciążenia pracą skutkuje słabymi wynikami uczenia się wśród pracowników. Zapewnienie autonomii decyzyjnej pracownikom szczebla operacyjnego umożliwia wiązanie podejmowanych decyzji z dotychczasowymi lekcjami, płynącymi m.in. z eksperymentowania z różnymi rozwiązaniami (Moynihan, Landuyt 2009). Natomiast Mohan Pokharel & Karen Hult (2009) zauważają, że poczucie kontroli nad zasobami niezbędnymi do podejmowania własnych inicjatyw pozwala pracownikom wykształcić poczucie związku ze wspólną wizją, co z kolei przekłada się na wyższą motywację i lepszą realizację celów organizacji. Co ciekawe, wszyscy autorzy wskazujący na znaczenie autonomii decyzyjnej dla uczenia się organizacji prowadzili swoje badania w sektorze publicznym.

3.2.7. System zarządzania informacją

System zarządzania informacją, w kontekście uczenia się organizacji, stanowi łącznik między człowiekiem a informacją oraz między poszczególnymi członkami organizacji. Umożliwia efektywne zarządzanie wiedzą – pozyskiwanie, magazynowanie, wyszukiwanie, kategoryzację jej zasobów (Yeh i in. 2006). W skład tak rozumianego systemu mogą wchodzić m.in. bazy wiedzy, listy procedur, platformy wymiany danych i e-learningowe, systemy zarządzania dokumentacją bądź systemy służące ocenie wyników. Dobrze zaprojektowany system IT ma pozytywny wpływ na motywację pracowników do dzielenia się wiedzą, ponieważ:

- eliminuje bariery w rozpowszechnianiu informacji
- tworzy ścieżki pozyskiwania informacji
- kształtuje procesy przepływu informacji
- pozwala na zidentyfikowanie lokalizacji posiadacza i poszukującego danej informacji (Hedelin, Allwood 2002, za: Yeh i in. 2006).

Jakie cechy decydują o efektywności systemu IT? Badacze wskazują przede wszystkim na: (1) dostosowanie do potrzeb użytkowników i wygodę korzystania, (2) wiarygodny, adekwatny i aktualny zasób wiedzy, (3) możliwość szybkiego wyszukiwania informacji oraz (4) przejrzystość struktury zgromadzonych danych (Wong 2005; Yu i in. 2007). Także zarządzanie systemem wymaga odpowiedniej strategii, obejmującej

m.in. ustalenie kryteriów włączania zasobów do bazy i ich późniejszej kategoryzacji, odpowiednią ochronę zgromadzonej wiedzy czy wreszcie zachęcanie pracowników do korzystania z prowadzonych baz (du Plessis 2007; Chong i in. 2009). Należy pamiętać, że opisywany system nie jest celem samym w sobie – powinien raczej służyć przede wszystkim wspieraniu współpracy i komunikacji niż stanowić tylko repozytorium wiedzy. Nadmierne poleganie na zasobach wiedzy zgromadzonych w systemie zarządzania informacją może stanowić barierę dla uczenia się, prowadzi bowiem do zaniedbania procesów dzielenia się wiedzą ukrytą (*tacit knowledge*) (Chua, Lam 2005). Dodatkowo, jak zauważa Kevin C. Desouza (2003), nawet najbardziej rozbudowane bazy nie są w stanie uwzględnić całej wiedzy eksperckiej w danym obszarze.

3.2.8. Relacje z otoczeniem organizacji

Zaskakująco niewielu autorów skupia się na wpływie otoczenia organizacji na procesy uczenia się. Badania na ten temat znajdujemy prawie wyłącznie w nurcie OL. Dodatkowo, na polu relacji z otoczeniem istotne znaczenie zyskują różnice między sektorem prywatnym i publicznym, zatem część wniosków opartych na badaniach firm ma ograniczone zastosowanie do analizy sytuacji instytucji publicznych. Co ciekawe, ta szczupłość literatury z pola KM, OL i LO pozostaje w dużym kontraście z bogactwem literatury z szerszego pola zarządzania, poświęconej wadze i pozytywnym efektom współpracy między firmami (np. koncepcje klastrów – gron przedsiębiorczości) (Porter 1998, 2008), sieciom międzyorganizacyjnym (Nooteboom 2006), czy koncepcji potrójnej helisy w rozwoju regionalnym (biznes–administracja–nauka) (Olechnicka, Płoszaj 2010).

Niemniej, w omawianych przez nas trzech nurtach literatury można wyróżnić trzy czynniki związane z otoczeniem organizacji mające wpływ na jej uczenie się, tj. dostęp do wiedzy, dostęp do zasobów finansowych oraz złożoność otoczenia.

Dostępność do adekwatnych źródeł wiedzy warunkuje możliwość uzyskania użytecznej porady z zewnątrz (Bapuji, Crossan 2004). Rozwinięta sieć zewnętrznych źródeł wiedzy pozwala przełamać wąską, resortową perspektywę myślenia i działania, a w efekcie lepiej rozpoznać interes społeczny (Pokharel, Hult 2009). Sieci osobiste, tzn. kształtowane w toku kariery zawodowej, okazują się znacznie efektywniejsze w dostarczaniu nowych idei i wsparcia dla administracji niż te odgórne, sformalizowane i propagowane przez rządy (Fenwick, McMillan 2005). Także charakter pozyskiwanej wiedzy ma znaczenie. Jeśli jest ona ukryta lub silnie skontekstualizowana, powstała w odmiennych warunkach kulturowych, jej użyteczność będzie ograniczona (Schilling, Kluge 2009).

Drugi czynnik to dostęp do zasobów finansowych. Jak zauważają Moynihan i Landuyt (2009), niedofinansowane organizacje *de facto* koncentrują się na zmaganiu z własną trudną sytuacją i starają się znaleźć nowe zasoby finansowe. Zmusza to do myślenia i działania reaktywnego i uniemożliwia przeznaczenie odpowiednich zasobów (czasu, pieniędzy) na aktywności zorientowane na uczenie się. Podobnie, funkcjonowanie w ramach systemu pomiarowego skupionego jedynie na wynikach i efektywności ich osiągnięcia może hamować inicjatywy związane z uczeniem się

– wymagające eksperymentowania, otwartości na błędy lub braku nieustannej presji na rozliczalność.

Ostatni czynnik to zmienność i złożoność otoczenia. Wysoka dynamika zmian sprawia, że uczenie się jest trudniejsze, a organizacja – dotyczy to szczególnie sektora publicznego – zagrożona instytucjonalną inercją, czyli oddalaniem się od ewoluujących potrzeb otoczenia (Pokharel, Hult 2009). Jednak, oprócz elastyczności w reagowaniu na zmiany otoczenia, bycie organizacją uczącą się wymaga także stabilności w zarządzaniu jego złożonością; konieczne staje się zatem wypracowanie odpowiedniej równowagi w relacjach z otoczeniem (Barrette i in. 2007). Jednym z kluczowych elementów składających się na złożoność otoczenia administracji publicznej są relacje władzy, co wiąże się z hierarchicznym i defensywnym charakterem sektora publicznego (Betts, Holden 2004). Inicjatywy nastawione na wzmacnianie procesów uczenia się w administracji publicznej muszą brać pod uwagę tak rozumiany kontekst organizacji.

3.3. Podsumowanie

Na zakończenie chcielibyśmy podzielić się bardziej ogólnymi wnioskami dotyczącymi metodyki procesów badawczych oraz meritum prezentowanych badań.

Analizując metodykę badań poświęconych czynnikom uczenia się, warto zwrócić uwagę na cztery sprawy. Organizacje są podstawowymi jednostkami analiz. W nowszych badaniach pojawia się jednak uwzględnianie ich relacji z otoczeniem oraz sieci współpracy z innymi instytucjami. Dla polskiej praktyki badania sektora publicznego płynie z tego jasny wniosek: należy skoncentrować się na departamentach jako podstawowej jednostce analizy badawczej, którą następnie można agregować na poziom ministerstw lub sieci powiązań funkcjonalnych (np. dotyczących programów sektorowych).

Standardem jest również myślenie o badanym fenomenie uczenia się lub zarządzania wiedzą w kategoriach modelu, i to niezależnie od tego, czy zamierzamy sięgać po narzędzia ilościowe, czy jakościowe. Dominują modele linearne, sekwencyjne. Możliwym kierunkiem dalszych badań byłoby więc spojrzenie na rzeczywistość za pomocą modeli cyklicznych, opisujących dane procesy jako sprzężenia zwrotne.

W ujęciu metodyczno-narzędziowym wyraźnie dominują studia ilościowe, oparte głównie na badaniach ankietowych. Praktycznie nie udało nam się zidentyfikować wartościowych badań używających mieszanego planu badawczego, czyli wykorzystujących zarówno ilościowe, jak i jakościowe źródła danych oraz techniki analizy tychże. Ten fakt jest naszym zdaniem znaczącą słabością bieżącej literatury tematu. Spojrzenie na skomplikowane, wieloaspektowe procesy uczenia się wymaga zróżnicowanych narzędzi. Metodyka badań mieszanych jest niewątpliwie warta wypróbowania na tym polu studiów.

Wciąż przeważają badania deskryptywne. W artykułach naukowych element preskryptywny praktycznie nie istnieje. Po części wynika to z narzuconej formuły publikacji w periodykach (określenie problemu – postawienie pytania – model – weryfikacja – wnioski płynące z weryfikacji). W książkach bazujących na badaniach element

pragmatycznych rad staje dużo lepiej widoczny. Jednak preskryptywny aspekt zarządzania wiedzą i uczenia się (jak działać?) jest niewątpliwie kierunkiem dalszego rozwoju.

Przechodząc do podsumowania analizowanych studiów, chcemy wskazać trzy sprawy. Z bogatej populacji badań empirycznych wyłania się w miarę klarowna i spójna lista czynników wpływających na uczenie się i zarządzanie wiedzą. Są to: przywództwo, strategia, struktury i systemy, kultura organizacyjna, zespoły i komunikacja, kadry (rozumiane jako cechy indywidualnych pracowników), zarządzanie informacjami i wreszcie relacje z otoczeniem. W różnych studiach powyższe elementy zostały nieco inaczej zdefiniowane, dlatego mogą się na siebie nakładać. Mimo to widać jednak powtarzające się motywy, które razem tworzą spójny obraz czynników determinujących uczenie się.

Dla ich lepszego zobrazowania odwołam się do – powszechnej w studiach nad organizacjami – metafory statku. Rolą liderów jest wyznaczanie kierunku (dalekosiężna wizja) i sterowanie zmianami. Mapą, która pomaga dotrzeć do założonego celu, jest strategia. W jej realizacji pomocne są narzędzia znajdujące się na mostku kapitańskim (radar, GPS, radio itp.), stanowiące podstawę systemów zarządzania informacjami. Organizacja kolektywnego wysiłku załogi (pracowników) wymaga zastosowania odpowiednich struktur i systemów, tak by praca i pomysłowość poszczególnych osób mogła przysłużyć się wspólnemu celowi. Szczególnie istotne są tutaj zespoły, czyli grupy osób współpracujących na rzecz danego celu, odpowiedzialnych za dany odcinek pracy. To, jak w praktyce kształtują się relacje międzyludzkie, jaka panuje atmosfera i czy mapa-strategia jest spójna z mapą mentalną członków załogi determinuje z kolei kultura organizacyjna. Oczywiście pomyślność rejsu w bardzo dużym stopniu zależy także od kompetencji załogi. W kontekście metafory statku jeszcze bardziej dziwi fakt, jak rzadko wspomina się o kwestii relacji z otoczeniem. To wszak nie tylko unikanie raf, lecz także odnajdywanie sprzyjających wiatrów – nowych możliwości i nawiązywanie współpracy z innymi jednostkami w sytuacjach problemowych.

Wśród czynników uczenia się szczególnie akcentowane są: jakość przywództwa (można ją również interpretować jako styl kierowania), procedury nazywane także miękką infrastrukturą oraz kultura i klimat organizacyjny. Naszą szczególną uwagę zwrócił wymóg istnienia strategii (czy inaczej to ujmując – świadomości celów i zadań organizacji). W przypadku firm ten element pozostaje oczywisty – jego świadomość wśród pracowników wymuszana jest przez presję rynkowej konkurencji (wiemy, czym różnimy się od innych firm, co chcemy osiągnąć). W przypadku praktyki organizacji publicznych obecność tego elementu nie zawsze jest jasna. To dla nas zatem sygnał, by w naszym badaniu zwrócić szczególną uwagę właśnie na przywództwo, procedury i strategię.

Ramy konceptualne, mimo że rozbudowywane w wielu studiach, wciąż są niespójne i fragmentaryczne. Jak dotąd tylko nieliczni autorzy podjęli próbę holistycznego ujęcia tematu. Większość koncentruje się na ustalaniu relacji pomiędzy kilkoma, wyjętymi z kontekstu organizacji, czynnikami. To nasuwa jasny wniosek, że potrzebne są studia pokazujące fenomen uczenia się w sposób całościowy, w odniesieniu do specyfiki organizacji publicznych.

W dalszej części naszego badania zamierzamy wykorzystać powyższe obserwacje do skonstruowania modelu organizacyjnego uczenia się, który opisując rzeczywistość procesów z nim związanych, będzie dobrze przystawał do specyfiki oraz potrzeb polskich organizacji publicznych. Przygotowując naszą metodologię, pamiętać będziemy radę jednego z klasyków pola badań organizacyjnych – Chrisa Arygyrisa: „Najbardziej surowym testem metodologii badawczej nie jest to, czy przewidzisz zjawisko, ale to, czy jesteś w stanie stworzyć to, o czym piszesz” (Fulmer, Keys 2004, s. 19).

4. Organizacyjne uczenie się w polskich ministerstwach – weryfikacja teorii w krajowej praktyce

Łukasz Widła-Domaradzki, Karol Olejniczak

W poprzednim rozdziale przedstawiliśmy bogatą praktykę prowadzonych na świecie badań empirycznych w zakresie uczenia się organizacji. *Gros* z tych studiów było jednak poświęconych organizacjom sektora prywatnego. Co więcej, temat ten na krajowym gruncie, mimo że ważny, dotychczas pojawiał się sporadycznie.

Tak więc naszym badaniem wkraczaliśmy na *terra incognita*: nie było do tej pory projektu, który by tak kompleksowo podchodził do zagadnienia uczenia się ministerstw. Pewnym przyczynkiem do tego, czego mogliśmy się spodziewać, było badanie realizowane przez część naszego zespołu trzy lata temu, tzw. projekt MUS1 (Olejniczak i in. 2010). W wyniku owego badania, które z dzisiejszej perspektywy potraktowaliśmy jako pilotaż, nie udało się ostatecznie stworzyć spójnej i jednolitej teorii opisującej mechanizmy uczenia się ministerstw. Z tego doświadczenia wynieśliśmy lekcję, że założenia czynione na początku projektu niekoniecznie muszą sprawdzić się na etapie analiz.

Rozpoczynając badanie, zdawaliśmy sobie sprawę, że bezrefleksyjne przeniesienie do polskiego sektora publicznego koncepcji rozwijanych na gruncie zagranicznym jest ryzykowne, szczególnie w świetle specyfiki polskiej administracji publicznej – jej zakłócanego rozwoju (Izdebski 2007, s. 18), jak i słabości nadmiernie uniwersalnych modeli zarządzania (Micklethwait, Wooldridge 2005). Wstępnie założyliśmy, że praktyki uczenia się organizacji są kulturowo wrażliwe. Oczywiście można zidentyfikować pewne mechanizmy i uogólnić je, wychodząc poza kontekst konkretnej administracji publicznej. Jednak biorąc pod uwagę praktyczną orientację naszego projektu i zorientowanie na konkretną stronę procesów, osadzenie teorii uczenia się w polskiej specyfice wydawało nam się nieodzownym elementem powodzenia projektu.

Mając świadomość tych wyzwania, zdecydowaliśmy się na proces stopniowego testowania naszych pomysłów w polskich realiach. W niniejszym rozdziale przedstawiamy ten proces – wynik zderzenia teoretycznego modelu, zbudowanego przez nas na bazie światowej literatury, z rzeczywistością. Tak jak wyjaśniliśmy we wstępie książki, testowanie ma formę kolejnych kroków badawczych i kolejnych modeli. Z każdym krokiem staramy się zbliżyć teorię do praktyki i przechodzić od opisu rzeczywistości do jej oceny, a następnie zmieniania (zob. ryc. 1). Dalsza struktura rozdziału odpowiada tej logice procesu badawczego. Punktem wyjścia jest zbudowanie modelu

mechanizmu uczenia się oraz określenie sposobów pomiaru dla każdego z elementów modelu. Ten etap przeprowadziliśmy na podstawie przeglądu literatury, a jego wynik prezentujemy jako Model 1.0 w pierwszym podrozdziale.

Drugi podrozdział przybliży przebieg badania ankietowego, które przeprowadziliśmy z pracownikami czterech ministerstw. Wynik analiz ilościowych wykonanych w oparciu o zebrane dane zmusił nas do modyfikacji modelu. Prezentujemy go jako Model 2.0⁷⁸.

W trzecim podrozdziale opisujemy jak powstał Model 3.0. Wyniki analiz ilościowych zostały powtórnie skonfrontowane z literaturą tematu, a następnie z wynikami analizy jakościowej wywiadów krajowych i międzynarodowych. Tak stworzony model ma już charakter normatywny – na tym etapie badania dokonaliśmy ważnego przejścia od opisu do oceny rzeczywistości. Szczegóły przybliżamy w treści rozdziału.

W podsumowaniu opisujemy siły i ograniczenia nowego modelu.

4.1. Model 1.0 – pomiar teorii w praktyce

W pierwszym kroku naszego badania postawiliśmy przed sobą dwa cele:

1. Skonstruować teoretyczny model mechanizmu uczenia się.
2. Opracować narzędzia, którymi będziemy mogli dokonać pomiaru organizacyjnego uczenia się w rzeczywistości polskich ministerstw.

Materiałem, na którym pracowaliśmy, były wyniki przeglądu międzynarodowej literatury z zakresu organizacyjnego uczenia się, organizacji uczących się i zarządzania wiedzą. Jego szczegółową procedurę przedstawiliśmy w Aneksie III.

Dodatkowym źródłem w tej fazie były publikacje z dziedziny metodyki badań społecznych odnoszące się do stawiania pytań badawczych (Booth i in. 2008; White 2009; Yeager 2008), konstruowania procesu badawczego uwzględniającego analizy jakościowe i ilościowe (Bryman 2004; Buchanan, Bryman 2009; Creswell, Clark 2010; Remler, Ryzin 2010; Yang, Miller 2008), w tym skal pomiaru (Bernstein 2005) i specyfiki internetowych badań ankietowych (Bradburn i in. 2004; Zajac, Batorski 2009).

4.1.1. Budowanie modelu

Tworząc model, zakładaliśmy, że powinien on spełnić w naszym badaniu pięć funkcji:

- być graficznym wyjaśnieniem tego, jak rozumiemy „mechanizm uczenia się organizacji”;
- przedstawiać nasze hipotezy, czyli założenia, jakie czynniki mogą wpływać na „procesy uczenia się”;
- być swoistą mapą drogową, według której moglibyśmy analizować sytuację organizacji – ministerstw i departamentów;

⁷⁸ Do uzyskania tego modelu posłużono się analizą modelowania SEM (*Structural Equation Modeling*). Poszczególne współczynniki w tym modelu zostały uzyskane metodą *maximum likelihood* (maksymalnego podobieństwa), której ogólny wzór zawarto w Aneksie V.

- stwarzać schemat, za pomocą którego moglibyśmy prezentować i dyskutować wyniki diagnozy dla każdego z departamentów i ministerstw;
- umożliwić identyfikowanie i wdrażanie pakietów rozwiązań naprawczych, jasno pokazując, jaki jest stan oraz jakie czynniki na ten stan wpływają i co należy poprawiać.

Studując literaturę uznaliśmy, że nasz model mechanizmu uczenia się powinien się składać z dwóch bloków. Blokiem pierwszym byłby zestaw procesów i elementów organizacyjnego uczenia się. Innymi słowy, mapa procesu uczenia się organizacji, przepływów wiedzy. W naszym badaniu ten element stał się zmienną zależną.

Do drugiego bloku modelu zaliczyliśmy wszystkie te czynniki, które nie będąc elementami uczenia się *per se*, mogą mieć na nie wpływ. Elementy te stanowiłyby zmienne niezależne naszego badania.

Model po stronie procesów uczenia się zakładał następującą strukturę. Po pierwsze, opierając się głównie na literaturze z pola zarządzania wiedzą (zob. rozdz. 2.4), jak i na wynikach naszego pilotażu w polskich ministerstwach (badanie MUS1), antycypowaliśmy istnienie trzech rodzajów wiedzy: operacyjnej – pozwalającej na realizację codziennych celów, strategicznej – pozwalającej zrozumieć cel i oczekiwane efekty działań, oraz wiedzy o otoczeniu – będącej *de facto* wiedzą o uwarunkowaniach politycznych i kierunkach zmian.

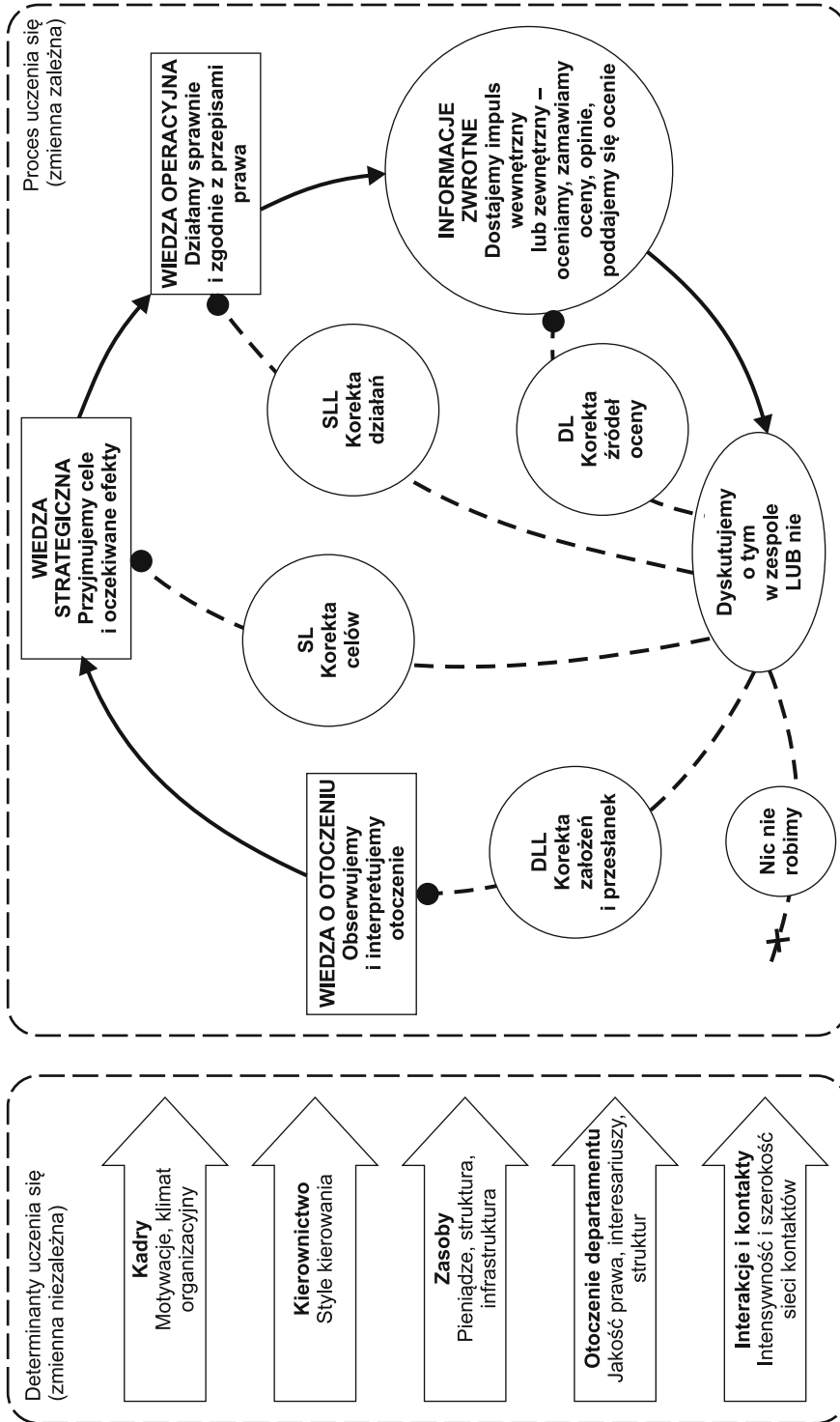
Po drugie, uznaliśmy, że centralnym elementem uczenia się są informacje zwrotne i wywołane nimi sprzężenia zwrotne. Założenie to przyjęliśmy za klasycznymi pracami nurtu organizacyjnego uczenia się (zob. rozdz. 2.2), uczenia się organizacji (zob. rozdz. 2.3), jak również za ich wspólnymi korzeniami koncepcyjnymi – teorią systemów (zob. tab. 17). Sprzężenia zwrotne nazwaliśmy pętlami uczenia się, i wyróżniliśmy cztery typy:

- korekta założeń i przesłanek – powiązana z wiedzą o otoczeniu, w literaturze określana terminem podwójnej pętli uczenia się (*double loop learning* – DLL);
- korekta celów organizacji, powiązana z wiedzą strategiczną, nazywana strategicznym uczeniem się (*strategic learning* – SL);
- korekta działań – powiązana z wiedzą operacyjną, określana też terminem pojedynczej pętli uczenia się (*single loop learning* – SLL);
- korekta źródeł oceny, powiązana ze sprzężeniami zwrotnymi czyli uczenie się uczenia (*deutero learning* – DL).

Po lewej stronie naszego modelu umieściliśmy listę zmiennych niezależnych, czyli czynników potencjalnie mających wpływ na proces uczenia się. Postanowiliśmy jednak zachować jak największą otwartość badania na czynniki nieprzewidziane dotychczasową literaturą empiryczną – przypomnijmy, że głównie zagraniczną i dotyczącą przede wszystkim sektora prywatnego. Aby zoperacjonalizować badanie, zakreśliliśmy tylko szerokie hipotezy – pola czynników. Nie postawiliśmy wstępnych przypuszczeń co do ich szczegółowego ułożenia i konfiguracji. Zdaliśmy się na analizy *post hoc*, bez konstruowania założeń teoretycznych, czyli odwrotnie niż w przypadku wyżej opisanych elementów prawej strony modelu.

Tak skonstruowany model przedstawia rycina 14.

Jak widać model stara się połączyć podejście cykliczne (procesy uczenia się są pętlami) z elementem liniowym (relacje między lewą a prawą stroną modelu, czyn-



Rycina 14. Model mechanizmu uczenia się (MUS) – wersja 1

Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak).

nikami a procesem). Zakładaliśmy, że dzięki takiemu ujęciu z jednej strony model lepiej przystaje do ciągłej, cyklicznej rzeczywistości działania organizacji. Z drugiej natomiast pozwoli nam zidentyfikować relacje przyczynowo-skutkowe, które są nieodzownym krokiem w budowaniu przyszłych praktycznych strategii doskonalenia polskich instytucji.

Patrząc na ten model z perspektywy czasu, stwierdzamy, że źródłami, które miały największy wpływ na nasz sposób myślenia były:

- klasyczne prace Argyrisa i Schöna z zakresu uczenia się organizacji oparte na cybernetyce i podejściu systemowym (Argyris, Schön 1995; Argyris 1999);
- trzy publikacje z zakresu organizacyjnego uczenia się (Lipshitz i in. 2007; Preskill, Torres 1999; Sessa, London 2006);
- publikacje o procesach zarządzania wiedzą i wykorzystaniu wyników badań w działaniach publicznych (Alavi, Leidner 2001; Dalkir 2005; Ferry, Olejniczak 2008);
- wynik pierwszego, pilotażowego badania empiryczne przeprowadzonego w 2009 r. (Olejniczak i in. 2010).

4.1.2. Narzędzie pomiaru – ankieta internetowa

Nasze narzędzie badawcze – ankietę pracowniczą – zaprojektowaliśmy w taki sposób, by poszczególne pytania stanowiły „cegiełki” tworzące szersze wymiary, czyli nasze kategorie analityczne. Część kategorii analitycznych opierała się na pytaniach zaczerpniętych z wcześniejszych badań. Były to więc sprawdzone i spójne kategorie. Oczywiście już na poziomie konstruowania ankiety, podejrzewaliśmy, że niektóre elementy mogą iść ze sobą w parze, skorzystaliśmy też po części z gotowych skal i pytań testowanych w innych badaniach. Część pytań natomiast została stworzona przez nas, w konsultacji z praktykami polskiej administracji rządowej. Nasze główne źródła inspiracji przedstawiamy w tabeli 28.

Całościowa spójność ankiety została zweryfikowana na kilka sposobów.

Po pierwsze, wraz z przedstawicielami interesariuszy badania dyskutowaliśmy brzmienie pytań, ich przystępność, jasność, a także to, na ile, ich zdaniem, trafnie oddają konstrukt, który mają mierzyć (tzw. *face validity*). Po drugie, przeprowadziliśmy pilotaż ankiety. Dzięki niemu zebraliśmy komentarze i spostrzeżenia osób wypełniających ankietę. Ich odpowiedzi były też przeanalizowane za pomocą metod statystycznych.

Konstruując ankietę, zakładaliśmy, że poszczególne pytania będą tworzyć spójne wewnętrznie skale. Założenie to postanowiliśmy zweryfikować za pomocą statystyki α -Cronbacha, służącej do oceny, w jakim stopniu poszczególne pytania korelują ze sobą w obrębie założonej skali, oraz co się stanie, jeśli zostaną one usunięte z kwestionariusza. Ponieważ α -Cronbacha jest wrażliwa na wielkość próby (przy dużych próbach zazwyczaj uśrednia wyniki dla poszczególnych pytań tak, że wydają się równie dobrze – lub źle – dopasowane) oraz na liczbę elementów skali (im więcej elementów, tym większa szansa, że statystyka ta nie da wyników diagnostycznych), postanowiliśmy użyć tej miary dwukrotnie: na poziomie całego kwestionariusza (by zobaczyć, czy nie ma elementów ewidentnie niepasujących do całości) oraz w obrębie wcześniej skonstruowanych skal.

Tabela 28. Narzędzia ankietowe będące inspiracją dla ankiety Ministerstw Uczących Się

Elementy modelu	Źródło pytań lub inspiracja
Wiedza o otoczeniu, strategiczna, operacyjna	Opracowanie własne; Tannenbaum 1997
Informacje zwrotne	Preskill, Torres 1999; Marsick, Watkins 1999; Perez-Lopez i in. 2004
Korekta założeń i przesłanek, celów, działań, źródeł oceny	Preskill, Torres 1999; Marsick, Watkins 1999; Perez-Lopez i in. 2004
Kadry – charakterystyka i motywacje	Skala obciążenia pracą (Koys, DeCotiis 1991)
Kadry – klimat organizacyjny	Koys, DeCotiis 1991; Edmondson 1999
Style kierowania kierownictwa	Test G.L.T.; Hryniewicz 2007
Zasoby – pieniądze, struktura, infrastruktura	Opracowanie własne
Otoczenie – jakość prawa	Opracowanie własne
Otoczenie – jakość interesariuszy	Opracowanie własne
Otoczenie – jakość struktur	Opracowanie własne
Interakcje i kontakty	OECD 2003; opracowanie własne

Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak).

W wyniku tego udało nam się wychwycić te elementy kwestionariusza, które nie tworzyły spójnej całości. Zrezygnowaliśmy z 11 spośród 163 pytań ankietowych (z takich, które zupełnie nie pasowały do zadanych skal – ich korelacja była bardzo niska z pozostałymi elementami bądź nie dało się ich przypisać w inne miejsca). Ostatecznie jednak w ankiecie znalazło się nie 152 pytań, lecz 176, gdyż w wyniku dalszych dyskusji wśród członków zespołu badawczego doszedł m.in. cały blok pytań dotyczący kierownictwa departamentu (na poziomie pilotażu pytaliśmy tylko o naczelników wydziałów), jak również pojedyncze pytania, które dodaliśmy w wyniku rozmów z osobami przebadanymi na poziomie pilotażu.

Konstruując kwestionariusz, korzystaliśmy zarówno ze skal już przetestowanych we wcześniejszych badaniach, jak i zupełnie nowych. Siłą rzeczy, przy analizie α -Cronbacha skupiliśmy się raczej na tworzonych skalach i nowych pytaniach, jednak nie zamykaliśmy się na możliwość wyrzucania bądź przesuwania pytań również w obrębie skal już wcześniej przetestowanych. Wysoka elastyczność w tym względzie podyktowana była swoistą pokorą wobec zadanego tematu: z faktu, że dana skala działała w przypadku badań pracowników firm komercyjnych czy w badaniach psychologicznych, nie musiało jeszcze automatycznie oznaczać, że zadziała w przypadku naszych.

A zatem, na poziomie pilotażu skupiliśmy się wyłącznie na pytaniach mierzonych na takiej samej, pięciostopniowej skali – α -Cronbacha nie daje możliwości rzetelnego porównywania pytań mierzonych na różnych skalach. Na etapie konstrukcji kwestionariusza zadaliśmy jednak również o to, by *gros* (ok. 90%) zadawanych respondentom pytań miał spójną, pięciopunktową, likertowską skalę.

4.2. Model 2.0 – wyniki analiz ilościowych

Celem tego etapu naszego badania było dokonanie weryfikacji teoretycznego modelu mechanizmu uczenia się (Model 1.0) w rzeczywistości polskich ministerstw.

Do tego celu wykorzystaliśmy analizy ilościowe. Wszystkie wyliczenia, których wyniki są opisane w dalszej części rozdziału, powstały na podstawie dwóch rodzajów analiz: czynnikowych oraz modelowania strukturalnego. Dodatkowym, trzecim rodzajem była analiza sieci (zob. np. Płoszaj 2011), jednak nie przedstawiamy jej w tej książce⁷⁹.

Analizy czynnikowe służą do wyłaniania szerszych – niż pojedyncze zmienne – konstruktów. Upraszczając nieco proces, można powiedzieć, że wyłonione w ten sposób czynniki grupują różne zmienne, nadając im wewnętrzne wagi ważności. Innymi słowy, powstałe czynniki są nieistniejącymi na poziomie kwestionariusza zmiennymi, w których skład wchodzi poszczególne pytania.

Zasadniczo analizy czynnikowe można podzielić na dwa rodzaje: eksploracyjne, w przypadku których badacz poszukuje latentnych konstruktów w obrębie zmiennych, jakimi dysponuje, oraz analizy confirmacyjne, gdzie badacz próbuje odtworzyć czynniki, o których wie bądź ma podejrzenie, że istnieją. Pierwszy rodzaj analiz czynnikowych jest dostępny z poziomu większości pakietów statystycznych i zazwyczaj moduł taki nazywa się po prostu „analizą czynnikową” bądź *factor analysis*. Drugi rodzaj jest dostępny z poziomu modelowania strukturalnego, które *de facto* stanowi graficzną reprezentację poszczególnych confirmacyjnych analiz czynnikowych i ich wzajemnych powiązań.

W naszym badaniu postanowiliśmy wykorzystać obie odmiany analiz czynnikowych: po pierwsze, by spróbować odtworzyć założone z góry konstrukty (analiza confirmacyjna), po drugie, aby – w razie niepowodzenia – podejść do sprawy eksploracyjnie, i spróbować wyłonić nowe czynniki. W przypadku konieczności konstrukcji nowych czynników zakładaliśmy, że konieczne będzie wrócenie do analiz confirmacyjnych, co pozwoliłoby zobaczyć, jak „nowe” czynniki na siebie wzajemnie wpływają.

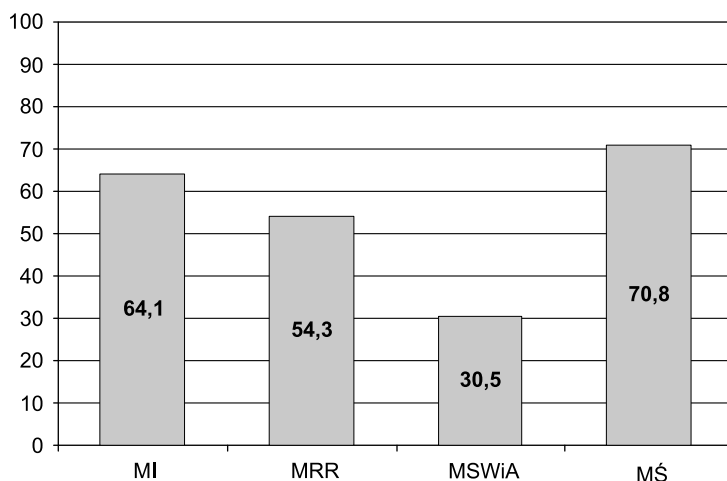
Idąc za radą Rogera Penrose’a zawartą we wstępie *Nowego umysłu cesarza* (2000), będziemy unikali stosowania matematycznych wzorów dla zobrazowania procesów stojących za wyliczeniami. W przypadkach, gdy opuszczenie wzoru było jednak nieuniknione – przedstawiliśmy go w Aneksie V. Czytelnikom proponujemy, by zastosowali się do innej rady zawartej w tym samym wstępie⁸⁰.

Źródłem danych było badanie ankietowe (ankieta internetowa – CAWI), przeprowadzone od 7 marca do 4 kwietnia 2011 r. wśród pracowników czterech polskich ministerstw zaangażowanych w projekt: Ministerstwa Infrastruktury (MI – obecnie:

⁷⁹ Analizę sieci zastosowaliśmy do specjalnego zestawu pytań (obecnego w ankiecie, ale wyłączonego z analiz czynnikowej i strukturalnej). Ten rodzaj analizy posłużył nam do diagnozy intensywności i kierunku kontaktów pomiędzy departamentami. Jej wyniki przedstawiamy w oddzielnej, trzeciej książce naszej serii, która poświęcona jest diagnozie poszczególnych ministerstw.

⁸⁰ „W paru miejscach tej książki korzystam ze wzorów matematycznych, nie bacząc na ostrzeżenia, że każdy wzór zredukuje liczbę potencjalnych czytelników o połowę. Czytelnikom, którzy jak większość ludzi czują strach przed matematyką, radzę, aby skorzystali z metody, którą zazwyczaj sam stosuję, gdy napotykam niezrozumiały wzór. Po prostu opuszczam irytującą liniijkę” (Penrose 2000).

Ministerstwo Transportu Budownictwa i Gospodarki Morskiej), części Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji (MSWiA – obecnie: Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji), Ministerstwa Środowiska (MŚ) oraz Ministerstwa Rozwoju Regionalnego (MRR). Badana populacja liczyła 3394 osoby, a stopa zwrotu ankiety wyniosła 51,3% (1741 osób). Porównanie poziomu zwrotu ankiet między ministerstwami pokazuje rycina 15.



MI – Ministerstwo Infrastruktury; MRR – Ministerstwo Rozwoju Regionalnego; MSWiA – Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji; MŚ – Ministerstwo Środowiska.

Rycina 15. Poziom zwrotu ankiet (w %)

Źródło: Projekt „Ministerstwa Uczące Sieę”.

Idąc za literaturą metodologiczną, uznaliśmy, że taki poziom zwrotu ankiet jest wystarczający do budowania konkluzji na poziomie czterech ministerstw łącznie oraz dla trzech z nich oddzielnie (Ministerstwa Infrastruktury, Ministerstwa Środowiska oraz Ministerstwa Rozwoju Regionalnego). W wielu przypadkach tak obszerne dane ilościowe umożliwiły też analizy dla poszczególnych departamentów⁸¹.

4.2.1. Weryfikacja struktury modelu

Po otrzymaniu wyników badania ankietowego próbowaliśmy odtworzyć strukturę Modelu 1.0, stosując analizy ilościowe – innymi słowy, próbowaliśmy potwierdzić teorię, która stała za naszym modelem i... ponieśliśmy porażkę. Okazało się, że kategorie z modelu nie odnajdują odzwierciedlenia w danych. Podstawowym narzędziem na tym etapie konstruowania modelu była analiza czynnikowa. Zakładaliśmy, że odpowiednie elementy modelu: procesy (czyli korekty) oraz stany (czyli poziomy

⁸¹ Aby departament można było analizować jako jednostkę, musiał on osiągnąć 80-procentowy zwrot ankiet (w przypadku liczebności poniżej 20 osób kadry) lub 60-procentowy (dla departamentów zatrudniających powyżej 20 osób).

wiedzy) powinny ułożyć się w takie czynniki, jakie zaplanowaliśmy na modelu. Tak się jednak nie stało, eksploracyjna analiza czynnikowa zwróciła zupełnie inny ich układ. W związku z tym uznaliśmy, że nie będziemy walczyć z odpowiedziami respondentów, wszak *vox populi – vox Dei*, tylko sprawdzimy, w jakie czynniki układają się nam odpowiedzi na poszczególne pytania. Jedyne wyjątek od tej reguły zrobiliśmy w przypadku wiedzy: okazało się, że dla badanych trzy bloki dotyczące wiedzy łączą się w jeden. Przeprowadzone analizy nie wyłoniły trzech zakładanych czynników (wiedza o otoczeniu, strategiczna i operacyjna). Po dyskusji doszliśmy do wniosku, że podział na wiedzę operacyjną, strategiczną oraz wiedzę o otoczeniu jest dla nas zbyt ważny, by z niego rezygnować, bo dobrze porządkuje i rozstrzyga niejasności nt rangi wiedzy, z którymi zmagają się polskie ministerstwa w rzeczywistości. W tym jednym przypadku postanowiliśmy działać na siłę i z jednego czynnika „wiedza” wyłoniśmy trzy wyżej omawiane – cząstkowe.

Zanim przeszliśmy do kolejnego etapu, należało opisać powstałe czynniki. Czytając uważnie każde z pytań, które znalazło się w danej grupie, nadawaliśmy czynnikom nazwy. Tak więc ułożenie zmiennych wyniknęło z analizy ilościowej, podczas gdy nazwy czynników są naszą interpretacją brzmienia ich składowych zmiennych. Trafność tych określeń przetestowaliśmy w dyskusji z interesariuszami projektu. Ich skojarzenia były spójne z zaproponowaną przez nas interpretacją. Ostateczne ułożenie pytań w obrębie czynników oraz ich nazwy przedstawia tabela 29.

Konstruowanie nowego modelu zakładało nie tylko odkrycie na nowo tego, jak wyglądają procesy uczenia się polskich ministerstw (prawa strona modelu), lecz również poukładanie potencjalnych determinantów tych procesów tak, by stanowiły one spójną i logiczną całość (lewa część modelu – determinanty uczenia się).

Tak jak napisano wcześniej, zasadniczo kierowaliśmy się wskazaniem analizy czynnikowej⁸². Zanim jednak zmienne zostały poddane jej działaniu, uzupełniliśmy występujące braki danych na poszczególnych zmiennych – zostały one zastąpione średnią dla danego departamentu. Oczywiście w przypadku bardzo małych departamentów zdarzało się, że nie można było wyznaczyć średniej – wówczas uzupełniano brak danych średnią dla całego ministerstwa. Taka sytuacja zdarzała się jednak sporadycznie. Tak przygotowane zmienne wykorzystano jako cegiełki do budowy nowego modelu strukturalnego.

Na tym etapie odtworzyliśmy analizy czynnikowe, do każdego czynnika wybierając te zmienne, które otrzymaliśmy na wcześniejszym etapie. Modelowanie strukturalne jest czasami używane do przeprowadzenia confirmacyjnej analizy czynnikowej – dokładnie tak postąpiliśmy na tym etapie. W ten sposób stwierdziliśmy, że czynniki wyłonione na poziomie SPSS rzeczywiście tworzą spójne elementy modelu strukturalnego.

Okazało się, że po lewej stronie modelu powstały 22 grupy pytań – zmiennych (zob. ryc. 16). Nasza wyjściowa kategoria Kadry w Modelu 1.0 okazała się zawierać

⁸² Wykorzystywaliśmy do tego celu analizę czynnikową wyodrębniającą główne składowe. Do uzyskania ostatecznych ładunków czynnikowych wykorzystano ponadto ortogonalną rotację Equamax. Wyjątek stanowiło wyłanianie trzech rodzajów wiedzy, w których przypadku zdecydowaliśmy się na nieortogonalną rotację Oblimin.

Tabela 29. Ułożenie elementów w nowych czynnikach

Czynniki	Zmienne
Wiedza operacyjna	<p>Pracownicy: potrafią znaleźć sposób, by poradzić sobie z postawionymi przede mną zadaniami.</p> <p>Pracownicy: posiadają wystarczającą wiedzę dotyczącą sposobu realizacji zadań.</p> <p>Pracownicy: posiadają wystarczającą wiedzę techniczną (np. obsługa komputera, specjalistycznego oprogramowania).</p> <p>Pracownicy: posiadają wystarczającą wiedzę o płynnej współpracy w zespole.</p>
Wiedza strategiczna	<p>Pracownicy: wiedzą w jaki sposób ich praca wpływa na pracę innych (wiąże się z pracą innych).</p> <p>Pracownicy: wiedzą w jaki sposób ich praca przyczynia się do realizacji celów departamentu.</p> <p>Pracownicy: posiadają wystarczającą wiedzę o efektach oczekiwanych od całego naszego departamentu.</p> <p>Pracownicy: wiedzą jakie są efekty ich pracy.</p>
Wiedza o otoczeniu	<p>Pracownicy: wiedzą jakie zmiany zachodzą w ciągu ostatnich 3 lat w obszarze, którym zajmuje się nasz wydział (jakie są trendy i kierunki zmian).</p> <p>Pracownicy: dobrze orientują się, jak zmiany polityczne będą wpływać na ich pracę.</p> <p>Pracownicy: posiadają wystarczającą wiedzę o otoczeniu ministerstwa i regulacjach prawnych wpływających na pracę.</p> <p>Pracownicy: posiadają wystarczającą wiedzę o trendach i kierunkach zmian w obszarze, którym zajmuje się nasz wydział.</p> <p>W moim wydziale: zastanawiamy się i dyskutujemy o efektach naszej pracy.</p>
Refleksja oddolna	<p>W moim wydziale: porównujemy naszą pracę do pracy pracowników innych wydziałów, departamentów, innych ministerstw lub instytucji publicznych innych krajów.</p> <p>W moim wydziale: po zakończeniu danego zadania/projektu wspólnie analizujemy co się udało a co mogliśmy zrobić lepiej.</p> <p>W moim wydziale: zwykle, gdy pojawia się jakiś problem, wspólnie analizujemy przyczyny i zastanawiamy się jak rozwiązać ten problem.</p> <p>Gdy pojawiają się wnioski z wewnętrznych kontroli/audytów/ocen dotyczących naszego wydziału: wspólnie zastanawiamy się jak sprawnie rozwiązać stwierdzony, bieżący problem.</p> <p>Gdy pojawiają się wnioski z wewnętrznych kontroli/audytów/ocen dotyczących naszego wydziału: wspólnie zastanawiamy się jak w przyszłości uniknąć podobnych problemów.</p>

Tabela 29 – cd.

Czynniki	Zmienne
	W przypadku negatywnej oceny efektów działania naszego departamentu, kierownictwo departamentu dokonuje korekty celów i zakresu działania.
	W moim wydziale: wyniki analiz, badań czy audytów dotyczących naszego wydziału wykorzystywane są do dyskusji z kierownictwem departamentu nad korektą zadań naszego wydziału.
Refleksja ogólna	W moim departamencie: regularnie podejmowana jest dyskusja nad kwestiami ważnymi dla departamentu. W moim departamencie: gdy wprowadzana jest jakaś zmiana, nowość, to po pewnym czasie od wprowadzenia danego rozwiązania podejmowana jest dyskusja nad jego przydatnością i funkcjonowaniem.
	Gdy pojawiają się wnioski z zewnętrznych źródeł (np. analiz/badań/audytów/kontroli/mediów) dotyczące obszaru, w którym działa nasz departament, wspólnie zastanawiamy się, jak szybko rozwiązać stwierdzony problem.
	Gdy pojawiają się wnioski z zewnętrznych źródeł (np. analiz/badań/audytów/kontroli/mediów) dotyczące obszaru, w którym działa nasz departament, wspólnie zastanawiamy się, jak w przyszłości uniknąć stwierdzonych problemów.
Adaptacja operacyjna	W moim wydziale: po każdej kontroli powstaje aktualny zestaw wytycznych uwzględniający wnioski z kontroli. W moim wydziale: w wyniku analiz/badań/audytów/kontroli zwykle zmieniane są sposoby prowadzenia określonych spraw. W moim wydziale: w wyniku analiz/badań/audytów/kontroli zwykle zmieniane są cele stawiane poszczególnym pracownikom.
Adaptacja strategiczna	W moim wydziale: w wyniku analiz/badań/audytów/kontroli zwykle zmieniany jest zakres obowiązków pracowników. W moim wydziale: zdarza się, że otrzymywane przez nas wyniki badań zmieniają nasze postrzeganie obszaru, którego dotyczy nasza praca.
Adaptacja polityczna	W moim wydziale: zdarza się, że otrzymywane przez nas wyniki badań zmieniają kierunki działań naszego departamentu. Pod wpływem zmiany politycznej (wymiana ekipy politycznej ministerstwa po wyborach) w obrębie departamentu korygowane są cele i zakres zadań, aby jak najszybciej dopasować się do programu nowego kierownictwa politycznego ministerstwa.
Impulsy: analizy i ekspertyzy	W moim wydziale: kierunki naszych działań zwykle ulegają zmianie pod wpływem zmian politycznych lub personalnych na poziomie ministerstwa. W moim departamencie: często zleca się ekspertyzy/analizy/badania.
Impulsy: konferencje i szkolenia	W moim departamencie: często korzysta się z badań/analiz mających na celu ocenę działań departamentu. W moim departamencie: często korzysta się z badań/analiz mających na celu ocenę obszaru, w którym działa nasz departament.
	W moim wydziale: pracownicy regularnie uczestniczą w konferencjach związanych z obszarem ich pracy. W moim wydziale: pracownicy regularnie uczestniczą w szkoleniach związanych z obszarem ich pracy.

Źródło: opracowanie własne (Ł. Widła-Domaradzki).

dużo bardziej zróżnicowane pytania i w efekcie podzieliła się na trzy grupy czynników. Te z pierwszej i drugiej grupy dotyczyły cech i charakterystyki pracy indywidualnych pracowników. Czynniki grupy trzeciej opisywały ograniczenia organizacyjne z perspektywy indywidualnych pracowników. Pojawiły się nowe grupy zmiennych dotyczące zespołów (pkt 4–6) – wzajemnego wsparcia, poziomu zaufania, współpracy zespołowej etc.

Wyłonił się też cały szereg zmiennych dotyczących stylów kierowania – zarówno na poziomie naczelników, jak i kierownictwa departamentów. Co ciekawe, w naszych zmiennych odtworzył się klasyczny podział na trzy style kierowania: autokratyczny, biurokratyczny i demokratyczny.

Poniżej omówiono pokrótce skład pozostałych wyłonionych czynników będących determinantami procesu uczenia się. Z konieczności opis ten jest skrótowy i nastawiony raczej na zarysowanie czytelnikowi tego, co kryje się pod poszczególnymi kategoriami lewej strony modelu. Szczegółowe opisy będzie można znaleźć w kolejnych tomach, gdy dogłębnie zostaną omówione determinanty procesu uczenia się obecne w naszym modelu. W przypadku, gdy dany wymiar zawiera więcej niż jedno pytanie, stosujemy nazwę „czynnik”, a kiedy mamy do czynienia z pojedynczym pytaniem, stosujemy określenie „wymiar”.

Wyłoniliśmy czynniki dotyczące szeroko pojętej organizacji pracy. Pierwszy z nich, czyli „obciążenie pracą”, grupuje pytania dotyczące wysiłku wkładanego w pracę, częstotliwości występowania sytuacji, gdy respondent nie ma wystarczająco dużo czasu na wykonanie potrzebnych prac, czy też sytuacji, kiedy badany jest zmuszony zrobić więcej, niż zdoła. Czynnikiem ten pozwala na określenie poziomu frustracji pracowników związanych z nadmiernym obciążeniem obowiązkami.

Kolejny czynnik, który nazwaliśmy „samodzielną w pracą”, dotyczy *stricte* planowania własnych prac, organizacji pracy oraz jej standardów. Dwa ostatnie elementy mogą być albo planowane i wdrażane przez samych pracowników, albo narzucone odgórnie. W przypadku tego czynnika chcieliśmy się zorientować, na ile dana jednostka (departament lub ministerstwo) dopuszcza elastyczność w realizacji prac swoich pracowników.

Czynnik „ograniczenia organizacyjne” grupuje wszystkie stwierdzenia dotyczące przeszkód w wykonywaniu bieżących zadań. Wśród dwunastu pytań budujących tę skalę najsilniejsze są „sprzeczne wymagania w pracy” oraz „niepoprawne wskazówki”. Odpowiedzi w obrębie tego czynnika mają na celu określenie poziomu trudności, z którymi mierzą się pracownicy poszczególnych jednostek. Zakładaliśmy, że poziom ten, różnicujący badane departamenty, będzie miał wpływ na procesy mechanizmu uczenia się.

Wymiar „wzajemne wsparcie” zawiera pytanie dotyczące poszukiwania pomocy wewnątrz wydziału w przypadku, gdy badany napotyka na problem.

Czynnik „spójność grupowa” dotyczy relacji między osobami pracującymi w tym samym wydziale. Tutaj znalazły się takie elementy, jak pomoc udzielana sobie nawzajem przez pracowników wydziału i ogólnie pojęty duch współpracy.

„Psychologiczne bezpieczeństwo” dotyczy trudności (lub ich braku) w kontaktach z innymi pracownikami. Czynnikiem ten grupuje takie stwierdzenia, jak „jeśli ktoś

popelni błąd, jest to wykorzystywane przeciwko niemu” lub nietolerowanie pracowników o odmiennych poglądach. Ma za zadanie określić poziom psychologicznego komfortu pracowników danej jednostki.

Wymiar „liczba procedur” zawiera pytanie dotyczące oceny tego, czy w wydziale liczba procedur jest odpowiednia.

Czynnik „korzystanie z zasobów finansowych” grupuje cztery pytania o możliwości wydatkowania przez pracowników pieniędzy na potrzebne materiały, w tym na literaturę fachową i udział w konferencjach.

Czynnik „dostępność opracowań i informacji” dotyczy oceny jakości dostępnych opracowań oraz sposobu ich gromadzenia (czy są w zasięgu każdego pracownika *via* intranet, czy też każdy musi sam gromadzić opracowania, np. na dysku komputera).

Wymiar „warunki lokalowe” zawiera pytanie na temat oceny warunków lokalowych pod względem komfortu pracy.

Czynnik „stabilność departamentu” odnosi się do zmian zachodzących w departamencie w ciągu ostatnich trzech lat. Respondenci pytani byli, czy w tym okresie nie zmieniały się zbyt często narzędzia i metody oraz cele i zadania jednostki.

„Zewnętrzne źródła porady” to czynnik, który grupuje wszystkie zmienne mówiące o tym, co się dzieje, gdy pojawia się problem: czy jest on konsultowany z ekspertami i instytucjami zewnętrznymi, czy też nie. A może bardziej: jaka jest rola poszczególnych aktorów otoczenia zewnętrznego we wsparciu rozwiązania napotykanym w departamencie problemów.

Czynnik „jakość ekspertyz” określa subiektywną ocenę jakości otrzymywanych opracowań zewnętrznych.

Czynnik „instrumenty współpracy zewnętrznej” grupuje różne sposoby zdobywania informacji pochodzących od podmiotów zewnętrznych: tu największą wagę ma „zlecenie analizy lub ekspertyzy”.

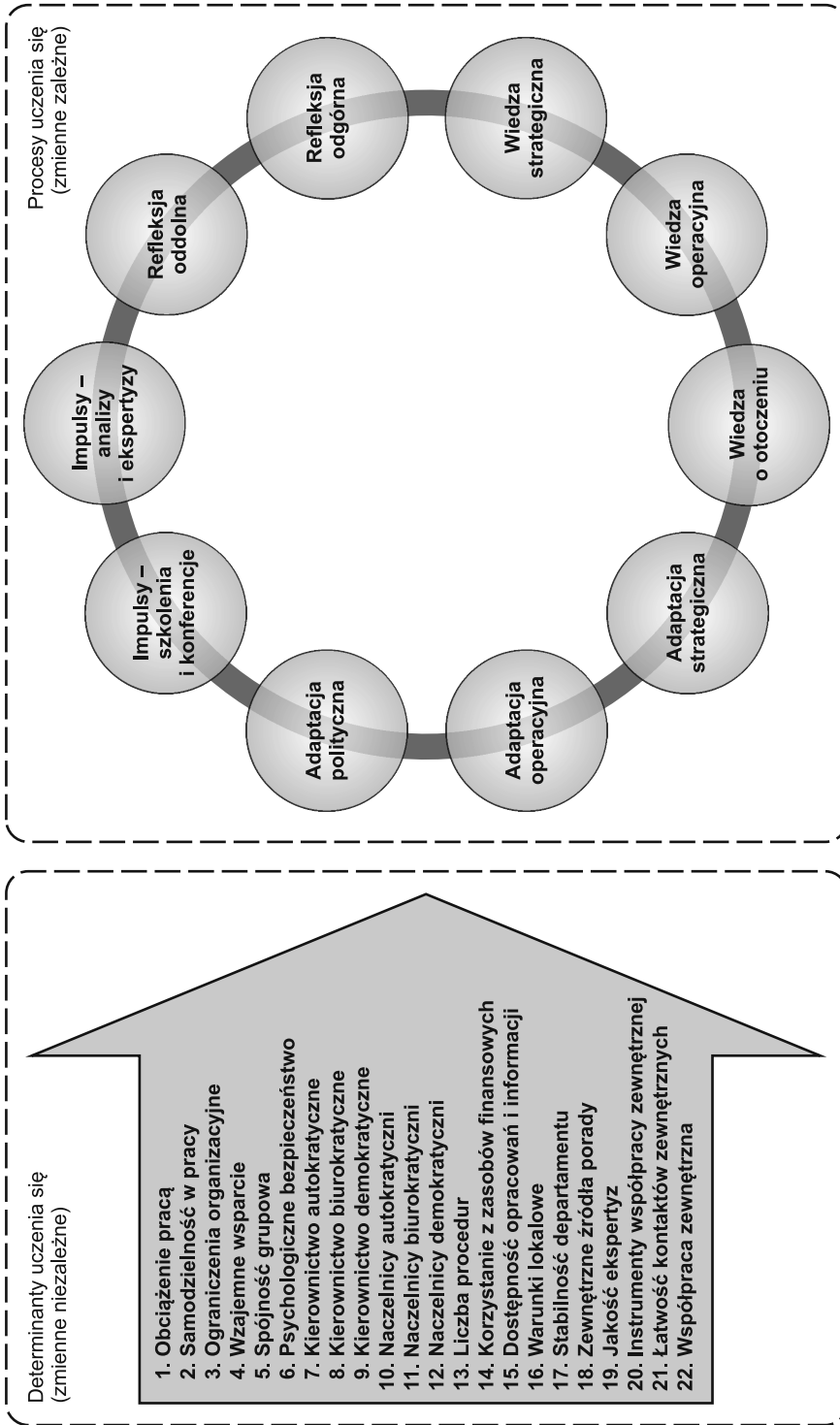
Czynnik „łatwość kontaktów zewnętrznych” zawiera zarówno ogólną ocenę kontaktów z innymi jednostkami, jak również procedury, przez które musi przejść pracownik, by skontaktować się z przedstawicielem odrębnej jednostki.

