

MARCIN  
ŻÓŁTAK



# LEARNS

Stwórz efektywny  
system uczenia się  
w miejscu pracy

# Spis treści

<b>Wstęp</b> .....	11
<b>Wprowadzenie</b>	
<b>Dlaczego szkolenia nie działają: co widać gołym okiem?</b> .....	15
Jak to jest z tymi szkoleniami – o czym jest ta książka? .....	17
Zakres LEarNS .....	21
Trzy bloki i czternaście rozdziałów merytorycznych .....	24
Dla kogo? .....	30
Jak książka jest skonstruowana? .....	32
W jaki sposób czytać i dlaczego w ogóle warto? .....	34
LEarNS – co to właściwie znaczy? .....	36
<b>Blok A</b>	
<b>Środowisko uczenia się w miejscu pracy</b> .....	37
1. Dlaczego organizacje częściej szkolą, niż realnie uczą? .....	39
1.1. Wprowadzenie: czego dowiesz się z tego rozdziału .....	41
1.2. Szkolenie vs. uczenie się .....	41

1.3. Organizacje jako systemy nawyków .....	53
1.4. Rutyny i „szalone rutyny” .....	55
1.5. System – wprowadzenie .....	57
1.6. System – środowisko pracy a uczenie się w organizacji .....	61
1.7. Podsumowanie – to, co najważniejsze .....	67
1.8. Rozważ! [zestaw 1] .....	69
2. System uczenia się a system pracy – różnice .....	73
2.1. Wprowadzenie: czego dowiesz się z tego rozdziału .....	75
2.2. System uczenia się a system pracy – wprowadzenie .....	75
2.3. Systemy w systemie .....	85
2.4. Podsumowanie – to, co najważniejsze .....	87
2.5. Rozważ! [zestaw 2] .....	87
3. Konstrukcja środowiska uczenia się w miejscu pracy .....	89
3.1. Wprowadzenie: czego dowiesz się z tego rozdziału .....	91
3.2. Składowe i działanie środowiska uczenia się w miejscu pracy	91
3.3. Podsumowanie – to, co najważniejsze .....	105
3.4. Rozważ! [zestaw 3] .....	105
4. Uwarunkowania efektywnego uczenia się w miejscu pracy – tworzenie środowiska uczenia się w organizacji .....	107
4.1. Wprowadzenie: czego dowiesz się z tego rozdziału .....	109
4.2. Ambiwalencja po zakończeniu szkolenia – pomiędzy motywacją a praktyką działania .....	109
4.3. Dlaczego transteoretyczny model zmiany w LEarNS? .....	114
4.4. Teoria autodeterminacji (SDT) w procesie uczenia się .....	122
4.5. Podsumowanie – to, co najważniejsze .....	136
4.6. Rozważ! [zestaw 4] .....	137
5. Zróznicowanie złożoności oddziaływań edukacyjnych a środowisko uczenia się w organizacji .....	141
5.1. Wprowadzenie: czego dowiesz się z tego rozdziału .....	143
5.2. Złożoność oddziaływań (sytuacji) edukacyjnych – założenia	143
5.3. Złożoność działań (sytuacji) edukacyjnych .....	144

5.4.	16SU – typologia złożoności sytuacji edukacyjnych	148
5.5.	Podsumowanie – to, co najważniejsze	153
5.6.	Rozważ! [zestaw 5]	154
6.	Wpływ kultury organizacyjnej na tworzenie się środowiska uczenia się w miejscu pracy	157
6.1.	Wprowadzenie: czego dowiesz się z tego rozdziału	159
6.2.	Czym jest kultura organizacyjna?	159
6.3.	Kultura silna i słaba	163
6.4.	Wpływ założeń kulturowych na strategiczne i edukacyjne działania organizacyjne	165
6.5.	Typy kultur według modelu OCAI ( <i>organizational culture assessment instrument</i> )	169
6.6.	Kulturowa zdolność do uczenia się organizacyjnego ( <i>organizational learning capacity, OLC</i> ) – wpływ kultury organizacyjnej na kształtowanie umiejętności pracowników w czasie	178
6.7.	Podsumowanie – to, co najważniejsze	185
6.8.	Rozważ! [zestaw 6]	187
<b>Blok B</b>		
	<b>Metodyka LEarNS</b>	189
7.	Metodyka LEarNS – motywacja i technologia	191
7.1.	Wprowadzenie: czego dowiesz się z tego rozdziału	193
7.2.	Motywacja i technologia – składowe LEarNS	193
7.3.	Składowe proceduralno-techniczne LEarNS – krótkie wprowadzenie	195
7.4.	Firma C&Q – studium przypadku	198
7.5.	Podsumowanie – to, co najważniejsze	213
7.6.	Rozważ! [zestaw 7]	213
8.	Metodyka LEarNS – elementy składowe	215
8.1.	Wprowadzenie: czego dowiesz się z tego rozdziału	217
8.2.	Symptomat	217
8.3.	Mikrospekt	265

8.4. UCN, M-UCN .....	283
8.5. Tablica Kokpitu .....	310
8.6. Reflektowanie 3R .....	344
8.7. Podsumowanie – to, co najważniejsze .....	358
8.8. Rozważ! [zestaw 8] .....	363
9. Ludzie w LEarNS .....	367
9.1. Wprowadzenie: czego dowiesz się z tego rozdziału .....	369
9.2. Diament LEarNS – role .....	369
9.3. Diament LEarNS – zadania w procesie realizacji projektu edukacyjnego .....	375
9.4. Diament LEarNS – co, jeżeli nie działa? .....	379
9.5. Podsumowanie – to, co najważniejsze .....	385
9.6. Rozważ! [zestaw 9] .....	386
10. PROMO – badanie gotowości środowiska uczenia się w miejscu pracy .....	387
10.1. Wprowadzenie: czego dowiesz się z tego rozdziału .....	389
10.2. Macierz PROMO – założenia .....	389
10.3. Macierz PROMO – powtarzalność badania .....	393
10.4. Podsumowanie – to, co najważniejsze .....	405
10.5. Rozważ! [zestaw 10] .....	406

## **Blok C**

### **Strategiczne i operacyjne wykorzystanie LEarNS .....**

11. Strategiczne i operacyjne uczenie się w miejscu pracy .....	409
11.1. Wprowadzenie: czego dowiesz się z tego rozdziału .....	411
11.2. SPR i OPR – założenia wstępne .....	411
11.3. SPR i OPR – relacja .....	412
11.4. Podsumowanie – to, co najważniejsze .....	437
11.5. Rozważ! [zestaw 11] .....	438
12. Kompetencje w LEarNS .....	439
12.1. Wprowadzenie: czego dowiesz się z tego rozdziału .....	441
12.2. Grupy kompetencji w LEarNS .....	441

12.3. Wpływ kompetencji na realizację LEarNS .....	447
12.4. Podsumowanie – to, co najważniejsze .....	449
12.5. Rozważ! [zestaw 12] .....	450
13. Podsumowanie .....	451
14. Szkolenia LEarNS .....	457
14.1. Typy i charakterystyka szkoleń LEarNS .....	459
<b>Literatura</b> .....	463
<b>Spis rysunków i tabel</b> .....	477
<b>Lista czasowników</b> .....	484





# Wprowadzenie

**Dlaczego szkolenia nie działają:  
co widać gołym okiem?**





## Jak to jest z tymi szkoleniami – o czym jest ta książka?

Współczesne organizacje są bardzo złożonymi organizmami z wielowątkowo przeplatającymi się procesami i strukturami. Organizacje takie muszą radzić sobie z coraz bardziej zmieniającymi się i rosnącymi wymaganiami klientów. Wymagania te nakładają na organizację konieczność podejmowania prób wewnętrznego uporządkowania, reorganizacji prowadzących do efektywnego działania – pomimo zmieniających się oczekiwań.

Stąd między innymi duże zapotrzebowanie na działania projektowe, jak również rosnąca popularność filozofii *lean* i *agile*, które z jednej strony wspierają organizacje w porządkowaniu i standaryzowaniu, z drugiej pozwalają na uzyskiwanie elastyczności i zmienności działania. Wprowadzanie zmian zarówno w jednym, jak i w drugim przypadku wymaga intensywnego uczenia się nowych umiejętności, i to uczenia się szybkiego. Coraz bardziej palącą kwestią staje się nie tylko to, czego się uczyć, ale również jak się uczyć. Uczenie się staje się jednym z kluczowych wymogów i jedną z najważniejszych kompetencji, jakie muszą posiadać organizacje chcące przetrwać w świecie VUCA<sup>1</sup>.

Do początku lat dwutysięcznych organizacje działały w bardziej stabilnych i dłużej trwających cyklach, w których konieczność wprowadzania zmian pojawiała się okresowo, a organizacje dysponowały czasem pozwalającym im na ich wprowadzenie, po czym powracały do stabilnego działania. Jasno można było wówczas odróżnić fazę stabilną od fazy zmiany.

Obecnie zmiany są na tyle intensywne i nieprzewidywalne, że organizacje muszą jednocześnie utrzymywać obrany kierunek działania<sup>2</sup>

<sup>1</sup> VUCA – skrót od słów *volatility* (zmienność), *uncertainty* (niepewność), *complexity* (złożoność) i *ambiguity* (niejednoznaczność), <https://pl.wikipedia.org/wiki/VUCA>.

<sup>2</sup> Jeżeli mogą. Z analizy BSC przeprowadzonej przez Martina Reevesa i współpracowników (<https://hbr.org/2012/09/your-strategy-needs-a-strategy>) wynika, że na globalnym rynku działają już organizacje, które nie mogą pozwolić sobie na komfort utrzymywania określonego kierunku działania.

i uczyć się, zmieniając się wewnętrznie, co nie jest zadaniem łatwym, zwłaszcza jeżeli zauważymy, że realne uczenie się powinno kłaść nacisk na rzeczywiste wykorzystywanie kompetencji w codziennej praktyce, a nie na liczbę godzin spędzanych w sali szkoleniowej.

W warunkach dużej stabilności kompetencje można było „kupić”, korzystając z rekrutacji i selekcji. Stabilizacja sprzyjała naturalnemu, długookresowemu uczeniu się oraz możliwości przechodzenia wysokokompetencyjnych pracowników z organizacji do organizacji. Taka sytuacja należy już do przeszłości, a to wytycza kierunki zmian związanych z VUCA.

Obecnie pracodawcy, bardziej świadomi realnego wpływu pracowników na kondycję organizacji, zdecydowanie lepiej dbają o ograniczenie ich fluktuacji, również poprzez rozbudowę oferty szkoleń jako jednego z czynników ich motywowania. Brak szybkiego i bezpośredniego dostępu do wykwalifikowanych pracowników sprawia również, że organizacje coraz częściej muszą zadbać o samodzielny wybór i kształtowanie kompetencji swojej kadry. Część organizacji, jak pokazano na rysunku 1, nie jest jednak w stanie przy obecnym poziomie tempa zmian wypracować stałej i długotrwałej przewagi konkurencyjnej, co implikuje konieczność stałego uczenia się, które w ich przypadku musi stanowić fundament działania. Nie chodzi jednak przy tym o poprawną analizę potrzeb i dostęp do poprawnie skonstruowanych szkoleń, lecz raczej o sposób, w jaki organizacje zapewniają, że nowo wymagane kompetencje pojawiają się w praktyce codziennego działania pracowników.

Pozyskiwanie nowych kompetencji oraz wdrażanie innowacyjnych rozwiązań wymaga dużego zaangażowania zasobów w uczenie się.

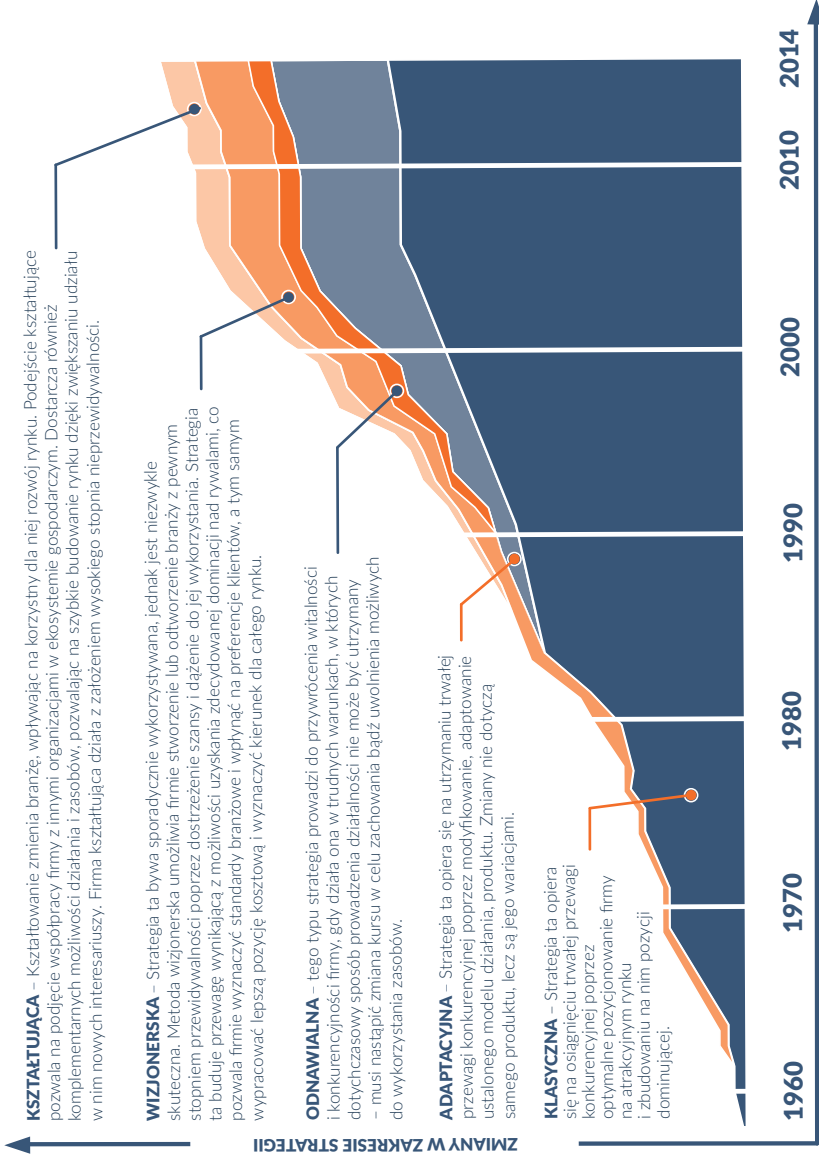
Z drugiej strony wystarczy jednak nawet pobieżna obserwacja rynku szkoleń<sup>3</sup>, aby wyraźnie zauważyć wzrastającą dysproporcję pomiędzy rosnącym zapotrzebowaniem na zmianę w zakresie kompetencji pracowników a nieefektywnością wewnątrzorganizacyjnego kształcenia realizowanego przez organizacje różnego typu i różnej wielkości.