W końcu czynnik „współpraca zewnętrzna” grupuje zmienne mówiące o tym, czy (i w jakim zakresie) wydział współpracuje z jednostkami odeń niezależnymi.

Założyliśmy, że każdy z tych elementów będzie miał wpływ na proces uczenia się organizacji. Modelowanie strukturalne umożliwia nie tylko zbadanie samej siły wpływu poszczególnych czynników (czy nawet zmiennych) z lewej strony modelu na dowolnie wybrany element z prawej strony, lecz także umożliwia badanie wpływów pośrednich – liczyliśmy się z tym, że jakiś element może nie oddziaływać bezpośrednio na sam proces uczenia się, ale ma wpływ pośredni na poszczególne elementy prawej strony.

Ponieważ zadaliśmy o to, by poszczególne czynniki nie korelowały ze sobą⁸³, tak też zostały skonstruowane poszczególne modele cząstkowe. W efekcie wszystkie części prawej strony modelu (wiedza, adaptacja, refleksja i poszukiwania) mogą i powinny być traktowane rozłącznie.

⁸³ Poprzez zastosowanie ortogonalnych rotacji.



Rycina 16. Model MUS – wersja 2.0

Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak, Ł. Widła-Domaradzki).

Nową strukturę modelu, która wyłoniła się z naszych analiz ilościowych, prezentujemy na rycinie 16.

4.2.2. Relacje między elementami modelu

Najważniejszą, z perspektywy praktyków, częścią naszego modelu było ustalenie relacji między czynnikami a procesami uczenia się. Poznając takie korelacje, moglibyśmy testować różne strategie wpływania na te procesy, które okażą się relatywnie słabe w danej organizacji. Tak więc kolejnym krokiem naszej analizy ilościowej było ustalenie relacji między poszczególnymi elementami po prawej i lewej stronie modelu.

Dla każdej kategorii strony prawej stworzono osobne modele strukturalne wyjaśniające tę właśnie kategorię. Dla przykładu, w jednym z przygotowanych modeli cząstkowych zmienną wyjaśnianą była refleksja oddolna, a wśród zmiennych wpływających na ten czynnik znalazły się wszystkie kategorie lewej strony. W wyniku takiego działania uzyskaliśmy miary wpływu poszczególnych kategorii determinant (lewej strony) modelu na poszczególne elementy jego strony prawej⁸⁴. W efekcie mogliśmy wyodrębnić te czynniki, które mają rzeczywisty wpływ na poszczególne procesy mechanizmu uczenia się organizacji.

Tak jak zaznaczono wyżej, w naszym przypadku najbardziej interesowały nas całkowite standaryzowane miary efektów. Na poziomie statystycznym są to po prostu miary kowariancji, w niniejszym tekście dla uproszczenia wyводу nazwane „siłami wpływów” – im bowiem wyższa kowariancja między elementami, tym silniej są one ze sobą powiązane.

Nie ma jedyne go słusznego kryterium mówiącego o tym, kiedy miarę kowariancji możemy uznać za wysoką, a kiedy kształtuje się ona na średnim poziomie. W dalszym tekście uwzględniono wszystkie te siły wpływu, które osiągnęły przynajmniej 30%. Cała przyjęta skala przedstawiała się następująco:

- 0–30% – siła wpływu pomijalna;
- 30–50% – niewielka siła wpływu;
- 50–70% – średnia siła wpływu;
- 70–100% – wysoka siła wpływu.

Przy czym warto zaznaczyć, że żaden z elementów po stronie determinant nie uzyskał wysokiej siły wpływu na którykolwiek z elementów procesu uczenia się. W tekście nie posługiwaliśmy się wartościami poszczególnych sił wpływów, skupiliśmy się tylko na tych elementach, które – przynajmniej w niewielkim stopniu – mają wpływ na poszczególne elementy prawej strony modelu. Pełne tabele kowariancji z modelowania strukturalnego znajdzie czytelnik w Aneksie V. Pod koniec tego rozdziału zamieszczono również rycinę (ryc. 17) zbiorczą pokazującą te wartości kowariancji, które uzyskały przynajmniej +30%.

⁸⁴ Na poziomie programowania modelu AMOS wybrano opcję *Indirect, direct and total effects*. Przy wyznaczaniu siły wpływu poszczególnych elementów lewej jego strony kierowano się danymi zawartymi w tabeli *Standardized total effects*.

Oczywiście, zarówno w przypadku kowariancji, jak i innych miar statystycznych można się zastanawiać, co wpływa na co (czyli czy determinanty są rzeczywistymi determinantami, czy pokłosem zmian dziejących się po prawej stronie modelu). To istotna kwestia, jednak z natury swojej nierozwiązywalna – konstruując model, zakładaliśmy, że proces uczenia się przebiega w pewnych fazach, które nawzajem na siebie wpływają: to, czy poziom wiedzy strategicznej ma wpływ na stabilność departamentu, czy też raczej stabilność departamentu sprzyja gromadzeniu wiedzy strategicznej, jest kwestią umowną. Ponieważ, jak podkreślaliśmy w poprzednich rozdziałach, modelowanie strukturalne polega na weryfikacji wcześniej skonstruowanych hipotez, w dalszej części przedstawiamy wyniki, interpretując je jako wpływ elementów ze strony determinant (lewa strona) na elementy procesu uczenia się (prawa), jednocześnie zdając sobie sprawę, że elementy te stale na siebie wpływają i się przenikają.

Dalej opisano te elementy (determinanty), które najsilniej oddziałują na poszczególne fragmenty procesu uczenia się.

Największy wpływ na czynnik „impulsy: analizy i ekspertyzy” ma jakość dostępnych ekspertyz, zaś w dalszej kolejności transformacyjny styl kierowania, demokratycznie nastawione kierownictwo, stabilność departamentu.

Najbardziej znaczący wpływ na czynnik „impulsy: szkolenia i konferencje” ma przede wszystkim dostępność opracowań i informacji. Mniej ważne są demokratycznie nastawione kierownictwo oraz łatwość uzyskania pomocy z zewnątrz w przypadku problemów („zewnątrzne źródła porady”).

Wpływ na refleksję ogólną przede wszystkim znajduje się po stronie demokratycznie nastawionego kierownictwa departamentu, duże znaczenie mają także: dostęp do opracowań i informacji, jakość ekspertyz oraz demokratycznie usposobiony naczelnik wydziału.

Na refleksję oddolną wpływają przede wszystkim naczelnicy wydziału, o ile są oni nastawieni demokratycznie, na dalszych miejscach zaś sytuuje się oddziaływanie psychologicznego bezpieczeństwa, kierownictwa demokratycznego, wzajemnego wsparcia i spójności grupowej oraz łatwości w dostępie do opracowań i informacji.

Na wiedzę o otoczeniu najsilniej oddziałują: psychologiczne bezpieczeństwo, kierownictwo departamentu i naczelnik, nastawieni demokratycznie, dostęp do opracowań i informacji oraz jakość ekspertyz płynących do departamentu.

Na wiedzę strategiczną działa analogiczny zestaw czynników. Najsilniejszy wpływ obserwuje się w zakresie: dostępu do opracowań i informacji, psychologicznego bezpieczeństwa, demokratycznie nastawionego kierownictwa oraz naczelnika wydziału, transformacyjnego stylu kierowania oraz jakości osiągalnych ekspertyz. Zaobserwowaliśmy też dość silne negatywne oddziaływanie ograniczeń organizacyjnych, których nagromadzenie staje się czynnikiem przeciwdziałającym rozwijaniu wiedzy strategicznej.

Na wiedzę operacyjną najmocniej wpływają: spójność grupowa i wzajemne wsparcie, jak również psychologiczne bezpieczeństwo, dostęp do opracowań i informacji oraz demokratycznie nastawiony naczelnik wydziału.

Poziom adaptacji operacyjnej zależy przede wszystkim od dostępu do opracowań i informacji. Adaptacja strategiczna zależy głównie od jakości ekspertyz. Wreszcie adaptacja polityczna nie ma wyraźnych determinant z lewej strony modelu.

Procesy MUS Czynniki MUS	Konferencje i szkolenia	Analizy i ekspertyzy	Refleksja odgórna	Refleksja oddolna	Wiedza o otoczeniu	Wiedza strategiczna	Wiedza operacyjna	Adaptacja strategiczna	Adaptacja operacyjna	Adaptacja polityczna
Wzajemne wsparcie			35,1%	35,1%			40,5%			
Spójność grupowa			31,2%	31,2%			51,7%			
Psychologiczne bezpieczeństwo			48,7%	48,7%	43,0%	44,1%	36,8%			
Kierownictwo demokratyczne			59,7%	47,4%	38,4%	43,6%				
Naczeinik demokratyczny			35,0%	54,8%	34,8%	33,6%	39,9%			
Dostępność opracowań i informacji	33,4%		42,3%	34,5%	42,8%	45,4%	43,6%		33,9%	
Jakość ekspertyz zewnętrznych	40,1%		36,0%		32,9%	34,5%		30,7%		

Rycina 17. Relacje między czynnikami a procesami – ujęcie ilościowe

Źródło: opracowanie własne (Ł. Widła-Domaradzki, K. Olejniczak).

Podsumowując, można spróbować wyłonić kluczowe elementy wpływające na każdy z wymiarów procesu uczenia się. I tak, w przypadku poszukiwań dotyczących analiz kluczowa jest ich jakość merytoryczna. W przypadku konferencji najsilniej wpływa dostępność informacji.

Jeśli chodzi o refleksję, kluczowe jest nastawienie kierownictwa i naczelników: w przypadku obu elementów szeroko pojętej refleksji największy wpływ na jej jakość wywiera demokratycznie nastawione kierownictwo różnego szczebla.

Gromadzenie i przetwarzanie wiedzy na rozmaitych poziomach (operacyjnym, strategicznym i wiedzy o otoczeniu) zależy przede wszystkim od dostępu do opracowań i informacji, nie bez wpływu pozostaje jakość ekspertyz. Dla budowania zasobów wiedzy, zwłaszcza tej codziennej, strategicznej, niezbędne stają się procesy *stricte* psychologiczne, jak zaufanie i umiejętność współpracy. W przypadku wiedzy strategicznej elementy te, jakkolwiek istotne, tracą kluczowe znaczenie na rzecz jakości kierownictwa i przełożonych oraz spójności zespołowej. Na najwyższym poziomie, wiedzy o otoczeniu, niezbędne wydaje się demokratyczne podejście zarówno naczelników, jak i kierownictwa departamentu.

Elementy wpływające na adaptację to przede wszystkim dostęp do opracowań i informacji oraz jakość ekspertyz: wszystkie one powiązane są z procesami zewnętrznymi nie tylko w stosunku do badanych, lecz również wydziałów czy departamentów: można domniemywać, że w rozumieniu badanych adaptacja następuje zawsze w odniesieniu do warunków narzuconych czy też przychodzących z zewnątrz.

4.2.3. Elementy znaczące dla uczenia się

Na sam koniec zadaliśmy sobie pytanie, czy jesteśmy w stanie wyłonić te elementy lewej strony modelu, które mają wpływ na cały proces uczenia się, nie zaś tylko na poszczególne jego elementy. W tym celu skonstruowaliśmy model regresji⁸⁵, w którym zmienną wyjaśnianą był indeks grupujący wszystkie elementy strony prawej. Indeks ten powstał poprzez uśrednienie wartości poszczególnych elementów prawej strony modelu, tu jednak znów posłużyliśmy się modelowaniem strukturalnym, by móc dla każdego z dziesięciu czynników będących elementami procesu uczenia się dobrać odpowiednią wagę wynikającą z ładunków czynnikowych.

Zmiennymi niezależnymi były wszystkie determinanty procesu uczenia się, czyli elementy lewej strony.

W rezultacie uzyskaliśmy model regresji wyjaśniający 64,2% wariancji zmiennej zależnej. W tabeli 30 przedstawiono wkład poszczególnych determinant procesu uczenia się w wyjaśnianą wariację.

Jak zaznaczono powyżej, model ten określa, które elementy są najsilniej powiązane z procesem uczenia się. Widać, że cztery determinanty są szczególnie silne, i są to: psychologiczne bezpieczeństwo, transformacyjny styl kierowania, spójność grupowa oraz demokratycznie nastawiony naczelnik. W tym miejscu raz jeszcze chcemy krótko

⁸⁵ Został skonstruowany model regresji liniowej z założonym kryterium eliminacji wstecznej. Wartości statystyki F ustawiono na 0,05 i 0,1 (odpowiednio dla reguł pozostania i wyrzucenia zmiennych).

podkreślić kwestię stylów kierowania. Są one wskazywane w literaturze jako jeden z kluczowych determinantów uczenia się. Zdecydowaliśmy się więc badać je kilkoma różnymi zestawami pytań. W wyniku analizy czynnikowej okazało się, że transformacyjny styl kierowania opisuje styl równoznaczny z demokratycznym, który wyłonił się w naszym badaniu oddolnie (z analizy czynnikowej). Ponieważ pytania go dotyczące różnicowały poziom kierownictwa (naczelnicy, kierownicy departamentów), podczas gdy styl transformacyjny odnosił się ogólnie do bezpośredniego przełożonego, w dalszym badaniu zdecydowaliśmy się więc pozostawić tylko styl demokratyczny.

Tabela 30. Wyniki analizy regresji

	% do wyjaśnionej wariancji	% do 100%
SUMA	64,2	100,0
Psychologiczne bezpieczeństwo	12,4	19,3
Transformacyjny styl kierowania	9,7	15,0
Spójność grupowa	8,3	13,0
Naczelnik demokratyczny	7,9	12,3
Jakość ekspertyz	4,8	7,5
Dostępność opracowań i informacji	4,3	6,6
Ograniczenia organizacyjne	3,3	5,2
Liczba procedur	2,8	4,4
Korzystanie z zasobów finansowych	1,9	2,9
Łatwość kontaktów zewnętrznych	1,6	2,4
Zewnętrzne źródła porady	1,4	2,2
Instrumenty współpracy zewnętrznej	1,3	2,1
Naczelnik biurokratyczny	1,2	1,9
Warunki lokalowe	1,0	1,6
Samodzielność w pracy	1,0	1,6
Kierownictwo demokratyczne	1,0	1,5
Obciążenie pracą	0,2	0,4
Stabilność departamentu	0,1	0,2

Źródło: opracowanie własne (Ł. Widła-Domaradzki).

Abstrahując od specyfiki poszczególnych elementów procesu, można powiedzieć, że zadbanie o powyższe elementy znacząco zwiększa szansę na sukces, jeśli chodzi

o organizacyjne uczenie się. Warto przy okazji zauważyć, że wszystkie te elementy wiążą się albo ze stylem kierowania i zależą *stricte* od naczelnika wydziału (styl kierowania i demokratyczne nastawienie), albo stanowią podwaliny udanych międzyludzkich interakcji (psychologiczne bezpieczeństwo i spójność grupowa). Oczywiście, na etapie wzmacniania danych elementów procesu uczenia się należy zwrócić uwagę na te determinanty, które są szczególnie silnie ze wzmacnianym elementem powiązane. Jednak powyższy model regresji pozwala się zorientować, które elementy po stronie determinant powinny być rozwijane, by proces organizacyjnego uczenia się jako taki przebiegał sprawniej.

4.3. Model 3.0 – wzbogacenie o wyniki analiz jakościowych

Kolejnym krokiem w naszej analizie było wykorzystanie danych jakościowych do sprawdzenia racjonalności modelu, który powstał po naszych pierwszych obliczeniach. Chcieliśmy się upewnić, że model nie pomija tych elementów, które są ważne dla uczenia się, a które w Polsce nie występują lub występują sporadycznie i w związku z tym nie pojawiły się w badaniu ilościowym. Na tym etapie skorzystaliśmy z trzech źródeł danych. Pierwszym był powtórny przegląd literatury (zob. Wprowadzenie – ryc. 1). Źródłem drugim było 95 wywiadów z kierownictwem departamentów rzeczonych czterech ministerstw. Trzecie to 12 zagranicznych wizyt studyjnych. Przeprowadziliśmy je w krajach wskazywanych przez OECD jako źródła reform i eksperymentów⁸⁶. W miesiącach październik 2011–kwiecień 2012 r. prowadziliśmy badania w: Australii, Nowej Zelandii, Szwecji, Norwegii, Hiszpanii, Szwajcarii, Kanadzie, Francji, Wielkiej Brytanii, Japonii, Holandii i Stanach Zjednoczonych. Materiał zebrany podczas wizyt (39 wywiadów z naukowcami, 75 wywiadów z praktykami administracji publicznej, 25 seminariów i konferencji, przegląd praktycznych materiałów wskazanych przez naszych rozmówców) został wykorzystany do analizy porównawczej polskich praktyk na tle światowych rozwiązań⁸⁷. Ostatecznie ten zestaw posłużył też do uzupełnienia modelu i stworzenia jego trzeciej, całościowej wersji.

4.3.1. Porządkowanie kategorii – ku większej przejrzystości modelu

Z badania ilościowego wyłoniły się 32 kategorie (10 elementów procesu i 22 czynniki). Uznaliśmy, że aby podnieść przejrzystość modelu, lepiej będzie te czynniki przedstawić w kilku szerszych grupach. Ich budowanie opierało się wyłącznie na naszej ocenie zbieżności merytorycznej pomiędzy poszczególnymi elementami. Są one w sumie dość oczywiste. Po stronie procesów mamy dwa rodzaje impulsów (a więc grupa „impulsy”), trzy rodzaje wiedzy, trzy – adaptacji i dwa – refleksji. Po stronie

⁸⁶ Scenariusze wywiadów z polskimi i zagranicznymi urzędnikami przedstawiliśmy w Aneksie IV. Wywiady z naukowcami były prowadzone w formie wywiadu otwartego – główne pytania dostosowano do specjalizacji zawodowej rozmówcy.

⁸⁷ Szczegółowe wyniki każdej z wizyt są prezentowane w drugiej książce naszej serii. Opisy najciekawszych zagranicznych praktyk organizacyjnego uczenia się można także pobrać ze strony internetowej naszego projektu: www.mus.edu.pl.

czynników (zmiennych niezależnych) wyłoniły się grupy elementów dotyczące: kadr, zespołów, liderów, zasobów, procedur i zwyczajów, a wreszcie relacji z otoczeniem.

Po odniesieniu tak uporządkowanej listy czynników do literatury uderzyły nas dwie rzeczy. Po pierwsze, kategorie po stronie procesów wyraźnie korespondują z modelami cyklu nauczania eksperymentalnego Davida A. Kolba⁸⁸, cyklem Demminga⁸⁹ czy przywoływanymi przez nas w pierwszej części książki modelami behawioralnymi. Procesy na poziomie organizacji publicznych są więc odzwierciedleniem modeli poziomu uczenia się jednostek bądź racjonalnego zarządzania procesami organizacji. To bardzo ciekawa obserwacja, która pokazuje, że metafora organizacji jako organizmu uczącego się jest trafna.

Po drugie, patrząc z kolei na stronę czynników, mamy klasyczną listę podstawowych kategorii z zakresu zarządzania w organizacji, czyli: kadry – pojedyncze jednostki, zespoły, a więc aspekt społeczny interakcji, liderów (a konkretnie style kierowania), zasoby (głównie infrastrukturalne), procedury będące pamięcią organizacji, a wreszcie wszystko, co jest otoczeniem organizacji.

Badanie ilościowe, z racji tego, że było pierwszym tego typu, pokazało statyczny obraz rzeczywistości. Tymczasem rzeczywistość jest dynamiczna, natomiast poszczególne elementy procesu układają się w sekwencję. Nasz model wyjściowy (1.0) również zakładał sekwencję zdarzeń. Dlatego też opierając się na literaturze, postanowiliśmy nadać elementom kolejność. Zrobiliśmy to bazując na klasycznej literaturze uczenia się organizacji (przywoływanych już modelach Kolba oraz behawioralnych). Uznaliśmy, że cykl elementów wyłonionych z badania ilościowego przebiega od impulsu, poprzez refleksję, nabycie wiedzy i adaptację, ku kolejnemu impulsowi.

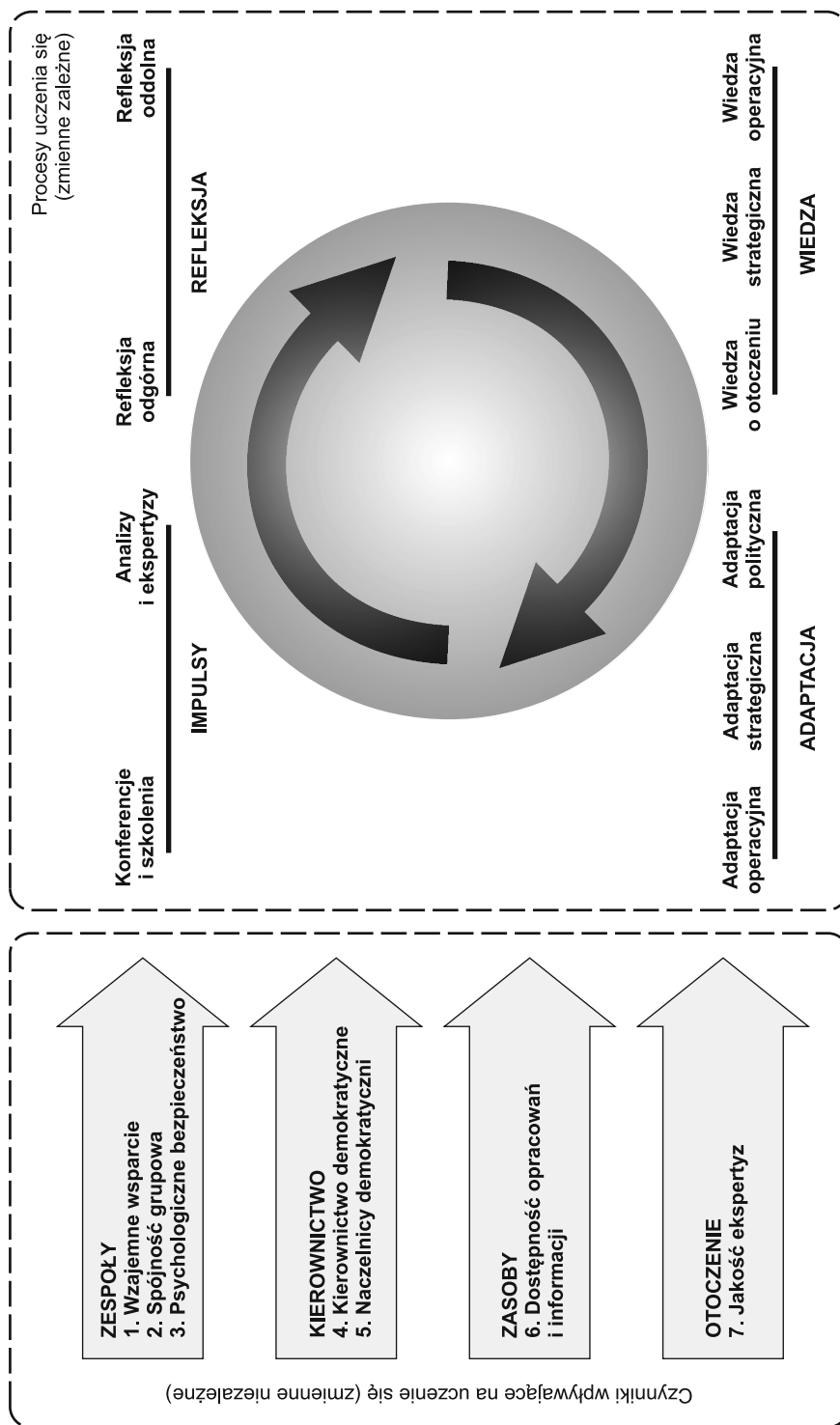
Wreszcie dążąc do dalszego poprawienia wizualizacji modelu, uznaliśmy, że po stronie czynników (lewa strona modelu) w wersji graficznej pozostawimy tylko te, które wykazały wysokie korelacje z elementami procesu uczenia się (porównaj poprzedni podrozdział), tym samym zmniejszając ich liczbę z 22 do 7.

Po tych porządkach wyłonił się model, który przedstawiamy na rycinie 18.

Patrząc na tę nową, wizualnie uproszczoną strukturę modelu, łatwiej nam zmierzyć się z kolejnymi dwoma pytaniami naszego procesu badawczego. Po pierwsze, dlaczego niektóre kategorie modelu wyjściowego (wersja 1.0), zbudowane w oparciu o literaturę, nie odtworzyły się w wyniku analizy ilościowej? Po drugie, czy model ilościowy należy uzupełnić o jakieś elementy, które wyłaniają się z analiz jakościowych?

⁸⁸ Model Kolba to cykl czterech działań: Konkretnie doświadczenie, Obserwacja i refleksja, Formułowanie koncepcji abstrakcyjnej, Testowanie w nowych sytuacjach (Kolb 1984). Centralne dla modelu jest właśnie bezpośrednie doświadczenie jednostki i intelektualne przepracowanie tego doświadczenia. Praca Kolba może być dowodem na to, że współczesne badania uczenia się bazują na starożytnych źródłach. Kolb, budując swój model, powołuje się na twierdzenie Konfucjusza z ok. 450 r. p.n.e.: „Powiedz mi, a zapomnę, pokaż mi, a zapamiętam, pozwól mi zrobić, a zrozumiem”.

⁸⁹ Cykl Demminga to „Plan-Do-Study-Act”. I w tym wypadku możemy się doszukiwać dawniejszych źródeł – wyraźnych inspiracji metodami japońskiego zarządzania, a nawet – jak sugerują autorzy Wikipedii – uproszczeniem metody indukcji naukowej zaproponowanej przez Francisca Bacona w wydany w 1620 r. dziele *Novum Organum*. Metoda indukcji opiera się na stopniowym uogólnianiu wiedzy pochodzącej z wykonanych eksperymentów. Bacon krytykował metodę polegającą na formułowaniu ogólnych wniosków w oparciu o założenia badacza, kładąc nacisk na wymóg empirycznej weryfikacji hipotez.



Rycina 18. Model mechanizmu uczenia się – wersja 3.0a

Źródło: opracowanie własne (Ł. Widla-Domaradzki, K. Olejniczak).

Uznaliśmy, że możliwe są dwa wyjaśnienia różnic między naszym modelem wyjściowym a tym, który wyłonił się z badania ilościowego. Wyjaśnienie pierwsze, najprostsze, zakłada ograniczenia narzędzia badawczego. Sposób formułowania przez nas pytań ankietowych mógł sprawić, że niektóre zjawiska nie zostały uchwycone (najprawdopodobniej z powodu niskiej rzetelności konstruktów – nasze pytania mierzyły inny konstrukt, niż zakładaliśmy).

Wyjaśnienie drugie zakłada natomiast, że elementy zniknęły z modelu, ponieważ po prostu nie występowały one w rzeczywistości badanych przez nas polskich organizacji.

Sposobem weryfikacji tych wyjaśnień jest triangulacja źródeł – odwołanie się do analizy jakościowej. Jeśli motywów nieobecnych w modelu ilościowym pojawiają się, w miarę powszechnie, w wywiadach z polskimi urzędnikami, to wytłumaczenie leży w ograniczeniu narzędzia ilościowego. Jeśli jednak motywów te nie pojawiają się w polskich wywiadach, a są obecne w wywiadach z urzędnikami zagranicznymi (z różnych krajów), trzeba będzie przyjąć wyjaśnienie drugie. Znaczy to, że model dobrze odzwierciedla polską rzeczywistość, choć różni się ona od tego, co dzieje się za granicą.

Idąc dalej w naszym rozumowaniu, uznaliśmy, że jeśli taka sytuacja by wystąpiła (to znaczy prawdziwe okazałyby się wyjaśnienie drugie), to uzupełnimy nasz model o te elementy, które są ugruntowane w literaturze empirycznej oraz pojawiły się jako wyraźne motywów w wywiadach z praktykami administracji publicznej w kilku krajach. Chcemy zwrócić w tym miejscu uwagę na bardzo ważną kwestię – nasza decyzja zawiera jasny element normatywny. Model 2.0 odzwierciedla polską sytuację. Uznając, że jest niepełny, stwierdzamy, iż polskie ministerstwa odbiegają od standardu i wymagają poprawy. Standard zaś wyznaczają wyniki wcześniejszych badań empirycznych oraz wywiady z zagranicznymi praktykami. Podejmując taką interpretację, przechodzimy od wersji deskryptywnej do normatywnej i preskryptywnej. Jest to moment zwrotny naszego badania – przejście od organizacyjnego uczenia się do organizacji uczącej się. Przedstawiamy go w kolejnym podrozdziale.

4.3.2. Wnioski z wywiadów krajowych i międzynarodowych

Przejdźmy teraz do porównania dwóch wersji modelu – wyjściowej (ryc. 14 – Model 1.0) i wersji po uporządkowaniu analizy ilościowej (ryc. 18 – Model 3.0a). Odwołując się do literatury oraz badania jakościowego będziemy mogli zidentyfikować i uzupełnić ewentualne brakujące elementy modelu.

Pierwszym, który zniknął po badaniu ilościowym, okazały się informacje zwrotne dotyczące działania departamentów. Jego fragmenty pojawiły się w kategorii „analizy i ekspertyzy” (odwołanie do badań oceniających pracę departamentu i obszar jego działań), ale sam poziom wykorzystania badań i ekspertyz okazał się niski (odpowiednio tylko 7% i 15% pozytywnych odpowiedzi). Obraz, który wyłania się z wywiadów z polskimi respondentami – kierownictwem departamentów pokazuje ograniczone informacje zwrotne. Są to głównie informacje o charakterze kontrolnym, dotyczącym procesów, płynące nieregularnie, zwykle pod wpływem negatywnych wydarzeń. Pochodzą przeważnie od instytucji kontrolnych (NIK, audyty), czasami

od przełożonych politycznych czy innych departamentów, rzadko od interesariuszy spoza ministerstwa, a jeśli już, są to wówczas pojedyncze, doraźne sygnały. Tę sytuację dobrze ilustruje następująca wypowiedź:

„Jeżeli jest dużo interwencji Dyrektorów innych Departamentów albo negatywne oceny Audytu i NIK-u, no to wtedy wiadomo, że Departament działa źle. Do tej pory tego nie było. Ważne są też oceny bezpośredniego przełożonego. Brak negatywnych uwag, brak ponagień, co do załatwienia różnych spraw, no to są wszystko takie wskaźniki, po których się poznaje czy biuro pracuje dobrze, czy źle”.

Tymczasem literatura tematu mówi wyraźnie, że najbardziej użyteczne dla uczenia się zarówno organizacji, jak i jej pojedynczych członków są informacje zwrotne płynące regularnie, pochodzące ze zróżnicowanych źródeł, zorientowane nie tylko na kwestie negatywne, lecz rozpoznające również sukcesy (zob. tab. 18).

Polska sytuacja różni się nie tylko od tej przedstawionej w literaturze, lecz i od zagranicznej praktyki, w kilku punktach. Po pierwsze, nasi zagraniczni rozmówcy podawali zróżnicowane źródła informacji zwrotnych ukierunkowane bynajmniej nie tylko na sam proces, lecz i jego efekty. Oprócz przełożonych politycznych innych części organizacji wskazywano przede wszystkim interesariuszy spoza ministerstw – odbiorców danych działań publicznych. W przypadku Holandii ważnym źródłem był również parlament – a konkretnie system rocznych rozliczeń ze strategicznych planów działań ministerstw.

Po drugie, wyraźne było dużo większe zróżnicowanie form informacji zwrotnych – pojawiały się nie tylko audyty i kontrole, lecz również badania i ewaluacje (w Polsce praktycznie nieobecne poza departamentami obsługującymi fundusze UE), najczęstszym zaś źródłem pozostawał wewnętrzny system monitoringu, zwykle bazujący na wskaźnikach wynikających ze strategii poszczególnych organizacji albo też, jak we Francji, budżetu zadaniowego obejmującego całą administrację.

Po trzecie, naszą uwagę zwróciła regularność zbierania i usystematyzowana forma informacji zwrotnych. Na przykład, dla australijskiego ministerstwa zdrowia źródłem danych na temat efektywności są karty usług, za pomocą których sukcesywnie gromadzi się informacje zwrotne od zewnętrznych interesariuszy – obywateli, organizacji pozarządowych, grup interesów. To usystematyzowanie miało nie tylko wymiar techniczny. Przede wszystkim chodziło o odnoszenie tychże informacji do misji, celów i roli danej organizacji (powrócimy do tej kwestii w dalszej części rozdziału).

Na podstawie powyższych obserwacji uznaliśmy więc, że powstałą w badaniu ilościowym kategorię „analizy i ekspertyzy” należy przemianować na „informacje zwrotne” i poszerzyć, tak by uwzględniała całe spektrum impulsów zwrotnych (badań, audytów, informacji od interesariuszy, monitoringu etc.).

Kwestia informacji zwrotnych pojawiała się w wywiadach zagranicznych zawsze w powiązaniu z celami i funkcjami danej organizacji. I to przenosi na chwilę nasze obserwacje na lewą stronę naszego modelu – czynników determinujących organizacyjne uczenie się.

Zgodnie z literaturą tematu misja i cel organizacji to swoisty kompas porządkujący działania, w tym procesy uczenia się (zob. rozdz. 3.2.2). Ukierunkowuje gromadzenie

informacji, dyskusję, pomysły na innowacje, a przede wszystkim służy za punkt odniesienia dla wszelkich rozważań na temat skuteczności i użyteczności. Bez niego trudno ocenić swoje postępy i jakość pracy. Nasi rozmówcy z Wielkiej Brytanii, Holandii, Stanów Zjednoczonych czy Kanady wymieniali ten czynnik jako jeden z kluczowych dla skutecznego zarządzania wiedzą i organizacyjnego uczenia się. Choć warto zaznaczyć, że opisywali go różnymi terminami np. *performance management*, „myślenie w kategoriach celów – rezultatów – efektów”, „matryce pomiaru rezultatów”. Sedno sprawy trafnie przedstawił jeden z naszych amerykańskich rozmówców: „Nie dbam, czy nazywają to misją, czy celem, czy wizją. (...) Cokolwiek to jest, musisz wiedzieć, jaki ma być efekt twoich działań, co starasz się osiągnąć”.

W praktyce badanych przez nas organizacji zagranicznych ogólna misja była zawsze tłumaczona na wiele bardziej praktycznych i mierzalnych wskaźników (w tym jakościowych) odnoszących się bezpośrednio do pracy danej jednostki. Na przykład, zarówno nasi holenderscy czy japońscy, jak i amerykańscy rozmówcy odwoływali się do modeli logicznych ilustrujących rolę ich organizacji – od przekazanych im nakładów, poprzez działania, aż po produkty i szerszą pozytywną zmianę, za którą są odpowiedzialni. Dla respondentów te systemy opisujące funkcję ich organizacji były ramami dla zbierania informacji zwrotnych.

Chcemy podkreślić, że systemy te były w większości przypadków (poza francuskim) wewnętrzne – nakierowane na potrzeby informacyjne menedżerów danej organizacji, a nie na potrzeby kontroli i dyscyplinowania na poziomie całej administracji publicznej. Innymi słowy, służyły menedżerom do zarządzania zorientowanego na efekty, nie zaś do rankingów rozliczających ich z efektów. Te dwa rozwiązania, pozornie tożsame, uruchamiają jednak zupełnie odmienne motywatory i stwarzają odmienną dynamikę reakcji. Dobrze pokazują to zbadane przez nas przypadki ze Stanów Zjednoczonych (zob. tab. 31).

Budując na tych spostrzeżeniach, w naszym modelu ten brakujący – a według nas kluczowy – element, zdecydowaliśmy się nazwać „systemami referencyjnymi”. Umieściliśmy go po stronie czynników w grupie „procedury i zwyczaje”.

W naszym wyjściowym modelu (1.0), po stronie procesów logiczną konsekwencją informacji zwrotnych była dyskusja. Badanie ilościowe pokazało jednak bardziej zróżnicowaną strukturę tego procesu obejmującego dwa rodzaje zespołowej refleksji (zwykle podejmowanej, choć nie zawsze w formie dyskusji). Pierwsza, odgórna, jest inspirowana przez kierownictwo danej organizacji. Druga, oddolna – organizowana na poziomie wydziałów, przez pracowników. Te dwa typy refleksji pojawiły się także w naszych wywiadach krajowych i zagranicznych, potwierdzając trafność naszego modelu.

Wywiady wniosły jednak dodatkowe spostrzeżenie. Termin „biurokracja” powszechnie kojarzy się z rutyną i procedurami (w potocznym języku skojarzenie to ma wręcz charakter pejoratywny). Zaskoczeniem dla nas było więc to, że polska biurokracja – w sferze podejmowania refleksji – okazała się mało sproceduralizowana. Ujmując to z innej strony, nasi zagraniczni rozmówcy przedstawiając temat refleksji w swoich organizacjach, przytaczali przykłady sformalizowanych procedur, ustrukturalizowanych i regularnych zwyczajów, wspieranych prostymi narzędziami IT, listami sprawdzającymi, scenariuszami spotkań. Polskie praktyki, w zderzeniu z zagranicznymi, są

dużo mniej usystematyzowane. Jednym z takich typowych przykładów praktyk zagranicznych są *After Action Review* – mające korzenie w armii amerykańskiej, a obecnie stosowane – w różnych formułach – w urzędach Kanady, Wielkiej Brytanii, Japonii czy Nowej Zelandii (zob. tab. 32).

Tabela 31. Systemy mierzenia rezultatów – PART vs. GMAP

Przedstawiamy dwa, naszym zdaniem przeciwstawne, rozwiązania dotyczące pomiaru rezultatów działań organizacji publicznej. Oba przykłady pochodzą ze Stanów Zjednoczonych.

PART to system, który funkcjonował w latach 2002–2008, wprowadzony przez administrację Prezydenta Busha, oparty na *stricte* biznesowej filozofii. Miał na celu ocenę wszystkich programów federalnych według ujednoliconej skali wskaźników. Ich system w założeniu miał umożliwić porównawczy pomiar rezultatów programów, którymi zarządzają poszczególne agencje, i tworzenie rankingów. Co więcej, PART był powiązany z systemem budżetowym. Programy, które miały słabe wskaźniki, mogły stracić budżet. W praktyce PART doprowadził do manipulowania wskaźnikami przez menedżerów, przede wszystkim do opisywania osiągniętych „produktów” jako „rezultaty”. Kryteria oceny, co jest wiarygodnym dowodem efektów, a co nie, okazały się za wąskie (akceptowano tylko jeden typ ewaluacji). Prowadziło to do ograniczania programów, które mimo iż ważne dla społeczeństwa i pozytywnie odbierane przez grupy docelowe, miały jednak efekty trudne do wyrażenia w prostym systemie wskaźników. Również przełożeni polityczni używali narzędzia inaczej, niż zakładano. Słabe wskaźniki były pretekstem do redukcji budżetu tym agencjom, które działały nie po linii Partii Republikańskiej. Inne z analogicznymi wskaźnikami kontynuowały swoje programy. Nowa administracja zakończyła PART.

GMAP został wprowadzony w 2005 r. w stanie Waszyngton i działa do dziś. Jego zadanie to analizowanie postępów w osiągnięciu pięciu głównych celów strategicznych działań administracji stanowej, ważnych z perspektywy obywateli. Analizy opierają się na wskaźnikach dobieranych w zależności od tematyki danej dziedziny. Wskaźniki nie służą jednak karaniu lecz pomagają w opisanu i zrozumieniu procesów uruchomionych przez daną interwencję. Są przedmiotem regularnej debaty między kierownictwem politycznym a menedżerami. Dyskusje dotyczą przyczyn dobrego lub słabego działania i są publiczne. Wskaźniki GMAP nie zostają automatycznie powiązane z budżetem. Decyzje finansowe (np. dodatkowe alokacje środków) zależą od wyników rozmów – wyjaśnienia stanu wskaźników i procesów zmian. Stan Waszyngton przedstawiany jest jako lider zarządzania zorientowanego na wyniki.

Porównując te dwa systemy, można uznać, że pierwszy z nich bazował na biznesowej filozofii rozliczania z efektów (poprzez *benchmarking*), drugi – na filozofii deliberatywnej. Co ciekawe, żaden z nich nie zainteresował ani opinii publicznej, ani mediów. Ich wyniki, mimo że na bieżąco publikowane na stronach rządowych i powszechnie dostępne, nie znalazły zastosowania w debatach publicznych. W obu przypadkach był to materiał wyłącznie dla menedżerów publicznych i ich politycznych przełożonych.

Wnioski płynące z tych doświadczeń są następujące: (1) *performance measures* to narzędzie wewnętrzne – ważne dla konstruktywnej komunikacji menedżerów i ich politycznych przełożonych, (2) wskaźniki nie powinny być wiązane na sztywno, automatycznie i negatywnie z alokacjami budżetowymi, bo demotywią i prowadzą do negatywnych zachowań obronnych, (3) wokół wskaźników trzeba zbudować konstruktywną i regularną, systematyczną dyskusję.

Źródło: Wywiady MUS – Waszyngton D.C. 2011, Seattle 2012; Newcomer 2007.

Odnosząc nasze obserwacje z zagranicy do wywiadów krajowych, zauważyliśmy, że polskie kierownictwo miało problemy z jasnym wyartykułowaniem roli swoich organizacji. Rozmowa zwykle koncentrowała się na zadaniach, procesach, lecz powiązanie tego z konkretnymi funkcjami i odbiorcami usług pozostawało zwykle niejasne. Należy w tym miejscu podkreślić, że nie chodzi nam bynajmniej o brak świadomości

roli służby cywilnej. Z naszych wywiadów wyłania się jednoznacznie pozytywny obraz kierownictwa departamentów polskich ministerstw – mającego silnie propaństwową motywację, poczucie misji i wysoką świadomość administracji jako służby publicznej. Chodzi nam o pragmatyczne wyrażenie celów i roli danej organizacji (departamentu) w systemie.

Tabela 32. Refleksja po zakończeniu działań

After Actions Reviews (AAR), nazywane też *Lessons' learnt sessions*, są wewnętrznymi spotkaniami, podczas których pracownicy realizujący dane działanie, podsumowują je. Spotkanie ma osobę prowadzącą (animatora) oraz osobę robiącą notatki. Po jego zakończeniu podsumowanie jest rozsyłane do wszystkich uczestników, w celu potwierdzenia wspólnej wersji. Ostateczna notatka trafia do zasobów dokumentacji departamentu.

Sesja przebiega zwykle według następujących punktów:

1. Wprowadzenie – przedstawienie celu spotkania, przypomnienie o zasadzie otwartości dyskusji.
2. Jakie były wyjściowe oczekiwania względem zrealizowanego działania/projektu?
3. Co się wydarzyło? (zwykle omawiane chronologicznie, z uwzględnieniem perspektyw różnych uczestników).
4. Co się udało, a co nie wyszło i dlaczego?
5. Co można udoskonalić w przyszłości i w jaki sposób?
6. Czego się z tego przypadku nauczyliśmy?

Niektóre organizacje stosują AAR po każdym działaniu (np. FBI, US Army), inne ograniczają się do kluczowych działań i projektów. Forma również może się nieco różnić – od małych, zespołowych i nieformalnych sesji prowadzonych bezpośrednio po zakończeniu działania, po duże, sformalizowane sesje dyskusyjne. Forma zależy głównie od skali i wagi analizowanego działania oraz kultury organizacji. Na przykład US Census Office, po zakończeniu spisu powszechnego, przeprowadziło kilkudniową sesję ze wszystkimi pracownikami zaangażowanymi w projekt. Szczegółowo udokumentowane wyniki tego spotkania stały się podstawą do planowania kolejnej edycji spisu.

Źródło: Carrison 2009; wywiady MUS.

Powyższe, jak i wiele innych zaobserwowanych przez nas przykładów (znajdą je Państwo na stronach projektu MUS oraz w kolejnej publikacji naszej serii) ilustrują usystematyzowany, a często i zrutynizowany charakter refleksji.

Rozważając różnice w formalizacji procesów refleksji między krajowymi a zagranicznymi organizacjami, warto wrócić do literatury tematu. Anglosaskie publikacje z zakresu organizacyjnego uczenia się odróżniają wyraźnie swobodne dyskusje od tzw. *inquiry*⁹⁰ – ustrukturalizowanej, systematycznej analizy, w której dane są punktem wyjścia, krytycznego spojrzenia na dotychczasowy sposób myślenia i działania w odniesieniu do danego procesu czy kwestii (Marsick, Watkins 1999, s. 138–140).

Co więcej, literatura nie mówi tylko o polu refleksji, lecz szerzej: o działaniach ludzi, urzędów, instytucji. Zarówno klasyka administracji (Fry, Raadscheiders 2008), najnowsza literatura poświęcona biurokracji (Jemielniak 2010), jak i aktualna

⁹⁰ Polskimi literalnymi odpowiednikami tego terminu są groźnie brzmiące „śledztwo” lub „dochodzenie”. W języku angielskim termin ten pojawia się jednak bardzo często w kontekście procesu badawczego i stawiania pytań naukowych.

publicystyka uprawiana przez praktyków (Gawande 2011) wskazuje na siłę procedur i list sprawdzających. To wskrzeszenie i pochwała procedur w dobie sieci, nieprzewidywalności i kompleksowych, globalnych wyzwań (o których pisaliśmy we wstępie) może się wydawać pomysłem nie na miejscu. Publikacje dowodzą jednak zaskakująco dobrych efektów wykorzystania procedur w radzeniu sobie z kompleksowymi i bardzo dynamicznymi polami ludzkiego działania (np. chirurgią, lotnictwem)⁹¹.

To nowe wcielenie procedur ma jednak jedną, bardzo specyficzną cechę. Są one budowane w oparciu o konkretne doświadczenie i ciągle modyfikowane. Dają ramy – ale nie dają całkowitych rozwiązań. W praktyce urzędów są też zwykle utrzymywane na niskim poziomie formalizacji (a więc to poradniki, listy sprawdzające, a nie rozporządzenia, wytyczne czy ustawy).

Inkrementalny sposób budowania wiedzy na bazie procedur zaobserwowaliśmy także w naszych wywiadach zagranicznych. Wiele z opisywanych praktyk – w swoich nazwach i zasadniczej strukturze – w różnych krajach się powtarza. Jednak widać między nimi szczegółowe różnice. Procedury, listy sprawdzające, schematy były dostosowywane do specyfiki danego urzędu. Urzędy czerpią inspiracje ze wspólnych, światowych (i często biznesowych) źródeł, jednak każde z tych rozwiązań jest w procesie wdrażania stopniowo dostosowywane do potrzeb własnej organizacji.

Odnosząc powyższe obserwacje do naszego modelu, uznaliśmy, że należy go uzupełnić o dodatkowy element po stronie czynników wpływających na uczenie się. W grupie „procedury i zwyczaje” dodaliśmy „kodyfikację praktyk”⁹².

W Modelu 1.0 po stronie procesów założyliśmy cztery różne typy zmian będących efektem dyskusji. Badanie ilościowe zweryfikowało te pomysły jako nadmiernie wyrefinowane. Wyłoniły się dwa podstawowe typy adaptacji oparte na refleksji – strategiczna (odpowiadająca podwójnej pętli uczenia się) oraz operacyjna (odpowiadająca pojedynczej pętli uczenia się). Typ trzeci, adaptacja polityczna, nie jest poprzedzona refleksją i pozostaje wyłącznie reakcją na zmiany polityczne. Te trzy typy potwierdzone zostały również w wywiadach z polskim kierownictwem.

Z wypowiedzi naszych zagranicznych respondentów wyłania się dodatkowo nieco szerszy obraz, obejmujący całość procesów uczenia się naszego modelu. Rozmówcy z, wydawałoby się, tak odmiennych kulturowo krajów jak Japonia, Holandia i Stany Zjednoczone, podkreślali konsekwencję w wyciąganiu wniosków, budowaniu zrozumienia i doświadczenia procesów, wytrwałość w stopniowym doskonaleniu działań:

„Sumienny, regularny wysiłek ewaluacyjny jest bardzo ważny dla uniknięcia sytuacji, w której ciągle rozpoczynamy od nowa pierwszą, drugą i kolejną inicjatywę bez ulepszenia czegokolwiek.

⁹¹ Czytelnikom zainteresowanym przykładom pozytywnej siły procedur polecamy artykuł amerykańskiego chirurga Gawande (2007), który w pasjonujący sposób opisuje użyteczność list sprawdzających w medycynie i lotnictwie. Artykuł miał swoją kontynuację w formie książki, która stała się bestsellerem w 2011 roku (Gawande 2011).

⁹² Element procedur był obecny już na etapie naszego badania ankietowego. Jednak obejmował wyłącznie pytania o negatywnym ładunku – dotyczące nadmiaru procedur w ministerstwie (a więc powielający powszechny stereotyp postrzegania biurokracji). *Notabene* tak interpretowane procedury okazały się nieznaczące, a urzędnicy ocenili ich liczbę jako nieuciążliwą. Literatura i zagraniczne wywiady zmieniły nasz negatywny, stereotypowy pogląd na proceduralizację i uświadomiły pozytywną siłę procedur jako narzędzia porządkującego i ukierunkowującego refleksję.

I obawiam się, że wiele osób myśli w ten sposób – wystarczy wprowadzić coś nowego, a sytuacja się poprawi. A to jest po prostu takie skakanie od jednego pomysłu do drugiego, bez ulepszania modelu naszego działania; to po prostu inny model, niekoniecznie lepszy” (Wywiady MUS – Waszyngton D.C.).

Oznacza to skłanianie się do bardziej inkrementalnych, a mniej rewolucyjnych zmian. Argumentem jest tu negatywna dynamika gier interesów, niepewności i poczucia zagrożenia wśród różnych interesariuszy, która w praktyce zwiększa chaos i uniemożliwia konstruktywne działania.

„Rewolucje nigdy nie pomagają normalnej organizacji. Oczywiście w procesie zarządzania są momenty kiedy mamy reorganizację i musimy się zaadaptować do nowej sytuacji. To prawda. Nie twierdzę, że trzeba się zatrzymać i nie zmieniać. Ale uważam, że najpierw trzeba to mocno przemyśleć (...) Jeśli robi się reorganizację w agencjach rządowych i są to bardzo drastyczne zmiany, to konsekwencje tego są olbrzymie. Cała organizacja przestaje działać na ponad rok, bo wszyscy pracownicy się zastanawiają, co będzie z ich stanowiskiem, jak ta nowa organizacja będzie pasować do ich umiejętności i planów etc. Z perspektywy efektów nic się więc nie zmieni przez ponad rok. Tak więc nie jestem przeciwny zmianom, ale nie wierzę w skuteczność rewolucji i nagłych, drastycznych zwrotów o 180 stopni” (Wywiady MUS – Haga).

W tym kontekście nasi rozmówcy mówili też o zwyczajnym uporze w dążeniu do celu. Oto barwny przykład wypowiedzi poruszającej ten wątek:

„Wytrwałość – kiedy przyjdzie pierwszy wiatr, i do tego wiatr jest z deszczem, kiedy znacznie padać śnieg w środku lata, gdy przychodzi niepowodzenie – nie możesz się od razu poddawać” (Wywiady MUS – Haga).

Przenosząc te rozważania na nasz model, możemy powiedzieć, że to oznacza, iż dopiero powtórzenie całego cyklu procesów (impulsów, refleksji, wiedzy, adaptacji i kolejnych impulsów) tworzy sprzężenie zwrotne. W zależności od rodzaju adaptacji jest pojedynczą lub podwójną pętlą uczenia się. Jego cykl, po pierwsze, musi być powiązany z konkretnym działaniem, zadaniem, problemem. Po drugie, winien się domykać – to znaczy za adaptacją muszą iść kolejne impulsy (a konkretnie informacje zwrotne) i refleksja. To dopiero kolejne obroty cyklu przynoszą akumulację wiedzy i poprawianie skuteczności.

Kwestia uporczywości i konsekwentnego egzekwowania działań powoli przenosi nas w obszar charakterystyki kadr. Po stronie czynników modelu MUS analiza ilościowa wyeliminowała ten element. Pytania dotyczące poszczególnych pracowników miały niską korelację z procesami uczenia się. Ten brak należy jednak przypisać ograniczeniu naszego narzędzia ilościowego. W ankiecie w polu kadr pytaliśmy o cechy wykonywanej pracy (zakres obowiązków, natężenie pracy, ograniczenia infrastrukturalne etc.), a nie cechy samych pracowników (kompetencje, motywacja, aktywność). Nasza decyzja o takim zawężeniu narzędzia wynikała z kilku przesłanek⁹³. W rezultacie

⁹³ Trzy główne przesłanki to: (1) wyniki pierwszego badania MUS, które pokazały typowy obraz cech kadr administracji ministerstw (Olejniczak i in. 2010), (2) założenie, że działy kadr polskich ministerstw dysponują i wykorzystują narzędzia analizy potencjału kadr, więc będziemy się mogli na nich oprzeć i uniknąć nadmiernego przeciążenia naszej ankiety pytaniami, (3) przyjęcie definicji organizacyjnego uczenia się jako przede wszystkim procesu społecznego.

podejście to pozwoliło obalić dość popularną tezę, że ograniczenia czasowe blokują procesy organizacyjnego uczenia się. Jednocześnie jednak pozbawiło nas wiedzy o cechach pracowników, które odgrywają ważną rolę w tych procesach. W dalszej analizie okazało się bowiem, że polskie ministerstwa rzadko wykorzystują narzędzia diagnostyczne HR i nie dysponują całościowymi danymi na temat własnych kadr (poza raczkującą oceną okresową).

Cechy kadr istotne dla uczenia się próbowaliśmy zrekonstruować na podstawie wywiadów krajowych i zagranicznych. Nasi rozmówcy wskazywali na umiejętność współpracy, samodzielność i inicjatywę, poszanowanie innych. Cechy te są jednak uniwersalne, ważne dla dobrego funkcjonowania pracowników w ogóle i skuteczności wszelkich działań organizacji. My natomiast poszukiwaliśmy cech specyficznych dla samego procesu organizacyjnego uczenia się. Koncentrowaliśmy się też na umiejętnościach, a więc właściwościach nabytych i możliwych do rozwijania.

Ostatecznie, posiłkując się literaturą tematu i przeglądem programów nauczania amerykańskich urzędników publicznych (Campbell i in. 2011), zidentyfikowaliśmy trzy kwestie. Pierwszą jest myślenie o efektach, czyli zdolność do budowania relacji przyczynowo-skutkowych, postrzegania działań urzędu i własnej organizacji w kategoriach celów, procesów, efektów. To standard współczesnych paradygmatów zarządzania (zob. rozdz. 1.5.1). Elementem drugim jest myślenie systemowe, czyli dostrzeganie relacji i współzależności, szerszego kontekstu, w którym operujemy, a także perspektywy czasowej, wskazywane przez literaturę nurtu organizacji uczących się. Trzeci element eksponowany przede wszystkim przez praktyków, w tym także przez polską kadrę kierowniczą, to krytyczne myślenie i umiejętność argumentacji (*critical thinking*).

„Patrząc z perspektywy indywidualnych menedżerów publicznych, skuteczność wymaga umiejętności analitycznego rozumowania, by konstruować przekonujące argumenty. Można to nazwać przekonującą retoryką. Chodzi o to, jak problemy i dylematy menedżerów mogą być klarownie zdefiniowane, skutecznie rozwiązane i jak można im zapobiec w przyszłości” (Hill, Lynn 2008, s. 32).

Krytyczne myślenie obejmuje zestaw takich umiejętności, jak: formułowanie problemów i tez do dyskusji (w tym umiejętność stawiania pytań), identyfikowanie i ocenę przesłanek, łączenie przesłanek i wspierających je dowodów, dostrzeganie i analizowanie różnych aspektów spraw, usystematyzowane weryfikowanie cudzej i przedstawianie własnej argumentacji, ocena dowodów (Barnet, Bedau 2010, s. 3). W polu administracji jest ono fundamentem polityk publicznych opartych na dowodach. Zdecydowaliśmy się więc poszerzyć nasz model – po stronie czynników uczenia się – właśnie o te trzy cechy dotyczące kadr ministerstw.

W przypadku zespołów i liderów wskazania badań ilościowych pokrywały się z opiniami z wywiadów krajowych i zagranicznych. Nasi respondenci podkreślali rolę otwartej kultury organizacyjnej i współpracy w zespołach. Właściwie wszyscy silnie akcentowali też rolę demokratycznych liderów: zmotywowanych kierowników potrafiących poprowadzić działania organizacji (Francja), będących koordynatorami procesów (Japonia), zachęcających i motywujących do działania i rozwoju – w tym jasno

wskazujących, jakie zachowania są pożądane (Wielka Brytania, USA, Holandia), kreujących odpowiednią atmosferę w miejscu pracy (Szwajcaria), dających pole do eksperymentów i konsekwentnie wspierających rozpoczęte inicjatywy (USA, Holandia). Ten punkt widzenia całkowicie pokrywa się z ustaleniami wcześniejszych badań empirycznych, które wskazują na styl kierowania i rolę liderów jako decydujący czynnik organizacyjnego uczenia się.

W przypadku grupy „zasoby” analiza ilościowa wykluczyła rolę czynnika finansowego. Jest to dość zaskakujące w zderzeniu z opiniami z wywiadów (i polskich, i zagranicznych), które podkreślają rolę środków finansowych w kształtowaniu choćby działań szkoleniowych. Słabość tego czynnika w analizie ilościowej można wyjaśnić dwiema kwestiami. Po pierwsze, pytaliśmy pracowników a więc „konsumentów” budżetu, osoby, które widzą efekty gospodarowania środkami, ale niekoniecznie znają wyzwania konstruowania tegoż budżetu. Obraz wyłaniający się z wywiadów z kierownictwem świadczył natomiast o dużej roli czynnika budżetowego w procesach organizacyjnego uczenia się.

Po drugie, kwestie finansów są przez pracowników postrzegane zwykle przez pryzmat dostępności szkoleń. A ten obraz, dzięki funduszom UE, jest bardzo pozytywny⁹⁴, choć jednocześnie należy zaznaczyć, że pomoc UE ma charakter czasowy. Starając się wypośrodkować te dwie perspektywy – pracowników i kierownictwa, a także mając ambicje, by nasz model opisywał bardziej uniwersalną sytuację (przyszłość bez funduszy UE), w grupie „zasoby” dodaliśmy czynnik „środki finansowe”.

Ostatnim elementem w Modelu 1.0 po stronie czynników uczenia się były „interakcje i kontakty”. Po badaniu ilościowym ten blok nabrał wyraźnie kształtu relacji organizacji z jej otoczeniem. Zarówno badanie ilościowe, jak i nasze wywiady z polską kadrą kierowniczą pokazały dwa wymiary tych relacji:

- relacje z otoczeniem bliższym – innymi departamentami w ramach tego samego ministerstwa;
- relacji z otoczeniem dalszym – innymi organizacjami, interesariuszami, środowiskiem eksperckim poza danym ministerstwem.

W przypadku otoczenia bliższego i dalszego te relacje, jak już wspominaliśmy, były badane specjalnym zestawem pytań do analizy sieci⁹⁵. Badanie na poziomie zagregowanych departamentów (badaliśmy relacje między nimi) pokazało, że nie ma jednego wzoru współpracy. Jednak na poziomie poszczególnych departamentów czynnik „kontakty z bliższym otoczeniem” okazywał się znaczący dla: „konferencji i szkoleń”, „analiz i ekspertyz”, obu typów refleksji, wiedzy o otoczeniu i wiedzy strategicznej.