W praktyce zatem organizacje nadal zdecydowanie częściej szkolą się, niż się uczą, czyli raczej przeznaczają duże środki na formalne szkolenia,

---

<sup>3</sup> Autor niniejszej książki od 20 lat jest czynnym trenerem biznesu i project managerem.

Rysunek 1. Rodzaje strategii



Źródło: opracowanie własne na podstawie: [https://media-publications.bcg.com/HTML5Interactives/strategy\\_frameworks/History\\_of\\_Strategy\\_2015.html](https://media-publications.bcg.com/HTML5Interactives/strategy_frameworks/History_of_Strategy_2015.html).

niż przygotowują i wdrażają rozwiązania umożliwiające transfer kompetencji<sup>4</sup> i kontynuację uczenia się połączonego z wykonywaniem pracy.

Częściej jest to zatem raczej niedziałanie, i to pomimo wyjątkowo rozległego zaplecza teoretycznego<sup>5</sup>, które może posłużyć jako wsparcie w kontynuacji nauki poprzez tworzenie środowiska uczenia się w miejscu pracy. Ów niezwykle dysonans pomiędzy dostępnymi propozycjami a – co tu kryć – bardzo ograniczonym zakresem praktyki w obszarze uczenia się w miejscu pracy wskazuje, jak trudne jest to zagadnienie. Dysonans ten stanowił również pierwotne źródło, potrzebę, która przerosła się w opracowanie, przetestowanie, a następnie wspieranie klientów we wdrażaniu efektywnie działającego środowiska uczenia się w miejscu pracy, umożliwiającemu przejście pomiędzy ukończeniem przez uczestników formalnego szkolenia a korzystaniem w pełni z nabytych kompetencji.

Publikacja, którą przekazuję Czytelnikom, stanowi próbę dostarczenia rozwiązania, propozycji podpowiadającej:

- Czym jest system uczenia się w miejscu pracy?
- Jak określać warunki efektywnego uczenia się w miejscu pracy?
- W jaki sposób opracować i wdrożyć sprawne i efektywne środowisko uczenia się w miejscu pracy, uwzględniające specyfikę organizacji?
- Jak połączyć uczenie się w miejscu pracy z realizacją zmian strategicznych lub prowadzeniem projektów o bardziej operacyjnym charakterze?

Książka powstała więc głównie z myślą o osobach, dla których – podobnie jak dla mnie – bardzo ważna jest możliwość szerszego i bardziej efektywnego wspierania klientów w rozwoju kompetencji. Rozwoju, w którym ko-

---

<sup>4</sup> W tym miejscu po raz pierwszy używam pojęcia „transfer kompetencji”. Pojęcie to zostanie szerzej wyjaśnione i opisane. Gdyby jednak Czytelnik czuł pewien dyskomfort, wyjaśniam, że przez transfer kompetencji rozumiemy sytuację, w której pracownik ukończył szkolenie formalne, uczestnicząc w zajęciach prowadzonych przez trenera w odizolowanej od codziennej praktyki sali szkoleniowej, a następnie musi kompetencje, które nabył, przenieść – przetransferować – do codziennej praktyki zawodowej. Transfer kompetencji jest więc skrótem oznaczającym przeniesienie kompetencji, które uczestnik nabył podczas szkolenia, do codziennej praktyki zawodowej.

<sup>5</sup> Wprowadzenie frazy „learning in the workplace” w witrynie [www.amazon.com](http://www.amazon.com) wskazuje więcej niż 1000 publikacji na ten temat.

niec kilkudniowego formalnego szkolenia nie jest rzeczywistym zakończeniem, lecz dopiero początkiem przygody z rozwojem kompetencji.

Starałem się, aby książka miała wymiar głównie praktyczny i była pomocna w realizacji projektów edukacyjnych, niemniej wszędzie, gdzie to było konieczne lub wskazane, umieściłem przypisy stanowiące odnośniki do literatury, z której Czytelnik może skorzystać samodzielnie, bardziej dogłębnie przeanalizować to, co proponuję, a dostępna literatura w tym zakresie jest bogata.

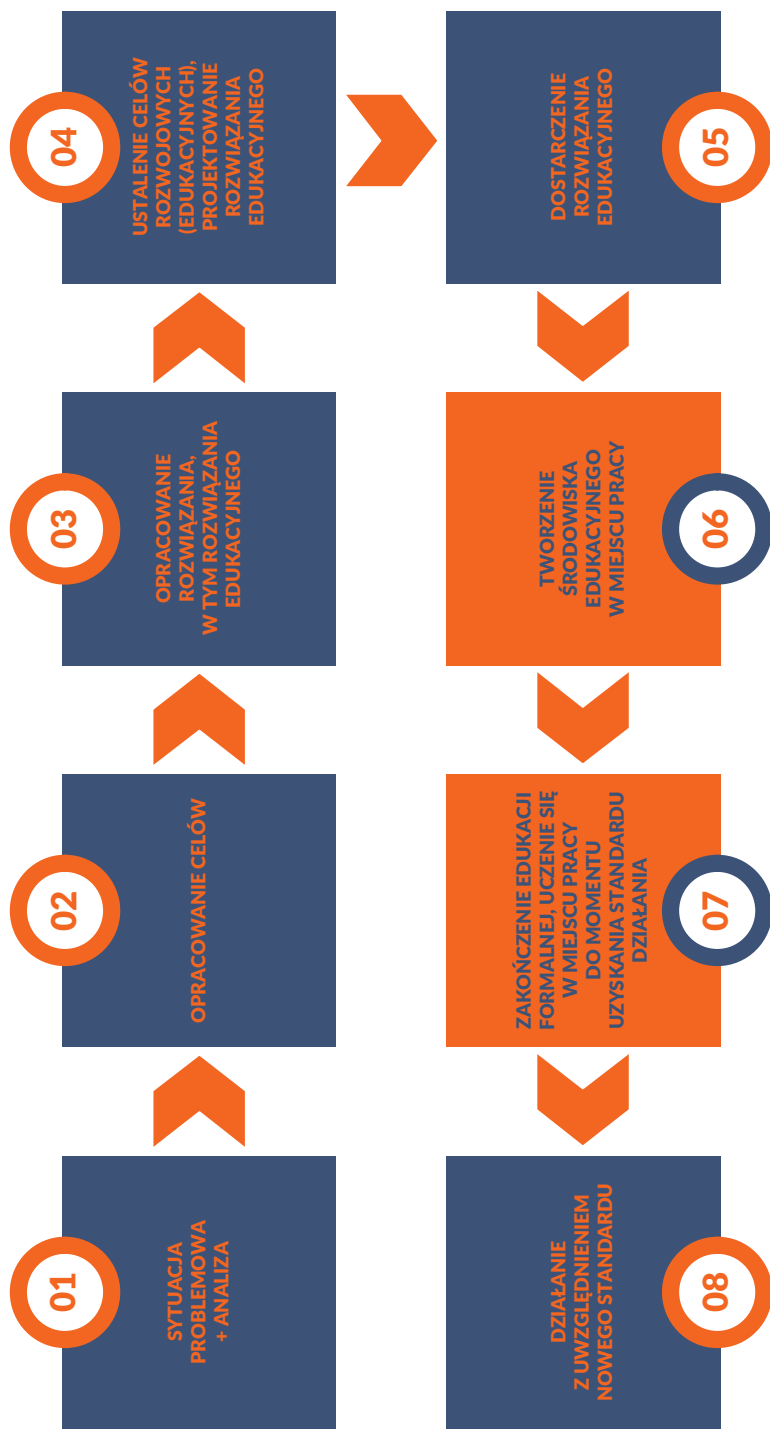
Idąc przy tym za radą Ludwiga Boltzmana, który stwierdził, że: „nie ma nic bardziej praktycznego niż dobra teoria”, każdy rozdział zaopatrzyłem w (mam nadzieję) użyteczne wyjaśnienia teoretyczne, starając się, by nie były one przytłaczające. Jestem przekonany, że budowanie środowiska uczenia się w miejscu pracy wymaga pewnej podbudowy teoretycznej, pozwalającej na lepsze zrozumienie problematyki tej publikacji.

## Zakres LEarNS

Metodyka, którą proponuję, wpisana jest w przedstawiony niżej typowy proces realizacji szkolenia, zaczynający się dostrzeżeniem ograniczenia w działaniu pracowników w miejscu pracy, uwarunkowany potencjalnymi ograniczeniami kompetencyjnymi. W tym zakresie nie proponuję Czytelnikowi nowego rozwiązania. Staram się jedynie trzymać standardu poprawnie zrealizowanego szkolenia. Głównym obszarem, który zagospodarowuje bezpośrednio LEarNS, są działania pomiędzy zakończeniem formalnego szkolenia w sali szkoleniowej a użytecznym (zdefiniowanym) wykorzystywaniem kompetencji w trakcie codziennej pracy (por. rysunek 2).

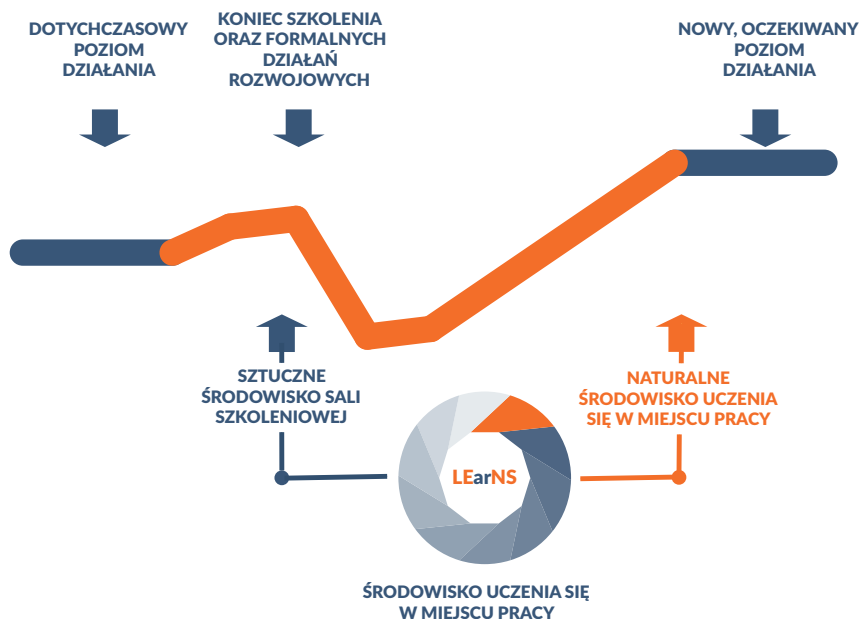
Aby całe rozwiązanie rzeczywiście zadziało, konieczne są również działania projektowe, przygotowawcze, a w trakcie realizacji – wsparcie. LEarNS zapewnia takie działania, wypełniając w ten sposób lukę, która pojawia się pomiędzy pierwszym dniem pracy po zakończeniu formalnego szkolenia a momentem, w którym pracownicy zaczynają, w niemal zautomatyzowany sposób, wykorzystywać w pracy kompetencje, które były objęte szkoleniem.

Rysunek 2. Umiejscowienie metodyki LEarNS w procesie szkoleniowym



Źródło: opracowanie własne.

**Rysunek 3.** Obszar oddziaływania metodyki LEarNS



Źródło: opracowanie własne.

Skoncentrujemy się szczególnie na tym, w jaki sposób zaprojektować, przygotować, wdrożyć oraz utrzymać system umożliwiający kontynuację nauki poza sztucznym środowiskiem sali szkoleniowej, przy założeniu konieczności połączenia nauki i codziennie wykonywanej pracy. Środowisko wyznaczone granicami wskazanymi na rysunku 3, łączące naukę z pracą, będziemy nazywać „środowiskiem uczenia się w miejscu pracy”.

Zaprezentowany w książce materiał proponuję potraktować poznawczo, analitycznie i projektowo, jako podstawę do podjęcia decyzji o możliwym wdrożeniu. Proponuję ponadto z jednej strony zwrócić uwagę na konieczność połączenia elementów konstruujących LEarNS, których synergia pozwala uzyskać pożądany przyrost kompetencji, z drugiej zaś zauważyć, że nie wszystkie komponenty muszą być wdrożone jednocześnie. Zróżnicowanie organizacji, zwłaszcza kulturowe, sprawia, że mogą one wykazywać różny poziom gotowości do wdrożenia pełnego zestawu LEarNS.



W zamierzeniu książka ma podpowiadać możliwie użyteczny model wdrożenia, zależny od kondycji i potrzeb organizacji, oraz ułatwiać jego implementację.

## Trzy bloki i czternaście rozdziałów merytorycznych

### Blok A. Środowisko uczenia się w miejscu pracy

#### **Rozdział 1. Dlaczego organizacje częściej szkolą, niż realnie uczą?**

– wyjaśnia i opisuje, czym jest transfer kompetencji w kontekście uczenia się w miejscu pracy, a także przedstawia czternaście kluczowych przyczyn mogących ograniczać wdrożenie i utrzymanie transferu oraz efektywnego środowiska uczenia się w miejscu pracy. Rozdział ten pozwoli zrozumieć, z jak złożonym i potencjalnie trudnym zjawiskiem możemy mieć do czynienia, jeżeli organizacja nie podejmie wcześniejszych działań diagnostycznych i przygotowujących do wdrożenia uczenia się w miejscu pracy. Zauważymy, że problem z wdrożeniem uczenia się w miejscu pracy w dużej mierze może wynikać z braku świadomości oraz że uczenie takie wymaga stworzenia specjalnych warunków. Rozdział ten przybliży nas również do ustalenia, na jakie czynniki należy zwracać uwagę, konstruując efektywne środowisko uczenia się w miejscu pracy.

**Rozdział 2. System uczenia się a system pracy – różnice** – pomoże w zrozumieniu pojęcia systemu oraz istotnych różnic pomiędzy systemem pracy a systemem uczenia się. Dzięki temu łatwiej będzie ustalić, jakie czynniki szczególnie silnie wpływają na możliwości przygotowania, wprowadzenia i utrzymania systemu uczenia się w miejscu pracy oraz w jaki sposób presja związana z koniecznością wykonywania codziennej pracy może ograniczać możliwości uczenia się.

**Rozdział 3. Konstrukcja środowiska uczenia się w miejscu pracy** – zapozna nas z budową i działaniem środowiska uczenia się w miejscu

pracy. Przedstawię charakterystykę systemu w postaci zestawu W20, czyli dwudziestu czynników determinujących sprawność działania systemu uczenia się. W20 wpływa bezpośrednio na konstrukcję badania organizacji do wdrożenia środowiska uczenia się w miejscu pracy – PROMO, tj. narzędzia do monitorowania postępów w procesie uczenia się, oraz pośrednio na konstrukcję komponentów systemu uczenia się w miejscu pracy – LEarNS.