⁹⁴ Dostępność do szkoleń dla polskiej administracji rządowej jest bardzo duża. W ostatnich latach widać wręcz pewne zmęczenie krótkimi formami szkoleniowymi oferowanymi np. w ramach pomocy technicznej czy środków PO KL.

⁹⁵ Ten zestaw pytań był wyłączony z analiz czynnikowej i strukturalnej z prostego powodu. Jego jednostka analizy była odmienna. W analizie strukturalnej i czynnikowej jednostka analizy to ankieta (1 respondent). W analizie sieci – departament i jego relacje. A zatem tych pytań nie można było ze sobą łączyć. Kwestie dotyczące relacji sieciowych są przedmiotem naszej trzeciej publikacji (rozdział opracowany przez Adama Płoszaję i Jakuba Roka). Tutaj prezentujemy tylko wnioski dotyczące wpływu sieci kontaktów na procesy uczenia się.

Podobnie było dla relacji z otoczeniem dalszym. Siła tych korelacji zależała od charakteru departamentu (i jego funkcji w ministerstwie). Z kolei wywiady wskazały wyraźnie na rolę relacji z przełożonymi politycznymi w danym ministerstwie. W tym wypadku wskazania polskich i zagranicznych wywiadów były analogiczne. Podkreślano szczególnie rolę wizji politycznej i celów ministerstwa, jak również wagę bieżącej komunikacji między pionem politycznym a urzędnikami wyższego szczebla. Dodatkowo w wywiadach zagranicznych pojawiał się silnie wątek kontaktów z interesariuszami danej polityki. Wszystkie te elementy uwzględniliśmy w nowej wersji modelu jako dwa czynniki: „kontakty z bliższym otoczeniem” oraz „kontakty z dalszym otoczeniem”.

Na zakończenie tej części analizy warto krótko wspomnieć o tym jednym czynniku, który pojawiał się w wypowiedziach naszych respondentów jako ważny dla organizacyjnego uczenia się i zarządzania wiedzą. Były to motywatory charakteryzowane w różny sposób – od działań liderów wobec podwładnych, konsekwencji w kontynuowaniu inicjatyw (wyjaśnianiu korzyści i egzekwowaniu udziału od podwładnych), poprzez sposoby nagradzania i wyrażania uznania dla pracowników z inicjatywą, atmosferę zdrowego współzawodnictwa, aż po systemowe przyzwolenie na eksperymentowanie – jak opisał to jeden z brytyjskich urzędników: „(...) to jest zarówno akceptowanie niepowodzeń, jak i przyjmowanie sukcesów”⁹⁶.

Ostatecznie uznaliśmy, że kwestia motywatorów jest horyzontalna. W naszym modelu znajduje odzwierciedlenie po stronie już istniejących czynników, we wszystkich ich sześciu grupach. W „kadrach” jako wewnętrzna motywacja ludzi; w „zespołach” jako przyjazna atmosfera współpracy i wsparcia; na poziomie „kierownictwa” jako demokratyczny styl kierowania (stwarzanie bodźców do rozwoju, dawanie przykładu, konsekwencja w podtrzymywaniu procesów); przy „procedurach i zwyczajach” jako utarte sposoby nagradzania za inicjatywę, techniki dzielenia się wiedzą, wreszcie w polu „otoczenie” – jako filozofia działania i rozliczania instytucji publicznych z uczenia się.

4.4. Podsumowanie

W rezultacie naszych analiz jakościowych pierwotny model, który wyłonił się z analizy ilościowej, uzupełniliśmy o kilka czynników. Modyfikacje zostały zaznaczone szarym kolorem na dwóch kolejnych rycinach (ryc. 19 i 20).

Pierwsza z nich (ryc. 19) prezentuje strukturę modelu MUS – zarówno procesy uczenia się, jak i czynniki wpływające na nie, druga (ryc. 20) pokazuje relacje między procesami a determinantami uczenia się.

Uzyskany model pozwala na wnioskowanie dotyczące mechanizmów uczenia się polskiej administracji rządowej oraz ułatwia zrozumienie procesów stojących za nimi. Przeprowadzone badania umożliwiają ponadto spojrzenie na analizowane ministerstwa i departamenty oczami jego pracowników. Fakt, że odtworzone przez nas elementy uczenia się są ze sobą powiązane, był jasny od samego początku – skonstruowany model analityczny pozwolił jednak precyzyjnie określić siłę tych związków

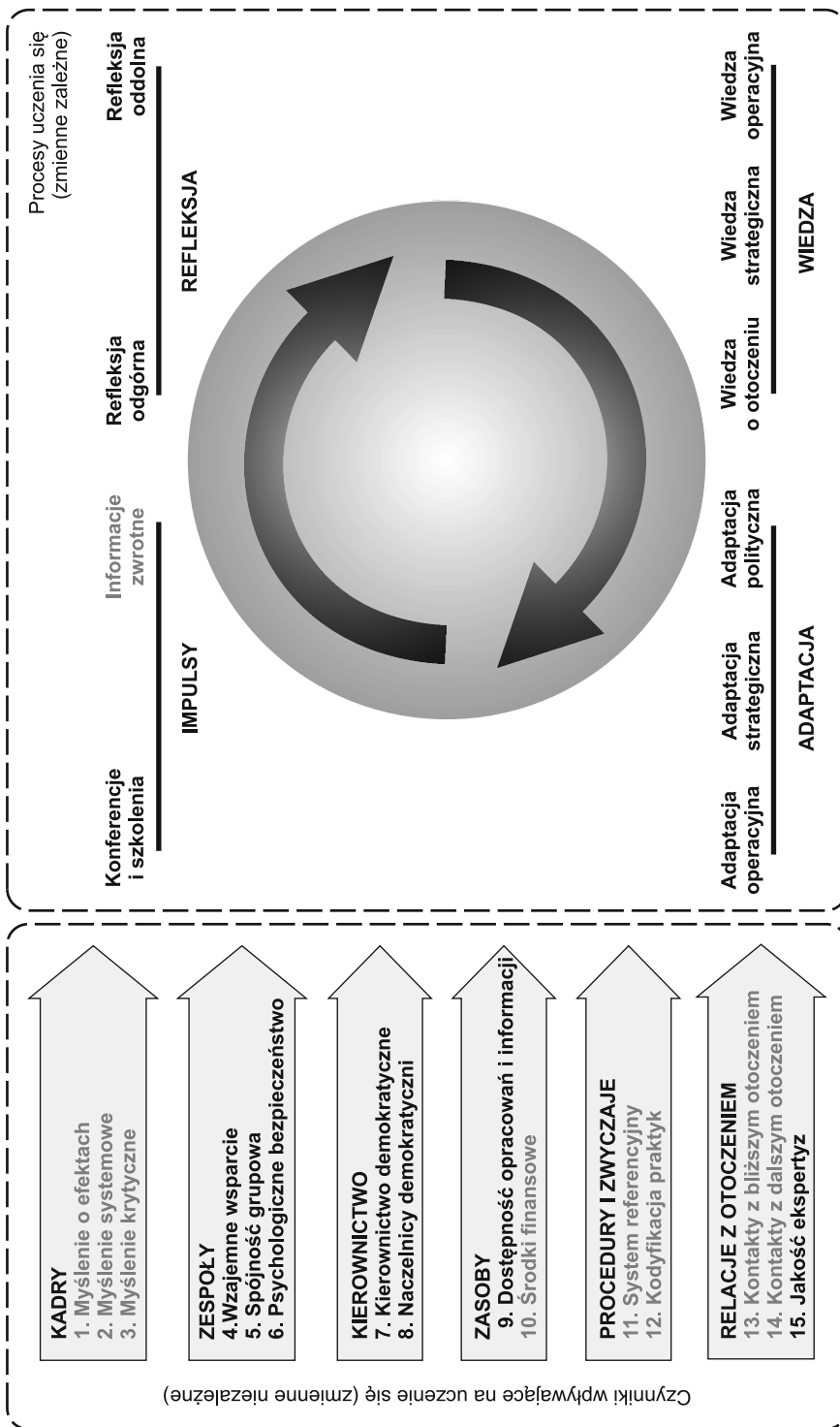
⁹⁶ Termin *error-embracing culture* używany też jest przez OECD i kanadyjską administrację właśnie w kontekście wzmocnienia organizacyjnego uczenia się (Barrados, Mayne 2003).

oraz umożliwił wyłonienie tych, które są kluczowe dla wspomnienia poszczególnych elementów procesu uczenia się.

W wyniku analizy poszczególnych pytań ankietowych udało nam się ustalić, jaki jest poziom poszczególnych elementów procesu uczenia się oraz jego determinant w każdym ministerstwie i departamencie z osobna. Z połączenia tych informacji uzyskaliśmy klarowną wskazówkę, które elementy powinniśmy wspierać, by wspomóc poszczególne elementy uczenia się (wiedza pochodząca z analizy ilościowej – siły wpływów wynikających z modelu strukturalnego) czy elementy te mamy szansę wesprzeć (wiedza wypływająca z analizy ilościowej – odpowiedzi na poszczególne pytania budujące dany wymiar oraz analizy jakościowej) oraz jakimi technikami i strategiami można je wspierać (wiedza płynąca z analizy polskich wywiadów oraz zagranicznych wizyt studyjnych).

Musimy jednak stwierdzić, że skonstruowany model ma również słabe strony. Po pierwsze, nie zawiera odpowiedzi o charakterze normatywnym: na obecnym etapie nie wiemy, czy wysoki poziom danego wymiaru może być określony jako „dobry”, czy „zły”. Co więcej, nawet jeśli przyjmiemy z góry interpretację mówiącą o tym, że wysoki poziom danego wymiaru jest „dobry”, nie potrafimy stwierdzić, od jakiego poziomu zaczyna się robić „zły”. Modelowanie strukturalne może nam dać odpowiedź na pytanie, w jaki sposób ułożone są poszczególne elementy oraz jak są ze sobą powiązane, jednak nie odpowie, czy jest to pożądane, by dane elementy były ze sobą tak, a nie inaczej powiązane. Innymi słowy, wracając do modelu ilościowego, jesteśmy w stanie powiedzieć, że najsilniej na refleksję oddolną wpływa psychologiczne bezpieczeństwo pracowników, ale nie umiemy stwierdzić, czy wpływ ten nie powinien być silniejszy (bądź słabszy) ani nawet, czy na ten element uczenia się psychologiczne bezpieczeństwo powinno wpływać. To ograniczenie ilościowego badania staraliśmy się zminimalizować wynikami analiz jakościowych (w tym wywiadów zagranicznych). Tak jak podkreślaliśmy, praktyki zagraniczne stały się punktem odniesienia dla naszych rozważań normatywnych.

W projekcie założyliśmy dwa pomiary, oparte na tej samej ankiecie, by wyeliminować drugie ograniczenie skonstruowanego modelu: brak kontrapunktu. Przez kontrapunkt rozumiemy informację na temat tego, w jakim kierunku (i czy w ogóle w jakimkolwiek) zmierzają zmiany w poszczególnych opisanych wymiarach. Bez tej informacji nie potrafimy powiedzieć, czy obecny poziom psychologicznego bezpieczeństwa bądź refleksji oddolnej (by pozostać przy tym samym przykładzie) jest relatywnie wysoki, średni, czy też niski. Porównując uzyskane wyniki z pierwszej transzy badania z wynikami z transzy drugiej, będziemy mogli stwierdzić nie tylko, czy zaplanowana i zrealizowana interwencja w wybranych departamentach przyniosła oczekiwany skutek, lecz również zweryfikować już otrzymane wyniki pod kątem trendów. Pozwoli to na analizę dwójakiego rodzaju: po pierwsze umożliwi naszkicowanie – na tyle, na ile jest to możliwe w przypadku dwóch pomiarów odległych w czasie – kierunku zmian, którym podlega polska administracja rządowa, po drugie zaś pozwoli oszacować, jaki wpływ na poszczególne elementy procesu uczenia się mają dedykowane interwencje wynikające wprost z zaproponowanego modelu. Wyniki takiej analizy przedstawimy w trzeciej książce serii.



Rycina 19. Model mechanizmu uczenia się – wersja 3.0b

Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak, Ł. Widła-Domaradzki).

Procesy MUS	IMPULSY	Konferencje i szkolenia	Impulsy zwrotne	REFLEKSJA	Refleksja ogólna	Refleksja oddolna	WIEDZA	Wiedza o otoczeniu	Wiedza strategiczna	Wiedza operacyjna	ADAPTACJA	Adaptacja strategiczna	Adaptacja operacyjna	Adaptacja polityczna
Czynniki MUS														
KADRY														
Myślenie o efekciach														
Myślenie systemowe														
Myślenie krytyczne														
ZESPOŁY														
Wzajemne wsparcie						35,1%				40,5%				
Spójność grupowa						31,2%				51,7%				
Psychologiczne bezpieczeństwo						48,7%		43,0%	44,1%	36,8%				
LIDERZY														
Kierownictwo demokratyczne					59,7%	47,4%		38,4%	43,6%					
Naczelnik demokratyczny					35,0%	54,8%		34,8%	33,6%	39,9%				
ZASOBY – INFRASTRUKTURA														
Dostępność opracowań i informacji		33,4%			42,3%	34,5%		42,8%	45,4%	43,6%			33,9%	
Środki finansowe														
PROCEDURY I ZWYCZAJE														
System referencyjny														
Kodyfikacja praktyk														
RELACJE Z OTOCZENIEM														
Kontakty z bliższym otoczeniem														
Kontakty z dalszym otoczeniem														
Jakość ekspertyz			40,1%		36,0%			32,9%	34,5%			30,7%		

Rycina 20. Model mechanizmu uczenia się – relacje między procesami a determinantami

Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak, Ł. Wicła-Domaradzki).

Mimo że struktura modelu uległa zmianie w wyniku badania ilościowego, a potem weryfikacji danych jakościowych, to model wciąż pełnił założone przez nas na początku funkcje, w tym:

- graficzne wyjaśnienie procesu uczenia się organizacji, w tym listy czynników, które te procesy wspierają;
- stworzenie mapy drogowej do analizy i diagnozy sytuacji departamentów w zakresie ich procesów uczenia się i zarządzania wiedzą;
- identyfikowanie i ukierunkowanie pakietów rozwiązań naprawczych.

Na zakończenie warto też podkreślić główny wniosek z naszych dyskusji z interesariuszami. Model uczenia się musi być silnie powiązany ze skutecznością i z całością działań organizacji. Dopiero takie powiązanie uświadamia interesariuszom wagę kwestii uczenia się i konieczność działań w tym kierunku.

5. Model organizacyjnego uczenia się dla administracji publicznej

Karol Olejniczak

W ostatnim rozdziale naszej książki proponujemy Państwu nowe spojrzenie na działania polskiego sektora publicznego – dostosowane do wyzwań współczesnego świata. Propozycję tę zbudowaliśmy, opierając się na kompleksowym przeglądzie literatury międzynarodowej, wynikach własnych badań empirycznych krajowych ministerstw oraz syntezie rozwiązań, które zaobserwowaliśmy w 12 krajach OECD. Szczegółowe analizy zawarliśmy w poprzednich rozdziałach.

Naszą propozycję budujemy na metaforze działań publicznych jako eksperymentów. W pierwszej części tego rozdziału (5.1) uzasadniamy jej trafność i dowodzimy, że jej centralnym elementem jest proces uczenia się.

W rozdziale 5.2. wyjaśniamy, dlaczego optymalny dla doskonalenia polityk publicznych jest poziom organizacji. Osadzając to w krajowej rzeczywistości, proponujemy skoncentrowanie się na uczeniu się departamentów polskich ministerstw.

W trzeciej części tego rozdziału (5.3) przedstawiamy wynik naszego badania empirycznego – mechanizm organizacyjnego uczenia się. Obejmuje on procesy uczenia się i czynniki, które zapewniają ich skuteczność. Model ten jest mapą dla dalszych działań doskonalących, które zamierzamy rozwijać z polskimi ministerstwami.

Na zakończenie (rozdział 5.4.) uzasadniamy tezę, że dla płynnego działania mechanizmów uczenia się organizacji konieczna jest szersza zmiana w filozofii całego systemu polskiej administracji publicznej. Omawiamy zarówno szerokie spojrzenie na motywy działania organizacji publicznych, jak i praktyczne podejście do rozliczania z uczenia się w debacie publicznej.

5.1. Rola wiedzy i organizacyjnego uczenia się w politykach publicznych

Celem polityk i działań publicznych jest rozwiązywanie konkretnych kwestii z pola relacji społeczno-gospodarczych, uznanych w otwartej debacie za ważne (zwykle problemowe) (Bryner 2007, s. 190)⁹⁷. Rozwiązania są proponowane i wypracowywane

⁹⁷ Chcielibyśmy w tym miejscu podkreślić, że myślenie o kwestiach społeczno-gospodarczych nie może się sprowadzać wyłącznie do myślenia o rozwiązywaniu problemów. Jak zauważa Marek Kozak (2011, s. 18) grozi to poważnym zniekształceniem strategicznego planowania rozwoju. Koncentrowanie się wyłącznie na problemach prowadzi do myślenia w kategoriach reakcyjnych, a tym samym zarzucenia

przez różnych interesariuszy (czasami powstają w wyniku konsultacji, ale często też i konfrontacji), a następnie zostają wdrażane przez instytucje publiczne przy wykorzystaniu dostępnych zasobów. W najnowszym paradygmacie prowadzenia spraw publicznych – współzarządzaniu, te skomplikowane procesy są realizowane przez administrację publiczną we współpracy z szeroką siecią aktorów życia społeczno-gospodarczego (Hausner 2008, rozdz. II).

Wielu autorów z dziedziny zarządzania (Morgan 2006; Nonaka 2006, s. 42; Jemielniak 2008) dowodzi, że posługując się metaforami, możemy lepiej zrozumieć skomplikowane zjawiska organizacyjne. Metafory ułatwiają nam poznanie rzeczy nowych, ale również umożliwiają spojrzenie świeżym okiem na sprawy pozornie już znane. Dlatego też i my zdecydowaliśmy się odwołać do metafory.

5.1.1. Działania publiczne jako eksperymenty

W naszych badaniach proponujemy przyjąć metaforę działań publicznych jako eksperymentów. Dlaczego termin „eksperyment”, kojarzony z badaniami naukowymi, wprowadzamy do opisywania dynamicznych realiów sfery polityk publicznych? Uważamy, że bardzo trafnie oddaje rzeczywistość niepewność i zmienność współczesnych działań publicznych opisywanych przez nas we „Wprowadzeniu” do tej publikacji. Przypomnijmy, eksperyment oznacza „próbę przeprowadzaną zwykle po raz pierwszy, doświadczenie” (*Uniwersalny Słownik Języka Polskiego* 2012). Jest ono oparte na jakichś przesłankach, prawdopodobieństwie, ale wymaga sprawdzenia. Interwencje publiczne pasują do tej definicji. Decydenci zakładają pozytywną i zwykle znaczącą zmianę (społeczną, gospodarczą, środowiskową), która ma nastąpić dzięki zainwestowanym środkom i podjętym działaniom. To założenie o relacji przyczynowo-skutkowej między prowadzonymi działaniami a rozwiązaniem adresowanych problemów jest jednak zawsze założeniem *a priori*. Decydenci budują swoje pomysły na przesłankach – dotychczasowych doświadczeniach, własnej intuicji, wynikach badań, opinii publicznej, rozwiązaniach podpatrzonych w innych miejscach. Racjonalność tychże przesłanek jest weryfikowana dopiero w zderzeniu z rzeczywistością, wdrożeniu pomysłów i obserwacji efektów w konkretnym kontekście, warunkach i czasie. Taką perspektywę patrzenia na działania państwowe jako eksperymenty weryfikowane przez rzeczywistość przyjęliśmy za klasykiem analiz polityk publicznych Eugene'em Bardachem (2006, s. 350–351) oraz za badaczami pola ewaluacji interwencji publicznych stosującymi Teorię Programów (Astbury, Leeuw 2010; Donaldson 2007; Pawson 2006; Rogers, Funnell 2011)⁹⁸.

myślenia innowacyjnego, wizjonerskiego, wychodzącego poza bieżące ograniczenia układu, który chcemy rozwijać. Tak więc myśląc o kwestiach ważnych dla polityk publicznych, powinniśmy z równą uwagą rozważać szanse, jak i wyzwania.

⁹⁸ Należy podkreślić, że główne założenie, iż program można opisać w formie teorii, pewnego ciągu logicznego, który następnie może zostać poddany krytycznej ocenie, jest w zasadzie standardem współczesnych badań ewaluacyjnych, niezależnie od prezentowanej opcji metodologicznej; por.: Donaldson, 2007; Chen, 1994; Patton, 2008; Shadish i in., 2001; Rogers, Funnell, 2011; Rossi i in. 1999.

Metafora eksperymentu zwraca naszą uwagę na cztery kwestie:

- (1) jak przygotować się do eksperymentu, czyli racjonalne planowanie eksperymentów;
- (2) kiedy eksperyment jest wiarygodny, czyli wiarygodność wiedzy i dowodów procesu eksperymentowania;
- (3) co pożytecznego dają eksperymenty, czyli uczenie się z eksperymentów;
- (4) jak ocenić zwrot inwestycji z przeprowadzonego eksperymentu, czyli rozliczalność z prowadzenia eksperymentów.

W każdej z nich wiedza i uczenie się odgrywają kluczową rolę. Trzy pierwsze kwestie omawiamy poniżej. Do kwestii czwartej powrócimy w podrozdziale zamykającym książkę.

5.1.2. Racjonalne planowanie eksperymentów

Eksperymenty naukowe są zawsze poprzedzone planem porządkującym przyjęte założenia, możliwe czynniki wpływu oraz oczekiwane efekty. Fundamentem tego procesu jest rozumowanie przyczynowe. Naukowcy zakładają relację przyczynowo-skutkową między procesami, które zamierzają uruchomić, a zmianami, które chcą zaobserwować (jeśli zadziałamy na X, nastąpi Y).

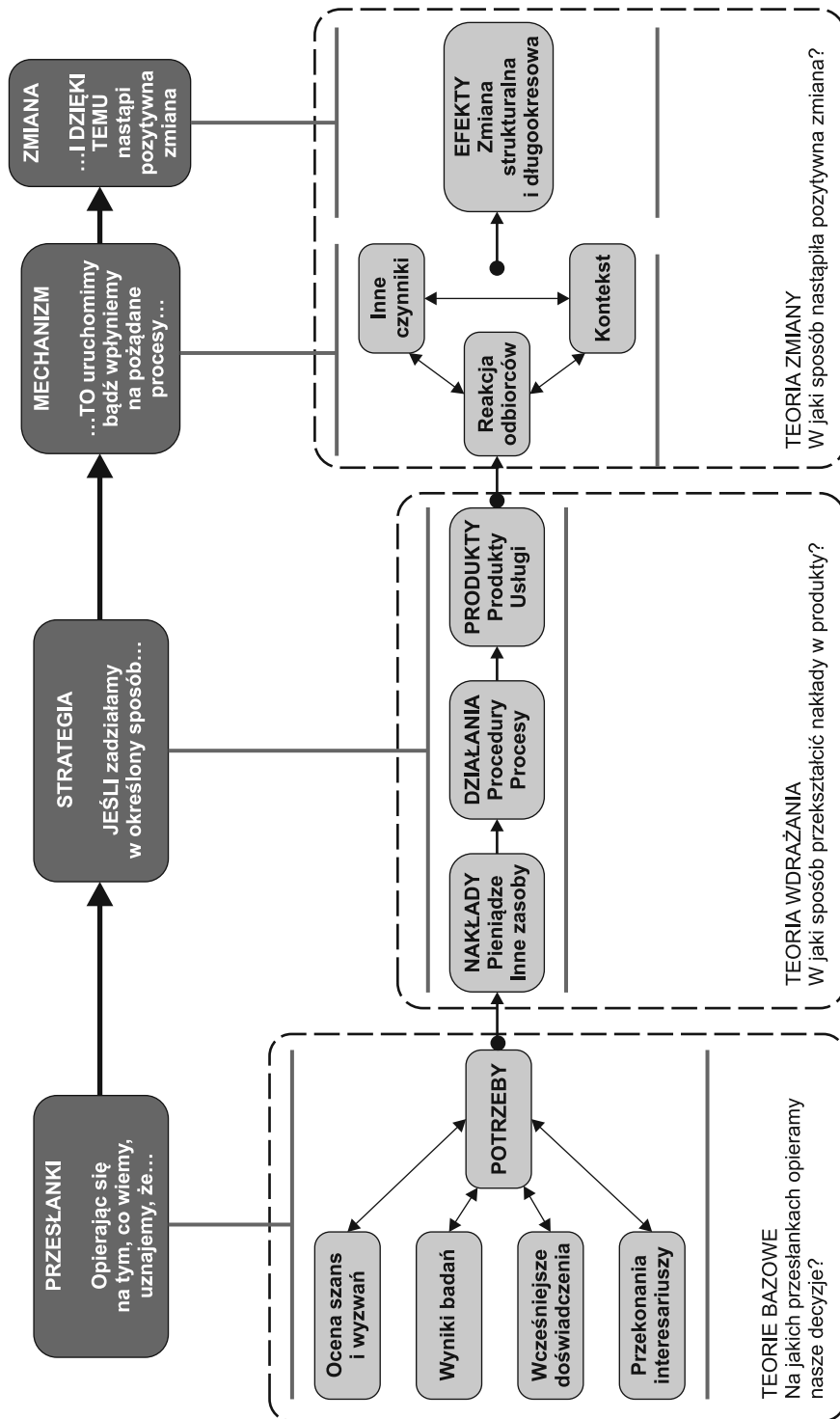
Współczesna literatura na temat przyczynowości akcentuje cztery kwestie (Hill, Lynn 2008, s. 73):

- wyraźne odróżnienie przyczynowości (A powoduje B) od współwystępowania (A można zaobserwować razem z B);
- rozróżnienie między krótkimi łańcuchami przyczyn i skutków a łańcuchami rozbudowanymi, które są następstwem szeregu procesów i które można zaobserwować dopiero w długiej perspektywie czasowej;
- rozróżnienie między niezbędnymi a wystarczającymi warunkami do wystąpienia przyczynowości, czyli ustalanie, co jest niezbędnym czynnikiem, by wywołać dany proces i skutki;
- postrzeganie przyczynowości raczej w kategoriach prawdopodobieństw niż pewników.

Dodatkowo naukowcom udało się sformułować trzy zasady, które muszą być spełnione, żeby można było stwierdzić, iż A jest przyczyną B (Hill, Lynn 2008, s. 73):

- przyczyna musi wystąpić przed efektem;
- musi istnieć empiryczny dowód relacji między przyczyną a efektem;
- inne wyjaśnienia relacji przyczynowo skutkowej muszą zostać wyeliminowane (chodzi o pozorne lub zakłócające czynniki).

Oczywiście, natura procesów społecznych nie pozwala na laboratoryjne wyłączenie czynników zakłócających i twarde potwierdzenie relacji przyczynowo-skutkowych pomiędzy dwoma elementami. Jednak ogólna logika naukowej racjonalności może mieć zastosowanie w politykach publicznych. Budowanie hipotez na temat relacji pomiędzy przyczynami a skutkami jest niezbędne do zrozumienia, co się wokół nas dzieje, dlaczego i w jakim kierunku chcemy działać. Pozwala na racjonalne, ustrukturalizowane planowanie i wdrażanie interwencji publicznych. W politykach publicznych zastosowanie znajduje nawet koncepcja sytuacji kontrfaktycznej – czyli



Rycina 21. Racjonalne planowanie działań publicznych – schemat Teorii Programu

Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak) na podstawie: Knowlton, Phillips 2008, s. 35–38; Rogers, Astbury, Leeuw 2010.

rozważanie, jak wyglądałaby dana sytuacja bez zaistnienia czynnika, który uważamy za przyczynę. Mimo iż nie możemy dokonać ścisłego pomiaru takiej okoliczności (np. jak wyglądałaby polska służba zdrowia bez obecnego systemu NFZ), to jednak samo ujęcie problemu otwiera nas na myślenie o alternatywnych kosztach i korzyściach, o innych możliwościach działań publicznych.

Przełożmy więc ten pierwszy aspekt naszej metafory – racjonalne planowanie eksperymentu – na praktykę działań publicznych. Oznacza on, że zanim zaczniemy działać, powinniśmy:

- wyartykułować przesłanki, na podstawie których decydujemy się na interwencję;
- opisać mechanizm zmiany, który chcemy uruchomić naszymi działaniami, w tym oczekiwane efekty;
- stworzyć wskaźniki, według których ustalimy sukces lub niepowodzenie eksperymentu;
- zaplanować sam przebieg interwencji – nasze działania, krok po kroku.

Idąc za współczesną praktyką zarządzania publicznego, uznajemy, że narzędziem takiego racjonalnego planowania interwencji publicznych jest Teoria Programów wspierana modelami logicznymi. Modelowy schemat takiego ujęcia przedstawiliśmy na rycinie 21.

To podejście ma trzy zalety. Pozwala opisać w sposób systematyczny (choć niewątpliwie uproszczony) interwencje i zidentyfikować założenia, które następnie będą poddane weryfikacji (Rogers 2008). Porządkuje nasze założenia w formie trzech rodzajów teorii, które mają zostać przetestowane w rzeczywistości (zob. rozdz. 1.5.1). Wreszcie zwraca naszą uwagę na mechanizm, który staramy się uruchomić, by doprowadzić do pożądaney zmiany⁹⁹.

Podsumowując kwestię pierwszą naszego rozdziału, metafora eksperymentu zmusza do myślenia o działaniach publicznych w kategoriach przyczynowoskutkowych, do planowania i prowadzenia interwencji w sposób usystematyzowany, z uwzględnieniem wielu czynników, ale zawsze w odniesieniu do celu, jakiemu mają służyć.

5.1.3. Budowanie w oparciu o wiarygodną wiedzę i dowody

Eksperymenty są zawsze budowane w oparciu o wcześniejszą wiedzę, weryfikują ją, a jednocześnie same dostarczają nowych dowodów. Tak więc drugą kwestią, na którą zwraca uwagę nasza metafora, jest wiarygodność wiedzy i dowodów. Ten problem ma dwa aspekty. Z jednej strony zastanawiamy się nad wiarygodnością przesłanek, na podstawie których podjęto eksperyment, z drugiej – nad wiarygodnością wyników, jakich eksperyment dostarczył.

W polu nauk ścisłych hierarchia siły dowodów i narzędzia ich weryfikacji są relatywnie zestandaryzowane i dobrze ugruntowane. Jednak już na polu badań społecznych widać pluralizm metod oceny ich siły. Po części wynika to z faktu, że wiedza

⁹⁹ Idąc za dogłębną analizą Astbury'ego i Leeuwa (2010), definiujemy mechanizm jako reakcję odbiorców programu na działania tegoż programu modyfikowane kontekstem, w którym program jest wdrażany, oraz innymi czynnikami będącymi poza wpływem programu. Mechanizm jest tym, co prowadzi do ostatecznej zmiany – efektów.

o procesach społecznych (w tym ekonomii) jest kontekstowa. Innymi słowy, daje ograniczone możliwości generalizowania, a w praktyce – przenoszenia analogicznych rozwiązań w czasie i przestrzeni.

Wychodząc ze świata badań do sfery polityk publicznych, musimy uznać, że funkcjonują w niej równoprawnie różne rodzaje wiedzy: statystyczna, naukowa, polityczna, ekonomiczna, doświadczenie profesjonalistów i polityków (Mulgan 2011, s. viii–viix). Nie istnieje jasna hierarchia poszczególnych typów. Co więcej, wartości i przekonania są równoprawnymi i niezbędnymi elementami debat o kształcie polityk publicznych (Stone 2011).

Zdając sobie sprawę z tego pluralizmu źródeł, można jednak, naszym zdaniem, przyjąć pewne rozwiązania na temat jakości przesłanek i dowodów, które poprawią racjonalność działań publicznych¹⁰⁰.

Patrząc na aspekt pierwszy – przesłanki, na których budowane są eksperymenty/działania publiczne – uważamy, że o ich sile decyduje usystematyzowanie i szerokość procesu argumentacji. Planując konkretne działania publiczne, należy wykorzystywać w sposób usystematyzowany:

- dane i informacje o kontekście, w którym mają być wdrażane działania;
- istniejące badania społeczne i wcześniejsze ewaluacje analogicznych interwencji;
- domniemane założenia i oczekiwania, którymi kierują się interesariusze;
- wiedzę i doświadczenia praktyków zaangażowanych w podobne interwencje (Coryn i in. 2011, s. 205).

Wiedza pochodząca z różnych źródeł powinna być interpretowana w sposób krytyczny, w kontekście i w odniesieniu do danej interwencji. Usystematyzowany sposób argumentacji oznacza zebranie i wyartykułowanie: głównego twierdzenia, jak najszerszej gamy przesłanek (argumentów), kontrargumentów, a także dowodów, na których one bazują. Samo ważenie „za” i „przeciw” powinno być natomiast przejrzystym procesem politycznym, w którym ścierają się różne wartości, koncepcje i interesy.

Przejdźmy teraz do drugiego aspektu naszych rozważań: wiarygodności dowodów z eksperymentów, czyli odpowiedzi na pytanie: „co jest mocnym dowodem na to, że eksperyment osiągnął zakładane efekty?”. Trzeba podkreślić, że szczególnie w tym przypadku nie można przenosić całkowicie rozwiązań z nauk ścisłych, bo w politykach publicznych mamy do czynienia z systemami społecznymi, a one nie podlegają takim samym zasadom jak systemy fizyczne.

Naszym zdaniem, na siłę dowodu z eksperymentów w działaniach publicznych składają się następujące elementy. Po pierwsze, analiza działań publicznych jako eksperymentów wymaga odwołania się do konkretnych, obserwowalnych wyników – a więc podstawą dyskusji winny być badania empiryczne, obserwacje z pilotaży etc. Po drugie, platynowym standardem jakości badań (a co za tym idzie wiarygodności ich wyników) jest właściwy dobór metod badawczych do przedmiotu badania (Donaldson i in. 2008, 2010). Po trzecie, optymalną strategią badawczą jest

¹⁰⁰ Dalecy jesteśmy od propozycji dyktatury naukowców, której jedynymi przesłankami do działań byłyby wyniki badań naukowych. Zaiscie byłby to świat przerażający i prawdopodobnie niszczący demokrację.

zróznicowanie metodyczne – mieszany plan badawczy wykorzystujący zarówno metody ilościowe, jak i jakościowe oraz triangulacja źródeł danych (Creswell, Clark 2010; Greene 2007; Mertens, Wilson 2012). Wreszcie, badania powinny mieć charakter usystematyzowany, a ich procedura badawcza winna być przejrzysta (Olejniczak i in. 2012, s. 298–299).

Nakreśliśmy tu tylko ramy podejścia do polityk publicznych popartych dowodami (*Evidence-Based Policies*). Dogłębną analizę kwestii jakości dowodów w politykach publicznych zainteresowany Czytelnik znajdzie w takich publikacjach, jak: Nutley i in. 2007; Rieper i in. 2010. Sprawa dowodów świadczących o wynikach eksperymentu przenosi nas do kolejnego aspektu naszej metafory – wyciągania wniosków z eksperymentów.

5.1.4. Uczenie się z eksperymentów

Każdy eksperyment wymaga podsumowującej refleksji i wyciągnięcia wniosków zarówno z jego przebiegu, jak i wyników. Tak więc jest procesem refleksyjnym i auto-krytycznym. W trakcie eksperymentu uważnie śledzimy jego przebieg, sprawdzamy, czy przebiega zgodnie z założeniami. Po jego zakończeniu zaś analiza koncentruje się na zrozumieniu mechanizmu, który doprowadził do zaobserwowanych wyników. Dyskusja o nim przenosi nas z powrotem do pytań o przyczyny, o czynniki, które przesądziły o ostatecznym rezultacie. Tym razem jednak hipotezy stają się tezami. Odpowiedź na pytanie „dlaczego?” prowadzi zaś w naturalny sposób do pytania „i co z tego wynika na przyszłość?”.

W praktyce działań publicznych ten aspekt metafory oznacza podejmowanie refleksji podsumowującej działania w kontekście ich efektów, a nie tylko proceduralnej poprawności. Taka refleksja kieruje naszą uwagę ku odkrywaniu mechanizmów zmian społeczno-ekonomicznych prowadzących do pożądaných zachowań, a także ku eksplorowaniu możliwości wpływania na te mechanizmy w przyszłości (Astbury, Leeuw 2010; Pawson 2006). Narzędziami refleksji w sektorze publicznym są badania ewaluacyjne, analizy, ale również usystematyzowane dyskusje prowadzone w gronie zespołów realizujących dane zadanie. Wiele z tych narzędzi opisujemy w drugim tomie naszej serii, poświęconym doświadczeniom administracji publicznych z 12 krajów.

Nasza metafora eksperymentu zwraca więc uwagę na konsekwencję w eksperymentowaniu i ciągłość procesu uczenia się w czasie. Eksperymentowanie to inkrementalny, kumulatywny i długoterminowy proces uczenia się. Pojedynczy eksperyment w krótkiej perspektywie może się wydawać nieznaczący, ale w długiej może się okazać kluczowy dla naszego zrozumienia mechanizmu rozwojowego, czy dla zmiany społecznej. Tak więc każdy, udany lub nie, jest tylko cegiełką w żmudnym budowaniu szerszej wiedzy i zrozumienia świata. Nasza obecna wiedza to wynik wielu eksperymentów. Fraza użyta jako motto wyszukiwarki Google Scholar: „Stojąc na ramionach olbrzymów” najlepiej oddaje kumulatywny, inkrementalny charakter nauki. Swoją drogą, jej historia wydaje się kwintesencją tego procesu – myśl uchwycona przez

Bernarda z Chartres, pozwoliła Newtonowi opisać inspiracje jego odkryć, a współcześnie opisuje bogactwo sieci Internetu¹⁰¹.

Odnosząc to do polityk publicznych, każdy eksperyment – projekt czy program – publiczny jest tylko elementem szerszego procesu poznawczego. Wiedza w sektorze publicznym, tak jak wiedza naukowa, jest budowana stopniowo, zrozumienie mechanizmów społecznych to proces inkrementalny i kumulatywny. Oczywiście warunkiem jest tu ciągła refleksja nad tym, co robimy. Naszym zdaniem konieczne jest zatem odejście od efektywnościowej krótkowzroczności Nowego Zarządzania Publicznego na rzecz bardziej refleksyjnego, długoterminowego i strategicznego animowania procesów rozwojowych. Wydaje nam się, że na proces budowania działań publicznych należy patrzeć jak na ciąg refleksji, spiralę uczenia się¹⁰².

Podsumowując, naszą metaforę działań publicznych jako eksperymentów społecznych – prowadzenie polityk publicznych staje się procesem ciągłego uczenia się. Dzięki niemu zaczynają one być bardziej racjonalne, praktykowane z dłuższym horyzontem czasowym i zorientowane na cele strukturalne oraz systemowe. Jednocześnie ciągle konfrontowanie założeń z rzeczywistością, weryfikowanie dotychczasowej wiedzy i doświadczeń w praktyce daje im większą elastyczność i responsywność.

Przy takim ujęciu uczenie się jest kluczem do stopniowego doskonalenia działań publicznych, a co za tym idzie – osiągnięcia lepszych wyników w czasie. Powinno być więc procesem ciągłym i realizowanym przez wszystkie organizacje zaangażowane w polityki publiczne.

5.2. Organizacje jako podmioty uczenia się

Ustaliliśmy, że polityki i programy publiczne są przedmiotem eksperymentów i uczenia się. Pytanie, które nasuwa się przy takim stwierdzeniu, brzmi: „kto jest podmiotem tego procesu?”. Innymi słowy: „kto się uczy?”. Zagadnienie podmiotu uczenia się możemy analizować na trzech poziomach. Na najniższym, podstawowym są to oczywiście decydenci i konkretne osoby zaangażowane w dyskusję oraz wdrażanie danego działania publicznego. Badania uczenia się na tym poziomie to domena psychologii, kognitywistyki i nauk behawioralnych.

Na poziomie wyższym patrzymy na całe zespoły osób i organizacje realizujące dane działania publiczne. Tradycyjnie ten poziom leży w obszarze zainteresowań zarządzania i socjologii. Coraz częściej przyciąga też uwagę politologów, ekonomistów i psychologów organizacji. Dzięki temu badania uczenia się na tym poziomie nabierają interdyscyplinarnego charakteru, czerpiąc z bogactwa różnych dyscyplin.

Na trzecim, najwyższym poziomie możemy mówić o instytucjach, całym układzie aktorów, sieci interesariuszy (indywidualnych i organizacyjnych) zaangażowanych

¹⁰¹ Fascynującą historię tego powiedzenia przedstawił Robert K. Merton (1993). W jego pełnej erudycji książce analiza źródeł jednego cytatu jest przyczynkiem do pasjonującej opowieści o inspiracjach i wspólnocie wiedzy na przestrzeni wieków i kultur.

¹⁰² Takie ujęcie jest zbliżone z najnowszymi publikacjami Banku Światowego poświęconymi procesom uczenia się rządów (Blindenbacher, Nashat 2010, s. 56).

w dany proces polityk publicznych¹⁰³. Badanie wyzwań koordynacji i współpracy, gier interesów i napięć powstających w tak szeroko zakrojonym systemie, było zwykle domeną politologii i ekonomii.

Rozważając te trzy możliwe poziomy analizy, uznaliśmy, że optymalny dla poprawiania procesów uczenia się w politykach publicznych będzie poziom drugi – organizacyjny. Poziom pierwszy (osoby) uznaliśmy za zbyt fragmentaryczny. Decyzje dotyczące działań publicznych bardzo rzadko (praktycznie nigdy) są wynikiem wyłącznie decyzji jednostek. Stanowią wypadkową pomysłów, działań i relacji wielu osób. Próba poprawy polityk publicznych poprzez koncentrowanie się na pojedynczych, zaangażowanych w nie osobach nie przyniosłaby oczekiwanych skutków, bo jak już wskazywał Arystoteles – całość to coś więcej niż prosta suma swoich części. Z kolei najwyższy, trzeci poziom analizy – całości układu polityczno-instytucjonalnego, jest trudny do zoperacjonalizowania, a tym bardziej modyfikowania w ramach jednego projektu. Poziom drugi (organizacji) daje natomiast naszym zdaniem najszersze możliwości analiz, a także opcję zawężania lub poszerzania perspektywy badania na niższe (jednostkowe) i wyższe (układ instytucji) poziomy. Oferuje także najbogatszą, najbardziej zróżnicowaną metodykę. Interdyscyplinarność spojrzenia jest kluczowa dla zrozumienia procesów uczenia się organizacji. Ponadto w pierwszym rozdziale niniejszej publikacji dowiedliśmy, że to właśnie organizacje i ich pracownicy są głównymi aktorami programowania i wdrażania działań publicznych. Poziom organizacji jest też ważny we współzarządzeniu – najnowszym paradygmacie zarządzania administracją publiczną. Pełni funkcje operacyjno-analityczne i wchodzi w interakcje w ramach struktur sieciowych.

Tak więc, w naszym badaniu zdecydowaliśmy się przyjąć perspektywę organizacji jako podmiotu uczenia się i gromadzenia wiedzy. W tym ujęciu, uczenie się polityk publicznych zostało oparte na relacjach i wymianie wiedzy między konkretnymi urzędami i ich częściami. Kluczowymi organizacjami, stale uczestniczącymi w procesie polityk publicznych, są ministerstwa i ich departamenty. Jako podstawową jednostkę analizy w naszym projekcie przyjęliśmy „departament”.

5.2.1. Departament jako podstawowy system

Naszą podstawową jednostką analizy jest więc departament. Aby jednak nie zawężać nadmiernie perspektywy i nie oderwać się od kompleksowych realiów polityk

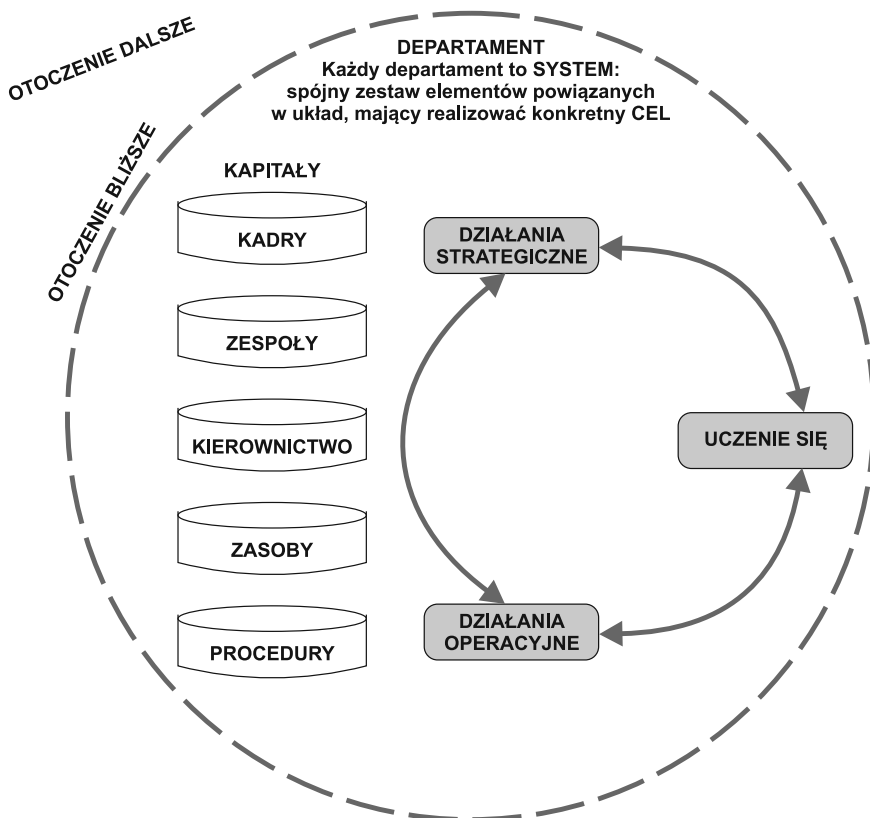
¹⁰³ Idąc za klasyczną literaturą nt. administracji publicznej, odróżniamy organizacje od instytucji. Organizacje to „jednostki społeczne konstruowane dla osiągnięcia określonych celów, wytyczonych przez ich kreatorów. Są one na ogół tak budowane, aby ich działania cechowały się wysokim stopniem efektywności i skuteczności w odniesieniu do realizacji ustanowionych dla nich celów. Ich działania oparte są o zasady hierarchiczności, formalizacji, specjalizacji, trwałości, precyzyjnie określone uprawnienia i mechanizmy kontrolne. W ich ramach konstytuują się relacje władzy, wpływów, przetargów i kalkulacji. Organizacje są zależne od swojego środowiska endogennego i egzogenego, równocześnie otoczenie to kształtują” (Mazur 2011).

Instytucje natomiast są szerszym pojęciem stosowanym dla opisania ładu normatywnego, prawnego, etycznego, zwyczajów, praktyk społecznych. „Instytucje są zasadami gry, a organizacje są graczami. Interakcje między nimi kształtują instytucjonalną zmianę” (North 1990, s. 4).

publicznych, uznaliśmy, że optymalnym będzie patrzenie na problematykę procesów uczenia się z perspektywy departamentu, ale według logiki systemowej. Podejście systemowe jest w zasadzie standardem literatury tematu z zakresu uczenia się (zob. rozdz. 2). Przy badaniu organizacji pozwala ono na:

- koncentrowanie analizy na jednostkach organizacyjnych przy zachowaniu szerszego obrazu – uwarunkowań otoczenia, w którym dany departament funkcjonuje;
- wielopoziomowość analiz, przechodzenie między poziomami i jednostkami analizy, od szczegółów organizacyjnych do ogółów danej polityki publicznej, agregowanie obserwacji z poziomu departamentów na poziom ministerstw;
- pokazanie relacji – przepływów informacji, współzależności, reakcji zwrotnych.

Na rycinie 22 zaprezentowaliśmy nasze ujęcie departamentu jako podstawowego systemu¹⁰⁴.



Rycina 22. System i jego otoczenie

Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak).

¹⁰⁴ Ten sposób myślenia – o systemie, jego zasobach i trzech funkcjach (strategicznej, operacyjnej i refleksyjnej) pojawił się już w ostatnich latach w odniesieniu do systemu wdrażania polityki spójności (EGO 2010). Kolejne dokumenty Ministerstwa Rozwoju Regionalnego wykorzystujące ten schemat pokazują, że taki sposób narracji dobrze przystaje do rzeczywistości opisywanych procesów z pola Funduszy UE.

Każdy departament jest więc systemem. **System** to spójny zestaw elementów powiązanych w układ, mających realizować konkretną funkcję (cel) (Meadows 2008).

Zawsze funkcjonuje w otoczeniu. **Blższym otoczeniem systemu** są inne departamenty działające w ramach danego ministerstwa. **Otoczeniem dalszym departamentu** są wszelkie organizacje, aktorzy, procesy i uwarunkowania prawne bądź społeczno-ekonomiczne znajdujące się poza jego macierzystym ministerstwem.

Funkcją każdego systemu-departamentu, niezależnie od jego profilu, wielkości czy pozycji w ramach ministerstwa, jest skuteczne realizowanie przypisanych mu zadań.

Departament realizuje swoją funkcję za pomocą trzech rodzajów działań i przy wykorzystaniu dostępnych mu kapitałów.

Kapitałami departamentu są pracownicy, zespoły (zorganizowane najczęściej w formie wydziałów), liderzy (kierownictwo departamentu i naczelnicy wydziałów), zasoby departamentu – infrastruktura (lokale, sprzęt) i środki finansowe, a wreszcie procedury przez niego wypracowane. Tak więc uważamy, że dobre procedury to wartościowy kapitał – pamięć organizacji (zob. nasza konkluzja w rozdz. 4.3).

Funkcjonowanie systemu opiera się na trzech typach działań angażujących wszystkie kapitały departamentu. Są to:

- **działania strategiczne** – proces definiowania celów i alokacji kapitałów niezbędnych do ich realizacji;
- **działania operacyjne** – proces wdrażania zaplanowanych działań i bieżącej aktywności organizacji;
- **organizacyjne uczenie się** – proces stopniowej adaptacji opartej na powiązaniu dotychczasowych działań z ich wynikami oraz z planowaną aktywnością organizacji.

W naszym projekcie skoncentrowaliśmy się na tym ostatnim typie działań – uczeniu się. Jest on relatywnie słabo zbadany i opisany w porównaniu z klasycznymi elementami praktyki zarządzania – działaniami strategicznymi i działaniami operacyjnymi. Kluczowym argumentem jest jednak jego wpływ na pozostałe dwa typy działań departamentu.

5.2.2. Rola uczenia się w funkcjonowaniu organizacji

Organizacyjne uczenie się definiujemy jako proces stopniowej adaptacji organizacji, oparty na powiązaniu dotychczasowych działań z ich wynikami oraz z planowaną aktywnością organizacji.

Warto podkreślić dwie rzeczy w tak sformułowanej definicji. Po pierwsze, obejmuje ona zarówno procesy przyswajania nowych zachowań, doskonalenia istniejących działań, jak i tzw. oduczanie się – a więc zmianę dotychczasowych działań lub strategii poprzedzoną krytyczną refleksją. Po drugie, definicja uwzględnia zarówno reaktywne, jak i proaktywne działania dostosowawcze (tzn. analizując działania i wyniki, organizacja może podjąć działania wyprzedzające).

Tę definicję przyjął się za klasykami nurtu literatury organizacyjnego uczenia się (Argyris, Schön 1978; Fiol, Lyles 1985; March 1991; Lipshitz i in. 2007).

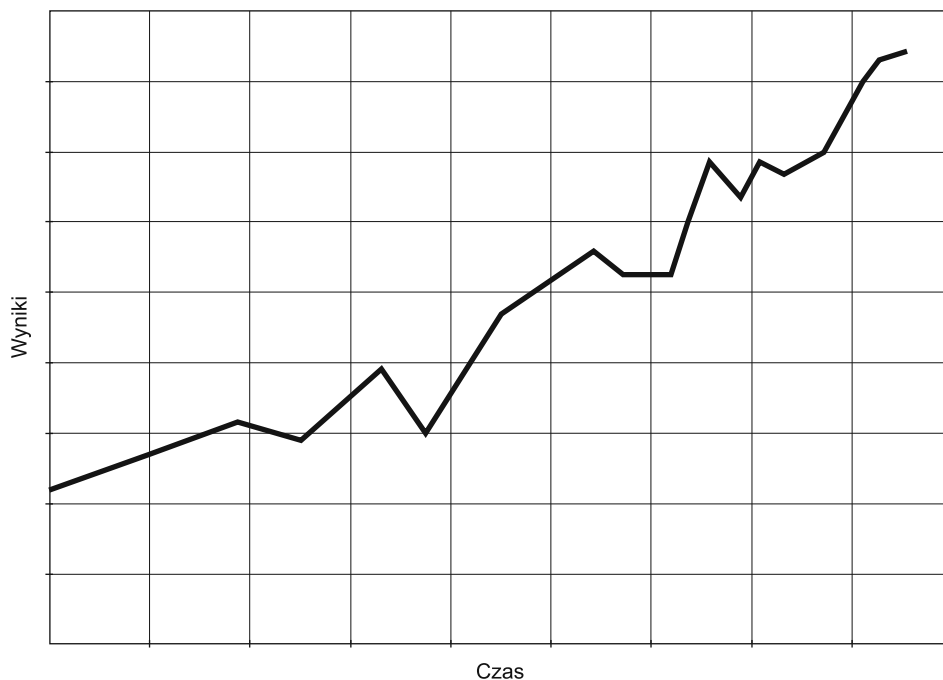
Jednocześnie chcielibyśmy podkreślić trzy cechy fenomenu organizacyjnego uczenia się:

- jest to proces społeczny, a nie jednostkowy (Antal i in. 2001, s. 5); zaczyna się więc w momencie relacji i interakcji w zespołach;
- jest to proces inkrementalny, rozwojowy i cykliczny, a więc złożony ze stopniowych zmian nawzajem się zasilających (poszczególne elementy tego procesu analizujemy w kolejnym podrozdziale);
- kluczowe dla tego procesu jest zasilanie organizacji informacjami o jej wynikach i umiejętność wyciągania wniosków z tych informacji.

W dalszej części naszego wywodu termin „organizacyjne uczenie się” będziemy stosować zamiennie z określeniem „procesy uczenia się”.

Literatura empiryczna pokazuje, że uczenie się prowadzi w dłuższej perspektywie do wyższej skuteczności organizacji – zarówno w aspekcie jej działań strategicznych, jak i operacyjnych (np. Fugate i in. 2009; Perez-Lopez i in. 2004; Cavaleri, Seivert 2005).

Mimo krótkookresowych wahań i spadków wyników, wywołanych np. nieudanymi eksperymentami lub zmianami w otoczeniu, dzięki uczeniu się trend jest rosnący. Obrazowo przedstawiliśmy tę zależność na rycinie 23.



Rycina 23. Relacja między uczeniem się a skutecznością organizacji

Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak).

Taka pozytywna relacja wynika z tego, że:

- dzięki uczeniu się organizacja zbiera i interpretuje sygnały płynące z otoczenia – na tej podstawie może dokonywać wyprzedzającej adaptacji;

- organizacyjne uczenie się weryfikuje jakość prowadzonych działań i decyzji, zarówno strategicznych, jak i operacyjnych, zderzając je z ocenami własnymi i tymi płynącymi z otoczenia;
- uczenie się umożliwia korektę i adaptację działań operacyjnych oraz działań mających charakter strategiczny.

W skrócie, uczenie się zasila dwa pozostałe rodzaje aktywności organizacji (strategiczne i operacyjne) wiedzą, weryfikuje je i udoskonala. Jest więc wprost odpowiedzialne za podnoszenie skuteczności w realizowaniu głównej funkcji departamentu.

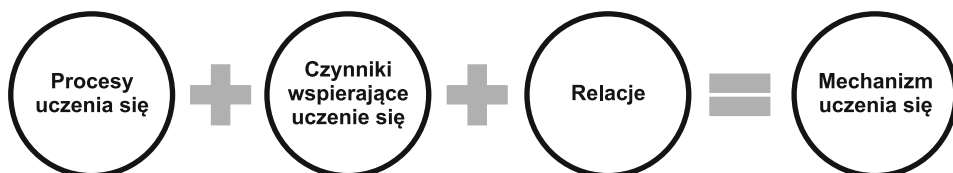
W naszym badaniu przyjmujemy, za wcześniejszymi badaniami międzynarodowymi, założenie o centralnej i kluczowej roli organizacyjnego uczenia się w skutecznym i użytecznym funkcjonowaniu departamentu rozumianego jako system.

5.3. Mechanizm organizacyjnego uczenia się

Mechanizm uczenia się (MUS) jest szerszym pojęciem niż organizacyjne uczenie się. Nasze badanie empiryczne (zob. rozdz. 4) pozwoliło ustalić, że MUS składa się z trzech grup elementów:

- procesów uczenia się (czyli organizacyjnego uczenia się);
- czynników wspierających uczenie się;
- relacji.

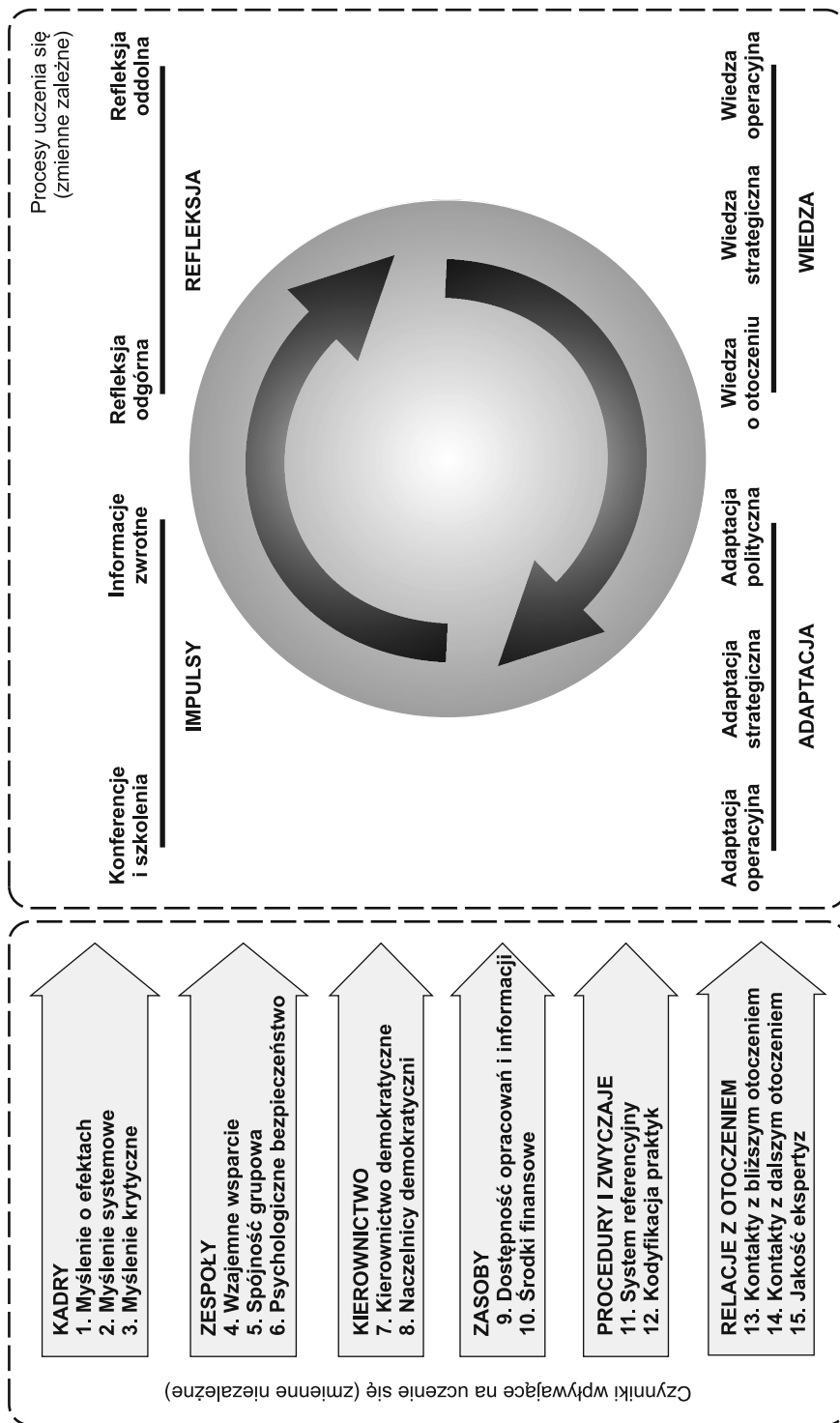
Przedstawiliśmy to na rycinie 24.