**Rozdział 4. Uwarunkowania efektywnego uczenia się w miejscu pracy – tworzenie środowiska uczenia się w organizacji** – stanowi rozszerzenie rozdziału 3 i jednocześnie jest rozdziałem komplementarnym wobec niego. Środowisko uczenia się w miejscu pracy jest zawsze umieszczone w jakimś kontekście wykonywanej pracy (środowiska pracy), co powoduje, że pracownicy po zakończeniu szkolenia powracają do codziennego działania i jednocześnie powinni przygotowywać się do rozpoczęcia nauki. W praktyce, powracając do pracy, mogą reprezentować zróżnicowane przekonania, odmienne postawy dotyczące rozpoczęcia nauki oraz unikatowy dla indywidualnych pracowników poziom motywacji. W rozdziale 4 przedstawię dwie kluczowe koncepcje motywacji mogące kształtować postawy i motywacje pracowników, dotyczące uczenia się w miejscu pracy.

**Rozdział 5. Zróżnicowanie złożoności oddziaływań edukacyjnych a środowisko uczenia się w organizacji** – wyjaśnia, w jaki sposób należy rozumieć pojęcie trudności oddziaływań edukacyjnych w kontekście gotowości do uczenia się w miejscu pracy, przy uwzględnieniu koncepcji motywacji SDT (*self-determination theory*) i transteoretycznego modelu zmiany (TTMZ). Poszczególne szkolenia lub całe programy rozwojowe mogą nawet znacznie różnić się poziomem trudności, mogącym wpływać na kształtowanie gotowości i motywacji do rozpoczęcia i kontynuacji nauki. W rozdziale tym przyjrzymy się bliżej technice 16SU, która w ramach LEarNS pozwala na wstępnym etapie realizacji ustalić, jak dużym wyzwaniem dla pracowników i organizacji może być działanie edukacyjne, a co za tym idzie, na ile program powinien być rozbudowany na przykład o dłuższe wdrożenie, specyficzne przygotowanie, odmienny rozkład ma-

teriału lub inne formy uczenia, pozwalające na budowanie odpowiedniej gotowości, uwarunkowanej w dużej mierze przekonaniami pracowników.

**Rozdział 6. Wpływ kultury organizacyjnej na tworzenie się środowiska uczenia się w miejscu pracy** – prezentuje zróżnicowanie kultur organizacyjnych, w których może odbywać się proces edukacyjny. Co ważne, wykazę, że zróżnicowany, odczuwany poziom trudności, opisany poprzez 16SU, oraz zróżnicowana motywacja do uczenia się w miejscu pracy w dużej mierze uwarunkowane są dominującą kulturą organizacyjną. Zwrócimy uwagę, że ten sam projekt edukacyjny realizowany w organizacji może wymagać odmiennego przygotowania dla poszczególnych zespołów lub jednostek organizacyjnych. Wpływ kultury organizacyjnej może być również widoczny w konieczności zróżnicowania rozplanowania procesu uczenia się w miejscu pracy.

## **Blok B. Metodyka LEarNS**

**Rozdział 7. Metodyka LEarNS – motywacja i technologia** – to bardzo krótkie i praktyczne wprowadzenie pozwalające Czytelnikowi na lepsze rozróżnienie społeczno-motywacyjnych i proceduralno-technicznych elementów uczenia się w miejscu pracy. Mam nadzieję, że dzięki temu krótkiemu opisowi Czytelnik znacznie lepiej będzie mógł odróżnić to, co w metodzie LEarNS służy zbudowaniu i podtrzymaniu motywacji, od tego, co służy nauce, by była realizowana w uporządkowany i metodyczny sposób. W tym rozdziale Czytelnik pozna również firmę C&Q, która posłuży nam jako studium przypadku, na bazie którego przedstawię, w jaki sposób działają poszczególne elementy LEarNS. Każda następna prezentacja elementu metodyki będzie zawierała odniesienie do projektu realizowanego w tej firmie. Użyteczność przykładu, jakim jest projekt realizowany w C&Q, zasadza się na jego trzech cechach: 1) aspekcie strategicznym, przejawiającym się silnym powiązaniem pomiędzy celami biznesowymi organizacji a potrzebami edukacyjnymi; 2) globalności – projekt swym zasięgiem obejmował kraje ze wszystkich kontynentów, dając obraz zróżnicowania kulturowego, wpływającego na ważną dla nas

gotowość do uczenia się; 3) względnej prostocie – wstępna analiza z użyciem techniki 16SU wykazała, że projekt będzie należał do łatwiejszych, co oznacza, że może być dobrym przykładem, w ramach którego można wyjaśnić, jak działa LEarNS.

**Rozdział 8. Metodyka LEarNS – elementy składowe** – prezentuje charakterystykę, budowę i wykorzystanie każdego z komponentów LEarNS. Każdy z komponentów zostanie również omówiony w kontekście projektu C&Q.

**Rozdział 9. Ludzie w LEarNS** – prezentuje i wyjaśnia, jacy pracownicy organizacji i w jakich zakresach, rolach powinni być zaangażowani we wprowadzenie i utrzymanie efektywnego środowiska uczenia się w miejscu pracy. Zestawienie wszystkich ról nazywam Diamentem LEarNS. Członkowie Diamentu działają na rzecz osoby bądź zespołu uczącego się w różnych zakresach: merytorycznym, technicznym, organizacyjnym lub motywacyjnym. Pracownicy zaangażowani w pełnienie ról diamentowych stanowią przeciwwagę dla tych, którzy pełnią role realizowane w systemie pracy, dlatego jeżeli któraś z ról nie jest realizowana lub jest realizowana wadliwie, system uczenia się w miejscu pracy może przegrywać z systemem pracy. W tym rozdziale przyjrzymy się zatem również temu, jak efektywnie wdrożyć role i zapewnić, aby były one skutecznie realizowane.

**Rozdział 10. PROMO – badanie gotowości środowiska uczenia się w miejscu pracy** – przedstawia założenia badania gotowości do rozpoczęcia uczenia się w miejscu pracy. Jest to ostatni element merytoryczny. W procesie wdrażania, budowania i utrzymywania środowiska uczenia się w miejscu pracy badanie to poprzedza uruchomienie całego procesu. Jest wykonywane również na kolejnych etapach. Badanie powinno być powtarzane minimum pięć razy w zdefiniowanych momentach realizacji projektu. Powtarzalność jest szczególnie istotna, kiedy: 1) LEarNS jest wdrażane po raz pierwszy, 2) wstępne badanie 16SU wskazuje na potencjalnie wysoki poziom trudności oraz 3) kiedy projekt jest realizowany w organizacji bądź w zespole reprezentującym silną kulturę hierarchiczną (formalną) lub kiedy współwystępują

wszystkie trzy czynniki. Badanie PROMO omawiam jako ostatni element, chociaż jego wykonanie uruchamia cały proces, ponieważ dopiero prezentacja warunków oraz poszczególnych komponentów rozwiązania pozwala zrozumieć sens wykonywania badania, jego zakres i wspomnianą powtarzalność.

## **Blok C. Strategiczne i operacyjne wykorzystanie LEarNS**

**Rozdział 11. Strategiczne i operacyjne uczenie się w miejscu pracy** – prezentuje, w jaki sposób LEarNS może zostać wdrożone w różnym kontekście potrzeb organizacyjnych. W tym rozdziale zajmujemy się trzema kluczowymi kwestiami:

- 1) strategicznym oraz operacyjnym wykorzystaniem metodyki LEarNS w organizacjach. Zgodnie z deklaracją złożoną na początku tego rozdziału jestem przekonany, że edukacja wewnątrzorganizacyjna działa najlepiej, kiedy jest połączona z oczekiwaniami, wyzwaniami, z którymi musi sobie poradzić organizacja. Wyzwania te mogą odnosić się do dużych zmian, angażując wiele jednostek organizacyjnych i zespołów, lub mieć charakter bardziej operacyjny. Wykorzystanie LEarNS będziemy zatem rozpatrywać raczej z perspektywy strategicznej (SPR) oraz operacyjnej (OPR);
- 2) koniecznością wdrażania strategii, która może wymagać powiązania z przygotowaniem pracowników do przejścia przez proces szybkiej i głębokiej zmiany, silnie ingerującej w ich dotychczasowy sposób działania. Materiał merytoryczny, jaki przedstawiam w tym zakresie, nie aspiruje do dogłębnej analizy, w jaki sposób łączyć wprowadzanie uczenia się w miejscu pracy ze zmianami, chociaż uczenie się ma niezwykle duży wpływ na to, czy zmiany są przeprowadzane efektywnie. W kolejnych punktach rozdziału 11 staram się jedynie skoncentrować uwagę Czytelnika na kluczowych obszarach wpływających na racjonalność i efektywność uczenia się wspierającego proces wdrażania zmian;

- 3) pierwszym wdrożeniem i uruchomieniem LEarNS. W tym punkcie opisałem 20 kroków, które należy poczynić, aby skutecznie wdrożyć LEarNS na poziomie strategicznym, przy wykorzystaniu procesów zarządzania zmianą.

Opisane wyżej trzy punkty miały pierwotnie stanowić oddzielne rozdziały książki. Przygotowując treści merytoryczne, zauważyłem jednak, że wszystkie one odnoszą się wzajemnie do siebie i że często są to te same kwestie. Ostatecznie postanowiłem, że przygotowując opis wszystkich 20 punktów, przyjmę, że organizacja wdraża LEarNS w warunkach najtrudniejszych – wdraża działania strategiczne, które wymagają wsparcia metodyki zarządzania zmianami oraz pierwszego uruchomienia środowiska uczenia się w miejscu pracy. Wbrew pozorom nie jest to wariant niemożliwy.

**Rozdział 12. Kompetencje w LEarNS** – obrazuje, jakie kompetencje są potrzebne, aby transfer kompetencji i utrzymanie uczenia się w miejscu pracy były skuteczne. Opis kompetencji można wykorzystać również jako narzędzie wstępnej diagnozy, poprzez wgląd, bliższe przyjrzenie się temu, jakie kompetencje w organizacji są już obecne, a jakie wymagają dalszego rozwoju. Przegląd kompetencji może znaleźć również zastosowanie w procesie przygotowania osób pełniących rolę w Diamencie LEarNS.

**Rozdział 13. Podsumowanie** – zaprasza Czytelnika do wspólnego powtórzenia w skrócie, czego dowiedział się z podręcznika. Przyjąłem założenie, że dochodząc do tego rozdziału, Czytelnik zada sobie pytania dotyczące ciągu dalszego: „W jaki sposób to, co wiem o LEarNS i innych metodach transferu kompetencji i uczenia się w miejscu pracy, wpływa na moje rozumienie edukacji w organizacji i moją rolę? Co powinienem rozważyć, jakie działania podjąć?”.

Po każdym rozdziale podzielę się z Czytelnikiem pytaniami, które – mam nadzieję – pozwolą mu rozważyć ważne kwestie merytoryczne.

**Rozdział 14. Szkolenia LEarNS** – prezentuje szkolenia pozwalające rozszerzyć wiedzę i nabyć bardziej ugruntowane kompetencje związane

z metodyką uczenia się w miejscu pracy. Zakładam, że Czytelnik, który przebrnie przez cały zaprezentowany materiał merytoryczny, może poczuć niedosyt i być zainteresowany dalszym, praktycznym już rozwojem kompetencji, również z perspektywy ról wyznaczonych Diamentem LEarNS.

## Dla kogo?

Książka ta powstała z myślą o kilku grupach odbiorców, są to:

- **pracownicy działów zarządzania zasobami ludzkimi** – zwłaszcza pełniący rolę HR business partnera. Są oni zazwyczaj silnie zaangażowani w realizację wszelkich działań rozwojowych – od momentu poszukiwania partnerów edukacyjnych poprzez wsparcie w przygotowaniu po realizację szkoleń. Metodyka LEarNS może być więc dla nich w naturalny sposób pomocą w projektowaniu, wdrażaniu rozwiązań edukacyjnych oraz zarządzaniu zmianami. Rozwiązania opisane w niniejszej publikacji mogą się również przyczynić do poprawy lub zmiany jakościowej w zakresie współpracy z dostawcami szkoleń (firmami szkoleniowymi) oraz menedżerami liniowymi, odpowiedzialnymi za wprowadzanie zmian. W obu przypadkach zaprezentowane rozwiązanie może się przyczynić do jakościowej poprawy realizowanych projektów edukacyjnych. Szczególnie istotne dla tej grupy zawodowej może być pokazanie, w jaki sposób efektywnie łączyć działania strategiczne z wprowadzaniem zmian oraz edukacją wewnątrzorganizacyjną;
- **specjaliści ds. szkoleń** – drugą grupę potencjalnych Czytelników stanowią osoby zawodowo bezpośrednio zaangażowane w projektowanie i wdrażanie rozwiązań edukacyjnych. Sądzę, że LEarNS może być szczególnie przydatne dla tej grupy zawodowej w procesie projektowania konkretnych szkoleń oraz metodyki projektowania działań rozwojowych po zakończeniu szkolenia formalnego, zwłaszcza że to uczestnicy oraz trenerzy są najczęściej pytani przez zarządy o wyniki i użyteczność szkoleń, na które organizacja przeznaczająca niekiedy duże środki;



- **trenerzy** – grupie tej proponuję prezentowane rozwiązanie jako ramę prowadzenia projektów szkoleniowych, począwszy od zdefiniowania celów, poprzez przygotowanie szkolenia, jego realizację, aż po kontynuację nauki w miejscu pracy. Sądzę, że rozwiązanie to może posłużyć przede wszystkim jako plan projektowania działań edukacyjnych, pozwalający osadzić je w konkretnym kontekście biznesowym, problemie, potrzebach. Może stanowić jednak również pewnego rodzaju wyzwanie, stawiając przed trenerami konieczność głębszego osadzenia się w potrzebach organizacji. Konsekwencją takiego działania może być sytuacja, w której okaże się, że potrzeba zmiany nie jest związana z edukacją lub kształt tej edukacji musi być inny niż wstępnie zakładany. LEarNS może także nakładać na trenerów, zwłaszcza tych, którzy silnie przyzwyczaili się do „pracy w sali”, trudniejszy obowiązek wspierania klientów w przygotowaniu i uczeniu się w miejscu pracy. LEarNS można potraktować również jako swego rodzaju test użyteczności wiedzy i umiejętności przekazywanych przez trenera. Istnieje różnica pomiędzy nauczeniem samych kompetencji w trakcie szkolenia a wysiłkiem, jaki należy włożyć w ich wdrożenie. Wysiłek ten może być różny, w zależności od adekwatności wiedzy, umiejętności i postaw kształtowanych podczas szkolenia. Im mniej organizacja angażuje się w realne przeniesienie kompetencji do codziennej praktyki, na tym mniejszą zgodę na różnice między tym, co dzieje się w sali szkoleniowej, a tym, co powinno zadziać się w miejscu pracy, trenerzy mogą sobie pozwolić. LEarNS jest więc przeznaczone dla trenerów, którym zależy na realnym wykorzystaniu kompetencji przez uczestników po zakończeniu szkoleń;
- **liderzy, kierownicy** – czwartą grupę odbiorców stanowią liderzy, kierownicy różnych poziomów zarządzania, którzy wprowadzając zmiany do obszarów im podległych, są zainteresowani realnymi postępami w działaniu pracowników. LEarNS może być pomocny w budowaniu użytecznych planów rozwoju pracowników połączonych z usprawnieniem działania jednostek organizacyjnych. Kierownicy, z którymi mam przyjemność współpracować w trakcie realizacji projektów, są

zazwyczaj świadomi tego, że zmiana działania organizacji pociąga za sobą konieczność rozwoju kompetencji pracowników. Zwykle jednak nie wiedzą, w jaki sposób przejść od obecnego sposobu działania pracowników do oczekiwanego. LEarNS może pomóc w skutecznym wypełnieniu tej luki;

- **menedżerowie ds. strategii / zarządzania zmianami** – ostatnią grupę stanowią osoby odpowiedzialne za realizację strategii biznesowych i wprowadzanie zmian. Część organizacji przyjmuje założenie, że wprowadzanie zmian organizacyjnych oznacza nowy sposób działania pracowników, jednak sama organizacja nie przewiduje żadnych formalnych działań w tym zakresie. Taki model postępowania przyjąłbym nazywać „magicznym”. Magicznym, ponieważ w jakiś magiczny sposób oczekuje się, że pracownicy samodzielnie zmienią styl działania, utrzymując dotychczasową jakość. LEarNS pomaga we wspieraniu osób odpowiedzialnych za wprowadzanie strategii, we wprowadzaniu zmian w budowaniu u partnerów potrzeby uczenia się, w wyznaczaniu procedur tego uczenia się oraz budowaniu struktur wspierających naukę.

Metodyka LEarNS pozwala na przygotowanie i wdrożenie kompletnej struktury wspierającej uczenie się w miejscu pracy. Struktura jest przy tym rozumiana raczej jako system powiązanych ról i spójnych procedur.

## Jak książka jest skonstruowana?

Każdy rozdział książki składa się z powtarzalnych modułów:

**Wprowadzenie** – syntetycznie wdraża Czytelnika w problematykę danego rozdziału, pozwalając zrozumieć, z jakimi treściami będzie miał do czynienia i w jaki sposób odnoszą się one do wcześniej omawianego materiału.

**Rozszerzenie** – stanowi prezentację głównego materiału, wyjaśniającego metodykę LEarNS wraz ze szczegółowym opisem i przykładami.

Proponuję metodę LEarNS jako rozwiązanie tym wszystkim, którzy będąc zaangażowanymi w procesy rozwojowe w organizacji, nie chcą się zadowolić szeroko obowiązującym do tej pory *status quo* związanym z realizacją szkoleń. Proponuję rozwiązanie efektywne, ale też ambitne, wymagające dogłębnego przekształcenia dotychczasowej filozofii i praktyki uczenia w organizacji.

## LEarNS – co to właściwie znaczy?

Na koniec, a właściwie zanim zaczniemy, pozostaje kwestia samej dziwnej pisanej nazwy metody LEarNS. Ostatecznie metoda mogłaby się nazywać jakkolwiek, chociaż marketingowe znaczenie dobrze brzmiącej nazwy pewnie też ma swoje znaczenie.

Metodę, którą opisuję, można sprowadzić do kilku prostych twierdzeń:

1. W procesie uczenia się chodzi o realne uczenie się, rozumiane jako przenoszenie kompetencji z sali szkoleniowej do codziennej pracy (*learn*).
2. Uczenie takie wymaga spojrzenia na działania pracownika poprzez obiektyw, soczewkę skupiającą uwagę na tym, w jaki sposób pracownik wykorzystuje kompetencje, które nabył w trakcie formalnego szkolenia (*lens*).
3. Skupienie takie (zogniskowanie) wymaga środowiska, otoczenia społecznego, umożliwiającego uczenie się (*are*).
4. Syntetycznie: uczenie (*learn*) = zogniskowanie (*lens*) + warunki (*are*).

Gra, zabawa angielskimi słowami *learn*, *lens* oraz *are* dała w sumie akronim LEarNS, który dla uproszczenia proponuję czytać „lens”, ponieważ koncentracja na metodycznym wsparciu osoby uczącej się to *crème de la crème* całej metody.



**Dlaczego organizacje  
częściej szkolą,  
niż realnie uczą?**



## 1.1. Wprowadzenie: czego dowiesz się z tego rozdziału

W tym rozdziale:

1. Dowiesz się, w jaki sposób odróżnić uczenie się w miejscu pracy od szkolenia.
2. Poznasz triadę warunków efektywnego uczenia się w miejscu pracy.
3. Poznasz kategorie przyczyn tego, że organizacje raczej szkolą, niż angażują pracowników do uczenia się.
4. Dowiesz się, w jaki sposób codzienna rutyna organizacyjna wpływa na działania wybierane przez pracowników oraz jak kształtują się kompetencje.
5. Poznasz środowisko pracy i środowisko uczenia się w miejscu pracy – zaznajomisz się z ich charakterystyką.
6. Dowiesz się, w jaki sposób środowisko pracy wpływa na kształtowanie środowiska uczenia się.
7. Ustalimy wstępnie, jakie warunki muszą być spełnione, aby środowisko uczenia się w miejscu pracy mogło koegzystować ze środowiskiem pracy.

## 1.2. Szkolenie vs. uczenie się

Rozpocznijmy od zdefiniowania, co oznacza realne uczenie się w miejscu pracy. Proponuję, abyśmy wspólnie przyjęli propozycję Karen Cacciattolo (Cacciattolo, 2015, s. 3), która dokonała przeglądu definicji tego pojęcia w literaturze. Syntetyczna, ale też kompletna definicja efektywnego uczenia się w miejscu pracy w ujęciu Cacciattolo oznacza:

1. Bezpośrednie uczenie się poprzez:  
(1) połączenie realnie wykonywanej pracy z możliwością podnoszenia kompetencji przez jej wykonywanie,

- (2) możliwość ćwiczenia nowych kompetencji w środowisku pracy, najczęściej po zakończeniu formalnego szkolenia (realizowanego w sali szkoleniowej),
  - (3) działania formalne i nieformalne w trakcie wykonywania pracy, zwłaszcza przez rozwiązywanie problemów dnia codziennego w konkretnych sytuacjach,
  - (4) dostosowanie wykonywania zadań do możliwości uczenia się.
2. Wspieranie społeczne poprzez:
- (5) relację z osobami bezpośrednio uczącymi oraz innymi, tworzącymi warunki do wspierania uczenia się,
  - (6) uczenie kompetencji zarówno mniej formalnych, jak i formalnych,
  - (7) formalne ramy lub sterowanie bardziej doraźnymi potrzebami uczącego się.
3. Wspieranie poprzez tworzenie warunków:
- (8) w których praca stanowi kontekst uczenia się,
  - (9) w których w trakcie nauki zmieniają się kompetencje zarówno indywidualnych pracowników, całych zespołów, jak i organizacji jako systemu – nauka osadzona jest w warunkach technicznych i kulturowych organizacji sprzyjających uczeniu się,
  - (10) umożliwiających monitorowanie postępów.

Uczenie się w miejscu pracy koncentruje się zatem na trzech podstawowych elementach, przedstawionych na rysunku 6. Pierwszym jest bezpośrednie uczenie się, nabywanie kompetencji przez wykonywanie pracy lub w trakcie wykonywania pracy, gdy kompetencje potrzebne są pracownikowi. Drugi warunek to duży blok zjawisk społecznych, zmierzających do wytworzenia warunków społecznych bezpośrednio i pośrednio wspierających uczących się. Przez bezpośrednie wsparcie rozumiemy osoby, które skutecznie uczą współpracowników, poświęcając im swój czas. Osoby takie muszą być również zmotywowane do tego, aby chcieć dzielić się tym, co same już umieją, i to często na spontaniczne zapotrzebowanie osoby uczącej się.



**Rysunek 6.** Triada uczenia się w miejscu pracy



Źródło: opracowanie własne.

Ostatni element triady to techniczne warunki realizacji uczenia. W podanej wyżej definicji Cacciattolo zwraca uwagę, że uczenie się w miejscu pracy może mieć charakter zarówno nieformalny, jak i formalny, stawiając oba na równi. Chciałbym zaproponować, aby rozważając wdrożenie rozwiązania, jakim jest LEarNS, przyjąć perspektywę bardziej uporządkowaną niż spontaniczną, ponieważ ta spontaniczna i tak będzie realizowana. Trudno pracownikom, zwłaszcza młodszych generacji, powstrzymać od wymieniania się wiedzą, co przy częstym narzekaniu na najmłodsze roczniki budzi mój podziw dla ich szczerzej gotowości do dzielenia się swoimi kompetencjami. Spontaniczność w przypadku uczenia się w miejscu pracy zazwyczaj nie oznacza jednak jakości. Proponuję przejście od uczenia się spontanicznego do bardziej formalnego. Takie podejście sprawia, że członkowie zespołu, którzy przeszli przez szkołę formalnego uczenia się w miejscu pracy, będą spontanicznie wspierali innych pracowników w rozwijaniu kompetencji z poczuciem większej odpowiedzialności, wiedząc, jakie konsekwencje może ze sobą nieść takie szybkie uczenie się.

**Rysunek 7.** Cięcie blachy gilotyną przemysłową



<https://www.dreamstime.com/lipetsk-russia-june-lipetsk-machine-tool-plant-locksmith-works-mechanical-guillotine-shears-sheet-metal-cut-image109182435>

Aby zrozumieć, o czym mówimy, proszę wyobrazić sobie sytuację, w której ktoś próbuje na szybko, spontanicznie i z dobrą motywacją przyuczyć inną osobę do obsługi tak niebezpiecznego urządzenia, jak gilotyna przemysłowa do cięcia blach. Urządzenie jest duże, działa bardzo szybko i tnie grube blachy, jak nożyczki cienki papier. Podaję ten przykład, ponieważ w trakcie jednego z projektów byłem świadkiem takiej właśnie sytuacji „edukacyjnej”, w której dodatkowo dla „przyspieszenia” działania odkręcono oznaczone na czerwono zabezpieczenia, ignorując przy tym wszystkie możliwe przepisy BHP i zdrowy rozsądek.

Nie oznacza to, że prezentowane rozwiązanie może być zastosowane jedynie do projektów związanych ze szkoleniami technicznymi. LEarNS może znaleźć zastosowanie niemal w każdym typie szkoleń, poczynając od prostych szkoleń instruktażowych, na złożonych szkoleniach związa-

nych na przykład z przygotowaniem do pracy psychoterapeutów kończąc. Projekty te będą realizowane w oparciu o te same komponenty, szerzej opisane w bloku B „Metodyka LEarNS”. Projekty mogą się różnić złożonością, długością trwania, jak również wymaganymi inwestycjami, jednak zawsze będą oparte na tych samych dziesięciu podstawowych, uporządkowanych elementach.

W praktyce takie bardziej uporządkowane uczenie się może być dla niektórych organizacji zadaniem trudnym, ponieważ zarządzający organizacją muszą racjonalnie – w ich przekonaniu – podzielić deficytowy czas każdego dnia pomiędzy ten przeznaczony na pracę i ten na ćwiczenie nowych kompetencji, które pracownik tylko częściowo rozwinął podczas szkolenia formalnego<sup>1</sup>.

Nietrudno zauważyć, że ten bardziej uporządkowany czas nauki w miejscu pracy może być traktowany – przynajmniej przez niektóre organizacje – jako czas marnotrawiony, który można bardziej efektywnie wykorzystać na pracę zarobkową. Wielu zarządzających może być przy tym przekonanych, że szkolenie formalne może być wystarczającą inwestycją pozwalającą na nabycie kompetencji.

Takie przekonania, zwłaszcza najwyższej kadry zarządzającej, mogą sprawić, że w organizacjach będą nawarstwiać się niezaspokojone potrzeby w zakresie rozwoju kompetencji, wynikające z rosnących wymagań, a jednocześnie będzie w nich występował deficyt po stronie efektywnego wdrażania kompetencji<sup>2</sup>. Innymi słowy, rosnące wymagania w zakresie kompetencji nie są wystarczająco kompensowane poprzez kontynuację uczenia się w miejscu pracy. Szkolenia formalne są przy tym traktowane jako kompletne rozwiązania, „produkty” przygotowujące pracowników do działania. Czynnikiem determinującym takie podejście jest przekonanie, że szkolenie jest takim samym rozwiązaniem jak każdy inny materialny produkt gotowy do użytkowania po rozpakowaniu,

---

<sup>1</sup> Pojęcie „szkolenie formalne” będziemy je rozumieć jako szkolenie, które trener prowadzi w sali szkoleniowej w oderwaniu od naturalnych warunków wykonywania pracy.

<sup>2</sup> Organizacje, które ograniczają uczenie się spontaniczne na rzecz uporządkowanego, w rzeczywistości uczą dłużej i z gorszą jakością. Nieprzygotowany edukator uczący na wycucie musi kilkakrotnie powtarzać swoje „lekcje”, zwłaszcza że nie sprawdza jakości swoich oddziaływań.

a w naszym przypadku – po jego ukończeniu. Ciągły deficyt czasu skłania kierownictwo organizacji do poszukiwania szybkich i dostępnych rozwiązań. Deficyt nie jest jedyną przyczyną, która ogranicza realne uczenie się w miejscu pracy. Im większa luka pojawia się pomiędzy wymaganymi wynikami a działaniami pracowników, tym większe może pojawić się oczekiwanie w odniesieniu do szkoleń i tym większy zawód, że zastosowane rozwiązanie nie przynosi oczekiwanych rezultatów.

Syntetycznie rzecz ujmując, można zauważyć, że przez uczenie się w organizacji będziemy rozumieli sytuację, w której organizacja dostarcza pracownikom kompetencji poprzez szkolenie, a następnie dba o stworzenie warunków umożliwiających sprawne wykorzystywanie tych kompetencji w codziennym działaniu.