Rycina 24. Mechanizm uczenia się – ujęcie ogólne

Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak).

Rozpakowując te duże części MUS, udało nam się zidentyfikować wiele elementów składowych – po stronie procesów, czynników, jak również typów relacji. Ich graficzną prezentację zawarliśmy na dwóch kolejnych rycinach. W następnych podrozdziałach przedstawiamy natomiast charakterystykę tych elementów, dokładne definicje i powiązania między nimi.



Rycina 25. Mechanizm uczenia się dla organizacji publicznych – procesy i czynniki wspierające

Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak, Ł. Widła-Domaradzki).

Procesy MUS		IMPULSY	Konferencje i szkolenia	Impulsy zwrotne	REFLEKSJA	Refleksja odgórna	Refleksja oddolna	WIEDZA	Wiedza o otoczeniu	Wiedza strategiczna	Wiedza operacyjna	ADAPTACJA	Adaptacja strategiczna	Adaptacja operacyjna	Adaptacja polityczna
Czynniki MUS															
KADRY															
	Myślenie o efektywności														
	Myślenie systemowe														
	Myślenie krytyczne														
ZESPOŁY															
	Wzajemne wsparcie														
	Spójność grupowa														
	Psychologiczne bezpieczeństwo														
LIDERZY															
	Kierownictwo demokratyczne														
	Naczelnik demokratyczny														
ZASOBY – INFRASTRUKTURA															
	Dostępność opracowań i informacji														
	Środki finansowe														
PROCEDURY I ZWYCZAJE															
	System referencyjny														
	Kodyfikacja praktyk														
RELACJE Z OTOCZENIEM															
	Kontakty z bliższym otoczeniem														
	Kontakty z dalszym otoczeniem														
	Jakość ekspertyz														

Rycina 26. Mechanizm uczenia się dla organizacji publicznych – relacje między procesami a czynnikami

Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak, Ł. Wicła-Domaradzki).

5.3.1. Procesy uczenia się

Pierwszą częścią mechanizmu są procesy. Opisują one, jak wygląda uczenie się organizacji krok po kroku. Nasze badanie pozwoliło zidentyfikować cztery, połączone ze sobą grupy procesów: impulsy, refleksję, wiedzę oraz adaptację.

IMPULSY to pierwsza grupa procesów tworzących mechanizm uczenia się. Są nimi wszelkie informacje i bodźce płynące spoza departamentu do kierownictwa, pracowników i zespołów tegoż departamentu. W naszym badaniu zidentyfikowaliśmy dwa rodzaje impulsów. Konferencje i szkolenia należy traktować jako ogólne inspiracje płynące z otoczenia. Natomiast impulsy zwrotne są paliwem procesu uczenia się, pozwalają danemu systemowi (w tym wypadku departamentowi) zweryfikować skuteczność podejmowanych działań. Warto też podkreślić, że im bardziej zróżnicowane są źródła impulsów, tym bardziej obiektywny, rzeczywisty obraz sytuacji.

Tabela 33. Definicje procesów uczenia się – IMPULSY

Konferencje i szkolenia	Uczestnictwo pracowników z wydziałów danego departamentu w konferencjach i szkoleniach związanych z obszarem ich pracy.
Informacje zwrotne	Wszystkie informacje płynące z otoczenia departamentu dotyczące oceny wydajności, skuteczności i użyteczności działań realizowanych przez departament. Informacje te obejmują analizy i ekspertyzy odnoszące się do pola działań departamentu, dane monitoringowe, opinie polityków, przełożonych z poziomu ministerstwa, opinie klientów i interesariuszy danej polityki, sygnały z prasy, rankingi i porównania z innymi departamentami czy organizacjami.

Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak).

Ocena działań departamentu może być prowadzona z użyciem różnych kryteriów. Jak wykazywaliśmy w poprzednim podrozdziale, najpopularniejsze jest kryterium wydajności (relacja nakładów do produktów). Coraz częściej stosuje się też kryterium skuteczności (relacja założonych celów do osiągniętych wyników). Naszym zdaniem kluczowe, acz wciąż pomijane w praktyce, jest jednak kryterium użyteczności, czyli relacja rzeczywistych efektów działań do oczekiwań odbiorców tych działań.

REFLEKSJA to druga grupa procesów mechanizmu uczenia się. Definiujemy ją jako analizowanie bieżącej sytuacji i otrzymywanych informacji oraz wyciąganie na ich podstawie wniosków odnośnie do działań departamentu. Analiza ilościowa pokazała, że podstawowy wyróżnik dzielący refleksję na dwa typy stanowi to, kto inicjuje refleksję – czy jest inspirowana przez kierownictwo, czy też rozpoczyna się jako proces oddolny (zob. tab. 34). Wewnątrz tych dwóch typów rysuje się jeszcze jeden podział (który nie wyłonił się z samej analizy ilościowej) – zależny od przedmiotu refleksji. Dyskusje i refleksje, zarówno te inicjowane odgórnie, jak i oddolne, mogą dotyczyć spraw strategicznych i substancjalnych (dyskusja o efektach) lub operacyjnych i proceduralnych (unikanie błędów, rozwiązanie bieżących problemów).

WIEDZA jest trzecim elementem. Zdefiniowaliśmy ją jako znajomość konkretnych kwestii i jednocześnie umiejętność działania w określony sposób. W takim

ujęciu nie jest ona zasobem, lecz procesem – informacją w działaniu. Można mówić o trzech rodzajach wiedzy obecnej w departamentach.

Tabela 34. Definicje procesów uczenia się – REFLEKSJA

Refleksja oddolna	Dyskusje i analizy otrzymanych impulsów oraz bieżącej sytuacji, które odbywają się w wydziale, wśród jego pracowników.
Refleksja odgórna	Dyskusje i analizy kwestii ważnych dla poziomu całego departamentu, prowadzone zwykle z udziałem kierownictwa departamentu.

Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak).

Tabela 35. Definicje procesów uczenia się – WIEDZA

Wiedza o otoczeniu	Dotyczy obserwacji i interpretacji otoczenia departamentu. To wiedza pracowników danego departamentu o otoczeniu, w którym funkcjonuje departament, o tematyce będącej przedmiotem jego zadań, umiejętność wyjaśnienia trendów, kierunków zmian i możliwych przyczyn tych zjawisk.
Wiedza strategiczna	Wiedza pracowników o celach stawianych przed departamentem, oczekiwanych efektach działań departamentu, jego roli w ministerstwie i w politykach publicznych.
Wiedza operacyjna	Wiedza techniczna, operacyjna pracowników (<i>know how</i>), związana z wykorzystaniem narzędzi, sposobami działania, zastosowaniem skutecznych procesów i procedur.

Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak).

ADAPTACJA to ostatnia grupa procesów uczenia się. Zdefiniowaliśmy ją jako dostosowywanie się departamentu do nowych warunków i zmian wprowadzonych w jego działaniach. Może ona być wynikiem wiedzy płynącej z wewnętrznej refleksji organizacji albo też zwykłą reakcją na zmianę w otoczeniu. Ustaliliśmy, że występuje w trzech rodzajach.

Tabela 36. Definicje procesów uczenia się – ADAPTACJA

Adaptacja operacyjna	To zmiana w polu kwestii operacyjnych – bieżących metod pracy, procedur, sposobów wykonywania codziennych działań, podjęta w wyniku refleksji nad impulsami, które dotarły do jednostki.
Adaptacja strategiczna	To zmiana przyszłych kierunków działania departamentu lub sposobu postrzegania obszaru działań departamentu. Następuje pod wpływem refleksji nad impulsami, które dotarły do organizacji.
Adaptacja polityczna	Zmiana kierunków działań, korekta celów departamentu pod wpływem zmiany politycznej lub personalnej na najwyższych szczeblach ministerstwa.

Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak).

Warto też uwypuklić różnicę między adaptacją operacyjną i strategiczną. Ta pierwsza zorientowana jest na kwestie bieżące – na „tu i teraz”, opisuje reaktywne

zachowania, które – jak pokazaliśmy w naszym przeglądzie literatury – nazywane są pojedynczą pętlą uczenia się. Ta druga zaś wybiega w przyszłość, opisuje zachowania prospektywne, oparte na zasadniczej redefinicji postrzegania i oceny sytuacji. W dotychczasowej literaturze nazywana jest podwójną pętlą uczenia się.

5.3.2. Czynniki wspierające uczenie się

Skoro wiemy, z czego składa się proces organizacyjnego uczenia się, to kolejne pytanie brzmi: „co wpływa na przebieg i jakość tego procesu?”. Drugą część mechanizmu uczenia się to właśnie czynniki, czyli to, co ma wpływ na poszczególne procesy uczenia się. Zidentyfikowaliśmy sześć grup.

Kategoria **KADRY** obejmuje charakterystykę indywidualnych pracowników. Skoncentrowaliśmy się wyłącznie na umiejętnościach specyficznych dla procesów organizacyjnego uczenia się. Pominęliśmy więc takie przymioty pracowników, jak zdolność pracy w grupie, inicjatywa etc., które są ważne dla ogólnego dobrego funkcjonowania i pracy w organizacji. Zidentyfikowaliśmy trzy specyficzne umiejętności (zob. tab. 37).

Tabela 37. Definicje determinantów uczenia się – KADRY

Myślenie o efektach	Umiejętność rozumowania przyczynowo-skutkowego. Zdolność do postrzegania i definiowania pracy departamentu w formie ciągów logicznych potrzeb – nakładów – procesów – efektów.
Myślenie systemowe	Dostrzeganie relacji i współzależności, szerszego kontekstu, w którym prowadzone są działania publiczne i konkretne projekty. Świadomość dynamiki zjawisk w czasie.
Myślenie krytyczne	Umiejętność stawiania pytań, jasnego formułowania problemów, wnioskowania, budowania argumentów, oceny przesłanek i wiarygodności dowodów.

Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak).

W praktyce te trzy umiejętności są powiązane ze zdolnością posługiwania się trzema narzędziami: modelami logicznymi (myślenie o efektach), mapami myśli (myślenie systemowe) oraz drzewami argumentów (krytyczne myślenie i wnioskowanie).

Grupa elementów pod nazwą **ZESPOŁY** opisuje kapitał społeczny organizacji – atmosferę i relacje w najmniejszych jednostkach organizacyjnych polskich ministerstw – wydziałach. W skrócie, przyjazne środowisko pracy urzędników sprzyja uczeniu się, jeśli panuje w nim atmosfera wsparcia, wzajemnego zrozumienia, zaufania i otwartości. Szczegóły opisane są w poniższych trzech kategoriach socjopsychologicznych (zob. tab. 38).

KIEROWNICTWO obejmuje z kolei charakterystykę działań kierownictwa departamentów oraz naczelników wydziałów. Badanie wykazało, że pozytywny wpływ na uczenie się ma konkretny styl kierowania – demokratyczny (nazywany też w literaturze stylem transformacyjnym). Jego cechy opisaliśmy w tabeli 39.

Tabela 38. Definicje determinantów uczenia się – ZESPOŁY

Wzajemne wsparcie	Wsparcie ze strony współpracowników w obliczu pojawiających się problemów.
Spójność grupowa	Dobre relacje w zespole, wzajemna życzliwość i duch współpracy.
Psychologiczne bezpieczeństwo	Swoboda w wyrażaniu opinii, w tym opinii krytycznych, akceptacja dla odmiennych poglądów, brak obaw przed podejmowaniem ryzyka, brak umyślnego przeszkadzania współpracownikom.

Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak).

Tabela 39. Definicje determinantów uczenia się – KIEROWNICTWO

Kierownictwo demokratyczne	Skłanianie pracowników do dyskusji, wysuwania pomysłów, inspirowanie pracowników, respektowanie ich samodzielności, umiejętność rozładowywania nieporozumień, dbanie o to, by byli poinformowani o swoich rolach oraz celach i zadaniach zespołu, dobre reprezentowanie interesów jednostki przed kierownictwem wyższego szczebla.
Naczelnicy demokratyczni	

Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak).

Warto przy tej kategorii zauważyć, że dwa pozostałe style kierowania: autokratyczny i biurokratyczny, okazały się mieć mały wpływ na procesy uczenia się (zob. rozdz. 4).

W grupie czynników **ZASOBY** znalazły się zasoby infrastrukturalne i finansowe. W tym pierwszym przypadku chodzi nie tyle o samą obecność materiałów, baz danych, źródeł, ile o ich przystępność, łatwość w wykorzystaniu z perspektywy użytkownika. Kwestia druga to po prostu budżet na szkolenia, zakup literatury, ekspertyz etc.

Tabela 40. Definicje determinantów uczenia się – ZASOBY

Dostępność opracowań i informacji	Dostępność i przystępność baz danych, opracowań, informacji wykorzystywanych w codziennej pracy.
Środki finansowe	Pieniądze dostępne dla departamentu na szkolenia, zakup ekspertyz, informacji etc.

Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak).

Co ciekawe, nasze badanie nie wykazało, by organizacja przestrzeni pracy miała duże znaczenie dla procesów uczenia się organizacji. Dużo większe okazała się mieć organizacja zachowań, zwyczajów.

Dotychczas opisane determinanty miały charakter czynników wspierających uczenie się. W przypadku kolejnej grupy **PROCEDUR I ZWYCZAJÓW** możemy natomiast mówić o kluczowych elementach organizujących procesy uczenia się. System referencyjny to punkt odniesienia, kompas, który umożliwia ukierunkowanie

i priorytetyzację zarówno działań departamentu, jak i samych procesów. Ujmując to prosto: system referencyjny pozwala departamentowi odpowiedzieć na pytanie: „czy efekty naszej pracy są zadowalające?”. Jest kluczem, według którego porządkowane są i filtrowane informacje zwrotne płynące do organizacji. Pomaga więc radzić sobie z przeciążeniem informacyjnym – odróżniać to, co ważne i niosące znaczące informacje, od tego, co medialne, ale pozbawione treści. System referencyjny powinien wykorzystywać zróżnicowane rodzaje danych – dane finansowe, informacje o postępie prac, wyniki badań, rankingów, dane jakościowe (w tym opinie) – i zestawiać je w spójną całość, która mówi pracownikom o sensie i jakości efektów ich pracy. Z kolei kodyfikacja praktyk nadaje procesom systematyczny (regularny) i usystematyzowany charakter. Jest też rodzajem pamięci organizacji. Chcemy podkreślić, że w obydwu przypadkach mamy na myśli „procedury i zwyczaje” w ramach departamentu, a nie szersze regulacje prawne na poziomie całej administracji publicznej.

Tabela 41. Definicje determinantów uczenia się – PROCEDURY I ZWYCZAJE

System referencyjny	Funkcja departamentu przełożona na zestaw praktycznych informacji i wskaźników, za pomocą których departament monitoruje efekty swoich działań i odnosi je do szerszych celów instytucji. System powinien obejmować zarówno jakość i płynność procesów, jak również informacje na temat rezultatów i efektów działań, w tym opinie odbiorców usług departamentu i jego interesariuszy. Powinien też zapewniać punkty odniesienia do oceny wyników organizacji (porównanie z innym departamentem, potrzebami odbiorców, wartością wskaźników docelowych etc.).
Kodyfikacja praktyk	Ugruntowane praktyki dotyczące zamawiania ekspertyz i badań, wewnętrznej, zespołowej refleksji, dzielenia się wiedzą i zapisywania informacji. Ich kodyfikacja może przybierać formę wewnętrznej procedury, listy sprawdzającej, szablonu, scenariusza działania, instrukcji lub zwyczaju.

Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak).

Ostatnią grupą zidentyfikowanych determinantów są **RELACJE Z OTOCZENIEM**. W ich ramach wyraźnie widać podział na relacje z otoczeniem bliższym departamentu, a więc relacje z innymi departamentami w granicach tego samego ministerstwa (kontakty z bliższym otoczeniem) oraz relacje z otoczeniem dalszym – innymi ministerstwami, światem ekspertów (kontakty z dalszym otoczeniem, jakość ekspertyz).

Na zakończenie dyskusji o determinantach warto podkreślić, że część z nich leży w strefie wpływu departamentu, część natomiast poza jego bezpośrednimi możliwościami kontroli. Do tych pierwszych czynników należą kadry, zespoły, kierownictwo, procedury i zwyczaje, a częściowo także dostępność opracowań i informacji; do drugiej grupy – kontakty z otoczeniem i środki finansowe¹⁰⁵. To rozróżnienie jest ważne dla praktyki. W sytuacji gdy departament chciałby doskonalić swój mechanizm

¹⁰⁵ Relacje z otoczeniem pozostają pod ograniczoną kontrolą departamentu. Z jednej strony, istnieje wiele narzędzi ułatwiających korzystanie z wiedzy dostępnej w otoczeniu (m.in. mapa interesariuszy bądź międzyorganizacyjne wspólnoty praktyków), lecz równocześnie jest to proces wymagający zaangażowa-

uczenia się, może wpływać przede wszystkim na poprawę tych determinantów, na które może skutecznie oddziaływać. Przygotowując nasze propozycje strategii i narzędzi doskonalenia mechanizmu uczenia się, głównie koncentrowaliśmy się na tych rozwiązaniach, które są w zasięgu oddziaływania departamentu.

Tabela 42. Definicje determinantów uczenia się – RELACJE Z OTOCZENIEM

Kontakty z bliższym otoczeniem	Rozległość i intensywność kontaktów departamentu z innymi departamentami w ramach tego samego ministerstwa, a także relacje z przełożonymi politycznymi.
Kontakty z dalszym otoczeniem	Rozległość i intensywność kontaktów departamentu z aktorami spoza ministerstwa – interesariuszami danej polityki, światem nauki, firmami doradczymi, ekspertami, innymi ministerstwami, <i>think tankami</i> etc.
Jakość ekspertyz	Łatwość w pozyskaniu wiedzy od niezależnych ekspertów oraz ogólna ocena jakości ekspertyz i analiz zewnętrznych.

Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak).

5.3.3. Mechanizm w działaniu – relacje

Dotychczas opisywaliśmy elementy mechanizmu uczenia się, ale było to ujęcie fragmentaryczne i statyczne. Czas wreszcie spojrzeć na całość i odpowiedzieć, jak działa mechanizm. Dynamikę nadają mu relacje (w literaturze systemów nazywane przepływami). Aby w pełni zrozumieć rolę relacji, warto odwołać się do jednostkowych doświadczeń.

Uczymy się, zarówno dorośli, jak i dzieci, dzięki relacjom. Z jednej strony są to interakcje z innymi ludźmi, relacje z otaczającym nas światem, kontakt ze skodyfikowaną wiedzą minionych pokoleń. To wszystko buduje nasze zrozumienie i wiedzę. Z drugiej strony, sama mechanika działania naszego mózgu opiera się właśnie na budowaniu relacji między pojęciami, doświadczeniami, słowami.

Budując nasz model uczenia się, pamiętaliśmy, że tworzą go dynamiczne relacje. Bez nich wszystkie poprzednio opisane procesy i czynniki pozostają wyizolowanymi, pozbawionymi sensu elementami.

W naszym modelu uwzględniliśmy dwa rodzaje relacji: między poszczególnymi procesami oraz między procesami a wpływającymi na nie czynnikami.

Relacja między procesami jest zilustrowana w centrum ryciny 25, w formie okręgu i strzałek. Wskazują one wyraźnie na powtarzający się cykl procesów. Impulsy dostarczają do departamentu informacji z otoczenia. Refleksja zamienia je w wiedzę, ta zaś zostaje zastosowana w procesie adaptacji, do modyfikowania formy bieżących, operacyjnych działań albo nawet do fundamentalnych zmian w kształcie celów i strategii departamentu. Adaptacja łączy uczenie się z dwoma pozostałymi typami aktywności

nia obu stron. Bez odpowiedniego otoczenia instytucjonalnego oraz woli współpracy ze strony potencjalnych partnerów nawet najskuteczniejsze departamenty będą miały problem jeśli chodzi o czerpanie korzyści z relacji z otoczeniem.

organizacji – działaniami operacyjnymi i strategicznymi. Działania wywołują odpowiedź otoczenia – kolejne informacje zwrotne. A te znow są analizowane w procesie refleksji i zamieniane są w wiedzę. Widzimy więc, jak relacje pomiędzy procesami integrują je w jeden, powtarzający się cykl. Ten cykl należy traktować jako sprzężenie zwrotne między departamentem a jego otoczeniem¹⁰⁶.

Należy w tym miejscu podkreślić, że adaptacja nie jest równoznaczna z uczeniem się – to tylko element cyklu. Nie wystarczy się zaadaptować; uczenie się następuje dopiero wtedy, gdy z danej adaptacji wyciągamy wnioski i podejmujemy kolejną adaptację¹⁰⁷. Tak więc organizacja uczy się dopiero wówczas, kiedy przechodzi cały cykl procesów i – co kluczowe – robi to co najmniej dwukrotnie w odniesieniu do danej kwestii, którą się zajmuje. Przedmiotem cyklu są zawsze konkretne sprawy, projekty, pola działania, problemy, przed którymi staje departament. W rzeczywistości, w jednym departamencie przebiega jednocześnie kilka różnych cykli uczenia się, w zależności od tego, iloma sprawami się on zajmuje.

Podsumowując dynamikę relacji między procesami Mechanizmu Uczenia Się, chcemy wskazać na trzy rzeczy. Po pierwsze, chodzi o to, by cały cykl uczenia się wystąpił w odniesieniu do konkretnego zadania realizowanego przez departament. Tym, co integruje, jest konkretna sprawa, problem, kwestia czy – jak to ujęliśmy metaforycznie – eksperyment. Po drugie, chodzi o przynajmniej jednokrotne domknięcie całego cyklu uczenia się: przejście drogi od impulsu, przez refleksję, wiedzę, adaptację, aż po kolejny impuls zwrotny i powtórny refleksję. Po trzecie, tak domknięty cykl należy traktować jako sprzężenie zwrotne między departamentem a jego otoczeniem.

Drugi rodzaj relacji, który uwzględniliśmy w naszym modelu, to relacje między procesami a czynnikami na nie wpływającymi. Obrazowo można je zawrzeć w pytaniu: „co sprawia, że cykl procesów uczenia się przebiega płynnie i przynosi pozytywne efekty?”

Odpowiedzią jest lista czynników oraz (i tu przechodzimy do ujęcia relacyjnego) pokazanie, jakie czynniki wchodzą w relacje z jakimi procesami. Te relacje są jasno przedstawione na rycinie 26, nie ma więc potrzeby ich szczegółowego omawiania. Chcemy tylko uwypuklić kilka ogólnych kwestii.

Po pierwsze, wszystkie trzy umiejętności myślenia pracowników są ważne z punktu widzenia odbierania impulsów zwrotnych, prowadzenia konstruktywnej refleksji i budowania wiedzy.

¹⁰⁶ Sprzężenie to „wzajemne oddziaływanie między dwoma układami w ten sposób, że reakcja jednego układu jest bodźcem działającym na drugi układ” (*Uniwersalny Słownik Języka Polskiego* 2012). W naszym przypadku jest to działanie organizacji (układ 1.) na otoczenie (układ 2.) i informacje zwrotne, które przychodzą ze środowiska do organizacji, a następnie wpływają na zmianę działania organizacji (sprzężenie zwrotne).

¹⁰⁷ Sama adaptacja jest pozornym uczeniem się. Służy wyłącznie sprostaniu doraźnym oczekiwaniom otoczenia, a nie rozwiązaniu określonych dysfunkcji. Na przykład, adaptacja operacyjna może służyć wzrostowi skuteczności działania urzędu (szybciej wydajemy decyzję, szybciej dzielimy pieniądze europejskie), ale zarazem może być pozbawiona jakichkolwiek cech użyteczności i służebności względem interesu publicznego. Iluzoryczność adaptacji bywa wynikiem zarówno cech samej organizacji, jak i jakości płynących do niej impulsów zwrotnych.

Po drugie, kluczowym animatorem procesów refleksji i dzielenia się wiedzą jest kierownictwo – zarówno liderzy na poziomie departamentu, jak i naczelnicy wydziałów. Nieprzypadkowo użyliśmy w tym momencie terminu lider. Ekspozuje on znaczenie kierownictwa jako przywódców prowadzących procesy uczenia się.

Po trzecie, wyraźnie zwraca uwagę rola procedur i zwyczajów. Systemy referencyjne pozwalają uporządkować impulsy i ukierunkować refleksję, podczas gdy kodyfikacja praktyk nadaje procesom regularny i uporządkowany charakter.

Po czwarte, w przypadku kontaktów z otoczeniem obraz jest bardzo zróżnicowany w zależności od funkcji i pozycji poszczególnych departamentów. W przypadku kontaktów z otoczeniem bliższym ważna jest rola kierownictwa politycznego jak i sieć współpracy między departamentami. Przy otoczeniu dalszym liczy się natomiast nie tyle rozległość sieci tych kontaktów, ile jakość materiału eksperckiego napływającego ze źródeł zewnętrznych.

Wreszcie ostatnią obserwacją jest stosunkowo rzadkie powiązanie czynników z adaptacją. Należy to tłumaczyć faktem, że adaptacje operacyjna i strategiczna są wypadkowymi wcześniejszych procesów (impulsów, refleksji, wiedzy). Tak więc czynniki działają na nie pośrednio, poprzez wcześniejsze procesy cyklu.

Dzięki matrycy relacji procesów i czynników jesteśmy w stanie lepiej zaplanować i ukierunkować działania podnoszące jakość mechanizmu uczenia się w polskich organizacjach. Ostateczną skuteczność naszych strategii zweryfikujemy oczywiście w ramach eksperymentalnych wdrożeń rozwiązań w wybranych departamentach. Przebieg i wyniki tych testów przedstawiać będziemy w kolejnych publikacjach naszego cyklu.

5.4. Zakończenie – ku racjonalnym politykom publicznym

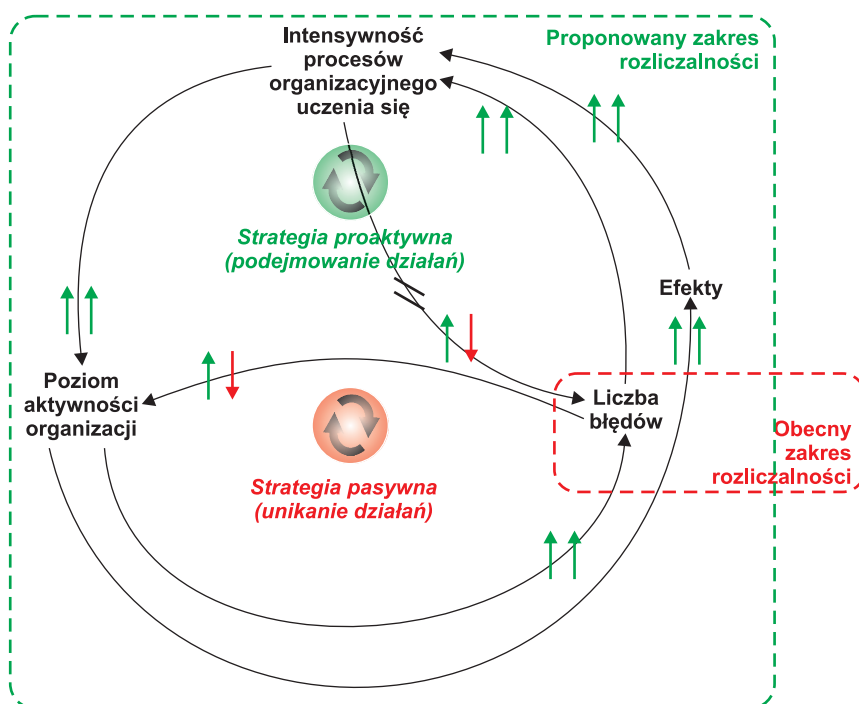
W poprzednich podrozdziałach szczegółowo przedstawiliśmy mechanizm uczenia się działający w pojedynczych organizacjach publicznych – departamentach polskich ministerstw.

W zakończeniu książki chcemy jednak spojrzeć szerzej, na cały system administracji publicznej oraz cechy krajowej debaty publicznej na temat polityk państwa. To szerokie ujęcie jest niezbędne, by konstruktywnie odnieść się do ostatniego wyzwania zarysowanego w pierwszym rozdziale książki – napięcia między rozliczalnością a uczeniem się.

Rozliczalność działań publicznych jest centralnym zagadnieniem dyskusji o współczesnej administracji publicznej – zarówno w świecie akademickim, jak i w debacie publicznej. Nabiera też szczególnego znaczenia w dobie kryzysu i dyskusji o koniecznych oszczędnościach w sektorze publicznym. W rozdziale 1.4 pisaliśmy, że w Polsce rozliczalność jest interpretowana bardzo wąsko: jako poprawność proceduralna i wydajność. U podstaw takiego rozumienia leży pojmowanie współczesnej administracji i polityk publicznych w kategoriach z początków XX wieku – mechanicznej biurokracji opartej na paradygmacie fordyzmu, wykonującej powtarzalne, rutynowe procesy. Ta filozofia w przypadku większości organizacji publicznych nie przystaje do współczesnych wyzwań.

Wciąż jednak otwarte pozostają pytania: dlaczego, mimo tak proceduralizowanych działań, polskie państwo w ostatnich latach coraz częściej szokuje obywateli kolejnymi przykładami powtarzających się błędów, zaniedbań, a nawet afer? Dlaczego, mimo takiego natężenia działań kontrolnych, instytucje państwowe nie są w stanie zidentyfikować problemów, które po jakimś czasie wskazuje prasa, a coraz częściej indywidualni obywatele korzystający z mediów społecznościowych?

Naszym zdaniem, żeby to zrozumieć trzeba odwołać się do spojrzenia systemowego – a konkretnie błędnego koła napędzanego wąskim rozumieniem rozliczalności. Przedstawiliśmy to na rycinie 27.



Legenda

- A Przeciwny kierunek
Jeśli czynnik A maleje, czynnik B rośnie
Jeśli czynnik A rośnie, czynnik B maleje
- B Ten sam kierunek
Jeśli czynnik A maleje, czynnik B maleje
Jeśli czynnik A rośnie, czynnik B też rośnie
- A Opóźnienie w oddziaływaniu czynnika A na B
- B

Rycina 27. Zakres rozliczalności a strategie zachowań organizacji

Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak).

Spójrzmy, jak to działa. Organizacje powinny być aktywne, dzięki temu pojawiają się efekty. Jednak im bardziej organizacja jest aktywna, tym większe prawdopodobieństwo wystąpienia błędów – szczególnie w przypadku podejmowania nowych działań i inicjatyw. Obecna rozliczalność jest skoncentrowana wyłącznie na liczbie błędów. Ponieważ kontrole abstrahują od efektów działań i są prowadzone punktowo, z nastawieniem na bieżący proces, siłą rzeczy kładą nacisk na mniejsze, pojedyncze błędy proceduralne, pomijając systemowe. To wąskie podejście uruchamia negatywne sprzężenie zwrotne motywujące instytucje, jak i ich pracowników do... unikania jakichkolwiek działań. Bo im mniej działań, tym mniejsza liczba błędów, im mniejsza liczba błędów, tym lepsze wyniki kontroli, a im lepsze wyniki kontroli, tym bardziej utwierdza się instytucja w skuteczności swojej pasywnej strategii (przedstawiona na ryc. 27 w formie czerwonego okręgu: poziom aktywności – liczba błędów – poziom aktywności). Strategia jest tym bardziej kusząca, że jeszcze do niedawna ani w debacie publicznej, ani tym bardziej w wewnętrznych mechanizmach rozliczających administracji nie wyciągano konsekwencji z zaniechań. Najlepszą gwarancją pozytywnej rozliczalności wydaje się więc pasywność. Unikanie działań minimalizuje do zera ryzyko potknięcia.

Takie błędne koło jest szkodliwe z punktu widzenia interesu publicznego. Przecież społeczeństwo chce, by instytucje administracji państwowej były aktywne, by ich działania przynosiły efekty, i wreszcie, żeby te efekty stawały się z czasem coraz lepsze, a błędy nie były powtarzane. Sądząc z ryciny, oczekujemy od instytucji publicznych strategii proaktywnej (zielony okrąg: aktywność organizacji – liczba błędów – intensywność uczenia się redukująca liczbę błędów, a jednocześnie zwiększająca aktywność organizacji). Przy strategii proaktywnej wysoka aktywność organizacji przynosi efekty. Ich ubocznym produktem mogą być błędy (szczególnie przy nowych działaniach). Intensywny proces uczenia się wynikający z refleksji prowadzi z czasem do minimalizowania błędów i zwiększania poziomu tej aktywności, która przynosi dobre rezultaty. Rozliczalność obejmująca zarówno działania i efekty, jak też uczenie się w czasie (korygowanie błędów w czasie), motywuje departamenty do działań, do identyfikowania i usuwania błędów i do dbania o efekty.

Co w takim razie zrobić, by wyjść z błędneho koła strategii pasywnej i przejść do strategii proaktywnej? Naszym zdaniem, wewnętrzne procesy i kapitały poszczególnych organizacji są niewystarczające dla takiej trwałej zmiany. Kierownictwo i zespoły mogą okazywać determinację w rozwijaniu procesów organizacyjnego uczenia się i w podejmowaniu nowych inicjatyw. Są w stanie przez czas jakiś działać wbrew optymalnej strategii unikania działań, ale układ pcha ich ku pasywności.

Uważamy, że trzeba zmienić motywatory na poziomie całego systemu. Chodzi o sposób rozliczania z działań publicznych, który będzie budowany na współczesnym, bardziej organicznym rozumieniu administracji publicznej – proaktywnej wobec kompleksowych wyzwań polityk publicznych, budującej kompromisy, harmonijnie koordynującej działania wielu aktorów, zorientowanej na tworzenie ram dla spontanicznych procesów, a nie kontrolę każdego z elementów za pomocą listy. Aby ta wizja mogła być realizowana, a opisane przez nas mechanizmy uczenia się na poziomie

departamentów rozwijały się, potrzebna jest fundamentalna zmiana w myśleniu o ryzyku, błędach i rozliczalności w całej polskiej administracji.

Owa fundamentalna zmiana powinna opierać się na trzech zasadach:

- (1) redefinicji błędów i niepowodzeń;
- (2) zmianie kryteriów rozliczalności;
- (3) jakościowej zmianie debaty publicznej.

W ostatnich podrozdziałach omawiamy szczegółowe propozycje. Chcemy jednak zaznaczyć, że w odróżnieniu od poprzednich rozdziałów, ta część nie opiera się na wynikach usystematyzowanych badań empirycznych. Jest efektem naszych przemyśleń płynących z bieżącej obserwacji debaty publicznej i funkcjonowania państwa. Krytyczny Czytelnik powinien więc traktować nasze stwierdzenia raczej jak postulaty niż twarde tezy.

5.4.1. Porażka porażce nierówna – typologia niepowodzeń

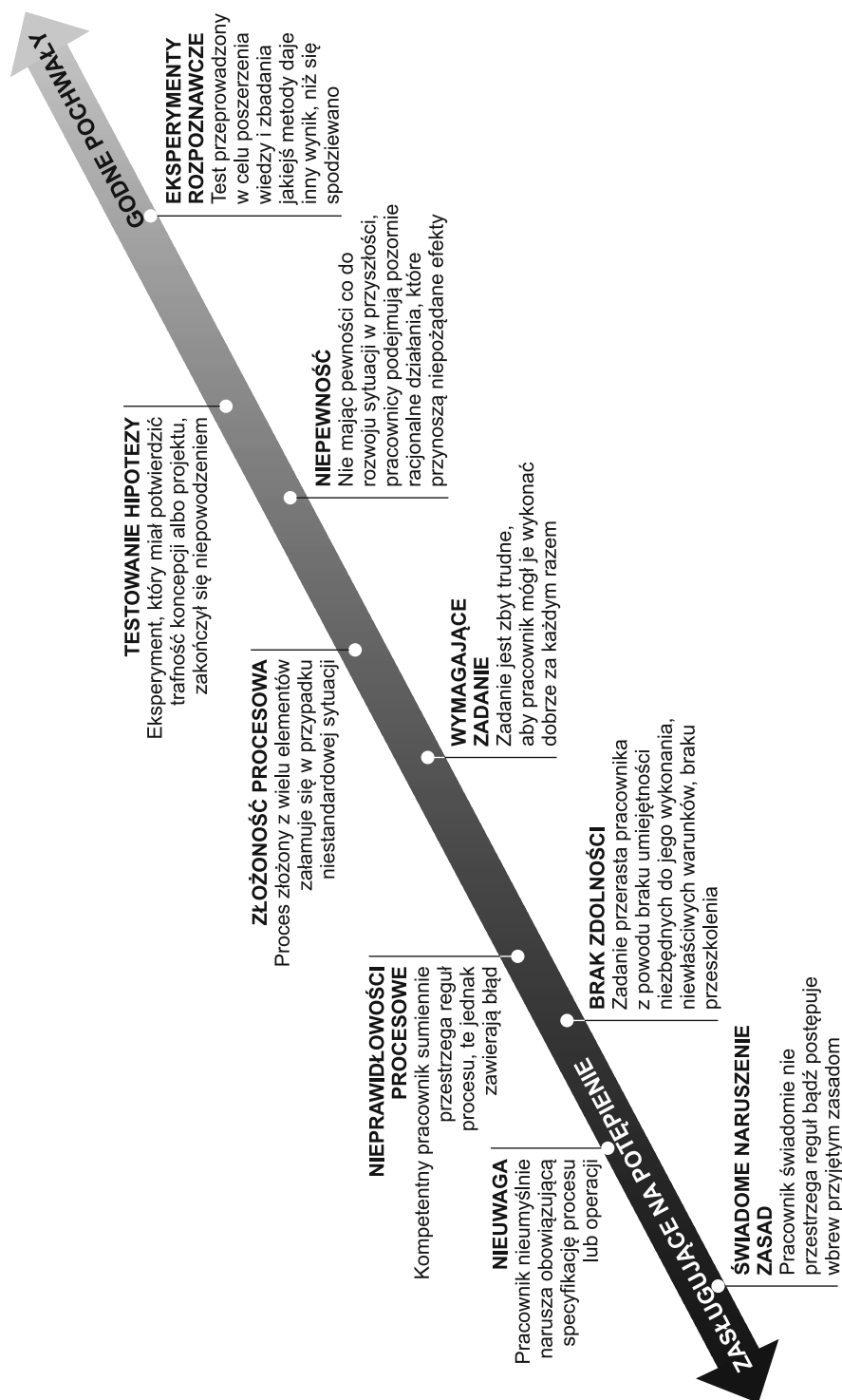
Dotychczas używaliśmy metafory eksperymentu, by opisać działania publiczne. Podkreślaliśmy tym samym ograniczoną przewidywalność i kompleksowość owych działań. Dalecy jednak jesteśmy od popadania w skrajność. W sektorze publicznym są także działania rutynowe, o małym poziomie skomplikowania, które trudno traktować jak nieprzewidywalny eksperyment. Co więcej, nie jesteśmy idealistami i wiemy, że zdarzały się i zdarzać się będą wypadki niekompetencji, złej woli czy wręcz zachowań przestępczych. Muszą więc istnieć mechanizmy kontrolne chroniące przed nadużyciami.

Naszym zdaniem trzeba jednak nieco wypośrodkować te perspektywy i zacząć dostrzegać w działaniach publicznych różne poziomy przewidywalności, skomplikowania i odpowiedzialności. Część z nich to eksperymenty (na nich skupialiśmy uwagę), a część – rutynowe działania. Wszystkie one wymagają refleksji, ale już odmiennego podejścia do oceny ryzyka i rozliczania z porażki. Z pomocą przychodzi nam literatura i praktyka biznesowa. Amy Edmondson (2011) zaproponowała prostą typologię niepowodzeń (patrz ryc. 28)¹⁰⁸.

Odnosząc ową typologię do sektora publicznego, należy podkreślić cztery kwestie.

Po pierwsze, niepowodzenia wynikające ze złej woli, świadomego naruszania zasad, nieuwagi czy niekompetencji powinny być adresowane natychmiast. To nie podlega dyskusji. Jednak nie wszystkie niepowodzenia są skutkiem niekompetencji lub złej woli pracowników i organizacji realizujących zadania.

¹⁰⁸ Dla tych, którzy uważają, że koncepcje wypracowane w biznesie nie mają zastosowania w administracji publicznej, warto przywołać trzy argumenty. Po pierwsze, cała koncepcja organizacyjnego uczenia się wyrosła na gruncie organizacji prywatnych a mimo wszystko, po pewnych modyfikacjach może mieć zastosowanie również w sektorze publicznym, czego dowiedliśmy w tej książce. Po drugie, takie postulaty jak *error embracing culture* są wysuwane również w sektorze publicznym przez OECD (Barrados, Mayne 2003, s. 96). Po trzecie, za postulatami idą praktyki organizacji publicznych, ba, nawet całych systemów administracyjnych. Przykładem jest Holandia, w której z powodzeniem wdrożono system *comply or explain* (opisujemy go w tab. 43).



Rycina 28. Spektrum niepowodzeń

Źródło: Edmondson 2011, s. 70.

Po drugie, niepowodzenia mogą wynikać z nieadekwatnych procedur, ich słabego dostosowania do rzeczywistości, ograniczonej praktyczności. Mogą to być „wady fabryczne” (istniejące od początku procedury czy polityki) albo też wynikające ze zmian otoczenia (procedura nie przystaje do nowej sytuacji). Kształt procedur musi być zatem nie tylko punktem odniesienia działań rozliczających, lecz również przedmiotem ciągłej refleksji i korekty.

Po trzecie, wiele błędów wynika z ograniczonej przewidywalności i kompleksowości procesów społeczno-ekonomicznych będących przedmiotem projektów, często są to też efekty akumulacji niespójnych decyzji w czasie albo zwyczajnie narastania procesów. Takie porażki nie nadają się do natychmiastowego naprawienia. Skomplikowana sytuacja wymaga czasu na zrozumienie przyczyn problemu, osadzenie go w kontekście (a nie rozpatrywanie w oderwaniu od innych procesów), zrozumienie mechanizmu jego powstawania i dopiero wówczas na zniwelowanie jego skutków i zapobieżenie powtórzeniu błędu w przyszłości.

Po czwarte, nie wszystkie niepowodzenia należy automatycznie traktować jako zło. Część z nich jest nieuniknionym i immanentnym elementem eksperymentowania, a ich wystąpienie stanowi dobrą rzecz, bo pozwala nam zrozumieć mechanizm procesów publicznych i wyciągnąć wnioski na przyszłość. Przy eksperymentach niepowodzenie nie jest więc równoznaczne z błędem czy porażką. To po prostu część procesu uczenia się. Wnioski z niepowodzenia, jeśli zostało właściwie przeanalizowane, mogą być twórcze i użyteczne.

Wreszcie po piąte, potrzebne są eksperymenty rozpoznawcze, czyli podejmowanie ryzyka w racjonalnych granicach, w ograniczonej skali – jako działań pilotażowych. Dużo gorszą strategią jest rozpoczynanie znaczących zmian, nowych działań, reform od razu na dużą skalę. To znacząco zakłóca ciągłość pracy całego systemu, a w przypadku niepowodzenia koszty są nieporównywalnie większe (skala całej administracji, polityki).

Postulat stworzenia pola do eksperymentowania przenosi nas do kwestii kryteriów, według których należałoby takie pilotaże i eksperymenty rozliczać.

5.4.2. Rozliczanie z efektów i uczenia się

Na rycinie 27 pokazaliśmy, jak wąskie rozumienie rozliczalności prowadzi do negatywnej pętli zaniechań. Żeby przerwać ten krąg, trzeba, naszym zdaniem, rozszerzyć rozumienie i egzekwowanie rozliczalności działań publicznych o dwa aspekty: efekty i uczenie się.

Optymalnym kryterium, które należałoby stosować do oceny działań publicznych, jest użyteczność efektów. Ocenia ona całość rzeczywistych rezultatów spowodowanych przez daną interwencję, zarówno tych planowanych, jak i nieplanowanych, odnosząc je do wyjściowej sytuacji oraz potrzeb i wyzwań społeczno-ekonomicznych (albo sytuacji problemowej, którą działanie miało rozwiązać). Kryterium to wymusza zastanowienie się nad tym, kto konkretnie skorzystał z rozwiązania, i porównanie korzyści między różnymi odbiorcami interwencji. Przesuwamy więc uwagę z wąskiego procesu na całościowe efekty. Przyjęcie takiego kryterium rozliczalności zmienia też

w znaczący sposób postrzeganie administracji publicznej i jej relacji z obywatelami. Nie patrzymy na nią w kategoriach urzędników i petentów (tradycyjna biurokracja) czy menedżerów i ich klientów (menedżeryzm), lecz w kategorii służby cywilnej – użytecznej dla społeczeństwa i państwa¹⁰⁹.

Przy tej okazji postulujemy też oderwanie się od wąskiego kryterium oceny działań publicznych przez pryzmat jak najniższych nakładów, a spojrzenie od strony całościowych zysków. Gospodarność nie oznacza bynajmniej kupowania najtańszych produktów, lecz znaczy rozsądne gospodarowanie i wybór rozwiązania o najlepszym stosunku ceny do jakości, optymalnie zaspokajającego potrzeby jak najszerszej grupy odbiorców. Obecne regulacje polskiej Ustawy o Zamówieniach Publicznych wraz z ich praktyczną interpretacją są ułomne. Teraz jedynym niepodważanym w kontrolach, a więc w praktyce „właściwym”, kryterium jest najniższa cena. To kuriozum na skalę światową.

Wreszcie, sugerujemy docenienie eksperymentowania i podejmowania ryzyka w małej skali. Pilotaże i kontrolowane niepowodzenia na niewielką skalę wciąż są zyskiem z perspektywy całego układu, bo chronią nas przed dramatycznymi porażkami na skalę systemową.

Drugim kryterium, które proponujemy, jest ocena procesu uczenia się. Oznacza ona rozliczanie organizacji w perspektywie czasowej: ze zrozumienia problemu, wyciągnięcia wniosków i doskonalenia w czasie. Innymi słowy, aktorów wdrażających programy publiczne rozliczamy nie z pojedynczych błędów, ale z powtarzanych, w tym z zaniechań¹¹⁰. To wymaga zastosowania bardziej całościowego spojrzenia na ciąg aktywności organizacji, ich rzeczywistą użyteczność w perspektywie czasowej, w odniesieniu do konkretnego pola polityki publicznej.

Przykład Holandii pokazuje, jak wygląda zastosowanie takiej filozofii rozliczalności w praktyce (zob. tab. 43). Podobne rozwiązania zaobserwowaliśmy także w Kanadzie i Stanach Zjednoczonych. Opisujemy je szerzej w drugiej książce naszej serii.

Wysuwając powyższe postulaty, nie jesteśmy wrodości wobec proceduralizacji działań. Nie krytykujemy istnienia procedur i regulacji procesowych. Wręcz przeciwnie, uważamy, że są pomocne, a nawet niezbędne i w sytuacjach prostych, i w kompleksowych. Pozwalają działać w sposób uporządkowany, stanowią też pamięć organizacji – w procedurach, listach sprawdzających, instrukcjach postępowania zakodowane są dotychczasowe doświadczenia organizacji z prowadzenia konkretnego procesu.

Stoimy jednak na stanowisku, że nie ma procedur doskonałych, że każde ich kolejne użycie powinno być zwieńczone refleksją nad ich przydatnością, przystawalnością do aktualnej rzeczywistości. I że w przypadku krytycznej oceny procedura powinna być modyfikowana, by lepiej odgrywać swoją rolę.

¹⁰⁹ To przejście do nowego paradygmatu widać bardzo wyraźnie w dyskursie prowadzonym w administracjach anglosaskich (zob. Denhardt, Denhardt 2011). Warto też przywołać tu naszą rodzimą tradycję II Rzeczypospolitej.

¹¹⁰ Oczywiście nie dotyczy to błędów, których źródłem jest świadome działanie na niekorzyść organizacji. Te powinny być rozliczane natychmiast.

Tabela 43. Rozliczalność z efektów i uczenia się – przykład holenderski

Tradycyjny holenderski audyt publiczny koncentrował się na wypełnianiu procedur. Nowe podejście przesuwając uwagę na efekty i organizacyjne uczenie się – umiejętność zrozumienia problemu i stopniowej poprawy.

Organizacje audytu muszą być bardzo precyzyjne co do kryteriów, według których oceniają, i norm, do których odnoszą ocenianą instytucję. Tradycyjnie, Holenderski Trybunał Audytowy (*Court of Audit – CoA*) zapisywał w bazie danych wszystkie kryteria i normy używane w prowadzonych przez siebie kontrolach. Po 14 latach okazało się, że jest ich ponad 3 tys. Ta wieloznaczność tworzyła problemy zarówno w samym CoA, jak i przede wszystkim powodowała nieporozumienia i konflikty w relacjach z audytowanymi organizacjami. Zróżnicowanie kryteriów zmusiło kierownictwo do zunifikowania i uproszczenia podejścia. Obecnie CoA, w obszarze oceny polityk publicznych, weryfikuje łącznie trzy kluczowe aspekty: (1) koszty, (2) liczbę i szerokość grupy beneficjentów danego działania publicznego (a więc efekt), (3) organizacyjną zdolność do uczenia się.

Audytorzy monitorują działania publiczne. Jeśli widzą, że jakiś problem się powtarza, uruchamiają kontrolę, by sprawdzić, czy jest to skutek niekompetencji, czy słabego organizacyjnego uczenia się (uporczywego powtarzania tych samych błędów), czy też wynika ze skomplikowanej natury problemu będącego przedmiotem danej polityki. Innym impulsem dla badania organizacyjnego uczenia się są porównania analogicznych programów – jeśli jeden z nich działa słabiej niż pozostałe, CoA sprawdza, czy menedżerowie słabszego programu próbowali uczyć się od innych, czy też operują w izolacji.

To podejście do audytu jest elementem szerszej reformy holenderskiej administracji publicznej. Trzy główne filary filozofii reformy są następujące. Pierwszy to skoncentrowanie się na ocenie (w tym parlamentarnej dyskusji) faktycznych efektów polityk publicznych (Van der Knaap 2000). Drugim jest zasada „zastosuj się lub wyjaśnij” (*comply or explain*), dająca instytucjom pewną elastyczność. Nie muszą one ściśle trzymać się wytycznych, jeśli są w stanie podać przekonujące argumenty za swoją interpretacją. Filarem trzecim jest zaufanie w relacjach między instytucjami sektora publicznego (Pollitt, Bouckaert 2011, s. 292).

Źródło: wywiady MUS – Haga.

Rozliczalność z efektów i uczenia się w diametralny sposób zmienia optykę dyskusji o działaniach publicznych. Sprawia, że odchodzimy od koncentrowania się na doraźnych reakcjach na wydarzenia i pojedynczych niepowodzeniach interpretowanych jako błędy. Skupiamy się natomiast na konstruktywnym, stopniowym budowaniu zrozumienia procesów strukturalnych. Zarówno niepowodzenia, jak i sukcesy są tylko materiałem do przemyślanej adaptacji¹¹¹. Im więcej rozumiemy, tym więcej jesteśmy w stanie przewidzieć. A zatem uczenie się ogranicza nieprzewidywalność, pozwala dedefiniować to, co niepoliczalne i trudno definiowalne.

5.4.3. Jakościowa zmiana w debacie publicznej

W 2008 r. Jacek Żakowski, w tekście pod frywolnym tytułem „Sieroty Casanovy” przedstawił poważną i wyjątkowo trafną diagnozę mechanizmu bezrefleksyjnych działań publicznych w Polsce. Posiłkując się przykładami ówczesnych reform i inicjatyw

¹¹¹ Błędy, nawet jeśli tragiczne, nie są wyłącznie boleśnie przeżywane a z czasem oswajane i zapomniane, lecz służą także jako sygnały ostrzegawcze strukturalnych kryzysów i podstawa do systemowych działań zaradczych.

ustawowych, pokazał kosztowne konsekwencje tych chwilowych uniesień krajowych prawodawców (Żakowski 2008). Ta diagnoza wraz z upływem czasu staje się coraz bardziej aktualna, bo postępująca tabloidyzacja debaty publicznej sprawia, że emocje wydają się dziś jedynym impulsem dla decyzji. Dopiero w sytuacji tragicznych wydarzeń pojawiają się głosy dostrzegające konieczność racjonalizacji działań państwa:

„Nasze państwo w końcu musi się zracjonalizować. I to dotyczy wszystkich. Mniej takiego awanturnictwa politycznego, mniej populizmu. My musimy w końcu zadbać o bezpieczeństwo polskich obywateli (...). Władza się boi tabloidów (...) Państwo musi być racjonalne, nie tanie, tylko racjonalne, systemowo zorganizowane”

„Mamy problem z uczeniem się z wypadków. Przeżywamy, jak się one wydarzają, i to jest normalne, ale potem gdzieś to się wszystko gubi”. (Posłowie Ryszard Kalisz i Janusz Palikot w programie TVN „Kawa na ławę”, 04.03.2012, wypowiedzi podczas rozmowy dotyczącej katastrofy kolejowej).

Ten doraźny, emocjonalny i kompulsywny charakter debaty publicznej ma oczywiście przełożenie na działania instytucji administracji. Nasze organizacje są przecież częścią społeczeństwa, a administracja to integralna struktura państwa. W końcu, administracja publiczna jest siłą wykonawczą realizującą strategiczne cele nakreślone przez polityków wybieranych w wyborach demokratycznych i reprezentujących interes publiczny.

Doraźność dyskursu publicznego przekłada się też na zanik myślenia strategicznego. Najnowsze analizy dotyczące stanu państwa mówią wprost o bezrefleksyjnym dryfie rozwojowym (Geodecki i in. 2012).

Co w takim razie powinno się zmienić w naszym myśleniu i w naszych rozmowach o państwie? Patrząc z perspektywy ułatwiania racjonalnej i proaktywnej strategii działań publicznych, powinno być to pięć kwestii.

Pierwszą sprawą jest rozmawianie o efektach. Patrzenie na działania rządu, proponowane rozwiązania w szerszej perspektywie i dłuższym horyzoncie czasowym. Obecnie rozmawiamy tylko o bieżącej sytuacji i natychmiast oczekiwanych rezultatach. Czas zacząć patrzeć i rozmawiać o rachunku ciągłym – efektach, ale też potencjalnych kosztach i zakłóceniach w perspektywie kilku czy kilkunastu lat. Postulat ten kierujemy zarówno do polityków, jak i środowiska dziennikarzy. Ci ostatni powinni zadawać trudne pytania o efekt działań, ich zysk i koszt długoterminowy.

Sprawą drugą jest uświadomienie sobie, że transformacja systemowa dobiegła końca, a aktualne procesy modernizacji nie mają już charakteru skokowego przełomu (Morawski 2010). To oznacza, że minął okres pionierskich reform aplikowanych pod presją czasu, na skalę całego kraju, dla wielu aspektów państwa jednocześnie. Przy takim ujęciu należałoby przesunąć środek ciężkości z radykalnych, szokowych zmian, na systematyczne, inkrementalne działania doskonalące. Trzeba podkreślić, że literatura z pola organizacji i polityk publicznych wyraźnie pokazuje, iż skomplikowane systemy organizacyjne potrzebują dużo czasu do zoptymalizowania działań po każdej reformie. Karuzela pomysłów oznacza po prostu permanentne zakłócanie funkcjonowania naszych instytucji i ich cyklu doskonalenia polityk publicznych.

Postulując działania inkrementalne, nie negujemy bynajmniej potrzeby reform systemowych. Wiele z polityk wciąż nie doczekało się działań uporządkowanych (np. energetyka, nauka i edukacja). Uważamy jednak, że zarówno inicjujący je politycy, jak i instytucje je wdrażające powinny stosować inną taktykę implementacji. Reformatorskie ruchy powinny być poprzedzone: (1) poważną analizą i dyskusją o korzyściach i kosztach zmieniania systemu, obejmującą także alternatywne rozwiązania, (2) rygorystycznymi pilotażami – testem pomysłów na małą skalę, który poprzedzałby zmiany ogólnokrajowe.

Reformy, pilotaże i inkrementalne doskonalenie polityk wymaga konsekwencji w działaniu. Naszym kolejnym postulatem jest więc systematyczność i ciągłość refleksji nad konkretnymi rozwiązaniami publicznymi. Tę zmianę myślenia wśród decydentów mogą wymusić media i opinia publiczna. Trzeba konsekwentnie wracać do spraw, egzekwować deklaracje składane przez instytucje i polityków. Dziennikarze po kilku miesiącach czy latach powinni wracać do danej kwestii i mówić: sprawdzamy. Pojawiają się już pierwsze przykłady takiego sposobu dyskusji – teksty o skutkach reformy edukacji czy ostatnio zainicjowany w tygodniku *Polityka* cykl analizy korzyści i kosztów wykorzystywania Funduszy Unijnych. Takich inicjatyw potrzeba jednak dużo więcej. A te, które dotyczą widocznych efektów działań prowadzonych od kilku lat, powinny w dużo większym stopniu opierać się na wynikach badań, a w mniejszym na opiniach bądź przypadkowych danych. To przenosi nas do piątego postulatu.

Ostatnią kwestią jest debata publiczna mocniej zakorzeniona w faktach, odwołująca się do konkretnych dowodów. W krajach OECD używa się terminu *Evidence-based policies* (polityki poparte dowodami), przeciwstawiając go określeniu *Fact-free policies* (polityki oderwane od faktów). Nie postulujemy, bynajmniej, podejmowania wszelkich decyzji wyłącznie na podstawie badań. Chcemy jedynie więcej konkretów – prezentacji i ważenia przesłanek, które każą politykom i kierowanym przez nich instytucjom podejmować często bardzo kosztowne działania.

Wielką rolę mają tu do odegrania media, te ambitne, pretendujące do miana opinotwórczych. To one winny zadawać trudne pytania o uzasadnienie dla planowanych działań. A potem weryfikować fakty¹¹².