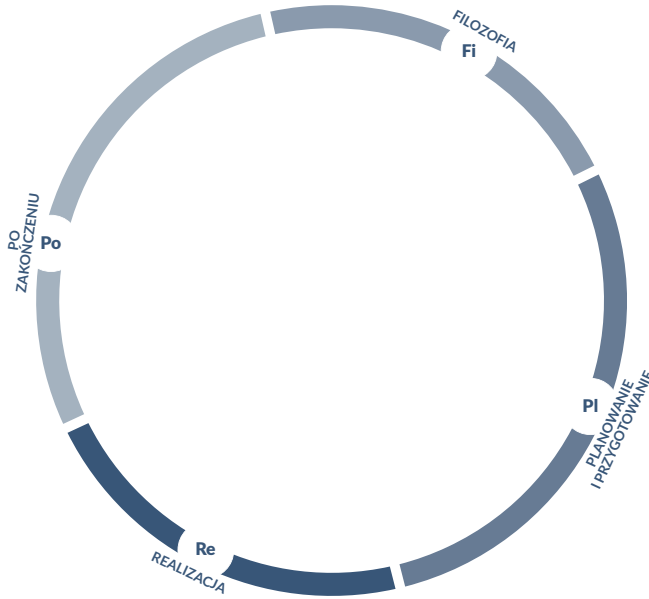
W dalszej części rozdziału przyjrzymy się głównym przyczynom, dla których taki stan może nie wystąpić. Ograniczeń w wykorzystaniu uporządkowanego uczenia się w miejscu pracy można upatrywać w kilku obszarach, takich jak:

- 1) przyjęta filozofia szkoleń w organizacji,
- 2) ograniczenia w zakresie planowania i przygotowania,
- 3) organizacja i realizacja szkoleń,
- 4) to, co się dzieje – a jeszcze gorzej, jeśli się nie dzieje – po zakończeniu szkolenia.

Pierwszym poważnym ograniczeniem może być myślenie jedynie kategoriami braków kompetencyjnych. W myśleniu takim menedżerowie przyjmują, że problemy pojawiające się w działaniu organizacji związane są bezpośrednio i wyłącznie z brakami kompetencyjnymi pracowników, które w relatywnie szybki sposób można skompensować szkoleniami.

Pogłębiona diagnoza w zakresie definiowania potrzeb może wykazać, że problemy z efektywnością, na co lekarstwem ma być szkolenie, mogą leżeć daleko poza obszarem kompetencji i być związane na przykład z zarządzaniem, przepływem informacji, komunikacją, organizacją procesów itp. Ograniczenia w diagnozowaniu sytuacji oraz jej powierzchowność mogą sprawić, że na pierwszy plan mogą wysunąć się „ogra-

**Rysunek 8.** Kluczowe kategorie ograniczeń w realnym uczeniu się organizacji



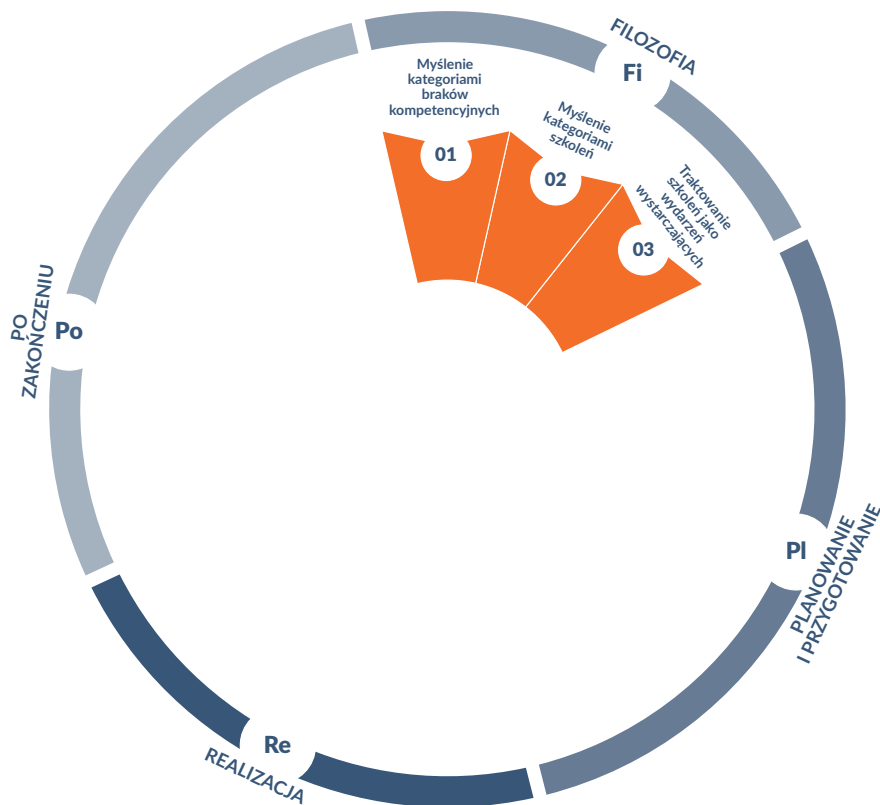
Źródło: opracowanie własne.

niczenia kompetencyjne”, co ostatecznie prowadzi do próby rozwiązania bardziej złożonych problemów organizacyjnych poprzez realizację jednego czy kilku szkoleń.

W niektórych sytuacjach można również przyjąć, że zwracanie uwagi na ograniczenia kompetencyjne pracowników może być próbą obrony własnej pozycji w organizacji lub wynikać z przekonania, że pracownicy są rzeczywiście „winni”, że nie posiadają kompetencji.

Pojawiającym się problemom z efektywnością pracowników może towarzyszyć przekonanie, że szkolenie jest jedyną, wystarczającą i jednocześnie skuteczną interwencją. Konsekwencją takiego błędnego myślenia o mocy sprawczej i wystarczalności szkolenia jest ponadto przekonanie, że trener w ograniczonym czasie szkolenia przyjmie odpowiedzialność za rozwiązanie problemu – przekazanie pracownikom kompetencji potrzebnych do działania w sytuacji problemowej. Lider zlecający takie szkolenie może oczekiwać również „ustawienia”, zmotywowania i przygotowania do działania uczestników szkolenia, czyli *de fac-*

**Rysunek 9.** Kluczowe ograniczenia w realnym uczeniu się w miejscu pracy w kategorii „filozofia”



Źródło: opracowanie własne.

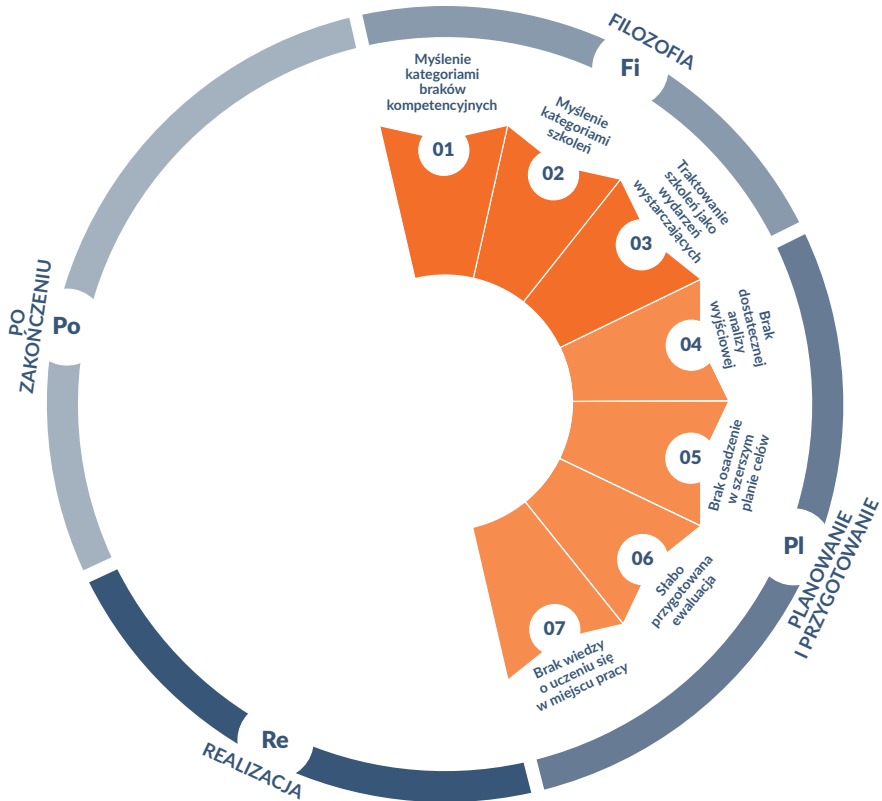
to wykonania pracy menedżera. Doświadczony i kompetentny trener nie powinien przyjąć takiego zlecenia lub powinien zachęcać klienta do jego przeformułowania w oparciu o głębszą diagnozę. Jeżeli jednak zaryzykuje, sytuacja po zakończeniu szkolenia może być trudniejsza niż wyjściowa. Pracownicy nie zostaną bowiem w trakcie szkolenia przygotowani do działania adekwatnego do sytuacji. Już w trakcie szkolenia mogą oni prezentować odmienną perspektywę (przekonania dotyczące potrzeb czy źródła problemu), co może prowadzić do konfliktu lub zmiany kierunku szkolenia.

Kończąc szkolenie, trener może spodziewać się niezadowolenia po obu stronach. Zlecający je lider wydał pieniądze, a sytuacja jest, jaka była.

Trener może stracić autorytet, chociaż szkolenie mogło być merytorycznie dobre. Przyjęta w organizacji filozofia używania szkoleń jako gotowego rozwiązania może zatem wpływać na niesprawiedliwe przekonania dotyczące ich ostatecznej efektywności, która oceniana jest jako niska.

Szkolenie pracowników jest warunkiem niezbędnym w działaniach rozwojowych, a jeszcze bardziej potrzebnym, gdy organizacja wymaga zmiany. Nie jest jednak warunkiem wystarczającym.

**Rysunek 10.** Kluczowe ograniczenia w realnym uczeniu się w miejscu pracy w kategorii „planowanie i przygotowanie się”



Źródło: opracowanie własne.

Realizacja filozofii „wystarczalności” szkoleń, czyli w zasadzie utożsamiania realizacji szkolenia z oczekiwaną zmianą, może prowadzić do braków w prowadzeniu użytecznej diagnozy sytuacyjnej. Ograniczenie

to pojawia się zarówno po stronie liderów, jak i po stronie odpowiedzialnego za szkolenia działu zarządzania zasobami ludzkimi. Słabiej działające działy zarządzania zasobami ludzkimi mogą przy tym dawać wiarę „diagnozie” przeprowadzonej przez lidera. Pracownicy z obszaru HR mogą nie czuć się kompetentni lub traktować liderów jako wyjątkowo kompetentnych ekspertów, dobrze znających swoje obszary zawodowe. Podejście takie może skutkować brakiem racjonalnej diagnozy lub propozycją dokonania samodzielnej kontrdiagnozy (wykonanej przez pracowników działu ZZL). W konsekwencji w organizacji może powstać myślny lub niespójny obraz sytuacji. Jeżeli system ma być skuteczny, liderzy zarządzający poszczególnymi zespołami (jednostkami organizacyjnymi) muszą być specjalistami z zakresu diagnozy potrzeb szkoleniowych.

Doświadczenie z licznych projektów wskazuje bardzo dobitnie, że działania szkoleniowe przynoszą zdecydowanie lepsze rezultaty, kiedy są wpisywane w plan realizacji szerszych celów strategicznych, projektów realizowanych przez organizację lub są połączone z równoczesnym wdrażaniem innych rozwiązań organizacyjnych.

W przypadku kiedy szkolenia są silnie powiązane z działaniami strategicznymi, zmianami, projektami, nawet tymi krótkoterminowymi, ale realnymi, zdecydowanie łatwiej można doprecyzować potrzeby, treści, formy, czas nauczania oraz umożliwić transfer, którym uczestnicy mogą być rzeczywiście zainteresowani.

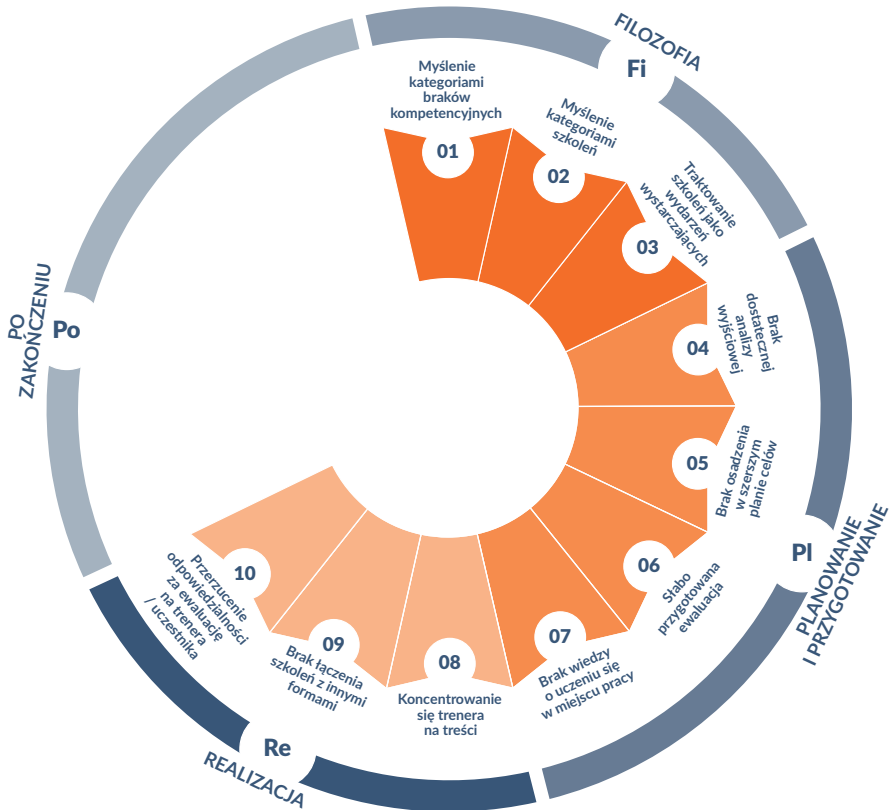
Brak takiego powiązania (strategia/zmiana → projekt → szkolenie) sprawia, że edukacja odbywa się „w próżni”. Oznacza to, że nie istnieją realne warunki organizacyjne, w których nowo nabyte kompetencje mogłyby być ćwiczone. Innymi słowy, nie można oszacować, w jaki sposób powinny zmienić się owe warunki działania, aby to, czego trener uczy w sali szkoleniowej, zaczęło być stosowane w praktyce. Projekty oraz związane z nimi zmiany i konieczność wykonywania zawartych w nich zadań są naturalnym środowiskiem, w którym można testować, a następnie utrwaląc wykorzystywanie kompetencji w warunkach codziennej pracy. Jeżeli szkolenie jest przygotowywane i wdrażane bez odniesie-



nia do codzienności pracowników, cały projekt szkoleniowy musi najpewniej zakończyć się na samej realizacji szkolenia formalnego.

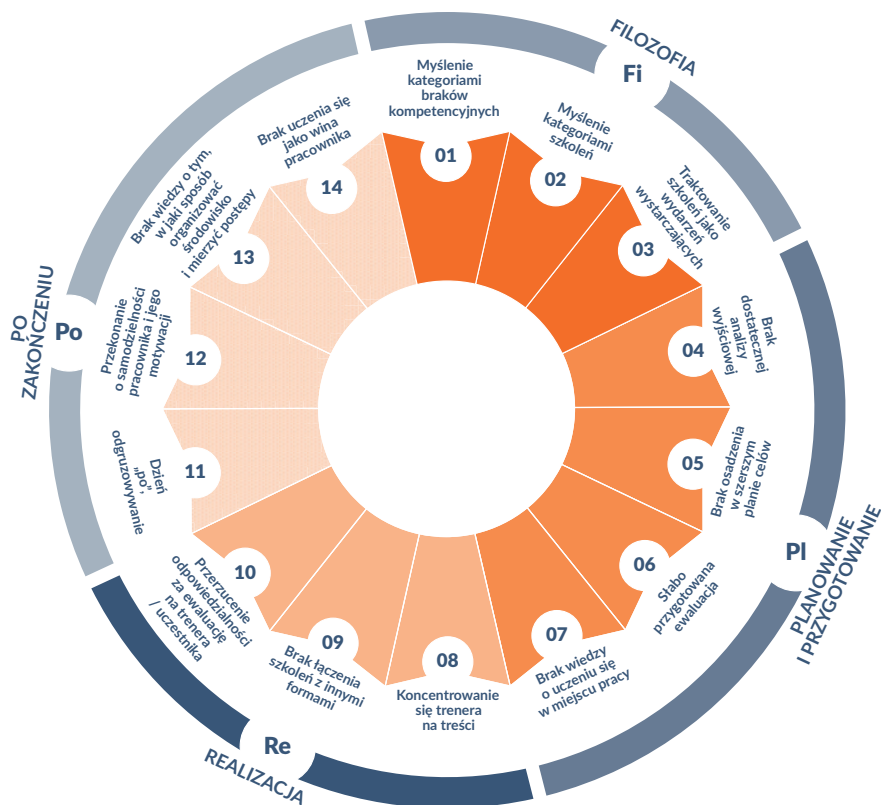
Zwróćmy uwagę, że brak uwzględnienia transferu i rozważania codziennego wykorzystywania kompetencji sprawia, że trener może w trakcie szkolenia bardziej koncentrować się na treściach merytorycznych niż na tym, w jaki sposób kompetencje powinny być lub będą wykorzystywane w codziennej praktyce. Myślenie kategoriami transferu sprawia, że konieczne staje się bardziej wnikliwe przyglądanie się warunkom, w których kompetencje mają być wykorzystywane.

**Rysunek 11.** Kluczowe ograniczenia w realnym uczeniu się w miejscu pracy w kategorii „realizacja”



Źródło: opracowanie własne.

**Rysunek 12.** Kluczowe ograniczenia w realnym uczeniu się w miejscu pracy w kategorii „po zakończeniu”



Źródło: opracowanie własne.

Konieczność wprowadzenia transferu może wymagać rozważenia łączenia kilku metod wspierania rozwoju, obok tradycyjnego szkolenia, takich jak na przykład: doradztwo, coaching, mentoring czy zarządzanie projektami.

Największe ograniczenie koncentruje się jednak wokół tego, co powinno zdarzyć się w dniu „po”. W praktyce wielu szkoleń jest to często koniec nauki w ogóle, chyba że pracownik w naturalny sposób jest zaangażowany (lub przymuszany) do korzystania z kompetencji. W przypadku łatwiejszych, mniej złożonych kompetencji pracownicy mogą samodzielnie podjąć dalsze działania rozwojowe. W przypadku kompetencji bardziej złożonych działania takie są często podejmowane bez należyte-

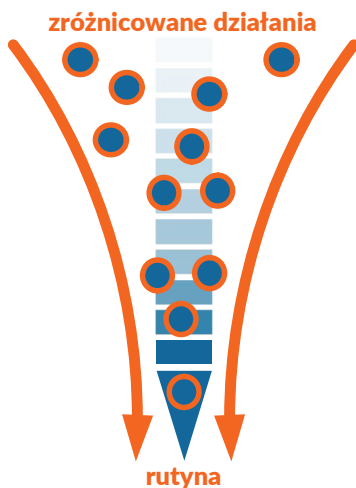
go przygotowania. Mogą być więc odbierane jako trudne i z czasem zniechęcające do nauki. Pracownik musi bowiem balansować pomiędzy niezorganizowaną nauką a wymaganiami codziennej pracy. Musi (jeżeli chce kontynuować naukę) samodzielnie ustalać formę, czas i zakres dalszej nauki. Jeżeli jest bardziej ambitny, może ćwiczyć po godzinach pracy lub prywatnie, co może wiązać się z ograniczoną możliwością korzystania z niezbędnych zasobów dostępnych w pracy. Dzień „po” bywa więc częściej próbą „odgruzowania” rzeczywistości niż racjonalną, uporządkowaną i sensowną kontynuacją nauki. Sytuację taką może pogłębiać polecenie wizytującego zakończenie szkolenia lidera wykorzystywania w pracy zdobytej na szkoleniu wiedzy i dalszej samodzielnej nauki.

W praktyce tylko niewielka część pracowników i organizacji podejmuje wysiłek związany z realnym transferem. Aby uruchomić skuteczne uczenie się w miejscu pracy, konieczne jest zrozumienie, w jaki sposób organizacje działają jako kulturowo uwarunkowane systemy nawyków kształtujących ich codzienność.

### 1.3. Organizacje jako systemy nawyków

Przyglądając się, nawet pobieżnie, codziennemu działaniu organizacji, można dosyć łatwo zauważyć, że osiągnięcie trwałych wyników wymaga w perspektywie długoterminowej stałego, powtarzalnego i prowadzącego do standaryzacji sposobu działania o wysokiej, akceptowalnej przez klienta jakości.

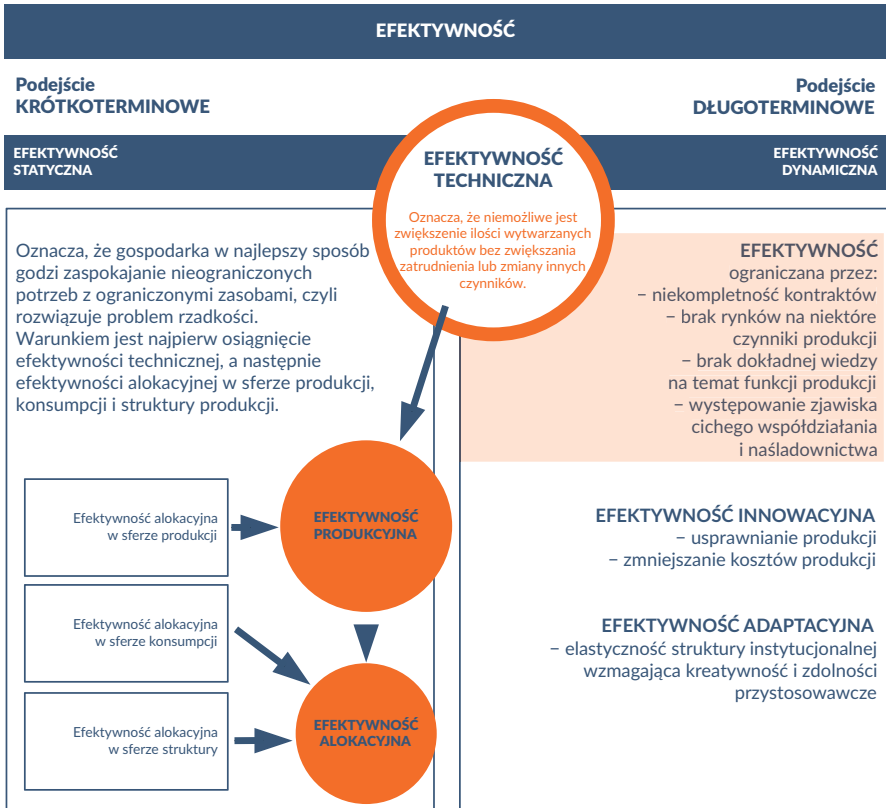
Wprowadzanie projektów, próby korygowania standardów lub wdrażanie innych rozwiązań może być odbierane jako zakłócanie owej stabilizacji, którą organizacje osiągają z dużym mozołem. Standaryzacja gwarantuje redukcję wysiłku związanego z codziennym działaniem. Im bardziej organizacje rozwijają się, tym większą zazwyczaj uzyskują sprawność i muszą sobie radzić ze wzrastającą złożonością wewnętrzną. Większa sprawność i standaryzacja oznacza możliwość przeznaczania większej ilości czasu na wykonywanie operacji przynoszących bezpo-

**Rysunek 13.** Zapadanie się kultury organizacyjnej

Źródło: opracowanie własne.

średnie korzyści, które można przeliczyć na realne pieniądze. Ta sama standaryzacja sprawia, że zarówno pracownicy, jak i kierownicy uzyskują możliwość zmniejszenia liczby podejmowanych decyzji dotyczących tego, w jakie działania zainwestować czas. Czy jednak działania takie prowadzą do rzeczywistej maksymalizacji efektywności? Pojęcie to rozumiem przy tym jako efektywność dynamiczną, zgodnie z zaproponowaną przez Grażynę Kozuń-Cieślak (Kozuń-Cieślak, 2013) definicją, którą syntetycznie przedstawia rysunek 14. Efektywność rzeczywiście wzrasta, ale jedynie do pewnego stopnia. Powyżej pewnego poziomu możemy spodziewać się wyłaniania się tzw. szalonych rutyn, silnie stabilizujących działanie całego systemu organizacyjnego. „Szalone rutyny” to sytuacje, w których pracownicy, wykonując rutynowo zadania, tracą ich sens. Zachowana jest jedynie forma. Im bardziej struktury organizacyjne rozbudowują się, komplikują, tym bardziej jest prawdopodobne pojawienie się szalonych rutyn, a ich wpływ na sposób działania organizacji staje się silniejszy. Przyjrzyjmy się bliżej temu, w jaki sposób szalone rutyny oddziałują na ograniczenia funkcjonowania organizacji, kształtując przy tym jej zdolność do formowania środowiska sprzyjającego uczeniu się w miejscu pracy.

**Rysunek 14.** Efektywność dynamiczna organizacji



Źródło: opracowanie na podstawie: G. Kozuń-Cieślak, *Efektywność – rozważania nad istotą i typologią*, <http://kolegia.sgh.waw.pl/pl/KES/czasopisma/kwartalnik/Documents/KES-16GKC.pdf>.

## 1.4. Rutyny i „szalone rutyny”

W wydanej w 2016 roku książce autorstwa Jennifer Howard-Grenville, Clausa Rerupa, Ann Langley i Haridimososa Tsoukasa, *Organizational Routines: How They Are Created, Maintained, and Changed* (Howard-Grenville i in., 2016) wskazano przykłady, w których organizacje tworzą owe „szalone rutyny”. Współczesne organizacje, o czym już wspominałem, są na tyle złożone, że poszczególne części ich struktury mogą

wadliwie interpretować wzajemne działania. Organizacjom takim może być łatwiej utrzymać mało użyteczną, ale znaną rutynę (nawet szaloną) niż angażować czas i środki w wypracowanie nowego rozwiązania i uczenie się go. Kontynuacja działania nie zaburza przecież całości, a pracownicy mogą działać w przekonaniu, że wykonują użyteczną, wymaganą pracę. Organizacje starają się utrzymać wypracowany wzorzec możliwie długo, akceptując jego niedoskonałości. Zmianę wprowadza się w ostateczności wtedy, gdy dotychczasowy sposób działania jest skrajnie niewydolny.

Poprzez istnienie szalonych rutyn można łatwiej wykazać naturalną tendencję organizacji do utrzymywania wypracowanego wcześniej sposobu działania, koncentrującego się na budowaniu środowiska pracy związanego z funkcjonowaniem przynoszącym efekty.

Organizacje, zwłaszcza te biznesowe, dążą do tego, aby środowisko skoncentrowane na działaniu, na pracy, obejmowało swoim zasięgiem maksymalnie duży zakres ograniczający dowolność działania, mierzący przestrzeganie standardów, czas działania i jakość.

Zauważmy, że tworzenie środowiska pracy (efektywnego), które zmierza do ustalenia i utrzymania standardu i powtarzalności, jest podstawą działania dowolnej organizacji nastawionej na wyniki.

Uczenie się w naturalny sposób związane jest z wprowadzaniem odmienności, eksperymentowaniem, testowaniem, zarówno w zakresie działania, jak i myślenia o owych eksperymentach (Raelin, Elliott, 2008, s. 71). Środowisko pracy zazwyczaj nie służy zatem uczeniu się. Uczenie się wymaga wprowadzenia do organizacji innego typu środowiska, które nazywać będziemy „środowiskiem uczenia się”. Nie w każdym przypadku musi być to rozwiązanie łatwe, ponieważ bywają organizacje silnie przywiązane do przyjętego modelu działania.

W kolejnym podrozdziale zdefiniujemy pojęcie systemu, w tym systemu organizacyjnego, przyglądając się, w jaki sposób przyjęte założenia kształtują codzienną pracę (system pracy) i możliwości uczenia się w trakcie jej wykonywania (system uczenia się).

## 1.5. System – wprowadzenie

Zastanówmy się na początek, jak należy rozumieć samo pojęcie środowiska i związane z nim szersze pojęcie systemu.

Za Stephenem Hainesem (Haines, 1998) przyjmijmy, że system można najprościej zdefiniować jako zestaw współzależnych elementów stanowiących jednocześnie integralną całość. Każdy system działa w określonych granicach oddzielających go od otoczenia. Precyzując, każdy system ma określone **granice**. W systemach, jakimi są komórki biologiczne, jest to błona komórkowa, w przypadku państw są to granice państwowe, w przypadku organizacji mogą to być granice działów<sup>3</sup>. Granice odgradzają system od innych elementów lub systemów, tworzących **środowisko zewnętrzne**.