Rolą świata nauki i sektora pozarządowego jest natomiast dostarczanie wiarygodnych podstaw do tego typu debat. Znamienne, że praktyka racjonalnego monitorowania i ewaluacji programów publicznych rozwinęła się wyłącznie w odniesieniu do interwencji współfinansowanych ze środków UE. Te badania ewaluacyjne, choć niepozbawione wad, przyniosły jednak wiedzę zarówno na temat efektów projektów, jak i mechanizmów rozwojowych, które zostały uruchomione. Tymczasem działania *stricto* krajowe nie są objęte żadnym systemem refleksji i badań. Ocena Skutków Regulacji (OSR) dopiero się rozwija, wciąż nie wyszła poza prawnicze rozważania ku prawdziwie interdyscyplinarnemu szacowaniu efektów ustaw. Zapisy ustawowe zaś, wymagające ewaluacji *ex ante* programów rozwojowych (czyli analizy i refleksji przed

¹¹² Doskonałym przykładem takiego upartego weryfikowania deklaracji decydentów jest program CNN „Keeping them honest” prowadzony przez Andersona Coopera. Prezenter weryfikuje nie tylko dane i źródła na które powołują się politycy, ale również logikę ich argumentów często doprowadzając do bolesnej konfrontacji z faktami.

rozpoczęciem działań), nie doczekały się operacjonalizacji ani tym bardziej realizacji. Zresztą do działania musiałby istnieć popyt na taką wiedzę ze strony decydentów.

Spinając te szerokie rozważania na temat cech polskiej debaty publicznej, powróćmy teraz do głównego przedmiotu naszej publikacji – procesów uczenia się organizacji publicznych. Na zakończenie chcemy pokazać jak taka nowa filozofia debaty i rozliczalności publicznej miałyby wyglądać z perspektywy organizacji uczącej się. We wstępie do książki przywołaliśmy przykład amerykańskiej agencji federalnej – Environmental Protection Agency. W ostatnich latach, podczas poważnych sytuacji problemowych, a nawet kryzysowych, organizacja komunikowała się ze społeczeństwem, stosując trzy kroki. Przedstawiamy je w tabeli 44 jako swoiste A, B, C sytuacji kryzysowej.

Tabela 44. ABC konstruktywnego rozwiązywania problemu i komunikacji z opinią publiczną

A (Analyze): Przedstawienie działań analitycznych, które zmierzają do wyjaśnienia prawdziwej natury problemu. Podawane są konkrety dotyczące terminów i dat planowanej publikacji wyników analizy. Innymi słowy, agencja komunikuje: co robimy, by zrozumieć i wyjaśnić przyczyny powstania problemu.

B (Balance): Przedstawienie działań minimalizujących (równoważących) skutki powstałego problemu, zaprezentowane w formie jasnego planu działania, wraz z harmonogramem poszczególnych posunięć. Organizacja mówi więc społeczeństwu jak „gasi pożar”: co konkretnie robimy, by usunąć negatywne skutki wydarzenia.

C (Change): W oparciu o wnioski z analizy (kroku A) organizacja rzeczowo informuje opinię publiczną, jakie działania zaradcze i zmiany systemowe zamierza podjąć, by zapobiec powtórzeniu się problemu w przyszłości. Tu także przedstawiane są konkrety. Tym samym organizacja informuje: co robimy, by problem się już nie powtórzył.

Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak) opracowanie na podst. wywiadów MUS – Waszyngton 2012

Naszym zdaniem, z tych trzech kroków opinia publiczna powinna rozliczać zespoły, instytucje publiczne i ich kierownictwo polityczne. Zadawanie tych pytań w prasie, blogach, na konferencjach prasowych przedstawicielom administracji i ich politycznym przełożonym pozwoli wreszcie sprowadzić naszą debatę do konkretów; tak potrzebnych racjonalnemu działaniu państwa.

W ostatnim rozdziale zarysowaliśmy szeroką perspektywę jakościowej zmiany debaty publicznej. Przejście od działań doraźnych i przypadkowych do bardziej racjonalnych polityk publicznych wymaga zarówno zmian odgórných, jak i oddolnych. W naszym projekcie skoncentrowaliśmy się przede wszystkim na tym drugim poziomie. Doświadczenia administracji OECD pokazują, że taka oddolna filozofia doskonalenia systemów administracji sprawdza się.

W kolejnych tomach naszego cyklu będziemy budować *know-how* niezbędny do polityk opartych na dowodach – pokazywać przykłady narzędzi z różnych krajów, dopasowywać i testować rozwiązania dla polskich urzędów. Mamy nadzieję, że praca u podstaw nad doskonaleniem mechanizmów uczenia się w wybranych organizacjach stopniowo uruchomi zmiany w szerszej skali – krajowych polityk publicznych.

* * *

W 1997 r. Bernard Lewis, światowej sławy historyk Orientu, opublikował w czasopiśmie *Foreign Affairs* analizę wysiłków modernizacyjnych Imperium Otomańskiego próbującego konkurować z cywilizacją Europy Zachodniej. W artykule pojawia się cenne spostrzeżenie:

„W sytuacji, kiedy ludzie zaczynają zdawać sobie sprawę, że coś idzie źle, mogą zadać sobie jedno z dwóch pytań. Pierwsze brzmi: ‘Co zrobiliśmy źle?’; drugie zaś ‘Kto nam to zrobił?’. To drugie pytanie prowadzi do teorii spiskowych i paranoi. Pierwsze natomiast do odmiennego typu myślenia ‘Jak możemy zrobić rzeczy właściwie?’” (Lewis 1997, s. 121).

Kilka lat później David Landes dowiódł, na przykładzie analizy porównawczej Ameryki Łacińskiej połowy XX wieku i Japonii drugiej połowy XIX wieku, jak znaczące konsekwencje dla rozwoju całych krajów i społeczeństw ma wybór między tymi dwoma pytaniami (Landes 2003).

Przywołujemy tę historię na zakończenie naszej książki, ponieważ mechanizm uczenia się, który opisywaliśmy, opiera się właśnie na typie myślenia wytyczonym przez pytanie pierwsze. Tak więc przyjęcie opisanych przez nas rozwiązań, mimo że dotyczą one rzemiosła polityk publicznych, nie jest bynajmniej kwestią techniczną. To tak naprawdę fundamentalny wybór cywilizacyjny, który może zdeterminować procesy rozwojowe naszego kraju na wiele kolejnych lat.

Aneks I. Definicje z trzech głównych nurtów badań

1.1. Wybrane definicje „organizacyjnego uczenia się”

Tabela 45. Wybrane 25 definicji organizacyjnego uczenia się (*Organizational Learning – OL*)

Źródło	Definicja	Wielozimowość	Proces	Eksperymentowanie	Relacje z otoczeniem	Zmiany myślenia	Zmiany zachowań	Relacja z wynikami
Argyris, Schön 1978, 1995	Uczenie się organizacji następuje, gdy jej członkowie działają jako agenci zmiany, odpowiadając na zmiany we wnętrzu organizacji lub w jej środowisku.	X	X		X	X	X	
Daft, Weick 1984	Uczenie się organizacji to wiedza o powiązaniach pomiędzy działaniami organizacji a jej otoczeniem.			X	X			
Fiol, Lyles 1985	Uczenie się organizacji to proces poprawiania jej działań w oparciu o wiedzę i lepsze zrozumienie. (...) To pogłębienie zrozumienia, rozwijanie wiedzy i powiązań logicznych pomiędzy zakończonymi działaniami, ich efektywnością a przyszłymi działaniami.		X	X		X	X	X
Levitt, March 1988	Proces oparty na rutynie, zależny od przeszłych działań i zorientowany na cel. Organizacje uczą się, wyciągają wnioski z przeszłości i kodują je w formie rutynowych procedur, które następnie ukierunkowują pożądane zachowania. Taka perspektywa opisu uczenia się obejmuje również trzy kwestie: (1) to, jak organizacje uczą się z bezpośrednich, własnych doświadczeń, (2) jak uczą się z doświadczeń cudzych, (3) jak budują ramy koncepcyjne i paradygmaty umożliwiające im interpretowanie tych doświadczeń.		X	X		X	X	X

Tabela 45 – cd.

Źródło	Definicja	Wielozmowaść	Proces	Eksperymentowanie	Relacje z ocenieniem	Zmiany myślenia	Zmiany zachowań	Relacja z wynikami
Huber 1991	Jednostka uczy się, gdy w wyniku przetwarzania informacji jej zakres możliwych zachowań ulega zmianie. Organizacje uczą się, gdy którakolwiek z ich części zdobywa wiedzę postrzeganą jako potencjalnie użyteczną dla organizacji. Z procesem uczenia się związane są cztery konstrukty: pozyskiwanie wiedzy, rozpowszechnianie informacji, interpretacja informacji oraz pamięć organizacji.		X				X	
March 1991	Organizacje zachowują wiedzę o swoich procedurach, normach, zasadach i strukturach. Akumulują wiedzę w czasie, ucząc się od swoich członków. W tym samym czasie osoby zatrudnione w organizacji przystosowują się do zasad w niej panujących, ucząc się jej reguł. Takie wzajemne uczenie się pozwala równowżyć napięcie między procesami eksploracji i eksploatacji.	X	X	X		X	X	
Lee i in. 1992	Uczenie się organizacji jest procesem cyklicznym. W jego ramach działania jednostek (osób) prowadzą do interakcji organizacji z jej otoczeniem. Odpowiedź płynąca ze środowiska, w którym działa organizacja, jest następnie interpretowana przez jednostki, a ich przekonania na temat relacji przyczynowo-skutkowych zmieniają się.	X	X	X	X	X		
Kim 1993	Zintegrowany model uczenia się organizacji składa się z następujących elementów: obserwacji, oceny, projektowania, wdrażania i dzielenia się modelami mentalnymi. Dotyczy wymiany indywidualnych (jednostkowych) i wspólnych modeli mentalnych. Analogicznie jak w przypadku uczenia się osób, uczenie się organizacji jest definiowane jako podnoszenie jej zdolności do prowadzenia skutecznego działań.	X	X			X	X	X
Levinthal, March 1993	OL opiera się na dwóch przeciwstawnych mechanizmach: upraszczaniu i specjalizacji (...). Odnosi się do problemu poszukiwania równowagi pomiędzy dwoma konkurującymi celami. Z jednej strony jest to poszukiwanie nowej wiedzy (eksploracja), z drugiej wykorzystywanie bieżących kompetencji (eksploatacja).		X	X	X	X	X	

Day 1994	Uczenie się organizacji złożone jest z następujących procesów: badania z zachowaniem otwartości umysłu, interpretacji zjawisk opartej na mocnych uzasadnieniach, dostępu do pamięci.		X				X		
Nevis i in. 1995	Uczenie się to zdolność do przetwarzania w ramach organizacji, utrzymania lub poprawiania wyników w oparciu o doświadczenie. Uczenie się jest fenomenem systemowym, ponieważ pozostaje w organizacji, mimo że pojedyncze osoby się zmieniają.	X	X	X			X		
DiBella i in. 1996, s. 363	Uczenie się organizacji to zdolność (albo procesy) w ramach organizacji do utrzymania lub poprawy wyników w oparciu o doświadczenia.		X	X			X		X
Edmondson, Moingeon 1998	Proces, w którym członkowie organizacji aktywnie używają danych (szczególnie na temat postępów w osiągnięciu celów), by ukierunkowywać zachowania (w tym testowanie zależności przyczynowych) i by promować ciągłą adaptację organizacji. Adaptacja oznacza zmianę w organizacji będącą odpowiedzią na czynniki zewnętrzne – zarówno problemy, jak i szanse. Ciągła adaptacja sugeruje skupienie uwagi na odpowiednich danych, szczególnie tych dotyczących wyników nowych działań. OL jest procesem wymagającym procesów poznawczych jednostek i adaptowności organizacji. To ciągły cykl działania, oceny, refleksji i ponownego działania.	X	X	X	X	X	X	X	X
Preskill, Torres 1999, s. 41	Organizacja uczy się, gdy jednostki i zespoły w jej ramach dzielą się wnioskami z badań ewaluacyjnych. Badanie ewaluacyjne to rodzaj filozofii działania. Członkowie organizacji angażują się w dialog z klientami i innymi interesariuszami na temat znaczenia i wartości tego, co robią oraz tego, jak to robią. Stosując wyniki badania ewaluacyjnego do palących kwestii organizacyjnych, organizacja może poprawić swoje praktyki, procesy, produkty i usługi.	X	X				X	X	X
Dyer, Nobeoka 2000	Uczenie się to regularny wzór interakcji między jednostkami (osobami), który umożliwia transfer, przekształcanie lub tworzenie specjalistycznej wiedzy. Zbiorowo, te rutyny mogą być postrzegane jako zdolność do zarządzania przepływami wiedzy w organizacyjnej sieci przedsiębiorstwa.	X	X				X		
Schwandt, Marquardt 2000, s. 25-26	Uczenie się organizacji to kompleksowe relacje między osobami, działaniami, symbolami i procesami w jej ramach. Przedstawia dynamiczne procesy ludzkie potrzebne do zwiększania zdolności poznawczych całej organizacji.	X	X				X		X

Tabela 45 – cd.

Źródło	Definicja	Wielopoziomowość	Proces	Eksperymentowanie	Relacje z otoczeniem	Zmiany myślenia	Zmiany zachowań	Relacja z wynikami
Bontis i in. 2002	Organizacyjne uczenie się to zestaw zachowań i umiejętności umożliwiający zarządzanie zasobami wiedzy i kapitału intelektualnego, a także ich przepływami pomiędzy częściami organizacji, jak i ich zmianami w czasie.		X				X	
Templeton i in. 2002	Uczenie się organizacji to zestaw działań (pozyskiwanie wiedzy, dystrybucja informacji, interpretacja informacji, pamięć organizacji) w ramach organizacji, które celowo lub mimowolnie wpływają na jej pozytywną zmianę.		X			X	X	X
Zollo, Winter 2002	Uczenie się organizacji opiera się na ewolucji trzech mechanizmów: cichej (ukrytej) akumulacji przeszłych doświadczeń, artykulacji wiedzy oraz procesu kodyfikacji tej wiedzy.		X					X
Lawrence i in. 2005	Uczenie się organizacji jest zjawiskiem: (1) wielopoziomowym, obejmującym osoby, grupy i całą organizację, (2) dynamicznym, opartym na specyficznych mechanizmach, (3) zawierającym wyraźne cztery procesy: domyślania się, interpretacji, integracji i instytucjonalizacji. Daje to impulsy na poziomie całej organizacji oraz sprzężenia zwrotne skierowane na poziom jednostek.	X	X					
Sessa, London 2006, s. 163	Uczenie się organizacji to zmieniający się wzór interakcji, polityk, procedur, który wyłania się ze wspólnoty uczenia się jednostek, ciągłego doskonalenia, rozwoju kultury, innowacji i systemów operacji.	X	X				X	X
Crossan 2007	Uczenie się organizacji to psychospołeczny proces zmian w postrzeganiu i w zachowaniach, pojawiający się wewnątrz organizacji oraz pomiędzy organizacjami.	X	X			X	X	

Lipshitz i in. 2007, s. 15–16	Uczenie się organizacji to identyfikowanie i korygowanie błędów. To także odkrywanie i wykorzystywanie szans. Obejmuje zarówno zrozumienie, jak i działania. Jest procesem cyklicznym złożonym z oceny przeszłych zachowań, odkrywania błędów lub szans, wymyślenia nowych zachowań oraz ich wdrażania. Skuteczne uczenie się jest ciągłym, świadomym i krytycznym procesem refleksji zorientowanej na tworzenie nowego postrzegania, celów i/lub strategii zachowań.		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Moynihan, Landuyt 2009	Grupy pracowników używają wiedzy do podejmowania decyzji, które przynioszą korzyści organizacji. Są trzy aspekty uczenia się: uczenie się na błędach, uwzględnianie opinii klientów, uczenie się w oparciu o informacje (np. badania zewnętrzne).	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Schilling, Kluge 2009	Regulowany organizacyjny proces kolektywnego uczenia się, w którym jednostkowe i zespołowe uczenie się dotyczące podnoszenia skuteczności organizacji zostaje przeniesione na poziom organizacyjnych zwyczajów, procesów, struktur. Te z kolei wpływają na przyszłą aktywność uczenia się członków organizacji. OL to kolektywny proces pozyskiwania, rozpowszechniania i gromadzenia informacji.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	ODSETEK definicji zawierających dany motyw	52%	96%	48%	28%	64%	64%	52%					

Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak).

1.2. Wybrane definicje organizacji uczących się

Tabela 46. Wybrane 25 definicji organizacji uczącej się (*Learning Organization – LO*)¹¹³

Źródło	Definicja	Pracownicy	Organizacja	Zdolność do zmiany	Procesy Wiedzy	Wspólnota
Barham i in. 1988	Organizacje, których integralną częścią są szkolenia i rozwój osobisty, traktowane raczej jako ciągły proces niż będące przygodnymi działaniami. Uczenie się w pracy jest naturalnym elementem codziennego życia zawodowego, (...) a nauka o tym, jak się uczyć, staje się kluczowym aspektem uczenia się w oparciu o doświadczenie.	X				
Senge 1990a, s. 7	Organizacje, w których ludzie nieustannie rozszerzają swoje możliwości osiągnięcia naprawdę pożądaných wyników, gdzie powstają nowe, szersze wzorce myślenia i swobodnie rozwijają się aspiracje zespołowe oraz gdzie ludzie stale się uczą, jak kolektywnie się uczyć.	X				X
Pedler i in. 1997, s. 3	Organizacja, która umożliwia i ułatwia swoim członkom uczenie się oraz świadomie zmienia siebie i swoje otoczenie.	X	X	X		X
Mills, Friesen 1992	Organizacja ucząca się utrzymuje wewnętrzną innowacyjność, przyjmując za bezpośrednie cele poprawę jakości, wzmocnienie relacji z klientami i dostawcami lub bardziej efektywną realizację strategii oraz stawiając sobie za ostateczny cel trwałe wypracowywanie zysków.		X			
Garvin 1993	Organizacja mająca umiejętność tworzenia, pozyskiwania i transferowania wiedzy oraz potrafiąca modyfikować swoje działania w oparciu o wnioski z tej wiedzy. (...) Organizacja ucząca się sprawnie radzi sobie z systematycznym rozwiązywaniem problemów, eksperymentowaniem					

¹¹³ Uważny Czytelnik na pewno zauważy, że jedno ze źródeł w tej tabeli pokrywa się z tabelą definicji organizacyjnego uczenia się. Wynika to z szerszego zjawiska przenikania się pól OL i LO, a także z faktu, że część autorów traktowało organizacyjne uczenie się jako pierwszy, deskryptywny etap budowania organizacji uczącej się. Tak było w przypadku Nevisa i in., dla których proces organizacyjnego uczenia się stanowił podstawę do opisanego konceptu preskryptywnego – systemu uczącego się. Obie ich definicje są naszym zdaniem bardzo trafne. Dlatego też zdecydowaliśmy się umieścić tę pracę zarówno w tabeli OL, jak i LO.

Garvin 1993	z nowymi podejściami, szybkim i efektywnym transferem wiedzy w ramach organizacji oraz uczeniem się z własnego doświadczenia i zdarzeń z przeszłości, a także z doświadczenia i dobrych praktyk wykorzystywanych przez inne podmioty. Dzięki planowemu wdrożeniu tych elementów organizacja zarządza swoimi działaniami ukierunkowanymi na uczenie się.	X	X	X	X	
Slater, Narver 1995, s. 71	Organizacje kierowane wspólną wizją, koncentrującą wysiłki swoich członków na tworzeniu najwyższej wartości dla klientów. Ciągłe pozyskiwanie, przetwarzanie i upowszechnianie wewnątrz organizacji wiedzy dotyczącej rynków, produktów, technologii i procesów biznesowych. Nie wahają się kwestionować tradycyjnych założeń i przekonań odnoszących się do ich działalności. Wiedza tych organizacji jest oparta na doświadczeniu, eksperymentowaniu oraz informacji pochodzącej od klientów, dostawców, konkurentów i innych źródeł. Dzięki złożonym procesom komunikacji, koordynacji i rozwiązywania konfliktów organizacje te wypracowują wspólną interpretację napływających informacji, co pozwala im działać szybko i zdecydowanie, by wykorzystywać szanse i neutralizować problemy. Organizacje uczące się wyróżniają się zdolnością do przewidywania i korzystania z pojawiających się szans, na burzliwych i pofragmentowanych rynkach.	X	X	X	X	
Nevis i in. 1995, s. 75–76	Każda organizacja jest systemem uczącym się, który pozyskuje, rozpowszechnia i wykorzystuje wiedzę. (...) Organizacja ucząca się wytwarza trwałą i wzmocnioną zdolność do uczenia się, adaptacji i zmiany. Jej wartości, polityki, praktyki, systemy i struktury wspierają i przyspieszają uczenie się wszystkich pracowników.	X	X	X	X	
Gephardt i in. 1996, s. 36	Organizacja mająca zwiększoną zdolność do uczenia się, adaptacji i zmiany. Procesy uczenia się są tu analizowane, monitorowane, rozwijane, zarządzane oraz powiązane z celami poprawy i innowacyjności.	X	X	X	X	
Denton 1998, s. 16	Organizacja, która musi być w stanie generować nowe pomysły, proponować nowe, jeszcze niewypróbowane sposoby rozwiązywania swoich problemów oraz, ogólnie, być organizacją „kreatywną” (...). LO musi być w stanie działać w oparciu o idee, które wytwarza, doceniać je, ale jednocześnie odrzucać nieodpowiednie pomysły. Organizacje będące w stanie spełnić powyższe kryteria są najbardziej otwarte i skłonne do zmiany swojego zachowania. W skrócie, wytwarzanie nowych pomysłów daje tylko możliwość stania się organizacją uczącą się; tym, co charakteryzuje taką organizację, jest dopiero proces ewaluacji, selekcji i wdrażania generowanych pomysłów.	X	X	X	X	
Marquardt 2002	Organizacja z silnym, kolektywnym procesem uczenia się, która nieustannie się przekształca, by lepiej zbierać, zarządzać i wykorzystywać wiedzę, dążąc do osiągnięcia sukcesu.	X	X	X	X	X

Źródło	Definicja	Pracownicy	Organizacja	Zdolność do zmiany	Procesy wiedzy	Wspólnota
Cavaleri, Fearon 1996 za: Bontis i in 2002	Celowe tworzenie wspólnoty znaczeń, budowanej w oparciu o wspólne doświadczenia osób w organizacji.	X				X
Dilworth 1996	Organizacja, która wspiera uczenie się swoich członków oraz nieustannie podlega przekształceniom. Wskazuje to na kluczowy związek między uczeniem się jednostek a organizacyjnym uczeniem się.	X	X	X		
Goh, Richards 1997, s. 577	Zdolność organizacji do efektywnego powiększania zasobu zgromadzonej wiedzy, tak by móc wykorzystywać ją do zmiany swojego zachowania.		X	X		
Simonin 1997	Fundamentem LO jest zdolność organizacji do budowania w oparciu o doświadczenie. Klucz do osiągnięcia tej zdolności leży w podejściu kadry zarządzającej, uważającej, że ich głównym zadaniem jest ułatwianie pracownikom eksperymentowania i uczenia się w oparciu o doświadczenie.	X	X			
Dowd 1999, s. 43	LO to grupa bardzo różnych osób blisko ze sobą współpracujących; szefowie uczą się traktowania innych jak dorosłych i odpowiedzialnych ludzi, a pracownicy najniższych szczebli uczą się uczestniczenia w podejmowaniu decyzji. LO przywiązują dużą wagę do ciągłej zmiany. Od każdego uczestnika procesu oczekuje się osobistego rozwoju i uczenia się, a także otwartości i dzielenia się informacjami, przy zachowaniu odpowiedniej dozy delikatności. Pytanie, które stawiają sobie nieustannie wszyscy członkowie organizacji, brzmi: „jak możemy działać lepiej?”	X	X	X		X
Marsick, Watkins 1999, s. 10–11	Organizacja charakteryzująca się ciągłym uczeniem się ukierunkowanym na ciągłą poprawę oraz zdolnością do przekształcania się.		X	X		
Finger, Brand 1999, s. 132, 136	Organizacja otwarta na zmianę, co więcej, umiejąca samodzielnie przeprowadzić zmianę. LO jest modelem idealnym, wyznaczającym kierunek ewolucji organizacji tak, by te zyskały zdolność odpowiadania na różnicowane bodźce.		X	X		

Tabela 46 – cd.

Griego i in. 2000	Organizacja ciągle poprawiająca swoje rezultaty w oparciu o lepsze wyniki pracy, możliwe dzięki rosnącej sprawności organizacji.	X					
Molilanen 2001	Świadomie zarządzana organizacja, w której uczenie się stanowi kluczową składową wartość, wizji i celów organizacji, a także jej codziennych działań i ich oceny. LO eliminuje strukturalne przeszkody dla uczenia się i tworzy struktury temu sprzyjające; przykłada wagę do oceny swojego rozwoju i procesów uczenia się. Inwestuje w przywództwo, które wspiera jednostki w odnajdywaniu celów i eliminowaniu osobistych przeszkód. LO inwestuje także w struktury sprzyjające indywidualnemu uczeniu się oraz w pozyskiwanie informacji zwrotnej i korzyści z efektów uczenia się.	X	X				
Rowden 2001	Organizacja, w której wszyscy członkowie są zaangażowani w rozwiązywanie problemów, zapewniając jej proces ciągłego eksperymentowania, zmiany i poprawy oraz wzmocnienie potencjału wzrostu, uczenia się i osiągnięcia założonych celów.	X	X			X	X
James 2003, s. 47	LO to więcej niż adaptacyjność, to raczej zdolność do przekształcania się. Angażuje wszystkich w poszukiwanie, wykorzystanie i transfer wiedzy, wzmacniając kolektywne uczenie się w ramach organizacji oraz zdolność do kreowania swojej przyszłości. Transformacyjny charakter wymaga takiego zaprojektowania organizacji, które skoncentruje się zarówno na elementach, jak i ich wzajemnych powiązaniach. Do elementów tych należą m.in. przywództwo, kultura, strategię, systemy, struktura i pracownicy wiedzy.	X	X	X		X	X
Armstrong, Foley 2003	Aspekty kultury organizacji uczącej się (tj. wizje, wartości, założenia i zachowania) tworzą środowisko przyjazne uczeniu się; jej procesy sprzyjają rozwojowi i uczeniu się jednostek; identyfikując ich potrzeby w tym zakresie oraz wspierając uczenie się; aspekty strukturalne umożliwiają wspieranie i wdrażanie w miejscu pracy działań na nie ukierunkowanych.	X					
Ortenblad 2004, s. 141	LO zawiera następujące elementy: uczenie się w pracy, strukturę wspierającą uczenie się, organizacyjne uczenie się oraz klimat mu sprzyjający.	X	X				
Sessa, London 2006, s. 163	LO to systemy jednostek i grup, które realizują organizacyjne uczenie się. Mają kulturę, strukturę i zasoby, które wspierają i pobudzają ciągłe uczenie się organizacji.	X					X

Tabela 46 – cd.

Źródło	Definicja	Pracownicy	Organizacja	Zdolność do zmiany	Procesy wiedzy	Wspólnota
Sullivan i in. 2009	Organizacja, która nieustannie angażuje się w pozyskiwanie nowej wiedzy, umiejętności, kompetencji lub postaw, obierając za cel wzrost, responsywność oraz poprawę jakości swoich produktów i usług. LO rozwijają swoją zdolność do tworzenia pożądanej przyszłości poprzez generatywne uczenie się – zasadę organizującą funkcjonowanie systemu i kultury.		X	X		
	ODSETEK definicji zawierających dany motyw	56%	80%	60%	24%	36%

Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak, J. Rok).

1.3. Wybrane definicje zarządzania wiedzą

Tabela 47. Wybrane 25 definicji zarządzania wiedzą (*Knowledge Management – KM*)

Źródło	Definicja	Wiedza jako zasób	Fazy KM	Strategie i narzędzia	Efekty
Nonaka, Takeuchi 1995	Mechanizm pozyskiwania i rozwijania indywidualnej oraz kolektywnej wiedzy w ramach organizacji, mający na celu promowanie innowacyjności poprzez transfer wiedzy i ciągłe uczenie się.	X	X		X
Wiig 1997	Nadrzędnym celem KM z perspektywy przedsiębiorstwa jest maksymalizacja efektywności związanej z wiedzą i wpływów z posiadanego zasobu wiedzy oraz jego ciągła aktualizacja. (...) KM służy rozumieniu, skupieniu uwagi i zarządzaniu systematyczną, jawną i przemysłową rozbudową zasobów wiedzy, ich odnawianiem i wykorzystaniem; innymi słowy – efektywnemu zarządzaniu procesami wiedzy.	X	X		X
Manasco 1996	Strategie i procesy identyfikacji, pozyskiwania i wykorzystywania wiedzy.	X	X	X	
Grant 1996, s. 113–115	To włączenie wiedzy pochodzącej od różnych osób w proces produkcji dóbr i usług. Specjalistyczna wiedza jest włączana za pośrednictwem czterech mechanizmów: zasady i wytyczne, sekwencjonowanie, procedury, kolektywne rozwiązywanie problemów i podejmowanie decyzji.	X		X	
Malhotra 1998	KM ucieleśnia procesy organizacyjne dążące do osiągnięcia synergii między potencjałem systemów IT na polu analizy danych i informacji a ludzką kreatywnością i innowacyjnością.			X	
Davenport i in. 1998	Przedsięwzięcia KM to próby zrobienia czegoś użytecznego z wiedzą, tak by poprzez odpowiednie zorganizowanie ludzi, technologii i zasobów wiedzy osiągnąć cele organizacji. To właśnie za pośrednictwem projektów i inicjatyw, nawet niepowiązanych, osiąga się najistotniejsze zmiany w organizacji.	X		X	X
Cook, Brown 1999	KM koncentruje się nie tylko na zasobie wiedzy, jaki organizacja pozyskuje, przechowuje i przesyła. Równie istotne są sposoby, w jakie organizacje mogą pozwolić sobie, w ramach praktyk zakorzenionych w codziennej pracy, na podjęcie produktywnego procesu badawczego.	X	X		
Bukowitz, Williams 1999	Proces, w ramach którego organizacja „spienięża” swój kapitał intelektualny i zasoby wiedzy.	X			X

Tabela 47

Źródło	Definicja	Wiedza jako zasób	Fazy KM	Strategie i narzędzia	Efekty
Hansen i in. 1999	KM może zostać wykorzystane w ramach dwóch różnych strategii. Jedną z nich to kodyfikacja. Wiedza jest starannie kodyfikowana i umieszczana w bazach, skąd może zostać łatwo pozyskana i wykorzystana na rzecz każdego pracownika firmy. Drugą strategią jest personalizacja. Wiedza jest ściśle związana z osobą, która ją wytworzyła, i bywa udostępniana głównie poprzez bezpośredni kontakt. Kluczową rolę komputerów w takiej organizacji jest wsparcie pracowników w komunikowaniu wiedzy, a nie w jej magazynowaniu.	X		X	
American Productivity & Quality Center 1999 za: Kasaei (2007)	KM jest przemyślaną strategią dostarczania właściwej wiedzy właściwym osobom, we właściwym czasie oraz wspierania ludzi w dzieleniu się i „uruchamianiu” posiadanych informacji w sposób, który zmierza do poprawienia wyników organizacji.	X		X	X
Chong i in. 2000	Proces wykorzystania i artykulacji umiejętności oraz wiedzy eksperckiej pracowników, wsparty przez IT. (...) Wymaga jasno zdefiniowanych ram pozwalających powiązać inwestycje w podnoszenie wiedzy eksperckiej i kompetencje pracowników z wynikami firmy. Dotyczy to także objaśniania relacji między wszystkimi czynnikami wspomagającymi działalność firmy, tak by pracownicy mogli efektywniej wykonać swoją pracę.			X	X
Dyer, Nobeoka 2000	Perspektywa przedsiębiorstwa jako podmiotu opartego na wiedzy sugeruje, że jego kluczowa rola polega na tworzeniu, przechowywaniu i stosowaniu wiedzy.	X	X		
Chatzkel 2000 za: Monawarian, Kasaei 2007	W oczach przedstawicieli świata korporacji, takich jak prezes Interclass Jim Botkin, KM kojarzone jest z „komunikacją, pozyskiwaniem najlepszych istniejących praktyk oraz dzieleniem się w celu ponownego wykorzystania tego, co zadziałało”.		X	X	
Bhatt 2001, s. 71	KM to proces tworzenia, weryfikacji, prezentacji, dystrybucji i zastosowania wiedzy. Pięć kolejnych faz zarządzania wiedzą pozwalała organizacji uczyć się, uprawiać krytyczną refleksję, odczuwać się i ponownie uczyć, co zwykle postrzegane jest jako zasadniczy warunek budowania, utrzymywania i uzupełniania kluczowych kompetencji.	X	X		X

Alavi, Leidner 2001	Identyfikacja i wykorzystanie kolektywnej wiedzy zgromadzonej w organizacji, w celu wsparcia jej pozycji konkurencyjnej. KM jest przeważnie postrzegane jako proces uwzględniający szereg działań. W wersji minimum uwzględnia się cztery podstawowe procesy tworzenia, magazynowania/pobierania, transferu i stosowania wiedzy. (...) Postrzeganie organizacji jako systemów wiedzy oddaje zarówno kognitywną, jak i społeczną naturę wiedzy organizacyjnej.		X		X
Beneker 2003	Identyfikacja, pozyskiwanie, tworzenie, weryfikacja, indeksacja, przechowywanie, dostarczanie i dzielenie się informacją oraz zastosowanie tej wiedzy w planowaniu i rozwoju organizacji.		X		
McElroy 2003, s. 54	Działalność z pola zarządzania, która dąży do wsparcia przetwarzania wiedzy. Przetwarzanie wiedzy to natomiast zestaw społecznych procesów, poprzez które członkowie organizacji tworzą i integrują swoją wiedzę.		X		
OECD 2003	Termin KM jest używany luźno, by odnieść się do szerokiego zbioru praktyk organizacyjnych dotyczących wytwarzania, pozyskiwania, rozpowszechniania <i>know-how</i> oraz promowania dzielenia się wiedzą w ramach organizacji i z otoczeniem zewnętrznym; uwzględniana jest: (1) struktura organizacji (decentralizacja władzy, niwelowanie biurokratycznych podziałów), (2) wykorzystanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych, (3) rozwój personelu (mentoring, szkolenia, mobilność), (4) transfer kompetencji (bazy danych opisujące kompetencje pracowników, wzory dobrych praktyk itp.), (5) zmiany kierownicze i bodźce motywujące pracowników do dzielenia się wiedzą (ocena wyników pracy i awans pracownika powiązane z dzieleniem się wiedzą, ewolucja roli kadry zarządzającej itp.).	X	X	X	
Perez-Lopez i in. 2004, s. 94	Proces, który ułatwia wymianę i dzielenie się wiedzą oraz sprawia, że uczenie się jest ciągłym procesem zachodzącym wewnątrz organizacji. Zarządzanie wiedzą i uczenie się idą zatem w parze. Procesy uczenia się określają jakość wiedzy dystrybuowanej w organizacji oraz efektywność wykorzystania tej wiedzy w praktyce.	X	X		
Cavalieri 2004, s. 160	W swej istocie KM jest z gruntu behawioralnym procesem społecznym. W bardziej szczegółowym ujęciu, jest specyficznym procesem, nazywanym przetwarzaniem wiedzy, który uwzględnia produkcję, ewaluację, integrację i kontrolę sposobu, w jaki wiedza jest wytwarzana i stosowana w organizacji.		X		
Dalkir 2005, s. 337	Przemyślana i systematyczna koordynacja zasobów ludzkich organizacji, technologii, procesów i struktury organizacyjnej, mająca na celu wytworzenie dodatkowej wartości dzięki innowacjom i ponownemu użyciu sprawdzonych rozwiązań. Wartość ta jest uzyskiwana przez promowanie tworzenia, dzielenia się i stosowania wiedzy, ale także przez zasilanie pamięci organizacyjnej cennymi doświadczeniami i najlepszymi praktykami, co zapewnia ciągłe uczenie się organizacji.		X		X

Tabela 47

Źródło	Definicja	Wiedza jako zasób	Fazy KM	Strategie i narzędzia	Efekty
Maier 2007, s. 57	Jedną z funkcji zarządzania, odpowiedzialną za systematyczny wybór, implementację i ewaluację zorientowanych na cel strategii mających poprawić sposób, w jaki organizacja zarządza wiedzą znajdującą się wewnątrz i na zewnątrz niej, tak by w rezultacie podnieść wyniki organizacji. Wdrożenie tych strategii obejmuje wszystkie narzędzia (z poziomu jednostki, organizacji oraz narzędzia technologiczne) odpowiednio z punktu widzenia optymalizacji ogólnoorganizacyjnego poziomu kompetencji, wyszkolenia i zdolności do uczenia się jej członków oraz rozwoju wspólnego kapitału intelektualnego.	X		X	X
McNabb 2007, s. 7	KM to zarządzanie informacją mającą na celu uzyskanie korzyści z odnalezienia i wdrożenia innowacyjnych rozwiązań w odniesieniu do starych i nowych wyzwań. Technologie informacyjne i komunikacyjne stanowią jeden z trzech fundamentalnych elementów zarządzania wiedzą. Pozostałe dwa to ludzie wykorzystujący wiedzę oraz procesy mające umożliwiać i wspierać pozyskiwanie i dzielenie się wiedzą.			X	X
Monavarian, Kasaei 2007, s. 350–351	Proces wykorzystania wiedzy jako ścieżki wprowadzania innowacji procesowych i produktowych, wzmocnienia efektywności procesu decyzyjnego i zapewniania adaptacyjności organizacji na rynku. KM jest cyklicznym procesem uczenia się (...) złożonym z następujących etapów: (1) tworzenie wiedzy, (2) pozyskiwanie wiedzy, (3) precyzowanie wiedzy, (4) przechowywanie wiedzy oraz (5) zarządzanie wiedzą. Na lepsze zrozumienie KM pozwala powiązanie powyższej definicji z organizacyjnym systemem zarządzania wiedzą, czyli systemem wzmocniającym uczenie się organizacji poprzez ułatwianie wymiany i dzielenia się wiedzą (zarówno jawną, jak i ukrytą).		X		X
Shannak 2009	KM jest przemyślanym rozplanowaniem procesów, narzędzi, struktur itp., z zamiarem zwiększenia, odświeżenia, dzielenia się lub poprawienia wykorzystania wiedzy, reprezentowanymi w jednym z trzech elementów kapitału intelektualnego (strukturalny, ludzki, społeczny).	X	X		
	ODSETEK definicji zawierających dany motyw	60%	64%	44%	48%

Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak, J. Rok).

Aneks II. Przykłady metod i technik wspierających uczenie się i zarządzanie wiedzą

2.1. Metody i techniki proponowane przez nurt organizacyjny uczenia się

Tabela 48. Metody i techniki proponowane przez nurt OL

Nazwa metody/ techniki	Opis	W czym pomaga
Zmianianie modelu myślenia pracowników	<p>Każdy pracownik ma swoją wewnętrzną mapę myśli – tzw. teorię w użyciu, czyli to, jak według niego działają rzeczy i jak należy działać. Im bardziej jest doświadczony, tym stabilniejsza jest jego teoria. Typowe myślenie przebiega według tzw. Modelu I. Model ten zakłada, że: zachowujemy jednostronną kontrolę, maksymalizujemy wygrane, a minimalizujemy przegrane, tłumimy negatywne uczucia, działamy racjonalnie, definiując cele i rozliczając się z efektów działań. Gdy pojawia się odstępstwo od planu, pracownik poszukuje przyczyn na zewnątrz. Broni swojej teorii i przyjmuje postawę defensywną, zamiast krytycznie przeanalizować również swoją dotychczasową wiedzę i założenia. Aby organizacja mogła się uczyć, pracownicy powinni myśleć według Modelu II. Zakłada on, że aby zrozumieć naturę problemu, trzeba krytycznie analizować zarówno działania innych i otoczenie, jak i poddać pod rozważenie własne modele myślowe. Wspierając ewolucję organizacji od Modelu I do Modelu II, trzeba postępować według pięciu kroków, zaczynając od kadry kierowniczej.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Uświadomienie pracownikom, że myślą według Modelu I. 2. Pomóc im zdać sobie sprawę, że ich wyuczone kompetencje często powodują defensywne zachowania i niewiedzę. 3. Pokazanie im, do czego prowadzi zachowania defensywne na poziomie organizacji. 4. Połączenie tych praktyk z konkretną sprawą, decyzją, nad którą aktualnie pracują. 5. Trenowanie konstruktywnego sposobu myślenia w odniesieniu do sprawy, projektu, który jest ważny dla pracowników. 6. Gdy kierownictwo myśli już wg Modelu II, kroki 1–5 powtarzane są dla pracowników. 	<p>Umożliwia dogłębną refleksję i bardziej pragmatyczną, racjonalną analizę problemów.</p>
Metoda dwóch kolumn	<p>Pracownik opisuje dialog i całą sytuację, podczas której starał się rozwiązać konkretny problem w pracy. W kolumnie po prawej stronie pracownik zapisuje to, co się faktycznie wydarzyło – wypowiedzi, zdarzenia, wymiane argumentów. W kolumnie lewej opisuje własne odczucia, emocje i wewnętrzne myśli, które mu wtedy towarzyszyły. Następnie pracownik samodzielnie lub przy wsparciu konsultanta krytycznie analizuje rozdzźwięk między lewą a prawą kolumną. Identyfikuje założenia i przesądzenia, na których opierał swoje myśli i emocje, a także aktualne wypowiedzi i działania.</p>	<p>Umożliwia krytyczną analizę własnej teorii w użyciu, którą kieruje się pracownik, jak również autorefleksję nad własnymi defensywnymi zachowaniami.</p>

Tabela 48

Nazwa metody/ techniki	Opis	W czym pomagają
After Action Reviews (podsumowania po zakończonym działaniu)	Jest to spotkanie poświęcone podsumowaniu zakończonego projektu lub działania. Dyskusja w zespole przebiega wg jasno określonych punktów. Zwykle obejmują one to: (1) jaki był cel działania, (2) co się faktycznie wydarzyło, (3) co się udało i dlaczego, (4) co się nie udało i dlaczego, (5) co zrobić w przyszłości, aby analogiczne działania były lepsze. AAR, aby być skuteczne, muszą być dobrze animowane przez kierownictwo, odbywać się regularnie, a wnioski powinny być po jakimś czasie odświeżone.	Zespółowa refleksja, budowanie wiedzy opartej na doświadczeniach, przygotowanie do racjonalnej adaptacji.
Wspólnoty praktyków (WP)	To nieformalne sieci społeczne osób mających podobne cele i zainteresowania zawodowe. Uczestnicy dyskutują codzienne wyzwania, dzielą się wiedzą, dobrymi praktykami, rozwiązaniami, które się sprawdzają, pomysłami, jak udoskonalić kwestie będące przedmiotem spotkań danej wspólnoty praktyk. WP mogą się zawiązywać wg różnego klucza: tematyki spotkań (np. WP kontaktów z mediami, WP poświęcony nowościom w metodach badawczych), tego, czym dane osoby się zajmują lub jaka jest ich pozycja w organizacji (np. <i>CoP for communication's analysts</i>). Wszystkie grupy mają więc charakter horyzontalny, łączą osoby z różnych części i poziomów organizacji. Częstotliwość i forma spotkań zależy od uczestników.	Budowanie wspólnych zasobów wiedzy i transfer wiedzy, wzajemne inspiracje i myślenie poza utartym schematem.
Planowanie z użyciem scenariuszy	Celem tradycyjnego planowania jest to, by przewidzieć przyszłość na podstawie analizy i ekstrapolacji trendów z przeszłości. Planowanie scenariuszami natomiast ma na celu zmianę sposobów myślenia menedżerów o przyszłości – uwrażliwienie ich na wiele możliwych wariantów rozwoju zdarzeń. Klasycznym przykładem nowego planowania jest Shell. Ich wydział planowania przygotowuje dokument, który przedstawia wizję przyszłości w perspektywie 5 i 10 lat. Opisy mają na celu umożliwienie menedżerom spojrzenia wykraczającego poza ich bieżące rozumienie świata, i zmuszenie ich do kwestionowania własnych „map myślowych”. Na podstawie tych wizji i zebranych materiałów opisujących możliwe trendy w przyszłości, planiści i menedżerowie konstruują bardziej szczegółowe scenariusze wydarzeń – powiązane z ich konkretnym polem kompetencji. Każdy ze scenariuszy musi zawierać choć odrobinę prawdopodobieństwa.	Dogłębna, krytyczna refleksja nad kontekstem, w którym prowadzone są działania, własnymi założeniami, dynamiką otoczenia. Umożliwia lepszą adaptację do zmieniającej się, często zaskakującej, przyszłości.
Sieci coachingu	Coaching to praca z drugą osobą, jeden na jeden, mająca prowadzić do przełomów w rozumieniu i działaniu. Coach, czyli ekspert z danej dziedziny, współpracuje z danym pracownikiem nad rozwiązaniem problemu, który sami, wspólnie zidentyfikowali jako ważny. Praca opiera się na zadawaniu pytań, dialogu, wspólnej refleksji. Wiedza przychodzi głównie ze strony eksperta, który pomaga pracownikowi zrozumieć kontekst, jak i uwarunkowania problemu. Podobną praktyką jest „asysta rówieśników”. W tym wypadku ekspert – coacha – zastępuje drugi współpracownik. Tu transfer wiedzy jest dwukierunkowy.	Krytyczna refleksja, wymiana wiedzy, poszerzanie zrozumienia problemów.

<p>Zespołowe budowanie modeli myślowych</p>	<p>Zespół z danego departamentu, który zмага się z kwestią problemową lub wdrażaniem konkretnego programu, zostaje podzielony na grupy. Każda ma za zadanie przedstawić w formie graficznej problem, nad którym pracuje, lub model interwencji, którą wdraża.</p> <p>Schematy tych modeli są pokazywane pozostałym grupom i wszyscy dyskutują nad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • podobieństwami i różnicami w przedstawieniu danej kwestii; • relacjami pomiędzy poszczególnymi elementami modelu; • głównymi założeniami, które legły u podstaw takiego a nie innego modelu; • informacjami, wiedzą i doświadczeniami, które doprowadziły daną grupę do takiej, a nie innej konceptualizacji rzeczywistości; • konsekwencjami dla praktycznych działań wynikające z podobieństw i różnic w postrzeganiu danej kwestii. <p>Na bazie takiego dialogu cały zespół stara się stworzyć jeden spójny model kwestii problemowej.</p>	<p>Zrozumienie rzeczywistości, refleksja, modyfikacja indywidualnych map myślowych, tworzenie spójnego, zespołowego zrozumienia sytuacji.</p>
<p>Metoda zdarzeń krytycznych</p>	<p>Celem jest krytyczna analiza zdarzenia, które uważane jest za ważne czy nawet przełomowe w odniesieniu do danej kwestii (np. przełomowe w historii wdrażania programu publicznego). Ćwiczenie opiera się na zadawaniu członkom zespołu pytań (o opis momentu przełomowego, kontekst, w jakim zaistniał, jego/jej odczucia, reakcje innych osób i części organizacji, najbardziej zaskakujące, trudne elementy etc.).</p> <p>Każda z osób odpowiada na te pytania indywidualnie. Następnie wyniki są dyskutowane w szerszej grupie (np. w parach, triadach etc.). W tej poszerzonej grupie partnerzy powinni kwestionować założenia osoby przedstawiającej swoją opowieść. Pytać o to, dlaczego tak to ujęła, co doprowadziło ją do takiego wniosku etc.</p>	<p>Umożliwia ludziom refleksję nad ich doświadczeniami.</p>
<p>Dyskusje oparte na literaturze</p>	<p>Animator spotkania w porozumieniu z kierownictwem oraz zespołem dobiera materiał (zestaw kilku artykułów, ekspertyzę, wyciąg z publikacji), który dotyczy problemu, kwestii, pytania, z jakim zespół się zмага (powinno być to w miarę szerokie ujęcie).</p> <p>Wszyscy członkowie zespołu są zobowiązani do przeczytania przygotowanego materiału. Następnie toczy się dyskusja w zespole. Pytania prowadzące to:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jakich nowych rzeczy dowiedzieliśmy się z tego materiału? 2. Co lepiej rozumiemy w naszej kwestii problemowej dzięki temu materiałowi? 3. Co potwierdza ten materiał? Jakie nowe pytania wnosi? 4. Jakie pomysły, nowe strategie, nowe rozwiązania nam podsuwa? 5. Z czym się zgadzamy, a z czym się nie zgadzamy i dlaczego? 6. Co mogłyby u nas zadziałać, a co raczej się nie uda i dlaczego tak uważamy? 	<p>Pomagają członkom zespołu odkrywać różne aspekty kwestii, nad którą pracują, kwestionować utarte indywidualne sposoby myślenia, depersonalizować kontrowersyjne kwestie i zwiększyć uczenie się całego zespołu.</p>

Tabela 48

Nazwa metody/ techniki	Opis	W czym pomaga
<p>Sesje robocze interpretowania wyników sondaży</p>	<p>Organizacje bardzo często prowadzą badania dotyczące własnej sytuacji, jak również sytuacji interwencji, które wdrażają. Sondaże zwykle opierają się na skali Likerta i średnich wynikach dla danej organizacji, grupy beneficjentów, interesariuszy.</p> <p>Technika sesji roboczych ma na celu mocniejsze zaangażowanie interesariuszy w interpretację wyników i ich wykorzystanie. Opiera się na trzech krokach. W kroku 1. uczestnicy są proszeni o podanie, jakie będą ich zdaniem średnie wyniki, dla każdego aspektu, który był analizowany w badaniu (np. w badaniu MUS były to poziom refleksji, poziom adaptacji, psychologiczne bezpieczeństwo w zespole, poziom demokratycznego stylu kierowania etc.). W kroku 2. prezentowane są właściwe wyniki. W kroku 3. dyskutowane są różnice między szacunkami interesariuszy a wynikami sondaży. W przypadku bardzo negatywnej różnicy poszukuje się wyjaśnień i strategii poprawy sytuacji.</p>	<p>Wspólna refleksja oparta na dowodach, konstrukttywne rozwiązywanie zjawisk uznanych za problemowe.</p>

Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak) na podst.: Argyris 1999; Lipshitz i in. 2007, s. 30–44, 165–180; Preskill, Torres 1999, s. 78–120.

2.2. Metody i techniki proponowane przez nurt organizacji uczących się

Tabela 49. Rozwijanie organizacji uczącej się wg Senge'a

Cecha i jej opis	Przykładowe metody i strategie wsparcia
<p>Myślenie systemowe Myślenie systemowe oznacza zdolność do holistycznego patrzenia na otaczającą rzeczywistość i dostrzegania sieci wzajemnych zależności. Poradzenie sobie ze złożonością zjawisk wymaga analizy jednocześnie na poziomie ogólnym i szczegółowym (widzenia zarówno całego lasu, jak i pojedynczych drzew). Ten pierwszy sposób pozwala odnaleźć podstawowe struktury determinujące obserwowane zmiany, a drugi – dostrzec te miejsca, gdzie odpowiednia interwencja może prowadzić do wzmocnienia (do istotej i trwałej zmiany na lepsze).</p>	<p>Analiza systemowa (<i>system analysis</i>) ma pomóc w zidentyfikowaniu strukturalnych przyczyn zjawisk. Procedura składa się z sześciu kroków. (1) Zdefiniowanie centralnego problemu – kwestii, która ma być przedmiotem analizy (np. opóźnienia w realizacji płatności). (2) Sporządzenie listy zdarzeń, które zdaniem zespołu łączą się z daną kwestią, a także sporządzenie listy głównych czynników związanych z problemem. (3) Umieszczenie wszystkich zdarzeń na osi czasu, a także pokazanie na tych czasu zmian kluczowych wskaźników (np. ostatni za rok). Porównując te wykresy, zespół jest w stanie zidentyfikować tzw. wzory zachowań systemu (powtarzające się cykle)¹¹⁴. (4) Na tej podstawie zespół formuluje hipotezy nt. relacji zachodzących między czynnikami (w formie sprzecznych zwrotnych). Buduje tzw. struktury systemowe. W (5) zespół identyfikuje, na który z elementów zamierza wpływać. Po interwencji, w (6) sprawdza, czy system zareagował tak, jak się spodziewano (zgodnie z ich obrazem struktury systemowej). Jeśli nie, zmodyfikuje model. Technika ta może być wspierana modelowaniem komputerowym Celem techniki „5 pytań dlaczego” (<i>5 Whys</i>) jest dotarcie do sedna problemu. Zespół zajmujący się daną kwestią identyfikuje główny symptom problemu. W kroku (1) prowadzący zadaje pytanie: dlaczego ta rzecz wystąpiła? Zespół przedstawia wyjaśnienia. Zwykle są to 3–4 przyczyny. Wszystkie należy zapisać na tablicy. W kolejnych czterech krokach prowadzący konsekwentnie zadaje pytanie „dlaczego?” do każdej z kolejno identyfikowanych przyczyn. Stopniowo przyczyny łączą się w grupy, wyłaniają się wspólne źródła problemów. W całym procesie ważne jest by: (a) nie koncentrować się na działaniach czy winie pojedynczych osób, (b) wyjść poza bieżące, powierzchnowe zdarzenia i (c) dotrzeć do kwestii strukturalnych.</p>
<p>Mistrzostwo osobiste Termin ten odnosi się do osobistego rozwoju i uczenia się. Opiera się na rozwijaniu swoich umiejętności i kompetencji oraz rozwoju duchowym, ale oznacza coś więcej, tj. przyjęcie twórczego, a nie reaktywnego sposobu widzenia świata.</p>	<p>Tworzenie osobistej wizji i jej weryfikowanie. Technika opiera się na wypracowaniu strategii osobistego rozwoju, zdefiniowaniu, jakie są oczekiwania wobec siebie samego. Analiza dotyczy pól: własnego wizerunku, stanu posiadania, stanu zdrowia, relacji osobistych, pracy, pasji, wspólnoty. Raz do roku należy powrócić do listy i zastanowić się: gdzie chciałbym być, a gdzie aktualnie jestem. Moment świadomości – celem jest rozwijanie autorefleksji. Metoda składa się z kolejnych kroków, które należy przeprowadzić w przypadku ważnej sytuacji, przy zdarzeniu z wyzowaniem. (1) Co się dzieje? Jak się czuję? Co robię? (2) Co chcę osiągnąć? (3) Co robię, a co przeszkadza mi w osiągnięciu celu? (4) Jakiego wyboru mam dokonać?</p>

¹¹⁴ Literatura tematu identyfikuje 7 archetypicznych wzorów zachowań systemów (Anderson 1998; Senge i in. 1994, s. 122–123).

Tabela 49 – cd.

Cecha i jej opis	Przykładowe metody i strategie wsparcia
<p>Modele myślowe Modele myślowe to wewnętrzne, często nieuświadomione, schematy. poznawcze obrazujące i tłumaczące funkcjonowanie otoczenia. Zawsze są uproszczeniami, stanowią bowiem narzędzie zrozumienia i poradenia sobie w zbyt złożonej rzeczywistości. Determinują sens nadawany światu, ale i kształtują podejmowane działania</p>	<p>Technika „drabiny wnioskowania” (<i>The Ladder of Inference</i>) ma za zadanie wzmocnić autokrytyczne myślenie poprzez uświadomienie pracownikowi mechanizmu generalizowania, przesłanek i często błędnych przekonań, na których się opiera. Typowa ścieżka myślowa przebiega tak: (1) osoba obserwuje zjawisko, (2) selektywnie wybiera dane, (3) przypisuje im znaczenie, (4) buduje założenia (na podstawie swojej kultury i cech osobowych), (5) przedstawia konkluzje, (6) generalizuje. Seria pytań zadawanych w dyskusji ma uświadomić np.: Na jakich danych i obserwacjach opierasz swoje wnioski? Czy inni tak samo interpretują te dane? Czy możesz mi przybliżyć kroki twojego wnioskowania? Kiedy powiedziałeś (wniosek pytanego), czy miałeś na myśli (interpretacja odbiorcy)? Technika „lewej kolumny” (<i>The Left-Hand Column</i>) pozwala uświadomić sobie nasz mechanizm interpretowania cudzych wypowiedzi i sytuacji, a także nasze częste nadinterpretacje. (1) Zapisz problem, którego elementem są relacje interpersonalne. W jednym akapicie opisz, co chcesz osiągnąć, co ci w tym przeszkadza. (2) W tabeli po prawej stronie zapisz, co zostało powiedziane, co się wydarzyło. (3) Po lewej stronie wpisz, co wtedy myślałeś, co czułeś. (4) Przeanalizuj zapisy obydwu kolumn, pytając: Co poprowadziło mnie do takiego myślenia? Jakie były moje intencje? W jakim stopniu moje komentarze mogły przyczynić się do zaostrzenia problemu? Jakie założenia przyjąłem o innych osobach? Jakie są zyski i straty takiego zachowania? Jak mogę poprawić moją komunikację?</p>
<p>Myślenie systemowe Myślenie systemowe oznacza zdolność do holistycznego patrzenia na otaczającą rzeczywistość i dostrzegania sieci wzajemnych zależności. Poradzenie sobie ze złożonością zjawisk wymaga analizy jednocześnie na poziomie ogólnym i szczegółowym (widzenia zarówno całego lasu, jak i pojedynczych drzew). Ten pierwszy sposób pozwala odnaleźć podstawowe struktury determinujące obserwowane zmiany, a drugi – dostrzec te miejsca, gdzie odpowiednia interwencja może prowadzić do wzmocnienia (do istotej i trwałej zmiany na lepsze).</p>	<p>Analiza systemowa (<i>system analysis</i>) ma pomóc w zidentyfikowaniu strukturalnych przyczyn zjawisk. Procedura składa się z sześciu kroków. (1) Zdefiniowanie centralnego problemu – kwestii, która ma być przedmiotem analizy (np. opóźnienia w realizacji płatności). (2) Sporządzenie listy zdarzeń, które zdaniem zespołu łączą się z daną kwestią, a także sporządzenie listy głównych czynników związanych z problemem. (3) Umieszczenie wszystkich zdarzeń na osi czasu, a także pokazanie na tych osiach zmian kluczowych wskaźników (np. ostatni za rok). Porównując te wykresy, zespół jest w stanie zidentyfikować tzw. wzory zachowań systemu (powtarzające się cykle)¹¹⁴. (4) Na tej podstawie zespół formułuje hipotezy nt. relacji zachodzących między czynnikami (w formie sprzężeń zwrotnych). Buduje tzw. struktury systemowe. W (5) zespół identyfikuje, na który z elementów zamierza wpływać. Po interwencji, w (6) sprawdza, czy system zareagował tak, jak się spodziewano (zgodnie z ich obrazem struktury systemowej). Jeśli nie, zmodyfikuje model. Technika ta może być wspierana modelowaniem komputerowym Celem techniki „5 pytań dlaczego” (<i>5 Whys</i>) jest dotarcie do sedna problemu. Zespół zajmujący się daną kwestią identyfikuje główny symptom problemu. W kroku (1) prowadzący zadaje pytanie: dlaczego ta rzecz wystąpiła? Zespół przedstawia wyjaśnienia. Zwykle są to 3–4 pytania. Wszystkie należy zapisać na tablicy. W kolejnych czterech krokach prowadzący konsekwentnie zadaje pytanie „dlaczego?” do każdej z kolejno zidentyfikowanych przyczyn. Stopniowo przyczyny łączą się w grupy, wyłaniają się wspólne źródła problemów. W całym procesie ważne jest by: (a) nie koncentrować się na działaniach czy winie pojedynczych osób, (b) wyjść poza bieżące, powierzchnowe zdarzenia i (c) dotrzeć do kwestii strukturalnych.</p>

<p>Mistrzostwo osobiste Termin ten odnosi się do osobistego rozwoju i uczenia się. Opiera się na rozwijaniu swoich umiejętności i kompetencji oraz rozwoju duchowym, ale oznacza coś więcej, tj. przyjęcie twórczego, a nie reaktywnego sposobu widzenia świata.</p>	<p>Tworzenie osobistej wizji i jej weryfikowanie. Technika opiera się na wypracowaniu strategii osobistego rozwoju, zdefiniowaniu, jakie są oczekiwania wobec siebie samego. Analiza dotyczy pół: własnego wizerunku, stanu posiadania, stanu zdrowia, relacji osobistych, pracy, pasji, wspólnoty. Raz do roku należy powrócić do listy i zastanowić się: gdzie chciałbym być, a gdzie aktualnie jestem. Momenty świadomości – celem jest rozwijanie autorefleksji. Metoda składa się z kolejnych kroków, które należy przeprowadzić w przypadku ważnej sytuacji, przy zderzeniu z wyzwaniem. (1) Co się dzieje? Jak się czuję? Co robię? (2) Co chcę osiągnąć? (3) Co robię, a co przeszkadza mi w osiągnięciu celu? (4) Jakiego wyboru mam dokonać?</p>
<p>Modele myślowe Modele myślowe to wewnętrzne, często nieuświadomione, schematy poznawcze obrazujące i tłumaczące funkcjonowanie otoczenia. Zawsze są uproszczeniami, stanowią bowiem narzędzie zrozumienia i poradzenia sobie w zbyt złożonej rzeczywistości. Determinują sens nadawany światu, ale i kształtują podejmowane działania.</p>	<p>Technika „drabiny wnioskowania” (<i>The Ladder of Inference</i>) ma za zadanie wzmocnić autokrytyczne myślenie poprzez uświadomienie pracownikowi mechanizmu generalizowania, przesłanek i często błędnych przekonań, na których się opiera. Typowa ścieżka myślowa przebiega tak: (1) osoba obserwuje zjawisko, (2) selektywnie wybiera dane, (3) przypisuje im znaczenie, (4) buduje założenia (na podstawie swojej kultury i cech osobowych), (5) przedstawia konkluzje, (6) generalizuje. Seria pytań zadawanych w dyskusji ma uświadomić np.: Na jakich danych i obserwacjach opierasz swoje wnioski? Czy inni tak samo interpretują te dane? Czy możesz mi przybliżyć kroki twojego wnioskowania? Kiedy powieźdzałeś (wniosek pytanego), czy miałeś na myśli (interpretacja odbiorcy)? Technika „lewej kolumny” (<i>The Left-Hand Column</i>) pozwala uświadomić sobie nasz mechanizm interpretowania cudzych wypowiedzi i sytuacji, a także nasze częste nadinterpretacje. (1) Zapisz problem, którego elementem są relacje interpersonalne. W jednym akapicie opisz, co chcesz osiągnąć, co ci w tym przeszkadza. (2) W tabeli po prawej stronie zapisz, co zostało powiedziane, co się wydarzyło. (3) Po lewej stronie wpisz, co wtedy myślałeś, co czułeś. (4) Przeanalizuj zapisy obydwu kolumn, pytając: Co poprowadziło mnie do takiego myślenia? Jakie były moje intencje? W jakim stopniu moje komentarze mogły przyczynić się do zaostrzenia problemu? Jakie założenia przyjąłem o innych osobach? Jakże są zyski i straty takiego zachowania? Jak mogę poprawić moją komunikację?</p>
<p>Wspólna wizja Kolektywna wizja to odpowiedź na pytanie: „co pragniemy stworzyć?”, to zestaw wyobrażeń powstających w głowach ludzi. Aby wizja stała się wspólna, musi być świadomie podzielana przez grupę osób wspólnie troszczących się o przedmiot wizji. W przeciwieństwie do idei, wizja jest uchwytana, stanowi obraz przyszłości, wzbudza więc zaangażowanie u osób ją podzielających.</p>	<p>Budowanie wspólnej wizji dla zespołu można oprzeć na trzech krokach. (1) Wizja przyszłości. Zespół zakłada, że za pięć lat uda się stworzyć organizację ich marzeń. Członkowie spotkania opisują, jak będzie ona wyglądać, odpowiadając na serie pytań – o klientów, interesariuszy, główny produkt, zasady konkurencji, efekty ich pracy, reagowanie na sukcesy i porażki, poziom wiedzy etc. Przy każdej odpowiedzi określają też jak będą mierzyć dane zjawisko. (2) Patrząc na dzisiejszą organizację, odpowiadają na analogiczne pytania. (3) Z tej dyskusji powinny wyłonić się pola działań, jak i wspólne rozumienie kierunku, w którym zespół miałby się rozwijać.</p>

Tabela 49 – cd.

Cecha i jej opis	Przykładowe metody i strategie wsparcia
<p>Zespołowe uczenie się Kluczem jest ukierunkowanie zespołu, czyli wspólnota kierunku działania i rozumienie, jak działania jednostki mogą przyczynić się do wsparcia kolektywnego wysiłku. Zespołowe uczenie się oznacza proces ukierunkowania zespołu i zwiększania możliwości osiągnięcia zamierzonych przez grupę wyników.</p>	<p>U podstaw zespołowego uczenia się leży koncepcja rozmowy (<i>Dialogue</i>). Autorzy pokazują skalę różnic między ostrą debatą – grzeczną dyskusją – sprawną dyskusją – rozmową. <i>Dialogue Theory</i> jest dość rozbudowana koncepcyjnie. Można ją jednak sprowadzić do kilku zasad. W rozmowie toczącej się w zespole należy: (1) zwracać uwagę na własne intencje, oczekiwania, (2) równoważyć kwestionowanie opinii z ich obroną, (3) weryfikować znaczenia i definicje używanych terminów (czy wszyscy rozumieją rzeczy tak samo), (4) być autorefleksyjnym, (5) weryfikować punkty porozumienia, ale też główne różnice zdań. Zwykle różnice te dotyczą faktów, metod, celów i wartości. Samo uzgodnienie, w jakich kwestiach i z jakiego powodu strony się nie dogadują, jest istotnym elementem poszukiwania rozwiązań.</p>

Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak, J. Rok) na podst.: Senge 1990a; Senge i in. 1994.

Tabela 50. Rozwijanie firmy uczącej się – model Pedlera i innych

Grupy, cechy i ich opis	Przykładowe metody i techniki wsparcia
<p>STRATEGIA</p> <p>1. Polityka oparta na uczeniu się Tworzenie polityki firmy jest oparte na nieustającym uczeniu się. Ciągłe informacje zwrotne pozwalają monitorować realizację planów, strategii i ich założeń. Wyniki pilotaży i małych eksperymentów są używane do rozstrzygnięć o kierunku działań.</p>	<p>Metoda <i>management challenge</i> umożliwiła krytyczne spojrzenie na własne założenia i wspiera podwójną pętlę uczenia się. Co trzy lata menedżerowie danej fabryki są odwiedzani przez swoich odpowiedników z innej fabryki. Ci przez tydzień obserwują wszelkie aspekty ich pracy, rozmawiają z kadrą etc. Po tygodniu konfrontują ich z listą pytań, które im się nasunęły. Dotyczą one głównie racjonalności utartych norm, założeń, przyjętej rutyny pracy. Pytania i odpowiedzi są publikowane na wewnętrznej stronie firmy.</p> <p>Metoda „schodów strategii” pozwala zoperacjonalizować wizję i nadać jej ramy czasowe. Kreślimy dwie osie: X to Czas, Y to skala oczekiwań i zmian. Wizję firmy wpisujemy w prawym górnym rogu wykresu (na krancach osi X i Y). Określamy, jaki to punkt czasowy. Kolejne stopnie wpisujemy, idąc w kierunku lewego dolnego rogu – początków osi X i Y. Na każdym stopniu opisujemy, jak nasza organizacja miałaby wyglądać w danym momencie czasowym, jakie zmiany mają w niej się dokonać. Ćwiczenie kończymy w lewym dolnym rogu – to jest miejsce „tu i teraz” – obecny czas i stan organizacji.</p>
<p>2. Partycypacyjne ustalanie polityki firmy Wszyscy członkowie organizacji, jak również kluczowi interesariusze, mają możliwość uczestniczenia i wnoszenia swojego wkładu do decyzji o działaniach firmy. Ich różne poglądy i perspektywy są uwzględniane i mają wzbogacać zrozumienie sytuacji.</p>	<p>„Dialektyka konfliktu” pozwala uczyć się z przeciwnych opinii bez wprowadzania destrukcyjnych podziałów. Trzy grupy pracowników (A, B i C) mają pracować nad wskazanym problemem. Grupa A przygotowuje analizę i plan działania rozwiązania problemu wg ustalonej metody. Główne założenia grupy A przekazane są grupie B, która przygotowuje antytezy do założeń A i kontrargumenty do ich planu. Grupa C prowadzi ustrukturyzowaną debatę. A i B na zmianę prezentują argumenty, założenia, przesłanki i dowody, na których się oparto. Podważają też, za pomocą argumentów merytorycznych, racje przeciwnej grupy. Na zakończenie C przygotowuje listę wspólnych założeń, plan działania będący syntezą debaty. Ćwiczenie kończy się wspólnym krótkim porządunkiem, niwelującym negatywne emocje.</p>
<p>PATRZENIE DO WEWNĄTRZ</p> <p>3. Informowanie Cała technologia informacyjna danej organizacji jest nastawiona na udostępnienie użytecznych informacji pracownikom. Szczególnie ważne jest dzielenie się informacjami z pracownikami, którzy mają bezpośredni kontakt z klientem</p>	<p>Tworzenie publicznych, prostych baz danych z przystępnym i łatwym w użyciu interfejsem.</p> <p>Zgranie formatów i cykli zbierania danych (szczególnie monitoringowych) pomiędzy różnymi procesami organizacji. W założeniu procesy przebiegają w cyklach np. cykl zadaniowy to: cel–plan–działanie–weryfikacja, cykl budżetowy: plan–wydatkowanie i monitorowanie i sprawdzenie i rewizja planów, cykl zarządzania zasobami ludzkimi: zidentyfikowanie potrzeb–plan–nabory i szkolenia–ewaluacja, cykl planowania strategicznego: diagnoza–alternatywy–wybór–operacjonalizacja–monitorowanie i modyfikacja. Zharmonizowanie tych cykli, a szczególnie dane, na podstawie których podejmowane są decyzje, powinno być prowadzone przez wydział zasobów ludzkich.</p>

Tabela 50 – cd.

Grupy, cechy i ich opis	Przykładowe metody i techniki wsparcia
<p>(tzw. linia frontu). To uprawomocnia pracowników i pozwala im działać z własnej inicjatywy.</p> <p>4. Księgowość i kontrola Systemy budżetowania, raportowania i księgowości są tak zaprojektowane, by wspierać uczenie się wszystkich pracowników o tym, jak pieniądz działa w biznesie.</p>	<p>Metoda „zrównoważonej karty wyników” (<i>Balanced Scorecard</i>) umożliwia wyważone planowanie strategiczne opierające się na ocenie całosioowych wyników organizacji. Na wskaźniki wyników składają się cztery wymiary: zysków finansowych, satysfakcji klientów, płynności wewnętrznych procesów biznesowych, organizacyjnego uczenia się i innowacji.</p>
<p>5. Wewnętrzna wymiana Wszystkie części organizacji, wydziały i zespoły postrzegają siebie nawzajem jako klientów, a jednocześnie dostawców w ciągu produkcji, który prowadzi do ostatecznego użytkownika, czyli klienta zewnętrznego. Relacje części organizacji opierają się na współpracy, ale i konkurencji w świadczeniu sobie nawzajem usług wysokiej jakości. Napędzają je wymiana opinii i wzajemne oceny.</p>	<p>Technika „PALS” (<i>Pooling, Allying, Linking Systems across Companies</i>) to krytyczna analiza satysfakcji klientów. Opiera się na siedmiu krokach. Kolejne kroki zapisywane są w formie okręgów (zaczynając od środka).</p> <p>(1) Pracownicy wydziału identyfikują konkretnych klientów – odbiorców usług ich jednostki. (2) Dla każdego z wypisanych klientów odpowiadają na pytania: „czego on od nas oczekuje?”, „z czego byłby zadowolony?”, (3) Pracownicy szacują „jak dobrze nam idzie?”. Stopień spełnienia każdego z oczekiwań klientów starają się ująć w sposób mierzalny. (4) Zastanawiają się, w jaki sposób klienci mogliby im pomóc lepiej realizować oczekiwania. Do kolejnych kroków zostają zaproszeni przedstawiciele klientów. W krokach (5) i (6) odpowiadają na analogiczne pytania o to, z czego byłby zadowoleni oraz jak dobrze dostawca spełnia ich oczekiwania. Pracownicy jednostki przysłuchują się odpowiedziom swoich gości i porównują je z własnymi wyjściowymi przekonaniem. W ostatnim kroku pracownicy dyskutują ze swoimi klientami nad rozwiązaniami, które mogą zbliżyć faktyczne działania do oczekiwań (lub urealnici oczekiwania).</p> <p>„SAPA” (<i>Self & Peer Assessment</i>) to technika wspierająca wymianę opinii i wzajemną ocenę między współpracownikami. Grupa pracowników zbiera się na sesji „SAPA”. Każda z osób wybiera jedno z zadań lub działań w obszarze, w którym chciałaby poprawić swoje wyniki. Grupa przeprowadza burzę mózgów nt. kryteriów oceny. Każda z osób wybiera kryteria z tej listy i wg nich samodzielnie się ocenia. Następnie każdy wskazuje partnera do oceny. W parach oceniany przedstawia swoją autoocenę, a potem prosi oceniającego o jego komentarz, pytania, sugestie poprawy. Każda z ocenianych osób jest odpowiedzialna za proces swojej samooceny i skonfrontowania z opinią wybranego współpracownika. Wyniki tych spotkań nie mogą być wykorzystywane do kontroli.</p>
<p>6. Elastyczność systemu nagród Z większym zaangażowaniem pracowników powinien iść w parze bardziej elastyczny i kreatywny</p>	<p>Motywatory w sztywnym systemie wynagrodzeń – przypadek dotyczy brytyjskiej służby cywilnej. Sztwny system plac uniemożliwiał nagrody finansowe, system promocji oferował za mało różnicowaną ścieżkę kariery i niewielkie szanse promocji. Dyrekcja jednego z departamentów zdecydowała się więc na szczerą rozmowę z pracownikami. Podczas burzy mózgów pracownicy sformułowali listę innych, pozafinansowych nagród, np.</p>

<p>system nagradzania. Powinny istnieć alternatywy zarówno finansowe, jak i pozafinansowe doceniania indywidualnych wyników.</p>	<p>wsparcie współpracowników, dodatkowe szkolenia, możliwość krótkich nieobecności, możliwość oddelegowania lub praktyk w innych departamentach, niezależność zdań, publiczne uznanie dla pomysłów.</p> <p>„Targi pomysłów” to praktyka z Hondy mająca na celu generowanie innowacyjnych pomysłów poprzez rozburzenie konkurencji między pracownikami. Osoby i zespoły mogą zgłaszać pomysły na innowacje do specjalnej komisji konkursowej na poziomie całej organizacji. Zwycięskie rozwiązania otrzymują finansowanie wdrażania pilotazowego. Nagrodzone projekty i ich autorzy są uroczystie prezentowani na dorocznej imprezie firmowej.</p>
<p>STRUKTURY</p> <p>7. Struktury umożliwiająca zmiany Zadania, struktura organizacji, procedury i procesy, hierarchie, ale też organizacja przestrzeni są ramowymi strukturami. Powinny być tak zorganizowane, by można je modyfikować, gdy organizacja będzie się musiała mierzyć z nowymi potrzebami pracy, klientów, innowacji, rynku.</p>	<p>Przykłady praktyk tworzenia przyjaznej przestrzeni obejmują: usuwanie ścian oddzielających zespoły, montaż większych okien, wprowadzanie zieleni (roślin do biura), rzeźb w miejscach centralnych, wewnętrzne atrium.</p> <p>Przykłady rozwiązań elastycznych struktur: decentralizacja funkcji, przekwalifikowywanie osób, czasowe rotacje, czasowe angażowanie emerytowanych pracowników.</p> <p>Przykładem uelastyczniania struktur władzy są metoda <i>Learning space</i>. Menedżerowie i liderzy projektów powinni: mniej mówić, a aktywnie słuchać, unikać pouczania, starać się zwolnić tempo działań i dyskusji, zadawać pytania o istotność zadań i ich relewantność, siadać z grupą, a nie naprzeciw niej, organizować regularne <i>briefingi</i> w nieco mniej formalnej atmosferze (przy kawie).</p> <p>Praktyka „oceny 360 stopni” (<i>360 degree feedback</i>) ma na celu zmniejszenie dystansu w hierarchii. Kierownictwo nie tylko ocenia, lecz jest też oceniane przez pracowników i współpracowników.</p>
<p>PATRZENIE NA ZEWNĄTRZ</p> <p>8. Skanowanie otoczenia Skanowanie otoczenia firmy prowadzi pracowników, którzy mają codzienny kontakt z klientami, partnerami biznesowymi bądź konkurencją. W firmie działają procedury, które umożliwiają przepływ i użycie tych informacji w procesie decyzyjnym.</p>	<p>Autorzy nie proponują konkretnych narzędzi, przedstawiają jednak listę pytań, które mogą służyć refleksji w zespołach nad skutecznością procesów skanowania otoczenia. Na przykład: Jakie innowacje zaproponowane przez załogę zostały wdrożone w tym roku? Jakie usługi i produkty nie zmieniły się w ostatnich pięciu latach? Kiedy po raz ostatni stworzyliśmy <i>joint venture</i> z konkurencją? Ile aktualnie działa wspólnych zespołów zadanowych z klientami? Jakie zmiany wprowadzono w oparciu o sugestie płynące od użytkowników?</p>
<p>9. Uczenie się od innych firm <i>Joint venture</i>, konsorcja i sieci współpracy są traktowane jako możliwości uczenia się i wymiany doświadczeń.</p>	<p>Strategią wspierania tego wymiaru jest uczestniczenie w regionalnych i lokalnych klastrach (gronach). Innym narzędziem są „partnerstwa uczenia się” (<i>Learning partnerships</i>) formowane pomiędzy firmami. Tworzą się one dzięki osobistym znajomościom oraz platformom spotkań (konferencje, seminaria). Pewne elementy takich partnerstw można wkomponować w umowy <i>joint ventures</i> i postzegać je jako długookresową współpracę na rzecz rozwoju, a nie krótkookresowe układy dla zysków.</p>

Tabela 50 – cd.

Grupy, cechy i ich opis	Przykładowe metody i techniki wsparcia
<p>MOŻLIWOŚCI UCZENIA SIĘ</p> <p>10. Klimat uczenia się Głównym zadaniem menedżerów jest zachęcanie pracowników do eksperymentowania, gromadzenia doświadczeń, zadawania pytań, a także wspieranie informacjami zwrotnymi. Firma stara się ten klimat uczenia przetransmitować ze swoimi partnerami biznesowymi.</p>	<p>„Indeks toksyczności” (<i>Organizational Toxicity Index</i>) to ankieta, której celem jest wywołanie konstruktywnej dyskusji na temat kulturowych blokad w uczeniu się. Podobną rolę pełni „Ankieta zwyczajów uczenia się” (<i>The Learning Habit Questionnaire</i>) – pozwala zidentyfikować typowe dla danego zespołu zachowania i praktyki kierownictwa, które mogą wspierać lub blokować uczenie się. Z kolei kwestionariusz przeznaczony dla kierowniczków pozwala poznać jego postawę wobec uczenia się – styl mentora, coacha lub instruktora. Jego wynik jest materiałem do autorefleksji.</p> <p>„Wspólnoty uczenia się” (<i>Learning communities</i>) mają za zadanie stworzyć klimat wymiany informacji i doświadczeń ponad silosowymi podziałami organizacji. Grupa 12–30 osób zainteresowana dowolnym, wybranym tematem (np. HR, audyt, IT etc.) spotyka się przez 2–3 dni poza pracą. Identyfikują swoje potrzeby: czego potrzebują, by lepiej wykonywać pracę, by przełamać blokady, rozwiązać problem będący przedmiotem spotkań. Członkowie grupy na stronie dyskusyjnej wieszają również ogłoszenia nt. tego, co wiedzą i w czym mogą pomóc innym członkom grupy. Wolny rynek ofert kształtowany jest wyłącznie przez zgłoszenia członków grupy.</p>
<p>11. Możliwości samorozwoju dla wszystkich Wszyscy pracownicy mają dostęp do zasobów i możliwości samorozwoju, szczególnie ci z linii frontu. Są zachęceni przez przełożonych do uczenia się i edukacji.</p>	<p>Osobiste mikrobudżety na rozwój zawodowy. W brytyjskiej NHS działa program, który oddaje do dyspozycji kademu z menedżerów drobny budżet na wydatki zawodowe. Mogą z niego opłacać zakup literatury, udział w konferencjach, kupno doradztwa. Takie rozwiązanie uprawomocnia pracowników, daje im poczucie samodzielności w budowaniu swojej wiedzy.</p> <p>„Indywidualne plany rozwoju zawodowego” (<i>Personal Development Plans</i>) to narzędzie planowania własnego rozwoju zawodowego. Praktyka pochodzi z angielskiej administracji publicznej. Plan ma formę kontraktu zawierającego między pracownikiem a daną instytucją. Składa się z trzech części: (1) przygotowanie – to zestaw pytań, które pomagają pracownikowi określić swoje ambicje, potrzeby; (2) plan rozwoju – zawiera pola planowanego rozwoju, cele i metody wybrane przez pracownika; (3) plan działania – to pomysły osób, które mogą pomóc, kontakty, działania.</p> <p>„Urlopy naukowe” (<i>Sabbaticals</i>) to pomysł przeniesiony z życia akademickiego. Oznacza czasowe oderwanie od zadań przypisanych do danego stanowiska i pracę w innej organizacji czy wyjazd studyjny, który pracownik poświęca rozwijaniu umiejętności zawodowych, poszukiwaniu inspiracji, zdobywaniu zróżnicowanego doświadczenia i nawiązywaniu nowych kontaktów. Takie urlopy naukowe zapobiegają też coraz częstszemu zjawisku wypalenia zawodowego.</p>

Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak) na podst.: Pedler i in. 1997; Kaplan, Norton 1992.

2.3. Metody i techniki proponowane przez nurt zarządzania wiedzą

Tabela 51. Przykłady technik i narzędzi zarządzania wiedzą

Pozykiwanie i tworzenie wiedzy	Dzielenie się wiedzą i jej rozpowszechnianie	Przyswajanie i wykorzystanie wiedzy
<p>Rozwijanie zasobów wiedzy</p> <p><i>Authoring tools</i>: pozwalają opracować zgromadzone informacje w przystępny dla odbiorców sposób, wykorzystywane np. w tworzeniu modułów do e-learningu.</p> <p><i>Mashups</i>: strony internetowe zbierające dane z wielu źródeł i prezentujące je w bardziej przystępny dla użytkownika sposób.</p> <p>Eksploatacja danych (<i>data mining</i>): wykorzystanie komputera do odnajdowania trudnodostępnych dla człowieka prawidłowości w danych zgromadzonych w bazach danych.</p> <p>Audyty wiedzy: diagnoza stanu wiedzy w organizacji; zorientowana na użyteczność wiedzy dla rozwoju organizacji.</p> <p>Analiza sieci: identyfikacja powiązań, węzłów i ścieżek przepływu informacji w organizacji.</p> <p><i>Dynamic teaming</i>: forma dyskusji ułatwiająca koncentrację na wskazanych tematach, dającą szansę zabrania głosu każdemu uczestnikowi.</p> <p>Konkurs pomysłów: wewnątrzorganizacyjne konkursy motywujące pracowników do zgłaszania innowacyjnych rozwiązań, dające szansę ich realizacji.</p> <p>Podsumowanie działań: wyciąganie wniosków ze zrealizowanych projektów, procesów itp.</p> <p>Uniwersytet korporacyjny: cykl seminariów wewnątrzorganizacyjnych poruszających kwestie</p>	<p>Współpraca i sieciowanie</p> <p>Wideokonferencje.</p> <p>Komunikatory internetowe i dedykowane <i>chat-rooms</i>.</p> <p>Fora dyskusyjne.</p> <p>Mechanizmy Web 2.0, jak np. „Biuropedia”: tworzona oddolnie encyklopedia, zawierająca opis kwestii istotnych z punktu widzenia efektywnej pracy członków organizacji.</p> <p>Wirtualna przestrzeń współpracy: programy komputerowe ułatwiające osobom zaangażowanym w dany projekt zdalną współpracę i, w efekcie, osiągnięcie celów zespołu.</p> <p>Automatyzacja procesów operacyjnych organizacji: komputerowy system zarządzający postępowaniem realizowanych procesów.</p> <p>Sieci społecznościowe: wirtualne społeczności pozwalające m.in. na wymianę informacji i odnajdywanie osób o podobnych zainteresowaniach.</p> <p><i>Storytelling</i>: bezpośrednio przekazywanie wiedzy przez pracownika z lepszą znajomością tematu innym pracownikom; dzięki przystępnej formie stwarza atmosferę współpracy i zaufania.</p> <p>Wspólnoty praktyków: grupa osób regularnie dyskutująca na dany temat, wymieniająca się informacjami i doświadczeniem.</p>	<p>Technologie e-learningowe</p> <p>CBT/WBT: kursy dostępne na nośniku danych (uczenie się za pomocą komputera) lub w sieci.</p> <p><i>Electronic Performance Support Systems</i>: systemy ułatwiające przeprowadzanie danego zadania, zwykle zintegrowane z innymi narzędziami, np. program prowadzące użytkownika przez proces instalacji oprogramowania.</p> <p>Technologie sztucznej inteligencji</p> <p>System ekspertowy: system komputerowy, który duplikuje i zastępuje proces podejmowania decyzji przez eksperta. Rozwiązanie problemu formułowane przez taki program jest efektem analizy posiadanej bazy wiedzy, a nie prostego algorytmu.</p> <p>Systemy wspomaganie decyzji: program generujący przeglądowe raporty i zestawienia ułatwiające analizę danych i w konsekwencji, podejmowanie decyzji.</p> <p>Dostosowanie usługi/produktu do potrzeb odbiorcy: w oparciu o analizę zachowań dotychczasowych klientów pozwala zautomatyzować proces dostosowania oferty do potrzeb danej osoby.</p> <p>Zautomatyzowane systemy klasyfikacji danych: powstające dzięki monitorowaniu wyborów użytkowników sieci.</p>

Tabela 51 – cd.

Pozyскиwanie i tworzenie wiedzy	Dzielenie się wiedzą i jej rozpowszechnianie	Przyswajanie i wykorzystanie wiedzy
<p>istotne z punktu widzenia organizacji; zajęcia prowadzą pracownicy lub zaproszeni eksperci. Konferencje i szkolenia</p> <p>Zarządzanie zasobami wiedzy</p> <p>Ontologia: ogólny model klasyfikacji wiedzy w danej dziedzinie, zwykle obejmujący zarówno same obiekty wiedzy, jak i relacje między nimi.</p> <p>Folksonomia: społeczna kategoryzacja wiedzy powstająca na drodze kolektywnego przypisywania i zarządzania znacznikami (tagami).</p> <p>Profile pracowników: baza zwięzłych opisów zdolności i kompetencji członków organizacji, pozwalająca łatwo identyfikować osoby posiadające potrzebną wiedzę.</p> <p>Sieci ekspertów: ułatwiają identyfikację i nawiązanie kontaktu z osobą posiadającą potrzebną wiedzę ekspercką.</p> <p>Archiwizacja dokumentów.</p>	<p>Storytelling: bezpośrednie przekazywanie wiedzy przez pracownika z lepszą znajomością tematu innym pracownikom; dzięki przystępnej formie stwarza atmosferę współpracy i zaufania.</p> <p>Wspólnoty praktyków: grupa osób regularnie dyskutująca na dany temat, wymieniająca się informacjami i doświadczeniem.</p> <p>Sesje transferu wiedzy: ustrukturyzowane spotkania poświęcone kwestii wymiany wiedzy, np. między osobami z różnych jednostek organizacyjnych.</p> <p>Magazynowanie/udostępnianie</p> <p>Intranet: sieć wewnątrzorganizacyjna, ew. extranet – włączający wybrane osoby spoza organizacji, np. Klientów.</p> <p>Bazy wiedzy: dostępne dla pracowników bazy gromadzące w uporządkowany sposób np. wzory dokumentów, opisy dobrych praktyk, podsumowania projektów, czy opis doświadczeń (<i>lessons learned</i>).</p> <p>Hurtownia danych: odmiana bazy wiedzy, w jej skład wchodzi zbiory danych zorientowanych tematycznie, przeznaczonych zwykle tylko do odczytu.</p> <p>Broker wiedzy: osoba wykonująca zlecane zadania wyszukiwania i udostępniania informacji.</p> <p>System dystrybucji zapytań: obsługuje zapytania pracowników dot. problemów napotkanych w pracy; zapytanie trafia do wszystkich lub</p>	<p>Automatyczne podsumowania tekstów: narzędzia pozwalające m.in. wychwycić, jakie kwestie są głównie poruszane w danym tekście.</p> <p>Systemy wieloagentowe: służą do rozwiązywania złożonych obliczeniowo lub rozproszonych problemów; wykorzystują w tym celu system komunikujących się agentów, czyli programów komputerowych o pewnym stopniu autonomii.</p> <p>Inne narzędzia</p> <p>Mapy wiedzy: zapisywanie informacji za pomocą tekstu i innych symboli jednocześnie; taka forma lepiej wpisuje się w charakter ludzkiej percepcji.</p> <p>Procedury: ustandaryzowane procesy postępowania w danej sytuacji.</p> <p>Wnioskowanie z przypadków (<i>case-based reasoning</i>): polega na podejmowaniu decyzji na podstawie zgromadzonych w uporządkowany sposób opisów przypadków.</p>

	<p>wyselekcjonowanych pracowników. Jeśli po określonym czasie nie będzie odpowiedzi, broker wiedzy łączy osobę pytającą z członkiem organizacji, który ma mu udzielić wsparcia.</p> <p>Pakiet startowy: zbiór informacji i usług, który wspiera nowozatrudnioną osobę w jak najszybszym włączeniu się w tok działania organizacji.</p>	
--	--	--

Źródło: opracowanie własne (J. Rok) na podst.: Dalkir 2005, s. 220; Dalkir 2011, s. 271; Mierzejewska 2005.

Aneks III. Metodyka przeglądu literatury

Przegląd literatury wykorzystaliśmy w naszym badaniu w sposób iteracyjny, to znaczy, że kilkakrotnie do niego powracaliśmy. Pierwszą kwerendę biblioteczną wykorzystaliśmy do zakreslenia ram naszego badania, zdefiniowania głównych konceptów badawczych, zoperacjonalizowania modelu badawczego. Po części empirycznej powróciliśmy do przeglądu literatury, pogłębiając pola i kwestie, które pojawiły się przy zderzeniu międzynarodowej teorii z polską i międzynarodową praktyką.

Zastosowana przez nas metodyka ma oczywiście swoje ograniczenia. Analizując krytycznie naszą procedurę, zidentyfikowaliśmy trzy kwestie.

Po pierwsze, podejście ilościowe oparte na liczbie cytowań pomija czasami klasyczne prace i przełomowe publikacje, ponieważ zostają one włączone do kanonu nauki, i nie cytuje się ich bezpośrednio, lecz raczej odwołuje się do publikacji systematyzujących dziedzinę lub w ogóle nie są one cytowane, ponieważ ich wpływ wydaje się oczywisty (pominięcie przez inkorporację). Ponadto często przytacza się prace najnowsze przy pominięciu wcześniejszych, dotyczących danych zagadnień (zjawisko tzw. *citation amnesia*) (zob. Merton 1973; Nowak 2008). To ograniczenie udało się zminimalizować, stosując metodę kuli śnieżnej – czyli włączanie w dalszy przegląd literatury pozycji, do których odwołują się autorzy analizowanych artykułów i książek.

Drugie ograniczenie wynika z akademickiej orientacji baz danych. Nie uwzględniają one raportów z badań, raportów rządowych, ekspertyz ani publikacji wydawanych przez organizacje międzynarodowe i *think tanki*. To ograniczenie również staraliśmy się minimalizować – głównie poprzez wykorzystywanie bibliografii książek i artykułów uwzględnionych w pierwszej fazie badania, zasięganie opinii ekspertów z danego pola oraz przeszukiwanie, w sposób usystematyzowany, zawartości internetu.

Trzecie ograniczenie naszej metodyki wynika z kwestii językowej. W naszych poszukiwaniach stosowaliśmy jęz. polski i angielski, co *de facto* dyskryminuje źródła niemiecko- czy francuskojęzyczne. Wydaje się, że w praktyce odzwierciedla to dominację literatury angielskojęzycznej w polu badań społecznych. Wyszliśmy też z założenia, że autorzy wartościowych opracowań będą się starali nadać im międzynarodowy rozgłos, publikując je we współczesnym *lingua franca* – czyli po angielsku. Prowadzone przez nas wizyty studyjne w kolejnym etapie projektu powinny też pomóc zminimalizować to ograniczenie i umożliwić nam dotarcie do wartościowych źródeł w językach innych niż angielski.

Będąc świadomymi powyższych ograniczeń naszego przeglądu literatury, pragniemy jednak podkreślić, że jego skala, jak i stopień systematyczności, pozytywnie wyróżniają go na tle dotychczasowych badań światowych, a niewątpliwie czynią

unikatowym w skali polskiej. Stwarza więc solidną i wiarygodną bazę dla dalszych etapów naszego badania.

3.1. Metodyka analizy bibliometrycznej trendów w literaturze

W tej fazie przeprowadziliśmy szeroko zakrojoną analizę bibliometryczną, wykorzystując aplikację Google Books Ngram oraz bazę publikacji naukowych SCOPUS. Istotna różnica między tymi dwoma narzędziami polega na przedstawianiu trendów w ramach różnych sfer. Aplikacja Ngram obrazuje generalną popularność danych pojęć (badania na losowej próbie książek), podczas gdy baza SCOPUS ogranicza się do publikacji naukowych.

Aplikacja Ngram pozwala na analizę częstości występowania wybranych terminów w tekstach kilku milionów książek zdigitalizowanych przez firmę Google. Nasze zapytanie dotyczyło częstości występowania terminów wyłonionych w fazie pierwszej: *Knowledge Management*, *Organizational Learning* oraz *Learning Organization*. Uzyskany wynik oznacza odsetek, jaki dane pojęcie (w tym wypadku fraza składająca się z dwóch wyrazów) stanowi pośród wszystkich dwuwyrazowych kombinacji występujących w zgromadzonych w bazie książkach anglojęzycznych. Przydatność Ngram dla badań naukowych potwierdzili badacze z Harvardu w opublikowanym w czasopiśmie *Science* artykule (Michel i in. 2011). Zgodnie z podanymi tam zaleceniami, zakres czasowy badania ograniczono do 2000 r., aby zapewnić reprezentatywność próby.

Drugim narzędziem wykorzystanym na etapie ilościowego przeglądu literatury był serwis SCOPUS, największa baza recenzowanych publikacji naukowych dostępna on-line, powszechnie wykorzystywana w badaniach bibliometrycznych. Analiza została zawężona do czasopism z obszaru nauk społecznych i humanistycznych – baza SCOPUS indeksuje ponad 5 tys. takich periodyków. Uwzględniono publikacje wydane w latach 1981–2011. Rok 1981 został wybrany w sposób celowy – dopiero od tego momentu corocznie pojawiała się w bazie SCOPUS przynajmniej jedna publikacja dotycząca KM, LO lub OL. Przedmiot naszych zainteresowań zdefiniowaliśmy następującym kodem: *TITLE-ABS-KEY(„knowledge management*” OR „organizational learning*” OR „learning organization*”) AND SUBJAREA(mult OR arts OR busi OR deci OR econ OR psyc OR soci)*. Wyszukiwanie obejmowało abstrakty, słowa kluczowe i tytuły. Podgrupy artykułów empirycznych selekcjonowaliśmy w oparciu o dodanie do powyższego kodu następującego zapisu: *evidence OR empiric* OR „case stud*”,* a w przypadku sektora publicznego: *public OR administration OR policy*¹¹⁵.

Dzięki temu etapowi analizy byliśmy w stanie ocenić popularność, obserwowaną w czasie, trzech analizowanych terminów, zarówno w dyskursie popularnym, jak i w sferze akademickiej. Powiązanie zobrazowanych trendów z wiedzą kontekstową umożliwiło wyznaczenie momentów przełomowych dla poszczególnych koncepcji. Wreszcie, mogliśmy ocenić udział prac empirycznych i dotyczących sektora publicznego w ogólnym dorobku naukowym KM, LO i OL.

¹¹⁵ ‘?’ zastępuje jeden znak, natomiast ‘*’ – dowolną liczbę znaków. Te specjalne znaki wprowadzono do wyszukiwania w celu uwzględnienia (1) brytyjskich i amerykańskich wariantów pisowni (s lub z), (2) różnych końcówek wyrazów (np. liczba mnoga i pojedyncza).

3.2. Metodyka analizy treści i konstruowania modeli

Punktem wyjścia do przeglądu literatury była analiza treści angielskojęzycznych 38 encyklopedii tematycznych i podręczników (*handbooks*) z dziedzin zarządzania, zarządzania publicznego i socjologii organizacji (zob. tab. 52).

Tabela 52. Publikacje będące punktem wyjścia do analizy literatury

Nr	Redaktorzy	Rok	Tytuł, wydawca
1	Allen P., Maquire S., McKelvey B.	2011	<i>The Sage Handbook of Complexity and Management</i> . Los Angeles–London: Sage.
2	Barling J.	2009	<i>The SAGE Handbook of Organizational Behavior</i> (t. 1). Los Angeles–London: Sage.
3	Barry D., Hansen H.	2008	<i>The SAGE Handbook of New Approaches in Management and Organization</i> , London–New York: Sage.
4	Berman E., Rabin J.	2008	<i>Encyclopedia of Public Administration and Public Policy</i> . New York–London: Taylor & Francis.
5	Bevir M.	2007	<i>Encyclopedia of Governance</i> . Thousand Oaks: Sage Publications.
6	Buchanan D., Bryman A.	2009	<i>The SAGE Handbook of Organizational Research Methods</i> . Los Angeles: Sage.
7	Clegg S., Hardy C., Nord W.	1996	<i>Handbook of Organization Studies</i> . Thousand Oaks: Sage Publications.
8	Clegg S.R., Bailey J.R.	2007	<i>International Encyclopedia of Organization Studies</i> , s. 1092–1097. London: Sage.
9	Clegg S.R., Cooper C.L.	2008	<i>The SAGE Handbook of Organizational Behavior</i> , (t. 2). Thousand Oaks: Sage Publications.
10	Cooper C.L., Nicholson N., Audia P., Pillutla M.	2009	<i>The Blackwell Encyclopedia of Management</i> (t. 11). <i>Organizational Behavior</i> , Blackwell Reference Online. Malden: Blackwell Publishing.
11	Cummings T.G.	2008	<i>Handbook of Organization Development</i> . Los Angeles–London: Sage Publications.
12	Darity W.A. Jr	2008	<i>International Encyclopedia of the Social Sciences</i> (wyd. 2). Detroit: Macmillan Reference.

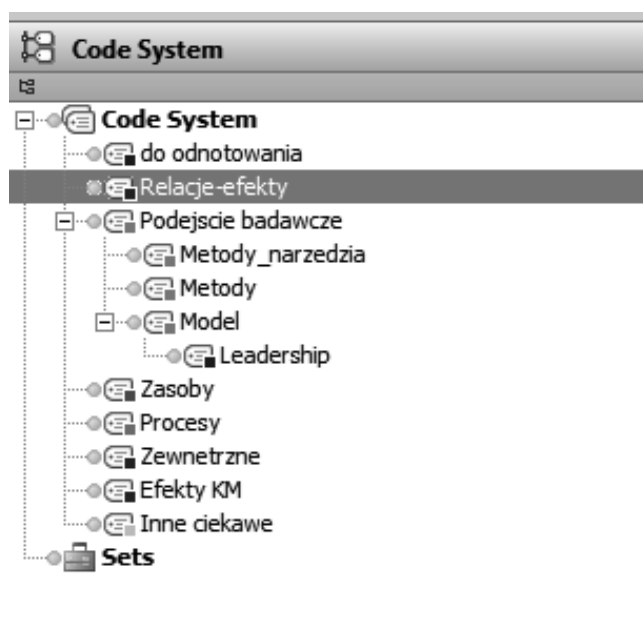
Nr	Redaktorzy	Rok	Tytuł, wydawca
13	DiStefano A., Rudestam K., Silverman R.	2003	<i>Encyclopedia of Distributed Learning</i> . Thousand Oaks: Sage Publications.
14	Easterby-Smith M.	2005	<i>The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management</i> . Oxford: Blackwell.
15	English F.	2006	<i>Encyclopedia of Educational Leadership and Administration</i> . Thousand Oaks: Sage Publications.
16	Ferlie E., Lynn L.E., Pollitt C.	2005	<i>The Oxford Handbook of Public Management</i> . Oxford: Oxford University Press.
17	Goethals G.R.	2004	<i>Encyclopedia of Leadership</i> (t. 4). Thousand Oaks: Sage Publications.
18	Greenhaus J., Callanan G.	2006	<i>Encyclopedia of Career Development</i> . Thousand Oaks: Sage Publications.
19	Guthrie J.	2003	<i>Encyclopedia of Education</i> . New York: Macmillan Reference.
20	Helms M.M.	2006	<i>Encyclopedia of Management</i> (wyd. 5). Detroit: Thomson/Gale.
21	Holman P., Devane T., Cady S..	2007	<i>The Change Handbook: The Definitive Resource on Today's Best Methods for Engaging Whole Systems</i> . San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
22	Holsapple C.	2004	<i>Handbook on Knowledge Management 2: Knowledge Directions</i> . Heidelberg: Springer Verlag.
23	Holsapple C.	2004	<i>Handbook on Knowledge Management 1: Knowledge Matters</i> . Heidelberg: Springer Verlag.
24	Lewis-Beck M.S.	2004	<i>The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods</i> . Thousand Oaks: Sage Publications.
25	Malloch M., Cairns L., Karen E., O'Connor B.	2010	<i>The Sage Handbook of Workplace Learning</i> . Thousand Oaks: Sage Publications.
26	Moran M., Rein M., Goodin R.E.	2006	<i>The Oxford Handbook of Public Policy</i> . Oxford–New York: Oxford University Press.
27	Nadel L.	2005	<i>Encyclopedia of Cognitive Science</i> . Chichester–Hoboken: John Wiley.
28	Peters B.G., Pierre J.	2007	<i>The Handbook of Public Administration</i> . Thousand Oaks: Sage Publications.
29	Reis H., Sprecher S.	2009	<i>Encyclopedia of Human Relationships</i> . London: Sage Publications.

Nr	Redaktorzy	Rok	Tytuł, wydawca
30	Robbins P.	2007	<i>Encyclopedia of Environment and Society</i> . London: Sage Publications.
31	Rogelberg S.	2006	<i>Encyclopedia of Industrial and Organizational Psychology</i> . Thousand Oaks: Sage Publications.
32	Runco M.	1999	<i>Encyclopedia of Creativity</i> . San Diego: Academic Press.
33	Sawyer R.K.	2009	<i>The Cambridge Handbook of the Learning Sciences</i> . Cambridge: Cambridge University Press.
34	Schwartz D.G.	2006	<i>Encyclopedia of Knowledge Management</i> . Hershey–London: Idea Group Reference.
35	Smelser N., Baltes P.	2001	<i>International Encyclopedia of Social & Behavioral Sciences</i> . Amsterdam–New York: Elsevier.
36	Tan Al-Girl	2007	<i>Creativity. A Handbook for Teachers</i> . Hackensack: World Scientific Pub. Co.
37	Vecchio R.	2008	<i>Contingency Models of Leadership</i> . Detroit: Macmillan
38	Yang K., Miller G.	2008	<i>Handbook of Research Methods in Public Administration</i> . Boca Raton: CRC Press.

Źródła te poszerzaliśmy. Po pierwsze, dodaliśmy raporty organizacji międzynarodowych i ekspertyz rządowych. Po drugie, dodaliśmy klasyczne publikacje książkowe i artykuły z dziedziny zarządzania wiedzą oraz uczenia się organizacji, wyłonione na zasadzie śnieżnej kuli (źródła cytowane w encyklopediach tematycznych i podręcznikach, artykuły przeglądowe pokazujące ewolucję danego pola). Były one wynikiem kwerendy bibliotecznej przeprowadzonej w dniach 1–15 listopada 2010 r. na George Washington University. Uzupełnieniem przeglądu była analiza polskich publikacji książkowych, raportów i badań z dziedziny zarządzania wiedzą i organizacyjnego uczenia się. Dzięki temu etapowi stworzyliśmy zarys naszego modelu badawczego i zdobyliśmy inspiracje dla naszych narzędzi badawczych. Jego wyniki wykorzystaliśmy również we wstępie i w pierwszym rozdziale książki do analizy wyzwań sektora publicznego.

Drugim etapem naszego przeglądu literatury była szczegółowa, usystematyzowana analiza treści 1016 artykułów. Tę populację wyłoniliśmy z dwóch baz internetowych: Web of Science oraz opisaną powyżej bazy SCOPUS. W pierwszym przypadku uwzględniliśmy artykuły empiryczne dotyczące KM, OL lub LO z lat 1990–2010. Wyszukiwanie w bazie SCOPUS zostało zawężone przez dodanie jeszcze jednego kryterium, tj. odniesienia do sektora publicznego. Po scaleniu wyników pozostało 1016 artykułów.

Analizę treści najpierw prowadziliśmy, posilując się abstraktami artykułów. Do szczegółowego zbadania wybraliśmy 252 teksty, kładąc nacisk przede wszystkim na empiryczną weryfikację przedstawianych przez autora tez (93% wybranych artykułów), a także obserwację sektora publicznego (31%). Najczęściej, wybrane prace dotyczyły KM, nieco rzadziej OL, a znacznie rzadziej sytuowały się w nurcie LO. Szczegółowa analiza tych artykułów stanowiła rodzaj przejścia od metod ilościowych w kierunku jakościowych, wzbogacając naszą wiedzę o tych trzech nurtach o najważniejsze koncepcje, występujące definicje i wykorzystywaną metodologię. Populację 252 tekstów poddaliśmy usystematyzowanej analizie treści z wykorzystaniem programu Maxqda. Zastosowaliśmy podstawowy, strukturalny system kodowania (Saldana 2009, s. 66–67). Drzewo kodów prezentujemy na rycinie 29.



Rycina 29. Kody użyte do analizy treści artykułów z pola OL, LO, KM

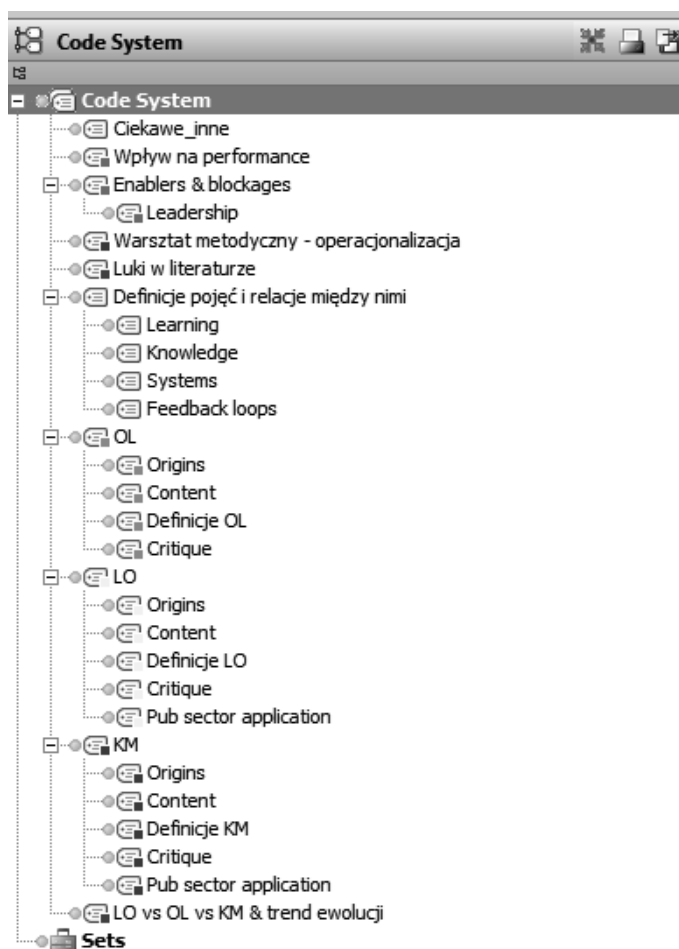
Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak).

Ta część analizy pomogła nam przede wszystkim w konstruowaniu struktury modelu (elementy procesu uczenia się, czynniki wpływające na uczenie się), jak również w opracowaniu dokładnych sposobów jego pomiaru (pytania ankietowe, pytania do wywiadów) oraz analizy (techniki analizy danych ilościowych, rodzaje testów weryfikujących jakość narzędzi badawczych).

Do literatury powróciliśmy po raz trzeci na początku 2012 r. Wyniki badania empirycznego przyniosły modyfikację kształtu modelu badawczego. To z kolei wymagało doprecyzowania, w świetle literatury, nowych konstruktów, które wyłoniły się z empirii. Tym razem analizą objęliśmy populację złożoną z trzech typów źródeł.

Pierwszym były najczęściej cytowane artykuły naukowe dostępne w bazie Web of Science. Powtórzyliśmy analizę ilościową, tym razem rozszerzając zakres lat na 1970–2011. Na tej podstawie wyłoniliśmy¹¹⁶:

- 10 najczęściej cytowanych artykułów z pola organizacyjnego uczenia się;
- 10 najczęściej cytowanych artykułów z pola organizacji uczących się;
- 10 najczęściej cytowanych artykułów z pola zarządzania wiedzą.



Rycina 30. Kody użyte do uzupełniającej analizy treści 120 źródeł

Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak).

¹¹⁶ Przy analizie zastosowano następujące 3 formuły:

„Topic=(“organi?ational learning”) Timespan=All Years. Databases=SCI-EXPANDED, SSCI, A&HCI”.

„Topic=(“learning organi?ation”) Timespan=All Years. Databases=SCI-EXPANDED, SSCI, A&HCI”.

„Topic=(“knowledge management”) Timespan=All Years. Databases=SCI-EXPANDED, SSCI, A&HCI”.

Drugą grupą źródeł były publikacje wyłonione w kwerendzie bibliotecznej ukierunkowanej na nowe elementy modelu badawczego. Było to 27 artykułów, 30 książek i 31 haseł z encyklopedii tematycznych. Trzecia grupa to publikacje wskazywane przez ekspertów (głównie pracowników naukowych) podczas naszych wywiadów międzynarodowych. Tak uzupełnioną populację, w sumie 120 źródeł, poddaliśmy usystematyzowanej analizie treści. Zastosowaliśmy kodowanie strukturalne (Saldana 2009, s. 66–67).

Ta faza umożliwiła nam doprecyzowanie modelu badawczego, jak również syntezy trzech nurtów literatury i badań prezentowanych w rozdziałach 2 i 3.

3.3. Metodyka wyboru definicji OL, LO, KM

Zastosowaliśmy trzy metody skompletowania 75 źródeł najbardziej popularnych definicji organizacyjnego uczenia się, organizacji uczących się oraz zarządzania wiedzą (zob. tabele w Aneksie I). Pierwszą było wyłonienie 10 najczęściej cytowanych artykułów z każdego pola (wg bazy Web of Science, stan na luty 2012 r.).

Tę listę uzupełniliśmy o źródła (zarówno książki, jak i artykuły) wskazywane w publikacjach przekrojowych jako istotne dla danej dziedziny. Listę publikacji przekrojowych prezentujemy w tabeli 53.

Tabela 53. Kluczowe publikacje przekrojowe na temat OL, LO, KM

Publikacja	Pole
Bontis N., Crossan M., Hulland J. (2002). „Managing and organizational learning system by aligning stocks and flows”, <i>Journal of Management Studies</i> , nr 39(4).	Organizacyjne uczenie się
Dalkir K. (2005). <i>Knowledge Management in Theory and Practice</i> . Amsterdam: Elsevier Butterworth-Heinemann.	Zarządzanie wiedzą
Dierkes M., Antal A.B., Child J., Nonaka I. (red.) (2001). <i>Handbook of Organizational Learning and Knowledge</i> . Oxford: Oxford University Press.	Organizacyjne uczenie się, organizacje uczące się, zarządzanie wiedzą
Easterby-Smith M., Lyles M.A. (red.) (2011a). <i>Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management</i> . Chippenham: Wiley.	Organizacyjne uczenie się, organizacje uczące się, zarządzanie wiedzą
Jamali D., Sidani Y. (2008). „Learning organizations: Diagnosis and measurement in a developing country context. The case of Lebanon”, <i>The Learning Organization</i> , nr 15(1).	Organizacje uczące się
Ma Z., Yu K.H. (2010). „Research paradigms of contemporary knowledge management studies: 1998–2007”. <i>Journal of Knowledge Management</i> , nr 14(2).	Zarządzanie wiedzą
Maier R. (2007). <i>Knowledge Management Systems. Information and Communication Technologies for Knowledge Management</i> . Berlin: Springer.	Organizacyjne uczenie się, zarządzanie wiedzą

Tabela 53 – cd.

Publikacja	Pole
Monavvarian A., Kasaei M. (2007). „A KM model for public administration: The case of Labour Ministry”, <i>The Journal of Information and Knowledge Management Systems</i> , nr 37(3).	Zarządzanie wiedzą
Sessa M., London V. (2006). <i>Continuous Learning in Organizations: Individual, Group, And Organizational Perspectives</i> . New York: Psychology Press.	Organizacyjne uczenie się, organizacje uczące się
Valmohammadi C. (2010). „Identification and prioritization of critical success factors of knowledge management in Iranian SMEs: An experts' view”, <i>African Journal of Business Management</i> nr 4(6).	Zarządzanie wiedzą

Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak, J. Rok).

Aneks IV. Narzędzia badawcze zastosowane w badaniu MUS

4.1. Pytania ankietowe

W poniższych tabelach prezentujemy pytania ankietowe, które ostatecznie, w wyniku analizy ilościowej, zostały skategoryzowane na poszczególne kategorie modelu. Kolejność pytań różni się więc od ich ułożenia w oryginalnej ankiecie internetowej.

Tabela 54. Procesy mechanizmu uczenia się

KONFERENCJE I SZKOLENIA
W moim wydziale: Pracownicy regularnie uczestniczą w konferencjach związanych z obszarem ich pracy.
W moim wydziale: Pracownicy regularnie uczestniczą w szkoleniach związanych z obszarem ich pracy.
ANALIZY I EKSPERTYZY
W moim departamencie: Często zleca się ekspertyzy/analizy/badania
W moim departamencie: Często korzysta się z badań/analiz mających na celu ocenę działań departamentu.
W moim departamencie: Często korzysta się z badań/analiz mających na celu ocenę obszaru, w którym działa nasz departament.
REFLEKSJA ODDOLNA
W moim wydziale: Zastanawiamy się i dyskutujemy o efektach naszej pracy.
W moim wydziale: Porównujemy naszą pracę do pracy pracowników innych wydziałów, departamentów, innych ministerstw lub instytucji publicznych innych krajów.
W moim wydziale: Po zakończeniu danego zadania/projektu wspólnie analizujemy, co się udało, a co mogliśmy zrobić lepiej.
W moim wydziale: Zwykle, gdy pojawia się jakiś problem, wspólnie analizujemy przyczyny i zastanawiamy się, jak rozwiązać ten problem.
Gdy pojawiają się wnioski z wewnętrznych kontroli/audytów/ocen dotyczące działań naszego wydziału: Wspólnie zastanawiamy się, jak sprawnie rozwiązać stwierdzony, bieżący problem.
Gdy pojawiają się wnioski z wewnętrznych kontroli/audytów/ocen dotyczące działań naszego wydziału: Wspólnie zastanawiamy się, jak w przyszłości uniknąć podobnych problemów.

REFLEKSJA ODGÓRNA

W przypadku negatywnej oceny efektów działania naszego departamentu kierownictwo departamentu dokonuje korekty celów i zakresu działania.

W moim wydziale: Wyniki analiz, badań czy audytów dotyczących naszego wydziału wykorzystywane są do dyskusji z kierownictwem departamentu nad korektą zadań naszego wydziału.

W moim departamencie: Regularnie podejmowana jest dyskusja nad kwestiami ważnymi dla departamentu.

W moim departamencie: Gdy wprowadzana jest jakaś zmiana, nowość, to po pewnym czasie od wprowadzenia danego rozwiązania podejmowana jest dyskusja nad jego przydatnością i funkcjonowaniem.

Gdy pojawiają się wnioski z zewnętrznych źródeł (np. analiz/badań/audytów/kontroli/mediów) dotyczące obszaru, w którym działa nasz departament, wspólnie zastanawiamy się, jak szybko rozwiązać stwierdzony problem.

Gdy pojawiają się wnioski z zewnętrznych źródeł (np. analiz/badań/audytów/kontroli/mediów) dotyczące obszaru, w którym działa nasz departament, wspólnie je zastanawiamy się, jak w przyszłości uniknąć stwierdzonych problemów.

WIEDZA O OTOCZENIU

W moim wydziale pracownicy wiedzą, jakie zmiany zachodziły w ciągu ostatnich trzech lat w obszarze, którym zajmuje się nasz wydział (jakie są trendy i kierunki zmian).

W moim wydziale pracownicy dobrze orientują się, jak zmiany polityczne będą wpływać na ich pracę.

W moim wydziale pracownicy mają wystarczającą wiedzę o otoczeniu ministerstwa i regulacjach prawnych wpływających na pracę.

W moim wydziale pracownicy mają wystarczającą wiedzę o trendach i kierunkach zmian w obszarze, którym zajmuje się nasz wydział.

WIEDZA STRATEGICZNA

Proszę wymienić kluczowe, Pani/Pana zdaniem, cele postawione przed Pana/Pani departamentem.

W moim wydziale pracownicy wiedzą, w jaki sposób ich praca wpływa na pracę innych (wiąże się z pracą innych).

W moim wydziale pracownicy wiedzą, w jaki sposób ich praca przyczynia się do realizacji celów departamentu.

W moim wydziale pracownicy mają wystarczającą wiedzę o efektach oczekiwanych od całego naszego departamentu.

W moim wydziale pracownicy wiedzą, jakie są efekty ich pracy.

WIEDZA OPERACYJNA

W moim wydziale pracownicy potrafią znaleźć sposób, by poradzić sobie z postawionymi przedemną zadaniami.

W moim wydziale pracownicy mają wystarczającą wiedzę dotyczącą sposobu realizacji zadań.