Każdy system ma wewnętrzną strukturę, na którą składają się **elementy**, które bezpośrednio lub pośrednio są ze sobą związane, oddziałując na siebie. Przykładem może być system służby zdrowia, system polityczny lub gospodarczy. Wpływ ten ma różny zasięg i konsekwencje. W przypadku bardzo prostych systemów, o niewielu elementach, istnieje duża przewidywalność jego **zachowania**. Im bardziej system jest rozbudowany wewnątrz, tym częściej możemy mówić jedynie o prawdopodobieństwie efektu jego działania.

Przykładem może być tutaj pogoda, w przypadku której raczej mówimy o prognozie niż o przewidywaniu.

Każdy system działa, zmierzając do osiągnięcia jakiegoś **celu**. Cel jest przy tym definiowany jako stan pewnej równowagi, jaki system ma osiągnąć ze środowiskiem, w którym działa. Przykładem mogą być nasze potrzeby, jak pragnienie lub głód, które pojawiają się, nasilają i opadają po ich zaspokojeniu, kiedy osiągniemy pewien stan równowagi (najemy się i napijemy). Kluczowe pytanie dotyczące celu brzmi: „Na ile elementy systemu i powiązania pomiędzy nimi przyczyniają się do uzyskania przez system pożądanego stanu (celu)?”. Bardziej plastyczne systemy mają zdol-

<sup>3</sup> Lub granice sensów, związane z tym, w jaki sposób ludzie interpretują rzeczywistość.

ność do kreowania tego, w jaki sposób wewnętrznie się organizują, aby zrealizować cel, inne są bardziej deterministyczne – mogą jedynie w niewielkim zakresie lub wcale nie mogą dostosować się do wymaganych zmian. Organizacje społeczne mogą być bardziej plastyczne niż systemy biologiczne (organizmy).

Drugie pytanie to: „W jaki sposób system sam może poznawać, że zbliża się do celu – stanu pożądaney równowagi albo że się od niego oddala?”. W każdym układzie, który będziemy nazywać systemem, pojawiają się sprzężenia powszechnie znane jako **informacja zwrotna**. Organizm człowieka jest doskonałym przykładem różnego typu sprzężeń informacji zwrotnych. Wystarczy przypomnieć sobie, w jaki sposób przenosimy niemal pełną szklankę wody, aby zauważyć, jak szybko i instynktownie przepływa informacja pomiędzy poruszającym się ciałem, kontrolującym stan okiem i ręką próbującą uchronić zawartość.

**Rysunek 15.** Przenoszenie, przekazywanie jako przykład działania informacji zwrotnej



Źródło: <https://www.dreamstime.com/clean-water-close-up-fresh-transport-filled-glass-male-hands-holding-strong-carrying-image120330100>.



Gorzej działa system informacji zwrotnej związany z jedzeniem. Kiedy jemy zbyt szybko, nasz organizm nie odczuwa stanu przejedzenia i dopiero po jakimś czasie doświadczamy trudności gastrycznych. W tym wypadku mamy do czynienia z jeszcze jednym ciekawym zjawiskiem, jakim jest **opóźnienie systemowe**, które określa szybkość, z jaką informacja roznosi się po systemie. Dobrym przykładem jest to, w jaki sposób firmy sprzedażowe zauważają działania konkurencji i reagują na nie lub w jaki sposób zmienia się prawo. Firmy reagują niekiedy z dużym opóźnieniem, ponieważ niewystarczająco efektywnie zarządzają otrzymanymi informacjami zwrotnej z rynku.

Aby system mógł realizować określone cele, musi pobierać z otoczenia **zasoby**, które przetwarza. Brak zasobów lub ich nieadekwatność sprawia, że system dereguluje się lub w ogóle przestaje działać. Brakiem może być ograniczona ilość środków odżywczych w przypadku komórki, wyczerpujące się zapotrzebowanie na usługi oferowane przez organizację lub brak materiałów w przypadku organizacji produkcyjnej na **wejściu** do systemu.

Wiele systemów naturalnych samoregułuje się poprzez sprzężenia zwrotne. Systemy sztucznie tworzone przez człowieka wymagają stałej **kontroli** i projektowania mechanizmów **regulacyjnych**. Systemy takie potrzebują kontroli i zewnętrznego regulatora, na przykład w postaci mechanika, który naprawia maszynę.

Porządkując model systemu, należy zwrócić uwagę na:

1. **Wejście:** pozwala na pobieranie elementów, które potrzebne są do funkcjonowania systemu. Wejściem możemy nazywać kanały, którymi do systemu dostaje się informacja.
2. **Wyjście:** możemy je inaczej określić jako efekt bądź produkt działania systemu. Stworzenie wyjścia jest głównym celem systemu, który ma wartość dla użytkownika lub właściciela systemu.
3. **Elementy (struktury) i ich zachowanie (funkcje):** umożliwiają przekształcenie zasobów i informacji dostarczanej na wejściu w wyniki lub produkty obserwowane na wyjściu. Im system jest bardziej złożony, tym lepiej jest w stanie kreować elementy i relacje pomiędzy

nimi, dostosowując się do zmieniających się potrzeb środowiskowych.

4. **Kontrola i regulacja:** pozwala na sprawdzanie adekwatności działania systemu do zakładanych celów.
5. **Informacja zwrotna:** służy zarówno samoregulacji wewnątrz systemu, jak i pomiarowi stanu równowagi (osiągnięcia celu). Kluczowym problemem związanym z informacją zwrotną jest jakość i szybkość, z jaką informacja może rozprzestrzeniać się po systemie, oraz to, czy elementy składające się na system potrafią odczytywać kierowane do nich komunikaty.
6. **Granice:** mogą być naturalne lub konieczne do wyznaczenia. Zbyt wąskie lub zbyt szerokie określenie granic może przyczynić się do niewłaściwego zdefiniowania obszaru problemowego lub trudności w zrozumieniu sytuacji ze względu na złożoność relacji.
7. **Środowisko:** można je określić również jako supersystem, w którym interesujący nas system działa, z którego pobiera zasoby, informacje i dostarcza produkty działania (efekty). Środowiska mogą mieć różną charakterystykę – od bardzo stabilnych do dynamicznych. Powtarzalność sprawia, że system jest w stanie ustalić rytm działania (rutyny) i reagować na zakres przewidywalnych zmian warunków. Zmiana warunków środowiskowych wykraczająca poza obszar możliwości dostosowania się systemu w najgorszym wypadku może doprowadzić do jego załamania się. Długie okresy działania w stabilnym środowisku organizacji (systemu) mogą spowodować pojawienie się przekonania, że działania nadwyżkowe, edukacyjne, rozwojowe oraz innowacyjne nie są konieczne.

Mając nadzieję, że powyższe rozważania pozwoliły Czytelnikowi lepiej zrozumieć, czym jest system i w jaki sposób działa, przejdźmy do opisu systemu pracy i jego relacji z systemem uczenia się<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Bardzo praktyczne i bardziej zaawansowane wprowadzenie dotyczące systemowego ujęcia organizacji można znaleźć w książce Markusa Schwaningera *Intelligent Organizations: Powerful Models for Systemic Management* (Schwaninger, 2006) lub w niedawno wydanej *Critical systems thinking and the management of complexity: responsible leadership for a complex world* (Jackson, 2019).

## 1.6. System – środowisko pracy a uczenie się w organizacji

W praktycznym działaniu, opisywaniu systemu pracy i systemu uczenia się posłużymy się bardziej rozbudowanym modelem systemu w postaci tzw. modelu góry lodowej, który w książce będzie występował również pod nazwą modelu funkcjonalno-strukturalnego.

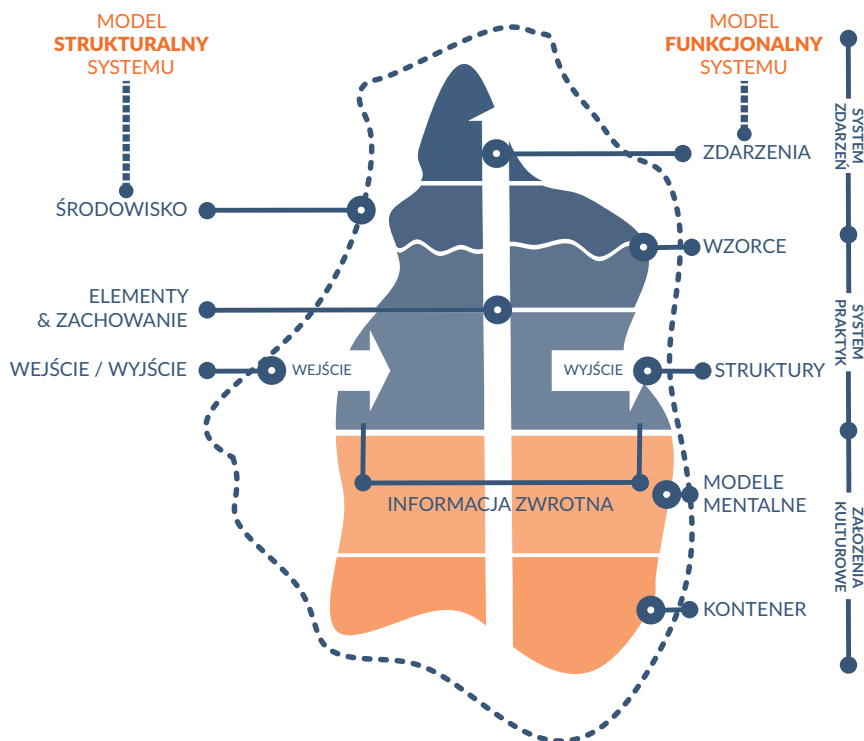
Model ten pozwala na znacznie efektywniejsze wprowadzenie do wyjaśnienia sposobu działania systemu pracy i tego, w jaki sposób kształtuje się jego relacja z systemem uczenia się.

Zwróćmy uwagę na to, że każdy system składa się z elementów i struktur, które wykonują pewne funkcje (następuje pomiędzy nimi przepływ). Struktury mogą być rozumiane jako na przykład poszczególne stanowiska realizujące ustalone zadania, ale też poszczególne jednostki organizacyjne, zespoły.

Funkcje z kolei opisują, w jaki sposób struktury kooperują ze sobą, wymieniając się zasobami, zadaniami, produktami i informacjami. Struktury wyjaśniają, z czego system się składa, jakie ma funkcje, w jaki sposób działa.

W opisie systemu będziemy posługiwali się zatem dwoma modelami – strukturalnym, wyjaśniającym, charakteryzującym komponenty oraz funkcjonalnym, opisującym, w jaki sposób komponenty działają, kooperują ze sobą itp. W przypadku modelu funkcjonalnego sprawa nie jest jednak taka prosta, ponieważ każdy system organizacyjny funkcjonuje aż na trzech poziomach. Prześledźmy rysunek 16, a następnie jego część pokazaną na rysunku 17. Na co dzień w każdej organizacji możemy obserwować działania pracowników, które zmierzają do osiągnięcia pożądanых wyników. Działania takie będziemy nazywać „zdarzeniami”. Im dłużej możemy obserwować zdarzenia, tym łatwiej zauważymy, że mają one tendencję do układania się w powtarzalne, stałe wzorce, które będziemy nazywać „praktykami” lub znanymi już nam „rutynami”. Z wcześniejszych wyjaśnień wiemy, że pracownicy organizacji mają tendencję do

**Rysunek 16.** Model funkcjonalny i strukturalny systemu – zintegrowany model systemu

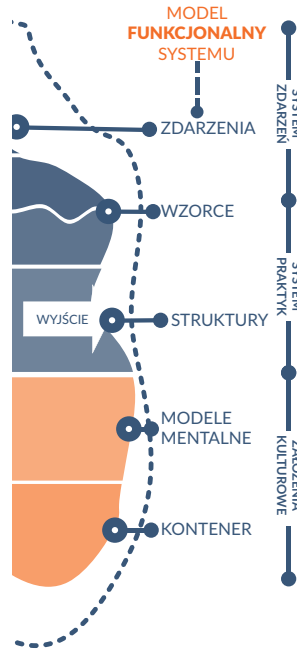


Źródło: opracowanie własne.

organizowania praktyk właśnie w powtarzalne wzorce, ograniczające wydatkowanie energii oraz zapewniające możliwy do zaakceptowania standard (Berger, Luckmann, 2011, s. 84).

Członkowie organizacji muszą albo w jakiś sposób się umówić co do sposobu powtarzalnego i sensownego działania, albo sposób ten im zostaje narzucony (MacDonald, Burke, 2007, s. 89). Wybór organizowania się, o ile możemy nazwać taką sytuację wyborem, jest konsekwencją relacji międzyludzkich (Berger, Luckmann, 2011, s. 81), siły społecznej, jaką reprezentują jednostki lub grupy. Spostrzeżenie sytuacji i nadanie jej sensu oznacza, że jej powtarzanie się będzie wymagało realizacji określonego zachowania.

**Rysunek 17.** Model funkcjonalny systemu – zintegrowany model systemu



Źródło: opracowanie własne.

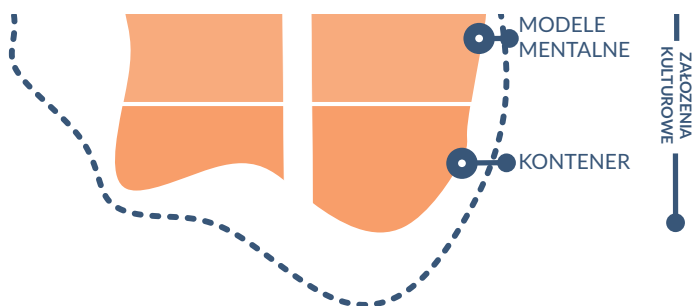
Aby codzienne działania mogły być realizowane w użyteczny, powtarzalny i zrozumiały sposób, z czasem zostają przekształcone w rutyny, które zostają przypisane do określonych (zdefiniowanych) ról (Berger, Luckmann, 2011, s. 110). Każda rola organizacyjna odnosi się z kolei do poczucia organizacji jako sensowej całości.

Zatem zdarzenia, które układają się w konkretne wzorce działania, realizowane są poprzez struktury, które sprzyjają utrzymaniu rutyn. Przechodzimy do niższego poziomu założeń.

Na tym poziomie konieczne jest rozróżnienie pomiędzy „kontenerem” a „modelem mentalnym”. Przez kontener rozumiemy kluczowe przekonania, założenia, cele, postawy, które kształtowane są w szerokim procesie socjalizacji. Zazwyczaj są silnie zakotwiczone na poziomie nieświadomym i rzadko bywają „wypuszczane na powierzchnię”. Nie są one zatem często kwestionowane, znajdując poparcie w tra-

dycji, jak również w działaniu zewnętrznych instytucji społecznych i ekonomicznych.

**Rysunek 18.** Model funkcjonalny systemu – poziom założeń



Źródło: opracowanie własne.