W moim wydziale pracownicy mają wystarczającą wiedzę techniczną (np. obsługa komputera, specjalistycznego oprogramowania).
W moim wydziale pracownicy mają wystarczającą wiedzę o płynnej współpracy w zespole.
ADAPTACJA OPERACYJNA
W moim wydziale: Po każdej kontroli powstaje aktualny zestaw wytycznych uwzględniający wnioski z kontroli.
W moim wydziale: W wyniku analiz/badań/audytów/kontroli zwykle zmieniane są sposoby prowadzenia określonych spraw.
W moim wydziale: W wyniku analiz/badań/audytów/kontroli zwykle zmieniane są cele stawiane poszczególnym pracownikom.
W moim wydziale: W wyniku analiz/badań/audytów/kontroli zwykle zmieniany jest zakres obowiązków pracowników.
ADAPTACJA STRATEGICZNA
W moim wydziale: Zdarza się, że otrzymywane przez nas wyniki badań zmieniają nasze postrzeganie obszaru, którego dotyczy nasza praca.
W moim wydziale: Zdarza się, że otrzymywane przez nas wyniki badań zmieniają kierunki działań naszego departamentu.
ADAPTACJA POLITYCZNA
Pod wpływem zmiany politycznej (wymiana ekipy politycznej ministerstwa po wyborach) w obrębie departamentu korygowane są cele i zakres zadań, aby jak najszybciej dopasować się do programu nowego kierownictwa politycznego ministerstwa.
W moim wydziale: Kierunki naszych działań zwykle ulegają zmianie pod wpływem zmian politycznych lub personalnych na poziomie ministerstwa.

Tabela 55. Czynniki wspierające uczenie się

WZAJEMNE WSPARCIE
Jeżeli mam jakiś problem, to zwracam się o radę do osób z mojego wydziału.
SPÓJNOŚĆ GRUPOWA
Członkowie mojego wydziału pomagają sobie w pracy.
Osoby z mojego wydziału są z sobą w dobrych relacjach.
Osoby z mojego wydziału życzliwie interesują się sobą.
W wydziale, w którym pracuję, panuje duch współpracy.
Członkowie mojego wydziału mają ze sobą wiele wspólnego.

PSYCHOLOGICZNE BEZPIECZEŃSTWO
W moim wydziale: Jeśli ktoś popełni błąd, to zwykle jest to wykorzystywane przeciwko niemu.
W moim wydziale: Pracownicy potrafią otwarcie poruszać problemy i trudne kwestie.
W moim wydziale: Czasami odrzuca się osoby o odmiennych poglądach.
W moim wydziale: Nie trzeba się obawiać podejmowania ryzyka.
W moim wydziale: Trudno jest prosić innych współpracowników o pomoc.
W moim wydziale: Nikt nie będzie celowo podważał wysiłków innego pracownika.
W moim wydziale: W ramach współpracy między pracownikami wykorzystuje się wyjątkowe umiejętności i zdolności pracowników.
STYLE KIEROWANIA*
Kierownictwo mojego departamentu: Skłania do dyskusji grupowych i wdraża rozwiązania przyjęte przez grupę.
Kierownictwo mojego departamentu: Skłania pracowników do wysuwania własnych pomysłów.
Kierownictwo mojego departamentu: Dbą o to, aby pracownicy byli informowani o celach zespołu i jego roli w jednostce.
Kierownictwo mojego departamentu: Jest źródłem nowych idei, skłania do przemyśleń, można się od niego wiele nauczyć.
Kierownictwo mojego departamentu: Respektuje samodzielność pracowników.
Kierownictwo mojego departamentu: Umie rozładować powstające w zespole napięcia i nieporozumienia.
Kierownictwo mojego departamentu: Jest dobrym reprezentantem interesów kierowanego przez siebie zespołu wobec kierownictwa wyższego szczebla.
Kierownictwo mojego departamentu: Kieruje się wyłącznie własnym zdaniem, wydaje polecenia, ale ich nie uzasadnia.
Kierownictwo mojego departamentu: Traktuje wszystkich jednakowo – w oparciu o przepisy i regulaminy.
Kierownictwo mojego departamentu: Nie ingeruje w działania poszczególnych pracowników, a jedynie scala wyniki ich pracy.
Kierownictwo mojego departamentu: Koordynuje pracę przez uzgadnianie i odwoływanie się tylko do terminów.
Kierownictwo mojego departamentu: Odwołuje się do przepisów, planów i zarządzeń wyższych szczebli.
Kierownictwo mojego departamentu: Zniechęca do poszukiwania lepszych metod wykonywania pracy i wysuwania własnych pomysłów.
Kierownictwo mojego departamentu: Okazuje swoją władczą pozycję częściej, niż to jest konieczne.
Kierownictwo mojego departamentu: Dbą wyłącznie o realizację zadań i nie interesuje go, jakim kosztem jest ono przez pracowników wykonywane.

* Analogiczny zestaw pytań odnosił się do naczelników wydziałów.

DOSTĘPNOŚĆ OPRACOWAŃ I INFORMACJI
Wysoko oceniam dostępność potrzebnych w pracy opracowań i informacji.
Bazy danych i materiały, z których najczęściej korzystam w mojej codziennej pracy: <ul style="list-style-type: none"> • znajdują się w intranecie dostępnym dla wszystkich pracowników; • są zgromadzone na wspólnym dysku lub w jednym miejscu w departamencie; • musiałem/am je zgromadzić sam i trzymam je na swoim dysku (lub wydrukowane, na biurku).
ZEWNĘTRZNE ŹRÓDŁA PORADY
Jeżeli mam jakiś problem, zwracam się o radę do osób reprezentujących: <ul style="list-style-type: none"> • firmy doradcze, badawcze; • instytucje naukowe (szkoły wyższe, instytuty naukowe itd.); • sektor pozarządowy; • eksperci niezależni; • inne ministerstwa; • jednostki podległe ministerstwu; • instytucje Unii Europejskiej; • instytucje międzynarodowe; • zagraniczne instytucje administracji państwowej; • inne instytucje, organizacje (proszę wpisać jakie).
JAKOŚĆ EKSPERTYZ ZEWNĘTRZNYCH
Zwykle nie mamy problemu z uzyskaniem potrzebnej nam wiedzy od niezależnych ekspertów.
Proszę powiedzieć, jak ogólnie ocenia Pan/i: Poziom wykorzystywanych ekspertyz i analiz zewnętrznych.

4.2. Scenariusz wywiadów z kierownictwem polskich departamentów

CELE = bloki pytań naszego wywiadu: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Poznać kontekst działania departamentu wpływający na możliwości uczenia się.</i> • <i>Poznać charakterystykę pracowników i styl współpracy w ramach departamentu.</i> • <i>Określić styl kierowania zespołem i jego wpływ na zachowania pracowników.</i> • <i>Określić jakie są kluczowe źródła wiedzy potrzebnej do pracy i dlaczego akurat te.</i>
WPROWADZENIE – Informacja o badaniu, anonimowości, chęci nagrywania Celem projektu jest wzmocnienie procesów nowoczesnego zarządzania wiedzą w polskich ministerstwach oraz wsparcie ministerstw i ich pracowników w procesach wykorzystywania wiedzy w ich codziennej pracy. Projekt jest współfinansowany ze środków PO KL i nadzorowany przez KPRM; realizowany przez zespół naukowców z Uniwersytetu Warszawskiego oraz Małopolskiej Szkoły Administracji Publicznej, przy współpracy z zagranicznymi ekspertami. W badaniu, jak i przy prezentacji wyników zachowana jest pełna anonimowość. Wyniki łączące dane ilościowe i jakościowe będą prezentowane zbiorczo – dla całego ministerstwa oraz dla tych departamentów, które osiągnęły wystarczający zwrot ankiety internetowej.

BLOK 1 – Kontekst działania departamentu

1. **Na początek proszę powiedzieć, od jak dawna pełni Pan/i funkcję dyrektora departamentu? A od jak dawna Pan/i w nim pracuje?**
2. **Proszę powiedzieć, jaki jest główny zakres działań, którymi zajmuje się departament? Jakim kwestiom poświęcają Państwo najwięcej uwagi?**
3. **Jaki charakter ma Państwa praca? Czy to są działania cykliczne, czy bardziej zadaniowe? Czy rozkładają się równomiernie w czasie, czy są momenty spiętrzeń, natężenia pracy?**
4. **Czy w ostatnim czasie miały miejsce jakieś zmiany w celach, funkcjach, zadaniach, strukturze departamentu? (Ewent. dopytać o ostatni rok).**

DOPYTAĆ: Jeśli TAK, to z czego wynikały? Czy były to zmiany na dobre, czy na złe?

5. **Czy współpraca z innym departamentami lub instytucjami jest ważna dla działania departamentu? Jeśli tak, to które relacje są najważniejsze? Dlaczego?**

WYJAŚNIĆ: „Najważniejsze”, czyli takie, od których w najwyższym stopniu zależy powodzenie departamentu w realizacji własnych zadań.

6. **Jak Pan/i ocenia koordynację działań między departamentami w obszarze działania ministerstwa?**

BLOK 2 – Kadry, zasoby, procedury

1. **Jakie są mocne i słabe strony zasobu kadrowego w Pana/i departamencie?**

DOPYTAĆ: Jak ocenia pracowników – ich styl pracy, zaangażowanie, doświadczenie, kompetencje, profil wykształcenia Jak ocenia liczebność zespołu (etaty, specjaliści)? Jaka jest skala rotacji wewnętrznej i zewnętrznej? Czy łatwo jest wprowadzać zmiany, jak pracownicy reagują na zmiany? Jeśli pojawia się opór, jak on/ona sobie z tym radzi?

2. **Jakie sposoby motywowania pracowników Państwo stosują? Dlaczego?**
3. **Na jakich zasadach decydują Państwo o wysyłaniu pracowników na szkolenia i studia podyplomowe, staże, wymiany?**

DOPYTAĆ: Kto/co w praktyce o tym decyduje?

4. **Jakie Pana/Pani zdaniem są najważniejsze powody dla pracowników podnoszenia swoich kwalifikacji?**
5. **Czy mógłby Pan/mogłaby Pani opisać styl spotkań i komunikacji w departamencie?**

DOPYTAĆ: Czy są regularne spotkania? Czego dotyczą – czy to tylko rozmowy o problemach, postępach działań, czy też wspólnie podsumowują projekty, dyskutują o nowych pomysłach i sukcesach? Czy omawiają wnioski z audytów, kontroli, zakończonych własnych projektów etc.? Co sądzi o przydatności takich spotkań?

BLOK 3 – Styl kierowania

1. **Co przesądziło o tym, że zdecydował/a się Pan/i na karierę w sektorze publicznym?**

DOPYTAĆ: Ile lat pracuje w sektorze publicznym, czy jest po KSAP, czy pracował/a w sektorze prywatnym, na uczelni, czy kończyła studia podyplomowe, miała inspirujące wyjazdy/staże zagraniczne?

2. **Czy gdy podejmował/a Pan/i funkcję kierowniczą, otrzymał/a Pan/i jakieś wsparcie przygotowujące Pana/ią do nowej roli? Czy obecnie korzysta Pan/i z takiego wsparcia, np. szkoleń?**
3. **Czy mógłby/mogłaby Pan/i opisać jakąś niedawną sytuację dotyczącą sposobu zarządzania pracownikami, z której jest Pan/i zadowolony? (Pytamy o realne doświadczenie tej osoby).**

DOPYTAĆ: Jakie Pani/Pana zdaniem czynniki zadecydowały o tym, że się udało? Czy odosobniony czy typowy przypadek? Co w takim razie można zrobić by takie pozytywne zdarzenia miałyby miejsce częściej?

4. **Jaki sposób zarządzania pracą podwładnych uznał(a)by Pan/i za najbardziej efektywny w kontekście administracji publicznej? (Pytamy o pogląd tej osoby).**

DOPYTAĆ: Czy i w jaki sposób przełożony może motywować pracowników? W jaki sposób podejmować decyzje – przy udziale czy bez udziału pracowników? Jak powinna wyglądać organizacja i monitorowanie pracy podwładnych? Jak najlepiej budować autorytet wśród pracowników? Jak dbać o zespół? Jak należy podchodzić do nowych rozwiązań zgłaszanych przez pracowników?

5. **Jak się Pani/Panu wydaje, czego oczekują od przełożonych pracownicy, a czego naczelnicy?**

DOPYTAĆ: Czy pracownicy przejawiają inicjatywę, czy raczej oczekują na polecenia? Czy wystarczy nakreślenie celu, czy oczekują także szczegółowych wskazówek? Jak często zdarza się taka postawa?

6. **Jakie cechy u pracowników ceni Pan/i najbardziej? Dlaczego?**

BLOK 4 – Wiedza

4A. WIEDZA STRATEGICZNA – cele i efekty

1. **W jaki sposób Państwa zwierzchnicy komunikują Państwu cele ministerstwa?**
2. **Czym zwykle mierzy Pan/i jakość działania swojego departamentu? Skąd Państwo wiedzą, czy departament działa dobrze, czy źle? (Wewnętrzne sygnały, zewnętrzne sygnały).**
3. **A od czego zależy dobra opinia w oczach Pana/i zwierzchników? Na jakiej podstawie oceniana jest skuteczność pracy Pana/i departamentu?**
4. **Czy może podać Pan/i przykład osiągnięcia Państwa departamentu w ostatnim roku? (Coś, z czegoś jest Pan/i szczególnie zadowolony/a).**

DOPYTAĆ: Skąd Państwo wiedzieli, że jest to sukces? Czy był to sygnał od przełożonych, z prasy etc. Czy był to przypadek odosobniony? Czy to typowy przykład miary powodzenia?

4B. WIEDZA OPERACYJNA – sprawność i legalność

1. **Skąd czerpicie Państwo wiedzę wspomagającą sprawne działanie, lepszą organizację codziennej pracy?**
2. **Jak ocenia Pan/i użyteczność działań kontrolnych (np. audytów wewnętrznych)?**
3. **Czy może Pan/i opowiedzieć o audycie w ostatnim roku, którego wyniki z perspektywy czasu były dla Państwa użyteczne?**

DOPYTAĆ: Jakie Pana/ni zdaniem czynniki zdecydowały o użyteczności audytu w tym przypadku? Co w takim razie można zrobić by takie pozytywne zdarzenia miały miejsce częściej?

4C. WIEDZA O OTOCZENIU – trendy zmiany

1. **Skąd pozyskują Państwo informacje na temat zmian, które zachodzą w najważniejszych polach działania departamentu?**

DOPYTAĆ: Dlaczego te pola i te informacje są dla Państwa najważniejsze?

2. **Czy może Pan/i opowiedzieć o jakiejś ekspertyzie lub badaniu, które w ostatnim czasie okazały się dla Państwa wyjątkowo przydatne? (Pytać o ostatni rok).**

DOPYTAĆ: Jakie Pani/Pana zdaniem czynniki zdecydowały o jej użyteczności? Co w takim razie można zrobić, by takie pozytywne zdarzenia następowały częściej?

4.3. Scenariusz wywiadu z pionem politycznym polskich ministerstw

CELE

- Poznać **polityczne cele** i sposób ich komunikowania.
- Poznać **styl współpracy** z ministerstwem i **ocenę jej efektów**.
- Poznać **ocenę zdolności do reagowania** na wyzwania (uczenia się)

WPROWADZENIE – Informacja o badaniu, anonimowości, chęci nagrywania

Celem projektu jest wzmocnienie procesów nowoczesnego zarządzania wiedzą w polskich ministerstwach oraz wsparcie ministerstw i ich pracowników w procesach wykorzystywania wiedzy w ich codziennej pracy. Projekt jest współfinansowany ze środków PO KL i nadzorowany przez KPRM, realizowany przez zespół naukowców z Uniwersytetu Warszawskiego oraz Małopolskiej Szkoły Administracji Publicznej, przy współpracy z zagranicznymi ekspertami.

W badaniu, jak i przy prezentacji wyników zachowana jest pełna anonimowość. Wyniki łączące dane ilościowe i jakościowe będą prezentowane w formie zbiorczej – dla całego ministerstwa oraz dla tych departamentów, które osiągnęły wystarczający zwrot ankiety internetowej.

BLOK 1 – Cele i efekty

1. Czy jest jakiś konkretny cel lub cele, które chcą Państwo osiągnąć w dłuższej perspektywie? Jeżeli tak, to jakie to cele?
2. Jak Pan/i przekazuje swoją wizję ministerstwu i jego departamentom?
3. W jaki sposób Pan/i ocenia, czy departamenty realizują to, co Państwo założyli?
4. Czy są jakieś departamenty, których praca jest kluczowa z punktu widzenia tych priorytetów?
5. Jak z Pana/i perspektywy wyglądają relacje między korpusem politycznym, a urzędnikami? Czy jest Pan/i z nich zadowolony/a?
6. Jak Pan/i ocenia sprawność podległego ministerstwa w reagowaniu na pojawiające się wyzwania?
7. Co mogłoby być ogólnym miernikiem zdolności departamentów/ministerstwa do uczenia się?

BLOK 2 – Zaplecze merytoryczne

1. Na ile ministerstwo daje Panu/i wsparcie merytoryczne – na przykład wsparcie w śledzeniu sytuacji w polu waszych działań, reagowaniu, a nawet wyprzedzaniu wydarzeń?
2. Czy może Pan/i opowiedzieć o sytuacji z ostatniego roku, która Pana/i zdaniem jest wyjątkowo pozytywnym przykładem takiego wsparcia merytorycznego ze strony departamentów w Państwa ministerstwie?
3. Jakie Pani/Pana zdaniem czynniki zadecydowały o sukcesie w tym przypadku?
4. Co w takim razie można zrobić by takie pozytywne zdarzenia miały miejsce częściej?

4.4. Scenariusz wywiadów międzynarodowych

Ten scenariusz był używany do wywiadów z praktykami. Przebieg wywiadu z pracownikami akademickimi zależał od pola ich specjalizacji i zainteresowań naukowych.

RULES for the interviewer

1. Let your interviewee speak, let her/him become a story teller
2. Listen carefully and attentively
3. Ask follow-up questions: how it happens, who is involved, the successful examples...
4. If possible, ask for copies of real-life materials, checklists, guides used in their organization.

INTRODUCTION – Information about study, anonymity issues, use of results

This interview is one part of an applied research project that aims at improving organizational learning in the Polish Ministries. We are interviewing practitioners of public administrations in 12 different countries: Australia, Canada, France, Japan, The Netherlands, Norway, New Zealand, Spain, Sweden, Switzerland, United States of America, United Kingdom.

This project is executed for the Office of the Prime Minister of Poland and co-financed by the European Union, European Social Fund. It is implemented by a team of academics from the University of Warsaw and the Cracow University of Economics, in cooperation with researchers from 12 countries. We guarantee anonymity of the presented opinions. The analysis based on the results of all interviews conducted in your country, will be published in Polish, as a volume "Lessons learnt from The Netherlands". The English summary of overall project results will be available in English, by the end of 2012. We will send you a PDF copy of the report.

Can I record our interview?

AIM of this INTERVIEW

The purpose of this interview is to learn from you how your organization has been learning, that is using knowledge and experience to improve performance over time.

Introduction

Q1: How did you start your work in the public sector?

Q2: What is the main activity of your organization?

Q3: What is your role in the organization?

Note: by "organization" we mean the bureau or unit in which you work

Concepts

Q4: Does your organization use in its official policy and/or every day activities terms such as: organizational learning, knowledge management, or learning organization?

Practice

Q5: How do you know that your organization does a good job? How do you learn about the performance of your organization?

*Follow up Qs: **Where does the feedback come from?** How regular it is? Is it mainly positive or negative? What does the process look like?*

Q6: Could you give me a recent example of the situation when your organization experienced success? How did your organization dealt with this?

Follow up Qs: Was it typical way of how your organization deals with success?

Q7: Could you give me a recent example of the situation when your organization experienced a failure? How did your organization dealt with this?

Follow up Qs: Was it typical way of how your organization deals with failures?

Q8: How do you change or try new things in your organization?

Follow up Qs: Where do the impulse or ideas come from? How does the process look? Who is involved? In what way? Trying new things is risky – how you cope with risk? Could you give an example of a successful case?

Q9: How do you store and share knowledge and experience in your organization?

Follow up Qs: What kind of infrastructure do you use? How does the process look? Who is involved? In what way? Could you give an example of a successful case?

Summing up

Q10: In your opinion, on the basis of the experience of your organization, what are the key factors that are indispensable for effectiveness of the processes you have been describing?

Q11: In your opinion, what is the role of a leader in the process that you have been describing?

Thank you very much for your time.

Aneks V. Metodyka analizy ilościowej

Weryfikując w badaniu ilościowym nasz pierwotny model badawczy posłużyliśmy się analizą modelowania SEM (Structural Equation Modelling). Poszczególne współczynniki w modelu MUS 2.0 zostały uzyskane metodą *maximum likelihood* (maksymalnego podobieństwa).

W tym aneksie przedstawiamy zestaw ogólnych wzorów, którymi posłużyliśmy się w testowaniu ankiety jak i analizie jej wyników. Prezentujemy także wzory i statystyki opisowe modelu SEM.

Tabela 56. Wzory SEM użyte w badaniu

Wzór	Opis
$\alpha = \frac{K}{K-1} \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^K \sigma_{Y_i}^2}{\sigma_X^2} \right)$	α-Cronbacha
$\{\hat{\theta}_{mle}\} \subseteq \left\{ \arg \max_{\theta \in \Theta} \hat{\ell}(\theta x_1, \dots, x_n) \right\}.$	Maximum likelihood
$\text{cov}(A, B) = \frac{1}{T} \sum_{i=1}^T (R_{Ai} - \bar{R}_A)(R_{Bi} - \bar{R}_B)$	Kowariancja
$w_1 = \arg \max_{\ w\ =1} \text{Var}\{w^T X\} = \arg \max_{\ w\ =1} E\left\{(w^T X)^2\right\}$	Analiza czynnikowa (metoda głównych składowych)

Tabela 57. Współczynniki kowariancji między elementami modelu

Pełna macierz kowariancji elementów występujących w modelu SEM			
Bezpośredni przełożony	↔	Wiedza strategiczna	31,9%
Dostępność opracowań i informacji	↔	Wiedza strategiczna	45,4%
Instrumenty współpracy zewnętrznej	↔	Wiedza strategiczna	11,2%

Jakość ekspertyz zewnętrznych	↔	Wiedza strategiczna	34,5%
Kierownictwo biurokratyczne	↔	Wiedza strategiczna	2,0%
Kierownictwo demokratyczne	↔	Wiedza strategiczna	43,6%
Kierownictwo despotyczne	↔	Wiedza strategiczna	20,3%
Korzystanie z zasobów finansowych	↔	Wiedza strategiczna	9,9%
Liczba procedur	↔	Wiedza strategiczna	9,7%
Łatwość kontaktów zewnętrznych	↔	Wiedza strategiczna	9,7%
Naczelnik biurokratyczny	↔	Wiedza strategiczna	14,2%
Naczelnik demokratyczny	↔	Wiedza strategiczna	33,6%
Naczelnik despotyczny	↔	Wiedza strategiczna	17,8%
Obciążenie pracą	↔	Wiedza strategiczna	15,3%
Ograniczenia organizacyjne	↔	Wiedza strategiczna	-35,3%
Psychologiczne bezpieczeństwo	↔	Wiedza strategiczna	44,1%
Samodzielność w pracy	↔	Wiedza strategiczna	13,9%
Spójność grupowa	↔	Wiedza strategiczna	22,4%
Stabilność departamentu	↔	Wiedza strategiczna	-9,1%
Transformacyjny styl kierowania	↔	Wiedza strategiczna	-6,3%
Warunki lokalowe	↔	Wiedza strategiczna	6,0%
Współpraca zewnętrzna	↔	Wiedza strategiczna	-3,9%
Wzajemne wsparcie	↔	Wiedza strategiczna	13,0%
Zewnętrzne źródła porady	↔	Wiedza strategiczna	14,6%
Bezpośredni przełożony	↔	Wiedza operacyjna	22,2%
Dostępność opracowań i informacji	↔	Wiedza operacyjna	43,6%
Instrumenty współpracy zewnętrznej	↔	Wiedza operacyjna	11,4%
Jakość ekspertyz wewnętrznych	↔	Wiedza operacyjna	26,2%
Kierownictwo biurokratyczne	↔	Wiedza operacyjna	17,8%
Kierownictwo demokratyczne	↔	Wiedza operacyjna	20,3%
Kierownictwo despotyczne	↔	Wiedza operacyjna	24,3%
Korzystanie z zasobów finansowych	↔	Wiedza operacyjna	7,4%
Liczba procedur	↔	Wiedza operacyjna	1,2%
Łatwość kontaktów zewnętrznych	↔	Wiedza operacyjna	9,2%
Naczelnik biurokratyczny	↔	Wiedza operacyjna	11,9%

Naczelnik demokratyczny	↔	Wiedza operacyjna	39,9%
Naczelnik despotyczny	↔	Wiedza operacyjna	12,3%
Obciążenie pracą	↔	Wiedza operacyjna	6,2%
Ograniczenia organizacyjne	↔	Wiedza operacyjna	-21,5%
Psychologiczne bezpieczeństwo	↔	Wiedza operacyjna	36,8%
Samodzielność w pracy	↔	Wiedza operacyjna	11,7%
Spójność grupowa	↔	Wiedza operacyjna	51,7%
Stabilność departamentu	↔	Wiedza operacyjna	-3,8%
Transformacyjny styl kierowania	↔	Wiedza operacyjna	5,6%
Warunki lokalowe	↔	Wiedza operacyjna	6,1%
Współpraca zewnętrzna	↔	Wiedza operacyjna	-1,8%
Wzajemne wsparcie	↔	Wiedza operacyjna	40,5%
Zewnętrzne źródła porady	↔	Wiedza operacyjna	14,6%
Bezpośredni przełożony	↔	Wiedza o otoczeniu	28,3%
Dostępność opracowań i informacji	↔	Wiedza o otoczeniu	42,8%
Instrumenty współpracy zewnętrznej	↔	Wiedza o otoczeniu	10,7%
Jakość ekspertyz zewnętrznych	↔	Wiedza o otoczeniu	32,9%
Kierownictwo biurokratyczne	↔	Wiedza o otoczeniu	-3,0%
Kierownictwo demokratyczne	↔	Wiedza o otoczeniu	38,4%
Kierownictwo despotyczne	↔	Wiedza o otoczeniu	26,5%
Korzystanie z zasobów finansowych	↔	Wiedza o otoczeniu	7,8%
Liczba procedur	↔	Wiedza o otoczeniu	6,9%
Łatwość kontaktów zewnętrznych	↔	Wiedza o otoczeniu	11,2%
Naczelnik biurokratyczny	↔	Wiedza o otoczeniu	14,1%
Naczelnik demokratyczny	↔	Wiedza o otoczeniu	34,8%
Naczelnik despotyczny	↔	Wiedza o otoczeniu	18,1%
Obciążenie pracą	↔	Wiedza o otoczeniu	10,4%
Ograniczenia organizacyjne	↔	Wiedza o otoczeniu	-27,7%
Psychologiczne bezpieczeństwo	↔	Wiedza o otoczeniu	43,0%
Samodzielność w pracy	↔	Wiedza o otoczeniu	14,4%
Spójność grupowa	↔	Wiedza o otoczeniu	25,6%
Stabilność departamentu	↔	Wiedza o otoczeniu	-7,4%

Transformacyjny styl kierowania	↔	Wiedza o otoczeniu	19,8%
Warunki lokalowe	↔	Wiedza o otoczeniu	0,6%
Współpraca zewnętrzna	↔	Wiedza o otoczeniu	-4,2%
Wzajemne wsparcie	↔	Wiedza o otoczeniu	-14,3%
Zewnętrzne źródła porady	↔	Wiedza o otoczeniu	15,3%
Bezpośredni przełożony	↔	Adaptacja strategiczna	15,8%
Dostępność opracowań i informacji	↔	Adaptacja strategiczna	17,0%
Instrumenty współpracy zewnętrznej	↔	Adaptacja strategiczna	31,4%
Jakość ekspertyz zewnętrznych	↔	Adaptacja strategiczna	30,7%
Kierownictwo biurokratyczne	↔	Adaptacja strategiczna	0,5%
Kierownictwo demokratyczne	↔	Adaptacja strategiczna	23,4%
Kierownictwo despotyczne	↔	Adaptacja strategiczna	24,7%
Korzystanie z zasobów finansowych	↔	Adaptacja strategiczna	23,3%
Liczba procedur	↔	Adaptacja strategiczna	-7,7%
Łatwość kontaktów zewnętrznych	↔	Adaptacja strategiczna	15,9%
Naczelnik biurokratyczny	↔	Adaptacja strategiczna	6,5%
Naczelnik demokratyczny	↔	Adaptacja strategiczna	26,2%
Naczelnik despotyczny	↔	Adaptacja strategiczna	23,6%
Obciążenie pracą	↔	Adaptacja strategiczna	9,3%
Ograniczenia organizacyjne	↔	Adaptacja strategiczna	4,8%
Psychologiczne bezpieczeństwo	↔	Adaptacja strategiczna	18,0%
Samodzielność w pracy	↔	Adaptacja strategiczna	-0,5%
Spójność grupowa	↔	Adaptacja strategiczna	16,5%
Stabilność departamentu	↔	Adaptacja strategiczna	7,6%
Transformacyjny styl kierowania	↔	Adaptacja strategiczna	17,1%
Warunki lokalowe	↔	Adaptacja strategiczna	0,6%
Współpraca zewnętrzna	↔	Adaptacja strategiczna	15,2%
Wzajemne wsparcie	↔	Adaptacja strategiczna	17,8%
Zewnętrzne źródła porady	↔	Adaptacja strategiczna	16,3%
Bezpośredni przełożony	↔	Adaptacja polityczna	-1,4%
Dostępność opracowań i informacji	↔	Adaptacja polityczna	-11,8%
Instrumenty współpracy zewnętrznej	↔	Adaptacja polityczna	11,0%

Jakość ekspertyz zewnętrznych	↔	Adaptacja polityczna	1,6%
Kierownictwo biurokratyczne	↔	Adaptacja polityczna	1,3%
Kierownictwo demokratyczne	↔	Adaptacja polityczna	3,1%
Kierownictwo despotyczne	↔	Adaptacja polityczna	25,9%
Korzystanie z zasobów finansowych	↔	Adaptacja polityczna	6,5%
Liczba procedur	↔	Adaptacja polityczna	0,4%
Łatwość kontaktów zewnętrznych	↔	Adaptacja polityczna	13,0%
Naczelnik biurokratyczny	↔	Adaptacja polityczna	7,5%
Naczelnik demokratyczny	↔	Adaptacja polityczna	14,2%
Naczelnik despotyczny	↔	Adaptacja polityczna	22,8%
Obciążenie pracą	↔	Adaptacja polityczna	2,8%
Ograniczenia organizacyjne	↔	Adaptacja polityczna	28,7%
Psychologiczne bezpieczeństwo	↔	Adaptacja polityczna	0,9%
Samodzielność w pracy	↔	Adaptacja polityczna	-2,3%
Spójność grupowa	↔	Adaptacja polityczna	12,8%
Stabilność departamentu	↔	Adaptacja polityczna	15,4%
Transformacyjny styl kierowania	↔	Adaptacja polityczna	4,5%
Warunki lokalowe	↔	Adaptacja polityczna	-1,6%
Współpraca zewnętrzna	↔	Adaptacja polityczna	14,6%
Wzajemne wsparcie	↔	Adaptacja polityczna	-12,7%
Zewnętrzne źródła porady	↔	Adaptacja polityczna	14,3%
Bezpośredni przełożony	↔	Adaptacja operacyjna	22,3%
Dostępność opracowań i informacji	↔	Adaptacja operacyjna	33,9%
Instrumenty współpracy zewnętrznej	↔	Adaptacja operacyjna	16,3%
Jakość ekspertyz wewnętrznych	↔	Adaptacja operacyjna	28,5%
Kierownictwo biurokratyczne	↔	Adaptacja operacyjna	28,5%
Kierownictwo demokratyczne	↔	Adaptacja operacyjna	17,2%
Kierownictwo despotyczne	↔	Adaptacja operacyjna	2,4%
Korzystanie z zasobów finansowych	↔	Adaptacja operacyjna	14,8%
Liczba procedur	↔	Adaptacja operacyjna	12,5%
Łatwość kontaktów zewnętrznych	↔	Adaptacja operacyjna	13,7%
Naczelnik biurokratyczny	↔	Adaptacja operacyjna	10,7%

Naczelnik demokratyczny	↔	Adaptacja operacyjna	23,6%
Naczelnik despotyczny	↔	Adaptacja operacyjna	22,7%
Obciążenie pracą	↔	Adaptacja operacyjna	5,2%
Ograniczenia organizacyjne	↔	Adaptacja operacyjna	-10,7%
Psychologiczne bezpieczeństwo	↔	Adaptacja operacyjna	16,0%
Samodzielność w pracy	↔	Adaptacja operacyjna	-1,6%
Spójność grupowa	↔	Adaptacja operacyjna	13,5%
Stabilność departamentu	↔	Adaptacja operacyjna	1,8%
Transformacyjny styl kierowania	↔	Adaptacja operacyjna	-2,1%
Warunki lokalowe	↔	Adaptacja operacyjna	3,0%
Współpraca zewnętrzna	↔	Adaptacja operacyjna	-1,4%
Wzajemne wsparcie	↔	Adaptacja operacyjna	14,4%
Zewnętrzne źródła porady	↔	Adaptacja operacyjna	19,3%
Bezpośredni przełożony	↔	Impulsy: konferencje i szkolenia	21,3%
Dostępność opracowań i informacji	↔	Impulsy: konferencje i szkolenia	33,4%
Instrumenty współpracy zewnętrznej	↔	Impulsy: konferencje i szkolenia	12,8%
Jakość ekspertyz zewnętrznych	↔	Impulsy: konferencje i szkolenia	25,2%
Kierownictwo biurokratyczne	↔	Impulsy: konferencje i szkolenia	17,4%
Kierownictwo demokratyczne	↔	Impulsy: konferencje i szkolenia	21,2%
Kierownictwo despotyczne	↔	Impulsy: konferencje i szkolenia	14,1%
Korzystanie z zasobów finansowych	↔	Impulsy: konferencje i szkolenia	45,0%
Liczba procedur	↔	Impulsy: konferencje i szkolenia	3,8%
Łatwość kontaktów zewnętrznych	↔	Impulsy: konferencje i szkolenia	8,2%
Naczelnik biurokratyczny	↔	Impulsy: konferencje i szkolenia	12,3%
Naczelnik demokratyczny	↔	Impulsy: konferencje i szkolenia	22,2%
Naczelnik despotyczny	↔	Impulsy: konferencje i szkolenia	9,3%
Obciążenie pracą	↔	Impulsy: konferencje i szkolenia	6,3%
Ograniczenia organizacyjne	↔	Impulsy: konferencje i szkolenia	-16,6%
Psychologiczne bezpieczeństwo	↔	Impulsy: konferencje i szkolenia	24,0%
Samodzielność w pracy	↔	Impulsy: konferencje i szkolenia	-0,3%
Spójność grupowa	↔	Impulsy: konferencje i szkolenia	17,5%
Stabilność departamentu	↔	Impulsy: konferencje i szkolenia	6,7%

Transformacyjny styl kierowania	↔	Impulsy: konferencje i szkolenia	15,0%
Warunki lokalowe	↔	Impulsy: konferencje i szkolenia	12,0%
Współpraca zewnętrzna	↔	Impulsy: konferencje i szkolenia	27,8%
Wzajemne wsparcie	↔	Impulsy: konferencje i szkolenia	13,5%
Zewnętrzne źródła porady	↔	Impulsy: konferencje i szkolenia	20,3%
Bezpośredni przełożony	↔	Impulsy: analizy i ekspertyzy	12,1%
Dostępność opracowań i informacji	↔	Impulsy: analizy i ekspertyzy	23,9%
Instrumenty współpracy zewnętrznej	↔	Impulsy: analizy i ekspertyzy	47,9%
Jakość ekspertyz wewnętrznych	↔	Impulsy: analizy i ekspertyzy	40,1%
Kierownictwo biurokratyczne	↔	Impulsy: analizy i ekspertyzy	15,6%
Kierownictwo demokratyczne	↔	Impulsy: analizy i ekspertyzy	16,6%
Kierownictwo despotyczne	↔	Impulsy: analizy i ekspertyzy	12,0%
Korzystanie z zasobów finansowych	↔	Impulsy: analizy i ekspertyzy	35,3%
Liczba procedur	↔	Impulsy: analizy i ekspertyzy	-3,1%
Łatwość kontaktów zewnętrznych	↔	Impulsy: analizy i ekspertyzy	6,4%
Naczelnik biurokratyczny	↔	Impulsy: analizy i ekspertyzy	4,9%
Naczelnik demokratyczny	↔	Impulsy: analizy i ekspertyzy	22,4%
Naczelnik despotyczny	↔	Impulsy: analizy i ekspertyzy	19,4%
Obciążenie pracą	↔	Impulsy: analizy i ekspertyzy	3,6%
Ograniczenia organizacyjne	↔	Impulsy: analizy i ekspertyzy	-3,7%
Psychologiczne bezpieczeństwo	↔	Impulsy: analizy i ekspertyzy	10,5%
Samodzielność w pracy	↔	Impulsy: analizy i ekspertyzy	0,5%
Spójność grupowa	↔	Impulsy: analizy i ekspertyzy	10,4%
Stabilność departamentu	↔	Impulsy: analizy i ekspertyzy	6,1%
Transformacyjny styl kierowania	↔	Impulsy: analizy i ekspertyzy	0,1%
Warunki lokalowe	↔	Impulsy: analizy i ekspertyzy	-4,4%
Współpraca zewnętrzna	↔	Impulsy: analizy i ekspertyzy	30,1%
Wzajemne wsparcie	↔	Impulsy: analizy i ekspertyzy	8,0%
Zewnętrzne źródła porady	↔	Impulsy: analizy i ekspertyzy	7,8%
Bezpośredni przełożony	↔	Refleksja odgórna	33,1%
Dostępność opracowań i informacji	↔	Refleksja odgórna	42,3%
Instrumenty współpracy zewnętrznej	↔	Refleksja odgórna	22,1%

Jakość ekspertyz zewnętrznych	↔	Refleksja odgórna	36,0%
Kierownictwo biurokratyczne	↔	Refleksja odgórna	-1,1%
Kierownictwo demokratyczne	↔	Refleksja odgórna	59,7%
Kierownictwo despotyczne	↔	Refleksja odgórna	5,5%
Korzystanie z zasobów finansowych	↔	Refleksja odgórna	23,9%
Liczba procedur	↔	Refleksja odgórna	1,4%
Łatwość kontaktów zewnętrznych	↔	Refleksja odgórna	14,7%
Naczelnik biurokratyczny	↔	Refleksja odgórna	0,4%
Naczelnik demokratyczny	↔	Refleksja odgórna	35,0%
Naczelnik despotyczny	↔	Refleksja odgórna	20,1%
Obciążenie pracą	↔	Refleksja odgórna	12,0%
Ograniczenia organizacyjne	↔	Refleksja odgórna	-26,2%
Psychologiczne bezpieczeństwo	↔	Refleksja odgórna	28,4%
Samodzielność w pracy	↔	Refleksja odgórna	2,1%
Spójność grupowa	↔	Refleksja odgórna	13,4%
Stabilność departamentu	↔	Refleksja odgórna	-3,7%
Transformacyjny styl kierowania	↔	Refleksja odgórna	4,3%
Warunki lokalowe	↔	Refleksja odgórna	6,0%
Współpraca zewnętrzna	↔	Refleksja odgórna	2,0%
Wzajemne wsparcie	↔	Refleksja odgórna	4,2%
Zewnętrzne źródła porady	↔	Refleksja odgórna	21,9%
Bezpośredni przełożony	↔	Refleksja oddolna	23,7%
Dostępność opracowań i informacji	↔	Refleksja oddolna	34,5%
Instrumenty współpracy zewnętrznej	↔	Refleksja oddolna	-1,8%
Jakość ekspertyz zewnętrznych	↔	Refleksja oddolna	10,8%
Kierownictwo biurokratyczne	↔	Refleksja oddolna	-8,3%
Kierownictwo demokratyczne	↔	Refleksja oddolna	47,4%
Kierownictwo despotyczne	↔	Refleksja oddolna	21,4%
Korzystanie z zasobów finansowych	↔	Refleksja oddolna	19,6%
Liczba procedur	↔	Refleksja oddolna	9,4%
Łatwość kontaktów zewnętrznych	↔	Refleksja oddolna	15,0%
Naczelnik biurokratyczny	↔	Refleksja oddolna	0,6%

Naczelnik demokratyczny	↔	Refleksja oddolna	54,8%
Naczelnik despotyczny	↔	Refleksja oddolna	11,5%
Obciążenie pracą	↔	Refleksja oddolna	5,1%
Ograniczenia organizacyjne	↔	Refleksja oddolna	-14,9%
Psychologiczne bezpieczeństwo	↔	Refleksja oddolna	48,7%
Samodzielność w pracy	↔	Refleksja oddolna	-2,5%
Spójność grupowa	↔	Refleksja oddolna	31,2%
Stabilność departamentu	↔	Refleksja oddolna	4,9%
Transformacyjny styl kierowania	↔	Refleksja oddolna	15,5%
Warunki lokalowe	↔	Refleksja oddolna	5,8%
Współpraca zewnętrzna	↔	Refleksja oddolna	-6,7%
Wzajemne wsparcie	↔	Refleksja oddolna	35,1%
Zewnętrzne źródła porady	↔	Refleksja oddolna	9,4%
Instrumenty współpracy zewnętrznej	↔	Zewnętrzne źródła porady	47,7%
Naczelnik biurokratyczny	↔	Zewnętrzne źródła porady	7,8%
Dostępność opracowań i informacji	↔	Współpraca zewnętrzna	-2,9%
Instrumenty współpracy zewnętrznej	↔	Współpraca zewnętrzna	53,4%
Jakość ekspertyz zewnętrznych	↔	Współpraca zewnętrzna	40,3%
Korzystanie z zasobów finansowych	↔	Współpraca zewnętrzna	35,2%
Naczelnik biurokratyczny	↔	Współpraca zewnętrzna	-4,7%
Stabilność departamentu	↔	Współpraca zewnętrzna	14,6%
Zewnętrzne źródła porady	↔	Współpraca zewnętrzna	42,0%
Instrumenty współpracy zewnętrznej	↔	Stabilność departamentu	8,8%
Naczelnik biurokratyczny	↔	Stabilność departamentu	2,0%
Zewnętrzne źródła porady	↔	Stabilność departamentu	5,9%
Dostępność opracowań i informacji	↔	Spójność grupowa	34,5%
Instrumenty współpracy zewnętrznej	↔	Spójność grupowa	12,0%
Jakość ekspertyz zewnętrznych	↔	Spójność grupowa	22,1%
Korzystanie z zasobów finansowych	↔	Spójność grupowa	15,5%
Łatwość kontaktów wewnętrznych	↔	Spójność grupowa	9,0%
Naczelnik biurokratyczny	↔	Spójność grupowa	7,6%
Obciążenie pracą	↔	Spójność grupowa	4,8%

Ograniczenia organizacyjne	↔	Spójność grupowa	-21,8%
Psychologiczne bezpieczeństwo	↔	Spójność grupowa	73,2%
Samodzielność w pracy	↔	Spójność grupowa	21,6%
Stabilność departamentu	↔	Spójność grupowa	0,5%
Współpraca zewnętrzna	↔	Spójność grupowa	8,1%
Zewnętrzne źródła porady	↔	Spójność grupowa	28,7%
Dostępność opracowań i informacji	↔	Samodzielność w pracy	25,5%
Instrumenty współpracy zewnętrznej	↔	Samodzielność w pracy	3,4%
Jakość ekspertyz zewnętrznych	↔	Samodzielność w pracy	15,1%
Korzystanie z zasobów finansowych	↔	Samodzielność w pracy	4,8%
Łatwość kontaktów zewnętrznych	↔	Samodzielność w pracy	4,1%
Naczelnik biurowy	↔	Samodzielność w pracy	11,4%
Ograniczenia organizacyjne	↔	Samodzielność w pracy	-9,0%
Stabilność departamentu	↔	Samodzielność w pracy	-6,0%
Współpraca zewnętrzna	↔	Samodzielność w pracy	1,1%
Zewnętrzne źródła porady	↔	Samodzielność w pracy	14,3%
Dostępność opracowań i informacji	↔	Psychologiczne bezpieczeństwo	31,5%
Instrumenty współpracy zewnętrznej	↔	Psychologiczne bezpieczeństwo	15,8%
Jakość ekspertyz zewnętrznych	↔	Psychologiczne bezpieczeństwo	29,1%
Korzystanie z zasobów finansowych	↔	Psychologiczne bezpieczeństwo	22,6%
Łatwość kontaktów zewnętrznych	↔	Psychologiczne bezpieczeństwo	9,3%
Naczelnik biurowy	↔	Psychologiczne bezpieczeństwo	13,8%
Ograniczenia organizacyjne	↔	Psychologiczne bezpieczeństwo	-28,4%
Samodzielność w pracy	↔	Psychologiczne bezpieczeństwo	30,2%
Stabilność departamentu	↔	Psychologiczne bezpieczeństwo	-2,3%
Współpraca zewnętrzna	↔	Psychologiczne bezpieczeństwo	8,8%
Zewnętrzne źródła porady	↔	Psychologiczne bezpieczeństwo	36,2%
Dostępność opracowań i informacji	↔	Ograniczenia organizacyjne	-33,7%
Instrumenty współpracy zewnętrznej	↔	Ograniczenia organizacyjne	11,5%
Jakość ekspertyz zewnętrznych	↔	Ograniczenia organizacyjne	-19,7%
Korzystanie z zasobów finansowych	↔	Ograniczenia organizacyjne	-0,3%
Łatwość kontaktów zewnętrznych	↔	Ograniczenia organizacyjne	16,8%

Naczelnik biurowy	↔	Ograniczenia organizacyjne	-8,2%
Stabilność departamentu	↔	Ograniczenia organizacyjne	16,0%
Współpraca zewnętrzna	↔	Ograniczenia organizacyjne	14,9%
Zewnętrzne źródła porady	↔	Ograniczenia organizacyjne	-19,9%
Dostępność opracowań i informacji	↔	Obciążenie pracą	-8,5%
Instrumenty współpracy zewnętrznej	↔	Obciążenie pracą	8,9%
Jakość ekspertyz zewnętrznych	↔	Obciążenie pracą	0,4%
Korzystanie z zasobów finansowych	↔	Obciążenie pracą	15,7%
Łatwość kontaktów zewnętrznych	↔	Obciążenie pracą	21,2%
Naczelnik biurowy	↔	Obciążenie pracą	-2,8%
Ograniczenia organizacyjne	↔	Obciążenie pracą	41,5%
Psychologiczne bezpieczeństwo	↔	Obciążenie pracą	6,9%
Samodzielność w pracy	↔	Obciążenie pracą	16,4%
Stabilność departamentu	↔	Obciążenie pracą	3,4%
Współpraca zewnętrzna	↔	Obciążenie pracą	19,4%
Zewnętrzne źródła porady	↔	Obciążenie pracą	3,1%
Bezpośredni przełożony	↔	Naczelnik demokratyczny	85,6%
Dostępność opracowań i informacji	↔	Naczelnik demokratyczny	28,5%
Instrumenty współpracy zewnętrznej	↔	Naczelnik demokratyczny	18,0%
Jakość ekspertyz zewnętrznych	↔	Naczelnik demokratyczny	29,6%
Korzystanie z zasobów finansowych	↔	Naczelnik demokratyczny	19,8%
Łatwość kontaktów zewnętrznych	↔	Naczelnik demokratyczny	9,1%
Obciążenie pracą	↔	Naczelnik demokratyczny	3,0%
Ograniczenia organizacyjne	↔	Naczelnik demokratyczny	-31,1%
Psychologiczne bezpieczeństwo	↔	Naczelnik demokratyczny	60,6%
Samodzielność w pracy	↔	Naczelnik demokratyczny	11,4%
Spójność grupowa	↔	Naczelnik demokratyczny	52,9%
Stabilność departamentu	↔	Naczelnik demokratyczny	1,1%
Współpraca zewnętrzna	↔	Naczelnik demokratyczny	12,7%
Zewnętrzne źródła porady	↔	Naczelnik demokratyczny	40,7%
Dostępność opracowań i informacji	↔	Łatwość kontaktów zewnętrznych	-1,9%
Instrumenty współpracy zewnętrznej	↔	Łatwość kontaktów zewnętrznych	45,0%

Jakość ekspertyz zewnętrznych	↔	Łatwość kontaktów zewnętrznych	41,4%
Korzystanie z zasobów finansowych	↔	Łatwość kontaktów zewnętrznych	40,3%
Naczelnik biurowy	↔	Łatwość kontaktów zewnętrznych	-5,6%
Stabilność departamentu	↔	Łatwość kontaktów zewnętrznych	7,9%
Współpraca zewnętrzna	↔	Łatwość kontaktów zewnętrznych	81,3%
Zewnętrzne źródła porady	↔	Łatwość kontaktów zewnętrznych	42,5%
Instrumenty współpracy zewnętrznej	↔	Korzystanie z zasobów finansowych	51,2%
Jakość ekspertyz zewnętrznych	↔	Korzystanie z zasobów finansowych	43,3%
Naczelnik biurowy	↔	Korzystanie z zasobów finansowych	1,0%
Stabilność departamentu	↔	Korzystanie z zasobów finansowych	-1,4%
Zewnętrzne źródła porady	↔	Korzystanie z zasobów finansowych	36,4%
Bezpośredni przełożony	↔	Kierownictwo demokratyczne	87,5%
Dostępność opracowań i informacji	↔	Kierownictwo demokratyczne	34,3%
Instrumenty współpracy zewnętrznej	↔	Kierownictwo demokratyczne	20,4%
Jakość ekspertyz zewnętrznych	↔	Kierownictwo demokratyczne	25,0%
Korzystanie z zasobów finansowych	↔	Kierownictwo demokratyczne	24,4%
Łatwość kontaktów zewnętrznych	↔	Kierownictwo demokratyczne	10,1%
Obciążenie pracą	↔	Kierownictwo demokratyczne	3,6%
Ograniczenia organizacyjne	↔	Kierownictwo demokratyczne	-40,8%
Psychologiczne bezpieczeństwo	↔	Kierownictwo demokratyczne	56,4%
Samodzielność w pracy	↔	Kierownictwo demokratyczne	17,1%
Spójność grupowa	↔	Kierownictwo demokratyczne	47,4%
Stabilność departamentu	↔	Kierownictwo demokratyczne	-4,7%
Współpraca zewnętrzna	↔	Kierownictwo demokratyczne	13,9%
Zewnętrzne źródła porady	↔	Kierownictwo demokratyczne	33,8%
Bezpośredni przełożony	↔	Kierownictwo biurowe	1,6%
Dostępność opracowań i informacji	↔	Kierownictwo biurowe	15,2%
Instrumenty współpracy zewnętrznej	↔	Kierownictwo biurowe	-1,2%
Jakość ekspertyz zewnętrznych	↔	Kierownictwo biurowe	2,2%
Korzystanie z zasobów finansowych	↔	Kierownictwo biurowe	-6,6%
Łatwość kontaktów zewnętrznych	↔	Kierownictwo biurowe	13,5%
Obciążenie pracą	↔	Kierownictwo biurowe	-3,1%

Ograniczenia organizacyjne	↔	Kierownictwo biurokratyczne	-2,0%
Psychologiczne bezpieczeństwo	↔	Kierownictwo biurokratyczne	-11,7%
Samodzielność w pracy	↔	Kierownictwo biurokratyczne	14,7%
Spójność grupowa	↔	Kierownictwo biurokratyczne	-0,5%
Stabilność departamentu	↔	Kierownictwo biurokratyczne	1,0%
Współpraca zewnętrzna	↔	Kierownictwo biurokratyczne	-24,2%
Zewnętrzne źródła porady	↔	Kierownictwo biurokratyczne	6,1%
Instrumenty współpracy zewnętrznej	↔	Jakość ekspertyz zewnętrznych	59,4%
Naczelnik biurokratyczny	↔	Jakość ekspertyz zewnętrznych	8,1%
Stabilność departamentu	↔	Jakość ekspertyz zewnętrznych	3,4%
Zewnętrzne źródła porady	↔	Jakość ekspertyz zewnętrznych	97,9%
Naczelnik biurokratyczny	↔	Instrumenty współpracy zewnętrznej	-4,9%
Instrumenty współpracy zewnętrznej	↔	Dostępność opracowań i informacji	19,9%
Korzystanie z zasobów finansowych	↔	Dostępność opracowań i informacji	24,9%
Naczelnik biurokratyczny	↔	Dostępność opracowań i informacji	38,3%
Naczelnik biurokratyczny	↔	Dostępność opracowań i informacji	11,1%
Stabilność departamentu	↔	Dostępność opracowań i informacji	-7,1%
Zewnętrzne źródła porady	↔	Dostępność opracowań i informacji	30,9%
Dostępność opracowań i informacji	↔	Bezpośredni przełożony	31,4%
Instrumenty współpracy zewnętrznej	↔	Bezpośredni przełożony	11,4%
Jakość ekspertyz zewnętrznych	↔	Bezpośredni przełożony	28,3%
Korzystanie z zasobów finansowych	↔	Bezpośredni przełożony	18,9%
Łatwość kontaktów zewnętrznych	↔	Bezpośredni przełożony	7,5%
Naczelnik biurokratyczny	↔	Bezpośredni przełożony	3,4%
Obciążenie pracą	↔	Bezpośredni przełożony	-1,9%
Ograniczenia organizacyjne	↔	Bezpośredni przełożony	-39,3%
Psychologiczne bezpieczeństwo	↔	Bezpośredni przełożony	56,2%
Samodzielność w pracy	↔	Bezpośredni przełożony	10,3%
Spójność grupowa	↔	Bezpośredni przełożony	48,9%
Stabilność departamentu	↔	Bezpośredni przełożony	-0,2%
Współpraca zewnętrzna	↔	Bezpośredni przełożony	7,1%
Zewnętrzne źródła porady	↔	Bezpośredni przełożony	39,6%

Bibliografia

- Google Books: Ngram Viewer, books.google.com/ngrams, [dostęp: 13.09.2012].
- BazEkon, kangur.uek.krakow.pl/bazy_ae/bazekon/nowy/, [dostęp: 13.09.2012].
- Google Scholar, www.scholar.google.pl, [dostęp: 13.09.2012].
- Nukat, www.nukat.edu.pl, [dostęp: 13.09.2012].
- Abrahamson E. (1996). „Management fashion”, *Academy of Management Review*, nr 21(1).
- Adams P. (2010). „Action Research”, w: N. Salkind (red.), *Encyclopedia of Research Design*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ajmal M., Helo P., Kekäle T. (2010). Critical factors for knowledge management in project business”, *Journal of Knowledge Management*, nr 14(1).
- Alavi M., Leidner D. (2001). „Knowledge management and knowledge management systems: Conceptual foundations and research issues”, *MIS Quarterly*, nr 25(1).
- Alvesson M. (1993). „Organizations as rethoric: Knowledge-intensive firms and the struggle with ambiguity”, *Journal of Management Studies*, nr 30(6).
- Amin A., Hausner J. (1997). „Interactive governance and social complexity”, w: A. Amin, J. Hausner (red.), *Beyond Market and Hierarchy*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Anderson V. Kim D.H. (1998). *Systems Archetype Basics: From Story to Structure*. Waltham: Pegasus Communications.
- Anderson V., Johnson L. (1997). *Systems Thinking Basics: From Concepts to Causal Loops*. Waltham: Pegasus Communications.
- Antal A.B., Dierkes M., Child J., Nonaka I. (2001). „Introduction”, w: M. Dierkes, A.B. Antal, J. Child, I. Nonaka (red.), *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*. Oxford: Oxford University Press.
- ARC Rynek i Opinia (2011). *Wizerunek Służby Cywilnej. Raport podsumowujący w ramach projektu Strategia Zarządzania Zasobami Ludzkimi w Służbie Cywilnej*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Argote L., Ingram P. (2000). „Knowledge transfer: A basis for competitive advantage in firms”, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, nr 82(1).
- Argyris C. (1982). *Reasoning, learning, and action: Individual and organizational*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris C. (1999). *On Organizational Learning* (wyd. 2). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Argyris C., Schön D.A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading: Addison-Wesley.
- Argyris C., Schön D.A. (1995). *Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice*. Reading: FT Press.
- Armstrong A., Foley P. (2003). „Foundations for learning organization: Organization learning mechanisms”, *The Learning Organization*, nr 10(2).
- Arrow K. (1962). „The economic implications of learning by doing”, *Review of Economic Studies*, nr 29(3).

- Astbury B., Leeuw F.L. (2010). „Unpacking black boxes: Mechanisms and theory building in evaluation”, *American Journal of Evaluation*, nr 31(3).
- Ayas K., Zeniuk N. (2001). „Project-based learning: Building communities of reflective practitioners”, *Management Learning*, nr 32(1).
- Bachtler J., Mendez C., Oranze H. *From Conditionality to Europeanization in Central and Eastern Europe: Regional Policy Performance and Administrative Capacity Revisited*; (w druku).
- Bapuji H., Crossan M. (2004). „From questions to answers: Reviewing organizational learning research”, *Management Learning*, nr 35(4).
- Bardach E. (2006) „Policy Dynamics”, w: M. Moran, M. Rein, R.E. Goodin (red.), *The Oxford Handbook of Public Policy*. Oxford–New York: Oxford University Press.
- Bardach E. (2008). *A Practical Guide for Policy Analysis: The Eightfold Path to More Effective Problem Solving*. Washington: CQ Press.
- Barham K., Fraser J., Heath L. (1988). *Management for the Future: A Major Research Project*. London: Ashridge Management Research Group.
- Barkema H., Bell J. & Pennings J.M. (1996) “Foreign Entry, Cultural Barriers, and Learning”, *Strategic Management Journal*, nr 17(2).
- Barnet S., Bedau H. (2010). *Critical Thinking, Reading, and Writing: A Brief Guide to Argument*. Boston: Bedford/St. Martin’s.
- Barrados M., Mayne J. (2003). „Can public sector organisations learn?”, *OECD Journal on Budgeting*, nr 3(3).
- Barrette J., Lemyre L., Corneil W., Beauregard N. (2007). „Organizational learning among senior public-service executives: An empirical investigation of culture, decisional latitude and supportive communication”, *Canadian Public Administration*, nr 50(3).
- Barzelay M. (2001). *The New Public Management. Improving Research and Policy Dialogue*. Berkeley: University of California Press; New York: Russell Sage Foundation.
- Batorski D., Bendyk E., Filiciak M., Płoszaj A. (2012). *Cyfrowa gospodarka – kluczowe trendy rewolucji cyfrowej. Diagnoza, prognozy, strategie reakcji*. Warszawa: MGG Conferences.
- Beetham D. (1996). *Bureaucracy* (wyd. 2). Maidenhead: Open University Press.
- Beneker P. (2003). „Knowledge management”, w: A. DiStefano, K. Rudestam, R. Silverman (red.), *Encyclopedia of Distributed Learning*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bernstein I.H. (2005). „Likert scale analysis”, w: K. Kempf-Leonard (red.), *Encyclopedia of Social Measurement*. Amsterdam–Boston–Tokyo: Elsevier Academic Press.
- Betts J., Holden R. (2004). „Organizational learning within the public sector: Avoiding the middle ground”, *Development and Learning in Organizations*, nr 18(1).
- Bhatt G. (2001). „Knowledge management in organizations: Examining the interaction between technologies, techniques, and people”, *Journal of Knowledge Management*, nr 5(1).
- Binney D. (2001). „The knowledge management spectrum – understanding the KM landscape”, *Journal of Knowledge Management*, nr 5(1).
- Blackler F., Reed M., Whitaker A. (1993). „Editorial introduction: Knowledge workers and contemporary organizations”, *Journal of Management Studies*, nr 30(6).
- Blau P.M., Meyer M.W. (1971). *Bureaucracy in Modern Society*. New York: Random House.
- Blindenbacher R., Nashat B. (2010). *The Black Box of Governmental Learning: The Learning Spiral – A Concept to Organize Learning in Governments*. Washington D.C.: World Bank Publications.
- Boisot M. (2011). „Knowledge management and complexity”, w: P. Allen, S. Maquire, B. McKelvey (red.), *The Sage Handbook of Complexity and Management*. Los Angeles – London: Sage.

- Bontis N., Crossan M., Hulland J. (2002). „Managing and organizational learning system by aligning stocks and flows”, *Journal of Management Studies*, nr 39(4).
- Booth W., Colomb G., Williams J. (2008). *The Craft of Research*. Chicago–London: The University of Chicago Press.
- Bouthillier F., Shearer K. (2002). „Understanding knowledge management and information management: The need for an empirical perspective”, *Information Research: An International Electronic Journal*, 8(1); InformationR.net/ir/8-1/paper141.html [dostęp: 13.09.2012].
- Bradburn N.M., Sudman S., Wansink B. (2004). *Asking Questions: The Definitive Guide to Questionnaire Design – For Market Research, Political Polls, and Social and Health Questionnaires*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brass C., Nuner-Neto B., Williams E. (2006). *Congress and Program Evaluation: An Overview of Randomized Controlled Trials (RCTs) and Related Issues*. Washington: Congressional Research Service.
- Bresser-Pereira L.C. (2004). *Democracy and Public Management Reform. Building the Republican State*. Oxford–New York: Oxford University Press.
- Broda B., Maziarz M., Piekot T., Poprawa M., Radziszewski A., Zarzeczny G. (2011). *Język raportów ewaluacyjnych*. Warszawa: Ministerstwo Rozwoju Regionalnego.
- Brodzowski P., Dyrlicio J., Leja K. (2005). „Wybrane elementy zarządzania wiedzą w organizacji publicznej na przykładzie Urzędu Miasta Elbląga”, *E-Mentor*, nr 2.
- Bryman A. (2004). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Bryner G.C. (2007). „Public organizations and public policies”, w: B.G. Peters, J. Pierre (red.), *The Handbook of Public Administration*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Buchanan D., Bryman A. (2009). *The SAGE Handbook of Organizational Research Methods*. Los Angeles: Sage Publications Ltd.
- Bucic T., Robinson L., Ramburuth P. (2010). „Effects of leadership style on team learning”, *Journal of Workplace Learning*, nr 22(4).
- Bukowitz W., Williams R.L. (1999). *The Knowledge Management Fieldbook*. London: Financial Times Prentice Hall.
- Campbell H., Newcomer K., Aristigueta M. (2011). „Teaching Program evaluation for public managers”, Annual Conference of American Evaluation Association, Anaheim.
- Carlin T.M. (2006). „Victoria’s accrual output based budgeting system-delivering as promised? Some empirical evidence”, *Financial Accountability & Management*, nr 22(1).
- Carrison D. (2009). *From the Bureau to the Boardroom: 30 Management Lessons from the FBI*. New York: AMACOM.
- Castells M. (2010). *Spółeczeństwo sieci*. Tłum. M. Marody i in. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cavaleri S. (2004). „Leveraging organizational learning for knowledge and performance”, *The Learning Organization*, nr 11(2).
- Cavaleri S., Seivert S. (2005). *Knowledge Leadership. The Art and Science of Knowledge-Based Organization*. Amsterdam–Boston: Elsevier.
- Chauvel D., Despres C. (2002). „A review of survey research in knowledge management: 1997–2001”, *Journal of Knowledge Management*, nr 6(3).
- Chelimsky E. (2011). „Final remarks for the conference closing”, Annual Conference of American Evaluation Association, Anaheim.
- Chen H.T. (1994). *Theory-Driven Evaluations*. Newbury Park CA: Sage Publications.
- Chen M.Y., Chen A.P. (2005). „Integrating option model and knowledge management performance measures: An empirical study”, *Journal of Information Science*, 31(5).

- Chhotray V., Stoker G. (2009). *Governance Theory and Practice A Cross-Disciplinary Approach*. Basingstoke–New York: Palgrave Macmillan.
- Chong C.W., Holden T., Wilhelmij P., Schmidt R. (2000). „Where does knowledge management add value?“, *Journal of Intellectual Capital*, nr 1(4).
- Chong H.S., Goh G.G.G., Eze U.C. (2009). „Knowledge management enablers toward successful new product development: A case study in a semiconductor manufacturing firm“, *Journal of Knowledge Management Practice*, nr 10(4); tlainc.com/articl206.htm [dostęp: 13.09.2012].
- Chou T.C., Chang P.L., Tsai C.T., Cheng Y.P. (2005). „Internal learning climate, knowledge management process and perceived knowledge management satisfaction“, *Journal of Information Science*, nr 31(4).
- Christie C.A. (2008). „What have we learned about RCTs, Gold Standards, and credible evidence?“, European Evaluation Society Conference, Lisbon, 2 października.
- Chrostowski A. (2008). „Doradztwo naukowe (*action research*) jako metoda sprzyjająca uczeniu się organizacji i tworzeniu wiedzy“, w: M. Kostera (red.), *Nowe kierunki w zarządzaniu*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Chua A., Lam W. (2005). „Why KM project fails: A multi-case analysis“, *Journal of Knowledge Management*, nr 9(3).
- Cohen W.M. i Levinthal D. (1990). „Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation“, *Administrative Science Quarterly*, nr 35.
- Collins J., Porras J.I. (1996). *Built to Last: Successful Habits of Visionary Companies*. New York: HarperBusiness.
- Conklin J. (2005). *Dialogue Mapping: Building Shared Understanding of Wicked Problems*. Chichester: Wiley.
- Cook S., Brown J. (1999). „Bridging epistemologies: The generative dance between organizational knowledge and organizational knowing“, *Organization Science*, nr 10(4).
- Cook T.D., Scriven M., Coryn C., Evergreen S. (2010). „Contemporary thinking about causation in evaluation: A dialogue with Tom Cook and Michael Scriven“, *American Journal of Evaluation*, nr 31(1).
- Coryn C., Noakes L., Westine C., Schroter D. (2011). „A systematic review of theory-driven evaluation practice from 1990 to 2009“, *American Journal of Evaluation*, nr 32(2).
- Cousins B.J., Leithwood K.A. (1986). „Current empirical research in evaluation utilization“, *Review of Educational Research*, nr 56(3).
- Creswell J.W., Clark V.L. (2010). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. London: Sage Publications, Inc.
- Crossan M. (2007). „Organizational learning“, w: S.R. Clegg, J.R. Bailey (red.), *International Encyclopedia of Organization Studies*. London: Sage.
- Crossan M. (2008). „Organizational learning“, w: S.R. Clegg, J.R. Bailey (red.), *International Encyclopedia of Organization Studies*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cyert R., March J. (1963). *Behavioral Theory of the Firm*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Daft R., Weick K. (1984). „Toward a model of organizations as interpretation systems“, *Academy of Management Review*, nr 9(2).
- Dalkir K. (2005). *Knowledge Management in Theory and Practice*. Amsterdam: Elsevier Butterworth-Heinemann.
- Dalkir K. (2011). *Knowledge Management in Theory and Practice* (wyd. 2). Massachusetts: The MIT Press.
- Davenport T. (1997). „Ten principles of knowledge management and four case studies“, *Knowledge and Process Management*, nr 4(3).

- Davenport T., De Long D.W., Beers M.C. (1998). „Successful knowledge management projects”, *Sloan Management Review*, nr 39(2).
- Davenport T. & Prusak L. (1998) *Working knowledge: how organizations manage what they know*. Cambridge MA: Harvard Business School Press.
- Day G. (1994). „Continuous learning about markets”, *California Management Review*, nr 36(4).
- Denhardt J.V., Denhardt R.B. (2011). *The New Public Service: Serving, Not Steering*. Armonk: M.E. Sharpe.
- Denton J. (1998). *Organisational Learning and Effectiveness*. London: Routledge.
- Desouza K.C. (2003). „Barriers to effective use of knowledge management systems in software engineering”, *Communications of the ACM*, nr 46(1).
- Dewey J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. London: Collier-Macmillan.
- DiBella A., Nevis E., Gould J. (1996). „Understanding organizational learning capability”, *Journal of Management Studies*, nr 33(3).
- Dierkes M., Antal A.B., Child J., Nonaka I. (red.) (2001). *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*. Oxford: Oxford University Press.
- Dilworth R. (1996). „Institutionalizing learning organizations in the public sector”, *Public Productivity & Management Review*, nr 19(4).
- Dimovski V., Škerlavaj M., Kimman M., Hernaus T. (2008). „Comparative analysis of the organizational learning process in Slovenia, Croatia, and Malaysia”, *Expert Systems with Applications: An International Journal*, nr 34(4).
- Donaldson S.I. (2007). *Program Theory-Driven Evaluation Science: Strategies and Applications*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Donaldson S.I., Christie C.A., Mark M.M. (red.) (2008). *What Counts as Credible Evidence in Applied Research and Evaluation Practice?* Los Angeles: Sage Publications.
- Donaldson S.I., Csikszentmihalyi M., Nakamura J. (red.) (2011). *Applied Positive Psychology: Improving Everyday Life, Health, Schools, Work, and Society*. New York: Routledge Academic.
- Donaldson S.I., Patton M., Fetterman D., Scriven M. (2010). „The 2009 Claremont Debates: The promise and pitfalls of utilization-focused and empowerment evaluation”, *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, nr 6(13).
- Dooren W. van (2011). „Better performance management: Some single- and double-loop strategies”, *Public Performance & Management Review*, nr 34(3).
- Dooren W. van, Bouckaert G., Halligan J. (2010). *Performance Management in the Public Sector*. London: Routledge.
- Dowd J. (1999). „Learning organizations: An introduction”, *Managed Care Quarterly*, nr 7(2).
- Drucker P.F. (1992). „The new society of organizations”, *Harvard Business Review*, nr 70(5).
- Drucker P.F. (2004). *Post-Capitalist Society*. New York: Butterworth-Heinemann.
- du Plessis M. (2007). „Knowledge management: What makes complex implementations successful?”, *Journal of Knowledge Management*, nr 11(2).
- Dubnick M., Frederickson G. (2011). *Public Accountability: Performance Measurement, the Extended State, and the Search for Trust*. Washington D.C.: National Academy of Public Administration.
- Dunn W.N., Miller D.Y. (2007) “A Critique of the New Public Management and the Neo-Weberian State: Advancing a Critical Theory of Administrative Reform”, *Public Organization Review* nr 7
- Dyer J., Nobeoka K. (2000). „Creating and managing a high-performance knowledge-sharing network: The Toyota case”, *Strategic Management Journal*, nr 21.

- Easterby-Smith M. (1997). „Disciplines of organizational learning. contributions and critiques”, *Human Relations*, nr 50(9).
- Easterby-Smith M., Araujo L., Burgoyne J.G. (1999). *Organizational Learning and the Learning Organization: Developments in Theory and Practice*. London – Thousand Oaks: Sage Publications Ltd.
- Easterby-Smith M., Lyles M.A. (red.) (2011a). *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Chippenham: Wiley.
- Easterby-Smith M., Lyles M. (2011b). „The evolving field of organizational learning and knowledge management”, w: M. Easterby-Smith, M. Lyles (red.), *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Chippenham: Wiley.
- Edmondson A. (1999). „Psychological safety and learning behavior in work teams”, *Administrative Science Quarterly*, nr 44(2).
- Edmondson A. (2011). „Strategie uczenia się na niepowodzeniach”, *Harvard Business Review Polska*, listopad.
- Edmondson A., Moingeon B. (1998). „From organizational learning to the learning organization”, *Management Learning*, nr 29(5).
- EGO s.c. (2010) *Ocena systemu realizacji polityki spójności w Polsce w ramach perspektywy 2004-2006*, Warszawa: Ministerstwo Rozwoju Regionalnego
- Ein-Dor P. (2010). „Taxonomies of knowledge”, w: D. Schwartz, D. Te'eni (red.), *Encyclopedia of Knowledge Management*, (t. 2). Hershey–New York: IGI Global.
- Etzioni-Halevy E. (1983). *Bureaucracy and Democracy. A Political Dilemma*. Boston: Routledge&Kegan Paul.
- European Commission (1999). *MEANS Collection: Evaluating Socio-Economic Programmes*. Luxembourg: DG-Regio. Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (2012). *Monitoring and Evaluation of European Cohesion Policy – European Regional Development Fund and Cohesion Fund – Guidance document*. Luxembourg: Directorate General Regional and Urban Policy Policy.
- European Evaluation Society (2007). „EES Statement: The Importance of a methodologically diverse approach to impact evaluation – in particular with respect to development aid and development interventions”; <http://www.europeanevaluation.org>, [dostęp: 20.06.2008].
- Fenwick J., McMillan J. (2005). „Organisational learning and public sector management: An alternative view”, *Public Policy and Administration*, nr 20(3).
- Ferry M., Olejniczak K. (2008). *Wykorzystanie ewaluacji w zarządzaniu programami unijnymi w Polsce*. Warszawa: Ernst & Young. Program „Sprawne Państwo”: www.sprawnepanstwo.pl [dostęp: 23.11.2012].
- Ferlie E. (2011). „Some debates in contemporary public sector management: An overview”, w: K. Olejniczak, M. Kozak, S. Bienias (red.), *Evaluating the effects of regional interventions. A look beyond current Structural Funds' practice*. Warsaw: Ministry of Regional Development – Poland.
- Finger M., Brand S. (1999). „The concept of the ‘learning organization’ applied to the transformation of the public sector: Conceptual contributions for theory development”, w: M. Easterby-Smith, J. Burgoyne, L. Araujo (red.), *Organizational Learning and the Learning Organization. Developments in theory and practice*. London: Sage Publications.
- Fazlagić, J. (2009), *Zarządzanie wiedzą w polskiej oświacie. Diagnoza i perspektywy zmian*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu
- Fiol M., Lyles M. (1985). „Organizational learning”, *Academy of Management Review*, nr 10(4).
- Firestone J., McElroy M. (2004). „Organizational learning and knowledge management: The relationship”, *The Learning Organization*, nr 11(2).

- Flynn N. (2007). *Public Sector Management* (Piąta edycja). London: Sage.
- Fry B., Raadscheiders J. (2008). *Mastering Public Administration: From Max Weber to Dwight Waldo* (wyd. 2). Washington D.C.: CQ Press.
- Fugate B.S., Stank T.P., Mentzer J.T. (2009). „Linking improved knowledge management to operational and organizational performance”, *Journal of Operations Management*, nr 27(3).
- Fukuyama F. (2005). *Budowanie państwa. Władza i ład międzynarodowy w XXI wieku*. Tłum. J. Serwański. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Fulmer R., Keys B. (2004). „A conversation with Chris Argyris: The father of organizational learning”, w: K. Starkey, S. Tempest, A. McKinlay (red.), *How Organizations Learn: Managing the Search for Knowledge*. London: Thomson.
- Garvin D. (1993). „Building a learning organization”, *Harvard Business Review*, July/August.
- Gasston J., Halloran P. (1999). „Continuous software process improvement requires organisational learning: An Australian case study”, *Software Quality Control*, nr 8(1).
- Gawande A. (2007). „The checklist”, *The New Yorker* z 10 grudnia.
- Gawande A. (2011). *The Checklist Manifesto: How to Get Things Right*. New York: Picador.
- Geodecki T., Gorzelak G., Górniak J., Hausner J., Mazur S., Szlachta J., Zaleski J. (2012). *Kurs na innowacje. Jak wyprowadzić Polskę z rozwojowego dryfu?* Kraków: Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej.
- Gephart M., Marsick V.J., Buren M. van, Spiro M. (1996). „Learning organizations come alive”, *Training and Development*, nr 50(12).
- Gherardi S. (2006). *Organizational Knowledge: The Texture of Workplace Learning*. Oxford: Blackwell.
- Gibson N. (2003) „Action Research”, w: A.E. Bryman, T. Futing Liao, M. Lewis-Beck (red.), *Encyclopedia of Social Science Research Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Glińska-Noweś A. (2007). *Kulturowe uwarunkowania zarządzania wiedzą w przedsiębiorstwie*. Toruń: Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa „Dom Organizatora”.
- Goh S., Richards G. (1997). „Benchmarking learning capability of organizations”, *European Management Journal*, nr 15(5).
- Gorzelak G. (2000). „Zewnętrzna interwencja jako czynnik rozwoju lokalnego (na przykładzie Programu Inicjatyw Lokalnych)”, *Studia Regionalne i Lokalne*, nr 3(3).
- Gorzelak G. (2007). „Rozwój – region – polityka”, w: G. Gorzelak, A. Tucholska (red.), *Rozwój, region, przestrzeń*. Warszawa: Ministerstwo Rozwoju Regionalnego–EUROREG.
- Gorzelak G., Jałowiecki B. (2001). „Europejskie granice: jedność czy podziały kontynentu?”, *Studia Regionalne i Lokalne*, nr 2-3(6).
- Gorzelak G., Płoszaj A. (2008). „Ewaluacja z długą perspektywą – przykład Programu Inicjatyw Lokalnych”, w: K. Olejniczak, M. Kozak, B. Ledzion (red.), *Teoria i praktyka ewaluacji interwencji publicznych. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Gottschalk P., Solli-Saether H. (2007). „Computer information systems as determinants of police investigation performance: An empirical study”, *Journal of Computer Information Systems*, nr 47(3).
- Górniak J., Mazur S. (red.) (2010). *W kierunku polityki rynku pracy opartej na dowodach*, Kraków: Pracodawcy RP.
- Górniak J., Mazur S. (red.) (2012), *Zarządzanie strategiczne rozwojem*. Warszawa: Ministerstwo Rozwoju Regionalnego.
- Grant R. (1996). „Toward a knowledge-based theory of the firm”, *Strategic Management Journal*, nr 17.

- Greene J.C. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry (Research Methods for the Social Sciences)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Greene J.C., Henry G. (2005). „Qualitative-quantitative debate in evaluation”, w: S. Mathison (red.), *Encyclopedia of Evaluation*. Thousand Oaks–London: Sage.
- Griego O.V., Geroy G.D., Wright P.C. (2000). „Predictors of learning organizations: A human resource development practitioner’s perspective”, *The Learning Organization*, nr 7(1).
- Grieves J. (2008). „Why we should abandon the idea of the learning organization”, *The Learning Organization*, nr 15(6).
- Grudzewski W.M., Hejduk I.K. (2004). *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwach*. Warszawa: Difin.
- Grunwald M. (2010). „Katrina: A man-made disaster”, *Time* z 24 listopada.
- Guiso L., Sapienza P., Zingales L. (2008). *Long Term Persistence*. The University of Chicago GSB Working Paper, nr 20.
- Haffer R. (2005). „Pomiar zasobów wiedzy: dokonania światowe i praktyka polskich przedsiębiorstw”, w: B. Godziszewski, B. Haffer, M. Stankiewicz (red.), *Wiedza jako czynnik międzynarodowej konkurencyjności w gospodarce*. Toruń: Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa „Dom Organizatora”.
- Hansen M., Nohria N., Tierney T. (1999). „What’s your strategy for managing knowledge?”, *Harvard Business Review*, March/April.
- Hasanali F. (2002). „Critical success factors of knowledge management. APQC”; polaris.umuc.edu/mts/TMAN/TMAN_636/articles/csfs.pdf [dostęp: 13.09.2012].
- Hausner J. (2008). *Zarządzanie publiczne. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Hayek F.A. (1945). „The use of knowledge in society”, *American Economic Review*, nr 35(4).
- Hayek F.A. (1996). *Individualism and Economic Order*. Chicago: University Of Chicago Press.
- Hayward M.L.A. (2002). “When do firms learn from their acquisition experience? Evidence from 1990-1995”, *Strategic Management Journal*, nr 23(1).
- Henry G.T., Julnes G. & Mark M.M. (1998). „Realist evaluation: An emerging theory in support of practice”, *New Directions for Evaluation*, nr 78.
- Hill C.J., Lynn L. (2008). *Public Management: A Three-Dimensional Approach*. Washington D.C.: CQ Press.
- Hislop D. (2010). „Knowledge management as an ephemeral management fashion?”, *Journal of Knowledge Management*, nr 14(6).
- Ho A. (2007). „GPRA after a decade: Lessons from the Government Performance and Results Act and related federal reforms”, *Public Performance & Management Review*, nr 30(3).
- Holman P., Devane T., Cady S. (2007). *The Change Handbook: The Definitive Resource on Today’s Best Methods for Engaging Whole Systems*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Hood C. (1991). „A public management for all seasons?”, *Public Administration*, nr 69(1).
- Hood C. (1995). „The ‘New Public Management’ in the 1990s: Variations on a theme”, *Accounting Organizations and Society*, nr 20(2/3).
- Hoornebeek J. (2011) „Evidence-based policy”, w: B. Badie, D. Berg-Schlosser, L. Morlino (red.), *International Encyclopedia of Political Science*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hryniewicz J. (2004). *Polityczny i kulturowy kontekst rozwoju gospodarczego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Hryniewicz J. (2007). *Stosunki pracy w polskich organizacjach*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar
- Huber G. (1991). „Organizational learning: The contributing processes and the literatures”, *Organization Science*, nr 2(1).

- Hult G.T., Hurley R., Giunipero L., Nichols, E. (2000). "Organizational learning in global purchasing: a model and test of internal users and corporate buyers." *Decision Sciences*, nr 31(2).
- Ichijo K., Nonaka I. (red.) (2007). *Knowledge Creation and Management: New Challenges for Managers*. Oxford: Oxford University Press.
- Izdebski H. (2007). „Od administracji publicznej do public governance”, *Zarządzanie Publiczne*, nr 1(1).
- Jamali D., Khoury G., Sahyoun H. (2006). „From bureaucratic organizations to learning organizations. An evolutionary roadmap”, *The Learning Organization*, nr 13(4).
- Jamali D., Sidani Y. (2008). „Learning organizations: Diagnosis and measurement in a developing country context. The case of Lebanon”, *The Learning Organization*, nr 15(1).
- James C. (2003). „Designing learning organizations”, *Organizational Dynamics*, nr 32(1).
- Jemielniak D. (2008). *Praca oparta na wiedzy. Praca w przedsiębiorstwach wiedzy na przykładzie organizacji high-tech*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Jemielniak D. (2010). „W obronie biurokracji”, *Master of Business Administration*, nr 2(103).
- Jemielniak D., Kociatkiewicz J. (2009). „Knowledge management: Fad or enduring organizational concept?”, w: D. Jemielniak, J. Kociatkiewicz (red.), *Handbook of Research on Knowledge-intensive Organizations*. Hershey–New York: Information Science Reference.
- Jemielniak D, Koźmiński A.K. (red.) (2012). *Zarządzanie wiedzą – podręcznik akademicki*. Warszawa: Oficyna Ekonomiczna Wolters Kluwer Polska.
- Jennex M.E. (2007). *Knowledge Management in Modern Organizations*. Hershey–London: IGI Global.
- Johnson K., Greenesid L., Toal S., King J., Lawernz F., Volkov B. (2009). „Research on evaluation use: A review of the empirical literature from 1986 to 2005”, *American Journal of Evaluation*, nr 30(3).
- Julnes P.L. de, Berry F.S., Aristigueta M.P., Yang K. (red.) (2007). *International Handbook of Practice-Based Performance Management*. Los Angeles: Sage Publications.
- Kamińska J., Mrinska O., Płoszaj A. (2008). „Ukraina – zróżnicowania regionalne i polityka rozwoju regionalnego”, w: G. Gorzelak, A. Tucholska (red.), *Historyczno-kulturowe uwarunkowania rozwoju: Polska i Ukraina*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kang Y.J., Kim S.E., Chang G.W. (2008). „The impact of knowledge sharing on work performance: An empirical analysis of the public employees. Perceptions in South Korea”, *International Journal of Public Administration*, 31(14).
- Kaplan R., Norton D. (1992). „The balanced scorecard – Measures that drive performance”, *Harvard Business Review*, January/February.
- Kiedrowski J. (2006). „Quantitative assessment of a Senge learning organization intervention”, *The Learning Organization*, nr 13(4).
- Kim D. (1993). „The Link between individual and organizational learning”, *Sloan Management Review*, nr 35(1).
- Kłak M. (2010). *Zarządzanie wiedzą we współczesnym przedsiębiorstwie*. Kielce: Wydawnictwo WSEiP.
- Kliniewicz K. (2004). *Knowledge Management. Development, Diffusion and Rejection*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Zarządzania UW.
- Knowlton L.W., Phillips C.C. (2008). *The Logic Model Guidebook: Better Strategies for Great Results*. Los Angeles: Sage Publications.
- Kogut B. i Zander U. (1992). „Knowledge of the firm, combinative capabilities, and the replication of technology”, *Organization Science*, nr 3(3).
- Kolb D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

- Kowalczyk A., Nogalski B. (2007). *Zarządzanie wiedzą: Koncepcja i narzędzia*. Warszawa: Difin & F5 Consulting Frąckowiak i Wspólnicy.
- Koys D., DeCotiis T. (1991). „Inductive Measures of Psychological Climate”, *Human Relations*, nr 44(3).
- Kozak M.W. (2011). „Polska polityka spójności – wyzwania”, w: E. Pancer-Cybulska, E. Szostak (red.), *Polityka spójności w okresie 2014–2020 a rozwój regionów Europy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław.
- KPMG (2004). *Zarządzanie wiedzą w Polsce 2004: Raport badawczy*. Warszawa: KPMG
- Kukliński A. (red.) (2001). *Gospodarka oparta na wiedzy: wyzwanie dla Polski XXI wieku*. Warszawa: Komitet Badań Naukowych.
- Kulkarni U.R., Ravindran S., Freeze R.A. (2007). „Knowledge management success model: Theoretical development and empirical validation”, *Journal of Management Information Systems*, nr 23(3).
- Kupers W. (2004). „Learning organization”, w: G.R. Goethals, D.G. Sorenson, J.M. Burns (red.), *Encyclopedia of Leadership* (t. 4). London: Sage Publications.
- Landes D. (2003) „Kultura przesądza prawie o wszystkim”, w: L. Harrison, S. Hungtinton (red.), *Kultura ma znaczenie. Jak wartości wpływają na rozwój społeczeństw*. Tłum. S. Dymczyk. Poznań: Zysk i S-ka.
- Lawrence G. (2009). „System theories”, w: H. Reis, S. Sprecher (red.), *Encyclopedia of Human Relationships*. London: Sage Publications.
- Lawrence T., Mauws M., Dyck B., Kleysen R. (2005). „The politics of organizational learning: Integrating power into the 4I framework”, *The Academy of Management Review*, nr 30(1).
- Ledzion B., Olejniczak K., Widła Ł. (2010). *Ocena potencjału oraz stanu prac krajowych jednostek ewaluacyjnych w ramach NSRO 2007–13*. Warszawa: EGO s.c. dla Krajowej Jednostki Oceny.
- Lee H., Choi B. (2003). „Knowledge management enablers, processes, and organizational performance: An integration and empirical examination”, *Journal of Management Information Systems*, nr 20(1).
- Lee S., Courtney J., O’Keefe R. (1992). „A system of organizational learning using cognitive maps”, *International Journal of Management Science*, nr 20.
- Lee Y.C., Lee S.K. (2007). „Capabilities, processes, and performance of knowledge management: A structural approach”, *Human Factors in Ergonomics & Manufacturing*, nr 17(1).
- Leeuw F.L. (2003). „Reconstructing program theories: Methods available and problems to be solved”, *American Journal of Evaluation*, nr 24(1).
- Leeuw F.L., Rist R.C., Sonnichsen R.C. (1994). *Can Governments Learn? Comparative Perspectives on Evaluation & Organizational Learning*. New Brunswick–London: Transaction Publishers.
- Leja K. (2008). „Organizacyjne tworzenie wiedzy we współczesnym uniwersytecie”, w: K. Perechuda, M. Sobińska (red.), *Scenariusze, dialogi i procesy zarządzania wiedzą*. Warszawa: Difin.
- Leszczyńska A. (2007). „Zarządzanie wiedzą a innowacyjność przedsiębiorstwa – raport z badań”, *Przegląd Organizacji*, nr 7-8.
- Levinthal D., March J. (1993). „The myopia of learning”, *Strategic Management Journal*, nr 14.
- Levitt B., March J. (1988). „Organizational learning”, *Annual Review of Sociology*, nr 14.
- Levy P., Pogson C., Chau S. (2006). „Feedback”, w: S. Rogelberg (red.), *Encyclopedia of Industrial and Organizational Psychology*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lewin K. (1952). *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers by Kurt Lewin*. London: Tavistock.

- Lewis B. (1997). „The West and the Middle East”, *Foreign Affairs*, nr 76(1).
- Lipshitz R., Friedman V.J., Popper M. (2007). *Demystifying Organizational Learning*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Łukaszewicz A. (2001). *Dylematy ekonomiczne przełomu stuleci*. Warszawa: Key Text.
- Ma Z., Yu K.H. (2010). „Research paradigms of contemporary knowledge management studies: 1998–2007”. *Journal of Knowledge Management*, nr 14(2).
- Maier R. (2007). *Knowledge Management Systems. Information and Communication Technologies for Knowledge Management*. Berlin: Springer.
- Malhotra Y. (1998). „Deciphering the knowledge management type”, *Journal of Quality and Participation*, nr 21(4).
- March J. (1991). „Exploration and exploitation in organizational learning”, *Organization Science*, nr 2(1).
- Marquardt M. (2002). *Building the Learning Organization. Mastering the 5 Elements for Corporate Learning*. Palo Alto: Davies-Black Publishing.
- Marsick V.J., Watkins K.E. (1999). *Facilitating Learning Organizations: Making Learning Count*. Aldershot: Gower Publishing Company.
- Martinez A. (2008). „Adaptive Learning”, w: S.R. Clegg, J.R. Bailey (red.), *International Encyclopedia of Organization Studies*. London: Sage Publications.
- Mazur S. (2008) „Zarządzanie wiedzą w polskiej administracji publicznej”, w: A. Haber, M. Szałaj (red.), *Środowisko i warsztat ewaluacji*. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Mazur S. (2011). *Władza dyskrecjonalna wysokich urzędników. Teoria nowego instytucjonalizmu*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego.
- Mazur J., Rószkiewicz M., Strzyżewska M. (2011). *Kompozycja działań związanych z wiedzą a wyniki ekonomiczne przedsiębiorstwa: wyniki badań średnich przedsiębiorstw funkcjonujących w Polsce*. Warszawa: Szkoła Główna Handlowa – Oficyna Wydawnicza.
- McElroy M.W. (2003). *The New Knowledge Management: Complexity, Learning, and Sustainable Innovation*. Amsterdam: Butterworth-Heinemann.
- McKee D. (1992). „An organizational learning approach to product innovation”, *Journal of Product Innovation Management*, nr 9(3).
- McNabb D.E. (2007). *Knowledge Management in the Public Sector: A Blueprint for Innovation in Government*. New York: M.E. Sharpe.
- Meadows D.H. (2008). *Thinking in Systems: A Primer*. Vermont: Chelsea Green Publishing.
- Mertens D.M., Wilson A.T. (2012). *Program Evaluation Theory and Practice: A Comprehensive Guide*. Washington D.C.: The Guilford Press.
- Merton R.K. (1957). *Social Theory and Social Structure*. Glencoe, IL: Free Press.
- Merton R.K. (1973). *The Sociology of Science*. Chicago: University of Chicago Press.
- Merton R.K. (1993). *On the Shoulders of Giants: A Shandean Postscript*. Chicago: University of Chicago Press.
- Merton R.K. (2002). *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Tłum. E. Morawska, J. Werstein-Zuławski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Michel J.B., Shen Y.K., Aiden A.P., Veres A., Gray M.K., Google Books Team, Pickett J.P., Hoiberg D., Clancy D., Norvig P., Orwant J., Pinker S., Nowak M.A., Aiden E.L. (2011). „Quantitative analysis of culture using millions of digitized books”, *Science*, nr 331(6014).
- Micklethwait J., Wooldridge A. (2005). *Szamani zarządzania*. Tłum. A.M. Unterschuetz. Poznań: Zysk i S-ka.
- Mierzejewska B. (2005). „Mechanizmy wspierające zarządzanie wiedzą w organizacji”, *E-Mentor*, nr 3(10).

- Mikuła B., (2005) *Procesy uczenia się w organizacji*, Zeszyty Naukowe nr 672, Kraków: Akademia Ekonomiczna w Krakowie
- Mills D., Friesen B. (1992). „The learning organization”, *European Management Journal*, nr 10(2).
- Mintzberg H. (1996). „Managing government, governing management”, *Harvard Business Review*, nr 74(3).
- Moilanen R. (2001). „Diagnostic tools for learning organizations”, *The Learning Organization*, nr 8(1).
- Monasco B. (1996). “Leading firms develop knowledge strategies”, *Knowledge Inc.*, nr 1(6).
- Monavvarian A., Kasaei M. (2007). „A KM model for public administration: The case of Labour Ministry”, *The Journal of Information and Knowledge Management Systems*, nr 37(3).
- Morawski W. (red.) (2010). *Modernizacja Polski. Struktury. Agencje. Instytucje*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Moreno A.R., Morales V.G., Montes F.J. (2005). „Learning during the quality management process: Antecedents and effects in service firms”, *Industrial Management & Data Systems*, nr 105(8).
- Morgan G. (2006). *Images of organization*. Thousand Oaks–London: Sage.
- Moynihan D., Landuyt N. (2009). „How do public organizations learn? Bridging cultural and structural perspectives”, *Public Administration Review*, nr 69(6).
- Moynihan D., Pandey S. (2010). „The big question for performance management: Why do managers use performance information?”, *Journal of Public Administration Research and Theory*, nr 20.
- Mulgan G. (2011). „Foreword”, w: A. Shillabeer, T.F. Buss, D.M. Rousseau (red.), *Evidence-Based Public Management: Practices, Issues, and Prospects*. Armonk–New York–London: M.E. Sharpe.
- Neef D. (red.) (1997). *The Knowledge Economy*. New York: Butterworth-Heinemann.
- Nelson R.R., Winter S.G. (1982). *An Evolutionary Theory of Economic Change*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Nevis E., DiBella A., Gould J. (1995). „Understanding organizations as learning systems”, *Sloan Management Review*, nr 36(2).
- Newcomer K. (2007). „How does program performance assessment affect program management in the federal government?”, *Public Performance & Management Review*, nr 30(3).
- Newcomer K., Redburn S. (2011). „Driving improvement in federal policy outcomes. Lessons for a new president”, w: A. Shillabeer, T.F. Buss T.F., D.M. Rousseau (red.), *Evidence-Based Public Management. Practices, Issues, and Prospects*. Armonk–New York: M.E. Shape.
- Nicolay J. (2002). „The wagging tail of technology”, *Public Administration Quarterly*, nr 26(1/2).
- Nooteboom B. (2006). *Learning and Innovation in Inter-Organizational Relationships and Networks*, CentER Discussion Paper of Tilburg University, nr 39.
- Nonaka I. (2006). „Organizacja oparta na wiedzy”, w: P. F. Drucker i in. (red.), *Zarządzanie wiedzą*. Gliwice: Harvard Business Review Polska.
- Nonaka I. (2008). „Firma kreująca wiedzę”. *Harvard Business Review Polska*, kwiecień.
- Nonaka I., Krogh G. von (2009). „Tacit knowledge and knowledge conversion: Controversy and advancement in organizational knowledge creation theory”, *Organization Science*, nr 20(3).
- Nonaka I., Takeuchi H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- North D. (1990). *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Nowak P. (2008). *Bibliometria. Webometria. Podstawy, wybrane zastosowania*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Nutley S.M., Walter I., Davies H.T.O. (2007). *Using Evidence: How research can inform public services*. Bristol: Policy Press.
- Obłój K. (2007). *Strategia organizacji*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne
- Obłój K. (2010). *Pasja i dyscyplina strategii. Jak z marzeń i decyzji zbudować sukces firmy*. Warszawa: Wydawnictwo Poltext
- OECD (1996). *The Knowledge-Based Economy*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- OECD (2003). *Conclusions from the Results of the Survey of Knowledge Management Practices for Ministries/Departments/Agencies of Central Government in OECD Member Countries*. Paris: OECD-PUMA.
- OECD (2005). *Modernising Government: The Way Forward*. Paris: OECD
- Olechnicka A., Płoszaj A. (2010). „Sieci współpracy receptą na innowacyjność regionu?”, w: A. Tucholska (red.), *Europejskie wyzwania dla Polski i jej regionów*. Warszawa: Ministerstwo Rozwoju Regionalnego.
- Olejniczak K. (2008a). *Mechanizmy wykorzystania ewaluacji. Studium ewaluacji średnio-okresowych INTERREG III*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar (www.euroreg.uw.edu.pl, dostęp: 14.05.2012).
- Olejniczak K. (2008b). „Rola Programu Współpracy Przygranicznej PHARE w rozwoju lokalnym województw zachodnich”, w: G. Gorzelak (red.), *Polska regionalna i lokalna w świetle badań EUROREG-u*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Olejniczak K. (2009). „Ku diagnozie polskiej administracji rządowej. Kontekst, potrzeby informacyjne, perspektywy”, *Zarządzanie Publiczne*, nr 1(7).
- Olejniczak K. (2012). „Monitoring i ewaluacja”, w: J. Górniak, S. Mazur (red.), *Zarządzanie strategiczne rozwojem*. Warszawa: Ministerstwo Rozwoju Regionalnego.
- Olejniczak K., Domaradzka A., Krzewski A., Ledzion B., Widła-Domaradzki Ł. (2010). *Polskie ministerstwa jako organizacje uczące się*, Raporty i analizy EUROREG 4/2010. Warszawa: EUROREG – Uniwersytet Warszawski, www.euroreg.uw.edu.pl [dostęp: 14.05.2012].
- Olejniczak K., Kozak M., Bienias S. (red.) (2012). *Evaluating the Effects of Regional Interventions. A Look Beyond Current Structural Funds' Practice*. Warsaw: Ministry of Regional Development.
- Olejniczak K., Kozak M., Ledzion B. (red.) (2008). *Teoria i praktyka ewaluacji interwencji publicznych. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Olejniczak K., Ledzion B., Pander W. (2008). *Ocena potencjału oraz stanu prac w ramach jednostek ewaluacyjnych funkcjonujących w Instytucjach Zarządzających oraz Instytucjach Pośredniczących I i II stopnia w ramach NPR 2004-2006 i NSRO 2007-13*. Warszawa: EGO s.c. dla Krajowej Jednostki Oceny.
- Ortenblad A. (2001). „On differences between organizational learning and learning organization”, *The Learning Organization*, nr 8(3).
- Ortenblad A. (2004). „The learning organization: towards an integrated model”, *The Learning Organization*, nr 11(2).
- Osborne S.P. (2006). „The New Public Governance?”, *Public Management Review*, nr 8(3).
- Ostrom, E. (2005) *Understanding institutional diversity*. Princeton. N.J.; Woodstock: Princeton University Press.
- Patton M.Q. (2004). „The roots of utilization-focused evaluation”, w: M.C. Alkin (red.), *Valuation Roots: Tracing Theorists' Views and Influences*. Thousand Oaks – London: Sage.

- Patton M.Q. (2008). *Utilization-Focused Evaluation* (wyd. 4). Los Angeles–London: Sage Publications.
- Pawluczuk A. (2008). „Administracja publiczna jako organizacja ucząca się”, w: J. Osiński (red.), *Administracja publiczna na progu XXI wieku: Wyzwania i oczekiwania*. Warszawa: Szkoła Główna Handlowa – Oficyna Wydawnicza
- Pawson R. i Tilley N. (1997). *Realistic evaluation*. London: Sage.
- Pawson R. (2006). *Evidence-Based Policy: A Realist Perspective*. London: Sage.
- Pawson R. (2009). „Introduction to realist evaluation and realist synthesis”, lecture on *The Academy of Evaluation*, EUROREG – Uniwersytet Warszawski, Warsaw, 7 February.
- Pedler M., Burgoyne J., Boydell T. (1997). *The Learning Company. A Strategy for sustainable development* (wyd. 2). London: The McGraw Hill Company
- Pedler M., Aspinwall K. (1999). *Przedsiębiorstwo uczące się*. Warszawa: PETIT
- Pee L.G., Kankanhalli A., Ong L.L., Vu M.K. (2010). *Antecedents and Impact of Knowledge Management Capability in Public Organizations*. PACIS 2010 Proceedings, Paper nr 22.
- Pennings J.M., Barkema H. & Douma S. (1994). “Organizational learning and diversification”, *Academy of Management Journal*, nr 37(3),
- Penrose E.T. (1959). *The Theory of the Growth of the Firm*. Oxford: Blackwell.
- Penrose R. (2000). *Nowy umysł cesarza: o komputerach, umyśle i prawach fizyki*. Tłum. P. Amsterdamski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Perechuda K., Sobińska M. (red.) (2008). *Scenariusze, dialogi i procesy zarządzania wiedzą*. Warszawa: Difin.
- Perez-Lopez S., Peon J., Ordas J. (2004). „Managing knowledge: The link between culture and organizational learning”, *Journal of Knowledge Management*, nr 8(6).
- Pinto G. (2010). „Mixed Methods Design”, w: N. Salkind (red.), *Encyclopedia of Research Design*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Płoszaj A. (2011). „Networks in evaluation”, w: K. Olejniczak, M. Kozak, S. Bienias (red.), *Evaluating the Effects of Regional Interventions: A Look Beyond Current Structural Funds' Practice*. Warszawa: Ministerstwo Rozwoju Regionalnego.
- Płoszajski P. z zespołem (2002). *Wiedza jako źródło przewagi konkurencyjnej: Podsumowanie wyników ankiety przeprowadzonej wśród kadry zarządzającej największych polskich przedsiębiorstw według rankingu 500 Rzeczypospolitej*. Warszawa: Katedra Teorii Zarządzania, SGH; knowledgeboard.com/download/1464/Katedra-Teorii-Zarządzania-SGH-Zarządzanie-Wiedza-Raport-.pdf.pdf [dostęp: 13.09.2012].
- Pokharel M.P., Hult K.M. (2009). „Varieties of organizational learning: Investigating learning in local level public sector organizations”, *Journal of Workplace Learning*, nr 22(4).
- Polanyi M. (1966). *Tacit Dimension*. New York: Doubleday & Co Inc.
- Pollitt Ch., Thiel S. van, Homburg V. (red.) (2007). *New Public Management in Europe. Adaptation and Alternatives*. Basingstoke – New York: Palgrave Macmillan.
- Pollitt C., Bouckaert G. (2011). *Public Management Reform: A Comparative Analysis – New Public Management, Governance, and the Neo-Weberian State*. Oxford: Oxford University Press.
- Ponticell J. (2006). „Theories of learning”, w: F. English (red.), *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Porzi L.J. (2002). „The intellectual structure and interdisciplinary breadth of knowledge management: A bibliometric study of its early stage of development”, *Scientometrics*, nr 55(2).
- Porter M.E. (1998). *Competitive Advantage of Nations*. Harvard: Free Press.
- Porter M.E. (2008). *On Competition, Updated and Expanded Edition*. Harvard: Harvard Business School Press.

- Prac M., Nowak M., Mickiewicz P. (2010). „Strategia rozwoju jako instrument działań 'administracji uczącej się'”, *Przedsiębiorczość i Zarządzanie*, nr 11(9).
- Perechuda K., Sobińska M. (red.) (2008). *Scenariusze, dialogi i procesy zarządzania wiedzą*. Warszawa: Difin.
- Preskill H., Catsambas T.T. (2006). *Reframing evaluation through appreciative inquiry*. Thousand Oaks–London: Sage.
- Preskill H., Torres D.R.T. (1999). *Evaluative Inquiry for Learning in Organizations*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Probst G., Raub S., Romhardt K. (2002). *Zarządzanie wiedzą w organizacji*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Prusak L. (2001). „Where did knowledge management come from?”, *IBM Systems Journal*, nr 40(4).
- Putnam R.D., Leonardi R., Nanetti R.Y. (1994). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Raidén A.B., Dainty A.R.J. (2006). „Human resource development in construction organisations: An example of a 'chaordic' learning organisation?”, *Learning Organization*, nr 13 (1).
- Rainey H.G., Chun Y.H. (2005). „Public and private management compared”, w: E. Ferlie, L.E. Lynn, C. Pollitt (red.), *The Oxford handbook of public management*. Oxford: Oxford University Press.
- Ramage M., Shipp K. (2009). *Systems Thinkers*. London: Springer.
- Reason P. (2006) „Action Research”, w: M. Bevir (red.), *Encyclopedia of Governance*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Rebelo T.M., Gomes A.D. (2008). „Organizational learning and the learning organization: Reviewing evolution for prospecting the future”, *The Learning Organization*, nr 15(4).
- Remler D.K., Ryzin G.G.V. (2010). *Research Methods in Practice: Strategies for Description and Causation*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Repko A.F. (2012) *Interdisciplinary Research: Process and Theory. 2nd edition*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Rich R.F. (1977). „Uses of social science information by federal bureaucrats: knowledge for action versus knowledge for understanding”, w: C.H. Weiss (red.), *Using social research in public policy making*. Lexington–Mass.: D.C. Heath.
- Rieper O., Leeuw F., Ling T. (red.) (2010). *The Evidence Book. Concepts, Generation, and Use of Evidence*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Rittel H., Webber M. (1973). „Dilemmas in a General Theory of Planning”, *Policy Sciences*, nr 4(2).
- Rogers P. (2008). „Using programme theory to evaluate complicated and complex aspects of interventions”, *Evaluation*, nr 14(1).
- Rogers P., & Funnell S. (2011). *Purposeful Program Theory: Effective Use of Theories of Change and Logic Model*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rose C.R., Kumar N., Pak O.G. (2009). „The effect of organizational learning on organizational commitment, job satisfaction and work performance”, *Journal of Applied Business Research*, nr 25(6).
- Rossi P.H., Freeman H.E., Lipsey M.W. (1999). *Evaluation: A Systematic Approach* (wyd. 6). Thousand Oaks–London: Sage Publications.
- Roth G. (2008). „The order and chaos of the learning organization”, w: T.G. Cummings, (red.), *Handbook of Organization Development*. Los–Angeles, London: Sage Publications.
- Rowden R. (2001). „The learning organization and strategic change”, *S.A.M. Advanced Management Journal*, nr 66(3).

- Rubenstein-Montano B., Buchwalter J., Liebowitz J. (2001). „Knowledge management: A U.S. Social Security Administration case study”, *Government Information Quarterly*, nr 18(3).
- Sakowicz M. (2003). „Organ administracji publicznej jako organizacja ucząca się na przykładzie Urzędu Miasta Częstochowa”, w: J. Osiński (red.), *Wzrost gospodarczy i rozwój społeczny jako paradygmaty współczesności*. Warszawa: Szkoła Główna Handlowa.
- Saldana J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London–New Delhi: Sage Publications.
- Salminen A. (2011) „Performance Management”, w: B. Badie, D. Berg-Schlosser, Morlino L. (red.), *International Encyclopedia of Political Science*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Saussois J.M. (2003). „Knowledge management in government: An idea whose time has come”, *OECD Journal on Budgeting*, nr 3(3).
- Schilling J., Kluge A. (2009). „Barriers to organizational learning: An integration of theory and research”, *International Journal of Management Reviews*, nr 11(3).
- Schön D.A. (1973). *Beyond the Stable State*, The Norton Library. New York: W.W. Norton & Company.
- Schwandt D., Marquardt M.J. (2000). *Organizational Learning. From World-Class Theories to Global Best Practices*. London: CRC Press.
- Schwartz D. (2010). „Perface”, w: D. Schwartz, D. Teñeni (red.), *Encyclopedia of Knowledge Management, Second Edition* (t. 2). Hershey–New York: IGI Global.
- Scott E., Howitt A. (2006). „Hurricane Katrina”, *Harvard Business Review*. Kennedy School of Government Case Program.
- Senge P.M. (1990a). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization*. New York: Currency Doubleday.
- Senge P.M. (1990b). „The leader’s new work: Building learning organizations”, *Sloan Management Review*, nr 32(1).
- Senge P.M. (2006). *Piąta dyscyplina: Teoria i praktyka organizacji uczących się*. Tłum. H. Korolewska-Mróz. Kraków: Oficyna Ekonomiczna Wolters Kluwer Polska.
- Senge P.M., Kleiner A., Roberts C., Ross R., Smith B. (1994). *The Fifth Discipline Fieldbook*. New York: Currency Doubleday.
- Sessa M., London V. (2006). *Continuous Learning in Organizations: Individual, Group, And Organizational Perspectives*. New York: Psychology Press.
- Shadish W.R., Cook T.D., Campbell D.T. (2001). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Boston: Houghton Mifflin.
- Shannak R. (2009). „Measuring knowledge management performance”, *European Journal of Scientific Research*, nr 35(2).
- Simon H.A. (1953). „Birth of an organization: The economic cooperation administration”, *Public Administration Review*, nr 13(4).
- Simon H.A. (1957). *Models of Man*. New York: John Wiley.
- Simon H.A. (1976). *Administrative Behavior*. New York: The Free Press.
- Simon C. (2006). „Policy Analysis”, w: M. Bevir (red.), *Encyclopedia of Governance*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Simonin B. (1997). „The importance of collaborative know-how: An empirical test of the learning organization”, *Academy of Management Journal*, nr 40(5).
- Singh S.K. (2008). „Role of leadership in knowledge management: A study”, *Journal of Knowledge Management*, nr 12(4).
- Škerlavaj M., Indihar Štemberger M., Škrinjar R., Dimovski V. (2007). „Organizational learning culture – the missing link between business process change and organizational performance”, *International Journal of Production Economics*, nr 106(2).

- Skica T. (2010). „Zarządzanie wiedzą w jednostkach samorządu terytorialnego”, *Przegląd Komunalny*, nr 4.
- Skyrme D., Amidon D. (1997). „The knowledge agenda”, *Journal of Knowledge Management*, nr 1(1).
- Slater S., Narver J. (1995). „Market orientation and the learning organization”, *Journal of Marketing*, nr 59.
- Smith P. (1993). „Outcome-related performance indicators and organizational control in the public sector”, *British Journal of Management*, nr 4(3).
- Smith P. (2008). „The learning organization turn 15: A retrospective”, *The Learning Organization*, nr 15(6).
- Smith P., Saint-Onge H. (1996). „The evolutionary organization: Avoiding a titanic fate”, *The Learning Organization*, nr 3(4).
- Spender J. (1996) „Making knowledge the basis of a dynamic theory of the firm”, *Strategic Management Journal*, nr 17(Winter Special Issue).
- Spira J.B. (2011). *Overload! How Too Much Information is Hazardous to your Organization*. New Jersey: Wiley.
- Starbuck W. (1993). „Keeping a butterfly and an elephant in a house of cards: The elements of exceptional success”, *Journal of Management Studies*, nr 30(6).
- Stata R. (1989). „Organizational learning – The key to management innovation”, *Sloan Management Review*, nr 30(3).
- Stone D. (2011). *Policy Paradox: The Art of Political Decision Making* (wyd. 3). New York–London: W.W. Norton & Company.
- Strojny M. (2004). „Zarządzanie wiedzą w Polsce 2004: Wyniki projektu badawczego KPMG”, *E-Mentor*, nr 5.
- Sullivan L., Johnson B., Mercado C., Terry K. (2009). „Learning Organization”, w: L. Sullivan, B. Johnson, C. Mercado, K. Terry (red.), *The SAGE Glossary of the Social and Behavioral Sciences*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Syed-Ikhsan S.O.S., Rowland F. (2004). „Knowledge management in a public organization: A study on the relationship between organizational elements and the performance of knowledge transfer”, *Journal of Knowledge Management*, nr 8(2).
- Szczupaczyński J. (2011). „Organizacyjne uczenie się jako proces etycznego rozwoju organizacji”, *Przegląd Organizacji*, nr 12.
- Taleb N.N. (2010). *The Black Swan. The Impact of the Highly Improbable*. New York: Random House Trade Paperbacks.
- Tannenbaum S. (1997). „Enhancing continuous learning: Diagnostic findings from multiple companies”, *Human Resource Management*, nr 36(4).
- Tavistock Institute, GHK Consultants & IRS. (2003). *The Evaluation of Socio-Economic Development. The Evalsed Guide* (wyd. 1). London: Tavistock Institute.
- Teece D.J., Pisano G. i Shuen A. (1997). „Dynamic capabilities and strategic management”, *Strategic Management Journal*, nr 18(7).
- Templeton G., Lewis B., Snyder C. (2002). „Development of a measure for the organizational learning construct”, *Journal of Management Information Systems*, nr 19(2).
- Time Magazine* (2012). „On hurricanes and humans. Bad weather and bad planning devastate New Orleans”, w: K. Knauer (red.), *Disasters that Shook the World. Time Magazine Special Edition*. New York: Time Books.
- Toffler A. (1997). *Trzecia fala*. Tłum E. Woydyło. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy
- Tsang E.W.K. (1997). „Organizational learning and the learning organization: A dichotomy between descriptive and prescriptive research”, *Human Relations*, nr 50(1).

- Uniwersalny Słownik Języka Polskiego* (2012). , Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, <http://www.usjp.pwn.pl/> [dostęp: 07.03.2012].
- Valmohammadi C. (2010). „Identification and prioritization of critical success factors of knowledge management in Iranian SMEs: An experts' view”, *African Journal of Business Management* nr 4(6).
- Van der Knaap P. (2000). „Performance management and policy evaluation in the Netherlands”, *Evaluation*, nr 6(3).
- Wallace D.P. (2007). *Knowledge Management: Historical and Cross-Disciplinary Themes*. Westport: Libraries Unlimited.
- Watkins K.E., Marsick V.J. (1996). *In action: Creating the learning organization*. Alexandria: American Society for Training and Development.
- Weber M. (2002). *Gospodarka i społeczeństwo*. Tłum. D. Lachowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Weiss C.H. (1988). „Evaluation for decisions: is anybody there? Does anybody care?”, *Evaluation Practice*, nr 9(1).
- Weiss C.H., Murphy-Graham E., Birkeland S. (2005). „An alternate route to policy influence how evaluations affect D.A.R.E”, *American Journal of Evaluation*, nr 26(1).
- Westley F., Zimmerman B., Patton M. (2007). *Getting to Maybe: How the World Is Changed*. Toronto: Vintage Canada.
- White P. (2009). *Developing Research Questions: A Guide for Social Scientists*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Wholey J.S., Hatry H.P., Newcomer K.E. (red.) (2010), *Handbook of practical program evaluation* (wyd. 3). San Francisco: Jossey-Bass.
- Wiig K.M. (1993). *Knowledge Management Foundations: Thinking About Thinking – How People and Organizations Represent, Create and Use Knowledge*. Arlington: Schema Press.
- Wiig K.M. (1995). *Knowledge Management Methods: Practical Approaches to Managing Knowledge*. Arlington: Schema Press.
- Wiig K.M. (1997). „Knowledge management: Where did it come from and where will it go?”, *Expert Systems With Applications*, nr 13(1).
- Wiig K.M. (2002). „Knowledge management in public administration”, *Journal of Knowledge Management*, nr 6(3).
- Willem A., Buelens M. (2009). “Knowledge Sharing in Public Sector Organizations: The Effect of Organizational Characteristics on Interdepartmental Knowledge Sharing”, *Journal of Public Administration Research and Theory*, nr 17(4)
- Wong K.Y. (2005). „Critical success factors for implementing knowledge management in small and medium enterprises”, *Industrial Management & Data Systems*, nr 105(3).
- Wong K.Y., Aspinwall E. (2005). „An empirical study of the important factors for knowledge-management adoption in the SME sector”, *Journal of Knowledge Management*, nr 9(3).
- World Bank (2006). *EU-8 Administrative Capacity in the New Member States: The Limits of Innovation?* Washington D.C.: World Bank – Poverty Reduction and Economic Management Unit. Europe and Central Asia.
- Yang B. (2006). „Learning organization”, w: J. Greenhaus, G. Callanan (red.), *Encyclopedia of Career Development*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yang K., Miller G. (red.) (2008). *Handbook of Research Methods in Public Administration*. London–New York: CRC Press.
- Yanow D. (2007). „Evidence-based policy”; w: M. Bevir (red.), *Encyclopedia of Governance*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Yeager S.J. (2008). „Where do research questions come from and how are they developed?”, w: K. Yang, G. Miller (red.), *Handbook of Research Methods in Public Administration*. London–New York: CRC Press.
- Yeh Y.J., Lai S.Q., Ho C.T. (2006). „Knowledge management enablers: A case study”, *Industrial Management & Data Systems*, nr 106(6).
- Yu S.H., Kim Y.G., Kim M.Y. (2007). „Do we know what really drives KM performance?”, *Journal of Knowledge Management*, nr 11(6).
- Zagorsek H., Dimovski V., Škerlavaj M. (2009). „Transactional and transformational leadership impacts on organizational learning”, *Journal for East European Management Studies*, nr 14(2).
- Zajac J.M., Batorski D. (2009). „Metody zwiększania zwrotności w badaniach internetowych”, w: A. Haber, M. Szałaj (red.), *Ewaluacja wobec wyzwań stojących przed sektorem finansów publicznych*. Warszawa: PARP.
- Żakowski J. (2008). „Sieroty Casanovy”, *Polityka*, nr 19(2653).
- Zgrzywa-Ziemak A. (2006). „Zdolność uczenia się przedsiębiorstw w świetle badań empirycznych”, *Przegląd Organizacji*, nr 1.
- Zgrzywa-Ziemak A., Kamiński R. (2009). *Rozwój zdolności uczenia się przedsiębiorstwa*. Warszawa: Difin.
- Zollo M., Winter S. (2002). „Deliberate learning and the evolution of dynamic capabilities”, *Organization Science*, nr 13(3).

Książka odpowiada na pytanie o skuteczny mechanizm uczenia się polskich ministerstw. Jest zdecydowanie warta polecenia, zarówno z powodów naukowych (literatura, dbałość o warsztat naukowy, solidny proces badawczy, modele), jak i praktycznych (orientacja na rozwiązywanie problemów organizacyjnych).

dr hab. Dariusz Jemielniak
profesor Akademii Leona Koźmińskiego

Publikacja podnosi niezwykle istotny problem doskonalenia działań organizacji publicznych poprzez ciągłe uczenie się. Dostarcza syntetycznego i profesjonalnie opracowanego przeglądu krajowej i międzynarodowej literatury tematu. Co więcej, studium zostało oparte na szeroko zakrojonych badaniach empirycznych prowadzonych w czterech polskich ministerstwach oraz w instytucjach publicznych dwunastu krajów OECD.

Stanisław Bienias
naczelnik Krajowej Jednostki Oceny,
Ministerstwo Rozwoju Regionalnego

Tematyka podjęta w książce jest bardzo aktualna i wpisuje się w nurt obecnie toczonych dyskusji na temat pożądanego modelu działania administracji w Polsce. Przedstawiony model organizacyjnego uczenia się stanowi ważny merytoryczny głos w rozważaniach nad poprawą skuteczności polityk publicznych i usprawnieniami funkcjonowania struktur administracji.

Elżbieta Opałka
Krajowa Jednostka Oceny,
Ministerstwo Rozwoju Regionalnego



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



ISBN 978-83-7383-632-7



9 788373 836327

www.scholar.com.pl