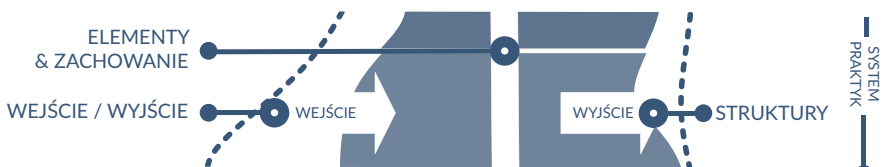
Większość ludzi przechowuje swoje modele mentalne w podobnych „pojemnikach”. Podzielamy w nich wspólny zestaw założeń dotyczących natury rzeczywistości, naszej roli w świecie i tego, jak tej rzeczywistości doświadczać i jak ją interpretować. Kontener jest podstawową strukturą, która pozwala nadać światu sens. Kontener można zatem rozumieć jako światopogląd. Pozwala nam rozpoznawać wzorce i ignorować nieistotne informacje. Bez tego nie byłibyśmy w stanie rozpoznawać oczekiwanych interpretacji sytuacji i wzorów zachowania. Dlatego kiedy przenosimy się z jednej kultury do innej, możemy być zaskoczeni silną odmiennością interpretacji tych samych sytuacji.

Zaproponowana w 1983 roku przez Philipa Johnsona-Lairda teoria modeli mentalnych dotyczy przede wszystkim wnioskowania. Mówi ona, że wnioskowanie jest procesem uzależnionym od wyobrażonych stanów analizowanej sytuacji. To, jak przebiega wnioskowanie i z jakim skutkiem, zależy od sposobu, w jaki sytuacja jest reprezentowana (modelowana) w umyśle osoby przeprowadzającej operację. Model mentalny jest punktem wyjścia do wyprowadzania i testowania wniosków. Warto zauważyć, że modele mentalne mogą być nietrwałe, często konstruowane na potrzeby rozwiązania problemu. W organizacji mogą współdziałać osoby reprezentujące różną bazę kontenerową, którą są w stanie na po-

trzeby zawodowe „zostawić w domu”. Jednak na poziomie wspólnego działania muszą się w minimalnym zakresie porozumieć co do modelu mentalnego. Dlatego w organizacjach różne zespoły (działy) mogą charakteryzować się odmiennymi kulturami opartymi na podobnych modelach mentalnych. W interesującym nas przypadku uczenia się w miejscu pracy różne modele mentalne będą doprowadzały do odmiennego interpretowania potrzeby dalszego uczenia się i motywacji do rozpoczęcia i utrzymania uczenia się.

Kolejny, wyższy poziom w prezentowanym modelu to struktury działania, które odpowiadają na pytanie: „W jaki sposób działać, rozwiązując codzienne problemy, aby spełnione zostały wymagania, jakie narzuca model mentalny?”<sup>5</sup>. Struktury składają się z relacji przyczynowo-skutkowych, które często wzajemnie na siebie wpływają, konstruuując – przy zachowaniu pewnej powtarzalności obserwacji – widoczne już gołym okiem wzorce zachowań. Im silniejsze są założenia (modele mentalne), tym system praktyk (codziennych zdarzeń) w organizacji jest bardziej stabilny i odporniejszy na zmiany, nawet jeżeli pojawia się zewnętrzna presja lub potrzeba, aby je wprowadzać.

### Rysunek 19. Poziom struktur systemu – ogólny



Źródło: opracowanie własne.

W rzeczywistości organizacje składają się mniej więcej z tych samych komponentów (struktur), które są jednak odmiennie ze sobą powiązane i wykorzystywane, tworząc zauważalną różnorodność funkcjonalną.

<sup>5</sup> Posługując się pojęciem „model mentalny”, przyjmuję pewne uproszczenie. Każdy z pracowników działa w ramach własnego modelu, aby jednak udało się wykonywać jakąkolwiek pracę, uczestnicy organizacji muszą je uwspólniać, w ramach szerszej kultury, lub przyjąć model narzucony, w ramach kultury silnej, o czym można więcej przeczytać w *Understanding organizational culture* Matta Alvessona (Alvesson, 2002, s. 53).

Obserwowana różnorodność wynika w dużej mierze z wpływu kultury organizacyjnej. Im założenia kulturowe są bardziej konserwatywne, tym bardziej ograniczona jest możliwość wprowadzenia efektywnego systemu uczenia się w miejscu pracy. System uczenia się w miejscu pracy korzysta z rozwiązań, które w organizacji już funkcjonują, na przykład z ról zarządczych, zasad kooperacji, organizacji dnia pracy itd. Im system (kultura) pracy jest bardziej elastyczny, sieciowy (Appelbaum, 1997, s. 4), tym większe prawdopodobieństwo, że struktury systemu pracy będą wspierały uczenie się w miejscu pracy. Podsumowując, z im bardziej elastyczną kulturą organizacyjną będziemy mieli do czynienia, tym zadanie wdrożenia systemu uczenia się w miejscu pracy będzie łatwiejsze.

Na co dzień organizacje są bardzo dynamicznymi tworcami, w których dochodzi do wielu przepływów (pracy), wymian na różnych poziomach i z udziałem różnych elementów. Oznacza to, że uczestnicy organizacji, pracownicy mogą mieć jedynie częściowy, ograniczony dostęp do wiedzy o tym, w jaki sposób organizacja działa. Innymi słowy, zauważają raczej powtarzające się rutyny, bez odniesienia do mechanizmu ich powstawania. W praktyce systemy organizacyjne, zwłaszcza te większe, mogą reagować zdecydowanie wolniej, niż wymaga tego sytuacja zewnętrzna (Watzlawick, Weakland, Fisch, 1974). Organizacje takie działają w oparciu o opisywane już wcześniej silne rutyny, które po wstępnym sukcesie ostatecznie obniżają efektywność, angażując pracowników w działania powtarzalne, intensywne, ale często nieadekwatne do potrzeb.

Systemy takie (silnie zrutynizowane) bardzo słabo absorbują informację zwrotną i słabo się uczą poprzez transformację wewnętrznych rutyn.

Modele mentalne działania w takich systemach można by podsumować stwierdzeniem: „To samo, ale szybciej”. Im szybciej system pracuje, tym mniej czasu pracownicy mogą poświęcić na jakiegokolwiek inne działania, w tym naukę i rozważenie, w jaki sposób organizacja w ogóle działa. Tempo pracy, presja i idąca za nią konieczność szybkiego uzyskiwania wyników sprawiają, że całe środowisko wewnętrzne nastawione jest na stałość. Problemy są definiowane jako zaistniałe „tu i teraz”, a ich roz-



wiązanie musi nastąpić poprzez natychmiastową reakcję, często bez głębszej refleksji o długoterminowych konsekwencjach oraz z zastosowaniem rozwiązań, które nie zawsze są adekwatne do sytuacji.

Organizacje takie bardzo słabo się uczą (lub wcale się nie uczą). Pojawienie się sytuacji problemowej wywołuje u pracowników pytania raczej o to: „Czy taka sytuacja już kiedyś była?”, „Do jakiej sytuacji to jest podobne?”, „Jakie gotowe rozwiązanie wykorzystać?”, niż: „Co sprawia, że problem się w ogóle pojawia?”. Organizacje takie starają się wykorzystać przy tym cały dostępny już zasób rozwiązań. Uczenie się – rozumiane jako odstępnie od rutyny, eksperymentowanie – może być w takich systemach interpretowane jako strata czasu, zwłaszcza że pracownicy postawieni w takiej sytuacji (możliwości uczenia się) mogą nie wiedzieć, w jaki sposób się zachować, jak wykorzystać zaoferowany czas i możliwości. Z perspektywy doświadczeń zaproponowana forma działania może wydawać się pracownikom wręcz bezsensowna (Weick, 1995, s. 29) i bez odpowiedniego przygotowania mogą odmówić uczestnictwa.

Aby uczenie się w miejscu pracy mogło się w ogóle pojawić, system organizacyjny musi charakteryzować się pewną minimalną elastycznością, pozwalającą na bardziej twórczy, eksperymentalny, a nawet ryzykowny sposób codziennego działania.

## 1.7. Podsumowanie – to, co najważniejsze

### Zapamiętaj:

1. Organizacje są systemami zmierzającymi do osiągnięcia określonych celów w środowisku.
2. Cele te osiągnąją poprzez przekształcanie zasobów w serii operacji wewnętrznych.
3. Przekształcenia realizowane są poprzez przepływ pomiędzy elementami systemu – w przypadku systemu organizacyjnego przepływ następuje pomiędzy pracownikami, procesami i jednostkami organizacyjnymi, a forma przepływu kształtowana jest poprzez przyjęcie

założeń co do najlepszej możliwej umowy dotyczącej działania nastawionego na cel.

4. Przyjęcie założeń oznacza, że umowa może być efektem ustaleń, negocjacji lub przymuszenia członków zespołu do jej przyjęcia – organizacje, zwłaszcza te biznesowe, chcą być efektywne, stąd starają się minimalizować wysiłek i koszty niezbędne do osiągnięcia celów.
5. Jednym z głównych obszarów minimalizacji kosztów jest rutynizacja, powtarzalność procesów w oparciu o przyjętą umowę – niektóre organizacje zwiększają swoją rutynizację niezależnie od zmieniających się wymagań zewnętrznych, inne badają możliwości zmiany wewnętrznej, czasowo zwiększając koszty, ponosząc ryzyko – pierwsze przyjmują założenie, że najlepszym rozwiązaniem uzyskiwania efektów i efektywności jest trzymanie się przyjętego sposobu działania; drugie, że działanie powinno się zmieniać.
6. System pracy i system uczenia się w miejscu pracy to dwa odmienne środowiska.
7. Efektywne uczenie się w miejscu pracy wymaga realizacji triady wskazującej, w jaki sposób: 1) uczyć się technicznie, łącząc naukę z wykonywaniem codziennej pracy, 2) tworzyć warunki sprzyjające uczeniu się, realizacji sesji uczenia się, 3) wspierać i motywować osoby uczące się.
8. Uwarunkowania, ze względu na które organizacje raczej szkolą, niż uczą, dotyczą: 1) przyjętej filozofii szkoleń w organizacji, 2) planowania i przygotowania rozwiązania edukacyjnego, 3) form organizowania realizacji szkoleń, 4) tego, co dzieje się po zakończeniu szkolenia.
9. Codzienne działanie, oparte na rutynie, wpływa na sposób, w jaki pracownicy kształtują swoje kompetencje – im bardziej organizacja jest nastawiona na wykonywanie pracy, codziennych zadań, tym słabiej się uczy.
10. Czymś innym jest środowisko pracy, a czymś innym środowisko uczenia się w miejscu pracy – oba środowiska różnią się celami, organizacją i treściami, jakie realizują.
11. Środowisko pracy silnie wpływa na kształtowanie się środowiska uczenia się w organizacji – wprowadzenie środowiska uczenia się

w miejscu pracy może wymagać odmiennego wdrożenia. Po części połączenie obu środowisk może przebiegać bezkonfliktowo, w innych przypadkach wdrożenie może wymagać bardziej starannego działania.

12. Utrzymanie efektywnie działającego środowiska pracy wymaga połączenia uczenia się ze strategią działania organizacji, podejścia projektowego oraz ustalenia i wdrożenia zdefiniowanych ról utrzymujących funkcjonowanie środowiska uczenia się w miejscu pracy.

## 1.8. Rozważ! [zestaw 1]

### Co o tym myślisz?

**ZADANIE 1.** Czy potrafisz opisać organizację, w której pracujesz, jako system? Jeżeli nie lub masz wątpliwości, zajrzyj do przewodnika *The System Thinker – Analytical Skills* autorstwa Alberta Rutherforda (Rutherford, 2019). Dowiesz się, w jaki sposób możliwie szybko wejść w rolę analityka systemu organizacyjnego.

**ZADANIE 2.** Przyjrzyj się zespołowi, w którym pracujesz. Czy możesz wyróżnić w nim elementy systemu? Z jakimi założeniami działa ten system? Rozważ, jaki jest stosunek członków zespołu do możliwości uczenia się w miejscu pracy? Jaka byłaby ich reakcja, gdyby się dowiedzieli, że część czasu pracy musieliby przeznaczyć na uczenie się w zorganizowanej formie? Jakie opinie, przekonania jako menedżer, pracownik działu personalnego, trener (wewnętrzny) w tym zakresie prezentujesz? W oparciu o jakie dane i/lub doświadczenia prezentujesz swoje przekonania? Jakie różnice mogą wystąpić pomiędzy opiniami prezentowanymi przez ciebie i tymi wyrażanymi przez członków zespołu?

**ZADANIE 3.** Zastanów się, czy funkcjonująca umowa dotycząca działania zespołu (kontrakt organizacyjny) powstała w wyni-

Uczenie się staje się jednym z kluczowych wymogów i jedną z podstawowych umiejętności, jakie muszą posiadać organizacje chcące przetrwać w świecie dużej zmienności, określanym akronimem VUCA. Coraz pilniejszą kwestią do rozwiązania staje się nie tylko to, czego się uczyć, ale również jak się uczyć. Co więcej, realne uczenie się powinno kłaść nacisk na rzeczywiste wykorzystywanie kompetencji w codziennej praktyce, a nie na liczbę godzin spędzanych w sali szkoleniowej. W praktyce niestety organizacje nadal zdecydowanie częściej szkolą pracowników, niż uczą. Metoda LEarNS umożliwi sprawne przejście pomiędzy ukończeniem przez uczestników formalnego szkolenia a tym, kiedy w pełni korzystają z nabytych kompetencji.

Z tej książki dowiesz się:

- czym jest system uczenia się w miejscu pracy i jakie czynniki wpływają na jego efektywność;
- w jaki sposób opracować i wdrożyć w organizacji sprawne środowisko uczenia się w miejscu pracy, uwzględniające jej specyfikę kulturową;
- jak można połączyć uczenie się w miejscu pracy z realizacją zmian strategicznych lub prowadzeniem projektów o charakterze operacyjnym;
- w jaki sposób zbudować i wdrożyć system pomiaru efektywności uczenia się w miejscu pracy.

Koniec kilkudniowego formalnego szkolenia nie jest rzeczywistym zakończeniem, lecz dopiero początkiem przygody z rozwojem kompetencji. Konkretnie narzędzia zawarte w tej książce, a także liczne grafy, podsumowania oraz krótkie zadania po każdym rozdziale pomogą ci w efektywnym przejściu od teorii do użytecznego uczenia się w miejscu pracy.

Patroni:



**HR** personel & zarządzanie

**BRIEF**

SZEF  
**SPRZEDAŻY**

sprawny.marketing

 hrpolska.

ISBN: 978-83-8231-053-5



9 788382 310535

MT21007

Cena 69,90 zł

[www.mtbiznes.pl](http://www.mtbiznes.pl)